



KVALITET I SPESIALPEDAGOGISK ARBEID

En undersøkelse av elever som får
spesialundervisning gjennom enkeltvedtak
i fem kommuner

Forfattere:

Gunnar Stangvik, Ann Elise Rønbeck
og Ole Simonsen

Avdeling for barnehage- og skolefag



HiF
FORSKNING

1998:10

KVALITET I SPESIALPEDAGOGISK ARBEID

**En undersøkelse av elever som får
spesialundervisning gjennom enkeltvedtak
i fem kommuner**

Forfattere:
Gunnar Stangvik, Ann Elise Rønbeck
og Ole Simonsen

Avdeling for barnehage- og skolefag

RAPPORTENS TITTEL

Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid.
En undersøkelse av elever som får spesialundervisning gjennom enkeltvedtak i fem kommuner.

FORFATTER

Gunnar Stangvik, Ann Elise Rønbeck & Ole Simonsen.

FAGSEKSJON

Pedagogikk

OPPDRAGSGIVER

Norges Forskningsråd under "Program for spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling"

RAPPORTNUMMER

HiF-Forskning 1998:10

DATO

26.05.1998

ISBN

82-7938-003-5

SIDER

340

ISSN

0805 - 1852

PRIS

200 kr.

UTDRAG: I rapporten vurderes spesialundervisning for et tilfeldig utvalg opp mot krav til kvalitet. Resultatene viser at planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen fremdeles blir foretatt av lærer alene innefor av en standardisert skoleundervisning. Dette fører til at elever settes utenfor fellesskapet og gjør det vanskelig å prioritere innhold og arbeidsmåter som fremmer livskvalitet. I tillegg fører arbeidsmåtene til at kompetansen i feltet utnyttes i altfor liten grad og til at brukere engasjeres for lite i undervisningen. I en avsluttende del drøftes hvilke prinsipielle konsekvenser resultatene kan ha for spesialundervisningen.

BESTILLING

NAVN

ADRESSE

ANTALL

Innhold

Summary	3
DEL I: <i>Gunnar Stangvik, Ann Elise Rønbeck & Ole Simonsen</i>	
PRESENTASJON AV PROSJEKTET	6
Bakgrunn	8
Gjennomføring.....	15
Presentasjon av utvalgte elever og deres lærere	27
Drøfting.....	32
DEL II: <i>Gunnar Stangvik</i>	
ARBEIDSMÅTER I SPESIALUNDERVISNING: EN KRITISK ANALYSE	34
Bakgrunn	35
Gjennomføring.....	48
Resultater	51
Drøfting.....	131
DEL III: <i>Ole Simonsen</i>	
LÆRERENES ROLLE I IVERKSETTING AV SPESIALUNDERVISNINGEN.....	140
Bakgrunn	142
Gjennomføring.....	146
Resultater	152
Drøftinger	194
Del IV: <i>Ann Elise Rønbeck</i>	
TVERRFAGLIG- OG TVERRETATLIG SAMARBEID	200
Bakgrunn.....	201
Gjennomføring.....	210
Resultater	213
Drøfting.....	258
Del V: <i>Stangvik, G., Rønbeck, A- E. & Simonsen, O.</i>	
KONSEKVENSER AV PROSJEKTET FOR UNDERVISNING OG SKOLE	266
Innledning.....	267
Nødvendige tiltak for å forbedre spesialundervisningen	279
Vedlegg I : Figurer og tabeller	
Vedlegg II : Undersøkelsesinstrumenter	

Summary

Norwegian special education is undergoing important organisational and administrative changes. State special schools have been abolished or changed into competency centres. This has made local authorities responsible for the learning programmes for a greater part of the disability population than before. Lately a white paper even recommends bringing this development a step further by re-allocating resources from the competency centres recently established to strengthen psycho – educational services in the municipalities. These changes raise questions as regards the quality of municipal educational services for students with learning disabilities and set the agenda for this research. The aim of which has been to distinguish “good practices” in special education, to construct instruments, which may be used to study their occurrence in a sample of special education teachers and their students. “Good practices” may be thought of as related to policies, to the work organisation and to teaching processes as shown in the table.

“Good Practices”		
Policies	Work organisation	Work processes
Social inclusion	Goal orientation	Systematic implementation
Total life planning	Co-ordination	Documentation
Orientation to specific needs	Interdisciplinary and integration of service sectors	Quality assurance
Individualisation	Width and variation	User participation

These concepts made the basis for the construction of questionnaires and interview guides for teachers and parents. They also formed the basis for the development of categories of observation of teaching. A study of special education services in the municipalities selected for the research has even been included.

A stratified sample of five municipalities within the same county was selected. All students within the municipalities who received extra hours based on individual decisions by pedagogical – educational services were registered. The number of these was 486 students, 11% of the school population. This figure compares well to official statistics. From these students a somewhat modified random sample of 70

students was selected. Due to attrition the sample was reduced to 66 students during the course of the research. There is rather strong indication that the students are representative of the main population. All the teachers of the students filled in questionnaires tapping background information on themselves and their students. The questionnaire even included a rather intensive description of the way they planned, implemented and evaluated the special education for a particular student. There was also an approximately 1-hour follow – up interview with the teachers, which served to validate results from the questionnaire study. Finally each student was observed for one teaching hour and parents were questioned by means of questionnaires or interviews about the special education of their children. The results of the study are reported in the report, which consists of five parts and 94 figures and 20 tables. The first part describes the background and the methods of study. The second part gives an overview of the results of the study. The third part is specifically oriented towards an analysis of teacher perceptions of goals of education and the way they try to implement those goals. The fourth part is a study of collaboration and interdisciplinary work in special education. The fifth and last part outlines practical consequences of the study for general and special education.

Some general conclusions from the study may be summarised as follows:

1. Standardisation of teaching content and methods in ordinary classroom settings makes extra hours outside the classroom a convenient way of trying to solve learning problems created by the same setting. Hence the ordinary setting has to be focused in order to improve education for students with learning disabilities
2. The main part of the resources for special education is used for teaching students outside their ordinary classrooms. This is not in accordance with the policy of social inclusion. The study even indicates that increase of extra resources for special education results in a parallel increase in school segregation
3. There are strong indications that the conflicts reported in the preceding points have fostered a specific administrative rhetoric of “good practices” coined by concepts like “individual educational plans” and evaluation”. In reality these concept have strongly limited impact on actual teaching.
4. The fact that a great part of the students could have been helped within ordinary classroom settings indicates a strong need to improve the balance between individual assistance and system change

5. Teachers generally agree on the long-range goal of special education and perceive these goals to be social in character. In short, they agree on Norwegian policies of special education. However, there is a lack of correspondence between their perceptions of goals and their actual selection of content and methods of teaching. This conflict seems to be due to the fact that the dominant tradition of teaching is to transmit subject knowledge. This seems to control both the organisational setting and the teaching process
6. Everyone seems to agree that collaboration, co-ordination and interdisciplinary work is basic to "good practice" in special education. However, autonomous teachers make most decisions as regards special education. As user participation is concerned the relationship between the school and the environment may best be described by an information model. However, this model seems to change into a model of active participation when the problems of students increase. In order to relate special education more effectively to the social setting of the child a more problem oriented method of special education has to be adopted

Based on these conclusions the last part of the report outlines a program of change.

DEL I: Gunnar Stangvik, Ann Elise Rønbeck & Ole Simonsen PRESENTASJON AV PROSJEKTET

Hensikten med denne delen er å beskrive den orienteringen til spesialpedagogisk arbeid som ligger til grunn for prosjektet, hvordan prosjektet konkret ble utformet og metodiske problemer knyttet til gjennomføring. Dette er sluttrapport fra prosjektet "Omstrukturering av spesialundervisningen – forutsetninger og konsekvenser".

Prosjektet støttes av Norges Forskningsråd under "Program for spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling". Formålet med dette prosjektet er "å bestemme hvilke kvaliteter ved spesialpedagogisk arbeid som bør vektlegges og undersøke i hvilken grad disse kvalitetene vektlegges i det praktiske arbeidet. En mer utførlig framstilling av teoretisk grunnlag, instrumenter og metoder fins i Stangvik, G., Rønbeck, A - E. & Simonsen, O. (1995) Prosjektet "Omstrukturering av spesialundervisningen. En statusrapport. HiF – forskning 1995:2, Høgskolen i Finnmark. Lesere som opplever at fremstillingen i denne delen er ufullstendig, bes konsultere denne rapporten.

Plan for rapporten

Rapporten består av fem deler. Først beskrives prosjektet og dets bakgrunn, spesielt mht den orientering til spesialpedagogisk arbeid som ligger til grunn, så beskrives prosjektopplegget, samt de metoder som benyttes. Denne delen er utformet i fellesskap av de tre medarbeiderne i prosjektet. De tre følgende delene er skrevet av hver av dem og behandler tre tematiske områder. Stangvik beskriver noen sentrale trekk ved aktørene, organisasjons- og arbeidsformene. Hensikten er å forsøke å avdekke de arbeidsmodellene som ligger til grunn for virksomheten for å kunne vurdere i hvilken utstrekning de er i overensstemmelse med mål for virksomheten. Rønbeck analyserer samarbeid og tverrfaglighet. Dette er betraktet som nøkkelbegreper i et utvidet syn på den spesialpedagogiske virksomheten. Simonsen tar for seg hvilke målsettinger som lærerne vurderer som viktige og undersøker i hvilken utstrekning målsettingene omsettes til praksis. Et utvidet syn på opplæringens mål har stått sentralt i diskusjonene om forandringer av det spesialpedagogiske arbeidet. Den femte og siste delen summerer opp og diskuterer resultatene og peker på nødvendige forandringer i arbeidsfeltet. Hver del er delt inn i hovedavsnitt. Først drøftes problemstillinger og deres bakgrunn, deretter beskrives

gjennomføringen av analysearbeidet som legges fram i den respektive delen. Deretter følger resultater av dette analysearbeidet. Til slutt trekkes generelle slutninger av analysene i et drøftingsavsnitt.

Bakgrunn

Prosjektet er initiert av reformarbeidet i spesialundervisningen. I avsnittene som følger, drøftes grunnlaget for spesialpedagogisk arbeid. Nødvendigheten av å utvide undervisningsbegrepet i spesialundervisningen står sentralt .

Spesialpedagogisk arbeid: Helhet og relevans

Den konkrete bakgrunnen for prosjektet er reformen "Omstrukturering av spesialundervisningen". Den har til hensikt å bygge opp kompetansenettverk som gjør det mulig for kommunene å ta seg av en større del av elevene med særskilte behov. Et viktig utgangspunkt for prosjektet er at en slik omstrukturering nødvendigvis også må være av kvalitetsmessig art. Å gi spesialundervisning til en gruppe med varierende opplæringsbehov forutsetter et helhetsorientert spesialpedagogisk arbeid som tar hensyn til flere sider ved elevers situasjon enn de rent skolemessige forhold. Slik vi ser det handler det her om å utvikle et spesialpedagogisk formidlingsystem som er i stand til å fange opp alle viktige målsettinger – både kort- og langsiktige – og føre alle viktige parter sammen i et kompetansenettverk som arbeider målrettet til fordel for eleven. Dette stiller arbeidsmåtene under lupen på en annen måte enn tidligere. Det handler ikke lenger bare om forandringer av metoder innenfor en skoleramme som forsøker å finne bedre tilpasninger til individuelle forskjeller gjennom variasjon i tekster, lærerattferd, hjelpemidler, ekstraressurser og lignende. Som vi velger å se det, søker omstruktureringen å sprengne denne rammen. Det handler mer om å bygge opp en ny "infrastruktur" som kobler sammen alle tilgjengelige ressurser for å fremme læring, utvikling og sosial tilpasning. Dette vekker naturligvis noen nye perspektiver på kvaliteten av spesialpedagogisk formidling. Kvalitet har ikke lenger bare å gjøre med metoder og formidling av lærestoff, men kriteriene for å vurdere kvalitet vil i større grad inkludere spesialundervisningens evne til å sikre at opplæringen er relevant og tjener til å fremme personens livskvalitet. Stangvik¹ drøfter en "livskvalitetens didaktikk" som utgår fra at det vanlige samfunnet er en grunnleggende arena for formidling av livskvalitet. Samfunnet er en komplisert

¹ Stangvik, G. (1995) Utdanningens betydning for livskvaliteten etter avsluttet grunnskole. I Oiva Ikonen & Markku Sassu (red). Utvecklingsförlopp. Jyväskylä Universitet, p165-181

sosial biotop og har sin rytme, sine roller og symboler, som formidles gjennom aktiviteter, sosiale relasjoner og språk. Normaliseringsprinsippet som rettesnor for offentlige tilbud bygger på denne erkjennelse. Begrunnelsen for at dette prinsippet etter hvert fikk så stor betydning var pervertering av livsrytmer, sosiale relasjoner og språk i institusjonene. Det er ikke mangelen på ferdigheter hos eleven, men sosiale konsekvenser av en slik mangel som bør fokuseres innenfor en utvidet spesialpedagogikk. Konsekvensene kommer til uttrykk i bevissthet- og identitetsformer, og i former for interaksjon og kommunikasjon med andre. Spesialpedagogikken skal intervensjon i slike prosesser. En slik intervensjonende pedagogikk kan ikke grunnes på antakelser om et tenkt, ferdig menneske. Dette fører lett til en *inversiv didaktikk*, dvs. en didaktikk som utvikles bakfra fra dette ståsted, og at det blir atferd og ferdighet til en på forhånd forstått elev som styrer innholdet i læreplanen. Faget og tradisjonen kommer i sentrum og arbeidet kommer lett til å veiledes av en abstrakt elevrolle. Tiden må heller benyttes til å hjelpe funksjonshemmede med å mestre hverdagen i det vanlige samfunnet. Det handler m.a.o. om å skape en pedagogikk som har *økologisk validitet*. Med dette mener vi en pedagogikk som har som sin grunnleggende hensikt å hjelpe funksjonshemmede til å fungere innenfor et samfunn. Med *livskvalitetens didaktikk* menes tilrettelegging av utdanning som har dette ståsted. Den forutsetter at det pedagogiske arbeidet tar utgangspunkt i en oppfatning om en overordnet misjon, at det er noe som har et absolutt primat, som overskygger all rutinemessig organisering, og som er i stand til å sette alle umiddelbare sektorinteresser på sidelinjen. All pedagogikk for funksjonshemmede krever et slikt normativt utgangspunkt om den skal kunne ha det egentlige problemet i fokus, og bruke tid og krefter på en rasjonell måte. Skal utdanningen bli et meningsfullt element i livskvalitet i bolig, fritid og arbeid, må den hente sitt materiale og sine arbeidsmåter i de sosiale tilpasningsproblemer som personene har på disse livsområdene. Valg av stoff og arbeidsmåter bør være veiledet av noen sentrale kriterier:

- *Relevans*, dvs. det bør dreie seg om et innhold i utdanningen som er helt sentral for å mestre en normal tilværelse
- *Intensitet*, dvs. aktiviteten bør ha et tempo som sikrer høyt stimuleringsnivå
- *Økologisk validitet*, dvs. at det arbeides med et stoff som er sentralt for tilpasning til det sosiale systemet som personen er en del av

- *Kulturtilpasning*, dvs at aktiviteter, gruppering, kommunikasjonsformer ol. er i samsvar med det som er vanlig for personer av samme alder og kjønn i denne kulturen, og om de fremmer *deltakelse, verdsatte roller, stimulering og kontroll over egen situasjon*.

Det er mye som tyder på at spesialpedagogikken befinner seg i en klemme mellom to perspektiv på arbeidet. Det ene er et *juridisk perspektiv* som reduserer sakkyndighet til rettfærdig fordeling av ressurser, dvs. fordeling bygd på individuell diagnose og tolkning av likeverd som distribusjon av en utvannet læreplan, og et *pedagogisk perspektiv* som tar utgangspunkt i det som ble kalt *livskvalitetens didaktikk*. Det er også mye som tyder på at det er det pedagogiske perspektivet en ønsker skal være retningsgivende for utviklingen. Erfaringen tyder imidlertid på at helhetsperspektivet kan bli vanskelig å forene med det juridiske rasjonaliteten som veileder fordeling av knappe ressurser. I 1991 fatter Stortinget vedtak (Innst. S. nr. 160 (1990- 91) om omstrukturering av spesialundervisningen på bakgrunn av to Stortingsmeldinger, St. meld. nr. 54 (1989-90) og St. meld. nr. 35 (1990- 91). Målet med reformen er å sikre helhetlige, behovstilpassede og likeverdige tilbud som bidrar til inkludering, sosial deltakelse og god livskvalitet, fortrinnsvis i eget oppvekstmiljø. Tilbudene skal ta utgangspunkt i den enkeltes behov, og i størst mulig grad knyttes til elevens nærmiljø (s. 8). Hovedprinsippet er at hjelpen skal være tilgjengelig i lokalmiljøet, og ytes fra det ordinære systemet i kommuner, fylkeskommuner og statlige organer. Det skal ikke opprettes særtjenester til spesielle grupper. Brukerorganisasjoner skal mulighet for å øve demokratisk kontroll, og foreldre og eleven må kunne delta i utformingen av tiltak. Staten skal bidra til at elever får et likeverdig tilbud uansett hvor de bor i landet. Det skal bygges opp kompetansenettverk for alle typer lærevansker. St. meld. 35. (1989- 90) understreker at omstruktureringen av spesialundervisningen bygger på samme ideologiske basis som reformen for psykisk utviklingshemmede. Dette betyr at omstruktureringen ikke bare er en ny forvaltningsreform, men at nedbyggingen av spesialskolene og oppbyggingen av kompetansesentrene er virkemidler i en ny organisasjonstype som innebærer endring av arbeidsmåten i det spesialpedagogiske feltet. Denne reformen medfører en desentralisering av oppgaver fra sentrum til periferi. Det dreier seg om en overføring av oppgaver fra nasjonalt og sentralt hold til regionalt og kommunalt

styrings- og forvaltningsnivå. Den forvaltningsmessige omstruktureringen består i at alle statlige spesialskoler blir nedlagt eller omdannet til kompetansesentre. Det er opprettet 13 landsdekkende kompetansesentre innenfor: Syn, hørsel, språk/kommunikasjon, lese- og skrivevansker, sosiale og emosjonelle vansker. I tillegg er det opprettet 7 regionale sentre innenfor områdene sammensatte lærevansker, herunder psykisk utviklingshemmet. Desentraliseringen blir med andre ord ikke total i og med at staten beholder kompetanse- og regionale sentra under sin innflytelse. Omorganiseringen av spesialskolene tar sikte på å utvikle tiltak på tre nivåer: lokalt, regionalt og nasjonalt. De lokale tiltakene er det bærende element i organiseringsmodellen. Gjennom systematisk planarbeid ønsker en å utvikle et tjenestenettverk som effektivt og målrettet kan styre kompetansen dit behovene er. Det overordnede målet for kompetansesentrene er å medvirke til at kommuner og fylkeskommuner får rettleiing og støtte til å sikre kvaliteten på opplæringstilbudet til personer som har store funksjonsvansker, utvikle spesialpedagogisk kompetanse for elevgrupper med store særskilte behov gjennom kartlegging, diagnostisering, rådgiving og utviklingsarbeid, sikre skole- og miljøtilbud i de tilfeller der lokalsamfunnet mangler kompetanse, gjennomføring av evaluering av opplæringssituasjonen for barn, unge og voksne med særskilte behov (St. prp. nr. 1 (1992-83). Denne statlig styringen av nasjonale og regionale tiltak har som mål å bidra med utvikling og sikring av helhetlige og samordnede tilbud lokalt (St meld nr. 54 (1989- 90) s. 22). Ideen er å flytte kompetansen så nært brukernivået som mulig, og bygge nettverk av eksterne eksperter som går inn og støtter spesialundervisningen sammen med lokale profesjonelle og brukerne. Hensikten er ikke bare å implementere administrative og organisatoriske endringer, men også å etablere fundamentale endringer av spesialundervisningen i en lokal kontekst. I korthet kan reformpolitikken oppsummeres slik: *Personer som får spesialundervisning skal ha helhetlige program basert på deres spesielle behov i lokalmiljøet. Slike programmer skulle være inkluderende og forbedre livskvaliteten.* Sterk sektorisering av tjenester har ført til flere forsøk på å endre dette. Omstrukturingsreformen, HVPU - reformen, reformer innen barnevern, sosiale tjenester, helsevesen osv., krever at en ser helhetlig på problemene til de mennesker som trenger hjelp og støtte. Kravet er at en skal ta hensyn til hele livssituasjonen til mennesket. Ideologien i feltet er klar: Tiltakene skal være

likeverdige, det skal være brukerdeltakelse i alle ledd av prosessen. Helhet, kontinuitet, individualisering, behovstilpasning, er stikkord som kan beskrive den rådende kvalitet på tilbudene. Redskapet som skal brukes i dette arbeidet er tverrfaglig og tverretatlig arbeid. Undervisnings-ressursene må samordnes med ressursene fra andre sektorer for å kunne skape helhet for personen. For at disse målene om helhet og behovstilpasning skal kunne nås, kreves et tiltaksapparat som griper over sektorene, og som tar opp hele problemkomplekset til hver enkelt person. Flere undersøkelser har dokumentert konsekvensene av sektorisering. Det kan synes som hver etat har sine spesifikke tiltak med liten grad av samordning med tiltak innen en annen. Forskere som har studert tverretatlig samarbeid rundt barn med problemer, har påvist at fagfolk ofte skaper seg nye ritualer som beskriver deres egen fagtilhørighet og at rutinene ofte kan ha mindre å gjøre med de konkrete løsningene av klientenes problemer.²

Fra spesialundervisning til tilpasset opplæring

Måten en definerer spesialundervisning på, vil ha betydning for hvordan arbeidet i feltet må angripes og gjennomføres. Begrepet spesialundervisning kan forstås både på en "reaktiv" og en "proaktiv" måte. Med en "reaktiv" tilnærming vil en forstå spesialundervisning ut fra en administrativ og juridisk term som rett til ressurser til spesialundervisning innen skolens ramme. Denne juridiske forståelsen av spesialundervisningen knytter seg primært mot fordeling av ressurser. Sakkyndigheten knyttes ofte kun til fordeling av timer og oppfyllelse av lovens krav om rett til spesialundervisning i skolen, og i mindre grad opp mål, innhold og resultater i det spesialpedagogiske arbeidet. En forståelse av at det primært er skolelovens paragraf som skal oppfylles, fører ofte til en kompensatorisk undervisning. Arbeidsmåten i skolen retter seg her mot å oppfylle rettigheter for eleven. En "proaktiv" forståelse av spesialundervisningen innebærer at en ser på spesialundervisning i et videre perspektiv og som et ledd i en overordnet velferdspolitik. Det betyr at målene for den sosiale politikken også blir styrende for

² Stangvik, G. (1993). Etatskultur og handlingsstrategi. I Gunnar Stangvik (red). En kommune for alle. ALH – rapport 1993:5, Høgskolen i Finnmark

opplæringen. Det betyr at flere områder enn skolen må trekkes inn som læringsarenaer. Livskvalitet i dagliglivet og gjennom alle livsfaser får overordnet betydning. Opplæringsbegrepet må utvides og opplæring må frigjøres fra et tradisjonelt skolebegrep. Begrepene helhetlige tilbud, tilpasset opplæring og likeverd og deltakelse kan klart forstås ut fra denne tenkningen. En slik helhetlig tilnærming betyr at hele livsområdet må tas i betraktning allerede ved definering av spesielle behov. Slike behov må forstås i relasjonelt. Dette betyr at problemene ikke bare er knyttet til personen. Hele livskonteksten og omgivelsene må være gjenstand for evaluering og endring. Relasjonell forståelse krever en systemtilnærming der hele opplæringssystemet blir fokusert, og der holdninger og verdier er vesentlige elementer i arbeidet. Spesialundervisningen kommer likevel ikke bort fra å ha administrative og juridiske innfallsvinkler. Tildeling av ressurser knytter begrepet sterkt til institusjonene. Dette er et problem for alle involverte parter. På den ene siden lages det målformuleringer som omfatter hele livsområdet til personen, og på den andre siden legger en til rette for en praksis som vektlegger en institusjonell forståelse av spesialpedagogikk. En institusjonell utøvelse av spesialundervisningen kan hindre at normaliseringsprinsippet blir oppfylt. Det er derfor viktig å markere et skille mellom spesialundervisning som de aktiviteter det vanligvis egges til rette for i skolen, og en spesialundervisning som tar utgangspunkt i alle elevens særskilte behov. Ifølge det siste vil alle livsområder som skole, fritid, hjem/ bolig, arbeid være innfallsvinkler til utvikling og læring. Læreplanen av 1997 tar også utgangspunkt i slike perspektiv når overordnede mål skal defineres. Læringsbegrepet bør derfor ikke innsnevres av skolen. Mennesker lærer uansett hvor de befinner seg. Det kan til og med påstås at den viktigste og mesteparten av det en lærer foregår gjennom sosialiseringen i familien og nettverket for øvrig. Det innebærer at de viktigste kvaliteter en person tilegner seg ofte kan være produsert av den private og ikke av de offentlige systemer. Å anlegge et tradisjonelt skoleperspektiv på opplæringen av elever med særskilte behov bør derfor betraktes som for snevert og for lite i samsvar med den offentlige skole- og sosialpolitikk. En gyldig definisjon av spesialundervisning bør må derfor ta utgangspunkt i en forståelse av spesialundervisning der personens spesielle behov i en utvidet kontekst står i sentrum. Livskvalitet er et bærende begrep i denne sammenheng. For individene innebærer det forhold som inkludering, sosial verdsetting, stimulering og utvikling og

behovstilfredsstillelse styrer tiltaksutviklingen og at opplæring kan hente sitt materiale fra både hjem, opplæring, fritid og arbeid. Det kommer da tydeligere frem at det er behov for et utstrakt samarbeid for at det kan skapes helhet, kontinuitet, kvalitet og brukermedvirkning i opplæringstiltak om disse skal knyttes opp mot langsiktige behov. Områder som tidligere er definert inn under omsorg, kan få ny betydning i en slik forståelse av spesialpedagogikk. På et vis kan en si at grensene mellom opplæring, omsorg og behandling viskes ut. I denne sammenheng vil det ha betydning hvordan en forstår omsorg. I et økologisk perspektiv på lærevanskene bør opplæring og omsorg betraktes som aktiviteter som må knyttes til hverandre for å kunne bidra meningsfullt til utvikling og læring³. En definisjon av spesialundervisning som tar utgangspunkt i et livskvalitetsperspektiv, viser klart behov for en tverrfaglig og tverretattlig arbeidsmetode. For at mennesker fra ulike livsdomener, arenaer og tjenestenivå skal kunne legge til rette, planlegge, gjennomføre og evaluere tiltak, er det av fundamental betydning at personer fra de ulike nivåer, arenaer og brukerne samhandler. Denne forståelsen av spesialundervisning kommer også fram i Forskningsprogrammet "Omstrukturering av spesialundervisningen". I Programnotatet fra Norges Forskningsråd (1993) understrekes dette slik:

"Vurdering av tiltak kan ikke lengre bare rettes mot enkelte individer, det handler i større grad om omfattende program som inkluderer hele situasjoner. Spesialpedagoger må involveres i et fagfellesskap som planlegger og handler på basis av en tverrfaglig forståelse. Det forhold at brorparten av spesialpedagogisk kunnskap fortsatt bygger på det tidligere diagnose- og individbaserte synet, tydeliggjøre behovet for en bredere kunnskapsutvikling" (s 8-9).

For å realisere dette perspektivet på spesialundervisningen – perspektiver som kommer til uttrykk i sitatet framfor – er det nødvendig å definere om hva som er "god" spesialundervisning. Det tradisjonelle opplæringsperspektivet strekker ikke til.

³ jf Stangvik, G.(1994) Funksjonshemmede inn i lokalsamfunnet. Oslo: Universitetsforlaget,1994,s47 - 52

Gjennomføring

Avsnittene som følger, beskriver hvordan vi har gått fram for å vurdere kvaliteten i det spesialpedagogiske arbeidet, instrumentene som ble benyttet, fremgangsmåtene ved utvalg og datainnsamling. Til slutt behandles noen metodeproblemer knyttet til gjennomføringen av undersøkelsen og deres mulige innflytelse på resultatene.

Vurdering av kvalitet: Å beskrive "god" praksis

Formålet med prosjektet er å vurdere kvaliteten i det spesialpedagogiske arbeidet.

Spørsmål som da står i sentrum er:

- Hvordan organiseres og gjennomføres det pedagogiske arbeidet for personer med lærevansker i kommunen?
- I hvilken grad er arbeidsprosessen målrettet, og oppfyller den krav til helhet, brukermedvirkning, systematikk?
- Hvilke forandringer skjer i undervisningssituasjonen når en elev blir tildelt timer til spesialundervisning?
- Finnes det en organisasjon for planlegging og støtte som bidrar til kvalitativ forbedring av arbeidsprosessen?
- Hva bør gjøres for å bygge opp en arbeidsorganisasjon for spesialpedagogisk arbeid som forbedrer mulighetene for å gi personer med lærevansker av ulike typer og grad, kvalitativt gode tilbud i kommunen?
- I hvilken grad veiledes arbeidet av prinsippene om normalisering og sosial inkludering?

Spørsmålene kan ikke besvares uten å ta stilling til hvilke kvaliteter som er viktige i det spesialpedagogiske arbeidet. Vi har valgt å vurdere framgangsmåtene med utgangspunkt i et antall krav som bør stilles til det vi oppfater på grunnlag av fagutvikling og utdanningspolitikk som god praksis. Dett har dannet utgangspunkt for å vurdere gjennomføringen av opplæringsarbeidet. En viktig del av prosjektarbeidet har bestått i å klarlegge disse kravene til god spesialundervisning og til å konkretisere dem i forskningsinstrumenter. Evaluering dreier seg ofte om å studere rammebetingelsene og resultater gjennom survey og undersøkelser av effekter.

Hvordan arbeidet konkret gjennomføres har vært en "svart boks". Kravene til en mer målstyrt arbeidsorganisering stiller gjennomføringen av virksomheten klarere under lupen. Integreringsprinsippet har f eks ført til at de sosiale sidene av arbeidsorganiseringen er kommet tydeligere i fokus. Det har naturligvis å gjøre med et utvidet syn på spesialundervisningens effekter og en klarere forståelse av de sosiale konsekvenser av ulike måter å organisere arbeidet på. Kravet om at spesialundervisningen skal spille en rolle i livsplanleggingen for elevene betyr en ytteligere utvidelse av forståelsen og retter oppmerksomheten mot brukerdeltakelse, utnyttelse av ekstern kompetanse, fokusering av langsiktige behov, tverrfaglighet osv. Som pekt på i foregående avsnitt, rettes oppmerksomheten nå mot slike forhold. Spørsmålet er om det har skjedd reelle forandringer av arbeidets organisering og gjennomføring i samsvar med de funksjoner en tenker seg at arbeidet skal ha i brukernes liv. En slik orientering stiller systemet i fokus og krever metoder for å vurdere systemets funksjon. For å kunne gjøre dette, er det nødvendig å prøve å bestemme hva som er "god praksis". Fasene i dette arbeidet beskrives i avsnittene som følger.

1. Først har vi forsøkt å ta fram de kvaliteter og prinsipper som er framstilt som veiledende for arbeidet i fag og politikk. Gjennomgangen av litteratur på området ga oss 12 slike kvaliteter og prinsipper. Disse kvalitetene og prinsippene referer både til overordnede mål for virksomheten og direkte til arbeidsorganisasjon og arbeidsprosess. Tabellen viser kort sammenfattet hvilke mål og prinsipper og kvalitetene som forventes å veilede spesialpedagogisk arbeid og hva de betyr for organisering av arbeidet og for arbeidsprosessen.

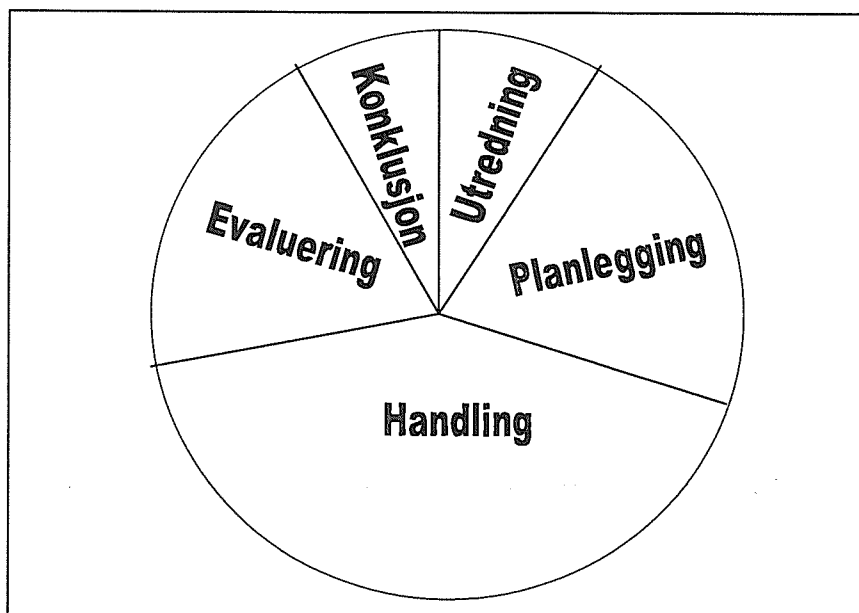
Prinsipper og kvaliteter		
Prinsipper og mål	Arbeidsorganisasjon	Arbeidsprosess
Integrering/Inkludering	Målstyrt	Systematikk i gjennomføringen
Helhet	Samordnet	Dokumentering av arbeidsgangen
Behovsorientering	Tverrfaglig/tverretatlig	Sikring av kvalitet og resultat
Individualisering	Variasjon og bredde	Brukermedvirkning

2. Disse kvalitetene og prinsippene ble utformet som konkrete utsagn om undervisningen og som spørsmål i intervju. Disse utsagnene og spørsmålene danner grunnlaget for utviklingen av prosjektets instrumenter. Til sammen ble

det utviklet 60 slike konkretiseringer de overordnede prinsippene og kvalitetene. Tabellen viser framgangsmåten.

Kriterium	Helhet	
	Utsagn	Intervjuspørsmål
Opplæringen skal være en del av en samlet plan for å forbedre personens livskvalitet	Denne opplæringen er prioritert på grunnlag av en samlet vurdering av situasjonen til P	Fins det en helhetlig plan for denne opplæringen? Hvordan er planen laget? Hvordan inngår denne opplæringen i en helhet?

3. Til grunn for analysen av gjennomføringen av spesialundervisningen ligger en modell. Sirkelen viser fasene.



4. Den bygger på antagelser om at resultatorientert arbeid er kumulativt og forutsetter en suksessiv oppbygging av arbeidsprosessen fra problemavklaring til evaluering av resultat. Kvalitetsvurderingene ble gjort på grunnlag av data som ble samlet inn gjennom spørreskjema, intervju og observasjon fra hver fase prosessen.
5. Handlingssirkelen dannet rammen for 9-graderte vurderingsskalaer for å vurdere spesialundervisningen. Eksemplet som følger, viser hvordan vurderingene var bygd opp.

Forarbeid									
Utsagn	Vurdering								
	Helt Uenig					Helt Enig			
Det er utredet hva P skal mestre etter at dette opplegget er avsluttet	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Instrumenter⁴

For å få svar på disse spørsmålene har vi laget et antall hjelpemidler. Vi har konstruert fem instrumenter for å beskrive noen viktige sider av arbeidet med personer som har lærevansker. De fire første retter seg til lærere for de personer som får spesialundervisning og foreldre, og det siste instrumentet retter seg til kommunen. Det benyttes en kombinasjon av strukturerte og semi – strukturerte skjemaer.

LÆRERVURDERING AV SPESIALPEDAGOGISK OPPLÆRING

Instrumentet består av følgende deler:

1. Opplysninger om eleven
2. Opplysninger om elevens tilbud
3. Opplysninger om læreren og arbeidssituasjonen
4. Vurdering av arbeidsprosessen
5. Vurdering av elevens pedagogiske og sosiale situasjon

Læreren blir først spurt om den personen som han/hun arbeider med, som antallet timer eleven får spesialundervisning, hvilke problemer eleven har, hva det arbeides med i timene og hvordan arbeidet er organisert. Deretter følger noen spørsmål til svareren om utdanningsbakgrunn og praksis. Så blir læreren bedt om å beskrive forskjellige sider av arbeidsprosessen med den utvalgte personen gjennom å ta stilling til et antall utsagn om arbeidsprosessen. Her dreier det seg om hvilke tilpasninger som foretaes i undervisningssituasjonen i den vanlige klassen og i spesialundervisningen, hvordan forarbeid, gjennomføring og etterarbeid utføres, samt elevens grad av inkludering. Til slutt blir han/hun bedt om å vurdere den sosiale situasjonen til eleven og resultatene av arbeidet. Instrumentet består av en

⁴ Se eget vedlegg

kombinasjon av åpne og lukkede spørsmål, samt vurderingsskalaer. Begrunnelser for å be lærerne å vurdere er følgende: Det er økonomisk, det er tross alt de samme lærerne som definerer virkeligheten i undervisningen, og det er rimelig gode muligheter til å kontrollere riktigheten i oppfølgingsintervjuet, gjennom observasjonene og gjennom foreldrevurderingene. Metoden gir også muligheter for å studere hvilken virkelighet lærerne formidler om spesialundervisningen gjennom sine vurderinger og sammenholde denne med andre data om undervisningen.

INTERVJU MED LÆREREN OM SPESIALPEDAGOGISK OPPLÆRING: Læreren blir bedt om å besvare noen spørsmål knyttet til denne arbeidsprosessen med utgangspunkt i foregående instrument. Hensikten var å validere og utdype de svarene som læreren hadde gitt på spørsmålene i det forgående instrumentet. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd.

OBSERVASJON AV SPESIALPEDAGOGISK OPPLÆRING: Dette instrumentet består av et antall kategorier for å observere hvordan den spesialpedagogiske opplæringen gjennomføres. Observasjonene danner utgangspunkt for vurdering av undervisningens helhet, behovsorientering, inkludering og individualisering. Instrumentet består av til sammen 18 vurderinger. De to siste vurderingene er oppsummerende vurderinger av undervisningens formidling av kompetanse og likeverd. Det ble benyttet skalaer fra 1 til 9.

FORELDREVURDERING AV SPESIALPEDAGOGISK OPPLÆRING: Dette instrumentet består av et antall spørsmål om samarbeidet omkring personens tilbud, som foreldre/foresatte blir bedt om å besvare. Instrumentet har faste svaralternativ.

Det består av to deler:

1. Foreldrevurdering av opplæringstilbud
2. Foreldrevurdering av elevens sosiale situasjon i tilbudet

KOMMUNAL ORGANISERING AV SPESIALPEDAGOGISK OPPLÆRING: Dette instrumentet består av et antall spørsmål til kommuneadministrasjonen om organisasjon og gjennomføring av spesialpedagogiske tilbud. Det består av 32 spørsmål om handlingsplaner for arbeidet, antall lærere med spesialpedagogisk utdanning i kommunen, antall personer som får ressurstimer, hvordan planlegging av det spesialpedagogiske arbeidet skjer, hvordan arbeidet organiseres osv.

Framgangsmåten ved datainnsamling

Undersøkelsesenheten i undersøkelsen er individer i kommuner som får spesialundervisning etter enkeltvedtak (T- timer). Spesialundervisningen blir beskrevet og analysert gjennom observasjon, intervjuer og spørreskjema. Prosedyren for å få satt igang undersøkelsen og uttak av undersøkelsesenheten foregikk slik:

1. Utdanningsdirektøren i fylket ble kontaktet i den hensikt å ha en "portåpner" til kommunene. Utdanningsdirektøren anbefalte undersøkelsen i et brev og appellerte kommunene om å delta.
 2. Skolesjefene i 11 av 19 kommuner blir tilskrevet med vedlegg av utdanningsdirektørens brev. I brevet til kommunene blir det forklart hva undersøkelsen går ut på og hva som er hensikten. Alle forskningsinstrumenter var lagt ved, og kommunen blir forespurt om den er interessert i å delta. Under prosessen med innhenting av svar, kom spørsmålet opp om ikke det burde være noen typiske samiske kommuner med i undersøkelsen der samisk i et fylke der samisk er en problematikk. Dette spørsmålet førte til at det ble sendt forespørsel om deltakelse til resten av kommunene i fylket.
 3. Fem kommuner ble til slutt valgt ut.
 4. Skolekontorene kom med en oversikt over alle personer i kommunen over alle elevene som fikk spesialundervisning ved enkeltvedtak.
 5. Forskerne valgte ut personene.
 6. Skolekontoret kontaktet skolene og de lærerne som arbeidet med de utvalgte elevene.
 7. Lærerne bekreftet om de ønsket å delta, eller ikke.
 8. Alle instrumentene ble fordelt av skolekontoret til de utvalgte elevenes lærere.
 9. Lærerne som underviser de utvalgte elevene fylte ut "Lærervurdering av spesialpedagogisk opplæring" om spesialundervisningen for disse elevene. De uttalte seg altså ikke generelt om spesialundervisningen, men om den undervisning de selv har ansvar for i forhold de konkrete elever.
- Fremgangsmåten mente vi ville forbedre validiteten av svarene. Lærerne sørget for at foreldrene fikk vurderingsskjemaet "Foreldrevurdering av

spesialpedagogisk opplæring". Denne fremgangsmåten ble valgt for å skape positiv kontakt med foreldrene.

10. Undervisningen for hver elev i utvalget ble observert i 1 time.
11. Etter observasjonen ble lærerne intervjuet i ca 1 time.
12. Forskerne kontaktet foreldrene telefonisk, eller direkte, og fylte ut foreldreskjemaene sammen med dem.
13. Det ble innhentet opplysninger fra kommunene i utvalget.

Utvalg

Det lå utenfor prosjektets økonomiske ramme å gjøre en undersøkelse av alle som får spesialundervisning. Datainnsamlingen var for intensiv. Det var derfor nødvendig å gjøre et utvalg. Spørsmålet var hvordan utvalget kunne optimeres slik at det - innenfor en begrenset kostnadsramme - gav optimal informasjon for å beskrive den pågående spesialundervisning på en pålitelig måte. På grunn av den store variasjonen i alder og problemer og nødvendigheten av bare undersøke en mindre gruppe, fant vi å ikke kunne gjøre et rent tilfeldig utvalg. Det var nødvendig å representere variasjonen i populasjonen. Videre valgte vi å bare inkludere elever med enkeltvedtak. Bakgrunnen var avgjørelsen om å observere spesialundervisningen for elever som fikk tildelt timer etter sakkyndig utredning og med dokumenterte vansker. Vansken med å bestemme hvilke elever som får ressurser gjennom skolens ramme, samt beskrive denne gruppen på en noenlunde entydig måte, var også med i denne beslutningen. Alle 19 kommunene i Finnmark ble invitert til å delta i prosjektet. 11 av kommunene svarte positivt på invitasjonen. Det ble først tatt ut fire kommuner.- to by og to landkommuner. Senere ble utvalget utvidet med en samisk kommune. Fem kommuner ble altså med i den endelige undersøkelsen. Kommunene som ble valgt er et ganske representativt utvalg av kommunene i fylket mht. folketall, språk, geografi (kyst -innland) og næringsvirksomhet. To av disse kommunene var etter finnmarksforhold større kommuner og hadde mellom 10 000 og 16 000 innbyggere og de tre øvrige var små kommuner med et gjennomsnittlig innbyggertall på ca 3000. Utvalget skjedde

gjennom skolekontorene i kommunene, og prosedyren ble beskrevet i notatet "Utvalg av elever med spesialpedagogiske behov"⁵.

Framgangsmåten ved utvalg

Etter at kommunene var tatt ut, ble det igjen skrevet brev til kommunene om å velge en person i kommunen som hadde ansvaret for kontakten med prosjektet. Konsulent på skolekontoret i to kommuner, og PPT i tre kommuner fikk dette ansvaret, og de skaffet oversikt over alle personer både i førskolealder, skolealder og i voksen alder som fikk spesialundervisning etter enkeltvedtak. I oversikten er personene kjennemerket med:

- Kommunetype
- Nummer, kjønn og alder.
- Antall timer spesialundervisning året 1995-96,
- Type opplæringsinstitusjon (barnehager, 1-3 skoler, 1-6 skoler, 1- 9 skoler, 4-9 skoler, 1-7 skoler, 7-9 skoler, voksenopplæring), antall elever totalt ved institusjonen
- Antall personer som har fått T- timer ved skolen
- Morsmål, samisk norsk eller annet
- Problemtype: Dvs. det problem/de problemer den sakkyndige utredningen la til grunn for tildeling av T- timer.
- Forekomst av tverretattlig samarbeid om eleven

Etter en god del samtaler med forskeren, ble disse oversiktene ble oversendt prosjektet. Antallet personer som får spesialundervisning etter enkeltvedtak var i disse fem kommunene på 486 personer. Av disse var 70 % gutter. Dette er den samme fordeling som oppgis i offentlig statistikk⁶. Fra dette universet blir det strategisk valgt ut et mindre utvalg i hver kommune. Her ble alle utvalgskriteriene stilt sammen på en systematisk måte. Deretter ble det trukket et utvalg på 20 personer fra de to store kommunene og 10 personer fra de små kommunene. For en

⁵ jf vedlegg

⁶ Dette er 11 % av antallet elever i grunnskolen i disse kommunene. GSI-statistikk oppgir at 10 % av elevene i Finnmark får spesialundervisning ved enkeltvedtak.

kommune ble utvalget foretatt direkte av prosjektet på grunn av arbeidsbelastningen på skolekontoret. I de store kommunene der det er flere skoler, ble det tatt ut enkeltskoler, dvs at det ikke ble plukket elever fra alle skolene. I to av de små kommunene er det bare en barne- og en ungdomsskole, så her er alle skoletypene tatt inn. I forhold til førskolebarna og voksengruppen, så ble disse kun tatt ut uten å skjele til skoletype, men med utgangspunkt i de andre kriteriene. Utvalget ble gjort med to fra hver aldersgruppe (Førskole; barneskole 1-3; barneskole 4-6; ungdomsskole 7-9 og voksne) fra hver av de tre mindre kommunene og fire fra de to største kommunene. Til sammen ble det tatt ut 70 personer

Metodeproblemer

Det var flere typer bortfall. En del lærere ønsket ikke å delta. Begrunnelsene for ikke å delta varierte. Enkelte lærere mente seg for dårlig skolert til å delta. Andre mente at de hadde hatt eleven for kort tid til å kjenne han/henne, mens noen mente at de ikke hadde tid til å være med i undersøkelsen. På en skolen ble bare 1 av 8 utvalgte lærer med på undersøkelsen, her var begrunnelsen at de ikke hadde tid og at skolekontoret påla lærerne alt for mye arbeid. Noen av de utvalgte elevene hadde flyttet i tidsrommet mellom utvalg og gjennomføring. Dette førte til suppleringer der det var vanskelig å kontrollere utvalget. Gjennom denne prosessen kunne undersøkelsen gjennomføres med 66 individer. 2 individer som hadde et institusjonsopphold i undersøkelsesperioden. For disse to kunne ikke observasjonene gjennomføres. Dette utvalget, mener vi, gir et relativt representativt bilde av de problemene en står ovenfor i spesialundervisningen. Det avviker imidlertid fra et tilfeldig utvalg på flere måter:

1. Det er flere jenter i utvalget enn den faktiske fordelingen i populasjonen (Utvalget: 41%; Populasjonen: 30%).
2. Fordelingene på aldersgrupper i utvalget er forskjellig fra populasjonen ved at det er relativt flere individer i den laveste og den høyeste aldersgruppen i utvalget. Forklaringen til dette var at vi ønsket en sterkere representasjon av problemene til disse gruppene for å få bedre innsikt i arbeidsmåtene.

3. Utvalget har en relativt mindre andel elever med det vi kan betrakte som vanlige fagproblemer og en større andel elever med tyngre problemer. 30% av problemene som oppgis for utvalget kan klassifiseres som fagproblemer mot 50 % i populasjonen.

4. Antall timer i uken til spesialundervisning er betydelig større for utvalget enn for populasjonen (Utvalget: $M=6.77$ $sd=5.81$; Populasjonen: $M=5.27$ $sd=4.52$)

Det er å anta at et representativt utvalg ville ha relativt flere gutter og elever med vanlige skoleproblemer, og at vi har en større andel av elevene med tyngre problemer. Forsøk på å representere alle utvalgskriterier kan ha virket i denne retning. Vi har valgt ut en større andel av elever med tverrfaglige opplegg enn andelen i populasjonen. Det kan også være en av årsakene til at utvalget synes å ha større problembelastning enn populasjonen. Et viktig spørsmål for oss er naturligvis om vi kan si noe om spesialundervisningen ut fra dette utvalget. Sagt på en annen måte: Vil vi få andre svar på spørsmålene og registrert andre arbeidsmønstre og organisasjonsmønstre dersom vi gjør utvalget på en annen måte? Flere forhold kan tenkes å ha påvirket mulighetene for generalisering av undersøkelsen:

1. Måten som utvalget ble gjort på: Det er nevnt at dette kan ha resultert i at utvalget ikke er typisk mht kjønn, alder og problembelastning.
2. Bortfall og supplering under gjennomføringen kan ha påvirket utvalget og fremmet bestemte resultatmønstre: Det ble nevnt at supplering førte til mindre kontroll av utvalget og kunne ha gitt rom for påvirkning av faktorer i den konkrete situasjonen– hvem som var tilgjengelige og villige til å delta.
3. Måten som datainnsamlingen ble gjennomført på, kan ha fremmet bestemte resultatmønstre og undertrykket andre: Det å gå via skolekontoret kan, selv om noe annet var ganske umulig, ha påvirket vurderingene av virksomheten i mer positiv retning enn om det bare hadde vært en direkte relasjon til forskerne. Metoden kan ha satt den formelle arbeidsrollen i fokus for respondentene.
4. Instrumentene kan være upålitelige og skape tilfeldige variasjoner. Dette gjelder særlig de deler av dem der respondentene gjør vurderinger.
5. Bruk av lærerne som informanter for de egne elevenes undervisning kan være en problematisk metode: Dette gjelder særlig de områder der de blir bedt om å vurdere sin egen arbeidsprosess. Lærerne er den viktigste datakilden.

Evalueringsmodellen som benyttes der det faktiske arbeidet stilles opp mot faglige og politiske "legitime" forventninger om det, kan ha påvirket svarene til lærerne. Det er ikke urimelig å anta at dette kan ha påvirket dem til å svare i positiv retning og ført til at arbeidet vurderes å oppfylle forventningene bedre enn det faktisk gjør. Vi betrakter lærerne som de beste informantene. De er ansvarlig for gjennomføringen av det praktiske spesialpedagogiske arbeidet og eventuelle forandringer som bør gjøres. Problemet er om de kan anses som gyldige informanter på de områder der de nødvendigvis må gjøre vurderinger og som knytter seg til gjennomføring av eget arbeid. Det er flere forhold som truer validiteten av slike opplysninger. Hva som oppfattes som "ideologisk korrekt" kan legge føringer for svarene. Det "ideologisk korrekte" har blitt hamret inn over flere årtier og står nok relativt klart fram i de erfarnes lærernes bevissthet, og kan tjene til å gi vurderinger av de faktiske forhold i mer positiv retning enn det som er realistisk. Innenfor de strukturene som preger skolehverdagen kan forandringer oppleves som vanskelige for mange lærere. Det kan føre til at de anser det som gjøres for det eneste mulige. Dette krymper referanserammen for alternative handlinger – noe som kan tjene til å fremme mer positive vurderinger.

Den "spesialpedagogiske retorikken" er en annen mulig feilkilde. Den gjør det mulig å formelt oppfylle målsettinger uten at det gjennomføres i praksis. Den transformerer individualisering til individuelle læreplaner, evaluering transformeres til rapporter til administrative myndigheter to ganger i året osv. Slikt kan også tjene til å fremme en positiv vurdering av egen praksis. Språket er et problematisk forhold til denne typen undersøkelser. Når en går inn i problematikken, er det tydelig at en ikke har et felles profesjonelt språk for å beskrive ulike sider ved pedagogisk arbeid. Begrepene blir vide og inneholder til dels informasjon av ulik karakter. Et begrep som utredning inneholder for noen et bredt spekter av virkemidler så som samtaler/intervjuer, standardisert tester, (medisinske/ pedagogiske /motoriske osv), observasjoner av ulike karakter, fagprøver, diagnostisering, beskrivelse av miljøfaktorer osv. I den daglige brukes bar begrepet ved faglige prøver. Det samme finner en ved andre viktige begreper som planlegging, undervisning og evaluering. En kan vanskelig hevde at lærerne ikke kjenner disse begrepene men de er ikke i daglig bruk for å beskrive deres eget arbeid. Da er kanskje språkbruken i mye større grad knyttet til

det som lærerne oppfatter som sitt hovedarbeidsområde, nemlig å lære elevene det som de oppfatter som skolens faglige innhold. I en slik situasjon blir det kanskje naturlig for lærerne at utredning, blir "å finne ut hva eleven kan i matte", planlegging blir "å forberede seg til mattetimen" og evalueringen blir "å ta en matteprøve". Begreper som utredning, planlegging og evaluering blir begreper som knytter seg til aktiviteter som er av formell art som i første rekke har med formelle krav fra skolekontoret og ikke til lærernes daglige virksomhet. Det kan derfor i mange tilfeller være vanskelig å si om lærerne beskriver sin egen hverdag eller om de forteller om de formelle kravene som de opplever at byråkratiet stiller til dem. Det er arbeidssystemet som står i fokus i denne undersøkelsen. Det er mye som tyder på at lærernes vurderinger alene vil kunne gi et fordreid bilde av de faktiske forhold. Intervjuer, egne observasjoner og foreldrevurderinger er de redskaper som kan benyttes for å sjekke og forbedre validiteten av de konklusjoner som trekkes om arbeidets gjennomføring. Videre synes det å være vanskelig å si noe uttømmende om mulighetene for generalisering av resultatene av undersøkningen. På grunn av alle relativ ukontrollerbare faktorer som påvirker en slik feltundersøkelse som denne, vil en som oftest stå igjen med andre data enn de som var planlagt. De data som er samlet inn synes under alle omstendigheter å kunne gi et bredt bilde av de spesialpedagogiske aktivitetene. Om de resultater og arbeidsmønster som tas fram kan generaliseres til andre deler av arbeidsfeltet, vil bare kunne prøves gjennom å sammenliknes med annen forskning og gjennom å bekreftes/avkreftes av de som har konkrete kunnskaper om arbeidsfeltet.

Presentasjon av utvalgte elever og deres lærere

Hensikten er her å gi en oversiktlig beskrivelse av noen karakteristiske trekk ved de elevene og lærerne som deltok i undersøkelsen.

Elevene

De spørsmål som behandles i dette avsnittet er hvem elevene er som får spesialundervisning, hvor de kommer fra, skoleplassering, kjønnsfordelinger og årsaker til at de er kommet i utvalget.

Tabell 1. Kommune og kjønn

	Sex			
	Gutt		Jente	
	Kommune		Kommune	
	Count	%	Count	%
Alta	10	25,6%	8	29,6%
Båtsfjord	7	17,9%	3	11,1%
Hammerfest	9	23,1%	8	29,6%
Karasjok	5	12,8%	5	18,5%
Tana	8	20,5%	3	11,1%
Total	39	100,0%	27	100,0%

Tabellen viser en overvekt av gutter i utvalget. Overvekten er størst i Båtsfjord og Tana. Andelen gutter i utvalget er 59,1 %. Det ble tidligere pekt på at andelen i populasjonen var 70%.

Tabell 2. Skoleplassering og kjønn

	Sex			
	Gutt		Jente	
	Elevens skoleplassering		Elevens skoleplassering	
	Count	%	Count	%
Barnehage	7	17,9%	5	18,5%
1-3 grunnskole	7	17,9%	4	14,8%
4-6 grunnskole	6	15,4%	9	33,3%
7-9 grunnskole	7	17,9%	6	22,2%
Voksen	9	23,1%	3	11,1%
Annet	3	7,7%		
Total	39	100,0%	27	100,0%

Guttene fordeler seg noe mer jevnt over alle trinnene. Det er relativt flere jenter på de øvre trinnene i grunnskolen. På voksnivået er det nesten bare menn. Gjennomsnittsalderen for elevene i utvalget er 13.32 år (sd=8.66).

Grunn til spesialundervisning

Lærerne ble bedt om å oppgi det de oppfattet som den viktigste grunnen til at elevene fikk spesialundervisning, og hva de oppfattet som elevenes viktigste problem i opplæringen. Tabellene som følger viser hvordan svarene fordelte seg.

Tabell 3. Viktigste årsak til spesialundervisning

	Sex			
	Gutt		Jente	
	Grunn til spesialundervisning		Grunn til spesialundervisning	
	Count	%	Count	%
Syn			1	3,7%
Hørsel			2	7,4%
Tale/språk	11	28,2%	8	29,6%
Fysisk handikap			2	7,4%
Kronisk sykdom	2	5,1%		
Forståelsesvansker	9	23,1%	8	29,6%
Sosial tilpasning	10	25,6%	3	11,1%
Multihandicap	3	7,7%	1	3,7%
Annet	4	10,3%	2	7,4%
Total	39	100,0%	27	100,0%

Jentene fordeler seg over flere kategorier av vansker enn guttene. Alle som er kategorisert med fysiske handikap, syns- og hørselsvansker er jenter. De to som er notert med «kronisk sykdom» som henvisningsgrunn er begge gutter. Som ventet, er det også flere gutter som er notert med sosiale tilpasningsvansker. De «tunge» gruppene er «tale/språk» (her er også fagvansker inkludert), «forståelsesvansker» og «sosiale tilpasningsvansker». De utgjør 49 av 66 elever.

Fagproblemer, konsentrasjonsproblemer, atferdsproblemer og språk- og kommunikasjonsproblemer er de viktigste. De utgjør 44 av 66 elever.

Kryssing av spørsmålene grunn til spesialundervisning mot elevens problem i opplæringen, viser at dette er to forskjellige måter å beskrive elevenes problemer på. En kan betrakte f eks «forståelsesvansker» som hovedårsaken til at eleven er i spesialundervisningen. I selve undervisningen viser imidlertid de som har «forståelsesvansker» et heterogent bilde. For noen oppleves fagproblemene som det

sentrale, for andre er det konsentrasjonsproblemet og for atter andre er det språk og talevansker som fanger oppmerksomheten. Det samme bilde får en når en studerer elever der lærerne vurderer den sosiale tilpasningen som hovedgrunn til spesialundervisningen. De fordeler seg både på atferd, konsentrasjon og fag. *Vi kan bare konstatere at elevenes problemer kan beskrives på mange måter - både slik de fremstår i undervisningssituasjonen og ut fra forklaringer til vanskene.* På spørsmålet om elevene har en vanske eller flere vansker svarer lærerne for 48 av de 66 elevene – for ca 70 % av elevene - at de har flere vansker. Dette gjør det vanskelig å få noe entydig bilde av elevenes vansker. *For de fleste handler det mer om generell nedsatt funksjon i rollen som elev i skolen enn om spesifikke vansker.* Hovedgruppen synes å være en gruppe med vansker som det er vanskelig å definere for lærerne. Det som binder denne gruppen sammen, er at de har blitt henvist til spesialundervisning av lærere i vanlige klasser. Fagvansker, konsentrasjonsproblemer og atferdsvansker kan naturligvis ikke bare føres tilbake til elevene. Årsakene kan ligge i selve systemet.

Lærerne

Spørsmålet om hvem som er lærere i spesialundervisningen, er naturligvis av stor interesse. De er den viktigste ressursen for å kunne få til spesialundervisning preget av kvalitet. Avsnittet beskriver lærerne mht. utdanning, kjønn, alder og erfaring i arbeidet.

Tabell 4. Lærernes grunnutdanning

	Lærers kjønn			
	Mann		Kvinne	
	Lærers grunnutdanning		Lærers grunnutdanning	
	Count	%	Count	%
Allmennlærer	11	64.7%	29	59.2%
Førskolelærer	1	5.9%	11	22.4%
Faglærer	5	29.4%	7	14.3%
Ingen grunnutdanning			2	4.1%
Total	17	100.0%	49	100.0%

Det er en overvekt av kvinner i utvalget. Bare 17 av 66 lærere er menn. To av lærerne er kvinner uten grunnutdanning. Den største del av denne undervisningsaktiviteten er knyttet til grunnskolen. 44 av 66 lærere arbeider der.

Tabell 5. Lærernes spesialpedagogiske utdanning

	Lærers kjønn			
	Mann		Kvinne	
	Lærers spesialpedagogiske utdanning		Lærers spesialpedagogiske utdanning	
	Count	%	Count	%
Førsteavdeling	2	11.8%	22	44.9%
Andre avdeling	3	17.6%	5	10.2%
Ingen	12	70.6%	22	44.9%
Total	17	100.0%	49	100.0%

Vi merker oss at 34 av 66 (51.5 %) lærere ikke har spesialpedagogisk utdanning. Det er en relativt større andel menn enn kvinner uten utdanning. De resterende 22 lærere fordeler seg med 22 på 1. avdeling og 8 på 2. avdeling. Lærerne med 2. avdeling er alle i de to største kommunene. Studier av gjennomsnittsverdier for ulike grupper viser i tillegg :

1. Gjennomsnittsalderen er 43 år. Kvinnene er ca 2 år yngre enn mennene
2. Lærerutvalget har gjennomsnittlig 8-9 år i spesialundervisning. De med 2. avdeling har gjennomsnittlig 13-14 år. De som ikke har spesialpedagogisk utdanning har gjennomsnittlig 5-6 år.
3. Dette er en stabil gruppe med ca 14 år i kommunen. Kvinnene har vært ca 2 år lengre enn mennene i kommunen.
4. Lærerne arbeider ca 10 timer i uken med spesialundervisning. Mennene har ca 1 time i uken mer enn kvinnene.
5. Lærere med første avdeling spesialpedagogikk har minste antall timer i spesialundervisning med elevene - ca 7 timer i uken i gjennomsnitt. Den største delen av arbeidet gjennomføres av de med første avdeling - ca 12-13 timer i uken

i gjennomsnitt. Lærere uten utdanning arbeider i gjennomsnitt ca 9 timer i uken med spesialundervisning

Den typiske eleven i utvalget er en gutt på 13-14 år som får 1- 4 timer i uken spesialundervisning p.g.a. fagvansker som hovedsakelig oppfattes av lærerne som knyttet til tale- og språkvansker, til konsentrasjonsvansker og/eller sosiale problemer. Den største delen av elevene får spesialundervisningen av lærere som ikke har noen spesialpedagogisk utdanning. Etter lærernes oppfatning behøver de fleste ikke noen omfattende tilpasninger/forandringer av undervisningen. Mer intensiv lærerstøtte og veiledning alene, eller i små grupper sammen med andre elever som har vansker oppfattes som det viktigste. 44 av de 66 lærerne har arbeidsstedet sitt i grunnskolen. Den største delen av lærerne er kvinner. Over 50 % ikke har spesialpedagogisk utdanning. Gjennomsnittlig har lærerne tilnærmet halv - noe mindre for de som ikke har spesialpedagogisk utdanning. De som har første avdeling ga gjennomsnittlig ca dobbelt så mange timer per uke i spesialundervisning som de med andre avdeling (12 respektive 6 timer). Spesialundervisning utgjør en betydelig del av undervisningsplikten for disse lærerne. Mange av dem har noen spesiell utdanning for arbeidet. Det er også tydelig at utdanningen fordeler seg ulikt over kommuner. De 8 lærerne med 2. avdeling kommer alle fra de to større kommunene i utvalget. Den typiske læreren i utvalget er en kvinnelig allmennlærer uten spesialpedagogisk utdanning som har ca 2 timer spesial-undervisning med eleven og som arbeider med spesialundervisning ca 10 timer i uken. Hun har 9 års erfaring med spesialundervisning. Hun har arbeidet 14 år i kommunen og har 16 års erfaring med omsorgs-arbeid. Hun bestemmer selv i stor utstrekning over innholdet i arbeidet. Det bør derfor konstateres at undervisningen gjennomføres ofte av lærere med liten utdanning, men med relativt lang praksis. Et viktig spørsmål som kan reises er om årsaken er mangel på spesialutdannede lærere i kommunen, eller om det er forhold i skolesystemet som fører til plassering av ikke - utdannet arbeidskraft på dette arbeidsområdet. Et annet spørsmål er hva konsekvensene blir for et omstrukturings-prosjekt i spesialundervisningen. Et slikt prosjekt handler om å forandre praksis. Det er et spørsmål om lærere som ikke er utdannet for nye oppgaver, vil kunne fungere effektivt som forandringsagenter?

Drøfting

Dersom begreper som særskilte behov og tilpasset opplæring skal få mening utover den avgrensede skolekonteksten, kreves forandringer av spesialundervisningen. Nye former for praksis er etterspurt både av faget selv og av sentrale myndigheter. Det kommer til uttrykk i kritikken av tradisjonell praksis i faglitteraturen og kravet om at det spesialpedagogiske arbeidet bør spille en mer sentral rolle i tilpasningen til samfunnet. Utgangspunktet for prosjektet er at den vanligste formen for spesialundervisning gir en for snever ramme og klarer ikke å fange opp det problemkomplekset som ofte utløser behovene for spesialundervisning. Dette gjør det nødvendig å utvide definisjonen av hva som er "god praksis" og bestemme noen nye nødvendige kvaliteter ved den. Vi har forsøkt å ta formuleringer om spesialundervisningen i utdanningspolitikken om hvordan den bør organiseres og gjennomføres på alvor og utarbeidet kriterier og instrumenter på dette grunnlag. Den spesialundervisning som avtegner seg gjennom dette arbeidet, er et opplæringsarbeid som inngår i en forpliktende sosial sammenheng, og som hele tiden arbeider med viktige opplæringsbehov, dokumenterer resultater som er av langsiktig betydning for elevene og som relaterer opplæringsarbeidet til alle viktige sider av elevens situasjon. Å arbeide for å realisere en spesialundervisning som preges av disse kvalitetene, oppfatter vi som en nødvendig "indre" omstrukturering. Prosjektets formål er på denne måten tosidig. Det peker ut retningen og konkretiserer veien, og det forsøker å bestemme hvor langt en er kommet på denne veien. I et langsiktig perspektiv er kanskje det første viktigst da det er en åpenbar konflikt idealer og realiteter i arbeidsfeltet. Å arbeide for å forstå denne konflikten bedre og for å finne fram til metoder for å gjøre den mindre er kanskje forskningens viktigste oppdrag nå. Dette setter arbeidsprosessen i fokus. Vi tenker da ikke først og fremst på metoder for undervisning, kommunikasjon og samhandling mellom lærere og elever. Dette er naturligvis også viktig, men ikke vårt anliggende i dette prosjektet. Det vi er opptatt av er helheten i arbeidet. Noen av spørsmålene som dette reiser er: Hvordan bestemmes innholdet i arbeidet? Hvem er med på å bestemme det? Hvordan sikres resultater av arbeidet? Hvordan utnyttes ressurser? Er arbeidet veiledet av overordnede prinsipper? Med dette utgangspunktet forsøker vi å få innsikt i hva som skjer i det spesialpedagogiske arbeidet slik det framkommer

i vanlige arbeidsdager rundt om på ulike barnehager, skoler og i voksenopplæring for funksjonshemmede. For å få et så sant bilde som mulig av spesialpedagogisk arbeid har vi gjort et utvalg av elever og deres lærere. Vi oppfatter dette utvalget som representativt nok til å kunne gi oss innsikt i de typiske praksisformene i spesialundervisningen, og kunne danne grunnlag for å vurdere i hvilken grad disse samstemmer med nye krav til arbeidet. Det forhold at utvalget består av elever med ganske høg problembelastning burde gjøre det mulig å fange opp et utvidet opplæringsbegrep der det faktisk nedfeller seg i praksis. Vi har diskutert problemet med å benytte beskrivelser som lærere gjør av sin egen praksis for å vurdere den samme praksis. Den viktigste feilkilden vi ser i denne metoden, er at den antagelig framstiller praksis som å være mer positivt i samsvar med de praksisformer vi undersøker enn de er i realiteten. På denne måten kan vi si vi yter lærerne "the benefit of the doubt". En slik undersøkelse av kvalitet i arbeidsprosessene støter i den praktiske gjennomføringen på ulike problemer. Det er ikke så lett å få komme inn i lærernes "huler" å undersøke hvordan de opptrer i sitt daglige arbeid. Lærerne har stor autonomi i utøvelsen av sitt yrke. Det vil ofte være de som bestemmer hva du får se som utenforstående i en observasjon. Det er deres briller som beskriver virkelighetene for deg, briller som er formet i en lang skolepolitisk tradisjon. Det er også vanskelig å bestemme objektive kvalitetskrav som skal være synlig i den daglige arbeidsprosessen og som skal gi bestemte resultater i forhold til kvaliteter i et menneskes liv. Kvalitet i en situasjon er ikke alltid kvalitet i en annen. Innen fagfeltet er det likevel en del kriterier det er enighet om bør være til stede i en undervisningssituasjon. Vi har også en del verdier som samfunnet har bestemt skal ligge til grunn for behandlingen av mennesker også de funksjonshemmede. Denne undersøkelsen har prøvd å operasjonalisere disse kriteriene og verdiene for å kunne si noe om kvaliteten i den spesialpedagogiske arbeidsprosessen. Det har vært krevende, men givende. Resultatet blir presentert i de følgende delene av rapporten.

DEL II: *Gunnar Stangvik*

ARBEIDSMÅTER I SPESIALUNDERVISNING: EN KRITISK ANALYSE

Delen består av fire hovedbolker. Først beskrives spesialundervisning mht aspekter som i den innledende delen ble oppfattet som avgjørende for at spesialundervisning skal kunne vurderes som "god praksis". Avsnittet behandler også problemstillingen for analysearbeidet, relevant forskning. Deretter beskrives gjennomføringen av analysearbeidet og analysemodellen som benyttes. Neste bolk presenterer resultatene av analysene i følgende rekkefølge: Først presenteres noen utvalgte data om elevene. Hensikten er å beskrive målgruppen for spesialundervisningen. Deretter analyserer hvilke lærerressurser og timerressurser som er tilgjengelig og hvordan de fordeles. Et avsnitt behandler også hvordan undervisningen organiseres. Så følger en analyse av mål og innhold i spesialundervisningen. Analysen av arbeidsprosessen er den det mest omfattende i resultatavsnittet. Det tar for seg hvilke tilpasninger som initieres i forbindelse av tildeling av timer til elever, og i hvilken grad framdriften i undervisningsarbeidet preges av det som tidligere ble betegnet som "god praksis". Deretter følger en analyse av kvaliteter i samarbeide med foreldrene. "Opplæringstiltakenes kvalitet", behandles vurderinger som lærere og foreldre gjorde av elevenes framskritt og oppnåelse av sosial inkludering gjennom undervisningen. I et avsluttende avsnitt drøftes resultatene og noen av deres implikasjoner.

Bakgrunn

Avsnittet sammenfatter den grunnlagstenkning om spesialundervisning som ligger til grunn for analysene. Denne blir forsøkt satt inn i en forskningsmessig sammenheng. Til slutt formuleres de problemstillinger og konkrete forskningsspørsmål som belyses i denne delen av rapporten og analysemåten beskrives kort.

Problemstilling

Prosjektet har utgangspunkt i pågående norske reformer som bygger ned spesialskolene og/eller omformer dem til kompetansesentra for spesielt utsatte grupper og overfører ansvaret for undervisningstilbudene til kommunene. Dette stiller spesialundervisningen overfor nye oppgaver. Reformene fremmer målene for arbeidet med større tyngde enn tidligere og gjør kommunen ansvarlig for opplæring av alle innbyggere. Det stiller arbeidsprosessene i det spesialpedagogiske feltet i sentrum. Kriteriene for å vurdere arbeidets kvalitet er diskutert og presisert i del 1. Det ble trukket et skille mellom å se spesialpedagogikk som et kompenserende tillegg til vanlig undervisning, og å se opplæringsarbeidet som ett av instrumentene for å forbedre velferd og livskvalitet. Ifølge den første synsmåten er kriteriene for effektiv arbeid være knyttet til innsatser, prosesser og resultater som fremmer tilpasning til skolesystemet mens kriteriene ifølge det andre synssettet er sterkere knyttet til mestring av rollen som samfunnsborger. Denne forskjellen har konsekvenser for hvilke forhold ved arbeidsprosessen i spesialundervisningen som kommer i fokus. Livskvalitetsperspektivet utvider læringsbegrepet: Fra å være et begrep knyttet til én arena, skolen, innbefatter det nye begrepet læring på flere arenaer. Denne utvidelsen lar seg vanskelig fange innenfor det undervisningsbegrep som spesialundervisningen er vokst ut av. Det handler i virkeligheten om et annet paradigme for opplæring som har mange konsekvenser for teori og praksis. Det er mange tendenser i feltet som peker i retning av en slik nyorientering. Del 1 dokumenterte at et slikt perspektiv ligger til grunn for reformene. I disse dokumentene savnes imidlertid en diskusjon av konflikter mellom ulike måter å forstå for læring og handling. Når spesialpedagogikk betraktes om et ledd i arbeidet for å forbedre livskvaliteten for en person, utvides begrepet til å gjelde alle aktiviteter som bidrar til at personen blir bedre i stand til å mestre det samfunnet han/hun lever

i. Prinsipielt flytter resonnementet alle forhold som påvirker personens mestring av livssituasjonen inn på bordet til spesialpedagogen. Handlingsbegrepet utvides fra å være et vel avgrenset metodebegrep knyttet til de spesifikke lære- og funksjonsvanskene til å innbefatte en helhetlig opplærings situasjon som overskrider fagundervisningen i skolen. Kvalitetsspørsmålene kan derfor ikke lenger begrenses til spørsmål om effektive metoder til å formidle spesialundervisning innenfor skolens ramme. Dette sprenger rammene for de tradisjonelle praksisformene i faget. Det er denne utviklingen av en ny måte å forstå spesialpedagogisk opplæring som ligger til grunn for formuleringene av forskningsproblemene i prosjektet. Konkret er hovedproblemstillingen for prosjektet å beskrive og analysere spesialpedagogisk arbeid i den hensikt å vurdere i hvilken grad arbeidsmodellene som benyttes oppfyller nye kriterier for kvalitet. Problemstillingene kan konkretiseres i en tabell.

Kvaliteter	Krav	Forventede trekk	Forutsetninger
Den bør vektlegge mål	De som arbeider med en person har en klar oppfatning om målene for arbeidet og planlegger, gjennomfører og vurderer med dette som utgangspunkt	Arbeidet har en klar tidsplan der aktivitetene er ordnet i et mønster fra presisering av et mål for eleven til vurdering av måloppnåelse	Underviserne er kompetente og organiseringen fleksibel og del av en bevisst plan
Den bør være helhetlig	Opplæringen er del av en samlet plan som retter seg mot alle viktige sider av situasjonen	Arbeidet bærer preg av god oversikt over elevens livssituasjon og at lærestoff og metode er prioritert på bakgrunn av dette	Det samarbeides mellom fagfolk og brukere for å sikre helhet i arbeidet
Den bør bidra til å inkludere personen sosialt	Personen er lokalisert sentralt i det sosiale miljøet som han/hun tilhører og får opplæringstilbud forsterker sosial tilhørighet	Arbeidet fremmer fysiske deltakelse og sosial inkludering i et vanlig miljø	Verdier som fremmer inkludering hos de som er ansvarlig for tilbudene, forståelse av sammenheng mellom midler og metoder og fleksibel bruk av ressurser
Den bør være rettet mot personens særskilte behov	Innhold og metoder i opplæringen er valgt etter en utredning som har konsultert alle viktige personer	Arbeidet bygger på en utredning av elevens behov som har ført til at nettopp dette innholdet prioriteres i	Samarbeid mellom spesiallærere og andre lærere og med brukerne ligger til grunn for prioritering
Den dokumenterer hva som gjøres og hvilke resultater som oppnås/ikke oppnås	Hva som er planlagt er konkret beskrevet og følges opp med handling og vurdering av resultater	Alle deler av undervisningstilbudet er synlig for alle – fra plan til resultater, og vurdering av resultater har konsekvenser	Arbeidsprosessen preges av analyse og systematikk og er en del av en målrettet individuell planlegging

Dersom det spesialpedagogiske arbeidet skal kunne oppfylle slike krav, kreves en utadrettet arbeidsorganisering som gir plass for tverrfaglig arbeid og samarbeid med

brukere - samtidig som det faglige arbeidet preges av dokumentasjon, systematikk og resultatorientering. Den generelle problemstillingen for analysene som presenteres er å forsøke å klarlegge karakteristiske trekk ved pågående arbeide for å kunne vurdere i hvilken grad kvalitetskravene oppfylles.

Spesialundervisningen i kritisk belysning

Ca 50 000 elever får de typene av tiltak som studeres på sidene som følger. 40 % av det samlede timetallet i skolen benyttes til dem. De betyr at det for hvert årsverk bundet opp til basisressursen elevtimetall benyttes nesten et halvt årsverk til spesialundervisning og delingstimer. Virksomheten koster i underkant av 6 milliarder kroner per årⁱ. En samfunnsvirksomhet av et slikt omfang bør kontinuerlig granskes kritisk. Det er de siste årene gjort betydelige investeringer i Norge for å målrette og effektivisere de spesialpedagogiske tjenestene. Svakheten ved de stort anlagte tiltakene for å forandre er at de bare retter seg mot organiseringen av tjenestene. De snakkes stadig om tiltakskjeder uten av innholdet berøres. På denne måten formidles et inntrykk av at kvalitativ forbedring av arbeidet bare er et spørsmål om organisering. I virkeligheten handler de antagelig mer om samhandlinger mellom bevisste mennesker som er i stand til å utvikle og gjennomføre planer som hjelper mennesker til å nærme seg verdsatte mål. Dette indre arbeidet granskes imidlertid i liten utstrekning. Det virker som om en forutsetter at alle bitene her er på plass: Målavklaringen, et kvalitativt godt brukersamarbeid, helheten i vurderingen av hvilke behov som bør prioriteres, samarbeidet mellom fagfolk, tilpasning av opplæringen. Dette og andre prosjekter viser a det er langt igjen ditⁱⁱ.

Antagelser bak virksomheten

Den spesialpedagogiske didaktikken strever etter å konfigurere rammer, ressurser , innhold, metoder og arbeidsprosesser for å nå målene med undervisningen med så effektiv bruk av ressursene som mulig. Som vist i del 1 i rapporten, fører et utvidet syn på elevenes behov til at spesialundervisningen får et bredere spektrum av målsettinger og derved andre krav om kvalitet. Et viktig spørsmål for dette prosjektet er om disse nye kravene slår igjennom i praksis. For å få vite noe om dette må

virksomheten evalueres. Den mest omfattende forskningen har dreid seg om å studere effektene av spesialundervisningen på elevenes læring og personlige- og sosiale utvikling. Stor heterogenitet når det gjelder grupper, målsettinger, metoder og innhold gjør en samlet evaluering av virksomheten vanskelig – for ikke å si umuligⁱⁱⁱ. Det får en ha i mente. Metaanalyser av ca 400 effektstudier, som dekker nær sakt hele feltet, tyder på veldig usikre effekter av de vanligste innsatstypene^{iv}. Studier av forskjell i undervisningspraksis mellom kategorier av vansker som utviklingshemning, lærevansker og viser små forskjeller^v. Slike resultater setter naturligvis spørsmålstegn ved prefikset ”spesial”^{vi}. Konklusjonene stemmer godt overens med tidligere sammenfatninger og konklusjoner som også dekker skandinaviske undersøkelser^{vii}. For å forstå hvorfor denne type undervisning, med så lite dokumenterte effekter, kan fortsette må dens funksjon i skolesystemet tas i betraktning. Her er spesialundervisningens rolle for differensiering av elevgruppene viktig^{viii}. Støtten som vanligvis utenfor klassene der elevene vanligvis får en utvannet versjon av det vanlig lærestoff i et annet tempo enn i den vanlige klassen. Lærere vurderer ofte vanskelighetene med å mestre skolekravene som viktigste grunnen til denne støtten. Spesialundervisningen letter arbeidet i klassene gjennom å tilby mer eller mindre varige løsninger av lærevanskene^{ix}. Det er derfor grunn til å stille spørsmål ved den vitenskapelige basis for spesialundervisningen. Utviklingen av en slik basis har gått langsomt. Dette har bl a fått forfattere til å stille spørsmål ved selve grunnlaget for å trekke ut elevene i egne miljøer for spesialundervisning og til å stille spørsmål med noen av de antagelser som spesialundervisningen synes å bygge på. En forfatter^x avviser at

- elevvanskene er patologisk betinget
- diagnosen av vanskene er objektiv og hjelper de som blir identifisert
- spesialundervisningen er et rasjonelt og koordinert system av tjenester som tjener de som bli diagnostisert
- framskritt i spesialundervisningen er et rasjonelt og teknisk prosjekt, en evolusjonær prosess gjennom trinnvis forbedring av konvensjonelle modeller og praksisformer

og hevder i stedet at

- elevvanskene er organisasjonspatologi

- differensiell diagnose er subjektiv og potensielt skadelig for elevene og for det offentlige skolevesen i det hele
- spesialundervisningen er et ikke - rasjonelt og ikke - koordinert system av tjenester som tjener skoleorganisasjonen
- framskritt på feltet er et ikke - rasjonelt prosjekt , en revolusjonær prosess som fundamentalt erstatter konvensjonelle modeller og praksisformer

Noen utviklingstrekk^{xi}

Spesialpedagogikk dreier seg om å finne fram til de beste måtene å gi opplæring til mennesker med lærevansker. Lærevanskene opptrer som oftest ikke alene, men er vanligvis forbundet med vansker med å mestre det vanlige livet i samfunnet. Det var vanskene med å mestre det sosiale livet og behovet for kontroll av avvikerne som var den viktigste drivkraften bak institusjonalisering. Opplæring kom i fokus på et senere tidspunkt. For den største gruppen – de psykisk utviklingshemmede - ble opplæring for utvikling og kompetanse først på 50-60 tallet oppfattet som et samfunnsansvar. Det er først da samfunnet tar/tok ansvaret for opplæringen av mennesker med lærevansker at vi kan snakke om spesialpedagogikk som et fag. Spesialpedagogikk som fag har derfor en kort historie. Den politiske vilje til å reformere har bidratt sterkt til å fremme opplæringens betydning og ført spesialpedagogikken inn i sentrum for samfunnets oppmerksomhet. Begreper som likeverd og livskvalitet forutsetter at opplæringen bygges bedre inn i de opplæringssystemene som besøkes av alle og bidrar til å understreke opplæringsaspektet. Dette er en utvikling som preger hele den vestlige verden og kjennetegnes ved begreper som integrering, normalisering og inkludering. I vårt land fremheves dette som prinsipper for omfattende reformer på 90 - tallet. Det er flere årsaker til denne utviklingen. Den viktigste årsaken er antagelig velferdsutviklingen som har lagt til rette for å møte mennesker med funksjonsvansker på andre måter enn ved institusjonalisering og sentralisering av hjelpen. Desentralisering har sin parallell de - institusjonalisering. I denne prosessen har nok også vitenskapelig arbeid spilt en rolle. Denne utviklingen åpenbart en konflikt mellom samfunnets mål om å innlemme mennesker med opplæringsproblemer i fellessamfunnet og det system av midler som det samme samfunn har etablert for å møte opplæringsvanskene. En står med andre ord overfor en mål – middel konflikt som

det viser seg er vanskelig å løse. En av de bidragene fra vitenskapen har bestått i å dokumentere denne konflikten. Vitenskapelige studier av institusjonaliserte og segregerte opplæringsformer har gjort oss i stand til å beskrive disse formene på bedre måter. Utviklingen av samfunnsvitenskapene – sammen med nytenkning innenfor velferdsteori - førte til utvidelse av forskningsoppleggene. Undersøkelser av opplæringsformene for elever med lærevansker fikk et mer langsiktig tidsperspektiv enn tidligere da en primært hadde vært opptatt av å sammenlike læringsutbytte for elever i segregert og integrerte former i forhold til tradisjonelle skolefag, og en førte inn sosiale kriterier for å vurdere utfall i undersøkelser som sammenliknet undervisningsformer. Resultatene av undersøkelsene var samlet sett i de integrerte formenes favør. Dette hadde flere konsekvenser. For det første førte det til at en ble mer interessert i måtene det ble undervist på i spesialundervisningen. For det andre kom målene for denne undervisningen sterkere i fokus. Spørsmål av typen ” hva er spesielt med spesialundervisningen?” og ”hvilke mål arbeides mot i spesialundervisningen?” kom sterkere i fokus for forskning. Mens en tidligere hadde vært mest opptatt av å forstå behov, forklare utfall og utforme metoder på grunnlag av beskrivelser av elevenes egenskaper, ble mange nå mer opptatt av selve formidlingen og dens resultater. Dette kan nok kanskje betraktes som et paradigmeskifte. som bør ses i sammenheng med debatten om differensiering på 60 tallet. Den satte målsettingen for skolevesenet på dagsordenen i Skandinavia på en måte som også kom til å berøre spesialundervisningen. Skolens langsiktige mål sto sentralt i denne debatten og det begynte å bli klart for mange at en ikke kunne leve med en spesialundervisning som var stilt på unntak i denne debatten. Til sammen førte dette til at spesialundervisningen ble satt på dagsordenen for politikk og debatt. Konfliktene ble naturligvis forsterket av den åpenbare motsetningen mellom politisk ambisjon og vitenskapelig grunnlag på den ene side og de ytre realitetene. Dette førte de vanlige opplæringsformene i samfunnet inn i oppmerksomhetsfeltet. Erfaringene med de etablerte formene for spesialundervisning resulterte i en kritikk av de vanlige formene. Dette skifte av perspektiv innebar også at fokus forskyves fra elevenes individuelle vansker i retning av selve formidlingen^{xii}. Spørsmålene ble for mange: Hvordan skaper de vanlige formidlingsformene i skolen sine egne tapere? Hva bør gjøres for å tilpasse den vanlige opplæringen til elever med store forskjeller i læringsbehov? Disse spørsmålene synes både å være begrunnet i politisk visjon og

vitenskap. Det er imidlertid ikke nok for å forandre praksis. Skal praksis forandres må disse to elementene omsettes i konkrete handlingsprogrammer for å forandre praksis. Det for lite som tyder på at dette er en sterk ambisjon i vårt land. Den vanlige måten å praktisere spesialundervisningen på er antagelig et forhold som hindrer en kritikk av formidlingen. Gjennom at spesialundervisningen i de fleste tilfeller utvikles gjennom avtaler mellom klasselærer og spesiallærer forsterkes den individuelle vinklingen på læreproblemene og oppmerksomheten flyttes bort fra andre forklaringer til omfanget av lærevanskene⁷. Mens den politiske visjonen er "en skole for alle" viser statistikk en omfattende spesialundervisning utenfor den vanlige undervisningen. Avhengig av klassetrinn synes antallet som får spesialundervisning i skolen å variere fra ca 10 til ca 20 % av elevene i Norge og Sverige. Det er også noen data som kan tyde på at dette mønster for spesialundervisning forsterkes i kommunene av den ansvarsoverføring som har skjedd gjennom reformene. I denne situasjonen oppleves visjonene lett som retorikk. Spørsmål en står overfor er: Hva betyr konkret de målene som er stilt opp for skolen og spesialundervisningen for eleven med lærevansker? Hvordan forene begrepet spesialundervisning med begrepet "en skole for alle"? Kan alle elever få "tilpasset opplæring" innenfor "en skole for alle"? Forutsetter nødvendigvis "tilpasset opplæring" en annen organisasjonsform enn den som er vanlig? Hvilke krav til innhold, metoder, kompetanse, ressurser, organisering og fysiske miljø stiller "tilpasset opplæring" innenfor vanlig undervisning? Den internasjonale så vel som den skandinaviske debatten om spesialundervisning synes å konvergere i disse spørsmålene. Slike problemstillinger har bidratt til å skape en bedre balanse mellom det å vektlegge individ og system i spesialpedagogisk forskning. Fra å være relativt ensidig opptatt av å beskrive lærevanskene som et individuelt fenomen er *lærevanske - i - kontekst* kommet sterkere i fokus. Et eksempel på dette er analyser av det normative grunnlaget for utskilling av elever fra vanlig undervisning og studier av definisjonsprosessen⁸. Erfaringene tyder på at spørsmålene besvares forskjellig ut fra hvilken kunnskapsbasis som velges og hvilket arbeidsmessig ståsted en har. De

⁷ Emanuelsson, op. cit., s 7-8

⁸ jf Ingemar Emanuelsson, "Projektansökan: Skolan och normalavfärdningen (SKOLNORM – projektet), Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik, 1996-09-06

danner utgangspunktene for en rekke diskurser. Hvilken diskurs som setter dagsorden for utviklingen fremover er et spørsmål om makt. I Norge er avstanden mellom de prinsippene som fremstilles som retningsgivende for utviklingen av statsmakten og organisasjoner som påtar seg å formidle oppfatningene til majoriteten av yrkesutøverne i feltet stor. I denne situasjonen kan en vanskelig tenke seg noen "store sprang" fremover når det gjelder å realisere overordnede mål for spesialundervisningen⁹.

Forsøk på å intervenere

Forsøkene på å forandre har tatt flere retninger. To hovedretninger skiller seg ut. En er orientert mot å bygge opp et nettverk av tjenester knyttet direkte opp mot individuelle opplærings- og service programmer^{xiii}. En annen har inkludering i vanlig klasse i fokus.

Samarbeidende spesialpedagogikk

For å kunne gi arbeidet et mer relevant innhold forsøker flere land å målstyre den spesialpedagogiske arbeidsprosessen og bygge nettverk av fagfolk og brukere. Forventningen er at samarbeid kan bidra til at spesialundervisningen får et mer gyldig innhold og mer gyldige målsettinger enn den får i en individualisert arbeidsmodell som bare bygger på enkeltlærere. Lærere opplever at samarbeidet om individuelle læreplaner betyr mye, men opplever samtidig at dette ofte er unødvendig bruk av tid som er vanskelig å koordinere med "normalpraksis". Organisasjonsmessig oppdeling av det arbeidet på forskjellige lærere og fysiske miljøer, og oppdeling av arbeidsprosessen på utredere og undervisere begrenser mulighetene for å få til en målstyrt individuell arbeidsprosess for elevene^{xiv}. Det konglomerat av kortvarige og langvarige forsøk på å differensiere^{xv} som har vokst fram på skoleenhetene synes lettere å la seg forklare med utgangspunkt i lærernes

⁹ Bengt Persson (Inclusive Schools – A Case Study in a Swedish Primary School. Paper to be presented to the European Conference on Educational Research (ECER) September 24 – 27, 1997, Frankfurt am Main, Germany, Pedagogiska Institutionen, Göteborgs Universitet) viser at kontekstorienterte intervjuer med yrkesutøverne kan gi et annet bilde.

opplevelse av situasjonen i den vanlige klassen enn i elevenes individuelle behov. Kanskje er det riktig som noen hevder at forsøk på samarbeid innen spesialundervisningen strander på at en forsøker å opprettholde den tradisjonelle klasselæreren^{xvi}. Dette fører til en arbeidsdeling med et profesjonelt støtteapparat som står over undervisningen, og der lærerne ikke egentlig behøver å samarbeide. Mangel på samarbeid i det profesjonelle støtteapparatet og behovet for faglig identitet fører i tillegg til at hver del av støtteapparatet skal ta ansvar for sin del. Dette tjener til å fragmentere elevenes behov i forhold til arbeidsområdene for ulike sektorer. Noen forfattere peker også på en uheldig byråkratisering av samarbeidet^{xvii}.

Inkludering

Fravær av tydelige gevinster av segregerte tiltak er ett av flere forhold som har forsterket behovet for å gripe inn i den vanlige undervisningen^{xviii}. Her er det viktig å skille mellom ulike perspektiv: Mens integrering vanligvis bare betyr å tilpasse den vanlige læreplanen til elever med særskilte behov, handler inkludering om å gjennomføre en felles læreplan innenfor rammene av vanlige klasser. Prinsippet om inkludering opphever skillet mellom de med særskilte behov og de andre. Det bygger på en antagelse om et kontinuum av behov der alle elevene oppfattes å variere med hensyn til behov for oppmerksomhet og tid. Et annet viktig aspekt ved disse to begrepene er at de retter oppmerksomheten utover skolen og skoletiden^{xix}. Når det gjelder forskning om inkludering, så plages den av mange av de samme problemene som effektforskningen. Det kan naturligvis anlegges forskjellige perspektiv på inkludering avhengig av om det anlegges et system- eller individ perspektiv på prosessen og hvor bredt og langsiktig en oppfatter hensikten med inkluderingen^{xx}. Det er forskjell på å bare fokusere eleven i klassen, eller å fokusere hele klassen med et langsiktig og bredt perspektiv på stoff- og metodevalg. Slikt påvirker dybden i inngrepet og hvilke resultater av inkluderingen som oppfattes som de viktigste. Det vil mot denne bakgrunnen være urimelig å forvente entydige forskningsresultater^{xxi}. En omfattende gjennomgang av prosjekter i skolene i USA som har hatt inkludering som mål, tyder imidlertid på at det som kreves først og fremst er viljen til å gjøre det. En vet, hevder sentrale forskere på feltet, hvordan en kan få overføringene til spesialundervisningen ned til null, og hvordan en kan skape en tilstrekkelig

allmennundervisning for elever med lærevansker. Viktige tiltak er å begrense mulighetene for å ta ut elever, gjøre spesielle tiltak tilgjengelig for alle, ved å påvirke mekanismene for tildeling av ressurser, ved å gjøre det spesialpedagogiske personalet til støttestab for lærerne i den vanlige undervisningen.^{xxii}

Spesialundervisningens kode

Det er ikke mulig å realisere målene for utdanningspolitikken uten å rette oppmerksomheten mot konteksten for spesialundervisning. En analyse av den kan gjøre det lettere å forstå og forklare hvorfor ting er som de er og for å kunne få bedre innsikt i hvilke forandringer som er nødvendig. Kodebegrepet kan hjelpe oss til dette. En kode formidler informasjon som bare er tilgjengelig for de som er i stand til å "knekke" den. Koder er derfor ikke umiddelbart tilgjengelige – heller ikke spesialundervisningens koder. De er avhengige av teorier om de sammenhenger som den spesialpedagogiske formidlingen foregår i. Det er mye som tyder på at en stor del av spesialundervisningen kan betraktes som en biprodukt av vanlig undervisning og bygger på et behov som er skapt av arbeidsmåtene i denne undervisningen. Vi kan trekke et skille mellom "skolebasert" og "ikke skolebasert" kode for å forstå praksis i spesialundervisningen. Ifølge den første er spesialundervisningen et ledd i vanlig undervisning, og eleven er å betrakte som elev i den vanlige skolen. Differensieringen av elevene skjer i forhold til en vanlig klasse¹⁰. Den andre typen har å gjøre med spesialundervisning som skjer utenfor rammene av den vanlige skolen, dvs en undervisning der en elev ikke deltar – eller bare sporadisk deltar – i den vanlige undervisningen for det årskull som han/hun tilhører. Den "skole – baserte" spesialundervisnings snevre målrammer - og den differensiering og spesialundervisning som over tid er blitt utviklet innenfor disse rammene - virker effektivt til å utelukke elever med tyngre funksjonsvansker. For disse elevene utvikles det alternative modeller for spesialundervisning som kjennetegnes av større frihet . Pga av standardisering av vanlig undervisning, synes frihet fra den å være nødvendig for å definere hva som er særskilte behov og for å definere mål og rammer for arbeidet og for å kunne arbeide med alle aspekter ved

¹⁰ Her kan en også skille mellom en utskillingskode og en inkluderingskode

funksjonsvanskene. Bredden i opplærings- og omsorgsbehovene er en naturlig spore til samarbeid mellom flere parter og aktualiserer behov for opplæringsinnsatser i flere livssammenheng og på fleksible tidspunkter. Her ligger et naturlig beredskap for en spesialpedagogikk som er i samsvar med de helhetsorienterte perspektivene som ble drøftet i del 1. I praksis legger den tradisjonelle skolemodellen premisser for offentlig opplæringsarbeid – praktisk og mentalt. Opplæring skilles ut som en separat aktivitet som kan gjennomføres og administreres utenfor elevenes øvrige liv. Denne abstraksjonen av opplæringsfunksjonen har konsekvenser for innhold, metoder og relasjoner i opplæringen og gjør tilbudene for snevre til å kunne møte opplæringsbehovene til en del av spesialundervisningens elever. Den viktigste hindringen for å inkludere , i en spesialpedagogisk sammenheng, er at skolemodellen gir for snevre rammer for fellesskap. Det er i denne forbindelse interessant å resonnerer litt om hvordan arbeidet reguleres i skolen. Bernsteins inndeling av skolekodene i en kolleksjonskode og en integrert kode karakterisert av forskjell i styrke ved oppdeling i fag i skolen (sterk og svak klassifisering) og forskjeller i kommunikasjon mellom partene i skolesamfunnet (sterk og svak innramming) med tilhørende kunnskapstyper (spesialisert og regionalisert) gir et utgangspunkt for å avdekke ^{xxiii}. Spesialundervisningen preges av høy klassifisering og lav grad av innramming. Den følger en faginndeling ved undervisning i timer og fag som har en direkte parallell i skolens undervisning og bærer preg av den samme kolleksjonskode. Inndelingen av lærevansker i kategorier som preger den ”skole- baserte” spesialundervisningen følger også skolens mønster for oppdeling i fag. Formidlingen bygger på at kunnskap er spesifikk for et fag og går fra det elementære til det abstrakte. For mange av elevene med lærevansker kommer derfor undervisningen til å dreie seg om de mest elementære delene i fagene. Dette fører i neste omgang til at den vanlige undervisningen løper fra spesialundervisningens elever og gjør det vanskeligere og vanskeligere å kompensere . På denne måten leder spesialundervisningen til en stabil differensiering. Det er derfor nødvendig å bryte det klassiske fagperspektivet. Den ”ikke - skolebaserte” undervisningen vokser også ram i møtet mellom den etablerte skolekoden og funksjonsvanskene. Skolekoden forsøkes tillempet ved at eleven føres inn i skolelike lokaliteter og ved at undervisningsholdet velges ut fra det samme kunnskapssyn som det som preger

skolekoden. Det handler om å gi trening i de mest elementære momentene, eller oppøve grunnfunksjoner som er nødvendige, som persepsjon, motoriske ferdigheter osv. Skolekoden har med andre ord "kolonialisert" også denne del av spesialundervisningen. En forklaring er at undervisningen utføres av lærere med krav om standardisering av rammene for formidling som bygger på den typiske skolekoden. Dette er forhold som forsterker herredømmet til skolekoden i spesialundervisningen. Det er under alle omstendigheter denne koden som må forandres for å realisere sosial inkludering for elever med lærevansker. Den bestemmer utformingen av lærerarbeidet. Typisk for den tradisjonelle koden er den individuelle lærer^{xxiv}. Det er ikke tilstrekkelig å forklare læreres individualisme og isolasjon med usikkerhet og uttrygghet. Den individualistiske lærerrollen kan bedre forklares som en fornuftig måte å økonomisere med tid og krefter innenfor skolens arbeidsstruktur. Den er derfor et uttrykk for skolekoden. Spesialundervisningen må nødvendigvis være sterkt samarbeidsorientert om den skal imøtekomme behov. Derfor er denne siden av lærerrollen under alle omstendigheter et problem. Å bare avsette tid og ressurser til samarbeid innenfor den typiske skolemodellen er ikke tilstrekkelig. Slikt samarbeid vil hovedsakelig skje i forhold til et mer eller mindre eksternt støtteapparat og rette seg mot å løse problemer med enkelte elever. Reelt samarbeid mellom lærere kan antagelig bare skapes gjennom en integrert skolekode. Det betyr at oppdelingen i fag må gjøres svakere og kunnskapsbegrepet utvides, slik at det blir nødvendig med flere former for kommunikasjon i pedagogisk praksis.^{xxv} Dette synes å være en nødvendighet og en betingelse for å fremme de kvalitetene som er drøftet tidligere.

Diskusjon

Forskningen stiller spørsmålstegn ved gyldigheten av mange av antagelsene bak arbeidsmåtene i spesialundervisningen. Sentralt står en antatt sammenheng mellom inndeling av elevene i grupper etter lærevansker og effektiv spesialundervisning. Forskning dokumenterer ikke at spesialundervisning gir elever bedre resultater enn de hadde fått om de hadde tilbrakt de samme timene i vanlige klasser. Det burde i seg selv være grunn nok til å utvikle andre arbeidsmodeller. Det eneste som er helt sikkert er at elevene ikke er i klassene i disse timene. Det er mye som tyder på at

det kan være en viktig funksjon for spesialundervisningen. Videre tyder resultater på at den tradisjonelle metoden for formidling ikke gir plass for et langsiktig sosialt perspektiv på det pedagogiske arbeidet. Forsøk på å forandre må derfor anses for velbegrunnet. I dette arbeidet må betingelsene for å definere lærevanskene i den vanlige undervisningen komme sterkere i fokus og spesialundervisningens kritiske rolle i denne prosessen bør bli gjenstand for større oppmerksomhet. Behovet for forandringer setter både betingelsene for å inkludere elever i vanlige klasser og for å bygge opp samarbeidsorienterte tiltakskjeder på dagsordenen. Vekten på det spesielle fører til en todeling av skolens undervisning i de vanlige og de som er spesielle. Dette krever deretter prosedyrer for å beskrive det spesielle, til ansvarsfraskrivelse og til byråkratisering av arbeidsprosesser. Samtidig er det også klart at denne todeling oppleves av mange som nødvendig for å kunne differensiere undervisningen. Det spesielle blir et legitimt argument for å kunne avvike fra den felles læreplanen og sette elever utenfor klassefelleskapet. Dette gjør det nødvendig å forstå spesialundervisningen i en systemkontekst. Systemet lar seg forstå som organisert rundt ulike koder. Skolens spesialundervisning preges av den samme kolleksjonskode som det øvrige skolearbeidet med sterk oppdeling i fag, klasseorientert formidling og isolert lærerrolle. Den bidrar sterkt til å angi både hva som er elevens særskilte behov og hvordan problemene bør løses. Denne koden gir lite rom for en spesialundervisning som sikter mot å se elevenes behov i en større sosial sammenheng. Betingelsene for spesialundervisningen ligger i vanlig undervisning. Disse to bør derfor alltid ses i sammenheng. Sammenlagt viser oversikten nødvendigheten av å holde kvaliteten til formidlingssystemet i fokus. Å bestemme denne kvaliteten krever klarlegging av hvilke kvaliteter som bør prege det. I denne prosessen må det å oppfylle viktige mål spille en vesentlig rolle. Spesialpedagogisk formidling kan ikke begrunnes i at elevene mislykkes i vanlig undervisning og i individuelle egenskaper hos elevene. Den bør først og fremst kunne begrunnes i at den bidrar til elevenes vekst og utvikling og hjelper dem til å mestre vanlige roller i samfunnet. Det er dette perspektivet som har dannet utgangspunkt for de problemstillinger, analyser og vurderinger som følger.

Gjennomføring

Den overordnede problemstillingen er å studere i hvilken grad spesialundervisningen oppfyller de kvalitetskravene som ble drøftet i den innledende delen..

Delproblemstillinger er:

1. Bygger undervisningen på en helhetlig tilnærming til elevenes behov, eller er fortolkningen av behov bare knyttet til skolesituasjonen?
2. Preges undervisningen av samarbeid og tverrfaglig arbeid med utnyttelse av alle tilgjengelige interne og eksterne ressurser, eller bestemmes det meste på skoleenheten og av den individuelle lærer?
3. Preges undervisningen av normalisering og sosial inkludering, eller kan vi best beskrive den som sosial differensiering?
4. Gjennomføres undervisningen i samsvar med det som beskrives som "god praksis" med veldefinerte mål, utredninger som er relevante for arbeidet, gjennomtenkte midler som leder den til dokumenterte resultater, eller er det først og fremst snakk om en *ad hoc* arbeidsmåte som først og fremst styres av hva som tilfeldigvis er tilgjengelig til enhver tid av problemer, elever, lærere, hjelpemidler, ressurser, rom osv.
5. Hvordan forstår lærerne egen praksis når det gjelder mål og metoder, og i hvilken grad velger de midler i det konkrete arbeidet som er i overensstemmelse med disse målene og metodene?

Grunnlaget for å reise problemstillingene på denne måten er å finne i den innledende diskusjonen om arbeidsmodeller i spesialundervisningen. Den viktigste hensikten med dataanalysene som følger er å forsøke å spore utvikling i feltet i retning av å integrere opplæringsarbeidet for elever med lærevansker i en større sosial sammenheng. For å kunne si noe om det må først noen spørsmål besvares:

1. Hvem er elevene og lærerne?
2. Hvordan fordeles og benyttes ressursene til spesialundervisning? Hvilke grupper får dem? Hvor lenge?
3. Hvordan organiseres arbeidet?
4. Hvilke forandringer blir gjort i undervisningssituasjonen ved uttak til spesialundervisningen?
5. Hvilke forandringer gjøres i den vanlige undervisningen?

6. Hvilke prinsipper følges ved planlegging, gjennomføring og oppfølging av undervisning? Hvordan oppfatter de som har spesialundervisningen denne prosessen?
7. Hvem deltar i valg av mål og innhold ?
8. Hvilken rolle spiller brukere og foreldre i arbeidet?
9. I hvilken grad og hvordan er andre instanser enn skolen med i planlegging, gjennomføring og oppfølging av spesialundervisning?
10. Hvilke kvaliteter kan observeres ved gjennomføringen av undervisningen?
11. I hvilken grad realiseres prinsippene om sosial inkludering og normalisering i spesialundervisningen?

Framgangsmåtene for å få svar på spørsmålene er gjennomgått i del 1 i denne rapporten og drøftes derfor ikke ytterligere her.

Dataanalyser

Spørsmålene krever analyse av flere sider av den spesialpedagogiske virksomheten. Figuren angir en modell for pedagogisk arbeid som gjør det mulig å gjøre en meningsfull klassifisering av typene av data som er samlet inn og som benyttes til å belyse problemstillingene.

Elementer i det spesialpedagogiske arbeidet				
Elever	Rammer	Mål og Innhold	Prosess	Resultat
Alder Kjønn Problemer	Lærere Gruppering Ressurser	Prioritering av mål Innhold	Tilpasning av undervisning Arbeidsprosessen Samarbeid og nettverk Inkludering	Opplevelse av framskritt
Evaluering av resultatene av analysene i forhold til forventede kvaliteter ("god praksis")				

Ved analyse av dataene beveger jeg meg fra venstre til høyre i tabellen. Til slutt gjøres en evaluering av resultatene av analysene for å svare på spørsmålene ovenfor. En mer omfattende evaluering som forsøker å integrere alt materiale som legges fram i rapporten, gjøres i en avsluttende oppsummerings- og diskusjonsdel. For å kunne få bedre grep om tendensene i materialet benyttes ulike statistiske

metoder for klassifisering. Analysene er utført i statistikkprogrammet SPSS. For en rekke av analysene leverer programmet statistisk informasjon som kan være av interesse for å kunne vurdere riktigheten av de konklusjonene som trekkes. Jeg har valgt bare å presentere datamateriale i beskrivende tabeller og grafiske framstillinger for å gjøre rapporten noe mer leservennlig enn den eller ville ha blitt. Det angis i fotnoter hvilke statistiske metoder som benyttes. På grunn av få personer i utvalget og stort antall variabler oppfattes analysene først og fremst som eksplorerende og får først betydning når resultatene ses i sammenheng.

Diskusjon

Hensikten med analysearbeidet som følger er å undersøke i hvilken grad det skjer en implementering av en ny arbeidsmodell i spesialundervisningen – en arbeidsmodell som relaterer opplæringsvanskene til en sosial sammenheng. Det er ventet at en slik ny arbeidsmodell bør komme til uttrykk i alle deler av gjennomføringen. Spørsmålene som reises i avsnittene som følger retter seg derfor både mot rammene for arbeidet, arbeidsprosessene, innholdet og resultatene. Det er orienteringen i arbeidet som står i fokus. En viktig mental struktur hos forskeren er erkjennelsen av at spesialundervisningen preges av en standardisert handlingsmodell som er vokst ut av den ordinære undervisningen i skolen, og at denne arbeidsmodellen ikke makter å fange opp de reelle opplæringsbehovene som mange av elevene har. Begreper som ”særskilt behov” og ”tilpasset opplæring” bør derfor fylles med ny mening. Prosjektets ambisjon er å bidra til denne utviklingsprosessen. For å få klarlagt kritiske punkter i en slik prosess må en først kjenne nå – situasjonen. De resultatene som legges fram i kapitlene.

Resultater

Elevene

Elevene og lærerne i utvalget er kort beskrevet i del 1. I denne delen beskrives de nærmere. Hav som defineres som problemer og hvordan problemene defineres er viktig for arbeidet. Et sentralt spørsmål er derfor hva lærerne oppfatter som elevenes problemer og hvor nøyaktig de beskriver dem.

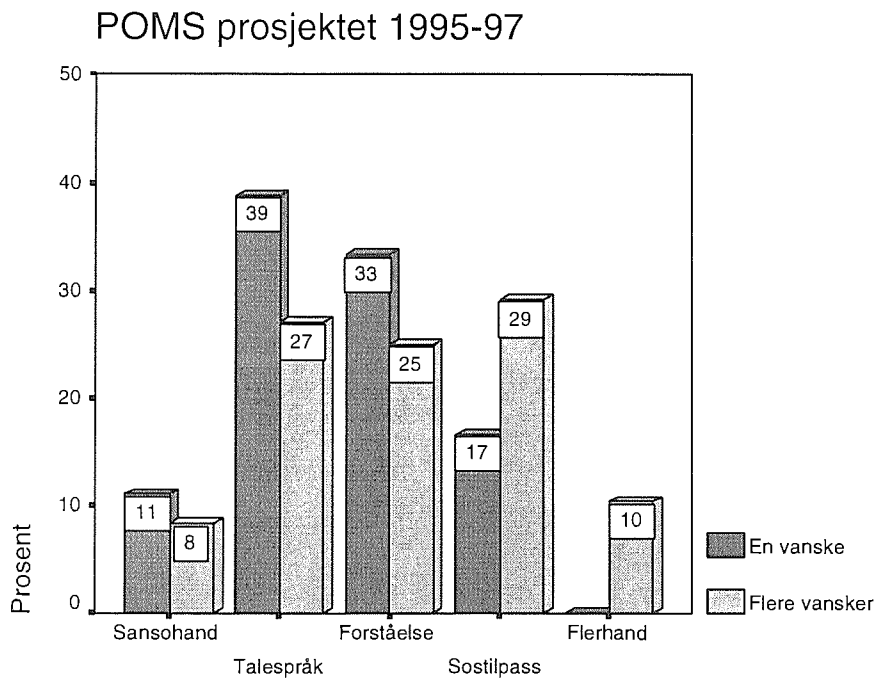
Elevenes problemer

Spesialundervisningens elever er en gruppe med store forskjeller i lærevansker og behov. For å kunne gi tilpasset opplæring kreves bredde i innhold og metoder. En effekt av reformene er at variasjonen i den gruppen som kommunen er ansvarlig for øker. Tradisjonelt har spesialundervisning blitt forstått som en utvidelse av den vanlige undervisningen i grunnskolen med formål å rehabilitere elever som ikke mestrer fagundervisningen. Denne forståelsen er nå blitt for trang.

Spesialundervisningen står overfor elevgrupper som krever et annet didaktisk perspektiv. Dette gjør det nødvendig å få bedre innblikk i hvem målgruppene er.

Lærerne anga grunnen til at elevene har fått tildelt timer og rapporterte hvilke hovedproblemer elevene hadde. De vurderte også om elevene hadde bare en vanske eller om de hadde flere vansker og styrken i elevenes behov (sagt på en annen måte: deres mestring). Figuren viser prosentfordelingene.

Figur 1. Hovedproblem og omfang av vansker



Å angi en hovedvanske, eller et hovedproblem, er ikke enkelt for lærerne. Analyse av de reelle tallene viste at lærerne vurderte at 46 av 66 elever hadde flere vansker. Dette bekrefter at utvalget er relativt tungt belastet. Det kan imidlertid også være andre forhold som forklarer resultatet. Lærerne kan å ha vanskelig for å skille vanskene fra hver andre. Vanskene kan ikke bare beskrives "essensialistisk". Beskrivelse og fortolkning av dem er også et uttrykk for system og kultur. Hvorfor oppfatter en for eksempel at relativt mange elever med forståelses-vansker bare har en vanske mens elever med sosial tilpassningsvansker har relativt flere vansker? En mulig forklaring kan være sterk at kategorisering av den første typen vansker i kulturen har ført til at andre vansker overses? Når det gjelder tilpassningsvanskene, er synet på vanskene mer differensiert. Fra et spesialpedagogisk synspunkt er dette interessant fordi presisering av problem betraktes som en av grunnforutsetningene for en kvalitativt god spesialundervisning. Det kan naturligvis være andre grunner til at elevenes vansker oppfattes som så generelle. Vurderingene bygger i de fleste tilfellene på observasjoner av elevens mestring i skolesystemet og vurderes i forhold til dette. Det førerer til at de vurderes å fungere allment svakt – ikke at de har spesifikke problemer. Gjennom at spesialundervisningen ofte skiller ut elevene i

egne grupper, blir denne rollen som allment lavt fungerende forsterket. Et annet forhold er at undervisningen i for liten grad bygger på systematiske analyser av elevenes problemer – eller de utredninger som gjøres formidles ikke til lærerne. Dette gjør at deres beskrivelser i liten grad bygger på systematiske observasjoner og utredninger av problemene. Spesialundervisningen er et generelt hjelpetiltak som dreier seg om tilrettelegging og forandringer av vanlig undervisning og som derfor i liten grad retter seg mot elevenes hovedproblemer. Metodene som benyttes i prosjektet for å få lærerne til å beskrive elevenes hovedproblemer er for grov for å få dypere kunnskap om lærernes mer presise vurdering av elevens hovedproblem. Det er også av interesse å se hvordan lærerne vurderer behovene til elever med de forskjellige hovedproblemene.

Tabell 6. Undervisningsproblem og mestring

Vanske	LÆRERVURDERING				Total
	Hjelp til det meste	Ofte Hjelp	Noe Hjelp	Klarer seg selv	
Fag	1	4	1	17	23
Atferd	2	1	3	5	11
Konsentrasjon		3	3	7	13
Bevegelse	2			1	3
Språk/kommunikasjon	3	1		4	8
Sammensatt	2	3		1	6
Persepsjon/motorikk	1		1		2
Total	11	12	8	35	66

43 av elevene vurderes å klare seg selv, eller klare seg med noe hjelp. 36 av disse elevene vurderes å ha fagproblemer, atferdsproblemer, eller konsentrasjonsproblemer. Det er til sammen 23 elever som vurderes å ha behov for mye hjelp. Bildet av de er mer uklart. De fordeler seg på alle typer av problemer. Dette kan tyde på at en har med ulike grupper å gjøre: En gruppe uten noen klare funksjonsvansker og en annen gruppe med mer sammensatte funksjonsvansker og opplæringsbehov. Lærerne vurderte i tillegg tilretteleggingen for elevene for ti ulike aspekter. Graden av tilrettelegging ble bl a vurdert for innhold, metode, rom, utstyr, teknologi, kompetanse, veiledning, tid. Dette materialet behandles mer lenger ut i denne rapporten. Her behandles bare materialet for å belyse denne målgruppen i spesialundervisningen noe nærmere. Det ble gjort en analyse av mulige klynger av

individer med forskjellige behov for tilrettelegging¹¹. I tillegg til aspektene som er nevnt inngikk de ressursene (uketimer og år i spesialundervisning) som elevene var blitt tildelt, samt lærernes vurdering av behov. Analysen ga et meningsfullt mønster. Gruppe 1 (n=11) skiller seg klart ut fra hovedgruppen (n=55) ved betydelig høyere alder (29 år) og antall år i spesialundervisningen (17 år), og de vurderes å mestre dårligere. For denne gruppen gjøres oftere forandringer av rom, teknologi og tidspunkt for opplæringen. Dette synes derfor å være en gruppe som får spesialundervisning innenfor en annen ramme enn hovedgruppen. Når det gjelder øvrige forandringer, er det ingen forskjeller mellom gruppene.

Diskusjon

Resultatene kan tyde på at vanskene som elevene har fremstår som generelle for lærerne. Det kan være resultat av den rammen som problemene defineres innenfor. Den fører lett til at vanskene generaliseres. Det er noen som faller utenfor hva som er den egentlige årsaken krever nærmere kjennskap til den enkelte enn den en får i den praksis hvor forholdet observeres. Dette gjør det i neste omgang vanskelig å presisere elevens særskilte behov på den måten som er nødvendig for å kunne bedrive en målrettet spesialundervisning. Det som står i sentrum er at eleven er lavt fungerende i den vanlige klassen – ikke først og fremst at han/hun har et særskilt opplæringsbehov. For den mindre gruppen er situasjonen en annen da skolen for mange av dem ikke er konteksten for spesialundervisningen. Det kan synes som om det sosiale rommet for opplæring i større grad defineres av deres funksjonsvansker.¹² Analysene av pedagogisk tilrettelegging for elevene, som behandles mer inngående senere, tyder på at denne primært dreier seg om mer individuell veiledning av lærerne og forandringer av det fysiske miljøet og utstyret for opplæringen. Det dreier seg i mindre grad om tilpasning av metoder og innhold. Forklaringen kan være at i den typiske spesialundervisningen ikke problematiserer innhold og metoder, og at de samme som benyttes i fagundervisningen i vanlige

¹¹ SPSS:Quick Cluster

¹² Stangvik, G.(1989)Special Education and Social Context, European J. of Special Needs Education,,4(2), s91-101 drøfter funksjonsvanske og segregering som to grunnleggende modaliteter i spesialpedagogikkens historie

klasser. Det er imidlertid en gruppe elever der dette klart fremstår som utilstrekkelig og som krever ytterligere tilpasninger.

Rammer og ressurser

Mange forhold bidrar til å skape arbeidsorganisasjonen: Utvalg av elever, målene som stilles opp for det praktiske arbeidet, utvalg av lærere, ressurser som er tilgjengelige, måten som arbeidet med elevene organiseres på, nettverk og samarbeid. Alle bidrar til å forme arbeidsprosessene og til å bestemme resultatene. Arbeidsorganisasjonen er et system der alle disse elementene samspiller med hverandre. For å kunne klarlegge slike sammenheng, må viktige rammebetingelser beskrives:

- Målene som veileder det praktiske arbeidet med elevene
 - Måten som det direkte arbeidet med elevene organiseres på slik det blir uttrykt i hvordan de grupperes
 - Den pedagogiske infrastrukturen som er tilgjengelig og benyttes, som f.eks. timerressurser, nettverk og samarbeid, bruk av ekstern kompetanse, hjelpemidler
- Sentralt i kapitlet står spørsmålene om hvilke lærerressurser som benyttes, hvordan undervisningen organiseres og hvordan timerressursene fordeles. Alle disse spørsmålene er viktig å forsøke å besvare for å kunne belyse arbeidsmodellen i spesialundervisningen.

Lærerne

Av del 1 fremgår at over halvparten av lærerne ikke hadde spesialpedagogisk utdanning. Det er en større del av mennene enn av kvinnene i utvalget som ikke har slik utdanning. To lærere hadde heller ikke grunnutdanning. Den overveiende delen av de som har spesialundervisning er kvinner. Av lærerne er det bare 8 som har andre avdeling i spesialpedagogikk. Videre hadde de som ikke hadde spesialpedagogisk utdanning 5-6 år i spesialundervisning. Gjennomsnittet var 8-9 år. I gjennomsnitt har disse lærerne jobbet ca 14 år i kommunen. Det kan derfor konstateres at i den større delen av de ekstra undervisningstimene som er tildelt ved enkeltvedtak underviser lærere uten spesialpedagogisk utdanning. Dette skaper

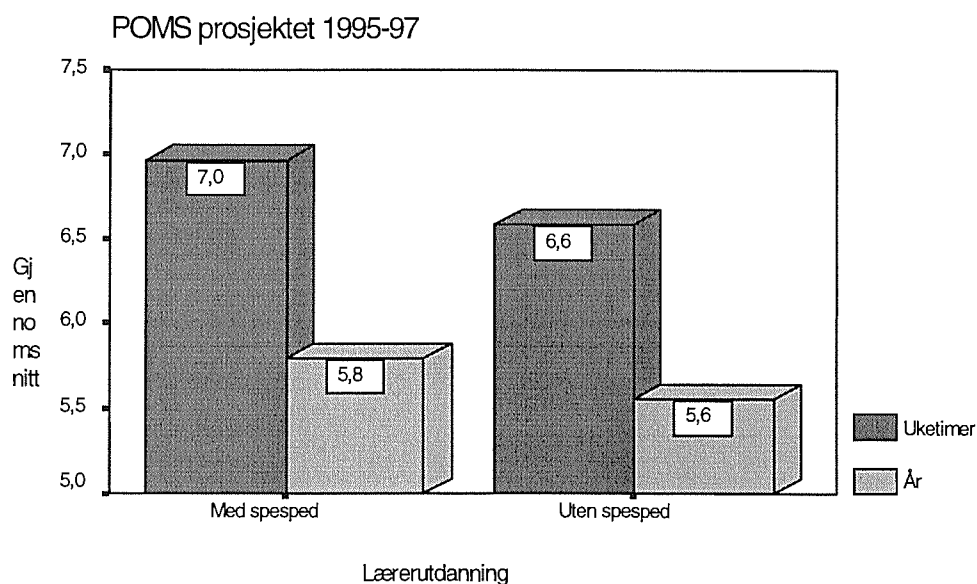
et paradoks: Det gjøres sakkyndige utredninger om elevene som legges til grunn for tildeling av timer. Deretter overlates undervisningen til de minst sakkyndige – i alle fall formelt. Er forklaringen til dette at det ikke finnes lærere med utdanning i de utvalgte kommunene, eller kan det være andre forklaringer? Kan det f.eks. være slik at lærere som har utdanning for oppgaven enten velger bort spesialundervisning – kanskje fordi det oppleves som for belastende, eller arbeider med lederoppgaver? Spørsmålet om hvordan utdanningsressursen benyttes kan kanskje belyses noe ved å se hvilke problemer lærerne på ulike utdanningsnivåer jobber med?

Tabell 7. Undervisningsproblem og utdanning hos lærerne

Vanske	LÆRERNE SIN UTDANNING			Total
	Første avdeling	Andre avdeling	Ingen	
Fag	10	2	11	23
Atferd	3	1	7	11
Konsentrasjon	4		9	13
Bevegelse	1		2	3
Språk/kommunikasjon	2	3	3	8
Sammensatt	2	2	2	6
Persepsjon/motorikk	2			2
Total	24	8	34	66

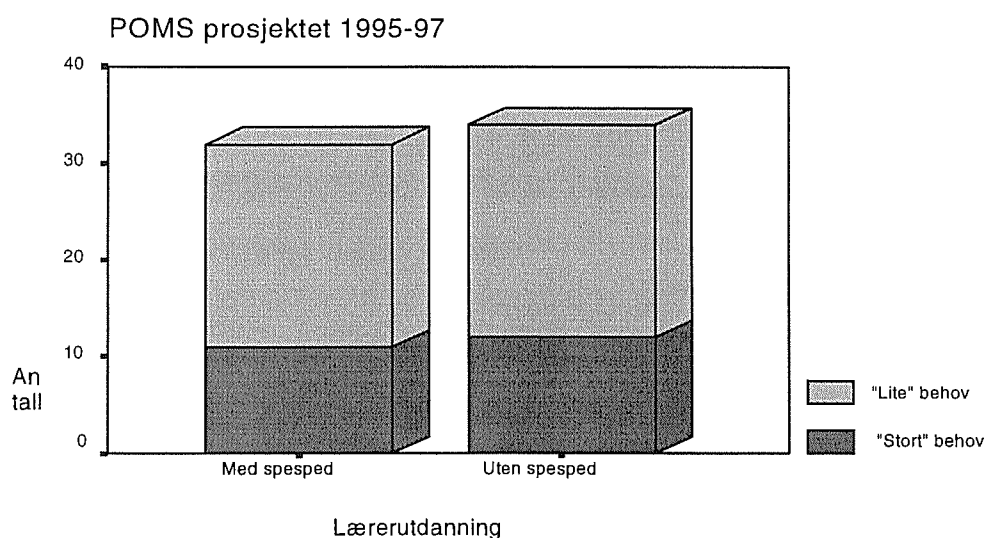
Resultatene kan tyde ikke på at det er noen forskjell i utdanning mellom lærere som arbeider med de forskjellige problemgruppene. Det er kanskje en tendens til at av de som har andre avdeling underviser en større andel av dem elever med tyngre vansker. Det er derfor lite som tyder på at lærerressursene benyttes på en systematisk måte. For å undersøke dette nærmere stille gjennomsnittene for timer i uke og år i spesialundervisning i en figur.

Figur 2 . Utdanning og ressursbruk



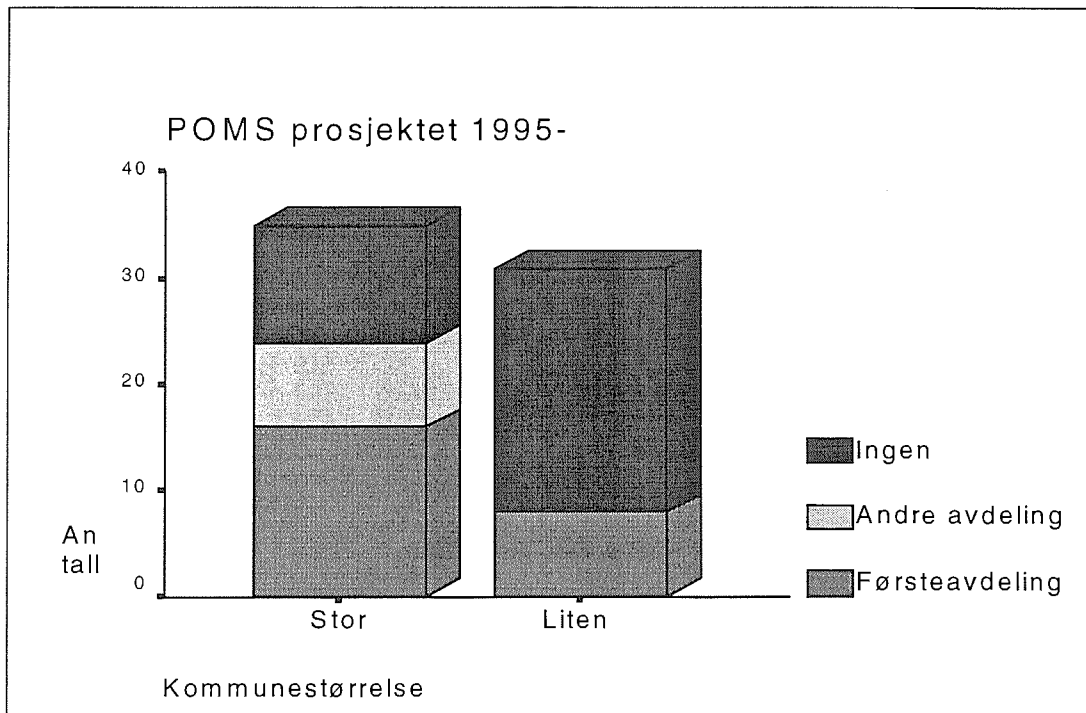
Figuren tyder på at lærerne med utdanning underviser elever med noen flere uketimer og flere år i spesialundervisning. Profilene er nærmest identiske for gruppene. I følge den neste figuren, er de heller ingen forskjeller i vurderte behov mellom de elever som undervises av utdannede lærere og de som undervises av lærere uten utdanning.

Figur 3. Lærerutdanning og elevbehov



Tilgangen på lærere med spesialpedagogisk utdanning er naturligvis viktig. Figuren viser fordelingen av lærerne på store og små kommuner i materialet.

Figur 4. Utdanning og kommunestørrelse



Små kommuner har en større andel av lærere uten utdanning. Nå gir ikke figuren nødvendigvis et korrekt bilde av situasjonen. Den viser utdanningen til de lærere som underviste elevene i utvalget. Det er fullt mulig at mange lærere som tar høyere utdanning i spesialpedagogikk går til andre oppgaver i opplæringssetaten i kommunene, og at alle med annen avdeling er gått til slike oppgaver i de små kommunene. Det er derfor sannsynlig at ytre faktorer både påvirker tilgang til og bruk av utdanningsressurser i spesialpedagogisk arbeid i større grad enn elevenes behov for kompetente lærerressurser. Studium av fordelinger i forhold til klassetrinn viser at de med 2. avdeling nærmest ikke er representert på barnehagenivå og på laveste trinn i grunnskolen. Sammenlikning av alderen for de elevene som de ulike gruppene underviser, tyder på at lærerne med 2. avdeling underviser de eldste elevene. Materialet er ikke stort, men resultatene åpner allikevel for noen refleksjoner. Det kan anlegges flere perspektiver på denne ressursutnyttelsen. En u – formet kurv for ressurstildeling tydet på forsøk på tidlig innsats for elever med lærevansker. Fra et spesialpedagogisk synspunkt virker det velbegrunnet. Det er lite som tyder på at

formell kompetanse fordeler seg på samme måte. Det kan oppfattes som en kritisk tendens dersom en ser den i lys av behovet for tidlig intensiv innsats. På den annen side er naturligvis denne kompetansen også nødvendig i arbeidet med de tyngre lærevanskene. Også i dette tilfelle kan det imidlertid være andre forhold enn elevenes lærevansker som bidrar til å bestemme bruken av lærerressursene. Det er ikke usannsynlig at læreres frihet og kontroll over egne arbeidsoppgaver kan være viktig. Fordelingen av lærere med forskjellig utdanning på ulike undervisningslokalteter, viser også at 2. avdelingslærerne hovedsakelig arbeider i lokaliteter utenfor skolen. Det er også en relativt større andel som arbeider med elevene alene. Data formidler et inntrykk av dem som "privatpraktiserende". Det er en rekke andre forhold enn elevenes reelle behov for spesialundervisning som påvirker bruk og tilgang til lærerressurser. Det handler både om samspill mellom individ og system, belastningsgraden til elevene, læreres arbeidspreferanser. Disse forholdene står i et visst konkurranseforhold til en ressursfordeling som bygger på reelle behovsanalyser og intensive og målrettede tiltak på tidlige trinn i problemutviklingen. En reell omstrukturering av modellen for ressursbruk bør diskuteres som klarere tar utgangspunkt i en analyse av elevenes behov, og setter inn ressursene på rett tidspunkt i problemkarrieren og med et tilstrekkelig omfang mht til timer og utdannede lærere.

Gruppering av elevene

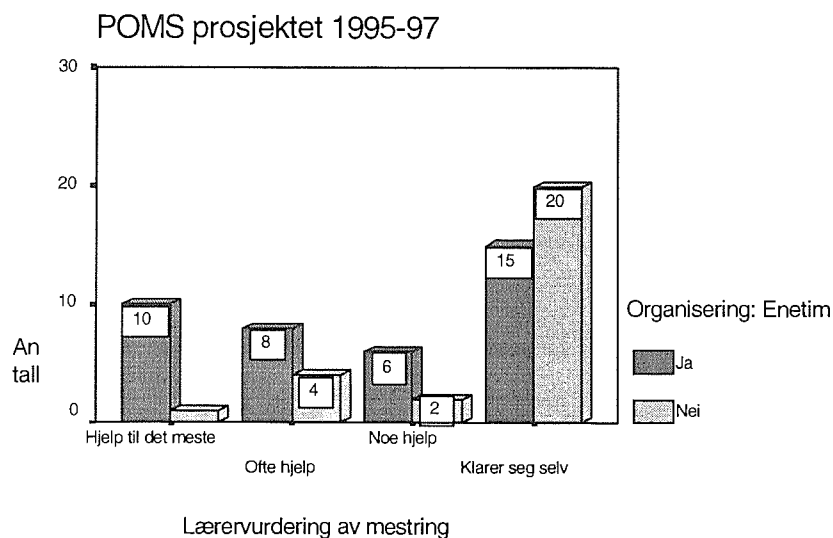
Tabellen gir en oversikt over organisasjonsformene som ble benyttet fordelt på vanskene til elevene – slik de ble vurdert av lærerne.

Tabell 8. Gruppering og elevvansker

		Antall vansker		Total
		En vanske	Flere vansker	
Enetimer	Ja	10	29	39
	Nei	8	19	27
Gruppe	Ja	10	26	36
	Nei	8	22	30
Tolærersystem	Ja	6	14	20
	Nei	12	34	46

Enetimer og gruppeundervisning er de mest benyttede formene. De ble kombinert for mange. 40 elever i utvalget hadde bare en form – 16 hadde bare enetimer, 19 bare gruppetimer og 5 elever hadde bare medlærer. 26 elever hadde en kombinasjon av formene. Ca 2/3 av elevene får altså all spesialundervisningen utenfor klassene. Resten av utvalget hadde kombinasjonsformer. Forholdet belyses ytterligere i den følgende figuren.

Figur 5. Organisering: Enetimer



Figuren tyder en sammenheng mellom elevenes mestring og forekomst av enetimer. De som behøver hjelp til det meste, eller ofte hjelp viser en tendens til å få enetimer oftest. Elevene som vurderes å behøve mye hjelp får også flest timer. Det virker logisk at det er disse elevene som blir mest isolert i systemet. Det kan naturligvis være ytre forhold som påvirker valg av organisering. Størrelsen på skoler eller elevgrupper kan være en viktig faktor. En skulle kunne tenke seg at en i mindre kommuner benyttet to – lærer systemet mer enn i store kommuner. Tabellen gir en oversikt over hvordan de tre formene benyttes i "store" og "små" kommuner.

Tabell 9. Gruppering og kommunestørrelse

			Ja		Nei	
			Antall	%	Antall	%
Kommunestørrelse	Stor	Organisering: Enetimer	23	65,7%	12	34,3%
		Organisering: Gruppe	20	57,1%	15	42,9%
		Organisering: Tolærersystem	13	37,1%	22	62,9%
	Liten	Organisering: Enetimer	16	51,6%	15	48,4%
		Organisering: Gruppe	16	51,6%	15	48,4%
		Organisering: Tolærersystem	7	22,6%	24	77,4%

Kommunene viser et likt mønster: Bruken av enetimer dominerer, deretter kommer gruppeundervisning og til slutt medlærer undervisning. En "liten" kommune skiller seg tydelig ut ved overvekt av gruppeundervisning. Det er lite som tyder på at undervisningsformene har sammenheng med undervisningsstørrelse.

Testing av fordelingene for organisasjonsformene for kjønn, kategori av vansker, kommunestørrelse og mestring med kjiqvadrat tydet ikke på signifikante sammenheng. Den dominerende organisasjonsformen består i å skille elevene fra klassene for eneundervisning eller i grupper – uavhengig av kjønn og kommunestørrelse. Den eneste signifikante beregningen tyder på at det benyttes aleneundervisning i større grad for elevene som mestrer dårligst. Når elevene undervises i smågrupper, er de fleste elevene i gruppen på samme alder og holder på med samme fag. For ca 75 % i utvalget var læreren alene, og for ca 20 % var medlærer til stede. Resultatene dokumenterer det mønstret som er vist i annen forskning om spesialundervisning: Timerressursene går hovedsakelig til å undervise elevene i skolens fag alene, eller i grupper, utenfor klassene. Mønstret synes å være det samme i store og små kommuner. Det kan bety at mønstret er uavhengig av klassestørrelse. Det bør imidlertid samtidig påpekes at noe under 1/3 av elevene får undervisningen i klassen ved hjelp av medlærer, eller denne formen i kombinasjon med noen av de andre formene. Det allmenne inntrykket en sitter igjen med er at valg av undervisningsform for en elev ikke er del av en bevist plan som tilpasses fleksibelt, men mer er uttrykk for en standardisering av arbeidet innenfor

institusjonen skole. Valget av form bestemmes nok i høg grad ut fra situasjonen på skoleenheten.

Ressurser for spesialundervisning

De ressursene som er tilgjengelige bør benyttes målrettet til å minske elevenes lærevansker. Problemstillingen for avsnittet som følger er: Hvilke prinsipper veileder bruken av timer til spesialundervisningen?

Skoletrinn og tildeling av timer

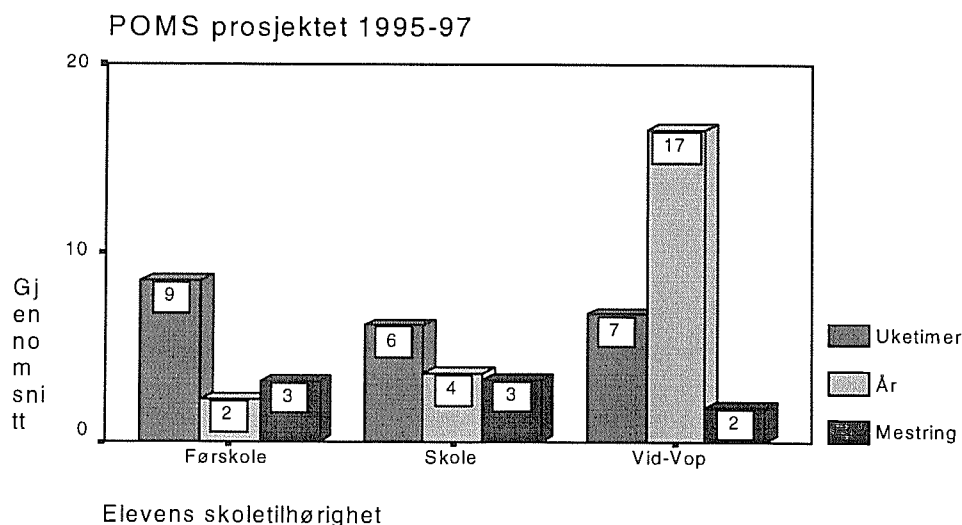
Tabellen viser gjennomsnittstall for tildeling av timeressurser og antall år i spesialundervisning.

Tabell 10. Skoletrinn og ressurstildeling

			Elevens kjønn		Tabell Total
			Gutt	Jente	
Elevens skoletilhørighet	Førskole	Uketimer	10	5	9
		Antall år med spesialundervisning	2,4	2,0	2,3
	Skole	Uketimer	7	6	6
		Antall år med spesialundervisning	3,5	3,7	3,6
	Vid-Vop	Uketimer	7	5	7
		Antall år med spesialundervisning	16,2	17,3	16,5
Tabell Total		Uketimer	8	5	7
		Antall år med spesialundervisning	6,2	4,9	5,7

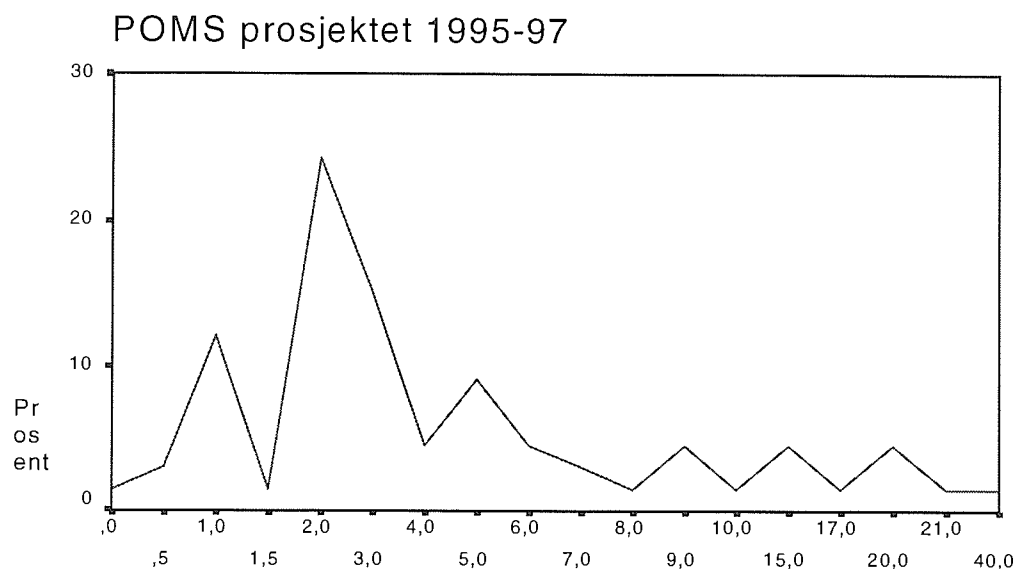
Det første som slår en er det høge antallet år i spesialundervisning for den eldste aldersgruppen. Det er imidlertid liten variasjon i timetallet mellom aldersnivåene med noe høyere verdier for elevene i førskolealder. Forskjellen mellom kjønnene er tydelig. Timetallet er gjennomgående lavere for jentene. Figuren viser sammenheng mellom elevenes forbruk av ressurser og deres mestring. Verdiene er gjennomsnitt.

Figur 6. Forbruk av ressurser



Timene fordeler seg ganske jevnt oppover klassetrinn, og gjennomsnittene for ulike trinn ligger nesten på samme linje. Variasjonen er minst for uketimer. Det gis nesten samme gjennomsnittlige timetall på alle alderstrinn. Det er imidlertid en tendens til at verdien for barnehagenivået er noe høyere, samt at timetallet tenderer til å være noe høyere fra ungdomstrinnet og oppover. Korrelasjonen mellom timetall og år er ikke signifikant. Timetallet oppover klassetrinnene danner imidlertid en u - formet kurve - noe som tyder på at det settes inn større timeressurser tidlig når problemene melder seg i barnehage og skole og seinere for elever med varige vansker. Korrelasjonen kan derfor gi et noe feilaktig bilde. Fordelingen for kjønn og uketimer tyder på at jentene får noe mindre uketimer, og at det er gutter som får de fleste timene både i de lave og høye aldersgruppene. Dersom forskjellene er reelle, kan de kanskje forklares ved forskjeller mellom gutters og jenters møte med skolen og i det forhold at guttene som får spesialundervisning er en mer belastet gruppe. Sambandet alder og år i spesialundervisning signifikant. Dette bekreftes når en studerer fordelingen over klassetrinn. Elever som først får tildelt spesialundervisning, fortsetter å få tildelt slik undervisning. Spesialundervisning ikke er en tidsavgrenset innsats for å løse elevers undervisningsproblemer, men heller et relativt stabilt og varig tiltak.

Figur 7. År med spesialundervisning



50 % av elevene har spesialundervisning i 1-2 år, 25 % i 2-6 år og resterende 25 % over 6 år og korrelasjonen med alder er $r = 0.696$. At spesialundervisningen praktiseres slik bekreftes av andre undersøkelser med et betydelig større antall elever¹³. Dette forsterker inntrykket av at det er en utydelig grense mellom differensiering og spesialundervisning. Her er det imidlertid viktig å undersøke om det er spesielle grupper som får spesialundervisning i flere år enn andre. Det er jo en tendens til at ressursinnsatsen for guttene fordeler seg forskjellig fra ressursinnsatsen for jentene oppover årene. Studier av gjennomsnitt for uketimer og år med spesialundervisning for elever med ulike henvisningsgrunner antyder noen stabile grupper for forbruk av ressurser. Det dreier seg om elever med sansevansker, forståelsvansker og multihandikappede. Studier av hvilke problemer de har som har fått den mest langvarige ressursinnsatsen, tyder på at de har å gjøre med språk og kommunikasjon og persepsjonsvansker. Dette bekrefter bildet. Sammenlikningen av antall år med spesialundervisning og uketimer for gruppene viser noen interessante forskjeller. Elevene med atferdsproblemer

¹³ Lars Berglund (Paper at the European Conference on Educational Research, ECER 1997, Frankfurt am Main, Germany. Göteborgs Universitet, Institutionen för specialpedagogik, 1997) viser tilnærmet samme fordeling av år i spesialundervisning for elever i et tilfeldig utvalg på 9367 elever født i 1972.

utmerker seg meg et relativt høgt forbruk av uketimer. I forhold til de gruppene som ble nevnt tidligere, har de altså større timeforbruk i uken, men et mindre antall år i spesialundervisningen. En forklaring kan være at atferdsvanskene presenterer seg i det daglige arbeidet på en måte som krever større grad av avlastning i den ordinære undervisningen. Derfor et større antall uketimer til denne gruppen. De med mange år i spesialundervisning på den annen side er elever med læringsproblemer og omsorgsbehov som krever mer langvarig ressursinnsats. Dette understreker de komplekse betingelsene som konstituerer spesialundervisningen og at en både inkluderer undervisningskonteksten og elevproblemene i analysen. Når det gjelder forholdet mellom ressursbruk og elevkategori, har imidlertid ikke drøftingene noe klart fundament i data da variansanalyse ikke viser noen signifikante forskjeller mellom gruppene. Forklaringen kan være at gruppene er for små. Studier av samband mellom læreres vurdering av hjelpebehov og elevenes undervisningsproblemer viser at de vurderer behovet som størst for de tradisjonelle grupperingen i spesialundervisningen (sanseproblem, fysiske handikap og sykdom og multihandikap). Det er de siste som er de legitime forbrukerne av ressursene i lærernes øyne. Elevene med atferdsproblemer får kanskje timene av avlastningsgrunner? Tabellen viser hvordan lærer bedømmer elevens behov for hjelp fordelt på kjønn og uketimer, samt år i spesialundervisningen.

Tabell 11. Ressurstildeling og lærernes vurdering av behov

			Elevens kjønn		Tabell Total
			Gutt	Jente	
Lærervurdering av mestring	Hjelp til det meste	Uketimer	12	12	12
		Antall år med spesialundervisning	13,0	12,7	12,9
	Ofte hjelp	Uketimer	6	6	6
		Antall år med spesialundervisning	7,8	6,8	7,3
	Noe hjelp	Uketimer	9	6	8
		Antall år med spesialundervisning	2,0	3,0	2,4
	Klarer seg selv	Uketimer	6	4	5
		Antall år med spesialundervisning	4,1	3,0	3,6
Tabell Total		Uketimer	8	5	7
		Antall år med spesialundervisning	6,2	4,9	5,7

De som vurderes å ha størst hjelpebehov, får flere timer og flere år spesialundervisning. Resultatene indikerer at jentene får mindre spesialundervisning enn guttene. For å få bedre innsikt i hva som bidrar til at jentene får flere timer enn guttene, ble det gjort en regresjonsanalyse¹⁴ med verdiene for tildeling som avhengige variabler (uketimer og år i spesialundervisning) og kjønn, alder, vansker (én eller flere) og vurdering av behov som uavhengige variabler. Den tydet på at lærerens vurdering av elevens behov er den faktor som, isolert sett, forklarte best den ressursen elevene får til spesialundervisning. Dette var mest markant for tildeling av uketimer. Når det gjelder antallet år eleven har fått spesialundervisning forklarer alder den største delen av variasjonen. Dette uttrykker den stabiliteten i aktiviteten som jeg har diskutert tidligere. Det betyr konkret at det er av største betydning hvordan lærere bestemmer behovene til elevene, og hvordan de går fram for å gjøre det. Kjønn alene hadde ikke noen signifikant forklaringsverdi, men må ses i lys av elevenes alder og vurdert hjelpebehov. Det er ikke noe sammenheng mellom antall år eleven har fått spesialundervisning og tildelte uketimer ($r = -.049$). Den er av noenlunde samme omfang uavhengig av hvor lenge eleven har fått spesialundervisning. Dette kan igjen antyde at spesialundervisning er en standardisert og rutinemessig aktivitet med et stabilt antall timer på uketimeplanen for elevene – år etter år. Den høge korrelasjonen mellom antall år med spesialundervisning og alder ($r = .696$; $p < 0.001$) bekrefter inntrykket av en stabil aktivitet. Det er ikke en aktivitet for å løse et undervisningsproblem som settes inn og avsluttes, men en varig aktivitet for elevene. Dataene gjør det nokså naturlig å bli betrakte spesialundervisningen som en relativ varig differensiering av elever i et relativt fast antall timer i uken over flere år. Klynge analysene tydet på at det handler om minst to forskjellige klynger av individer: En stor gruppe som lærerne vurderer å ha et moderat behov for hjelp (2) og med 3-4 år i spesialundervisningen og en mindre gruppen som må ha ofte hjelp og med 17 år (sic) i spesialundervisningen. Den siste gruppen får imidlertid et lite antall timer. Dersom uketimer benyttes som et uttrykk for intensitet i ressursinnsats, preges arbeidet med de som har fått undervisning lenge av lav intensitet. Er dette elever som er oppgitt av spesialundervisningen? Høg korrelasjon mellom antallet år elevene har i

¹⁴ SPSS: Linar regression analysis

spesialundervisning og lærernes vurdering av deres behov for hjelp ($r = .476$; $p < 0.01$) står i en viss kontrast til tildeling av uketimer.

Elever som har vært lenge i spesialundervisningen får ikke høyere timetall enn de som har vært kort tid – selv om de har større behov. Multivariat variansanalyse¹⁵ med uketimer og år som avhengige variabler og kjønn, alder og mestring og problemkategori som uavhengige viste en klar tendens til at de som ble vurdert å mestre dårligst hadde flest år i spesialundervisning både i førskole, skole og vidregående/voksen ($p < 0.10$). Antallet år med spesialundervisning øker signifikant fra et nivå til et annet. Det betyr at spesialundervisning følger de elevene som mestre dårligst oppover årene. For timetallet er sambandet mer uklart. Elevene timetall påvirkes i liten grad av deres alder og år med spesialundervisning. Det er et signifikant samspill for timetallet mellom skolenivå og mestring. Timetallet viser derfor sammenheng med mestring, men bare på bestemte aldersnivåer i analysen. Det kan bety at tildeling av timer til spesialundervisning påvirkes av lærernes vurdering av elevenes mestring på visse aldersnivåer, men ikke på andre. Den U – formede kurven for timetallet i figuren over fikk bare delvis bekreftelse i analysen. Forskjellen mellom skolenivåene var bare tilnærmet signifikant ($p = 0.061$). Mønsteret var likt for begge kjønnene. Noe generelt samband mellom behov og bruk av ressurser er det ikke når det gjelder uketimer. Tendensene i materialet tyder på at ressursen følger eleven stabilt over lang tid. Det typiske mønsteret er at elever får spesialundervisning år etter år med stort sett samme timeressurs. Dette bekrefter den standardisering av arbeidsmåten som framgikk i analysen av organisasjonsformene. Målsettinger om å bringe elevene tilbake til den vanlige undervisningen lar seg vanskelig realisere uten mer målrettede framgangsmåter. Stabiliteten er mest framtrædende for den tyngre gruppen elever. Variansanalysen tydet i tillegg på at forbruket av uketimer synes å være størst for de som har atferdsproblemer. Til sammen signaliserer disse resultatene at timene har både avlastnings- og undervisningsfunksjon. Hvordan skal en forstå denne ressursbruken? Hvilken rasjonalitet ligger til grunn for beslutning om tildeling? Her foreligger flere mulige forklaringer. Andre forhold en vurderinger av elevenes individuelle behov kan påvirke ressursfordelingen. Den bør kanskje helst forstås som

¹⁵ SPSS:GLM-Multivariate Analysis of Variance

resultat av en avveining mellom elevers behov og behov knyttet til tiltakssystemets funksjon. Ressurstildelingen som fremstilles som rasjonell gjennom sakkyndighet utvelging og prioritering er i praksis praktisk – intuitiv og bygger på læreres opplevelser av eleven i klassen og i mindre grad på systematiske analyser av individuelle behov i en helhetlig mening. Mer avgjørende er læreres erfaring i møtet med elevene. Deres vurderinger av hvem som har legitime behov, blir avgjørende. Det underbygges også av signifikant samband mellom deres vurdering av behov og ressursbruken. For uketimer var sambandet $r = -0.329$ og for år med spesialundervisning $r = 0.476$. Dette ble også bekreftet gjennom regresjonsanalysen. Begge er signifikante på 1% nivået. Det er ikke urimelig å tro at lærerne bidrar til å konstruere dette sambandet gjennom å foreslå tildeling av spesialundervisning. Lærere har imidlertid samtidig en rolle i systemet å ivareta i skolesystemet. Muligheten for at deres behovsvurderinger påvirkes av denne rollen er stor.

Diskusjon

I et ideologisk perspektiv benyttes midlene som finnes i skolen på en målrettet måte for å hjelpe elevene med lærevansker. På en enkel måte kan en slik rasjonalitet framstilles omtrent slik: Et problem oppdages, systemet aktiviserer sine ressurser når det gjelder timeressurser og kompetanse forhold til problemets omfang, og en finner fram til en arbeidsmåte for eleven som er konkret rettet mod denne elevens problemer og som fører til resultater som fører til at de fleste kan tilbakeføres til vanlig undervising. I virkeligheten er det nok slik at rammene og ressursene for spesialundervisningen også bør forstås innefor en systemrasjonalitet. Hvilke ressurser som blir elevene til del, er som oftest et resultat av en rekke forhold. Læreproblemer kvalifiserer forskjellig for ressurser ved at de enten er vanskelig å mestre i normalsituasjonen, eller ved at de gir et godt grunnlag for å mobilisere ressurser over lang tid. Arbeidssituasjon og profesjonelle preferanser kan avgjøre hvilken kompetanse som er tilgjengelig for spesialundervisning. Muligheten for individuelle løsninger begrenses av en skolekultur som synes å ha vedtatt bestemte standardiserte framgangsmåter for problemløsning. Slike systembarrierer bør stilles i

fokus for oppmerksomheten da de effektivt bidra til å hindre at resultater oppnås i spesialundervisningen.

Mål og innhold

Utvidelsen av begrepet spesialundervisning innebærer at det også innbefatter de sosiale sidene ved en elevs situasjon. Det er lærerne som iverksetter spesialundervisningen. Hvilke mål de oppfatter som viktig er derfor av stor betydning. Å være bevisst om målene er imidlertid ikke tilstrekkelig. De må også komme til uttrykk i praksis. Konkret betyr i valg av innhold, i måtene som undervisningen organiseres på, og i planlegging og evaluering av virksomheten. Temaet får en bred drøfting i egen del i denne rapporten. Hensikten her er bare kort å ta opp noen spesifikke problemstillinger. Sentralt står spørsmålet om sammenheng mellom de konkrete målene for undervisningen og de overordnede målene for undervisningen. Det oppleves også som viktig å få litt bedre innsikt i forhold som påvirker lærernes vurderinger av målene for arbeidet.

Lærernes opplevelse av mål

Lærerne tok stilling i en ni – gradert skala til om politikken for området og de mål som stilles opp styrte deres arbeid. To vurderinger i tabellen er generelle og to knytter seg mer direkte til arbeidet. Tallene 1 og 2 i tabellen angir tyngden av behov. Tallet 1 angir den tyngste gruppen. De to første vurderingene sier noe om lærerne vurderer planleggingen for elevene som styrt av overordnet politikk ("policy") og konkrete mål vedrørende innhold (mål for mestring), De to siste vurderingene i tabellen går på om læreren vurderer arbeidet med å vurdere resultater av spesialundervisningen som målstyrt. Hensikten er å finne ut noe om hvor bevisst lærerne er om hva arbeidet skal lede til for elevene.

Tabell 12. Vektlegging av mål og for problemgrupper

			Policy	Mestringsmål	Statlige mål	Målstyrt evaluering
Sansohand		1,00	8	9	8	9
		2,00	4	8	7	7
Talespråk		1,00	7	4	6	8
		2,00	6	6	6	7
Forståelse		1,00	8	4	6	6
		2,00	8	6	7	8
Sostilpass		1,00	7	6	7	8
		2,00	7	6	8	8
Flerhand		1,00	7	6	7	8
Tabell Total			7	6	7	8

Høge gjennomsnittsverdier viser at lærerne gjennomgående vurderer arbeidet deres med elevene som målstyrt. Det er små forskjeller i gjennomsnitt mellom kategoriene. For forståelse har begge behovsgruppene høy gjennomsnittsverdi for "policy". Samtidig merker en at det legges mindre vekt på mestring for de av denne gruppen som oppfattes å ha tunge behov. En multivariat variansanalyse av de fire målvariablene mot kategori av vansker bekrefter delvis dette. Det er signifikant forskjellig målorientering mellom lærerne for gruppene når alle vurderingene ses samlet. Forskjellen er størst for "policy" og "mestring". Når det gjelder "policy" er forskjellen mellom forståelse og sansehandikap signifikant på 5% - nivået. Lærernes vurderinger tyder på at de statlige målene vektlegges mer for de som har vansker med forståelsen ved planleggingen av undervisningen. For mestring er forskjellen mellom de samme gruppene tilnærmet signifikant (10% - nivået), men i motsatt retning. Det virker derfor som om lærerne forholder seg ulikt til de to gruppene ved planleggingen av undervisning. De statlige målene for opplæringen vektlegges sterkest for gruppen med vansker med forståelsen. For elever med sansehandikap vektlegges de konkrete målene for mestring sterkest. Et spørsmål er om denne forskjellen er et resultat av ansvarsreformens vektlegging av gruppen med forståelsesvansker, eller om resultatene avspeiler en forskjellig måte å forholde seg til elever med ulike problemer. De som har vansker med forståelsen har kanskje mer generelle lærevansker. Hva de skal lære fremstår derfor mindre spesifikt for lærerne enn for grupper som har mer avgrensede vansker i forhold til skolens undervisning. Det konkluderes derfor at lærerne for alle grupper av elever beskriver arbeidet som målstyrt, men at lærere for ulike grupper forholder seg ulikt til målene og deres

konsekvenser. Lærerne ble også bedt om både å vurdere sine mål og det de oppfattet som skolens mål for opplæringen. Tabellen viser resultatet.

Tabell 13. Lærernes vurdering av skolens mål

		Lærerens mål med opplæringen				Total
		Mestre fag	Mestre sosialt liv	Forbedre funksjon	Annet	
Skolens mål med opplæringen	Mestre fag	16	6			22
	Mestre sosialt liv	1	28	2		31
	Forbedre funksjon		1	5		6
	Annet		1		6	7
Total		17	36	7	6	66

Kjikkvadrat tyder på at fordelingene i tabellen er forskjellige. Lærerne opplever at de har noe annerledes vurderinger av målene enn de opplever at skolen har. De opplever å vektlegge forskjellig sosiale og faglige mål. Dett bekreftes også av sammenlikning av prosentene for de som har valt ekstreme verdier. De viser at lærerne prioriterer målsettingen å mestre bedre "sosialt liv". 54,5 % av dem sier dette. Å mestre fag kommer i andre hand (25,8 %). 47 % angir at skolen prioriterer sosialt liv og 33% angir at den prioriterer fag. Dette tyder på at selv om det er mange lærere som prioriterer sosiale målsettinger står prioritering av skolefag fortsatt sterkt. Forskjellen mellom vurderinger fra et eget perspektiv og det som oppfattes som skolen perspektiv tyder på at det kanskje foreligger en konstruktiv konflikt mellom hva de selv prioriterer og hva de mener prioriteres i skolen. Resultatene antyder at det råder usikkerhet om hvilke mål som bør prioriteres i spesialundervisningen og at sosiale mål ikke vektlegges sterkt nok. Svarene virker for så vidt ganske logiske ut fra den fagorienterte arbeidsmodellen som preger bruken av timeressurser. I utdannings-politikken har de sosiale målsettingene for spesialundervisningen blitt sterkt prioritert. Krav om omprioriteringer kan imidlertid ikke først og fremst rettes til spesialundervisningen, men bør først rettes til skolesystemet. Hvilke mål som vektlegges der, danner en viktig betingelse for spesialundervisningen.

Diskusjon

Lærernes vurderinger antyder en mulig konflikt mellom de målene som fremmes som veiledende for spesialundervisningen og de mål som de opplever skolen prioriterer. Kanskje mange opplever en tilstand av anomi når deres mål konfronteres med undervisningsvirkeligheten? Denne oppleves kanskje sterkest for de elevene som behøver mest at sosiale mål prioriteres – mål som samtidig oppleves som vanskelig realiserbare innenfor den etablerte arbeidsmodellen. Kanskje dette er opplevelser som lærere gjør i spesialundervisningen? De rapporterer ganske gjennomgående sterk målorientering. Det betyr at en mener at en arbeider med å klarlegge hva spesialundervisningen skal lede til. Det forhold at målene for mestring har noe lavere verdier kan tyde på at de overordnede målene ikke like ofte finner uttrykk i hva som skal mestres for å realisere dem. Det synes imidlertid å være ulik for lærere som har elever med ulike typer vansker. Forklaringen til denne forskjellen kan både ligge i oppmerksomheten som noen grupper har fått i utdannings-politikken og/eller de prognosene lærerne opplever elevene har.

Innhold

Observasjonen av spesialundervisningen viser imidlertid at 56.1 % av undervisningsinnholdet vurderes som undervisning i skolefag og 31.8 % som funksjonstrening. Som vist tidligere foregår undervisningen for det meste ved at eleven er alene med lærer, eller i grupper av elever på samme alder som undervises i samme type lærestoff. Denne modellen gjør det naturligvis vanskelig å realisere de sosiale målsettingene som mange lærere prioriterer. Tabellen viser fordelingene som ble registrert under observasjonene fordelt på elvenes behov.

Tabell 14. Undervisningsinnhold og behov

		Behovsgrad		Total
		"Stort"	"Lite"	
Obs: Innhold i aktivitet	Skolefag	8	29	37
	Funksjonstrening	11	10	21
	Dagliglivets ferdigheter		1	1
	Arbeidstrening	2	1	3
	Annet	1	1	2
Total		22	42	64

Først bør det slås fast at noe under 60% av elevene fikk det vi vurderte som rent skolefaglig undervisning. Kjikkvadrat viser at det er en tendens (10% -nivå) til forskjeller i fordelingene. De som vurderes å ha størst behov, ble oftere vurdert å få funksjonstrening og i mindre grad ren undervisning i fag enn de som hadde mindre behov. Generelt sett, tyder resultatene på at fagundervisning dominerer på alle behovsnivåer. Det er ikke usannsynlig at dette hadde vært mer framtrepende om observasjonene ikke hadde vært planlagte som i dette tilfelle. Når mål blir gjort til gjenstand for kommunikasjon mellom lærerne og andre, kommer sannsynligvis sosiale til å vektlegges sterkere ved valg av innhold. Resultatene viser imidlertid at for 45.5 % av elevene velges innholdet av læreren alene. For 25 % velges det av lærer sammen med grupper utenfor skolen – f eks sammen med pedagogisk - psykologisk tjeneste eller gjennom ansvarsgrupper. Dette er stort sett elever som befinner seg utenfor den vanlige klassens ramme ved spesialundervisningen. Det er en bevissthet hos lærerne om at deres undervisning bør ha et videre siktemål enn det som preger undervisningen som gjennomføres. Det gjelder særskilt de elevene som de opplever har de største behovene. I praksis dreier spesialundervisning seg som oftest om undervisning i skolefag som planlegges og gjennomføres av lærer alene. Den skoleorienterte spesialundervisningen med den "privatpraktiserende" lærer danner et dårlig grunnlag for å få til en undervisning som har et bredere siktemål og gir en bedre tilpasning til elevenes behov.

Diskusjon

Hvordan målene for arbeidet oppleves av lærerne ser ut til å påvirkes av hvilke elever det arbeides med. Sterkere vektlegging av overordnede mål for grupper som har stått sentralt i reformpolitikken kan tyde på at reformene har påvirket lærernes vurderinger. Dette gjelder imidlertid i mindre grad de konkrete målene for arbeidet som synes å fremstå som mer presise hos lærere som har elever med de mest spesifikke lærevanskene. Ønskene om å reformere spesialundervisningen har vel ofte gått ut på å integrere arbeidet sterkere inn i en sosial sammenheng. En slik utvikling vil kunne komme til uttrykk i sterkere prioritering av sosiale mål for undervisningen. Forskjellen som fremstår, når lærerne blir bedt om å prioritere sosiale og faglige mål ut fra hvordan de opplever at skolen prioriterer tyder på at lærerne ønsker å prioritere de sosiale målene sterkere enn det gjøres i dag i skolen. Studiet av innhold og undervisningsformene tyder imidlertid at det er langt igjen før dette blir en praktisk realitet.

Arbeidsprosessen

Spørsmålene om arbeidsmåter, stoffvalg og kommunikasjonsformer preges av helhet, inkludering, kompetanseorientering og likeverd er viktige. Et utvidet perspektiv på lærerrollen vektlegger profesjonalitet når det gjelder å kontrollere og styre arbeidet innenfor en mål – middel ramme. Denne utvidede siden ved lærerrollen er helt vesentlig for å kunne utvide begrepet spesialundervisning. Samarbeid om undervisning og problemløsning er sider ved denne profesjonaliteten. Som påpekt i den innledende delen, er tverrfaglig samarbeid med brukere helt fundamentalt for å kunne utvikle en helhetlig spesialundervisning. Dette aspektet ved prosessen er gjenstand for en egen del og kommer derfor bare til å drøftes mer allment her. Den innledende delen fremhevet betydningen av å strukturere arbeidsprosessen for å kunne gjøre den mål- og resultatorientert. Det har derfor blitt opplevd som vesentlig å undersøke noe nærmere hvordan lærerne strukturerer gjennomføringen av spesialundervisningen. For å kunne undersøke dette ble det samlet inn data om generelle inngrep som gjøres i undervisningssituasjonen til elever som får spesialundervisning, og tilretteleggingen fra forarbeid til etterarbeid

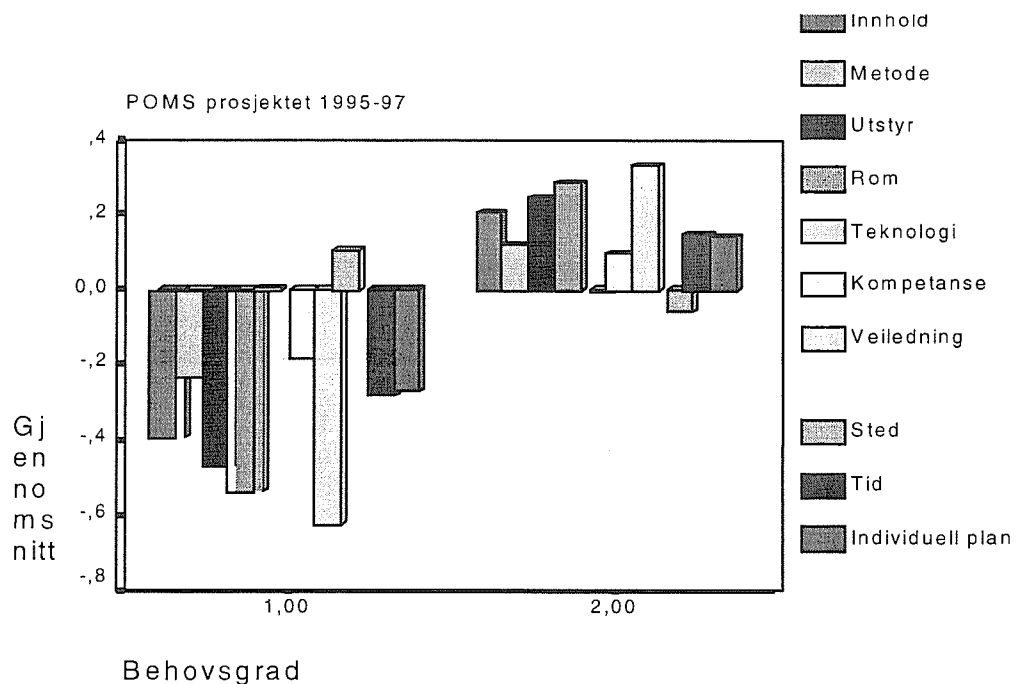
ble også undersøkt i et prosessperspektiv. Det er disse data som ligger til grunn for kapitlet.

Forandring og tilpasning av undervisning

Hvordan timene til spesialundervisning brukes av lærerne kan analyseres fra flere perspektiv. Helt grunnleggende er spørsmålet om hva som gjøres for å tilpasse undervisningen til elevene. Det har tidligere blitt fremhevet at det kan ligge en motsetning mellom måten som timene tildeles på og den undervisningen elevene får. Tildeling av spesielle timer forutsetter at undervisningen tilpasses de særskilte behovene elevene har – dvs at eleven ikke bare får den samme undervisning som han/hun har fått tidligere uten å lære. Lærerne ble bedt om å vurdere hvilke forandringer og tilpasninger de gjorde for elevene i en fire – delt skala med verdiene alltid, ofte, sjelden og aldri. Studier av svarfordelinger viser at lærerne mener at det for de absolutt fleste elevene ikke er behov for noen spesielle tilpasninger av undervisningen når det gjelder bruk av spesiell kompetanse (45 %), informasjonsteknologi (75 %), få opplæring på andre steder (82 %) og tidspunkter (95 %). De viktigste forandringene som rapporteres er at elevene får en individuell opplæringsplan, at de får mer intensiv lærerstøtte og veiledning og at innholdet forandres. For ca 58 % mener faktisk lærerne at det ikke behøves forandring av metoder. De øvrige tilpasningene som det spørres om rapporteres å være av mindre omfang. Spørsmål om det er planlagt noen forandringer for elevene viste at det for 60 % ikke var planlagt forandringer. Der forandringer var planlagt dreide seg om regulering av antallet timer, eller innhold og metode. Tilpasningene ble også analysert i forbindelse med beskrivelsen av elevene. Den viste at tilpasning til ulikhet i behov først og fremst var en tilpasning av utstyr, endring av lokalitet og økt veiledning. Resultatene der viste at de tyngste forandringene skjer innenfor rammene av det en kan kalle den vanlige undervisning. Det synes derfor som om spesialundervisning først og fremst betyr en myk ”omstrukturering av vanlig undervisning” og i mindre grad av andre forandringer – som f eks utnyttelse av kommunal organisering og eksternt kompetanse. Dette bekreftes av at det er enkeltlærerne alene som kontrollerer og styrer de forandringer som gjøres. Dette stemmer også godt med de tidligere refererte resultatene for valg av innhold.

Dataene tyder ikke på at det samarbeides så mye mer i spesialundervisning enn i vanlig undervisning. Undersøkelsen av lærertilpasninger tyder på at forandringene primært består i mer intensiv lærerstøtte. Det gjøres små forandringer i innhold og metode. Det utnyttes også i liten grad eksternt kompetanse. En skulle generelt kunne beskrive spesialundervisningen som "undervisning alene eller i gruppe utenfor klassen med større grad av lærerstøtte enn i vanlig undervisning". Utover dette betyr spesialundervisning relativt lite grad av forandring av elevenes situasjon. Figuren viser fordelingene for de ti vurderingene av hvilke forandringer som ble initiert i forbindelse med spesialundervisningen for elever på to behovsnivåer. Verdien 1 i figuren betyr at eleven vurderes å ha stort behov og verdien 2 mindre behov. Når en elev har fått en høy verdi for et aspekt betyr det at det sjelden eller aldri er noe behov for tilrettelegging på dette området, slik læreren ser det. Verdiene i tabellen er Z-skårer.

Figur 8. Tilpasning til behov



Det er en tydelig sammenheng mellom tilpasning og vurdering av behov. Profilene for gruppene viser de høyeste verdiene for den gruppen av lærere som vurderes å ha elever med de minste behovene. Høy verdi betyr at det foretas liten tilpasning for aspektet. Når det gjelder å legge undervisningen til rette for elever med ulike behov, dreier det seg hovedsakelig om veiledning og tilpasning av det fysiske miljøet (rom;

utstyr) for undervisningen. Det bekreftes også av en korrelasjonsanalyse. Det høyeste sambandet er mellom elevens behov og tilpasning av veiledning ($r= 0.5227$). For ytterligere å undersøke sammenheng mellom behov og tilpasning ble det gjort en diskriminantanalyse¹⁶. Den viste at lærernes vurdering av elevenes behov er en viktig faktor i tilretteleggingen. Den bekrefter også at tilpasningen til forskjeller i behov først og fremst skjer gjennom veiledning og tilpasning av fysisk miljø og utstyr. Resultatene tyder på at spesialundervisning for disse elevene - slik det oppfattes av lærerne - handler om veiledning og forandringer av den fysiske konteksten for undervisningen. Liten utnyttelse av annen kompetanse tyder på at denne veiledningen først og fremst skjer gjennom den læreren som er tildelt timene - relativt uavhengig av lærernes vurdering av elevenes. Dette er det allmenne inntrykket. Det er imidlertid elever i utvalget som krever mer omfattende tilpasninger. Lærernes tilpasninger ble studert ved faktoranalyse for å forsøke å beskrive typiske tilpasningsformer¹⁷.

1. Faktor 1: *Allmenn pedagogisk tilpasning*: Dette er det typiske mønstret for å tilpasse undervisning til disse elevene i dette materialet. Det forklarer 32.4 % av variansen. Alderen til elevene viser ingen ladning i mønstret. Høg verdi betyr at en elev får tilpasning av både innhold og metode og mer omfattende veiledning enn en som har lav verdi. Det er også mer sannsynlig at det foreligger en skriftlig plan for arbeidet med eleven. Det er også mer sannsynlig at elever med høg verdi får sin undervisning utenfor vanlig klasse. Det som kan kalles den typiske spesialpedagogiske tilpasning er derfor knyttet til undervisning utenfor klassen.
2. Faktor 2: *Praktisk tilrettelegging*. Dette mønstret forklarer 16% av variansen og er ganske sterkt assosiert med antall år i spesialundervisning. Høg verdi i mønstret som preges av forandring av innhold, rom og utstyr, veiledning og i noen utstrekning også teknologi og tidspunkt for opplæringen, betyr å ha hatt spesialundervisning i et lite antall år.
3. Faktor 3: *Forandring av opplæring*. Antall år i spesialundervisningen har også høg ladning i dette mønstret, men i en annen retning. Høg verdi betyr inngrep på de fleste vurderte områder og at det også benyttes ekstern kompetanse. Bruk av

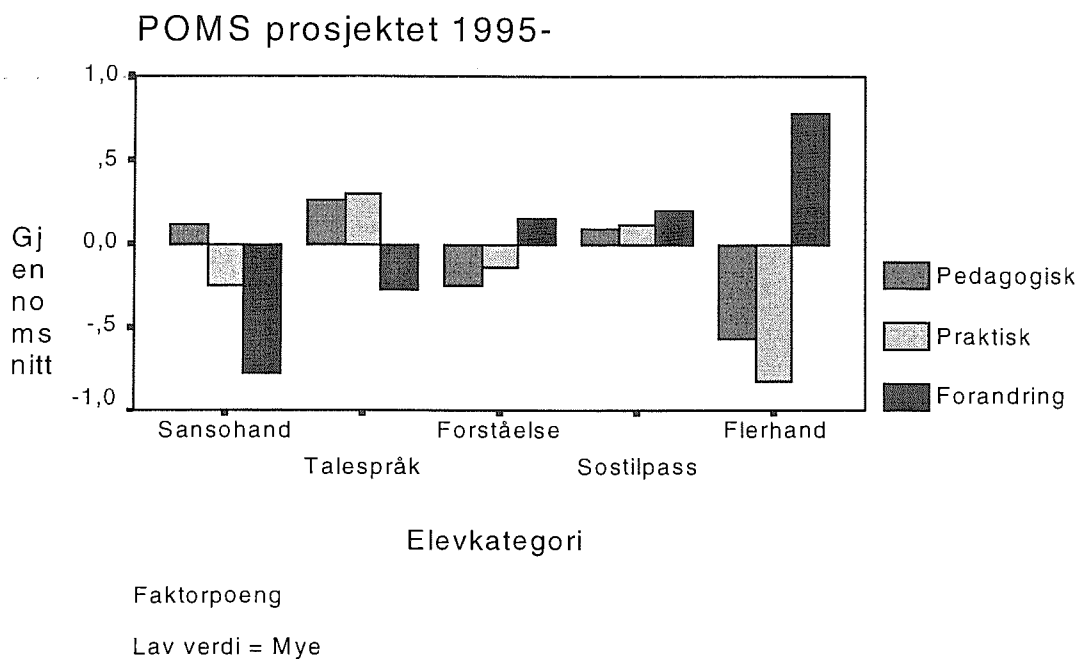
¹⁶ SPSS:Discriminant Analysis

¹⁷ SPSS: Factor (med varimax rotering)

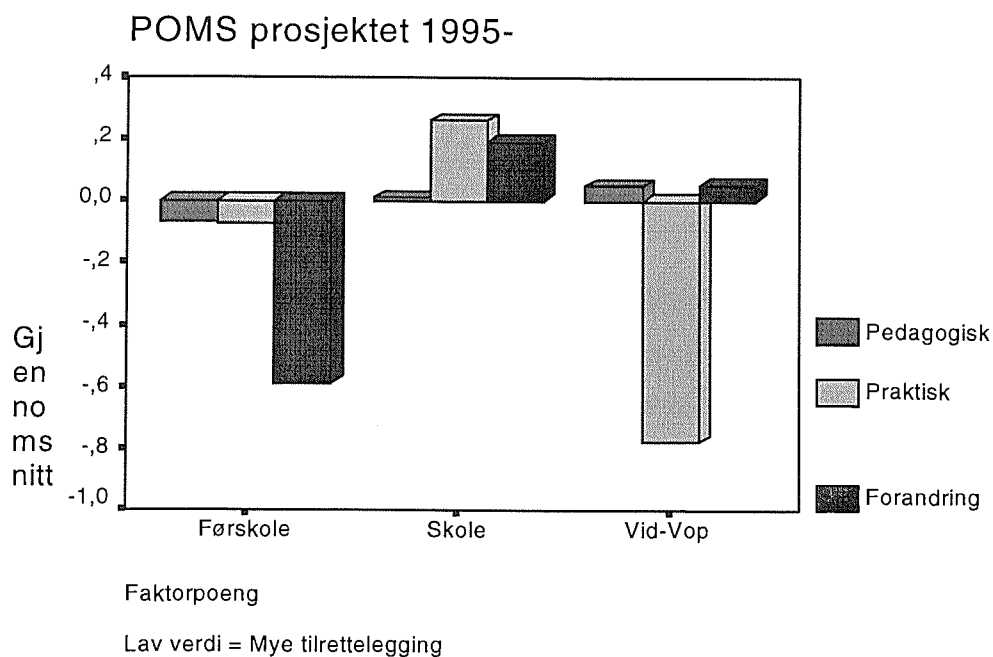
ekstern kompetanse har ingen ladninger i de foregående mønstre. Her synes det å handle om et mer omfattende inngrep. Mønstrer forklarer bare 11% av den forklarte variansen i materialet.

Timene som benyttes til spesialundervisning brukes til å undervise elever med et bredt register av behov. Det er derfor ikke urimelig at de tilpasninger som gjøres for elevene oppviser flere mønstre. Samband med år i spesialundervisningen tyder på mønstrene varierer sterkt med tyngden av elevenes problemer. Det forhold at den største delen av undervisningen foregår utenfor klassene, preger også mønstret for tilpasning. Etter lengre tid i spesialundervisningen økes inngrepene i opplæringssituasjonen. Hele tiden er forandringer av innhold og metode forbundet med forandringer i det ytre undervisningsmiljøet. Resultatene fra den klyngeanalysen som ble beskrevet tidligere, tyder imidlertid på at tilpasningen er avhengig av typen av vansker og synes både å kunne forklares ved en "additiv" modell - store vansker leder til store inngrep – og en "interaktiv" modell som relaterer typen av inngrep til type av vanske – forskjeller i vansker fører til forskjeller i inngrep. Figuren som følger, viser fordelinger for elever som har ulike typer av problemer.

Figur 9. Elevkategori og tilrettelegging



Figur 10. Tilrettelegging og alder



Profilene er ulike for aldersgruppene. Den viktigste forskjellen synes å være at en for den eldre gruppen mest gjør praktiske tilpasninger men en for den yngre gruppen gjør mer omfattende inngrep og bruker ekstern kompetanse. Skolealderen utmerker seg med den minste tilpasningen. Analysene underbygger nødvendigheten av å gå nærmere inn i det spesialpedagogiske arbeidet for å forstå hva det egentlig er og for å finne ut hva som bestemmer utformingen av arbeidsmønstrene.

Foreldres vurderinger av behov for tilpasning av undervisning

De tilpasninger som gjøres, er ikke nødvendigvis tilstrekkelige. Foreldrene kan bedømme elevens behov annerledes enn skolen. Følgende tabell viser foreldrenes vurdering av ønskeligheten av nye tilbud i forhold til den spesialundervisningen som ble observert.

Tabell 15. Foreldrevurdering av tilbud

		Lokalitet ved observasjon		Total
		Skole/barnehage	Annet	
Eleven behøver annet tilbud	Alltid	3	2	5
	Ofte	12	3	15
	Sjelden	15	5	20
	Aldri	21	2	23
Total		51	12	63

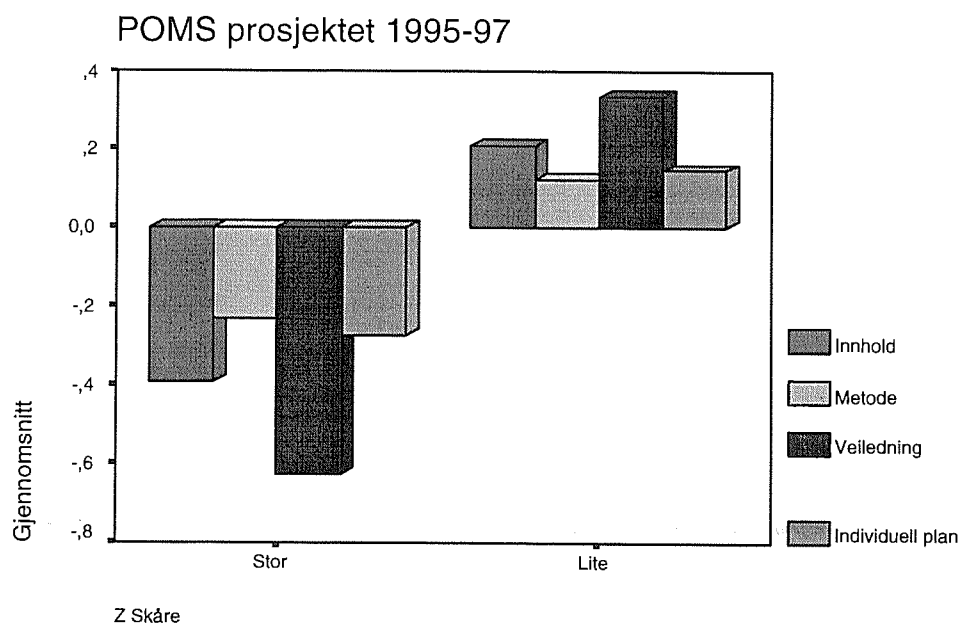
Resultatene viser at mange ønsker ytterligere tilpasninger av tilbud. 20 av 63 sier at elevene "alltid"/"ofte" behøver annet tilbud – en større del av de som har elever som hadde andre tilbud enn de som var i skole/barnehage ved observasjonen. Det er altså en betydelig del av foreldrene som ønsker noen forandring av tilbudene. Data gir ikke grunnlag for å trekke noen slutninger om hvilke forandringer som ønskes. Det kan i alle fall slås fast at de ønsker bedre tilpasning til elevenes behov enn den som gis i spesialundervisningen elevene får. Et annet problem knytter seg til tilstrekkeligheten av de tilpasninger som gjøres. Undersøkelsen viser at mange foreldre opplever de tilpasninger som gjøres for elevene som utilstrekkelige.

Tilpasninger i vanlige klasser

Lærerne ble bedt om å vurdere hva som gjøres for å tilpasse undervisningen i vanlige klasser for elever med lærevansker. De samme vurderinger som ble benyttet for å vurdere tilpasning av i spesialundervisningen ble også brukt nå. Ut fra en antagelse om at deres vurderinger av tilpasning for en elev i spesialundervisning ville vise samband med tilpasning i vanlig klasse ble det beregnet korrelasjoner mellom de to typer vurderinger. Det var en rekke signifikante samband mellom dem. Alle hadde å gjøre med tilrettelegging av det fysiske miljø, dvs forhold som rom og utstyr, bruk av teknologi, forandringer av tidspunkter for opplæringen og bruk av ekstern kompetanse. Tilpasningene for elevene er i liten utstrekning knyttet til pedagogiske forandringer i de vanlige klassene. De forandringene som gjøres og som oppfattes som forandringer knyttet til vanlige klasser er hovedsakelig forandringer som er forbundet med at elevene tas ut av klassene. Det er med andre ord forandringer knyttet til det å gi de spesifikke elevene en egen undervisning og i liten grad

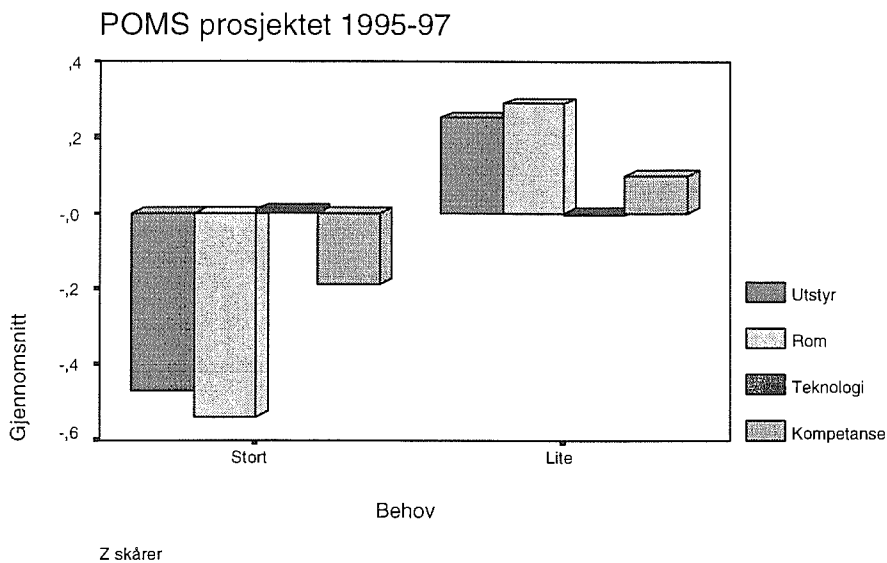
forandringer av vanlig undervisning. Det er derfor lite i disse data som tyder på at tilpasninger i spesialundervisningen følges opp i vanlige klasser. For å studere tilpasningen nærmere ble fire vurderinger som behandler ytre tilpasninger og fire vurderinger som behandler pedagogiske tilpasninger tatt ut. Figurene som følger viser tilpasningsprofiler uttrykt i Z skårer for grupper som ble vurdert å ha stort respektive lite behov av sine lærere. Vurderingene ble gjort i skalaer 1-4. Verdien 1 betyr at det "alltid" gjøres forandringer i vanlige klasser og verdien 4 betyr at det "aldri" gjøres forandringer.

Figur 11 . Pedagogiske forandringer i vanlig klasse



Forskjellen mellom gruppene tyder på sammenheng mellom elevenes behov og lærernes tilpasning av undervisningen. Dette er mest markant for veiledning. Lærere som har elever med stort behov opplever at oftere at det skjer en tilpasning enn lærere med elever med mindre behov.

Figur 12. Ytre forandringer i vanlig klasse



Figuren tyder på at den fysiske – materielle tilpasningen er større enn den pedagogiske. Studier av gjennomsnittene for de fordelingene ligger nærmest verdien 3 for fordelingene for "systemforandringen" mens de ligger nærmere 2 for de "pedagogiske" forandringer. Det betyr at de fleste som svarte valgte "sjelden" for å betegne den første typen forandring og "ofte" for å betegne den andre typen. Figurene viser at forandringene som lærerne vurderer gjøres varierer med vurdering av elevenes behov. Analyser av forskjeller viser en tendens til signifikante forskjeller for rom, teknologi og kompetanse ($p < 0.10$). Lærere som har gruppen "stort" behov vurderer at det "ofte" gjøres forandringer i vanlige klasser mens de øvrige velger "sjelden". Det kan på denne bakgrunnen synes som om de forandringer som gjøres i vanlige klasser ikke er forandringer som gjøres for alle elevene i de vanlige klassene for å tilpasse undervisningen bedre til ulike behov, men mer er forandringer knyttet til de elevene som er definert å ha større behov. Studier av de tilpasninger som slår ut i analysene tyder på at de forandringer som foretas faktisk er slike som medfører at elever tas ut av de vanlige klassene. Tilpasning til behov er først og fremst tilpasning til det ytre miljø.

Diskusjon

Analysene av tilpasninger tyder på at spesialundervisningen har funnet sin form. Dersom en skulle definere den typiske spesialundervisning med utgangspunkt i

disse dataene, ville en kunne si: *Spesialundervisning er undervisning alene, eller i gruppe, med mer intensiv lærerstøtte*. Denne modellen brytes ikke før behovet blir tilstrekkelig omfattende. Problemet blir da – som vist i tidligere analyser – at forandringene blir av en slik natur at elevene får en opplæring som arbeider mindre intensivt for å oppnå mål. De forandringer som gjøres for å tilpasse undervisningen til elevenes behov, er i stor grad rettet mot å legge forholdene til rette for spesialundervisning på det ytre plan. Innenfor denne rammen finner det sted en rekke tilpasninger avhengig av hvilke problemer elevene har og hvor lenge de har hatt spesialundervisning. Dette gjør det nødvendig å forstå den tilretteleggingen som skjer på en differensiert måte. Sammenlikning av lærernes vurderinger av de tilpasninger de gjør for elever som får spesialundervisning med tilpasninger som de vurderer gjøres i de vanlige klassene, tyder på at de tilpasninger som gjøres retter seg primært mot de elevene som er tatt ut for spesialundervisning og i mindre grad mot vanlig undervisning. Tilpasningene som skjer i vanlige klasser er først og fremst slike som er knyttet direkte til spesialundervisningen av de utvalgte elevene. Det er lite som tyder på at forandringene retter seg mot å gi et bredere tilbud i klassene.

Organisering og tilrettelegging

For å kunne få til en spesialundervisning som retter seg mot elevenes særskilte behov og fører til resultater stilles det krav til organisering og tilrettelegging. To hovedområder skiller seg ut i dette arbeidet. Det ene området har å gjøre med den didaktiske modellen som ligger til grunn for gjennomføringen, og det andre har å gjøre med samarbeidsformene. Det første området dreier seg om hvilke mål som praktisk veileder arbeidet med elevene, systematikk og analysenivå i forberedelsen, organisering og gjennomføring, samt evaluering og formidling. Det er i korthet området for individuell planlegging. Praktisk talt alle lærerne sier at det foreligger individuelle planer for elevene. Det er derfor av flere grunner interessant å se på hvilke prinsipper som ligger til grunn. Det andre området er samarbeid. Å bygge undervisningen på de særskilte behovene til eleven og gi en tilpasset opplæring må nødvendigvis bety samarbeid både for å få avdekket behovene og for å gjennomføre undervisning. Samarbeidet om undervisning dreier seg både om samarbeid med administrasjon, kolleger og eksterne fagpartnere og med brukerne. Lærerne vurderte

sider ved arbeidsgangen med de utvalgte brukerne i skalaer fra 1-9. Resultatene bygger derfor på lærernes vurdering av arbeidsgangen i eget arbeid med utvalgte elever. Det vi undersøker er imidlertid ikke hva de konkret gjør, men deres vurdering av hva de gjør i forhold til noen etablerte kvalitetsstandarder. Vi undersøker med andre ord deres vurdering og forståelse av arbeidsprosessene i relasjon til kriterier for kvalitet - ikke nødvendigvis de faktiske arbeidsprosessene. Vurderingene er derfor også deres konstruksjon av det spesialpedagogiske arbeidet. I denne konstruksjonen inngår hva de mener er formål med virksomheten og hva de oppfatter som er rett og riktig å gjøre. Analysene bygger på et kritisk perspektiv i den mening at hver vurdering er valgt ut på grunnlag av hva som ønskes oppnådd med arbeidet. Praksis bli holdt opp mot "god praksis". Spørsmålene ble fulgt opp i intervju med lærerne for å få bedre innsikt i faktiske arbeidsprosesser og for å vurdere grunnlaget for lærerens vurderinger. Vurderingene ble gjort i tre deler: Forarbeid (13 vurderinger), handling (18 vurderinger) og etterarbeid (13 vurderinger). Innholdet i vurderingene bygger på modellen for spesialpedagogisk arbeid som ble drøftet i innledningsdelen.

Forarbeid

Med forarbeid menes her det arbeid som gjøres - eller bør gjøres - forut for undervisning og problemløsning. Det bør holdes skilt - i alle fall analytisk - fra utredninger av sakkyndige som primært retter seg mot å klassifisere og prioritere problemer i forhold til ressurstildeling, og som har lite å gjøre med den faktiske spesialundervisning av de som tildeles ressurser.¹⁸ Instrumentet som ble benyttet kan deles inn i fire kategorier av vurderinger. Disse fire kategoriene fanger opp det vi ved instrumentkonstruksjonen oppfattet som vesentlige elementer i et spesialpedagogisk forarbeid.

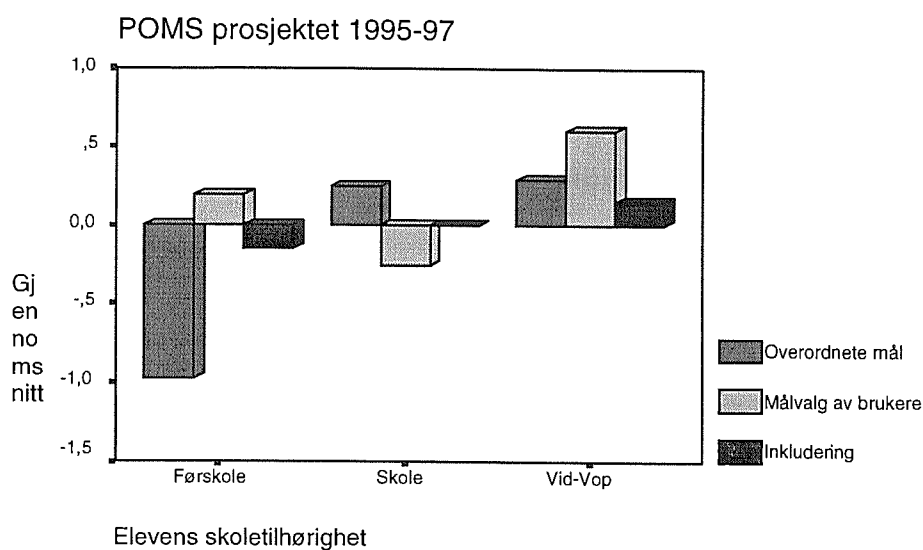
Forarbeid: Målorientering

- Om overordnede mål ligger til grunn
- Om arbeidet er orientert mot å gi resultater
- Om arbeidet vektlegger inkludering i et vanlig miljø

¹⁸ Stangvik, G., Rønbeck, A-E & Simonsen, O.(1995), op cit s 22-24 oppsummerer forskning om dette

Studier av fordelingene viser at de absolutt fleste lærerne vurderer at de har en målorientering i forarbeidet for elevene sine med vektlegging av overordnede mål, klarlegging av mål for mestring og orientering mot et vanlig miljø. 20 % rapporterer mangel på langsiktige mål for mestring. Noe lavere gjennomsnittsverdier for mål som skal mestres etter avsluttet undervisning tyder på en noe større usikkerhet på dette punktet. De mener imidlertid at undervisningen deres bidrar til å realisere statlig politikk. Som figuren viser er det forskjell mellom lærere som underviser ulike aldersgrupper på dette punktet.

Figur 13. Målorientering og aldersgruppe



Figuren som sammenlikner Z skårer, tyder på at målorienteringen øker med elevenes alder. De som arbeider med den eldste gruppen er mer veiledet av de statlige målene for virksomheten enn de som arbeider med den yngste gruppen. Brukerne kommer nå sterkere inn i bildet ved prioritering av mål for den eldste gruppen. Vektlegging av inkludering av et normalt liv ved forarbeidet forandrer seg lite over grupperingene. Forklaringen kan muligens være at ettersom det blir tydeligere at eleven ikke mestrer skolens vanlige undervisning, blir det nødvendig å vektlegge sterkere andre og mer sosiale mål. Dette fører brukerne sterkere inn i bildet.

Forarbeid: Samarbeid

- Om de som arbeider er faglig enig
- Om det samarbeides mellom flere parter
- Om brukere deltar ved valg av mål

Når det gjelder samarbeid i forarbeidet oppfatter den overveiende del av lærerne at det er enighet om arbeidet med eleven. Brukerdeltakelsen fra person og foresatte i forarbeidet har betydelig lavere verdier. For ca 30 % deltar ikke foreldre/elev i målvalget, eller i utformingen av opplegget. En spør seg da naturligvis hvem som er enige?

Forarbeid: Innhold

- Om det samles bred informasjon om funksjon
- Om det samles bred informasjon om den sosiale situasjon
- Om det som prioriteres er praktisk relevant
- Om det individualiseres i forhold til behov

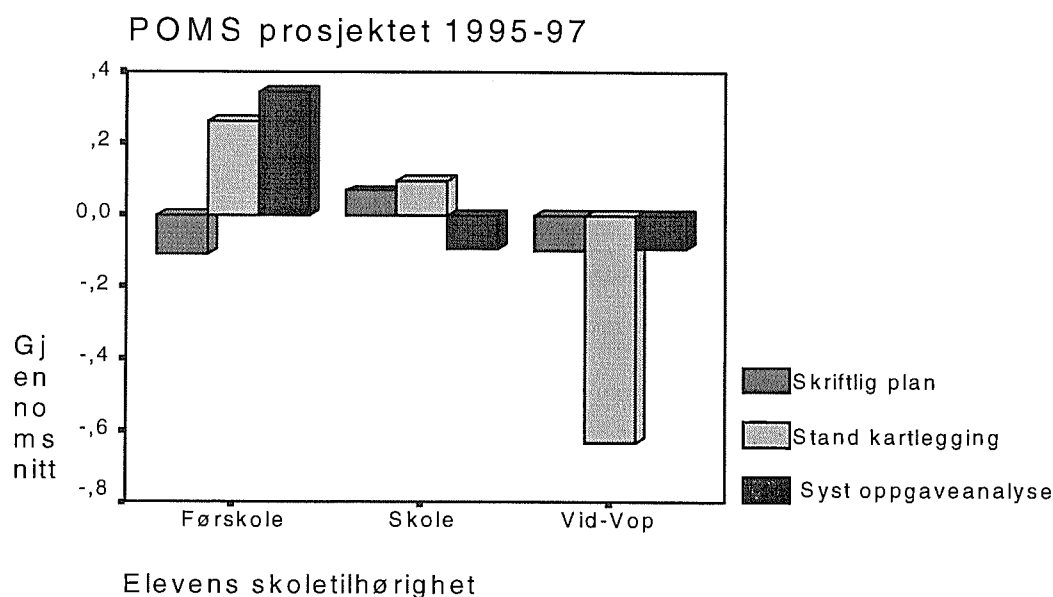
Resultatene fra den tidligere undersøkelsen av valg av innhold kan tyde på at det i blant er uoverensstemmelser om arbeidet. Med hensyn til innhold i forarbeidet mener lærerne at det anlegges et bredt perspektiv på elevens funksjonsnivå. Noe under 50% av lærerne sier at det brukes mye tid på å tilpasse innholdet til de elevene de har. Resultatene tyder imidlertid på en viss usikkerhet om innholdet er relevant for personen og tilpasset behov.

Forarbeid: Systematikk

- Om det utformes en skriftlig plan
- Om det brukes standardisert materiell
- Om læringsoppgavene analyseres systematisk

Ca 80% rapporterer at den undervisningen de har med elevene er del av en skriftlig plan. Relativt lave verdier for standardisert materiell og analyse av læringsoppgaver tyder ikke på dette arbeidet utføres med stor grad av systematikk. Dette kan tyde på at det er snakk om et mer pragmatisk og *ad hoc* preget forarbeid innenfor en relativt turbulent arbeidssituasjon. Figuren tyder på at det er forskjeller i Z skårene mellom gruppene.

Figur 14. Systematikk og alder



Alle vurderinger av systematikk har lavere verdier for lærere som har den eldste gruppen. Det kan tyde på at planleggingen er mer *ad hoc* og intuitiv for denne gruppen og kanskje styrt mer direkte av elevenes behov og deres måter å fungere på.

Analysen tyder på at forarbeidet, slik som det beskrives med dette instrumentet, kan deles inn i flere felt:

1. Å klargjøre hva som er målene for arbeidet (målfeltet)
2. Å samarbeide om undervisningsopplegg (samarbeidsfeltet)
3. Å utforme et konkret innhold og planlegge gjennomføring (planfeltet)

Det er viktig å forstå relasjonene mellom disse aspektene ved forarbeidet da lærernes forarbeid kan preges av ulike strategier og vektlegging. Dette kan kanskje en faktoranalyse hjelpe oss med.

Etter granskning av korrelasjoner og kommunaliteter ble de 6 vurderinger som relaterte seg konkret til hvordan planleggingen gikk til praktisk valgt ut¹⁹. Av grunner som er drøftet tidligere bidro de mer ideologisk orienterte vurderingene – som vektlegging av statlige mål og mestring av vanlig miljø lite til å forklare variasjonen i

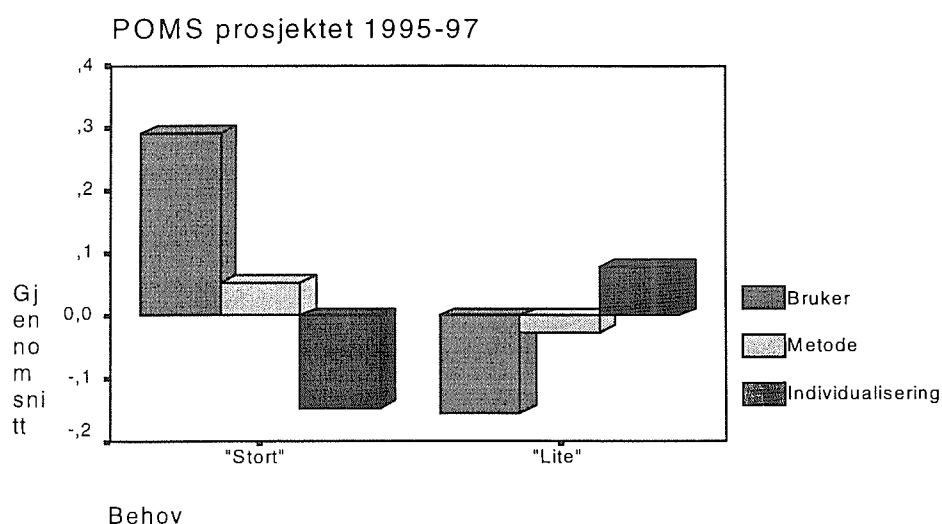
¹⁹v5, 7, 8, 10, 11, 12

svar. Faktoranalyse av vurderingene ga tre tolkbare faktorer som forklarte c 80% av variansen. Det tyder på at det finnes flere mønstre i svarene. I avsnittet som følger, gjøres det forsøk på å sette navn på mønstrene som fremsto i analysene:

1. "Elev- og brukerorientert planlegging". Denne forklarte 42% av variansen og vurderinger av brukeres deltakelse i valg av mål for undervisningen, individuelle tilpasning av stoffet og relevans hadde alle høge ladninger.
2. "Metodeorientert forarbeid". Den forklarte 20% av variansen. Vurdering av systematikk i analyse av læringsoppgaver, utnyttelse av annen informasjon enn informasjon fra undervisningen og brukerdeltakelse hadde høge ladninger.
3. "Individualisering av undervisning ". Den forklarte 17% av variansen. Foresatte deltar også her i målvalget, men ladningene tyder på at det er tilpasningen av undervisningsinnholdet som står i sentrum.

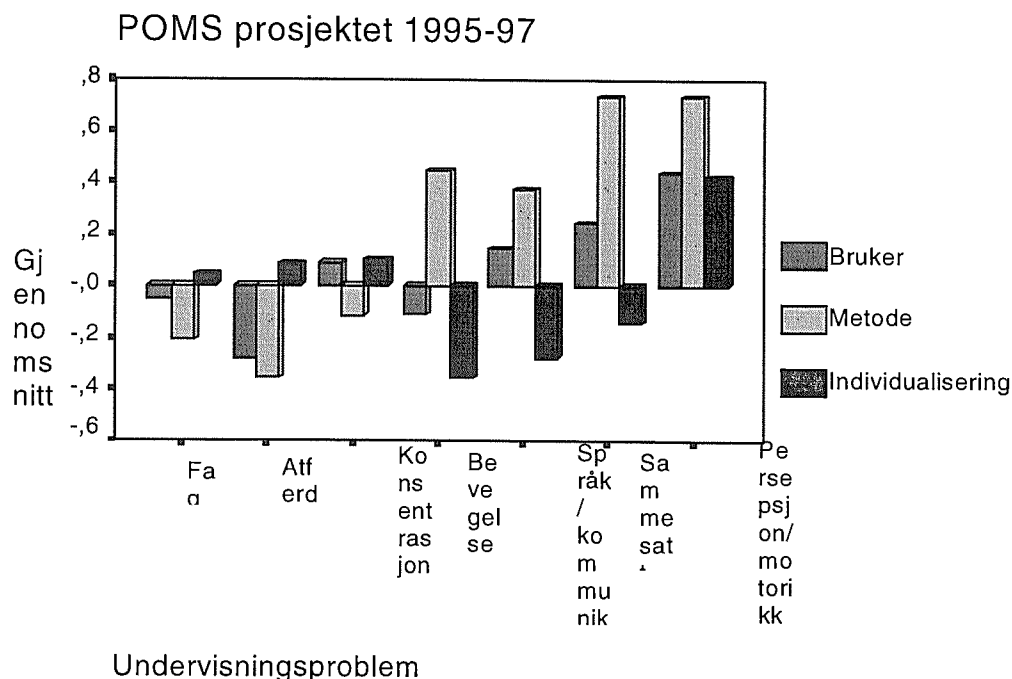
Lærernes rapportering av fremgangsmåter ved planleggingen av arbeidet indikerer at brukerorientert og tilpasset planlegging er den viktigste av de tre planleggingstypene. Det er interessant å studere om tilnærmingen til planlegging varierer mellom lærere som har ulike typer elever. Figuren viser Z skårefordelingen på ulike behovsgrupper.

Figur 15. Orienteringer til planlegging



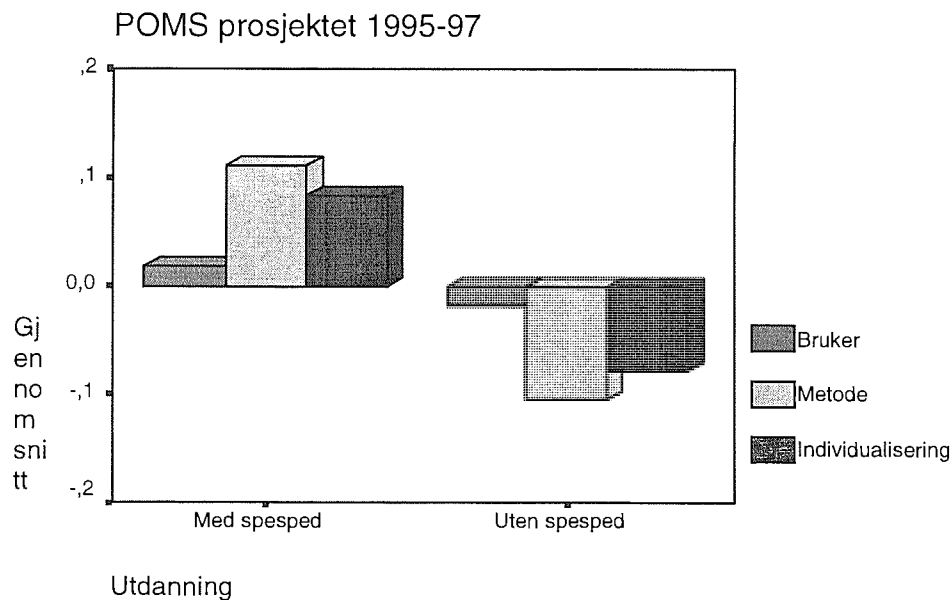
Forskjellen i profiler tyder på en planlegging med brukere som deltar i målvalg og der praktisk relevans veier tyngst i gruppen med store behov. Den mer skoleorienterte individualiseringen forekommer mindre i denne gruppen. Fordelingen for problemgrupper viser også forskjeller.

Figur 16. Planlegging og elevproblem



En ser her at det er klare tendenser til at det er brukerdeltakelse og systematisk metodetilnærming som forekommer oftest i de tunge gruppene. Av interesse er det også å undersøke eventuelle forskjeller i tilnærming mellom lærere med og uten spesialpedagogisk utdanning.

Figur 17. Planlegging og utdanning



Profilen viser at lærerne med spesialpedagogisk utdanning har de høyeste verdiene på alle planleggingsorienteringene. Resultatene tyder på at både elevbakgrunn og lærerbakgrunn kan påvirke planleggingsmønsteret. Studier av forskjeller mellom grupper med variansanalyse viser ingen signifikante forskjeller - med unntak kanskje for forskjell i behov. Elever med stort behov viser en klar tendens til at deres lærere oppviser en mer brukerorientert planlegging. Det er forskjeller i profilene for de ulike elevgruppene som er av størst interesse. De viser en gjennomgående en sterkere orientering mot brukerne og metodiske analyser av lærestoffet når problemene øker. Sammenlikning av gjennomsnitt viser at de er høye verdier over gruppene for overordnet mål, forekomst av skriftlig plan, enighet og vekt på mestring av vanlig miljø. Alle disse forhold er blitt sterkt vektlagt i den offentlige politikken på feltet. De synes også å bli vurdert å gjelde for alle elever. Når en kommer til de aspektene ved forarbeid som berører arbeidet direkte, må en ta standpunkt mer realistisk. Da syner verdiene og spredningen mellom grupper øker. Lærerne vurderer sitt forarbeid gjennomgående positivt. Samarbeidet med brukerne avviker imidlertid. De deltar i begrenset utstrekning i valg av mål og i utforming av arbeidet. Det er også en viss usikkerhet om relevans og tilpasning til behov. Når det gjelder systematikken i forarbeidet så fremgår det at de absolutt fleste av elevene har en skriftlig plan (ca 80

% av elevene har en skriftlig plan). Utformingen synes imidlertid å finne sted med relativt liten grad av systematikk. Sammenlikninger av grupper kan tyde på at målvalget fremstår som mer present for de som har eldre enn de som har yngre elever. Kanskje er det fordi disse lærerne opplever elevenes problemer med å klare seg mer tydelig nå. I den eldste gruppen er også kravene til systematikk i opplæringsarbeidet tonet ned til fordel for en opplæring tydeligere rettet mot behov. Resultatene tyder også på at det kan skilles mellom ulike planleggingsorienteringer hos lærerne og at disse strategiene ikke har samme tyngde hos alle lærerne, men kan være avhengig både av hvem de underviser og hvilken bakgrunn de har.

Gjennomføring

Lærerne ble bedt om å vurdere gjennomføringen sin for 18 ulike aspekter. Vi var opptatt av om lærerne opplevde at de hadde tilgang til en organisasjon i kommunen. Om han/hun opplevde en samarbeidssituasjon, eller om gjennomføringen var en ensom aktivitet. Et annet spørsmål knytter seg til i hvilken grad undervisningen oppleves å være veiledet av overordnede mål. Et annet har å gjøre med tilpasningen til behov og individualisering. De vurderingene som lærerne ble bedt om å gjøre, kan derfor grupperes i følgende områder:

Organisering av iverksettingen

1. Om det er etablert en organisasjon med ansvar i kommunen
2. Om opplegget benytter ressurser fra flere sektorer
3. Om det benyttes kompetanse utenfor kommunen
4. Om det benyttes hjelpemidler utenfra
5. Om arbeidsmåten støttes av de som arbeider med eleven

Ca $\frac{1}{4}$ mener at det er etablert en organisasjon i kommunen som har ansvar. Undersøkelser av frekvensfordelinger viser at det bare rapporteres bruk av ressurser fra flere sektorer for ca $\frac{1}{4}$ av gruppen og for ca $\frac{1}{3}$ rapporteres det bruk av ekstern kompetanse og hjelpemidler utenfra. Over 60 % rapporterer enighet blant de som arbeider med eleven om opplegget. Stor spredning på dette punktet tyder imidlertid på en viss usikkerhet i svarmønstret. Når det gjelder organiseringen av

iverksettingen av spesialundervisningen, må det slås fast at dette, faglig sett, i følge lærerne er et internt skoleanliggende, og at en er enig om det. For at arbeidet skal gjøre bruk av eksterne ressurser kreves høg problembelastning.

Tilpasninger til overordnede mål: Sosial deltakelse

1. Om eleven inkluderer i vanlig miljø
2. Om opplæringen fremmer deltakelse i lokalsamfunnet
3. Om eleven har hjelpemidler for å ferdes fritt
4. Om det foreligger fysiske hindringer
5. Om eleven deltar aktivt
6. Om det stille høge, men rimelige krav

Når det gjelder spørsmålene om elevenes inkludering og deltakelse, sier ca 30 % at undervisningen for deres elever skjer utenfor den vanlige undervisningens ramme. Det tidligere studiet av former tydet imidlertid på at ca 2/3 av elevene fikk sin spesialundervisning utenfor den vanlige klassen. Den større delen av lærerne – litt under 60% - mener at arbeidsmåten fremmer deltakelse i lokalsamfunnet. De fleste mener også at fysiske forhold, eller mangel på hjelpemidler, hindrer slik deltakelse. 25-30% av lærerne er imidlertid av en annen oppfatning når de vurderer situasjonen for sine elever. Dette tyder på at det er en ganske stor gruppe elever som hindres av praktiske omstendigheter fra sosial deltakelse.

Tilpasning til elevens behov

1. Om eleven behøver ferdigheten han/hun lærer
2. Om arbeidsmåten er særskilt tilrettelagt
3. Om arbeidsmåten varieres
4. Om hjelpemidlene er tilpasset eleven
5. Om læringssituasjonen er lik den hvor læringen skal benyttes
6. Om det brukes hjelpemidler som eleven trenger
7. Om elevens utvikling følges med spesielt materiell

Når det gjelder tilpasning til elevenes behov, mener 85% at elevene har behov for det innhold det arbeides med. For 2/3 av elevene mener lærerne at arbeidsmåten er lagt særskilt til rette. For ca 35% varieres arbeidsmåten. Læringssituasjonen er for ¼ elevene en annen enn den hvor læringen skal benyttes. Ca halvparten mener at det stilles høye, men rimelige krav. Stor spredning i svarene viser noe usikkerhet blant lærerne på dette punktet. 2/3 av elevene vurderes å delta meget aktivt i opplæringen. Fra disse lærernes synspunkt ser spesialundervisningen ut til å ha funnet sin form. Problemene synes primært å ligge på hjelpemiddelsiden. Studier av forskjeller mellom gjennomsnittene for elever med ulike typer av vansker tyder på at der det er etablert en organisasjon rundt elevene så gjelder dette først og fremst de tyngre vanskene (hørsel, fysiske handikap, multihandikap). Det er også for disse at det benyttes ressurser fra flere sektorer. Bruken av ekstern kompetanse følger samme mønster. De sosiale tilpasningsvanskene synes ikke å ha en slik organisasjon. Lærerne for alle typer elever mener at elevene har behov for det de lærer. Etter granskning av korrelasjoner og kommunaliteter for de 18 vurderingene ble 9 vurderinger tatt ut²⁰. Disse ble sammen med mestring og alder gjort til gjenstand for faktoranalyse. Hensikten var å undersøke om det kunne spores ulike mønster i måten å arbeide med elevene på. En fire – faktor løsning forklarte totalt ca 60% av variansen som ga grunnlag for å beskrive tre tolkbare mønster.

1. "Allmenn tilrettelegging". 7 av vurderingene har positive ladninger(>0.50). Enighet om undervisningen blant de som arbeider med eleven, utnyttelse av ressurser fra flere sektorer, bruk av ekstern kompetanse og kommunalt ansvar er viktige bestandeler i mønstret. Det knyttet til mestring og alder på en slik måte at høy verdi i mønstret forekommer oftere hos lærere som har elever som mestrer dårlig og har høyere alder enn hos de som har elever som er yngre og mestrer bedre. Bred utnyttelse av spesielt materiell i tilretteleggingen tyder på at det er knyttet til lærere som har elever med generelle vansker. Mønstret er knyttet til en ikke – inkluderende arbeidsmåte. Mønstret forklarer 26% av variansen.
2. "Spesielt tilrettelagt opplæring" Dette mønstret forekommer oftest hos lærere som har yngre elever og som tenderer til å mestre noe bedre. På grunn av få

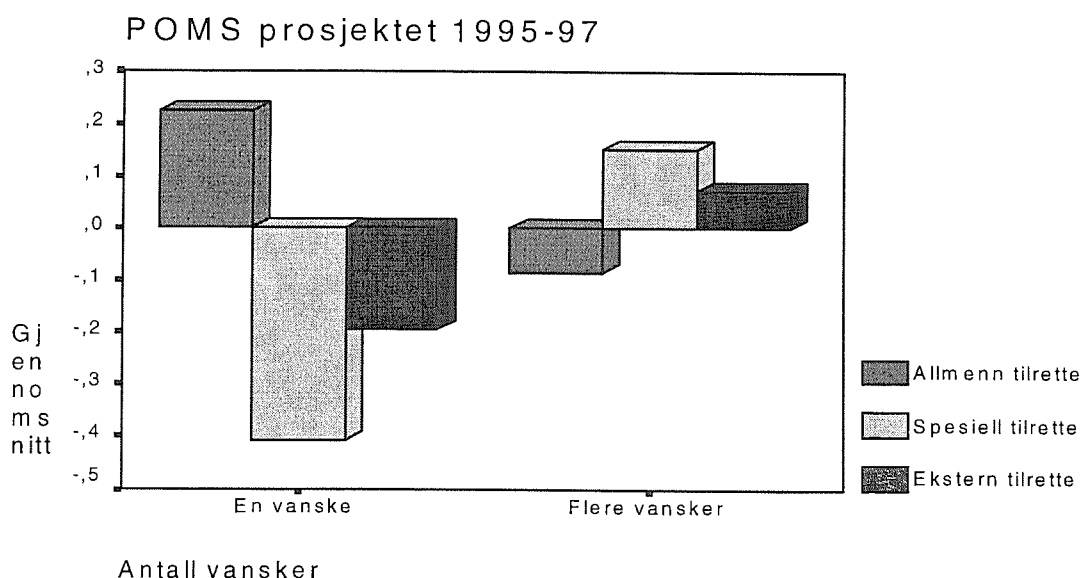
²⁰ v1,2,3,4,5,6,7,13,16,17

vurderinger har signifikante ladninger i mønstret er det noe vanskeligere å tolke. Mønstret i faktoren tyder imidlertid på at det handler om omfanget av spesiell tilrettelegging og oppfølging av elevene. Mønstret forklarer 14% av variansen. Det går sammen med inkluderende undervisning.

- Eksternt tilrettelagt opplæring”. Mønstret forklarer 13% av variansen. Det som fremfor noe preger mønstret er at en organisasjon i kommunen har ansvar og at det er systematisk oppfølging av elevene.

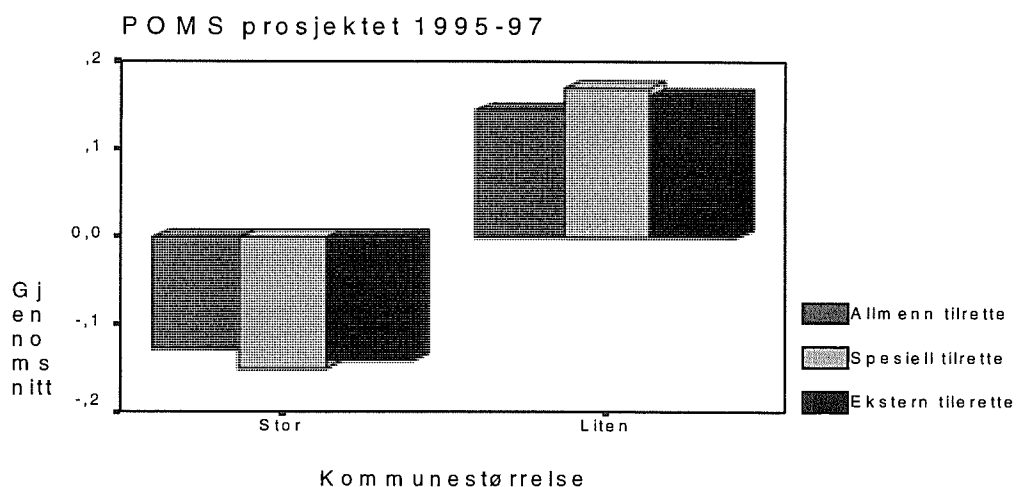
Analysen tyder på at bredden i gruppen som får timene fører til ulike arbeidsmønstre blant lærerne. Mønstrene synes å være avhengig av elevenes mestring og alder. Det første mønstret som er beskrevet er mest typisk for dette materialet. Det praktiseres hovedsakelig utenfor vanlig undervisning. Det er samarbeidsorientert – særskilt i forhold til de som arbeider direkte med elevene – men utnytter også ressurser utenfra. Det preges av moderat tilrettelegging. Dette skulle kunne kalles ”normalundervisningen”. De to andre mønstrene fremstår som mer spesifikke og synes å være knyttet til arbeidet med elever med ulike funksjonsproblemer. mønster nr 2 synes å være knyttet til spesifikke problemer, mens nr 3 synes å være knyttet til mer generelle problemer hos elevene. Figuren viser mønstrenes fordeling på elever som vurderes av lærerne å ha en eller flere vansker.

Figur 18. Tilrettelegging og vansker



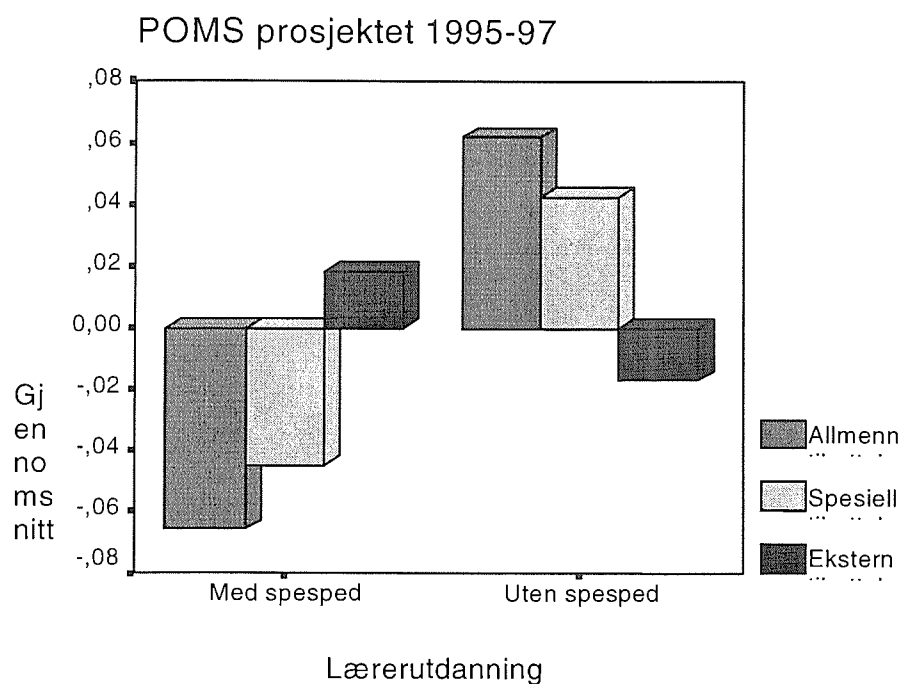
Gruppene viser to ganske forskjellige handlingsmønstre. I den tunge gruppen er den typiske spesialundervisningen tonet ned og den spesielle tilretteleggingen har fått bredere plass. Det er ikke usannsynlig at handlingsmønstrene kan være knyttet til så vel utdanning hos lærere som forskjeller mellom kommuner.

Figur 19. Kommune og handlingsmønster



Det er tydelige forskjeller mellom kommunetyperne ved at alle mønstrene har de høyeste verdiene i de små kommunene. Det indikerer at tilretteleggingen er mer omfattende i små kommuner. Forklaringen kan ligge i at de elevene som er valgt ut i små kommuner kan være elever som behøver mer omfattende tilrettelegging. Beregninger av kji kvadrater tyder ikke på at det er noen signifikante forskjeller mellom fordelingene når det gjelder kategori vansker eller tyngden i behov mellom kommunetyperne. Det er imidlertid signifikant flere lærere med spesialpedagogisk utdanning i de store kommunene. Det er med andre ord overvekt av lærere uten spesialpedagogisk utdanning i de små kommunene. Det kan bety at det ikke er utdanningen til lærerne som – med den utdanning de har i dag – avgjør om elever får den mest tilrettelagte undervisning. Figuren viser også fordelingen for utdanningsgruppene.

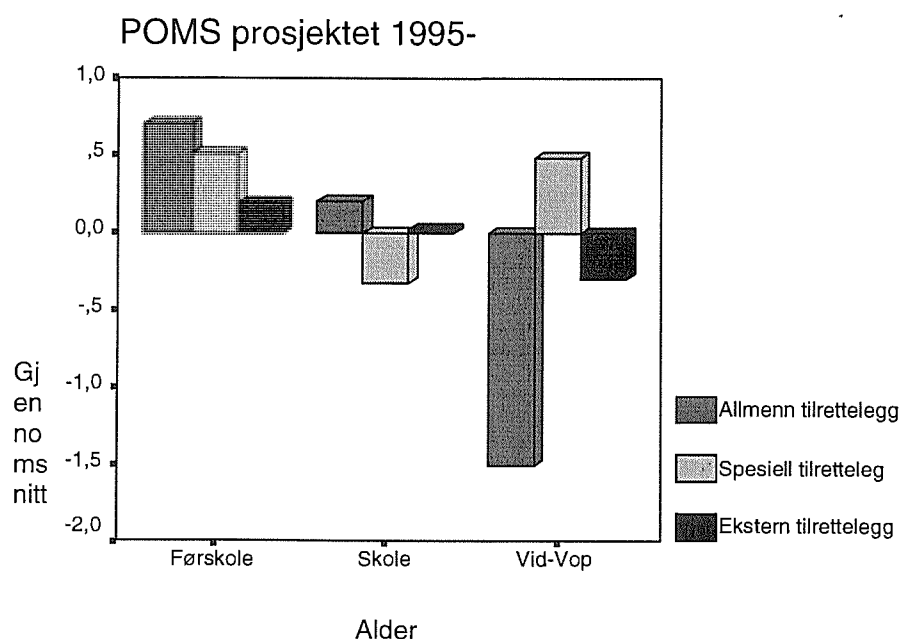
Figur 20. Utdanning og tilrettelegging



Resultatene viser høgre verdier for tilrettelegging på de to første mønstrene av lærere uten utdanning. Når det gjelder det mønstret som indikerer ansvar for tilrettelegging av organisasjon i kommunen peker resultatene i retning av høgre verdier i store kommuner. Resultatene kan tyde på at elevene får en mer tilrettelagt undervisning – om ikke mer inkluderende – i små kommuner. Det kan kanskje tenkes at den lille kommunen er mer oversiktlig og fremmer bedre de kvalitetene som lærerne ble bedt om å vurdere. Det bør samtidig sies at dette er kvaliteter som fremmes av reformene. Med alle de forbehold som bør tas, kan resultatene antyde at de små kommunene i større utstrekning har de kvalitetene som etterstrebes enn de store kommunene, og at størrelsen på kommunen kan være viktigere enn lærernes utdanning for å skape en tilpasset opplærings situasjon – i alle fall innenfor rammen av de kvalitetene som vektlegges i denne undersøkelsen. Dersom disse kvalitetene ikke vektlegges i spesialpedagogisk utdanning, kan en knapt vente noen effekt av den på slike kvaliteter. Multivariat variansanalyse med verdiene for hvert av de tre mønstrene med kontroll av alder tydet ikke på at det være seg kommunestørrelse eller utdanning hadde noen signifikant effekt på undervisningsmønstret når alle variablene ses sammen. Det var imidlertid en signifikant effekt av alder på det

mønstret som er blitt kalt "Allmenn tilrettelegging" og for behov på det første og andre mønstret. Hvordan effekten av alder kommer til uttrykk fremgår av figuren.

Figur 21. Alder og tilrettelegging



Forskjellen består i at den eldste gruppen har den laveste verdien i det første undervisningsmønstret – uavhengig av hvilken utdanning læreren har og om hun/han befinner seg i store eller små kommuner. På denne bakgrunnen kan det ikke utelukkes at utvalgsfaktorer har gjort seg gjeldende. I disse dataene er de individuelle faktorene mest utslagsgivende. Det er derfor vanskelig å kunne konkludere noe om betydningen av størrelsen på kommunen for oppleggene til elevene. For å kunne gjøre det behøves en design som holder bakgrunnen til elevene konstant. Ut fra dette materialet fortøner spesialundervisning for dette utvalget seg i høy grad som et internt skoleanliggende. Eksterne ressurser benyttes først når problembelastningen er stor. Brorparten av lærerne mener også at undervisningen er tilpasset elevenes behov. Undervisningen preges av flere mønstre som skiller seg fra hverandre etter type og omfang av inngrep i elevens situasjon. Inngrepene er avhengig av hvordan behovet vurderes og mengden av tid eleven har fått spesialundervisning. Det er forhold som tyder på at handlingsprofilene, dvs.

kombinasjonen av mønster, også påvirkes av den ytre konteksten for spesialundervisningen – ikke bare av elevens forutsetninger.

Etterarbeid

De 13 vurderingene i denne delen lar seg inndele i følgende aspekter:

Etterarbeid: Planmessighet

1. Om overordnede mål legges til grunn
2. Om vurderinger bygger på konkrete mål
3. Om vurderingene følger en oppsatt plan
4. Om vurderingene rapporteres skriftlig
5. Om vurderingene skjer fortløpende
6. Om vurderingene bygger på systematisk innsamlet observasjon
7. Om resultatene vurderes i forhold til oppsatt plan

Litt under $\frac{3}{4}$ av lærerne oppfatter etterarbeidet som styrt av mål. En noe mindre andel mener opplæringen styres av de målene som stilles opp i offentlig politikk for området. Analyse av samband mellom spørsmålene om overordnede og kortsiktige arbeidsmål viste lav korrelasjon ($r = 0.264$). Det kan bety at når lærerne bekrefter at undervisningen styres av mål mener de kortsiktige mål relatert direkte til mestring av skolesituasjonen. Når det gjelder skriftlig plan er bare 42 % enig at det finnes. Stor spredning tyder på usikkerhet. At rapporteringen skjer skriftlig samtykker ca 70 % i. Når det gjelder systematikk samtykker bare 35 % i at informasjonen er systematisk innsamlet. De fleste sier at evaluering skjer fortløpende. Oppsummeringsvis tyder resultatene på at lærerne vurderer resultat i forhold til praktiske mål for opplæringen. Disse er i stor utstrekning er begrunnet i elevenes konkrete situasjon. Det er relativt liten planmessighet og systematikk i evalueringsarbeidet. De fleste rapporterer resultater av evaluering skriftlig.

Etterarbeid: Bredde

1. Om vurderingen retter seg mot flere sider av elevenes situasjon
2. Om de bygger på informasjon fra flere parter

3. Om evalueringen bare bygger på lærers informasjon

25-30 % samtykker i at vurderingene bare bygger deres egen informasjon Allikevel sier de fleste at den er mangesidig. Dette til tross for at bare ca 30% samtykker fullt i at foreldre deltar i evalueringen. En like stor andel sier at de ikke deltar. Det er derfor mye som tyder på at evalueringen er knyttet til skolen og hva den oppfatter som resultater.

Etterarbeid: Formidling

1. Erfaringene formidles til parter i kommunen
2. Utbyttet vurderes av elevens foresatte

Halvparten sier at resultater formidles til parter i kommunen. 20% er uenig i dette. Det merkes også at foreldrene er lite aktive i evalueringsprosessene.

Sammenlikninger av grupper med ulike vansker viser at de er mest aktive når de har elever med syns- og hørselsvansker. Materialet er imidlertid for lite å kunne si noe om dette. Men det er ikke urimelig å anta at foreldrenes deltakelse i undervisningsprosessene er avhengig av problemtype og belastningsnivå hos barna deres.

Etterarbeid: Konsekvens

1. Vurderingene har betydning for kommunens politikk
2. Resultatene har betydning for elevene

De fleste mener at evalueringene har betydning i situasjonen, men ingen konsekvenser for kommunens politikk.

Vi kan konstatere at de fleste oppfatter at de har bredde i vurdering av resultat uten at foreldrene deltar i vurderingen. Resultater av evaluering rapporteres uten at rapportener bygger på tilstrekkelig systematikk. De fleste mener at vurderingene har betydning i den konkrete situasjon, men liten betydning utover den. Studier av gjennomsnitt for ulike typer vansker tyder på at lærere for elever med elever med forståelsesvansker og med flere handikap vurderer følger av evaluering for kommunal politikk noe mer positivt enn lærerne for øvrige grupper. Det er kanskje

naturlig da reformene har satt disse elevgruppene på den politiske dagsorden i kommunene.

Det er også her gjort en faktoranalyse for å prøve å finne mønster i resultatene. Som tidligere ble et antall vurderinger for å få en mer effektiv vurderingsskala. Alle de konkrete vurderingene der lærerne beskriver sine konkrete fremgangsmåter ble beholdt. 9 vurderinger var igjen til slutt²¹. Analysen ga tre mønster som til sammen beskrev 63% av variansen. De to første av dem var det mulig å tolke .

1. "Lærerstyrt etterarbeid". Informasjon innhentes systematisk og fortløpende av læreren omkring flere sider av elevens situasjon. Dette er en mer uformell form som ikke tar utgangspunkt i noen skriftlig individuell plan. En skulle kunne kalle dette *formativt* etterarbeid . Det er en aktivitet som foregår kontinuerlig. Mønstret beskriver 35% av variansen og er det absolutt tyngste.
2. "Planstyrt etterarbeid". Her hentes informasjonen om framdrift inn systematisk i forhold til en individuell plan og bygger på flere parter. Vurderinger får følger for den fortsatte planleggingen. Det virker som om dette er en oppfølging som gjøres mer formelt og antagelig på visse bestemte tider. Jeg kaller dette derfor *summativt* etterarbeid. Det forklarer 16% av variansen.

Resultatet tyder på at uformell oppfølging av elevene som del i pågående undervisningsarbeid er vanligste form. Den formelle oppfølgingen knyttet til de individuelle planene spiller en relativt mindre rolle. Multivariat analyse av de to mønstrene med kommunestørrelse og behov og med kontroll av alder viste at det var signifikant interaksjon mellom kommunestørrelse og behov for det som ble betegnet planstyrt etterarbeid Tabellen viser gjennomsnittspoeng for de to mønstrene.

²¹ v3, 4, 5,7, 8, 10, 11, 12,13

Tabell 16. Evaluering og kommunestørrelse

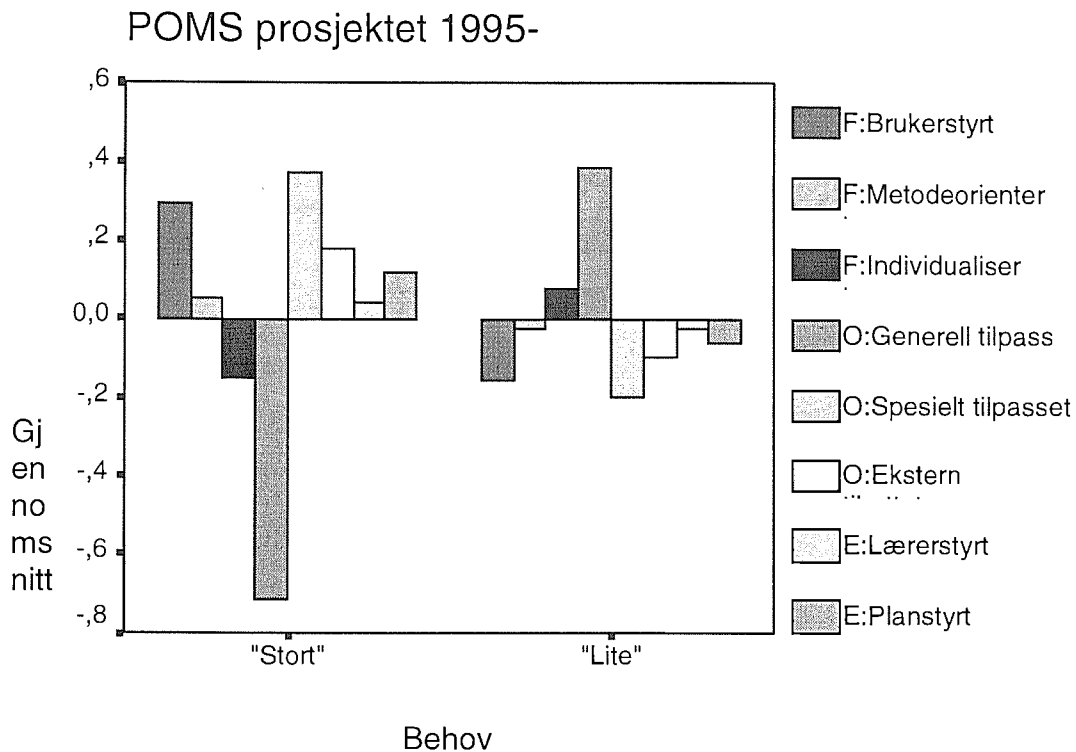
			Behov	
			"Stort"	"Lite"
Kommunestørrelse	Stor	Planstyrt evaluering	,79876	,11684
	Liten	Planstyrt evaluering	-,62269	-,27115

Av tabellen fremgår at det er den større forekomsten av planstyrt etterarbeid i store kommuner for elever med store behov som er utslagsgivende. Resultatet tyder derfor på at etterarbeidet for elever med stort behov er mer formelt og knyttet til individuelle planer i større kommuner. For elever med mindre behov er forskjellen betydelig mindre. Kanskje er behovet for planstyrt etterarbeid større for disse elevene i de større kommunene? Etterarbeidet er i allmennhet konsentrert om mestring av skolesituasjonen – i mindre grad om mer langsiktige mål. Mangel på foreldredeltakelse i etterarbeidet forsterker denne fokuseringen. Evalueringer skjer mest uformelt og som en del av arbeidsprosessen og uten nevneverdig systematikk. Det er imidlertid et innslag av systematisk og skriftlig etterarbeid knyttet til elevenes individuelle planer. Det er forhold som kan tyde på at denne type evaluering forekommer mer i større enn i mindre kommuner.

Resultatene i sammenheng

Det er av interesse å studere "handlingsprofiler" for forarbeid, gjennomføring og etterarbeid sett under ett. Figuren som følger viser profilen for lærere som arbeider med elever som de vurderer har større respektive mindre behov.

Figur 22. Handlingsstrategi og elevbehov



Forskjellen i mønster mellom lærere som har de to gruppene har først og fremst å gjøre med forarbeidet og den påfølgende gjennomføringen. For tunge grupper er forarbeidet mer brukerstyrt enn for den andre gruppen. Ved gjennomføringen er spesiell tilpasning av opplegg og det som er kalt ekstern tilrettelegging med deltakelse av organisasjon i kommunene oftere forekommende. Det som er kalt "allmenn tilrettelegging" ("Generell tilpasning" i figuren) representerer det typiske mønstret for lærere for den lettere gruppen. Ingen av disse mønstrene er forbundet med inkludering. De praktiseres alle i allmennhet i situasjoner utenfor det vanlige miljøet. En analyse av klynger av elever med alle 8 mønstrene og mestring ga to forskjellige med 31 og 35 elever i hver klynge. Den klyngen som var minst inkludert hadde større behov og lærer med mer brukerorientering i forarbeidet og tenderte til å få mer spesielt tilrettelagt undervisning, mer ekstern tilrettelegging og mer planstyr etterarbeid. Når år i spesialundervisning legges inn i analysen, fremstår to ekstreme klynger med en stor gruppe på 57 elever og en liten gruppe på 9 elever. Mønstret er det samme som i den foregående analysen, men med et betydelig sterkere element

av metodeorientert forarbeid, særskilt tilrettelegging og planstyrt etterarbeid. Resultatene kan tyde på at systematisk og spesiell tilpasning til brukerne og deres behov og planmessig oppfølging først skjer etter at elevene har demonstrert sine behov over flere år i spesialundervisningen, og at denne tilpasningen er forbundet med elevene tas ut av vanlig opplæring. Det kan naturligvis også være andre forhold som påvirker mønstrene. Multivariat analyse av mønstrene viser flere signifikante forskjeller knyttet til kommunestørrelse, behov og utdanning. Behov slår ut for både allmenn og spesiell tilpasning av undervisningen, lærerstyrt etterarbeid slår ut for lærernes utdanningsnivå. Kommunestørrelse slår ut for planstyrt evaluering. For å studere profilene nærmere ble det gjort to diskriminantanalyser med behov og kommunestørrelse. Begge analysene var signifikante. Funksjonen for behov skulle kunne kalles "grad av tilpasning av opplæring". Den indikerer en profil med liten grad av "generell tilpasning" og høg grad av "spesiell tilpasning" med samarbeidsorientert forarbeid og opplæring. Arbeidsmønstrene til lærerne for den tyngre gruppen preges mer av de kvaliteter som er forbundet med omstrukturering av spesialpedagogisk arbeid enn arbeidsmønstret til lærere til elever med de mindre behovene. For store og små kommuner besto forskjellene primært i relasjonen etterarbeid – opplæring med relativt større vekt på etterarbeid i de større kommunene – karest uttrykt for "planstyrt etterarbeid". Uten å gå inn på forskjellene utover det som allerede er sagt, kan det i alle fall konkluderes med at hvilke arbeidsmønster som benyttes antagelig har å gjøre både med systemforhold, elevproblemer og utdanningsbakgrunnen til lærere.

Diskusjon: Spesialundervisning som tilpasset opplæring

Undersøkelsen tyder på at det skjer liten tilpasning av den vanlige undervisningen ved uttak til spesialundervisning. Tilpasningen skjer hovedsakelig bare i relasjon til de elevene som tas ut til undervisningen. Her skjer tilpasningen i alt vesentlig på et ytre og administrativt plan. Her fins mange tilpasninger avhengig av problem og behov. Den viktigste tilpasningen på det indre plan er mer intensiv lærerstøtte. Til tross for dette opplever lærerne i allmennhet at arbeidet oppfyller målene og tilpasses elevenes behov. Dette bli imidlertid problematisk når svarene samtidig viser liten kontakt med foreldrene om undervisning, lite samarbeid og liten systematikk i

arbeidet. Forklaringen til lærernes opplevelse av relativ fornøydheth kan være at de utfører det systemet forventer at de skal utføre. Modellen som benyttes er jo en etablert del av skolekoden som den måten læreproblemene behandles på i skolen. Når en går nærmere inn i prosessen, er det lite som tyder på opplæringsopplegget utvikles etter en sammenhengende plan som kan gjenfinnes i en helhetlig arbeidsprosess. Svarmønstrene lar seg nok bedre forklare dersom en antar at det ligger en praktisk – intuitiv modell til grunn der innhold og arbeidsmåte megles fram i møtet med de etablerte formene for praksis i skolesamfunnet. Analysene viser imidlertid at det ikke er tilstrekkelig å beskrive dette generelt. Arbeidsmønstrene er knyttet både til elvebakgrunn, lærerbakgrunn og kommunesituasjonen. Analysene tyder også på at en generelle tilpasning (knyttet til fagundervisning) først brytes og overtas av et mer spesialisert mønster når behovene blir tolket som store nok. Disse spesialiserte mønstrene for lærerhandling er forbundet med en stort sett segregert arbeidssituasjon. Spesialisering og inkludering synes derfor å være uforenlige prinsipper i spesialundervisningen. Analysene bygger på lærernes egne vurderinger av arbeidsmåtene. De inneholder minst to komponenter: Hvordan tingene er, og hvordan de mener de bør være. I tillegg kommer det forholdet at lærerarbeidet naturligvis er regulert. Lærernes vurderinger påvirkes derfor av det som kan betegnes som "god" og "korrekt" praksis. Når det gjelder undervisning av disse elevene, stilles det bl a bestemte krav til planleggingen og til oppfølgingen - det er naturligvis et paradoks at gjennomføringen ikke underkastes en liknende regulering. Dette kan ha forsterket brukernes rolle i beskrivelsen av planleggingen og den individuelle planen rolle i etterarbeidet – for å nevne noen eksempler fra analysene. Intervjuer med lærerne tydet på at forsøk på å styre arbeidet lett skaper et språk omkring arbeidet som tjener til å oppfylle styringsbehovene, men som har lite å gjøre med praksis. Dette gjør det nødvendig å skille mellom faktiske mønster og de mønstrene som er analysert fram her. Deres gyldighet bør derfor også studeres med observasjoner av arbeidsprosesser.

Samarbeid med foreldre

Spesialundervisning som tar utgangspunkt i en vid definisjon av læringsbehovet forutsetter samarbeid og nettverk. Samarbeid om opplæringsplaner, utnyttelse av

ekstern kompetanse og ekstern kvalitetsvurdering står sentralt. Resultatene tyder på at handlingsmønstrene varierer sterkt med hensyn samarbeid og kontakt utover klassen og skoleenheten. Det er flere forhold som tyder på at kontrollen av virksomheten hovedsakelig skjer på skoleenheten og at handlingene i mindre grad er rettet mot eksterne forhold. Samarbeidet mellom foreldre og lærere er naturligvis et helt vesentlig element i utviklingen av spesialundervisningen. Hvordan foreldrene oppfatter tilbudene og sin rolle i opplæringen gransket nærmere i dette kapitlet.

Foreldredeltakelse i spesialundervisning

Foreldre og foresatte ble bedt om å vurdere egen deltakelse spesialundervisningen. Fire vurderinger ble valgt ut for særskilt analyse. Vurderingene dreide seg om:

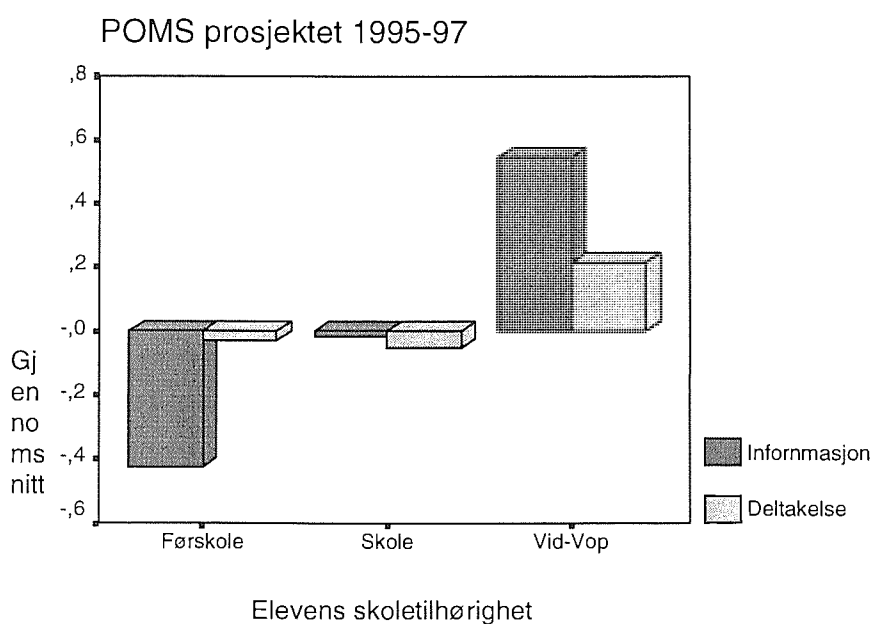
- Grad av deltakelse i planlegging av opplæring
- Opplevelse av å være aktiv i undervisningsopplegg
- Om opplæringen drøftes i tverrfaglig gruppe
- Grad av informasjon fra opplæringen.

Analyse av 12 foreldrevurderinger av kontakt med opplæringen ga en profil med fire kontaktmønstre som til sammen forklarte 44% av variansen. To av disse kunne gis meningsfulle tolkninger.

1. Faktor 1: *Informasjon*. Foreldre og foresatte informeres, og mottar planer, men verken de eller eleven deltar aktivt i gjennomføringen av opplegg. Dette er det typiske mønstret og viser ingen samband med antallet år i spesialundervisning. Det forklarer 32% av variansen. Enighet i oppsatte mål har en høy ladning i dette mønstret.
2. Faktor 2: *Deltakelse*. Dette er et mønster der en som i det foregående opplever seg informert. I tillegg er dette et mønster for samhandling som preges av større aktivitet både i planlegging og daglig opplæring. Dette mønstret viser et høgt samband med år i spesialundervisning. Dess lenger eleven er i spesialundervisning dess mer framtreddende er dette mønstret. Det forklarer 12% av variansen. Enighet i oppsatte mål viser ingen ladning i dette mønstret.

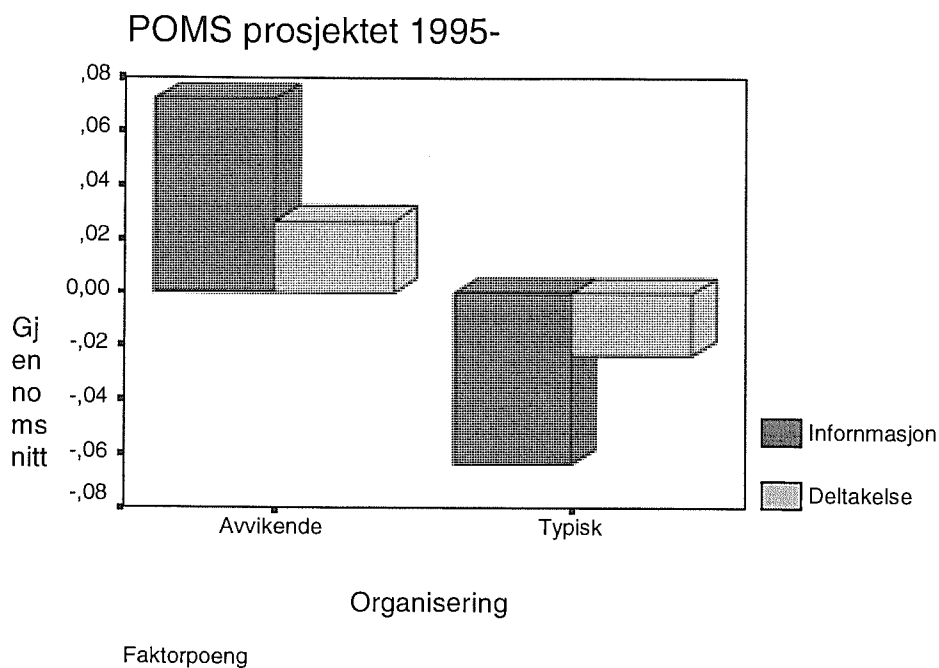
Elevdeltakelse inngår i liten utstrekning i noen av mønstrene. Testing av forskjeller i gjennomsnitt i poeng mellom ulike grupper viste at det hovedsakelig var elevenes skoletilhørighet som var utslagsgivende for det mønstret som er kalt "Informasjon".

Figur 23. Brukerdeltakelse og skoletilhørighet



Profilen av data i figuren tyder på at samhandlingen mellom foreldrene og opplæringen forandrer seg over den tid elevene har spesialundervisning – fra et rent informativt til et mønster mer preget av deltakelse. Den samme forskjellen i profil finner en ved å sammenlikne grupper med forskjellige typer organisering av spesialundervisningen.

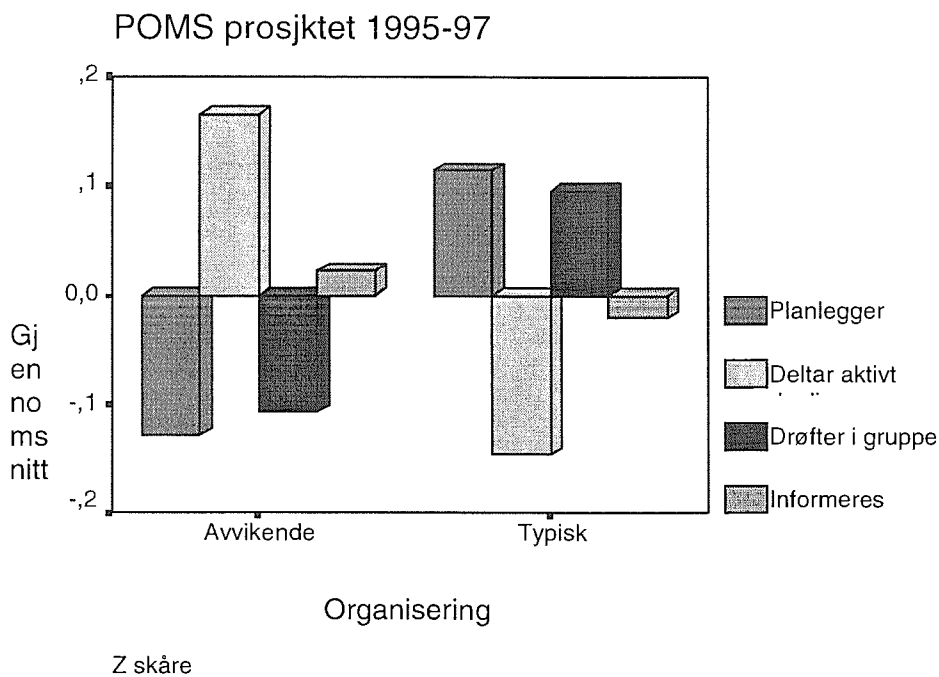
Figur 24. Brukerdeltakelse og organisering



Forskjellen i profil peker i samme retning. For elever som ikke har de typiske tilbudene i skolen er kontakten mellom skole og foresatte preget av en sterkere aktivitet. Verdiene er høyest for begge variablene. Forskjellen mellom gruppene er mest fremtredende for den faktor som er kalt *Informasjon*. Mønstrene for kommunikasjon mellom partene ser først ut til å forandre seg når problemene blir store nok. De er størst for de elevene som har den mest avvikende skolesituasjonen. Analyser av forskjeller i gjennomsnitt for elever med en eller flere vansker og elever med ulik grad av behov viste ingen signifikante forskjeller. Kontakten mellom opplæringen og hjemmene synes derfor ikke å være nevneverdig påvirket av elevenes bakgrunn. Dette endrer seg først når yttergrupper sammenliknes. Når elevene deles inn i de som får undervisningen i det en kan betegne som skole, går i skole og de andre, viser en multivariat variansanalyse signifikant forskjell mellom foreldrene. Alle gjennomsnittene for vurderingene av foreldredeltakelse er høgst for skolegruppen. Bare deltakelse i planlegging er signifikant. Det betyr at det er denne gruppens foreldre som vurderer at de deltar mest i planlegging av opplæringen. De viser også en klar tendens til å delta mer i tverrfaglig gruppe for å drøfte opplæringen. Da den ene gruppen bare består av 12 individer, ble mønstret

undersøkt ved å undersøke forskjellene mellom en gruppe som har en typisk skoleorganisering ved at de får opplæringen sammen med yngre, eldre elever, eller alene (n=31) og en annen gruppe som fikk opplæringen sammen med andre på samme alder (n=35). Det var ingen signifikante forskjeller mellom gruppene, men profilen er den samme som tidligere. Figuren viser profilen for gruppene for noen utvalgte vurderinger.

Figur 25. Organisering og foreldredeltakelse



Som det fremgår av figuren, skiller gruppene seg primært når det gjelder det å delta aktivt daglig i opplæringen. De som har de tyngste elevene, drøfter mindre i foreldregruppe. Men de andre planlegger og drøfter, deltar de mer ofte til daglig. Forklaringen til denne forskjellen i mønster kan ligge i forskjellen i opplærings situasjon mellom gruppene der foreldrene til de som er betegnet som avvikende befinner seg oftere i et mer personlig forhold til opplæringen. For de andre kan samarbeidet være sterkere byråkratisert. Dette betyr at konteksten for samarbeid er viktig for å bestemme hvordan det kommer til å gå til, og at det i spesialundervisningen er forskjellige kontekster for samarbeid.

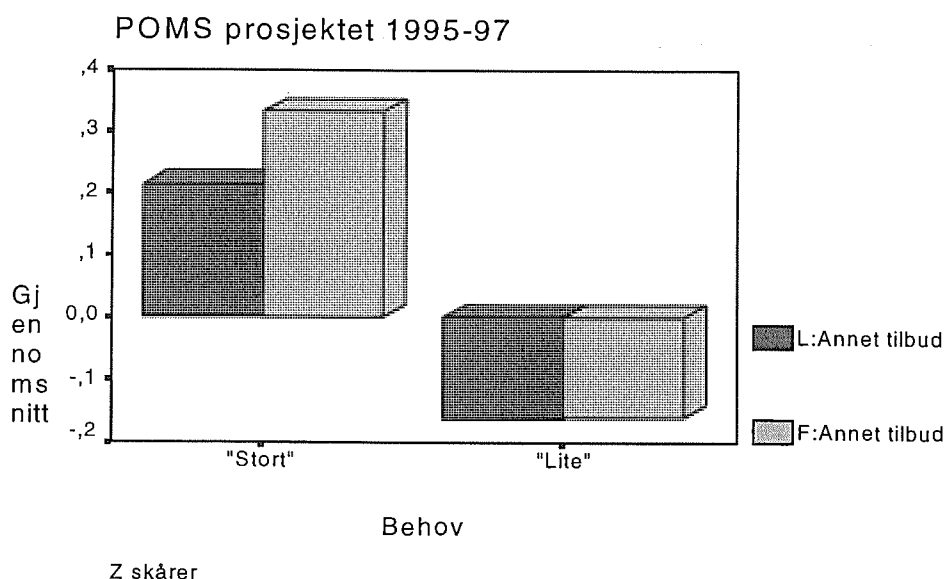
Diskusjon

Det grunnleggende mønstret for kommunikasjon mellom opplæringen og hjemmet har karakter av informasjon fra skolens side til foreldrene. Dette synes imidlertid å forandre seg når tyngden i problemene blir større og konteksten for undervisning forandres. Foreldrene blir da sterkere implisert aktivt i opplæringen og i planleggingen av den. Resultatene kan tyde på at problembelastning både påvirker kommunikasjons intensitet og form. Foreldre som har elever med de største problemene ser ut til å delta mer aktivt i utformingen av opplæringen og kommuniserer mer individuelt med lærerne.

Enighet og konflikt i vurdering av tilbud

Både lærere og foreldre ble spurt om de var fornøyd med tilbudet, eller om de mente at det burde forandres. Begge parter sier seg stort sett fornøyd med tilbud. Sambandet mellom vurderingene er ikke signifikant. Dette tyder på at det er forskjell på hvilke tilbud lærerne og foreldrene er fornøyd respektive ikke fornøyd med. Figuren viser forskjeller i gjennomsnitt for to behovsgrupper.

Figur 26. Lærere og foreldres syn på tilbud



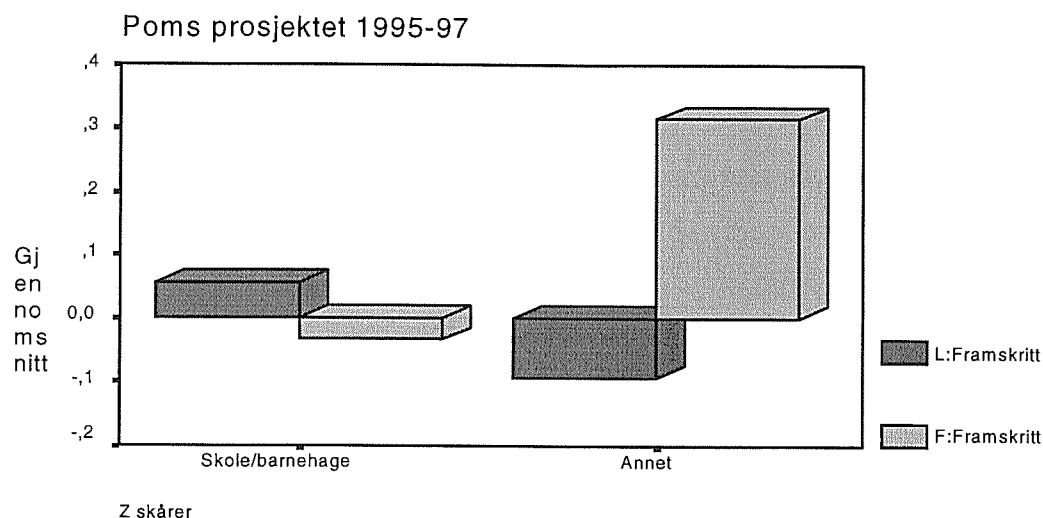
Figuren tyder på at foreldre og lærere har forskjellig oppfatning. Variansanalyse viser at forskjellen bare er signifikant for foreldrevurderingen. Foreldrene vurderer oftere behov for nye tilbud for den gruppen som er vurdert (av lærere/skolen) til å ha "stort" behov. For de med "lite" behov gjør foreldre og lærere samme vurdering. Resultatet antyder en ulik situasjonsfortolkning i forhold til tilbudene. Det er totalt sett ca 30% av foreldrene som ønsker nye tilbud. Resultatene tyder på at dette er foreldre med elever med tunge behov. Det virker naturlig da det er denne gruppen som nok opplever seg mest utilfreds med de hovedmønstrene for undervisning som er beskrevet. Konsekvenser for forskjeller i situasjonsfortolkninger for samarbeid kan en bare spekulere over. Det er også mye som tyder på forskjeller i vurderinger av resultater av undervisningen.

Tabell 17. Foreldres vurdering av læringsutbytte

Vurdering		Innhold		Total
		Fag	Ikke fag	
	Aldri	1	3	4
	Sjelden	11	4	15
	Oft	9	12	21
	Alltid	16	8	24
	Total	37	27	64

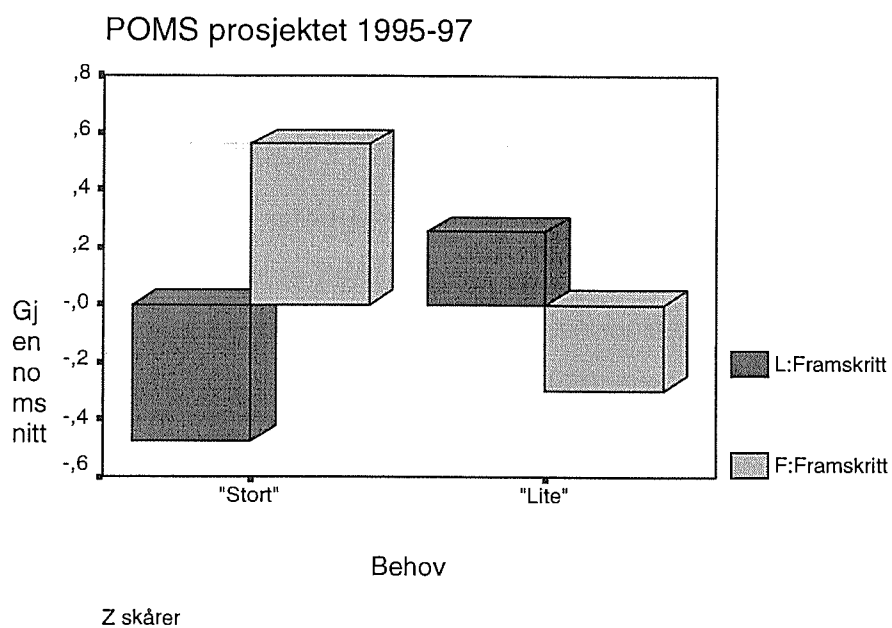
Her får vi et liknende bilde: For ca 30 % av elevene vurderer foreldrene at elevene sjelden, eller aldri lærer noe. Andelen er størst for de som har elever med skolefag. For de aktivitetene som skjer utenfor skolens ramme er vurderingene positive. Forskjellen er tilnærmet signifikant. Resultatene forsterker inntrykket av at foreldrene ikke opplever tilstrekkelig tilpasning til det de oppfatter som elevenes behov. Da lærer- og foreldrevurderinger av framskritt var samlet inn med ulike skalaer, ble det beregnet Z skårer. Figurene viser hvordan gruppene vurderte framskrittet i forhold til om innholdet i undervisningen er det vanlige, eller noe annet og i forhold til behov.

Figur 27. Vurdering av fremskritt og skoletilhørighet



Profilen i figuren viser at foreldrene har gitt relativt mer positive vurderinger enn lærerne for de elevene som får noe annet enn vanlig fagundervisning.

Figur 28. Vurdering av fremskritt og behov



Av denne figuren fremgår det at foreldre rapporterer relativt større fremskritt enn lærerne for elever med "stort" behov. Resultatene viser at forskjellen mellom lærerne

og foreldrene er ikke så mye en forskjell i generell vurdering. Begge avgir gjennomsnittlig positiv vurdering av elevenes framskritt. Forskjellen består først og fremst i retningen. Forskjellen i vurdering er størst for opplæring som er noe annet enn vanlig undervisning i fag. Her avgir foreldrene en mer positiv vurdering av framskritt enn lærerne. Krysstabell viser at det er signifikant flere med store behov i gruppen "annet". Dette forsterker inntrykket av at en har å gjøre med ulike foreldregrupper å gjøre med barn med ulike behov. Som en ser er også retningen den samme som tidligere for vurderingen av framskritt. Foreldrene synes med andre ord å være mer fornøyd med de framskrittene elevene gjør enn lærerne. Samtidig er det også disse foreldrene som artikulere behov for nye tilbud. Resultatmønster tyder på at det foreligger forskjeller i situasjonsfortolkning mellom lærere og foreldre. En viktig faktor er antagelig tyngden av elevenes problemer. Foreldrene registrerer framskritt og ønsker nye tilbud. Lærerne registrerer mindre framskritt og vurderer ikke i samme grad behov for nye tilbud. Slikt kan skape konflikter i samarbeidet i særdeleshet om skolen er fornøyd med sine tilbud.

Diskusjon

Undersøkelsen av vurderinger av elevenes hjelpebehov og framskritt viser forskjeller mellom skolens og foreldrenes vurderinger. Resultatene tyder på at foreldrene er mer kritisk enn lærerne til undervisningens tilpasning til elevenes behov. Det er mye som kan tyde på at det er foreldrene til elever med større vansker som opplever størst behov for bedre tilpasning av skoletilbudene. Dette betyr at behovet for samarbeid er relatert til elevenes behov, og at foreldre med elever med tunge behov kommer i et mer kritisk forhold til tilbudene. Samarbeid med dem synes å være ekstra påkrevd. Her er det viktig å konstatere at en betydelig del av foreldrene sjelden eller aldri vet hva som foregår i spesialundervisningen. I følge deres egen rapportering mottar 60 % sjelden/aldri planer, 80 % deltar sjelden/aldri i planleggingen, nesten 50 % vet sjelden/aldri hva som foregår og bare 35 % opplever seg aktiv i daglig opplæring. Dette tyder på at den typiske spesialundervisningen er perifer for foreldrene. Det er lite i samsvar med det som kan betraktes som "god praksis". Den enighet som lærerne opplevde i sitt forarbeid er derfor ikke en enighet som er oppnådd i samarbeid med foreldre.

Drøfting av samarbeidet med foreldrene

Kommunikasjon mellom lærere og foreldre er viktig både for å klarlegge relevante behov, for å kunne gjøre riktige prioriteringer, iverksette opplæringen og følge opp resultater. Dette krever en mer omfattende deltakelse fra foreldre enn vi registrerer i dette prosjektet. Mønstret varierer noe med elevenes bakgrunn, men allment kan en si skolen benytter seg av en informasjonsmodell for samhandling i forhold til foreldrene. Det virker som om elevenes problembelastning er en viktig faktor i dette sammenheng. Høg problembelastning fører både til at foreldrene deltar mer aktivt i forhold til skolen og at de også kommer i et mer kritisk forhold til tilbudene. At det blir slik virker ganske naturlig. Det er naturligvis mange forklaringer til at det over tid har utviklet seg en slik arbeidsdeling mellom skole og hjem. Den er imidlertid en sentral hindring for å kunne utvikle spesialundervisningen i de retninger som danner utgangspunkt for denne rapporten.

Opplæringstiltakenes kvalitet

Kvalitet er et vidt begrep. I dette kapitlet tenkes det mer konkret på hvordan utbyttet av opplæringen vurderes av lærere og foreldre og i hvilken grad formidlingen preges av prinsipper som en ønsker skal veilede den. Utbyttet ble vurdert og arbeidsprosessen i spesialundervisningen ble observert og vurdert fra flere perspektiv av lærerne, foreldrene og forskerne. Sentralt i vurderingene står spørsmålet om opplæringstiltakene bidrar til å inkludere brukerne av dem sosialt. Først i kapitlet behandles vurderingene av opplæringens resultater, deretter følger en analyse av observasjoner av undervisningen, og til slutt analyseres de vurderinger av opplæringens sosiale formidling som ble avgitt av lærere og foreldre.

Resultater av spesialundervisning

Hensikten er ikke å studere effekter av undervisningen som gis. Til det behøves et annet forsøksopplegg med gyldige og pålitelige måleinstrumenter som bygger på faktiske prestasjoner og med bedre muligheter til kontroll av feilkilder. Her er spørsmålet bare hvordan lærere og foreldre opplever resultatet av undervisningen og hvilke forhold som viser samband med dette. Den opplevelsen de har av

framskritt ved et gitt tidspunkt, er sikkert avhengig av en rekke forhold: Elevbakgrunn, situasjon, tidligere erfaringer, krav om framskritt. Hensikten her er mest å forsøke å finne mønster i vurderingene av framskritt. Lærerne ble bedt om å vurdere resultatene av undervisningen. De utsagn de tok stilling til var følgende

Nr	Lærervurdering
122	Eleven har nådd målene for spesialundervisningen
123	Spesialundervisningen gjør eleven i stand til å delta i en vanlig undervisningssituasjon
124	Eleven viser klare framskritt
125	Andre (foreldre) rapporterer framskritt
141	Synes elevene lærer mye i tilbudet

For 1/5 av elevene opplever lærerne at målene nås. Ca halvparten mener den fører til fremskritt, og samme antall sier at andre rapporterer fremskritt. Ca 30% av foreldrene opplever at elevene sjelden/aldri lærer.

Lærernes vurderinger av framskritt ble korrelert med foreldrenes vurdering. Det var signifikant positive korrelasjoner. Samstemmighet i vurdering gir en indikasjon om gyldigheten av dette kriteriet for resultat av undervisning. Det kan derfor slås fast at det – til tross for visse forskjeller - er substansiell enighet mellom foreldre og lærere i vurderingen av framskritt²². Denne forskjellen er drøftet. Etter observasjonene av spesialundervisningen ble det gjort en samlet vurdering av om opplæringen fremmet kompetanse. Vurderingen viste lavt, men signifikant positivt samband med de andre vurderingene av resultat av undervisning. Det ble benyttet faktor analyse til å lage et grovt mål for framskritt i spesialundervisningen av alle vurderingene Den ga en – faktor løsning som forklarte ca 50% av variansen med positive ladninger for alle vurderingene – noe lavere for foreldrevurderingen og kompetansevurderingen. Målet som ble utviklet for å vurdere fremskritt er på ingen måte perfekt, men synes å være tilstrekkelig gyldig til å gi en pekepinn om resultatet av undervisningen. Tabellen viser faktorpoeng fordelt på elever med ulik alder og behov.

²² Tidligere sammenlikning viste at denne samstemmigheten var mindre for en tungt belastet gruppe

Tabell 18. Vurdering av fremskritt, behov og skoletilhørighet

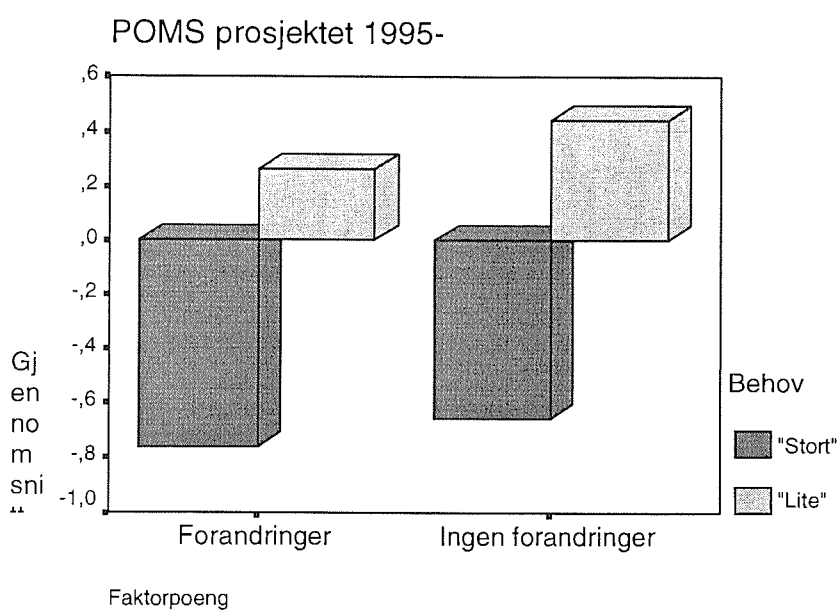
		Behovsgrad				Total	
		Stort behov		Lite behov		M	s
		M	s	M	s		
Elevens skoletilhørighet	Førskole	,61719	,90211	,66304	,67319	,65540	,66715
	Skole	-,53560	1,32942	,23899	,81328	,04534	1,00750
	Vid-Vop	-,99687	,60096	,14510	,22298	-,80654	,70540
Total		-,64047	1,08043	,33548	,77671	,00000	1,00000

Tabellen tyder på sammenheng mellom alder og behov. De som har større behov får lavere vurderinger, og det får også elever i høyere aldersgrupper. Variansanalyse av verdiene med kontroll av behov²³ viste at både forskjellene mellom behov og mellom aldersgrupper var signifikant. Analyser viser at det registreres mindre fremskritt for elever med de største vanskene. Elever med flerhandikap, forståelsesvansker og atferdsvansker får systematisk lavere verdier. Det kan gis flere fortolkninger av dette. En er at en ikke har metoder for å registrere fremskritt hos elever med de større problemene selv om de faktisk gjør fremskritt. En annen kan være at eleven sakker bakut etter hvert og at en ikke makter å gjøre noe med det. Opplevelsen av å arbeide med elever og ikke registrere fremskritt er et kritisk forhold for spesialundervisning. Det virker som om det etter hvert skilles ut en tyngre gruppe uten fremskritt for og som får en mindre kompetanseorientert undervisning. Det er et problem. Et sentralt spørsmål er hvordan en skal kunne endre dette. Med systematisk undervisning, forandringer av mål og innhold, samt bedre vurderingsformer bør det kunne dokumenteres fremskritt på alle belastningsnivåer. Sannsynligheten er stor for at vurdering av elevene vurderes opp mot et tenkt sluttprodukt er en viktig hindring for dette. Lærerne opplyste om hvem det var planlagt forandringer for. Slike forandringer kunne bestå i forandringer av timetall til spesialundervisning, ny utredning og lignende. Det er ikke urimelig å forvente at slike forslag er knyttet til vurderinger av

²³ SPSS: Simple Factorial

resultater av undervisning. Figuren viser resultatene for elever med ulike behov som det er foreslått, respektive ikke foreslått, forandringer for.

Figur 29. Planlagt forandring og resultat



Resultatmønstret er det samme for begge behovsgruppene. En variananalyse bekrefter at planlagt forandring ikke er relatert på noen signifikant måte til vurderinger av framskritt hos elevene. Dette gjelder begge behovsgruppene. Ideelt skulle en kunne tenke seg at forandringene rettet seg mot å forsøke å skape større framskritt for elever i gruppen med de største behovene og som viser de dårligste framskrittene. Resultatene tyder ikke på at vurderinger av elevenes framskritt, slik det måles her, i tilstrekkelig grad ligger til grunn for planleggingen for elevene. Det gjelder i særskilt elever med de største behovene. Undersøkelser av korrelasjoner mellom resultatvurderinger og undervisningsvariablene i undersøkelsen tyder på et at det finnes et generelt samband. Det gjelder særskilt det mønstret som ble kalt "allmenn tilrettelegging" i analysen av gjennomføringen ($r = 0.432$; $p < 0.01$). En noe lavere, men signifikant korrelasjon ble også funnet for det tilpasningsmønster som ble kalt "individuell tilpasning" i undersøkelsen av lærernes tilpasninger. Det er derfor ikke noe grunnlag for å konkludere med at elevenes framskritt ikke inngår i lærernes planlegging og gjennomføring av undervisning. Det er mer et spørsmål om

vektlegging og konsekvenser. Sammen med andre data fra undersøkelsen formidles et inntrykk av en standardisert formidling som i liten utstrekning er veiledet pedagogisk av "feed - back" fra analyser av elevenes funksjonsnivå. Det er mye som tyder på at slik "feed – back" hovedsakelig leder til å skille ut elevene til standardiserte tilbud.

Diskusjon

Analysene av opplevelsene av elevenes framskritt hos lærere foreldre tyder på at framskrittene har tydelig samband med bakgrunnen til elevene. Elevene som har størst behov oppleves å gjøre de minste framskrittene. Spesialundervisningen synes ikke å bidra ikke til å forandre dette mønstret. Det kan være flere forklaringer til dette. En forklaring er at arbeidsmåtene som benyttes i spesialundervisningen ikke makter å kompensere for elevenes lærevansker og derved formidler det samme inntrykket av elevene som det som ble formidlet i den vanlige undervisningen – og som danner bakgrunnen for spesialundervisningen. En annen forklaring er at vurderingene til både lærere og foreldre bygger på oppfatningen om eleven som et ferdig sluttprodukt .

Observasjoner av undervisningen

Temaet er om den praktiske undervisningen bærer preg av helhet, behovsorientering, inkludering og individualisering. Undervisning for hver elev ble observert ca 1 time. Hensikten var å komplettere de andre metodene for få økt innsikt i hvilken utstrekning tiltakene fremmer de målene for kvalitet som er diskutert tidligere. Dette datamaterialet blir behandlet først. Deretter behandle noen andre aspekter ved kvalitet:: Om samarbeidet mellom opplæringen og brukerne fungerer tilfredsstillende, og om opplæringen kan dokumentere framskritt for elevene. Timene for observasjon av undervisning var av praktiske grunner ikke tilfeldig valgt, men valgt i samarbeid med læreren. Det er derfor grunn til å tro at vi har vurdert det vi kan kalle optimal spesialundervisning, dvs en spesialundervisning som avviker i en viss utstrekning fra det vanlige. For å undersøke i hvilken grad spesialundervisningens organisering, innhold, arbeidsmåter og kommunikasjonsformer oppfyller

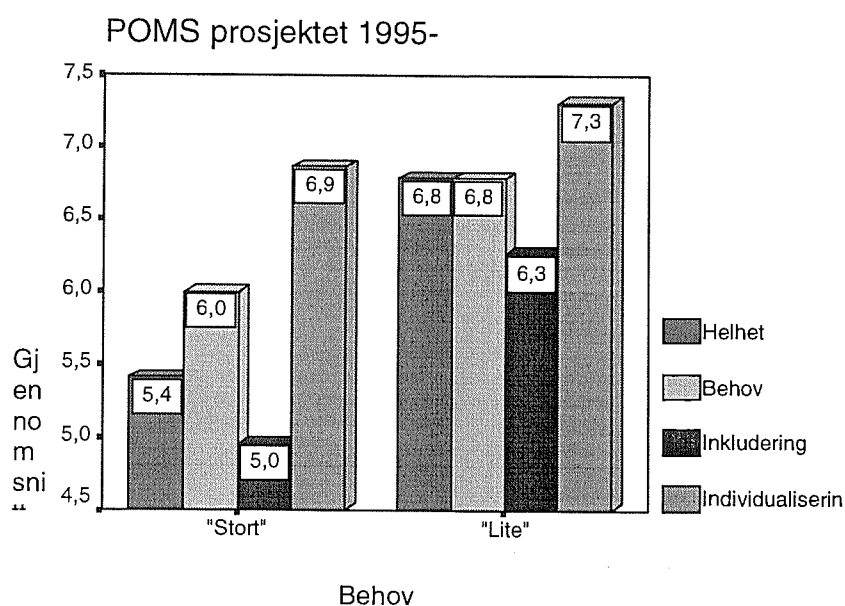
kvalitetskriterier ble det konstruert et observasjonsinstrument som besto av 16 vurderingsaspekter– fire målaspekter og fire undervisningsaspekter. Tabellen viser organiseringen av instrumentet. Vurderingene ble gjort i skalaer 1-9.

Undervisnings- aspekt	Målaspekt			
	Helhet	Behovs- orientering	Inkludering	Individ- ualisering
Organisering				
Innhold				
Arbeidsmåte				
Kommunikasjon og samspill				

De 16 vurderingene ble konstruert ved å krysse målaspekt med undervisningsaspekt. På den måten kunne en fylle ut de tomme cellene i tabellen. Etter observasjon og vurdering av undervisningen, ble det gjort to oppsummerende vurderinger av undervisningens formidling av kompetanse og dens formidling av deltakelse og likeverd. Vurderingene bygger ikke bare på den direkte observasjonen, men også på annen informasjon som observatørene innhentet gjennom beskrivelser av spesialundervisningen og gjennom påfølgende lærerintervju. Dette ble funnet nødvendig for å kunne få et valid uttrykk for om det samlede opplegget for elevene formidler mål som er funnet viktige ved spesialundervisning. Granskning av gjennomsnitt viser at det er vurderingen av målaspektet inkludering og undervisningsaspektet arbeidsmåte som har laveste gjennomsnitt. Innholdstilpasningen er det undervisningsaspektet som har de høyeste gjennomsnittsverdiene. Målaspektene behovstilpasning, helhetsorientering og individualisering har ganske like gjennomsnittsverdier. Sosial inkludering vurderes som det mest kritiske punktet i den observerte undervisningen. Av de fire aspektene ved undervisningen vurderes arbeidsmåtene, generelt sett, om det aspektet ved undervisningsprosessen som er minst egnet til fremme de fire målaspektene. Den laveste gjennomsnitt fremkommer for kombinasjonen organisering/inkludering. Vurderingen av om måten å organisere undervisningen på fremmer inkludering er den laveste av alle 16 gjennomsnittene. Organisering og arbeidsmåte vurderes derfor i mindre grad å fremme inkludering. Av målaspektene er det de vurderinger

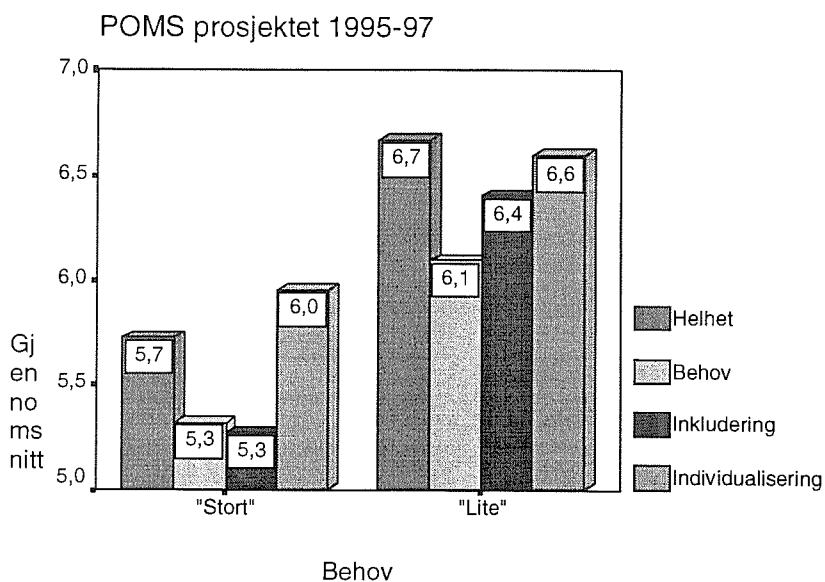
som berører inkludering som samlet sett får laveste verdier. Dette kommer også til syne i totalvurderingen av undervisningen der vurderingen av likeverd får lavere verdi enn vurderingen av kompetanseformidling. Det sentrale aspektet ved vurderingen av inkludering var om organisering, innhold og arbeidsmåter avviker fra det som er vanlig. Resultatene synes i en viss utstrekning å bekrefte dette. Figurene som følger viser gjennomsnittene for hver av vurderingene i de fire delskalaene for to behovsgrupper.

Figur 30. Vurderinger av undervisningens organisering



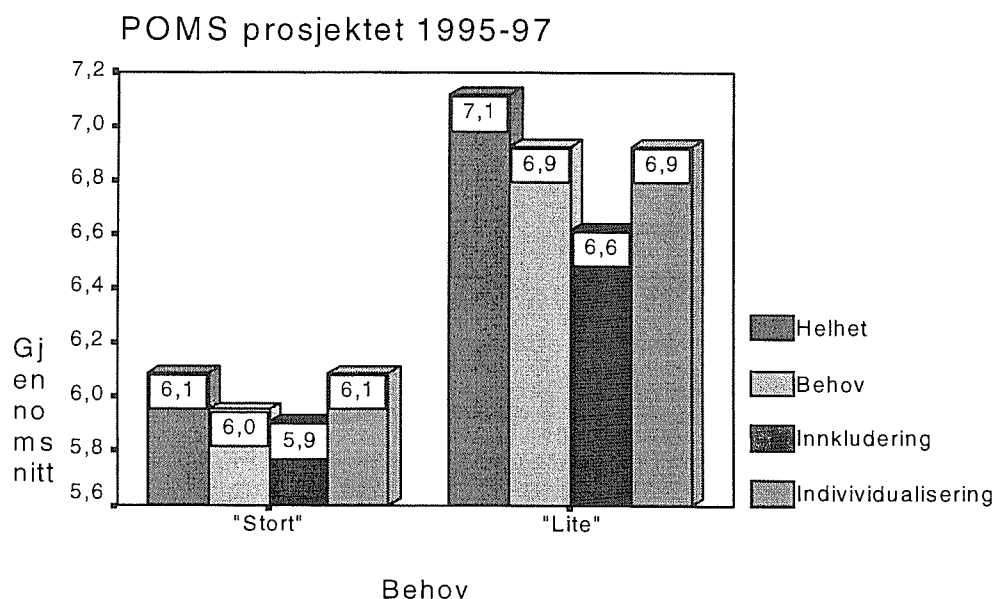
Organiseringen av undervisningen vurderes å oppfylle målene i mindre grad for de med de største behovene. Dette er mest markant for inkludering og helhet.

Figur 31. Vurdering av arbeidsmåten



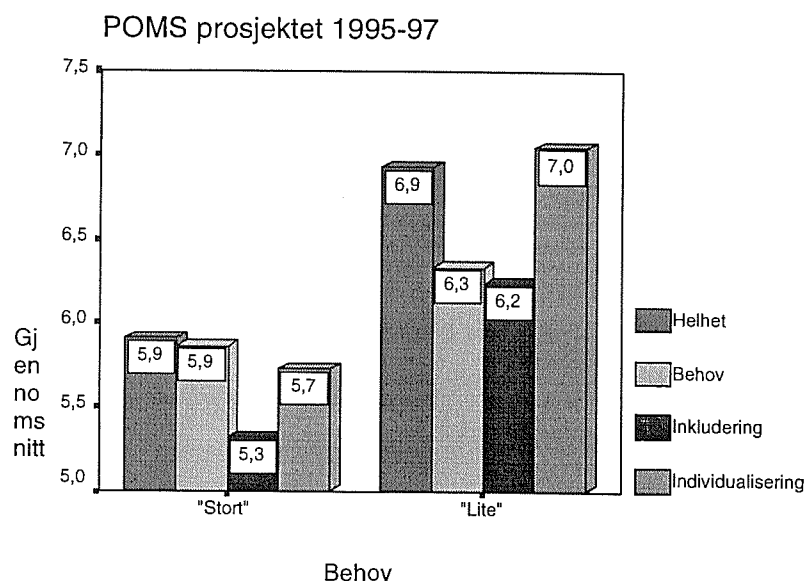
Det samme mønret forekommer for arbeidsmåten. Her kommer en lavere vurdering av tilpasning til elevenes behov i tillegg.

Figur 32. Vurdering av innhold



Når det gjelder innholdet i undervisningen er forskjellene mer generelle og gjelder i større utstrekning alle målaspektene.

Figur 33. Vurdering av kommunikasjonen



Når det gjelder observasjon av kommunikasjonen mellom lærere og elever, er mønstret stort sett det samme som for de øvrige undervisningsaspektene. Det er en åpenbar sammenheng mellom resultatene av vurdering av elevenes behov og resultatene for oppfyllelse av mål. Undervisningen for gruppen med de største behovene vurderes å få en undervisning som ligger lavest på alle målaspektene. Studier av forskjellen i gjennomsnitt med variansanalyse viser at de er klart signifikante for organisasjonsform for de målaspektene som er kalt helhet, behov og inkludering. Det betyr at måten å organisere arbeidet på vurderes å oppfylle kravene dårligst for grupper med store behov for de oven nevnte aspektene. For undervisningsaspektet innhold er forskjellene signifikant for alle målaspektene – unntatt inkludering. Det betyr at valget av innhold ble vurdert å være dårligst tilpasset den tyngste gruppen. For arbeidsmåte er forskjellene mellom tre av målaspektene signifikante. Individualisering oppnår tilnærmet 5% signifikans i variansanalysen. For kommunikasjon er alle gjennomsnittene for de to behovsgruppene signifikante foruten behovsorientering. Det kan derfor konkluderes med at undervisningen vurderes å vise en rimelig grad av måloppfyllelse – når en går ut fra gjennomsnitt for hele materialet. Analysen av gruppeforskjellene tyder imidlertid på elevene med de største behovene får en undervisning som avviker negativt på nær sagt samtlige mål- og undervisningsaspekter. Dette støtter resultater fra tidligere analyse som viste

mindre orientering mot mestring hos lærere med elever med større behov. Etter observasjonene ble det gitt to oppsummerende vurdering av formidling av kompetanse og likeverd. Sammenlikning av gjennomsnitt for de to behovsgruppene viste at begge gjennomsnittene var høyere for de elevene som ble vurdert å ha de minste behovene. Det konkluderes derfor med at resultatene tyder på at – innenfor de kriteriene for kvalitet som legges til grunn for observasjonene – er det de med de største behovene som får undervisning av dårligst kvalitet samtidig som det er disse elevene som får flest uketimer og har vært lengst i spesialundervisningen. For å forsøke å gjøre mer tydelig hva denne forskjellen består i ble det gjort en analyse av forskjellen i observasjoner mellom grupper med forskjellig grad av behov.²⁴ Funksjonen viste at den sentrale forskjellen mellom undervisningen de to gruppene fikk gikk på graden av helhetlig og inkluderende organisering og arbeidsmåter (tilbud rettet mot vanlig livssituasjon) og mer kommunikasjon preget av inkludering og individualisering. Resultatene kan tyde på at en kan skille mellom en spesialundervisning som er orientert mot mestring og som preges av stor intensitet når det gjelder å oppnå målene og en som er mer rettet mot funksjon og tilpasning. Den første vurderes å være mest kompetanseorientert og preges av større likeverdighet. Skillet mellom dem er først og fremst knyttet til av graden av mestring. Elever med lav mestring er samtidig elever som får det største antallet timer og har hatt spesialundervisning over lengst tid. Analyser viste også at den sentrale forskjellen mellom undervisningsmønstrene – slik det observeres med dette instrumentet – består i grad av inkludering og av individualiserende kommunikasjon mellom lærer og elev. Resultatene kan tyde på at en har en stabil gruppe elever som får spesialundervisning ved enkeltvedtak der undervisningen preges av liten og uklar orientering. i forhold til overordnede mål for undervisningen. For å få en oversikt over hva skalaene måler empirisk og forsøke å spore en underliggende struktur i undervisningen når det gjelder de undersøkte aspektene, ble det gjort en faktoranalyse. Et mål på elevenes framskritt ble lagt inn som markør for å undersøke hvilke aspekter ved den observerte undervisningen som synes å gå sammen med

²⁴ SPSS: Dscriminant Analysis

vurderinger fremskritt hos elevene.²⁵ Resultatet ga en tolkbar struktur med fire mønster som til sammen beskriver 74% av variansen:

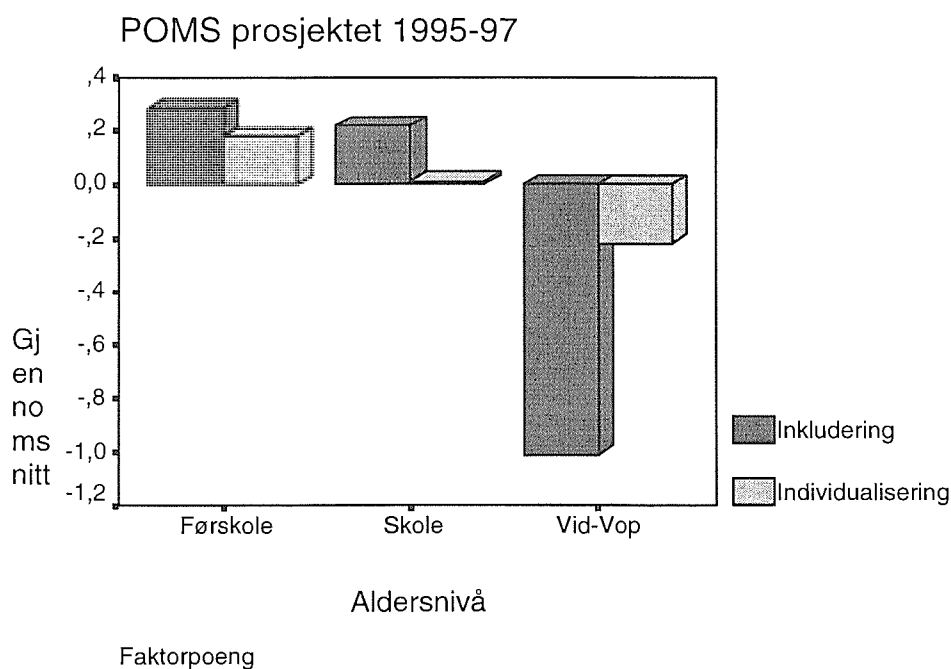
1. Faktor 1: *Inkluderende og likeverdig spesialundervisning*. Denne har høge ladninger i grad av inkludering og i vurdering av deltakelse og likeverd. Høg verdi i denne faktor betyr at eleven vurderes å få en sosialt inkluderende spesialundervisning. Dette er den tyngste og forklarer 54 % av variasjonen.
2. Faktor 2: *Individualiserende innhold*. Denne har høge ladninger i undervisningsaspektet innhold. Høg verdi betyr at eleven får tilpasset og individualisert innhold. Det handler først og fremst om en individualisering knyttet til innhold og behov og i mindre grad til arbeidsmåte. Denne forklarer 9 % av variansen.
3. Faktor 3: *Individuell arbeidsmåte*. De høge ladningene er å finne i vurderinger av arbeidsmåte. Høg verdi betyr arbeidsmåte rettet mot individ og behov. Faktoren dekker 6% av variansen.
4. Faktor 4: *Formidling av kompetanse gjennom kommunikasjon og samspill*. Resultat har høgste ladning. Kommunikasjon mellom lærer og eleven som individualiserer har en moderat ladning. For en forsøksvis tolkning er det nødvendig å trekke inn ladningen .424 som gir en totalvurdering av undervisningens formidling av kompetanse. Høg ladning betyr at eleven inngår i en kommunikasjon med læreren som formidler kompetanse leder til fremskritt. Denne faktoren forklarer bare 5 % av den samlede variasjonen.

Det er lave samband mellom vurderinger av resultat av undervisningen og disse fire typer kriterier for vurdering undervisningens oppfyllelse av mål. En mulig forklaring er at læreren bare legger vurderinger prestasjoner i skolefagene til grunn for vurderingene av fremskritt . Dette ville gjøre lave samband med disse vurderingene som sikter seg inn mot et bredere perspektiv på spesialundervisningen sannsynlig. Kanskje er det en kompetanseorientert skolefaglig kommunikasjon som fanges opp den fjerde faktoren og fører til slike fremskritt? Det kan også tyde på at lærerne har

²⁵ Dette er et indeks bygd på flere vurderinger av fremskritt i undervisningen. Konstruksjonen beskrives senere

mer individualisert kommunikasjon med de som gjør framskritt enn med de som ikke gjør det. Faktorpoeng fra de to første mønstrene ble benyttet i multivariat variansanalyse for å teste forskjeller mellom behovsgrupper, utdanningsgrupper og kommunestørrelse. År i spesialundervisning og elevenes mestring ble holdt under kontroll i analysene. Analysene viste at det antallet år eleven har vært i spesialundervisning er, isolert sett, beste prediktor for undervisningsprofilen. Figuren viser fordelinger for aldersgruppene.

Figur 34. Alder og undervisningens kvalitet



Figuren viser forskjellen i observert inkludering mellom gruppene. Forskjellen i individualisering av innhold er ubetydelig. Antall år i spesialundervisningen for de tre gruppene er: Førskole: 2.2 (s=1.44); Skole: 3.6 (s=.2.47); Videregående ./voksen: 16.5 (s=9.2). Det er betydelig forskjell i alder, men som standardavvikene viser, beskriver ikke gjennomsnittet så godt den eldste gruppen. Da korrelasjonen mellom år i spesialundervisning er høy ($r = 0.48$), vil inndeling av gruppene etter mestring følge samme mønster som ovenfor. Dette er i samsvar med analysene av enkeltvurderinger. Den generelle konklusjonen som noe provokativt kan trekkes er at sosial inkludering er noe som en selv må gjøre seg fortjent til. Det er lite i materialet som tyder på at spesialundervisningen arbeider for/makter å snu denne prosessen.

Diskusjon

Faktoranalysen viser at vurderingene av inkludering danner den mest entydige dimensjonen i observasjonene og forklarer den største delen av variasjonen som beskrives av instrumentet. Resultatene tyder videre på at det er elevene med de største behovene som har den mest marginale posisjonen i forhold til å oppnå de målene, og at økt antall år i spesialundervisningen er knyttet til forsterket marginalitet. Den modellen som benyttes synes å være mest utilstrekkelig for disse elevene. Vi fant tidligere at det er nettopp denne gruppen som – ifølge lærerne – behøver de mest omfattende tilpasninger av tilbudene. Er minsket inkludering prisen som betales for disse tilpasningene? Er tilpasset og individuell undervisning rettet mot kompetanse nødvendigvis bare gjennomførbar med en isolerende arbeidsmodell i spesialundervisningen? Det er et tankekors i denne forbindelse at den lavere graden av inkludering ikke er fulgt av økt individualisering i dette materialet – heller det motsatte.

Vurderinger av sosial inkludering

Et viktig spørsmål er om spesialundervisningen oppfyller målsettingene om normalisering og sosial inkludering. For å undersøke dette var det konstruert fire skalaer som var ment å måle ulike sider av den sosiale inkluderingen²⁶. Avsnittene som følger beskriver resultatene av analysene av disse skalaene. Først behandles lærernes vurderinger og deretter foreldrenes vurderinger. Til grunn for analysene ligger spørsmålet om hvilken sosial rolle opplæringstiltakene bidrar til å formidle til elevene.

Lærernes vurderinger

Vurderingene analyseres ut fra tre hovedperspektiv: Om de bidrar til tilhørighet i lokalsamfunnet, om de preges av kompetanseorientering og om behandlingen vurderes som sosialt inkluderende.

²⁶ Se Stangvik, G. Tilbud og deltakelse. HIF – forskning 1996:4 s46-53

Tilhørighet i lokalsamfunnet

Dette var fem vurderinger som sier noe om personen bor i lokalmiljø som andre uten vansker, har kontakt med andre og har samme typen tiltak som andre i lokalmiljøet. Sammen indikerer de graden av sosial avstand til andre. Korrelasjoner med alder og mestring viste signifikante samband. Eldre elever var oftere sammen med elever med vansker, holdt på med andre ting enn dem, hadde andre rutiner og regler og hadde mindre kontakt enn yngre med vanlige folk i lokalmiljøet. De bor noe oftere i samme lokalmiljø. Sammenlagt tyder det på at utskillingen øker med elevenes alder. Dette støtter resultatene fra observasjonen. Mestring korrelerer sterkt positivt med alle variabler – unntatt det å ha hjemmet i samme lokalmiljø som de han/hun er sammen med. Resultatene tyder derfor på at elevene bor i samme lokalmiljø som andre, men at elever i høyre alder og med lavere mestring skiller ut for opplæringstiltak som skaper mindre kontakt med personer uten vansker med samme kjønn og alder. Multivariat variansanalyse med alle de fem vurderinger og med kontroll av mestring viser at nærhet til lokalsamfunnet er knyttet signifikant til alder. Den eldste gruppen bor oftere enn den yngste gruppen i samme lokalmiljø som de han/hun er sammen med, men får oftere enn den yngre gruppen tiltak med regler og rutiner som skiller eleven fra andre på samme alder uten vansker. Resultatene tyder på at de eldre elevene får de mest segregerte tiltakene også når forskjeller i vurdert behov mellom gruppene holdes konstant. Når både alder og mestring holdes konstant, er det ingen signifikante forskjeller mellom kommuner med ulik størrelse. Det er derfor lite som tyder på at en lager tilbud med større grad av "tilhørighet" i små enn i store kommuner. Sammenlagt er det vurderingen av elevens behov som er mest utslagsgivende. Å bli vurdert å ha et stort behov betyr å få tiltak som skiller elever sterkere fra andre enn å bli vurdert å ha et mindre behov. Til dette kommer en aldersfaktor som bidrar ytterligere til prosessen. Dette mønstret er uavhengig av kommunestørrelse. Tiltakets formidling av personen som annerledes

Lærerne ble bedt om å vurdere opplæringstiltak vedrørende grad av ensformighet, krav, innhold og rytme, omgangsformer og allment miljø. Resultatene viser positive samband med mestring og negative med alder. De peker med andre ord i samme retning som tidligere. Alle fem vurderinger viser positive og signifikante samband med de vurderinger av undervisningens likeverd som ble gjort etter observasjonene.

Multivariate analyser viser at tiltakene skiller seg for elever med ulik mestring. Tiltak for elever med dårlig mestring formidler sterkere gjennom krav, innhold, rytme et inntrykk av elevene som annerledes enn tiltak for elever som mestrer best.

Tiltakenes kompetanseorientering

I hvilken grad tilretteleggingen var orientert mot kompetanse ble forsøkt kartlagt gjennom 5 vurderinger som tok for seg vekten på vekst og utvikling, variasjon og forandring, valg av oppgaver, og oppfølgingsplan. Studier av korrelasjoner viser at ingen av disse variablene er korrelert med bakgrunnsforholdene til elevene, som behov, år i spesialundervisning og aldersnivå. Vurderingene viste heller ingen samband med vurderingen av om undervisningen var kompetanseorientert som ble gjort etter observasjonene. Det kan derfor virke som lærerne vurderer å gi samme (positive) vurdering av at undervisningen formidler kompetanse til alle elever - uavhengig av elevenes funksjonsnivå og at slike vurderinger derfor er en dårlig indikator for reelle forskjeller i kompetanseorientering.

Inkluderende behandling

Lærerne vurderte også hvordan en er sammen med elevene – om samhandlingen er personlig og preget av samme type kommunikasjon som med folk flest, eller om den er annerledes. Disse 5 vurderingene viste også høge samand med alder og mestring - i samme retning som for de to første skalaene. Det var også gjennomgående positive og signifikante samband med vurderingen av kompetanseorientering etter observasjonene. Multivariat variananalyse viser at de eldre grupper av elever og elever med store behov behandles på en klart mindre inkluderende måte – slik dette måles med disse lærervurderingene. De behandles i mindre grad enn de øvrige som folk flest. Det er ingen signifikante forskjeller mellom kommuner med ulik størrelse når elevenes mestring og alder kontrolleres. For å undersøke ytterligere sambandet mellom normalisering/sosial inkludering ble elevene delt inn i de som under observasjonen var i skole, grupperom og barne hage og de som hadde andre typer tilbud. Dette var 54 og 12 elever. Sammenlikninger viste signifikante forskjeller

mellom gruppene for alle områder som var blitt vurdert – unntatt vurdering av kompetanse- og vekst orientering i arbeidet.

Diskusjon

Resultatene viser tydelig at særskilt behov betyr opplæringsformer som også er sosialt særskilte i den mening at de formidler et inntrykk av eleven som sosialt annerledes enn folk flest. Det tyder på at å få mer spesialundervisning også betyr å bli sterkere skilt ut sosialt i miljøet. Former som skiller ut elevene er ikke – i følge læreres vurderinger - lagt mindre til rette for vekst og utvikling enn inkluderende former. Det er derfor interessant å konstatere at vurderingene ikke tyder på at lærerne forbinder tilrettelegging for vekst og utvikling med sosial utskilling.

Resultatene viser tydelig at det er nødvendig å vurdere nærmere de sosiale konsekvensene av de måter som spesialundervisningen organiseres på og relatere arbeidsmåtene til de overordnede målene for arbeidet.

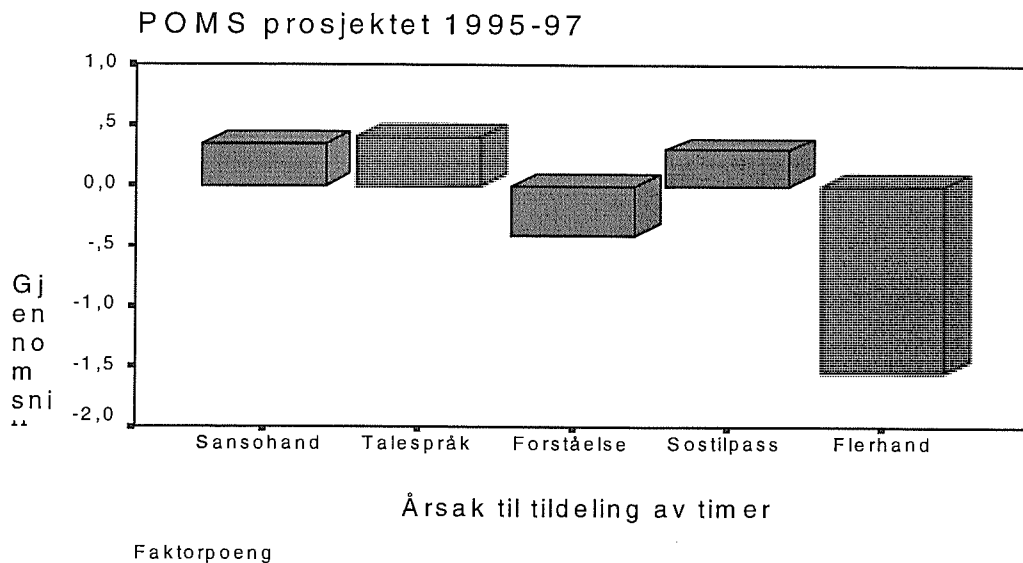
Foreldrenes vurderinger

Foreldrene ble også bedt om å vurdere elevenes sosiale situasjon ved hjelp av 12 vurderinger som tidligere var utviklet og hadde et kjent faktoriinnhold. Skalaen som ble benyttet kan kalles "generell inkludering". Foreldrenes vurderinger ble korrelert med lærernes. Resultatene viste meget god overensstemmelse for alle skalaene – foruten lærernes vurdering av vekst- og utviklings orientering i tiltakene med korrelasjonene mellom 0.50 og 0.70. Sambandet mellom foreldrenes vurdering av normalisering og observasjonen av likeverd og kompetanse i undervisningen, slik disse to aspektene ble vurdert av forskerne etter observasjonene, var 0.59 og 0.81. Det synes derfor å være stor enighet i vurderingen av de sosiale sidene av tilbudene til elevene. I analysene som følger er uttrykket for foreldrenes vurderinger.

Gjennomsnittene for et indeks for inkludering var signifikant høyere for gruppen som under observasjonene hadde de tiltak som mest liknet på skole. Dette resultatet er uavhengig av alder. Dette tyder på at å få tiltak som ikke er det en tradisjonelt kan betegne som skole, er forbundet med lavere grad av normalisering langs dimensjonene som ble drøftet i forrige avsnitt. Det er også signifikante forskjeller

mellom elever som av lærerne ble vurdert å ha en respektive flere vansker og det er forskjeller elever som fikk tildeling av timer ut fra ulik beskrivelse av vansker. Figuren viser fordelingen for typer vansker.

Figur 35. Foreldrevurdering av normalisering



Gruppen som er betegnet som sies å ha flere handikap skiller seg signifikant fra øvrige gjennomsnitt. En merker også en klar tendens til at elevene som har vansker med å forstå får lavere verdier. Resultatene tyder derfor på at både mengde og type av vansker hos elevene er knyttet til i hvilken grad de er innlemmes fysisk og sosialt i vanlige tilbud. For å undersøke om tilpasninger som foretas i elevens situasjon viser sammenheng med normalisering ble det gjort en regresjonsanalyse der resultatet for inkludering ble satt i relasjon til de tilpasninger lærerne foretok. Denne viste at forandringer av rom og omfang av veiledning bidro signifikant til normalisering vurdert av foreldre. Samme type analyse av elever med flere enn en vanske viste at det var tilpasning av rom og utstyr som bidro mest til normaliseringen for denne gruppen (n=48). I ett av spørsmålene ble lærerne bedt om å beskrive elevene i opplæringstilbudet med hensyn til om de var mest sammen med elever på samme alder (dvs hadde spesialundervisningen som ledd i en vanlig skolesituasjon), eller om de var mest alene, eller sammen med elever som var yngre eller eldre (avvikende situasjon). Antallet individer var 31 respektive 35. T-test viste at det var signifikant høyere verdier i den typiske gruppen enn i den andre. Resultatene viser

tydelig at de ytre forandringene som foretas i elevens situasjon påvirker andres oppfatninger av vedkommende som annerledes. Dette gjør det nødvendig å sterkere legge sosiale vurderinger til grunn for de spesialpedagogiske tiltakene dersom en ønsker at de skal bidra til at elevene blir sosialt inkludert. Slik det er nå bidrar de ofte til det motsatte.

Diskusjon

Foreldrenes vurderinger bekrefter lærernes. Utskilling av elevene formidler sosiale oppfatninger om dem og fremstiller dem som annerledes enn de vanlige elevene. Dette øker med problembelastningen. Forklaringen kan være at det foretas større inngrep i elevenes sosiale miljø og at dette bidrar til å påvirke oppfatninger av dem. Det er mye som tyder på at dette forholdet bør vektlegges sterkere enn det gjøres i dag i spesialpedagogisk arbeid.

Kvalitetsanalysen i sammenheng

Det viktigste resultatet av analysene av observasjonene og vurderingene av formidlingen og dens resultater er kanskje vanskelighetene med å skape et kvalitativt godt undervisningsarbeid resultatmessig og sosialt for hele elevgruppen. Elevene med de største behovene kommer negativt ut. Forklaringen til dette ligger nok både i vanskene med å definere undervisningsinnhold og metoder for elever som har behov som ikke dekkes av den utvidede skolemodellen for spesialundervisning, og at dette i sin tur fører til en marginalisering som står i strid med målet å inkludere elevene sosialt.

Drøfting

Enkeltresultatene er diskutert. Hensikten med dette avsnittet er å forsøke å se resultatene i forhold til de kvalitetsaspektene som dannet utgangspunkt for undersøkelsen. Det dreier seg både om bedre realisering av langsiktige mål for elevene, innlemmelse i normalsamfunnet, kvalitative forbedringer av undervisningen og om koordinering av aktivitetene gjennom foreldresamarbeid og gjennom ulike former for kompetansenettverk. Jeg har gruppert resonnementer som har utviklet seg under arbeidet med data under fire rubrikker. Rubrikkene signaliserer noen viktige motsetninger i arbeidsfeltet.

Oppfyllelse av overordnede mål: Mellom undervisning og utskilling

Analysen av observasjoner og framskrittsvurderinger viser at vurderinger av resultater bare viser marginalt samband med mer langsiktige målspespekter som eksempelvis inkludering og behovsorientering. Dette gir en ny indikasjon om avstand mellom overordnede statlige mål og den praktiske gjennomføringen av spesialundervisningen. Det er lite i materialet som tyder på at lærerne med utvikling og framskritt mener en høyere grad av sosial inkludering av elevene. Vekten på skolefaglig innhold innenfor et rigid undervisningssystem skaper en skaper en klemme som det er vanskelig å komme ut av: På den ene siden fastholdes betydningen av kunnskap og basisferdigheter og på den andre siden kravet til integrering av elevene. Innenfor de eksisterende undervisningsformer makter mange elever ikke å oppfylle de skolemessige kravene. Resultatet blir utskilling for spesialundervisning som strider mot integreringsmålene. Det synes bare å være en praktisk måte og komme seg ut av denne målklemma: Å forandre undervisningen i skolen slik at den tilpasses en større gruppe elever enn i dag. Spesialundervisning blir lett en hindring for å løse dette problemet. Utskilling legitimeres ved at skolevanskene i de vanlige klassene som hindrer tilpasning til elevenes vansker. Analysene av elevenes plassering i forhold til et felles skolemiljø dokumenterer at spesialundervisning er forbundet med sosial ekskludering og tjener til å formidle et inntrykk av eleven som annerledes enn folk flest. På dette punktet er det overensstemmelse mellom informasjon som ble samlet inn fra lærere og foreldre. Å få økt ressursene til spesialundervisning betyr i prinsipp å få forsterket preget av å

være annerledes. Lærernes vurderinger av elevenes vekst og utvikling tyder ikke på at de legger tilstrekkelig vekt på de negative konsekvensene av den sosiale utskillingen som skjer i spesialundervisningen for elevenes utvikling. Prisen for bedre tilpasning til behov og funksjon er større avstand til et vanlig undervisningsmiljø. I lys av langsiktige målsettinger for spesialundervisning, er dette et paradoks. Det reiser spørsmålet: Er det overhode mulig å bedrive en spesialundervisning som har sosial inkludering som mål uten å forandre undervisningen i skolen? Resultatene tyder ikke på spesialundervisning fører til noen vesentlige pedagogiske forandringer i klassen eleven kommer fra. De sosiale målene for skolen tilsier dette. Samtidig bør det påpekes at lærere stiller seg kritisk til at sosial målsettinger ikke har en bredere plass i skolen. I praksis er det imidlertid kortsiktige mål som dominerer. Studiet av gruppering og inngrep som gjøres for å tilpasse spesialundervisningen til elevenes behov, tyder på at de pedagogiske inngrepene – slik det kommer til uttrykk i forandringer av metoder og innhold – er mindre omfattende enn de fysiske og sosiale inngrepene i elevens vanlige opplæringsmiljø. Spesialundervisning og organisatorisk differensiering fremstår begreper som er sterkt knyttet til hverandre. Det er mye som tyder på at differensiering blir forstått som forutsetning for spesialundervisning, og at spesialundervisning samtidig fungerer som et argument for differensiering. På denne måten skapes et sirkelresonnement med liten vekt på forandringer i vanlige klasser. Det forhold at elever får spesialundervisning år etter år med det samme timetall, kan tyde på at spesialundervisningen i mindre grad enn ønskelig har som mål å hjelpe elevene til å delta i vanlig undervisning. Når spesialundervisning fungerer på denne måten, fremstår sosial inkludering lett som retorikk. For de fleste elevene innebærer tildeling av timer små forandringer i undervisningsoppleggene. Den viktigste forandringen er at de nå får en del av sin undervisning utenfor den vanlige klassen. Resultatene fra undersøkelsen avdekker derved en spenning mellom en organisering som har som mål å ivareta skolens normale oppgaver og en organisering som har som mål å skape en mer resultatorientert pedagogikk. Det forhold at over 50 % av elevene får sin undervisning av lærere uten spesialpedagogisk utdanning støtter en antagelse om at det ikke bare er behovet for mer effektiv undervisning av disse elevene som først og fremst står i fokus, men også ønske om å skille elevene fra de vanlige klassene. Timer tildeles på grunnlag av enkeltvedtak som krever sakkyndighet, uten at den

samme sakkyndighet kreves av de som underviser i timene. Dette kan bidra til å gi spesialundervisning et preg av avlastning i stedet for kompetanseorientert pedagogikk og kanskje gjøre det mindre det lite interessant for utdannede å jobbe med spesialundervisning. De utdannede er mer i stand til å velge sine oppgaver og velger kanskje derfor den vanlige klassen. Dette reiser spørsmålet om hvilke forhold som bestemmer utformingen av spesialundervisningen. Elevenes vansker og behov synes bare å være en av faktorene. Andre forhold som kan virke inn har å gjøre med skolens behov for å styre sin arbeidskraft og kontrollere arbeidssituasjonen, lærernes egne ønsker, spesifikke forhold på skoleenhetene og arbeidssituasjonen i spesialundervisningen. Resultater viser at spesialundervisningen i høg grad styres av lærerne internt på skoleenhetene med relativt begrenset innflytelse utenfra. Arbeidskontakten er stort sett med kolleger og preges i mindre grad av ekstern kontakt. Elevene tildeles timer fordi de vurderes å ha særskilte opplæringsbehov. Dette tilsier målrettet og systematisk for å avhjelpe deres læreproblemer med det primære målet å bringe dem tilbake til de vanlige klassene. Resultatene tyder imidlertid ikke på at arbeidsmønstret oppfyller slike krav. Det er noen elementer som her bør nevnes. Den større delen av undervisningen består i at lærere planlegger alene og underviser elevene alene eller/og i grupper utenfor de vanlige klassene. For de fleste elevene deltar foreldre og kolleger i begrenset utstrekning i gjennomføringen. Spesialundervisningen benyttes i stor utstrekning til å samle i grupper elever som ikke mestrer *kolleksjonskoden* som preger vanlig undervisning for å undervise dem i en utvannet versjon av samme kode. Resultatene kan tyde på at spesialundervisning etter denne modellen er blitt en rutine som mange lærere mener oppfyller målene for denne undervisningen. Det er også sterke indikasjoner på at timeressursene ofte fordeles tilfeldig ut fra situasjonen på skoleenhetene og medfor lite hensyn til elevenes situasjon og behov. Det forhold at ca halvparten av den registrerte aktiviteten i denne undersøkelsen ble gjennomført av lærere uten spesialpedagogisk utdanning er ett av de kritiske punktene²⁷. Resultatene kan tyde på at modellen først brytes når elevenes problemer blir tilstrekkelig store, og at foreldrene til slike elever får en annen rolle i forhold til spesialundervisningen. Fra

²⁷ Her bør det nevnes at det ikke ble funnet nevneverdige forskjeller i arbeidsmønstrene til de som hadde spesialpedagogisk utdanning og de som ikke hadde det

hovedsakelig å være mottagere av informasjon og planer fra skolen bli de nå mer aktive deltakere i undervisningen. Undervisningen for disse elevene viser også tegn til å være mer tverrfaglig og til å utnytte flere ressurser. Det er derfor mye som tyder på at en arbeidsmodell som er bedre i samsvar med de kvalitetene, som ble drøftet innledningsvis, først gjennomføres når belastningsnivået er stort nok. Undersøkelsen tyder på at ca 20% av elevene i utvalget er av en slik kategori. Denne oppdelingen av elevgruppen har klare føringer tilbake til begrepet ”opplæringsdyktig” og oppdelingen i grupper som vurderes å oppfylle skolens krav og de som ikke gjør det.

Gjennomføring av spesialundervisning: Mellom standardisering og måloppfyllelse

Evaluering, systematikk og oppfølging er et kritisk punkt. Resultatene tyder bare på marginale forandringer av undervisningen ved utvalg til spesialundervisning. For de fleste handler det om mer intensiv støtte og veiledning i arbeid med et utvannet innhold fra vanlig undervisning. For å gjennomføre dette behøves ikke noen nevneverdig systematikk og elevanalyse – ser det ut til. Evaluering så er ikke en systematisert del av en arbeidsprosess og for det meste uformelt. Når begrepet brukes refererer det i hovedsak til rapporter til halvårige rapporter til skolemyndigheten. Et annet kritisk punkt er måtene som ressursene benyttes på. Det er tydelig overvekt av lærere uten spesialpedagogisk utdanning i undersøkelsen. Om dette er et resultat av at det ikke er tilstrekkelig antall lærere til å gi elevene spesialundervisningen, eller om det er en systemeffekt vites ikke i skrivende stund. Det vites derfor ikke om dette er et uttrykk for feilaktig ressursutnyttelse, eller ikke. Lærernes vurdering av elevenes behov viser, generelt sett, samband med omfanget av ressurser som elevene får: De som vurderes å ha de største behovene for hjelp, får større ressurser enn de som vurderes å ha mindre behov. Dette antyder at det kan være lærerne selv som bestemmer hvor store ressurser det skal benyttes til en elev, og at behovsprøvingen på dette punktet skjer på skoleenheten. Studiet av hvordan ressursene fordeles på alderstrinn, vansker og lærere med forskjellig utdanning kan reiser spørsmål ved hvordan behov defineres. Det er naturligvis ønskelig at ressursene benyttes på rett tidspunkt i problemkarrieren og utnytter alle ressurser i systemet for å løse elevenes problemer. Resultatene tyder på at

spesialundervisning lett fører til en langsiktig og stabil differensiering av elever. Det er mye som peker i retning av at ressursene ikke fordeles på grunnlag av systematiske analyser av elevenes problemer, men mer som et slags "muddling-through" i et system der systemkravene kan spille vel så stor rolle for ressursbruk som elevenes problemer. Et tredje åpenbart kritisk punkt knytter seg til faglige samarbeidsformer og forholdet til brukere. Resultatene tyder på at den overveiende delen av spesialundervisningen er aktiviteter som styres og kontrolleres av den individuelle læreren. En retter seg hovedsakelig utenfor skoleenheten når det foreligger "force majeure", dvs når elever har tilstrekkelig omfattende vansker. Foreldresamarbeidet dreier seg hovedsakelig om å gi og hente informasjon. Den individuelle opplæringsplanen, som kunne være et konstruktivt utgangspunkt for samarbeid om undervisning som er tydeligere rettet mot elevens behov, skrives i de fleste tilfellene av de enkeltlærerne som har ansvar for elevens undervisning – uten medvirkning av andre.

Spesialundervisningens funksjon: Mellom pedagogikk og politikk

Spesialundervisningens beskrives ofte i et språk som viser seg å ha et lite praktisk innhold. Det gjelder begreper som individualisering og evaluering, og det gjelder begreper som har å gjøre med overordnede mål. Praksis fremstår som noe ganske annet enn det som begrepene forespeiler. Det virker som en her kan snakke om en opplæringsretorikk. Den er del av et system som krever dokumenterte resultater. Målbegrepene får i denne prosessen en viktig administrativ funksjon og tjener til å legitimere spesialundervisningen utad. Samtidig tjener begrepene til å legitimere praksis på et personlig plan: "Jeg gjør det som forventes av meg". I analysene av spørreskjemaer og intervjuer utkrystalliseres et "organisasjonsspråk" som gjør det mulig å distansere seg fra en reell pedagogisk praksis og legitimere rutinemessige aktiviteter i en ideologipreget språkform. Dette tjener til å trekke et røkteppe over en hverdagspraksis uten klare målrettede ambisjoner og til å framstille virksomheten som veiledet av en målrasjonalitet. Forholdet kan illustreres med begrepene individualisering og evaluering – to sentrale begreper innenfor en resultatorientert spesialpedagogikk.

	Ønsket praksis	Reell organisasjonspraksis
Evaluering	Formativ og prosessorientert	Formell evaluering en gang per termin
Individualisering	I daglig arbeid med elev	Formelt planverk

Det behøver naturligvis ikke være noen motsetning mellom det som betegnes som ønsket praksis, og det som betegnes som reell organisasjonspraksis. Resultatene fra undersøkelsen av tilpasninger og endringer for elevene i spesialundervisningen tyder imidlertid på at begreper som evaluering og individualisering har uklart innhold i pedagogisk praksis. Språket som benyttes, kan også betraktes i lys av behovet for organisatoriske standardiseringer og rutiner og som uttrykk for organisasjonsatferd. Individualisering blir "individuelle opplæringsplaner", og evaluering blir prosedyrer (les: ritualer) som gjentas to ganger i året. På denne måte omformes mål til en spesiell organisasjonsrasjonalitet som gjør det mulig å standardisere undervisningsarbeidet og vurdere det som tilfredsstillende uten reell måloppnåelse. "Det skal gjøres er gjort .Eleven har fått timene". I prosessen får språket en viktig funksjon. Begreper som "individuell opplæringsplan" og "evaluering" benyttes til å beskrive kvaliteter ved arbeidet. Begrepene har imidlertid ikke noe klart og entydig begrepsinnhold og kan beskrive aktiviteter på en skala helt fra systematisk/formell til usystematisk /uformell aktivitet. Nettopp denne mangel på presist begrepsinnhold gjør det mulig å bygge opp retorikken. Den er resultat av byråkratisering av arbeidet med økende krav om formidling av resultater utad, krav om rapportering til høgere myndigheter innenfor en skole som forsøker å holde forandringene på et minimumsnivå, og kan også forstås som resultat av en tiltagende statlig regulering av arbeidet. Gjennomideologi og lovverk beskrives arbeidet stadig mer presist. Samtidig gjøres det for lite for å endre praksisformene.

Forandringsarbeid: Mellom systemforandring og individuell hjelp

Det oppleves som viktig å forsøke å avklare hvilken rasjonalitet som styrer formidlingen. Den bør nok for en stor del forstås ut fra skolens fag, organiseringsformer og verdier. På det offisielle planet skal spesialundervisning føre eleven tilbake til vanlig undervisning. Her fins flere alternative tilnærminger:

Formidlingen kan ha individet som sin enhet og rettes mot personlig utvikling og uttrykkes gjennom individualisering og vektlegging av personlige og sosiale mål. Eller den rettes direkte mot å mestre en vanlig livsverden. Her danner langsiktig tilpasning til samfunnet utgangspunktet for valg av innhold og arbeidsmåter.^{xxvi} Undersøkelsen tyder på at alle disse formene brytes med hverandre i spesialundervisningen, og elevens sosial situasjon spiller en altfor liten rolle i spesialundervisningen. En konklusjon er at standardmodellen som preger feltet, nå bør vurderes kritisk da den i liten grad bidrar, eller kan bidra til, å oppfylle de sosiale og faglige målene som er stilt opp. Det bør i meget større utstrekning prøves ut alternative opplegg i vanlige klasser som ikke bare har integrering som mål, men som dreier seg om reell sosial inkludering. Dette alternativet er imidlertid fullstendig avhengig av at det utvikles alternativer til den tradisjonelle undervisningen som den typiske spesialundervisningen bare ser ut til å komplettere. I denne prosessen kan en lære en god del av de som arbeider med de elevene som har de største behovene. Her fremstår det som klart for de fleste at deres opplæringsbehov ikke kan tilfredsstilles gjennom å strekke elementært fagstoff over lengre tid alene, eller i små grupper utenfor klassen. Opplæringsbehovene må settes i sentrum på en betydelig mer kraftfull måte enn det gjøres i dag, og det må legges planer i fellesskap med de som kjenner behovene og situasjonen - planer som følges opp systematisk for å sikre både opplevde og faktiske framskritt. Skal spesialundervisningen "god praksis," bør de individuelle opplæringsplanene ta utgangspunkt i elevenes reelle behov og iverksettes innefor en sosialt inkluderende ramme. Dette er bare delvis et spesialpedagogisk prosjekt. Uten mer inkluderende arbeidsmåter i skolen kommer sannsynligvis en betydelig del av timene til spesialundervisningen fortsatt til å benyttes til å avlaste vanlig undervisning. Vanlig undervisning og spesialundervisning er to sider av samme sak. Denne relasjonen kan ikke oppløses gjennom noen form for metodiske tricks.

Hvilken modell formidles av resultatene, og i hvilken grad er den forenlig med kravene om didaktisk omstrukturering av spesialundervisningen? Det behøves flere tilnærminger for å forstå systemets "modus operandi":

1. *Idealistisk – objektivistisk tilnærming:* Denne tilnærmingen som synes å være vanligst i feltet, bygger på en antagelse om at systemet folder seg ut gjennom bevisste tiltak fra målrettede aktører som vet hvilke midler som leder til målene, som er enige i målene og som kjenner de viktigste midlene for å nå dem. Det flere problemer knyttet til denne måten å forstå systemet på: For det første er kunnskapen om hvilke midler som fører til målene utilstrekkelig, og for det andre er det sterke indikasjoner fra forskning for at spesialpedagogisk arbeid ofte ikke fører til bedre resultater enn om spesialundervisning ikke hadde vært satt inn. Det er også nødvendig å ta i betraktning at spesialundervisningen formidles gjennom organisasjoner som også produserer sine egne problemer som også må mestres.
2. *Konstruktivistisk tilnærming:* Her antas det at det ikke bare handler om å løse "objektivt" definerte problemer gjennom bevisste valg av tilpassede løsningsmodeller, men at både fortolkninger av problemer og løsningsmodellene foreligger som beredskap som bør forstås sosialt og kulturelt. Problem som registreres tolkes etter bestemte etablerte skjemaer og utløser en bestemt organisasjonsatferd. På denne måten (re)konstruerer de som arbeider med problemene selv de problemer de arbeider med og blir i stand til å styre ressurser og bestemme arbeidsbetingelser. Den sosiale konstruksjonen av det spesialpedagogiske systemet har flere aspekter: Det handler om utvikling av bestemte måter å forstå problemene på og som kan tjene til å underbygge bestemte måter å løse de på. Essensialistiske måter å forstå lærevansker på underbygger f eks oppdeling av vanskene og plasseringer av individer i forskjellige kategorier. Problemer som relateres til individer er samtidig alltid systemrelaterte. Bruk av spesialundervisningstimer for å løse spesifikke elevers problemer avstemmes med systemrelatert bruk av timene hvor timer benyttes til fylle stillinger, løse problemer med bestemte lærere, utnyttelse av bestemte lokaliteter osv.

En *konstruktivistisk* tilnærming gjør det nødvendig å se lærevanskene, og måtene som velges for å møte dem, i samfunnsperspektiv. Det gjør det vanskelig å lokalisere et tydelig ståsted for forandring. Institusjonalisering av spesialundervisningen i utkanten av skolesystemet, er ingen nyhet. Den har vært en trofast følgesvenn til vanlig undervisning over en lang tidsperiode, og skolekulturen

synes å ha godtatt en standardisert arbeidsform som liten grad realiserer de målene som stilles opp for arbeidet. Det gjør det vanskelig å se at forandringer kan komme fra skolesystemet selv. Faren for at praktiske løsningsforslag tilpasses etablerte rutiner, er overhengende. Det er imidlertid mulig å skape møtestedder der foreldre, lærere og andre fagfolk forsøker å komme fram til mer gyldige definisjoner av hva som er særskilte behov og tilpasset opplæring. Det er antagelig det første nødvendige trinnet for å få til en mer helhetlig modell for spesialundervisning. Det andre nødvendige trinnet er antagelig vanskeligst : Å integrere dette arbeidet i skolens vanlige undervisning. Sosial inkludering forutsetter imidlertid at det arbeidet med gyldige behov og med tilpasset opplæring innenfor skolens vanlige undervisning. Det krever imidlertid at rammene for denne undervisningen omprøves. Resultatene fra prosjektet er naturligvis også en fortelling om disse rammene. Forsøk på å løse problemene gjennom administrativ oppdeling av elevgruppene synes lite vellykket - både når en ser undervisningen det i forhold til læringsmål og i forhold til sosiale mål. I prinsipp videreføres den vanlige undervisningsmodellen i spesialundervisningen, men nå i utvannet form. Spesialundervisningen aktualiserer på denne måten de samme forventninger som tidligere til funksjon og derved også de samme problemene som tidligere. Eleven kommer derfor ikke bort fra sin rolle som mislykket elev i skolen. Dette er kanskje en av forklaringene til at denne typen undervisning kan vise til så lite resultater. Prosjektet kan tyde på at det er først når problembelastningen er stor nok, at mønstret viser tendens til å brytes. Dessverre så skjer dette i en sosial kontekst som klart bryter med prinsippet om sosial inkludering. Det er et dilemma.

DEL III: *Ole Simonsen*

LÆRERENES ROLLE I IVERKSETTING AV SPESIALUNDERVISNINGEN

Intensjonen i denne delen av rapporten er å beskrive ulike sider ved lærerens medvirkning ved iverksetting av spesialpedagogisk arbeid. Dette sees i forhold til den omstruktureringen av spesialundervisningen som er satt i verk av sentrale myndigheter. Den generelle beskrivelsen av prosjektet er gjort i første del av denne rapporten. Her har en drøftet ulike sider ved undersøkelsesopplegget og grunnlagsmaterialet som også denne rapporten bygger på. Hensikten her er å beskrive hvordan lærerne oppfatter sin rolle i spesialundervisningen og sammenlikne denne forståelsen med hva en bør kunne forvente ut fra en analyse av de reformene som pågår i Norge i dag. Basale spørsmål i denne sammenheng vil være:

- I hvor stor grad er lærernes praksis i overensstemmelse med dere egen oppfatning av ideell praksis ?
- Hvorfor blir en eventuell praksis som ikke er i samsvar med egen oppfatning opprettholdt?

Oppbygging

Rapporten tar først for seg spørsmål en ønsker å belyse i forhold til lærernes arbeid og begrunner hvorfor lærerne bør betraktes som viktige aktører i arbeidet med å iverksette en omstrukturering av spesialundervisningen i Norge. Jeg forsøker også å begrunne at lærerens rammebetingelser, kunnskaper og holdninger er avgjørende for de prosesser som gjennomføres i den daglige undervisningen i rundt om i skolene. Det blir videre reist spørsmål omkring om hva som bør være målsettingene for den spesialpedagogiske virksomheten i skolen. Her vises det til de offisielle målene for dette arbeidet, og hvilke virkemidler en ønsker eller ser som nødvendige å ta i bruk innen spesialundervisningen for å nå målene. Dernest presenterer en dataene i undersøkelsen hvor en prøver å anlegge analyser av materialet ut fra rammer, prosesser og resultater. Problemstillingene er i første rekke knyttet til graden av målorientering hos lærerne og hvordan de forsøker å gjennomføre målene

i det daglige arbeidet gjennom organisering og gjennomføring av undervisningen. Den grunnleggende forutsetningen som ligger i botn av dette, er at målorienteringen ikke bare kan være en teoretisk forståelse hos lærerne, men også må avspeiles i deres daglige handlinger.

En kort metodedrøfting reiser noen konkrete spørsmål i gjennomføringen av undersøkelsen. Deretter følger dataanalysen som er delt inn i følgende bolker.

1. Hva oppfatter lærerne som sine overordnede mål i arbeidet?
2. Hvordan arbeider lærerne for å realisere deres eventuelle målsettinger?
3. Hvordan organiserer lærerne arbeidet for å sikre at de når målene?
4. Hvilke krav stiller systemet til lærernes arbeid?

Til slutt sammenfattes og diskuteres resultatene.

Bakgrunn

Et viktig utgangspunkt for vurderingen av lærernes medvirkning i reformvirksomheten vil være en vurdering av hvor vidt lærerne er med på å realisere målene for denne virksomheten.²⁸ Reformarbeidet retter seg mot sosiale mål for mennesker som trenger særskilt tilrettelagt undervisning. I følge målsettingen i norsk utdanningspolitikk, slik de framkommer i lovverk og læreplaner for de ulike skoleslag, skal undervisningen rette seg mot langsiktige mål. Disse målene retter seg mot alle elever i Norge uten unntak. De overordnede målene som skal oppnåes er av en sosial karakter. Det er meget viktig å ta i betraktning når en diskuterer inkludering av elever i norsk skole. Spesialpedagogisk arbeid skal sikte mot samme mål for de som får særskilt opplæring som for alle de andre elevene som får opplæring i den norske grunnskole. Disse målene er skissert i formålsparagrafen i Grunnskoleloven, eller som det er definert i Lærerplanen av 1997:

"Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse."²⁹

I de fleste offentlige dokumenter som omhandler opplæring, understrekes rettighetene til de som er funksjonshemmet. Det gjennomgående temaet er likeverdighet mellom de som har særskilte vansker og andre. Elevene med vansker skal være deltakende og verdsatte medlemmer av vårt samfunn. De forandringene en forsøker å få til innen spesialundervisningen tar nettopp sikte på å møte disse utfordringene. Utfordringer som må bety at omstruktureringen bør medføre en desentralisering av profesjonell kompetanse og økonomiske ressurser slik at de kommer nærmere brukerne og deres behov, og at brukerne i større grad får oppfylt sine krav om verdsetting og inkludering.

Disse målene beskriver viktige roller for fagfolkene i skolesystemet. Måloppnåelse er avhengig av kompetente fagfolk som er målorienterte i sitt daglige arbeid. Det må

²⁸ Gunnar Stangvik, Ann Elise Rønbeck og Ole Simonsen. Prosjekt "Omstrukturering av spesialundervisning". HIF-forskning 1995:2. En rapport som beskriver forutsetninger og konsekvenser samt prinsipper og metoder for forskningsprosjektet. (s. 16-19)

²⁹ Læreplanen av 1997. side 15

betyr at fagfolkene er beviste på hva målene i spesialundervisning er, og hva det betyr å arbeide i forhold til dem i den daglige virksomheten. Skal fagfolkene arbeide effektivt og målrettet, må skolesystemet være fleksibelt. Skolens fagfolk må få anledning til å tilpasse det spesialpedagogiske arbeidet til elever med ulike problemer/vansker uten at en setter målene om inkludering i fare. For å kunne oppnå de langsiktige målene for sosial integrering, er det overmåte viktig at lærerne endrer dagens praksis.

Hensikten her er å prøve og gi en bedre innsikt i hvordan lærerne beskriver sin praksis i spesialundervisningen og hvordan de oppfatter sitt arbeid med å integrere funksjonshemmede i skolesystemet og i lokalsamfunnene. En integrering som skal medføre at de funksjonshemmede blir aktive medborgere med deltakelse og høg livskvalitet. En reell målorientering er ikke bare knyttet til lærernes kompetanse og holdninger, men kanskje i like stor grad avhengig av de rammebetingelser som lærerne arbeider under. Det er derfor også viktig å se de begrensninger som skolesystemet representerer for lærerens arbeid. Systemet begrenser lærerens mulighet til å ta inn over seg de endringer som synes å bli krevd av aktørene i systemet for å gjennomføre omstruktureringen av spesialpedagogikken som sentrale myndigheter forventer. Skolekulturen skaper ulike forventninger om resultater av aktørenes arbeid, forventninger som i neste omgang strukturerer forståelse og praksis i hverdagen. Systemet har ikke alltid hatt eleven og dennes problemer i fokus. Dette gjelder kanskje særlig den funksjonshemmede eleven og dennes problemer. Skolen skal ivareta samfunnets opplæringsbehov, økonomi, arbeidstidsordninger, arbeidsmiljø, kontrollrutiner, osv. Disse oppgavene kan ofte komme i konflikt med interessene til den enkelte elev og dennes behov for læring og utvikling.

Lærerne som aktører i reformprosessen

Alle sosiale reformer er, i ulik grad, avhengig av aktørenes handlinger for å få gjennomført reformen. Det er derfor de forskjellige fagfolkene som i praksis er de som gjennomfører reformene. Når det gjelder omstrukturering av spesialundervisning, er denne reformen kanskje i særlig grad avhengig av

fagfolkene handlinger for å realisere reformens mål og idealer. Deler av reformer vi alltid kunne gjennomføres med økonomiske og administrative forordninger. Slik vil det sjølsagt også være med omstrukturingsreformen. En del slike forordninger er også gjennomført i for å omstrukturere spesialundervisningen. Da spesialskoler og institusjoner for funksjonshemmede er nedlagt vil de som trenger særskilt tilrettelagt opplæring befinne seg i de ulike kommunene rundt om i landet. Det er kommunenivået som er pålagt alt ansvaret for undervisning og omsorg for alle. Kommunene får finansiert sitt arbeid gjennom rammebevilgninger hvor spesialundervisning og hjelp til funksjonshemmede inngår som en del av disse rammene. Statlige myndigheter stiller også krav om utredning, planer og evaluering av arbeidet med de elevene som trenger særskilt tilrettelegging. Denne forordningen er i første rekke knyttet til lokale myndigheters behov for fordeling og kontroll av ressursene som benyttes.

Reformene vil imidlertid alltid ha en faglig side som bare kan gjennomføres av fagfolk. Reformens mål om integrering, helhetlig og normalisering vil ikke kunne gjennomføres bare ved økonomiske og organisatoriske forordninger. Her vil det faglige arbeidet som gjøres til daglig for og sammen med den enkelte funksjonshemmede, være det viktigste virkemidlet for å realisere målene for reformene. De vil altså være de ulike fagfolkene handlinger, holdninger og deres kompetanse som avgjør hvor vellykket gjennomføringen av reformene vil være. I det moderne samfunn vil en ikke kunne gjennomføre reformer ved hjelp av direktiver. Fagfolkene i det moderne samfunn har stor autonomi og lærerne har stor frihet til å bestemme innhold metoder og organisering av sitt faglige arbeid. Skal en påvirke innholdet i det faglige arbeidet må en påvirke lærerne og deres arbeidssituasjon. Lærerne må oppleve at det lønner seg å endre sine arbeidsrutiner og faglige innhold. Det vil sannsynligvis være vanskelig å påvirke til ønskede endringer i det faglige arbeidet til spesialpedagogen uten å påvirke lærerne på ulike måter. Det er naturlig at fagfolkene vil gjøre kostnads- og belønningsbetraktninger i forhold til sine arbeidsoppgaver. Det er vanskelig å si hvilke virkemidler som må settes inn for å få til ønskede endringer innen et fagfelt. Endringspotensialet som ligger i å påvirke lærernes atferd er meget vanskelig å forutsi. Lærerne må imidlertid oppleve at de blir belønnet positivt ved å endre sin faglige atferd.

Hvis en i dette perspektivet ser på hvilke incitament en har satt inn for at fagfolkene skal følge opp og gjennomføre et arbeid som skal realisere mål, som integrering, inkludering, kontinuitet, helhet og normalisering, kan det være vanskelig å få øye på disse. Det er kanskje mer opplagt at slike endringer vil medføre negative konsekvenser for lærerne. Det er lett å se at det finnes en rekke forhold som hindrer lærerne i å gjøre grunnleggende forandring i sin undervisning. Å realisere målene i reformene kan kreve grunnleggende omlegging av rutiner og organisering på skolene. Det å ha funksjonshemmede inne i klasserommet berører dessuten de andre elevene og foreldrene til disse. Det kreves kanskje også annet undervisningsmateriell enn det som disponeres i dag. Bøkene som brukes i dag passer kanskje ikke for en annen undervisningsform. Det kreves kanskje en annen måte å tenke faglig innhold enn det som er framtrødende i dagens skole. Alle slike krav om endringer vil påvirke lærernes arbeidssituasjon og mange lærere vil nok oppleve endringene som negative fordi de krever mer arbeid og nye arbeidsoppgaver. Oppgaver som også kan medføre nye konflikter med ledelse, kolleger, foreldre og nærmiljø.

Gjennomføring

I dette kapitlet vil jeg ta for med de instrumentene som ble brukt til å samle inn datamaterialet, berøre noen sentrale metodeproblemer og presentere forskningsspørsmålene som vil bli forsøkt belyst av datamaterialet.

Datamateriale

Alle undersøkelsesinstrumentene er utnyttet for dataanalysen. Hovedkilden er likevel lærernes svarskjemaene, lærerintervjuene og observasjonene. Det er gjennom disse instrumentne lærernes oppfatninger om eget arbeid i første rekke kommer fram. Materialet belyser ulike sider ved lærernes arbeid. Det er særlig arbeidsprosessene og hva som styrer disse som er satt i fokus.

Metodeproblemer

Prosjektet handler om å vurdere om den observerte spesialundervisningen realiserer oppsatte mål for undervisningen. Dette forutsetter at en har formening om hvilke handlinger og organisasjonsformer som er best egnet til å realisere målene. I vår undersøkelse er det bygd opp instrumenter som søker å belyse organisasjonsformer og handlinger som bør være til stede for å realisere oppsatte mål. Det er likevel et spørsmål om en er i stand til å fange opp alle de konkrete handlingene som skal lede til eller peke mot en realisering av målene i spesialundervisning. Om en bestemt organisering medfører lavere grad av integrering/inkludering enn en annen, kan være vanskelig å avgjøre. Det vil være en rekke kvalitative kjennetegn ved organiseringen og gjennomføringen av denne som vil ha betydning for dette spørsmålet. En utredning som bare bygger på skolesituasjonen til en elev, er nok en indikasjon på at en ikke fokuserer nok mot helhetlige mål, men det er vanskelig å ha bastante oppfatninger av kausale sammenhenger. Denne typen reservasjoner vil derfor ligge i de konklusjonene som blir trukket i undersøkelsen. Et annet problem er språkbruken. Det kan være vanskelig å få full klarhet i hva lærerne mener når de bruker begreper som mål, utredning, planlegging, evaluering osv. Disse begrepene er ikke presise og inneholder en rekke handlinger i praksis. Overordnede mål kan både være faglig aktivitet på skolen og til elevenes framtidig mestring av egen sosial

livssituasjon. En må derfor gå «bak» svarene for å forstå hva lærerne legger i begrepene. Dette er i noen grad gjort ved at jeg har gått gjennom intervjuene med lærerne hvor de blir bet om å utdype svarene som de har gitt i spørreskjemaene.

Forskningsspørsmålene knyttet til datamaterialet og hvordan en konkret går fram

Nedenfor har jeg ved hjelp av noen sentrale stikkord forsøkt å skissere noen problemstillinger som kan være av betydning for å forstå sammenhengene mellom hvordan lærerne beskriver sin praksis og de mål som ønskes realisert gjennom spesialundervisningen. Ved å se datamaterialet i sammenheng vil det bli gjort forsøk på å beskrive hvordan praksisen ser ut. Hva ligger i lærerens begreper om organisering, overordnede målsettinger, utredning, metoder og evaluering? Dette vil i neste omgang bli satt opp mot en modell for «den gode praksis» som er beskrevet i prosjektet. Deretter drøftes hva som hindrer «den gode praksis».

Et hovedtema vil være om lærerne er målorientert i sitt arbeid med de elevene som trenger særskilt tilrettelagt undervisning. Det blir tatt utgangspunkt i om de overordnede sosiale mål blir lagt til grunn for arbeidet med den enkelte, eller om det er skolefaglige og funksjonstreningsmål som dominerer. For å belyse spørsmålet blir lærerne spurt om hva som er deres viktigste mål med undervisningen av eleven som er med i undersøkelsen. Dessuten blir lærerne bet om å ta standpunkt til utsagn om overordnede mål styrer det konkrete spesialpedagogiske arbeidet. En viktig del av undersøkelsen blir videre å vise om arbeidet med funksjonshemmede elever gjennomføres på en systematisk måte. Dette er viktig for å synliggjøre at det arbeides målorientert i hele den spesialpedagogiske arbeidsprosessen. Spørsmålet blir om den spesialpedagogiske arbeidsprosessen bærer preg av at det siktes mot å realisere målene. Dette belyses gjennom utsagn lærerne må ta stilling til i forhold til sitt forarbeid, gjennomføring og etterarbeid i undervisningen. Det undersøkes om lærerne forsøker å ha en brei tilnærming til elevenes problemer for å sikre at en når målene for undervisningen. På samme måte forsøkes det å vise i hvilken grad lærerne samarbeider med ulike parter for å realisere målen i arbeidet sitt. Et viktig del av det spesialpedagogiske arbeidet i skolen er å integrere elevene i det daglige

arbeidet i skolen og lokalsamfunnet. Lærerne blir bedt om å ta stilling til utsagn som nettopp reiser denne problematikken. For elevene er undervisningens relevans av overordnet betydning for elevens videre utvikling. For funksjonshemmede er denne relevansen av kanskje enda større betydning. Undersøkelsen ber derfor lærerne å ta stilling til utsagn om dette prinsippet. Lærerne blir også bedt om å ta standpunkt til utsagn som beskriver om eleven har oppnådd viktige mål i undervisningen. Videre er samarbeid viktig for å realisere overordnede sosial og skolefaglige mål. I undervisningen vil lærerne måtte organisere sitt arbeid i samarbeid med andre fagfolk, både i og utenfor kommunen. Foresatte må også være viktige støttespillere i opplæringsarbeidet. En rekke spørsmål som belyser dette samarbeidet vil bli presentert.

Problemstillinger om organiseringen av spesialundervisningen i skolen vil avsløre om skolen har en gjennomtenkt strategi med tanke på integrering og normalisert liv for elever som trenger særskilt tilrettelegging. Spørsmål som belyser ulike sider av den pedagogiske organiseringen skal belyse disse sidene av problemstillingen. Også skolesystemet formelle krav til organisering, dokumentasjon og kontroll av den spesialundervisningen er viktige rammebetingelser for lærernes daglige arbeid og vil ha stor betydning for deres muligheter til å oppfylle målene for undervisningen. Det samme kan en si om de tradisjoner som er rådende innen skolekulturen. Gjennom intervjuer og observasjoner har jeg forsøkt å få tak i hva som er framme i lærernes bevissthet når de utfører sitt daglige arbeid med elevene. Er det de formelle utredningene fra ekspertene og de individuelle planene som styrer hverdagen? Eller er det de rammebetingelsene som er lagt av systemet og lærerens oppfatning av et skolefaglig pensum som de forbereder seg på å formidle. Dette blir tatt opp på ulike steder i presentasjonen av dataene og i analysene.

Presentasjon av resultatene i undersøkelsen

I min presentasjon av dataene legger jeg vekt på å få fram ulike sider ved å realisere målene for den spesialpedagogiske virksomheten. I tabellen nedenfor har jeg forsøkt å skissere aspekter ved gjennomføringen som blir brukt for å belyse om undervisningen er i tråd med målene for virksomhetene.

Mål	Prosess	Innhold	Rammer	Resultat
Normaliserte livsbetingelser Sosial integrering	Forarbeid Gjennomføring Etterarbeid (en faglig arbeidsprosess)	Relevans Bredde Faglig organisering og metoder	Organisasjon Kompetanse Samarbeids- strukturer Planer	Integrering Faglig fremgang Sosial rolle Tilhørighet i miljøet Politiske konsekvenser

Tabellen skal illustrere at målene for virksomheten som realiseres gjennom en undervisningsprosess, med et bestemt innhold og innenfor rammer som skal kunne gi resultater for elevene i tråd med målene for virksomheten. Det underliggende resonnementet i en slik tenkning er at målene skal kunne spores gjennom prosessen, innholdet, rammene og resultatene.

Mye av det datamaterialet som er samlet inn i vårt prosjekt er vurderinger som er gjort av lærere, foreldre og forskere på skalaer delt inn i verdier fra 1 til 9. Der de 9-delte skalaene er benyttet i framstilling av dataene, er bare yttergruppene tatt med i vurderingene, det vil si de som har svart med verdiene 1-3 og 7-9 de som har svart i mellomgruppen (4-6) er ikke tatt med. Begrunnelsen for dette er at jeg mener at det i første rekke er de som har svart i yttergruppene som har tatt reelt standpunkt til påstandene, eller er sikker i sitt standpunkt. I figurene som presenteres er prosentene regnet ut fra de som har en positiv vurdering av utsagnene i hver gruppe det vil si skårer fra (7-9).

De utsagnene som er tatt med i min presentasjon er vurdert og analysert ut fra to hoveddimensjoner. For det første gjelder det støttebehovet som den funksjonshemmede blir vurdert å ha. her er fire verdier redusert til to. Verdiene "Klarer det meste selv" og "må ha noe hjelp" blir slått sammen til verdien "Lite støttebehov" og verdiene "må ofte ha hjelp" og "må ha hjelp til det meste" får verdien "Mye støttebehov". Den andre hoveddimensjonen som blir benyttet i analysen av materialet er skoletilhørighet til elevene. Her har vi med førskole, grunnskole og voksenopplæring. Denne dimensjonen uttrykker ikke bare hvilket skoleslag eleven går i men indikerer også hvilken aldersgruppe eleven hører til.

Tabellen viser hvordan utsagnene som lærerne blir bedt om å ta stilling til blir behandlet ved presentasjon av materialet.

Utsagn	Skåre	Støttebehov		Elevens skoletilhørighet/aldersgruppe		
		Mye	Lite	Førskole	Skole	Voksen
Forarbeid: Denne opplæringen er begrunnet i statlige mål	1	1	4	4	1	
	2		1			1
	3		2	1	1	
	4	2	1	2	1	
	5	1	5	2	3	1
	6	1	3	1	2	1
	7	7	5	2	8	2
	8	2	10	1	11	
	9	9	12	1	13	7
Sum		23	43	14	40	12

Kolonnen til venstre viser utsagnet som lærerne blir bedt om å ta stilling til. Kolonne nummer to viser den skalaen som lærerne vurderer etter. De to skraverte feltene i kolonnen viser henholdsvis (1-3) negativ vurdering av utsagnet og (7-9) positiv vurdering av utsagnet. De to neste kolonnene viser fordeling av svarene for de elevene som trenger "mye"/"Lite" støtte i det daglige. Det skraverte feltet nederst viser antall lærere som har svart positivt. De tre neste kolonnene viser hvilken skoletype elevene går i og hvilken aldersgruppe de tilhører også her er de positive svarene skravert. For hvert av de utsagnene som er valgt ut for analyse har jeg beregnet prosentvis antall lærere som har svart positivt i på hver gruppe. Mye av materialet har jeg funnet hensiktsmessig å framstille gjennom figurer. Ulike vurderinger blir analysert ut fra graden av støttebehov den enkelte bruker vurderes å ha og ut fra aldersgrupperinger til elevene. På den måten studerer jeg samvariasjon mellom elevenes støttebehov og skoletilhørighet. Når det gjelder kategorien voksen er det personer som får voksenopplæring etter grunnskoleloven. Alle disse er over 20 år og går ikke i videregående skole. Det vil være vanskelig å skille mellom alder og type undervisningstilbud i denne grupperingen. En kan vel si at tilbudene er typiske for den aldersgruppen som er i tilbudet og aldersgruppen er typisk for tilbudet.

Figurene som er laget er framstilt i prosenter fordi gruppene ikke er like store. Resultatene må i stor grad bare sees på som tendenser da gruppene er små. Gruppen voksne består bare av 12 individer. De enkelte bergeningene er heller ikke signifikanttestet. Materialet totalt stett bør likevel gi et ganske godt bilde av hvordan lærerne har svart på de vurderingene som var satt opp i instrumentene.

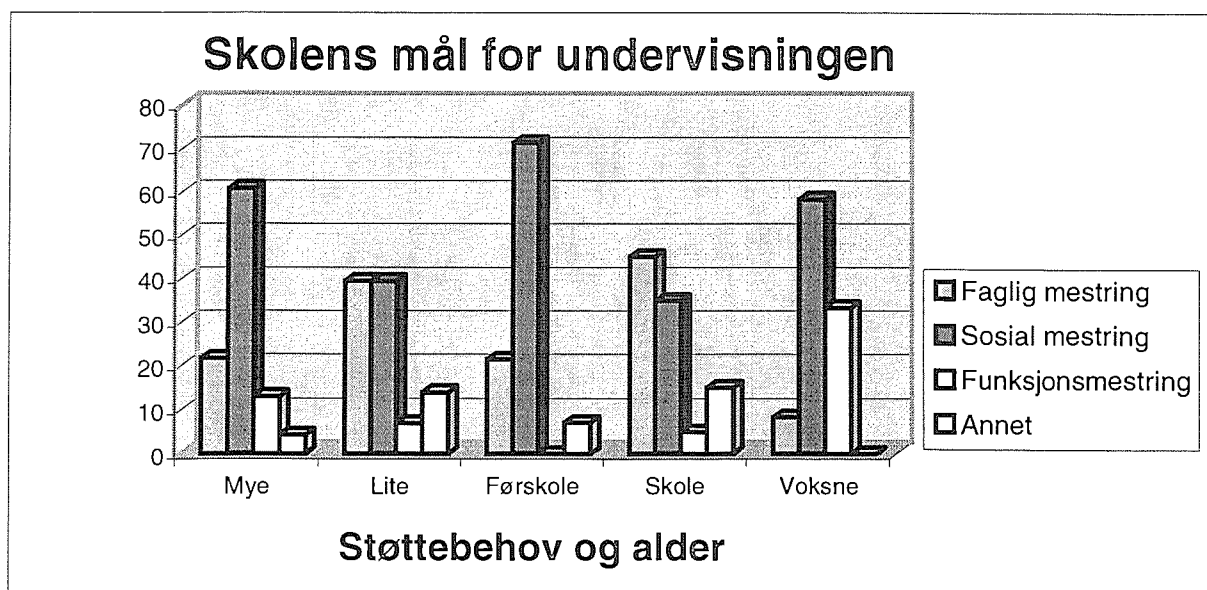
Resultater

Resultatene fra hvert delspørsmål blir diskutert etter hvert. Det er lagt vekt på å finne fram til de delen av materialet som på best måte belyser den problemstillingene som er reist foran. I et dette feltet der de fleste fenomenene har sammenheng med hverandre og påvirker hverandre kan det være vanskelig å skille ut de spørsmålene som burde være med.

Arbeid mot overordnede mål

Her har jeg vær interessert i å finne hva lærerne vurderer som skolens overordnede mål for undervisningen. De er blitt spurt om hva de oppfatter som skolens viktigste målsettinger for undervisning av eleven. Svaralternativene er "faglig mestring", "sosial mestring", "funksjonsmestring" og "annet" Fordeling av svarene er vist i figuren nedenfor.

Figur 36. Skolens mål for undervisningen

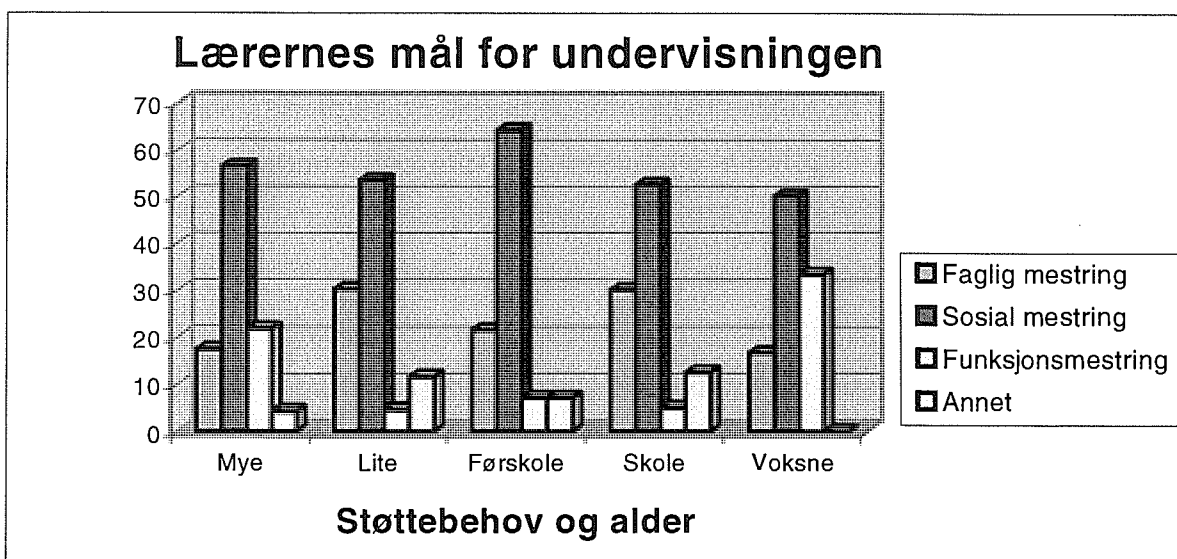


Vi ser av figuren at det er en tendens til at lærerne opplever at en har ulike mål for elever som trenger mye hjelp i forhold til de som trenger lite. For elever som trenger mye hjelp og støtte blir det lagt stor vekt på sosial mestringsmål, mens en for de elevene som har bruk for mindre hjelp er relativt mer opptatt av faglige ferdigheter.

Ser en på aldersgruppene vil en også finne en viss forskjell mellom grupperingene. I gruppene førskole og voksne legges det større vekt på sosial mestring enn i skolegruppen. I skolegruppen er faglig mestring lagt større vekt på enn sosiale mål. Voksengruppen har fått den sterkste vektleggingen av funksjonstrening. De forskjellene som kommer fram i figuren kan virke logiske både ut fra en forklaring om av grad av funksjonsvansker hos den enkelte elev og ut fra tilbudstype og alder. Elever som trenger mye hjelp og støtte vil kanskje ha mindre utbytte av den tradisjonelle faglige undervisningen. De vil vær i en situasjon der skolen i første rekke ser det som sin oppgave og få dem til å mestre ulike sosiale situasjoner. Dette til tross for at undervisningssituasjonen ikke er veldig ulik den en har for de øvrige elevene. I barnehagen er det mer naturlig å legge vekt på sosial mestring enn i grunnskolen, her står fagene i sentrum. For de voksne som ofte har store vansker er skolefagene mer uaktuelle men sosial mestring og mestring vanlige funksjoner vil stå sentralt.

Lærerne ble også bedt om å besvare et spørsmål som gikk på hvilke mål de selv prioriterte i arbeidet med eleven. Her var svaralternativene de samme som for spørsmålet som ble presenter ovenfor. Figuren som følger viser hvordan svarene fordelte seg ut fra støttebehov og skoletype/alder.

Figur 37. Lærernes mål med undervisningen



Sammenlikner en svarene i denne figuren med det som framkom i figur 1, ser vi at lærerne sine svarer på egne målsettinger for eleven dreier seg mer i retning av at det er de sosiale målsettingen som er i fokus for arbeidet. Denne dreining kommer særlig tydelig fram for grunnskolen. Andelen som har sosial mestring som mål øker fra 34% til 52%. Elever som trenger lite hjelp viser samme tendens. Dette kan tyde på at lærerne ønsker å prioritere annerledes enn det skolen gjør for de av elevene som fungerer best i skolen. Dette er interessant da de fleste timene i spesialundervisning som ble observert av oss dreide seg om arbeid med skolefag i tradisjonelle skolesettinger, enten med en ekstra lærer til stede eller i en-til-en situasjoner. Observasjon av elevene som er med i utvalget understreker bare det som er sagt tidligere om at begreper om overordnede mål har et uklart innhold. Det kan se ut til at lærerne vil oppnå sosiale målsettinger gjennom skolefaglige aktiviteter i klassen eller i grupperommene på skolen. En annen tolkning kan være at lærerne ønsker å legge sosiale overordnede mål til grunn for sin undervisning men føler at skolens krav, og utenforliggende årsaker, gjør at de ikke er i stand til å gjennomføre sine målsettinger i daglig undervisning. Forståelse av målene for det spesialpedagogiske arbeidet må imidlertid avspeile seg i den daglige organiseringen og metodene som anvendes i læringssituasjonen, noe som jeg kommer tilbake til.

Målene i gjennomføringen av den spesialpedagogiske arbeidsprosessen.

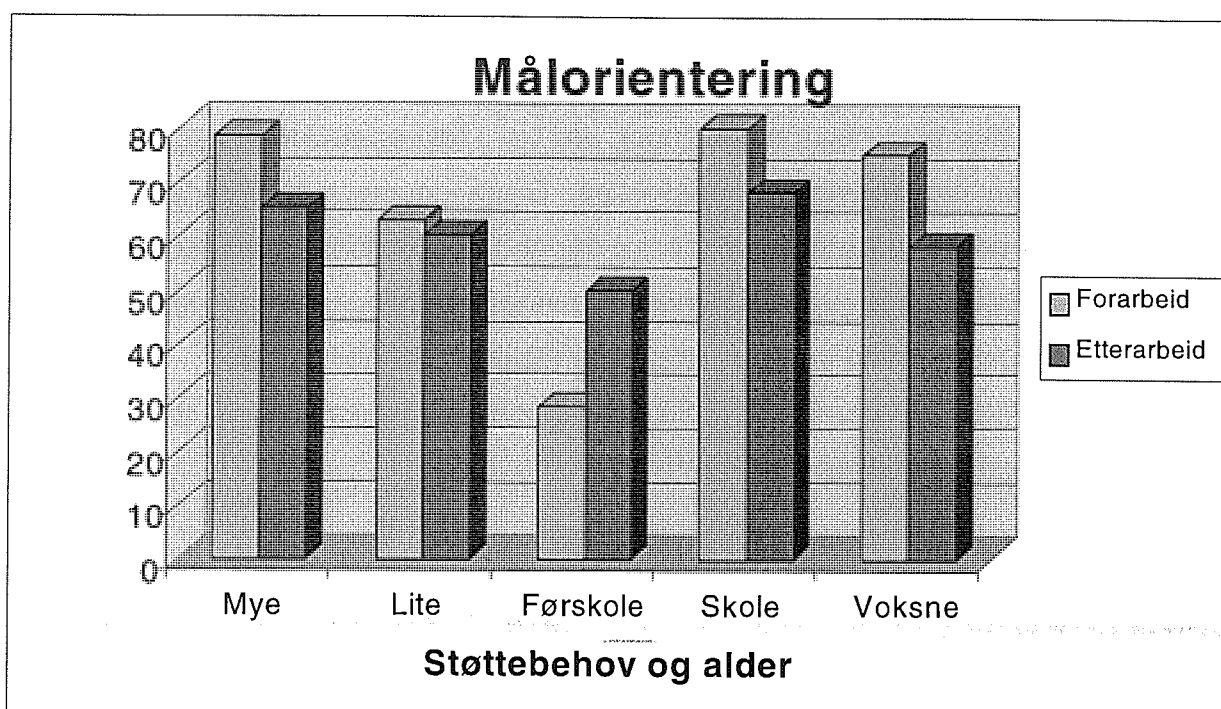
Det er gjennom det daglige arbeidet i skolen en må legge til rette for prosesser som skal føre til integrering av funksjonshemmede i skole og samfunn. I vår undersøkelse har vi stilt lærerne ulike spørsmål om hvordan de utfører sin undervisning for de elevene som er med i undersøkelsen. Spørsmålene retter seg mot områdene forarbeid, gjennomføring og etterarbeid. I det følgende vil jeg gå gjennom hvordan målene blir ivaretatt gjennom daglige arbeidsprosessen i spesialundervisning gjennom organisering, utredning, planlegging, gjennomføring og evaluering.

Målorientering i det daglige arbeidet

Her har jeg bedt lærerne ta stilling til i hvilken grad de lar overordnede mål veilede for- og etterarbeidet av undervisningen. Det vil si at de ved utredning, planlegging og evaluering av undervisningen ser hvordan en kan fremme overordnede mål arbeidet. Lærerne er konkret bedt om å ta stilling til følgende utsagn:

1. Denne opplæringen er klart begrunnet i overordnede mål.
2. Statlige mål for opplæringen legges til grunn (veileder) evalueringen av den opplæringen som er gitt

Figur 38. Målorientering



Som det går fram av figuren ovenfor mener et flertall av lærerne at de i sin undervisning lar seg veilede av overordnede målsettinger i sitt for- og etterarbeid. Det er en liten tendens til at dette blir høyere vurdert for elever som har behov for mye hjelp enn for de som trenger lite hjelp. Lærere som arbeider i førskolen ser ut til å legge mindre vekt på de overordnede målene i sitt arbeid enn de som arbeider med de øvrige aldersgruppene. Likens kan tallene tyde på at en er mer opptatt av målene i forarbeidet enn i etterarbeidet. Det er kanskje naturlig at en ikke er så beviste på målsettingene for de elevene som fungerer best. Målene oppfattes som inkludert i det ordinære pensum og formidlet gjennom læreboka, i den daglige virksomheten for

disse elevene. For de svake må en planlegge særskilt og kanskje på siden av den vanlige aktiviteten. Det er vanskelig å forklare hvorfor førskolen skårer lavest på disse vurderingene. Dersom det er en reel forskjell kan det komme av at en førskolen har en annen forståelse av sine aktiviteter. Målene blir ikke så viktig mens en betrakter her og nå situasjonen som vesentlig. "Leken trenger ikke å ha et bestemt mål, men er utviklende i seg sjøl", som en av førskolelærerne sa det.

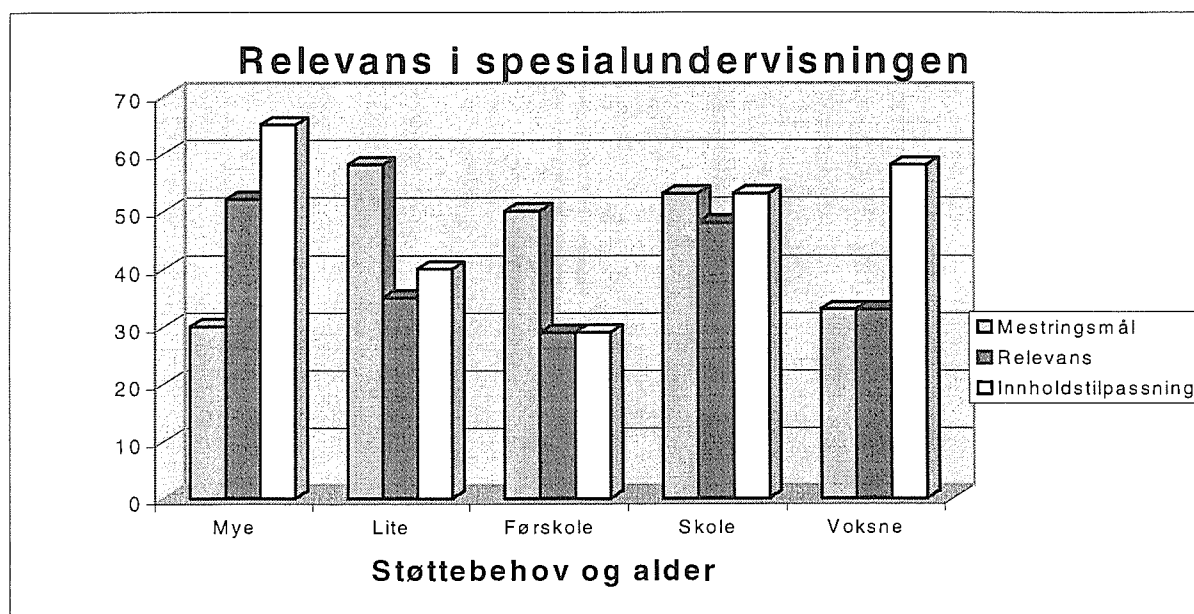
Relevans og tilpasning

En viktig offentlig målsetting for undervisningen er at den skal være individuelt tilpasset den enkelte elev. De vil jo måtte bety at en setter opp mestringsmål for den hver person og at disse er relevante for den det gjelder. Likedan bør innholdet vare tilpasset elevens evner og forutsetninger. Jeg har i figuren nedenfor tatt med tre vurderingstemaer som lærerne har svart på. Disse temane var følgende:

1. Det er utredet hva eleven skal mestre når at undervisningsopplegget er avsluttet.
2. Det er arbeidet mye med å finne ut om denne opplæringen er relevant for eleven.
3. Det er brukt mye tid for å finne ut om innholdet passer for eleven

Disse påstandene vurderes i forhold til om eleven det snakkes om sitt støttebehov og hvilken skoletype/alder eleven er i.

Figur 39. Relevans i spesialundervisningen



Figuren ovenfor viser at lærerne i liten grad har vært opptatt av utrede hva elever med stort hjelpebehov skal mestre etter at undervisningsopplegget er ferdig. Det samme gjelder for elever som får sin undervisning i voksen alder. Bar rundt 30% av lærerne for svarer positivt på at en har utredet om hva som skal mestres. Om opplæringen er praktisk relevant, skårer lavest i alle grupper, med unntak av de som trenger mye støtte. Det kan se ut som om lærerne ser innholdet gitt på forhand, det skal bare formidles til eleven. Tilpasning av innholdet i undervisningen skårer høyest for de fleste grupperinger. Her er det førskolen som ligger lavest, noe som kan knyttes til at en ikke oppfatter at førskolen har et bestemt pensum som alle barna skal gjennom. Det ser ut til at for de grupperinger som trenger mye hjelp samt for voksne, brukes det mye tid på å tilpasse innholdet til eleven. Dette kan skyldes at elever i disse gruppene ikke kan følge et innhold som er beskrevet i læreplaner og lærebøker, men må ha et eget innhold produsert av lærerne. Generelt skårer lærerne lavere på disse vurderingene enn de som er av mer overordnet generell karakter slik, som vist på den forrige figuren. Disse resultatene må sannsynligvis forståes ut fra den situasjonen lærerne står i og de rammebetingelsene de arbeider under. To forhold vil da være viktige: Det ene vil være at elever ikke mestrer det som det vanligvis arbeides med i opplæringen. Vurderes eleven til ikke å kunne følge det vanlige undervisningsopplegget, selv med stor grad av differensiering, må det brukes tid på å planlegge et innhold i undervisningen. Det er imidlertid lettere å beskrive hvilke mål som skal mestres når disse oppleves å være definert av "pensum" for gruppen enn når disse skal beskrives av den enkelte lærer. Det andre forholdet er når elevens læringsforutsetninger ikke oppleves kreve et annet innhold enn et tradisjonelle fagpensum. Her har en gode tradisjoner for å differensiere undervisningen. Det settes opp mål for undervisningen i de enkelte fag, og en godtar et disse er relevante for alle elever.

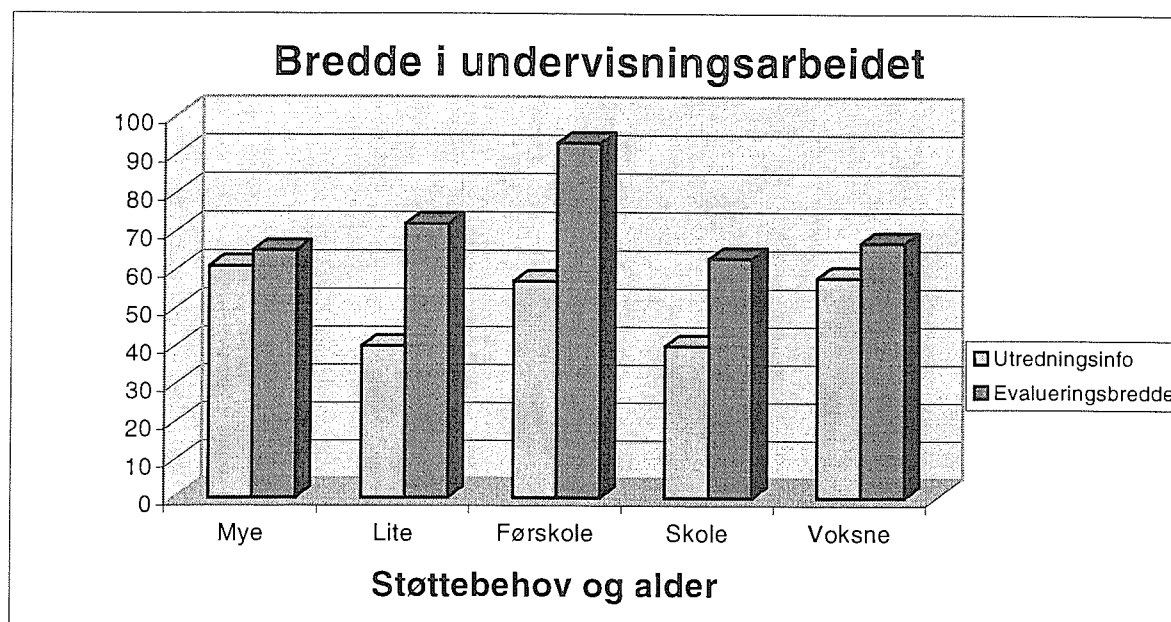
Bredde i arbeidet

Jeg interessert i å finne svar på om det er en brei tilnærming til undervisningsarbeidet. Med dette mener jeg en tilnærming som tar hensyn til ulike sider ved eleven og elevens situasjon for å kunne gi et tilbud som intenderer mot å

bedre livssituasjonen for eleven i skole og lokalsamfunn. Figuren som følger bygger på følgende to påstander som lærerne tok stilling til:

1. Kartleggingen bygger bare på informasjon om eleven i undervisningssituasjonen
2. Evalueringen retter seg mot flere sider av elevens situasjon

Figur 40. Bredder i undervisningsarbeidet



Figurene ovenfor viser at utredningen for store grupper av elever bare bygger på informasjon om eleven i skolesituasjonen. For de som trenger mye hjelp, mener 60% av lærerne at opplysningene bare er hentet fra skolesituasjonen. I grunnskolen sier 38% av lærerne at det bare er informasjon fra skolesituasjonen som ligger til grunn for utredningen. Ser en imidlertid på "mappene" til elevene ser en at det oftest er tester av ulike slag som utgjør utredningen. Dette er ofte tester som skal si noe om kunnskaper eller forutsetninger for å skaffe seg kunnskaper i skolefagene. Intervjuene med lærerne understøttet dette inntrykket. Forskjellene er ikke store på de ulike gruppene, men de som har et stort støttebehov og de voksne ser ut til oftere å få en smal utredning. Mens en i skolen, og for de som har et lite støttebehov, får en breiere utredning. Det går fram av figuren at lærerne mener at evalueringen ofte retter seg mot flere sider av elevens situasjon. Her skiller barnehagen seg ut. Over 90 % av lærerne mener at flere sider ved eleven evalueres, mens en for de øvrige gruppene ligger rundt 60%-70%. Det kan virke som om bredden i utrednings og

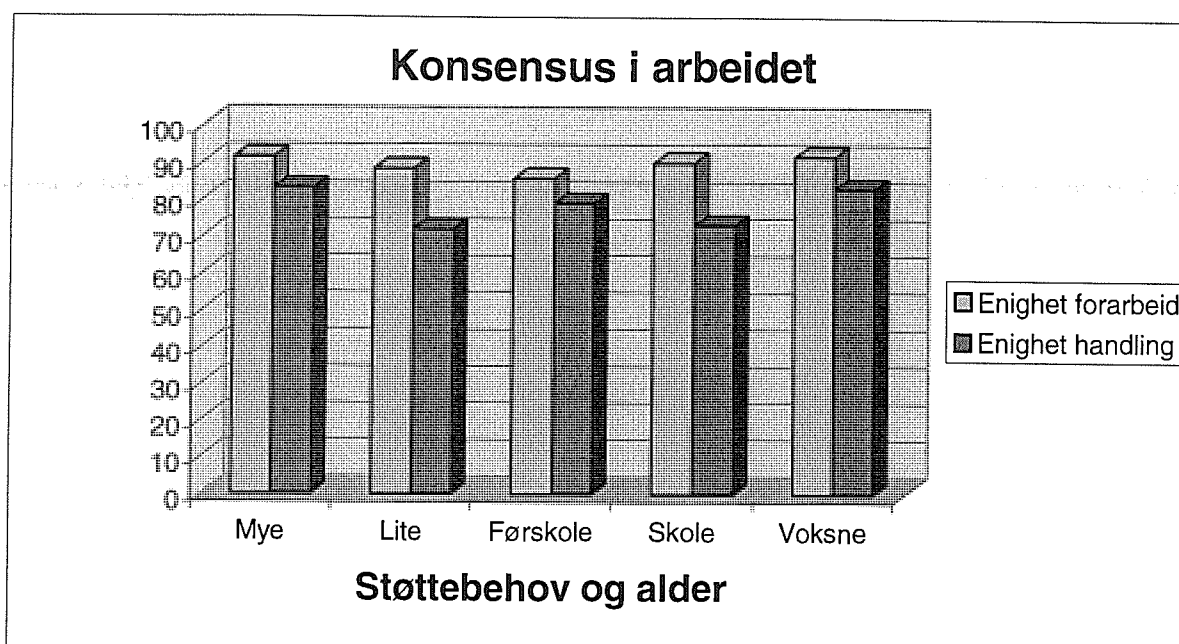
evalueringsarbeidet er noe begrenset til skolesituasjonen. Dette vil ha betydning for elevenes muligheter til å få et undervisningstilbud som er tilpasset evner og anlegg. Fenomener som motivasjon, interesser, miljøbetingelser og andre sosiale forhold i og utenfor skolen vil være avgjørende for å kunne tilby en undervisning som gir eleven optimalt utbytte og som kan føre til målene om integrering, normalisering og likeverd. Resultatene tyder imidlertid på at det er den tradisjonelle skoleundervisningen som i stor grad er i fokus for utrednings og evalueringsarbeidet i spesialundervisningen.

Konsensus

Når det er flere personer som arbeider med samme elev er det viktig at de til en viss grad er enig om de mål som settes opp og om det arbeidet som skal gjennomføres. Ikke minst er det viktig at eleven og foresatte er enig med fagfolkene om det som skal gjøres. Lærerne tok her stilling til følgende utsagn:

1. De som arbeider med eleven er enig om dette opplegget.
2. Arbeidsmåten støttes av alle som arbeider med eleven.

Figur 41. Konsensus i arbeidet



Det er tydelig en meget stor enighet om det arbeidet som blir gjort i forhold til eleven. Her finnes ingen forskjeller sett i forhold til støttebehov eller alder på eleven. Vi ser

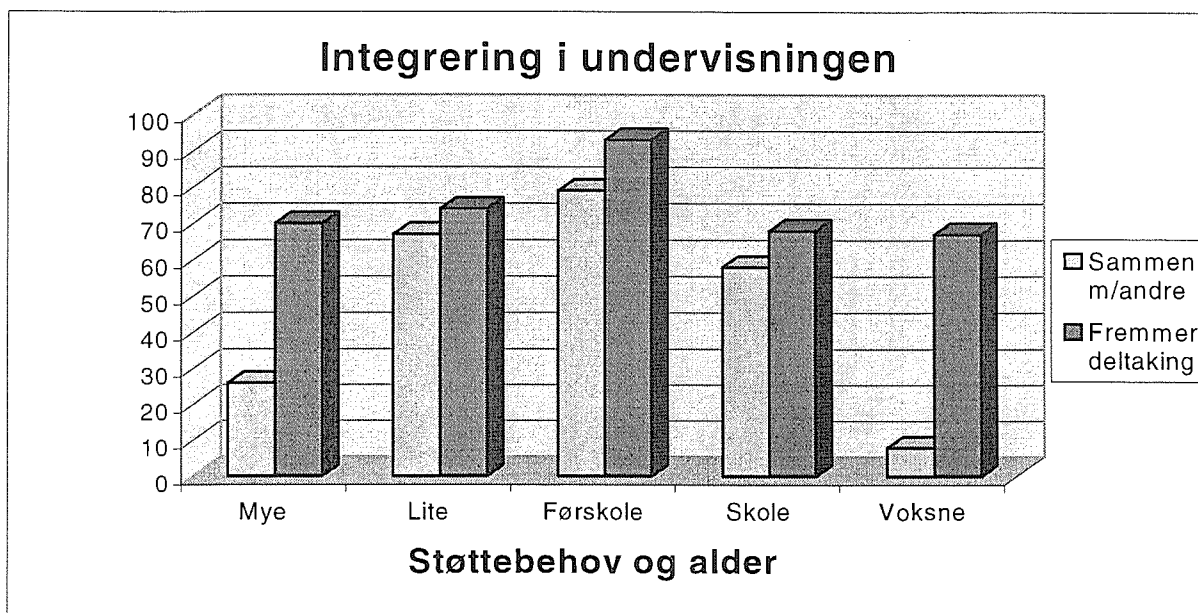
imidlertid at enigheten er noe lavere i den praktiske gjennomføringen av undervisningen enn i forarbeidet. Det er litt vanskelig å si om denne enigheten skyldes at en faktisk ikke har gått grundig inn på problemstillingene sammen, eller arbeider hver for seg sjøl om de "samarbeider". Kanskje er samarbeidet bare en formell ramme om eget arbeid. Når en senere i oppgaven ser at samarbeidet med foreldrene i stor grad dreier seg om informasjon til forelderen, er den overveldende enigheten mer forståelig. Det er også slik at foreldre og andre er lite med i det konkrete faglige arbeidet med undervisningen. Lærerne bestemmer i de fleste tilfellene alene over sin undervisning.

Integrering

Her blir det vist hvordan lærerne integreringen av eleven i det daglige arbeidet på skolen, og hvordan de vurderer undervisningen i forhold til å fremme deltakelse i lokalsamfunnet. Figuren som følger, framstiller lærenes vurderinger av følgende to utsagn:

1. Denne opplæringen gies sammen med andre elever av samme alder og kjønn.
2. Måten å arbeide på fremmer elevenes deltakelse i lokalsamfunnet

Figur 42. Integrering i undervisningen



Figuren viser at elever som får særskilt tilrettelagt undervisning sjelden får denne sammen med andre barn av samme alder og kjønn. Dette gjelder særlig de som har stort hjelpebehov eller er i voksen alder. Henholdsvis 22% og 6% av lærerne mener at elevene får undervisningen sammen med vanlige elever. Førskolen ser ut til å gi særskilt tilrettelagt undervisning i integrerte grupper. 78% svarer at elevene er sammen med andre barn på samme alder og kjønn i spesialundervisningen. På spørsmålet i hvilken grad lærerne mener at undervisningen fremmer elevenes deltakelse i lokalsamfunnet er lærerne mer optimistiske. Det virker som om at lærerne har stor tro på at selv om elevene undervises i segregerte settinger vil denne undervisningen gi forbedrede muligheter til å fungere i lokalsamfunnet. Dette kommer særlig til uttrykk for gruppen voksne og de med størst behov for hjelp og støtte. Her er det stor forskjell mellom undervisningsorganiseringen og de forventede resultater om integrering i lokalmiljøet. At bare rundt 60 % av lærerne i skolen mener at undervisningen de får er med på å fremme integrering i lokalsamfunnet virker noe lavt. En burde kunne forvente at skolens arbeid i større grad avspeiler integreringsmålet. Førskolelærerne har imidlertid stor tro på at spesialundervisningen føre til mer integrering i lokalsamfunnet for deres barn.

Samarbeid i spesialundervisningen for å realisere målene.

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på hvordan skolen som system organiserer samarbeidet i det spesialpedagogiske arbeidet. Mitt utgangspunkt er at en i systemets organisasjon må kunne finne trekk som peker i retning av de overordnede målene. Dette bygger på en forståelse av at de ikke bare er aktørenes subjektive oppførsel som har betydning for arbeidet med å gjennomføre den offisielle politikken på området. Skolesystemet må etter min mening også etablere en organisasjon og strategier som skal lette realiseringen av samarbeid mellom aktørene, et samarbeid som er en viktig forutsetning for å lage og oppfylle målsettinger for arbeidet med den enkelte eleven.

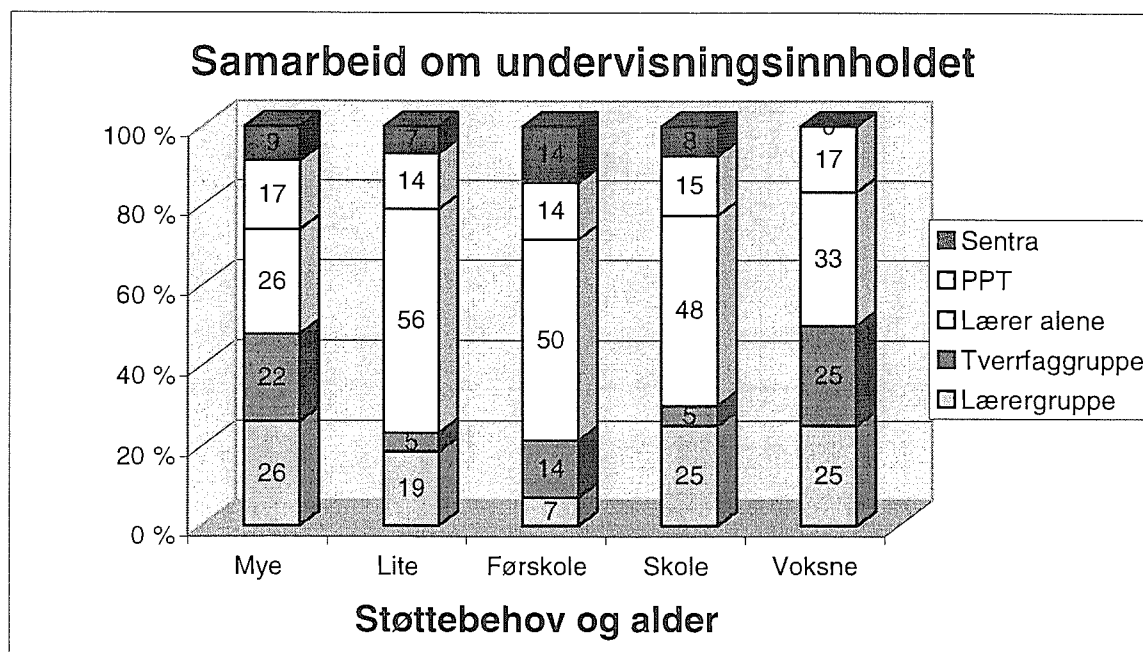
Samarbeid med kolleger på og utenfor skolen

En viktig forutsetning for å få et helhetlig arbeid med tilbudene for personer som trenger særskilt tilrettelagt undervisning er at fagfolkene samarbeider om

oppleggene. Her er det ofte viktig at samarbeidet strekker seg ut over skoleetatens arbeidsområde. Skolesituasjonen vil ofte være avhengig av at ting rundt eleven fungerer tilfredsstillende. Problematiske forhold i hjemmet og i fritiden kan ha avgjørende innflytelse på skoleprestasjonene. Samarbeid med kolleger vil være vil være nødvendig for å realisere målen i spesialundervisning. Dette samarbeidet kan ha ulikt innhold men vil dreie seg om organisering, faglig innhold og kunnskaper om sosialt og faglig innhold.

Figuren nedenfor viser hvem lærerne mener har mest å si med når det gjelder å hva de skal arbeide med i undervisningen for elevene som trenger særskilt hjelp. De alternativene som er med i spørsmålet er lærergruppen på skolen, tverrfaglige/tverrretatlige grupper etablert rundt eleven, læreren alene, den pedagogiske psykologiske tjenesten og de spesialpedagogiske kompetansesentrene. Når det gjelder sentrene skiller det ikke mellom de regionale og de landsdekkende.

Figur 43. Samarbeid om undervisningen



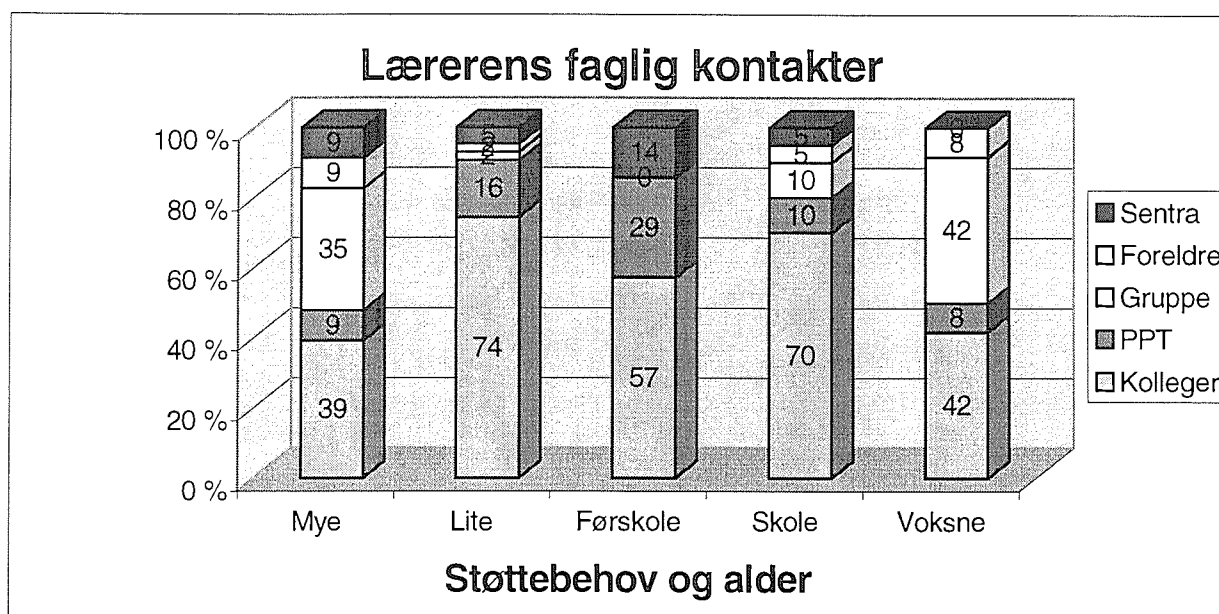
Vi ser av figuren at det er læreren alene som oftest bestemmer hva som skal være innholdet i undervisningen. For skolen og førskolen er det faktisk læreren alene som

bestemmer i ca. 50% av tilfellene. Ser man innflytelsen fra lærerne på skolen som gruppe, ser vi at denne er meget stor. Slår en sammen "lærer alene" med "lærergruppe" ser en at i ca. 70% av tilfellene bestemmer lærerne innholdet av undervisningen. I tillegg vet vi at lærerne som fagfolk har stor innflytelse i tverrfaglige/tverretatlige grupper, på PPT og på de spesialpedagogiske sentraene. Bildet en sitter igjen med er at skolesystemet i liten grad har klart å trekke andre grupper med i de pedagogiske arbeidet og at lærerne har meget stor innflytelse over det arbeidet som blir gjort i spesialundervisningen. Det er bare for de grupper som har et stort støttebehov, og for de voksne at de tverrfaglige/tverretatlige gruppene i noen grad har innflytelse over innholdet i arbeidet. Interessant er det å merke seg at det er førskolen som har størst tendens til å nytte de pedagogiske sentrene, mens en for de voksne ikke bruker disse i det hele tatt. Det kan tyde på at kompetansesentrene i første rekke kontaktes for å skaffe fram diagnoser. De voksne vil i stor grad allerede ha fått sin diagnose på et tidligere tidspunkt. Det er vanskelig å tolke dette resultat på annen måte enn at de sosial målene i praksis er erstattet med tradisjonelt skolefaglig innhold der lærerens formidling av dette innholdet som står i fokus.

Faglige kontakter

Arbeid med elever som trenger særskilt tilrettelagt undervisning, krever ofte ekspertise ut over det som en lærer besitter. Det er derfor nødvendig å ha støtte og kontakt med ulike faggrupper og foreldre i ulike faser av arbeidet. I figuren nedenfor har jeg forsøk å få fram en oversikt over hvem lærerne regner som sine viktigste faglige kontakter. De alternativene som er tatt med er kolleger på skolen, pedagogisk psykologisk tjeneste, ulike tverrfaglige grupper, foreldre og de spesialpedagogiske sentrene. Under benevnningen "Gruppe" er det tatt med alle typer tverrfaglige/tverretatlige grupper.

Figur 44. Lærerenes faglige kontakter



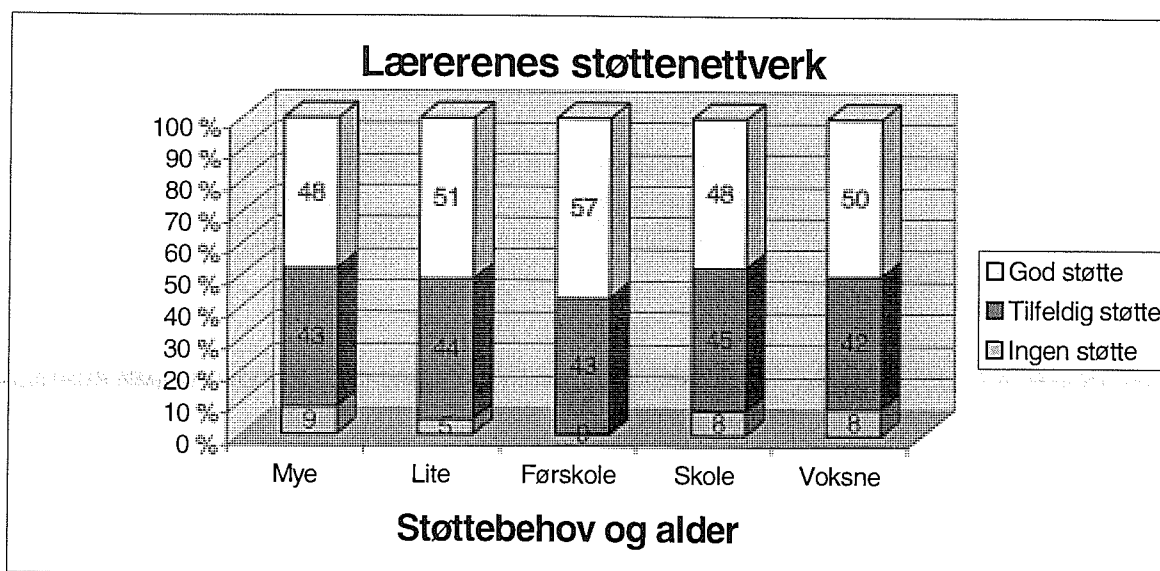
Figuren ovenfor viser at det er kollegene som står som sentrale faglige kontakter for lærerne. Særlig er det grunnskolelærerne som støtter seg til sine kolleger. For elever som har et stort støttebehov og for voksne elever i voksenopplæring blir de tverrfaglige/tverretatlige gruppene mer sentrale som lærernes støttespillere. Også her viser det seg at det er lærerne for de yngste som i størst grad ser på kompetansesentrene som sine faglige medspillere. Vert å merke seg er det at få lærere betrakter foreldrene som faglige kontakter i arbeidet med elevene. Noe overraskende er det kanskje at PPT spiller så liten rolle som faglig kontakt i grunnskolen og i arbeidet med de voksne. Førskolelærerne viser seg også å være de som oftest benytter seg av PPT som faglig kontakt i arbeidet med elevene. Førskolene kontakt med PPT og de spesialpedagogiske sentrene, kan som nevnt tidligere kanskje forklares med at det er unge barn som er på tur inn i hjelpesystemet. Arbeidet med utredning og diagnoser blir ofte overlatt til eksterne eksperter. Disse trekker seg imidlertid i stor grad ut av arbeidet når det gjelder å gjennomføre tilbudene og den daglige aktiviteten³⁰. Dette understreker at spesialundervisning i stor grad ses som en skoleintern sak der foreldre og andre

³⁰ Helen Jakobsen (1994) Det eksterne rådgivningsarbeidet i skolen. Idealer og realiteter i samhandlingen. Hovedoppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Trondheim, AVH/Alta Lærerhøgskole

"utenfor" har lite de skulle ha sagt. Det er bare når elvene definert ut av skolesystemet at andre instanser utenfor skolen får en viss innflytelse. Særlig overraskende er det at lærerne ikke regner foreldrene som faglige kontakter i forhold til disse elevgruppene. Dette kan ikke tolkes annerledes enn at arbeidet defineres ut fra tradisjonelle skolefaglige forutsetninger og at foreldrene ikke oppfattes å ha noe å bidra med i disse sammenhenger. For å tilpasse innhold, arbeidsformer og organisering til elevenes behov og forutsetninger ut fra de overordnede målsettingene er foreldrene sine kunnskaper om eget barn meget relevante og må være en del av kunnskapsgrunnlaget.

Jeg har også forsøkt å beskrive lærernes sin oppfatning av sitt støttenettverk for å kunne si noe om hvordan lærerne oppfatter den hjelpen den får i sitt faglige miljø.

Figur 45. Lærerenes støttenettverk



Figuren over viser at de fleste lærerne opplever at de har et faglig nettverk rundt seg som de kan støtte seg til. Nesten halvparten opplever at dette støttenettverket er tilfeldig. Her er nesten ingen forskjell mellom gruppene. Ca 50% av lærerne opplever å ha et godt støttenettverk rundt seg. Det er av største betydning at lærerene ikke sitter alene med ansvaret for å realisere målene om sosial integrering av eleven. Når det er behov for støtte i dette arbeidet må lærerne ha et nettverk rundt seg som kan

trå til. Her kreves det et nettverk som ikke bare kan hjelpe med å tilrettelegge tradisjonell undervisning men også kan være til hjelp for en bred tilrettelegging for funksjonshemmedes utvikling både sosialt og faglig.

Samarbeid med andre etater i kommunen

For å kunne gi et tilpasset tilbud til de som trenger særskilt hjelp er det ofte behov for et omfattende samarbeid med andre etater i kommunen. Likeverdsprinsippet innebærer at elevene ikke bare har rett til opplæring men også rett til omsorg, behandling, beskyttelse og personlig utfoldelse i samfunnet. Dette betyr at samarbeidet kan bestå av en rekke ulike elementer av faglig organisatorisk og ressursmessig art, og derfor kan begrunnes ut fra ulike synsvinkler. Ofte er det bedre utnytting av ressursene og bedre faglig kvalitet på arbeidet som er begrunnelsen. For å få optimalt utbytte av spesialundervisningen er det viktig at eleven har trygge rammer rundt seg. Også staten er interessert i at det lages lokale modeller for å samarbeide om dette arbeidet i kommunene.

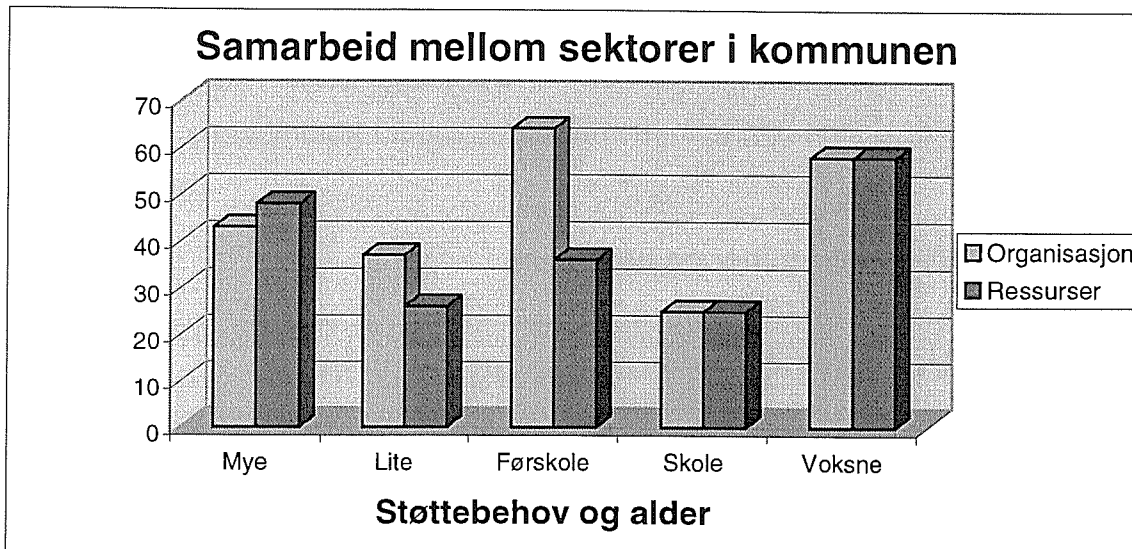
"Målet må være at det lokalt utvikles samarbeidsmodeller som sikrer koordinert i de lokale tilbudene. Departementet vil understreke betydningen av brukernes og foreldrenes medvirkning i samarbeidet" ³¹

I denne undersøkelsen ble lærerne bedt om å vurdere samarbeidet med de andre etatene. To av vurderingene som lærerne ble bedt om å gjøre er knyttet til faglig organisering og tverretatlig bruk av ressurser:

1. Det er etablert en organisasjon i kommunen som har ansvaret for dette opplegget til eleven.
2. Opplegget benytter økonomiske ressurser fra flere sektorer

³¹ St. meld 35 90/91 Tilleggsmelding. s. 8

Figur 46. Samarbeid mellom sektorer i kommunen



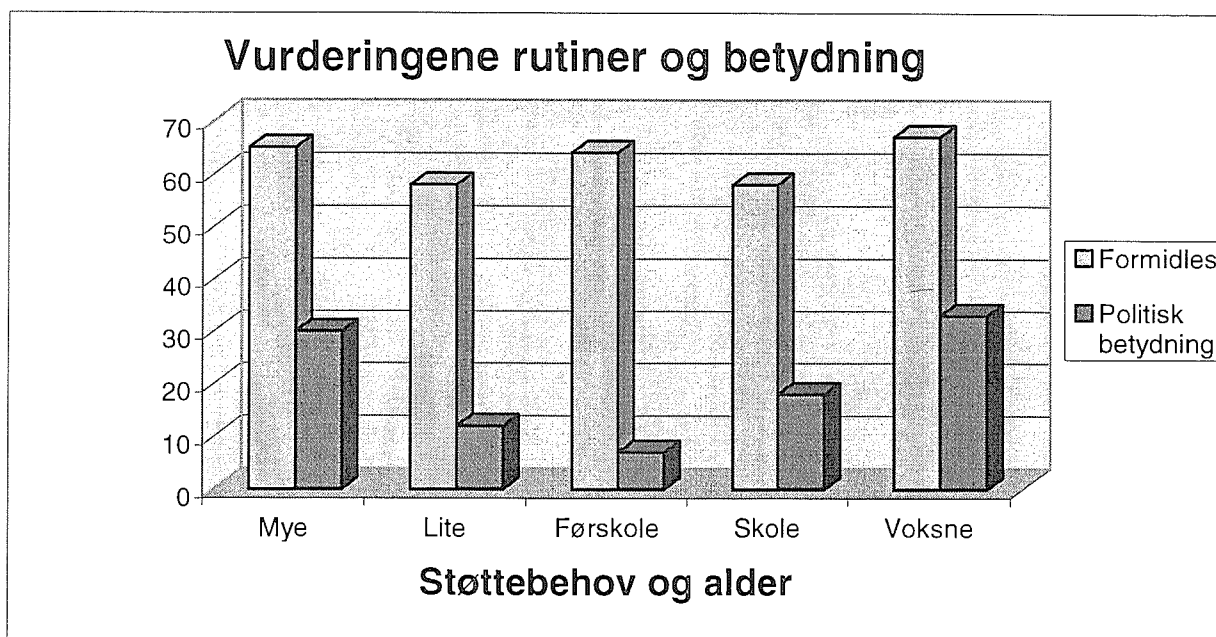
Figuren viser at lærerne i liten grad vurderer arbeid med spesialundervisning som tverrfaglige/tverretatlige prosjekter, verken organisasjonsmessig eller ressursmessig. Særlig ser det ut til at det sjelden er slike opplegg rundt elevene i grunnskolen. Bare ca 22% av lærerne mener at det er slike opplegg rundt den eleven de arbeider med. Vi har også tidligere sett at det er grunnskole som har minst samarbeid med tverrfaglig grupper i kommune (5%). Når det gjelder organisering, er det førskolen som skårer høgst. Dette kan, som tidligere nevnt, skyldes samarbeidet med PPT og deltakelse av andre i utredningsarbeidet. For førskolebarn er helsesøster ofte inne i bilde gjennom fire-års-kontrollen og ved testing av syn og hørsel. Ressurssamarbeid forekommer imidlertid hyppigst i voksegruppen og blant de som har mye behov for støtte. Det er også her en oftest bruker en tverrfaglig/tverretatlig organisering arbeidet. Tallene for grunnskolen tror jeg avspeiler skolens situasjon som formidler av tradisjonelle kunnskaper til elevene i skoletiden. For de fleste elevene opplever nok skolen at problemene kan og skal løses på skolen.

I et målrettet arbeid der en samarbeider med andre sektorer i kommunen, er det viktig at resultatene formidles til partene på en forsvarlig måte slik at de enkelte etatene har mulighet til å regulere sine tiltak i forhold til målene for eleven. Nedenfor har jeg tatt med en figur som skal illustrere hvordan vurderingene i skolen formidles,

og hvordan lærerne vurderer arbeidets betydning for kommunens politikk på det spesialpedagogiske området. De påstandene det ble tatt stilling til var:

1. Erfaringer med denne opplæringen formidles til viktige parter i kommunen
2. Evalueringen av denne opplæringen har betydning for kommunens politikk

Figur 47. Vurderingene, rutiner og betydning



En stor del av lærerne formidler resultatene av sitt arbeid videre opp i det kommunale systemet. Her er det stor enighet i alle grupper om at en slik formidling skjer. Ofte er denne formidlingen knyttet til skriftlige evalueringer hvert halvår. Dette er pålagt lærerne i de fem kommunene. Vi ser at det er svært få lærere som mener at deres evaluering har noen betydning for kommunens politikk. Det er i første rekke de lærerne som arbeider med elever som har stort støttebehov og med de eldste elevene, som mener at evalueringen har betydning for kommunens politikk. Dette kan komme av at det er disse lærerne som i størst grad må arbeide med tilbud som er bygget opp utenfor de vanlige institusjonene og derfor har mer kontakt med andre aktører i lokalsamfunnet for å få tilbudene i havn.

Er dette et sant bilde av hvilken betydning lærernes arbeid og kunnskaper på feltet har for kommunens politikk, forsterker det bare inntrykket av en organisasjon som fokuserer formelle strukturer for kontroll og legale rettigheter og som er mindre

opptatt av resultater og kvalitet i prosesser. Ideelt sett burde lærenes faglige vurderinger av elevenes tilbud vær viktige dokumenter for den kommunale politikken. En liten rundspørring til ulike skolekontorer viser også at det er meget sjelden at evalueringene til lærerne blir bearbeidet og analysert ved skolekontorene. Derfor kommer de antagelig heller ikke politikkerne til kunnskap.

Samarbeid med foreldre/foresatte

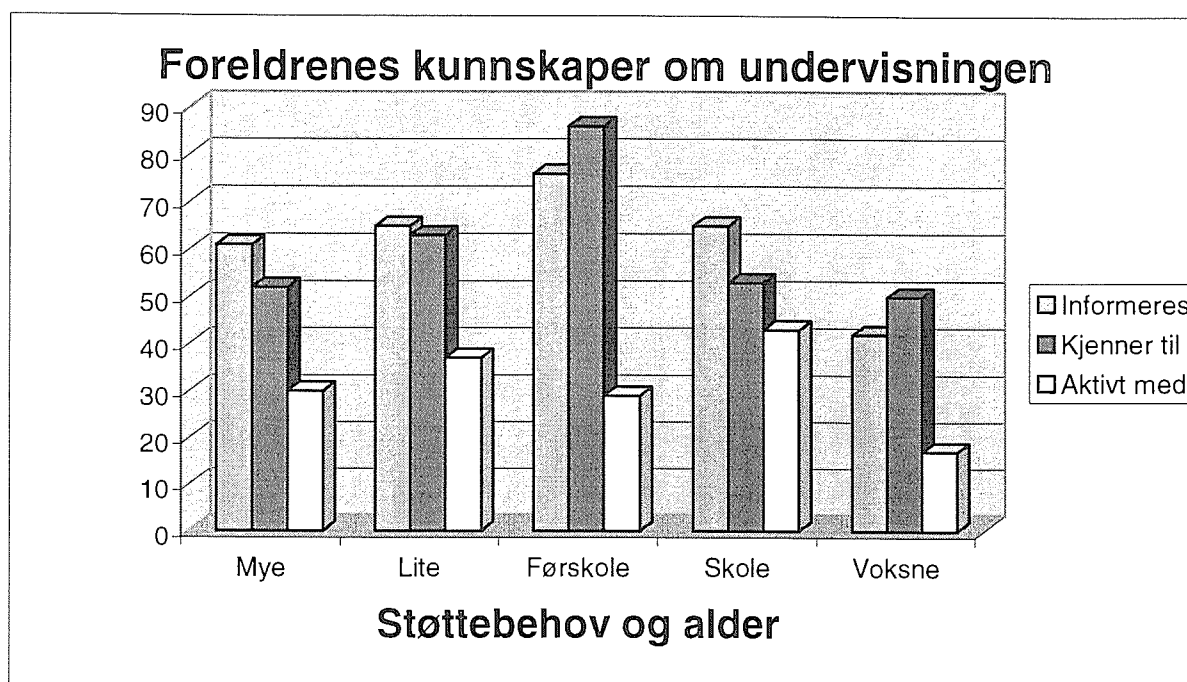
Samarbeid med foresatte er en absolutt nødvendighet dersom lærerne skal kunne realisere overordnede mål for elever som trenger særskilt tilrettelegging. Det er i dette samarbeidet de ulike målene for mestring, og pedagogisk tilrettelegging må utarbeides og gjennomføres. Samarbeid med foreldre/foresatte for elevene her i teorien høgt verdsatt av både fagfolk og myndigheter innenfor skoleverket. Et slikt samarbeid vil av de fleste som ekstra viktig for de elevgruppene som er med i denne undersøkelsen. Lærerne har ulik forståelse av i hvor stor grad foreldre/foresatte er med i arbeidet med det pedagogiske tilbudet til barna. Undersøkelsen viser at 4,5% av lærerne mener at foreldrene er en viktig faglig kontakt i arbeidet . 28 % sier at foreldrene er med på å velge mål for arbeidet. 42% sier at foreldrene er med i forarbeidet og 35% sier at de er med på å evaluere arbeidet. Innholdet i deltakelsen varierer fra en aktiv medspiller til en som blir informert. Med så lav deltakelse fra foreldrenes side er det vanskelig å se hvordan foreldrene innsats kan ha betydning i forhold til sosiale mål.

Vi har i undersøkelsen også spurt foreldrene om deres vurdering av ulike samarbeidsaspekter i det pedagogiske arbeidet. Først har jeg forsøkt å vise i hvilken grad foreldrene mener de har kunnskaper om undervisningen til barna deres. Vurderingstemaene er forsøkt satt opp fra i hvilken grad foreldrene er informert, via kjenner til, til at de er aktiv med i arbeidet som foregår. I figuren nedenfor presenteres tre vurderinger om forholdet som er gjort av foreldrene. Vurderingsskallen er firdelt, med verdiene alltid, ofte, sjelden og aldri. I figuren er tatt med de som har svart alltid eller ofte, svarene er regnet ut for de samme gruppene som tidligere. Utsagnene det er tatt stilling til er:

1. Jeg blir informert om situasjonen i tilbudet

2. Jeg vet hva som til daglig gjøres i opplæringen
3. Jeg deltar aktivt i den daglige opplæringen

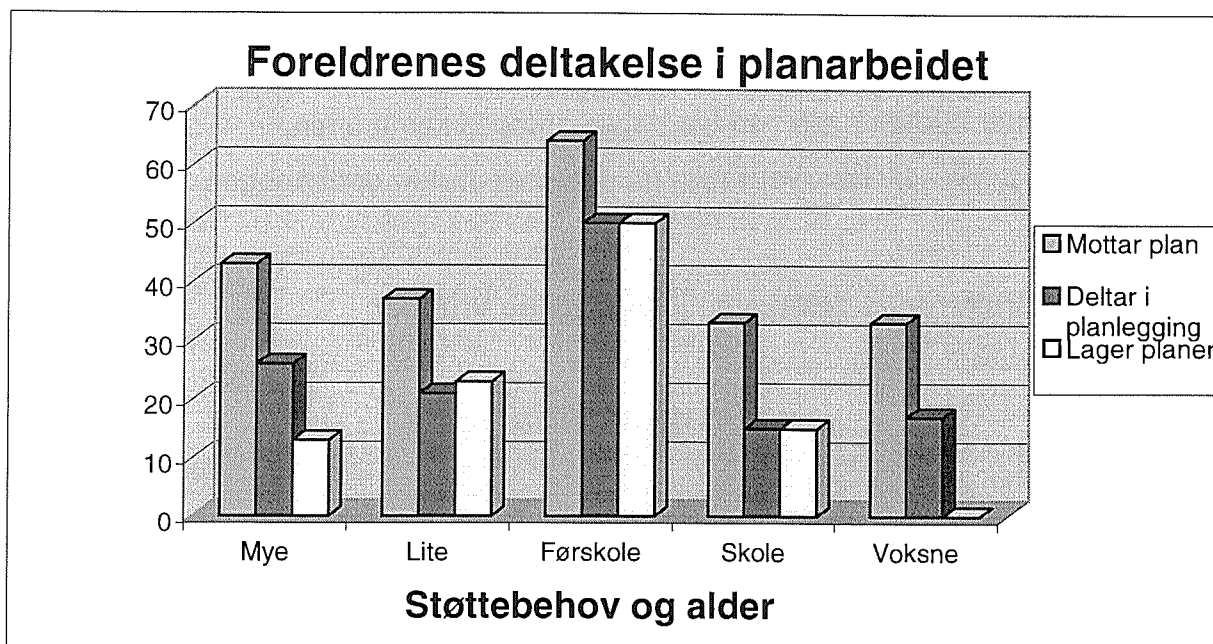
Figur 48. Foreldrenes kunnskap om undervisningen



Figuren ovenfor viser kanskje det overraskende resultatet at de som har de eldste barna informeres minst, har dårligst kunnskaper om det arbeidet som blir gjort og er også minst aktivt med i arbeidet. Førskolen kommer desidert best ut på de vurderingene som er gjort, mens grunnskolen ligger omtrent midt på treet. Det ser ikke ut til at graden av behov for støtte har betydning for foreldrenes kunnskaper om undervisningssituasjonen. Grunnen til at foreldre til førskolebarn har bedre kunnskap om barnas situasjon kan være at disse foreldrene har bedre og hyppigere kontakt med barnehagen fordi de hver dag henter og bringer barna. Det gir dem anledning til å snakke med personalet. Foreldrenes aktive deltakelse i undervisningen får færrest positive vurderinger. Tendensen til at foreldrene er mer aktiv i grunnskolen kan komme av deres innsats i lekselesing og lignende. Videre er foreldrenes deltakelse i planarbeidet en viktig del av arbeidet for å kunne gi en tilpasset opplæring undervisninga av elevene. Nedenfor har foreldrene har vurdert tre utsagn om sin deltakelse i planarbeidet:

1. Jeg mottar opplæringsplaner som det skal arbeides med framover.
2. Jeg er med å planlegge undervisningen.
3. Jeg er med på å lage opplæringsplaner.

Figur 49. Foreldrenes deltakelse i planarbeidet



Denne figuren viser de samme tendensene som forrige figur. Det er foreldrene til de voksne elevene som deltar minst i planlegging. Foreldrene til barnehagebarn deltar oftest i planarbeidet. Dette kan ha noe å gjøre med en åpnere kultur i barnehagen, hvor det er lettere å gi foreldrene innflytelse på situasjonen. I grunnskolen opplever foreldrene at de i første rekke er mottakere av informasjon om planene. Den aktive deltakelsen er langt mindre enn i førskolen. Foreldrenes manglende deltakelse for de voksne elevene kan sannsynligvis føres til både til skolen og foreldrene. For det første er det voksne mennesker det er snakk om som er i opplæringen. I noen tilfeller vil det være personen sjøl som er med i arbeidet. Dessuten er foreldrene ganske gamle og sikkert utslitt etter mange år med ansvar. Det er imidlertid ganske interessant at foreldrene opplever at de ikke er med på å lage planer for disse elevene. Det er jo oftest disse elevene som har tverrfaglige/tverretatlige grupper rundt seg. De skal blant annet skal være ansvarlig for å utarbeide planer for

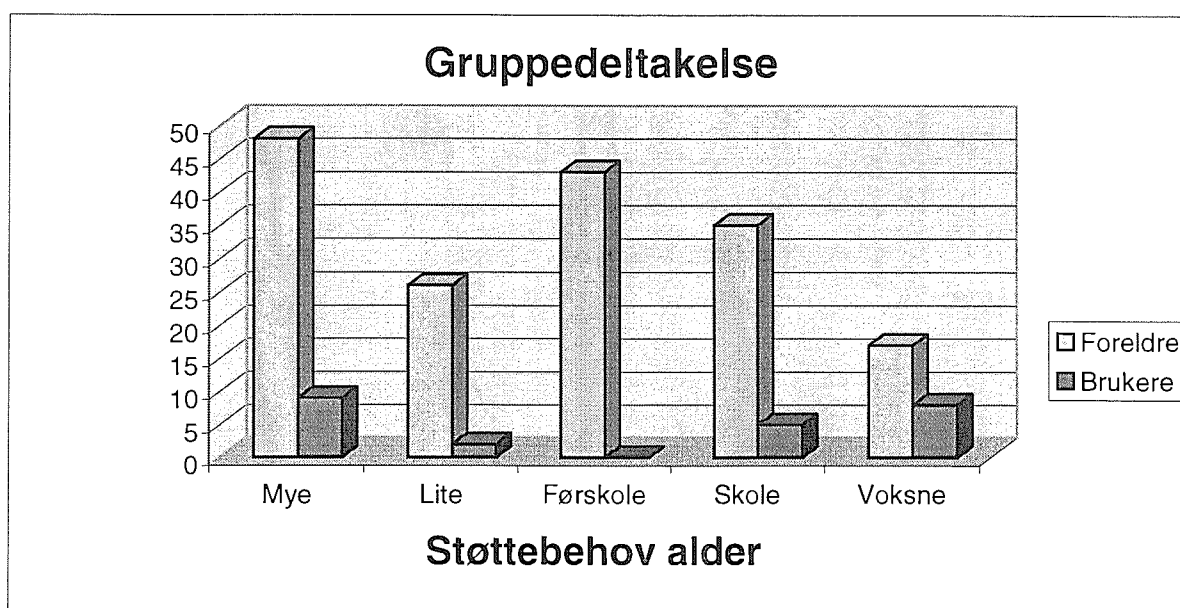
personene. I disse gruppens sitter ofte foreldrene. Dette kan tyde på at gruppene ikke fungerer etter sin intensjon og at dette arbeidet er overlatt til profesjonene.

Foreldrenes og elevenes deltakelse i tverrfaglige grupper skal sikre brukergruppen innflytelse over sin opplærings situasjon. Nedenfor har jeg prøvd å vise i hvilken grad en slik deltakelse skjer etter foreldrenes oppfatning.

De to utsagnene foreldrene her har tatt stilling til er:

1. Jeg drøfter opplæringen i en tverrfaglig gruppe i kommunen.
2. Eleven deltar selv i en tverrfaglig gruppe som drøfter opplæringen

Figur 50. Brukerenes deltakelse i tverrfaglige grupper



Det er de elevene som trenger mye støtte hvor de oftest deltar sjøl eller at foreldrene deltar i slike tverrfaglig grupper. Dette er naturlig at det ofte er rundt personer med forholdsvis omfattende vansker de i første rekke dannes slike grupper. Førskolen kommer best ut også på disse vurderingene. På grunn av alderen er det også naturlig at elevene sjøl ikke er deltakere. Når det gjelder deltakelse i grupper, er ikke forskjellen stor mellom førskolen og skolen. Overraskelsen i denne figuren som de to foregående at det er lite grupper rundt de eldste personene. Disse har ofte sammensatte problemstillinger og flere etater i kommunen er oftere inne i bildet for disse personene.

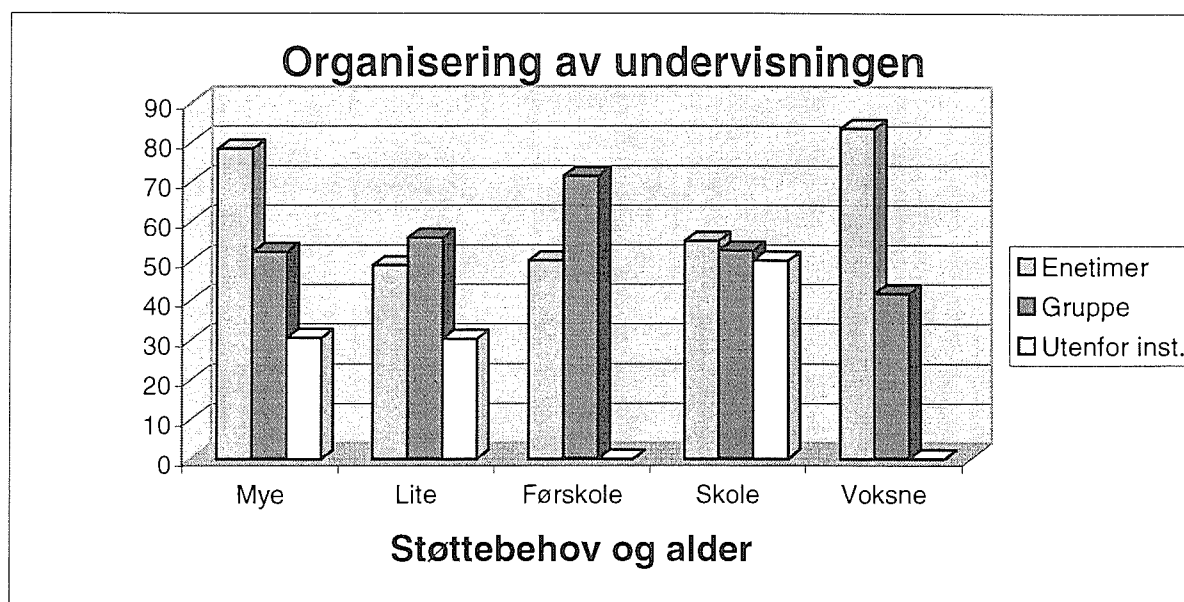
Tallene for de ulike vurderingene viser at foreldre/foresatte ikke er viktige medarbeidere for lærerne i undervisningen av elever med særskilte behov. Det er da også bare rundt 5% av lærerne som regner foreldre som viktige faglige kontakter i arbeidet. Foreldre er seg i stor grad er en part i samarbeidet som skal informeres. I intervjuene klaget mange av foreldrene på den kontakten de hadde med skolen. De fleste gav uttrykk for at de hadde overlatt alt til skolen og lærerne og håpet at barna deres fikk det de hadde krav på av opplæring på skolen. Foreldre og foresatte er ellers lite aktive deltakere i arbeidet med elevene. Skal målene for opplæringen av elever med særskilt behov virkeliggjøres, er det nødvendig at foreldrene i sterkere grad trekkes med i arbeidet. Ofte er det de som har kunnskaper om elevenes sosiale problemer. De vil også vite noe om hvilke hindringer barna deres støter på i sine miljøer. Det er blant annet gjennom denne typen kunnskap en kan en får mulighet til å realisere sosial integrering og normalisering av livsbetingelsene for elevene.

Tilrettelegging for integrering

Skolens organisering og tilrettelegging av undervisningssituasjonen for elever som trenger særskilt hjelp, må avspeile skolesystemets tilrettelegging for elevenes integrering. Det er den praktiske situasjonen for eleven som viser hans/hennes reelle posisjon i skolesamfunnet. En må forvente at elevenes reelle situasjon som bestemmer rollene eleven blir tildelt, og også de muligheter til å etablere positive sosiale roller i forhold til sine medelever og det øvrige nærmiljøet. Organiseringen av undervisningen blir derfor ikke bare et uttrykk for læring av fag, men indikerer også i hvilken grad den er med på å virkeliggjøre de overordnede målene for disse elvegruppene.

Nedenfor har jeg forsøk å beskrive hvordan undervisningen er organisert for elevene i vår undersøkelse. Verdiene som kunne velges var enetimer, undervisning i grupper, eller undervisning utenfor skolen.

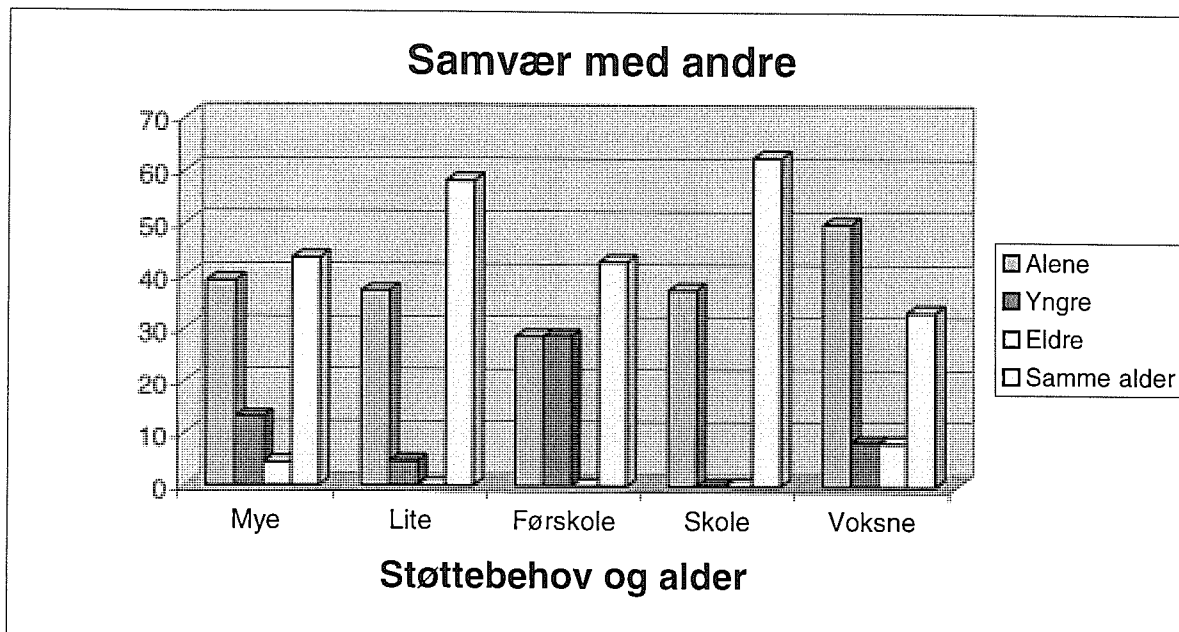
Figur 51. Organisering av undervisningen



Figuren viser tydelig at elever som har et stort hjelpebehov og de voksne elevene i stor grad får sin spesialundervisning i enetimer. Undervisning i små grupper er også ofte benyttet. Disse gruppene består ofte av bare elever som har spesialundervisning. Vi ser at det bare er skolen som benytter seg av å sende elevene ut av skolen for å gi dem undervisningen. Dersom skolen hadde en fleksibel organisering av sin vanlige undervisning, trengte dette nødvendigvis ikke å bli oppfattet negativt. Læring kan også foregå utenfor klasserommet, men da må det inngå i den vanlige organiseringen av undervisningen for klassen og ikke bare bli et tiltak som ekskluderer elever med særskilte behov. Slik det fungerer i dag er det en form for ekskludering av de elevene som ikke mestrer skolens krav til faglige kunnskaper og sosiale normer.

Figuren nedenfor viser hvordan svarene fordelte seg på et spørsmål om hvem eleven er sammen med i opplæringstilbudet. Svaralternativene var om elevene sammen yngre, eldre eller elver på samme alder, eller om de fikk sin spesialundervisning alene i tilbudet.

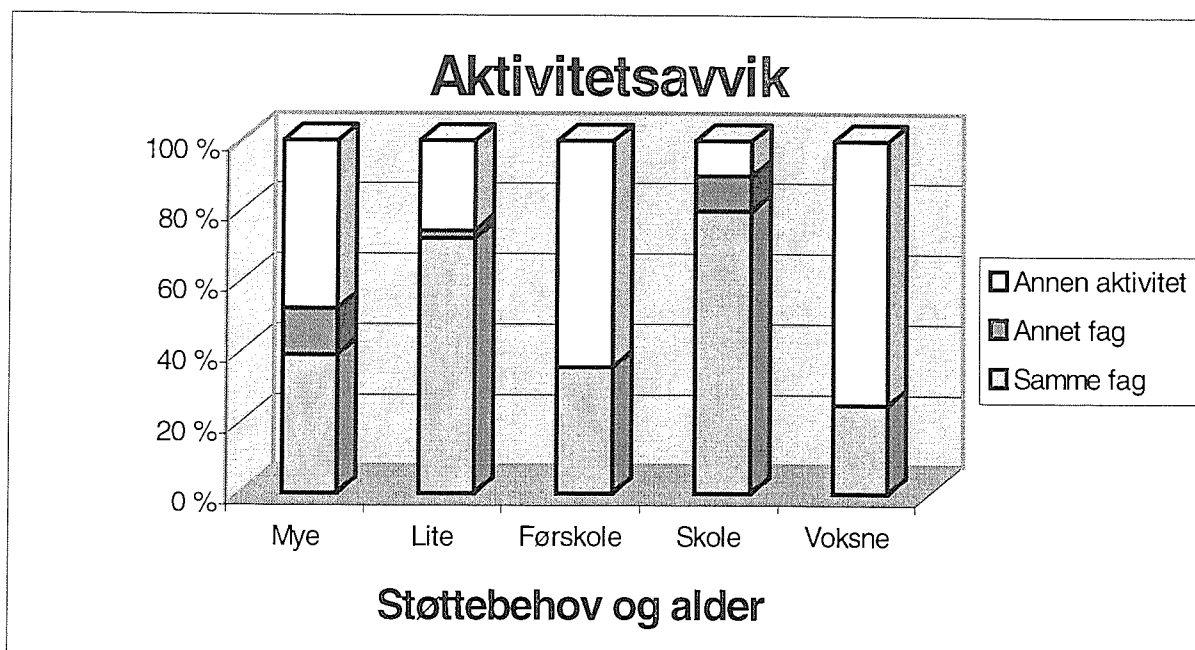
Figur 52. Samvær med andre



Vi ser av figuren at hovedmønsteret er at eleven enten er alene eller så er han/hun sammen med elever på samme alder. For barnehagen sin del så er eleven i en del tilfeller sammen med yngre barn. Dette er kanskje ikke så unaturlig da det ofte er spredning i alderssammensetningen. I skolen er de nok mer uvanlig i dag enn tidligere at personer "flyttes ned" til lavere klassetrinn. For gruppa totalt vurderer lærerne, i en annen sammenheng at ca 53 % av de elevene som får spesialundervisning får dette alene eller sammen med elever på samme alder i små grupper. Det kan imidlertid være vanskelig å realisere mål om integrering med så stor del av elevene alene i undervisningssituasjonen. Elevene skiller seg imidlertid lite ut fra andre undervisningsgrupper, med hensyn til alder og kjønn, når undervisninga gis sammen med andre elever.

Ser vi på aktivitetsinnholdet i undervisningen, og sammenligner denne for de elevene som får spesialundervisning med den aktiviteten de øvrige elevene i gruppen/klassen har på samme, tidspunkt får en et bilde som tilsvarer det som kommer fram i figuren nedenfor.

Figur 53. Aktivitetsavvik



Det framgår av figuren at aktivitetstilbudene for de som ikke får spesialundervisning ganske forskjellig fra de som får slik undervisning. For grunnskolens vedkommende har klassen det samme faget som det som blir gitt i spesialundervisning på samme tidspunkt. Dette betyr konkret at dersom klassen arbeider med matematikk vil den som får spesialundervisning også arbeide med matematikk uansett om denne eleven er inne eller ute av klassen. Bar i svært liten grad har disse elevene andre fag eller aktiviteter. For de voksne personene vil det mest typiske være at de som får spesialundervisning har en helt annen aktivitet enn den øvrige delen gruppa, ofte vil det vel også være slik at denne eleven har en individualisert aktivitet som bare gjelder for han/henne alene. Førskolen ser også ut til å benytte seg av andre aktiviteter for de som har spesialundervisning enn det som normalgruppen har.

Dersom en ser de spørsmålene som går på organiseringen av undervisningen på skolene under ett, viser det seg at en overveiende del av spesialundervisningen foregår innen for skolens lokalteter. Det er svært få som gies undervisning i egne tiltak utenfor skolen (4,5%). Lærerne har imidlertid organisert denne undervisningen som en særordning innen skolens rammer. En kan nok si at i mange tilfeller er spesialskolen flyttet inn i den vanlige skolen. Undervisningen foregår i "gammel

tradisjon" i stor grad i en-til-en situasjoner, eller i små grupper i egne lokaliteter men på skoleområdet. Det er sjelden planlagt endringer av denne situasjonen for spesialundervisningselevne. Mange av lærerne mener i intervjuene at denne utskillingen ikke kan regnes som å ta elevene ut av det vanlige skolemiljøet og begrunner denne organiseringen på ulike måter i de intervjuene som er gjort med dem. Som oftest er det forhold som går på elevenes faglige framgang som beskrives som årsakene til organiseringen. Det hevdes at eleven trenger å være for seg sjøl for å klare å konsentrere seg om de faglige oppgavene, eller at elevene trenger en tett, intensiv oppfølging over en tid for å lære det som de øvrige i klassen kan. I mange tilfeller blir det også lagt vekt på at de svake elevene har en atferd som forstyrrer de andre elevene. De må bli tatt ut av klassen for at de andre skal kunne arbeide med fagene og at læreren skal kunne arbeide mer uforstyrret til beste for flertallet av elevene. Dette gjelder særlig i tilfeller der det er en kombinasjon av atfreds- og læringsproblemer hos spesialundervisningseleven. Noen hevder også at det er belastende og stigmatiserende for eleven å være inne i klassen dersom denne har et sterkt avvikende prestasjonsnivå i forhold til klassens faglige prestasjoner. Lærerne hevder også at intensjonene ofte er å bringe eleven som får spesialundervisning, tilbake til klasserommet straks han/hun har forbedret sine faglige prestasjoner eller atferd. Ut fra tallmaterialet som er presentert ovenfor er det vanskelig å se at denne intensjonen blir etterfulgt i praksis. Størsteparten av undervisningen blir gitt utenfor klasserommet, og det er ikke planlagt konkrete endringer av denne situasjonen.

Ut fra den rigide organiseringen opplæringen i norsk skole er underlagt, er det lett å forstå lærernes behov for å "fjerne" de individene som ikke kan tilpasse seg systemet. Skolesystemet er skapt for "normaleleven". Den typisk klasseromsundervisningen gir lite rom for store variasjoner verken i atferd eller faglig prestasjoner. Den tradisjonelle kateterundervisningen blir lett forstyrret dersom elevene ikke mestrer bestemte krav til konsentrasjon, oppfattelse og atferd. På mange måter kan en si at skolen som system ikke er tilstrekkelig i stand til å inkludere elever som trenger særskilt hjelp i sine aktiviteter. På den annen side er spesialundervisningen utenfor klasserommet ikke så forskjellig fra vanlig undervisning i metoder og innhold. Det virker derfor som om en trenger en dyptgripende endring både i den vanlige undervisningen så vel som i

spesialundervisningen. Vi trenger en annen forståelse av læring generelt, samtidig som vi ikke må miste av synet de spesielle behovene som enkeltindividene har i læringssammenheng.

Pedagogiske tilrettelegging for å oppnå målene.

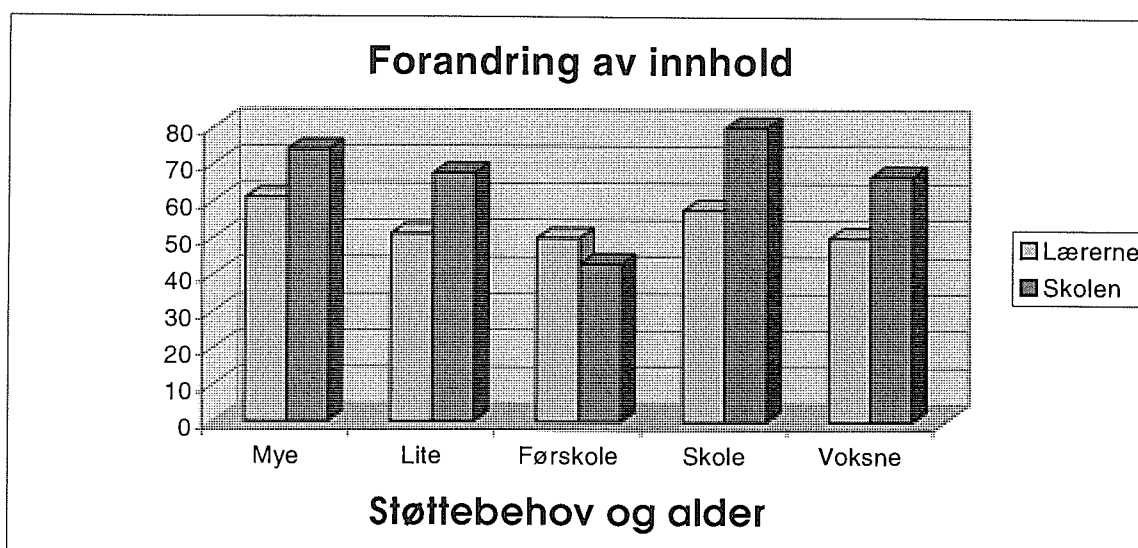
Når en skal til rette legge undervisningen for den enkelte elev, er det viktig å kunne gjøre forandringer i tråd med de behov den enkelte synes å ha i forhold til å oppnå individuelle mål ut fra evner og forutsetninger. Systemet må derfor være fleksibelt og gi mulighet for både kortsiktige, enkle og mer omfattende endringer. Det vil her være endringer som læreren foretar seg i det daglige arbeidet i forhold til metoder, arbeidsmåter, organisering og innhold. En kan også snakke om endringer på de samme områdene som skolen gjør for å lage mer fleksible løsninger for å integrere elever som trenger det i skolen. Problemet er at ofte gjøres disse endringene bare for en enkelt elev. Slike forandringer kan ofte føre til at elevene blir mer segregert og avvikende i forhold til sine medelever. Det er derfor viktig at en ser endringene for den enkelte elev i sammenheng med endringer for klassen. Dersom skolens pedagogiske organisering er fleksibel vil det enklere å lage et opplegg for elever som trenger særskilt tilrettelegging uten at slike opplegg virker segregerende.

Dersom vi ser på de endringer lærerne vurderer som viktige for skolen og for tilretteleggingen for det enkelte individ vil vi få et inntrykk av hvilken retning prioriteringene til skolesystemet går. I figurene som følger har jeg tatt med både hvordan lærerne vurderer behovet for endringer for den eleven som er med i undersøkelsen, og hvordan læreren vurderer at skolen legger til rette for at undervisningen skal kunne foregå i vanlige klasser. Her vil både vurderingene av tilrettelegginga på systemnivå for å nå målsettinger om integrering og det konkrete arbeidet som gjøres ovenfor den enkelte elev for at denne skal kunne integreres i skolen. Dette må være en kontinuerlig prosess for å tilrettelegge miljøet og læringsoppgavene for den enkelte elev. I det materialet som følger har sammenstilles resultatene av vurderinger som lærerene gjorde av sitt arbeid med å tilrettelegge undervisningen for eleven de har ansvaret for, med deres vurdering av hva skolen gjør for å tilrettelegge for eleven på de samme områdene. I denne

presentasjonen har jeg bare tatt med vurderinger som lærerne i stor grad har innflytelse på og kontroll med. Spørsmål som knytter seg til materielle og bygningsmessige forandringer og ressursbruk er ikke med her.

Figuren nedenfor beskriver lærerens vurdering av behovet for å endre innhold i undervisningen til eleven og om skolen arbeider for å forandre lærestoffet i undervisningen for å kunne gi elevene tilbud i vanlig klasse.

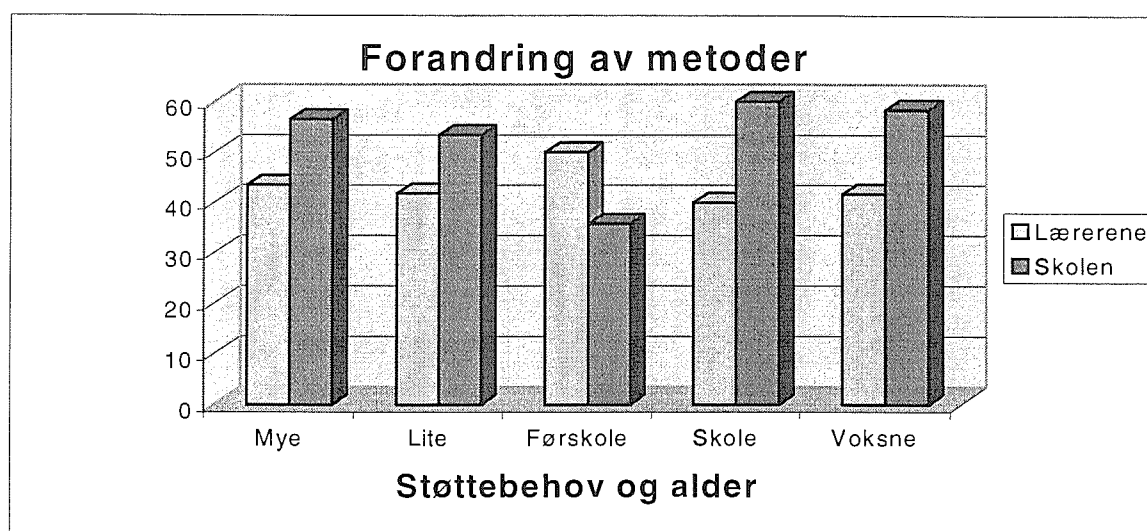
Figur 54. Forandring av innhold



Vi ser at det er en svak tendens til at lærerne mener at skolen arbeider oftere med å forandre lærestoffet enn det de selv synes er nødvendig i den pedagogiske tilretteleggingen for eleven de arbeider med. I materialet er det 55% av lærerne sier at det er behov for å forandre på lærestoffet til eleven de arbeider med, mens 70% av dem mener at skolen legger til rette for integrering ved å forandre på lærestoffet. Det er bare i førskolen er situasjonen syene å være omvendt. De mener at denne forandringen oftere er nødvendig for sin elev enn det barnehagen gjør for å tilpasse undervisningssituasjonen. Førskolelærerne er de som mest sjelden gjør forandringer av lærestoffet, mens grunnskolen som system vurderes å bruke dette virkemidlet oftest. Det er lite forskjell i dette forandrarbeidet dersom en ser på de gruppene som trenger mye støtte i forhold til de som trenger lite. Ut fra de observasjoner som ble gjort under datainnsamlingene og intervjuene av lærerne dreier denne

forandringen seg snarere om en differensiering av lærestoffet enn forandring av innhold. Det er det samme innholdet men det blir formidlet med lavere progresjon. Et annet viktig virkemiddel som lærerne har til rådighet i sitt arbeid med å tilrettelegge undervisninga for elevne er undervisningsmetodene. Nedenfor går det fram hvor hyppig lærerne og skolen som system benytter seg av dette i arbeidet med integrering av elevene.

Figur 55. Forandring av metodene



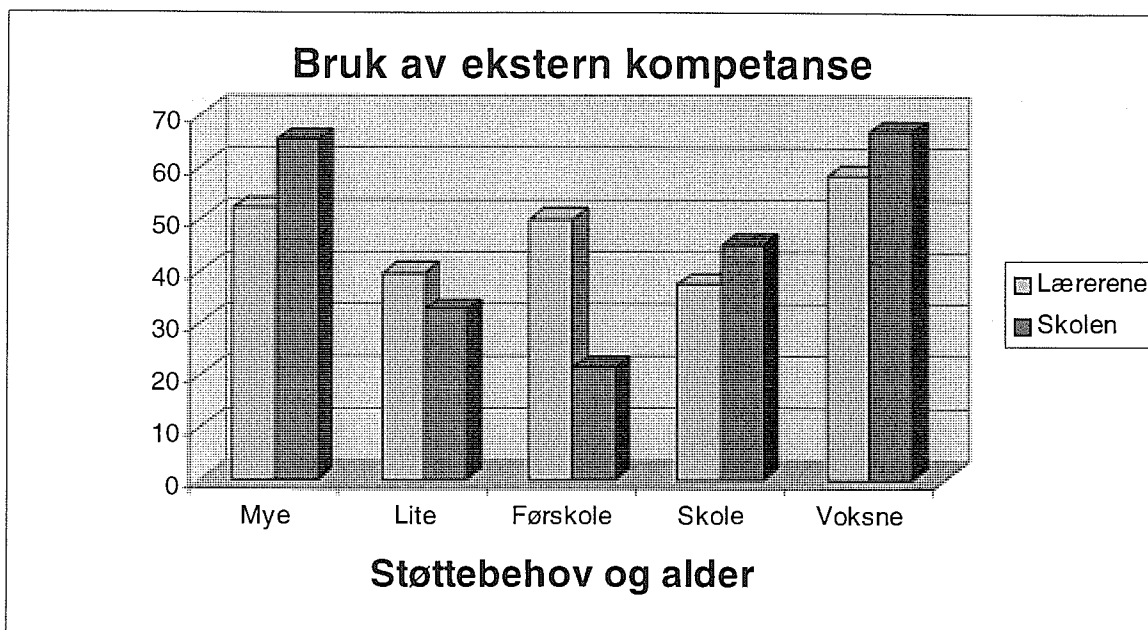
Hva som ligger konkret i at de har forandret undervisningsmetodene er litt vanskelig å si. Disse forandringene av metode kan være måten en legger fram det faglige stoffet på og hvordan en forklarer og illustrerer faglige problemstillinger. Det kan være hvordan en organiserer arbeidet i klasserommet, men det kan også være mer grunnleggende omlegging av pedagogisk angrepsvinkel.

Det framgår av figuren at det er liten forskjell mellom gruppene. Førskolen skiller seg også her ut med at lærerne mener at det er hyppigere nødvendig å gjøre slike endringer ovenfor elevene enn det de mener institusjonen gjør i sin tilrettelegging. Det motsatte er tilfelle i grunnskolen og voksenopplæringen, her er det en tendens til at lærerne vurderer det slik at skolene gjør slike endringer hyppigere enn de selv finner det nødvendig i forhold til den eleven de arbeider med. Det er ingen forskjell om eleven har stort eller lite støttebehov. Gjennomsnittlig i materialet vurderer

lærerne at metodeendringer ovenfor eleven gjøres i under 42% av tilfellene mens ca 54% av lærerne mener at skolen gjør slike endringer. Det er kanskje naturlig på denne bakgrunn å si at lærerne mener at skolene krever oftere metodeendringer enn de synes det er behov for sett i forhold det arbeidet de gjør i forhold til elevene sine, kanskje med unntak av førskolen. Mye tyder på at skolen har sine rutiner og metoder som er standardisert og benyttes ovenfor alle elevene. Lite tyder på at det blir brukt et variert spekter av metodetilnærminger som gir rom for individuelle hensyn, og at undervisningen tilrettelegges ut fra undervisningsmål for den enkelte.

Det er vanskelig for den enkelte lille kommune å ha fagfolk med den kompetansen de har behov for til en hver tid. I disse kommunene vil det ofte mangle spisskompetanse på en rekke områder innen spesialpedagogikk. Så lenge kommunene har ansvaret for opplæringen vil de derfor være nødt til å skaffe seg kompetanse utenfra. Denne kompetansen finner en ofte i PP-tjenesten rundt om i landet, de spesialpedagogiske kompetansesentrene og innen helsevesnet, i første rekke BUP og habiliteringstjenesten. Nedenfor prøver jeg å vise hvordan lærerne vurderer bruken av ekstern kompetanse.

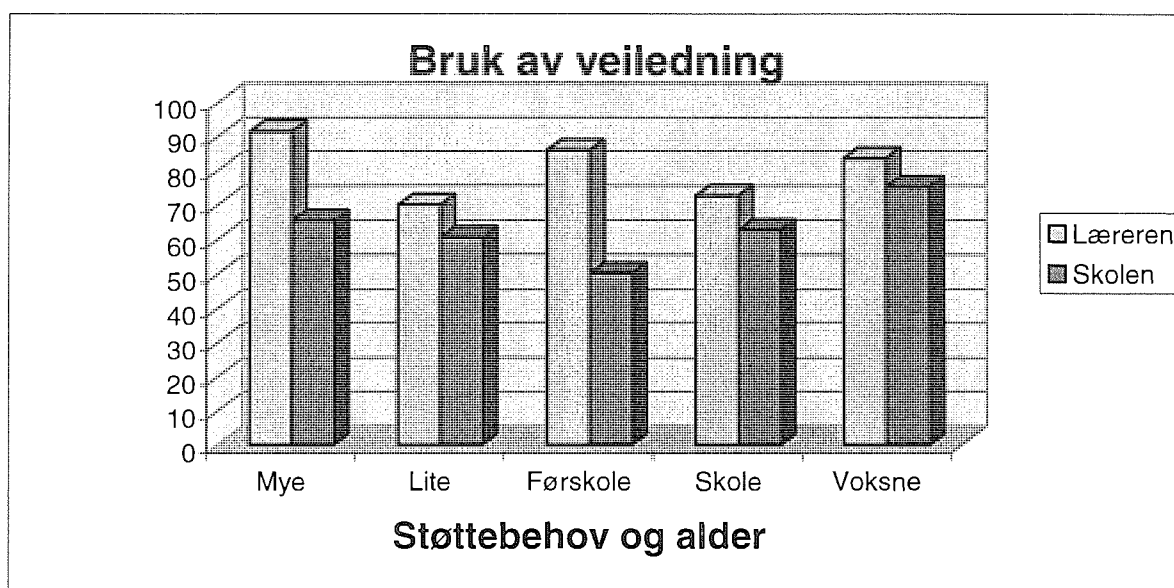
Figur 56. Bruk av ekstern kompetanse.



Gjennomsnittlig mener 44% lærerne at det brukes ekstern kompetanse på deres skole for å integrere elevene og at de selv bruker det like ofte ovenfor sine elever. De er en viss forskjell i forhold til aldersgrupper/skoletype. Førskolelærerne mener at bare 20% barnehagene bruker eksten kompetanse hyppig mens de mener å ha bruk for det i ca 45% av tilfellene. Også her er det omvendt i grunnskolen og i voksenopplæringa. I 56 % av tilfellene klarer lærerne seg alene (er dette de lette tilfellene). Bruk av ekstern kompetanse skal sikre at eleven og hjelpeapparatet får optimal hjelp til å sikre at en oppnår målene for undervisningen. Denne hjelpen blir i liten grad benyttet i skoleverket, særlig i grunnskolen. Det fleste kommunene krever at den pedagogiske psykologiske tjenesten i kommunen skal ha drøftet saken før de tildeler ekstra midler til en elev. Det hefter derfor en del usikkerhet med dette spørsmålet da det er usikkert om en har holdt utenfor det sakkyndighetsarbeidet som denne tjenesten gjør.

Råd og veiledning er virkemidler om ofte brukes i skoleverket på ulike nivåer. Nedenfor framstilles lærernes vurdering av omfanget av dette i det spesialpedagogiske arbeidet.

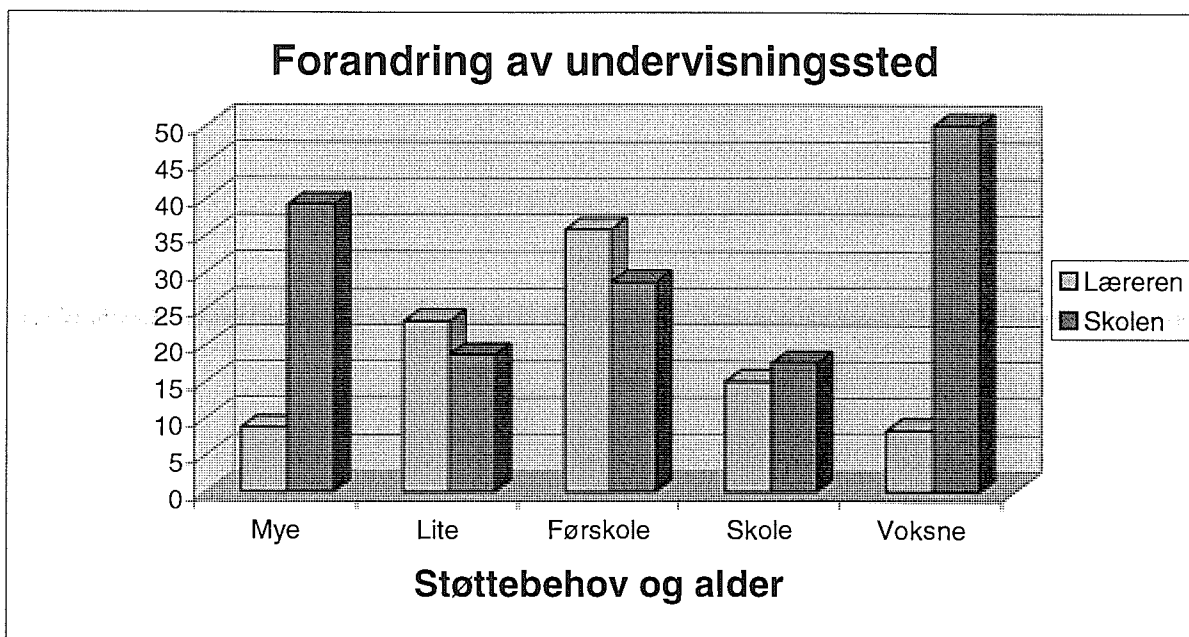
Figur 57. Bruk av veiledning



Gjennomsnittlig for hele materialet mener 62 % lærerne at skolen bruker dette i tilrettelegging for integrering. Mens 77% av lærerne mener at behov for dette i arbeidet med den eleven de har ansvaret for. På dette temaet ser det ut til at lærerne føler større behov i sitt arbeid, enn det skolen legger til rette for. Ved siden av forandring av innhold ser det ut til at lærerstøtte og råd/veiledning er det midlet som oftest brukes for å tilrettelegge for undervisning i vanlig klasse. Denne arbeidsformen er mye anvendt i skolen ved ulike problemer. Dette vist også vår undersøkelse om barn og unge med atferdsvansker i Finnmark³². Det er imidlertid opp til den enkelte lærer å søke denne form for hjelp. I hovedsak er det læreren sjøl som bestemmer resultatet av en slik hjelpeform.

Forandring av undervisningssted kan være et positivt virkemiddel for å gi elevene et tilpasset opplegg. Nedenfor er lærernes vurdering av dette virkemidlet.

Figur 58. Forandring av undervisningssted.



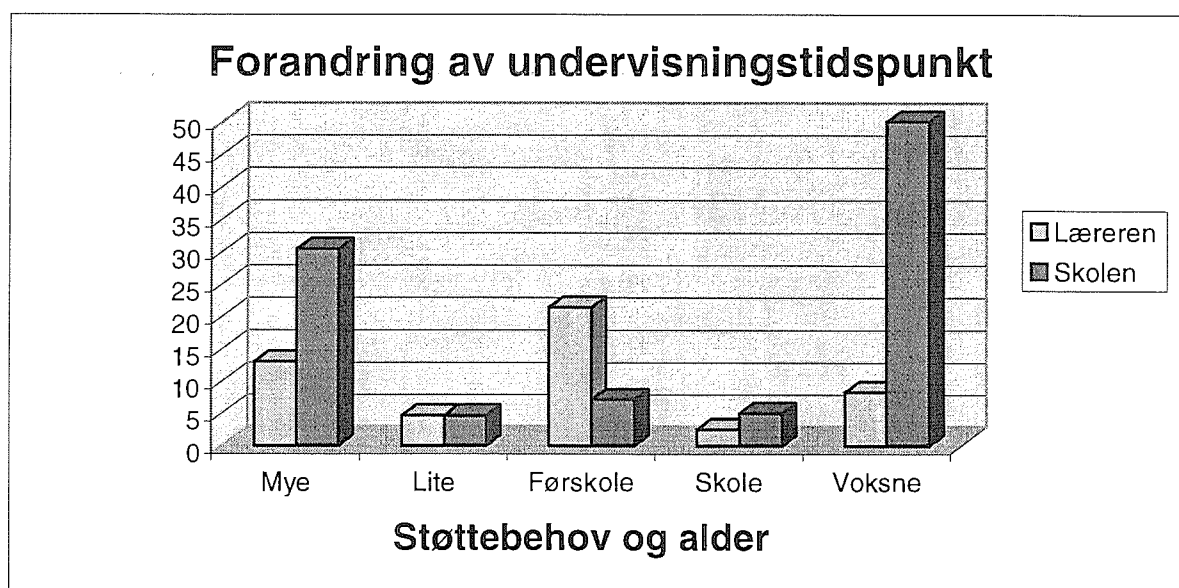
I 25,8% av tilfellene sier lærerne at skolen bruker forandring av sted for opplæringen alltid eller ofte for å tilrettelegge undervisningen, mens bare 18% finner det nødvendig å forandre undervisningssted for de elevene de har ansvar for. Vi ser at

³² Vagli, Å. m.fl. (1991) Atferdsproblem og tiltak. En undersøkelse i Finnmark. NIBR-rapport 1991:2

lærerne mener skolen forandrer på undervisningssted i stor grad for de elevene med mye støttebehov og de som er voksne, mens lærerne ikke føler det samme behov for slike forandringer for de elevene som de underviser. Skifte av undervisningssted kan både være et positivt og negativt virkemiddel i de tilfellene en skifter undervisningssted for enkeltelever altså skiller dem ut fra resten av sin gruppe vil de som oftest måtte betraktes som et negativt trekk. Forandring av undervisningssted brukes sjelden i det pedagogiske organiseringen av spesialundervisning. Her spiller nok undervisningstradisjoner en viktig rolle. Det er ikke tradisjon for å tenke at undervisningen skal kunne foregå på andre steder enn inne i vanlige klasserom. Derfor er det nok sjelden at undervisningen foregår i settinger og steder der kunnskapen naturlig hører hjemme. Skolen kunne nok i langt sterkere grad enn nå formidlet faglig kunnskap i fagene på seter som ute i naturen, i arbeidslivet og nærmiljøet.

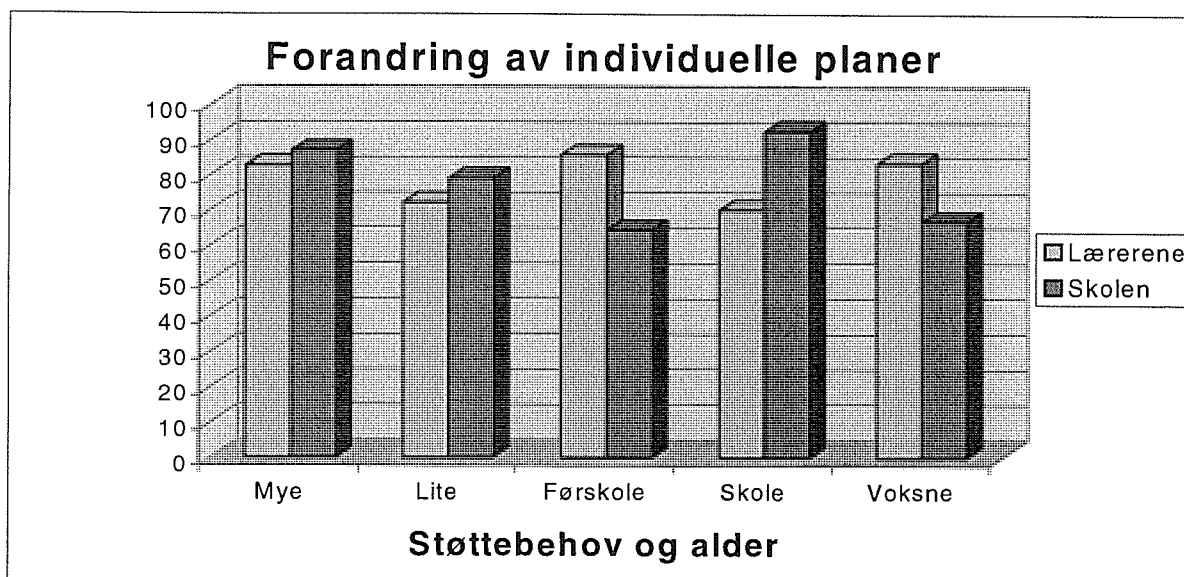
Forandring av undervisningstidspunkt i kan være et viktig og nødvendig tiltak for å legge spesialundervisningen best mulig til rette for integrering. Det krever en fleksibel organisasjon. Nedenfor viser figuren hvordan lærerne vurderer dette virkemidlet.

Figur 59. Forandring av undervisningstidspunkt.



Bare 13% av lærerne mener at skolen forandrer undervisningstidspunktet i sin tilrettelegging for elevene, men det er nesten utelukkende for de som trenger mest støtte og de eldste elevene dette gjelder. Lærernes vurdering av forandring av tidspunkt for undervisningen egne elever er meget beskjeden, bare 7 %. Dette gjelder for alle grupper, kanskje med et lite unntak for førskolen. Den store forskjellen, når det gjelder voksne, på lærernes vurdering av egne elever og lærernes vurdering av skolens tilrettelegging er vanskelig å tolke. Det kan se ut som om lærerne mener at skolen legger for stor vekt på slike forandringer, i praksis mener de at det ikke behov for denne typen endringer i undervisningstiden. Det er heller ikke mange som går ut over rammene for den vanlige skoledagen. Dette skjer sannsynligvis bare for elever i voksen alder som får sin undervisning i hjemmet eller liknende situasjoner. Både forandring av undervisningssted og undervisningstidspunkt må sees som mer grunnleggende forandringer . Slike forandringer krever en bevisst holdning og gjennomtenkning. De bryter også sterkt med skolens tradisjoner. Alle kommunene som var med i undersøkelsen hadde pålegg om at alle elever son skulle få særskilt tilrettelagt undervisning måtte ha individuelle planer. Slike planer har en tendens til å bli statiske, det planlegges en gang for alle. Dersom planene skal være funksjonell i forhold til den daglige virksomheten for å integrere elevene i undervisningen trenges det kontinuerlige forandringer og tilpasninger.

Figur 60. Forandring av individuelle planer

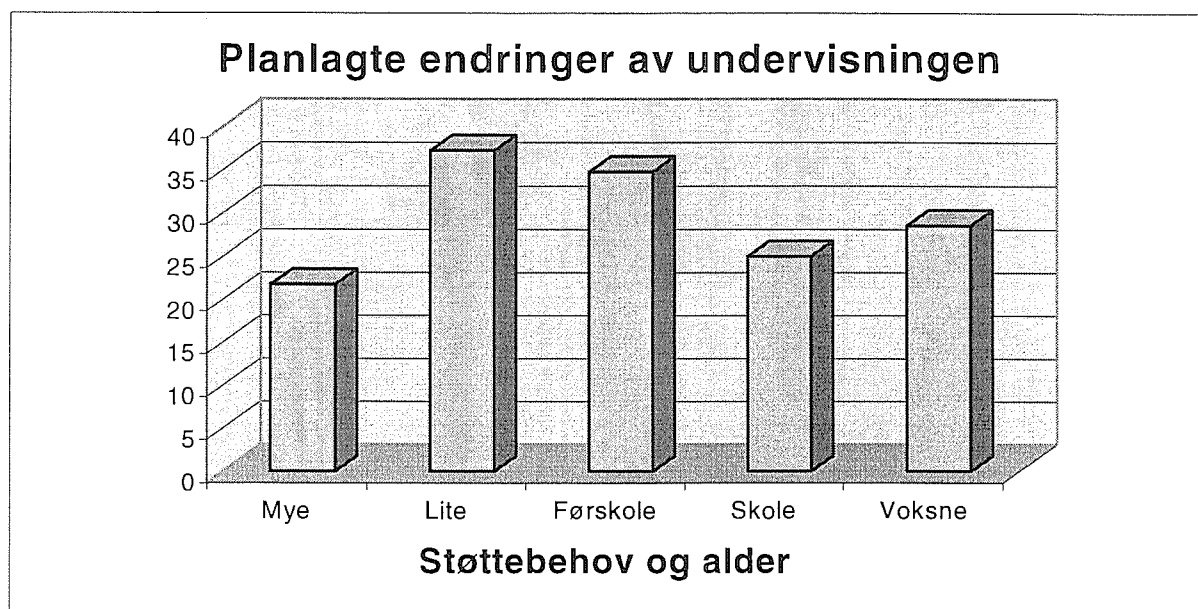


Individuelle planer er blitt et hjelpemiddel i det spesialpedagogiske arbeidet , men det er mer usikker hvordan og hvor hyppig dette hjelpemidlet benyttes.

Det framgår av svarene at ca. 70-80% av elevene som med spesialundervisning har individuelle planer. For de elevene som får ekstra ressurser etter enkeltvedtak, er slike planer blitt fast praksis i de fleste kommunene i Finnmark i de siste årene. Sjøl om lærerne i 81,8% av hevder at skolen legger til rette ved å forandre på planene, er det usikkert hvordan dette skjer i praksis. Mange av de lærerne som ble intervjuet kjente til planene som var laget, men hadde ikke vært med å laget dem sjøl. Noen hadde ikke sett planene selv etter å ha undervist eleven nesten ett år. Mange av planene var utarbeidet for flere år siden uten at de visste om de var blitt forandret. Dersom planene skal være et aktivt redskap i undervisningen, er det naturlig at planene er godt kjent for lærerne som underviser og at de evalueres og endres jevnlig.

Lærerne ble også spurt om det var planlagt noen forandringer i tilbudet som eleven fikk. Hvor mange av elevene det var planlagt en forandring i undervisningstilbudet for framgår av figuren nedenfor.

Figur 61. Planlagte endringer av undervisningen.



Vi ser at det stort sett planlegges få endringer i det undervisningstilbudet elevene får. Det planlegges flest endringer for elever i førskolen og for de elevene som har lite støttebehov ellers er det jevnt fordelt på alle gruppene. Det er bare planlagt endringer for elevene i totalt ca 32 % av tilfellene. Ser en nærmere på hvilke endringer som planlegges er disse marginale. Endringene gjelder slike ting som å søke flere eller færre timer, testing og overgang fra for eksempel barnehage til skole. I ca 10 prosent av tilfellene sier lærerne at de har planlagt å endre på metoder og innhold.

Oppsummerer en resultatene fra de spørsmålene som gjelder pedagogisk tilrettelegging for å integrere elevene i skolens virksomhet, ser vi at det er en tendens til at lærerne ikke mener at det er nødvendig med mange endringer. En ser også en svak tendens til at skolen som system ønsker flere endringer enn lærerne finner nødvendig for de elevene de underviser. Systemet synes nokså fastlåst, særlig i forhold til endringer som griper mer radikalt inn i systemet, som forandring av opplæringssted og opplæringstidspunkt. Forandringene kan i stor grad beskrives som differensiering av lærestoffet i skolebøkene, gjennom tempo og vanskelighetsgrad. Denne differensieringen av lærestoffet skjer utenfor klasserommene og fremmer sannsynligvis i liten grad mål som integrering, normalisering og likeverd.

Oppnåelse av sosiale mål for elevene.

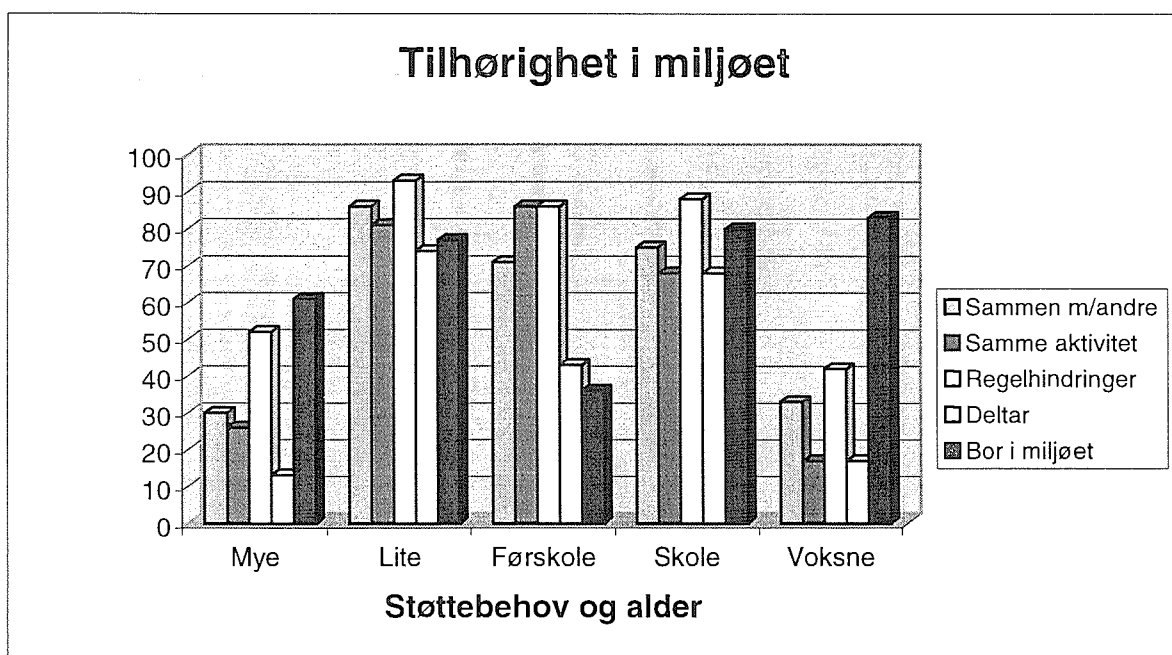
Sosial tilhørighet og deltakelse står som sentrale mål for myndighetenes krav til spesialundervisningen. Det må bety at det gjennom opplæringa ikke skapes unødvendige skillelinjer mellom elever som får særskilt tilrettelagt undervisning og andre, og at spesialundervisninga skal føre til at eleven gjøres bedre i stand til å mestre vanlige livssituasjoner. I dette arbeidet vil lærernes bevissthet om målene stå sentralt. De er de som gjennom sitt arbeid må ta stilling både til virkemidlene og resultatene. I det følgende tar jeg opp hvordan lærerne vurderer resultatene for elevene og sitt eget arbeid. Lærerne har gjort 20 vurderinger av elevens opplæringssituasjon. Det er fire sider ved undervisningssituasjonen som det stilles spørsmål ved:

1. Om opplærings situasjonen preges av tilhørighet i lokalmiljøet?
2. Om opplærings situasjonen er typisk for lokalmiljøet?
3. Hvordan tilrettelegges opplærings situasjonen for eleven?
4. Hvordan er resultatene av arbeidet?

I figuren nedenfor presenteres resultatene av 5 vurderinger som læreren har gjort i forhold til om opplærings situasjonen til eleven preges av tilhørighet til nærmiljøet. Vurderingene er behandlet på samme måte som tidligere i denne delen av rapporten. Det er bare de som har vurdert enigheten med utsagnet til verdiene 7-9 som er tatt med i oversikten.

1. Eleven har hjemmet sitt i samme miljøet som andre han/hun er sammen med.
2. De som eleven er sammen med til daglig har ingen spesielle vansker.
3. Eleven holder på med de samme som folk flest på samme tid av døgnet.
4. Regler og rutiner i tiltaket hindrer ikke eleven i å få kontakt med valgte folk på samme alder.
5. Eleven deltar like mye og har like mye kontakt med vanlige mennesker som andre i lokalmiljøet.

Figur 62. Tilhørighet i miljøet



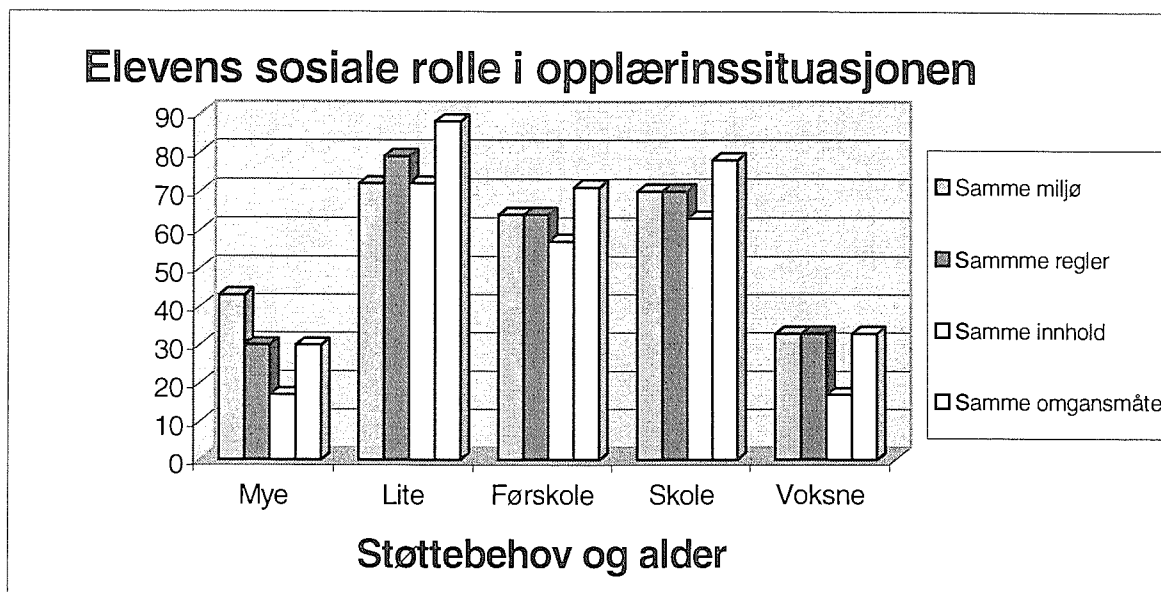
Vi ser av figuren at de som kommer dårligst ut av vurderingene er de som trenger mye hjelp og de voksne. For disse to gruppene er det særlig samværet med andre, aktivitetene og deltakelsen som er avvikende i forhold til folk i lokalmiljøet. Reglene og rutinene er også sterkt avvikende for disse gruppene. For skole og førskole får imidlertid regler og rutiner de beste resultatene. Alle gruppene har som oftest hjemmet sitt i det lokalmiljøet hvor opplæringen foregår. Førskolen skiller seg ut her på en negativ måte. Den negative vurderingen for førskolen må nok forståes ut fra det faktum at elevene ofte blir plassert i barnehager som ligger utenfor det umiddelbare nærmiljøet (nabolaget) til barna. Det kan være at barnehagen ligger nært foreldrenes arbeidssted, eller at det rett og slett ikke er plass i den barnehagen som ligger nærmest hjemmet. For barn i denne alderen blir nærmiljøet sannsynligvis også vurdert snevrere geografisk enn for eldre barn. Utslagene i figuren viser tydelig at vi har å gjøre med to grupper elever. Det er de som har behov for mye støtte. Dette er elever som får sin undervisning utenfor den vanlige klassen, som har egne undervisningsopplegg, og som ikke vurderes å være i stand til å følge den vanlige undervisningen. Den andre gruppen av elever er de som kan følge det vanlige "pensumet" i skolen. Disse vil i stor grad få den samme undervisningen som "normaleleven" bare med differensiering i tempo og vanskegrad. De skal lære det samme som de andre, men det tar bare lengre tid eller de får mer intensiv trening for å ta igjen de andre. I dette tilfellet viser vurderingene at det er den første gruppen som er mest "utstøtt" i lokalmiljøet. De skårer dårligst på nesten alle vurderinger om tilhørighet i nærmiljøet.

I figuren nedenfor har jeg vist hvordan lærerne vurderer elevenes sosiale rolle i den opplæringen de befinner seg i. Her er tatt med fire sentrale vurderingstema som beskriver elevenes situasjon:

1. Elevens miljø er ikke mer ensformig og upersonlig enn det som er vanlig for folk i samme alder i lokalmiljøet.
2. Regler retningslinjer og krav i dette miljøet er ikke annerledes enn for folk flest i lokalmiljøet.
3. Innhold og rytme i det eleven holder på med er ikke annerledes enn for folk flest i lokalmiljøet.

4. Måten en omgås med eleven på skiller seg ikke ut fra vanlige omgangsformer i lokalmiljøet.

Figur 63. Elevens sosiale rolle i opplærings situasjonen.



Som i den forrige figuren ser vi at det er gruppen som trenger mye hjelp, og de som er voksne, som etter lærernes mening har den mest avvikende situasjonen. De har et mer ensformig og upersonlig miljø enn folk flest i lokalmiljøet. De har ikke samme regler, retningslinjer og krav å forholde seg til som andre i lokalmiljøet. Innholdet i det de driver med beskrives som mest avvikende i forhold til lokalmiljøet. Måten en er sammen med disse elevene skiller seg klart ut fra de som er vanlige omgangsformer i nærmiljøet. Vi ser av figuren at elevene i førskolen og skolen prosentvis ligger langt høyere på disse vurderingene, selv om en ikke burde være fornøyd med 60-70% av disse elevene vurderes å ha samme sosiale rolle som "normaleleven". De relativt høye skårene for barnehagen og grunnskolen kan forklares ut fra grad av hjelpebehov og dermed deres mulighet til å delta i skolens formidling av "pensum", slik dette oppfattes av lærerne.

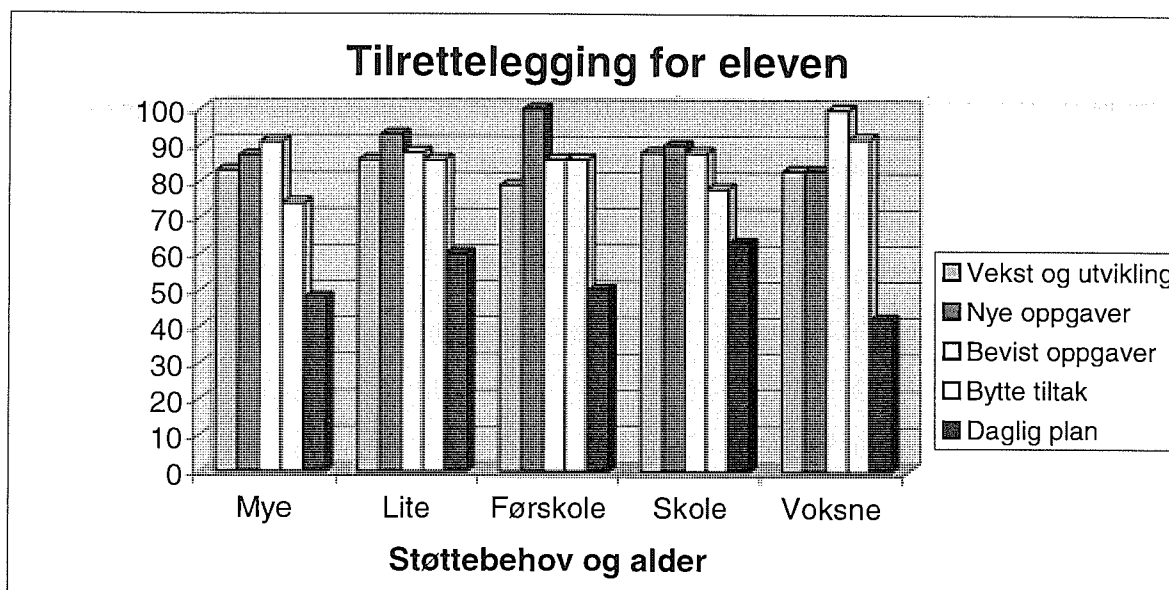
Det er, etter min mening, stor bevissthet blant lærerne om at situasjonen til elever som får spesialundervisning er ganske avvikende. Forklaringene på elevenes situasjon må en sannsynligvis søke i skolen som system. Skolesystemet oppfatter

seg sjøl i første rekke som formidler av faglige kunnskaper innenfor gitte standardiserte former. De elevene som ikke klarer å tilpasse seg disse formene faller utenfor og får avvikerroller. Det ser ut som om skolen i liten grad klarer å inkludere de elevene som ikke vurderes å kunne mestre skolefagene.

Lærerne er også bedt om å vurdere sin egen innsats i forhold til arbeidet med å tilrettelegge elevene sin utvikling. Figuren nedenfor viser hvordan lærerne vurderer den tilrettelegging de gjør ovenfor elever med særskilte behov. Her er tatt med fem ulike vurderingstemaer:

1. De som arbeider med eleven har hele tiden hans/hennes vekst og utvikling for øye.
2. Eleven får nye oppgaver når dette kan forbedre hans/hennes utvikling og vekst.
3. De oppgavene eleven har er bevisst valgt ut fra hans/hennes behov.
4. Eleven får flytte over til andre tiltak når dette antas å kunne være bedre for hans/hennes vekst og utvikling.
5. I det daglige tilbudet er det satt opp en plan for hans/hennes utvikling.

Figur 64. Tilrettelegging for eleven.



Her ser vi at det er lite skille mellom de ulike gruppene. Både de med stort og lite støttebehov får omtrent samme vurdering. Det samme må en kunne si om de ulike

aldersgruppene i de ulike skoleslagene. Vurderingene er også omtrent like høge for fire av vurderingstemaene. Lærerne har elevens vekst og utvikling for øye, gir elevene nye oppgaver når dette kan fremme deres veks og utvikling, er bevisst på valg av oppgaver for elevene i forhold til deres behov, og elevene får flytte i nye tiltak dersom det vurderes som best. Stort sett må en si at lærerne er fornøyd med sitt eget arbeid i forhold til de elevene som trenger særskilt tilrettelegging. Generelt vil jeg nok si at det vil være naturlig å forvente at en får høge vurderinger med slike formuleringer. Det er vel sjelden at en arbeidstaker sier at de gjør en dårlig jobb.

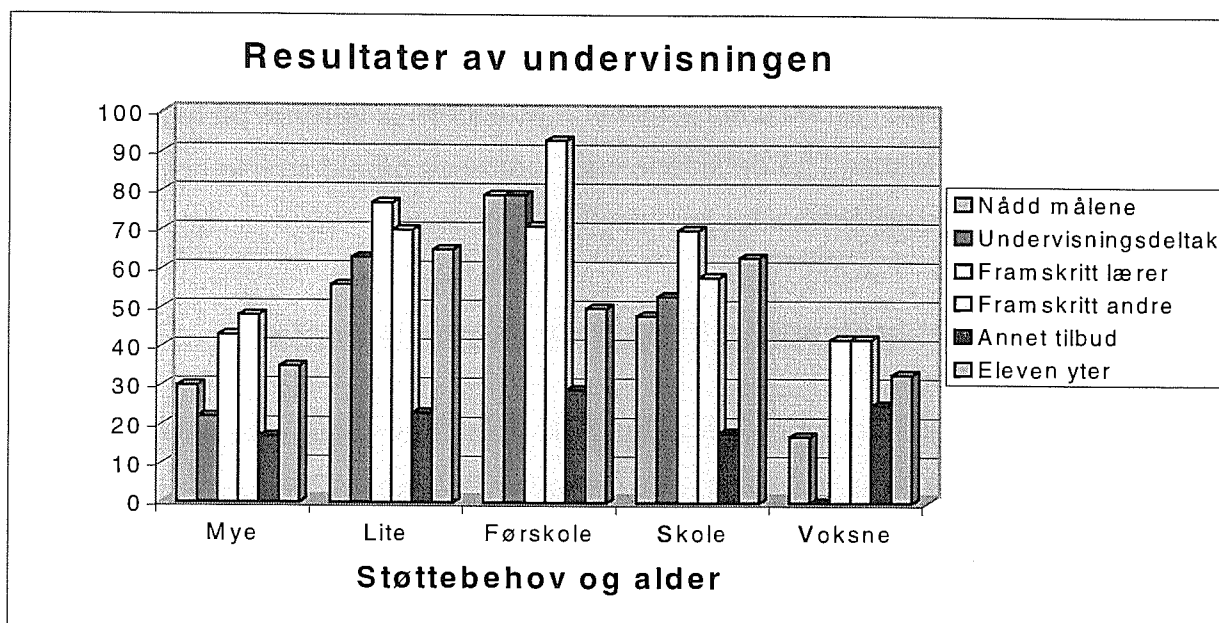
Det overrasker kanskje noe når en ser at det er under 50% som sier at det daglige arbeidet styres av en plan. Dette bryter noe med det generelle inntrykket av lærerens vektlegging av planer. Dette kan kanskje forklares gjennom at det her spørres om daglige planer for arbeidet med elevens utvikling. De "offisielle" planene som lages i skoleverket er jo beregnet å vare i et halvt år før evaluering sendes inn. En har derfor ikke noe en oppfatter som planer for det daglige arbeidet.

Måloppnåelse

Lærerne er også bedt om å vurdere i hvilken grad elevene har nådd målsettingene for undervisningen. Her er viktig å huske til at lærerne, som vist tidligere i denne rapporten, i stor grad har knyttet målene for sitt spesialpedagogiske arbeid mot sosiale målsettinger. Det er imidlertid grunn til å tro at resultatene særlig for skolens vedkommende i stor grad er knyttet til skolefaglige resultater. Figuren nedenfor viser resultatet av seks lærervurderinger som beskriver ulike sider av resultatene for eleven i det tilbudet som blir gitt i kommunen:

1. Eleven har nådd målene for spesialundervisningen.
2. Spesialundervisningen gjør eleven i stand til å delta i en vanlig undervisningssituasjon
3. Min vurdering viser klare framskritt for eleven.
4. Andre (foreldre/lærere) rapporterer om framskritt for eleven
5. Eleven burde få et annet undervisningstilbud
6. I dette undervisningstilbudet yter eleven alt han/hun kan

Figur 65. Resultater av undervisningen



Det er de som har behov for mye støtte og den eldste gruppen som går i voksenopplæring som skårer lavest på alle seks vurderingene. Bare rundt 16 % av elevene i voksengruppen har nådd de målene som er satt for undervisningen, og bare 41 % av lærerne mener at elevene har vist framskritt i det tilbudet de har fått. Vurderingen om spesialundervisningen fører til at eleven kan delta i vanlig undervisning viser et enda svakere resultat. Her er det faktisk ingen i voksengruppa som får en positiv vurdering. De som har lite støttebehov, og de som går i førskolen ser ut til å få de beste resultatene. Det er vel bare førskolen som kan være noenlunde fornøyd med framgangen til elevene. I grunnskolen vurderes bare 47 % av elevene å ha nådd målene for undervisningen. På denne bakgrunn er det kanskje noe merkelig at det er så få lærere som mener at det er nødvendig at eleven får et annet tilbud, for skolen gjelder det bare 18 % av elevene. Både de som skårer høyt på måloppnåelse og observert framskritt av lærer og foreldre, og de som skårer lavt på disse områdene, ser ut til at lærerne vil at de skal fortsette i de samme tilbudene. Elevenes ytelse i undervisningen viser etter min mening også et resultat som gjør at en bør stille spørsmål med tilbudet. Dette gjelder særlig tilbudene til de voksne, hvor bare ca 30 % av elevene vurderes å yte det de kan. Det er etter min mening også problematisk at så mange lærere mener at tilbudet ikke fremmer elevens deltakelse i vanlige undervisningssituasjoner.

Drøftinger

Jeg vil i det følgende prøve å summere opp under noen overskrifter som i følge denne undersøkelsen synes å karakteriserer praksisen til lærerne på feltet. Her blir det i første rekke fokusert på de sidene ved lærerens arbeid som kunne indikere hvilke mål lærerne arbeider etter i sin daglige praksis.

Fra overordnet målsetting til praksis i klasserommet.

Intervju, spørreskjemaer og observasjoner ble blant annet planlagt og laget for å kunne beskrive lærernes oppfatning av den spesialpedagogiske undervisningen og for å beskrive deres praksis. Bakgrunnen for å reise disse spørsmålene finner vi blant annet i den offisielle norske politikken på dette område. Hovedspørsmålet var : Hvilke overordnede mål har lærerne for sitt spesialpedagogiske arbeid og hvordan gjennomføres arbeidet for å realisere målene? Resultatene så langt indikerer at fagfolkene i feltet har adoptert policy - språket omkring de langsiktige målsettingene, men at dette språket i stor grad framstår som retorikk. Lærerne uttrykker at de ser på de langsiktige sosiale målsettingene som viktige. Å forbedre livskvaliteten for elevene og lære dem hensiktsmessige ferdigheter settes høgt. I praksis ser det imidlertid ut til at kunnskaper og ferdigheter som seg mot skolefagene som får priorit. Ser en på resultatene av arbeidet med elever som trenger særskilt tilrettelagt undervisning i forhold til mål om sosial integrering, likeverd og normalisering ser det ut som om lærerne vurderer elevene i to kategorier. De kjennetegnes av at den ene gruppen er opplæringsdyktig i skolefagene og den andre er en gruppe som ikke kan få sin opplæring i skolen men skyves ut i segregerte tiltak. Lærerne vil nok forklare segregeringen for de som trenger mye støtte og for de voksne, som et misforhold mellom funksjonsnivå hos eleven og krav i skolesystemet. Vi har tydeligvis en skole som ofte oppfattes av lærerne som forhandsdefinert i forhold til innhold og organisering og noen faller utenfor. Det er noen som ikke passer inn i denne skolen fordi de har personlige egenskaper som er uforenelig med skolens krav. Det ser ut som om disse elevene står svakt i sine krav ovenfor skolen. Det er også lite som tyder på at lærerne lykkes i arbeidet for at de svakeste skal integreres i skolens daglige virksomhet.

Målene, et arbeid med formaliteter

Forandringene av praksisen er avhengig av en valid spesialundervisningsdiskurs. Begreper må skapes og adopteres i den hensikt å forstå de praktiske konsekvensene for spesialundervisningen. Språket må også betraktes som et redskap for lærerne til å fungere innenfor de krav som skolesystemet setter. Begreper som utredning, planlegging og evaluering ser ut til å ha liten praktisk betydning for undervisningen, men er viktige i arbeidet med å betjene skolesystemets regler for å skaffe ressurser og kontrollere aktiviteten. Det blir begreper som er nødvendige i det offentlige byråkratiet mer enn begreper i en pedagogisk debatt. Det kan synes som om språket er skilt fra undervisningspraksisen og er blitt et redskap for lærerens behov for å fungere godt i et skolesystem. Evaluering for eksempel er blitt et begrep med liten praktisk betydning for undervisningen, men er nødvendig i offisielle rapporter som beskriver og dokumenterer bruken av systemets midler til spesialundervisning. Resultatene indikerer at lærerens praksis, som ideelt sett skulle styres av behovene til elevene ofte styres, av administrative rutiner og tradisjonelt skoleinnhold. På den ene siden utfører lærerne et formelt arbeid som kommunene krever for at det skal kunne bevilges penger til spesialundervisningsaktiviteten og sikre at en kan dokumentere hva midlene er brukt til. På den andre siden gjennomfører lærerne en praktisk undervisning som er styrt av et tradisjonelt lærebokinnhold. Begreper som utredning, planlegging, implementering og evaluering hører til det formelle arbeidet til lærerne. De tilsvarende begrepene for lærernes undervisningspraksis er konkret knyttet til hvordan en skal klare å lære elevene skolefagene. Det dreier seg da "å finne ut hva eleven kan i faget", "forberede seg til undervisning i faget", "undervise i faget" og "ta prøver i faget for å finne hva eleven kan". Den første posisjonen er formell og skriftlig og kan dokumenteres i ettertid. Den andre er privat, uformell og det finnes lite skriftlig dokumentasjon. Lærerne utreder, planlegger og evaluerer sin undervisning, i stor grad som en privat aktivitet. En problematiserer i liten grad innhold eller metoder i forhold til overordnede mål. En tredje posisjon burde vært aktuelt i spesialundervisningen der en har målene for undervisningen og elevenes behov i fokus. Utredningen, planleggingen, undervisningen og evalueringen ville da være redskaper med mange ulike innfallsvinkler til å gi eleven en positiv utvikling i

vid forstand. Innhold og medoder, måtte i en slik sammenheng få utvidet betydning og kunne ikke bare knyttes til hvordan en skulle overføre et gitt faglig innhold til elevene. Det er også et forskningsmessig problem å trenge gjennom den språklige tåken som omgir den spesialpedagogiske virksomheten. En dialog om spesialpedagogisk praksis kan som vi ser foregå på flere ulike plan og det kan være vanskelig for forskere å avgjøre i hvilke sammenhenger begrepene brukes. Dette er imidlertid viktig for å kunne forstå hva som legges i den spesialpedagogiske praksisen fra lærernes side. Snakker en om de formelle sidene, om det som virkelig skjer eller det som prinsipielt burde ha skjedd.

Ønsker målene, men arbeider som "systemmekaniker".

Lærerne kjenner den ideologiske debatten om overordnede mål for skolen og spesialundervisningen, og de er i stor grad enige i de målsettingene som blir skissert. Elevenes mestring av det sosiale livet, med normale livsbetingelser og høg livskvalitet er mål som lærerne slutter opp om. Lærerne klarer ikke i samme grad å omsette disse målene til praktiske realiteter i den daglige arbeidsprosessen i skolen, gjennom en brei tilnærming til problemene, relevante tilbud til elevene og integrerende arbeidsformer. Prosjektet indikerer at lærerne er fanget av systemet de arbeider innenfor. De ser ut til å bli mer kontrollert og dirigert av forhold i skolesystemet enn av behov og kjennetegn ved den enkelte eleven. Norsk utdanningspolitikk understreker behovet for å ta i betraktning elevene sin livskvalitet i spesialundervisningen. Prosjektet tyder på at lærerne er enige i denne ideologien. For å kunne skape en mer relevant og effektiv spesialundervisning for elever som trenger det, vil en måtte gjøre endringer på en rekke områder. Det må forandringer til både når det gjelder organisasjonen av skolens virksomhet, metoder og innhold i undervisningen, og hvordan faglige, økonomiske og menneskelige ressursene blir brukt i skolesystemet. I dagens praksis er lærerne sterkt styrt av et tradisjonelt skolefaglig innhold. Spesialundervisningen er sterkt tradisjonsbunden og har stor stabilitet og kontinuitet. Observasjonene i dette prosjektet kan indikere at det er en konflikt mellom måten systemet fungerer på og de behovene personer med lærevansker og andre funksjonshemninger har. I dagens situasjon må lærerne i noen grad kjempe i mot systemet for å kunne gi elevene en undervisning som er

tilpasset deres behov. Skolesystemet etterspør ikke kvaliteter som skal realisere målene for skolen. Det reiser i første rekke juridiske og ressursmessige spørsmål. Undersøkelsen viser at lærerne ønsker å prioritere sosiale mål i tråd med lover og planer. De finner det imidlertid vanskelig å implementere disse målene i sitt daglige virke. Det generelle målet for spesialundervisning er å utvikle en didaktikk som bidrar til å realisere langsiktige sosiale målsettinger for elevene. Den spesialpedagogiske aktiviteten må fokusere på disse målene. Utredning, planlegging, implementering og evaluering må være redskap får å nå målene. Slik en kan tolke det ut fra dette prosjektet blir disse aktivitetene i første rekke rutiner for å skaffe resurser til den enkelte elev. Planer og utredninger blir ikke i første rekke redskaper til å nå målene med, men forlanges av systemet for at en skal kunne ha tilgang til resurser. Disse planene og utredningene blir i neste omgang knyttet til systemets behov for å dokumentere sin innsats ovenfor eleven, og i liten grad brukt for å sikre kvaliteten i undervisningen for den enkelte funksjonshemmede. Kritikkk av spesialundervisningen fra lærere og foreldre er oftere rettet mot mengden av lærertimer og i mindre grad mot innhold, metoder undervisningsorganisering. Analyser av lærerintervjuene viser at utredninger og planer ikke er i aktiv bruk i den daglige undervisningen, men er likevel meget viktige elementer i søknader om timer og andre resurser til spesialundervisning.

Samarbeider ikke om mål, men informerer hverandre.

For å realisere en ny modell for spesialundervisning som skal svare på elevenes behov er det nødvendig med et samarbeid over faggrensene både innenfor skolesystemet og i forhold til eksterne organer som har ansvar i forhold til disse gruppene. Resultatene indikerer at lærerne ser på samarbeid som et meget viktig redskap i det spesialpedagogiske arbeidet. Den praksisen vi finner i denne undersøkelsen tyder sterkt på at samarbeidet ikke på noen måte harmonerer med det behovet som er til stede for å realisere langsiktige mål for elevene. Den største delen av samarbeidet er av skoleintern karakter, med lav grad av formalisering og lite skriftlighet. Samarbeidet med kolleger, foreldre og fagfolk fra andre etater har i stor grad preg av samtaler og informasjonsutveksling. Lærersamarbeidet om den daglige virksomheten er av skolefaglig karakter og kan sjelden dokumenteres. Det

formelle samarbeidet med andre etater virker lite forpliktende på praksisen for partene og foreldresamarbeidet er mye en enveisinformasjon fra skolen til foreldrene om eleven.

Konklusjoner

Reformen for spesialundervisning er i første rekke en top-down reform. Ideologien er utformet på overordnet politisk nivå og skal forsøkes implementert av aktører på grunnplanet. De overordnede sosiale målsettingene som skisseres i måldokumentene, deles av de fleste innenfor skolesystemet. Det er imidlertid mange uklarheter om hvordan de som vedtok reformene mener at reformen skal gjennomføres på grunnplanet. De konkrete anvisningene kan i beste fall sies å være uklare og tvetydige. Dette medfører at en får en praksis i kommunene som sannsynligvis bryter med sentrale verdier i reformen. Det som virker å være hovedproblemet, er at reformen i hovedsak betraktes som en formell reform, der en ønsker å få fastlagt ulike formelle sider ved gjennomføringen. I dette arbeidet legges det vekt på utredning, planverk og evaluering, samt samarbeid med foreldre og intern/ekstern ekspertis. Det ser imidlertid ikke ut til at det gjøres konkrete innspill for å bedre kvaliteten på det pedagogiske arbeidet ovenfor de elevene som trenger særskilt hjelp og tilrettelegging. På praksisplanet ute i skolene ser det i stedet ut til at begreper som integrering, helhetlig, likeverd og normalisering, blir utvannet. Kommunene kan fremdeles bygge opp særløsninger i form av spesialklasser, og spesialskole, og bruke ressursene til en-til-en løsninger på egne grupperom. Reformen er i første rekke blitt en kommunalisering av spesialundervisningen. Den flytter alle elevene inn i lokalsamfunnet og de ulike lokalmiljøene, og gir kommunen det fulle ansvar for opplæringen. Kommunene krever kontroll av bruken av ressurser og at de oppfyller lovens juridiske krav. Utrednings-, plan- og evalueringskrav er i første rekke knyttet opp mot ressursbruk og ikke til kvalitet i gjennomføringen av mål. Dette sikrer en kommunal dokumentasjon for hvordan ressursene brukes og viser at eleven har fått den undervisningen han/hun har krav på selv om dette nødvendigvis ikke er tilfelle i praksis. Dersom en fra overordnet nivå stilte bestemte faglige krav til aktiviteten, ville de kunne ha stor gjennomslag i praktisk arbeid. Vi ser at krav om utredning, planer og evaluering blir fulgt opp av alle kommuner og fagfolk. Det bør

også være mulig å stille noen krav til innholdet i utredningen og planene. En kan for eksempel si noe om hva som bør utredes, hva som skal inngå i planene og hvilke elementer som skal evalueres. Slike politiske signaler fra overordnet nivå kunne være med å styre den spesialpedagogiske aktiviteten i ønsket retning.

For få til en omstrukturering av spesialundervisningen trenges det en breiere tilnærming som ser spesialundervisningen i forhold til skolens oppgave generelt. Skolen har overordnede målsettinger om å utvikle mennesker til sosiale, skapende og deltakende mennesker i vårt samfunn. Denne oppgaven transformeres ofte til å bestå i å lære elevene bestemte kunnskaper som på forhand er definerte i fagplaner og skrevet ned i lærebøker. Til denne kunnskapsoverleveringen er det knyttet en rekke standardiserte metoder, organisering og utstyr som for det meste retter seg mot fagene sin logikk. Kunnskapen er i liten grad knyttet til et sosialt liv for individet, men er begrunnet ut fra det samfunnet har predefinert som gode kunnskaper for sine medlemmer. Spesialpedagogikken blir i denne sammenheng et redskap for å øve på denne kunnskapen med samme metoder og organisering med lavere progresjon og flere gjentakelser. Det er få som spør om vedkommende noen gang vil være i stand til å anvende denne kunnskapen i noen sosiale sammenhenger. For de voksne elevene ser det ut til at en i større grad nærmer seg kunnskap og kompetanse mer ut fra en analyse av personens behov for å mestere sitt liv. Her ser en også at det i noen grad anvendes metoder og organiseringer for å lære faglig innhold som avviker fra tradisjonell skole. Det er med andre ord mye som tyder på at målene for spesialundervisning ikke styrer det indre arbeidet i skolen. Der er ofte først når elevene defineres ut av skolekonteksten at målene for undervisningen knyttes til den praktiske hverdagen til eleven. Skal skolen kunne realisere de sosiale målene for det enkelte individ, er det derfor behov for en omlegging av rammebetingelsene i retning av å virkeliggjøre "indere" kvaliteter i spesialundervisningen. Omleggingen må gi rom for tilpasninger som tar hensyn til den enkelte elevs muligheter og forutsetninger. Lærerenes kompetanse og muligheter til å omsette målene i praktiske pedagogiske tiltak vil være avgjørende for om elevene får det tilbudet som blir forespeilet dem i læreplaner og lovverk.

Del IV: *Ann Elise Rønbeck*

TVERRFAGLIG- OG TVERRETATLIG SAMARBEID I SPESIALUNDERVISNINGEN

I denne delen tas det utgangspunkt i at elever som får spesialundervisning kan ha mange behov som skolen og barnehagen ikke kan løse alene, og at det derfor er nødvendig med tverrfaglig samarbeid og brukerdeltakelse. Spørsmål til lærere og foreldre om det er etablert samarbeid, hvem som er deltakerne i samarbeidet og hva det samarbeides om, danner utgangspunkt for resultatene i undersøkelsen. Først i denne delen gis bakgrunnen for spørsmålene som blir tatt opp. Problemstillingene blir drøftet, og det gis en kort oversikt over forskningsperspektiver på det spesialpedagogiske feltet. Derpå drøftes to ulike perspektiver på spesialundervisning. De har fått betegnelsene skoleintern og samarbeidsorientert spesialundervisning. I neste kapittel blir gjennomføringen av undersøkelsen forklart. Her blir forskningsspørsmålene presentert. Det blir redegjort for hvilke datainstrumenter som er brukt, og hvordan data er presentert. Det tredje kapitlet viser resultatene av undersøkelsen. Kapitlet er bygd opp gjennom delene: Samarbeid på skoleenheten, samarbeid med andre instanser og samarbeid med foreldre og elev. I det siste kapitlet drøftes resultatene, og det gis en kort oppsummerende avslutning.

Bakgrunn

Først i denne delen drøftes problemstillinger som tar utgangspunkt i en behovsorientert spesialundervisning. Det klargjøres at en slik spesialundervisning forutsetter tverrfaglig og tverretattlig arbeid. Deretter gis en kort oversikt over det spesialpedagogiske forskningsområdet. To spesialundervisningsmodeller, en skoleintern og en samarbeidsorientert modell, drøftes. Den skoleinterne spesialundervisning har sitt utgangspunkt i skolens indre liv, og den krever at undervisningen tilpasses skolen. Den samarbeidsorienterte spesialundervisning tar utgangspunkt i helheten i elevenes situasjon og deres særskilte behov, og den forutsetter tverrfaglig- og tverretattlig samarbeid og brukermedvirkning. Til slutt blir samordnings- og samarbeidsbegrepene kort drøftet.

Problemstilling

Problemstillingene har sin bakgrunn i den omstrukturering av spesialundervisningen som har pågått i landet vårt. Den består i at spesialskoler er nedlagt eller omdannet til kompetansesentre. All offentlig opplæring er overført til kommuner og fylkeskommuner. For å kunne imøtekomme elevers særskilte behov, skal et kompetansenettverk av fagpersoner være behjelpelig med å gi eleven en mer helhetlig opplæring ved flytte kompetansen så nær eleven som mulig. Det er en forutsetning at et slikt nettverk av fagfolk må legge til rette for samarbeidsformer som gjør opplæringen helhetlig og kontinuerlig. I en tidligere rapport ^{xxvii} er det gjort rede for krav til god spesialundervisning. Det er spesielt framhevet at det sentrale formålet med opplæringen er å kvalifisere eleven for et sosialt liv i samfunnet. Livskvalitet og mestring av sosialt liv framstår som sentrale mål i spesialundervisningen. Dette er en dreining fra å fokusere på fagmål til å betrakte velferds mål som viktige. Elevens behov knytter seg ikke bare til skolen. For å imøtekomme elevens ulike behov, er det nødvendig å nytte kompetansen i tverrfaglig- og tverretattlig sammenheng, og dra nytte av foreldre- og elevdeltakelse. En slik arbeidsform vil ha stor betydning for å nå kravene om helhet, kontinuitet og relevans i tilbudene. Det vil kreve en endring og utvidelse av den tradisjonelle måten å forstå spesialundervisningen på. I en tradisjonell forståelse har fagmål, lærer og skoleenhet vært sentrale faktorer. I en utvidet og helhetlige forståelse blir velferds mål, fagpersoner fra flere sektorer,

foreldre, lokalsamfunnet og storsamfunnet sentrale enheter. En slik helhetlig og utvidet forståelse krever et systemnivå og tiltaksnivå som fungerer etter tverrfaglige og tverretatlige prinsipper. Det betyr at arbeidet kan foregå på flere arenaer i lokalsamfunnet, slik som skole, bolig, arbeid, fritid og hjem. Arbeidet kan gjennomføres av fagpersoner fra flere yrkesgrupper og fagmiljøer, som lærere, førskolelærere, sosionomer, barnevernspedagoger, helsesøstre, leger, ansatte i pedagogisk psykologisk tjeneste, fysioterapeuter osv. Tradisjonell forståelse har bare skole, barnehage, klasserom, avdeling som arenaer og lærere som aktører. I en helhetlig og utvidet spesialundervisning er det en breiere tilkobling av arenaer og fagpersoner. Med skole og barnehage som eneste arena ivaretas bare barndomsperspektivet, mens et helhetsperspektiv prøver å oppnå livskvalitetsmål til eleven i et helt liv. Ved at personer med ansvar i ulike sektorer samarbeider, gis det muligheter for at spesialundervisningen kan bli mer helhetlig og kontinuerlig. Samarbeidet med andre instanser og foreldre er imidlertid ikke noe som skjer av seg selv. Det er derfor viktig at arbeidet formaliseres gjennom tydelig ansvarsfordeling i og utenfor skolen. Likeså er det av betydning at samarbeidet følger bestemte prosedyrer og at avtaler, program og tiltak blir gjort skriftlige. For å oppnå et godt resultat, er det ikke tilstrekkelig med formaliteter. Lærernes og andre fagpersoners samhandling, omsorg og empati med eleven er et like viktige aspekter. Til grunn for de forskningsproblemer og spørsmål som reises i denne delen, ligger en slik utvidet og helhetlig forståelse av spesialundervisningen. Konkret er hovedproblemstillingen å beskrive og analysere det tverrfaglige- og tverretatlig samarbeidet som foregår i spesialundervisningen. Dette gjøres for å kunne undersøke om slike arbeidsmåter brukes for å imøtekomme elevens spesielle behov. Hensikten er å kartlegge og vurdere i hvilken grad ulike samarbeidspartnere, foreldre og elev er deltakere i opplæringsarbeidet.

Forskningsperspektiver på spesialundervisning

Gjennomgang av forskning innenfor spesialundervisning viser at den kan grupperes ut fra hva som har vært de rådende paradigmer for forståelse av feltet. Generelt viser det seg at forskningsrammen har vært det interne liv i skolen med sin skoleinterne læreplan. Effektstudier i Skandinavia på 1960- og 70- tallet har effekten

av spesialundervisningen i fokus. Her blir flere organiseringsmåter i spesialundervisning satt opp mot hverandre for å studere effekter i form av skolerresultater for elevene. Da det kun er fagresultater som etterspørres, er dette en noe snever tilnærming. Andre undersøkelser studerer hvordan ulike metodiske innfallsvinkler i tilrettelegging av fagstoff virker på forskjellige elevgrupper i form av skoleresultater. Dette er også en forskningsmodell som tar utgangspunkt i det interne skolesystemet, og som prøver å tilpasse bestemte elevgrupper til skolesystemet. En tredje modell for forskning i spesialundervisning retter seg mot de innsatser som bringes til skolesystemet for å kompensere for elevenes problemer. I denne type forskning studeres ulike typer innsatser, graden og effektene av dem. En fjerde type undersøkelser studerer arbeidsprosesser i spesialundervisningen, men disse retter seg også mot metoder, innhold og tilrettelegging inne i skolen. Denne gjennomgangen viser at forskere i spesialundervisning i liten grad har studert feltet ut fra et helhetlig perspektiv. Et breiere og mer helhetlig forskningsdesign kan blant annet bygge på en forståelse av at fagpersonell fra andre etater og foreldre er deltakere i opplæringen, og at det er nødvendig med en mer utvidet målformulering i forhold til de forskningsdesign som tidligere er anvendt. Et slikt forskningsdesign medfører et utvidet fokus på rammer, prosesser, metoder, innhold og resultater av spesialundervisningen. Sollum og Stangvik^{xxviii} redegjør for en prosessorientert modell med utgangspunkt i en breiere og utvidet prosessforståelse der andre fagpersoner og foreldre er deltakere. Stangvik og Simonsen^{xxix} vurderer organisering og arbeidsmåten i til ulike fagpersoner i det spesialpedagogiske feltet. De benytter en utvidet arbeidsmodell for opplæring av fagfolk i planlegging og systematisering av opplærings- og omsorgsarbeid. Jakobsen^{xxx} studerer arbeidsmåten med et utvidet perspektiv i pedagogisk psykologisk tjeneste. Hun bruker arbeidsmodellen for å vurdere prosessene i rådgivingstjenesten. Rønbeck^{xxxi} vurderer arbeidsmåten i barnevernet med utgangspunkt i en utvidet modell. Resultatene fra disse prosjektene viser at hver etat tar utgangspunkt i egne målsettinger og utformer utredninger, planer og tiltak ut fra sine egne lovverk. Utredningene er ofte omfattende med mye informasjon. De tar utgangspunkt i det individuelle. Tiltakene blir tilpasset skolesystemet. Det er lite kunnskaper hos fagpersoner om elevens situasjon på andre arenaer enn den de selv er knyttet til. Fagfolk arbeider med eleven ut fra sin etats spesifikke oppdrag. Det er derfor lite samordning og samarbeid om tiltak.

Planer lages som regel av hver etat, og hver etat har sin plan. Etatene samordner sjelden hele arbeidskjeden for eleven. Det forekommer sjelden felles samordnet evaluering av tiltak. Foreldrene er lite med i arbeidet. Samlet sett viser undersøkelsene at det ikke samarbeides om utredning av elevens sosiale situasjon. Det forekommer heller liten grad av samarbeid om planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak på bakgrunn av en samlet analyse av elevens situasjon. De segregerte tiltak i hver enkelt etat viser at det ikke er livskvalitetsmål som har rådd grunnen i opplæringen. Erfaringene viser at det er problematisk å få til en omstrukturering av arbeidet mot et helhetsperspektiv uten å benytte mer prosjekt- og samarbeidsorienterte arbeidsmodeller i tiltaksarbeidet. De sistnevnte forskningsarbeider har skoleeksterne forhold med i forskningsmodellen, i motsetning til mye av forskningen som bare har fokusert på interne forhold i skolen. Forskningsinstrumenter, begreper og metoder er utformet med denne bakgrunn. Dette har ført til at det er nødvendig å reflektere over hva slags endringer i forskningsperspektiv som vil være i pakt med et helhetsperspektiv på spesialundervisningen. På de følgende sider blir derfor to modeller for spesialundervisning satt opp mot hverandre og drøftet. Modeller betyr i denne sammenheng to måter å forstå hva slags prinsipper og handlemåter som ligger til grunn for de ulike måter å handtere spesialundervisningen på. Den ene modellen representerer en utvidet, mer helhetlig og samarbeidsorientert forståelse av spesialundervisningen. Den har fått betegnelsen samarbeidsorientert spesialundervisning og representerer en nyorientering. Modellen er utformet fra forskning, fag og utdanningspolitiske retningslinjer. Den andre forståelsesmåten har fått betegnelsen en skoleintern modell. Den har fått sin utforming fra resultater av siste års forskning på området, og representerer spesialundervisning som et rent skoleinternt fenomen. Nedenfor blir disse to måtene å forstå spesialundervisning på drøftet.

Skoleintern- og samarbeidsorientert spesialundervisning

Elevens problemer og behov er som oftest sammensatte, og løsningen av problemene kan ligge på flere felt fra forhold ved personen til miljø og samfunnsfaktorer og vekselvirkningen mellom disse. En helhetlig løsning av

problemene forutsetter derfor et nært samarbeid mellom foreldre, eleven selv, ulike fagpersoner innad i skolen og mellom ytre instanser og etater. Dette er selve kjernen i en samarbeidsorientert spesialundervisning. For å få til et samarbeid som er basert på elevens særskilte behov, kreves det at en tar utgangspunkt i hele livssituasjonen til eleven og formulerer målsettinger, planlegger, gjennomfører og evaluerer tiltak som er kvalitativt gode, relevante og som fremmer inkludering av eleven. Ved å sammenligne en skoleintern og en samarbeidsorientert spesialundervisning finner en flere forskjeller. Den skoleinterne spesialundervisning er basert på at elevene får det antall spesialundervisningstimer de har krav på etter enkeltvedtak. Denne undervisningen er støttet opp av de normer og regler som er etablert i skolesystemet. Det er ingen selvfølge at mål, innhold, metoder og organisering blir utnyttet systematisk for å tilfredsstille elevens særskilte behov. En samarbeidsorientert spesialundervisning tar utgangspunkt i velferdsmål for eleven. Her får livskvalitet, tverrfaglig arbeid og helhet sin rettmessige betydning. En analyse av den etablerte skoleinterne- og den samarbeidsorienterte spesialundervisning må nødvendigvis vurdere tverrfaglig arbeid ut fra det nære og interne samarbeidet til det mer nettverksorienterte samarbeidet med eksterne parter, foreldre og elever. Dette er da også utgangspunktet for oppbyggingen av denne delen av undersøkelsen. Nedenfor er det vist en figur over karakteristiske trekk ved en skoleintern og en samarbeidsorientert spesialundervisning.

Tabell 19. Skoleintern og samarbeidsorientert spesialundervisning

Aspekter ved undervisningen	Skoleintern spesialundervisning	Samarbeidsorientert spesialundervisning
Bestemme behov	Læreren vurderer elevens ulike funksjonsområder og bestemmer behov.	Læreren, andre fagpersoner, foreldre og eleven vurderer langsiktige og kortsiktige behov med sikte på livskvalitet.
Prioritere behov	Læreren prioriterer behov som eleven har for mestring av bestemte funksjoner og mestring av skolefagene.	Læreren, andre fagpersoner, foreldre og eleven blir enige om hvilke behov som skal prioriteres.
Velge mål	Målene velges av lærer ut fra betingelser i eleven og opplærings situasjonen.	Målene velges av alle involverte ut fra vurderinger av elevens langsiktige og kortsiktige livsbetingelser.
Individuell opplæringsplan	Den skriftlige planen utformes ofte av lærer alene.	Planen utformes ved konsensus mellom alle sentrale parter. Alle viktige trekk for gjennomføring synliggjøres i planen.
Organisering	Organiseringen skjer ut fra en skoletilpasning og betyr ofte utskilling i ene- eller gruppeundervisning med en lærer.	Organiseringen bestemmes av de involverte parter ut fra elevens behov. Organiseringen fremmer utvikling, inkludering og deltakelse for eleven. Organisering planlegges på områder i og utenfor skolen.
Metode og arbeidsmåter	Lærer velger arbeidsmåten ut fra betingelser i skolesituasjonen og hva som vurderes som viktige målområder.	Alle relevante parter er med å bestemme arbeidsmåter. Arbeidsmåter og metoder velges ut fra den hensikt at overordnede målsettinger skal innfris.
Hjelpemidler	Lærer bestemmer og nytter tilgjengelige hjelpemidler i skolearenaen.	Involverte parter bestemmer hvilke hjelpemidler som skal nyttes. Disse er direkte knyttet til elevens behov, og kan derfor hentes utenfor skolesystemet.

Figuren ovenfor viser hvilke samarbeidsrelasjoner en kan forvente i en skoleintern versus en samarbeidsorientert spesialundervisning dersom en tar utgangspunkt i et antall spesifikke aspekter ved opplæringen. Behovsbestemming er en sentral faktor i opplærings sammenheng. I forhold til dette aspektet vil en lærer som arbeider innenfor en skoleintern spesialundervisning basere seg på egen kompetanse og vurdere elevens ulike funksjoner og bestemme behov ut fra dette. Ofte kjenner læreren ikke til de problemer som eleven har i sitt sosiale liv og at andre etater arbeider med eleven. Arbeidsrutinene er ofte standardiserte med liten fleksibilitet. Arbeidsmåten for å utrede behov knytter seg til skolefag og funksjoner i skolen. Det er ikke samarbeid med andre. Læreren i en skoleintern spesialundervisning vurderer behovene alene, diskuterer den eventuelt med en medlærer og bestemmer behov ut fra en skoletilpasning av eleven. Prioritering av hvilke behov som er viktigst foretar lærer stort sett alene. Lærer velger mål ut fra de individuelle forutsetninger eleven har og ut fra betingelser i skolehverdagen. Kravet fra skolemyndighetene om at

eleven skal ha en individuell plan, fører til at lærer utformer planen skriftlig. Den blir sendt til foreldre som informasjon og for underskriving. Metodene og arbeidsmåtene i opplæringen velger lærer alene ut fra betingelsene i skolesituasjonene og hva som er vurdert som viktige målområder. De hjelpemidler som benyttes er de som lærer finner mest anvendelige ut fra tilgjengelighet i skolearenaen.

I en samarbeidsorientert spesialundervisning vil lærer, foreldre, eleven og andre relevante parter sammen vurdere elevens langsiktige og kortsiktige behov med sikte på livskvalitet. Felles plattform og konsensus om hva slags behov som må prioriteres og vektlegges, blir sentral i en slik tilnærming. Gjennom samarbeid finner en fram til en felles måte å løse problemene på. Dette betyr at det finnes overordnede strukturer som støtter et slikt arbeid. I en samarbeidsorientert spesialundervisning bestemmer lærer, andre fagpersoner, foreldre og personen selv behovene og prioriterer dem. Målene velges av disse ut fra kortsiktige og langsiktige livsbetingelser. Innholdet i planen blir utformet ved konsensus mellom alle sentrale parter. Det hele synliggjøres i et plandokument. Organisering, arbeidsmåter og hjelpemidler blir også diskutert av alle parter og bestemt av disse.

Begrepene tverrfaglig samarbeid og samordning

Tverrfaglig og tverretattlig samarbeid i spesialundervisningen må sees i sammenheng med den reformprosess som er satt igang for å modernisere offentlig forvaltning. Moderniseringen tar sikte på å skape betingelser som fremmer en mer rasjonell og effektiv politikk og forvaltning i kommunene, og det tverrfaglige arbeidet med elever kan derfor begrunnes mer i effektivisering av forvaltningen enn i en behovsorientert undervisning. Ut fra et fagperspektiv representerer likevel fagpersonell ulike fag og etater som har forskjellige måter å betrakte, forklare og forstå virkeligheten på. De er i besittelse av hvert sitt fag som de enten kan beholde som spesielt og særegent, eller som de kan samordne i et flerfaglig eller tverrfaglig perspektiv. Fagpersonell som handler ut fra et flerfaglig perspektiv, vil prøve å belyse et problem fra sitt fagets forståelse. Det etableres ikke noen direkte kontakt og sammenkobling mellom de ulike innfallsvinkler og kunnskapsbaser som de forskjellige fag representerer. Betingelsene for tverrfaglighet er imidlertid flerfaglighet. I det tverrfaglige

samarbeidet vil målet være at de som deltar i samhandlingen, må se det som sin oppgave å lage syntese av fagforståelsene på tvers av de faggrenser som i utgangspunktet skiller dem^{xxxii} .

Sammen med begrepet samarbeid brukes begrepet samordning, og ofte brukes disse to begreper om hverandre. Samarbeid brukes når det er en samhandling mellom to eller flere mennesker om et arbeid, men samarbeidet innebærer liten grad av forpliktelse og formalisering. Samordning har en sterkere formalisering og viser til felles satsing på tiltak og prosjekter rettet mot felles målgrupper. Det er derfor et kvalitativt skille mellom samarbeid og samordning. Aarseth^{xxxiii} viser til forskjeller på samarbeid og samordning innenfor en del områder. Samarbeid er mere personavhengig enn samordning, mens samordning gir større mulighet for felles koordinering av arbeid over tid. Samordning er mere forpliktende for den enkelte etat, fordi det etableres formelle regler for prioritering av felles mål og aktiviteter. Samordning medfører at partene forplikter seg i forhold til hverandre. Samordningen medfører at flere nivåer i organisasjonen og ledelsesnivå involveres, og at alle avgir noe autonomi^{xxxiv} .

Samarbeid om elever over etatsgrensene hører også sammen med begreper som planlegging, styring og iverksetting av offentlig politikk. I dette tilfelle er det snakk om å tilføre den beste opplæring og utvikling til enkeltindivider ut fra deres egne behov. Det dreier seg om å samle og binde sammen politiske og faglige aktører, slik at deres samlede aktivitet har de ønskede effekter. Det er flere måter å forstå disse måtene å binde sammen aktører og systemer på. Berman^{xxxv} nevner to strategier. Den første kaller han "den programmerte strategi". Den kjennetegnes ved klart spesifiserte sentralt utformede mål som de underordnede skal handle etter. Strategien går ut på å sikre samordning mellom aktørene ved å nytte hierarkiske former for samordning. Samordning mellom to aktører skjer ved at nivået over gir beskjed om samordning. Etterprøving og kontroll blir viktige stikkord. Den andre strategien gir han betegnelsen "den tilpassede strategi". Den kjennetegnes ved mangel på klare mål, mange aktører med overlappende autoritet, mangel på klar autoritetsstruktur, motstand mot lokale iverksettere og dermed manglende effektivitet lokalt. Denne tilnærmingen legger mye større vekt på prosesser, læring og endring i

organisasjonen. Det er stort sett den sistnevnte strategi som preger den tverretattlig tilnærmingen i spesialundervisningen. Koblingene mellom samarbeidspartene er dårlig, og de får dermed ikke noe felles prosjekt. Det synes å mangle en et apparat i kommunene som tar vare på tverretattlig tilnærming til spesialundervisningen. Skolekulturen og skolekoden har fått leve sitt liv i institusjonene uten å rokkes ved, selv om de overordnede ideologier tilsier noe annet.

Gjennomføring

I denne delen blir det redegjort for problemstillinger og forskningsspørsmål. Deretter presenteres de forskningsinstrumenter som er benyttet. Til slutt er det et avsnitt om hvordan data er brukt, og hvilke begrensninger dataanvendelsen gir for å trekke konklusjoner av analysene.

Forskningsspørsmål

Det overordnede spørsmål i prosjektet er om arbeidsprosessen i spesialundervisningen følger de prinsipper som er utledet av fag og utdanningspolitikk. Planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisning studeres i forhold til de kvalitetsaspekter som er forventet av en slik arbeidsprosess. Tverrfaglig- og tverretatlig arbeid er ett av de kvalitetsaspekter som en forventer skal komme til syne. Hovedproblemstillingen i denne delen er derfor å studere i hvilken grad det nyttes tverrfaglige- og tverretatlige arbeidsmåter for å imøtekomme elevens spesielle behov. Sentrale spørsmål er hvem som er samarbeidspartnerne internt i skolen og eksternt mot andre parter, og om det samarbeides med foreldre og elev. Hvordan samarbeidet foregår, hva det samarbeides om, og hvordan en kan forstå det som foregår er andre viktige spørsmål. Hovedproblemstillingen kan deles opp i en rekke forskningsspørsmål som er oppstilt nedenfor.

1. Styres spesialundervisningen av tverretatlig arbeidsmodell som ivaretar hele spekteret av individuelle behov, eller er det arbeidsprosessen styrt av behov innenfor skolemodellen?
2. Preges alle faser av arbeidsprosessene, forarbeid, gjennomføring og etterarbeid tverretatlig modell, eller er de tradisjonelle arbeidsmåter i skolen som blir videreført?
3. Hva slags roller får de ulike parter i en tverretatlig arbeidsprosess, og hva slags oppfattelse kan de ha av seg selv?
4. Hvor tverretatlig er de ulike fasene av en tverretatlig arbeidsprosess, forarbeid, handling, etterarbeid?
5. Finnes det kommunale forskjeller i tverrfaglig spesialundervisning?

For å belyse disse problemstillingene om hvor tverrfaglig og tverretattlig spesialundervisningen er, er det nødvendig med informasjon om følgende spørsmål:

1. Hvilke grupper elever får tverretattlig spesialundervisning?
2. Hva er omfanget av tverrfaglig - og tverretattlig samarbeid?
3. Hvordan er spesialundervisningen er organisert?
4. Hvilke metoder benyttes?
5. Hvem samarbeider?
6. Hvordan nyttes eksterne ressurser?
7. Hvilke endringer skjer i opplærings situasjonen ved uttak til spesialundervisning?
8. Hvordan arbeidet foregår i forarbeids-, gjennomførings- og evalueringsfasen
9. I hvilken grad gir tverretattlig spesialundervisning framskritt for brukeren?
10. Hvordan elevens sosiale situasjon er
11. Hvordan ser de typiske organisasjonsmodeller for tverretattlig spesialundervisning ut, og hva er omfanget av denne virksomheten?

Instrumenter i forhold til tverrfaglig arbeid

Framgangsmåten ved utforming av instrumenter, valg av utvalg og gjennomføring av hele forskningsprosjektet er redegjort for i del 1 i denne rapporten. Av de fem utarbeidende instrumenter (se vedlegg) har jeg valgt ut de instrumenter som ansees best for å besvare de spørsmål som er stilt i denne delen. Det er i tillegg brukt observasjoner med lydbandopptak av ansvarsgruppemøter til åtte elever. Dette er gjort for å kunne gi en bedre analyse av det tverretattlige samarbeidet. Tabellen nedenfor viser hvilke instrumenter og deler av instrumenter som er benyttet.

Tabell 20. Instrumentoversikt

Instrumenter	Utvalgte deler av instrumentene
1. Lærervurdering av spesialpedagogisk arbeid	Opplysninger om eleven Opplysninger om elevens tilbud Opplysninger om læreren og arbeidssituasjonen Vurdering av arbeidsprosessen Vurdering av elevens pedagogiske og sosiale situasjon
2. Intervju med læreren	Opplysninger om elevens tilbud Vurdering av arbeidsprosessen
3. Foreldrevurdering av spesialpedagogisk arbeid	Foreldrevurdering av opplæringstilbud Foreldrevurdering av elevens sosiale situasjon i tilbudet
4. Observasjon av ansvarsgruppemøter	Observasjon med lydbandopptak av ansvarsgruppemøter for åtte forskjellige elever

Bruk av data

Det kvantitative materialet er analysert i statistikkprogrammet SPSS. I framstillingen er det valgt å bruke grafiske framstillinger fra dette programmet. En stor del av datamaterialet er basert på vurderingsskalaer med spenn i verdier fra 1- 4 og 1 -9. Prosentangivelser som bygger på vurderingsskalaer fra 1- 4 er organisert slik at verdiene 1 og 2 angir positiv og 3 og 4 negativ vurdering. Vurderingsskalaer fra 1- 9 er basert på ytterpunktene i skalaene, dvs. 1 og 2 angir negativ og 8 og 9 positiv vurdering. Avkryssing for vurderinger midt på skalaen, for verdier mellom 3 og 7, er betraktet som bortfall. Begrunnelsen for å gjøre dette, er at det ansees som sannsynlig at respondenten ikke har tatt et klart standpunkt til utsagnet siden han har plassert krysset i midten av skalaen. I framstillingen viser figurene denne gruppen under betegnelsen «tar ikke stilling». Ved bare å benytte ytterpunktene, ekstremgruppene i skalaen, stresser en forskjellene i materialet. Verdiene i midtgruppen fra 3 til 7 er tross alt er en ganske stor gruppe, og når de brukes på denne måten, faller de utenfor beregningene. Mesteparten av materialet er valgt framstilt som sammenligninger mellom tre grupper: Barnehagen med et utvalg på 14, grunnskolen med utvalg på 40 og voksenopplæringen med utvalg 12. Hele utvalget er på 66 elever. Som vist foran, så er antallet i hver av gruppene ulikt. Ved å nytte angivelser i prosent, kan forskjellig antall individer i de ulike grupper, gi lik prosentfordeling. Når det likevel er valgt å framstille data på en slik måte, er det hovedsakelig fordi målet med forskningen i denne delen, er å søke etter tendenser og hovedtrekk i materialet. Det er altså ikke det enkelte resultat som har størst interesse, men sammenhengen mellom enkeltresultatene. På denne måten er det mulig å vurdere helhetlige tendenser.

Resultater

En behovsorientert og relevant spesialundervisning krever samhandling og relasjoner mellom de ulike parter som er involvert i arbeidet med eleven. Samarbeid og relasjonsbygging starter allerede innad i skolen med andre kolleger. Derfra går det naturlige samarbeidslinjer ut mot andre etater og fagpersoner. Relasjonen til elev og foreldre skulle være innlysende i denne sammenheng. For å belyse problemstillingene er det derfor valgt å framstille data i tre deler. Første del tar for seg det interne samarbeidet ved skolen, andre del omhandler samarbeidet med andre instanser, og tredje del belyser samarbeidet med foreldre og elev.

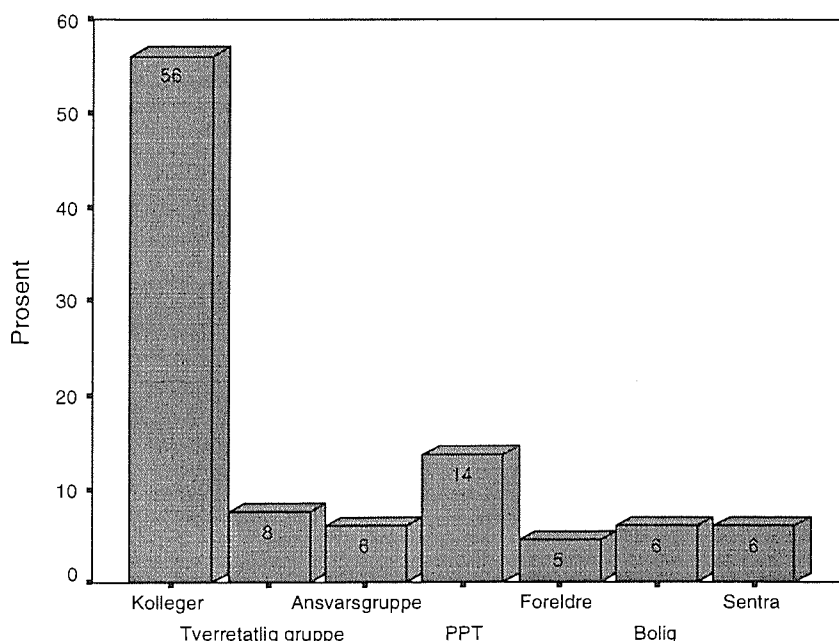
Samarbeid på skoleenheten

Faglig samarbeid starter ofte i de nærmeste omgivelser med kolleger som arbeider med den samme elev, eller kolleger som arbeider med samme saksfelt. Fra dette samarbeidet går det ofte nye samarbeidslinjer ut til foreldre og andre fagpersoner utenfor skolen og barnehagen. Samarbeidet kan ha ulik karakter fra en type overflatiske kontakter til mer konkret samarbeid i forhold til elever og som trenger oppfølging og støtte. Samarbeidet kan også dreie seg om å skape forutsetninger for gode forebyggende tiltak i miljøet for denne eleven og andre. Kvaliteten på de ulike samarbeidsformer kan variere alt etter hvilke kvalitetsaspekter en legger inn. I en samarbeidsorientert spesialundervisning må det imidlertid være en forventning om at arbeidsprosessene skal ha tverrfaglig og tverretattlig samarbeid og brukermedvirkning.

Faglige kontakter

Faglig imøtekommende kolleger kan være et viktig bidrag på veien mot en mer behovsorientert spesialundervisning. Det er derfor av interesse å studere om læreren som har spesialundervisning samarbeider med andre internt i skolen og barnehagen. Figuren nedenfor som er basert på lærernes svar, viser hvem lærerne har mest faglig kontakt med.

Figur 66. Lærenes faglige kontakter

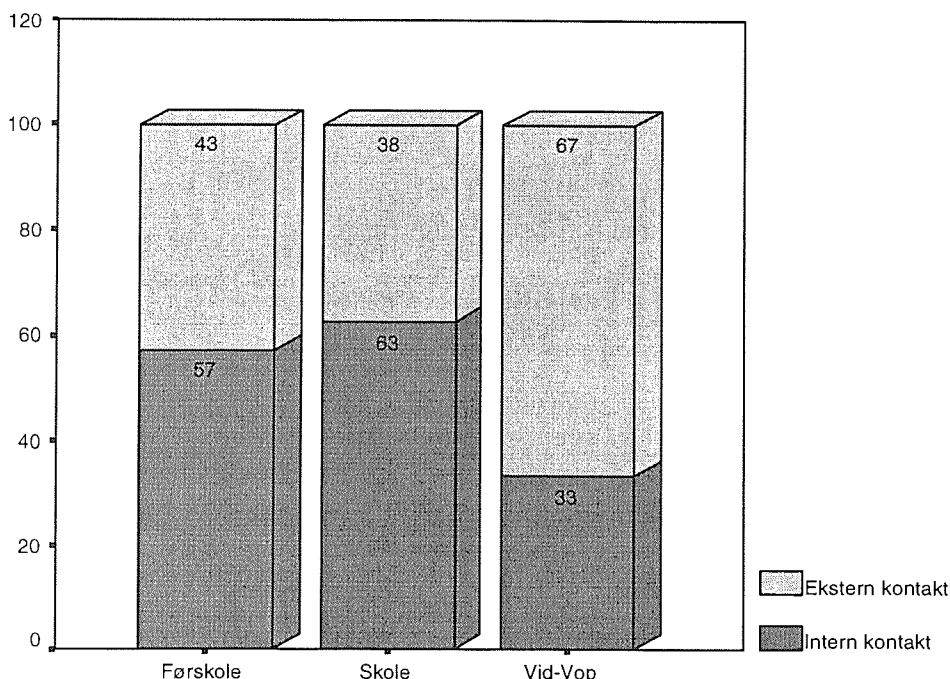


Figuren viser at 56% av læreren mener at de har mest faglig kontakt med kolleger. Det betyr at de fleste lærere betrakter andre lærere i kollegiet som sin viktigste faglige kontakten i forhold til eleven. Andre faglige kontakter som tverretatlig gruppe, ansvarsgrupper, pedagogisk psykologisk tjeneste, foreldre, bolig og sentra er lavfrekvente kontakter i faglig sammenheng dersom en ser kontakten mot hver enkelt av dem i isolert sammenheng. Samlet sett er imidlertid lærernes faglige kontakter ut av skoleenheten på hele 44%. Det betyr at kontakten utad er på et betydelig nivå. Ut fra et helhetsperspektiv skulle en likevel forvente at den faglige kontakten hadde vært enda større, slik at alle relevante parter kunne bidra i arbeidet med å få relevante og tilpassede tiltak. Det framgår videre at 14 % av lærerne anser ansvarsgrupper og tverretatlig grupper som de viktigste faglige kontakter. Bare 14% av lærerne betrakter pedagogisk psykologisk tjeneste som den viktigste faglig kontakten. Dette er kanskje noe forbausende. Pedagogisk psykologisk tjeneste har som offentlig mandat å ha god faglig kontakt med lærere som har spesialundervisning, og tjenesten må derfor ha et krav på seg om å være en nær samarbeidspart for lærere. Det har tydeligvis ikke vært helt enkelt for pedagogisk psykologisk tjeneste å oppnå en slik posisjonen i lærergruppen. Foreldrene er en vesentlig part i en samarbeidsorientert spesialundervisning. De har stor kompetanse på dagliglivet til eleven, og kjenner han best. Figuren ovenfor viser imidlertid at den

faglige kontakten med foreldre ikke er ansett som særlig viktig. Det er bare 5% av lærerne som vurderer foreldrene som den viktigste faglige kontakten. Dette betyr nødvendigvis ikke at lærere vurderer foreldresamarbeidet som uvesentlig, men de oppfatter muligens ikke foreldre som bidragsytere i faglig sammenheng. Dette har kanskje sammenheng med tradisjonene i foreldresamarbeidet. Foreldre har ikke profesjonell utdanning som lærere, og mange lærere mener at de derfor ikke kan ansees som faglige partnere. Læreren betrakter personalet i boliger til psykisk utviklingshemmede som viktigste faglige kontakt i 6% av tilfellene.

Kompetansesentre og barne- og ungdomspsykiatrien, er heller ingen høyfrekvent faglig kontakt. Intervjuene viser at de faglige samarbeidsaktivitetene lærerkollegene inngår i, hovedsakelig er knyttet til informasjons, utrednings- og planleggingsiden. Den faglige kollegakontakten er paradoksalt nok tre ganger så stor for de elever som trenger minst hjelp enn den er for de som trenger mye hjelp. Lærerne har også mest faglig kontakt med pedagogisk psykologisk tjeneste i forhold til de elever som klarer seg best. Lærerne har mest faglig kontakt med ansvarsgrupper og tverretatlig grupper i forhold til elevgruppen som trenger mest hjelp. Det er en liten overvekt av at lærerne som har mest faglig kontakt med foreldre til elever som trenger mye hjelp i forhold til de som trenger lite. Oppsummert kan det ikke herske tvil om at lærerne opplever å ha faglig kontakt både innenfor og utenfor skolen og barnehagen i forhold til arbeidet med eleven. Det er derfor av interesse å studere hvordan den faglige kontakten ser ut fordelt på skoleslag. Figuren nedenfor viser dette.

Figur 67. Lærernes faglige kontakter fordelt på skoler



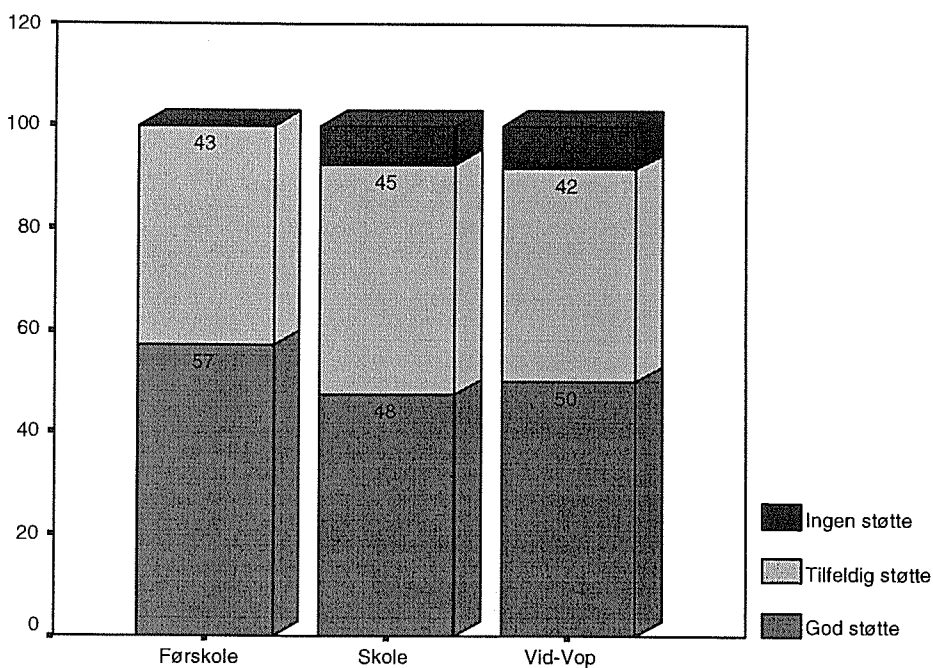
I figuren betyr eksterne partnere tverretattlig gruppe, ansvarsgruppe, pedagogisk psykologisk kontor, foreldre, bolig og kompetansesentre. Den interne kontakten består av lærerkolleger. Her viser det seg at den eksterne faglige kontakten er på 43% i barnehagen og 38% i grunnskolen. I voksenopplæringen er den eksterne faglige kontakten på 72%, og her er det bare 28% som har mest faglig kontakt med lærerkolleger. Barnehagen har bare to eksterne faglige kontakter, og det er pedagogisk psykologisk tjeneste og sentra. Det er faktisk barnehagen som har mest kontakt med pedagogisk psykologisk tjeneste av alle. Dette kan kanskje forklares med at barna er nye i systemet og at det derfor skjer en del observasjoner og utredninger. Grunnskolen har alle typer faglige kontakter som er nevnt foran, bortsett fra kontakt med personell i bolig. Voksenopplæringen har også alle typer eksterne kontakter, og her utgjør tverretattlig gruppe og ansvarsgruppe 42%. Dette viser at den samlede eksterne faglige kontakten er ganske stor. Hva lærerne har forstått med faglig kontakt kan diskuteres. Her kan det dreie seg om alt fra korte faglige samtaler til et mer utstrakt arbeid rundt den enkelte elev. Det er verd å legge merke til at kontakten er størst med eksterne partnere for de som arbeider i voksenopplæringen. Dette er kanskje ikke så merkelig da denne gruppen for det

meste er psykisk utviklingshemmet, og arbeidet med disse har en tradisjon som tilsier mer helhet i tiltak.

Støttende nettverk

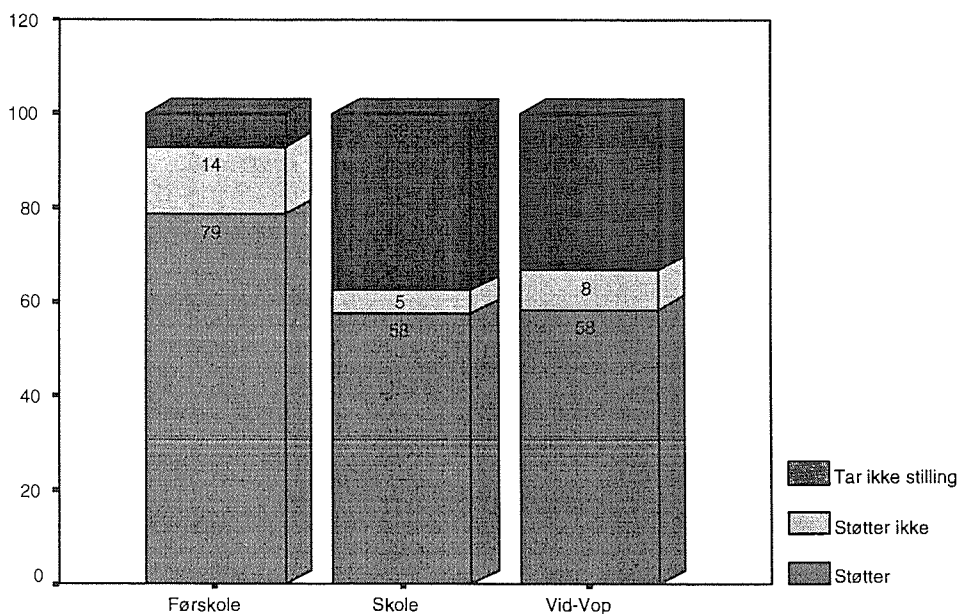
Enhver som skal utføre et arbeid med mennesker der arbeidet er avhengig av flere parter, har behov for støtte i arbeidet. Lærer som gir opplæring til elever med særskilte behov, har en krevende oppgave. Det er derfor spesielt viktig at kolleger og andre gir støtte i dette viktige arbeidet. På spørsmål til lærer om han har et støttende nettverk, svarer 50% av lærerne at de opplever å ha god faglig støtte, 44% opplever tilfeldig støtte og ca 6% opplever ingen støtte. Lærerne opplever å ha best faglig støttenettverk når de arbeider med elevgrupper som klarer seg ganske godt. Det er de lærere som arbeider med den tyngste elevgruppen som opplever dårligst støtte i nettverket. Flere lærere uttaler at støtten fra kolleger er mindre i forhold til spesialundervisning enn den er for vanlig undervisning. I den vanlige undervisningen arbeider lærerne ofte i team og på tvers av klasser, slik at de har felles planlegging både i forhold til innhold, arbeidsmåter og evaluering. Figuren nedenfor viser lærernes mening om det faglige støttenettverket fordelt på skoleslag.

Figur 68. Lærernes mening om støtte i arbeidet



Figuren viser at det lærerne i barnehagen opplever å ha det mest støttende nettverket. Her opplever alle å ha en form for støtte, god støtte har 57% av lærerne og tilfeldig støtte har 43%. I grunnskolen og voksenopplæringen er støtten omtrent likt fordelt. 38% opplever god støtte og 45% tilfeldig støtte i grunnskolen. I voksenopplæringen opplever 50% god støtte og 42% tilfeldig støtte. At den tilfeldige støtten er på over 40% i alle skoleslagene på tross av at lærerne har faglige kontakter både innad i skolen og utad mot eksterne partnere, kan tyde på at læreren likevel opplever å stå mye alene i det konkrete arbeidet. Det er viktig at alle parter i en behovsorientert spesialundervisning sier seg enig i arbeidsmåten og støtter den. En slik støtte er en forutsetning for at alle parter skal kjenne seg trygge og oppleve forutsigbarhet. Arbeidsmåten er da med på å skape gjenkjennelse og trivsel for eleven. Uenighet i arbeidsmåten vil kunne bety at det er en brist i helhetstenkningen. På spørsmål om de involverte parter støtter arbeidsmåtene som nyttes, svarer 62% av lærerne at de som arbeider med eleven støtter den aktuelle arbeidsmåten, 8% mener at ikke alle støtter arbeidsmåten og 30% tar ikke klart standpunkt til utsagnet. Det er faktisk en del mennesker i nettverket som ikke bifaller arbeidsmåten. Dette kan nok synes problematisk for de lærere som opplever dette. Hvordan støtten til arbeidsmåten fordeler seg på skoleslag viser figuren nedenfor.

Figur 69. Arbeidsmåten støttes



Figuren viser 79% av lærerne i barnehagen mener at alle involverte parter støtter arbeidsmåten og 14% mener at ikke alle gjør det. I grunnskolen er det 58% av lærerne som mener at alle parter støtter den aktuelle arbeidsmåten og 5% mener at de ikke gjør det. I voksenopplæringen er det 58% som mener at alle støtter arbeidsmåten og 8% mener at de ikke gjør det. Det er altså få lærere i alle skoleslag som ikke opplever støtte. Støtten til arbeidsmåten er imidlertid størst i barnehagen. Dette kan komme av at det er enklere å støtte den rådende arbeidsmåte i en åpen organisasjon der alle parter arbeider sammen og er mye involvert i hverandres oppgaver. Å ikke gi sin støtte, vil innebære kritikk av seg selv, og det er det vel få fagpersoner som vanligvis kritiserer seg selv.

Diskusjon

Lærerne har mest faglig kontakt med sine egne kolleger. Dette er ikke overraskende, og det er selvsagt nødvendig at partene i samme skolesystem samarbeider om oppgaver. Lærerne i barnehagen og grunnskolen har i tillegg omtrent like stor kontakt med eksterne partnere som med kolleger. Det er bare voksenopplæringen som har mindre faglig kontakt med eksterne partnere enn de har kontakt med kolleger. Årsaken til denne forskjellen, kan ligge i at mye av arbeidet mot eksterne partnere kan være utredninger om eleven, og disse er det muligens mindre av når eleven har nådd en viss alder. Lærerne opplever en god del støtte både generelt og i arbeidsmåten. De får mest faglig støtte fra kolleger og pedagogisk psykologisk tjeneste. Det er likevel verdt å merke seg at det er ganske mange som opplever sporadisk støtte. Dette kan tyde på at lærerarbeidet er et ensomt med få gode faglige og sosiale støttepunkter, og at dette oppleves verst i grunnskolen.

Samarbeid med andre instanser

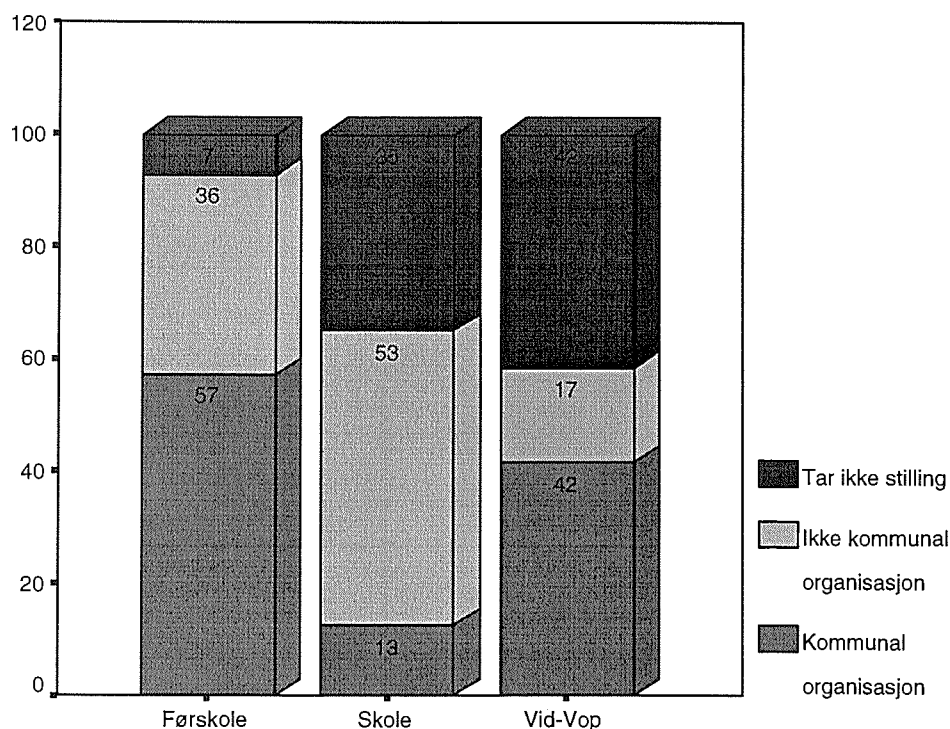
Offentlig forvaltning har tradisjonelt fordelt sine arbeidsoppgaver i ulike sektorer. Disse tilbyr hjelp og støtte til enkeltindivider innenfor et snevert og avgrenset felt. Menneskers behov for helhetlig hjelp og støtte fanges sjelden opp av et snevert og oppsplittet tiltaksapparat. For å imøtekomme denne mangelen, er sektorene pålagt å samarbeide og samordne arbeidet mot individet. I skolen og barnehagen stilles det krav om at lærere som gir spesialundervisning samarbeider med andre parter, slik at elevens behov imøtekommes på en best måte. Instanser som pedagogisk psykologisk tjeneste, barne- og ungdomspsykiatrien, kompetansesentrene osv har et spesielt ansvar i forhold til samarbeid om elever som får spesialundervisning. Spørsmål som blir tatt opp i denne delen er derfor om det finnes en organisasjon i kommunene som har ansvar for opplegget til eleven, hvilke elevgrupper det etableres tverretattlig organisasjon for og hvor disse elevene får spesialundervisning. Andre sentrale spørsmål er om det nyttes av eksterne resursser og ekstern kompetanse.

Samordning av etater

I en behovsrettet spesialundervisning er det av stor betydning at det etableres organisasjonstyper som ivaretar hele problemkomplekset til eleven. I undersøkelsen blir lærer spurt om det er etablert en kommunal organisasjon som tar seg av elevens problemer. Intervjuene viser at de fleste lærere har oppfattet dette spørsmålet til å være et spørsmål om det er etablert et arbeid for eleven i en fast gruppe med fagpersoner fra flere sektorer, slik som skole, barnehage, helsevesen, sosialkontor, barnevern, pedagogisk psykologisk tjeneste, barne- og ungdomspsykiatrien, kompetansesentre, foreldre og andre. I enkelte kommuner kalles en slik etablering habiliteringsteam, i andre kommuner ansvarsgruppe eller tverretattlig gruppe. På dette spørsmålet svarer 27% av lærere at det er dannet en kommunal organisasjon, 42,% hevder at det ikke finnes en slik organisasjon og 30% tar ikke klart standpunkt til utsagnet. Over halvparten av elevene som det er etablert en kommunal organisasjon for, har sosiale vansker og tale/ språkvansker. Resten av elevene har hørselsproblemer, fysiske problemer, er kronisk syke og multihandikappede. Dette indikerer at det er de tunge elevgrupper som det er etablert en kommunal

organisasjon for. Figuren under viser omfanget av kommunal tverretattlig organisasjon i forhold til skoletype.

Figur 70. Kommunal organisasjon

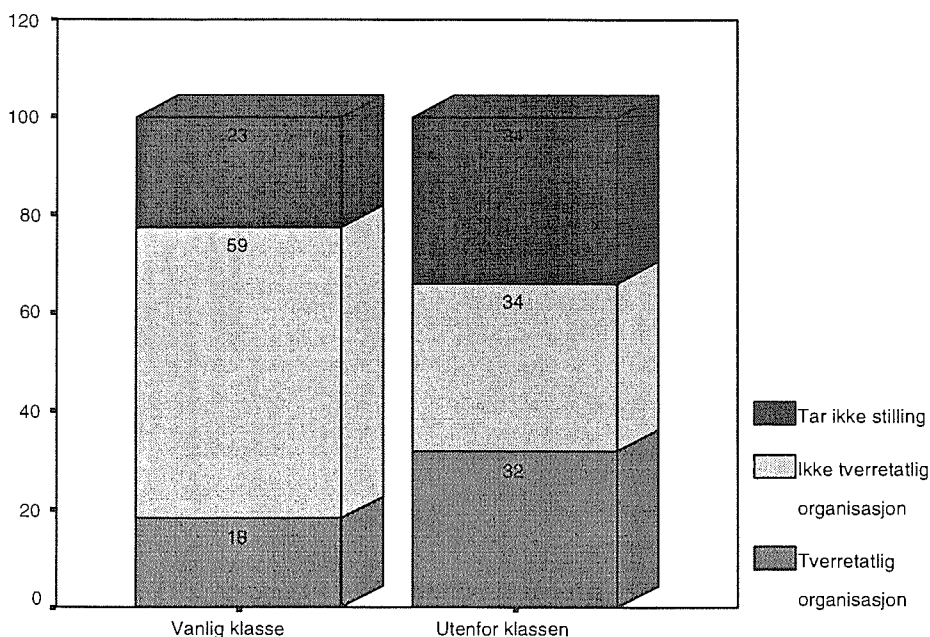


Figuren viser at 57% av lærerne i barnehagen, 13% av lærerne i grunnskolen og 42% av lærerne i voksenopplæringen mener at det finnes en kommunal organisasjon som drøfter elevenes problemer. Dette viser ganske tydelig at det er elever i barnehage og voksenopplæring som i størst grad har fått etablert kommunal organisasjon. Dette kan komme av at førskolebarn med problemer har fortrinnsrett til opphold i barnehagen. De fleste barna blir derfor fanget opp av pedagogisk psykologisk tjeneste, helsevesen og andre før de starter i barnehagen. Det kan tenkes at ansvaret for samordning av arbeidet kjennes sterkere for enkeltinstanser på et tidlig tidspunkt i et menneskets liv, og at en i forebyggingsammenheng ønsker å starte tidlig med arbeidet. At det er etablert tverretattlig organisasjonsgrupper for psykisk utviklingshemmede voksne, er heller ikke noe særlig overraskende. Det kan se ut for at en har klart å ta med en del av de beste arbeidsmåter i HVPU- systemet over i den kommunale omsorgen. Tverretattlig organisasjon er minst utbredt for

elever i grunnskolen. Det kan bety at skolen har problemer med å endre sin praksis for å imøtekomme behovene til en ny og tung elevgruppe.

Spørsmålet er så om kommunal organisasjon fører til at eleven får en mer inkluderende plassering i skolen og barnehagen. Figuren under viser plasseringen i vanlig klasse og utenfor vanlig klasse til de elever som får kommunal organisasjon.

Figur 71. Plassering av elever som får kommunal organisasjon



Figuren viser at 32% av lærerne oppgir at de elever som får kommunal organisasjon, befinner seg utenfor klassen og 18% av lærerne oppgir at denne elevgruppen befinner seg i vanlig klasse. Dette viser at det er nesten dobbelt så mange elever med etablert kommunal organisasjon som blir tatt ut av klassen enn det som er vanlig for de som ikke får kommunal organisasjon. Det synes derfor ikke som om det etableres mere inkluderende undervisningssituasjoner for de elever som har tverretattlig samarbeid. Elever som får ekstern kompetanse og eksterne ressurser er for en stor del de samme som får kommunal organisering. Det betyr at heller ikke disse samarbeidsformene fører til inkludering i vanlig klasse.

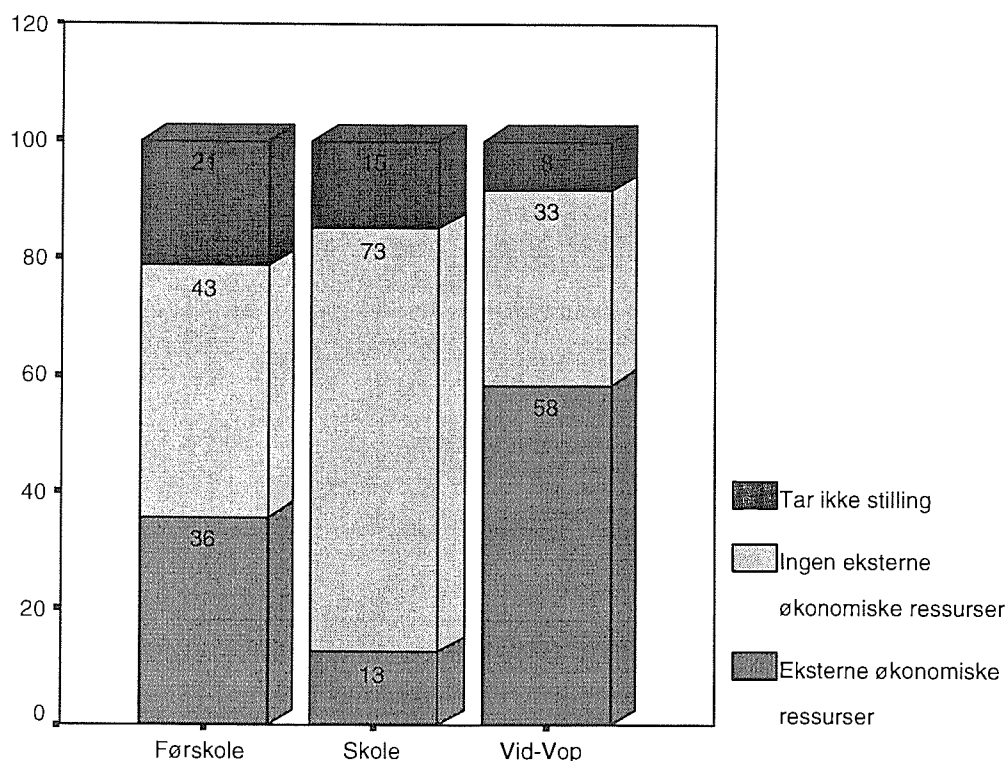
Undervisningsorganiseringen utenfor klassen er i gruppe og/ eller enetimer. Det er derfor en tendens til at de elever som får tverretattlig arbeid i større grad blir enn andre skilt ut fra den vanlige klassesituasjonen.

En del av de elever som får kommunal organisasjon er i sin helhet skilt ut fra den vanlige grunnskolen. De utgjør til sammen 9% av elevmassen. I dette materialet har elevene tale og språkproblemer og sosiale problemer. De får alternative opplegg som ligner på kommunale spesialskoler. Undervisningen blir gitt i lokaler med fysisk avstand fra den ordinære skolen. Lærerne gir dette systemet betegnelsen "alternativ opplæring". Midlene som brukes til å opprettholde disse tilbudene, blir ofte tatt fra det ordinære timetallet til klassedeling. I tillegg gis det spesialundervisningsressurs til den enkelte elev. Det heter seg at en oppretter en ny klasse, men elevgruppene har forskjellig alder, og de har ofte store og sammensatte problemer. Den vanlige grunnskolen har problemer med å håndtere denne elevgruppen. Oppleggene går mye ut på å gi omsorg og hjelp til å klare det daglige sosiale livet, men fortsatt står fagformidling sentralt. Dette er et eksempel på at noen av elevene som det arbeides tverretattlig med, får noe annet enn det elevene i vanlig grunnskole får. Lærerne mener at en i dette systemet prøver å imøtekomme elevens ulike behov i på en bedre måte enn det den vanlige skolen gjør. Dette tyder på at forandringer fra den skoleorienterte spesialundervisningen skjer når eleven har tilstrekkelig problembelastning som marginaliserer dem i forhold til det vanlige. Det betyr at en ikke finner handlingsrom innenfor den vanlige skolen, og at en derfor må finne på noe annet.

Bruk av eksterne ressurser

I en behovsorientert spesialundervisning kan det være nødvendig å samordne ressursene i skolen med ressurser fra andre instanser. Bruk av eksterne ressurser kan derfor være en indikator på at lærerne samarbeider med andre parter utenfor skolen. På spørsmål til lærerne om de nytter ekstern ressurser, svarer 26% at de gjør det. De elever som drar nytte av ressurser fra andre sektorer, er multihandikappede elever, kronisk syke og elever med syn og hørselsproblematikk. Dette er i stor grad de samme grupper som før befant seg på institusjoner og spesialskoler, og de samme grupper som får etablert en kommunal, tverretattlig organisasjon. Figuren nedenfor viser hvordan bruk av eksterne ressurser fordeler seg på skoleslag.

Figur 72. Bruk av eksterne økonomiske ressurser



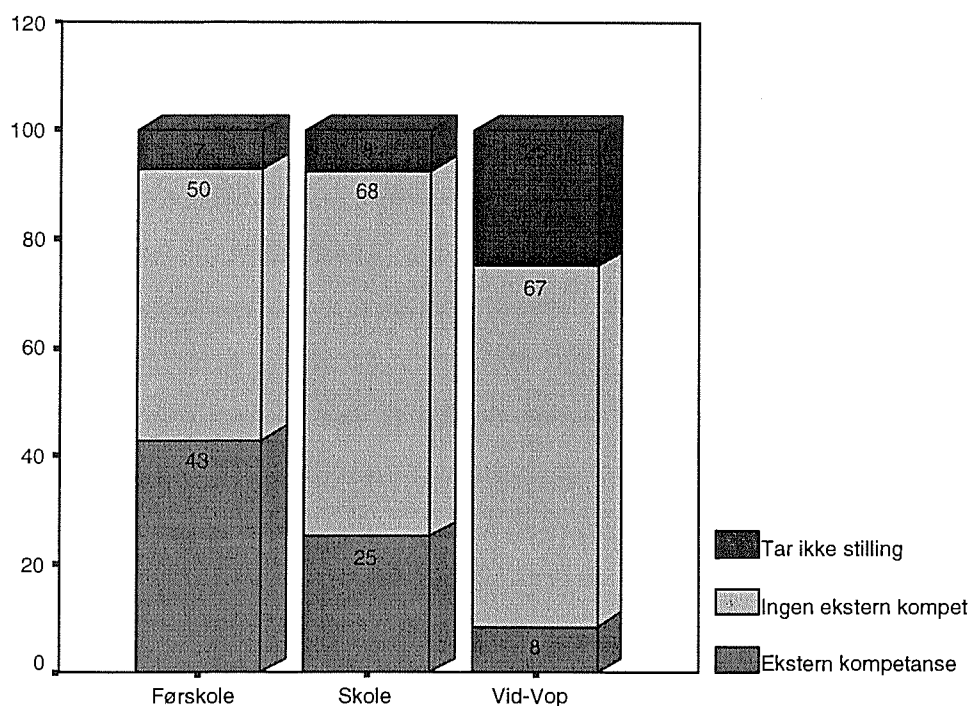
Figuren viser at voksenopplæringen benytter mest økonomiske ressurser utenfra, hele 58% av lærerne i dette skoleslaget mener at de benytter eksterne ressurser. I barnehagen brukes det nest mest, 36% av lærerne mener at de nytter eksterne økonomiske ressurser. Grunnskolen bruker minst. Bare 18% av lærerne mener at de nytter slike ressurser. Dette samsvarer med resultatene foran som viste at det var i barnehagen og voksenopplæringen en har etablert mest kommunal organisasjon for elevene. Det er altså i disse skoletypene en synes å rette oppmerksomheten mest ut og mot andre parter.

Bruk av ekstern kompetanse og materiell

Spesialundervisning som tar elevens utvikling på alvor, har til tider behov for kompetanse fra andre sektorer. Instanser som det kan være behov for å samarbeide med er hjelpemiddelsentralen, kompetansesentrene, hørselssentralen osv. Bruk av ekstern kompetanse kan derfor være en viktig indikator på om det samarbeides på tvers av sektorer. På spørsmål til lærerne om de bruker ekstern kompetanse, svarer 26% av lærere at det gjør de. Kompetansen skaffes til alle grupper elever, men minst

til elever med tale/ språk, forståelsesvansker, sosiale vansker og multihandikappede. Av de som får ekstern kompetanse er det omtrent dobbelt så mange elever som klarer seg godt i forhold til de som klarer seg dårlig. Figuren nedenfor viser hvordan bruk av ekstern kompetanse gir seg utslag på skolenivåene.

Figur 73. Bruk av ekstern kompetanse



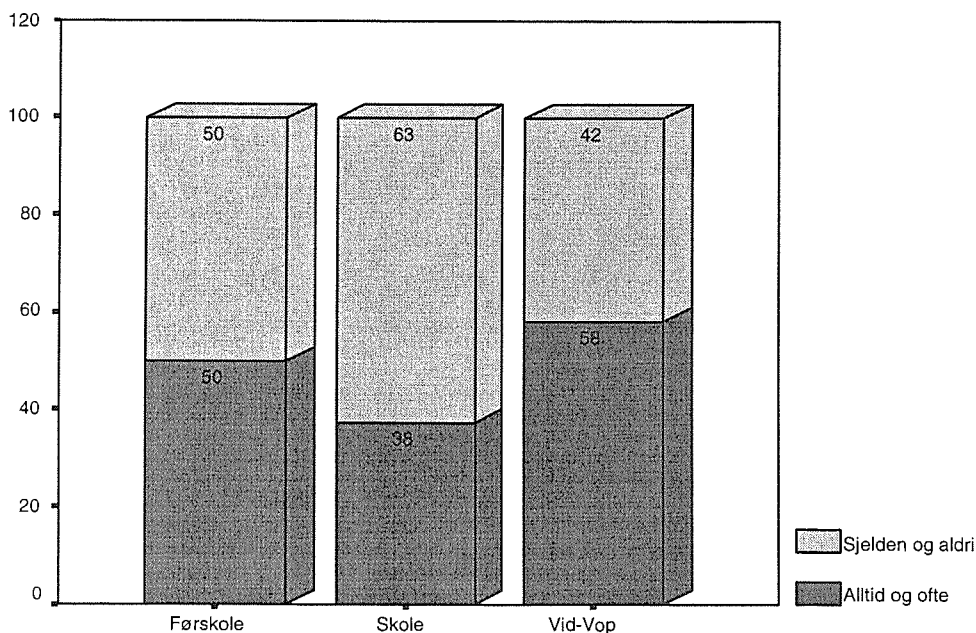
Figuren viser at 43% av lærerne i barnehagen bruker ekstern kompetanse, 25% av lærerne i grunnskolen og 8% av lærerne i voksenopplæringen. Det er altså nesten halvparten av læreren i barnehagen som benytter ekstern kompetanse, mens det er lite bruk av dette i voksenopplæringen. Det at voksenopplæringen bruker så lite ekstern kompetanse, kan komme av at elevene her blir betraktet som ferdig utredet. I barnehagen er det stadig spørsmål om å utrede og finne fornuftige tiltak. Dette kan være begrunnelsen for at bruk av ekstern kompetanse synes å være høyere her enn i de andre skoleslagene. I grunnskolen kan resultatet tyde på at lærerne selv prøver å finne gode tiltak og gjennomfører dem så godt som mulig. Dette er tradisjonell skoleintern måte å handle på.

På spørsmål til lærere om de bruker eksternt materiell, svarer 3% at det gjør de. 7% av disse lærerne er i barnehagen og 8% i voksenopplæringen. I grunnskolen brukes det ikke slikt materiell. Dette viser at det slett ikke er tradisjon i noen av skoleslagene å samhandle med eksterne parter i forhold til eksternt materiell.

Samarbeidsbehov

Lærernes behov for ekstern kompetanse og deres reelle mulighet for å utnytte tilgjengelig ekstern kompetanse kan være to forskjellige innfallsvinkler. På spørsmål til lærerne om hva som er elevens behov for ekstern kompetanse, svarer 44% at elevene alltid og ofte har behov for ekstern kompetanse. Samtidig oppgir 26% av lærerne at de bruker ekstern kompetanse. Dette viser at det er et misforhold mellom behov for og reell bruk av kompetanse. Det er altså 28% av elevene som har behov for spesiell kompetanse, men som ikke får den. De fleste elever som har behov for spesiell kompetanse har mer enn en vanske, og det er mest elever med atferds- og tale / språkvansker som har dette behovet. Figuren nedenfor viser behovet for ekstern kompetanse fordelt på skolenivå.

Figur 74. Lærers oppfatning av elevens behov for ekstern kompetanse



Figuren viser at 50% av lærerne i barnehagen oppgir at de har behov for ekstern kompetanse. Det samme gjør 58% av lærerne i voksenopplæringen og bare 38% av lærerne i grunnskolen. Disse resultatene viser at behovet er langt større enn bruken, og at det er lærerne i voksenopplæringen og barnehagen som oppgir størst behov for ekstern kompetanse. I voksenopplæringen viser det seg at forholdet mellom behov og bruk for kompetanse er aller størst. Her er det faktisk 50% av lærerne som har behov, men som ikke bruker ekstern kompetanse. Dette lærerintervjuet kan forklare hvorfor bruken av ekstern kompetanse er så lav. En av informantene sier:

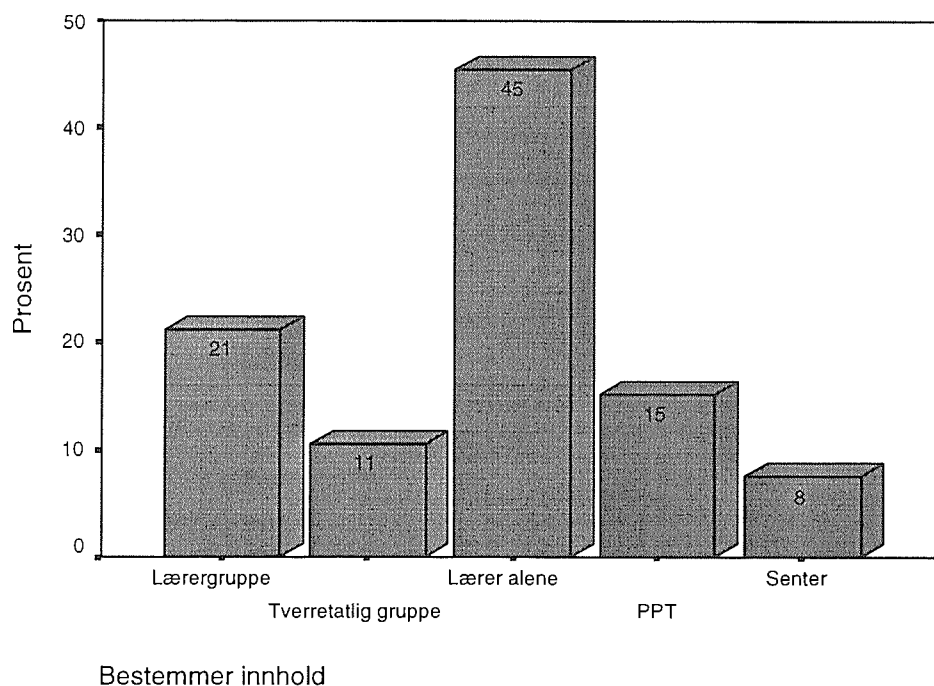
“Det er vanskelig å få fatt i ekspertise, og når ekspertene kommer er de bare på små besøk. De lager diagnoser, men oppfører seg ikke som virkelige deltakere i læringsprosessen. Det jeg treger er mye mer konkret og spesifikk støtte. Støtten og hjelpen bør dessuten ha kontinuitet over seg.”

Mange lærere har behov for kompetanse i arbeidet med eleven, men de ser ikke nytten av å hente annet fagpersonell inn i forbindelse med opplæringen av eleven. De gir uttrykk for å ha erfart at kompetansepå personer ikke setter seg inn i deres perspektiver, og at det som kartlegges og utredes ikke har noen konkret anvendelse for dem i den daglige opplæringssituasjonen. En respondent hevder at pedagogisk psykologisk tjeneste i kommunen har gitt beskjed til lærerne om at de på grunn av tidsmangel ikke vil være med på å kartlegge og beskrive eleven. Det må læreren selv gjøre. Slike signaler tar lærerne på alvor, og de kan være en av årsakene til at lærerne vegrer seg for å gå inn i fagrelasjoner med eksterne fagpersoner.

Samarbeidspartenes deltakelse

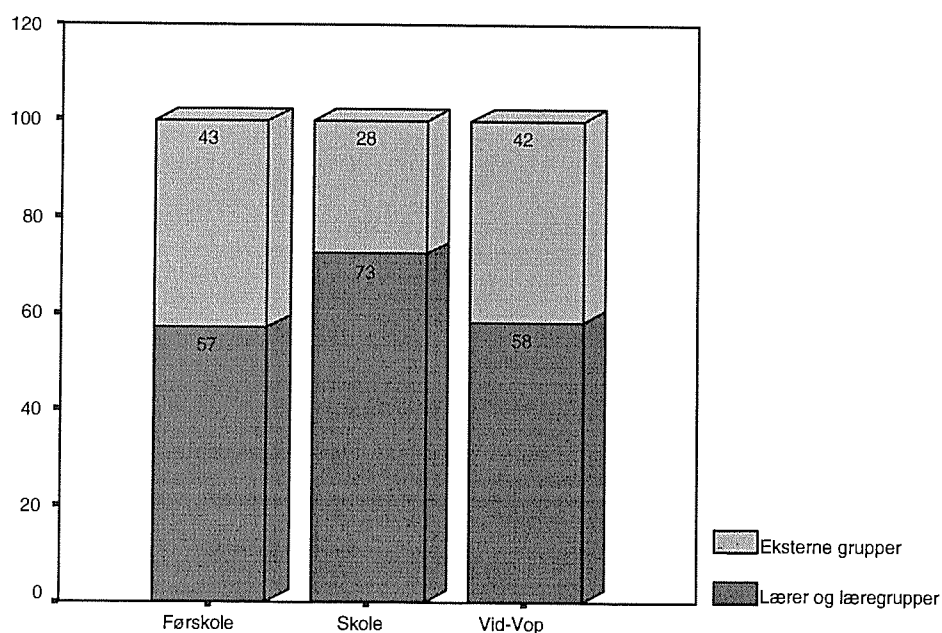
Det er en viktig oppgave å bestemme hva som skal være det konkrete innholdet i opplæringen. Ikke minst er dette viktig i spesialundervisningen der en bør være nøye med å tilpasse innholdet til elevens behov. Her kan det ikke være snakk om at eleven skal tilpasses innholdet i lærerplanen eller læreboka, men det omvendte må skje. Lærer er blitt stilt spørsmål om hvem som har innflytelse på innholdet i opplæringen. Figuren nedenfor viser hva lærer svarte på dette.

Figur 75. Mest innflytelse på innholdet i opplæringen



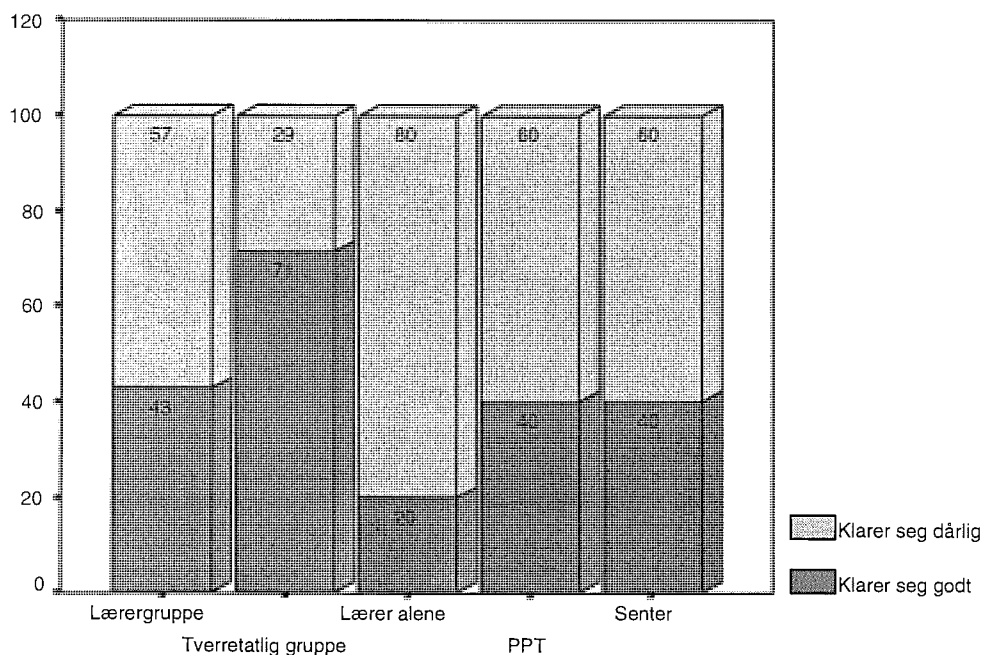
Figuren viser at 45% av lærerne mener at de selv har størst innflytelse på innholdet i opplæringen og 21% mener at lærergruppen har størst innflytelse. Dersom en legger sammen disse to grupperingene, lærer og lærergruppe, så utgjør de 66%. Det betyr at det er lærere i skoleenheten som har størst innflytelse på innholdet i opplæringen. Av de eksterne partene, så har pedagogisk psykologisk tjeneste mest innflytelse med 15%, tverretattlig gruppe med 11% og kompetansesentrene med 8%. De fleste arbeidstakere i pedagogisk psykologisk tjeneste er lærere. Dersom en summerer pedagogisk psykologisk tjeneste, lærer og lærergruppe, kommer en opp i et antall på ca 85% der lærere på ulike nivå har innflytelse på innholdet i opplæringen. Dette viser enda sterkere at skolen og lærerne stort sett avgjør innholdet i opplæringen. Det kan være av interesse å studere hvordan innflytelsen på innholdet i opplæringen er når en grupper de som har innflytelse i eksterne og interne grupper og studerer innflytelse på innhold fordelt på skoleslag. Interne gruppen betyr her lærer og lærergruppe, og eksterne instanser betyr tverretattlig gruppe, pedagogisk psykologisk kontor og kompetansesentrene. Figuren nedenfor viser dette forhold.

Figur 76. Mest innflytelse på innholdet i opplæringen og skoleslag



Figuren viser at lærer og lærergrupper har størst innflytelse på innholdet i opplæringen i alle skoletyper. I barnehagen mener 57% av lærerne at lærer og lærergrupper har størst innflytelse på innholdet i opplæringen, i grunnskolen mener 73% av lærerne dette, og i voksenopplæringen er det 58% som mener dette. Eksterne grupper har mest innflytelse på innholdet i barnehagen med 43% og i voksenopplæringen er dette tallet 42%. I grunnskolen er innflytelsen fra eksterne grupper noe mindre, 28%. Det er av interesse å studere hvordan innflytelsen på innholdet gjør seg gjeldende i forhold til elevenes mestringsnivå. Figuren under viser dette.

Figur 77. Innflytelse på innholdet i opplæringen og elevenes mestringsnivå



Figuren viser at lærer alene har mest innflytelse på innholdet for til elevgruppen som klarer seg dårligst. 80% av lærerne sier dette. De har minst innflytelse på gruppen som klarer seg best. 20% av lærerne hevder dette. De andre partene læregruppe, pedagogisk psykologisk kontor og kompetansesentrene har mest innflytelse på innholdet til de elever som klarer seg dårligst. 71% av lærerne mener at tverretattlig gruppe har mest innflytelse på de som klarer seg best. Dette siste resultatet er vel noe overraskende. Her skulle en kanskje formode at det forholder seg omvendt. Det samme gjelder i forhold til bruk av sentrene. Dersom en deler gruppen i eksterne parter og interne parter, så viser det seg at eksterne parter har innflytelse på innholdet til 48% av elevene som klarer seg godt og 26% av de som klarer seg dårligst. Interne parter har innflytelse på 52% av de som klarer seg godt og 74% av de som klarer seg dårligst. Resultatet viser at eksterne parter har innflytelse på innholdet til flere elever som klarer seg godt enn de som klarer seg dårlig.

Diskusjon

Det er lærergruppen som har størst innflytelse på det konkrete innholdet i opplæringen, og de har mest innflytelse på de elevgrupper som klarer seg dårligst. Forbausende nok, så har tverretattlig gruppe mest innflytelse på de elever som klarer

seg best. Barnehagen og voksenopplæringen bruker mest tverretatlig organisering av arbeidet rundt enkeltelever. Det etableres mest kommunal tverretatlig organisasjon rundt elever med tunge og sammensatte vansker. Barnehagen og grunnskolen bruker mest ekstern kompetanse, og voksenopplæringen bruker mest eksterne økonomiske midler. Lærernes behov for ekstern kompetanse er mye høyere enn den reelle bruk av ekstern kompetanse. Elever som får tverretatlig organisering er for det meste plassert utenfor vanlig klasse, i enetimer eller i gruppe. Det mønsteret som synes å fremkomme, er at det stort sett er de tyngste elevgrupper som får tverretatlig organisering, tilførsel av ekstern kompetanse og eksterne ressurser. For elever som går i alternative skoler, er det stort sett etablert tverretatlige kommunal organisasjon, eksterne ressurser og kompetanse. Det virker derfor som det fortsatt er behov for en differensiering som skiller ut elever fra vanlig sosial sammenheng. Det synes ikke som de siste års reformpolitikk har ført til endrede arbeidsmåter i form av tverretatlig samarbeid for majoriteten av elever som får spesialundervisning. De nyeste etableringer innen opplæringsfeltet, barnehage og voksenopplæringen, har imidlertid klart å utnytte en tverretatlig organisering i større grad enn grunnskolen. Det kan bety at lærere i disse skoleslagene har vært friere og mer progressive i utformingen av sine arbeidsformer enn det grunnskolelærere har vært.

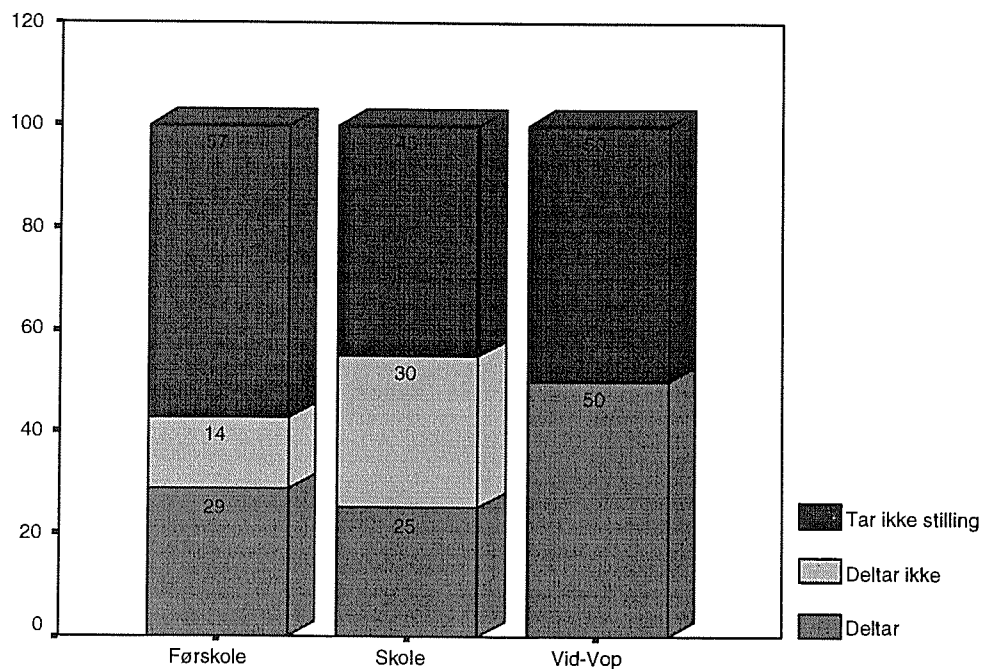
Samarbeid med foreldre og elev

Lærerens arbeid med den enkelte elev er avhengig av at samarbeidet lærer, foreldre og elev fungerer godt. Det er foreldrene som har hovedansvaret for eleven. De kjenner eleven best og kan sammen med lærer bidra mest i utviklingen av eleven. Samarbeidet hjem skole er dessuten lovfestet, og minimumsrammene som er gitt er to foreldremøter i året. Hvordan samarbeidet ut over dette konkret skal utformes, er det ikke gitt konkrete anvisninger om. Det ligger imidlertid gode faglige føringer på at samarbeidet må være av en slik art at foreldre og elev spiller en aktiv rolle i planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltakene i spesialundervisning. Samarbeid uten konkrete oppgaver som skal løses, har ingen særlig hensikt dersom det ikke baseres på felles oppgaveløsning. Denne delen av rapporten handler om hvordan det konkrete samarbeidet mellom lærer, foreldre og elev fungerer, og i hvilken grad de ulike parter deltar i dette arbeidet.

Deltakelse i planlegging

Foreldre og elevens deltakelse i arbeidet er nødvendig for å få til et helhetlig arbeid med eleven. Dersom en skal sikre kvalitet i spesialundervisningen, så er en avhengig av at dette samarbeidet fungerer hensiktsmessig. På spørsmål til læreren om hvem som er deltakere i det spesialpedagogiske arbeidet, svarer 30% av lærerne at fagfolk, foreldre og eleven deltar. Figuren nedenfor viser hvem som er deltakere i arbeidet fordelt på skoleslag.

Figur 78. Lærer mener fagfolk, foreldre og eleven deltar i utarbeidelsen av opplegg

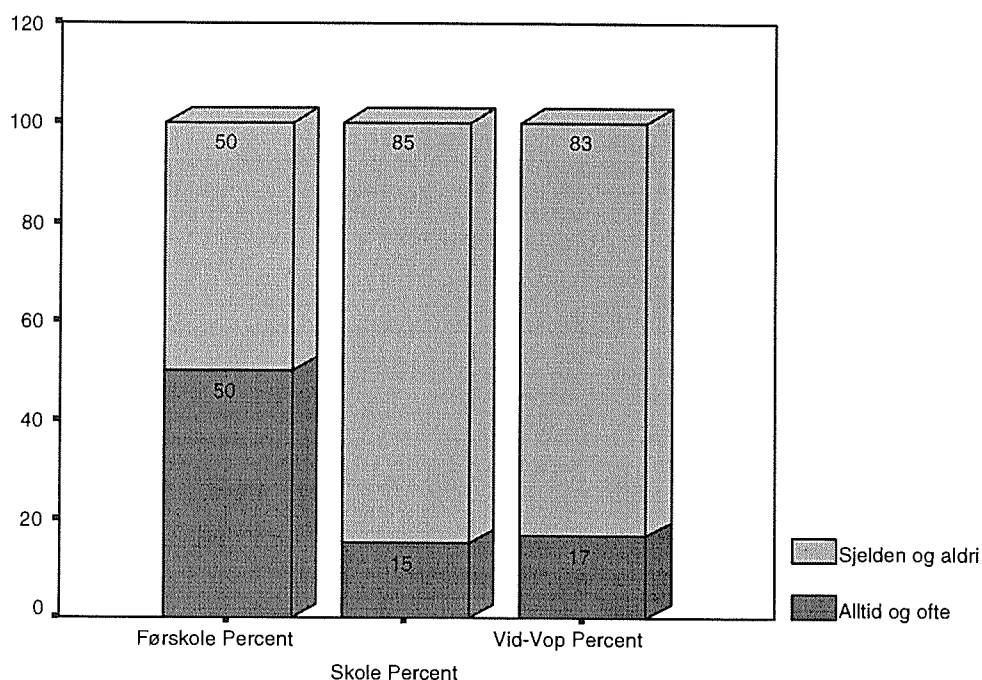


Figuren viser at 50% av lærerne i voksenopplæringen mener at av fagfolk, foreldre og eleven deltar i utarbeidelsen av opplegg, i barnehagen er det 29% av lærerne som mener dette og i grunnskolen er det 25% som har denne mening. Det som kommer klart fram her, er at voksenopplæringen har mest deltakelse fra relevante partnere, dernest kommer barnehagen og svakest deltakelse er det i grunnskolen. Det at voksenopplæringen og barnehagen har en noe større deltakelse enn grunnskolen, kan komme av at lærerne i disse skoletypene ikke har de samme faglige tradisjon å bygge på som skolen har. Opplæringen i barnehagen og voksenopplæringen er både innholdsmessig og organisasjonsmessig annerledes enn i grunnskolen. I barnehagen møtes foreldre og lærere daglig, og her kan de utveksle meninger, og de kan avtale møtetider direkte. I voksenopplæringen kan det også være at en har mer daglig kontakt med ansatte i bolig eller foresatte. Det daglige behovet for foreldrekontakt kan derfor oppleves større i disse skoletypene enn i grunnskolen. Tidligere resultat viser at 5% av lærerne i grunnskolen og 8% i voksenopplæringen oppgir foreldre som faglige kontakter. I barnehagen blir ikke foreldre betraktet som faglige kontakter i det hele tatt. Her må en være oppmerksom på at det i den faglig kontakten med ansvarsgrupper også kan ligge foreldrekontakt. Alle skoleslagene hadde ansvarsgrupper. Resultatene viser likevel at foreldre i liten

grad er med på å lage konkrete faglige opplegg. Resultatene samsvarer ganske godt med lærernes svar på hvem som bestemmer innholdet i opplæringen. Det er lærerne og lærergruppen som har størst innflytelse på opplæringen og som bestemmer det meste. Vi har nå sett på lærernes vurdering av foreldredeltakelse i utarbeidelse av opplegg. Foreldrene har også synspunkter på om de selv og eleven deltar i opplæringen. På spørsmål til foreldrene om de er med på å drøfte problemer i opplæringen, svarer 45% av foreldrene at alltid og ofte er med på dette. Dette er en noe høyere deltakelse enn den lærerne oppgir. Her må en imidlertid være oppmerksom på at lærernes svar også omfattet eleven og andre fagfolk. Dersom læreren hadde blitt stilt samme spørsmål som foreldrene, hadde muligens svarprosenten for foreldredeltakelse vært noe høyere. Det synes likevel å være svak foreldredeltakelse når under halvparten av foreldrene mener at de ikke drøfter problemer i opplæringen. Det skulle ut fra en samarbeidsorientert spesialundervisning være en selvfølge at alle foreldre blir tatt med i drøftinger om opplæringsproblemer.

Foreldrenes deltakelse i planlegging av undervisningen er en forutsetning for at foreldrene skal kunne øve innflytelse på opplæringssituasjonen og innholdet i opplæringen. På spørsmål til foreldre om de er med på å planlegge undervisningen, svarer 23% at det er de. Figuren nedenfor viser i hvilken grad foreldrene deltar i planlegging av undervisningsopplegg fordelt på skoletype.

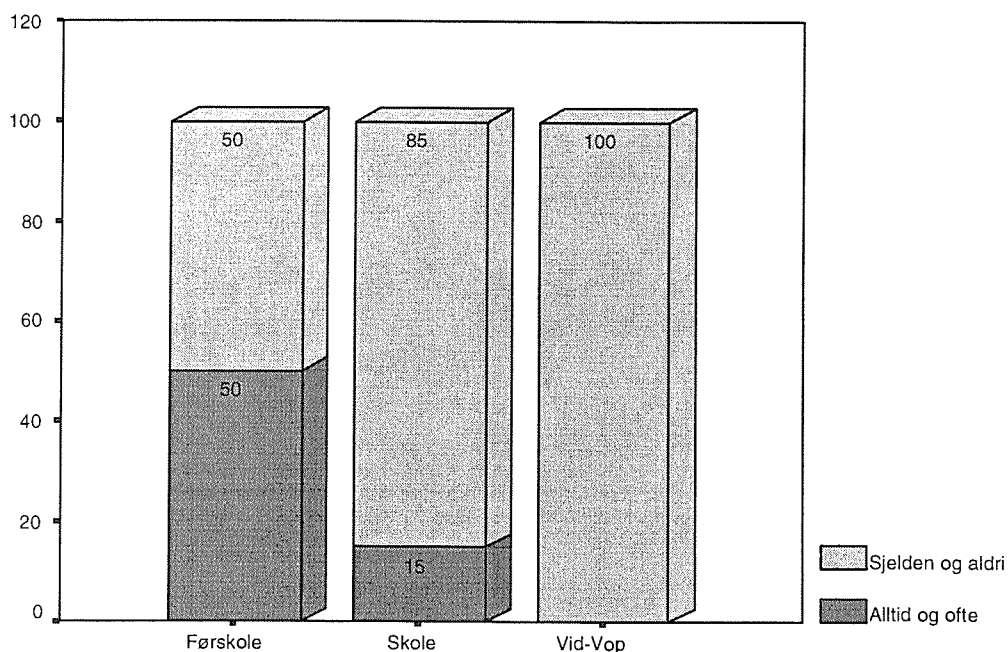
Figur 79. Foreldre deltar i planlegging av undervisningsopplegg



Figuren viser at 50% av foreldrene i barnehagen alltid og ofte er med på å planlegge undervisning, 15% av foreldrene i grunnskolen og 17% i voksenopplæringen. Dette betyr at majoriteten av foreldrene i grunnskolen og voksenopplæringen ikke er med på å lage undervisningsopplegg. Det har vel heller ikke vært noen tradisjon i skolen for å ta foreldre med i dette konkrete arbeidet, så her kan det være mye å hente i form av nye former for samarbeid. Her har muligens foreldrene vurdert det slik at det er lærerne som har kompetanse på undervisningsplanlegging, og at de derfor ikke ønsker å legge seg opp i dette arbeidet.

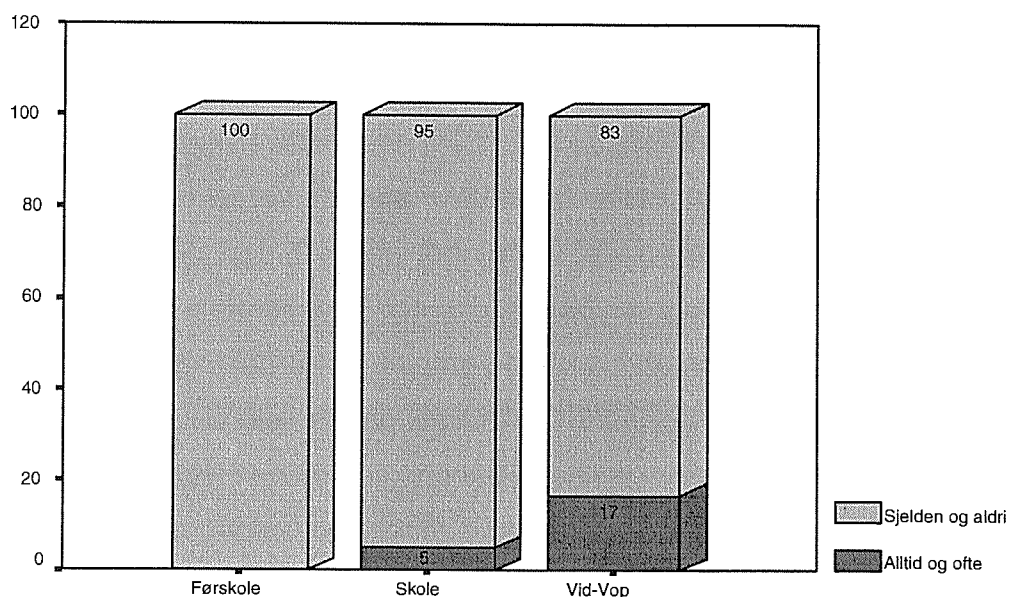
I de siste årene er det blitt mer og mer fremhevet at foreldrene må delta i utforming av opplæringsplan. På spørsmål til foreldre om de er med på å lage opplæringsplan, svarer 20% av foreldrene at de er med på å lage opplæringsplan og 80% at de sjelden og aldri med på dette arbeidet. Figuren nedenfor viser i hvilken grad foreldrene er med på å lage tiltaksplan fordelt på skoletype.

Figur 80. Foreldre har vært med på å lage opplæringsplan



Her viser det seg at 50% av foreldrene til førskolebarn er med på å lage opplæringsplan. I grunnskolen er det 15% som er med på dette og i voksenopplæringen er det ingen. Igjen ser vi at foreldre til barn i barnehagen deltar mest. Disse svarene er det grunn til å rope et varsku til. Størstedelen av foreldrene er ikke med på å bestemme opplæringen for barna sine. Dette står som en motsetning til at lovverket faktisk gir foreldre hovedansvaret for utviklingen og opplæringen av eleven. Det skulle da være verdens naturligste sak at foreldrene blir tatt med på denne viktige arbeidsoppgaven. Hovedpersonen i arbeidet er eleven selv. Han må få lov til å uttale seg eller være med på å bestemme retning for opplæringen der det er mulig. Det er tross alt hans innstilling til læring og utvikling som er avgjørende for arbeidet, og det kan virke motiverende å få være med på å ha innflytelse på sin egen hverdag om det er mulig. På spørsmål om eleven selv blir tatt med i arbeidet med å lage opplæringsplan, svarer 5% av foreldre at eleven er med på dette. Figuren nedenfor viser i hvilken grad eleven er med på å lage opplæringsplan fordelt på skoletype.

Figur 81. Eleven har vært med å lage opplæringsplan



Figuren viser at det som ventet ikke er noen barn i førskolealder som er med på å lage opplæringsplan. I grunnskolen er det 5% og i voksenopplæringen er det 17%. De elever det er snakk om i voksenopplæringen, er psykisk utviklingshemmede. Deltakelsen er langt under det en kunne forvente både i grunnskolen og voksenopplæringen. Dette viser at lærer ikke har utnyttet elevens deltakelse som motivasjonsfaktor, og at lærer har problemer med å komme ut av den skoleinterne tradisjonen der han står alene om arbeidet med eleven. Skolen er ikke åpen nok for innsyn og deltaking fra andre parter, til og med en part som er innenfor skolesystemet, eleven, blir uteglemt.

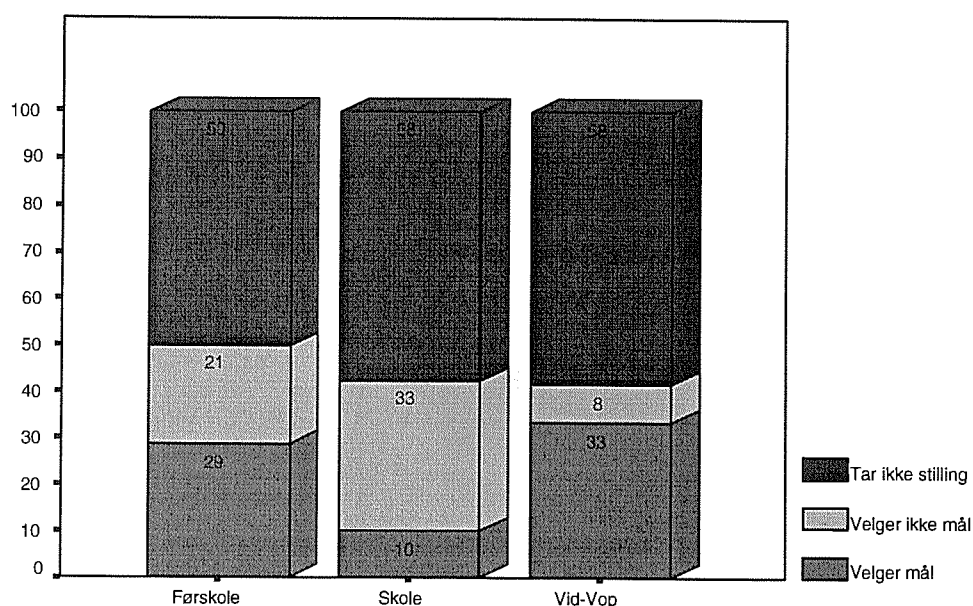
I et samarbeidsperspektiv kan tilrettelegging av opplæringen studeres fra flere perspektiv. Lærernes svar viser at det slett ikke er alle elever som har en individuell opplæringsplan. Bortimot 80% av lærerne hevder at elevene har en slik plan. I intervju med lærere og foreldre framkommer det at samarbeidet om den individuelle opplæringsplanen svært ofte er basert på at lærere lager planen og sender den til foreldrene. Foreldrene kan så komme med kommentarer eller foreslå endringer av planen. Som regel ender det med at foreldrene sender planen tilbake til skolen i underskrevet tilstand, uten noen endringsforslag. I noen tilfeller diskuteres innholdet i den individuelle opplæringsplanen i møter med foreldrene. Det synes derfor ikke som foreldre og lærere har noe inngående samarbeid i utformingen av planen. Flere

lærere sier dessuten at de mener foreldrene ikke har kompetanse til å arbeide med pedagogisk tilrettelegging og individuelle opplæringsplaner. For de elever der eksterne grupper har hatt mest innflytelse på innholdet i opplæringen, så er det 20% av elevene som ikke har opplæringsplan. Det er det noe merkverdig at eksterne grupper, der fagpersonell fra flere etater sitter sammen, ikke sørger for at det lages en opplæringsplan. Dette kan bety at det blir dannet tverretatlig grupper også for elever der fagproblemer og skoleproblemer ikke er det mest sentrale fokus, og dermed vurderes ikke skolen som den viktigste arena for bearbeiding av problemer. Dette må i så fall være en noe innsnevret holdning til problematikken. I enkelte tilfeller blir den individuelle opplæringsplanen tatt opp til drøfting i tverretatlige møter, men der fungerer det stort sett slik at det er skoleenheten og pedagogisk psykologisk tjeneste som dominerer møtet. Dette skjer på tross av at det sitter fagpersonell fra ulike instanser og foreldre rundt møtebordet.

Deltakelse i valg av mål

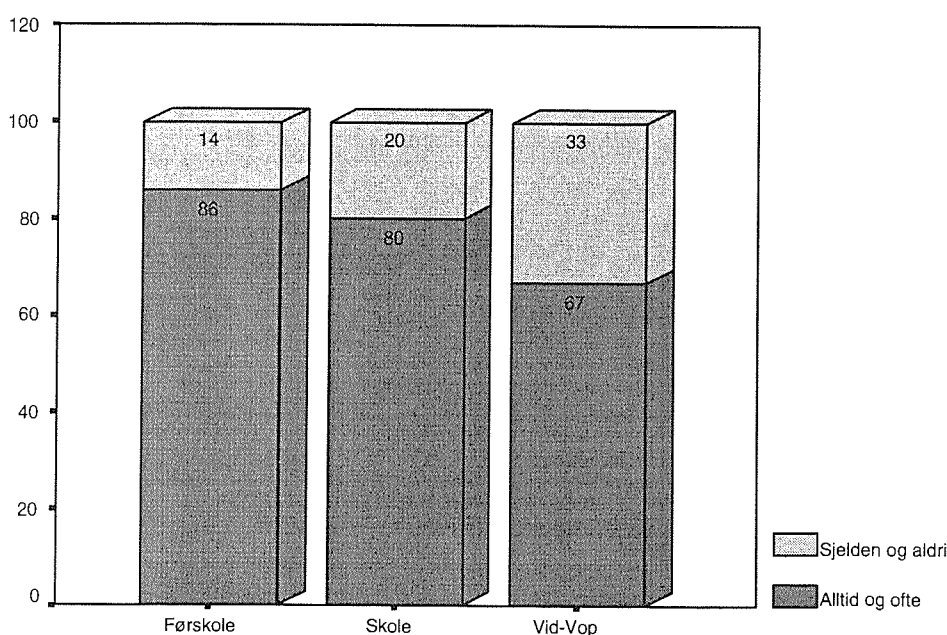
En viktig del av arbeidet med eleven består i å velge og formulere mål som skal realiseres. I denne delen av arbeidsprosessen er det sentralt at alle relevante partnere deltar og er enige i målformuleringene. Det er viktig at de har samme oppfatning av hva som er målet, slik at det ikke settes i verk tiltak som strider mot målene. På spørsmål til lærere om foreldre og eleven er med på å velge mål, svarer 18% bekreftende. Figuren nedenfor viser i hvilken grad foreldre og elev er med på å velge mål fordelt på skoleslag.

Figur 82. Lærermening om foreldre og eleven er med på å velge mål



Figuren viser at 29% av lærerne i barnehagen mener at foreldre og eleven er med på å velge mål, 10% av lærerne i grunnskolen og 33% i voksenopplæringen. Det viser seg igjen at lærerne i voksenopplæringen og barnehagen tar foreldrene og eleven mest med i opplæringen, selv om deltakelsen er altfor lav også her. I grunnskolen er foreldrenes og elevens deltakelse svært lav. Dette viser at verken foreldre eller elev har noen innflytelse på den kanskje viktigste faktoren i opplæringen, nemlig målvalget. Lærerne avgjør også dette alene. Her kan den lave svarprosenten for deltakelse bero på at også eleven er tatt med i utsagnet, og dersom foreldre hadde blitt stilt opp som et eget alternativ, så hadde kanskje svarene vært noe andelenes. Selv om foreldre og elev ikke har vært med på å velge mål i særlig grad, så kan det være interessant å finne ut om foreldrene er enige i de mål som er valgt. 79% av foreldrene sier at de er enige i målene. Figuren nedenfor viser i hvilken grad foreldrene er enige i mål fordelt på skoleslag.

Figur 83. Foreldre er enige i mål for eleven

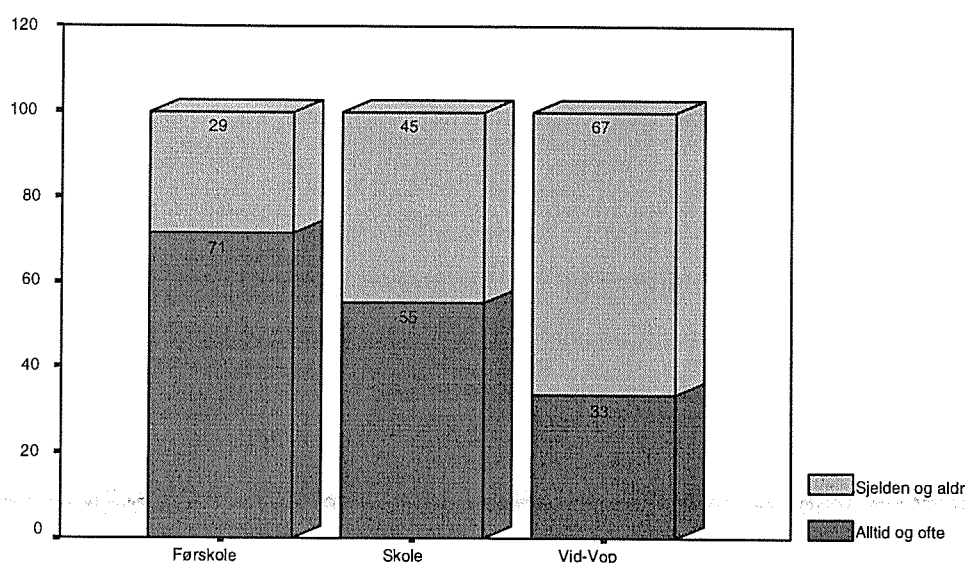


Figuren forteller at det er 86% av foreldrene til barn i barnehagen som er enige i målene, 80% av foreldrene i grunnskolen og 67% av foreldrene i voksenopplæringen. Dette viser at selv om lærerne i liten grad har tatt med foreldre og elever i målutforming, så er likevel majoriteten av foreldre enige i målene. Dette viser at størsteparten av foreldrene ikke opplever noen konflikt om måten lærerne utfører opplæringsarbeidet på. Det er likevel en anseelig gruppe foreldre som er uenige i målene, og det må i seg selv være en uholdbar situasjon. For det må bli vanskelig for denne gruppen foreldre å følge opp opplæringsarbeidet i samme retning som det lærer gjør. Dette kan også virke forvirrende for eleven som kan oppleve to ulike måter å forholde seg til verden på. Det kan stilles spørsmål ved om spesialundervisningen blir skikkelig ivaretatt når en så stor del av foreldrene er uenige i de mål som er valgt for eleven. Det kan også være vanskelig å spore en reell deltakelse i arbeidet når elev og foreldre ikke er med på å bestemme målet for opplæringen. Problemet kan til og med bero på at lærere ikke har tradisjon for å utforme mål for enkeltelever. Det vanlige er at pensum for faget og klassen er betraktet som mål. Det har derfor ikke vært nødvendig for lærer å trekke enkelt foreldre og elever med i arbeidet. Denne tradisjonen henger fremdeles igjen. Men det må likevel være problematisk for lærerne å arbeide mot mål som sentrale parter ikke har vært med å velge.

Deltakelse i gjennomføring

Det er like viktig at foreldre deltar i gjennomføring av opplæringen som det er at de deltar i planlegging. Spørsmål til foreldre om de kjenner til det som daglig skjer i opplæringen, om de drøfter problemer, om de er aktive, om de mottar informasjon og planer blir behandlet i avsnittene nedenfor. Svarene på disse spørsmål vil fortelle noe om kvaliteten på tilbudene sett ut fra et samarbeidsperspektiv. På spørsmål til foreldre om de drøfter problemer i opplæringen, svarer 55% av foreldrene at det gjør de. Dette må ansees som en lav deltakelse. Figuren nedenfor viser i hvilken grad foreldre er med på å drøfte problemer i opplæringen fordelt på skoletype.

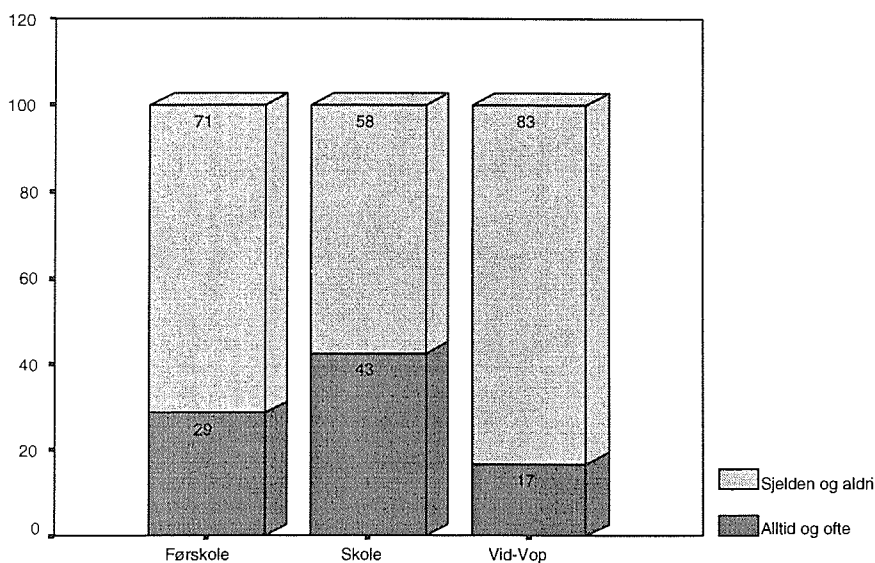
Figur 84. Foreldre drøfter problemer i opplæringen



Figuren viser at i barnehagen er det 71% av foreldre som drøfter problemer i opplæringen med lærer, i grunnskolen er det 55% som gjør dette og i voksenopplæringen er det 33%. Her viser det seg igjen at foreldre i barnehagen i større grad er med deltakere enn det foreldre i grunnskolen og voksenopplæringen er. På spørsmål til foreldre om de er aktive med i det daglige arbeidet, så er det 35% av foreldrene som mener at de er det. Hva som oppfattes med begrepet aktive er noe usikkert. Foreldrene kan ha forstått at de er med på å legge til rette for læring gjennom ulike prosesser hjemme som lekselesing og andre stimuleringstiltak. Det er en liten prosentandel som oppfatter seg som aktive i forhold til opplæringsarbeid.

Figuren nedenfor viser i hvilken grad foreldre er med i det aktive arbeidet fordelt på skoletype.

Figur 85. Foreldrene er aktive i den daglige opplæringen

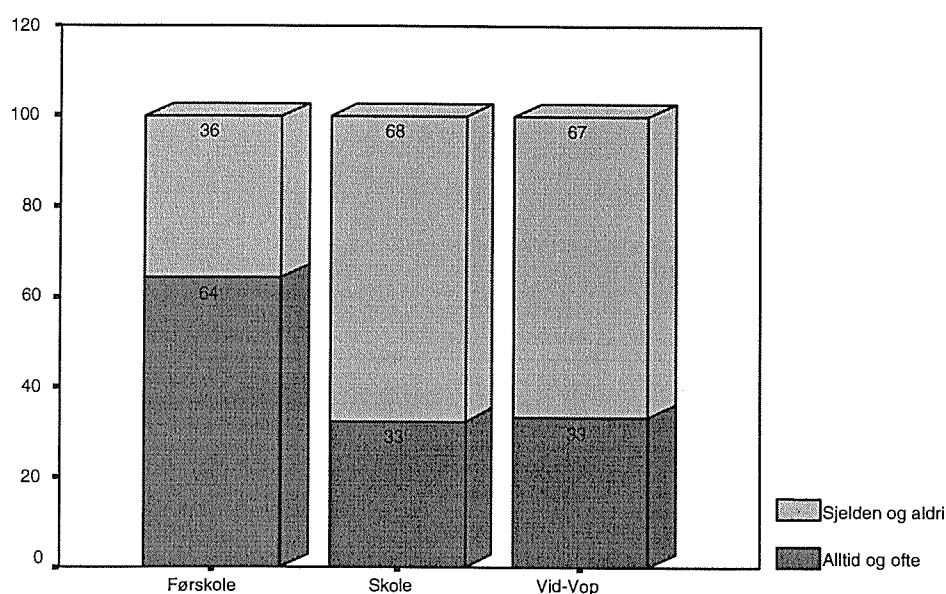


Figuren viser at 29% av foreldrene i barnehagen, 43% i grunnskolen og 17% i voksenopplæringen er aktive i den daglige opplæringen. Her vise intervjuene at foreldrene blant annet har tenkt på hjelp til lekselesing. Disse svarene kan forstås på flere måter. De kan forstås slik at det er et mindretall av foreldre til elever som får spesialundervisning som følger med elevenes hjemmearbeider og lekser. Det at det er flest foreldre i grunnskolen som deltar i dette arbeidet, er vel ikke noe overraskende. Det er dette skoleslaget som tradisjonelt har hjemmelekser, og det kan være en tenkning om at det er her elevene legger grunnlaget for videre utdanning. Det er vel ikke så mye hjemmelekser en har i barnehagen og voksenopplæringen. Her kan det være snakk om oppfølging i form av stimulering og det å gi eleven allsidige opplevelser. Da kan det lave tallet for deltakelse i voksenopplæringen, kanskje antyde noe om at foreldrene har gitt opp dette tunge arbeidet etter kanskje å ha arbeidet intenst med eleven over år.

Informasjonsutveksling

Informasjonsutveksling mellom samarbeidende parter er en viktig forutsetning for at arbeidet skal kunne fungere etter hensikten. Informasjonen kan være gitt på ulike vis. På spørsmål til foreldre om de mottar arbeidsplaner fra skolen, svarer 40% at det gjør de. Figuren under viser i hvilken grad foreldrene mottar arbeidsplaner fra lærer.

Figur 86. Foreldre mottar arbeidsplaner

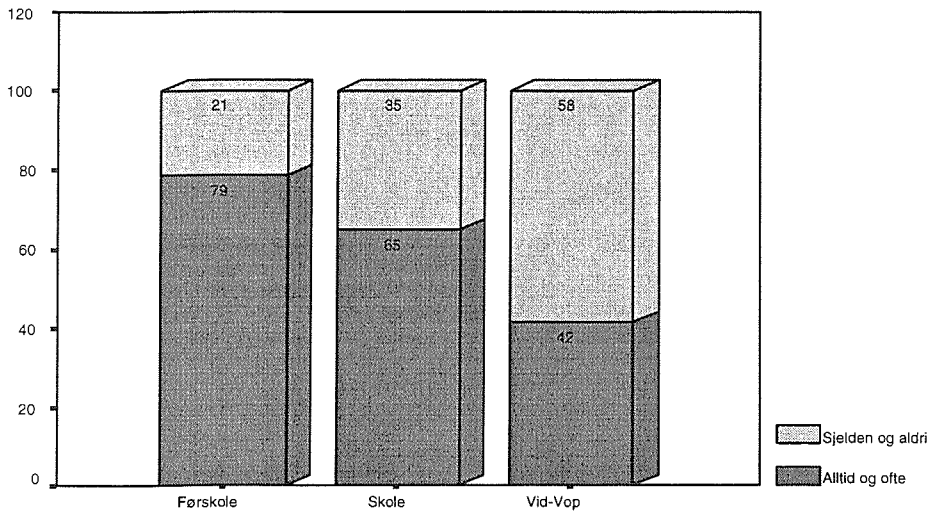


Figuren viser at 64% av foreldrene til barn i barnehagen mottar arbeidsplaner. I grunnskolen og voksenopplæringen er det tilsvarende tall 33. Lærer har på et tidligere spørsmål svart at 80% av elevene har opplæringsplaner. En skulle derfor anta at i alle fall denne lærergruppen sender opplæringsplaner hjem. Spørsmålet er hva foreldrene har oppfattet med arbeidsplaner. Intervjuene viser at de fleste oppfatter arbeidsplaner som en plan som gir oversikt over opplegget i konkrete uker, dager og timer. Det er den mer konkrete informasjonen om oppleggene og formålet med dem som mangler. Når en slik daglig redegjørelse mangler, kan det være vanskelig for foreldrene å gi den støtte og oppfølging av eleven som er ønskelig.

På et generelt spørsmål til foreldre om de informeres om situasjonen i tilbudene, så svarer 66% av foreldrene at de blir informert. I intervjuene oppgir foreldrene at de ikke blir forespurt om å delta i planlegging av tilbud, men de får en god del generell

informasjon fra skolen. Figuren nedenfor viser i hvilken grad foreldrene får informasjon om situasjonen i tilbudene ut fra skoletype.

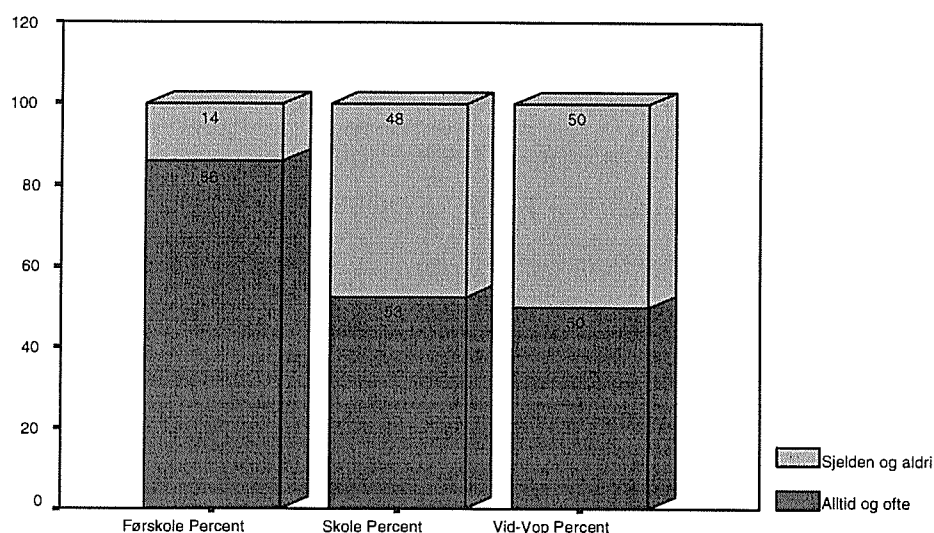
Figur 87. Foreldre blir informert om situasjonen i tilbudet



Figuren viser at 79% av foreldrene i barnehagen blir informert om situasjonen i tilbudet, 65% av foreldrene i grunnskolen og 42% i voksenopplæringen. Resultatene viser at foreldre blir informert ganske mye, og at det er foreldre i barnehage og grunnskole som blir mest informert. Det viser at disse skoletypene har tatt informasjonsansvaret sitt på alvor, men det forteller ikke noe om kvaliteten på informasjonen. Mange foreldre antyder at det er mer generell informasjon av upersonlig art som blir sent hjem. Noen mener at denne informasjonene ikke har mer verdi enn reklame i posten. Det viser seg at når eksterne grupper bestemmer innholdet i opplæringen, så informeres foreldrene mer, de mottar arbeidsplaner, drøfter opplæringen i tverretatlige gruppe oftere enn de gjør når innholdet er bestemt av lærer og lærergruppe. Det synes likevel som foreldrene deltar moderat og lite i planleggings- og tilretteleggingsfasen, mens det virker som informasjonen fra skolen til hjemmet flyter ganske bra. Dette kan forstås slik at det samarbeidet som har utviklet seg mellom skole og foreldre i stor utstrekning er basert på at lærerne gir generell informasjon om aktuelle saker. Informasjonen er altså ikke rettet mot innholdet i planer eller den konkrete opplæringen. Informasjon fra skolen kan derfor virke som et alibi for en type foreldrekontakt som ikke knytter foreldrene opp mot den vesentligste problematikken i opplæringen. Og likevel - det er fortsatt en god del

foreldre til elever som får spesialundervisning som ikke blir informert om situasjonen i tilbudene. Dette bør legges merke til, og bør bli tatt på alvor. Et kontrollspørsmål til foreldrene i forhold til om de blir informert om situasjonen i tilbudet, er om de vet hva som daglig gjøres i opplæringen. På dette spørsmålet, svarer 59% av foreldrene at det gjør de. Det er altså en betydelig andel av foreldrene som ikke vet hva som daglig skjer i tilbudene. Figuren nedenfor viser i hvilken grad foreldrene vet hva som daglig gjøres i opplæringen fordelt på skoleslag.

Figur 88. Foreldrene vet hva som daglig gjøres i opplæringen

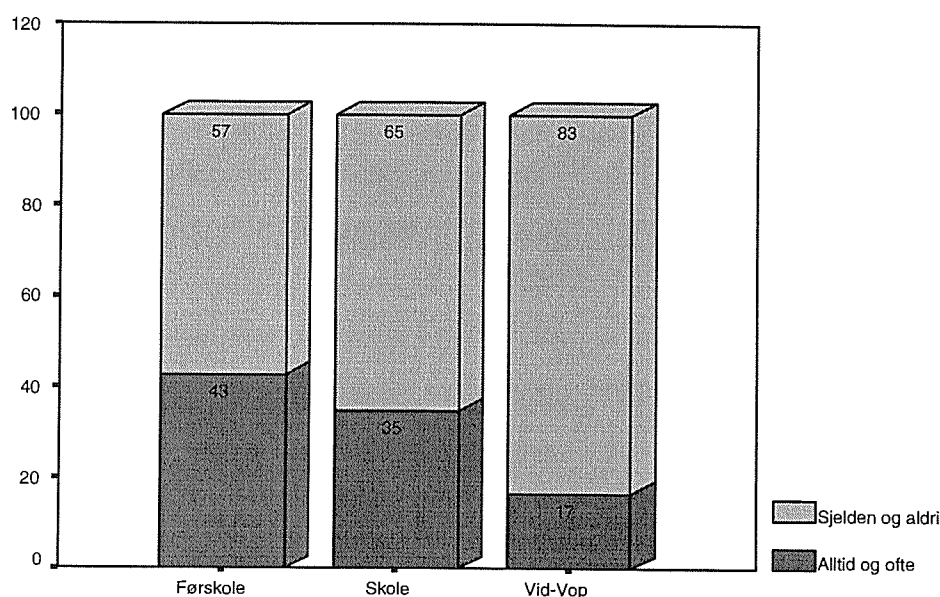


Figuren viser at 85% av foreldrene i barnehagen vet hva som daglig gjøres i opplæringen, 53% av foreldre i grunnskolen vet dette og 50% av foreldre i voksenopplæringen. Årsaken til at de fleste foreldre som kjenner til det daglige arbeidet befinner seg i barnehagen, kan være at disse foreldrene gjennom bringing og henting av barnet, har samtaler med personellet i barnehagen, og at de skaffer seg informasjon på denne måten. De får dermed naturlig daglig kontakt og kan innhente kunnskaper om opplegg på denne måte. Grunnskolen og voksenopplæringen har ikke den samme fordelingen med daglig og direkte kontakt. Her må det arbeides mer direkte fra skolen og foreldre for å skaffe foreldre informasjon om det daglige arbeidet.

Foreldredeltakelse i tverretatlig gruppe

Flere typer tverretatlige fora blir brukt i arbeidet med eleven. Det er av interesse å studere både hvilke typer samarbeidsfora som er etablert, hvordan de fungerer, hvor ofte deltakerne møtes, hvordan det kalles inn til møter, saker som blir diskutert og hva møtene fører fram til. På de fleste skoler og barnehager er det et uformelt, men ganske fast etablert samarbeid mellom lærer som har spesialundervisning og klassestyrer/ avdelingsleder. Mange steder er det etablert formelle team av lærere som arbeider i samme klasse eller avdeling. Disse lærerne møtes jevnlig for informasjonsutveksling og drøfting. Innholdet i møtene er ofte drøftinger om ulike måter å handtere problemer på. Planlegging av undervisningsopplegg inngår også i denne type møter. Det hender at alle lærerne i klasseteamet er til stede i foreldre- og kontaktmøter, men det trenger slett ikke være tilfelle. I noen tilfeller er skolens / barnehagens ledelse med på slike møter, men de vanligste møter er mellom foreldre og klassestyrer. Møtene blir for det meste holdt to ganger i året. Dette er det antallet som er foreskrevet i lovreguleringer. For noen av elevene holdes det møter oftere. Møtene blir for det meste holdt på ettermiddags- og kveldstid. Noen møter blir avholdt på formiddagen, men dette er heller sjeldent. Møtene varighet er fra ½ - 1 time. På spørsmål til foreldre om de deltar i tverretatlig grupper som planlegger opplæringen, svarer 67% at sjelden og aldri er med i slike grupper og 33% at de alltid og ofte med. Disse svarene samsvarer godt med lærernes svar på om fagfolk, foreldre og elev deltar i planleggingen av tiltak.. Data viser at det er de tyngste elever som det dannes tverretatlige grupper for. Figuren nedenfor viser foreldrenes deltakelse i tverretatlig grupper fordelt på skoleslag.

Figur 89. Foreldrene drøfter opplæringen i en tverretattlig gruppe



Figuren viser at det 43% av foreldrene i barnehagen, 35% av foreldrene i grunnskolen og 17% i av foreldrene voksenopplæringen drøfter opplæringen i en tverretattlig gruppe. Intervjuene viser at det blir dannet tverretattlig grupper for elever med store lærevansker, atferdsproblemer og store sammensatte problemer. I de tverretattlige gruppene deltar fagpersoner fra flere sektorer i kommunen, alt avhengig av problemets natur. Omfanget av fagpersoner som deltar i de tverretattlige grupper kan variere. Observasjon fra ansvarsgruppemøter viser at det er fra 3-4 til 10-12 personer med i en slik gruppe avhengig av elevens problemer. Ansvarsgruppemøter varer vanligvis fra 1 - 2, 3 timer, avhengig av type og omfang av problematikk som tas opp. Grenseoppgangen mellom tverretattlig gruppe og ansvarsgruppe er noe uklar. Det virker imidlertid som om betegnelsen ansvarsgruppe brukes når det er snakk om det direkte arbeidet med enkeltpersoner. Tverretattlig gruppe brukes om tverretattlig organisering av samtalegrupper som samarbeider om planlegging av tiltak på overordnet kommunalt nivå. I dette fora hender det at enkeltsaker drøftes. Begrepene ansvarsgruppe og tverretattlig gruppe brukes ofte om hverandre, og det er derfor behov for i hvert enkelt tilfelle å avklare hva slags mandat gruppen har. I denne rapportdelen kommer begrepene imidlertid til å bli brukt om hverandre, og oftest i betydningen ansvarsgruppe. Innkalling til foreldremøter, kontaktmøter og ansvarsgruppemøter er som regel skriftlig med angivelse av tid, sted, deltakere og til en viss grad angivelse av saksinnhold i møtet. Enkelte ansvarsgrupper angir start og

slutt for møtet. Møtestedet er nesten alltid offentlig lokaler, enten skole eller lokaler i pedagogisk psykologisk tjenestes, sosialkontor o.l. I møter med foreldre og lærere er det alltid lærerne som leder møtet og angir innholdet. I ansvarsgruppemøter eller tverretatlige møter er det ofte den fagpersonen som har fått et koordineringsansvar i forhold til eleven som leder møtet. Dette kan være leder av behandlingshjemmet, men svært ofte er det en person som er tilknyttet pedagogisk psykologisk tjeneste. Saker som blir diskutert i ansvarsgruppemøter er ofte knyttet til samordning av tjenester for eleven, personens behov og fungering i ulike sosiale sammenhenger, individuell opplæringsplan o.l. Flere lærere synes at slike møter tar for mye tid, og at det er altfor mange mennesker til stede i møtene. Det kan derfor virke som om lærere foretrekker den skoleinterne spesialundervisningen, i alle fall i forhold til hvem de skal samarbeide med. Lærerne stiller spørsmål om hva som er hensikten med å brette hele elevens livssituasjon opp sammen med annet fagpersonell, og de stiller spørsmål ved hvorfor de skal ha bry seg ved elevens privatliv. Nedenstående lærerutsagn viser denne innstillingen:

«Altfor stort apparat. Det sitter personer der som nesten ikke har noe å gjøre med eleven i det hele tatt. De bare hører om han. Jeg er imot å ha slike møter. Det hadde vært bedre at jeg hadde snakket med foreldrene over en kopp kaffe. Jeg trenger vel ikke å ha hele dette apparatet av sju - åtte mennesker sammen med meg for å kunne diskutere opplæringen. Hva har forresten jeg med elevens privatliv?».

I intervjuene oppgir mange lærere at de stiller seg skeptisk til om all møtevirkningen har noen innvirkning på elevens situasjon og framgang. En lærer uttaler dette:

«Det blir mast om de samme problemene på hvert møte, uten at situasjonen endrer seg for eleven. Jeg tror ikke foreldrene gjør jobben med eleven noe bedre selv om de gang på gang blir fortalt hvordan dette skal gjøres. Det kan jo være godt å bli minnet om det, men det kan ikke være nødvendig at seks personer sier det samme.»

Mange ansvarsgruppemøter og tverretatlig møter ender opp med en avgjørelse om mer kartlegging og utredning av elevens problem. Ofte er det foreldre som presser

fram slike krav. Lærere hevder at en del foreldre ikke gir seg før de får en diagnose som angir årsak til elevens problem. Møteresultatet kan også bestå i beslutninger om å følge opp faglige og sosiale forhold i skolesituasjonen. Det kan også være beslutninger om å fordele arbeidsoppgaver mellom møtedeltakerne, f eks hvem som skal arbeide med søknad om ressurser til spesialundervisning og hvordan det skal arbeides med dette. Observasjoner av ansvarsgruppemøter tyder på at møtedeltakerne ikke alltid tar stilling til saksforholdet med bakgrunn i systematiske utredninger som tar hensyn til overordnede målsettinger. Det virker heller som at deltakeren prøver å finne kjernen i saken, og gjør vedtak ut fra begrensede opplysninger om at tiltak er i overensstemmelse med overordnede mål og ideologi i feltet. Alminnelig sunn fornuft preger arbeidet.

Resultatene foran viser at er få elever i grunnskolen som har fått etablert ansvarsgrupper. Flere av de elever som pedagogisk psykologisk tjeneste og/ eller skolen oppgir til å ha ansvarsgrupper, ble det ikke holdt møter for i løpet av ett års tid som vår datainnsamling varte. Dette viser at det ofte etableres tverretattlig arbeidsgrupper rundt elevene, men at de ikke alltid er i funksjon. En annen måte å forstå dette på, er at det kan ha blitt oppfattet som politisk korrekt å ha etablert tverretattlig møter og ansvarsgrupper, og at det derfor er oppgitt flere slike møter enn det som er reelt. Viljen til gå inn i den konkrete tverretattlige planlegging er ikke alltid til stede hos de profesjonelle. Følgende utsagn fra et medlem i en ansvarsgruppe før et annonsert ansvarsgruppemøte angående en elev med omfattende problemer, viser dette:

«Vi har det så travelt i dag, så det er vanskelig for oss å komme oss på møtet. Det som skal tas opp gjelder jo dessuten bare skolen, så derfor melder avbud.»

Dette illustrerer hvor problematisk det er å få fagpersoner fra de ulike etater til å dra i samme retning, og til å skjønne at eleven de jobber med må forstås ut fra et helhetsperspektiv. Hensikten med tverretattlig problemløsning er jo nettopp å hindre fagpersoner i å definere og omdefinere elevens behov ut fra eget fags preferanser. Det er stort sett fagpersoner som bestemmer hva som er viktige arbeidsområder og saker for ansvarsgruppen. Pedagogisk psykologisk tjeneste, lærer eller

behandlingshjem fører ofte an i møtene, avhengig av hva som er problematikken til eleven. Personavhengige faktorer spiller selvsagt en rolle her som overalt ellers. I enkelte tilfeller er foreldre premissleverandører for innhold og utfall av møtene. Dette er foreldre som, ut fra eget ståsted i arbeidsliv og privat, har stor kompetanse på området. Det kan også være foreldre som over tid har skaffet seg kunnskaper i tiltaksapparatets språk og arbeidsmåter. Foreldredominans er imidlertid ikke det typiske i slike møter. Stort sett blir foreldre informasjonsleverandører for fagpersoner som angir problemforståelse og bestemmer innhold, metode og framgangsmåter i arbeidet. Som det er vist til tidligere i rapporten, er det få foreldre og elever som er med på å planlegge opplæringen. Mange foreldre uttrykker likevel tilfredshet med at det blir holdt møter som tar opp elevens problemer. De synes det virker betryggende at problemene blir tatt opp og diskutert i et videre perspektiv. Samtidig gir mange foreldre uttrykk for at de ikke har noen særlig innflytelse på planlegging og tiltaksutvikling for eleven. Lærerne på sin side hevder at det er gått inflasjon i tverretattlig møter, og at møtene ikke fører til noen framgang i forhold til elevens utvikling og læring. De fleste lærere mener at foreldrene står eleven nærmest, og at de derfor har mye kompetanse på hva eleven behøver. I de konkrete møter mellom foreldre og fagpersoner synes imidlertid ikke etter å ha særlig betydning. En lærer sier dette om foreldrenes posisjon i møtene:

«Foreldre kommer i en svært ydmykende situasjon i møtene. Jeg vet at mange mennesker er uenige med meg, men jeg synes det er en belæring av foreldrene om hvordan de skal oppføre seg. Foreldrene får så mye informasjon, og det blir drøftet så mange pedagogiske spørsmål som de ikke har sjanse til å forstå.»

En annen lærer fortsetter:

«Foreldrene er passive. De sier nesten ikke noe. Det er de andre fagfolkene og jeg som snakker. Jeg synes ikke dette er noe rart, for her sitter foreldrene med sitt i gåseøye intellektuelt mislykkede barn, og så sitter det fire, fem fagpersoner og gir eksempler fra sine vellykkede barn. En ydmykende situasjon».

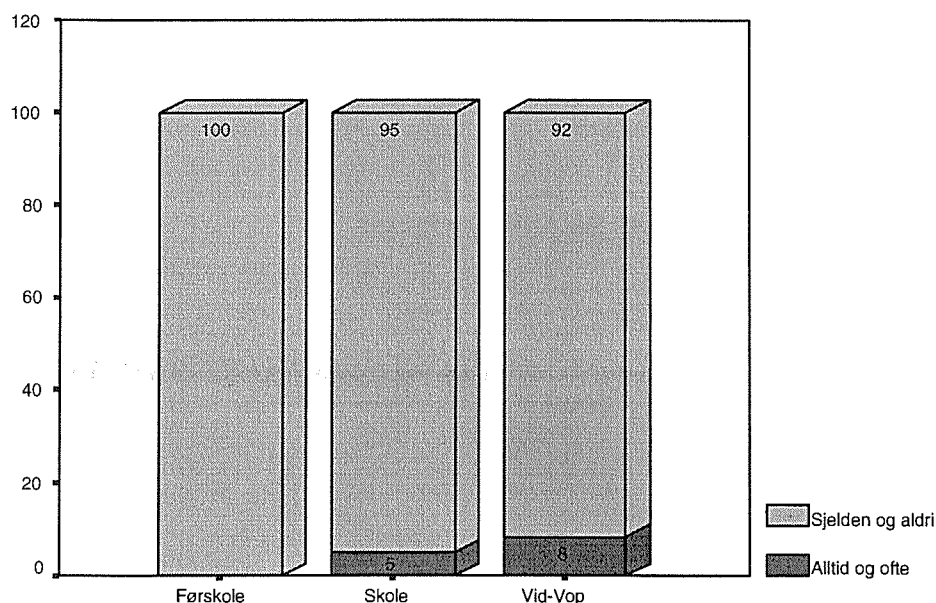
Foreldrenes rolle blir ofte å bekrefte eller avkrefte opplysninger, og å si seg enig i tiltak som foreslås av fagpersoner. Fagpersonell, spesielt fra pedagogisk psykologisk

tjeneste, bruker en stor del av tiden til rådgiving og veiledning av foreldre. De inntar en slags rolle som oppdragere av foreldrene. Foreldrenes deltakelse kan derfor betraktes som en legitimering av en skole som i retorikken er for foreldredeltaking, men som ikke mestrer releet og aktivt samarbeid.

Elevdeltakelse i tverretatlig gruppe

Ideologisk sett kunne det være en forventning om at elever som det er dannet tverretatlig gruppe for, også selv deltar i møtvirksomheten. Slik er det imidlertid ikke. 95,5% av foreldrene oppgir at eleven sjelden og aldri er med i en tverretatlig gruppe. Hele 82% av foreldrene oppgir at eleven aldri er med. Figuren nedenfor viser i hvilken grad eleven er med i tverretatlig møter fordelt på skoleslag.

Figur 90. Eleven deltar i en tverretatlig gruppe



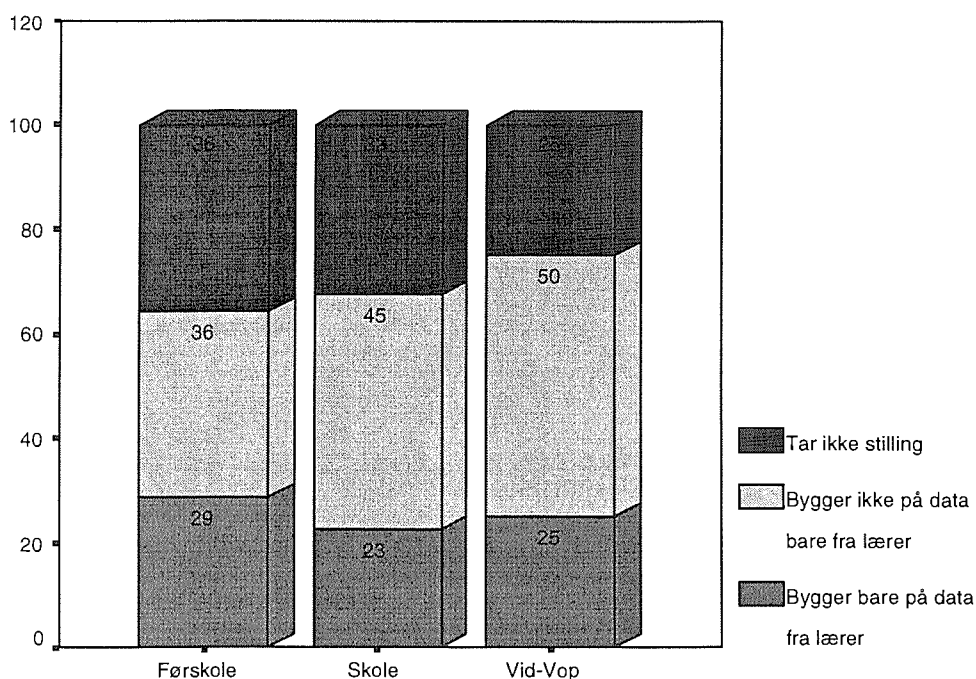
Figuren viser at det er ingen barn fra barnehagen som deltar i tverretatlig grupper, 5% av elevene i grunnskolen deltar og 8% av elevene i voksenopplæringen. I voksenopplæringen er det psykisk utviklingshemmede elever som deltar, og her viser intervjuer at møtene ofte legges hjemme i boligen til eleven. I tillegg til å diskutere tilbudene, er også hensikten med møtene å fremme sosial kontakt og trivsel for eleven. Det diskuteres hvordan det går i arbeidet, i opplæringen, i livet generelt og hvilke endringer som bør gjøres i elevens opplegg. Eleven selv får

selvsagt hevde sin mening. I slike situasjoner blir gjerne livskvalitetsmål holdt fram, og det blir planlagt tiltak ut fra slike dimensjoner. Dette er imidlertid ikke det vanlige. Tallene ovenfor viser i klartekst at elevene ikke har noen rolle i tverretatlige møter eller ansvarsgruppemøter. I mange tilfeller ville det her vært en fordel med elevdeltaking. Det sier seg selv at dersom eleven er med å drøfte sitt eget opplegg, så er forutsetningen for at arbeidet skal lykkes adskillig bedre.

Deltakelse i evaluering

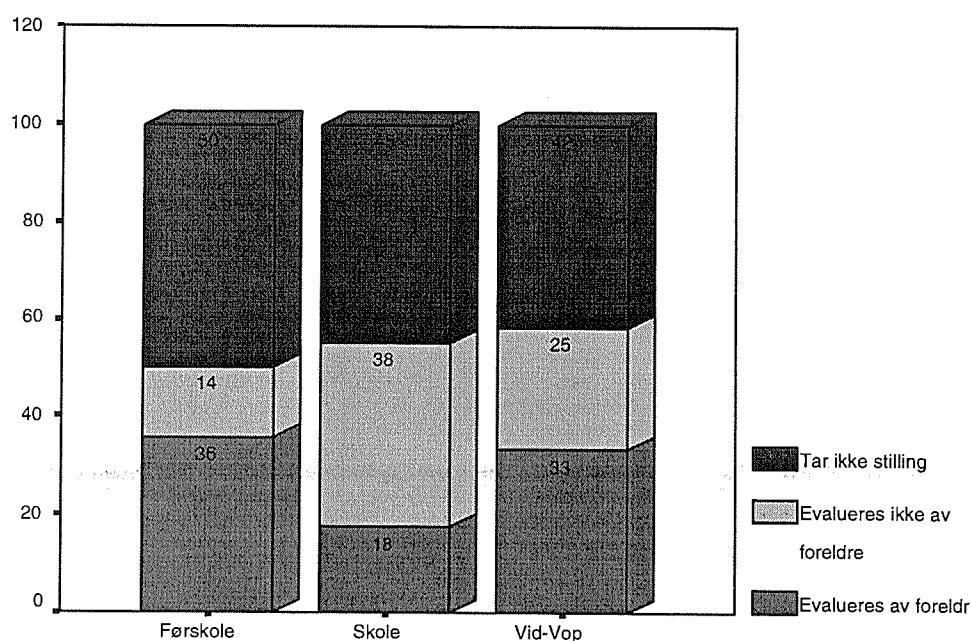
I opplæringsssammenheng er evaluering av opplærings situasjonen, innholdet, metodene og framgangen til eleven en vesentlig del av arbeidet. I en behovsorientert spesialundervisningen er det viktig at alle involverte parter kommer med informasjon som kan sette opplæringen i et helhetlig perspektiv. På spørsmål til lærer om hvem som har gitt informasjon til evalueringen, svarer 24% av lærerne at evalueringen bare bygger på informasjon fra han, 44% sier at dette slett ikke er tilfelle og 32% tar ikke klart standpunkt til dette utsagnet. Figuren nedenfor viser i hvilken grad evalueringen bygger på informasjon fra lærer fordelt på skoletype.

Figur 91. Evalueringen bygger bare på data fra lærer



Figuren viser at det er 29% av lærerne i barnehagen, 23% i grunnskolen og 25% i voksenopplæringen mener at evalueringen av opplæringen bare bygger på data innhentet av dem selv. Det viser at det ikke er så store forskjeller på skoleslagene i forhold til dette spørsmålet. Rundt 1/4 av lærerne benytter bare egne data når de evaluerer opplæringen. Dette viser at det er et godt stykke igjen før en samarbeidsorientert spesialundervisning kan slå igjennom. Mange lærere synes fortsatt at de er de eneste som kan evaluere undervisningen. I denne sammenheng er det av interesse å se på hva som er lærerens vurdering av om foreldrene er med på å vurdere elevens framgang. Figuren nedenfor viser i hvilken grad lærer mener at foreldrene er med på å evaluere elevens framgang fordelt på skoleslag.

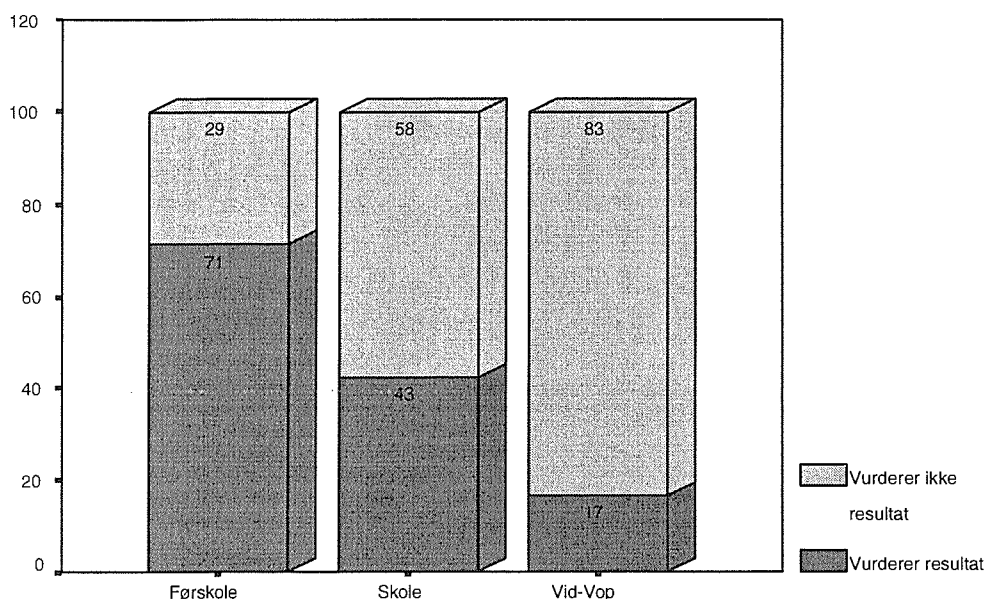
Figur 92. Lærers mening om at foreldre evaluerer elevens framgang



Figuren viser at 36% av lærerne i barnehagen mener at foreldrene er med på å evaluere elevens framgang, 14% mener at de ikke gjør det og 50% tar ikke standpunkt til utsagnet. I grunnskolen er det bare 18% som mener at foreldrene er med på å evaluere framgangen til elevene, 38% mener at de ikke gjør det og 45% tar ikke reelt standpunkt til utsagnet. I voksenopplæringen er nivået lik nivået i barnehagen. 33% av lærerne mener at foreldrene er med på å evaluere elevens framgang. Det er altså ca 1/3 av lærerne i barnehagen og voksenopplæringen som mener at foreldrene er med på å evaluere framgangen. Også her er det som for

mange av de andre deltakeraspektene, lavere deltakelse av foreldre i grunnskolen. Det er betenkelig at foreldrene i så liten grad er med på å vurdere framgangen til elevene. Her gjenstår det mye arbeid med å få foreldre mer aktivt med i vurderingsarbeidet. Foreldredeltaking i vurdering av framgang kan sett, fra et annet synspunkt, virke skremmende for lærer. Han kan risikere å få seg selv og sitt arbeid vurdert, og det er det ikke sikkert at lærer ønsker. Opp mot lærenes mening om foreldrene evaluerer framgangen til eleven, er det av interesse å studere foreldres mening om det samme tema. Her viser det seg at det er 44% av foreldrene som mener at de alltid og ofte er med på å evaluere framgangen til elevene og 56% mener at de sjelden og aldri er med på dette. Figuren nedenfor viser foreldrenes mening om at elevens framgang blir vurdert av dem fordelt på skoleslag.

Figur 93. Foreldrenes oppfatning av å være med på å vurdere framgang



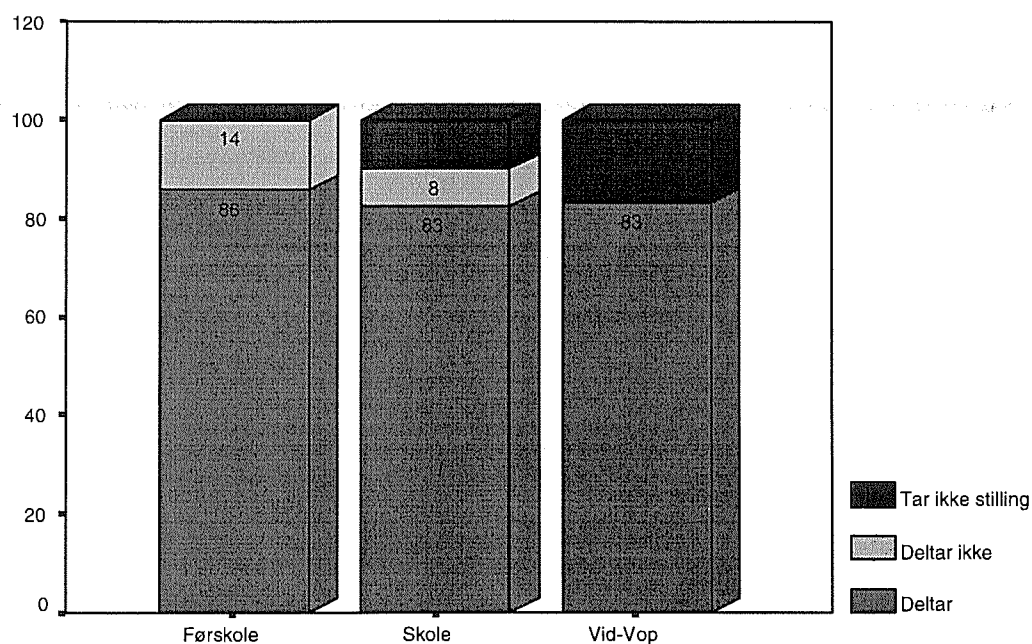
Figuren viser at 71% av foreldrene til barn i barnehagen mener at de alltid og ofte er med på å evaluere framgangen til eleven, i grunnskolen er det 43% som mener dette og i voksenopplæringen er det 17%. Her viser det seg å være en markant forskjell på skoleslagene. De fleste foreldre i barnehagen mener at de deltar i evaluering av framgang, bortimot halvparten av foreldrene i grunnskolen og svært få i voksenopplæringen. Det mest iøynefallende sammenlignet med lærerens mening av samme forholdet, er at det er flere foreldre enn lærere som mener at foreldrene

deltar i evaluering av elevens framgang i barnehagen og grunnskolen. I voksenopplæringen er det motsatt. Flere lærere mener at foreldrene deltar enn det foreldrene selv mener de gjør. Dette kan tyde på at foreldre og lærere legger forskjellige aspekter inn i at de deltar i evaluering av framgang. Foreldrene vurderer muligens at de deltar dersom de har snakket med lærer om framgangen, mens lærer kanskje tenker på karaktersetting og vurderinger av elev som sendes til hjem og skolekontor.

Konsensus om opplegg

I en samarbeidsorientert spesialundervisning er det et sentralt poeng at alle involverte blir enige om det arbeidet de skal utføre. Dersom ikke dette skjer, kan partene komme til å arbeide i hver sin retning, og det blir ikke noe helhetlig opplegg for eleven. Lærer blir spurt om han anser at de som arbeider med eleven er enige i opplegget. Her viser det seg at hele 85% av lærerne mener at de som arbeider med eleven er enige om opplegget. Figuren nedenfor viser hvordan denne enigheten slår ut for de ulike skoleslagene.

Figur 94. Lærermening om enighet om elevens opplegg



Figuren viser at det er omtrent like mange lærere i alle skoleslag som mener at de som arbeider med eleven er blitt enige om opplegget, 86% i barnehagen og 83% i grunnskolen og voksenopplæringen. Størsteparten av lærerne mener altså at fagfolk, foreldre og eleven er blitt enige om elevens opplegg. Det kan diskuteres hva lærer har forstått med å være enige om opplegg. Enighet i opplegg kan f.eks. bety at ingen protesterer, eller det kan bety at alle verbalt har uttrykt at de er enige. Dersom dette resultatet vurderes opp mot foreldrenes svar på at de er enige i de mål som er satt opp for eleven, ser vi at det ikke er så stor forskjell i foreldrenes og lærerens mening. Dette viser at selv om foreldrene er lite med i arbeidsprosessene, så vurderer lærer at foreldrene er enige i opplegget og foreldrene mener selv at de er enige i målene. Dette kan bety at både foreldre og lærere er blitt så vant til den standardiserte spesialundervisningen at de har problemer med å få øye på andre måter å gjennomføre samarbeidet hjem - skole på.

Diskusjon

Sett ut fra en samarbeidsorientert spesialundervisning, er foreldredeltakelsen i den konkrete planlegging, gjennomføring og evalueringen lav. Foreldrene oppfatter likevel å være enige i opplegg, og de fleste er enige i mål. Læreren sitter med "bukten og begge endene", for til slutt er det han som avgjør det meste i opplæringen. Tverretatlig samarbeid med brukerdeltakelse er derfor temmelig uvanlig i den pedagogiske tilretteleggingen, og i de tilfeller det forekommer tverretatlig samarbeidsmøter med foreldremedvirkning, fungerer møtene mye som informasjonsutvekslingsfora. Foreldrene blir ofte statister og i slike møter. Dette viser at tilrettelegging, planlegging og forberedning av undervisning ikke har endret karakter i løpet av de siste årene. Læreren styrer fortsatt det meste alene. I de tilfeller der andre etater er involvert i elevens sak, er det problematisk å få etablert arbeidsprosesser som er reelt tverretatlig og basert på konsensus. Hva kan være årsaken til dette, og hvordan kan dette forståes? Krav om helhetlige tiltak, har ført til forsøk på tverretatlig samordning av arbeidet. De profesjonelle har oppfattet at det er nødvendig og dessuten politisk korrekt å etablere samarbeid seg imellom. Det er derfor etablert tverretatlig grupper der foreldre er deltakere. De tverretatlig gruppene mangler imidlertid kompetanse på hvordan de kan påvirke opplæringssituasjonen og

hvordan arbeidsprosessene kan styres mot systematikk og konsensus. Arbeidet i gruppene beveger seg lite ut av informasjonsstadiet. Det er likevel temmelig vanlig å hevde at det arbeides tverretattlig. Det er noen tilløp til reelt tverretattlig arbeid. Problemene i dette arbeidet ligger på mange plan. I noen tilfeller er det etablert en gruppe mennesker som skal arbeide helhetlig med elevens problem, men det blir ikke innkalt til møter, enten fordi ingen har fått tildelt formelt ansvar for dette, eller fordi det rett og slett ikke fungerer slik at den som har ansvaret innkaller. Ansvarspersonen kan også oppfatte situasjonen slik at det går så bra, så derfor er det ikke nødvendig å avholde møte.

Årsaken til at dette skjer, kan være mangel på kompetanse i utførelsen av arbeidet, eller en generell mangel på tidsressurser. En annen forklaring kan være at profesjonene handler ut fra en slags minimumtenkning. De gjør ikke mer ut av planlegging og tiltaksutvikling enn det de vurderer som nødvendig for at arbeidet skal kunne godtas av foreldre og arbeidsgiver. Dermed er det i ethvert møte visse betingelser for handling og utførelse av arbeidet som er underforstått og godtatt. Det blir da heller ikke lagt til rette for etablering av overordnede perspektiv på arbeidet. Møtedeltakerne vurderer sjelden sin egen funksjon i arbeidsprosessen. I en helhetlig spesialundervisning, er det nødvendig at de som samhandler med eleven, har et videre perspektiv der vurdering av alle fagpersoners arbeid og funksjon også må være gjenstand for diskusjon.

De fleste foreldre mener at eleven lærer mye, men når eksterne parter er med på å bestemme innholdet i opplæringen, mener flesteparten av foreldrene og lærerne at eleven lærer lite. Det rapporteres mindre framskritt for de elevgrupper som har fått innholdet i spesialundervisningen bestemt av eksterne samarbeidspartnere enn for resten av gruppen. Dette kan ha sin årsak i at denne elevgruppen har store og sammensatte vansker. Framgangen kan derfor være vanskelig å måle. Dette er spesielt tilfelle dersom bare skolefaglig framgang blir målt. Det er påfallende at foreldrene, spesielt foreldre til den tyngste gruppen, virker mindre fornøyd med elevens framskritt enn det lærerne gjør. Det kan tyde på at foreldre er mer kritiske til systemet og oppleggene enn det personer innad i skolesystemet er.

Drøfting

Formålet med undersøkelsen i denne delen er å finne ut om det brukes tverrfaglig- og tverretatlig samarbeid i spesialundervisningen for å imøtekomme elevens ulike situasjoner og særskilte behov. Sentrale spørsmål er hvem som deltar i samarbeidet, hva det samarbeides om og hvordan det samarbeides. I dette kapittelet brukes resultatene i undersøkelsen til å trekke noen overordnede resonnementer om samarbeidet i spesialundervisningen og hvordan dette kan forstås.

Den skoleinterne spesialundervisningsmodellen dominerer

En samarbeidsorientert spesialundervisning karakteriseres av at hele arbeidsprosessen, fra behovsundersøkelse til evaluering, har tverrfaglig deltakelse. Dette betyr at både kartlegging, planlegging, gjennomføring og evaluering må ha tverrfaglige aspekter ved seg. Det viser seg imidlertid at det er den skoleinterne spesialundervisning som dominerer feltet. Læreren er stort sett alene om å planlegge, gjennomføre og evaluere opplæringen. Små tilløp til en nyorientering finnes. Foreldre og eksterne parter trekkes inn i arbeidet, selv om samhandlingene ikke kan sies å være bygd på konsensusprinsippet. Det er av aller største betydning at foreldrene og eleven deltar i planlegging og evaluering av spesialundervisning. Dette er en demokratisk rett, men det er også den beste måten for å etablere fornuftige og relevante opplæringsprogrammer på. Resultatene viser imidlertid at eleven er omtrent fraværende i hele arbeidsprosessen, og bare 1/3 av foreldrene deltar, hovedsakelig gjennom utveksling av informasjon. Denne er selektiv og orientert mot foreldre med barn som har de tyngste problemene. Foreldrene deltar lite i mål- og innholdsbestemmelsen av spesialundervisningen, og de er i det hele tatt altfor lite med i selve arbeidsprosessen fram til gode tiltak for eleven. De kan derfor ikke regnes som en aktiv og betydningsfull part i arbeidet. Det er også visse indikasjoner på at foreldresamarbeidet er basert på anstrengelser fra foreldre. Det virker derfor som om deler av arbeidet beror på tilfeldigheter som er knyttet til personvariabler hos foreldre og profesjonelle i systemet. Intensjonen om å ivareta et helhetsperspektiv ser derfor ut for å være vanskelig å gjennomføre. Risikoen i et slikt arbeidssystem er at målene for spesialundervisningen ikke oppnås. Problemer i opplæringen blir for det meste løst innenfor skolen med de arbeidsmåter som er

innarbeidet og standardisert. Lærerkolleger har størst betydning i samarbeidet. Det innebærer at det faglige perspektivet til lærergruppen gjør seg mest gjeldende. Arbeidet tilpasses skolesystemet. Helhetlig perspektiv i mål, planlegging og gjennomføring er stort sett fraværende, bortsett i fra for de tyngste elevgrupper. Langsiktige planer finnes ikke i noen særlig grad. De som finnes, har så upresise formuleringer at de ikke kan nyttes i praktisk arbeid. Lærere har problemer med å nytte opplæringsplanen som et pedagogisk verktøy for tilpasset opplæring. Den etablerte skoletilpasningen tillater heller ikke at andre fagpersoner deltar i utformingen av planer. Det er vanskelig å få øye på handlinger som er utledet av en utvidet helhetsorientert og behovsrettet spesialundervisningen. Taperen i dette systemet blir eleven som ikke får en opplæring som ivaretar de ulike behov han måtte ha.

I følge grunnskoleloven har alle elever uansett problem, rett til å gå i den ordinære skolen. Problembelastningen til enkelte elevgrupper gjør det nødvendig å etablere kommunale tverretatlige organisasjonsformer som gjør det er mulig å utforme helhetlige programmer. Som tidligere nevnt så er slike tverretatlig grupper ikke så vanlige. Det er elever med spesielle handikap og sammensatte læringsproblemer som det etableres tverretatlig grupper og ansvarsgrpper for. I dette materialet utgjør denne elevgruppen ca 1/4 av totalgruppen. Siden det bare er den tyngste gruppen elever som får slike ordninger, er risikoen stor for at denne formen for samhandling kan føre til ytterligere stigmatisering av gruppen. Det tverrfaglige arbeidet kan få betydning av særtiltak.

Det viser seg å ha vært vanskelig å bygge opp formaliserte kompetansenettverk av fagpersoner og foreldre på tvers av sektorer. De forsøk som er gjort på å etablere tverretatlige grupper, ansvarsgrupper og andre ordninger, mangler formalisering og forpliktelser for de involverte parter. Dette kan være en av årsakene til at ansvarsgrupper etableres, men slutter å fungere etter en tid, uten at det er gjort noen formelle vedtak på at gruppen skal opphøre. En årsak til dette, kan være at profesjonsgrupper prøver å fastholde sin autonomi ved uforpliktende samarbeide. Forpliktelse fra arbeidstakerne og foreldre kan være med på å tilføre tverrfaglige samarbeidsfora mer autoritet og legitimitet. Observasjoner viser at det meste av

tiden i ansvarsgruppemøter og tverretatlige møter går til å utveksle informasjon. Det hører til sjeldenhetene at noen drar konklusjoner og danner syntese av informasjonen, slik at den kan brukes i ny planlegging av opplegg. Partene er lite involvert i hverandres arbeidsmåter, og derfor blir heller ikke arbeidsmåtene samordnet. Aktørene får stort sett holde på med det som de oppfatter som sin egen oppgave uten at det skjer samordning på vesentlige punkter. Det faglige samarbeidet er for svakt både internt, eksternt og med brukerne. Internt er det for dårlig støttende nettverk, og læreren arbeider for mye alene. Eleven får dermed ikke den kvaliteten på tilbudene som han ville ha fått innenfor en samordnet tjeneste. Eleven drar heller ikke nytte av det beste i de relevante fagdisipliner. Samordningen av tjenestene blir for svak. Lærer arbeider alene og mot en etat av gangen. Det resulterer i at flere instanser arbeider med eleven samtidig, men uten å møtes. Etater informerer hverandre til en viss grad, men de arbeider fremdeles uten noen særlig koordinering av arbeidet med andre etater. De forholder seg hver for seg til lærer i en type sektorvis tverrfaglighet. På denne måten utnyttes ikke fagsektorenes ressurser til å skaffe fram kreative løsninger på problemene og danne konsensus om disse.

Et av tiltakene i reformen for omstrukturering av spesialundervisningen er å etablere nettverk av eksperter som skal levere tjenester til fagpersoner og brukere. De statlige og regionale kompetansenettverk som er etablert som ledd i reformen, har fått sine spesifikke og avgrensede arbeidsfelt. De tilbyr spesialiteter som tar utgangspunkt i individrelaterte diagnoser, eks døvesenteret, adferdsenteret. De tilbyr hver sine spesialiteter som en kafeteriabasert meny. Brukerne velger kompetansesenter ut fra denne type individbaserte menyer. I Nord- Norge er det i tillegg dannet regionale kompetansenettverk knyttet til pedagogisk psykologisk tjeneste. Hensikten med dette nettverk av profesjonelle, statlige og regionale kompetansesentre er å støtte kommunal spesialundervisning. Den samme hensikten, bare i en litt annen form, har pedagogisk psykologisk tjeneste. Lærere og foreldre synes imidlertid det er frustrerende å gjøre nytte av eksternt kompetanse. Korte møter med eksperter synes ikke å være tilstrekkelig for å oppnå de ønskede effekter. Brukerne får ikke den konkrete hjelp og støtte i arbeidet som de forventer. Ekspertene fungerer som diagnoseutformere, og i noen tilfeller er de med på å

mobilisere ressurser. Læreres og foreldres behov er imidlertid mer kontinuerlig oppfølging fra eksperter. Det er derfor et utstrakt misforhold mellom det arbeidet eksperter utfører og det som er lærerne forventer. Reformideologien er klar på dette punkt. Den krever at ekspertene deltar i den totale arbeidsprosessen, og ikke bare i deler av den. De må medvirke i kartlegging, planlegging, implementering, evaluering og oppfølging. Dersom tiltakene skal få tilsiktet effekt, må ekspertene være med på å binde de ulike faser i arbeidsprosessen sammen. Det viser seg imidlertid at ekspertdeltakelse som oftest blir avbrutt etter elementer av utredning. Utredningen foregår i vesentlig grad i ekspertenes domener. Senere i prosessen blir ekspertene informanter isteden for virkelige deltakere og i arbeidet. I det nåværende systemet synes det likevel vanskelig å få etablert en mer systematisk arbeidsmodell med ekspertdeltaking i hele arbeidsprosessen.

Fagpersonellet som deltar i spesialundervisningen har generelt sett stor autonomi over arbeidssituasjon sin. I samarbeid med andre etater representerer de sin egen instans eller etat. Dette innebærer at de har en tendens til å se saker ut fra sin egen fag- og sektors forståelse av hva som er arbeidsoppdraget. Dette gir preferanser for bestemte måter å arbeide på. Etatskulturern og standardiseringen av arbeidet setter derfor effektive grenser for hva som oppfattes som arbeidsfelt, og hvilke problemer som ansees som mulig å løse fra det spesifikke ståstedet. Konsekvensen kan bli at fagfolk prøver å komme seg unna ansvaret for løsning av tverrfaglige problemer med henvisninger til at det ikke er deres problem. Etatene skyver problemene over til hverandre. Dette kan ofte utarte seg til en maktkamp om hvem som eier problemet, og hvem som er best til å løse det. Foreldrene blir bare statister i denne sammenheng. De profesjonelle bestemmer premisset som det skal arbeides etter. Ett av problemene i forhold til dette, er at fagfolk er forvaltere av en bestemt type fagkunnskap samtidig som de er politiske aktører som forvalter egne profesjonsrettigheter og opparbeidede preferanser i en organisasjon. Disse to forhold er ofte sammenkoblet, og gjør det vanskelig å skille mellom fagfolks særrettigheter og det som beskrives som elevenes behov. I en skoleintern spesialundervisning eier profesjonene på en måte kunnskapene i sitt felt. Det gir dem rett til å tolke problemer, bestemme løsninger og plassere disse i egen kulturs typologier. Undervisning i enerom og opplæring i fag er viktige opprettholdende

faktorer for den etablerte spesialundervisningsmodellen. Et eksempel på dette er at når lærere og lærergrupper bestemmer innholdet, så er det en tendens til at det er over dobbelt så mange elever i segregerte tiltak som det er når eksterne grupper er med på å bestemme innholdet i opplæringen.

Det ser ikke ut for at arbeidsprosessene blir noe bedre selv om andre etater er med på å bestemme mål- og innhold i undervisningen. Lærere og foreldre synes ikke at eleven når målene noe mer når eksterne parter deltar enn når lærer arbeider alene. Det er derfor et spørsmål om det ikke bør arbeides mer med å oppnå større kvalitet i de tverretatlig arbeidsprosesser, slik at flere blir fornøyd med resultatet av arbeidet. Fagfolk kan ikke være tilfreds med å være fysisk tilstede i samarbeidsmøter, som en slags legitimering av egen etats arbeid med eleven. Det er også et problem at fagpersonell ikke har direkte ansvar for ressurser og tiltak i egen etat, og at de derfor ikke kan ta avgjørelser som binder opp egen etat. Dette kan føre til handlingslammelse som ingen parter er tjent med. Å engasjere seg der og da krever at en har forberedt seg på selve saksforholdet og gjort undersøkelser før en ankommer møtet, og i mange tilfeller kan møtet kreve etterarbeid. Dette kan være en av årsakene til at mange fagpersoner prøver å fraskrive seg delaktighet i den aktuelle sak med begrunnelse av at saken ikke direkte synes å tilhøre deres etat. Dette kan også være en av grunnene til at fagpersoner synes å minimalisere innsatsen, slik at de unngår ekstra arbeid med saken etter at de har forlatt møtet. Fagpersoner i tverrfaglige fora bør derfor, innenfor noen gitte rammer, tildeles større frihet til å binde sin etat i de tiltak som ansees som nødvendige.

Det ser ikke ut for at lærerne har noen stor ambisjon om å forandre prosedyrer og metoder i undervisningen i retning av mer tverretatlig arbeid. Det er i alle fall vanskelig å spore noen grunnleggende kritikk fra lærere på dette punkt. De nye kompetansesentra og pedagogisk psykologisk synes heller ikke å øve nevneverdig kritikk av det nåværende system. Elever de samarbeider med lærere om, blir fortsatt tatt ut til ene- eller gruppetimer. Det oppstår dermed et brudd i de aktiviteter som eleven driver inne i klassen. Spesialundervisningen gir derfor ingen kontinuitet i oppleggene, og det kan stilles spørsmål ved kvaliteten på undervisningen da ca halvparten av elevene i utvalget får sin undervisning av lærere som mangler spesialpedagogisk utdanning.

Endring av opplæringsbegrepet og opplæring i problemorientert arbeidsmåte

Et av grunnproblemene i forhold til å endre den spesialpedagogiske praksis i retning av mer tverrfaglig arbeid, ligger i den måten begrepene skole og opplæring forstås og defineres på. Å dekonstruere innholdet og rekonstruere det gjennom aktiv handling, må derfor være en av veiene å gå. Det bør først og fremst arbeides med verdier, holdninger og normer om hva vanlig undervisningen kan inneholde. En utvidelse av begrepet skole, undervisning og opplæring kan bety at en utnytter hjemme-, arbeids-, fritids- og den felles samfunnsarenaen på en bedre måte. Dette resonnementet har ikke bare med skolen som system å gjøre, men det har i videste betydning med en overordnet velferdspolitikkk å gjøre. En slik innfallsvinkel vil bringe fagpersoner fra ulike etater direkte inn i samhandling med hverandre. Tverrfaglig virksomhet vil ut fra en slik synsvinkel rette seg mot hele skolen og alle elever, og ikke bare mot enkeltelever. Læreplanen for den 10- årlige grunnskolen^{xxxvi} bygger opp under en slik tenkning i og med at egenaktivitet og prosjektarbeid rettet mot lokalsamfunnet har fått fornyet betydning.

Lærerne er svært sentrale aktører i denne prosessen. De handler imidlertid som fagpersoner flest etter standardiserte arbeidsmåter. Arbeidsmåter har lett for å bli forstått som metodeproblemer, så det er ofte på disse aspektene det endres. Men det er et spørsmål om det ikke bør skapes større forståelse for at det å forandre praksis og arbeidsmåter krever mer enn endring i metode, og at organisasjonsendringer og utviklingsarbeid er en bedre vei å gå. Spesialpedagoger og andre fagpersoner som naturlig grenser opp til en problemløsende spesialundervisning, bør oppfordres og gis stimulans til å engasjere seg og skaffe seg kunnskaper om endringsstrategier og alternative arbeidsprosesser. Et annet poeng er at tiden kanskje er inne for å erkjenne at arbeidsmåter ikke endres uten påtrykk utenfra og/ eller belønninger til dem som skal endre seg. Pedagogisk psykologisk tjeneste har etablert seg som en slags leder for den tverrfaglige virksomheten i spesialundervisningen. I en samarbeidsorientert spesialundervisning er det ikke uten videre åpenbart at lederen av dette samarbeidet må være en person fra pedagogisk psykologisk tjeneste. Det viktige her er at det er en person som har

kompetanse på selve arbeidsmetoden, dvs en person som kan følge prinsipper i en systematisk arbeidsmodell. Det er derfor viktig at nøkkelpersoner skaffes kompetanse på å arbeide etter en problemløsende metode, og at disse gis et spesielt ansvar i tverrfaglige samarbeidsmøter. Det må også vurderes om ikke fagpersoner innefor en samarbeidsorientert spesialundervisning bør skifte alt etter hva som er elevens behov. Det kan etableres flere små grupper som arbeider prosjektorganisert rundt personen for å handlingsrette og effektivisere arbeidet. Noen av de personer som utreder bør likevel være med å evaluere tiltak. Systemet bør være fleksibelt, slik at det ikke blir for tungrodd og ineffektivt, for dette kan bli en utilsiktet effekt av tverretatlig arbeid. Utstrakt fleksibilitet er derfor et godt stikkord.

Tradisjonelt har lærerne vært opptatt av å formidle kunnskap i skolefag. Den sosiale siden og omsorgssiden har vært mindre fremhevet. Å endre en slik oppfatning av lærernes oppdrag, krever flere typer intervensjoner, blant annet endring av innholdet i lærerutdanningen. Pedagogikkfaget har i de senere årene blitt minimalisert, slik at det rommer få didaktiske problemstillinger. I dette faget vil det være behov for å gå nærmere inn på hvilke arbeidsmodeller som må anvendes for å fremme velferds mål for elever med lære vansker. Spesialpedagogikkfaget som har som målsetting å utvide lærernes kompetanse til å ta seg av elever med vansker, må også endres slik at studentene kan få kunnskaper i arbeidsmåter som fremmer tverrfaglig og tverrfaglig arbeid. På denne måten kan faget bli mer praksisrelevant. Forsknings- og utviklingsarbeid i skole og barnehage som tar sikte på å skape institusjoner som kan tilføre helhetlige og tverretatlig opplegg til elevene, kan også være en aktuell intervensjon. Det viktige her er å få fagpersonellet i kommunen, spesielt lærerne, til å ta i bruk nye arbeidsmåter dersom de ønsker å nå mål innenfor en utvidet spesialundervisning.

Avslutning

Resultatene fra prosjektet viser at tverrfaglig og tverretatlig arbeid er lite utbredt i spesialundervisningen. Den tverretatlig virksomheten som foregår, er konsentrert rundt elever med store og sammensatte behov. Tverretatlig organisering er mer utbredt i voksenopplæringen og barnehagen enn i skolen, og forekommer mer i små

kommuner enn i store. Det er likevel en tendens til at store kommuner har mer tverretatlig arbeid i selve prosessen. Den tverretatlig modellen som trer fram, kan til en viss grad betegnes som spesialisert tverretatlig, fordi den i stor grad retter seg mot marginale grupper. I tillegg synes den å fungere som sektorvis tverretatlig, fordi enkeltetater jobber alene opp mot eleven uten noen form for konsensusdanning om arbeidsmåten med andre etater. Den typiske elev i spesialundervisning drar ikke nytte av tverretatlig arbeid, ekstern kompetanse eller eksterne resursser.

Arbeidsprosessen har enkelte anstrøk av tverretatlig arbeid i utredningsfasen, men skolemodellen gjelder fortsatt i kartleggings-, planleggings-, målbestemmings-, gjennomførings- og evalueringsfasen for den vanlige spesialundervisningselev. Det virker som skolesystemet støtter opp og vedlikeholder disse etablerte organisasjonsmodellene og handlingsmønstrene. For å få til endringer av feltet mot mer tverretatlig arbeid, kreves det en sterkere styring. Aktørene må bevisstgjøres om alternative andre arbeidsmåter, slik at arbeidet får den ønskede effekt. Her er det ikke tilstrekkelig med utdanning av nøkkelpersoner, selv om dette også er viktig. Feltet må få en sterkere forventning om at grupper av mennesker ikke bør utskilles, og det må brukes fantasi og ressurser på å eksperimentere med nye organiserings- og arbeidsformer i den vanlige undervisningen. Den vanlige undervisningen må bli standardsystemet. Det er ofte gjennom konkrete endringsforsøk aktører forandrer sin måte å handle på, og dersom de finner ut at dette fremmer saken og deres egen situasjon, gis det en mulighet for endring. Foreldre virker å være mer kritisk til spesialundervisningen enn det fagpersoner synes å være. De bør derfor være en viktige medspillere i endringsprosessene. Nye organisasjons- og arbeidsformer kan selvsagt ikke eliminere læreproblemene til elevene. Det vil fortsatt være behov for intensiv, kvalitativ og systematiske opplæringsprogrammer for å få til optimal utvikling av elever med lærevansker. Den tverretatlig innsatsen må likevel forbedres, slik at hele prosessen får et mønster som sikrer kvalitet i alle ledd.

Del V: Stangvik, G., Rønbeck, A- E. & Simonsen, O.
**KONSEKVENSER AV PROSJEKTET FOR
UNDERVISNING OG SKOLE**

Data fra prosjektet er behandlet i tre deler. De ulike delene har sine oppsummeringer. Hensikten med sluttkommentaren er å drøfte konsekvenser for forbedring av spesialundervisningens kvalitet. Kommentarene er organisert rundt de hovedelementene som vi oppfatter som grunnleggende kvaliteter ved spesialundervisning: Målrettet arbeid rettet mot de særskilte opplæringsbehovene, helhet, sosial inkludering og planmessighet og oppfølging. Hvert avsnitt begynner med en formulering av en av disse kvalitetene. Etter den følger av en kort beskrivelse av forutsetninger for dens realisering. Dette danner rammen for de synspunkter som formidles i avsnittene. Foran hvert avsnitt formuleres et hovedresultat. Dette er kalt dette vurdering. De er generelle konklusjoner som har vokst fram gjennom arbeidet med prosjektet. Om disse kan generaliseres til spesialundervisningen i hele landet, krever etter vår vurdering fortsatt forskning. Det er imidlertid et betydelig belegg i annen forskning for disse vurderingene.

Innledning

Et langsiktig mål med den pågående omstrukturering av spesialpedagogisk arbeid er å utvikle en spesialundervisning som gjør kommunene bedre i stand til å hjelpe så mange som mulig av elever med lærevansker og spesielle opplæringsbehov innenfor rammen av vanlig undervisning. For å tilføre kommunene nødvendig kompetanse er spesialskolene omorganisert til sentra. Det kreves imidlertid noe mer enn en slik organisasjonsforandring. Kommunene må utvikle undervisningen for å gi tilbud til alle elever uten å bygge opp nye tilbud utenfor vanlig undervisning. Omstruktureringen berører derfor også det indre arbeid i skolen. Forsøk på å forandre bør ikke bygge metoder og organisasjonsformer på de begrensninger som ligger i elevers individuelle vansker. Kunnskaper om dem er naturligvis av stor betydning for å skape en god spesialundervisning når de benyttes i en systematisk arbeidsprosess for å nå mål. Et viktig utgangspunkt for prosjektet har vært at kvaliteten i spesialundervisning best kan forbedres ved å skape en mer effektiv relasjon mellom mål og arbeidsprosesser. Den vanlige metodiske tilnærmingen til spesialundervisning tar utgangspunkt i elevenes dårlige funksjon i skolen og forsøker å kompensere for dette. Forskningen tyder ikke på at denne tilnærmingen har vært særskilt vellykket. Forskning tyder ikke på at de elevene som tas ut lærer noe mer enn de som blir igjen, og at dette perspektivet ofte fører til at elevene tas ut av andre grunner enn for å gi de en mer effektiv undervisning. Alt tyder på at spesialundervisningen må forbedres og at arbeidsmåtene bør settes tydeligere i fokus. For å prøve å bestemme deres kvalitet valgte vi å ta utgangspunkt i undervisningens mål. Disse mente vi bør strukturere hele arbeidsprosessen. Undervisningen kan bare dokumentere sin effekt og relevans ved å kunne vise til at den fører til de mål som den har som utgangspunkt. Etter vår vurdering gir det mest gyldige utgangspunkt for å vurdere arbeidsmåter og resultater. Dette finner vi funnet å være i overensstemmelse med norsk skolepolitikk. En slik tilnærming førte til at målene måtte gjøres tydelige gjennom å beskrive hva de konkret betyr for praksis. Etter vår vurdering har denne nødvendige prosessen i seg et stort potensiale for motstand og kritikk gjennom å avdekke konflikten mellom retorikk og realitet i spesialundervisningen. Hensikten med prosjektet var - med utgangspunkt overordnede mål og i beskrivelse av "god praksis" - å forsøke å presisere hvilke

kvaliteter som bør prege en slik spesialundervisning. Med dette utgangspunkt ønsket vi å vurdere om den spesialundervisning elevene får, preges av disse kvaliteter. Etter å ha beskrevet hva som bør være uttrykk for "god praksis", ble det utarbeidet forskningsinstrumenter. Metodene var intervju, spørreskjema og observasjon. De som ble undersøkt, var et utvalg fra alle elever som fikk tildelt timer til spesialundervisning ved enkeltvedtak i fem kommuner, samt deres lærere.

Spesialundervisning skal følge en bevisst plan som skal realisere oppstilte mål. Det krever:

Klar angivelse av mål for undervisning og styring slik at hele undervisningsprosessen preges av kvalitet, fra forarbeid til etterarbeid

Vurdering: Skolen og undervisningsprosessen følger sin egen logikk og skaper sine egne mål. Om det foreligger en bevissthet om andre mål enn de faglige, får det liten betydning for praktisk arbeid.

De fleste lærerne mener de vektlegger overordnede mål, og at de har presisert i planene hva elevene konkret skal mestre. De er noe sikrere på at de prioriterer overordnede mål, enn at de legger konkrete mål til grunn for arbeidet. Vektlegging av overordnede mål synes å være avhengig av hvilke problemer elevene har. De vektlegges mest av de som har elever som har vansker med å forstå. Lærere som har elever med mer spesifikke vansker, har de mest klare målene for hva elevene skal mestre. Prioritering av overordnede mål for elever med vansker for å forstå, kan kanskje forklares av at de har stått i fokus for reformarbeid med sterk vektlegging av sosiale mål. Når lærere for elever med mer spesifikke vansker er tydeligere på hva som skal mestres, kan forklaringen være at det er lettere å se de konkrete målene som skal mestres. Dette tyder på at utviklingen av en hensikt med spesialundervisningen bør forstås *konstruktivistisk*. Mål og hensikter filtreres gjennom den praksis som er etablert. Lærernes opplevelser av hvilke mål som vektlegges i skolen, fremhever skolens rolle i å bestemme de praktiske målene for arbeidet med elevene. Mange lærere opplever at skolen vektlegger sosiale mål i mindre utstrekning enn de selv. Observasjoner av praksis tyder imidlertid ikke på at disse sosiale målene prioriteres i praksis. Det meste av undervisningen er direkte, eller indirekte, undervisning i skolefag. Liten deltakelse av brukerne i valget av mål

for undervisning bidrar sikkert også til at sosiale mål kommer mindre i fokus. Det er kanskje også slik at vektlegging av sosiale mål krever betydelige endringer av de virkemidlene som i dag preger skolens undervisning. Ved sterkt å prioritere faglige mål fungerer skolen nærmest som en prisme som bryter lyset i en bestemt retning. Dette bidrar til å skape en ramme for pedagogiske handlinger i skolen som tvinger fram behovet for å skille ut elever for spesialundervisning. Samtidig krever de overordnede målene for undervisningen at utskillingen kan legitimeres. Organisering av faglig arbeid rundt de individuelle funksjonsvanskene har fungert og fungerer ennå som en viktig profesjonell legitimering for de typiske formene for spesialundervisning. De begrensede pedagogiske tilpasningene for majoriteten av elevene ved spesialundervisning og mangel på tilpasninger av arbeidet i de vanlige klassene elevene kommer fra, kan tyde på at spesialundervisningen er et viktig instrument for å opprettholde balanse og harmoni i skolesystemet. Gjennom at spesialundervisningen får sitt mandat fra den vanlige undervisningen, blir målsettingene nødvendigvis å utføre reparasjonsoppgaver for den. Dette setter grenser for hvilke mål det kan arbeides mot. Planen for arbeidet er så å si innebygget i systemet selv. De individuelle planene som nesten alle elevene har, blir ofte bare en dokumentasjon av at alt har gått riktig for seg, og i mindre grad hjelpemidler for praksis. Resultater fra prosjektet tyder på at perspektivet på hva som er elevers behov og hva som bør være mål for undervisning, først utvides når elevene opplever å ha en meget tung problembelastning. Hva som bestemmer denne opplevelsen hos lærere, er sannsynligvis et resultat av hvordan vanlig undervisning organiseres og gjennomføres. Dette kommer bl a til uttrykk ved at bevisstheten om mål synes å være større hos de lærere som har de elevene som har vært lengst i spesialundervisningen. Dette kan være et uttrykk for en erkjennelse av at de vanlige rammene for å definere målene for arbeidet er utilstrekkelig for disse elevene. Problemet er at slik utvidelse av målene for spesialundervisningen som oftest finner sted i god avstand fra den vanlige undervisningen. På denne måten kommer arbeid mot mål som er bedre i samsvar med elevens behov i konflikt med målet om å inkludere elevene sosialt i denne undervisningen. Resultatene tyder på at bevisstheten er stor blant lærerne om nødvendigheten av å gjøre målene for undervisningen tydelige og funksjonelle, samt å implisere brukerne i målvalg. Denne bevisstheten er, som påpekt tidligere, mindre tydelig når en studerer praktisk

gjennomføring. Til tross for dette er lærerne gjennomgående fornøyd med spesialundervisningen. En mulig forklaring er at spesialundervisningen er en standardisert problemløsning – en måte å gjøre tingene på som oppfyller systemets krav til utredning og gjennomføring uten noen reell sikring av at målene nås. Dette kommer bl a til uttrykk i undersøkelsen av gjennomføringen. Kontroll av om målene for spesialundervisningen nås, der slik kontroll forekommer, fremstår som sporadisk og uformell. Lærere er bevisste om nødvendigheten av å ha målene for undervisningen klart for seg og at undervisningen derfor bør dekke et vidt spektrum av behov. Denne målbevisstheten styrer imidlertid i liten grad praktisk gjennomføring. Den standardiserte formen, som spesialundervisningen har fått gjennom sitt mandat i vanlig undervisning, filtrerer effektivt bort målsettinger og behov som ligger utenfor det som oppfattes som rammene for denne undervisningen.

Lærerne er sentrale i den praktiske utøvelsen av arbeidet. Deres forståelse er avgjørende for hvordan elevene blir behandlet i undervisningssituasjonen. Utøvelse av spesialpedagogisk arbeid er ofte et forhold mellom lærer, elev og skolesystem. Som profesjonell yrkesutøver bestemmer læreren over en rekke forhold i undervisningssituasjonen. Læreren tolker målene, planlegger undervisningen, velger ut undervisningsstoffet, forklaringsmetoder og undervisningsmaterieell og utfører undervisningen i klasserommet, observerer elevene, organiserer og leder arbeidet. Det er også læreren som evaluerer arbeidet, bestemmer hva som skal vurderes som godt og dårlig. Videre er læreren sentral i arbeidet med å definere hvilke elever som skal få spesialundervisning. Det er de som registrerer elevene som trenger hjelp, de bidrar når elever meldes til pedagogisk - psykologisk tjeneste for sakkyndig utredning, er med i utredningen, lager individuelle planer som de gjennomfører og evaluerer, og sender inn spesialpedagogiske rapporter. Læreren har sterk innflytelse på skolens organisering av undervisning, om de som skal få spesialundervisning, skal være inne eller ute av klasserommet, om en skal undervise på andre tider og steder enn i klasserommet. hvilken hjelp en vil ha utenfra i form av hjelpemidler og ekspertise innenfor budsjetttrammene. De avgjør også samarbeidsformer med foreldre/foresatte, hvordan og hvor hyppig slikt samarbeid skal være. I en situasjon der en har desentralisert all spesialundervisning til lokalskolene, og hvor tidligere

spesialsikoler opphører å eksistere og ekstern kompetanse bare skal brukes når de lokale aktørene finner det formålstjenlig, må lærerne i lokalmiljøet bli enda mer sentrale i det spesialpedagogiske arbeidet. Et reformarbeid som ikke beskjeftiger seg med lærernes forståelse og handlinger vil mangle et vesentlig element i arbeidet med gjennomføringen av reformer. Våre undersøkelser viser at lærerne er viktige aktører i det spesialpedagogiske arbeidet. De deler myndighetenes overordnede målsettinger for det spesialpedagogiske arbeidet, og ønsker å gi elevene et tilbud som realiserer sosiale mål for elevene. Dette arbeidet gir seg utslag i to ulike praksisformer i lærerarbeidet. Den første kan vi kalle en *formell* praksisform hvor lærere så lojalt som mulig prøver å følge opp myndighetenes krav til sakkyndighet, dokumentasjon og evaluering av det spesialpedagogiske arbeidet. Denne praksisformen er ideologisk begrunnet fra myndighetene og skal dokumentere at elevene har fått den undervisningen de ifølge lovverket har krav på. Det blir dokumentert behov gjennom diagnoser, fagprøver og tester. Dette behovet blir imøtekommet med utarbeiding av individuelle planer som viser mål, midler, organisering og ressursbruk i undervisningen. Til slutt blir dette rutinemessig evaluert hver halvår og sendt inn til skolekontorene. Denne praksisformen inneholder dokumentasjon på alle krav en elev og deres foresatte måtte ha overfor det offentlige skoleverk. Den andre er den *reelle* praksisformen som virkelig styrer praksisen fra dag til dag, time til time for elever og lærere. Det er den praksisformen hvor lærerne ikke får eleven utredet, men der læreren "ser" hva som feiler eleven og hva han/hun ikke kan. Der læreren ikke planlegger, men forbereder seg til neste dag eller time. Der læreren ikke evaluerer, men snakker med kolleger om hvordan det gikk i timen. Denne praksisen er ikke dokumentert noen steder, men er likevel virkeligheten både for elever, lærere og foresatte. Denne sammenblanding av en *formell* og *reell* praksisform bidrar til å både til å legitimere praksis og til å skjule negative strukturer som det bør gjøres noe med.

For majoriteten av elever er det særskilte opplæringsbehovet en del av et større problemkompleks. Spesialundervisningen må ivareta alle sider av dette komplekset. Det forutsetter:

en organisasjon der fagpersoner fra flere sektorer, brukere og foreldre deltar aktivt i prosessen fra utredning til evaluering. Ressurser, hjelpemidler og kompetanse fra flere sektorer må nyttes målrettet og systematisk for at tilbudet skal virke helhetlig.

Vurdering: Det tverretatlige arbeidet har ikke tilstrekkelig systematikk og organisasjon til å kunne ivareta helheten i elevenes behov. Den spesialundervisningen som oppviser mest samarbeid, er rettet mot elever med størst problembelastning, og foregår for det meste utenfor skolen.

Resultatene tyder på at den største delen av spesialundervisningen planlegges, gjennomføres og vurderes av læreren alene. Spesialundervisningen viderefører egentlig bare den standardmodell som preger skolens undervisning, og spesialundervisning i grupper synes nærmest å være en etablering av en ny klasse der grunnlaget for læreplanen er det elevene mislykkes med i vanlige klasser. Brukerdeltakelsen baserer seg hovedsakelig på en informasjonsmodell med skolen som avsender og brukerne som mottakere. I mange tilfeller svikter også denne modellen ved at foreldrene rapporterer at de ikke vet hva som foregår i spesialundervisningen. Denne modellen er utilstrekkelig for å kunne skape den helheten som etterstrebes. Resultatene tyder også på at det er konflikter i syn mellom foreldre og lærere når det gjelder gjennomføringen av spesialundervisningen. For å løse slike konflikter og for å skape bredde, behøves en kommunikasjonsmodell. Med det menes en samarbeidsmodell som engasjerer brukerne i betydelig større grad i både planlegging og gjennomføring. Fra å være tilskuere bør brukerne bli deltakere. Undersøkelsen tyder på at et slikt rollebytte først fremtrer når elever har stor nok problembelastning. Foresatte opptrer mer kritisk når de blir reelle deltakere. Helhet forutsetter kommunikasjon mellom de som har ansvar for eleven i skolen, eksternt i forhold til brukere og i forhold til et faglig støtteapparat. Noen modell for å forvalte helheten gjennom aktivt samarbeid i skolen forekommer ikke i vårt materiale. Mange elever har individuelle opplæringsplaner som bygger på en forutsetning om slikt samarbeid. I realiteten spores disse planene i liten grad i den praktiske gjennomføringen av spesialundervisningen. En del elever har grupper rundt seg med spesielt ansvar for helhet i gjennomføringen. Det arbeid som skjer i disse gruppene, er imidlertid i liten grad en del av skolens normale praksis. Fordi en mangler en samarbeidsorganisasjon som burde være en naturlig del av skolens praksis, så bidrar denne mangelen til å plassere et "helhetlig" arbeid med elevene utenfor skolens domene.

Resultatene viser altså at den rådende modell for spesialundervisningen er skolebasert, og den bygger på den enkelte lærers fortolkning av oppgavene. Elever og foreldre deltar lite i arbeidet. Det finnes lite tverretattlig organisering, og begrep som tverrfaglig og tverretattlig fungerer derfor først og fremst som abstrakte policybegreper. Det mangler organisasjonsredskaper og arbeidsprosesser der tverretattlig samhandling er etablert i hvert ledd av prosessen. Der det finnes elementer av tverretattlig arbeid, får det ingen målrettet betydning og effekt for praktisk arbeid. Elevgruppen det opprettes tverretattlige fora for, befinner seg for det meste i barnehage og voksenopplæring. Problembelastningen til disse elevene tyder på at det i stor grad er den samme elevgruppen som før befant seg i institusjoner og spesialskoler. Elevgruppen som har en eller annen form for tverretattlig arbeid rundt seg, får spesialundervisning i gruppe- eller enetimer. I voksenopplæring og grunnskolen er gruppen allerede tatt ut av det vanlige systemet. I barnehagen er det også en gruppe som er utenfor vanlig barnehage. Det virker som eleven må defineres som "ikke opplæringsdyktig" dersom andre forhold enn selve skolesituasjonen skal tas i betraktning. De elementer av tverretattlig spesialundervisning som er registrert, blir for det meste etablert for grupper av elever som allerede er utskilt fra vanlige opplæring. Det er disse som først og fremst får spesielle arbeidsformer og tjenester som eksternt kompetanse og ressurser. Slik det nå fungerer kan det derfor virke truende og stigmatiserende for foreldre og lærere å etablere tverretattlig arbeid rundt eleven. Eleven kan da komme inn under et nytt stigma: At en kvalitativ forbedring av spesialundervisningen sannsynligvis vil stigmatisere elevene er et paradoks. I tilfeller der det er etablert tverretattlig arbeid rundt elevene, virker det som om alle faser i arbeidsprosessen er for dårlig ivaretatt. Det er kun elementer av tverretattlig arbeid i delprosesser, men ikke på en slik måte at prosessen gjennomgående er tverretattlig - i utredningen, planleggingen, handlingen og evalueringen. Informasjonsutveksling skjer stort sett i alle faser uten at den brukes til å danne konsensus om planer, handling og evaluering. Lærerne planlegger og handler ut fra egen vurdering, og de evaluerer for det meste arbeidet alene. Skolemodellen er dypt forankret i systemet.

Hva kan årsakene være til at det synes så vanskelig å installere tverretattlige organisasjonsformer og arbeidsprosesser i spesialundervisningen? Det mest

innlysende er å lete etter forklaringer i det systemet og de kulturer som den tverretatlige virksomheten vokser fram fra og skal etableres i. Kulturen kan her forstås som de verdier, ideer, meningssystemer og begrepskonstruksjoner som ligger bak måten folk handler på. Organisasjonskulturen og de forvaltningsmessige betingelser i enkeltetatene er med på å standardisere handlemåten til aktørene, standardisere strukturer, arbeidsinnhold, arbeidsmåter og koordinering av arbeidet gjennom formalisering av regler, framgangsmåter og arbeidsbeskrivelser. Dermed dannes spesifikke mønster for problemløsning. Disse er blitt formet gjennom bestemte historiske og kulturelle forhold i organisasjonen. På denne måten blir planleggings- og kontrollsystemer også formalisert. En forfatter uttrykker det slik:: " For å kunne utføre komplekse rutiner må atferden til et stort antall mennesker koordineres. Koordineringen krever regler som bestemmer hvordan tingene skal utføres". For å utføre bestemte arbeidsoppgaver er kunnskaper og ferdigheter standardisert, og det kreves bestemte fagpersoner til å utføre arbeidsoppgavene. Dermed har det dannet seg en forestilling og en kultur som angir fagfolkens preferanser. Standardiseringen av rammer for hva skolen skal drive med, hva som er dens oppgave, hva som er innholdet i opplæringen og hva som er aktuelle organiserings- og arbeidsformer, danner viktige rammer for undervisning og opplæring. Atferden til fagpersoner og foreldre dreier seg dermed om hva som er mulig å få til innenfor de etablerte system- og kulturbarrierer. Hva som egentlig må til for å imøtekomme behovene til elever, blir dermed ikke tilstrekkelig fokusert. Det kan synes som om aktørene begynner å samarbeide når det politisk sett er umulig å la være, eller det kan se ut til at dette kan maksimere fagpersoners egen situasjon og rolle. Det blir da etablert kontakt, og til og med organisasjonssystemer mellom partene uten at det konkrete arbeidet med eleven endres i vesentlig grad. Samarbeidet omgis likevel med en politisk retorikk om systematisk og aktivt samarbeid til beste for eleven. Denne retorikken bidrar til å legitimere arbeidsmåtene i lys av de krav som aktørene oppfatter stilles til arbeidsformene av ideologiskapere og byråkrati. Samfunnet stiller med store pengemidler i form av arbeidstakere i samarbeidsmøter uten at det kan påvises at denne arbeidsformen gir resultater. Samfunnet benytter personellressurser uten å kreve resultater som er i samsvar med målene for offentlig politikk for brukerne av tjenestene.

Spesialundervisningen skal fremme sosial inkludering av elevene. Det forutsetter:

at de som er ansvarlig for tilbudene ser dette som en verdi og benytter midler som fremmer deltakelse

Vurdering: Spesialundervisning i sin nåværende form bidrar til å fremstille elever med særskilte behov som annerledes, og til å hindre at de inkluderes sosialt i det vanlige skolemiljøet

En mindre del av elevene får spesialundervisning i vanlig klasse. Den største delen av timene benyttes imidlertid til undervisning utenfor klassene. For mange elever er dette en varig ordning. Det er derfor lite som tyder på at spesialundervisningen løser problemene og fører elevene tilbake til klassen. Det gjøres også lite forandringer i vanlig klasse for å tilpasse undervisningen i forbindelse med elevers spesialundervisning. Spesialundervisningen bidrar derfor ikke tilstrekkelig til sosial inkludering i vanlig klasse. Det bør naturligvis påpekes at spesialundervisning som et atskilt tillegg til vanlig undervisning tross alt innebærer at elever tilbringer den største delen av skoletiden i vanlig klasse. For noen kan en derfor si at modellen er sosialt inkluderende når en sammenlikner med de tilbud som de ellers kunne ha hatt ved å skilles ut i egne klasser og skoler. Det er lite i materialet som tyder på at sosial inkludering er et praktisk prinsipp i det pedagogiske arbeidet. Paradoksalt nok er kanskje det motsatte tilfelle: Det ser nemlig ut til at økning i timetallet til spesialundervisning er forbundet med økt utskilling av elevene gjennom organisering og arbeidsprosesser med innhold og rytmer som fremstiller elevene som annerledes. Svar fra både lærere og foreldre formidler samme inntrykk. Forklaringen synes å være at spesialundervisningen fører til inngrep i elevenes situasjon, no som bidrar til å skille dem ut og til å fremstille dem som annerledes. Den tette forbindelsen mellom spesialundervisning og sosial ekskludering er derfor en kritisk knute. Forbindelsen er vanskelig å forstå uten å ta inn spesialundervisningens funksjon som avlastning av vanlig undervisning. Det er lite i materialet som tyder på at spesialundervisningen oppfattes slik av lærerne. Tendensen her var at lærerne vurderer alle tilbud som rettet mot vekst og utvikling uavhengig av om de er inkluderende eller ikke. Det er også lite i materialet som tyder på at overordnede mål, som sosial inkludering, kobles til den konkrete gjennomføringen av spesialundervisningen. Standardmodellen som

benyttes, synes ikke å vurderes opp mot en slik målsetting. Prinsipper som sosial inkludering og normalisering synes derfor å ha liten praktisk mening i den kommunale spesialundervisningen.

Spesialundervisningen bør bygge på et opplæringsbegrep som favner alle særskilte behov for opplæring. Det forutsetter:

at elevens behov utredes på en slik måte at det/de behov som prioriteres, bygger på både fagfolk og brukeres perspektiver og mål

Vurdering: Elevenes behov for opplæring avgjøres i for stor utstrekning av individuelle lærere på skoleenheten uten forutgående systematisk utredning, og prioritering har som regel utgangspunkt i skolens behov for å formidle fag

Det er tidligere pekt på at spesialundervisningen fungerer i symbiose med vanlig undervisning. Det definerer dens muligheter og grenser og bestemmer hvilke problemer som er i fokus, hvilke midler som skal settes inn og hvor og når de settes inn, samt hvilke resultater en er fornøyd med. Den typiske spesialundervisningen, slik den fremstår gjennom undersøkelsen, kan beskrives som "undervisning i skolens fag som planlegges og gjennomføres for elever alene eller i gruppe utenfor klassen i skoletiden av én lærer". Resultatene tyder på at hva som er elevens behov defineres av lærere på skoleenheten, og at deres vurdering er avgjørende for å bestemme størrelsen av ressursene til elevene. Sakkyndige utredninger har betydning for tildeling av ressurser, men spiller liten rolle i det praktiske arbeidet. Studiet av forarbeidet viste bl a at lærerne opplevde enighet om valg av arbeidsinnhold, samtidig som en betydelig del av foreldrene ikke deltar i arbeidet på noen praktisk måte. Når lærerne blir spurt direkte om innholdets relevans, uttrykker de usikkerhet. Det er begrenset hvilke opplæringsbehov som kan danne utgangspunkt for undervisning innenfor denne modellen. Det er sterke indikasjoner i materialet på at når elever har behov som ligger utenfor denne rammen, oppfattes elevene som "ikke opplæringsdyktig" i forhold til den vanlige fortolkning av skolens oppgave, og det bygges opp en annen pedagogisk infrastruktur rundt dem for å ivareta deres behov. Disse elevene får det som kan betegnes "spesial" spesialundervisning. Det kan virke som om den vanlige spesialundervisningen hovedsakelig er opptatt av at eleven skal mestre hverdagen i skolen, og i mindre

grad opptatt av hverdagen utenfor. Undersøkelsen tyder på at det må foreligge store behov før dette perspektivet forandres. Det er sannsynlig at et mer aktivt samarbeid med brukerne er den beste veien å gå for å utvide innholdet og målsettingene for spesialundervisningen. Dette er imidlertid ikke nok. Å utvide opplæringsbegrepet til å innbefatte alle utviklings- og opplæringsbehov som elevene har, er kanskje den viktigste forutsetningen for å kunne utnytte samarbeidet med brukerne til mer gyldig prioritering av behov for opplæring.

Spesialundervisning skal følge en individuell opplæringsplan som er tilgjengelig for alle med en klar målsetting og med kontroll av resultater. Det forutsetter:

at hele arbeidsprosessen i spesialundervisningen – fra forarbeid til etterarbeid – følger en plan og beskrives så konkret så mulig.

Vurdering: Arbeidsgangen i spesialundervisningen fremstår som pragmatisk, praktisk og intuitiv med et begrenset element av systematisk analyse og kontroll

Majoriteten av elevene har individuelle opplæringsplaner. Erfaringer fra annen forskning tyder på at slike planer i liten grad berører normal praksis. Av mange lærere oppfattes de faktisk også som noe det ikke kan brukes mye tid på, og som kommer i tillegg til det som oppfattes som det normale pedagogiske arbeidet. I prosjektet ble spesialundervisningen oppfattet som en sammenhengende prosess med tre hovedfaser: Planlegging, gjennomføring og etterarbeid. Forsøkene på å avdekke arbeidsgangen tyder på at det først og fremst handler om å tilpasse det tradisjonelle innholdet i undervisningen og i mindre grad tilpasning av metoder og forsøk på å finne mål for mestring innenfor fagene som er bedre i samsvar med de særskilte behovene til elevene. Systematisk analyse av læringsoppgaver og utnyttelse av tester og andre typer av standardisert materiell skjer i liten grad. Dette er det generelle bildet. Sammenlikninger av grupper tyder på at de lærere som har elever på førskolenivået, benytter seg mer enn de andre gruppene av materiell for kartlegging og gjør mer systematisk analyse av læringsoppgavene. Resultatene tyder på at det er oftere skriftlig planlegging i skolen, men mindre systematikk i arbeidet. De som har den eldste elevgruppen – dvs. elevene med de største problemene – er de som sammenlagt rapporterer minst systematikk i planleggingen.

Her virker det som planleggingen er mest praktisk og intuitiv. Forklaringen kan bli at opplæringsbehovene for denne gruppen ofte er komplekse, og at opplæringen skjer utenfor rammen av skolen. Det skaper en situasjon for opplæringen der det stilles store krav til profesjonalitet uten at premissene for opplæringen er gitt. Sammenlikning av elever med ulike typer vansker tyder på at det generelt sett er en mer systematisk – metodisk tilnærming til elever med spesielle og sammensatte lærevansker. Resultatene tyder på at arbeidet først følges noenlunde systematisk når det etableres en annen organisasjon enn skolen rundt elevene. Studier av etterarbeidet viser at dette – til tross for de individuelle opplæringsplanene – skjer lite planmessig. Det handler i prinsipp om en ganske intuitiv og lite planmessig evaluering av arbeidet. De inngis imidlertid skriftlige rapporter om undervisningen. Som en oppsummering tyder resultatene på at den systematikken som er lagt inn i spesialundervisningen, bygger på en juridisk modell. Det finnes både individuelle planer, sakkyndige utredninger og rapporter til myndigheter. Problemet er å få bedre sammenheng mellom disse forvaltningsinitiativ og de praktisk–pedagogiske prosessene. Skal det skje, må perspektivet på lærerarbeidet utvides til å innbefatte de kvalitetskravene som drøftes i dette prosjektet. Det er imidlertid ikke bare et spørsmål om ny kompetanse. Det har også å gjøre med prioritering av verdier og med organisasjonsforandring.

Nødvendige tiltak for å forbedre spesialundervisningen

Prosjektet har hatt som mål å vurdere pågående praksis med utgangspunkt i en idealmodell. Denne modellen ble konstruert ut fra den politikken som legges til grunn for opplæringen, og hva som oppfattes som "god praksis" i arbeidet med opplæringsproblemene. Det er derfor naturlig å fremme forhold i dette avsnittet som bør bearbeides for å minske avstanden mellom idealene og praksis. Vi er naturligvis klar over at de fleste av de forhold som vi mener bør forandres, bunner i grunnleggende konflikter i synsmåter og i den strukturelle relasjonen mellom spesialundervisning og vanlig undervisning. Forandring har derfor å gjøre med verdier, begreper, prinsipper, organisasjon og kompetanse. Meningen er ikke her å si noe om hvordan disse forandringene bør gjennomføres, men heller å påpeke noen sentrale temaer fra prosjektet. Samstemmigheten i vurderinger av tilstanden i spesialundervisningen – i alle fall vitenskapelig sett - er så stor at praksisformene i feltet bør gjøres til gjenstand for en grunnleggende revurdering. De forandringer vi peker på, er aktualisert av de forhold som vi oppsummeringsvis har funnet mest kritiske ved spesialundervisningen.

Det må utarbeides kvalitetskrav for spesialundervisning og presiseres konkret hvordan kravene skal oppfylles.

Kritisk punkt: Det er lite i dagens undervisningspraksis som forsøker å føre inn kvalitative krav i undervisningene. Det er i første rekke de legale, juridiske sidene som nå blir ivaretatt.

Det bør arbeides aktivt for å etablere et mer tydelig skille mellom spesialundervisning og tiltak i skolen som bare synes å fungere som avlastning av den vanlige undervisningen. Sammenblandingen kompromitterer begrepet spesialundervisning. Det er ikke nok å definere spesialundervisning gjennom tildeling av timer. Det er nødvendig å si konkret hvilke pedagogiske tilpasninger elever behøver, hva som skal oppnås og når det skal være oppnådd, samt systemer som sikrer at dette skjer. Det er lite som tyder på at de vanlige formene for sakkyndig utredning, individuell opplæringsplan og rapportering er tilstrekkelig. Det kan virke som om disse aktivitetene finner sted i god avstand fra de reelle pedagogiske prosessene. Denne mangelen på praktisk pedagogisk relevans av disse aktivitetene gjør at de lett kan

tolkes som å være juridisk og forvaltningsmessig motivert av behovet for å dokumentere at elever har fått det de har rett til. Historien viser at dette er et fullt legitimt motiv. Dokumentasjonen må imidlertid være korrekt og ikke bare beskrive ressursinnsats, men må også beskrive hvilken kvalitet tilbudene skal ha. Det er imidlertid ikke tilstrekkelig grunnlag for spesialundervisning. Det behøves profesjonelle mennesker som kan omsette ressurser for opplæring til pedagogisk praksis med høy kvalitet. Uten at dette skjer, blir det som kalles spesialundervisning ofte en blåkopi av vanlig undervisning med elevenes mislykkethet i vanlig undervisning som læreplan. Hvilken retning et slikt arbeid bør ha, har vi drøftet inngående i dette arbeidet.

Alle tilgjengelige pedagogiske ressurser - inkludert ressursene for vanlig undervisning - må benyttes for å tilpasse undervisningen til elever med særskilte behov. Det forutsetter:

Kritisk punkt: Den tilpasning av opplæringen som skjer i forbindelse med spesialundervisningen, skjer hovedsakelig i timer tildelt for spesialundervisning

Det behøves ikke store forandringer av mål og læreplan. De rommer allerede et nytt opplæringsbegrep. Det er praksis som bør forandres for å gi plass for en større bredde i opplæringsbehov. Vi finner at de forandringer som gjøres av den vanlige undervisningen i forbindelsen med utvalg av elever for spesialundervisning, er marginale. Eleven går ut av klassen for spesialundervisning, og kommer tilbake til en klasse som er lik den han/hun forlot. Det kan knapt være noen tvil om at majoriteten av de elever som vi har undersøkt, kunne ha fått en tilpasset undervisning i sine vanlige klasser. Det er heller ikke tilstrekkelig å flytte spesiallærere inn i klassene. Det behøves reelle forandringer i fysisk miljø, arbeidsmåter, valg av innhold, utnyttelse av teknologi og ekstern kompetanse. Dette løftet bør en nå kunne ta for å realisere mål som er stilt opp for virksomheten for mange år tilbake. Den standardformen for spesialundervisning som preger feltet, kan ikke realisere disse målene. Ja, den hindrer faktisk ofte at målene nås. Et slikt prosjekt skulle være i samsvar med det vi kan kalle "spesialundervisning år 2000". Et trekk ved den spesialundervisning vi har observert, er mangelen på bredde. Det behøves en spesialundervisning der foreldre går over fra å være tilskuere til å bli deltakere. En spesialundervisning med sitt utkikksvindu på skoleenheten er ikke tilstrekkelig for å

favne bredden i opplæringsbehov. Her behøves tiltak for å få brukerne mer aktivt med. Vi finner også at eksternt kompetanse og hjelpemidler utnyttes i liten grad i spesialundervisningen. Alt tyder på at klassen og den individuelle læreren ikke danner tilstrekkelig grunnlag for å få til en opplæring for de elevene vi har observert. De organisasjoner som er konstruert for å få til mer relevante tiltak for elevene, blir ikke aktivisert før elevene oppviser betydelig problembelastning og opererer i for stor avstand fra skolen. Det behøves i større grad en organisasjon som har som utgangspunkt at den offentlige skolen er "en skole for alle" og som derfor også må gjøres i stand til å integrere ressurser og eksperter for spesialundervisning.

Brukermedvirkning og samarbeid mellom etater må bli en normal del av alt opplæringsarbeid for elever med særskilte behov.

Kritisk punkt: Det savnes en organisasjon der kvalifiserte og bevisste fagpersoner setter sosial inkludering og særskilte behov i sentrum og som legger livskvalitet til grunn for planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen

Det kreves derfor en ny forståelse av hva spesialundervisning er. Denne bør gå i retning av mer tverretatlige og helhetlige modeller. Livskvalitetsmål, systematisk arbeid og sosial inkludering blir viktige elementer i arbeidet. Dette er et stortiltet prosjekt som krever en nyorientering av både organisasjonsmodeller, arbeidsformer, arenaer, og fagpersonell som jobber med eleven. For å kunne etablere noe slikt, kreves det en endring og utvidelse av hva begrepet skole skal bety. Dette krever endringer både av den vanlige undervisningen og spesialundervisningen, slik at marginalgruppene skal kunne inkluderes. Den nye forståelsen bør ha som prinsipp at alle elever som har fått ressurser til spesialundervisning, bør ha en tverrfaglig eller tverretatlig innsats. Tverrfaglig og tverretatlig organisert opplæring må knyttes sterkere til vanlig opplæring. Endringer i retning av mer tverretatlig arbeid, krever sterkere styring av feltet fra statlig og kommunalt nivå. Det må legges vekt på å forklare aktørene hvordan arbeidsprosessene konkret kan foregå, og hvordan kompetanse og ressurser må brukes for å få de ønskede effekter. Det er ikke tilstrekkelig med kunnskapsformidling til nøkkelpersoner, selv om dette også er viktig. Det bør forventes at grupper av mennesker ikke skilles ut. Derfor må det brukes fantasi og ressurser på å eksperimentere med nye organiserings- og

arbeidsformer i normalsystemet. Dette systemet må utvides til å gjelde alle elever i kommunen. Det er ofte gjennom konkrete endringsforsøk aktører forandrer sin måte å handle på, og dersom de finner ut at dette fremmer saken og deres egen situasjon, er det en mulighet for endring. Foreldrene synes å øve sterkere kritikk av opplæringstilbudene enn fagpersoner. Foreldregruppen kan derfor være en viktig ressurs å spille på lag med og bygge videre på i en endring av skolesystemet. Det må imidlertid ikke bortforklares at elever som får spesialundervisning er en elevgruppe som har behov for spesielle tilpasninger og ressurser. Nye organisasjons- og arbeidsformer kan ikke eliminere alle læreproblemer. Det vil fortsatt være behov for intensiv, kvalitativ og systematiske opplæringsprogrammer for å få til optimal utvikling for elever. Den tverretatlige innsatsen må forbedres, slik at hele prosessen får et mønster som sikrer kvalitet i alle ledd.

Arbeidsprosessen må komme sterkere i sentrum i arbeidet og ha elevens behov i fokus fra det tidspunkt at hun/han meldes til hjelpeapparatet inntil tiltaket evalueres

Kritisk punkt: Arbeidsprosessen styres i dag av juridiske krav og gamle skoletradisjoner som i første rekke er opptatt av å formidle tradisjonelt fagstoff innenfor vel etablerte skolekulturer.

Det nytter ikke å organisere bort problemet, selve arbeidsprosessen må i sentrum. Til dette kreves det at en får til en endring av forståelsen av arbeidet til aktørene og deres evne til å handle på nye måter. Da vil hele endringsprosessene kunne gå atskillig lettere. Dersom reformen skal få praktisk betydning for de som har behov for særskilt tilrettelagt undervisning, er det viktig at lærerne blir involvert i reformarbeidet. Når en fjerner institusjonene og skal erstatte disse med det vanlige skoleverket, er det naturlig å spørre seg om de som representerer skolesystemet overfor elevene har mulighet til å gjennomføre de endringer som kreves, og om ekspertisen vil være i stand til å hjelpe lærerne i det daglige arbeidet med elevene. I reformarbeidet er det gjort mye for å skolere de som er på kompetansesentrene og arbeidet med å skape et nett av fagfolk, bl a gjennom bruk av elektroniske verktøy. Det ser imidlertid ikke ut til at en har vært opptatt av de som har fått det største ansvaret for denne elevgruppen: lærerne i den vanlige skolen. En rådgivende ekspertise utenfor klasserommene kan aldri erstatte lærernes direkte kontakt med

elevene. En sikring av kvaliteten på arbeidet med elevene vil måtte skje innenfor lokalskolen og i lokaler som er felles for alle. Det er derfor viktig at oppmerksomhet rettes mot disse arenaene. Det må være en viktig målsetting å prøve å skape bedre overensstemmelse mellom de kvaliteter som etterstrebes og den praksis som er observert i prosjektet. Denne målsettingen får økt tyngde ved at prosjektresultatene ikke avviker nevneverdig på vesentlige punkter fra resultater fra andre nasjonale og internasjonale prosjekter.

Det må arbeides aktivt for å minske avstanden mellom retorikk og realitet i spesialundervisning ved at rammebetingelser, faglig innhold og metoder og arbeidsprosesser rettes inn mot å oppfylle kvalitative sosiale mål

Kritisk punkt: Lærernes daglige arbeid med spesialundervisning styres i dag i for stor grad av en rutinepreget faglig tradisjon og kultur som ikke retter seg mot å oppfylle sosiale mål for undervisningen.

Det settes høye mål for spesialundervisningen, og det er skapt ulike formelle redskaper for å forsøke å sikre kvalitet. Disse redskapene er ikke tilstrekkelige, men bidrar likevel til å formidle et inntrykk av at elevene får det de skal ha selv om tilbudene i praksis ikke holder mål. Avstanden mellom formalpraksis og realpraksis må bli mindre. Det kan skje ved å moderere forventningene til denne undervisningen og velge en pragmatisk tilnærming der en aksepterer at spesialundervisningen tildeles sin rolle ut fra tilstanden i vanlig undervisning. Alternativet er at en velger en tilnærming som tar utgangspunkt i at spesialundervisningen skal bidra til å fremme de overordnede målene for skolen også for de elever som har funksjonsproblemer i vanlig opplæring. De kvalitetene som ligger til grunn for de vurderinger som er gjort i dette prosjektet, har hatt den siste tilnærmingen som utgangspunkt. Med dette utgangspunktet kan vi bare slå fast at spesialundervisningen i sin standardiserte form ikke bidrar tilstrekkelig til å skape "en skole for alle". Skal en kunne nærme seg dette idealet, bør det først og fremst skje forandringer av det opplæringsbegrepet som ligger til grunn for vanlig undervisning. Uten en slik forandring etterspørres ikke de kvalitetene som ligger til grunn for prosjektet. Deretter er en nødt til å si konkret hva målene konkret betyr for praksis. Slik situasjonen er nå, omgis de langsiktige målene av en retorikk med få konsekvenser for praksis. Dette er utilstrekkelig å bare beskrive målene. Det kreves også en betydelig heving av kompetansen for å kunne

følge opp arbeidet med elevene gjennom hele undervisningsprosessen –fra forarbeid til etterarbeid - og en organisering som gjør det mulig å knytte sammen skoleintern og skoleekstern kompetanse i arbeidet med opplæringsproblemene. Spesialundervisningen bygger ofte tenkning om metode på vurderinger av elevenes evne til å motta vanlig undervisning, og forklarer denne mangel på mottakelighet med å henvise til elevenes individuelle vansker. Det krever et annet perspektiv. Vektlegging av særskilte opplæringsbehov og sosial inkludering forutsetter innhold og arbeids- og organisasjonsformer i spesialundervisningen som bidrar til å sikre at disse målene nås. Undersøkelsen viser at dersom dette skal danne arbeidsgrunnlaget for spesialundervisningen, kreves et betydelig utviklingsarbeid der målene - ved å stille krav til "god praksis" - får spille en mye viktigere rolle enn i dag. Sterkere vektlegging av målene og mer konkret presisering av hva de betyr for spesialundervisning har også en viktig kritisk funksjon ved å rette oppmerksomheten mot det system som det meste av spesialundervisningen foregår innenfor. I dette perspektivet består den største utfordringen i å utvikle spesialundervisningen innenfor rammen av en enhetsskole. Det betyr at spesialundervisning i større grad bør være en utviklingskomponent i vanlig undervisning. Paradoksalt virker det som den i dag bidrar til det motsatte, dvs hindrer utvikling av den vanlige undervisningen og sikrer tradisjonelle arbeidsmåter. Et nytt perspektiv på spesialundervisningen er også nødvendig for å kunne skape et enhetlig opplæringsystem i kommunene for alle elever – inkludert de som har særskilte opplæringsbehov. Slik det fungerer i dag, kommer skolen lett til å få rollen som en sorteringsmaskin som angir innhold og rammer for spesialundervisningen.

Sluttord

Samlet viser resultatet fra prosjekt at dersom kommunene skal kunne gi opplæring til alle elever med særskilte behov innenfor rammen av de målene som er stilt opp, kreves en betydelig mer dyptgående omstrukturering av spesialundervisningen enn det er lagt opp til ved omorganiseringen av spesialskolene til kompetansesentra. For å få dette til bør bli den kompetansen som er tilgjengelig for opplæring for elever med særskilte behov forankres tydeligere i det kommunale opplæringssystemet. Dette er imidlertid bare et ledd i en prosess der alle tilgjengelige ressurser benyttes

for å skape en skole som er i stand til å organisere og utnytte ressursene for å arbeide mot mål som er gyldige for alle elever innenfor en felles ramme. Erfaringene med spesialundervisningen tyder ikke på at det finnes andre alternativer som kan begrunnes ut fra vitenskap og erklært politikk.

ⁱ Informasjonen er hentet fra Stortingsmelding 23 (1997-98) Opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Kirke-, Utdannings- og Fokningsdeprtemenett. 27. mars 1998

ⁱⁱ En mer omfattende analyse av problemet finnes i Stangvik, G. A critical – theoretical analysis of a reform project in spesscial education. I Peder Haug & Jan Tøssebro *Theoretical Perspectives on Special Education*. Høgskoleforlaget (in press),s165-185

ⁱⁱⁱ Rune Simeonsson (Interventions, outcomes and goal fulfilment. I *Special Education Research - in An international & interdisciplinary perspective – a documentation*. Stockholm Institute of Education. Department of Special Education. Stockholm 1997) peker på "(a)variability of underlying assumptions, (b)inadequate operationalisation of subject, intervention and outcome variables, (c)the confounding roles of individual differences in the form of bio – medical complications, medication effects, and idiosyncratic behaviours, (d)differentiating between statistical and practical significance, and (e)addressing competing explanations of findings of intervention effects"(s30)

^{iv} Kalevale, K.A. & Dobbins, D.A. (1993) (The equivocal nature of special education interventions. *Early Child Development & Care*, 86,23-37)har med mer enn 400 undersøkelser av effekter av ulike treningsmetoder, som psykolingvistisk trening og sansetrening, spesialklasseplassering og forsøk med diett og sentralstimulerende midler.

^v Algozzine, B.,Morsink, C.V. & Algozzine, K.M. (1988) (What´s happening in self-contained special education? *Exceptional Children*, 55(3), 259-265). De fant at bare en av syv undervisningspraksiser varierte som en funksjon av klassifisering ev elevene i kategorier, og at lærerne modifiserte undervisningen mindre for elever med psykisk utviklingshemming enn for øvrige kategorier.

^{vi} Kauffman, J.M. (1993)(How we might achieve the radical reform of special education? *Exceptional Children*, 60(1) 6-16) konkluderer med "a central problem is that too many students are poorly served by special education because their programs are not really special – no more appropriate than the programs they would receive in general education" (p7)

^{vii} Stangvik, G. (1979) *Self-Concept and School Segregation*. Göteborg Studies of Educational Sciences 27. Acta Universitatis Gothoburgensis

^{viii} En intervjuundersøkelse beskrevet i Skaalvik, E.M. & Fossen, I. (1995) (Tilpasning og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole. Trondheim:Tapir)viser åpenbare konflikter i synet på differensiering mellom det å ha klassen som enhet for undervisningen og opplevelse av krav til hva elevene skal lære.Opplevelsen av felles mål for elevene begrenser differensieringsmulighetene. Forfatterne peker imidlertid på: "For funksjonshemmede elever øker igjen lærernes frihet i valg av mål for elevene fordi disse elevene ikke forventes å kunne følge vanlig klasseundervisningsundervisning i noe tilfelle".

^{ix} Persson, B. (1997) (Who need special education? I *Special Education Research - in an international & interdisciplinary perspective – a documentation*. Stockholm Institute of Eeducation, s252)konkluderer en interjuundersøkelse av spesiallærere, klasselærere og rektorer om spesialundervisningen med følgende:"The results show that most special education takes place outside regular classrooms in part – time so-called clinics within the mainstream system. Students

with needs are mostly defined from an agreement between the regular and the special education teacher available. Special education pupils often receive the same, though simplified version of the subject as their peers. Teaching is executed at a slower pace and with immense patience from the special education teacher, though more or less isolated from the ongoing work taking place in regular classrooms". Peder Haug (Norwegian Special Education: Development and Status) kommer frem til en liknende konklusjon: "For pupils who attend ordinary classes, special education is organised partly with a two – teacher system, partly as group teaching and partly as individual lessons. The most common is still that pupils are removed from the class in order to receive special education. The majority of pupils receive special education only a few hours (1 –4 hours) a week and only in a few subjects (mostly Norwegian and mathematics)... While recourse was taken to individual lessons or smaller groups, these lessons were to a large degree used for traditional material. Individually adapted training and teaching within class is not particularly widespread"

^x Skrtic, T.M.(1997). (Special Education and Student Disability: A Social/Political Perspective. I *Special Education Research - in an international & interdisciplinary perspective – a documentation*. Stockholm Institute of Education, s 50-51

^{xi} Analysene i dette avsnittet er sterkt inspirert av to nylig utkomne arbeider som begge forsøker å gi en fasebeskrivelse av utviklingen av spesialundervisningen og spesialpedagogikken. Peder Haug (Norwegian Special Education: Dvelopment and Status) i et reformperspektiv og Ingemar Emanuelsson (Special – Education Research in Sweden 1956-1996, *Scandinavian Journal of Educational Research* 41(3-4), 1997, s461-471) tar for seg forskningsutviklingen i perioden

^{xii} Det foreligger en omfattende teoretisk litteratur om dette perspektivskiftet. Kanskje den mest interessante forskningen om relasjonen mellom definisjoner av lærevansker og formidlingsformer skjer innefor området diskursanalyse. A. A. Forman & D.E. McCormick (Discourse Analysis. A Socio Cultural Perspective, *Remedial and Special Education*, 16 (3), 1995) sammenfatter slik forskning : "This finding suggests that disabilities are as much a function of the social interactional context as they are individual characteristics"(s153). Birgit Kirkebæk (Utvikling. Om hierarkisering av tidsbestemte normer, *Spesialpedagogikk*, 6/96) fanger et annet vesentlig punkt. Hun diskuterer forskjellen mellom det å snakke om "mennesker med særskilte behov" og det å snakke om "særskilte mennesker" og sier: "Men fokus og konsekvenser vil være anderledes, idet almenpædagogiske og almenpsykologiske indfaldsvinkler falder bort, når fokus alene koncentrerer om det særlige"(s4). Problemet består nettopp i å kunne utvikle et formidlingssystem som tar vare på de særskilte behovene innenfor en allmenpedagogisk og allmenpsykologisk ramme – ikke å definere bort de særskilte behovene til elevene

^{xiii} Stangvik, G.(upublisert)("Problemstyrt individ og systemrettet arbeid i tverretatlige møter og ansvarsgrupper", Høgskolen i Finnmark, Alta) drøfter denne orienteringen, beskriver bakgrunnen, fremgangsmåter og forskning

^{xiv} Stangvik, G. "Problemstyrt individ og systemrettet arbeid i tverretatlige møter og ansvarsgrupper", Høgskolen i Finnmark, Alta, upublisert manuskript, drøfter disse nye problemløsningsmodellene og forskning om dem

^{xv} jf Skaalvik og Fossen, op.cit.s113-122 som beskriver 10 organisatoriske løsninger

^{xvi} Skrtic,op.cit. s 66

^{xvii} Hargreaves, A (1996) (Lærerearbeid, Oslo: adNotamGyldendal,) viser med forskning fra Canada hvordan samarbeidet mellom lærer og spesialpedagoger byråkratiseres. Skrtic, T.M (In Pijl, S.J.,Meijer, C.J.W & Hegarty, S.Inclusive education. A global agenda. London: Roulledge,1997, s154) plederer for et "adhokokrati" der mindre grupper får midler og frihet til å realisere bestemte mål for å råde bot på byråkratiseringen og gjøre skolene til "creative agents".

^{xviii} Hegarty (In Pijl, S.J.,Meijer, C.J.W & Hegarty, S (1997). Inclusive education. A global agenda. London: Roulledge,s159) hevder at "the failure of comparative studies to show a clearcut advantage in

favour of segregated placements must be taken as an endorsement of integration, on the grounds that it is for segregationist to justify their case with empirical evidence”

^{xix} Stangvik, G.(1996) (Beyond Schooling. Integration in a policy perspective. In Pijl, S.J.,Meijer, C.J.W & Hegarty, S. Inclusive education. A global agenda. London: Roulledge,1997 s32-50) drøfter integrering/inkludering i et velferdsteoretisk perspektiv og peker på at lang tids integrering kan ikke oppnåes utelukkende gjennom å forandre pedagogiske prosesser. Individuell langsiktig planlegging må nødvendigvis stå sterkt i fokus.

^{xx} Sip Jan Pijl, Cor J. Meijer & Seamus Hegarty (Eds) (1997) Inclusive Education. A Global Agenda. London: Routledge, s150 peker på nødvendigheten av å relatere inkludering til forskjellige nivåer av pedagogisk arbeid

^{xxi} Jf (Beyond Schooling. Integration in a policy perspective.In Pijl, S.J.,Meijer, C.J.W & Hegarty, S.Inclusive education. A global agenda. London: Roulledge,1997,s159-160

^{xxii} Zigmond, M. & Baker, J.M.(In Pijl, S.J.,Meijer, C.J.W & Hegarty, S.Inclusive education. A global agenda. London: Roulledge,1997 s114)

^{xxiii} Bernstein, B.(1996) "Pedagogy - Symbolic – Control and Identity. Theory, research, critique. London:Taylor & Francis

^{xxiv} Hargreaves, A.(1996)"Lærerarbeid og skolekultur.Oslo: adNotam/Gyldendal, s175 viser til forskning som viser at lærerne sjelden hjalp hverandre, at samarbeid ofte bare besto i å dele foreliggende stoff og ideer og at planlegging og problemløsning mellom kolleger sjelden forekom

^{xxv} jf Bernstein,B.(1996) "Pedagogy - Symbolic – Control and Identity. Theory, research, critique. London:Taylor & Francis

^{xxvi} Stangvik, G.(1994)Utdanningens betydning for livskvaliteten etter avsluttet grunnskole. I Oiva Ikonen & Markku Sassi (red)Utvecklingsförlopp. 19. NORDISKA KONGRESSEN OM SPECIALUNDERVISNING. Jyväskylä Universitet^{xxvi} Informasjonen er hentet fra Stortingsmelding 23 (1997-98) Opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Kirke-, Utdannings- og Foskningsdeprtemenett. 27. mars 1998

^{xxvi} En mer omfattende analyse av problemet finnes i Stangvik, G. A critical – theoretical analysis of a reform project in spesscial education. I Peder Haug & Jan Tøssebro *Theoretical Perspectives on Special Education*. Høgskoleforlaget (in press),s165-185

^{xxvi} Rune Simeonsson (Interventions, outcomes and goal fulfilment. I *Special Education Research - in An international & interdisciplinary perspective – a documentation*. Stockholm Institute of Education. Department of Special Education. Stockholm 1997) peker på "(a)variability of underlying assumptions, (b)inadequate operationalisation of subject, intervention and outcome variables, (c)the confounding roles of individual differences in the form of bio – medical complications, medication effects, and idiosyncratic behaviours, (d)differentiating between statistical and practical significance, and (e)addressing competing explanations of findings of intervention effects"(s30)

^{xxvi} Kalevale, K.A. & Dobbins, D.A. (1993) (The equivocal nature of special education interventions. *Early Child Development & Care*, 86,23-37)har med mer enn 400 undersøkelser av effekter av ulike treningsmetoder, som psykologvistisk trening og sansetrening, spesialklasseplassering og forsøk med diett og sentralstimulerende midler.

^{xxvi} Algozzine, B.,Morsink, C.V. & Algozzine, K.M. (1988) (What’s happening in self-contained special education? *Exceptional Children*, 55(3), 259-265). De fant at bare en av syv undervisningspraksiser varierte som en funksjon av klassifisering ev elevene i kategorier, og at lærerne modifiserte undervisningen mindre for elever med psykisk utviklingshemming enn for øvrige kategorier.

^{xxvi} Kauffman, J.M. (1993) (How we might achieve the radical reform of special education? *Exceptional Children*, 60(1) 6-16) konkluderer med "a central problem is that too many students are poorly served by special education because their programs are not really special – no more appropriate than the programs they would receive in general education" (p7)

^{xxvi} Stangvik, G. (1979) *Self-Concept and School Segregation*. Göteborg Studies of Educational Sciences 27. Acta Universitatis Gothoburgensis

^{xxvi} En intervjuundersøkelse beskrevet i Skaalvik, E.M. & Fossen, I. (1995) (Tilpasning og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole. Trondheim:Tapir) viser åpenbare konflikter i synet på differensiering mellom det å ha klassen som enhet for undervisningen og opplevelse av krav til hva elevene skal lære. Opplevelsen av felles mål for elevene begrenser differensieringsmulighetene. Forfatterne peker imidlertid på: "For funksjonshemmede elever øker igjen lærernes frihet i valg av mål for elevene fordi disse elevene ikke forventes å kunne følge vanlig klasseundervisningsundervisning i noe tilfelle".

^{xxvi} Persson, B. (1997) (Who need special education? I *Special Education Research - in an international & interdisciplinary perspective – a documentation*. Stockholm Institute of Education, s252) konkluderer en intervjuundersøkelse av spesiallærere, klasselærere og rektorer om spesialundervisningen med følgende: "The results show that most special education takes place outside regular classrooms in part – time so-called clinics within the mainstream system. Students with needs are mostly defined from an agreement between the regular and the special education teacher available. Special education pupils often receive the same, though simplified version of the subject as their peers. Teaching is executed at a slower pace and with immense patience from the special education teacher, though more or less isolated from the ongoing work taking place in regular classrooms". Peder Haug (Norwegian Special Education: Development and Status) kommer frem til en liknende konklusjon: "For pupils who attend ordinary classes, special education is organised partly with a two – teacher system, partly as group teaching and partly as individual lessons. The most common is still that pupils are removed from the class in order to receive special education. The majority of pupils receive special education only a few hours (1 –4 hours) a week and only in a few subjects (mostly Norwegian and mathematics)... While recourse was taken to individual lessons or smaller groups, these lessons were to a large degree used for traditional material. Individually adapted training and teaching within class is not particularly widespread"

^{xxvi} Skrtic, T.M. (1997). (Special Education and Student Disability: A Social/Political Perspective. I *Special Education Research - in an international & interdisciplinary perspective – a documentation*. Stockholm Institute of Education, s 50-51

^{xxvi} Analysene i dette avsnittet er sterkt inspirert av to nylig utkomne arbeider som begge forsøker å gi en fasebeskrivelse av utviklingen av spesialundervisningen og spesialpedagogikken. Peder Haug (Norwegian Special Education: Development and Status) i et reformperspektiv og Ingemar Emanuelsson (Special – Education Research in Sweden 1956-1996, *Scandinavian Journal of Educational Research* 41(3-4), 1997, s461-471) tar for seg forskningsutviklingen i perioden

^{xxvi} Det foreligger en omfattende teoretisk litteratur om dette perspektivskiftet. Kanskje den mest interessante forskningen om relasjonen mellom definisjoner av lærevansker og formidlingsformer skjer innefor området diskursanalyse. A. A. Forman & D.E. McCormick (Discourse Analysis. A Socio Cultural Perspective, *Remedial and Special Education*, 16 (3), 1995) sammenfatter slik forskning : "This finding suggests that disabilities are as much a function of the social interactional context as they are individual characteristics" (s153). Birgit Kirkebæk (Udvikling. Om hierarkisering av tidsbestemte normer, *Spesialpedagogikk*, 6/96) fanger et annet vesentlig punkt. Hun diskuterer forskjellen mellom det å snakke om "mennesker med særskilte behov" og det å snakke om "særskilte mennesker" og sier: "Men fokus og konsekvenser vil være anderledes, idet almenpædagogiske og almenpsykologiske indfaldsvinkler falder bort, når fokus alene koncentrerer om det særlige" (s4). Problemet består nettopp i å kunne utvikle et formidlingssystem som tar vare på de særskilte behovene innenfor en allmenpedagogisk og allmenpsykologisk ramme – ikke å definere bort de særskilte behovene til elevene

-
- ^{xxvi} Stangvik, G.(upublisert)(."Problemstyrt individ og systemrettet arbeid i tverretatlige møter og ansvarsgrupper", Høgskolen i Finnmark, Alta) drøfter denne orienteringen, beskriver bakgrunnen, fremgangsmåter og forskning
- ^{xxvi} Stangvik, G. "Problemstyrt individ og systemrettet arbeid i tverretatlige møter og ansvarsgrupper", Høgskolen i Finnmark, Alta, upublisert manuskript, drøfter disse nye problemløsningsmodellene og forskning om dem
- ^{xxvi} jf Skaalvik og Fossen, op.cit.s113-122 som beskriver 10 organisatoriske løsninger
- ^{xxvi} Skrtic,op.cit. s 66
- ^{xxvi} Hargreaves, A (1996) (Lærerarbeid, Oslo: adNotamGyldendal,) viser med forskning fra Canada hvordan samarbeidet mellom lærer og spesialpedagoger byråkratiseres. Skrtic, T.M (In Pijl, S.J.,Meijer, C.J.W & Hegarty, S.Inclusive education. A global agenda. London: Roulledge,1997, s154) plederer for et "adhokokrati" der mindre grupper får midler og frihet til å realisere bestemte mål for å råde bot på byråkratiseringen og gjøre skolene til "creative agents".
- ^{xxvi} Hegarty (In Pijl, S.J.,Meijer, C.J.W & Hegarty,S (1997). Inclusive education. A global agenda. London: Roulledge,s159) hevder at "the failure of comparative studies to show a clearcut advantage in favour of segregated placements must be taken as an endorsement of integration, on the grounds that it is for segregationist to justify their case with empirical evidence"
- ^{xxvi} Stangvik, G.(1996) (Beyond Schooling. Integration in a policy perspective. In Pijl, S.J.,Meijer, C.J.W & Hegarty, S. Inclusive education. A global agenda. London: Roulledge,1997 s32-50) drøfter integrering/inkludering i et velferdsteoretisk perspektiv og peker på at lang tids integrering kan ikke oppnåes utelukkende gjennom å forandre pedagogiske prosesser. Individuell langsiktig planlegging må nødvendigvis stå sterkt i fokus.
- ^{xxvi} Sip Jan Pijl, Cor J. Meijer & Seamus Hegarty (Eds) (1997) Inclusive Education. A Global Agenda. London: Routledge, s150 peker på nødvendigheten av å relatere inkludering til forskjellige nivåer av pedagogisk arbeid
- ^{xxvi} Jf (Beyond Schooling. Integration in a policy perspective.In Pijl, S.J.,Meijer, C.J.W & Hegarty, S.Inclusive education. A global agenda. London: Roulledge,1997,s159-160
- ^{xxvi} Zigmond, M. & Baker, J.M.(In Pijl, S.J.,Meijer, C.J.W & Hegarty, S.Inclusive education. A global agenda. London: Roulledge,1997 s114)
- ^{xxvi} Bernstein, B.(1996) "Pedagogy - Symbolic – Control and Identity. Theory, research, critique. London:Taylor & Francis
- ^{xxvi} Hargreaves, A.(1996)"Lærerarbeid og skolekultur.Oslo: adNotam/Gyldendal, s175 viser til forskning som viser at lærerne sjelden hjalp hverandre, at samarbeid ofte bare besto i å dele foreliggende stoff og ideer og at planlegging og problemløsning mellom kolleger sjelden forekom
- ^{xxvi} jf Bernstein,B.(1996) "Pedagogy - Symbolic – Control and Identity. Theory, research, critique. London:Taylor & Francis
- ^{xxvi} Stangvik, G.(1994)Utdanningens betydning for livskvaliteten etter avsluttet grunnskole. I Oiva Ikonen & Markku Sassi (red)Utvecklingsförlopp. 19. NORDISKA KONGRESSEN OM SPECIALUNDERVISNING. Jyväskylä Universitet
- Stangvik G., Rønbeck A. & Simonsen O.(1995): Prosjektet Omstrukturering av spesialundervisningen. Forutsetninger og konsekvenser. Prinsipper og metoder. En statusrapport. HIF- forskning 1995:2. Høgskolen i Finnmark.
- ^{xxviii} Solum E. og Stangvik G. (1987): Livskvalitet for funksjonshemmede. Et hjelpemiddel for planlegging og utvikling av tiltak og tjenester. Universitetsforlaget. Oslo.

^{xxix} Stangvik G. og Simonsen O. (1993). En kommune for alle. Del VI. Rapport fra fase IV: Forandring og fornyelse. ALH- rapport 1993:4, Alta Lærerhøgskole.

^{xxx} Jakobsen Helene (1994): Det eksterne rådgivningsarbeidet i skolen. Idealer og realiteter i samhandlingen. Hovedfagsavhandling i spesialpedagogikk. Universitetet i Trondheim, AVH /Alta Lærerhøgskole.

^{xxxi} Rønbeck A. (1994): Barnevernsarbeid i en bykommune. Det metodiske grunnlaget. HIF- forskning 3: 1994, Høgskolen i Finnmark.

^{xxxii} Keiser L. og Lund A. M. (1993): Supervision og konsultation, 3. Opplag. Munkvold, København. (s. 20-23).

^{xxxiii} Aarseth, T. (1984): Tverretattlig samordning - i alle fall et forsøk. Publ. nr. 25. Forsøksprogr. Forvaltningen av svakstilte grupper. Universitetet i Bergen. Institutt for offentlig administrasjon og administrasjonskunnskap.

^{xxxiv} St. meld. nr. 54 1989- 90: Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov.

^{xxxv} Berman P. (1980): Thinking about programmed and adaptive implementation: Matching strategies to situations. I Ingram H. and Mann D. (eds): Why policies succeed or fail. Beverly Hills: Sage.

^{xxxvi} Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996): Læreplanverket for den 10 årige grunnskolen. (LP97) Oslo. Nasjonalt læremiddelsenter.

Vedlegg I:

Oversikt over figurer og tabeller som blir brukt presentasjonene:

Figur-liste	2
Tabell-liste	5

Figur-liste

Figur 1. Hovedproblem og omfang av vansker	49
Figur 2 . Utdanning og ressursbruk	54
Figur 3. Lærerutdanning og elevbehov.....	54
Figur 4. Utdanning og kommunestørrelse.....	55
Figur 5. Organisering: Enetimer	57
Figur 6. Forbruk av ressurser	60
Figur 7. År med spesialundervisning.....	61
Figur 8. Tilpasning til behov	73
Figur 9. Elevkategori og tilrettelegging	75
Figur 10. Tilrettelegging og alder	76
Figur 11 . Pedagogiske forandringer i vanlig klasse	78
Figur 12. Ytre forandringer i vanlig klasse	79
Figur 13. Målorientering og aldersgruppe	82
Figur 14. Systematikk og alder	84
Figur 15. Orienteringer til planlegging.....	85
Figur 16. Planlegging og elevproblem	86
Figur 17. Planlegging og utdanning.....	87
Figur 18. Tilrettelegging og vansker	91
Figur 19. Kommune og handlingsmønster	92
Figur 20. Utdanning og tilrettelegging	93
Figur 21. Alder og tilrettelegging.....	94
Figur 22. Handlingsstrategi og elevbehov.....	99
Figur 23. Brukerdeltakelse og skoletilhørighet	103
Figur 24. Brukerdeltakelse og organisering	104
Figur 25. Organisering og foreldredeltakelse.....	105
Figur 26. Lærere og foreldres syn på tilbud	106
Figur 27. Vurdering av fremskritt og skoletilhørighet	108
Figur 28. Vurdering av fremskritt og behov.....	108
Figur 29. Planlagt forandring og resultat.....	113
Figur 30. Vurderinger av undervisningens organisering	116
Figur 31. Vurdering av arbeidsmåten.....	117
Figur 32. Vurdering av innhold	117

Figur 33. Vurdering av kommunikasjonen.....	118
Figur 34. Alder og undervisningens kvalitet	121
Figur 35. Foreldrevurdering av normalisering	126
Figur 36. Skolens mål for undervisningen.....	149
Figur 37. Lærernes mål med undervisningen	150
Figur 38. Målorientering	152
Figur 39. Relevans i spesialundervisningen	153
Figur 40. Bredde i undervisningsarbeidet	155
Figur 41. Konsensus i arbeidet.....	156
Figur 42. Integrering i undervisningen	157
Figur 43. Samarbeid om undervisningen.....	159
Figur 44. Lærerens faglige kontakter	161
Figur 45. Lærerens støttenettverk.....	162
Figur 46. Samarbeid mellom sektorer i kommunen	164
Figur 47. Vurderingene, rutiner og betydning	165
Figur 48. Foreldrenes kunnskap om undervisningen.....	167
Figur 49. Foreldrenes deltakelse i planarbeidet.....	168
Figur 50. Brukerens deltakelse i tverrfaglige grupper	169
Figur 51. Organisering av undervisningen	171
Figur 52. Samvær med andre.....	172
Figur 53. Aktivitetsavvik.....	173
Figur 54. Forandring av innhold	176
Figur 55. Forandring av metodene	177
Figur 56. Bruk av ekstern kompetanse.	178
Figur 57. Bruk av veiledning	179
Figur 58. Forandring av undervisningssted.	180
Figur 59. Forandring av undervisningstidspunkt.	181
Figur 60. Forandring av individuelle planer.....	182
Figur 61. Planlagte endringer av undervisningen.....	183
Figur 62. Tilhørighet i miljøet.....	185
Figur 63. Elevens sosiale rolle i opplærings situasjonen.	187
Figur 64. Tilrettelegging for eleven.	188
Figur 65. Resultater av undervisningen.....	190
Figur 66. Lærernes faglige kontakter	211

Figur 67. Lærernes faglige kontakter fordelt på skoler	213
Figur 68. Lærernes mening om støtte i arbeidet.....	214
Figur 69. Arbeidsmåten støttes	215
Figur 70. Kommunal organisasjon	218
Figur 71. Plassering av elever som får kommunal organisasjon	219
Figur 72. Bruk av eksterne økonomiske ressurser	221
Figur 73. Bruk av ekstern kompetanse	222
Figur 74. Lærers oppfatning av elevens behov for ekstern kompetanse	223
Figur 75. Mest innflytelse på innholdet i opplæringen	225
Figur 76. Mest innflytelse på innholdet i opplæringen og skoleslag	226
Figur 77. Innflytelse på innholdet i opplæringen og elevenes mestringsnivå.	227
Figur 78. Lærer mener fagfolk, foreldre og eleven deltar i utarbeidelsen av opplegg	230
Figur 79. Foreldre deltar i planlegging av undervisningsopplegg	232
Figur 80. Foreldre har vært med på å lage opplæringsplan.....	233
Figur 81. Eleven har vært med å lage opplæringsplan.....	234
Figur 82. Lærermening om foreldre og eleven er med på å velge mål.....	236
Figur 83. Foreldre er enige i mål for eleven.....	237
Figur 84. Foreldre drøfter problemer i opplæringen.....	238
Figur 85. Foreldrene er aktive i den daglige opplæringen	239
Figur 86. Foreldre mottar arbeidsplaner	240
Figur 87. Foreldre blir informert om situasjonen i tilbudet	241
Figur 88. Foreldrene vet hva som daglig gjøres i opplæringen.....	242
Figur 89. Foreldrene drøfter opplæringen i en tverretattlig gruppe	244
Figur 90. Eleven deltar i en tverretattlig gruppe.....	248
Figur 91. Evalueringen bygger bare på data fra lærer	249
Figur 92. Lærers mening om at foreldre evaluerer elevens framgang	250
Figur 93. Foreldrenes oppfatning av å være med på å vurdere framgang	251
Figur 94. Lærermening om enighet om elevens opplegg.....	252

Tabell-liste

Tabell 1. Kommune og kjønn	24
Tabell 2. Skoleplassering og kjønn	24
Tabell 3. Viktigste årsak til spesialundervisning	25
Tabell 4. Lærernes grunnutdanning.....	26
Tabell 5. Lærernes spesialpedagogiske utdanning.....	27
Tabell 6. Undervisningsproblem og mestring	50
Tabell 7. Undervisningsproblem og utdanning hos lærerne	53
Tabell 8. Gruppering og elevvansker	56
Tabell 9. Gruppering og kommunestørrelse.....	58
Tabell 10. Skoletrinn og ressurstildeling	59
Tabell 11. Ressurstildeling og lærernes vurdering av behov	62
Tabell 12. Vektlegging av mål og for problemgrupper	67
Tabell 13. Lærernes vurdering av skolens mål	68
Tabell 14. Undervisningsinnhold og behov	70
Tabell 15. Foreldrevurdering av tilbud	77
Tabell 16. Evaluering og kommunestørrelse.....	98
Tabell 17. Foreldres vurdering av læringsutbytte	107
Tabell 18. Vurdering av fremskritt, behov og skoletilhørighet.....	112
Tabell 19. Skoleintern og samarbeidsorientert spesialundervisning.....	203
Tabell 20. Instrumentoversikt	208

Vedlegg II

Instrumentene som er benyttet i prosjektet:

Innhold

Opplysninger om eleven	6
Personopplysninger og arbeidssituasjonen for den som fyller ut skjemaet.....	9
Vurdering av arbeidsprosessen	12
Vurdering av elevens sosiale og pedagogiske situasjon	15
Intervju	19
Observasjon av spesialpedagogisk opplæring.....	24
Foreldrevurderinger	32
Foreldrevurdering av elevens situasjon i opplæringstilbudet	33
Kommuneorganisering.....	35

Om prosjektet

Det foregår nå en omstrukturering av spesialundervisningen i vårt land. En viktig målsetting med denne er at alle med lærevansker skal få kvalitativt gode opplæringstilbud som bidrar til å innlemme dem i lokalmiljøet. Med støtte av regionale og riksdekkende kompetansesentra får kommunene nå ansvaret for å gi tilpasset opplæring til alle elever med lærevansker. Dersom dette skal lykkes, kreves samhandling mellom flere parter - både i og utenfor kommunen.

Prosjektet «Omstrukturering av spesialundervisningen. Forutsetninger og konsekvenser» som kommunen har vedtatt å delta i, er et ledd i dette arbeidet. Gunnar Stangvik, Ann Elise Rønbeck og Ole Simonsen ved Høgskolen i Finnmark gjennomfører prosjektet med midler fra Norges Forskningsråd gjennom «Programmet for spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling» .

Spørsmål som står i sentrum for prosjektet er:

1. Hvordan organiseres og gjennomføres det pedagogiske arbeidet med personer med lærevansker i kommunen?
2. I hvilken grad er arbeidsprosessen målrettet og oppfyller krav til helhet, brukermedvirkning, systematikk?
3. Finnes det en organisasjon for planlegging og støtte som bidrar til kvalitativ forbedring av arbeidsprosessen?
4. Hva bør gjøres for å bygge opp en arbeidsorganisasjon for spesialpedagogisk arbeid som forbedrer mulighetene for å gi personer med lærevansker av ulike typer og grad, kvalitativt gode tilbud i kommunen?

For å få svar på disse spørsmålene har vi laget et antall hjelpemidler. Vi har konstruert fem instrumenter for å beskrive noen viktige sider av arbeidet med personer som har lærevansker. De fire første retter seg til lærere for de personer som får spesialundervisning og foreldre, og det siste instrumentet retter seg til kommunen.

1. LÆRERBESKRIVELSE AV SPESIALPEDAGOGISK OPPLÆRING: Læreren blir først spurt om noen opplysninger om den personen som han/hun arbeider med under besøket, og som kan være av betydning for arbeidsprosessen. Deretter følger noen spørsmål til svareren om utdanningsbakgrunn og praksis. Så blir læreren bedt om å beskrive forskjellige sider av arbeidsprosessen med den utvalgte personen gjennom å ta stilling til et antall utsagn om arbeidsprosessen. Til slutt blir han/hun bedt om å vurdere den sosiale situasjonen til eleven og resultatene av arbeidet.

2. INTERVJU MED LÆREREN OM SPESIALPEDAGOGISK OPPLÆRING: Læreren blir bedt om å besvare noen spørsmål knyttet til denne arbeidsprosessen med utgangspunkt i foregående instrument.

3. OBSERVASJON AV SPESIALPEDAGOGISK OPPLÆRING: Dette instrumentet består av et antall kategorier som benyttes i prosjektet til å observere hvordan den spesialpedagogiske opplæringen gjennomføres.

4. FORELDREVURDERING AV SPESIALPEDAGOGISK OPPLÆRING: Dette instrumentet består av et antall spørsmål om samarbeidet omkring personens tilbud, som foreldre/foresatte blir bedt om å besvare.

5. KOMMUNAL ORGANISERING AV SPESIALPEDAGOGISK OPPLÆRING: Dette instrumentet består av et antall spørsmål til kommuneadministrasjonen om organisasjon og gjennomføring av spesialpedagogiske tilbud

Til læreren

Et viktig utgangspunkt for prosjektet er at de forandringer som gjøres, må komme til syne på «klasseromsgolvet» og være til nytte for det konkrete arbeidet med personene. Det er dessverre mye som tyder på at ressurser som utløses gjennom reformer og organisasjonsforandringer, sjelden kommer så langt. Derfor ønsker vi dine vurderinger av arbeidsprosessen. Vi har knyttet beskrivelsen og vurderingene til konkrete elever. Vi vil også understreke at vi ikke er interessert i å vurdere din kompetanse for spesialpedagogiske oppgaver. Langt ifra! Alle svar vil forbli konfidensielle. Vi tror at kompetanse er viktig, men at kvaliteten av det spesialpedagogiske arbeidet er avhengig av en målrettet arbeidsorganisasjon som gir deg den hjelp du behøver for å kunne gjennomføre målrettede tiltak. Vårt fokus er derfor arbeidsprosessene i det spesialpedagogiske feltet. Vi er interessert i de modellene som benyttes i kommunene, for å kunne forbedre dem, slik at de kan komme bedre i samsvar med målene for det spesialpedagogiske arbeidet. Det skjemaet der vi ber deg om å beskrive og vurdere arbeidsprosessen, har vi delt inn i Forarbeid, Handling og Etterarbeid. Vi er interessert i få dine vurderinger av alle disse tre delene av arbeidet. Vi ber deg også om å vurdere noen sider ved den sosiale situasjonen til personene. De spørsmålene vi tar opp, er begrunnet i målsettingene om inkludering og deltakelse. Disse målsettingene står sentralt i den offentlige politikken for det spesialpedagogiske feltet.

Vi er interessert i å spille på parti med deg. For å kunne gjøre det behøver vi visse opplysninger om arbeidet og elevene. Vi håper derfor at du er positiv til undersøkelsen og prøver å svare oss etter beste evne. Når undersøkelsen er avsluttet, vil du få informasjon om resultatene.

Vi tror det meste er selvinstruerende, men vi hjelper til om det skulle stoppe opp. Det er viktig for undersøkelsen at du fyller ut alt, og tar opp med oss om det skulle være noen kritiske punkter.

Slike vurderinger kan være belemret med noen feilkilder. Vi har valgt vurdering fordi det kanskje ikke bare er ett svar som oppleves som rett. Når et forhold gjøres til gjenstand for vurdering, opptrer ofte noen typiske feilkilder:

- Den som vurderer kan være interessert i å vurdere noe som bedre enn det egentlig er, og velger derfor mer positive skalatrinn enn han/hun burde, situasjonen tatt i betraktning
- Den som vurderer, klarer ikke å ta stilling, men velger trinn midt i skalaen
- Den som vurderer, kan være interessert i å fremstille noe som verre enn det egentlig er, og velger trinn i den negative enden av skalaen

Vi tror at du kan gi mer korrekte vurderinger om du tenker litt på disse feilkildene under utfyllingen.

Etter at du har vurdert arbeidsprosessen, vil vi gjerne intervjuer deg om forholdene. Her følger vi den samme oppbyggingen som tidligere, med spørsmål knyttet til forarbeidet, selve gjennomføringen og etterarbeidet. På denne måten mener vi å få et mer detaljert og riktig bilde av situasjonen.

INFORMASJONSINNSAMLINGEN HAR VI PLANLAGT SLIK:

1. Vi avtaler tid og sted for observasjon og samtale om en person som du arbeider med.
Personen er med i det utvalget av personer med lærevansker som vi har tatt ut i kommunen din.
2. Du får tilsendt skjemaer på forhand der du gir opplysninger om eleven og deg, og fyller ut vurderingsskjemaene.
3. To av oss deltar sammen med deg og personen/personene for å observere ulike sider av miljøet og arbeidsprosessen.
4. Vi intervjuer deg rundt de spørsmålene du har tatt stilling til i vurderingsskjemaene
5. De skjemaene du har fått tilsendt samler vi inn etter intervjuet.

Opplysninger om eleven

Vi ber deg her om å gi en del opplysninger om den personen du arbeidet med i den timen som vi observerte.

Kommunenummer :

Elevnummer :

Kjønn 1 gutt 2 jente

Alder: Antall år

Hvor er eleven i dag?

Sett ett kryss

- 1 barnehage 2 1-3 kl grunnskolen
3 4-6 kl grunnskolen 4 7-9 kl grunnskolen
5 videreg. skole 6 Voksenopplæring
7 Annet

Hvor lenge har du gitt denne personen spes.uv. ? Antall år:

Hvor mange spes.uv. timer får personen pr. uke? Antall timer:

Hvor lenge har personen hatt spes.uv. ? Antall år:

Vet ikke

Hovedvanske: Hva oppfatter du som den viktigste årsaken til at personen får spesialundervisning?

Her skal du sette **ett** kryss for det som regnes for elevens **hovedvanske**

- | | |
|---|---|
| 1 <input type="checkbox"/> Synsvansker | 2 <input type="checkbox"/> Hørselsvansker |
| 3 <input type="checkbox"/> Tale/språkvansker | 4 <input type="checkbox"/> Fysisk handikap |
| 5 <input type="checkbox"/> Kronisk sykdom | 6 <input type="checkbox"/> Forståelsesvansker |
| 7 <input type="checkbox"/> Sosiale tilpasningsvansker | 8 <input type="checkbox"/> Nervøse vansker |
| 9 <input type="checkbox"/> annet..... | |

Har personen en eller flere av vanskene som er nevnt ovenfor?

Sett **ett** kryss

- | | |
|--------------------------------------|--|
| 1 <input type="checkbox"/> En vanske | 2 <input type="checkbox"/> Flere vansker |
|--------------------------------------|--|

Hvor sterkt funksjonshemmet er personen?

Sett **ett** kryss

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> klarer det meste selv | 2 <input type="checkbox"/> må ha noe hjelp |
| 3 <input type="checkbox"/> må ofte ha hjelp | 4 <input type="checkbox"/> må ha hjelp til det meste |

Hvilke problemer har personen i opplæringen?

Sett **ett** kryss

- | | |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> fagvansker | 2 <input type="checkbox"/> atferdsvansker |
| 3 <input type="checkbox"/> konsentrasjonsproblemer | 4 <input type="checkbox"/> bevegelsesproblemer |
| 5 <input type="checkbox"/> annet..... | |

Hvem er personen sammen med i dette opplæringstilbudet?

Sett **ett** kryss

- | | |
|--|---|
| 1 <input type="checkbox"/> mest alene | 2 <input type="checkbox"/> mest yngre personer |
| 3 <input type="checkbox"/> mest eldre personer | 4 <input type="checkbox"/> mest personer på samme alder |
| 5 <input type="checkbox"/> annet..... | |

Beskriv personens behov for pedagogisk tilrettelegging:

Sett **ett** kryss for **hver** linje

Personen har behov for:

- Forandring av lærestoff 1 alltid 2 ofte 3 sjelden 4 aldri
- Forandring av undervisningsmetoder 1 alltid 2 ofte 3 sjelden 4 aldri
- Spesialisert utstyr 1 alltid 2 ofte 3 sjelden 4 aldri
- Tilpasning av klasserom og bygninger 1 alltid 2 ofte 3 sjelden 4 aldri
- Tilgang til informasjonsteknologi 1 alltid 2 ofte 3 sjelden 4 aldri
- Spesiell kompetanse (eks. logopedi) 1 alltid 2 ofte 3 sjelden 4 aldri
- Intensiv lærerstøtte, råd og veiledning 1 alltid 2 ofte 3 sjelden 4 aldri
- Forandringer av sted for opplæringen 1 alltid 2 ofte 3 sjelden 4 aldri
- Forandringer i tidpunkt for opplæringen 1 alltid 2 ofte 3 sjelden 4 aldri
- Individuell skriftlig plan 1 alltid 2 ofte 3 sjelden 4 aldri

Hvordan organiseres opplæringstilbudet?

Kryss av

- 1 enetimer 2 gruppe
- 3 tolærer i klassen 4 utenfor institusjonen
- 5 annet.....

Hvilken aktivitet har vanligvis de andre i gruppa når denne personen har spesialundervisning?

Sett **ett** kryss

- 1 samme fag som denne personen 2 annet fag enn denne personen
- 3 annen aktivitet:

Er det planlagt endringer i forhold til undervisningen av personen?

.....

Personopplysninger og arbeidssituasjonen for den som fyller ut skjemaet

Kjønn 1 Mann 2 Kvinne

Alder: Antall år

Hvilken grunntdanning har du?

Hvilken spesialpedagogisk utdanning har du ?

Sett ett kryss

- | | |
|-------------------------------------|------------------------------------|
| 1 <input type="checkbox"/> 1. avd. | 2 <input type="checkbox"/> 2. avd. |
| 3 <input type="checkbox"/> Hovedfag | 4 <input type="checkbox"/> Ingen |
| 5 <input type="checkbox"/> Annet | |

Hvor arbeider du?

Sett ett kryss

- | | |
|---|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Barnehage | 2 <input type="checkbox"/> Grunnskole |
| 3 <input type="checkbox"/> Vg. skole | 4 <input type="checkbox"/> PPT |
| 5 <input type="checkbox"/> Sosialkontor | 6 <input type="checkbox"/> Barnevern |
| 7 <input type="checkbox"/> Fritidshjem | 8 <input type="checkbox"/> Hjemmetjenesten |
| 9 <input type="checkbox"/> Annet | |

Hvor mange år har du arbeidet i off. omsorg og opplæring?

Hvor mange år har du arbeidet med spesialundervisning?

Hvor mange år har du arbeidet denne kommunen?

Hvor mange timer arbeider du med personer som har fått tildelt spesialundervisningstimer (T-timer)?

Antall timer pr. uke

Hvor arbeider du mest med denne personen?

Sett ett kryss

- | | |
|--|---|
| 1 <input type="checkbox"/> vanlig klasse | 2 <input type="checkbox"/> støttegruppe |
| 3 <input type="checkbox"/> spesialklasse | 4 <input type="checkbox"/> alene ute av klassen |
| 5 <input type="checkbox"/> annet | |

Hvem hadde mest å si om hva du skal arbeide med i opplæringen av denne personen?

Sett ett kryss

- | | |
|---|---|
| 1 <input type="checkbox"/> lærergruppe | 2 <input type="checkbox"/> tverretattlig gruppe |
| 5 <input type="checkbox"/> du sjøl | 6 <input type="checkbox"/> PPT |
| 7 <input type="checkbox"/> lederen av institusjonen | 8 <input type="checkbox"/> annet..... |

Hvordan er kvaliteten på det fysiske miljøet opplæringen av personen ?

Sett ett kryss

- | | |
|---|--|
| 1 <input type="checkbox"/> dårligere enn vanlig underv. | 2 <input type="checkbox"/> som ved vanlig undervisning |
| 3 <input type="checkbox"/> bedre enn vanlig underv. | |

Har du de hjelpemidler du trenger i undervisningen av denne personen?

Sett ett kryss

- | | |
|---|--|
| 1 <input type="checkbox"/> mangler hjelpemidler | 2 <input type="checkbox"/> må tilpasse/lage det meste selv |
| 3 <input type="checkbox"/> har nødvendig hjelpemidler | 4 <input type="checkbox"/> godt med hjelpemidler |

Hvem har du mest faglig kontakt med om opplæringen av denne personen?

Sett ett kryss

- | | |
|---|---|
| 1 <input type="checkbox"/> kolleger | 2 <input type="checkbox"/> tverretattlig gruppe |
| 3 <input type="checkbox"/> ansvarsgruppe | 4 <input type="checkbox"/> PPT |
| 5 <input type="checkbox"/> foreldre/foresatte | 6 <input type="checkbox"/> annet..... |

Opplever du å ha et faglig nettverk å støtte deg til, eller opplever du deg alene i arbeidet med denne personen?

Sett ett kryss

- 1 har ingen støtte 2 har tilfeldig støtte
3 har godt støttenettverk

Hva opplever du er institusjonens viktigste målsetting for denne personen?

Sett ett kryss

- 1 mestre fagene 2 mestre eget sosialt liv
3 annet.....

Hva oppfatter du som den viktigste målsettingen for denne personen?

Sett ett kryss

- 1 mestre fagene 2 mestre eget sosialt liv
4 annet.....

Hva gjør din skole for å legge til rette undervisning i vanlig klasser for personer med lærevansker:

Sett ett kryss for hver linje

- | | | | | |
|---|-----------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|
| Forandring av lærestoff | 1 <input type="checkbox"/> alltid | 2 <input type="checkbox"/> ofte | 3 <input type="checkbox"/> sjelden | 4 <input type="checkbox"/> aldri |
| Forandring av undervisningsmetoder | 1 <input type="checkbox"/> alltid | 2 <input type="checkbox"/> ofte | 3 <input type="checkbox"/> sjelden | 4 <input type="checkbox"/> aldri |
| Spesialisert utstyr | 1 <input type="checkbox"/> alltid | 2 <input type="checkbox"/> ofte | 3 <input type="checkbox"/> sjelden | 4 <input type="checkbox"/> aldri |
| Tilpasning av klasserom og bygninger | 1 <input type="checkbox"/> alltid | 2 <input type="checkbox"/> ofte | 3 <input type="checkbox"/> sjelden | 4 <input type="checkbox"/> aldri |
| Tilgang til informasjonsteknologi | 1 <input type="checkbox"/> alltid | 2 <input type="checkbox"/> ofte | 3 <input type="checkbox"/> sjelden | 4 <input type="checkbox"/> aldri |
| Spesiell kompetanse (eks. logopedi) | 1 <input type="checkbox"/> alltid | 2 <input type="checkbox"/> ofte | 3 <input type="checkbox"/> sjelden | 4 <input type="checkbox"/> aldri |
| Intensiv lærerstøtte, råd og veiledning | 1 <input type="checkbox"/> alltid | 2 <input type="checkbox"/> ofte | 3 <input type="checkbox"/> sjelden | 4 <input type="checkbox"/> aldri |
| Forandringer av sted for opplæringen | 1 <input type="checkbox"/> alltid | 2 <input type="checkbox"/> ofte | 3 <input type="checkbox"/> sjelden | 4 <input type="checkbox"/> aldri |
| Forandringer i tidpunkt for opplæringen | 1 <input type="checkbox"/> alltid | 2 <input type="checkbox"/> ofte | 3 <input type="checkbox"/> sjelden | 4 <input type="checkbox"/> aldri |
| Individuell skriftlig plan | 1 <input type="checkbox"/> alltid | 2 <input type="checkbox"/> ofte | 3 <input type="checkbox"/> sjelden | 4 <input type="checkbox"/> aldri |

Vurdering av arbeidsprosessen

FORARBEID

Her skal du ta stilling til utsagn som angår forarbeidet i opplæringen for personen.

Nedenfor følger 13 utsagn. På en skala fra 1-9 skal du vurdere om utsagnet beskriver forarbeidet som er gjort. Sett **ett** kryss for hvert utsagn.

Utsagn	Vurdering								
	Helt uenig					Helt enig			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Denne opplæringen er klart begrunnet i statlige mål									
2. Det er utredet hva P skal mestre etter at dette undervisningsopplegget er avsluttet									
3. Det er bare P's intellektuelle funksjonsnivå som er utredet for denne opplæringen									
4. Opplegget er en del av en nedskrevet plan for P									
5. Kartleggingen av opplæringen bygger bare på informasjon om P i undervisningssituasjonen?									
6. De som arbeider med P, er blitt enige om dette opplegget									
7. Fagfolk, foreldre og personen selv har deltatt i utarbeidelsen av opplegget									
8. Både P og foresatte har vært med på å velge målet for denne opplæringen									
9. Kartleggingen av denne opplæringen sikter mot å hjelpe P å mestre et vanlig miljø									
10. Det er arbeidet mye med å finne ut om denne opplæringen er praktisk relevant for P									
11. Det er brukt mye tid på å finne ut om dette innholdet passer P									
12. Det brukes standardisert materiell for å undersøke P's ståsted, faglig og sosialt									
13. Det er gjort en systematisk analyse av denne læringsoppgaven									

HANDLING

Her skal du ta stilling til utsagn som angår gjennomføringen av opplæringen for personen.

Nedenfor følger 18 utsagn. På en skala fra 1-9 skal du vurdere om utsagnet beskriver forarbeidet som er gjort. Sett **ett** kryss for hvert utsagn.

	Vurdering								
	Helt uenig						Helt enig		
Utsagn	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Det er etablert en organisasjon i kommunen som har ansvaret for dette opplegget til P									
2. Opplegget benytter økonomiske ressurser fra flere sektorer (sosial, helse, arbeid, teknisk osv)									
3. Det brukes kompetanse utenfor kommunen for å hjelpe P til å få bedre utbytte av denne opplæringen									
4. Det brukes mye spesielle læremidler utenfra til denne opplæringen for P									
5. Arbeidsmåten som brukes, støttes av alle som arbeider med P									
6. Denne opplæringen gis sammen med vanlige personer av samme alder og kjønn									
7. Måten å arbeide på fremmer P's deltakelse i lokalsamfunnet									
8. Personen deltar aktivt med andre gjennom språk og/eller tegn.									
9. P har de tekniske hjelpemidler som behøves for å ferdes fritt									
10. Det er ingen fysiske hindringer for P i opplærings situasjonen									
11. Det er klart at P behøver den ferdigheten han lærer nå									
12. Det innholdet P arbeider med nå, stiller høye, men rimelige krav									
13. Denne arbeidsmåten er særskilt tilrettelagt for P									
14. Arbeidsmåten varieres hele tiden									
15. Hjelpemidlene som brukes, er de som passer best for å undervise P i dette innholdet									
16. Det brukes spesielt materiell for å undersøke/følge P's utvikling i opplæringen									
17. Det brukes hjelpemidler som P trenger for sine funksjonsvansker									
18. Opplæringen foregår i en situasjon som ligner den hvor læringen senere skal benyttes									

ETTERARBEID

Her skal du ta stilling til utsagn som angår etterarbeid i opplæringen for personen.

Nedenfor følger 13 utsagn. På en skala fra 1-9 skal du vurdere om utsagnet beskriver forarbeidet som er gjort. Sett **ett** kryss for hvert utsagn.

Utsagn	Vurdering								
	Helt uenig				Helt enig				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Statlige mål for opplæringen legges til grunn (veileder) evalueringen av den opplæringen som er gitt									
2. Det som læres her, blir evaluert i forhold til et oppstilt mål									
3. Resultatene av opplæringen drøftes i forhold til en individuell plan									
4. Evalueringen retter seg mot flere sider ved P's situasjon									
5. Erfaringer med denne opplæringen er formidlet til viktige parter i kommunen									
6. Evalueringen av denne opplæringen har betydning for kommunens politikk									
7. Evalueringen bygger bare på informasjon innhentet av meg									
8. Utbyttet av opplæringen evalueres av P's foresatte									
9. Evalueringen følger en oppsatt plan									
10. Evalueringen av opplæringsarbeidet rapporteres skriftlig									
11. Evalueringen bygger på systematisk innsamlet informasjon									
12. Resultatene av evalueringen har betydning for P's situasjon									
13. Opplæringen evalueres fortløpende									

Vurdering av elevens sosiale og pedagogiske situasjon

Sosial tilhørighet og deltakelse står sentralt i myndighetenes politikk for spesialundervisningen. Konkret betyr det at opplærings situasjonene for personene ikke skal skape unødvendige skillelinjer mellom personene med lærevansker og andre personer uten slike vansker. Likeens er målsettingen også at opplæringen skal bidra til at personene gjøres bedre i stand til å mestre vanlige livssituasjoner.

Vi er naturligvis klar over at det kan være ulike oppfatninger om målsettingene for opplæringen, samt de problemer det kan innebære å få til sosialt inkluderende opplegg. Ikke desto mindre er det viktig å få vite noe om hva som oppnås for personene med lærevansker på dette punkt. I skjemaet som følger blir du bedt om å ta stilling til fire noe forskjellige aspekter ved personenes situasjon.

Vi ønsker å få vite hvordan opplæringsmiljøet faktisk er på dette punktet. Har denne personen en opplærings situasjon som er forskjellig fra andre på samme alder? Hvor stor er denne forskjellen? Dette er det nå viktig å få kunnskap om, både for å forstå de muligheter og de begrensninger som foreligger for å realisere slike målsettinger. Det er viktig at du forsøker å ikke la eventuelle meninger om at situasjonen ikke kan være annerledes, påvirke dine vurderinger. Vi er også interessert i hvordan du vurderer resultatene for denne personen i dette opplærings tilbudet. Vi er også naturligvis interessert i dine kommentarer til spørsmålene.

TILHØRIGHET I LOKALSAMFUNNET									
Her skal du ta stilling til om opplærings situasjonen preges av tilhørighet i lokalmiljøet.									
Nedenfor følger 5 utsagn. På en skala fra 1 til 9 skal du vurdere i hvilken grad utsagnet beskriver P's situasjon. Ta stilling til alle utsagn.									
	Vurdering								
	Helt uenig					Helt enig			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Utsagn									
1. P har hjemmet sitt i det samme lokalmiljøet som de andre han/hun er sammen med.									
2. De P er mest sammen med til daglig, har ingen spesielle vansker.									
3. P holder på med det samme som folk flest på samme alder på samme tid av døgnet.									
4. Reglene og rutineene i tiltakene hindrer ikke P i å få kontakt med vanlige mennesker på samme alder.									
5. P deltar like mye og har like mye kontakt med vanlige mennesker som andre i lokalmiljøet.									

SOSIAL ROLLE

Her skal du ta stilling til om opplærings situasjonen er typisk for lokalmiljøet.

Nedenfor følger 5 utsagn. På en skala fra 1 til 9 skal du vurdere i hvilken grad utsagnet beskriver P's situasjon. Ta stilling til alle utsagn.

Utsagn	Vurdering								
	Helt uenig				Helt enig				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. P's miljø er ikke mer ensformig og upersonlig enn det som er vanlig for folk i samme alder i lokalmiljøet.									
2. Regler, retningslinjer og krav i dette miljøet er ikke annerledes enn for folk flest i lokalmiljøet.									
3. Innhold og rytme i det P holder på med, er ikke annerledes enn for folk flest i lokalmiljøet.									
4. Måten som en omgås med P på, skiller seg ikke ut fra vanlige omgangsformer i lokalmiljøet.									
5. P's miljø skiller seg ikke fra miljøet til folk flest i lokalmiljøet.									

TILRETTELEGGING

Her skal du ta stilling til hvordan det arbeides med personen i opplærings situasjon.

Nedenfor følger 5 utsagn. På en skala fra 1 til 9 skal du vurdere i hvilken grad utsagnet beskriver P's situasjon. Ta stilling til alle utsagn.

Utsagn	Vurdering								
	Helt uenig				Helt enig				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. De som arbeider med P, har hele i tiden hans/hennes vekst og utvikling for øye.									
2. P får nye oppgaver når dette kan forbedre hans/hennes utvikling og vekst.									
3. De oppgavene som P har, er bevisst valgt ut fra hans/hennes behov.									
4. P får flytte over til andre tiltak når dette antas å kunne være bedre for hans/hennes vekst og utvikling.									
5. I det daglige tilbudet er det satt opp en plan for P's utvikling.									

BEHANDLING

Her skal du ta stilling til behandlingen av personen i opplærings situasjon

Nedenfor følger 5 utsagn. På en skala fra 1 til 9 skal du vurdere i hvilken grad utsagnet beskriver P's situasjon. Ta stilling til alle utsagn.

Utsagn	Vurdering								
	Helt uenig						Helt enig		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Folk er sammen med P på ekte og personlig måte.									
2. P har samme rettigheter og plikter her som folk flest på samme alder.									
3. P blir spurt om hvordan han/hun ønsker å ha det, like ofte som folk flest.									
4. Det snakkes <u>til</u> og <u>om</u> P som en person som har helt vanlige behov.									
5. P behandles som folk flest.									

RESULTATER AV ARBEIDET

Her skal du ta stilling til om du opplever at ditt har arbeid har gitt resultater for denne eleven

Nedenfor følger 5 utsagn. På en skala fra 1 til 9 skal du vurdere i hvilken grad utsagnet beskriver P's situasjon. Ta stilling til alle utsagn.

Utsagn	Vurdering								
	Helt uenig						Helt enig		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. P har nådd målene for spesialundervisningen.									
2. Spesialundervisningen gjør P i stand til å delta i en vanlig undervisningssituasjon.									
3. Mine vurderinger viser klare fremskritt for P.									
4. Andre (foreldre/lærere) rapporterer fremskritt for P.									
5. P bør få et annet opplæringstilbud enn dette.									
6. I denne undervisningen yter P alt han/hun kan.									

Til den som blir intervjuet

De vurderinger du har gjort av ulike sider ved arbeidsprosessen tror vi vil gi oss et oversiktlig bilde av de arbeidsmåtene som benyttes. For å få en mer velfundert kunnskap om arbeidsprosessene ønsker vi å stille et antall oppfølgende spørsmål til deg. Spørsmålene tar utgangspunkt i de områdene av arbeidsprosessen som du har gitt dine vurderinger av. Vi har gruppert dem på samme måte. Intervjuformen mener vi gir oss større muligheter for å gå inn på saksforholdene. Vi håper at du gjennom intervjuet vil utvikle dine synspunkter på arbeidet.

For at vi skal kunne bevare ordentlig det du sier, er vi to fra prosjektet til stede. Én kommer til å intervju og én annen kommer til å notere. Vi håper også at vi får anledning til å bruke båndopptaker. All informasjon du gir vil naturligvis bli behandlet konfidensielt.

På sidene som følger, presenteres guiden for intervjuet. Spørsmålene er, som tidligere, gruppert under rubrikkene Forarbeid, Handling og Etterarbeid.

Intervju

FORARBEID

Utsagn og Intervjuspørsmål

Denne opplæringen er klart begrunnet i statlige mål

1. Hvilke overordnede mål ligger til grunn for valget av innhold i denne opplæringen?
2. Hvordan fører dette innholdet mot målet?

Det er utredet hva P skal mestre etter avsluttet læringsoppgave

1. Hvilket mestringsmål har du for personen i denne læringsoppgaven?
2. Hvordan kom du fram til dette mestringsmålet?

Det er bare P's intellektuelle funksjonsnivå som er utredet for denne opplæringen

1. Hvilke sider ved personens situasjon er utredet?
2. Er utredningen både faglig og sosial ?
3. Hva vet du denne personens sosiale situasjon?

Opplegget er en del av en nedskrevet plan for P

1. Inngår det i planen hva personen behøver på forskjellige områder av sitt liv (fritid, bolig, arbeid, opplæring)?
2. Bygger planen på systematisk innsamlet informasjon om disse områdene?
3. Hvem deltok i utarbeidelsen av denne planen?
4. Var du med?
5. Hvordan deltok du?

Kartleggingen av opplæringen bygger bare på informasjon om P i undervisningssituasjonen?

1. Er dette lærestoffet analysert, utredet med tanke på tilrettelegging?
2. Har andre deltatt i analysen/vurderingen av dette lærestoffet?
3. Hvem har deltatt i analysen, utredningen om denne opplæringen?
4. Hvordan foregikk analysen, utredningen av lærestoffet?

De som arbeider med P, er blitt enige om dette opplegget

1. Hvordan kom man fram til enighet?
2. Hvem deltok i prosessen?
3. På hvilket grunnlag ble man enig? (økonomi, målsettinger, krav fra foreldre, krav fra administrasjonen)

Fagfolk, foreldre og personen selv har deltatt i utarbeidelsen av opplegget

1. Hvordan foregikk samordningen?
2. Var det enighet mellom partene?
3. Hvem deltok mest aktivt i prosessen?
4. Hva lå til grunn for prioriteringen av arbeidsoppgaver?
5. Ble økonomien samordnet?
6. Ble oppleggene konkret drøftet?

Både P og foresatte har vært med på å velge målet for denne opplæringen

1. Hvem har vært med på å velge dette stoffet og disse aktivitetene?
2. Hvordan foregikk valgene?
3. Hvilken rolle har personen selv/foresatte spilt i denne prosessen?

Kartleggingen av denne opplæringen sikter mot å hjelpe P å mestre et vanlig miljø

1. Tar utredningen utgangspunkt i at P skal klare seg i de samme miljøene som andre, eller legger den opp til en spesiell situasjon?

Det er arbeidet mye med å finne ut om denne opplæringen er praktisk relevant for P

1. Bygger opplæringen på en utredning av hva som er relevant for P?
2. Hvilken betydning har utredningen for dette opplæringsarbeidet?

Det er brukt mye tid på å finne ut om dette innholdet passer P

1. Hvordan har en gått fram for å bestemme innholdet i planen for denne personen? Hvordan kommer målene for arbeidet inn i det innholdet som er valgt?

Det brukes standardisert materiell for å undersøke P's ståsted, faglig og sosialt

1. Finnes det kartleggingsmateriell og prøver som kan beskrive personen?
2. Hvem har laget det?
3. Dersom disse blir brukt, hvem foretar kartleggingen?
4. Skjer dette ofte?
5. Brukes det selvlaget kartleggingsmateriell?
6. Hvilke områder er best dekket med kartleggingsmateriell?

Det er gjort en systematisk analyse av denne læringsoppgaven

1. Hvilke deler av denne læringsoppgaven har personen vanskelig for å mestre?
2. Hvordan har du gått fram ved analyse av lærestoffet?
3. Har analyse av lærestoff ført til planlegging av spesiell progresjon for denne personen, eller følges en ferdig oppsatt progresjon?

HANDLING

Utsagn og Intervjuspørsmål

Det er etablert en organisasjon i kommunen som deltar i dette opplegget

1. Hvem leder den ?
2. Hvordan er organiseringen finansiert?
3. Hvem deltar?
4. Er den synlig?
5. Har den noen innflytelse?

Opplegget benytter økonomiske ressurser fra flere sektorer

1. Hvor kommer ressursene fra?
2. Hvordan går man fram for å få ressurser?
3. Finnes det noe organ som samordner dette?

Det brukes kompetanse utenfra for å hjelpe P til å få bedre utbytte av denne opplæringen

1. Hvordan er kompetansen i kommunen/utenfor kommunen organisert?

Det brukes mye spesielle læremidler utenfra til denne opplæringen for P

1. Hvordan er formidlingen av hjelpemidler utenfra organisert?

Arbeidsmåten som brukes støttes av alle som arbeider med P

1. Har dere diskutert arbeidsmåten?
2. Hvem har diskutert?
3. Er det gjennomslag for en bestemt måte å arbeide med dette på?
4. Er det ulike oppfatninger om hvordan dette skal gjøres?

Denne opplæringen gis sammen med vanlige personer av samme alder og kjønn

1. Hvor lang tid i løpet av en vanlig uke er personen i et helt vanlig miljø for opplæring?
2. Bør denne situasjonen være annerledes?
3. Hvordan?

Måten å arbeide på fremmer P's deltakelse i lokalsamfunnet

1. Hvilke konkrete sider ved denne arbeidsmåten er egnet til å fremme slik deltakelse?
2. Er det noen konkrete hindringer for at du kan benytte arbeidsmåter som er mer inkluderende for denne personen?

Personen deltar aktivt med andre gjennom språk og/eller tegn.

1. Har han/hun venner i dette opplegget som han/hun har kontakt med?
2. Tar opplegget hensyn til behovet for kommunikasjon og samhandling?
3. Hvordan?

P har de tekniske hjelpemidler som behøves for å ferdes fritt

1. Fins det kommunikasjonsmidler tilgjengelig, som rullestoler, heiser, spesialkonstruerte biler/busser?
2. Er de lett tilgjengelig for brukeren og lette å framskaffe for deg?

Det er ingen fysiske hindringer for P i opplæringssituasjonen

1. Er lokalmiljøet fysisk tilrettelagt for denne personen?
2. Burde denne opplæringen ha vært gitt i et bedre tilrettelagt fysisk miljø?
3. Fins et slik miljø her?

Det er klart at P behøver den ferdigheten han lærer nå

1. Hvilke ferdigheter behøver P?
2. Hvordan er lærestoffet knyttet til utvikling av disse ferdighetene?

Det innholdet P arbeider med nå stiller høye, men rimelige krav

1. Arbeider P aktivt og interessert med denne læringsoppgaven?
2. Dersom lærestoffet endres, når og hvordan gjøres dette?

Denne arbeidsmåten er særskilt tilrettelagt for P

1. Hvilke kunnskaper om P og lærestoffet begrunner denne arbeidsmåten?
2. Hva er spesielt med dette opplegget for personen?

Arbeidsmåten varieres hele tiden

1. Gjør en det samme som for de andre, bare over lengre tid og med flere repetisjoner?
2. Styres arbeidsmåten av standardiserte hjelpemidler, som f.eks. lærebøker, eller styres den av mål stilt spesielt opp for denne personen?

Hjelpemidlene som brukes, er de som passer best for å undervise P om dette innholdet

1. Hva slags hjelpemidler bruker du?
2. Er det andre hjelpemidler som kunne ha vært nyttet med det samme resultat?

Det brukes spesielt materiell for å undersøke P`s utvikling i opplæringen

1. Brukes det prøver, føres det loggbok og benyttes det observasjonsskjemaer for dette formål?
2. Brukes det selvlaget kartleggingsmateriell?
3. Er det du eller andre som utfører dette arbeidet?
4. Skjer dette ofte?

Det brukes hjelpemidler som P trenger for sine funksjonsvansker

1. Hvilke funksjonsvansker fins det best hjelp for i denne situasjonen?
2. Hvor fins hjelpen, på skolen eller andre steder?
3. Er den lett å få tak i?
4. Fins det midler (f.eks. penger) for å få tak i den?

Opplæringen foregår i en situasjon som ligner den hvor læringen senere skal benyttes

1. Læres dette innholdet i andre opplæringssituasjoner?
2. Er denne situasjonen den beste for dette innholdet?
3. Kan det skapes bedre samsvar mellom læringsinnhold og læringssituasjon?

ETTERARBEID

Utsagn og Intervjuspørsmål

Statlige mål for opplæringen veileder evalueringen

1. Hvilken rolle spiller overordnede mål når du evaluerer utbyttet av denne konkrete opplæringen?
2. Hva forteller deg at du er kommet nærmere overordnede mål med denne opplæringen?

Det som læres her, blir vurdert i forhold til et oppstilt mål

1. Hva var det konkrete målet for denne opplæringen?
2. Hvordan beskriver du resultatet av læringen i forhold til dette målet?

Resultatene av opplæringen drøftes i forhold til en individuell plan

1. Hvordan innvirker evalueringen på planer for personen fremover?

Evalueringen retter seg mot flere sider ved P`s situasjon

1. Hvordan er sammenhengen mellom denne opplæringssituasjonen og personens funksjon på andre områder?
2. Hvilken andre situasjoner trekkes inn i vurderingen av denne opplæringen?

Erfaringer med denne opplæringen er formidlet til viktige parter i kommunen

1. Hvem får vite om resultatene fra opplæringen?
2. Hvordan formidles de?

Evalueringen av denne opplæringen har betydning for kommunens politikk

1. Bearbeides evalueringen i politiske organer?
2. Mener du at dette kan ha noen konsekvenser?
3. Hvilke?

Vurderingen bygger bare på informasjon innhentet av meg

1. Hvilke andre fagfolk er evalueringen drøftet med?
2. Hvordan har disse drøftingene foregått?
3. Har drøftingene hatt noen konsekvenser for fortsatt arbeid?

Utbyttet av opplæringen vurderes av P`s foresatte

1. Gjør du vurderingene av opplæringen alene, eller sammen med andre?
2. Hvilken andre deltar?
3. Hvordan opplever du at andre deltar?

Evalueringen følger en oppsatt plan

1. Fins det en plan for hvordan evalueringen skal gjennomføres?
2. Følger du en slik plan?
3. Anser du en oppsatt plan for å være ønskelig i vurderingsarbeidet?

Opplæringsarbeidet rapporteres skriftlig

1. I hvilken form formidles evalueringsresultatene til andre?
2. I hvilken form er resultatene tilgjengelig for andre som arbeider med personen?

Evalueringen bygger på systematisk innsamlet informasjon

1. Var det bestemt på forhand hva som skulle evalueres?
2. Ble informasjonen samlet inn ved bestemte tidspunkter og organisert på en systematisk måte?
3. Ble det brukt noen hjelpemidler i evalueringen?

Resultatene av vurderingen har betydning for P`s situasjon

1. Hva gjør en med evalueringsresultatene?
2. Tas det kontakt med andre for drøfting av konsekvenser?
3. Hvilke andre?
4. Hvordan foregår dette?
5. Blir ting fulgt opp?

Opplæringen vurderes fortløpende

1. Var det bare en sluttevaluering som ble gjort?
2. Når blir evt. underveisevalueringene foretatt?
3. Hvorfor ble det gjort på disse tidspunktene?

Observasjon av spesialpedagogisk opplæring

Hensikten med prosjektet er å undersøke hvordan det pedagogiske arbeidet med personer med lærevansker organiseres og gjennomføres. Det er et sterkt ønske om at opplæringen for disse personene skal bidra til at de inkluderes så mye som mulig i vanlig undervisning, og at de får en opplæring som er i samsvar med deres behov. Dette bør komme til uttrykk i organisering, innhold, arbeidsmåter, kommunikasjon og samspill dersom målsettingene skal ha noen mening.

Hensikten med observasjonene er å samle informasjon om hvordan opplæringen konkret gjennomføres for å kunne vurdere i hvilken grad opplæringen beveger seg i retning av de målene som er nevnt ovenfor.

Vi er klar over vanskelighetene med slike vurderinger. Observasjonstiden er kort og observator tilskrives en sentral rolle. På kort tid må han/hun være i stand til å vurdere i hvilken grad et bestemt undervisningsforløp, slik det kommer til uttrykk i innhold, organisering, arbeidsmåter og samspill, er i samsvar med de målene som samfunnet har stilt opp for undervisningen. Slike observasjoner krever både god forberedelse når det gjelder forståelse av hvordan hendelsene i undervisningen bør fortolkes, og at det tas hensyn til at forhold kan tolkes feil. Risikoen er alltid tilstede for at en observasjon oppfattes som noe annet enn det den uttrykker. Det forhold at observasjonen bare er en del i en større undersøkelse der både lærerintervju og lærervurdering inngår, gjør risikoen noe mindre.

Til tross for risikoen for feiltolkning av det som foregår i opplæringen, tror vi at slike observasjoner og vurderinger er viktige. Målsettingene må jo komme til uttrykk i det konkrete arbeidet med personene. For å minimere risikoen for feiltolkninger av observasjonene gjøres alle observasjonene av to observatører. De kommer sammen og gjør en felles vurdering. Etter at fellesvurderingen er gjort, legges den fram for den som gjennomførte opplæringen slik at denne kan få legge fram synspunkter på det undervisningsforløpet som ble observert.

Introduksjon til observasjonsskjemaet

Måloppfyllelse i spesialundervisningen

Her skal du vurdere i hvilken grad undervisningen tar utgangspunkt i personenes behov, og om den er orientert mot helhet, inkludering, individualisering. Hvordan disse begrepene defineres er forklart i manualen som følger dette instrumentet.

Det kan være vanskelig på forhand å avgjøre hvilke fenomener som er uttrykk for så overordnede prinsipper som helhet, behovsorientering, inkludering og individualisering. Ut fra de konkrete sammenhengene i opplæringssituasjonen vil det imidlertid være mulig å si noe om hvordan organisering, innhold, arbeidsmåter og kommunikasjon/samspill preges av disse overordnede prinsippene. En organisering med personen for seg selv i klasserommet, eller på eget grupperom, vil sannsynligvis ha stor betydning for om opplæringen får en helhetlig karakter og er behovsorientert både i forhold til faglig mestring og sosiale behov. På samme måte vil sannsynligvis organiseringen bety noe for personens muligheter til å bli inkludert i læringssituasjonen og i det sosiale liv på og utenfor skolen. Organiseringen vil også ha effekt på mulighetene for et individuelt tilpasset undervisningsopplegg.

Særlig på tre områder er det viktig å gjøre observasjoner:

1. Faglig innhold: (progresjon, relevans, organisering, formidling, osv)
2. Sosialt/fysisk miljø: (kontakt med medelever og lærere, plassering i klasserommet, fysisk tilrettelegging, måten en sakter om/til personen, stemning i forhold til personen osv)
3. Personens kompetanse (fysiske-, faglig-, sosial kompetanse for å mestre opplæringssituasjonen)

I dette observasjonssystemet har vi ordnet disse observasjonene under begrepene organisering, innhold, arbeidsmåte og kommunikasjon og samspill. Disse observasjonene vurderer vi så i forhold til prinsippene om helhet, behovsorientering, inkludering og individualisering.

Observasjonsvurderingene skal fylles ut av to observatører som skal drøfte sine observasjoner rett etter at observasjonene er foretatt, komme fram til en felles konklusjon på hvert observasjonstema og notere dette på et nytt observasjonsskjema. Hver observasjon må kunne begrunnes i konkrete forhold som er registrert under observasjonssekvensen.

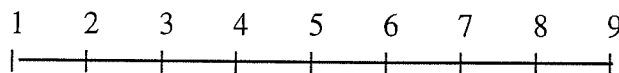
Skjemaet består av 16 vurderinger der ulike sider ved undervisningen så som, organisering, innhold, arbeidsmåte og kommunikasjon/samspill, vurderes opp mot de fire målene helhet, behovsorientering, inkludering og individualisering. Til slutt er det lagt til to sammenfattende vurderinger av kvaliteten ved undervisningen. Grunnlaget for disse vurderingene er også forklart i manualen.

Vurderingene gjøres på en skal fra 1 til 9 der 1 markerer dårlig måloppfyllelse og 9 god måloppfyllelse.

ORGANISERING: HELHET

Denne vurderingen skal angi i hvilken grad organiseringen av opplæringen hemmer eller fremmer en helhetlig tilpasning for personen til det samfunnet han/hun skal fungere i. Er organiseringen fleksibel eller bare knyttet til klasserommet. Likner organiseringen en vanlig livssituasjon, eller er den ledd i en plan for en slik livssituasjon.

Er opplæringsmiljøet organisert slik at det hemmer tilpasning til samfunnet

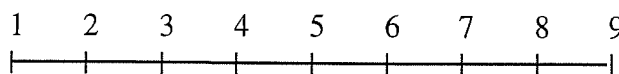


Er opplæringsmiljøet organisert slik at det fremmer tilpasning til samfunnet

ORGANISERING: BEHOVSORIENTERING

Denne vurderingen skal angi i hvilken grad organiseringen er tilpasset personens behov for å mestre det samfunnet han/hun skal fungere i. Er organiseringen fleksibel, mestres den av personen og er den rettet mot å mestre liknende situasjoner i samfunnet.

Organiseringen er ikke tilpasset personens behov slik at han/hun vanskelig kan mestre opplæringen godt.

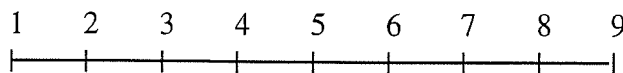


Organiseringen er godt tilpasset personens behov slik at han/hun mestrer opplæringen godt.

ORGANISERING: INKLUDERING

Denne vurderingen skal angi i hvilken grad organiseringen av opplæringen hemmer eller fremmer inkludering av personen i opplæringssituasjonen og det samfunnet han/hun skal fungere i. Er personen sammen med de andre i klassen under opplæringen?

Organiseringen hemmer en inkludering av personen i læringssituasjonen og det sosiale liv for øvrig

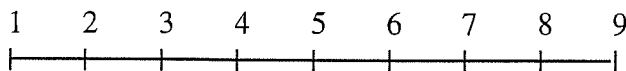


Organiseringen fremmer en inkludering av personen i læringssituasjonen og det sosiale liv for øvrig

ORGANISERING: INDIVIDUALISERING

Denne vurderingen skal angi i hvilken grad organiseringen av opplæringen hemmer eller fremmer individuell tilpasning for personen i opplæringa og til det samfunnet han/hun skal fungere i. Er organiseringen fleksibel eller bare knyttet til klasserommet? Likner organiseringen det som skjer ellers i samfunnet?

Organiseringen hemmer muligheten for en individuell tilpasning av opplæringen

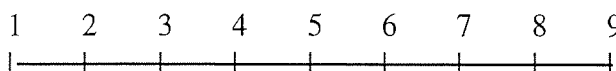


Organiseringen fremmer muligheten for en individuell tilpasning av opplæringen

INNHALDET: HELHET

Denne vurderingen skal angi i hvilken grad innholdet av opplæringen hemmer eller fremmer helhetlig tilpasning til det samfunnet han/hun skal fungere i. Er innholdet bare knyttet opp mot læreplaner/lærebøker, eller tar det utgangspunkt i overordnede mål ?

Hemmer innholdet i opplæringen helhetlig tilpasning til samfunnet

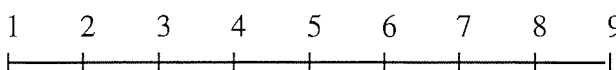


Fremmer innholdet i opplæringen helhetlig tilpasning til samfunnet

INNHALDET: BEHOVSORIENTERING

Denne vurderingen skal angi i hvilken grad innholdet i opplæringen er valgt ut fra personens behov, og om den hemmer eller fremmer mestring av samfunnet. Er innholdet valgt ut fra personens behov eller er det læreplaner og skolebøkene som er bestemmer innholdet i opplæringen?

Innholdet er ikke tilpasset denne personens behov for læring, og har ikke noen betydning for hans/hennes framtidige liv.

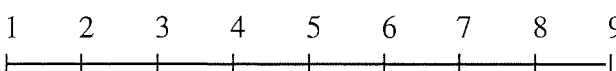


Innholdet er godt tilpasset denne personens behov for læring, og har stor betydning for hans/hennes framtidige liv.

INNHALDET: INKLUDERING

Denne vurderingen skal angi i hvilken grad innholdet i opplæringen hemmer eller fremmer inkludering av personen i opplæringssituasjonen og det samfunnet han/hun skal fungere i. Avviker innholdet sterkt fra det de andre i klassen holder på med?

Innholdet hemmer personens inkludering i læringssituasjonen, og peker ikke mot mestring av personens sosiale liv.

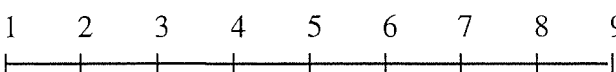


Innholdet fremmer personens inkludering i læringssituasjonen, og peker klart mot mestring av personens sosiale liv

INNHALDET: INDIVIDUALISERING

Denne vurderingen skal angi i hvilken grad innholdet i opplæringen hemmer eller fremmer individualisering av personens opplæring. Er innholdet styrt ut fra lærebøker/fagplaner, eller er det personens egenskaper og muligheter som ligger til grunn for valg av innhold i undervisningen.

Innholdet hemmer en individualisering av opplæringen i forhold til personens evner og anlegg

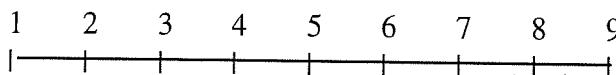


Innholdet fremmer en individualisering av opplæringen i forhold til personens evner og anlegg

ARBEIDSMÅTER: HELHET

Denne vurderingen skal angi i hvilken grad arbeidsmåter i opplæringen hemmer eller fremmer en helhetlig tilpasning for personen til det samfunnet han/hun skal fungere i. Er arbeidsmåtene bare kontrollert av læreren, bare knyttet til klasserommet eller hjelper de personen til å takle sitt miljø?

Hemmer arbeidsmåtene i opplæringen personen i å tilegne seg ferdigheter som trengs for å mestre hans/hennes livsmiljø

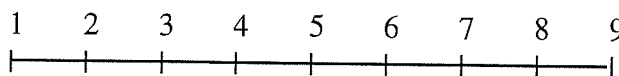


Fremmer arbeidsmåtene i opplæringen personens muligheter i å tilegne seg ferdigheter som trengs for å mestre hans/hennes livsmiljø

ARBEIDSMÅTER: BEHOVSORIENTERING

Denne vurderingen skal angi i hvilken grad arbeidsmåtene i opplæringen er tilpasset personens behov for mestring av lærestoffet og hans/hennes sosiale miljø. Er arbeidsmåtene standardisert eller er de tilpasset denne personens spesielle behov.

Arbeidsmåtene er sterkt standardisert og hemmer læring av nødvendig lærestoff og sosiale ferdigheter

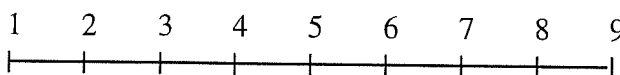


Arbeidsmåtene er lite standardisert og fremmer læring av nødvendig lærestoff og sosiale ferdigheter

ARBEIDSMÅTER: INKLUDERING

Denne vurderingen skal angi i hvilken grad arbeidsmåtene i opplæringen hemmer eller fremmer inkludering av personen i opplæringssituasjonen og i det samfunnet han/hun skal fungere i. Avviket arbeidsmåtene fra det de andre i klassen holder på med?

Arbeidsmåtene hemmer personen fra å bli inkludert i lærings-situasjonen, og gir ikke personen ferdigheter som er nødvendig i samfunnet

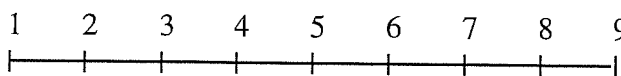


Arbeidsmåtene fremmer personens muligheter til å bli inkludert i lærings-situasjonen, og gir personen ferdigheter som er nødvendig i samfunnet

ARBEIDSMÅTENE: INDIVIDUALISERING

Denne vurderingen skal angi i hvilken grad arbeidsmåtene i opplæringen hemmer eller fremmer individualisering av personens opplæringssituasjon. Følger metoder og arbeidsmåter standardiserte rutiner, eller er de lagt opp i forhold til personens kompetanse? Mestrer personen arbeidsmåtene?

Arbeidsmåtene er sterkt standardiserte og hemmer en individualisering av opplæringen ut fra evner og anlegg

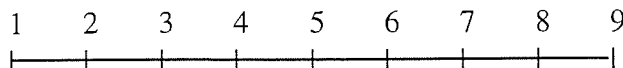


Arbeidsmåtene lite standardisert og fremmer en individualisering av opplæringen ut fra evner og anlegg

KOMMUNIKASJON OG SAMSPILL: HELHET

Denne vurderingen skal angi i hvilken grad kommunikasjon og samspill i opplæringen hemmer eller fremmer en helhetlig tilpasning for personen til det samfunnet han/hun skal fungere i. Er kommunikasjon og samspill typisk for lokalmiljø, alder og kjønn?

Hemmer kommunikasjon og samspill i opplæringen personen i å tilegne seg ferdigheter som trengs for å mestre livsmiljøet

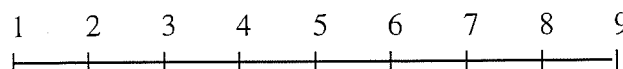


Fremmer kommunikasjon og samspill i opplæringen de ferdigheter som personen trenger for å mestre livsmiljøet

KOMMUNIKASJON OG SAMSPILL: BEHOVSORIENTERING

Denne vurderingen skal angi om kommunikasjon og samspill i opplæringen er tilpasset personens behov for mestring av lærestoffet og det sosiale miljø i samfunnet. Er kommunikasjon og samspill tilpasset lærestoff, personens forutsetninger og vanlige sosiale situasjoner.

Kommunikasjon og samspill hemmer personens behov for mestring av læringssituasjonene og sosiale ferdigheter

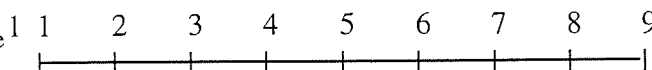


Kommunikasjon og samspill fremmer personens behov for mestring av læringssituasjonene og sosiale ferdigheter

KOMMUNIKASJON OG SAMSPILL: INKLUDERING

Denne vurderingen skal ang i hvilken grad kommunikasjon og samspill i opplæringen hemmer eller fremmer en inkludering av personen opplæringssituasjonen og det samfunnet han/hun skal fungere i. Avviker kommunikasjon og samspill med personen i forhold til andre i klassen.

Kommunikasjon og samspill hemmer personens deltakelse i læringssituasjonen og gir ikke personen kompetanse i forhold til samfunnet

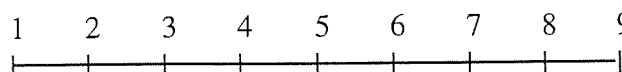


Kommunikasjon og samspill fremmer personens deltakelse i læringssituasjonen og gir personen kompetanse i forhold til samfunnet

KOMMUNIKASJON OG SAMSPILL: INDIVIDUALISERING

Denne vurderingen skal angi i hvilken grad kommunikasjon og samspill i opplæringen hemmer eller fremmer en individualisering av personens opplæringssituasjonen. Følger kommunikasjon og samspill standardiserte rutiner, eller er det individuelle behov som styrer dette?

Kommunikasjon og samspill hemmer en individualisering av personens opplæring og medfører passivitet og mangel på deltakelse

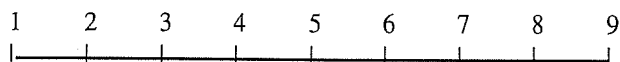


Kommunikasjon og samspill fremmer en individualisering av personens opplæring og medfører aktiv deltakelse

FORMIDLING AV KOMPETANSE

Denne vurderingen skal angi i hvilken grad opplæringen formidler kompetanse for den personen som får opplæring, en kompetanse som bedrer personens muligheter til å nå overordnede målsettinger som helhet, likeverd og mestring av vanlige livssituasjoner, og gir høy livskvalitet.

Opplæringen gir ikke personen nødvendige faglige ferdigheter og kompetanse i å mestre det sosiale livet.

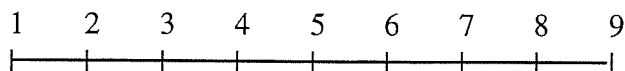


Opplæringen gir personen nødvendige faglige ferdigheter og kompetanse i å mestre det sosiale livet.

DELTAKELSE OG LIKEVERD

Denne vurderingen skal angi i hvilken grad opplæringen hemmer eller fremmer deltakelse og likeverd for personen, og om opplæringen gir personen muligheter til å bli inkludert både på skolen og i lokalsamfunnet.

Denne opplæringen hemmer deltakelse og likeverd for personen på skolen og i lokalsamfunnet



Denne opplæringen fremmer deltakelse og likeverd for personen på skolen og i lokalsamfunnet

Til foreldre/foresatte

Kommunen din er valgt til å delta i denne undersøkelsen. Og du/dere er foreldre/foresatte til en av de personene som vi undersøker tilbudet for. Det er bakgrunnen for denne henvendelsen -som vi håper du oppfatter positivt. Målsettingen med prosjektet er å forbedre tilbudene. Samarbeid med hjemmet og foreldrene er viktig for å få til gode spesialpedagogiske tilbud. Samarbeidet kan bestå i alt fra å aktivt delta i tilbudet til å gi informasjon som gjør tilbudene mer meningsfulle og mer målrettede. Det er også ønskelig å få vite hvordan foreldre/foresatte opplever tilbudene som personene får. Dette er bakgrunnen for å be deg om å ta tid til å besvare noen spørsmål. Vi er interessert i dine vurderinger av ulike sider av tilbudet. Alle svarene dine blir garantert behandlet konfidensielt og vil ikke på noen måte kunne føres tilbake til deg.

En viktig målsetting for arbeidet med de som har lærevansker, er at tilbudene skal bidra til at personene er inkludert i skole og samfunn, og ikke utsetter dem for unødvendig utskilling. Vi er spesielt interessert i dine/deres vurderinger av det pedagogiske tilbudet han/hun får. Vi ber deg derfor i det første skjemaet å vurdere om påstandene i skjemaet er rimelige ut fra en skala fra alltid, ofte, sjelden eller aldri. I det andre skjemaet ber vi deg om å vurdere i hvilken grad du er enig (1-9) i et antall utsagn om det pedagogiske tilbudet og situasjonen til han/hun i tilbudet.

Slike vurderinger er naturligvis belemret med feilkilder. Fordi det ikke bare er ett svar som kan oppleves som rett, har vi valgt å be deg/dere å vurdere situasjonen ved å krysse av på en skala fra 1-9. 1 betyr at du/dere er helt uenig i det som sies om situasjonen til eleven, og velger du/dere 9 betyr det at en er helt enig i det som sies. Når et forhold gjøres til gjenstand for vurdering, opptrer ofte noen typiske feilkilder:

- Den som vurderer kan være interessert i å vurdere noe som bedre enn det egentlig er og velger derfor mer positive skalatrinn enn han/hun burde, situasjonen tatt i betraktning.
- Den som vurderer klarer ikke å ta stilling, og velger trinn midt i skalaen.
- Den som vurderer kan være interessert i å fremstille noe som verre enn det egentlig er, og velger trinn på den negative enden av skalaen

Vi understreker til slutt: Det er opplærings situasjonen til eleven du skal vurdere.

Foreldrevurderinger

Kommunennummer:.....

Personnummer:.....

Den som svarer.

Svarer	Kryss
Mor	
Far	
Annen. Oppgi hvilket forhold til personen du har:	

FORELDREVURDERING AV OPPLÆRINGSTILBUD

Her skal du ta stilling til påstandene ved å sette ett kryss for hver påstand.

Påstander	Alltid	Ofte	Sjelden	Aldri
1. Jeg er med og drøfter problemer i opplæringen				
2. Jeg er med og planlegger undervisningsopplegg				
3. Jeg vet hva som til daglig gjøres i opplæringen.				
4. Jeg deltar aktivt i den daglige opplæringen				
5. Jeg er med på å vurdere resultatene av opplæringen				
6. Jeg drøfter opplæringen i en tverrfaglig gruppe i kommunen				
7. P deltar selv i en tverrfaglig gruppe som planlegger opplæringen				
8. Jeg mottar opplæringsplaner som det skal arbeides med framover				
9. Jeg blir informert om situasjonen i tilbudet.				
10.Jeg har vært med på å lage opplæringsplan				
11.P har vært med på å lage opplæringsplan				
12.Jeg er enig i de mål som er satt opp				
13.Jeg synes P lærer mye i dette tilbudet				
14.Jeg synes P burde hatt andre tilbud som han /hun trenger mer				

Foreldrevurdering av elevens situasjon i opplæringstilbudet

PERSONENS SOSIALE SITUASJON I OPPLÆRINGSTILBUDET									
Her skal du ta stilling til om opplæringssituasjonen til personen hemmer eller fremmer hans/hennes kontakt og sosiale deltakelse i lokalmiljøet.									
Nedenfor følger 15 utsagn. På en skala fra 1 til 9 skal du vurdere i hvilken grad utsagnet beskriver P's situasjon. Ta stilling til alle utsagn.									
	Vurdering								
	Helt uenig					Helt enig			
Utsagn	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. P bruker daglig de samme <u>rom</u> og <u>bygninger</u> som andre på hans alder									
2. P bruker samme transportmidler som andre									
3. P holder på med det samme som folk flest på samme alder til samme tid av døgnet									
4. Reglene og rutineene i tiltakene hindrer ikke P i å få kontakt med vanlige mennesker på samme alder									
5. P deltar like mye som andre i lokalmiljøet									
6. P's miljø er ikke mer ensformig og upersonlig enn for folk i samme alder i lokalmiljøet									
7. Regler, retningslinjer og krav er ikke annerledes enn for folk flest i lokalmiljøet									
8. Innhold og rytme i det P holder på med er ikke annerledes enn for folk flest i lokalmiljøet									
9. Bestemmelser/rutiner ang. oppholdssteder, tider, hindrer ikke P fra omgangsformer og levemåter som er naturlig for alderen									
10.P har her samme muligheter til kontakt med det motsatte kjønn som folk flest på samme alder har									
11.P har samme rettigheter og plikter her som folk flest på samme alder									
12.P har like gode muligheter til å velge mellom aktiviteter som folk flest på samme alder har									

Til kommunen

Den pågående omstruktureringen av spesialundervisningen tildeler kommunen en viktigere rolle enn tidligere. Koordinering av ressurser fra ulike sektorer rundt individuelle spesialpedagogiske tiltaksplaner kommer til å stå sentralt. Det stilles også krav om at det spesialpedagogiske arbeidet skal bidra til det sosiale livet i, utenfor, og etter skolen. Dette kan ikke skje på en kvalitativ god måte uten at det finnes organisasjonsstrukturer og arbeidsrutiner i kommunen for det.

Vi er interessert i å beskrive situasjonen i kommunen for personer med spesialpedagogiske behov. Hovedfokus for prosjektet ligger på det direkte arbeidet med disse personene. Arbeidet kan imidlertid vanskelig realisere de målene som er stilt opp for en sammensatt gruppe med lærevansker uten at de som arbeider med elevene er del av en organisasjon som gjør det mulig for dem å inngå i en større sammenheng enn bare klasserommet. For å kunne velge metoder, stoff og sammenheng for arbeidet som er i samsvar med målene, må de få bedre muligheter til å skaffe seg informasjon om personene fra alle sider av livet.

Dette er kort sammenfattet bakgrunnen for spørsmålene til kommunen. I tillegg til noen praktiske opplysninger om kommunen ønsker vi opplysninger om hvordan det spesialpedagogiske arbeidet gjennomføres administrativt og organisatorisk. Noen av spørsmålene vi har, lar seg lett formulere, andre er noe mer sammensatte og krever litt lengre tid å utrede. Det kan også være at vi iblant ikke har formulert spørsmålene på den beste måten for kommunen. Vi håper at kommunen, når slikt hender, har overbærenhet med oss og hjelper oss med å formulere spørsmålene bedre. Hensikten er å hjelpe kommunen til å lage bedre opplæringstilbud for personer med lærevansker.

Kommuneorganisering

1. Kommunnavn

2. Kommunenummer

3. Folketall i kommunen

4. Beskriv kort hvordan kommunen er organisert- administrativ og politisk modell
(organisasjonsmodell, utvalg osv)

Svar:.....
.....

5. Oppgi om det er utarbeidet handlingsplaner for det spesialpedagogiske.

Alternativer	Kryss av
Ingen handlingsplaner	
Nedsatt utvalg for å utarbeide handlingsplaner	
Har vedtatte handlingsplan	

6. Oppgi hvilke sektorer den spesialpedagogiske handlingsplanen gjelder for.

Alternativer	Kryss av
Opplæring	
Barnevern	
Sosial	
Helse	
Teknisk	
Miljø/teknisk	
Andre	

7. Oppgi antall lærere i kommunen:.....

8. Oppgi antallet lærere med spesialpedagogisk utdanning i kommunen.

Utdanningsnivå	Antall personer		
	Barneskolen	Ungdomsskolen	Voksenopplæring
Personell med 1.avdeling spesialpedagogikk eller 10 vekttall spesialpedagogikk ny ordning			
Personell med 2.avdeling spesialpedagogikk			
Personell med hovedfag i spesialpedagogikk			

9. Oppgi hvor mange personer kommunen har i opplæring.

Aldersnivå	Gutter	Jenter	Sum
Førskolealder			
Barneskolealder			
Ungdomsskolealder			
Personer som får opplæring etter voksenopplæringsloven			

10. Oppgi antall personer det er søkt T- timer for.

Aldersnivå	Gutter	Jenter	Sum
Førskolealder			
Barneskolealder			
Ungdomsskolealder			
Personer som får opplæring etter voksenopplæringsloven			

11. Oppgi totalt antall personer som har fått tildelt T- timer inneværende skoleår.

Aldersnivå	Gutter	Jenter	Sum
Førskolealder			
Barneskolealder			
Ungdomsskolealder			
Personer som får opplæring etter voksenopplæringsloven			

12. Oppgi hvilke ressurser som benyttes til spesialundervisning.

Aldersnivå	T-timer	Timer fra rammen	Timer fra andre ressurser	Sum
Førskolealder				
Barneskolealder				
Ungdomsskolealder				
Etter voksenopplæringsloven				
Sum				

13. Oppgi antall tildelte T-timer på hvert aldersnivå.

Antall timer	Antall elever			
	Barnetrinnet	Ungdomstrinnet	Voksenopplæring	Sum
1-3 timer i uken				
4-5 timer i uken				
6-10 timer i uken				
11-15 timer i uken				
Over 15 timer i uken				
Sum				

14. Oppgi hvilken dokumentasjon som må foreligge for å få tildelt T-timeressurs.

Dokumentasjon	Alltid	Ofte	Sjelden	Aldri
Søknad om timer fra foreldre og skole, uten vedlegg				
Søknad med pedagogisk rapport fra skolen				
Søknad med individuelle opplæringsplaner				
Søknad med sakkyndig uttalelse fra PPT				
Søknad med diagnose av problemet til personen				

15. Oppgi hvordan kommunen går fram ved tildeling av T-timer.

Framgangsmåte	Alltid	Ofte	Sjelden	Aldri
Vedtak i spesialpedagogisk utvalg				
Vedtak i skolestyret				
Vedtak i andre organ:				

16. Oppgi hvem som planlegger spesialpedagogiske tiltak.

Hvem planlegger?	Alltid	Ofte	Sjelden	Aldri
Kommunal spesialpedagogisk gruppe				
Kommunal tverretatlig gruppe				
Ansvarsgruppe for enkeltelever				
Den enkelte institusjon				
Den enkelte lærer				
Spesialpedagogisk konsulent ved skolekontoret				

Kommentarer:.....

.....

17. Oppgi hvem som har ansvaret for å gjennomføre spesialpedagogiske tiltak.

Planleggingstyper	Alltid	Ofte	Sjelden	Aldri
Kommunal spesialpedagogisk gruppe				
Kommunal tverretatlig gruppe				
Ansvarsgruppe for enkeltelever				
Den enkelte institusjon				
Den enkelte lærer				
Spesialpedagogisk konsulent ved skolekontoret				

Kommentar:.....

.....

18. Oppgi hvordan ressursene til spesialundervisning fordeles i kommunen.

Prioriteringer	Alltid	Ofte	Sjelden	Aldri
Bestemte fag prioriteres				
Bestemte aldersnivå prioriteres				
Spesielle grupper prioriteres				
Enkeltpersoner prioriteres				

19. Angi hvordan kommunen bør prioritere spesialundervisningsressursene sine.

Prioriteringer	Alltid	Ofte	Sjelden	Aldri
Bestemte fag bør prioriteres				
Bestemte aldersnivå bør prioriteres				
Spesielle grupper bør prioriteres				
Enkeltpersoner bør prioriteres				

20. Angi hvordan spesialundervisningen organiseres med institusjonens interne ressurser (tidligere 10% - rammen).

Organisasjonsformer	Antall personer	Ressurser til hvert alternativ angitt i lærertimer eller i kr
Med tolærersystem i klassen		
I grupper		
Enetimer		
I spesielle tiltak innenfor institusjonen		
I spesielle tiltak utenfor institusjonen		
En blanding av tiltak		
Annet:		
Sum		

21. Angi hvem som fordeler institusjonens interne ressurser.

Organer	Ja	Nei
Institusjonens organer		
Kommunens organer		
Samarbeid mellom kommunens organer og institusjonens organer		

Kommentarer:.....

.....

22. Oppgi hvordan kommunen kontrollerer det spesialpedagogiske arbeidet.

Vurderingsformer	Alltid	Ofte	Sjelden	Aldri
Skolen sender halvårsrapporter til skolekontoret				
Tverretatlige grupper vurderer arbeidet, og sender rapport				
Ansvarsgrupper vurderer arbeidet, og sender rapport				

Kommentarer:.....

.....

23. Oppgi hva som blir vurdert i halvårsrapporter fra institusjonene.

Vurdering i forhold til	Alltid	Ofte	Sjelden	Aldri
Ressursbruken				
Det faglige innholdet				
Organiseringen				
Personens faglige framgang				
Personens sosiale framgang				

24. Oppgi om hva som blir vurdert i rapporter fra tverrfaglige grupper.

Vurdering i forhold til	Alltid	Ofte	Sjelden	Aldri
Ressursbruken				
Det faglige innholdet				
Organiseringen				
Personens faglige framgang				
Personens sosiale framgang				

25. Oppgi hva som blir vurdert i rapporter fra ansvarsgrupper.

Vurdering i forhold til	Alltid	Ofte	Sjelden	Aldri
Ressursbruken				
Det faglige innholdet				
Organiseringen				
Personens faglige framgang				
Personens sosiale framgang				

26. Angi hvem som har ansvaret for å organisere det spesialpedagogiske arbeidet i forhold til ulike sektorer.

Arbeidsorgan	Barne- hage	Grunn- skole	Voksen- opplæring	Samordning av opplæring med andre etater
Spesialpedagogisk konsulent ved skolekontoret				
Spesialpedagogisk forum i kommunen				
Leder for institusjonen				
Spesialpedagogisk team ved barnehagene				
Spesialpedagogisk team ved skolene				
Sosialpedagogisk team ved skolene				
Tverretatlige team				
Team bestående av forvaltningspersoner fra flere sektorer				
Pedagogisk psykologisk tjeneste				
Kommunale spesialundervisningsbaser				

27. Oppgi om kommunen de siste to år har deltatt i noen av følgende former av forsknings- og utviklingsarbeid som har som formål å forbedre det spesialpedagogiske arbeidet.

Type prosjekt	Kryss av
Prosjekt som har rettet seg direkte mot å forbedre undervisningen for elever med lærevansker	
Prosjekt som har rettet seg mot å øke lærernes kompetanse for spesialpedagogisk arbeid	
Prosjekt som har rettet seg mot å forandre organisering av det spesialpedagogiske arbeidet	
Prosjekt som har rettet seg mot å beskrive problemene bedre	
Prosjekt som har rettet seg mot å forbedre hjelpemidlene	
Annet:	

28. Angi hvor mye kommunen har investert de siste to årene i å oppgradere den spesialpedagogiske virksomheten?

Anslå beløp i kroner:.....

29. Oppgi hvem som er faste samarbeidspartnere utenfor kommunen i arbeidet med personer som har lærevansker.

Mulige samarbeidspartnere	Alltid	Ofte	Sjelden	Aldri
BUP				
Rehabiliteringsteamet på fylket				
Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon (FFO)				
Statlige kompetansesentre				
Regionale kompetansesentre				
Synspedagog hos utdanningsdirektøren				
Hørselspedagog hos utdanningsdirektøren				
Barnevernsinstitusjoner				
Andre:				

30. Angi hvordan samarbeidet med instanser utenfor kommunen er organisert.

Partnere	Fast organisering med faste rutiner	Tilfeldig på bakgrunn av personlig initiativ	Ingen kontakt
BUP			
Rehabiliteringsteamet på fylket			
Funksjonsh. Fellesorganisasjon			
Statlige kompetansesentre			
Regionale kompetansesentre			
Syn-hørselspedagoger hos utdanningsdirektøren			
Barnevernsinstitusjoner			

31. Oppgi hvilke lærevansker det samarbeides om med instanser utenfor kommunen.

Typer vansker	Alltid	Ofte	Sjelden	Aldri
Lese-og skrivevansker				
Atferdsvansker				
Psykiske vansker				
Motoriske vansker				
Språkvansker og talevansker				
Synsvansker				
Hørselsvansker				
Forståelsesvansker				
Kronisk sykdom				
Annet:				

32. Har kommunen vedtatt planer om endring av den spesialpedagogiske organiseringen og gjennomføringen?

Ja	Nei

Dersom ja, hvordan?

Svar:.....

.....

33. Oppgi i hvilken grad kommunen benytter følgende typer tilrettelegging i vanlige klasser for personer med lærevansker.

Type tilrettelegging	Alltid	Ofte	Sjelden	Aldri
Forandring av lærestoff				
Forandring av undervisningsmetoder				
Spesialisert utstyr				
Tilpasning av klasserom og bygninger				
Tilgang til informasjonsteknologi				
Spesiell kompetanse (eks. logopedi)				
Intensiv lærestøtte, råd og veiledning				
Forandringer av sted for opplæringen				
Forandringer av tidspunkt for opplæringen				
Individuell plan				

Vedleggsliste

Vi ber om at dere er vennlige og legger ved dette skjemaet følgende liste dersom de finnes:

1. Kommunalt organisasjonskart for politisk og administrativ organisering
2. Planer for det spesialpedagogiske feltet