



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Mastergrad i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2012

Åpen

Forfatter: Sissel Kalvenes

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Anne Nevøy

Tittel på masteroppgaven:
Spesialundervisning i videregående opplæring – hva skjer?

Engelsk tittel:
Special Needs Education in Upper Secondary School – what happens?

Emneord:
Spesialundervisning
Videregående opplæring
Kvalifisering
Tilrettelegging

Sidetall: 81
+ vedlegg/annet: 5
Stavanger, 16.05.2012

INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	4
1. STUDIENS TEMA OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	5
1.2 STRUKTUR FOR STUDIEN	8
2. STUDIENS AKTUALITET OG TIDLIGERE FORSKNING	9
2.1 SPESIALUNDERVISNINGENS SEGREGERENDE PRAKSISER	9
2.2 SPESIALUNDERVISNINGENS DISKVALIFISERENDE PRAKSISER	11
2.3 FRAFALL I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING	11
3. TEORETISK RAMMEVERK	14
3.1 SPESIALUNDERVISNING UTVIKLES OG ETABLERES.....	14
3.1.1 <i>Spesialundervisning etableres i grunnskolen</i>	14
3.1.2 <i>Spesialundervisning etableres i videregående opplæring</i>	15
3.2 SPESIALUNDERVISNING I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING	16
3.2.1 <i>Retten til spesialundervisning</i>	16
3.2.2 <i>Reform 94</i>	18
3.2.3 <i>Kunnskapsløftet 06</i>	19
3.2.4 <i>Oppsummering</i>	19
3.3 INTEGRERING - INKLUDERING - TILPASSET OPPLÆRING	20
3.3.1 <i>Integrering</i>	20
3.3.2 <i>Inkludering</i>	21
3.3.3 <i>Tilpasset opplæring</i>	24
3.4 DILEMMA I SPESIALUNDERVISNINGEN	26
3.5 UTDANNINGENS FORMÅL	27
3.5.1 <i>Utdanningens tre dimensjoner</i>	27
3.5.2 <i>Utdanningens formål</i>	28
4. METODE OG FORSKNINGSPROSESS	30
4.1 VALG AV METODE.....	30
4.1.1 <i>Kvalitativ tilnærming</i>	30
4.1.2 <i>Case-studie</i>	31
4.2 FORSKNINGSPROSESSEN	33
4.2.1 <i>Utvalg</i>	33
4.2.2 <i>Datainnsamling</i>	35
4.2.2.1 <i>Fokusgruppeintervju</i>	37
4.2.2.2 <i>Individuelle intervju</i>	37
4.2.3 <i>Dataanalyse og analyseprosess</i>	38
4.3 TROVERDIGHET OG FORSKNINGSETIKK	39
4.3.1 <i>Troverdighet</i>	39
4.3.2 <i>Forskningsetikk</i>	40
5. ANALYSE AV DATAMATERIALET	41
5.1 ANALYSE 1 – SPESIALUNDERVISNING ELLER TILRETTELEGGING?	41
5.1.1 <i>Fylkeskommune Sør (F1)</i>	43
5.1.1.1. <i>Økonomisk ressursfordelingsmodell</i>	44

5.1.1.2. Spesialundervisning med IOP - grunnkompetanse.....	45
5.1.1.3. Tilrettelegging – full måloppnåelse.....	47
5.1.2 Fylkeskommune Nord (F2).....	48
5.1.2.1 Økonomisk ressursfordelingsmodell.....	48
5.1.2.2 Spesialundervisning med IOP - full måloppnåelse.....	50
5.1.2.3 Spesialundervisning med IOP - grunnkompetanse.....	51
5.1.2.4 Tilrettelegging med IOP - full måloppnåelse.....	51
5.1.2.5 Tilrettelegging uten IOP - full måloppnåelse.....	52
5.1.3 Oppsummering analyse 1.....	52
5.2 ANALYSE 2 - TEMATISK ANALYSE.....	53
5.2.1 Grunnlag for vedtak om spesialundervisning og elever som får spesialundervisning.....	53
5.2.1.1 Oppsummering.....	56
5.2.2 Organisering av spesialundervisning og av tilrettelegging og mål for opplæringen.....	57
5.2.2.1 Oppsummering.....	60
5.2.3 Hva inneholder spesialundervisningen/tilretteleggingen?.....	60
5.2.3.1 Oppsummering.....	62
5.2.4 Dilemma.....	62
5.2.4.1 Oppsummering.....	64
5.3 AVSLUTTENDE KOMMENTAR TIL ANALYSENE.....	64
6. DRØFTING.....	65
6.1 HVORDAN KAN ULIK PRAKTISERING AV SPESIALUNDERVISNING FORKLARES OG FORSTÅS?.....	65
6.1.1 Spesialundervisningen fleksible kriterier.....	66
6.1.2 Ulik ressursfordeling.....	68
6.2 FULL MÅLOPPNÅELSE ELLER GRUNNKOMPETANSE?.....	68
6.2.1 Hva så med spesialundervisningens formål?.....	71
6.3 SEGREGERT ELLER INKLUDERT?.....	72
6.4 MINDRE SPESIALUNDERVISNING, MER TILPASSET OPPLÆRING.....	74
7. VEIEN VIDERE.....	77
8. LITTERATURLISTE.....	78

Vedlegg 1: Prosjektvurdering fra NSD

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Brev til skolene

FORORD

Da var jeg endelig i mål med masteroppgaven. Arbeidet med masteroppgaven har vært en utfordrende og lærerik prosess, og det har vært et privilegium å gå tilbake til skolebenken etter mange års yrkeserfaring.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Anne Nevøy som med sin faglige dyktighet og konstruktive tilbakemeldinger har hjulpet meg til å forme og spisse oppgaven min. Du har hatt stor tro på prosjektet, og gitt meg god motivasjon gjennom hele prosessen.

Jeg vil også takke for at jeg fikk ta del i forskningsprosjektet «Hvorfor øker bruken av spesialundervisning i grunnsopplæringen?». I tillegg vil jeg takke alle informantene fra fylkeskommunene som så velvillig stilte opp til intervju - denne oppgaven hadde ikke blitt til uten dere.

Jeg vil også si takk til mine to fantastiske barn, Jørund og Kari, for at dere har vist forståelse for at mamma har hatt det litt travelt en periode. Dere vil alltid være min første prioritet.

Til slutt, men ikke minst vil jeg rette en stor takk til min kjære mann, Asbjørn Drenstig, for grundig korrekturlesning og gjennomgang av oppgaven med meg. Takk også for din hjelp og støtte underveis og for at du har gjort dette studiet mulig for meg.

Stavanger 16. mai 2012

Sissel Kalvenes

1. STUDIENS TEMA OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

Spesialundervisning i videregående opplæring er et omstridt og lite utforsket tema. I forskning som foreligger kommer det imidlertid fram at spesialundervisning i videregående opplæring i stor grad diskvalifiserer elever fra høyere utdanning og arbeid. Undersøkelser viser at spesialundervisning ikke har hatt ønsket effekt, og at mange av elevene som får spesialundervisning i videregående opplæring ikke oppnår studie- eller yrkeskompetanse (Markussen, et al., 2007). Som tidligere lærer i videregående skole, og som masterstudent i spesialpedagogikk er dette et tema som har fanget min oppmerksomhet, og noe jeg ønsket å utforske nærmere. Jeg har også jobbet med å etablere samarbeidsprosjekter mellom skole og næringsliv i Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO), og fått et innblikk i næringslivets behov og krav til kompetanse. Nærings- og arbeidslivet stiller i dag høye krav til kompetanse og har mindre behov for ufaglært arbeidskraft. På bakgrunn av dette ønsket jeg å undersøke hvordan videregående skoler praktiserer og organiserer spesialundervisning, og om dette kan være et mulig hinder for elevers muligheter for videre utdanning og yrkeskarriere.

Spesialundervisning har lange tradisjoner i norsk skolehistorie, og er i stor grad knyttet til at Norge har en skole for alle. Det legges vekt på at alle elever skal ha like muligheter til å utnytte sine forutsetninger for læring, og retten til spesialundervisning er nedfelt i Opplæringslovens § 5.1:

«Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning».

Spesialundervisning kan derfor forstås som en kompensatorisk løsning når elever ikke har tilfredsstillende læringsutbytte av den ordinære opplæringen. Videre heter det at elever som har vedtak om spesialundervisning etter sakkyndig vurdering skal ha en individuell opplæringsplan (IOP). Dette er nedfelt i Opplæringslovens §5-5, hvor det står at: *«For elev som får spesialundervisning, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan».*

Skolen i Norge har de siste tiårene vært preget av kontinuerlige forandringer og store reformer. I videregående opplæring kom det en ny lov i 1974, *Lov om videregående opplæring*, som samlet allmennfaglig og yrkesfaglig opplæring. I 1994 kom Reform 94, som ga alle rett til videregående opplæring. En sentral begrunnelse for innføringen av Reform 94, var at gjennomføringsgraden i videregående opplæring var for dårlig (Markussen, 2009). I 2006 ble Kunnskapsløftet innført som omfatter hele grunnopplæringen. Utformingen av

læreplaner skulle nå målstyres og tydeliggjøres bedre, og det skulle satses mer på grunnleggende ferdigheter. Kunnskapsløftet førte til at vi fikk en mer gjennomgående reform for både grunnskole og videregående opplæring. Selv om det i prinsippet bare er grunnskolen som er obligatorisk, er det nå i praksis et 13-årig skoleløp med felles læreplanverk for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring.

Etter innføringen av Reform 94 og Kunnskapsløftet har andelen av elever som mottar spesialundervisning økt i grunnskolen (Nordahl & Hausstätter, 2009). Samtidig er det ikke mulig å spore noen endringer i spesialundervisningen etter Kunnskapsløftet i videregående opplæring (Markussen, Frøseth, & Grøgaard, 2009). Det er imidlertid grunn til å anta at presset på spesialundervisning øker i videregående skole som en følge av økningen i grunnskolen.

I perioden 1994-2009 ble det gjennomført fem undersøkelser av spesialundervisning i videregående opplæring. Disse studiene viste at mye av spesialundervisningen som praktiseres ikke har hatt ønsket effekt. Markussen (2009) fremhever at det er spesielt interessant å se på resultatene fra analyser av de første Reform 94 kullene. Disse analysene har sammenfallende resultater med analyser av et tidlig kull fra Kunnskapsløftet, som viser at elever som får spesialundervisning som segregerte tilbud presterer svakere enn de som får spesialundervisning i ordinære klasser (Markussen, 2000; Grøgaard, 2002; Markussen, et al., 2009). På tross av politiske signaler i Reform 94 og Kunnskapsløftet om å vektlegge tilpasset opplæring, har segregerte løsninger vært benyttet i større grad enn intensjonene (Markussen, 2009).

Selv om de fleste elever klarer seg noenlunde greit på skolen, er det en del som ikke klarer skolens krav. Skolen har en intensjon om å inkludere alle elever og gi tilpasset opplæring til hver enkelt elev, men ifølge Markussen (2009) er det få signaler om at dette faktisk skjer. For mange elever blir ofte løsningen å få spesialundervisning, og en tenker kanskje ikke over hva dette kan ha å si for hvordan livet vil fortone seg senere. Spesialundervisning tolkes ofte til å være en hjelp mer enn at det kan være et mulig hinder for elevers muligheter senere i livet. Forskning på spesialundervisning i videregående opplæring viser nettopp at mange av elevene som mottar spesialundervisning og/eller er i alternative opplæringsløp, ikke oppnår tilfredsstillende kvalifikasjoner (Markussen, 2009).

I den videregående opplæringen i dag praktiseres spesialundervisningen på forskjellige måter. Derfor ønsker jeg å finne ut mer om hvordan spesialundervisning praktiseres og organiseres. I tillegg ønsker jeg å finne ut om det å ha spesialundervisning i videregående opplæring kan få

noen konsekvenser for elevene i forhold til kvalifisering til arbeid og videre utdanning. Studiens forskningsspørsmål blir da todelt:

Hvordan praktiseres spesialundervisning i videregående opplæring, og hvilke mulige konsekvenser kan dette ha for elevenes kvalifisering for arbeid og for videre utdanning?

Studiens formål er å undersøke hvordan bruk av spesialundervisning kan knyttes til kompetanseoppnåelse, og videre, til kvalifisering for arbeid og videre utdanning. Studien er i utgangspunktet forankret i et forskningsprosjekt ved Universitetet i Stavanger (UiS) og International Research Institute of Stavanger (IRIS), som skulle undersøke hvorfor bruken av spesialundervisning øker i grunnopplæringen. Som en videreføring av forskningsprosjektet ved UiS/IRIS, retter denne studien et spesielt fokus på videregående opplæring. Hensikten med denne studien er derfor å rette søkelyset på organisering og bruk av spesialundervisning i videregående opplæring. Datamaterialet i studien er innhentet i to fylker og består av fire fokusgruppeintervju med henholdsvis Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), skoleeier, rektorer og lærere som ble gjennomført i tilknytning til forskningsprosjektet ved UiS/IRIS. I tillegg er det gjennomført fem dybdeintervjuer med fem avdelingsledere fra de samme to fylkene, som er direkte knyttet til forskningsspørsmålet i denne studien. Det rettes spesielt fokus på hvordan bruk av spesialundervisning eventuelt kan ha konsekvenser for den enkelte elev med tanke på kvalifisering til arbeid og videre utdanning.

De siste årene har det vært mye oppmerksomhet på det store frafallet i den videregående skolen. Statistikken viser at 30% av elevene ikke fullfører videregående opplæring. Tidligere var det mulig for ungdommer å få seg jobb uten å ha fullført videregående opplæring. I dag finnes ikke de samme mulighetene til å få jobb som ufaglært siden behovet for denne type arbeidskraft er redusert. Dette kan medføre at ungdommer faller utenfor arbeidslivet og i stedet blir avhengig av sosialhjelp. Det finnes imidlertid ikke noe fasitsvar på hva det store frafallet i videregående opplæring skyldes, men en dimensjon av det kan være knyttet til spesialundervisning og organisering av denne.

Studiens tematikk er dermed relevant i forhold til kvalifisering til arbeidslivet. Dersom det viser seg at bruk av spesialundervisning i videregående opplæring diskvalifiserer en del ungdommer fra arbeid og utdanning, er det et tema som bør utforskes nærmere.

1.2 Struktur for studien

Studien er delt inn i sju kapitler. I det innledende kapitlet presenteres studiens tema og forskningsspørsmål, samt min motivasjon til å undersøke disse. I kapittel 2 belyses studiens tematikk og aktualitet ved hjelp av tidligere forskning på spesialundervisning i videregående opplæring. Studiens teoretiske rammeverk presenteres i kapittel 3. De sentrale temaene er *spesialundervisning, integrering, inkludering og tilpasset opplæring*. I tillegg rettes et søkelys på spesialundervisningens dilemma. Videre belyses utdanningens tre dimensjoner som ifølge Biesta (2010) er *kvalifisering, sosialisering, subjektivering* knyttet til utdanningens formål. I kapittel 4 gjennomgås selve forskningsprosessen. Kapitlet gjør rede for metodisk tilnærming og utvalg, og hvordan transparens og troverdighet er søkt ivarettatt i alle ledd i forskningsprosessen. Kapittel 5 presenterer to empiriske analyser av datamaterialet hvor informantenes uttalelser gjennom intervju i all hovedsak blir framstilt i sitats form. I kapittel 6 drøftes de empiriske analysene i lys av studiens teoretiske referanseramme og tidligere forskning. Studien avrundes i kapittel 7 med avsluttende kommentarer om veien videre. Her rettes det et spesielt fokus på hvilken forskning om spesialundervisning i videregående opplæring som det er behov for i tiden framover.

2. STUDIENS AKTUALITET OG TIDLIGERE FORSKNING

Det eksisterer bare et begrenset antall studier som beskriver bruk og organisering av spesialundervisning i videregående opplæring. Det som tidligere studier avdekker, er at spesialundervisning i videregående opplæring blir organisert på ulike måter, samt at den i stor grad har en diskvalifiserende funksjon. Studier viser også at variasjonene i antall enkeltvedtak er store, og at tildeling av spesialundervisning kan variere fra skole til skole (Solli, 2005). Det hevdes også at spesialundervisning etter enkeltvedtak mange steder brukes strategisk for å skaffe ressurser til styrkingstiltak, som alternativt kunne vært ivarettatt ved andre former for tilrettelegging av undervisningen (ibid.). Dessuten oppnås ikke ønskede effekter av spesialundervisning, og den kan ofte fungere som en kanal ut av ordinær undervisning hvor den faglige utviklingen uteblir eller svekkes (Markussen, et al., 2007).

St.meld. nr.16 (2006-2007) ...*og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, har fokus på at vi skal ha et kunnskapssamfunn for alle. Stortingsmeldingen framhever at en av målsettingene for skolen er at den skal være sosialt utjevne, og at alle skal kunne tilegne seg grunnleggende ferdigheter, kunnskaper og holdninger. Videre understrekes det at utdanning, kunnskap og kompetanse bidrar til inkludering i arbeidslivet, samt at deltakelse i opplæring og utdanning har stor betydning for den enkeltes selvrealisering. Et sentralt spørsmål er dermed om spesialundervisning bidrar til dette. Det kan også stilles spørsmål ved om en dimensjon av frafall i videregående opplæring kan være knyttet til organisering og bruk av spesialundervisning.

2.1 Spesialundervisningens segregerende praksiser

I studier om spesialundervisning i grunnskolen vises det til økt bruk av segregerte løsninger (Nordahl & Hausstätter, 2009). Denne tendensen ser også ut til å være gjeldende for videregående opplæring (Markussen, 2009). Segregerte opplæringstilbud er i forhold til spesialpedagogiske teorier bare støttet av et smalt perspektiv på tilpasset opplæring (Nordahl & Hausstätter, 2009). Elever blir da segregert ut fra den ordinære undervisningen på grunn av en vanske som kan tilskrives eleven og spesialundervisning blir en slags kompensasjon for noe eleven mangler.

Markussen (2000) retter søkelyset på segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet hvor han gir et bilde av det han kaller en «*segregerende videregående opplæring*». Egne klasser for elever med spesialundervisning ble brukt i stor utstrekning.

Dessuten ble en betydelig del av ekstra hjelp og støtte til elever som hadde tilhørighet i ordinære klasser gitt i segregert form (Markussen, 2000). Av hele 94-kullet var det kun 70% av elevene som oppnådde studie- eller yrkeskompetanse. Elever som hadde spesialundervisning i ordinære klasser, hadde større sjanser for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, enn elever med spesialundervisning i egne klasser. Studiens viste derfor at elever som hadde fått spesialundervisning i egne klasser, og dermed *mest* hjelp og støtte, var de elevene som hadde *minst* sjanse for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse (Markussen, 2000). Disse resultatene er sammenfallende med Grøgaard (2002) som også slo fast at elever som får spesialundervisning i inkluderende løsninger oppnår bedre faglige resultater enn elever som får spesialundervisning i egne klasser. Integrering av faglig svake elever er gunstig for alle, fordi det følger ekstra undervisningsressurser med disse elevene (Grøgaard, 2002). Det synes som at det skjer en tilsynelatende positiv utvikling for alle dersom spesialundervisning foregår i ordinære klasser. Dessuten kommer «integrerte» elever (elever som er tatt inn i ordinære skoleklasser, samtidig som de får spesialundervisning) bedre ut i gjennomsnitt enn elever som får tilbud i segregerte grupper (ibid.). Dersom klassen derimot domineres av faglig svake elever, vil den fungere ugunstig for ordinære elever uansett opptakskarakter og individuell prestasjonsutvikling (Grøgaard, 2002).

Forskningen spriker imidlertid i forhold til hvor elever som får spesialundervisning trives best. Elever med spesialundervisning i ordinære klasser trives bedre enn elevene som får spesialundervisning i egne klasser (Markussen, 2000). I Grøgaard, Hatlevik & Markussen (2004) sin studie kom det derimot fram at elever trives bedre når de får spesialundervisning i egne klasser enn i ordinære klasser. Grøgaard et al., (2004) samsvarer i så måte med forskningsprosjektet til Ohna og Bruin (2010) hvor elevene også rapporterte at de trivdes bedre i et alternativt opplæringsløp, som er spesialundervisning i egne grupper.

Prinsippet om inkludering har hatt stor politisk fokus, men fortsatt blir det i stor grad brukt segregerte tiltak i spesialundervisningen i den videregående opplæringen (Markussen, 2009). Studien *Inkludert eller segregert* viser til at signalene om mer tilpasset opplæring og mindre spesialundervisning er oppfattet av fylkesopplæringsjefer, skoleledere og lærere (Markussen, et al., 2009). Likevel viser praksisfeltet at de ikke tror at alle vil ha det beste faglige utbyttet av å få opplæringen i ordinære klasser (Markussen, et al., 2009). Det er også vanskelig å spore endringer i bruk av spesialundervisning i videregående opplæring etter Kunnskapsløftet, verken på gjennomføringsmåten eller resultatene spesialundervisningen gir (ibid.).

2.2 Spesialundervisningens diskvalifiserende praksiser

Markussen et al. (2009) viser til tydelige eksempler på at grunnskolen har sviktet. Gjennom kvalitative intervjuer ble det avdekket at ungdommer ikke fikk et tilfredsstillende opplæringstilbud i grunnskolen og at mye av opplæringen ble gitt i segregert form. Dette resulterte med at elevene gikk ut av grunnskolen med svakere resultater enn deres potensial skulle tilsi, og i møte med videregående opplæring hadde de fremdeles behov for (segregert) spesialundervisning (ibid.).

Mange skoleledere er dessuten i konflikt med Opplæringsloven, når det gjelder forståelse av enkeltvedtak, sakkyndige vurderinger og individuelle opplæringsplaner (Markussen, et al., 2009). Skolelederne mener at det er unødvendig å innhente sakkyndig vurdering før det fattes enkeltvedtak, at den sakkyndige vurderingen ikke skal relateres til opplæringstilbudet, samt at det ikke skal hentes ny sakkyndig vurdering når opplæringstilbudet endres (ibid.). I tillegg forteller mange skoleledere at de individuelle opplæringsplanene ikke er ferdig utarbeidet før et godt stykke ut på høsten (Markussen, et al., 2009).

Ohna og Bruin (2010) viser at elever som fikk tilbud om alternativ opplæring med utvidet praksis, ikke nødvendigvis var klar over konsekvensen av å gå der med tanke på å oppnå formell kompetanse for arbeidslivet. Et annet sentralt funn fra studien til Ohna & Bruin (2010), er at mange elever som får alternativ opplæring i form av utvidet praksis, opplever dette som et vendepunkt i livet hvor de gis nye muligheter og en omstart i skolesystemet. Likevel kan det stilles spørsmål ved om videregående opplæring bidrar til at elever med spesialundervisning gis muligheter til å tilegne seg en kompetanse som kvalifiserer for høyere utdanning og arbeid, eller om elevene bare blir «utsatt» for utdanningssystemets oppbevarende funksjon.

2.3 Frafall i videregående opplæring

De siste årene har det vært stort politisk fokus, både regionalt og sentralt, på frafallet i den videregående skolen. Blant annet representerer regjeringens prosjekt Ny GIV en satsning for å få flere til å fullføre videregående opplæring. Prosjektet omfatter både NAV og Oppfølgings-tjenesten med fokus på opplæring og tiltak mot frafall i den videregående skolen. Tall fra Kunnskapsdepartementet viser at dersom gjennomføringsprosenten øker med 10%, fra 70% til 80%, er den samfunnsøkonomiske verdien et sted mellom fem og ni milliarder per årskull fordi en da unngår at unge havner utenfor arbeidslivet. Blant unge arbeidsløse er det for

eksempel nesten ingen som har fullført videregående opplæring (St. meld. nr. 16, 2006-2007). Det å oppnå svake faglige resultater i grunnskolen ser ut til å ha stor betydning for sannsynligheten for å falle fra i videregående opplæring. Valg, læring og frafall i videregående opplæring har derfor sammenheng med karakterer fra grunnskolen (Markussen, et al., 2006). St. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* har som ett av tre hovedmål at alle elever og lærlinger som er i stand til det¹, skal gjennomføre videregående opplæring med kompetansebevis som anerkjennes enten for videre studier eller til arbeidslivet (Hernes, 2010).

Frafall i videregående opplæring kan imidlertid defineres på ulike måter. En måte å definere frafall på, er elever som ikke fullfører med studie- eller yrkeskompetanse innen fem år. En annen måte å definere frafall på er *forsinkelse*, hvor elever gjennomfører videregående opplæring innen fem år, men ikke innen normert tid på tre til fire år. Dette kan være elever som har strøket i ett eller flere fag, elever som tar et hvileår, elever som trenger mer tid på opplæringen, eller elever som skifter utdanningsprogram (Hernes, 2010). Disse elevene inngår dermed i frafallstatistikken, men har fortsatt mulighet til å fullføre videregående opplæring innen fem år. Dette kan tolkes dit hen at frafallsstatistikken ikke nødvendigvis gir helt reelle tall². Sannsynligheten for at elevene returnerer til videregående opplæring etter å ha vært ute av opplæringen mer enn ett år, synker imidlertid ifølge Hernes (2010) dramatisk.

Hernes hevder at et mulig tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring, er å ha alternative opplæringsarenaer for elever som ikke finner seg så godt til rette i den vanlige undervisningen. Slike planlagte alternative opplæringsløp kan føre til lavere kompetanse enn fullt fag- eller svennebrev (Hernes, 2010). Individuelt tilpassede opplæringsløp kan forhindre frafall ved at elever som er lite motiverte kan gå i et planlagt løp med grunnkompetanse som mål (Buland & Havn, 2004). Elever som tar sikte på et slikt løp kalles lærerkandidater. Lærerkandidatordningen åpner for at elever som tar sikte på en mindre omfattende prøve enn fag-/svenneprøve, kan inngå opplæringskontrakt med en lærebedrift (St.meld. nr. 16, 2006-2007: 36). I tillegg ble det fra og med skoleåret 2007-2008 satt i gang et forsøk med *praksisbrev* i tre fylkeskommuner. Forsøket med *praksisbrev* foregår innenfor rammen av lærerkandidatordningen. Alle praksisbrevutdanningene stiller krav om full måloppnåelse i norsk for yrkesfaglige utdanningsprogram på vg2-nivå, praktisk matematikk for yrkesfaglige

¹ Min understreking

² I Utdanningsdirektoratets faktaark (2006) om frafall i videregående opplæring, vises det til at en liten gruppe som har IOP ikke registreres som fullført i statistikken. Det gjøres likevel ikke rede for hvem elevene i disse gruppene er.

utdanningsprogram på vg1-nivå og samfunnsfag på vg1-nivå. Etter to år i lære har kandidatene to valg. De kan avslutte med et *praksisbrev* med yrkeskompetanse på lavere nivå enn full yrkeskompetanse, eller de kan fortsette opplæringen og oppnå full kompetanse i faget i løpet av ordinær opplæringstid i videregående opplæring (Markussen, 2009: 169).

Det er derfor interessant å se om det er samsvar mellom tidligere forskning på spesialundervisning i videregående opplæring og analysene fra denne studien. Er det fremdeles slik at det meste av spesialundervisning foregår som segregerte tilbud? Og er det slik at elever som får spesialundervisning ikke fullfører videregående opplæring med studie- eller yrkeskompetanse slik at de inngår i frafallsstatistikken?

3. TEORETISK RAMMEVERK

Det teoretiske rammeverket for denne studien er delt inn i fem deler. Den første delen (3.1) gir et historisk tilbakeblikk på hvordan spesialundervisning har utviklet og etablert seg i grunnopplæringen. I del to (3.2) belyses retten til spesialundervisning i videregående opplæring og dens kobling til sertifisering i form av studie- eller yrkeskompetanse. Sentralt i denne delen er Reform 94 og Kunnskapsløftet. Del tre (3.3) retter fokus på integrering, inkludering og tilpasset opplæring, mens del fire (3.4) retter søkelys på mulige dilemma knyttet spesialundervisning. I den femte delen (3.5) belyses formålet med utdanning i forhold til det Biesta (2010) kaller *kvalifisering, sosialisering og subjektifisering*. Alle delene avsluttes med en avrunding for å knytte teori til forskningsspørsmålet, og som et utgangspunkt til videre drøfting.

3.1 Spesialundervisning utvikles og etableres

For å belyse hvorfor skolen skiller mellom ordinær undervisning og spesialundervisning, gis det et historisk tilbakeblikk på framveksten av spesialundervisning. I dagens skole er spesialundervisning en selvsagt del av videregående opplæring. Men for å få tak i hvordan spesialundervisning har etablert og utviklet seg i det norske skolesystemet, gis det et historisk tilbakeblikk både for grunnskolen og den videregående opplæringen.

3.1.1 Spesialundervisning etableres i grunnskolen

På 1860-tallet startet forberedelsene til en ny folkeskolelov. Den nye folkeskolen skulle avløse allmueskolen og samle barn fra alle samfunnsklasser (Vislie, 2004). I 1889 ble folkeskoleloven vedtatt av Stortinget. I forarbeidet til denne loven ble det ansett som nødvendig å etablere grenser for hvem som skulle inngå i *alle*-begrepet. *Abnormskoleloven* som ble vedtatt i 1881 omfattet blinde, døve og evneretarderte. Opplæringen for disse gruppene skulle foregå i egne skoler, og skolegangen skulle etter loven være obligatorisk og finansieres av staten (Vislie, 2004). I 1896 kom *Lov om forsømte barns undervisning*, også kalt *Vergerådsloven*, og loven inneholdt en eksklusjonsparagraf mot disse gruppene. Folkeskoleloven skulle ikke gjelde for noen av disse gruppene (Vislie, 2004: 21). Folkeskolen skulle være for alle som kunne følge med i den undervisningen skolen tilbød, og det dreide seg altså ikke om en skole for alle (Askildt & Johnsen, 2001). I 1951 fikk vi *Lov om spesialskoler* som la det formelle grunnlaget for at statlige skoler skulle sørge for at funksjonshemmede fikk undervisningstilbud i egne skoler (Skogen, 2005: 36).

I 1969 fikk vi *Lov om grunnskolen*, også kalt Grunnskoleloven, som gjorde at vi fikk en 9-årig grunnskole for alle. Grunnskoleloven presiserte i §7.1 at alle elever hadde rett til opplæring i samsvar med de evnene og forutsetningene de hadde. I §8.1 ble det presisert at alle barn og ungdommer som ut fra en sakkyndig vurdering trengte særlig hjelp, skulle gis spesialundervisning, i eller utenom skolen (Askildt & Johnsen, 2001).

På 1960-tallet startet en sentralisering av skolevesenet, hvor prinsipper om normalisering, integrering og tilpasset opplæring ble sentralt i den spesialpedagogiske debatten. I 1969 ble ned nedsatt et utvalg med mandat til å utarbeide nye regler for spesialundervisning. Knut Blom var formann for utvalget, og derfor blir det omtalt som Blomutvalget, eller Blomkomiteen. Blomutvalgets innstilling om lovregler for spesialundervisning ble avgitt 21. desember 1970 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970). Fokuset ble nå flyttet fra årsak til behov, og prinsippet om elevtilpasset opplæring ble etablert. Det ble videre presisert at grunnskolens generelle målsetting burde gjelde for alle barn, og at spesialscoleloven av 1951 burde integreres i den nye grunnskoleloven av 1969 (Askildt & Johnsen, 2001). I 1975 ble *Lov om spesialscole* fra 1951 opphevet, og retten til spesialundervisning innarbeidet både i *Grunnskoleloven* og *Lov om videregående opplæring* (Vislie, 2004; Markussen, et al., 2007). Formålet med loven var å føre utviklingen dit at «*alle funksjonshemmede elever blir sikret rett til opplæring som er likeverdig med den som alle andre barn og unge får*» (Vislie, 2004: 29). Formålet ble nedfelt i bestemmelsene om at alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger. Det ble også nedfelt en utvidet rett til dem som trenger spesialpedagogisk hjelp, og at retten gjelder når den enkelte etter sakkyndig vurdering trenger og kan ta i mot opplæring (Vislie, 2004: 29). Et svært viktig poeng som kom inn i loven var kravet om *sakkyndig vurdering*, der det sakkyndige organ i prinsippet skulle være den Pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten (Markussen, et al., 2007: 38).

3.1.2 Spesialundervisning etableres i videregående opplæring

I 1965 ble det opprettet en skolekomité, Steen komiteen, som skulle utrede utdanningen for aldersgruppa 16-19 år. Komiteen uttrykte et prinsipp om at alle burde ha mulighet til å gå tre år i videregående skole. Et annet prinsipp de uttrykker er at «*undervisningen må til enhver tid - så langt det er praktisk mulig - tilpasses - den enkeltes særlige forutsetninger med hensyn til evner og anlegg, arbeidskraft og standpunkt*» (Steen-komiteen, innstilling I:13, her i Markussen, 2009: 189). Forslagene til komiteen ble lagt til grunn for den nye *Lov om videregående opplæring* som ble vedtatt av Stortinget 21. juni i 1974 og trådte i kraft 1. august 1976. Den nye loven skapte en videregående opplæring som avløste det gamle

gymnaset og den gamle yrkesskolen, der ambisjonene var å danne et likeverdig tilbud for all ungdom (Markussen, et al., 2007). Den nye loven slo fast at «*Elev som ut fra en sakkyndig vurdering trenger spesialpedagogisk hjelp og støtte skal få spesialundervisning*» (Lov om videregående opplæring, 1974, §11,1. ledd; Markussen, 2009: 190).

I 1982 ble retten til spesialundervisning etter skolepliktig alder overført fra grunnskolelovens §13 til voksenopplæringsloven §4 annet ledd og §5 annet ledd. Med dette ble ansvaret for spesialundervisning for ungdom mellom 16-20 år overført fra kommunen til fylkeskommunen, mens kommunen beholdt ansvaret for voksne (21 år og oppover) (NOU: 1995: 18). Elever som hadde behov for spesialundervisning fikk nå fortrinnsrett: «*Søkere til videregående opplæring i aldersgruppen 16-20 år som etter sakkyndig vurdering har særlig behov for tilrettelagt opplæring, har fortrinnsrett*» (§7.2 i Lov om videregående opplæring; Markussen, et al., 2009: 56). Fylkesskolestyret kunne imidlertid sette en øvre grense for det antall plasser i vanlige klasser som skulle reserveres søkere med fortrinnsrett. Denne ordningen satte en stopper for at for mange ungdommer med behov for spesialundervisning fikk fortrinnsrett for inntak til videregående opplæring (Markussen, et al., 2009:57).

3.2 Spesialundervisning i videregående opplæring

Allerede under Blomutvalgets arbeid på 1970-tallet startet tankene om å lovfeste en rett til videregående opplæring for alle. Blomutvalget skrev at: «*Videre skal utvalget utarbeide forslag til regler for videregående allmennutdanning for funksjonshemmede og forslag til reglement og instruks*» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970: 6). Det følgende delkapittelet beskriver hvordan retten til spesialundervisning gjør seg gjeldende i videregående opplæring. I dette inngår alle de formelle kriteriene, samt hvilke utslag spesialundervisning gir knyttet til kompetanseoppnåelse. Med Reform 94 kom det inn en ny form for kompetanse kalt dokumentert delkompetanse (nå grunnkompetanse) som knyttes til denne studien. Innføringen av Kunnskapsløftet blir også kort belyst.

3.2.1 Retten til spesialundervisning

Retten til spesialundervisning i videregående opplæring er knyttet til Opplæringsloven §5-1. Lovens §5-3 definerer at spesialundervisning er et opplæringstilbud som skal gis etter enkeltvedtak: «*Før kommunen eller fylkeskommunen gjer vedtak om spesialundervisning etter §5-1 eller vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter §5-7, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast*». Når elever har vedtak om

spesialundervisning skal de også ha en individuell opplæringsplan IOP, jfr. §5-5: «*For elev som får spesialundervisning, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan*».

Det er fylkeskommunene som har ansvaret for spesialundervisning i videregående opplæring og det er fylkeskommunenes Pedagogisk-psykologiske tjeneste som er sakkyndig instans, jfr. Opplæringsloven §5-6. Spesialundervisning er knyttet til elevers særskilte behov hvor elever som oppfyller vilkårene definert i loven, har en rett til å få spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009). Som hovedregel bør det treffes enkeltvedtak for ett opplæringsår av gangen, men det vil være mulig å treffe enkeltvedtak om spesialundervisning for mer enn ett år dersom elevens behov antas å være stabile (Utdanningsdirektoratet, 2011). Søkere med rett til spesialundervisning etter Opplæringslovens kapittel 5, tas inn i videregående opplæring gjennom det ordinære inntaket. I spesielle tilfeller kan søkere med rett til spesialundervisning tas inn gjennom inntak til særskilt prioritert utdanningsprogram (Utdanningsdirektoratet, 2011). Opplæringslovens forskrift §6-20 bestemmer hvilke kriterier som må oppfylles for å komme inn på særskilt utdanningsprogram. Disse kriteriene er bestemt i Opplæringsloven §3-1 første ledd (*Rett til vidaregåande opplæring for ungdom*) og Opplæringsloven §5-1. Søkeren må ha behov for spesialundervisning på grunn av:

- sansedefekter og motoriske defekter eller
- store lærevansker eller
- emosjonelle eller sosiale problemer eller
- store sammensatte funksjonshemninger eller
- andre funksjonshemninger

(Solli, 2005: 68)

Det er likevel fullt mulig å bli tatt inn gjennom særskilt inntak, uten at det utløser spesialundervisning. Det er også mulig å få enkeltvedtak uten å ha blitt tatt inn gjennom særskilt inntak (Markussen, 2009). Vurdering av hvem som skal få spesialundervisning er derfor i stor grad basert på skjønn. Hvorvidt en elev skal ha spesialundervisning er avhengig av hva fylkeskommunen har satt inn av organisatoriske og pedagogiske differensieringstiltak innenfor den ordinære opplæringen, og den enkeltes skoles evne til å gi tilfredsstillende utbytte innen rammen av denne (Solli, 2005: 27). Dette betyr at elever som får spesialundervisning i en fylkeskommune, kan få ulike differensieringstiltak uten vedtak om spesialundervisning i en annen fylkeskommune.

3.2.2 Reform 94

Det som danner grunnlaget for Reform 94 i videregående opplæring, er blant annet Blegenuutvalgets innstilling i NOU 1991:4 *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Blegenuutvalget skulle vurdere strukturen i videregående opplæring og hvordan en kunne sikre at flest mulig fikk yrkes- og eller studiekompetanse (NOU 1991: 4). Utvalget presiserte at:

«For å få mest og best mulig kompetanse ut av befolkningens samlede ressurser, må vi videreutvikle et utdanningssystem som gir mest mulig likeverdige utdanningstilbud i hele landet.....Hele ungdomskullet må derfor tilbys muligheten til videregående opplæring» (NOU 1991:4: 2).

Reform 94 blir ofte omtalt som en *rettighetsreform*, *strukturereform* og *innholdsreform* (Markussen, 2009). Alle fikk nå *rett* til å gå begynne i videregående opplæring, og *strukturen* ble endret fra 109 ulike innganger til videregående opplæring til 13 nye grunnkurs. Samtidig ble *innholdet* i opplæringen revidert med mer målstyring av læreplaner, samt at opplæringen fikk en større bredde det første året med en senere spesialisering (Markussen, 2009). Innføringen av Reform 94 gjorde at vi fikk mer eller mindre en 13-årig grunnopplæring i Norge, noe som medførte at de fleste søkte seg til videregående opplæring ved utgangen av 10. klasse (ibid.). For elever med behov for spesialundervisning medførte reformen imidlertid lagt større muligheter. De slapp nå å stå sist i køen og var garantert inntak på lik linje med andre elever (Markussen, 2009). Elever med behov for spesialundervisning og sakkyndig vurdering kunne nå komme inn på sitt primære ønske, samt at de fikk anledning til å bruke inntil fem år på opplæringen. Reform 94 medførte således et *rettighetssprang* for elever med behov for spesialundervisning (Markussen, et al., 2007).

Tidligere kunne elever få studie- eller yrkeskompetanse, men nå ble det innført en formell kompetanse på et nivå lavere (Markussen, 2009). Med Reform 94 kom det dermed inn en ny form for kompetanse som ble kalt dokumentert delkompetanse (nå grunnkompetanse). Dokumentert delkompetanse ble et alternativ for de med spesialundervisning fordi mange elever ikke hadde nødvendige forutsetninger for å klare studie- eller yrkeskompetanse. Senere endret dokumentert delkompetanse navn til delkompetanse og så til kompetanse på lavere nivå (Markussen, 2009: 169). Det ble reist en del innvendinger mot disse betegnelsene siden de kan bli oppfattet som negativt ladet og stigmatiserende (ibid.). Derfor ble det foreslått å endre betegnelsen til grunnkompetanse *«for å gjøre det mer attraktivt som mål for opplæringen»* (St. meld. nr. 16 2006-2007: 84). Departementet fremmet forslaget til endring i Opplæringsloven §3-3 slik det ble foreslått i høringsnotatet, og i Opplæringsloven §3-3 heter

det nå: «*Den videregående opplæringa skal føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse*³». Reform 94 kan derfor også kalles en kompetansereform, siden reformen bidro til at flere kan oppnå en formell kompetanse i den videregående opplæringen (ibid.).

3.2.3 Kunnskapsløftet 06

På bakgrunn av at vi nå fikk en 13-årig grunnopplæring, ble det behov for å se på sammenhengen mellom grunnskolen og den videregående skolen. Derfor ble Kvalitetsutvalget oppnevnt med mandat til å utrede ulike sider ved det 13-årige løpet (Markussen, et al., 2007). Utvalget var ledet av Astrid Søgner, og utvalget la fram sin hovedinnstilling *I første rekke* (NOU 2003:16) i juni 2003. Denne innstillingen lå til grunn for St. meld. nr.30 2003-2004, *Kultur for læring*, som igjen la grunnlaget for Kunnskapsløftet. Behovet for Kunnskapsløftet ble begrunnet ut fra en bekymring for læringsutbyttet til elevene siden norske elever skåret lavt i internasjonale tester. Det ble derfor lagt stor vekt på elevenes basiskompetanse i Kunnskapsløftet. Videre økte oppmerksomheten rundt det store frafallet i den videregående skolen, samt at skolen måtte tilpasse seg kunnskapssamfunnet og arbeidslivet. Skolen måtte også tilpasses den enkelte elev, noe som også er et sentralt argument for reformen (Markussen, 2009). Samtidig skal videregående opplæring være for alle med en målsetting om at et 13-årig utdanningsløp skal bidra til sosial utjevning (ibid.).

Ved innføringen av Kunnskapsløftet kom det også inn noen nye begreper. Det som tidligere ble kalt studieretninger heter nå utdanningsprogrammer, og antallet utdanningsprogrammer på yrkesfag er redusert fra 13 til ni. Likevel har ikke selve strukturen i den videregående opplæring endret seg stort, og det viktigste skillet kom derfor med Reform 94 (Markussen, 2009).

3.2.4 Oppsummering

Et spørsmål som gjør seg gjeldende ved bruk av spesialundervisning i videregående opplæring, er om den gir reell støtte til elever eller om den tvert i mot diskvalifiserer elever til videre utdanning og jobbmuligheter senere i livet. Hvilken form for kompetanse som kan oppnås i videregående opplæring, kan både knyttes til kvalifisering til videre utdanning eller arbeid, og er i så måte i tråd med forskningsspørsmålet for denne studien. I tillegg kan kompetanseoppnåelse knyttes til spesialundervisning, siden grunnkompetanse ofte gis til elever som har vedtak om spesialundervisning.

³ Min understreking

3.3 Integrering - inkludering - tilpasset opplæring

Parallelt med at spesialundervisning etablerte seg i skolen, utvikles en prosess koblet til *integrering, inkludering og tilpasset opplæring*. I Grunnskoleloven og *Lov om videregående opplæring* sies det imidlertid ingenting om *hva* spesialundervisning skal inneholde eller *hvor* opplæringen skal gis, noe som også preget debatten om integrering etter Blomutvalgets innstilling (Markussen, et al., 2007).

3.3.1 Integrering

Blomutvalgets innstilling presenterte og drøftet integreringsbegrepet for første gang i forbindelse med spesialundervisning innenfor norsk utdanning (Haug, 1999). Debatten var preget av hvor elever som tidligere hadde gått i spesialskoler skulle få sin undervisning. Innstillingen bar på mange måter preg av at utvalget var splittet i synet på integrering, og at integrering kunne tolkes i to ulike retninger (Vislie, 1995; Haug, 1999). På den ene siden vektla utvalget hensynet til elevers individuelle behov. Denne tolkningen av integreringsbegrepet legger vekt på behovene eller vanskene eleven har, og diskuterer hvor elevene med særskilte behov skulle få sin undervisning. I denne tolkningen av integrering var en opptatt av at det skulle være mulig å organisere undervisningen ut fra den enkelte elevs særskilte behov (Vislie, 1995; Haug, 1999). På den annen side la utvalget vekt på tilhørighet uansett nivåkrav eller prestasjonskrav. Denne andre retningen tolket integrering som at alle barn skulle gå på vanlig skole i sitt nærmiljø, samt at undervisningen for elever med særskilte behov skulle skje i felles skoleklasser. Denne retningen er først og fremst knyttet til en forståelse av demokratiske verdier som grunnlag for sosial rettferdighet. Alle skal delta i det sosiale fellesskapet uavhengig av forutsetninger, interesser og prestasjonsevner, og det skal være en aksept for ulikhet (Haug, 1999). Blomutvalgets forståelse av integrering la derfor vekt på tilhørighet i et fellesskap, men integrering måtte ikke gå på bekostning av hensyn til elevers individuelle behov (Markussen, et al., 2007: 17). Blomutvalget la i så henseende et viktig grunnlag for å legge til rette for opplæring i nærskolen for elever som tidligere gikk på spesialskole, noe som i dag gjenspeiles i et større elevmangfold.

Integreringsbegrepet er derfor ikke entydig og åpner for flere tolkninger. Likevel kan det se ut som om den mest rådende forståelsen av integrering er å plassere elever med særskilte behov i den vanlige skolen (Markussen, et al., 2007: 18). Dette synet gjenspeiles også i Kvalitetsutvalgets beskrivelse av begrepet i sin utredning av spesialundervisning:

«Integreringen handlet om å få alle barn inn i den vanlige skolen, men stilte ikke spesifikke krav til at en skulle gjøre noe med skolen som sådan. Integrering betød i høy grad å samle alle på et sted. Søkelyset var rettet mot den som skulle integreres og de funksjonsnedsettelsene disse representerte» (NOU 2003:16: 84).

3.3.2 Inkludering

På 1990-tallet fikk vi et nytt samlebegrep, nemlig inkludering. Mens det å være integrert ikke nødvendigvis betyr noe annet enn at elevene tilhører samme skolebygg, kom inkludering til å omfatte at alle elever skal få mulighet til å delta i og bli en del av fellesskapet.

«Inkluderingsbegrepet forutsetter at likeverdighet oppfattes som en rett til å være forskjellig, og ikke bare som en rett til å være i et fellesskap slik som i integreringsbegrepet» (NOU 2009:18: 16).

I norsk sammenheng ble inkludering først tatt i bruk i forbindelse med Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97), hvor det uttrykkes at skolen skal være et romslig og *inkluderende* fellesskap (KUF, 1997). I internasjonal sammenheng har inkludering referanse til en omfattende kritikk av den «mainstream-orienterte» spesialundervisningspraksis. Denne praksisen oppstod i kjølvannet av integreringspolitikken, som viste at integrering ikke hadde redusert segregering i amerikanske skoler (Vislie, 2004: 34; Markussen et al., 2007: 18).

Inkluderingstanken har sin bakgrunn i Salamanca Erklæringen (UNESCO, 1994). Salamanca Erklæringen innbefatter et skifte i tanken om inkludering, hvor Norge sammen med 91 andre land og 25 internasjonale organisasjoner underskrev avtalen i juni 1994. Salamanca Erklæringen krever at skolen skal være felles og inkluderende for alle, og at elever med særskilte behov skal være med i dette fellesskapet. Salamanca Erklæringens prinsipper gir en overordnet guide til hvordan spesialundervisning kan organiseres og planlegges, og presiserer at inkludering handler om at skolene skal endres. Salamanca Erklæringen uttrykker at vanlige skoler med inkluderende retning er det mest effektive tiltak mot diskriminerende holdninger, og understreker at «*Inclusive schooling is the most effective means for building solidarity between children with special needs and their peers*» (UNESCO, 1994: 12). Målsettingen er å danne et inkluderende samfunn med utdanning for alle og barns rett til en utdanning blir anerkjent. Dokumentet har således et ideologisk preg på den måten at alle barn skal ha rett til en utdanning uansett forutsetninger.

Ainscow (2005) anser Salamanca Erklæringen som et rammeverk for utviklingen av en inkluderende skole for alle, og ikke som et forsøk på å integrere sårbare grupper inn i allerede eksisterende praksiser. Ainscow hevder at inkludering ikke er å fokusere på spesifikke grupper eller individ, men snarere en prosess der man ser inkludering/ekskludering som sammenvevde prosesser. Han understreker at alle barn og unge skal være en del av et inkluderende fellesskap som gir gode muligheter for læring og utvikling. Inkludering innebærer at alle barn og unge skal ha en naturlig plass i fellesskapet i skolen, og at virksomheten legges til rette på en slik måte at den fungerer godt for alle (Ainscow, 2005). Skolen skal derfor være inkluderende for *alle* uten spesiell referanse til elever med særskilte behov. I inkluderingshåndboka presiseres det at inkludering gjelder alle elever, og at alle elever skal få økte muligheter for læring og deltakelse. Videre handler inkludering om likeverd og om å verdsette mangfoldet, samt om tilrettelegging for at alle kan få et læringsmiljø i samarbeidende grupper (Nes & Strømstad, 2001). Likevel må inkludering ses på som en prosess heller enn et mål. Eller som Ainscow, Booth & Dyson (2006: 25) skriver: «*Inclusion is seen as a never-ending process. Thus an inclusive school is one that is on the move, rather than one that has reached the perfect state*». Det er med andre ord en prosess som aldri tar slutt.

Inkludering er ikke et definert begrep, og det er mange ulike syn på hva inkludering er. I en omfattende studie om spesialundervisning utført av Solli (2005) kom det fram at inkluderingsbegrepet er uklart for mange i skolen. Inkludering oppfattes ofte som et spesialpedagogisk begrep, og som en måte å organisere spesialundervisning på. Ifølge Ainscow & Miles (2008) er en vanlig antagelse at inkludering handler om utdanning for elever med særskilte behov i ordinære klasser. De hevder at det er mer produktivt å utforske hindringer for læring og deltakelse, istedenfor å kategorisere elevene ut fra deres særskilte behov. Ifølge Thomas & Loxley (2007) er de mest varige konsekvensene ved spesialundervisning at det konstrueres marginaliserte identiteter og forskjeller. De avviser dermed spesialpedagogikkens snevre «mangeltenkning» og understreker at særskilte behov ikke kan låses til antatte egenskaper eller evner ved eleven. Samtidig framhever de at å bli kategorisert som «spesiell» er det samme som å få en ny identitet innenfor skolesystemet (Thomas & Loxley, 2007). Dette støttes av Hart et al. (2004) som viser til hvordan særskilte behov blir knyttet til evner og forutsetninger, og viser til hvor ødeleggende disse markørene kan være. Slike «merkelapper» har en tendens til å reflektere en stabil egenskap hos elevene istedenfor å knytte det til elevene sine omgivelser (Hart, et al., 2004).

Slee (2011) hevder at så lenge det skilles mellom ordinær undervisning og spesialundervisning, er det en hindring for framgang mot en inkluderende opplæring. Han mener også at vi må forstå ekskludering bedre for å skille mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. Inkludering er en forutsetning for en demokratisk utdanning, og spesialundervisning er i så måte den største trussel (ibid.). Så lenge det finnes en mulighet til å få spesialundervisning, vil det alltid være noen grupper det gis spesialundervisning til. Han hevder at måten vi snakker om elevene og til elevene på forandrer hvem de er: «*The language of special educational needs is not a language that values people, nor does it equip for us for social intelligenc*» (Slee, 2011: 163). Videre hevder han at elever som får spesialundervisning formes til «siluetter»: «*A democratic education implies the necessity of redistribution, recognition and representation. There are many who have been dispersed from education into the shadow-lands of schooling whom we must repatriate. Their silhouettes should haunt us*» (Slee, 2011: 165).

Inkluderingsstanken i den norske skolen førte ifølge Vislie (2003) til at segregeringstanken og klientideologien fikk et forsterket grep i den norske skolen, noe som ikke var intensjonen. Hun stiller også spørsmål ved hvorvidt integrering har ført med seg et nødvendig perspektivskifte både i pedagogikken og spesialpedagogikken når det gjelder den tradisjonelle arbeidsdelingen mellom dem, basert på at pedagogikken tar seg av «alle» og spesialpedagogikken av «de som faller utenfor». Ifølge Vislie har vi ikke fått et slikt perspektivskifte (Vislie, 2003: 5). Dette kan ses i sammenheng med at integrering primært var knyttet til spesialundervisning og håndteringen av spesialundervisningen og læringen i det integrerte klasserommet, og at en vesentlig feilslutning var oppfatningen av «integrering» som en reform primært knyttet til spesialundervisningen (Vislie, 2003: 8).

Inkludering oppfattes ofte som en kritikk til den tradisjonelle spesialpedagogikken. Nevøy (2007) hevder at spesialpedagogikkens faglige mangfold og motsetninger kan organiseres ut fra to ulike kunnskapsperspektiver. Disse perspektivene er i) det individuelle-diagnostiske perspektivet med fokus på individuelle diagnoser hvor individuelle egenskaper eller mangler står sentralt og hvor individet er et objekt, og ii) det kollektivt- inkluderende perspektivet med fokus på undervisning og læring i kollektive og inkluderende fellesskap hvor individet forstås som en deltakende aktør. Det første perspektivet er ofte relatert til en konkret diagnose, utgangspunktet for utvikling av metodiske tiltak er rettet mot individet som objekt (Nevøy, 2007: 52). Det andre perspektivet indikerer at vanskene er sosialt konstruert og kontekstavhengig. Denne vinklingen er ikke knyttet til en diagnose, men kan være knyttet til

ulike samfunns- og/eller familiære forhold (ibid.). Disse to ulike tilnæringsmåter ligger til grunn for flere sentrale tolkninger innenfor spesialpedagogisk teori. Disse skillene kalles også et kategorisk og et relasjonelt perspektiv (Bachmann & Haug, 2006). Det kategoriske perspektivet refererer til en individpatologisk begrunnelse for spesielle behov hvor tiltak bygger på diagnostisering og er individrettet. Det relasjonelle perspektivet ser spesielle behov som konsekvensen av ulike sosiale konstruksjoner av at skole og utdanning er lagt opp som den er, og elevenes problemer oppfattes som en konsekvens av individets samspill med omgivelsene (Bachmann & Haug, 2006: 73). En slik todelt tolkning kan sette begrensninger for hvordan vi ser på inkludering i skolen, ved at en henger seg opp i en enten/eller måte å tilnærme seg utfordringene på. I forbindelse med denne studien vil det være interessant å utforske hvorfor elevene får spesialundervisning i videregående opplæring, og hvilke av det to forståelsene som dominerer i vurderingen om elever skal ha spesialundervisning.

3.3.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring utvikles også som et prinsipp i skolen parallelt med at spesialundervisningen utvikles og etableres. Tilpasset opplæring var et overordnet prinsipp i Steen komiteens innstilling til *Lov om videregående opplæring* som ble vedtatt i 1974. Likevel kom ikke tilpasset opplæring inn i lovverket før i Opplæringsloven av 1998.

I 1995 (NOU 1995: 18) ble det fremmet forslag om et nytt opplæringslovverk, hvor også bestemmelser om spesialundervisning og tilpasset opplæring ble drøftet (Markussen, 2009). Det ble fremmet forslag om å skrive retten til tilpasset opplæring inn i formålsparagrafen, og at individuelle opplæringsplaner for barn og unge skulle lovfestes. Regjeringen fulgte opp forslagene i den nye Opplæringsloven av 1998, hvor tilpasset opplæring og individuell opplæringsplan for barn og unge med spesialundervisning ble lovfestet (Markussen, 2009; Askildt & Johnsen, 2001: 81). På bakgrunn av dette, foreslo Kvalitetsutvalget i sin innstilling *I første rekke* (NOU 2003: 16) å fjerne retten til spesialundervisning kombinert med en forsterket satsning på tilpasset opplæring. De foreslo at «*Kravet om tilpasset opplæring for alle etter opplæringslovens bestemmelser forsterkes (§1-2), og nåværende bestemmelser om spesialundervisning utgår*» (NOU 2003:16: 83). Forslaget var i stor grad basert på at utvalget mente at bruk av spesialundervisning kan ha en ekskluderende effekt. Utvalget var bekymret for at spesialundervisning ikke sikret elever et optimalt læringsutbytte (Markussen, et al., 2007). Utvalget mente videre at det ikke ville være behov for spesialundervisning i en inkluderende skole, hvor alle elever skal ha tilpasset opplæring i tråd med sine evner og forutsetninger (Markussen, 2009). Kvalitetsutvalgets ville tvinge frem en ny organisering av

opplæringstilbudet som ivaretar behovene til de svakeste elevene bedre (Markussen, et al., 2007).

I den etterfølgende debatten ble det hovedsakelig benyttet rettsikkerhetsmessige, juridiske, økonomiske og kompetansemessige argumenter, og lite pedagogiske argumenter. En var bekymret for at elever med behov for spesialundervisning verken fikk et godt nok tilbud, nok ressurser, eller nok lærere uten disse bestemmelsene. Storting og Regjering fulgte derfor ikke opp forslaget, og §5 i Opplæringsloven forble uendret med Kunnskapsløftet. Likevel ble det understreket at andelen som får spesialundervisning skal ned, og at det skal satses ekstra på tilpasset opplæring. Myndighetene beholdt bestemmelsene om spesialundervisning etter enkeltvedtak, men har likevel en sterk satsning på tilpasset opplæring i et inkluderende felleskap.

Tilpasset opplæring er et lovfestet prinsipp i dagens skole. Dette er nedfelt i Opplæringsloven §1-3 hvor det slås fast at: *«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidatene»*. Dette er videre utdypet i St. meld. nr. 16 (2006-2007: 76):

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

Dette innebærer at alle elever har rett til opplæring i samsvar med egne evner og forventninger, og gjelder for grunnskolen så vel som for videregående opplæring (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009).

Tilpasset opplæring kan imidlertid tolkes ulikt og faglitteraturen skiller ofte mellom en smal og vid forståelse av begrepet (Bachmann & Haug, 2006). Den smale forståelsen er gjerne knyttet til en forestilling om at tilpasning er ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. Den vide forståelsen er mer å oppfatte som en ideologi eller som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomhet der (Bachmann & Haug, 2006).

I forhold til denne studien vil det være interessant å finne ut hvordan tilpasset opplæring tolkes og forstås i videregående opplæring. Blir det tolket som en differensiering av opplæringen tilpasset hver enkelt elevs behov, eller som en tilrettelegging ut fra elevens

forutsetninger og evner? Eller ligger det som et grunnprinsipp i skolene pedagogiske plattform?

3.4 Dilemma i spesialundervisningen

I kjølvannet av diskusjonen om spesialundervisning, integrering, inkludering og tilpasset opplæring, oppstår det en rekke dilemma og utfordringer i skolens praksis. Det vil si at det reises spørsmål som ikke har klare og entydige svar. Ved å løse en side av saken, skaper det problemer på den annen side av saken. Skolen skal være for alle og være åpen for mangfold og variasjon. Peder Haug stiller spørsmål om: «*Korleis kan ein skape eit felles, men ulikt innhald i skulen, korleis kan skulane bli inkluderande, men selektive, korleis kan ein skape felles læringserfaringar i klasserommet som samstundes er ulike for enkelt?*» (Haug, 1999). Kort sagt kan dilemma forklares ved at skolen står overfor to ufordelaktige valg, og kan beskrives som et valg mellom «pest eller kolera» som det heter på folkemunne. Et sentralt spørsmål for denne studien vil i denne sammenheng være hvordan dilemma kan knyttes til spesialundervisning i videregående opplæring.

Norwich (2008) knytter dilemma opp til elever med spesielle behov og til «forskjellighet». Dilemmaer knyttet til forskjellighet kan for eksempel være valg mellom segregerte eller inkluderende læringsfellesskap. Norwich viser til fire sentrale dilemmaer i forhold til spesialundervisning, som er:

- i) Læreplandilemma: Dette dilemmaet kan knyttes til den felles læreplanen, og til om elever med spesialundervisning skal ha de samme læreplanmål som elever i ordinære klasser. Elever som får spesialundervisning har rett på en IOP. Valget som må tas er da om en IOP skal legges mest mulig opp til de ordinære læreplanmålene eller om en IOP skal legges mest opp til elevens behov.
- ii) Identifikasjonsdilemma: Elever som har rett på spesialundervisning blir identifisert gjennom «avvik» på den måte at de «ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen». Valget som her må tas er hvorvidt eleven blir «kategorisert» ut som en elev som trenger noe ekstra, eller identifiseres som en elev med behov for spesialundervisning. Velges det første kan eleven miste en rettighet og velges det andre kan eleven risikere ikke å få et tilfredsstillende opplæringstilbud.
- iii) Foreldre- faglige ansvarlige-dilemma: Dette dilemmaet viser til hvorvidt foreldre og faglige ansvarlige er enige i forhold til hvilke behov eleven har for ekstra støtte og hjelp.

iv) Integrasjonsdilemma: Dette dilemmaet dreier seg om hvor elever som har spesialundervisning skal være. Skal de få sin opplæring i ordinære klasser i et inkluderende læringsmiljø, eller skal de få sin opplæring i egne grupper? Får de undervisning i ordinære klasser kan de miste tilgang på den kompetansen de trenger. Får de opplæringen i egne grupper, kan de gå glipp av den tilhørigheten som en klasse gir.

Hvorvidt disse fire dilemmaene blir framtrepende i datamaterialet til denne studien, tas videre opp i drøftingen.

3.5 Utdanningens formål

Et annet viktig spørsmål som kan stilles i forbindelse med denne studien, er hvilket formål vi ønsker at utdanningen skal ha. Dette kan ses både i et individuelt perspektiv og i et samfunnsmessig perspektiv. På den ene siden kan utdanning gi enkeltindivider tilgang til arbeidslivet, og på den andre siden kan utdanning bidra til å dekke samfunnsmessige behov for arbeidskraft. Dette fokuset har også befestet seg i utdanningspolitiske plandokumenter, hvor det understrekes at det å gi alle muligheter til å ta en utdanning er en hovedstrategi for å utvikle det norske velferdssamfunnet (St. meld. nr. 44, 2008-2009: 5). I en samfunnsøkonomisk sammenheng er det fokus på at flest mulig skal ta en utdannelse, samtidig som økt utdannelse gir større muligheter for å realisere egne mål i livet: «*Vi trenger mer kunnskap og kompetanse både for å møte utfordringer og å utvikle oss som mennesker*» (St.meld. nr. 44: 5). Dette er i tråd med det Biesta (2009; 2010) hevder er selve formålet med utdanning.

3.5.1 Utdanningens tre dimensjoner

Ifølge Biesta (2010) kan utdanningsbegrepet deles inn i tre dimensjoner som er henholdsvis *kvalifisering*, *sosialisering* og *subjektivering*. Videre understreker han at de tre dimensjonene er selve formålet med utdanningen, og må derfor ses i sammenheng og ikke uavhengig av hverandre. Selv der en skulle ønske å argumentere for at bare den ene dimensjonen er viktig, understreker han at de tre uavhengige dimensjonene likevel overlapper hverandre (Biesta, 2010).

I kvalifiseringsdimensjonen ligger det at utdanningen skal tilegne elever kunnskaper, ferdigheter og forståelse. Kvalifisering er uten tvil den dimensjonen som kan knyttes sterkest opp til hvordan skolen fungerer i dag (Biesta, 2009: 40). Kvalifiseringsdimensjonen kan også knyttes opp til akademisk kunnskap i forhold til læreplanens mål. En målsetting med kvalifisering er å øke gjennomstrømmingen for dermed å øke antallet som oppnår de

nødvendige kvalifikasjoner som arbeidslivet etterspør. Kvalifiseringsdimensjonen skal i tillegg tilføre elever kompetanse utover dette, som for eksempel deltakelse i det politiske livet (Biesta, 2009: 40). Dette fører oss over til en annen funksjon av utdanningen, som Biesta refererer til som sosialisering.

Sosialiseringsdimensjonen beskriver hvordan vi gjennom utdanning blir medlemmer av bestemte sosiale, kulturelle og politiske «ordener». Selv om sosialisering ikke er det eksplisitte formålet med utdanningen, vil det likevel utgjøre en viktig del. Derfor kalles denne dimensjonen gjerne for den «skjulte læreplanen». Vi blir sosialisert inn i allerede eksisterende normer, og dette spiller en viktig rolle i opprettholdelsen av vår kultur og våre tradisjoner, både ønskelige og ikke ønskelige aspekter (Biesta, 2009: 40).

Utdanning betyr imidlertid ikke bare å bidra til kvalifisering og sosialisering, men det påvirker også det Biesta refererer til som subjektivering. Subjektivering kan kanskje best forstås som det motsatte av sosialisering. Subjektivering handler ikke om å formes inn i allerede eksisterende normer, men heller om en «individualisering». I subjektiveringsdimensjonen er en derfor ikke bare et «eksemplar» av en sosialisert orden (Biesta, 2010). Hovedpoenget til Biesta er at i våre diskusjoner om hva som er god utdanning må vi anerkjenne at dette er et sammensatt spørsmål. Svar på spørsmålet om hva som er god utdanning bør derfor alltid inneholde alle tre dimensjonene, selv om man i enkelte tilfeller kanskje kunne ønske at bare én av dem er viktig. Videre hevder han at all form for utdanning alltid skal bidra til subjektiveringsprosessen, på den måten at det skal føre til at barn og unge skal bli mer autonome, reflekterende og selvstendige i tanker og handling, slik at det fremmer individets og samfunnets utvikling (Biesta, 2010). De tre dimensjonene er således en forutsetning for samfunnsutvikling, og for samfunnsmessige utfordringer.

3.5.2 Utdanningens formål

Biesta (2010) hevder at vi må ha et fokus på hva god utdanning *er* og hva utdanningen er *for*. Videre hevder han at det er lite fokus på hva som er god utdanning (*good education*), og understreker at det må være et fokus på selve hensikten med, og kvaliteten på, utdanningen istedenfor å måle og sammenligne elevens resultater. I dag dominerer slike målinger den pedagogiske praksisen, og vi risikerer derfor å ende opp med å verdsette det vi måler i stedet for å måle det vi verdsetter (Biesta, 2010). Biesta hevder at det som ser ut til å være det viktigste i opplæringen i dagens skole, er akademisk resultatoppnåelse i de grunnleggende ferdighetene matematikk, naturfag, lesing og skriving, noe som igjen gir tester som TIMMS,

PEARLS og PISA troverdighet. I norsk sammenheng kan dette relateres til Kunnskapsløftet, hvor fokuset på det individuelle læringsutbyttet til eleven har blitt forsterket. Samtidig viser resultater fra TIMMS, PERLS og PISA, at norske elever skårer dårlig i forhold til de land som det er naturlig å sammenligne seg med. Dette har ført til enda mer fokus på grunnleggende ferdigheter, og opplæringen kan da stå i fare for å bare være en «*teaching for the test*» for å gjøre det bra på kartleggingsprøver og kunnskapstester (Biesta, 2010: 16).

Denne omdreiningen i utdanningspolitikken har ført til at vi bare har fokus på det Biesta kaller *effective education* (Biesta, 2010: 14). Dette hevder han er ugunstig for den demokratiske kontrollen over utdanning. Ved utelukkende å måle kvaliteten på utdanning gjennom resultater, mister vi en dimensjon som åpner for elevers muligheter til å utvikle egne måter å lære å tenke på (Biesta, 2010). God utdanning må omfatte mer enn bare målbare akademiske resultater, og må også ses i sammenheng med en demokratisk dimensjon av utdanningen. Denne effektiviteten tilegner han de senere års fokus på effektive skoler og skoleutvikling. Resultatene av denne «målekulturen» gjennomsyrrer hele praksisen i skolen, fra politiske dokumenter til den enkelte lærer i klasserommet (Biesta, 2009). Dette vises også i norsk skolesammenheng, fra utformingen av enhetsskolen til kunnskapssamfunnet, og mange stiller spørsmål om vi ser en skole som tar mer form av samfunnet og New Public Management (Thuen, 2010). Dette støttes også av professor Lars Løvlie som hevder vi har for mye fokus på testing og for lite fokus på det pedagogiske innholdet i skolen. Han hevder vi må «*fokusere på barna og ikke på systemet, prestasjoner eller effektivitet*» (Utdanningsforbundet, 2012).

Det kan stilles spørsmål om utviklingen av kunnskapssamfunnet har bidratt til å skape større sosial ulikhet, når det vises til at det er tydelige sosiale skillelinjer mellom de som har gode grunnleggende ferdigheter og en fullført utdanning og de som ikke har det (St. meld. nr. 44, 2008-2009). Med det store fokuset på resultater og måloppnåelse, kan muligens «dannelsesbegrepet» stå i fare for å falle vekk i utdanningens formål.

4. METODE OG FORSKNINGSPROSESS

Metodedelen av oppgaven består av tre delkapitler. Innledningsvis gjøres det rede for valg av metode, som i denne studien har en kvalitativ tilnærming. Derneft beskrives studien som et case-studie. Deretter gjøres det rede for selve forskningsprosessen, hvor forberedelsene til studien og bestemmelse av utvalg beskrives først. Videre gjøres det rede for datainnsamling og intervju som metode, både fokusgruppeintervju og individuelle intervju, samt en beskrivelse av utarbeidelse av intervjuguide. Deretter gjøres det rede for behandling og analyse for kategorisering/tematisering av intervjuene med et særlig fokus på meningsfortetting. Avslutningsvis blir det gjort rede for troverdighet og transparens av forskningsprosessen, samt forskningsetiske vurderinger og refleksjoner knyttet til studien.

4.1 Valg av metode

Metode kommer av det greske *methodos*, og betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). I samfunnsvitenskapelig metodelære skilles det imidlertid mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Kvalitative metoder søker å gå i dybden, mens kvantitative vektlegger utbredelse og antall (Thagaard, 2009). Derfor kan kvantitative studier omfatte store utvalg, mens kvalitative studier kan gi mye informasjon om få enheter (Thagaard, 2009). Valg av metode beror på hvilken framgangsmåte som passer best til den valgte problemstilling (Silverman, 2001). Ut i fra denne studiens forskningsspørsmål er det valgt en kvalitativ tilnærming. Siden hensikten med denne studien er å beskrive og forstå hvordan de videregående skolene praktiserer spesialundervisning, benyttes et lite utvalg for å gå i dybden på hvordan de organiserer spesialundervisning i to fylkeskommuner. Jeg ønsker å få en dypere innsikt i og forståelse av hvordan PPT, skoleeiere, rektorer, avdelingsledere og lærere reflekterer rundt hvordan spesialundervisning organiseres og praktiseres. Da er det mest hensiktsmessig å benytte en kvalitativ metodisk tilnærming, med en direkte kontakt med informantene. Dette gjøres for å forstå det spesifikke ut i fra en større helhet.

4.1.1 Kvalitativ tilnærming

En viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2009). Fortolkningen av det som studeres står sentralt, og viktige metodiske utfordringer er knyttet til hvordan forskeren analyserer og fortolker de sosiale fenomenene som studeres (ibid.). Kvalitative undersøkelser kan gjennomføres på mange forskjellige måter. Derfor blir transparens (gjennomsiktighet) et viktig krav ved

rapporteringen av kvalitative forskningsresultater, og det er viktig å beskrive alle fasene i forskningsprosessen (Johannessen, et al., 2010). Dette innebærer at presisering og tydeliggjøring av de prosessene som fører til resultatene blir eksplisitt definert (Thagaard, 2009). Videre fremheves det at forskningsresultatene troverdighet og overførbarhet er avhengig av at det eksplisitt gjøres rede for hvilket grunnlag kunnskapen hviler på. I denne prosessen må en derfor også forklare fremgangsmåter under datainnsamling, opplegg for analyse og hvordan data tolkes (Thagaard, 2009).

Kjennskap til feltet som skal studeres er viktig for valg av metode. Kvalitative metoder egn seg godt til studier av temaer som er lite utforsket, og hvor det derfor stilles særlig store krav til åpenhet og fleksibilitet (Thagaard, 2009). En styrke ved kvalitative tilnærminger er at vi kan studere fenomener som det er vanskelig å få tilgang til ved andre metoder (ibid.). Ut fra målsettingen om å oppnå forståelse for de fenomener vi studerer, har fortolkning en sentral plass innenfor kvalitative metoder. Derfor kan kvalitative metoder knyttes til fortolkende teorier som fenomenologi, hermeneutikk og symbolsk interaksjonisme (Thagaard, 2009). Når vi skal fortolke et fenomen må vi starte med visse ideer om hva vi skal se etter og vi har med oss en forforståelse (Gilje & Grimen, 1993). Forforståelse er et nødvendig vilkår for at forståelse skal være mulig. Fenomener kan dessuten bare forstås ut fra den konteksten de forekommer i. Som forsker må en derfor plassere fenomenet som studeres inn i en sammenheng for å kunne lese ut den mening det måtte ha. Dette kalles *den hermeneutiske sirkel* (Gilje & Grimen, 1993). *Den hermeneutiske sirkel* peker på forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen det må fortolkes i (ibid.). I denne studien hadde jeg en oppfatning av det jeg ville undersøke. Denne oppfatningen er basert på mine tidligere erfaringer som lærer i videregående skole, og som masterstudent i spesialpedagogikk. I tillegg hadde jeg også med meg forskningsbasert kunnskap og tidligere studier som inngangsport til studien. Forståelsen av data utvikles gjennom hele forskningsprosessen, og må ses i sammenheng med den forforståelsen jeg som forsker bringer med meg inn i studien (Thagaard, 2009).

4.1.2 Case-studie

I tillegg til at denne studien har en kvalitativ tilnærming, er den også et case-studie. I metode-litteraturen påpekes det at det ikke finnes en klar felles forståelse for hva case er, men at mange kvalitative studier kan defineres som et case (Andersen, 1997: 8) prøver imidlertid å avgrense og forklare hva case-studier er:

«Betegnelsen «case» kommer av det latinske casus og understreker betydningen av det enkelte tilfelle... Terminologien vektlegger derfor at det dreier seg om et eller få tilfeller som gjøres til gjenstand for inngående studier. Enten fordi det finnes kun en eller noen få, eller fordi det bare er en eller noen få case som er tilgjengelig for forskeren... Ofte er idealet å gå i dybden på et case og presentere en helhetlig analyse som står på egne bein. Undersøkelsesenheten ses som et kompleks hele, der mange underenheter og deres forhold til hverandre pensles ut».

Det som kjennetegner case-studier, er at det hentes inn mye informasjon fra noen få enheter eller caser over kortere eller lenger tid gjennom detaljert og omfattende datainnsamling (Johannessen, et al., 2010). Case-studier kan kjennetegnes ved at oppmerksomheten avgrenses til den spesielle casen, eller at det gis en mest mulig inngående beskrivelse av casen (ibid.) Et case er med andre ord noe som kaster lys over et fenomen, som i dette tilfellet er spesialundervisning i videregående opplæring, og dens mulige diskvalifiseringsfunksjon. Samtidig er denne studien et disiplinert konfiguratv case, ved at forskningsspørsmålet studeres og forklares i lys av etablert teori (George & Bennett, 2005).

Case-studier åpner for å analysere og tolke data samtidig som datainnsamling foregår. I slike studier vil det derfor være en tett kobling mellom teori og empiri (George & Bennett, 2005). I denne case-studien, brukes tidligere forskning og teori til å forklare fenomenet som studeres. Funnene drøftes og analyseres opp mot relevant teori og tidligere forskning til å forklare og forstå funnene. Case-studier kan også fungere som en «avbildning» av et fenomen. Dette kan videre knyttes til fenomenologi, hvor en søker å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen. Målet er å få økt forståelse av, og innsikt i, andres livsverden (Johannessen, et al., 2010). Case-studier egner seg godt der en søker å finne svar på *hva, hvordan og hvorfor* spørsmål og i forhold til å avklare kausale forhold (Jacobsen, 2000; Yin, 2007). Dette er også utgangspunktet for denne studien, hvor jeg ser på *hvordan* spesialundervisningen praktiseres i to fylkeskommuner, samt hvilke mulige konsekvenser dette kan ha for elevers senere muligheter til arbeid og videre utdanning. Formålet med å bruke case som metode er å komme til bunns i noe. Denne studien fokuserer i så måte på en enkelt case, der det spesifikke settes i fokus. Det foreligger et ønske om å beskrive og forstå, og muligens også å forklare casen (Jacobsen, 2000).

4.2 Forskningsprosessen

Forskningsprosessen kan deles inn i flere faser. Den innledende fasen er forberedelsen til forskningsprosjektet som alltid starter med en eller annen virkelighet som det ønskes mer kunnskap om. Utgangspunktet er nysgjerrighet, der forskeren ønsker svar på ett eller flere spørsmål (Johannessen, et al., 2010). Denne studien oppstod ut fra en egen interesse og nysgjerrighet i forhold til praktiseringen av spesialundervisning i videregående opplæring. Likevel er ikke nysgjerrighet og interesse tilstrekkelig, en må også ta stilling til studiens formål, og hva undersøkelsen kan bidra med. I denne fasen ble det definert et forskningsspørsmål, samt at teori, utdanningspolitiske dokumenter og tidligere forskning på feltet ble gjennomgått. Dette danner også bakgrunnen for utarbeidelsen av intervjuguiden for å ha det klart for meg hva jeg ønsket å undersøke og hvem det var mest hensiktsmessig å intervju.

4.2.1 Utvalg

Forskningsprosessens neste fase er bestemmelse av utvalg. Her må det blant annet tas stilling til hvor stort utvalget skal være. I denne studien brukes intervju som metode, og det må tas stilling til hvor mange informanter som skal intervjues. I kvalitative studier er formålet å komme så nær inn på personer eller målgruppen som mulig, og dermed innhente mye informasjon/data fra et begrenset utvalg eller informanter (Johannessen, et al., 2010). Utvalget vil da variere avhengig av problemstilling og måten data samles inn på (ibid.). En retningslinje for kvalitative utvalg kan likevel sies å være at antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptgående analyser (Thagaard, 2009).

Utvalget som ligger til grunn for datamaterialet og den empiriske analysen for denne studien, kan deles inn i to deler. Den første delen av utvalget består av fokusgrupper av informanter fra PPT, rektorer, skoleeier og lærere fra to fylkeskommuner. Denne delen av utvalget er knyttet til UiS/IRIS prosjektet. Den andre delen av utvalget består av fem informanter, som alle er avdelingsledere fra fire videregående skoler i de samme to fylkene. Disse fem informantene ble valgt ut siden de mest sannsynlig har best erfaringer om tematikken som utforskes i denne studien. Dette kan kalles et strategisk utvalg. Dette innebærer at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009). Samtidig er informantene valgt ut i forhold til at de er tilgjengelige, noe som kalles for snøballmetoden (Thagaard, 2009). Da benyttes en framgangsmåte der vi først kontakter noen personer som har de egenskapene eller kvalifikasjonene som er relevante for problemstillingen og undersøkelsens perspektiver jfr.

strategisk utvalg. Deretter ber vi disse personene om navn på andre som har tilsvarende egenskaper (Thagaard, 2009). Informantene i denne studien er hentet inn gjennom de samme kontaktpersonene som ble benyttet i UiS/IRIS-prosjektet. Disse kontaktpersonene ga meg noen navn på personer som kunne være relevante i forhold til rekruttering til informanter for denne studien. Førstekontakten med skolene ble tatt ved at jeg ringte til de aktuelle informantene hvor det ble gitt informasjon om studien, og om avdelingslederne ønsket å stille som informanter. Deretter fikk avdelingslederne tilsendt et informasjonsbrev om studien, samt intervjuguiden, før de ga et endelig svar. Begrunnelsen for å opprette førstekontakten via telefon, er for det første å sikre at de «rette» informantene nås. For det andre er det lettere å avklare eventuelle misforståelser og uklarheter muntlig enn skriftlig. Samtidig var det viktig å få intervjuer med informanter fra andre skoler enn fra de som allerede forelå, for å få et mer fylldig datamateriale.

Skolene som er valgt ut til studien, er ikke tilfeldig valgt. Det ble valgt to skoler med høyt karakterkrav og studiespesialiserende utdanningsprogram i de største byene i begge fylkene. Det ble også valgt to skoler med yrkesfaglige utdanningsprogram med lavt karakterkrav i begge fylkene. Hensikten med denne utvelgelsen var å få et best mulig sammenligningsgrunnlag.

Skole 1: 1 og skole 1:2

Det ble gjennomført to intervju fra Skole 1 (S1:1 og S1:2) med avdelingsledere med ansvar for to ulike former for alternativ opplæring, «arbeidstrening» og «utvidet praksis». Skolen er lokalisert i Fylkeskommune Sør. Skolen tilbyr både studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram, samt at skolen tilbyr to alternative opplæringsløp som i dette fylket stort sett er definert som spesialundervisning i egne grupper. I de alternative opplæringene utarbeides det en IOP for alle elevene, der målet for opplæringen er grunnkompetanse. Skolen har ingen elever med IOP og vedtak om spesialundervisning i ordinære klasser. I gruppen med «arbeidstrening» er det 31 elever, og dette er elever som det ikke forventes oppnår full måloppnåelse. I gruppen med «utvidet praksis» er det fem elever, og dette er elever som med ekstra støtte har mulighet til å kunne nå alle målene i læreplanen. Likevel framheves det at disse elevene ikke har muligheter til dette på det nåværende tidspunkt. Alle elevene som får alternativ opplæring har kommet inn gjennom særinntaket og spesialundervisning gis kun i egne grupper, ikke i ordinære klasser.

Skole 2

Denne skolen er også lokalisert i Fylkeskommune Sør. Skolen tilbyr kun studiespesialiserende utdanningsprogram, og det er høyt karakterkrav for å komme inn på skolen. Skolen har ingen elever med spesialundervisning med IOP. Skolen har elever som er kommet inn gjennom særinntaket, men disse elevene får tilrettelegging, og ikke spesialundervisning.

Skole 3

Skolen er lokalisert i Fylkeskommune Nord. Skolen tilbyr både studiespesialiserende- og yrkesfaglige utdanningsprogram. Skolen har et alternativ opplæringsløp knyttet til yrkesfag, hvor det åpnes for fagbrev i tillegg til kompetansebevis. Elever som har spesialundervisning og en IOP kan gå mot både grunnkompetanse og mot full måloppnåelse. Spesialundervisning gis både i egne grupper og i ordinære klasser.

Skole 4

Skolen er lokalisert i Fylkeskommune Nord, og tilbyr kun studiespesialiserende utdanningsprogram. I tillegg har skolen noe de kaller for «basen», som er en egen gruppe for elever med ulike grader av funksjonshemninger, og forskjellige typer lærevansker. Alle elevene i «basen» har spesialundervisning og det utarbeides en IOP for hver enkelt elev. Dette er elever som ikke har forutsetninger til å klare full måloppnåelse. Skolen har fem elever i denne gruppen i år. I tillegg har skolen ni elever som også er kommet inn gjennom særinntaket, som har spesialundervisning med IOP i ordinære klasser. Dette er elever som gjerne har spesifikke lese- og skrivevansker eller matematikkvansker. Elevene trenger bare styrking i enkelte fag, og det utarbeides derfor kun en IOP i det faget elevene trenger denne styrkingen. Alle disse ni elevene går alle mot full måloppnåelse.

4.2.2 Datainnsamling

Forskning skiller seg fra hverdagslige vurderinger ved at det må samles inn dokumentasjon, eller data, som gjenspeiler den virkeligheten som undersøkes. Forskeren må samle inn de data som er mest relevante og pålitelige ut fra problemstillingen (Johannessen, et al., 2010). Data til denne studien ble samlet inn gjennom flere intervjuer som ble gjennomført i to sammenhengende forskningsprosjekt. Til sammen ble det gjennomført 13 intervjuer i de to fylkeskommunene. Sju intervjuer er gjennomført i Fylkeskommune Sør, og seks intervjuer er gjennomført i Fylkeskommune Nord. Den første delen av datainnsamlingen er innhentet gjennom prosjektet til UiS/IRIS «*Hvorfor øker bruken av spesialundervisning i grunnopplæringen?*». Her ble det gjennomført åtte fokusgruppeintervjuer med PPT, skoleeier,

rektorer og lærere. I tillegg ble det gjennomført fem dybdeintervjuer med avdelingsledere i de samme fylkeskommunene, som jeg har hentet inn i forbindelse med denne studien.

Det er valgt intervju som metode i denne studien for å få mest mulig innsikt i og forståelse for hvordan videregående skoler praktiserer og reflekterer omkring bruken av spesialundervisning og tilrettelegging i videregående opplæring. Det kvalitative forskningsintervjuet kan ses på som strukturerte samtaler med et formål, der formålet er å forstå og beskrive noe (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er da hensiktsmessig å bruke intervju som metode når en skal prøve å få omfattende informasjon om informantenes erfaringer og tanker, siden intervju har til hensikt å få fram beskrivelser av informantenes hverdagsverden for å kunne tolke betydningen av de fenomenene som beskrives (ibid.). Intervjusamtaler er derfor et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over sin situasjon, og for å få dypere innsikt i det som studeres (Thagaard, 2009). Vi får da en mer fyldig og omfattende informasjon om informantenes erfaringer og tanker om temaet som belyses i studien. Intervjuundersøkelser egner seg derfor godt til å innhente informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse, og forskeren etablerer en direkte kontakt med personene som skal studeres. Videre er relasjoner som utvikles mellom forskeren og informanten viktige for det materialet forskeren får. Når innsamlingen av data foregår ved en åpen interaksjon mellom forskeren og informanten, er forskerens nærhet og sensitivitet i forhold til informanten viktig, og forskeren bruker seg selv som et middel til å få informasjon (Thagaard, 2009). Det jeg ønsket å få svar på var informantenes erfaringer og refleksjoner rundt organisering av spesialundervisning og tilrettelegging på skolene.

Johannessen, et al., (2010) viser til noen åpenbare grunner til å samle inn data ved hjelp av kvalitative intervjuer som at forskeren har behov for å gi informantene større frihet til å uttrykke seg enn det et strukturert spørreskjema tillater. Dessuten kommer menneskers erfaringer og oppfatninger bedre fram når informantene kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet (ibid.).

Utgangspunktet for intervjuene i denne studien er en semistrukturert, eller delvis strukturert, intervjuguide. Det som kjennetegner semistrukturerte intervju, er at en har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere. Et annet kjennetegn er at det er mulig å bevege seg fram og tilbake i intervjuguiden samtidig som intervjuene foregår (Johannessen, et al., 2010). Ved slike intervjuer er samtalene fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd (Dalen, 2004).

Alle fem informantene i de individuelle intervjuene i denne studien fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd, slik at de skulle være mest mulig forberedt og få god tid til å tenke gjennom de mest sentrale temaene. Dette kan begrunnes med at datamaterialet blir mer «korrekt» i forhold til det som skal undersøkes i studien. I tillegg er det mest formålstjenlig for studien at informantene er godt forberedt, og at de har fått tenkt i gjennom forskningsspørsmålet og eventuelt diskutert det med andre på skolen før intervjuet finner sted.

4.2.2.1 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju er en metode hvor flere personer intervjues samtidig, og metoden egner seg godt når et relativt avgrenset tema skal diskuteres (Jacobsen, 2000). Fokusgruppeintervju fungerer imidlertid best når det er et ønske om å få fram individers erfaringer med et spesielt forhold (ibid.). Gruppen av informanter til UiS/IRIS prosjektet, er valgt med tanke på at de er sentrale i forhold til problemstillingen om hvorfor bruken av spesialundervisning øker i grunnopplæringen. En begrunnelse for å bruke fokusgruppeintervjuer er at det kan starte en tankeprosess der den enkelte bearbeider sine erfaringer i løpet av intervjuet, og deltakerne kan utveksle erfaringer. Dessuten må den enkelte argumentere for sine synspunkter i en gruppediskusjon, og synspunkter kan utvikles i en slik diskusjon (Jacobsen, 2000). Gjennom samtale med andre i samme situasjon får deltakerne perspektiv på tema, og de utvikler mening i løpet av selve prosessen (ibid.).

Intervjuguiden til fokusgruppeintervjuene var utarbeidet i forhold til sentrale drivere til økning av spesialundervisning i grunnopplæringen. Som en del av forskergruppen var jeg med på utarbeidelse av intervjuguiden og gjennomføring av fire fokusgruppeintervju. De resterende fire fokusgruppeintervjuene ble gjennomført av forskergruppen ved UiS/IRIS. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert av en innleid medarbeider. Selv om fokusgruppeintervjuene ble gjennomført på bakgrunn av en annen problemstilling, er likevel av mye av datamaterialet relevant til denne studien.

4.2.2.2 Individuelle intervju

De fem individuelle intervjuene knyttet til denne studien, er basert på intervjuguiden som jeg utarbeidet i forhold til spesialundervisning i videregående opplæring. På grunn av stor avstand til Fylkeskommune Nord, ble to av intervjuene gjennomført via telefon. Det ble da høytalerfunksjon på telefonen og intervjuene ble tatt opp på bånd. Når alle intervjuene var gjennomført, ble de transkribert ved å skrive av det innspilte intervjuet fra båndopptakeren inn i et Word-dokument. Ved å ta opp intervjuet på bånd blir det enklere for den som intervjuer å fokusere på det som blir sagt, samt at alle uttalelser blir tatt vare på i sin opprinnelige form.

Alle intervjuene startet med en redegjørelse av studiens bakgrunn og formål. Videre ble alle informantene gjort oppmerksom på at det var frivillig å delta, og at de kunne trekke seg fra studien på hvilket som helst tidspunkt. Deretter ble det bedt om godkjenning til at intervjuene kunne tas opp på bånd, hvor informantene samtidig ble gjort oppmerksom på at datamaterialet skulle slettes etter rapporteringen foreligger. Dette ble gjort slik at det ikke skal være mulig å spore datamaterialet til den enkelte.

4.2.3 Dataanalyse og analyseprosess

Når datainnsamling er gjennomført og data er samlet inn, må de analyseres og tolkes. Analyse av kvalitative data innebærer å bearbeide tekst, og en vesentlig del av dette består av å tolke data (Johannessen, et al., 2010). I denne studien ble informasjonen fra 13 transkriberte intervju analysert og kategorisert inn under ulike temaoverskrifter og strukturert etter det som kom fram i intervjuene. Dette kaller Kvale & Brinkmann (2009) for *meningsfortetting*, noe som betyr at en reduserer lengre intervjutekster til kortere og mer konsise setninger. Lange setninger komprimeres til kortere setninger, hvor den umiddelbare mening i det som blir sagt gjengis med få ord (ibid.). Videre deler de analysen inn i fem trinn, som også er gjort i denne studien. Det første jeg gjorde var å lese gjennom hele intervjuet for å få en følelse av helheten. Deretter ble de naturlige «meningsenhetene» beskrevet. I det tredje trinnet uttrykkes temaet som dominerer den naturlige meningsenheten så enkelt og klart som mulig. Dette innebærer at jeg, som forsker, forsøker å lese intervjupersonens svar på en så forutinntatt måte som mulig, og å tematisere uttalelsene ut fra min synsvinkel og slik jeg tolker de. Det fjerde trinnet består av at meningsenheten undersøkes i lys av studiens spesifikke spørsmål, som i dette tilfellet er: *«Hvordan praktiseres spesialundervisning i videregående opplæring og hvilke mulige konsekvenser kan dette ha for elevenes kvalifisering for arbeid og for videre utdanning»*.

I de transkriberte intervjuene er det trukket fram fire sentrale tema som utpekte seg. Intervjuene avdekket at de to fylkene praktiserer spesialundervisning ulikt, og at tilrettelegging oppstod som en grensegang mellom spesialundervisning og ordinær undervisning. Derfor er analysen av datamaterialet delt inn i to for å bedre beskrive hvordan denne ulikheten kommer til uttrykk. Den første analysen beskriver hvordan de to fylkeskommunene organiserer og praktiserer spesialundervisning. Den andre analysen er konstruert ut fra fire sentrale tema som utpekte seg i intervjuene. Disse temaene er:

- grunnlag for vedtak om spesialundervisning, og elevgruppen som får spesialundervisning

- organisering av spesialundervisning og tilrettelegging og mål for opplæringen
- hva inneholder spesialundervisningen/tilretteleggingen
- dilemma

I det femte og siste trinnet bindes tematikken i analysen til deskriptive utsagn, og de uttrykte meningene fortettes (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det som må tas stilling til når en skal tolke den uttrykte meningen i intervjueteksten, er hvorvidt det er den intenderte meningen eller den uttrykte meningen som en skal finne fram til. I intervjustudier blir dette et spørsmål om på hvilket nivå tolkningen skal finne sted. Bør intervjuene analyseres på det uttalte nivå, eller er målet å komme fram til de latente betydningene som ikke er eksplisitt bevisst for intervjupersonen? (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne studiens analyser er i stor grad basert på det uttalte nivå. De ulike temaene åpner ikke opp for tolkninger, men er tematisert i forhold til det som blir uttalt i intervjuene.

4.3 Troverdighet og forskningsetikk

I metodelitteraturen snakkes det om begrepene reliabilitet, validitet, overførbarhet, pålitelighet, gyldighet og generalisering litt om hverandre, med litt forskjellig betydning ut i fra om studien har en kvalitativ eller kvantitativ tilnærming. Siden denne studien har en kvalitativ tilnærming har jeg valgt å samle disse begrepene i begrepet troverdighet. Dette fordi det dekker det som ligger i de ovennevnte begrepene. Dessuten følger innsamlingen av datamaterialet kravene til forskningsetiske retningslinjer.

4.3.1 Troverdighet

Troverdighet kan knyttes til reliabilitet og pålitelighet, og om forskningen er redegjort for på en tillitsvekkende måte. Videre knyttes det til om forskeren har gjort rede for hvordan data utvikles (Thagaard, 2009). Gyldighet brukes som et begrep i forhold til om vi måler det vi ønsker å måle. Pålitelighet brukes som et begrep på hvorvidt vi kan stole på informasjonen vi har hentet inn. Overførbarhet brukes som om det kan overføres til å gjelde for flere (Jacobsen, 2000). Alle disse begrepene kan da samles inn under troverdighet. Funnene fra denne undersøkelsen kan sies å ha en overføringsverdi utover denne studien. Studien kan bidra til å utvikle teoretiske perspektiver. Prinsipper for overførbarhet kan knyttes til framgangsmåter for «teoretisk» generalisering og kan bidra til å generere ny forskning. Med utgangspunkt i at en studie kommer fram til sentrale trekk ved et fenomen, kan forskeren argumentere for at forståelsen kan ha gyldighet også i andre sammenhenger.

Troverdighet i kvalitative studier dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen, et al., 2010). Det kan da knyttes til at det gjøres rede for hvordan data er samlet inn og bearbeidet i forhold til «gjennomsiktighet» (transparens) og i forhold til innsyn og åpenhet i forskningsprosessen. Gjennomsiktighet innebærer at det gjøres tydelig hva som er grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner jeg kommer frem til (Thagaard, 2009).

4.3.2 Forskningsetikk

I all forskning må det tas forskningsetiske hensyn. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer som forskere må følge. Retningslinjene innebærer at alle som deltar i studien har rett til selvbestemmelse og autonomi. Alle som deltar skal kunne bestemme over sin egen deltakelse i en studie. Vedkommende skal gi uttrykkelig informert samtykke til å delta og skal på et hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg uten å begrunne det og uten noen form for ubehag eller negative konsekvenser (Johannessen, et al., 2010). Videre skal deltakerne være sikker på at forskeren ivaretar konfidensialitet og ikke bruker opplysningene slik at personer som er med i undersøkelsen kan identifiseres (ibid.). Informantene i denne studien ble informert om dette og gav samtykke til å delta i forkant av intervjuene. Dette er redegjort for i kapittel 4.2.2.

Alle forskningsprosjekter skal også meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Denne studien er godkjent av NSD (Vedlegg 1), og alle personidentifiserbare opplysninger, fylkeskommuner og skoler er anonymisert.

5. ANALYSE AV DATAMATERIALET

Datamaterialet i denne studien er hentet fra to fylkeskommuner og omfatter fokusgruppeintervjuer med henholdsvis PPT, skoleeier, rektorer og lærere, og individuelle intervju med avdelingsledere ved fire videregående skoler. Analysen av datamaterialet er todelt. I den første analysen blir praktisering av spesialundervisning i de to fylkeskommunene presentert. Videre gis det en oversikt over hva de to fylkene tilbyr av spesialundervisning og tilrettelegging, samt hvordan de organiserer dette i lys av ressursfordelingsmodellene. Den andre analysen er strukturert i henhold til fire sentrale tema som utpekte seg i datamaterialet.

I begge analysene legges det vekt på å få fram informantenes uttalelser så direkte som mulig ved å bruke sitat. Ved lengre meningsytringer vil imidlertid meningsfortetting benyttes, for å gjøre sitatene mer konsise (Kvale & Brinkmann, 2009). I analysene legges det vekt på at studien og forskningsprosessen skal være så transparent som mulig. Analysene av datamaterialet vil derfor i hovedsak være i form av sitater som alle er tatt vare på i sin opprinnelige form. Alle sitat står i kursiv. For å gjøre lesingen av sitatene lettere brukes referansene F1 (Fylkeskommune Sør), F2 (Fylkeskommune Nord), L (for lærergruppen), R (for rektorgruppen), P (PPT-gruppen), S (skoleiergruppen), S1:1 (skole 1:1) S1:2 (skole 1:2), S2 (skole 2), S3 (skole 3) og S4 (skole 4). Grunnen til at jeg har valgt å skille skole 1, er at avdelingslederne snakker om to ulike klasser for alternativ opplæring. Ulikhetene mellom disse klassene vises også igjen i de to analysene og tas videre med inn i drøfting.

5.1 Analyse 1 – spesialundervisning eller tilrettelegging?

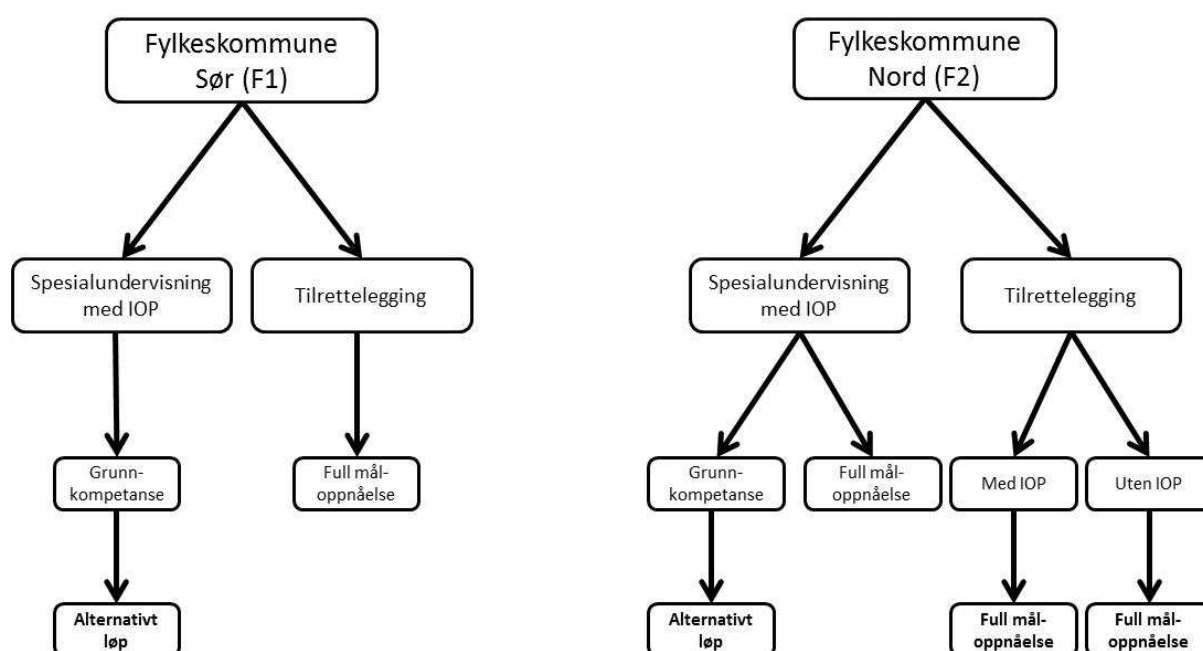
Utgangspunktet for denne studien, er spesialundervisning i videregående opplæring. Ut i fra analysen av datamaterialet ble det imidlertid avdekket nye problemstillinger knyttet til spesialundervisning i videregående opplæring. Det kom fram i samtlige intervju at *tilrettelegging* oppstod som en grenseoppgang mellom spesialundervisning og ordinær undervisning i begge fylkene.

De to fylkeskommunene som inngår i denne studien har mange fellestrekk. Begge er store fylker og har omtrent like mange kommuner med tilhørende store bykommuner, samt at begge fylkene har universitet. Det ene fylket dekker den sørlige delen av landet, mens det andre fylket dekker den nordlige delen. Fylkeskommunene skiller seg imidlertid fra hverandre i bruk av spesialundervisning og tilrettelegging i videregående opplæring. Forskjellig bruk anvendelse av spesialundervisning og tilrettelegging kan få ulike utslag for elevene i henhold

til måloppnåelse. Fylkeskommune Sør viser en ulik forståelse av spesialundervisning enn de gjør i Fylkeskommune Nord. I Fylkeskommune Sør er spesialundervisning hovedsakelig forbeholdt elever som ikke følger ordinær læreplan, og som har spesialundervisning i alle fag med reduserte læreplanmål hvor elevene går mot grunnkompetanse. Andre elever som har behov for særskilt tilrettelegging av undervisningen, får tilrettelegging i ordinære klasser og de går mot full måloppnåelse. Det er derfor er stort skille mellom spesialundervisning og tilrettelegging i Fylkeskommune Sør.

I Fylkeskommune Nord praktiseres spesialundervisning i stor grad i ordinære klasser, samt at det skilles i mindre grad mellom spesialundervisning og tilrettelegging. Elever som har spesialundervisning kan gå mot grunnkompetanse *eller* mot full måloppnåelse. Videre lages det i noen tilfeller en IOP til elever som har tilrettelegging, men som ikke har vedtak om spesialundervisning.

Figur 1 illustrerer hvordan de to fylkeskommunene praktiserer spesialundervisning og tilrettelegging. Fylkeskommunene beskrives hver for seg, og hvert enkelt ledd i Figur 1 beskrives for å gi en bedre oversikt over innholdet i organiseringsmåtene.



Figur 1. Organisering av spesialundervisning og tilrettelegging i henholdsvis Fylkeskommune Sør og Fylkeskommune Nord.

De to fylkene har ulike ressursfordelingsmodeller og ulike økonomiske rammebetingelser for spesialundervisning og tilrettelegging. Det kan se ut som at ulik økonomisk tildelingspraksis gir seg utslag i ulike måter å praktisere og organisere spesialundervisningen på.

5.1.1 Fylkeskommune Sør (F1)

Hovedmodellen for spesialundervisning i Fylkeskommune Sør, er som nevnt innledningsvis, organisert som egne klasser hvor elevene har reduserte læreplanmål. Likevel uttrykker skoleeier at det er «*en håndfull*» elever som har spesialundervisning i ordinære løp: «*Og da er jo vi veldig nøye på at du kan få spesialundervisning selv om du går etter ordinære læreplanmål. Det er en håndfull tror jeg, jeg tror ikke det er mange, men vi vet ikke...*» (F1:S).

Noe lignende uttrykkes også av PPT som sier at de har nesten 100% vedtak om spesialundervisning, i klasser for alternativ opplæring med reduserte læreplanmål: «*Der er et unntak, og det har vi vært inne på før, og det er deklassene. De må vi begynne å se litt nøyere på, for de har et sånt **nesten** 100 prosent vedtak om spesialundervisning, men vi ser jo mer og mer at de vil klare å få karakterer i ganske mange av disse fagene*» (F1:P). Det er dermed usikkerhet knyttet til om elever som ikke har vedtak om spesialundervisning også kan gå i alternativ opplæring.

Fylket utelukker heller ikke at det er elever som har en IOP i et ordinært løp. Noe som kommer fram i intervjuet med en avdelingsleder ved en av skolene. På spørsmål om skolen har elever som har IOP i ordinære klasser, er svaret at de ikke har det i **år**: «*Men har dere noen som har en IOP i ordinært løp? Nei, ingen i år*» (F1:S1:1).

Skoleeier sier at de er nøye på at dersom elever går mot grunnkompetanse, med reduserte læreplanmål, må det foreligge et vedtak. Dersom skolene ikke klarer å legge til rette og differensiere opplæringen må det også foreligge en sakkyndig vurdering. Men skoleeier presiser at elever kan få spesialundervisning selv om de har ordinære læreplanmål, men «*det kan jo ikke være noe mål i seg selv å gi folk spesialundervisning hvis de klarer seg med tilrettelagt opplæring*» (F1:S).

Arbeidet med å tilrettelegge og differensiere undervisningen skjer i starten av skoleåret. Alle elever blir da kartlagt, men fylket har et «*spesielt fokus på*» (F1:P) de elevene som ber om å få vurdert behov for spesialundervisning og/eller tilrettelegging. Skolen og PPT går så inn en dialog med eleven og foresatte hvor det tas stilling til om eleven kan klare måloppnåelse i henhold til ordinære læreplaner, eller om de må ha spesialundervisning. Så får PPT de pedagogiske rapportene fra skolen og «*skriver en sakkyndig vurdering som da sendes til skolen og så fatter en rektor enkeltvedtak på grunn av det*» (F1:P).

Måten å organisere spesialundervisning og tilrettelegging på i Fylkeskommune Sør kan ses i sammenheng med den økonomiske ressursfordelingen i fylket.

5.1.1.1. Økonomisk ressursfordelingsmodell

I Fylkeskommune Sør gis det ekstra ressurser til de alternative opplæringstilbudene, som er spesialundervisning i klasser med redusert elevtall. Utover det legges ressursene ut på skolen. I denne tildelingsprosessen deler fylket skolene inn i tre kategorier etter hvor mange elever som har behov for spesialundervisning eller tilrettelegging. Ressursfordelingen blir da differensiert ut i fra «erfaringstall» og inntakskarakterene til elevene, og fylket *«deler skolene i tre pottar etter hvor mange elever du har med ulike typer, altså om du har spesialundervisning eller bare tilretteleggingsbehov»* (F1:L). De skolene som har elever som trenger mye tilrettelegging, får tildelt mer ressurser enn skoler som har elever som har behov for mindre tilrettelegging. Ifølge rektorene og lærerne er rammen til den enkelte skole definert ut fra ulike grunnlagskriterier, *«som er basert på antallet elever med vedleggsskjema og som går på antall elever på yrkesfag og elever på studiespesialiserende»* (F1:R).

Hver skole får en økonomisk tildeling som de kan disponere som de vil, og ressursene følger skolen og ikke eleven. Det er da opp til skolene hvordan de bruker ressursene og skoleeier presiser at *«om de lager halve skolen om til spesialundervisning så får de ikke mer penger»* (F1:S). Det er rektorene ved skolene som fatter enkeltvedtak om spesialundervisning, og selv om de bruker den tildelte ressursen til mer spesialundervisning får de ikke økte tildelinger. Skoleeier viser til at *«skolene får jo penger til spesialundervisningen, men hvor mye de bruker til spesialundervisning og tilrettelagt opplæring, det er ikke viktig for oss»* (F1:S).

Rektorene uttrykker at om en elev får en sakkyndig vurdering som sier noe om at eleven trenger noe ekstra, utløser ikke det noe ekstra ressurser knyttet til denne eleven. *«Det er skolen som en helhet som sitter med en ramme og som en fordeler da»* (F1:R). Denne fordelingsmodellen gir en forutsigbarhet og gjør det er lettere å planlegge skoleåret ifølge rektorene. Samtidig sier de at *«det er ganske stor konsensus i mellom skolene om at det skal være sånn»* (F1:R).

I praksis tildeles altså ressursene i to «runder». Først har fylket organisert det slik at noen skoler får tildelt ekstra ressurser til klasser med alternativ opplæring. Deretter deles skolens pott ut basert på differensiering av skolene, der det holdes «litt» igjen i forhold til de mest krevende elevene og uforutsette utgifter. *«Elever som er ekstra spesielle, har vi en ekstra pott til. De ville belastet skolens budsjett uforholdsmessig mye, ja»* (F1:P). Ressursene som går til

klasser med alternativ opplæring (spesialundervisning) ligger utenfor denne «potten» til skolene, og det understrekes at *«det egentlig bare er midler som skal til elever i ordinære klasser»* (F1:P). Skolene får imidlertid ekstra ressurser til elever med særskilte behov som ikke skal gå i alternative opplæringstilbud, men i ordinære klasser.

Skolen som kun har studiespesialiserende utdanningsprogram, med høyt karakterkrav uttrykker at de ikke lenger får ressurstildelinger i forhold til behov for tilrettelegging for en del elever. De ressursene de hadde tidligere for å kunne hjelpe elever for å komme seg opp på et høyere faglig nivå, er nå brukt til «Ny GIV» prosjektet. Tidligere kunne skolen be om en pott på ti timer i et fag for å løfte elevene faglig, men dette er ikke lenger mulig siden skolen har et for høyt inntaksnivå (jfr. differensiering av skolene). Dette viser at det er de elevene/skolene som har størst behov for støtte i undervisningen som får de fleste ressursene.

Ressursfordelingsmodellen kan også ses i sammenheng mellom forholdet mellom tilrettelagt opplæring og spesialundervisning i fylket, og skoleeier uttrykker at *«en må se nøye på hva som er insitamentet for å få mer spesialundervisning. Hvis det ligger en mulighet for en skole til å få mer penger gjennom å få mer spesialundervisning, så er det klart at da blir det mer spesialundervisning»* (F1:S).

5.1.1.2. Spesialundervisning med IOP - grunnkompetanse

Fylkeskommune Sør har valgt å organisere spesialundervisningen som «alternativ opplæring». Den alternative opplæringen er organisert som egne klasser/grupper med redusert elevtall. Elevene i disse gruppene har spesialundervisning med IOP i alle fag, og går mot grunnkompetanse med kompetansebevis som mål for opplæringen. Spesialundervisningen, eller den «alternative opplæringen», er delt inn i tre ulike opplæringstilbud. Det første alternative opplæringstilbudet er **«arbeidstrening»** som er rettet mot elever med spesielle behov knyttet til læring og sosial fungering, og mot elever som har behov for tilrettelegging utover det som tilbys i ordinære klasser. Elevene i disse klassene har generelle sammensatte og spesifikke lærevansker og opplæringen er konsentrert om trening på daglige gjøremål, samt arbeidstrening som forbereder elevene til framtidig tilrettelagt arbeid. Avdelingslederen som har ansvaret for dette tilbudet beskriver elevene som *«elever med psykisk utviklingshemming, lettere psykisk utviklingshemming, og dette med asperger og autisme, en eller annen variant, det går igjen på mange»* (F1:S1:2). Avdelingslederen sier også at *«de har en diagnose, som er med og sier noe om at de har rett på spesialundervisning»* (F1:S1:2).

Dette er elever som det ikke forventes kan oppnå fagbrev eller studiekompetanse, og elevene skal ikke ha karakterer i noen av fagene. Men skolen er tydelig på at de skal ha en kompetanse med seg som gjør at de kan greie seg i dagliglivet. Skolen viser til at de *«har utplassering i arbeid.....Og vi håper jo faktisk at vi har fått til noe mens de går her, så de har en jobb å gå til når de er ferdig på skolen. Det er målet for å si det sånn»* (F1:S1:2).

Det andre alternative opplæringstilbudet som fylket tilbyr, er **«hverdagslivstrening»**. Dette tilbudet er rettet mot multifunksjonshemmede elever og elever som har ulik grad av funksjonshemminger, store sammensatte og/eller spesifikke lærevansker. Opplæringen er rettet mot trening og aktiviteter i dagliglivet med vekt på at eleven skal kunne delta mest mulig selvstendig i en framtidig bo- og fritidssituasjon (dagsenter eller andre arbeidslignende aktiviteter). Informantene snakker i liten grad om dette tilbudet.

Det tredje alternative tilbudet som fylket tilbyr er **«utvidet praksis»**. Tilbudet er for elever som lettere tilegner seg kunnskap gjennom praktisk arbeid, og som har behov for tilrettelegging utover det som kan tilbys i ordinære klasser. Opplæringstilbudet er knyttet opp mot yrkesfaglige programområder hvor utplassering i bedrift er en viktig del av opplæringen. Dette er elever som *«med litt modning har muligheter til å oppnå full måloppnåelse»* (F1:S1:1). Eller det kan være *«elever som trenger litt mer oppfølging og noe tettere kontakt med lærer enn de gjerne får i en 15 elevers klasse»* (F1:S1:1). Elevene som er i denne gruppen er som regel *«elever som kommer fra spesialundervisning redusert i grupper eller IOP på ungdomsskolen»* (F1:S1:1). Tilbudet kan ses på som en forberedelse til arbeidslivet, og det framheves at *«praktisk arbeid er veldig greit for mange av disse elevene»* (F1:S1:1) og opplæringstilbudet kan fungere som *«en plass hvor de kan få bruke litt tid for å så stake ut kursen sin»* (F1:S1:1).

Det som er felles for disse tre alternative opplæringstilbudene er at opplæringen avviker fra ordinær opplæring i alle fag, og gir ikke grunnlag for vurdering med karakter. Alle elevene i de tre alternative opplæringene har sakkyndig vurdering fra PPT. Fylket knytter altså «alternativ opplæring»/spesialundervisning opp mot avvik fra læreplanen: *«Vi har sagt at behovet for spesialundervisning og enkeltvedtak oppstår når du har avvik fra læreplanen i videregående»*. Lærerne understreker at *«IOP er uten karakter det - det har aldri vært IOP med karakter»* (F1:L).

PPT og skoleeier oppgir at omtrent 10% av elevene som ønsker å få en vurdering om hvorvidt de skal ha spesialundervisning, får det (F1:S, P). De hevder at dette skyldes enn tett dialog

med foresatte/elev, skole og PPT for å legge til rette for måloppnåelse i henhold til ordinære læreplaner. Dette fører oss over til neste punkt som er tilrettelegging, noe som også kommer tydelig fram intervjuene:

«I videregående opplæring blir spesialundervisning definert som at da går en mot en grunnkompetanse, og det innebærer at en ikke får et fullverdig vitnemål, eller et kompetansebevis der en har karakter i alle fag. Og den tilretteleggingen som skjer, blir ikke definert som spesialundervisning, men som differensiert opplæring» (F1:R).

5.1.1.3. Tilrettelegging – full måloppnåelse

Som vist til ovenfor, får omtrent 90 % av elevene som ønsker en vurdering om de skal ha spesialundervisning, i stedet tilrettelegging og differensiert opplæring. Dette begrunnes med at fylket forholder seg til den overordna politiske forventningen om at *«det skal være mye tilrettelagt opplæring og lite spesialundervisning. Tilrettelagt opplæring for alle, spesialundervisning for de få» (F1:S).*

Fylkeskommunen opplyser at det har vært et klart fokus på tilpasset og tilrettelagt opplæring over lang tid, noe som kan begrunnes i at rammebetingelsene i videregående opplæring er bedre for tilpassing og tilrettelegging enn i grunnskolen. Tilrettelegging av undervisningen gis på bakgrunn av en kartleggingsprosess av alle nye elever, i tillegg til at skolene har et ekstra fokus på de som har bedt om tilrettelegging. På bakgrunn av kartleggingen tas det stilling til om det er realistisk at elevene kan klare måloppnåelse i henhold til ordinære læreplaner eller ikke. Videre tas det stilling til om eleven kan klare å få karakter, og hvorvidt det må gis støtte og eventuelt hvilken støtte som er påkrevd. Dersom det foreligger sakkyndig vurdering om at eleven skal ha spesialundervisning med IOP, går eleven over i et alternativt opplæringstilbud. Dersom det derimot viser seg at eleven kan klare å oppnå karakter, gis det tilrettelegging. Lærerne understreker også at *«vi lager veldig mye tilrettelagt opplegg i alle fag» (F1:L).* Fylket presiserer dessuten at istedenfor å snakke om spesialundervisning, har de satset på differensiert opplæring: *«Vi har satset på differensiering i mange år...»* og skoleeier understreker at *«flest mulig skal være inkludert i det ordinære, og få et differensiert opplæringstilbud» (F1:S).*

Elever som er tatt inn gjennom særinntaket trenger ikke nødvendigvis ha spesialundervisning. Avdelingsleder for skolen med kun studiespesialisering presiserer at elever som har kommet inn på skolen gjennom særinntaket, ikke får spesialundervisning, men at de *«har noen elever som får tilrettelegging av undervisningen» (F1:S2).* Skolen opplyser at de har *«elever med dysleksi*

som får tilrettelagt noen prøvesituasjoner»... og «vi har også en aspergerelev som får noe tilrettelegging....» samt, «den blinde eleven går mot full kompetanse i alle fag, men klart hun må ha tilrettelagt en del likevel» (F1:S2). Disse elevene har stort sett hatt spesialundervisning i grunnskolen, men som får tilrettelegging når de går over i videregående opplæring: «De gangene vi har tilrettelegging så er det mye mer i forhold til konkrete ting... vi har hatt elever med muskelsykdommer som har hatt bruk for rullestol, så de har ikke behov for spesialundervisning, men de har jo behov for tilrettelegging av undervisningen» (F1:S2).

Skillet mellom spesialundervisning og tilrettelegging uttrykkes også fra skolen som tilbyr alternativ opplæring. Avdelingsleder ved denne skolen sier at *«de eneste elevene som har IOP, er de som går i spesialklasser her.... Ingen av elevene som går på vg1 eller vg2 har individuelle opplæringsplaner. Så vi har et stort skille på det her vi altså» (F1:S1:1).*

5.1.2 Fylkeskommune Nord (F2)

Fylkeskommune Nord har en annen praktisering av spesialundervisning enn i Fylkeskommune Sør. I Fylkeskommune Nord er det hver enkelt skole som utformer og organiserer det spesialpedagogiske tilbudet. Dette gir seg utslag i at elever kan ha spesialundervisning hvor det enten tas sikte på full måloppnåelse, eller mot grunnkompetanse i form av et kompetansebevis. På den andre siden tilbys det tilrettelegging for elever, hvor det i noen tilfeller utarbeides en IOP uten at elevene nødvendigvis har enkeltvedtak. Disse sikter i hovedsak mot full måloppnåelse.

5.1.2.1 Økonomisk ressursfordelingsmodell

I Fylkeskommune Nord er den økonomiske fordelingsmodellen av midler til spesialundervisning lagt til fylkesnivå, og fylket har en egen «budsjettpost» hvor skolene søker om å få tilført ressurser. Skolene søker da om midler ut i fra behovene de har for ressurser til spesialundervisning. Ifølge PPT er den økonomiske tildelingsmodellen basert på en «en- to-tre- modell» hvor de med *«de tyngste diagnosene får forholdsvis størst tildeling. Har du en heavy diagnose, får du også den tyngste tildelingen, det er ikke til å komme forbi. Det er en-to-tre-modell, og det er klart har du en tung diagnose, så stikker du også av med den største potten da. Har du vansker beskrevet i moderat vanskegrad, da får du en mellomtildeling, og har du mindre behov, så får du minst tildeling. Tilpasset opplæring – mindre» (F2:P).*

Dette resulterer i at skoler som har elever med «tunge diagnoser» i noen tilfeller bruker disse elevene som argument til å få tildelt penger, og at pengene da brukes på flere elever. PPT i

fylket sier at *«nå er vi kommet dit at de må brukes som alibi for å få penger til tilpasset opplæring»* (F2:P).

Skolene gir uttrykk for at denne potten de får tildelt, ofte er for knapp, og fører i noen tilfeller til at skoler søker om spesialundervisning når budsjettene er trange for den ordinære undervisningen. Skoleeier stiller også spørsmål *«om at skoler spekulerer i økning i spesialundervisning for å få økte budsjettammer»* (F2:S). Dette problematiseres også av rektorene som sier at når ressursene er for knappe, *«må vi skjære ned på tilbudet og så må vi skjule det bak noen andre ord, mens det egentlig er økonomi som gjør at vi ikke kan gi et godt tilbud til de elevene som kanskje trenger det»* (F2:R). Skolene uttrykker at de vil det beste for elevene, *«men så har du jo et budsjett som du hele tiden føler at styrer alt»* (F2:L).

Skolen med kun studiespesialiserende utdanningsprogram sier at elevene som er i «basen» får hele tildelingen som gis til skolen. Dette gjør at de ikke får dekket ressurser for tilrettelegging av undervisning for de andre elevene: *«Vi får jo ikke dekket til leseklubben og til deling i matematikk for å lage smågrupper rundt de som kommer inn med spesifikke matematikkvansker. Det må jo ta av rammen. Den særskilte tildelingen går i sin helhet til å dekke det tilbudet til de fire på basen. Vi klarer ikke gi mer med de rammene vi får»* (F2:S4).

Dette kommer også til uttrykk på skolene med yrkesfaglige utdanningsprogram, hvor rektorene er veldig opptatt av at elevene som er tatt inn gjennom særinntaket skal være integrert i en større klasse, *«men skal du få det her til er det noe med rammen som ikke strekker til. De her elevene er jo tatt inn som en elev av 15 på yrkesfag for eksempel. Og i det øyeblikket du skal dele dem i større grad, så koster det penger»* (F2:R).

Rektorene sier at når elevene kan søke seg til de skolene de ønsker, blir elever som trenger ekstra ressurser fordelt på ulike skoler, *«så blir det fantastisk mye penger som går ut altså»* (F2:R). Rektorene forklarer dette med at når disse elevene går på ulike utdanningsprogram, *«og alle skal etter sakkyndig vurdering ha enkelttimer i enkelte fag, og det kan ikke kombineres. Timeplanene er forskjellige. Og det er klart at da blir det en og to elever med en lærer, og da går det mye timer altså»* (F2:R).

Ressurser er noe som opptar lærerne også, og de hevder at det ofte tilsettes miljøarbeidere istedenfor pedagoger som et spesialpedagogisk tiltak, *«for det er billigere»* (F2:L). Videre uttrykker de at *«det er jo ressursene, pengene, det går på. Har vi nok av det, så er det enklere.....men, ressurser, ressurser, ressurser»* (F2:L).

Ved å ha en slik økonomisk tildelingsmodell, gis det mest penger til skoler som har mange elever med vedtak om spesialundervisning. Dette går ut over rammen skolene har til ordinære klasser og til tilrettelegging. Tildelingsmodellen gjør det dessuten mulig å bruke spesialundervisning som et alibi til å få mer penger til tilpasset opplæring. Siden det er skolene selv som bestemmer om elevene skal få tilrettelegging eller spesialundervisning, kan det kanskje tenkes at skolene kaller det spesialundervisning for å få tildelt flere ressurser. Kanskje denne modellen ligger til grunn for hvordan organiseringen av spesialundervisning og tilrettelegging i fylket ser ut?

5.1.2.2 Spesialundervisning med IOP - full måloppnåelse

Fylkeskommune Nord praktiserer ikke spesialundervisning og bruk av IOP på samme måte som Fylkeskommune Sør. Lærerne i Fylkeskommune Nord sier at *«IOP'en er vel en kvalitetssikring rundt eleven, for da blir vi på en måte forpliktet til å følge opp elevene med IOP. Så vi har det systemet, IOP med og uten karakter»* (F2:L).

Elever som har vedtak om spesialundervisning, og da også krav på en IOP, går stort sett i ordinære klasser. I noen klasser kan det da være opp til flere elever som har IOP, der noen går mot full måloppnåelse og noen elever som skal ha en vurdering uten karakter. Bakgrunnen for hvordan bildet ser ut i fylket, kan ses i lys av at *«det står fritt til skolene om de vil kalle det spesialundervisning eller tilrettelegging»* (F2:L). Det er dermed opp til skolene hvordan de organiserer spesialundervisning og/eller tilrettelegging. Ved noen skoler organiseres dette i små grupper, store grupper, egne IOP-grupper eller som enkeltundervisning. Andre skoler gjør ikke andre tiltak enn at de får en sakkyndig vurdering, et enkeltvedtak, og så settes det inn tiltak for faglig styrking (F2:P). Rektorene i fylket uttrykker også at de er veldig opptatt av at de elevene som er tatt inn ved skolene i særinntaket skal være integrert i en større klasse (F2:R). Ifølge skoleeier får nesten samtlige av elevene som søker om spesialundervisning søknaden innvilget. De fleste elever som har kommet inn gjennom særinntaket, som har spesialundervisning med IOP, går i ordinære klasser. Dette kan være elever som har spesifikke lese- og skrivevansker eller matematikkvansker, og det understrekes av en skole at *«de har jo ikke individuell opplæringsplan i alle fag»* (F2:S4). På spørsmålet mitt om *«selv om de har en individuell opplæringsplan så går de da mot full måloppnåelse?»*, var svaret fra avdelingsleder at *«de går mot full måloppnåelse»* (F2:S4). Det utarbeides da en IOP i fagene som elever trenger spesialundervisning i. Når elever med svakt karaktergrunnlag søker seg inn på skolene med behov for spesialundervisning, anbefales det stort sett spesialundervisning i ordinær klasse (F2:S).

I noen tilfeller tas elevene ut i egne grupper, der de får styrket undervisning i det faget det gjelder. Dette kan være elever som både skal ha spesialundervisning og elever som på bakgrunn av kartleggingsprøver må ha ekstra styrking i et fag i form av tilrettelegging.

Bruken av spesialundervisning og IOP er ikke knyttet direkte til grunnkompetanse, men kan også gi utslag som full måloppnåelse, eller som den ene læreren sier: *«Jeg har 10 elever med IOP, det betyr at de både kan ha som mål at de skal få karakterer og så har vi noen som bare skal ha vurdering»* (F2:L).

5.1.2.3 Spesialundervisning med IOP - grunnkompetanse

Fylket rapporterer at det er kun 1% av elevene som har vedtak om spesialundervisning, som er i alternative opplæringstilbud. De opplyser at de prioriterer å ha elever som skal ha spesialundervisning i ordinære klasser. I noen tilfeller tas elever ut som egen gruppe, der elevene har som mål å få en grunnkompetanse. Dette kan være elever som ikke har forutsetninger til å oppnå full måloppnåelse, og som den ene avdelingslederen uttrykker: *«De har jo ikke forutsetninger for å klare det.... Det er jo elever med psykiske funksjonshemninger i stor grad»* (F2:S4).

Fylket har også et alternativt opplæringstilbud hvor den største delen av opplæringen foregår gjennom praktisk arbeid i bedrift. Elevene kan da oppnå en grunnkompetanse **eller** eventuelt full måloppnåelse. Ved noen skoler i fylket tilbys det et eget alternativt opplegg, der det tas sikte på å gi elevene grunnkompetanse i form av et kompetansebevis. Tilbudet er rettet mot elever som avdelingsleder ved en skole beskriver som: *«En del av de, de har omtrent ikke møtt på skolen de siste årene og de har store mangler i opplæringen sin. Og de sier jo rett ut at de ikke klarer å være i et klasserom.....Så hjelper skolen dem med å finne en praksisplass.....målet for dem er jo i utgangspunktet å få seg en avtale med bedriften om en praksisopplæring og gå for kompetansebevis»* (F2:S3). Likevel sier lærerne at elevene som har spesialundervisning, med grunnkompetanse som mål, er *«skikkelig spesialelever, fra utviklingshemmede til, ja folk litt i gråsonen»* (F2:L).

5.1.2.4 Tilrettelegging med IOP - full måloppnåelse

I tillegg til at det tilbys spesialundervisning med IOP, kan eleven få tilrettelegging og en IOP. Dette er elever som kanskje har søkt særinntaket, men som har blitt overført til ordinært opptak. Noen av disse elevene blir plassert i gruppe med redusert antall elever, hvor det settes inn ekstra lærertetthet. Mange av elevene har i tillegg vært i PPT systemet i ungdomsskolen, og skolene velger å ha de i egen gruppe for å gi elevene ekstra støtte i undervisningen. Det

understrekes likevel at elevene går mot full måloppnåelse: «Altså, vi reduserer ikke fag...eller målene i læreplanen. De får full læreplan....men vi vektlegger målene litt forskjellig sånn at de svakeste elevene får litt mer tid på enklere mål og kanskje bare oppnår en toer eller treer, da er både vi og elevene fornøyd» (F2:S3).

Selv om ikke alle elevene har vedtak om spesialundervisning, får de likevel en IOP: «Vi har jo skrevet en IOP på de aller fleste, men IOP-en inneholder da full måloppnåelse» (F2:S3). Men avdelingsleder sier at dette ikke er spesialundervisning, men «da er det jo mer tilrettelagt undervisning vi snakker om» (F2:S3).

5.1.2.5 Tilrettelegging uten IOP - full måloppnåelse

Fylket legger også vekt på at skolene tilrettelegger for elever dersom det er behov for det. I noen tilfeller lages det også egne grupper med elever som trenger ekstra oppfølging (jfr. avsnittet tilrettelegging med IOP). Noen av disse elevene er i den samme gruppen som elever som får tilrettelegging med IOP, uten at disse elevene har en IOP. Tilretteleggingen gis blant annet med å øke lærertettheten. Dessuten gis det ved noen skoler, styrkingstimer i noen fag, på bakgrunn av kartleggingsprøver i fagene, «sånn at du kan ta dem ut...gi dem mer ekstra hjelp» (F2:L). På bakgrunn av kartleggingsprøvene dannes det så egne grupper som den ene skolen gjør det: «Vi har smågrupper i matematikk.....og elever som har problemer med lesing og skriving har et opplegg med læringsstrategier og leseteknikk og rettskriving med en lærer» (F2:S4). Dette er elever som går i ordinære klasser, som ikke har vedtak om spesialundervisning, og fylket er tydelig på at det skal være et skille mellom tilrettelegging og spesialundervisning. Eller som lærerne uttrykker: «Så lenge det ikke er noe spesielt. Når man ikke trenger noen spesiell undervisning, så kaller vi det for tilrettelegging. Ekstra tilrettelegging» (F2:L). Dessuten sier lærerne at «vi har en god del elever som har søkt om spesialundervisning, men de har ikke spesialundervisning, de har tilrettelegging» (F2:L).

5.1.3 Oppsummering analyse 1

Analysen viser at spesialundervisning praktiseres og organiseres ulikt i de to fylkeskommunene. Det er en større andel elever som får spesialundervisning i Fylkeskommune Nord enn i Fylkeskommune Sør. Omtrent alle elevene som har søkt om spesialundervisning, og som har blitt utredet av PPT i Fylkeskommune Nord, får innvilget vedtak. I Fylkeskommune Sør blir 10 % av søknadene om spesialundervisning innvilget. Dette kan ses i lys av de ulike økonomiske rammebetingelsene i de to fylkene. Så lenge det finnes en mulighet for å få økt ressurstildeling ved bruk av mer spesialundervisning, vil det naturligvis

brukes som et motiv til å få mer penger. Det er også et større skille på kompetanseoppnåelse knyttet til spesialundervisning i de to fylkene. Grunnen til dette kan være at spesialundervisning i all hovedsak kobles til grunnkompetanse i Fylkeskommune Sør, og bruk av spesialundervisning får større konsekvenser for elevene i dette fylket. Det kan likevel stilles spørsmål om tilretteleggingen som gis i Fylkeskommune Sør, dekker behovet elevene har for spesialundervisning. På den andre siden kan det stilles spørsmål om elevene som får spesialundervisning i Fylkeskommune Sør, spesielt på «utvidet praksis», har mulighet til å nå kompetansemålene med litt ekstra tilrettelegging. Dessuten kan en spørre seg om elever som får spesialundervisning i Fylkeskommune Nord like gjerne kunne fått tilrettelegging, dersom ressurstildelingen hadde vært annerledes?

5.2 Analyse 2 - tematisk analyse

Den tematiske analysen er strukturert ut fra fire temaer som utpekte seg som mest sentrale i datamaterialet. Hvert av temaene avrundes med en kort oppsummering.

Det første tema som belyses er hvordan grunnlaget for vedtak om spesialundervisning, i henhold til Opplæringslovens § 5.1, blir tolket i de to fylkeskommunene. I tillegg gis det en beskrivelse av elevgruppen som får spesialundervisning, og hva som kan kjennetegne disse. Dernest rettes søkelyset på organiseringen av tilbudet, enten som spesialundervisning eller som tilrettelegging, samt om det organiseres i grupper eller i ordinære klasser. Dette kan videre knyttes til hvordan dette gir seg utslag i forhold til måloppnåelse, enten som grunnkompetanse eller som full måloppnåelse. Det tredje temaet tar for seg innholdet i opplæringen for elevene som har spesialundervisning, med et spesielt fokus på elever som går mot grunnkompetanse. Avslutningsvis blir dilemmaer som oppstår i grensesjiktet mellom spesialundervisning og tilrettelegging belyst.

5.2.1 Grunnlag for vedtak om spesialundervisning og elever som får spesialundervisning

Grunnlaget for å få spesialundervisning er som nevnt innledningsvis, nedfelt i Opplæringsloven §5.1. og som markerer at det skal være et skille mellom det ordinære opplæringstilbudet og spesialundervisning. Det er likevel ikke definert hva innholdet i spesialundervisningen skal være eller hva det vil si å ikke få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. §5.1 i Opplæringsloven åpner derfor opp for ulike tolkninger, noe som også vises igjen i organiseringen av spesialundervisningen i de to fylkeskommunene som inngår i denne studien.

Det som derimot er likt i de to fylkeskommunene er elever som får vedtak om spesialundervisning på grunn av en psykisk utviklingshemming, elever med ulik grad av funksjonshemninger, store sammensatte og/eller spesifikke lærevansker. Dessuten er det, nesten som forventet, en stor andel elever som får spesialundervisning i videregående opplæring på grunn av at de har en diagnose: *«...dette med asperger og autisme, en eller annen variant, og det går igjen på mange. Så er det selvfølgelig at det står at de er....lettere psykisk utviklingshemmet, for eksempel, og en del andre diagnoser, ...som vi liksom ikke har hørt om før.....ja.....men en diagnose, det er nok den som ofte sier noe om at de har rett på spesialundervisning»* (F1:S.1:2). Dette kommer ytterligere fram i intervjuene: *«Fra sakkyndig vurdering ser du at en diagnose utløser en rettighet til spesialundervisning»* (F2:P). Selv om en diagnose i seg selv ikke tilfredsstiller kravet om å få spesialundervisning kommer det til uttrykk at det er noen, spesielt foreldre, *«som bruker diagnosen for alt den er verdt»* (F1:S1:2).

Elever som får spesialundervisning i videregående opplæring er på ingen måte en homogen gruppe, men de fleste elevene som har spesialundervisning i videregående opplæring har som regel hatt spesialundervisning i grunnskolen: *«Alle jeg er kjent med kommer fra spesialundervisning redusert i grupper eller IOP på ungdomsskolen»* (F1:S1:1). Noen av disse elevene søker seg inn på særskilt grunnlag. Likevel rapporteres det om at en god del av disse elevene ikke har behov for spesialundervisning, men har behov for tilrettelegging av undervisningen når de begynner på videregående skole. Dessuten sier PPT at mange elever ønsker å starte med blanke ark når de begynner på videregående skole, og som derimot synes det er *«godt å slippe den tvangstrøyen som er spesialundervisning når de kommer til videregående opplæring»* (F1:P).

Ifølge en avdelingsleder i Fylkeskommune Sør, er erfaringene *«at det er veldig mange som tror de skal ha spesialundervisning, og avvik fra læreplanen, som faktisk når de kommer inn viser å klare seg aldeles utmerket i forhold til ordinære læreplaner. Og da skal de ikke ha spesialundervisning»* (F1:S).

Det kommer også fram at elever ikke trenger spesialundervisning i videregående opplæring selv om de har hatt det i grunnskolen, noe som understrekes av skoleeier i Fylkeskommune Sør: *«Jeg tror mange av de som har hatt spesialundervisning i grunnskolen, men som da kommer til videregående, faktisk ikke har behov for spesialundervisning hos oss. Systemet er*

jo totalt annerledes. Det er masse, altså 15 studieretninger å velge blant, de er jo differensiert på en helt annen måte» (F1:S).

Dessuten vises det til at grunner for vedtak om spesialundervisning har endret seg: *«før var spesialundervisningen mer knyttet til fagvansker, nå har vi jo åpnet opp for å håndtere atferdsvanskene også, og en mengde ulike avvik» (F1:P).* Det som hovedsakelig kommer fram i samtlige intervjuer om elever som får spesialundervisning, er at elevene har veldig store faglige hull, at mange av elevene mangler mye skolegang fra grunnskolen samt at de er faglig svake. PPT i Fylkeskommune Nord oppgir at *«mange av dem har jo ikke veldig mye skolegang fra sin ungdomsskoletid» (F2:P).* Det som videre kom fram under intervjuene var at mange av elevene også *«har store lese- og skrivevansker» (F2:S:3)* og at *«mange er skolelei» (F2:S:3).*

Lærere poengterer at *«vi rekrutterer veldig mange med psykososiale vansker, og diagnoser av alle typer, som de har hatt lenge og som vi ser hemmer læring» (F2:L).* En avdelingsleder uttrykker videre at elevene de får inn *«har store sosiale problemer på hjemmefronten» (F2:S3).* Rektorene viser også til at *«vi får en ganske stor andel med elever med personlige problem» (F1:R),* og utdyper dette med at *«en del lærere sier at elevene må ha hjelp til mye andre ting enn skolen, mer enn før, som går på å beherske livet sitt totalt sett. Like mye som det går på å hjelpe i matematikk og engelsk, som er det vi har fattet vedtak på siden tidenes morgen. Så jeg tror at bildet er litt komplisert i forhold til hva elevene har behov for hjelp til» (F1:R).* Ved en skole kommer det også til uttrykk at *«det er et eller annet i forbindelse med psykiatri, og det er jo de fleste av dem vi har faktisk» (F2:S4).* Skolene uttrykker videre at *«noen har jo atferdsproblemer» (F2:S:3)* og *«dette her er jo elever med ADHD» (F2:S:3).*

Begge fylkene er klar over at det å ha en diagnose eller en psykisk lidelse, ikke nødvendigvis fører til vedtak om spesialundervisning, men som noen av lærerne understreker er dette elever som *«har stoppet opp i læreprosessen» (F2:L),* noe som ofte fører til vedtak om spesialundervisning. Andre elever som får spesialundervisning i videregående er som begge fylkene framhever, veldig opplagte tilfeller hvor elever som for eksempel har en psykisk utviklingshemming. Disse elevene går i klasser med redusert antall elever og med ekstra lærertetthet. Dette er elever som det ikke forventes kan få et fagbrev og som kan få jobb i vernede bedrifter:

«Det er de som har kommet inn selyfølgelig som skal ha spesialundervisning, hos oss kaller vi de de røde skjemaene. Men i tillegg så har i alle fall vi en 120 elever med støttebehov, altså

noe tilrettelegging kalles det, og det viser seg jo at en del av de som kommer inn med noe tilretteleggingsbehov, de har jo kanskje like stort behov som en del av de som er kommet inn med krav om spesialundervisning. I tillegg så har vi masse elever i vanlige klasser som kanskje er enda svakere enn mange av de som er kommet inn med noe tilretteleggingsbehov» (F1:L).

Og fra den andre fylkeskommunen:

«Og da er det på en måte skikkelige spesialelever, fra utviklingshemmede til, ja, folk litt i gråsonen, men da har det vært spesielle smågrupper og folk som før hadde da rettigheter i fem år, og egentlig ikke fikk noe fagbrev, men kunne jobbe ute i vernede bedrifter. Men så er det jo sånn som det sies så riktig her, at det kommer mange med IOP som egentlig ikke er utviklingshemmede, men har andre ting som gjør at de ikke lærer og stopper opp i læringen da» (F2:L).

Dessuten er de i Fylkeskommune Sør veldig klar på bruken av spesialundervisning og IOP:

«Spesialundervisningen er grei, de får IOP' er, men elever som tidligere har sittet i vanlige klasser som da hadde IOP' er, for eksempel i norsk og engelsk, det er mye makeligere og mye greiere for norsk og engelsklærere og si at, nei, han kan gå for karakter heller. Det er jo kjempeskummelt ute i klassene. Tidligere når en elev hadde IOP, så visste man at han hadde krav på tilrettelegging. Med en gang en elev går for karakter, så er det klart, det heter jo at alle elever skal ha tilrettelagt, og det er mye lettere da å kjøre ett eller to opplegg i klassen» (F1:L).

5.2.1.1 Oppsummering

Grunnene til at elever får spesialundervisning er mye de samme i begge fylkeskommune. Elevgruppen som får spesialundervisning beskrives som elever med en diagnose, psykiske vansker eller elever som har stoppet opp i læreprosessen. Andre elever som får spesialundervisning i begge fylkene er elever med spesifikke lærevansker og psykisk utviklingshemming. I tillegg har elevene som får spesialundervisning i begge fylkeskommunene hatt det i grunnskolen også. Selv om elever har hatt spesialundervisning i grunnskolen, får flere elever tilrettelegging når de begynner på videregående skole i Fylkeskommune Sør sammenlignet med Fylkeskommune Nord.

5.2.2 Organisering av spesialundervisning og av tilrettelegging og mål for opplæringen

Begge fylkeskommunene rapporterer om at det i stor grad brukes segregerte tiltak for elever som får spesialundervisning og tilrettelegging.

Elever som for eksempel er blind eller sitter i rullestol, får *tilrettelegging* i ordinære klasser, og får ikke spesialundervisning i Fylkeskommune Sør. Elever som for eksempel har en psykisk utviklingshemming, blir plassert i alternative opplæringsarenaer og har en IOP i alle fag. Noen av disse elevene har gått i ordinære klasser i grunnskolen, mens noen har gått på spesialskoler, eller i andre alternative opplæringstilbud. I videregående opplæring blir disse elevene automatisk delt inn i egne grupper, og søker seg inn på særskilt grunnlag.

«Disse elevene er jo stort sett integrert i grunnskolen, de blir segregert når de kommer til oss..... De har jo individuelle enkeltvedtak. Det har de jo hos oss også. Men når de kommer hos oss, så vil jo de gå i klasse for arbeidslivstrening til arbeidslivet. Det er psykisk utviklingshemmede og de, de er jo i egne klasser hos oss» (F1:S).

Ved noen skoler i Fylkeskommune Nord organiseres spesialundervisningen i egne smågrupper, og en skole sier at *«vi har en liten fem`ergruppe med veldig spesielle elever» (F2:L)*. Dette er elever med store hjelpebehov, og som alle har spesialundervisning med enkeltvedtak.

Som vist til tidligere, organiseres spesialundervisningen stort sett i egne grupper i Fylkeskommune Sør. Det som imidlertid kom fram i intervjuene var at også en del av tilretteleggingen av undervisningen foregikk i grupper. Ved noen skoler har de studieverksted, eller ressurscenter, hvor elever plasseres etter faglig nivå. Ressurssentrene ved skolene beskrives av lærerne som et tilbud til *«elever som av ulike grunner ikke passer i vanlige klasser» (F1:L)*. I noen tilfeller tas også flinke elever ut til ressurscenteret, så kan lærere legge ned nivået på undervisningen i klassen. Lærerne forklarer dette med at *«i mange klasser begynner nivået å bli så jevnt lavt at da får vi (ressurscenteret) de flinkeste. Det er en del klasser hvor det kanskje er en 4`er og en 5`er, og resten er 2`er og 3`er, og da kommer 4`eren og 5`eren til oss, så kan vi drive de, og så kan læreren legge ned nivået» (F1:L)*.

Fylkeskommune Nord opplyser at de har opplæring i små grupper dersom det er noen elever som trenger ekstra hjelp og støtte. Dette er elever som følger ordinær læreplan og som sikter mot full måloppnåelse. De begrunner valg av en segregert løsning med at da kan de få inn ekstra ressurser til disse elevene. Lærerne sier at *«vi har prøvd hos oss å lage litt mindre*

klasser. Så har vi samlet de elevene som vi ser har store problemer mest mulig i en klasse for da setter vi inn mye ressurser i den klassen» (F2:L).

Fylkeskommune Nord har også åpnet opp for at elever deles inn grupper der de kan ta vg1 over to år: *«Det vi har gjort er at de som rent sånn faglig er svakest og kanskje kan ha sakte progresjon på vg1, kanskje må ta vg1 over to år, der er det dannet en egen gruppe, skolen har på en måte hostet opp ressurser til det (F2:L). Lærerne uttrykker også at elever deles inn i mindre grupper i engelsk og matte og naturfag, for de hadde rett og slett så store faglige hull at det gikk ikke bra» (F2:L).*

En skole oppgir at de har samla elever som er utagerende i en gruppe for å skåne elever ordinære klasser for støy og uro: *«Nei, det vi har sett er at de gangene vi har hatt de som er utagerende og sier mye, skaper de såpass mye støy i klassemiljøet at flere av de andre rives med og du får mer støy i klassene. Etter at vi har hatt de i egne grupper så har vi unngått det i de ordinære klassene, det er stort sett rolig og fredelig» (F2:S3).* Noen skoler samler alle elevene som trenger noe «ekstra» i en gruppe. Elevene får da flere lærere, og elevene får muligheter for å få mer hjelp. En skole har en gruppe med redusert antall elever, hvor de setter inn ekstra lærertetthet, med to lærere i samtlige fag. Skolen har også tilgang på klasserom som gjør at de kan dele gruppen i to hvis de ønsker det. Skolen begrunner denne ordningen med at elevene da får mer hjelp og at de slipper å spre den ekstra ressursen på flere klasser: *«Så du kan si at de gangene vi har spredd dem utover, blandet de sammen med de ordinære elevene, så må vi jo også spre de ressursene på de klassene» (F2:S3).*

Det som imidlertid kommer fram i begge fylkene er at det sjeldent anbefales en til en undervisning. Dette begrunner de med at de færreste elevene ønsker det, og at elevene sier selv at de ikke har hatt det store utbyttet av det. PPT hevder at elevene *«er så lei av spesialundervisning, de vil ha hjelp, men de vil ikke ha den på den måten. -Nei, de vil ikke stikke seg ut. Altså når du er mer en 14 år, da er du «fed up» av å sitte alene med lærer» (F2:P).*

Å få spesialundervisning gir to ulike utslag for elever i de to fylkeskommunene. Fylkeskommune Sør opplyser at de definerer spesialundervisning som avvik fra læreplanen og at elever som har spesialundervisning i hovedsak går mot en grunnkompetanse. Dette bekreftes av skoleeier som poengterer at *«hos oss så er det sånn at hvis du har avvik fra læreplanen så får du jo ikke fagbrev, eller studiekompetanse, du får et kompetansebevis» (F1:S).* Fylket presiserer for øvrig at det må foreligge et vedtak for elever som skal ha spesialundervisning,

«og derfor så må vi være nøye på at de som faktisk ikke kan, og de som skal ha planlagt det som nå heter grunnkompetanse, der må det foreligge et vedtak» (F1:S). Likevel er fylket tydelig på at dersom de ser at en elev har mulighet til å gå mot full måloppnåelse så anbefaler PPT de til å gå et ordinært løp.

I Fylkeskommune Nord går de fleste elevene som har vedtak om spesialundervisning i ordinære klasser. I noen klasser kan det da være opp til flere elever i klassen som har IOP, der noen går mot full måloppnåelse og noen som bare skal ha en vurdering, og da får et kompetansebevis. Det er PPT som foretar de sakkyndige vurderingene, men lærerne erfarer at de sakkyndige vurderingene ikke alltid er i tråd med lærernes vurderinger. Den ene læreren uttrykker at: «Jeg har opplevd at vi sier til lærerne at nå må du skrive en IOP med reduserte kompetansemål for PPT har anbefalt at denne her eleven klarer kanskje ikke matematikk. Nei, det kan jeg ikke gjøre, fordi den her eleven skal jeg klare å få igjennom. Og da sier jeg «ja, men da blir vi enige om». For vi kan ikke si at sånn skal det være, når faglærer ser at, for det er jo faglærer som kan faget sitt og kjenner eleven. Det beste er jo å klare å få han igjennom. Men det er forferdelig det å skulle sitte hele tiden og si nei, nei, nei, når du egentlig vil si ja, ja, ja...» (F2:L).

Likevel er det stor enighet i begge fylkeskommunene at det viktigste er å få elevene gjennom den videregående opplæringen med en sluttkompetanse som de kan ha med seg videre, enten i form av studiekompetanse eller som et fagbrev: «Sluttkompetansen, det er jo den vi må være opptatt av til syvende og sist. Og hvis en når den sluttkompetansen som innebærer et fagbrev og spesialundervisningen er tatt vekk, da har vi jo, da er det jo et gode» (F1:R).

PPT i Fylkeskommune Sør påpeker at de er klar over hvilke konsekvensene det kan få for elever å gå i alternative opplæringsløp der en ikke sikter mot full måloppnåelse: «Ja, men vi er jo veldig tydelige av konsekvensen av dette her, og de kan velge det vekk på et hvilket som helst tidspunkt. Og hvis vi er det minste i tvil, og det har vi og sagt til lærerne, fullt løp, vi prøver så langt det lar seg gjøre. Det er bedre å stryke i et par fag og ta de opp igjen, eller å ikke få karakterer» (F1:P). Samtidig sier skoleeier i fylket at: «Men det har jo noe med for å få enkeltvedtaket på plass og for at det skal være uten tvil at dette ikke går, at dette ikke fører fram til fagbrev eller studiekompetanse» (F1:S).

Dette samsvarer godt med hvordan PPT i Fylkeskommune Nord tenker: «I de sakkyndige vurderingene så er vi ganske klare på om det er realistisk eller urealistisk for de her elevene å

nå full måloppnåelse, og vi er altså klare på hva konsekvensen vil være for den enkelte elevene dersom de ikke får karakterer i alle fag i forhold til vitnemålet» (F2:P).

Lærerne understreker også at det er mye bedre å gi karakter enn å gi ikke vurdering, for da har de ikke stoppet løpet videre, *«derfor er det så viktig at vi må prøve å komme igjennom alle kompetansemålene» (F2:L).* Elever som har hatt spesialundervisning med IOP i grunnskolen anbefales derfor å søke det ordinære inntaket til videregående opplæring. Dersom elever har fritak fra karakterer i noen fag på ungdomsskolen, skal elevene likevel ha karakter når de begynner på videregående opplæring. For å hjelpe elever til å få en utdanning, legges det mer til rette for at elever skal oppnå karakterer i videregående opplæring, uten at elevene blir definert som spesialelever. Erfaringene til PPT er at *«det er litt stigmatiserende i seg selv å ha sakkyndig vurdering og et mål som sier at du ikke skal ha yrkeskompetanse» (F2:P).*

En skole i Fylkeskommune Nord påpeker at nesten alle elevene som har spesialundervisning i ordinære klasser, går mot full måloppnåelse. Elevene har gjerne spesifikke lese- og skrivevansker, eller matematikkvansker, og skolen understreker at dersom eleven får ekstra støtte i disse fagene, får de elevene gjennom. Avdelingsleder ved skolen understreker hvor viktig det er med et vitnemål: *«Hvis du ikke har et vitnemål som du ikke kan søke deg videre på høyere utdanning, er det ikke så mye man kan bruke det til. Ikke sant» (S:4).*

5.2.2.1 Oppsummering

Organisering av spesialundervisning og tilrettelegging i begge fylkene foregår i stor grad som segregerte tiltak i egne grupper. I tillegg ser det ut til at differensiering og tilrettelegging av undervisningen er nivåbasert, altså ut i fra hvilket faglig nivå elevene er på. Dessuten kan det å ha spesialundervisning gi ulikt utslag i fylkene, og fylkene har ulik vektlegging på kompetanse. Elever som får spesialundervisning i Fylkeskommune Sør har i all hovedsak grunnkompetanse som mål for opplæringen. I Fylkeskommune Nord kan elever som får spesialundervisning enten få studie- eller yrkeskompetanse eller grunnkompetanse.

5.2.3 Hva inneholder spesialundervisningen/tilretteleggingen?

Et spørsmål som gjør seg gjeldende er hva innholdet i spesialundervisningen og tilretteleggingen består av. I Fylkeskommune Sør består tilretteleggingen i stor grad av at elever kan få tilrettelegging i forbindelse med vurderinger og eksamen og lignende. I noen tilfeller får elever tilrettelegging i form av differensiert opplæring. Ved noen skoler finnes det også ressurscenter og studieverksted der det lages tilrettelagte opplegg i alle fag. Lærerne

beskriver dette tilbudet slik: «Vi har laget et 2`er opplegg der elevene som ligger mellom 1 og 2 kan jobbe veldig mye med faget i studieverkstedet, så de kan jobbe og komme seg opp på en 2`er istedenfor at de stryker» (F1:L).

Elevene som får alternativ opplæring i Fylkeskommune Sør, får spesialundervisning i alle fag. Likevel varierer innholdet i opplæringen i stor grad, da elevene er tilknyttet ulike utdanningsprogram og ulike alternative tilbud. For elever som går i klasser med arbeidstrening som mål, er opplæringen rettet mot trening på daglige gjøremål, «med alt dette her med bolig og kan lage mat og hele den biten» (F1:S1:2), og opplæring som forbereder til framtidig varig tilrettelagt arbeid eller arbeidslignende aktiviteter. «Pluss at vi prøver utplassering i arbeid» (F1:S1:2).

Av og til legges det også til rette for at elevene i denne gruppen får hospitere i ordinære klasser, der de får være med på deler av undervisningen, men det understrekes at «det blir jo bare en del av et fag da... sånn at de kan på en måte ikke få annet enn en liten bit av en større helhet...» (F1:S1:2). Eleven får heller ingen formell kompetanse på deler av et fag, og egentlig er elevene bare med på «kjøtt og flesk».

Elever med multifunksjonshemninger med store hjelpebehov beskrives i veldig liten grad i intervjuene, og det kommer ikke fram i datamaterialet hva innholdet i opplæringen til disse elevene består av.

For elever som er tilknyttet alternativ opplæring i form av praktisk arbeid, er utplassering i bedrift en viktig del av opplæringen. Alle disse elevene har, som tidligere nevnt, IOP i alle fag. Skolene sier at de likevel strekker seg langt for å knytte andre læreplaner til disse elevene. Elever er utplassert i alt fra hoteller til byggevarebutikker og en henter læreplanmål ut i fra forskjellige læreplaner. Men elevene har ikke en fagspesifikk læreplan, «men en shopper litte grann i læreplaner for så lage et godt opplegg for den enkelte elev» (F1:S1:1). I motsatt tilfelle kan elever være tilknyttet alternativ opplæring «for å styrke den sosiale kompetansen» (F1:S1:1), siden de ikke klarer å være i store klasser, men likevel har mulighet for å nå alle målene i læreplanen.

I Fylkeskommune Nord skilles det i mindre grad mellom spesialundervisning og tilrettelegging. Også her legges det mye til rette for at elever skal oppnå karakter: «Vi går for den her jakten på 2eren» (F2:L), og ofte lages det mindre grupper i enkelte fag. Dessuten uttrykker lærerne at de «bruker mye tid på de sosiale prosessene» (F2:L). Tilretteleggingen av

undervisningen går stort sett ut på at det dannes egne grupper eller at det settes inn ekstra lærerressurser. I det alternative opplæringstilbudet som fylket tilbyr, forgår den største delen av opplæringen gjennom praktisk arbeid i bedrift.

Spesialundervisningen i videregående opplæring er i stor grad knyttet til de yrkesfaglige studieretninger. De skolene som inngår i denne studien i Fylkeskommune Sør, som kun tilbyr studiespesialisering og som har et høyt karakterinntak, viser til at de ikke har noen elever som har spesialundervisning. De elevene som har hatt spesialundervisning i grunnskolen, får tilrettelegging av undervisningen. Eksempler på det er at de har *«elever med dysleksi som får tilrettelagt noen prøvesituasjoner»*... og *«vi har også en aspergerelev som får noe tilrettelegging»*.... Og *«den blinde eleven går mot full kompetanse i alle fag, men klart hun må ha tilrettelagt en del likevel»* (F1:S2).

5.2.3.1 Oppsummering

Innholdet i spesialundervisningen må også her ses på i forhold til den ulike organiseringen av spesialundervisning og tilrettelegging i de to fylkene. Innholdet i spesialundervisningen i Fylkeskommune Sør er stort sett basert på å få et innhold til et kompetansebevis. I begge fylkene kan det å ha spesialundervisning innebære å bli utplassert i en bedrift. Fylkene oppgir også at elever får tilrettelegging i form av mer praktisk art, som for eksempel at elever med dysleksi får bruke lenger tid på prøver. Ved noen skoler, i begge fylkene, lages det også et minimumsopplegg i enkelte fag for å unngå at elevene skal stryke i faget.

5.2.4 Dilemma

Det som tydeligst stod fram som et dilemma i begge de to fylkeskommunene, var om inkludering av elever med behov for spesialundervisning og/eller tilrettelegging går på bekostning av resten av elevgruppen. Skolene uttrykker at det å inkludere elever med utagerende vansker i ordinære klasser, ofte er en ulempe for de andre elevene i klassen. En skole i Fylkeskommune Nord har derfor samlet *«de her verstingene»* (F2:S3) i en gruppe. Avdelingsleder ved skolen uttrykker likevel at det ikke er så bra at disse elevene er sammen: *«Hvert år så har vi en diskusjon rundt disse her elevene, for som sagt vi ser jo i en del tilfeller at det ikke er så bra at disse er sammen. Og det er jo gjerne når vi får elever som er litt mer sånn støyende og utagerende. Da ser vi tidlig at de burde ikke vært i en sånn gruppe»* (F2:S3).

Samtidig understreker skolen at når de samler disse elevene i ei gruppe, tjener både de og andre elever på det: «*Vi har sett at de nyter svært godt av at det er en liten gruppe der vi har to lærere, og i andre grupper igjen har det blitt roligere. Men det er en hake med det som gjør at vi er litt usikker på hvordan vi bør gjøre det*» (F2:S3).

Rektorene i Fylkeskommune Sør skisserer et lignende dilemma, og oppgir at mye av det som føles som dilemmaer er utfordringer knyttet til den sosiale kompetansen til elevene. Erfaringene til rektorene er at mange av elevene som går i alternative klasser trenger noen faglige utfordringer, men at elevene ikke innehar den sosiale kompetansen som må til for å kunne være en del av en større gruppe: «*En har kanskje en elev som går i grupper med redusert elevtall. Men så ser en at en faglig hadde trengt noen ekstra utfordringer, og at den eleven skal gå noe i ordinær klasse noen timer i uken. Og mye av det gjøres for å gi de utfordringene og fremme læringen, men samtidig så ser en at den sosiale kompetansen kanskje ikke er til stede for at eleven kan fungere på en måte som ikke gjør at han ødelegger for de andre i gruppen*» (F1:R). Videre vises det til noen utfordringer i forhold til elever som kan følge ordinære læreplanmål i noen fag, men som samtidig har problemer med å gå i ordinære klasser. Da «*kan det godt hende at det er til det beste for elevene å være i egen gruppe hvor en har mer voksendekning, og får jobbe med mer praksis*» (F1:P). Det som også kom fram som et dilemma i Fylkeskommune Sør er «gråsoneelever» som har alternativ opplæring i egne klasser. Elevene har kanskje forutsetninger for å kunne nå ordinære læreplanmål, men får likevel reduserte læreplanmål. PPT i fylket uttrykker at «*vi ser jo mer og mer at de elevene, en del av dem kan oppnå karakter, da må de få det*» (F1:P).

Skolene i begge fylkene peker også på dilemmaer i forhold til elever som har spesialundervisning som søker om et fjerde og et femte opplæringsår, og hva opplæringen skal inneholde: «*Der er det jo mye snakk om hva vi skal sende de ut med*» (F2:S4). I mange tilfeller ønsker kommunene å ha elever som har spesialpedagogiske behov så lenge som mulig i videregående opplæring «*for det sparer de penger på*» (F1:L). Dette begrunnes med at det er kommunene som må lage arbeidsplasser til disse elevene, og det koster penger. Derfor blir det billigere for kommunene at elevene er lengst mulig i videregående opplæring, selv om kanskje skolen ikke har et tilfredsstillende opplæringstilbud til dem: «*Vi ser at de kan gå på videregående skole, men vi kvalifiserer de egentlig ikke for noe arbeidsliv, vi oppbevarer de i tre år*» (F1:L).

Dilemmaer i tilknytning til opplæringen til elever med minoritetsspråklig bakgrunn, kommer også til uttrykk fra begge fylkeskommunene: «*Men det er en kjempeutfordring det der med minoritetsspråklige*» (F1:S1). Mange av de minoritetsspråklige elevene har ikke tilstrekkelige kunnskaper i norsk, noe som fører til at de gjør det dårlig på skolen, og i verste fall stryker. En skole viser til at, «*vi har jo den norskstyrkingen som ligger i læreplanverket, og den benytter vi jo. Men de blir ikke gode raskt nok til å klare alle de teorifagene vi har på det nivået*» (F2:S4). Lærerne synes det er et dilemma at elever som kanskje bare har vært i Norge i to år får ta Vg1 over to år som den eneste tilretteleggingen. En lærer påpeker at «*de er fullstendig uten begreper omtrent. Og så går de bang inn i klasser, og så skal de klare dette på to år. Det er ikke en nubbesjanse, det er bare til å lure disse elevene stakkars*» (F1:L).

Som en avrunding på denne delen av studien, viser jeg til et eksempel på at det umulige er mulig. En skole forteller om en elev som kom til Norge i midten av 9. ende trinn, som aldri hadde gått på skole i hjemlandet. Denne eleven fikk seg sommerjobb og har nå praksis på et sykehjem.

5.2.4.1 Oppsummering

Det utpeker seg noen sentrale dilemmaer i forhold til hvordan spesialundervisning og tilrettelegging praktiseres i de to fylkene. Begge fylkene opplever det å ta ut elever i egne grupper på grunn av manglende sosiale ferdigheter, som dilemma. Det er et dilemma at elever blir tatt ut av den ordinære undervisninga, for at de ikke skal «ødelegge» for de andre elevene. Samtidig er det et dilemma å samle «verstingene» i en gruppe. Et annet dilemma er at elever som går i alternativ opplæring i egne klasser går mot grunnkompetanse når de kanskje har forutsetninger for å få full måloppnåelse. I tillegg er det et dilemma at minoritetsspråklige ofte må ha spesialundervisning på grunn av for dårlige norskkunnskaper.

5.3 Avsluttende kommentar til analysene

De to fylkeskommunene har to ulike organisatoriske løsninger på spesialundervisning. Dette viser igjen både på hvordan de praktiserer spesialundervisning i forhold til hvem som får spesialundervisning, hvilken kompetanse elevene får, hva de får av spesialundervisning, hvordan de får spesialundervisning og hvorfor de får spesialundervisning, samt på ressursfordeling til skolene. I Fylkeskommune Sør følger pengene skolen og i Fylkeskommune Nord følger pengene eleven. Analysene bekrefter dessuten at det å få spesialundervisning i videregående opplæring kan være en mulig hindring for elevenes kvalifisering for arbeid og for videre utdanning, jfr. forskningsspørsmålet for denne studien.

6. DRØFTING

Formålet med denne studien er å utforske hvordan spesialundervisning praktiseres i videregående opplæring, samt hvilke mulige konsekvenser dette kan ha for elevers kvalifisering for arbeid og videre utdanning. Analysene viser at tilrettelegging har oppstått som en grensegang mellom spesialundervisning og ordinær undervisning. Analysene bekrefter også at spesialundervisning og særskilt tilrettelegging i hovedsak foregår i små grupper som et segregert tilbud.

6.1 Hvordan kan ulik praktisering av spesialundervisning forklares og forstås?

Spesialundervisning i dagens skole er preget av flere ulike tolkninger, praksiser og ideologiske retninger (Nordahl & Hausstätter, 2009). Samtidig vektlegges de politiske føringene prinsippet om tilpasset opplæring og inkludering. Spesialundervisning må derfor ses i forhold til *en skole for alle* og i forhold til *inkluderende opplæring*. Spesialundervisningen skal være en del av skolens arbeid med tilpasset opplæring, og retten til spesialundervisning er nedfelt i Opplæringsloven. Det er dermed en lovfestet rett at elever som ikke har utbytte av den ordinære opplæringen skal sikres en likeverdig opplæring ved å få spesialundervisning. Bestemmelsene om spesialundervisning er altså basert på elevens behov, og kan ikke knyttes til kategorier, diagnoser eller vansker.

I utgangspunktet burde det være greit å identifisere hvem som får spesialundervisning i videregående opplæring. Denne studien viser imidlertid at informantene i stor grad blandet begrepene spesialundervisning, tilrettelegging og tilpasset opplæring. Videre viser studien også at mange elever som har hatt spesialundervisning i grunnskolen, får tilrettelegging når de begynner på videregående skole. Lærerne snakker om «*elever som har spesialundervisning uten sakkyndig vurdering*», «*elever som har tilrettelegging med IOP*», og «*elever som har tilrettelegging med enkeltvedtak uten å få spesialundervisning*». Dette er i tråd med tidligere forskning på feltet (Grøgaard, et al., 2004). En mulig forklaring til dette, er at lærere ikke har et forhold til den juridiske avgrensningen mellom spesialundervisning og ordinær undervisning i sitt daglige virke, men forholder seg til det som skjer på læringsarenaen (Markussen, 2009). Spørsmålet om hvem som har spesialundervisning eller ikke besvares da på et pedagogisk grunnlag (ibid.). Dette er i samsvar med funnene i denne studien. Fokuset i intervjuene var på spesialundervisning, men likevel snakket informantene mye om tilrettelegging for elever som hadde behov for ekstra hjelp og støtte, uten vedtak om spesialundervisning. Ifølge Markussen (2009) må en forholde seg til både den juridiske,

formelle og den praktiske pedagogiske avgrensningen når en studerer spesialundervisning. Funnene i denne studien indikerer at tilrettelegging har oppstått som en grensegang mellom spesialundervisning og ordinær undervisning. En kan da stille spørsmål ved om tilrettelegging har «presset» seg fram av inkluderingsvisjonen og prinsippet om tilpasset opplæring. Det kan virke som at tilrettelegging gjør det enklere for videregående opplæring å ta inn over seg variasjonen i elevgruppen. Hensikten med inkludering er nettopp at skolen skal samle alle og at det skal være et «svar» på mangfoldet i elevgrupper. Derfor er det fylkene gjør i forhold til tilrettelegging et sentralt poeng i denne studien. Dette kan være en måte å redusere spesialundervisningen på, noe som er i tråd med prinsippet om inkludering og tilpasset opplæring. På den annen side kan det virke som at inkluderingsbegrepet, og en skole for alle, forstås som strategier for særlige grupper, ved at elever får opplæring i et alternativt opplæringsløp.

6.1.1 Spesialundervisningen fleksible kriterier

I *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* gis det en samlet oversikt over bestemmelsene knyttet til spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2009). Hensikten med veiledningsheftet er å skape en felles forståelse av regelverket og en felles referanseramme. I *Veilederen* understrekes det at tilfredsstillende utbytte er et skjønnsmessig vurderingstema, og at tilfredsstillende utbytte ikke nødvendigvis betyr at eleven trenger å ha et optimalt utbytte. Retten til spesialundervisning kan ikke begrenses til elever som går mot reduserte kompetansemål. På side 32 står det: «I vurderingen om elevens utbytte er tilfredsstillende, må elevens utbytte i forhold til den kompetansen som forventes ut fra målene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, vurderes som beskrevet ovenfor. I vurderingen av hvor terskelen skal ligge, er det nødvendig å trekke inn det erfaringsmaterialet som læreren sitter med. Det er også aktuelt å trekke inn det samlede erfaringsmaterialet til lærerne og erfaringsmaterialet fra ulike skoler i kommunen, fylkeskommunen og landet som i helhet».

Opplæringsloven definerer ikke hvilke vansker som er grunnlag for å få spesialundervisning. Det er manglende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet som er utslagsgivende for å få spesialundervisning, men hvordan skal en så tolke og forstå hva som er kriteriene for vedtak om spesialundervisning, når kriteriene er så fleksible?

Denne studien viser klare forskjeller i praktiseringen av spesialundervisning og tilrettelegging i de to fylkeskommunene. Dessuten bekrefter analysene at PPT og skolenes tolkning av

Opplæringsloven kan gi ulikt utfall for elevene. Elever som får spesialundervisning i Fylkeskommune Sør, går i all hovedsak mot grunnkompetanse. Dette betyr at elever som får spesialundervisning ikke oppnår studie- eller yrkeskompetanse, og dermed kan bli diskvalifisert til arbeid og videre utdanning. På den andre siden går elever som får spesialundervisning i Fylkeskommune Nord i all hovedsak mot full måloppnåelse. Her fortelles det om elever som har en IOP kombinert med tilrettelegging, og ikke spesialundervisning. I Opplæringsloven §5.5 slås det imidlertid fast at «*For elev som får spesialundervisning skal det utarbeidast individuell opplæringsplan*».

Analysene avdekker at elever med generelle sammensatte og spesifikke lærevansker og multifunksjonshemmede elever med store hjelpebehov, får relativt liten plass når det snakkes om spesialundervisning. Derimot snakkes det mye om elever med personlige problemer, psykiske lidelser, diagnoser og atferdsforstyrrelser. Denne begrepsbruken kjennetegnes ved at den uttrykker noe som er knyttet til eleven, og beskriver vansker, avvik, syndromer til den enkelte elev. Dette viser at det individuelle-diagnostiske og det kategoriske perspektivet er gjeldende, hvor individuelle egenskaper eller mangler står sentralt.

Mange elever får spesialundervisning basert på en diagnose uten at det vises til at elevens utbytte av den ordinære opplæringen er vurdert. Dette kan tyde på at skolen møter eleven med en tilskrevet identitet. Da er det diagnosen som blir det relevante, noe som kan få åpenbare konsekvenser for elevens identitet, videre karriere og muligheter, samt at det kan føre til stigmatisering. Eller som Thomas & Loxley uttrykker det «*to be called «special» is to be given a new identity within the schooling system*» (Thomas & Loxley, 2007: 78). En diagnose gir heller ikke svar på hva som skal eller bør gjøres i opplæringen. Det kan derfor stilles spørsmål ved om diagnosen i seg selv har pedagogisk relevans.

Det er stor variasjon i elevers særskilte behov og utfordringer. Noen trenger ekstra hjelp og støtte i læringsprosessen i hele opplæringsløpet, mens andre har et mer tidsbegrenset behov. Det skilles også mellom elever som trenger hjelp i form av trening i dagliglivets ferdigheter, og elever med behov for helse relatert pleie og omsorg. Spesialpedagogiske tiltak knyttes også til elever med fagrelaterte vansker, som lese- og skrivevansker og/eller matematikkvansker. Videre vil elever som er døve eller blinde ha ekstra behov for «teknisk» bistand. Elever med psykososiale problemer eller problematferd er imidlertid «hovedkategorien» av elever som det snakkes om i forhold til begrepet spesialundervisning eller tilrettelegging, og elever med særskilte behov. Analysene avdekker også at mange av elevene har store faglige hull og lite

læringsutbytte fra ungdomsskolen. Dette er da knyttet til det kollektivt inkluderende og det relasjonelle perspektivet hvor det elevens problemer kan oppfattes som en konsekvens av individets samspill med omgivelsene.

6.1.2 Ulik ressursfordeling

Ressursfordeling og ressursbruk synes å påvirke hvordan spesialundervisning praktiseres i de to fylkene. Ressursfordelingsmodellene er ulik ved at pengene i Fylkeskommune Sør følger skolen, mens i Fylkeskommune Nord følger pengene eleven. Dette gir igjen utslag i at kun 10 % av elevene i Fylkeskommune Sør får tilbud om spesialundervisning, mens nesten alle (> 90 %) får tilbud om spesialundervisning i Fylkeskommune Nord. Det kom også fram at Fylkeskommune Sør har mange elever som har individuelt vedtak, uten at det utløser ekstra ressurser til skolen. Det synes å innebære at skolen fra den tildelte «rammen» eller «potten» til spesialundervisning for disse elevene. Multifunksjonshemmede elever blir i liten grad beskrevet i forhold til hvordan spesialundervisning og tilrettelegging praktiseres i de to fylkeskommunene. Likevel kommer det til uttrykk at i begge fylkene er det er disse elevene som får mesteparten av ressurstildelingene, enten det er i form av ekstra personell eller timeressurser.

6.2 Full måloppnåelse eller grunnkompetanse?

Det blir stadig vanskeligere å bli en del av arbeidslivet uten å ha fullført videregående opplæring. St. meld. nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja* understreker at en primæroppgave for fylkeskommunene er å øke gjennomføringsgraden i videregående opplæring. Videregående opplæring skal gi elevene en kompetanse som arbeidslivet etterspør og har behov for. Det er videre et mål om at alle elever skal oppnå høyest mulig kompetanse. Høy kompetanse gir større muligheter for kvalifisering til arbeidslivet og videre utdanning. Til tross for dette hevder enkelte forskere at ikke alle ungdommer har forutsetninger for å klare vg1, vg2 og oppnå yrkesfaglig kompetanse med fagbrev (Markussen, et al., 2008). I slike tilfeller vurderes et løp mot grunnkompetanse som et bedre alternativ enn et løp mot full kompetanseoppnåelse, siden målet om grunnkompetanse er realistisk for eleven. Dersom elevene går mot full kompetanseoppnåelse, kan dette oppleves som et nederlag siden elevene sannsynligvis ikke klarer å gjennomføre. Dette er også i tråd med det som kommer fram i intervjuene i denne studien. Slik PPT og skolene vurderer, har elevene som går i alternative opplæringsløp med vedtak om spesialundervisning ikke forutsetninger for å få karakterer i alle fag. Elevene har for svakt grunnlag fra ungdomsskolen, og kommer rett og slett i et

vakuum på videregående skole. Fylkene har derfor åpnet opp for et alternativt opplæringsløp, samtidig som de åpner opp for muligheten til å ta fagbrev dersom det viser seg at elevene kan klare et ordinært løp. Skolene i Fylkeskommunen i Sør vektlegger at de klarer å finne arbeidsplasser til de elevene som ikke klarer å få fagbrev. Dette kan igjen ses i sammenheng med behovet for arbeidskraft i dette fylket. Fylkeskommune Nord tilbyr også et alternativt tilbud hvor elever er ute i praktisk arbeid, hvor elever går mot kompetansebevis *eller* fagbrev. Fylkeskommune Nord understreker at næringslivet i fylket ikke er så opptatt av å ta inn de som «fungerer litt dårlig» som lære kandidater.

Tidligere studier understreker at grunnkompetanse må markedsføres bedre som et «fullgodt alternativ» (Markussen, et al., 2008). Det kan på den ene siden hevdes at det er bedre at elever kan lykkes med noe, istedenfor at de sikter for høyt og mislykkes. På den andre siden er det likevel usikkerhet knyttet til hvorvidt elevene og/eller foreldrene er bevisst det faktum at grunnkompetanse diskvalifiserer elevene for videre utdanning og arbeid. I Ohna & Bruin (2010) sin studie kommer det tydelig fram at mange av elevene er fornøyd med det alternative opplæringstilbudet «utvidet praksis», men at elevene ikke vet at det diskvalifiserer de til å ta et fagbrev eller å få læreplass.

En ulempe med å velge grunnkompetanse, er likevel at elever og lærlinger ikke får et yrke, siden grunnkompetanse ikke er direkte knyttet opp mot bestemte yrker i arbeidsmarkedet. Dette kan føre til at elever blir satt «på sidelinjen» i arbeidsmarkedet, noe som kan resultere i at elevenes status og verdi i samfunnet svekkes. Elever som går på «utvidet praksis» skal etter regelverket ha klare mål for hva grunnkompetansen/kompetansebeviset skal inneholde. Tilbudet er tilknyttet et yrkesfaglig utdanningsprogram og kompetansebeviset skal dokumentere opplæringen eleven har gjennomgått i videregående skole. Likevel kommer det fram i denne studien at elevene ikke har en fag/programspesifikk læreplan, og at lærerne henter fagstoff fra ulike læreplaner fra ulike utdanningsprogram for så å sy det sammen til et kompetansebevis.

Elever som går mot grunnkompetanse med alternativ opplæring som «arbeidstrening» eller «hverdaglivstrening», har imidlertid helt klare mål for opplæringen som ikke innebærer studiekompetanse eller fagbrev. Dermed har videregående opplæring en kvalifiserende funksjon for disse elevene. Det kan være i form av at de for eksempel kan lage seg mat, ta bussen, komme seg på jobb (ofte i en vernet bedrift), samt at de kan fungere mest mulig

selvstendig i dagliglivet. For denne elevgruppen er det den *Generelle delen* av læreplanen og de grunnleggende kompetansene som er i fokus.

Markussen (2000) hevder at mange elever som kommer inn i videregående skole ikke vil være i stand til å være i ordinære klasser med mange elever. Dette kan være elever som har fått spesialundervisning innenfor segregerte løsninger i barne- og ungdomsskole. Det vil derfor være problematisk å gi gode og tilfredsstillende tilbud innenfor en inkluderende videregående opplæring (Markussen, 2000).

Dersom flere elever fullfører med grunnkompetanse, kan dette medføre at frafallstatistikken framstår annerledes. Som et ledd i å redusere frafallstatistikken, har det vært gjennomført et prøveprosjekt med praksisbrev (Høst, 2011). Praksisbrev er et alternativt løp til vg1 og vg2 i yrkesfaglige utdanningsprogram som åpner for at elever kan komme inn i lærlingordningen og få mulighet til å ta fagbrev. Resultatene fra studien viste at det var høy gjennomføringsgrad, og at mange elever fikk praksisbrev. Ifølge Høst (2011) skyldes dette først og fremst at opplæringen er praksisnær, og et godt utgangspunkt for elever med svake skoleprestasjoner. Selv elever med et svakt karaktermessig utgangspunkt kan klare fellesfagene i yrkesutdanningen på grunn av sterk yrkesretting og tett oppfølging. Hele 40% av elevene som begynte på praksisbrevordningen svarte at de anså fagbrev som for vanskelig, men de fleste av disse elevene har nå fått lærekontrakt eller uttrykker at fagbrev er målet. Resultatene fra praksisbrevordningen har bidratt til å koble lite skolemotiverte 16-17 åringers ønske om praktisk arbeid og opplæring med bedrifters behov for arbeidskraft (Høst, 2011). Likevel vet vi at arbeidslivet stiller større og større krav til kompetanse og kvalifikasjonskravene øker i de fleste sektorer. Det kan derfor være grunn til å påpeke at elever med grunnkompetanse med kompetansebevis eller praksisbrev får en begrenset tilgang til arbeidslivet, og at det er en stor sammenheng mellom utdanning og deltakelse i arbeidslivet. Eleven som får et praksisbrev har likevel en større mulighet til komme seg ut i arbeidslivet, enn elever i alternative opplæringsløp med kompetansebevis som mål for opplæringen.

St. meld. nr. 44 (2008-2009) betegner ungdomstrinnet som en kritisk fase i utdanningsløpet og en altfor stor andel av elevene deltar i realiteten ikke i opplæringen i ungdomsskolen. Sviktende motivasjon og svake ferdigheter på ungdomstrinnet er for mange forløperen til et avbrutt løp i videregående opplæring. Rapporten *Bortvalg og kompetanse* (Markussen, et al., 2008) viste at 34% av elevene ikke oppnådde studie- eller yrkeskompetanse i løpet av de fem årene prosjektet varte. Omtrent halvparten av disse elevene hadde bestått fram til og med

andre år i videregående opplæring. Det er dermed naturlig å stille spørsmålstegn med hvorvidt disse elevene hadde et potensial til å oppnå studie- eller yrkeskompetanse med mer og bedre tilpasset opplæring (Markussen, et al., 2008). Selv om studier av kompetanseoppnåelse i noen tilfeller gir ulike funn, viser samtlige at tidligere skoleprestasjoner er det enkeltforholdet som har helt klart størst innflytelse på kompetanseoppnåelse i videregående opplæring (Markussen, 2009).

Fylkeskommune Sør har operasjonalisert begrepet spesialundervisning på en måte som kan by på utfordringer i forhold til elever som går i «utvidet praksis». Intervjuene avdekker at informantene opplever det som et bedre tilbud for enkelte elever å gå i en egen gruppe hvor de har tettere voksendekning og får jobbe mer praktisk. Dette til tross for at elevene kan ha mulighet til å oppnå karakterer og læreplanmål i noen fag. Slik det beskrives, har elevene som regel andre problemer som gjør det vanskelig å gå i en ordinær klasse. Kanskje gjør fylket disse elevene en «bjørnetjeneste» ved at de ikke får mulighet til å ta noen fag, og ta sikte på full måloppnåelse. Når elever går mot grunnkompetanse, må de begynne fra start dersom de senere ønsker å ta et fagbrev eller studiekompetanse. Dette gjelder også elever som eventuelt går over i ordinære løp etter et halvt år i alternativ opplæring. For å få vurdering med karakter må de i tillegg til å følge ordinære læreplanmål i faget for siste halvår, tilegne seg læreplanmålene fra det halvåret elevene var i alternativ opplæring. Siden elevene i utgangspunktet har utfordringer i forhold til skolen, fører dette til en ekstra belastning på elevene. Selv om elever, foreldre og lærere understreker at tilbudet for mange er unikt og bra, har det likevel noen organisatoriske utfordringer i forhold til kompetanseoppnåelse. Lamb understreker dette poenget og når det gjelder alternative tilbud, sier han: «*there is little use providing alternatives to deal with pupil diversity if the alternatives simply function to promote stratification by working as sources of relegation and offering only weak returns*» (Lamb, 2011: 21). Videre hevder han at «*it is important to consider the extent to which different pathways are inclusive (who gets included) and promote equivalent standards for learning and outcomes*» (ibid.).

6.2.1 Hva så med spesialundervisningens formål?

Hvorvidt all utdanning faktisk bidrar til kvalifisering, sosialisering og subjektivering er diskutabelt. Noen vil hevde at den reelle innflytelsen av utdanning er begrenset til kvalifisering og sosialisering, mens andre vil hevde at utdanning alltid vil ha konsekvenser for den enkelte og på denne måten også ha en «individualiserende effekt» (Biesta, 2010). Biesta (2010) hevder at vi må flytte fokus fra de faktiske funksjoner utdanning har knyttet til formål

og mål med utdanning, til «kvaliteten» av subjektifisering. Videre understreker han at utdanning alltid må bidra til prosesser av subjektifisering som tillater elever å bli mer selvstendig og uavhengig i sin tenkning og i sine handlinger. Vi kan ikke bare se på kvaliteten i form av resultat og målinger (ibid.). Eller som Lars Løvlie påpeker: «*Det pedagogiske arbeidet handler om å oppdra barn og unge til gagns mennesker som skal delta i samfunnet*». Han sier videre: «*Vi kan måle kvalifikasjoner, men hvordan skal vi måle verdier som solidaritet, nestekjærlighet, respekt og menneskerettigheter?*» (Utdanningsforbundet, 26.04.2012).

Analysene i denne studien viser imidlertid at innholdet i spesialundervisningen i stor grad dreier seg om sosialisering. I både den alternative opplæringen og spesialundervisningen legges det liten vekt på kvalifisering og subjektifisering, men desto større vekt på sosialisering. En kan likevel stille spørsmål med hva elever blir sosialisert inn i når de får spesialundervisning og/eller tilrettelegging i egne grupper. Hvilke normer og verdier sosialiseres de da inn i? Elever som får spesialundervisning og tilrettelegging i egne grupper får ikke samme muligheter som elever i ordinære klasser til å bli sosialisert inn i samfunnet. Det virker som at elevene er utsatt for det Slee (2011) betegner som «*collective indifference*», som vil si: «*This is the point at which the focus on the school, the curriculum and the practice of classroom teaching and learning fades and is replaced by old and powerful notions of defective children*» (Slee, 2011: 121).

I analysene framgår det også at mange elever får spesialundervisning i videregående opplæring på grunn av manglende sosiale ferdigheter, og at de trenger «sosial trening». I *Veilederen* presiseres det at selv om en elev har vansker med å mestre sosiale ferdigheter, er ikke det ensbetydende med at eleven har behov for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det er imidlertid et større fokus på kvalifisering i Fylkeskommune Nord, hvor det er et større fokus på måloppnåelsen for elever med spesialundervisning enn det er i Fylkeskommune Sør.

6.3 Segregert eller inkludert?

Elevgruppen som får spesialundervisning representerer et mangfold. Derfor kan det å gi tilpasset opplæring innenfor inkluderende praksis for mange framstå som en utfordring for mange lærere. Lærere støtter ideologien om en inkluderende skole, men har vanskelig for å sette ideologien ut i praksis (Solli, 2005: 108). Analysene i denne studien bekrefter at spesialundervisning i videregående opplæring i liten grad gis innenfor inkluderende praksiser.

I Opplæringslovens § 8-2. står det:

«I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg». Videre står det:

«Klassen eller basisgruppa skal ha ein eller fleire lærarar (kontaktlærarar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld klassen eller basisgruppa og dei elevane som er der, mellom anna kontakten med heimen».

I Opplæringsloven understrekes det at elever ikke skal deles inn i grupper etter faglig nivå. Denne studien dokumenterer derimot at mange elever som får tilrettelegging eller spesialundervisning er delt inn i grupper etter faglig nivå. Begge fylkene rapporterer om bruk av egne grupper for elever som er faglig svake. I tillegg rapporteres det at elever blir delt inn i egne grupper på grunn av atferdsvansker («verstingene») i Fylkeskommune Nord. Selv om elevene har status som elev i ordinære klasser, har skolen laget en egen gruppe for elevene hvor de får all undervisning. Elever som går i alternativ opplæring med spesialundervisning i egne klasser i Fylkeskommune Sør, har kun tilhørighet til denne klassen. Elevene blir dermed delt inn i egne grupper i oppstarten av skoleåret og får all opplæring i denne gruppen/klassen. En kan da stille spørsmål ved hvorvidt begge fylkeskommunene er i strid med Opplæringsloven. I *Rett til læring* (NOU 2009: 18) poengteres det også at «Det som ikke kan aksepteres, er at det etableres varige spesialgrupper av barn og unge med de samme diagnosene eller egenskapene. Det er enklere å ha forståelse for å opprette egne tidsbegrensede⁴ tiltak med klare mål for en gruppe elever som har noenlunde like læringsbehov og kan ha nytte av å lære sammen» (NOU, 2009: 18: 17). Også her vises det til at inndeling av grupper ikke skal være en permanent løsning.

Noen av elevene som får spesialundervisning i den ene fylkeskommunen får tilrettelegging i den andre fylkeskommunen. Elever som har en IOP med tilrettelegging går hovedsakelig mot full kompetanse, mens de med IOP og spesialundervisning, går mot grunnkompetanse. Mens det i den andre fylkeskommunen blir laget IOP utelukkende til elever som har spesialundervisning med sakkyndig vurdering etter §5.1 og som går mot grunnkompetanse. Den ene

⁴ Min understreking

fylkeskommunen opplyser dessuten at det er noen elever som har en IOP, men som ikke har spesialundervisning etter §5.1, men tilrettelegging. I Opplæringslovens §5.5 slås det imidlertid fast at «*For elev som får spesialundervisning, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan*».

Ved å opprettholde segregeringen i spesialundervisningen, opprettholdes også et syn om at elever har behov for å bli segregert på grunn av en «mangel». Samtidig vil mange hevde at deltakelse er en viktig del av utdanning. Både Thomas & Loxley (2007) og Ainscow & Miles (2008) påpeker at det er en sammenheng mellom inkludering, deltakelse og læring. På den måten kan spesialundervisning i egne grupper fungere som en «barriere» for læring, og et hinder til å være deltaker i et fellesskap. Andre vil derimot hevde at elevene er i et fellesskap, selv om de er i egne klasser. Avdelingslederne med ansvar for spesialundervisning og alternativ opplæring i begge fylkene, framhevet at elevene opplevde et større fellesskap i egne grupper, enn de gjorde i ordinære klasser. I tillegg fikk de større muligheter for deltakelse, selv om de ble «tatt» ut av den ordinære undervisningen. Elevene kan føle seg mer «ekskludert» i en ordinær klasse, enn i egen gruppe. Warnock, Norwich & Terzi (2010: 34) deler denne forståelsen og hevder at inkludering i ordinære klasser kan for noen elever oppleves som «*painful kind of exclusion*», og at elever lider av å være «outsidere» i de ordinære klassene. De hevder også at «*Inclusion is not a matter of where you are geographically, but of where you feel you belong*» (ibid.). Disse argumentene fritar imidlertid skolene for ansvar ved at det fokuseres på elevens mangler, noe som kan bidra til å opprettholde det Thomas & Loxley (2007) kaller elevens «låste» identiteter. Videre viser de til at denne tydeliggjøringen av forskjeller blir brukt som en begrunnelse for segregerte tilbud (ibid.).

6.4 Mindre spesialundervisning, mer tilpasset opplæring

Både NOU 2003: 16 *I første rekke* og St. meld. nr. 16 ...*og ingen stod igjen* (2006-2007) har sterkt fokus på tilpasset opplæring. I tillegg legger St. meld. nr.18 (2010-2011) også vekt på at inkludering skal være et grunnleggende prinsipp i skolen. Målsettingen om en inkluderende skole og prinsippet om tilpasset opplæring er nært knyttet målsettingen om å redusere bruken av spesialundervisning. Likevel har ikke disse målsettingene ført til en reduksjon av vedtak om spesialundervisning (Knudsmoen, et al., 2011).

Markussen et al., (2007) viser til at forslaget til Kvalitetsutvalget, *I første rekke*, om å fjerne spesialundervisning har vært med å snu oppfatningen om hvordan spesialundervisning skal

praktiseres. Forskerne peker i tillegg på at utfordringen innenfor spesialundervisning er å realisere de sterke signalene fra Storting og Regjering om å redusere andelen barn og unge med spesialundervisning etter enkeltvedtak. Samtidig skal bestemmelsen i Opplæringsloven om spesialundervisning opprettholdes, og barn og unge skal få en tilpasset opplæring i tråd med sine forutsetninger innenfor et inkluderende fellesskap. Ifølge Markussen et al., (2007) forutsetter dette en praksisendring, og understreker at man ikke kan fortsette å gjøre det samme og kalle det noe annet. Man kan ikke erstatte spesialundervisning etter enkeltvedtak med «spesialundervisningslik» opplæring eller andre segregerende tiltak (Markussen et al., 2007).

Spesialundervisning er ikke et entydig begrep. Et faglig tiltak som defineres som spesialundervisning etter enkeltvedtak på en skole, kan defineres som en form for tilpasset opplæring på en annen skole. Denne variasjonen henger sammen tolkninger av statlige styringssignaler og fylkeskommunale prioriteringer. Det er derfor skolene som stort sett styrer det spesialpedagogiske tilbudet til elevene. Dersom skolen mener at en elev ikke har behov for spesialundervisning, men at eleven får et tilfredsstillende utbytte av tilpasset opplæring, trenger ikke saken bli sendt videre til sakkyndig vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2009). Markussen et al., (2007) påviste en varierende bruk av spesialundervisning med enkeltvedtak i videregående skoler. Dette er noe de antar vil fortsette så lenge statlige myndighetene sender ut sprikende signaler. Noen aktører vil da fortsette den eksisterende praksisen, ettersom det ikke kom inn noen endringer om spesialundervisning i Kunnskapsløftet. Andre vil oppfatte signalene fra myndighetene om å redusere bruken av spesialundervisning, og satse mer på tilpasset opplæring (Markussen, et al., 2007). Funnene i denne studien viser at denne antagelsen fortsatt er gjeldende.

De to fylkene i denne studien viser til ulik forståelse av tilpasset opplæring i den forstand at Fylkeskommune Nord viser til en smal forståelse av tilpasset opplæring og Fylkeskommune Sør viser til en vid forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Fylkeskommune Nord ser på tilpasset opplæring som konkrete tiltak overfor enkeltelever som kan iverksettes direkte i form av bestemte måter å organisere undervisningen på. Fylkeskommune Sør er veldig tydelige på at de har oppfattet signalene om at det skal satses mer på tilpasset opplæring, og at andelen elever som får spesialundervisning skal ned. I dette fylket er derfor tilpasset opplæring mer en overordnet strategi for skolene i fylket og således et utgangspunkt for at alle elever skal få en så god opplæring som mulig (Bachmann & Haug, 2006).

I St. meld. nr 30 (2003-2004: 19) *Kultur for læring* hevdes det at skolene ikke har lykket med å realisere målet om en tilpasset opplæring for hver enkelt elev. En stor andel av elevene har for dårlige grunnleggende ferdigheter og det er svak gjennomføring i videregående opplæring. Nesten samtlige ungdommer i Norge begynner på videregående skole etter 10. klasse, men bare 70% fullfører og kommer seg gjennom videregående med vitnemål eller fagbrev. Forskjellene mellom elevene skyldes blant annet sosiale ulikheter og at skolen reproducerer og forsterker disse i stedet for å løfte fram det beste i hver enkelt elev uavhengig av bakgrunn.

Det er stort samsvar mellom tidligere studier som viser at elever som får spesialundervisning oppnår best kompetanseoppnåelse dersom de får spesialundervisning i ordinære klasser. Elevene som er faglig svake får best kompetanseoppnåelse dersom de gis anledning til å gå i klasser med elever uten spesialundervisning eller særskilt tilrettelegging av noe slag (Grøgaard, 2002; Markussen, et al., 2009). Tidligere studier påpeker også at spesialundervisningen i videregående opplæring stort sett gis som et tilbud i egne grupper. Dette samsvarer også med denne studien, som viser at elever som får spesialundervisning i egne grupper, ofte får en grunnkompetanse. Når flere uavhengige undersøkelser gir resultater som peker i samme retning, økes også tiltroen til funnene i denne studien.

7. VEIEN VIDERE

Tittelen på denne masteroppgaven er *Spesialundervisning i videregående opplæring – hva skjer?* Tittelen er valgt på bakgrunn av min nysgjerrighet og interesse for hvordan spesialundervisning blir praktisert i videregående opplæring. For det første ville jeg undersøke hvordan elever får spesialundervisning, hvorfor elever får spesialundervisning, og ikke minst hvor elever får spesialundervisning. I tillegg ønsket jeg å finne ut hvilken kompetanse elever med spesialundervisning oppnår etter at de er ferdig med videregående skole.

Denne studien er i stor grad sammenfallende med tidligere studier. Funnene viser at ulik tolkning og praktisering av spesialundervisning i to ulike fylkeskommuner gir noen klare og noen uklare svar på forskningsspørsmålet. Funnene fra begge fylkene har for eksempel gitt klare svar på at elever som ikke har forutsetninger til å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, får spesialundervisning i egne grupper som et segregert tilbud. Det kom også klart fram at denne elevgruppen har grunnkompetanse som mål for opplæringen. Det var også tydelige forskjeller mellom fylkene ved at det er større sjanse for å få full måloppnåelse for elever med spesialundervisning i Nord enn det er i Sør. Noen elever kan få en ny mulighet i et alternativt opplæringstilbud i begge fylkene hvor de oppnår et kompetansebevis.

Funnene fra denne studien tyder på at elever som går på studieforbereende utdanningsprogram med spesialundervisning i ordinære klasser oppnår full måloppnåelse. På den annen side tyder funnene på at elever som får spesialundervisning på yrkesfaglige utdanningsprogram i større grad får grunnkompetanse.

En spennende videreføring av denne studien hadde vært å undersøke hvordan de øvrige fylkeskommunene praktiserer spesialundervisning. Funnene fra denne studien underbygger behovet for mer innsikt i hvordan spesialundervisning i videregående opplæring utarter seg i praksis. *Veilederen* gir utydelige retningslinjer for hvordan spesialundervisning skal praktiseres, og mye tyder på at både *Veilederen* og det øvrige lovverket knyttet til spesialundervisning i videregående opplæring må revurderes og revideres. Dataene i denne studien ligger tett på tidligere forskning, og har en overføringsverdi i form av en teoretisk generalisering. Studien kan dermed ses på som et faglig bidrag til debatten i det offentlige rom om spesialundervisning i videregående opplæring.

8. LITTERATURLISTE

- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic journal for research in Educational Psychology*, Vol. 3 (3): 5 – 20.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? I Prospects, 38. s. 15-34.
- Andersen, S. S. (1997). *Case-studier og generalisering: forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Askildt, A., & Johnsen, B. (2001). Spesialpedagogikkens historie og idègrunnlag. I Befring, E. og Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. s. 69 – 85. Oslo: Cappelen Forlag a.s.
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Vol. nr 62). Volda: Møreforskning.
- Biesta, G. J. J. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, s. 33-46.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Boulder, Colo.: Paradigm Publishers.
- Buland, T., & Havn, V. (2004). *Organisering av Oppfølgingstjenesten: sluttrapport fra kartleggingen* (Vol. STF38 A04507). Trondheim: SINTEF IFIM.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- George, A. L., & Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grøgaard, J. B. (2002). Integreerte eller segregerte undervisningsopplegg i videregående opplæring: Hvilke gir best resultater? ss. 83-108. *Tidsskrift for ungdomssforskning* 2 (2)
- Grøgaard, J. B., Hatlevik, I. K. R., & Markussen, E. (2004). *Eleven i fokus?: en brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak* (Vol. 9/2004). Oslo: NIFU STEP.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J., & McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead, Berkshire, England: Open University Press.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen: grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Vol. 2010:03). Oslo: Fafo.

- Høst, H. (2011). *Praksisbrev - et vellykket tiltak mot frafall. Hva er lærdommene?: Sluttrapport fra den forskningsbaserte evalueringen av forsøk med praksisbrev 2008-2011* (Vol. 27/2011). Oslo: NIFU.
- Jacobsen, D. I. (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: KUF
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1970). *Instilling om lovregler for spesialundervisning m.v.* Oslo.
- Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T., & Overland, T. (2011). *"Tilfeldighetenes spill": en kartlegging av spesialundervisning 1-4 timer pr. uke* (Vol. nr. 9-2011). Elverum: Høgskolen.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lamb, S. (2011). Pathways to School Completion: An International comparison. Chapter 2: 21-73. I Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (red.). *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*. Dordrecht: Springer.
- Markussen, E. (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N., & Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk - hva gjør skolen?: valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 : hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter* (Vol. 3/2006). Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R. S., & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning?: om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007 : rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet* (Vol. 19/2007). Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, E., Sandberg, N., Lødding, B., & Frøseth, M. W. (2008). *Bortvalg og kompetanse: gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 : hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter* (Vol. 13/2008). Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Grøgaard, J. B. (2009). *Inkludert eller segregert?: om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet* (Vol. 17/2009). Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, E. (2000). *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform-94 kullet*. Fafo-rapport-341. Oslo: Fafo.
- Nes, K., & Strømstad, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Nevøy, A. (2007). *En analyse av spesialpedagogikkens institusjonelle selvforståelse*. UiS, Stavanger.

- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet* (Vol. nr. 9-2009). Elverum: Høgskolen.
- NOU 1991: 4, *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- NOU 1995: 18, *Ny lovgivning om opplæring. "... og for øvrig kan man gjøre som man vil"*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2003: 16, *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæring for alle*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2009: 18, *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability : international perspectives and future directions*. London: Routledge.
- Ohna, S.E., & Bruin, M. (2010). "Jeg bruker egentlig litt lengre tid for å lære ting". *Alternativ opplæring med utvidet praksis – Åtte elevers fortellinger om fortid, nåtid og fremtid*. Foreløpig rapport fra delprosjekt 3. Stavanger: Universitetet i Stavanger
- Silvermann, D. (2001). What is Qualitative Research? I *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage. s. 25-42.
- Skogen, K. (2005). *Spesialpedagogikk – en innføring*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.
- Solli, K.-A. (2005). Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- St. meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St. meld. nr. 16 (2006-2007). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr. 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St. meld. nr. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press.
- Thuen, H. (2010). Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860-2010. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*. No. 4, Vol. 94, s. 273-287.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World conference on special needs education: access and quality. Salamanca, Spain, 7-10 june 1994. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning: veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. [Oslo]: Utdanningsdirektoratet.

- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Inntak til videregående opplæring av søkere med rett til spesialundervisning*. Rundskriv til fylkesmenn, fylkeskommuner, kommuner og statlige skoler. 6 s.
- Utdanningsforbundet. (2012). [http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Ledere/Andre-
artikler/Advarer-mot-disiplineringskolen/#.T5jukyQc2Js.facebook](http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Ledere/Andre-
artikler/Advarer-mot-disiplineringskolen/#.T5jukyQc2Js.facebook)
- Vislie, L. (1995). Integration Policies, School Reform and the Organisation of Schooling for Handicapped Pupils in the Western Societies. I Clark, C., Dyson, A., Millward, A.: *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton Publishers.
- Vislie, L. (2003). Inkluderende opplæring: Idègrunnlag og politikk. Utopi-realitet? I *Spesialpedagogikk*, nr. 6/03 s. 4-14.
- Vislie, L. (2004). Spesialpedagogikkens vilkår under moderniteten. I *Utbildning & Demokrati*, Vol 13, Nr. 2, s. 13-44.
- Warnock, M., Norwich, B., & Terzi, L. (2010). *Special educational needs: a new look*. London. Continuum International Publisher Group.
- Yin, R. K. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Malmö: Liber.

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Anne Nevøy
Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 24.01.2012

Vår ref: 29040 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

29040	<i>Spesialundervisning i videregående opplæring - hva skjer?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Anne Nevøy</i>
Student	<i>Sissel Kalvenes</i>

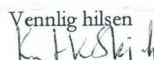
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Knut Kalgraff Skjåk


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Sissel Kalvenes, Kjelsbergturnet 29, 4050 SOLA

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 29040

Utvalget består av totalt ca. 15-20 lærere/avdelingsledere tilknyttet organisering av spesialundervisning i videregående skole. Data samles inn via gruppeintervju.

Førstegangskontakten opprettes via kontaktpersonen i fylkene. Det gis skriftlig og muntlig informasjon om studien. Ombudet anbefaler at dem som ønsker å delta, tar direkte kontakt med prosjektleder. Personvernombudet finner informasjonsskrivet vedlagt meldeskjemaet tilfredsstillende, forutsatt at det tilføyes kontaklinformasjon om student og daglig ansvarlig. Det kan også med fordel angis at prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Prosjektet skal avsluttes 30.6.2012 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/navneliste slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f. eks. navn på skole, stilling, alder, kjønn) fjernes eller endres.

Vedlegg 2

Intervjuguide: Spesialundervisning i videregående opplæring – hva skjer?

Innledning:

- Takke for oppmøtet og informere om prosjektet
 - Tidsramme for intervjuet
 - Det er frivillig å delta og alle kan trekke seg på hvilket som helst tidspunkt
 - Tillatelse til å ta opp intervjuet
 - Bruk av datamaterialet, ikke mulig å spore tilbake til den enkelte
 - Spørsmål før vi begynner?
1. Vgo har tilbud om spesialundervisning, tilrettelagt opplæring og om alternative tilbud i grupper med redusert elevtall; kan du si litt om ev. sammenhenger og grenseoppganger mellom disse tilbudene?
 - Hvordan organiserer dere dette ved skolen og hvordan er ressursituasjonen ved skolen i forhold til dette?
 - Opplever dere noen utfordringer og/eller dilemmaer i forhold til dette?
 2. Har dere elever som har en individuell opplæringsplan i ordinær klasse?
 - Eventuelt hvor mange?
 - Går disse elevene mot en grunnkompetanse eller mot full måloppnåelse?
 - Er forholdet mellom IOP og type kompetanse et tema som diskuteres på skolen?
 3. Hvor mange elever har spesialundervisning i egne klasser i et alternativt opplæringstilbud?
 - Er det en økning eller reduksjon?
 - Opplever dere noen utfordringer eller dilemmaer i forhold til dette tilbudet

4. Er erfaringene deres at antall elever som trenger særskilt tilrettelegging, spesialundervisning og grupper med redusert elevtall har økt eller er det nokså stabilt, eller er det redusert?
5. Har du noen tanker om hva som kan være bakgrunnen for at spesialundervisningen i grunnopplæringen øker? Er det noe du/dere kan se tendenser til i videregående skole?
6. Har dere noen tanker om eventuelle sammenhenger mellom frafall fra vgo og spesialundervisning?

Avslutning: er det noe du ønsker å ta opp som kan være relevant i forhold til spesialundervisningen i videregående opplæring som du eventuelt vil tilføye?

Vedlegg 3

Brev til skolene

Forespørsel om å delta i masterprosjektet: «Spesialundervisningen i videregående opplæring – hva skjer?»

Hei

Jeg er for tiden masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger og ønsker å undersøke hvordan spesialundervisningen i videregående opplæring praktiseres. Dette masterprosjektet er en videreføring av et forskningsprosjekt som utføres av IRIS og Universitet i Stavanger, hvor jeg er med som prosjektdeltaker. Prosjektet er et oppdrag fra KS og prosjektets tittel er: "Hvorfor øker bruken av spesialundervisning i grunnsopplæringen?"

Som en videreføring av prosjektet ønsker jeg å studere spesialundervisning i den videregående opplæringen, med problemstillingen:

Hvordan praktiseres spesialundervisning i videregående opplæring og hvilke mulige konsekvenser kan dette ha for elevenes kvalifisering for arbeid og for videre utdanning?

For å finne svar på denne problemstillingen ønsker jeg å gjennomføre intervjuer med lærere og/eller eventuelt avdelingsledere som er ansvarlig for spesialundervisningen, på to videregående skoler i to fylkeskommuner. Deltakelse i prosjektet vil derfor innebære å delta i et intervju som vil vare i omtrent 30-60 min.

Jeg ønsker å ta lydopptak av intervjuene. Lydopptak og identifiserbare opplysninger vil oppbevares konfidensielt og datamaterialet vil bli anonymisert. Datamaterialet og alle lydfiler blir slettet ved prosjektslutt, som er i slutten av juni.

Det er frivillig å delta i prosjektet og alle kan på hvilket som helst tidspunkt trekke seg uten å måtte begrunne dette nærmere.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Sissel Kalvenes

Masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger