



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Utdanningsvitenskap, profil Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2018 Åpen
Forfatter: Ingunn Høiland (signatur forfatter)
Veileder: Anne Nevøy	
Tittel på masteroppgaven: En studie av skoletilbud på spesialpedagogiske avdelinger. Hva kjennetegner skoletilbudet og hvordan kan det forstås i lys av prinsippene om likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring? Engelsk tittel: An analysis of special education units. What is the nature of the special educational provisions and how does it relate to the principals of equity, adaptive, and inclusive education?	
Emneord: Spesialpedagogisk avdeling, skoletilbud, utviklingshemming, spesialundervisning, deltakelse, utdanning, skoleutvikling, likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring	Antall ord: 27227 + vedlegg/annet: 5 Stavanger, 7.6.2018

1 Forord

I denne studien utforskes opplæring på spesialpedagogiske avdelinger. Formålet er å undersøke opplæringen til elever som får hele eller deler av opplæringen utenfor ordinært trinn, i egen avdeling.

Jeg har jobbet som lærer og avdelingsleder på en slik avdeling i ti år, helt siden den spede oppstarten av avdelingen. Det har vært mange spørsmål å ta stilling til. Blant annet spørsmålet om hvilke elever som skal få opplæring på en slik avdeling? Videre har det til stadighet blitt stilt spørsmål om hvordan opplæringen skal være for elevene på spesialpedagogiske avdelinger? Lærere, foreldre og rådgivere i PPT stiller spørsmålet om hva elevene skal lære og hvordan de skal lære? I den praktiske skolehverdagen på en spesialpedagogisk avdeling får en gjerne inn eksterne veiledere for å finne gode opplæringsmål og arbeidsmetoder. Som oftest er veiledningen rettet mot den enkelte eleven, noe som gir en individuell tilnærming. Hva så med fellesskapet? Hvordan skal en tilrettelegge for et faglig og sosialt fellesskap, dersom en fokuserer mest på hvordan Per skal lære å lese? Og hva er viktigst for Per å lære? Er det å lese, er det å kunne kle på seg selv, er det å kunne kommuniserer slik at han blir forstått eller er det å være sammen med andre? Ja takk, alt dette, kan en gjerne si, samtidig kan det ofte være slik at personalet opplever at skolehverdagen ikke strekker til.

Et gjentakende spørsmål er hvordan skoletilbudet på avdelingen best kan organiseres. Personalet og foreldre etterspør hvilken kompetanse som trengs for å ivareta opplæringen til elevene. Lærere uttrykker ofte usikkerhet knyttet til opplæringen. Spørsmålet som melder seg er om det kanskje trengs flere yrkesgrupper for å ivareta opplæringen.

Hvordan skal en se til at elevene får en kvalitativ god opplæring de har rett på? Skoletilbudene i spesialpedagogiske avdelinger leter etter å finne en plass i fellesskolen. Elevene har fått en sakkyndig vurdering som anbefaler spesialundervisning i en alternativ opplæringsarena. Men hva er så det? Hva er en spesialpedagogisk avdeling? Hva kjennetegner tilbudet?

Denne studien er et forsøk på å undersøke disse ulike spørsmålene og å sette spesialpedagogiske avdelinger på forskningskartet. Temaet i seg selv kan være kontroversielt, da en trår utenfor den ordinære opplæringen, der visjonene er et skole- og klassefelleskap av jevnaldrende i sitt nærmiljø. Jeg vil takke alle mine informanter for at de ville dele tanker og erfaringer. Dere gir et grunnlag for å studere opplæring på spesialpedagogiske avdelinger og få bedre innsikt i tilbudet.

Jeg vil også takke alle elever og foreldre jeg har fått møte gjennom årene, kollegaer og samarbeidspartnere. Dere inspirerer og motiverer meg i det daglige til å alltid strebe etter mer innsikt, bedre løsninger og stadig utvikling. Denne studien er motivert av alle erfaringer jeg har gjort sammen med dere. Videre vil jeg takke nåværende kollegaer, familie og venner for forståelse og stadige «heiarop» i prosessen mot master. Til sist, men ikke minst, en stor takk til min veileder Anne Nevøy for mange gode innspill og refleksjoner som har hjulpet meg å forstå mer og strekker meg lenger.

Innhold

1	Forord	0
2	Sammendrag	5
3	Innledning.....	5
4	Studiens analytiske referanseramme	9
4.1	Innledning	9
4.2	Grunnleggende prinsipper for opplæring	9
4.3	Spesialundervisning	10
4.3.1	Spesialundervisning og elever med utviklingshemming.....	12
4.3.2	To ulike tilnærminger til spesialundervisning.....	15
4.3.3	Klassifisering.....	16
4.4	Deltakelse	18
4.4.1	Inkludering	18
4.4.2	Inkluderende og tilgjengelig læringsmiljø	18
4.4.3	Et rammeverk for deltakelse.....	19
4.4.4	Opplevelse av deltakelse	20
4.5	Læring og utdanning.....	22
4.5.1	Læring	22
4.5.2	Formål med utdanning	22
4.5.3	Spenningsforhold i opplæringen	23
4.6	Skoleutvikling.....	24
4.6.1	Profesjonell kapital.....	24
4.6.2	Praktisk og teoretisk kunnskap.....	25
4.6.3	Verdibasert kunnskap.....	26
4.6.4	Samarbeid.....	27
5	Metode.....	30
5.1.1	Innledning.....	30
5.1.2	Studiens aktualitet	30
5.1.3	Fenomenologi og hermeneutikk.....	31
5.1.4	Intervju og spørreundersøkelse	33
5.1.5	Utvalget	34
5.1.6	Gjennomførelse	34
5.1.7	Transkribering, analysering og presentasjon.....	37
5.1.8	Studiens troverdighet og gyldighet	38
5.1.9	Etiske refleksjoner rundt studien.....	39

6	Presentasjon av funn.....	40
6.1	Kjennetegn ved tilbudet.....	40
6.1.1	Elevene	41
6.1.2	Prosedyrer knyttet til opptak	42
6.1.3	Kompetansen til de ansatte.....	43
6.1.4	Organisering	44
6.2	Synspunkt på deltakelse, læring og utdanning	46
6.2.1	Deltakelse	46
6.2.2	Lærers rolle som støtte	48
6.2.3	Mål og innhold i opplæringen	48
6.2.4	Arbeidsmetode og vurdering	49
6.3	Utviklingsarbeid og skoleutvikling	50
6.3.1	Kompetanseutvikling	50
6.3.2	Samarbeid i avdelingen og med resten av skolen.....	51
6.3.3	Samarbeid med andre avdelinger	52
6.3.4	Samarbeid utover avdelingen	53
6.4	Vurdering av tilbudet.....	54
7	Diskusjon.....	56
7.1	Likeverdig opplæring -like muligheter.....	57
7.2	Tilpasset opplæring -god og forsvarlig opplæring	62
7.3	Inkluderende opplæring -deltakelse i fellesskapet.....	64
8	Like muligheter, god og forsvarlig opplæring, og deltakelse i et fellesskap	70
9	Litteraturliste	72
10	Vedlegg	75
	Vedlegg 1-informasjonskriv	75
	Vedlegg 2 -informasjonskriv	76
	Vedlegg 3 -intervjuguide.....	77
	Vedlegg 4 -spørreundersøkelse	78
	Vedlegg 5 -godkjenning fra NSD.....	79

2 Sammendrag

Studien omhandler skoletilbud på spesialpedagogiske avdelinger i lys av overordnede prinsipper for opplæring; likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring. Spesialpedagogiske avdelinger er en alternativ opplæringsarena, med egne lokaler og egen personalgruppe. Elevene har vedtak om spesialundervisning, som oftest i alle fag og varierende grad av tilhørighet til ordinært klassetrinn. Bakgrunnen for studien er egne erfaringer som lærer og leder på en slik avdeling og ulike utfordringer jeg har møtt i organisering og tilrettelegging av skoletilbudet. Offentlige dokumenter viser til at det er lite kunnskap om hva som kjennetegner opplæring på spesialpedagogiske avdelinger. Denne studiens intensjon er å utvide denne kunnskapen. Ved å se på undersøkelsens funn i relasjon til reguleringer og forskning på spesialundervisning, deltakelse, læring og utdanning, er formålet å få et innblikk i skoletilbudet på en spesialpedagogisk avdeling. Videre er spørsmål om utvikling av tilbudet sentralt for å se på hva som opprettholder og eventuelt utvikler skoletilbudet på avdelingene. Gjennom intervju med rektorer og ledere ved fem spesialpedagogiske avdelinger og spørreundersøkelse blant andre ansatte får en innblikk i kjennetegn ved avdelingene, samt hvordan en driver skoleutvikling. Dette danner grunnlaget for diskusjonen, der funnene diskuteres i lys av likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring.

3 Innledning

Formålet med denne studien er å undersøke opplæringstilbudet for elever på spesialpedagogiske avdelinger. Tall fra GSI 2015/2016 oppgir at i underkant av 4000 elever i Norge går i egne faste avdelinger for spesialundervisning og at 326 skoler har en slik avdeling (NOU (2016:17), 2016). Spesialpedagogiske avdelinger definerer jeg som en adskilt arena, utenfor klassen, innenfor rammen av fellesskolen. Skolens rektor er øverste leder for avdelingen, som for de øvrige klassene, men ellers skiller avdelingen seg fra de øvrige klassene på flere måter. Avdelingene har egne lokaler og egen personalgruppe. Personalgruppen jobber kun i avdelingen. Videre er det en avdelingsleder med administrative oppgaver. Elevene har til felles at de har sakkyndige vurderinger som anbefaler spesialundervisning, stort sett i hele undervisningen og de har vedtak om et skoletilbud på spesialpedagogisk avdeling. Elevene tilhører klasse i ordinær skole i varierende grad.

Ifølge Wendelborg (2014) er det flere faktorer som avgjør om elever tas ut av ordinære klasse, «for det første, type funksjonsnedsettelse, deretter grad av funksjonsnedsettelse og dernest størrelsen på den kommunen familien bor i» (Kittelsaa & Tøssebro, 2015, s. 24). Type

funksjonsnedsettelse viser til elever med utviklingshemming og sammensatte vansker. Størrelse på kommune handler blant annet om at det er for få elever i kommunen til at det kan dannes spesialgrupper, eller at nærmeste spesialtilbud ligger for langt unna (Kittelsaa & Tøssebro, 2015). De spesialpedagogiske avdelingene er ofte bydels- eller kommunedekkende, ved at den enkelte kommune eller bydel har en egen avdeling. Dette betyr at flere av elevene ikke går på egen nærscole. Ulike betegnelser på avdelingene blir brukt. Det kan være ATO (alternativ tilpasset/tilrettelagt avdeling), FA/T (forsterket avdeling/tilbud), Læringscenter eller STOLT (særskilt tilrettelagt skoletilbud).

Utgangspunktet for å gjennomføre denne studien er erfaringer fra jobben min som leder og lærer på en spesialpedagogisk avdeling. Det handler om utfordringer jeg har møtt i organisering og tilrettelegging av skoletilbudet. En har overordnede reguleringer for hvordan opplæring og utdanning skal være i Norge, der likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring er grunnleggende prinsipper (NOU (2009:18), 2009). Elever har rett til spesialundervisning om de ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring (Opplæringslova, 1998). Elever på spesialpedagogiske avdelinger faller inn under kategorien som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen og dermed har rett til spesialundervisning. Ifølge «Veilederen Spesialundervisning» (2017) åpner retten til spesialundervisning opp for bruk av skjønn i vurderingen av hvilken opplæringsarena som er til det beste for eleven (Utdanningsdirektoratet, 2017). I skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning i en ordinær klasse og tilpasset opplæring og spesialundervisning på en spesialpedagogisk avdeling, vokser det frem flere spørsmål. Blant annet hvilke elever skal gå på en slik avdeling og hvordan organiserer en et slikt skoletilbud i relasjon til de grunnleggende prinsipper om tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring?

Studiens formål er derfor å undersøke opplæring på spesialpedagogiske avdelinger og forskningsspørsmålet blir som følger:

Hva kjennetegner skoletilbudet på spesialpedagogiske avdelinger og hvordan kan dette tilbudet forstås i lys av prinsippene om en likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring?

Den analytiske referanserammen til studien strekker seg fra grunnleggende prinsipper for opplæring, reguleringer og forskning på spesialundervisning, deltakelse, læring og utdanning, og til sist skoleutvikling. Grunnleggende prinsipper for opplæring og spesialundervisning sier noe om hvilke reguleringer og verdier som er gjeldende for opplæring og hvordan disse kan

ses i sammenheng med opplæring på spesialpedagogisk avdeling. Videre sier deltakelse, læring og utdanning noe om fundamentet for opplæring i den praktiske skolehverdagen. Til sist handler skoleutvikling om hvordan opplæringstilbudet på de spesialpedagogiske avdelingene utvikles.

Kvalitativ metode er blitt brukt for å undersøke forskningsspørsmålet. Gjennom intervju og spørreundersøkelse av ansatte på spesialpedagogiske avdelinger, har jeg fått et innblikk i skoletilbudet på avdelingene og hvilke synspunkter de ansatte har på dette tilbudet. Tre rektorer og fire avdelingsledere fordelt på fem avdelinger har blitt intervjuet. I tillegg har andre ansatte på fire av avdelingene svart på spørreundersøkelse, totalt 20 ansatte.

I studien ble forskningsspørsmålet delt inn i tre ulike kategorier.

- 1. Kjennetegn ved elevene og opplæringen på spesialpedagogisk avdeling*
- 2. Synspunkt på deltakelse, læring og utdanning på spesialpedagogisk avdeling*
- 3. Skoleutvikling på spesialpedagogisk avdeling*

Den første kategorien handler om elevene på avdelingen. Hvordan omtales elevene, hva er likt og hva er ulikt på tvers av avdelingene som inngår i studien. Offentlige dokumenter viser til at det er for lite kunnskap om hva som kjennetegner opplæring på en spesialpedagogisk avdeling (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011; NOU (2016:17), 2016). Intensjonen min er å bidra til denne kunnskapen, ved å undersøke kjennetegn ved elevene og opplæringen. Undersøkelsen kan fortelle oss noe om hvilke elever som går på en spesialpedagogisk avdeling, hvordan avdelingen er organisert og hva som kjennetegner tilbudet. Dette igjen kan si noe om hvordan de grunnleggende prinsippene for opplæring kommer til uttrykk i tilbudet.

Videre vil spørsmål om synspunkt om læring og utdanning gi innblikk i hva de ansatte mener om og opplever med et skoletilbud på spesialpedagogisk avdeling. Gjennom undersøkelse av blant annet hvilke mål en setter for elevenes læring, innhold og arbeidsmetoder, og tanker en har om dette og egen rolle som lærer, kan en få fatt i hvordan tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring praktiseres i skolehverdagen. De ansattes vurdering av skoletilbudet spiller også en rolle og kan si noe om hvordan de grunnleggende prinsippene blir ivaretatt.

En kan si at utviklingsarbeid og skoleutvikling er med å danne grunnlaget for hvordan et skoletilbud blir praktisert i skolehverdagen. Det handler om samarbeid og hvilken kompetanse en har og utvikler. Dette preger skolehverdagen og skoletilbudet til elevene. Denne undersøkelsen studerer hvordan skoleutviklingen relateres til de grunnleggende prinsippene

for opplæring; likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring. Den analytiske referanserammen presenteres i kapittel fire. Videre følger en utlegging av metode i kapittel fem, mens undersøkelsens funn presenteres i kapittel seks. I kapittel sju diskuterer undersøkelses funn i lys av den analytiske referanserammen og de grunnleggende prinsippene for opplæring. Til sist følger avslutning i kapittel åtte.

4 Studiens analytiske referanseramme

4.1 Innledning

Det er flere faktorer som virker i et samspill og kan være forklarende for hvordan et skoletilbud blir organisert og praktisert, som igjen påvirker hvordan de grunnleggende prinsippene; likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring kommer til syne. Skoletilbudet på en spesialpedagogisk avdeling vil være preget av hvordan spesialundervisning blir organisert og praktisert, og hvilke tilnærminger en legger vekt på i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning. Dette igjen påvirkes av hvilket syn en har på deltakelse, læring og utdanning. Videre kan en si at utviklingen av skoletilbudet påvirkes av de nevnte faktorene, både i hvordan praksis opprettholdes og eventuelt endres. Studiens analytiske referanseramme tar derfor utgangspunkt i de ulike faktorene som kan påvirke et skoletilbud på en spesialpedagogisk avdeling. Dette skaper et grunnlag å diskutere kjennetegn ved skoletilbudet og forstå det i lys av grunnleggende prinsipper for opplæring. Kapittelet blir delt inn i 'Grunnleggende prinsipper for opplæring', 'Spesialundervisning', 'Deltakelse', 'Læring og utdanning' og 'Skoleutvikling'.

4.2 Grunnleggende prinsipper for opplæring

«Rett til læring» (2009) definerer grunnleggende prinsipper i den norske skolen som likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring. Likeverdig opplæring innebærer at alle får like muligheter for opplæring, uavhengig av evner og forutsetninger. For å oppnå dette kreves det at alle behandles forskjellig, utfra sine evner og forutsetninger. Inkluderende opplæring viser til at alle elevene tar del i fellesskapet på en likeverdig måte. Dette gjelder både faglig, sosialt og kulturelt. Det er både en prosess og et mål, og handler om hvordan skolen kan møte elevers forutsetninger og behov på en best mulig måte. (NOU (2009:18), 2009).

Opplæringslova §1-3 sier at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnaden hjå den enkelte elev» (Opplæringslova, 1998). «Rett til læring» (2009) viser til at tilpasset opplæring handler om å gi god og forsvarlig opplæring utfra den enkeltes evner og forutsetninger.

Opplærings situasjoner skal tilrettelegges både på individ- og gruppenivå. Med andre ord handler ikke tilpasset opplæring om at all opplæring individualiseres, men at «alle sider ved læringsmiljøet tar hensyn til variasjoner hos dem som får opplæringen.» (NOU (2009:18), 2009, s.15). «Læring og fellesskap» (2011) sier at skolen først og fremst er en fellesskapsarena og det handler om å skape en god balanse mellom den enkelte elevs evner og forutsetninger og fellesskapet. Balansen skapes gjennom læringsmiljøer med varierte arbeidsoppgaver og arbeidsmåter, lærestoff og læremidler, samt organisering av

læringsmiljøet (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011). Det handler om praktisk tilrettelegging i skolehverdagen som favner om alle variasjoner i elevgruppen.

Disse overordnede prinsippene møter lite motstand og kritikk i seg selv. Det er når prinsippene skal operasjonaliseres som pedagogisk praksis at utfordringene kommer. Når en skal definere mål og innhold, og ivareta et mangfold med svært ulike forutsetninger og behov hos den enkelte eleven. Julie Allan (2012) undersøker hva som er bakgrunnen til disse utfordringene. Hun viser til lærerperspektivet og hvordan lærere opplever møte med mangfold og elever med spesielle behov ('disability'). Hun sier lærere opplever at de må møte elever med spesielle behov med noe annet enn andre elever, at lærerne vil behøve spesielle ferdigheter for å håndtere denne gruppen elever og dette er ferdigheter som de opplever de ikke har. (Allan, 2012). Det handler om hvordan en definerer opplæring og hvilket perspektiv en legger til grunn når en definerer mål, innhold og praktisk tilrettelegging i skolehverdagen. Bachman og Haug (2006) skiller mellom en vid og en smal forståelse av tilpasset opplæring (Bachman & Haug, 2006). Nordahl og Haustätter (2009) viser til at den smale forståelsen handler blant annet om individualisering av opplæringen, ved individuelle planer og vektlegging av individet fremfor fellesskapet. Fokuset rettes mot den enkelte eleven når den har problemer på skolen og en tenker gjerne spesialundervisning, nivå-differensiering og segregering. I den vide forståelsen av tilpasset opplæring legger en vekt på inkludering og sosial deltakelse for alle elevene. Kollektive tilnærminger i undervisningen står i fokus og elevenes problemer settes inn i en kontekstuell sammenheng med læringsmiljø og undervisningen, ikke med bakgrunn i den enkelte eleven. Det hevdes at flertallet av lærere fortolker tilpasset opplæring i et smalt perspektiv (Nordahl & Haustätter, 2009).

Her dannes skjæringspunktet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Opplæringsloven § 5-1 sier: «Elever som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av de ordinære skoletilbudet, har rett til spesialundervisning.» (Opplæringslova, 1998) Den forståelsen en har om tilpasset opplæring, vil prege hva en tenker elevene har eller kan få et tilfredsstillende utbytte. Ved et smalt perspektiv, med individuelt fokus, der problemene ligger hos den enkelte eleven, vil en raskere trekke konklusjoner om spesialundervisning.

4.3 Spesialundervisning

Elever som går på spesialpedagogisk avdeling har alle et vedtak om spesialundervisning og ofte blir hele deres opplæring definert som spesialundervisning. Hvilket grunnlag blir vurderingene gjort på? Hvilke kriterier og vurderinger ligger til grunn for at elevene blir

anbefalt en plass på en spesialpedagogisk avdeling? Handler det om forutsetninger og evner til eleven alene, eller blir det ordinære læringsmiljøet også vurdert i et bredt perspektiv, med fokus på likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring?

Som tidligere vist til så har elevene rett til spesialundervisning om de ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Opplæringsloven kapittel 5 omhandler retten til spesialundervisning. §5-1 viser til tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring. Videre presiseres at det skal særlig legges vekt på utviklingsutsiktene til eleven i en vurdering av hva skoletilbud som skal gis. Innholdet skal gi et forsvarlig utbytte av opplæringen i forhold til andre elever og realistiske opplæringsmål for eleven. Eleven skal ha det samme undervisningstimetallet som andre elever (Opplæringslova, 1998). Før en fattet vedtak om spesialundervisning, skal det foreligge en sakkyndig vurdering av de særlige behovene til eleven. Dette blir presisert §5-3 i Opplæringslova. Den sakkyndige vurderingen skal gjøre rede for og ta standpunkt til ulike aspekter ved eleven og opplæringen. Disse er blant annet eleven sitt utbytte av det ordinære skoletilbudet, lærevansker og andre særlige forhold, realistiske opplæringsmål, og muligheter innenfor et ordinært skoletilbud og hva opplæring som gir et forsvarlig utbytte (Opplæringslova, 1998). Opplæringslova sier også noe om organisering av opplæringen. §8-2 stadfester at elever skal deles i klasser eller basisgrupper som ivaretar deres behov for sosial tilhørighet. Ved behov kan en dele elever inn i andre grupper i deler av opplæringen. Videre skal ikke organiseringen, til vanlig, skje etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet (Opplæringslova, 1998).

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet «Veilederen Spesialundervisning» (2017) som omhandler forholdet mellom tilpasset opplæring, ordinær opplæring og spesialundervisning. Den gir også informasjon om saksgangen når retten til spesialundervisning gjør seg gjeldende. Veilederen presiserer at prinsippet om tilpasset opplæring favner om både ordinær opplæring og spesialundervisning. «Skolens evne til å gi elevene opplæring som ivaretar deres faglige og sosiale utvikling innenfor rammen av ordinær opplæring, er med på å avgjøre behovet for spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3). Skolen skal bevisst bruke handlingsrommet som ordinær opplæring gir, før en vurderer om eleven bør ha spesialundervisning. Det handler om en skjønsmessig vurdering, der kvaliteten på den ordinære opplæringen er vesentlig. En må kartlegge hva den ordinære opplæringen består i, samt gjøre vurderinger på hva som vil være et tilfredsstillende utbytte. En kan ikke sette et entydig kriterium på hva som kjennetegner er tilfredsstillende utbytte, derfor må det være en skjønsmessig vurdering. Graden av utbytte vil ha betydning for hvor mye

spesialundervisning eleven får. En kan få spesialundervisning bare noen timer i uken, eller hele uken. Videre kan en ha behov i perioder, eller hele skolegangen. «For elever som har svært lite utbytte av det ordinære skoletilbudet, kan det være behov for at hele opplæringen tilpasses særlig ved spesialundervisning.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13).

Elevers diagnose gir ikke rett til spesialundervisning. Det er behovet for spesialundervisning, basert på de ulike vurderingene, som gir retten. Altså ikke det (diagnosen) som (mulig) skaper grunnlaget for utredningen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I utgangspunktet skal elever som har rett til spesialundervisning gjennomføre opplæringen i sin klasse/basisgruppe, på sin nærscole. Det gis allikevel mulighet for avvik fra dette dersom gjøres nøye vurderinger om dette gir et forsvarlig skoletilbud og om tiltaket er egnet for at elev kan nå sine opplæringsmål. Videre må en vurdere om de personene som er ansvarlige for opplæringen har den lovpålagte kompetanse og om organiseringen av opplæringen vil være stigmatiserende. En skal også vurdere om opplæringen vil fremme elevens faglige og sosiale utvikling og da også i forhold til et livsløpsperspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Ut fra den sakkyndige vurderingen skal det utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP). I IOP kan det være aktuelt å gjøre avvik fra læreplaner i faget. Elever med store avvik fra læreplanverket kan ha behov for mål som er knyttet til et alternativt innhold i større deler av opplæringen. Disse målene kan være knyttet til ferdigheter på områder som å ta vare på seg selv, kropp og helse. Videre ferdigheter innenfor kommunikasjon, å ha kontakt og tilhørighet til andre mennesker, og mål knyttet til praktiske, hverdagslige ferdigheter (ADL¹) (Utdanningsdirektoratet, 2017).

4.3.1 Spesialundervisning og elever med utviklingshemming

«På lik linje -åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming» er en NOU fra 2016, som har «i oppgave å analysere og vurdere hvilke endringer som er nødvendige for å sikre oppfyllelsen av grunnleggende rettigheter til mennesker med utviklingshemming» (NOU (2016:17), 2016, s. 5). Den tar utgangspunkt i FN-konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) og nedfeller åtte løft, der inkluderende og likeverdig opplæring er et av løfta. I gjennomgangen vises det til at den ordinære skolen i liten grad er tilrettelagt for elever med utviklingshemming. Dette fører til at flere blir tatt ut av undervisningen for å motta

¹ ADL-ferdigheter handler om dagligdagse funksjoner som å kle på seg, vaske seg, re senger, handle, ta bussen og mer (NOU (2016:17), 2016).

undervisning alene, i egne grupper, klasser eller skoler. Utvalget hevder dette strider mot FN-konvensjonen og politiske målsetninger om fellesskolen. Videre hevder utvalget at elever med utviklingshemming mottar et dårligere tilbud enn andre elever, da de oftere blir undervist av ufaglærte. I tillegg, er det langt dårligere systemer for kvalitetssikring i undervisning av elever med utviklingshemming enn for andre elever (NOU (2016:17), 2016).

Tall fra GSI viser at skoleåret 2016/2017 var det 7,8 prosent av elever i grunnskolen som hadde vedtak på spesialundervisning. 37 prosent får spesialundervisning for det meste i ordinær klasse, mens 42 prosent av andelen får denne hovedsakelig i grupper på to til fem elever. Videre får 9 prosent i grupper på seks eller flere elever, mens de resterende 13 prosentene får sin spesialundervisning hovedsakelig alene. Det har siden skoleåret 2013/14, når de første målingene ble gjort, vært en jevn økning av elever som får den meste av sin spesialundervisning i ordinær klasse (Utdanningsforbundet, 2017). I underkant av 4000 elever gikk i egne faste avdelinger for spesialundervisning skoleåret 2015/2016. Samme året oppga 363 skoler at de hadde elever i egen fast avdeling (NOU (2016:17), 2016).

Rapporten «Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming» (2016) viser at 87,1 prosent av elever med utviklingshemming² har spesialundervisning mer enn fire timer i uken. 28,1 prosent er i klassen, mens 48,1 prosent er i mindre grupper utenfor klassen og 23,8 prosent er alene utenfor klassen. I litt over halvparten av tilfellene, er det spesialpedagog som har ansvaret for undervisningen av elever med utviklingshemming, mens lærer uten spesialpedagogisk utdanning har ansvaret 42,1 prosent. Videre viser rapporten til at assistent, uten lærerutdanning, har hovedansvaret for 2,4 prosent av elevene. Det oppgis også at 8 av 15 elever undervises av assistent, mens 2 av 3 elever får undervisning av assistent ukentlig. Om lag halvparten av assistentene har videregående skole eller fagbrev, mens 17 prosent har høyere utdanning (Bachman et al., 2016). Med andre ord så viser tallene at flesteparten får undervisning i mindre grupper utenfor klassen og ansvaret for undervisningen er fordelt relativt likt på lærere med og uten spesialpedagogisk utdanning. Videre blir flertallet undervist av assistent uten lærerutdanning. Den samlede vurderingen til rapporten er at det står mye igjen før elever med utviklingshemming har likeverdige betingelser for læring og utvikling som de fleste andre elever har. Dette henger sammen med blant annet muligheter for

² Forfatterne presiserer i rapporten at tallene er basert på elever med generelle lærevansker og tallet ligger på 1,6%, mens barn født med utviklingshemming i Norge er i underkant av 1%. Noe av datamaterialet er derfor overrepresentert ved at generelle lærevansker også omfatter en del elever som generelt har utfordringer med læring i skolen uten at de har en utviklingshemming (Bachman, Haug, & Nordahl, 2016)

deltakelse og medvirkning i fellesskapet, samt kvalitet, forventning til og utbytte av opplæringen (Bachman et al., 2016).

Forskrift til opplæringslova kapittel 14 viser til krav til kompetanse ved ansettelse og undervisning i skolen. Det listes opp variasjoner av førskolelærer- og lærerutdanninger som kan tilsettes i undervisningsstillinger, der det er ulike krav på barne- og ungdomstrinn. «Stilling i grunnskolen og vidaregåande opplæring skal normalt vere lærar, adjunkt eller lektor» (F. t. opplæringslova, 2014).

«Læring og fellesskap» (2010) viser til at elever med utviklingshemming blir møtt med for lave forventninger til læring og de får ikke gode nok muligheter for å utvikle seg (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011). Som tiltak for å sikre bedre opplæring for denne gruppen elever, ble prosjektet «Vi sprenger grenser» nedsatt som tiltak. Prosjektet er forankret i Statped og pilotprosjektet ble avsluttet i 2015. De arbeidet med å øke forventninger, bevissthet og kompetansen rundt opplæring for elever med utviklingshemming. Kittelsaa og Tøssebro (2015) konkluderer i følgerapporten at en gjennom støtte, engasjement og tilføring av kompetanse kan få til en positiv utvikling. Videre sier rapporten at for å skape en bred spredning til den enkelte skolen, trengs det sannsynligvis politiske signaler og muligens mål som skoleeiere og skoleledelse skal styre etter. Forbedring av undervisning av elever med utviklingshemming bør blir en mer sentral oppgave for skoler, forankret i skolens ledelse, og at dette primært er en oppgave for departement og direktorat (Kittelsaa & Tøssebro, 2015).

«Læring og fellesskap» (2010) omtaler opplæring på spesialpedagogiske avdelinger. Den sier at det skal være gode grunner til at elever får hele opplæringen i en spesialgruppe/klasse eller ved en egen skole. Det skal være hensynet til eleven, ikke skolen eller kommunen som avgjør om dette skal gjennomføres. Det avgjørende kriteriet skal være en vurdering om dette er nødvendig for at eleven skal få et forsvarlig utbytte av opplæring ut fra sin situasjon og om dette tiltaket er til barnets beste. Stortingsmeldingen presiserer at det finnes lite forskningsbasert kunnskap om hvilken kompetanse, innhold og kvalitet som kjennetegner opplæring i en slik arena. En viser til et forslag om å øke kunnskapen om spesialundervisningen i spesialgrupper eller i egne skoler (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011). Dette henger sammen med tiltak som foreslås i «På lik linje» (2016). Der fremheves flere løft for likeverdig og inkluderende opplæring. Blant annet kvalitet i undervisningen, ved at elever med utviklingshemming skal undervises av lærere og at det skal utvikles standard for læringsmål og kartlegging av utbytte. Videre en inkluderende opplæring, med inkludering i nærskolen og klassen som grunnleggende prinsipp og godkjenningsordning for spesialskoler

og spesialklasser. Utvalgets mindretall mener en bør utvikle spesialklasser og spesialskoler (NOU (2016:17), 2016).

«På lik linje» (2016) har gjennomgått situasjoner for utviklingshemmede på ulike livsområde og presiserer at det er tydelig at voksenlivet for utviklingshemmede skiller seg vesentlig fra andre personer. Få har jobb, egen bolig, administrasjon av egen økonomi eller stifter familie og får barn. Dette kan være bestemmende for hvilke kunnskaper og ferdigheter skolen mener det er hensiktsmessig å lære. Elever med utviklingshemming vil ha behov for å tilegne seg helt andre kunnskaper enn andre elever, slik situasjonen er i dag. Dermed vil de nødvendigvis ikke har noe nytte av det ordinære skoletilbudet i like stor grad. «Det kan argumenteres for at egne undervisning-opplegg, spesialklasse og spesialskoler i større grad enn normalskolen er egnet til å tilføre elever med utviklingshemming kunnskap og egenskaper som er relevante for en tilværelse utenom det normale» (NOU (2016:17), 2016, s. 71)

I sammenheng med denne studien kan en, blant annet stille spørsmål om hvilke vurderinger som blir gjort før elevene får et skoletilbud på spesialpedagogisk avdeling? Hvordan skoletilbudet er organisert, hvem underviser og hvilke undervisningsmål anses som viktige for elevene. Hvordan kan en se disse spørsmålene i lys av de grunnleggende prinsippene for opplæring?

4.3.2 To ulike tilnærminger til spesialundervisning

«Læring og fellesskap» (2011) sier at spesialundervisning skal hjelpe til at mulighetene for å lykkes i opplæringen skal bli jevnere fordelt og en skal oppmuntre til personlig og sosial utvikling, samt faglig fremgang (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011). Haug (2015) viser til at formålet med spesialundervisning er å gi resultater som den ordinære opplæring ikke klarer alene. Det er delte meninger om spesialundervisningen faktisk gir de resultatene en i utgangspunktet søker (Haug, 2015).

«Læring og fellesskap» (2011) viser til to tilnærminger til spesialundervisning. Den ene som en kategorisk og individuell tilnærming og den andre som relasjonell og systemrettet. I den kategoriske og individuelle tilnærmingen, er de individuelle forutsetningene i sentrum. Diagnoser og såkalla dysfunksjoner forklarer læreavanskene og det manglende utbyttet av ordinær opplæring. I den relasjonelle og systemrettede tilnærmingen ser en på skolens innhold og arbeidsmåter som forklaringer på elevers vansker med skolearbeidet. Relasjoner mellom lærere og elever er viktig (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011).

Haug (2015) viser til at den kategoriske og individuelle tilnærminga praktiseres ved at spesifikke undervisningsmåter for den enkelte eleven er i fokus og undervisningen skiller seg fra den ordinære ved å ha et annet innhold, andre arbeidsmåter og mål, og en tettere oppfølging. Den relasjonelle og systemrettede tilnærmingen legger vekt på å støtte elevene i læringen, i motsetning til et fokus på hva som er grunnen for lærevanskene. Fokuset ligger på tilpasning ved for eksempel et enklere innhold, mer tid og øving og en annen progresjon, men undervisningsmåtene er de samme som ved ordinær opplæring (Haug, 2015).

I følge Midtlyng-utvalget (2011) er det fremdeles den kategoriske og individuelle tilnærmingen som dominerer i skolen. Dette er ikke formålstjenlig i en skole med store variasjoner i elevgruppen. Det fører til at mye av ansvaret for spesialundervisningen ligger på spesialpedagoger (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011). Med et fokus på annet innhold og andre arbeidsmåter, blir en nødt til å tilføre noe annet til undervisningen enn det som er ordinært. Dette fører til at lærere blir usikre og føler de ikke har nok eller rett kompetanse (Allan, 2012). Hvilken tilnærming dominerer på spesialpedagogisk avdeling?

De to ulike tilnærmingene kan henge sammen med hvordan en klassifiserer elever som trenger spesialundervisning. Germeten (2008) referer til at inkludering ofte blir diskutert på et makronivå. Det handler om overordnede politiske, historiske og pedagogiske faktorer, som rettigheter, ressurser og organisering. Hun argumenterer for å diskutere på mikronivå, for å gjøre skolen tilgjengelig for alle. Det handler om relasjoner mellom mennesker i det daglige, der kommunikasjonen og språket en snakker, med ord og begreper en bruker, er det vesentlige. «Et ikke-diskriminerende språk kan derfor være en like viktig forutsetning for inkludering i skolen som rettigheter og tilgang på papiret» (Germeten, 2008, s. 96).

4.3.3 Klassifisering

Elever med vedtak som spesialundervisning er elever som ikke har tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning. De er dermed satt i en gruppe som faller utenfor det som er normalt. Germeten (2008) sier at ved å klassifisere en elev inn i en gruppe, kan en usynliggjøre individet og de individuelle forskjellene blir skjult. Denne kategoriseringen skaper avstand, og en tenker vi og de andre (Germeten, 2008). For eksempel blir eleven med autisme kategorisert inn i en hel gruppe med autister. Det er spesifikke kjennetegn for diagnosen og det kan tenkes at eleven automatisk «får» disse kjennetegnene selv. En kan snakke om det som er normalt og det som avviker. Eleven avviker fra normalen, bare ved å bli kategorisert inn i en gruppe, og dette skaper avstand til andre elever. Satt på spissen er det tre spørsmål som kan vise forskjellen språket kan gjøre for hvordan en klassifiserer en elev med autisme. Er eleven

autist, og tilhører en gruppe helt atskilt fra andre elever? Har eleven autisme, og faller inn i en gruppe med andre elever som har diagnoser og vil trenge spesiell tilrettelegging? Eller er eleven en elev som trenger støtte i skolehverdagen, på lik linje med alle andre elever på skolen?

Det handler om maktmekanismer på mikronivå. Germeten (2008) referer til Jennifer M. Gore (1998) som har beskrevet hvordan makt på mikronivå kan produsere ulike sannheter om hva som er bra eller dårlig undervisning og opplæring. Det omtales åtte ulike maktmekanismer. Det første er overvåkning og viser til hvem som har «den rette» kompetansen og myndighet til å si noe om rett praksis. Innenfor spesialundervisning kan en trekke paralleller til spesialpedagogen som tenkes til å ha den rette kompetanse, og at det er vanskelig for andre å undervise denne gruppen elever. Den andre maktmekanisme er normalisering. Dette viser til grenser en setter for hva som er normalt og hva som ikke er normalt. Dette kobles sammen til overvåkningsprinsippet og at noen har bestemt hvor disse grensene skal gå. Videre handler det om ekskludering og det å ikke få formell adgang og være deltakende i visse miljøer. Det fjerde området viser til klassifisering. Dette innebærer å sette overordnede, generaliserte begreper og beskrivelser av grupper. Distribuering er neste område og referer til for eksempel hvordan skolens innhold er distribuert i skolefag, timeplan, lærertetthet og liknende. Dette henger sammen med det sjette og sjuende området handler om individualisering og totalisering/kollektivisering. Tilrettelegging og tilpasning er begreper her og forholdet mellom disse diskuteres. For mye fokus på individuell tilpasning kan hindre deltakelse i fellesskap, mens for mye kollektivt fokus kan hindre at individuelle behov blir ivaretatt. Til sist handler maktmekanismer om reguleringer og formelle og normative regler. Læreplan og opplæringslov er eksempler på dette (Germeten, 2008).

En kan stille spørsmål om hvilke maktmekanismer som preger skoletilbudet på spesialpedagogisk avdeling og hvordan forstås dette i lys av likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring?

4.4 Deltakelse

4.4.1 Inkludering

Gjennom Salamancaerklæringen i 1994 fikk inkluderingstanken sitt globale gjennombrudd (Vislie, 2003). Inkludering er både en prosess og et mål sier «Rett til læring» (2009). Det handler om å møte eleven der den er, med sine behov og forutsetninger for læring.

Inkludering krever tilrettelegging for mangfold, slik at den enkelte kan delta mer og ha større utbytte av deltakelse i fellesskapet (NOU (2009:18), 2009). Begrepet har en vid betydning og kan forstås ulikt. I «Rett til læring» (2009) refereres det til Bachmann og Haug (2006) sin operasjonalisering av begrepet. De deler begrepet inn i fire elementer. Det første elementet er å øke av fellesskapet. Dette viser til mulighet for deltakelse i skolens sosiale liv sammen med andre, gjennom at alle elever skal tilhøre en klasse eller gruppe. Videre følger øke deltakelse som viser til at alle, ut fra egne forutsetninger, skal gi sitt bidrag til fellesskapet. Det tredje elementet er å øke demokratiseringen, ved at alle, både elever og foresatte, skal bli hørt og ha mulighet til å påvirke egne interesser. Til sist nevnes å øke utbyttet, som viser til at alle skal få god opplæring både faglig og sosialt (NOU (2009:18), 2009).

4.4.2 Inkluderende og tilgjengelig læringsmiljø

Disse fire elementene for inkludering står i sammenheng med tankene bak prosjektet «Creating learning without limits» av Swann med flere (2012). Prosjektet finner sted på en skole i England som arbeider med å utvikle et læringsmiljø som er inkluderende og tilgjengelig for alle elevene. For å oppnå dette arbeidet de gjennom ulike pedagogiske overbevisninger, som at en skal lytte til elevene i læringen og at elevene skal få ta valg i egen læring. Videre skal elevene oppleve meningsfull undervisning og elevene skal lære sammen ved at alle deltar. Bakgrunnen for prosjektet var en reaksjon på for stort fokus på et deterministisk syn på elevers læring, som setter begrensninger for elevers læringskapasitet. Med dette menes at elever tillegges visse egenskaper og forutsetninger som får konsekvenser for deres læring og deres tilgang til læring (Swann, Peacock, Hart, & Drummond, 2012). Florian (2008) symboliserer dette ved å bruke normalfordelingskurven. Hun referer til en tradisjonell ide om at evner og forutsetninger er forutbestemt, målbart og normalfordelt. Ordinær undervisningspraksis vil møte behovene til de fleste elevene, og noen vil falle utenfor og ha behov for noe i tillegg eller annerledes i undervisningen (Florian, 2008). «Rett til læring» (2009) referer til begrepet ensretting, som handler om å ikke ta hensyn til eller ha forståelse for variasjoner og ulikheter hos elever. En behandler og forstår elevene mer likt enn mangfoldet i elevgruppene tilsier (NOU (2009:18), 2009).

4.4.3 Et rammeverk for deltakelse

Framework for Participation er et forskningsverktøy for å støtte lærere i å undersøke inkludering og (mål)oppnåelse (achievement) for eleven. Bakgrunnen til rammeverket er studier i klasserom av inkludering og måloppnåelse. I utgangspunktet handlet det om inkludering og måloppnåelse i skoler som institusjon, men har senere utviklet seg til klasseromsbasert studie av inkluderende pedagogikk (Black-Hawkins, 2014). Det handler om forholdet mellom inkludering og måloppnåelse og hvilke metodiske tilnærminger som kan brukes for å undersøke dette forholdet. Dette er viktig fordi skolers ønske om gode resultater, ofte kommer i konflikt med inkludering. En frykter at elever med lærevansker vil hindre andre elever fra å oppnå sine mål. Videre blir resultatene ofte målt fra faglige måloppnåelser og omhandler ikke andre aspekter ved utdanningens formål, læring og samhandling. Til sist blir ofte inkludering diskutert i forbindelse med den mindre gruppen elever med lærevansker, heller enn å se inkludering i den vide konteksten som omhandler undervisning og læring av alle elever (Black-Hawkins, Florian, & Rouse, 2008).

Deltakerbegrepet er brukt som en måte å koble sammen, forstå og redefinere forholdet mellom inkludering og måloppnåelse. Booth (2002) sin definisjon på deltakelse blir brukt som utgangspunktet for operasjonaliseringen av begrepet deltakelse. Denne sier at deltakelse i undervisning innebærer å lære sammen og i samarbeid med andre. Deltakelse er aktivt engasjement med det som læres og å ha en mulighet til å si noe om hvordan læringen oppleves. Det handler også om å bli akseptert for den en er. At en deltar sammen når alle parter aksepterer hverandre som likeverdige personer (Black-Hawkins et al., 2008). For at dette skal skje, er det viktig at alle får mulighet til å delta, og da også muligheter for å bli inkludert og oppleve måloppnåelse. Overordnet står forholdet mellom de ulike begrepene. Inkluderingen av en elev har lite å si dersom eleven ikke opplever måloppnåelse, og eleven har liten sannsynlighet for å oppnå måloppnåelse uten å bli inkludert, som igjen fordrer deltakelse (Black-Hawkins et al., 2008).

Dette skaper grunnlaget for en utredelse av deltakelse. Det blir listet opp fem ulike momenter som favner om deltakerperspektivet. Først er deltakelse noe som har innvirkning på alle i skolen, både elever, personal og foreldre, og alle aspekter ved skolen, både læring og «liv». Videre er deltakelse en stadig prosess mellom barrierer og tilgang for deltakelse. Ved å åpne opp for deltakelse på en arena, kan en skape barrierer en annen. Deltakelse er også forståelse og holdninger til mangfold. Det innebærer at en er bevisst mangfoldet, aksepterer det og bruker det som en ressurs i stedet for å ignorere det eller skape barrierer. Følgelig er

deltakelse at læring er aktiv og med mulighet for samarbeid for alle. Til sist er deltakelse basert på gjensidige relasjoner som bunner i aksept og forståelse for hverandre. Frihet og likhet er nøkkelord her. En har en frihet til å være seg selv på samme tid som en aksepterer andres frihet til det samme (Black-Hawkins, 2014; Black-Hawkins et al., 2008).

Gjennom disse fem momentene om deltakelse, så viser det seg fire hovedområder for Framework for Participation. Disse er:

1. Deltakelse og tilgang: å være der
2. Deltakelse og samarbeid: læring og arbeid sammen
3. Deltakelse og måloppnåelse: støtte alle sin læring
4. Deltakelse og mangfold: gjenkjenne og akseptere ulikhet

I en klasseromstudie av deltakelse er det viktig å se disse hovedområdene sammen med spørsmål om hvem, hva og hvorfor. Hvem deltar eller ikke deltar og hvem har bestemt det? Hva slags klasseromspraksis fremmer eller hemmer deltakelse? Hvorfor blir klasseromspraksisen fremmende eller hemmende? (Black-Hawkins, 2014).

4.4.4 Opplevelse av deltakelse

Opplevelsesdimensjon er viktig i et deltakerperspektiv (Almqvist, Eriksson, & Granlund, 2004). Hvordan personer oppfatter sin deltakelse henger sammen med flere faktorer. I «Deltaktighet i skoleaktiviteter -ett systemteoretisk perspektiv» (2004) viser forfatterne til en undersøkelse av fem hundre barn, ungdommer og voksne med funksjonshemninger. Undersøkelsen fant tre ulike dimensjoner i opplevelse av deltakelse. Den første var å oppleve. Å få positive opplevelser i aktivt samspill med omgivelsene. Den andre dimensjonen var å handle, at en kunne aktivt handle i egen livssituasjon, både fysisk og psykisk. Til sist var forbindelse, som handler om tilgjengelighet til aktiviteter og samspill med miljøet. Disse dimensjonene fungerer i et gjensidig samspill med hverandre. For å føle deltakelse, kreves en opplevelse av å være med, at en aktivt handler i situasjonen og at det finnes forbindelse mellom aktiviteter og samspill. Det finnes imidlertid et tydelig skille mellom hvordan en oppfatter sitt miljø og hvordan andre vil beskrive det. Med andre ord handler deltakelse om ens egen opplevelse av det miljøet en befinner seg i (Almqvist et al., 2004). Molin (2004) sier det handler om et samspill mellom eleven og de sosiale og fysiske omgivelsene (Molin, 2004).

Almqvist med flere (2004) viser til at deltakelse også kobles til opplevelse av kontroll, som kan deles inn i kontrollplassering og autonomi. I dette tilfellet handler autonomi om tro på

egne ferdigheter og evner til å håndtere ulike situasjoner. Dersom en opplever selv at en bestemmer og er styrende i ulike situasjoner, vil en ha god, indre kontrollplassering. Ved god autonomi og kontrollplassering, vil en lettere kunne være deltakende i ulike situasjoner. Er deltakelsen vellykket, vil en lettere kunne delta igjen. Elevers opplevelse av kontroll avhenger blant annet av lærers lydhørhet og om lærer støtter elevers initiativ (Almqvist et al., 2004).

Personer samspiller og deltar ikke med alle aspekter i et miljø, for eksempel en skole (Almqvist et al., 2004). En tredjeklassing samspiller og deltar naturligvis ikke like mye på syvende trinn, som en syvendeklassing gjør. Almqvist med flere (2004) referer til ulike nisjer i miljøet. En nisje vil være den delen av miljøet der elever samspiller med fysiske og sosiale komponenter i faste mønster (Almqvist et al., 2004). For tredjeklassingen, vil det være primært i tredje klasse. Tilgjengeligheten i dette miljøet og elevens opplevelse av tilgjengeligheten vil påvirke den opplevde deltakelsen for eleven. Dette påvirker igjen kontrollplasseringen og autonomien til eleven, som til sist sier noe om «nisjepotensialet» til eleven. Sagt enklere, tilgjengeligheten til tredje klasse og tredjeklassingens opplevde tilgjengelighet i klassen påvirker om eleven føler seg deltakende. Mister eleven kontroll, gjennom liten tro på seg selv og/eller liten bestemmelsesrett, vil dette påvirke følelsen av deltakelse. Dette sier noe om potensialet til å føle seg deltakende i dette miljøet (klassen), som en nisje av hele skolen. Dette vil svekke elevens nisjepotensiale og tilgang senere. Almqvist med flere (2004) sier at når en undersøker elevers opplevde deltakelse, er det viktig å se til flere miljøet og livssituasjoner og relatere deltakelsen i lys av både nisjepotensial og personlige egenskaper (Almqvist et al., 2004).

Dermed står en igjen med fire komponenter innenfor deltakerbegrepet. Det handler om følelsen og opplevelsen av engasjement og motivasjon, handling, sammenhengen mellom opplevde betingelser og nisjers sosiale og fysiske karakteristikk og miljøet sine forutsetninger for å gi tilgang til nisjer (Almqvist et al., 2004).

Med andre ord er opplevelse av deltakelse noe som skjer individuelt i samspill med omgivelsene rundt. Det handler om et samspill i å ha lyst til være deltakende og hvordan en opplever deltakelsen. Det handler om å gjøre noe meningsfullt, der en opplever mestring, som gir motivasjon til å delta igjen. Det handler også om å få tilgang. Her kan en trekke paralleller til de fire komponentene for deltakelse som Framework for Participation legger fram: tilgang, samarbeid, måloppnåelse og mangfold.

Spørsmål knyttet til denne studien kan kobles til hvordan praktiseres deltakelse på spesialpedagogiske avdelinger? Hvor er elevene deltakende? Hvilke barrierer og tilganger finnes det?

4.5 Læring og utdanning

4.5.1 Læring

Hva er læring? En antakelse er at det fleste av oss har en formening om læring, fordi alle har lært noe. Tradisjonelt har en koblet læring til noe som skjer individuelt. Læringen blir koblet til undervisningen i klasserommet og er en aktivitet som har en begynnelse og slutt, adskilt fra verden utenfor klasserommet. Wenger (1999) viser til en informasjonsbasert undervisning, med individuelle øvelser og individuell kartlegging av ferdigheter. På andre siden kan en si at læring er en del av alle menneskelig aktivitet. Det handler om å sette læringen inn i våre egne erfaringer i verden, at læring er en livsgjerning og en naturlig del av det å være et menneske (Wenger, 1999). Saljö (2001) sier at gjennom alle samhandlinger og hendelser finnes det et utgangspunkt for at en tar med seg erfaringer videre og lærer noe. Med andre ord, kan en ikke koble læring bare til undervisning og skole, men også til hverdagslige aktiviteter og samhandling mellom mennesker (Säljö, 2001).

4.5.2 Formål med utdanning

Gert J.J. Biesta (2015, 2011) stiller spørsmål ved hva formålet med utdanning er. Han kritiserer et begrenset syn innenfor utdanning, der fokuset er på det utdanning produserer, målt opp mot storstilte målesystemer, som for eksempel PISA. Dette forfekter at læring blir satt inn i et begrenset perspektiv, med få og utvalgte områder og fag som fokus for utdanningen. Læreren blir betegnet som en «faktor», som gjennom rask og effektiv undervisning skal oppnå gode resultater (Biesta, 2015). Et fokus på utdanningens effektivitet, med bakgrunn i tekniske og ledelsesmessige spørsmål om prosessers effektivitet og virkningsfullhet, kommer ofte i veien for spørsmål om hva disse prosessene egentlig er til for. Det normative spørsmålet om hva som er god utdanning bør komme i fokus. Det handler om å stille et åpent spørsmål om hva som er god utdanning. Et direkte spørsmål om mål, formål og verdier, ikke indirekte eller implisitt, gjennom tekniske og effektive prosesser (Biesta, 2011).

Biesta (2015) hevder at utdanningens formål er et multidimensjonalt spørsmål, og handler om kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Kvalifisering viser til overføring og tilegnelse av kunnskap og evner, å gjøre elevene i stand til å «gjøre noe». Dette kan være spesifikt, i form av et yrke eller mer generelt som en medborger i samfunnet. Utdanning er ikke bare om

å tilegne seg kunnskap og evner til å gjøre noe, men det handler også om å være et menneske i et samfunn, med blant annet kulturelle, politiske, profesjonelle tradisjoner. Dette handler om sosialiseringen i utdanningen. Subjektivisering viser til hvilken påvirkningskraft den enkelte har på egen utdanning. At elever er subjekter med initiativ og ansvar, i motsetning til objekter som kun påvirkes av andres handlinger. Biesta hevder en må se de tre dimensjonene sammen for å vurdere utdanningens formål, og den enkelte eleven må være synlige i vurderingene. Dimensjonene vil spille ulik rolle til ulike tider, og noen ganger vil kvalifisering stå i fokus, mens andre ganger er subjektiviseringsdimensjonen viktig (Biesta, 2015).

Morken (2012) viser til didaktikk og opplæringens hva, hvordan og hvorfor, som handler om mål, innhold, metode og begrunnelsen og evalueringen av disse. Didaktikken blir vesentlig for å definere hva elevene skal lære, hvordan de skal lære og hvorfor. Et fokus på hvem som skal læres, er også vesentlig (Morken, 2012). Dette henger sammen med utdanningens formål. I et valg av hva og hvordan elever skal lære, og hvorfor, kan det oppstå dilemmaer og spenningsforhold.

4.5.3 Spenningsforhold i opplæringen

Morken (2012) viser til flere spenningsforhold mellom opplæring av elever med utviklingshemming og spesialpedagogikk. Disse spenningsforholdene handler ikke om en tanke om enten-eller, men heller om dilemmaer en møter i opplæring og hvordan en kan balansere disse. Et av spenningsforholdene er mellom idealer og realiteter (Morken, 2012). Idealet i fellesskolen er at alle skal gå sammen i en ordinær skole, men realiteten er at det allikevel er 4000 elever som går i spesialpedagogiske avdelinger. Et annet spenningsforhold som Morken (2012) referer til er forholdet mellom individ og samfunn, som vises igjen i forståelsen av spesialpedagogikk. Skal faget spesialpedagogikk fokusere på enkeltindividet eller opplæringsmiljøet? Dette berører spenningsforholdet mellom behandling eller forebygging. Skal spesialpedagogikk dreie seg om elever med utviklingshemming eller om hemmende barrierer, diskriminering og et hemmende samfunn? «Dreier avvik seg om en individuell egenskap eller om sosiale relasjoner og et avviksskapende samfunn?» (Morken, 2012, s. 149) I et utdanningsperspektiv, handler dette om inkludering og deltakelse og muligheter for dette, både med hensyn til fysisk tilstedeværelse og tilgang, samt i formålet med utdanningen. Det handler om synliggjøring av barrierer, behov og muligheter. Et dilemma er nødvendigheten av å utvikle kunnskap, arbeidsmåter og tiltak på den ene siden, og faren for stigmatisering på den andre. Allikevel er faren for stigmatisering større når elever tilskrives feil og mangler, enn når barrierer, behov og muligheter synliggjøres (Morken,

2012). En kan undres over hvilket spesialpedagogisk syn som ligger til grunn på spesialpedagogiske avdelinger og hvordan dette preger didaktiske spørsmål og utdanningens formål.

Spenningsforholdet mellom det spesielle og det generelle blir også omdiskutert av Morken (2012). Et fokus på det spesielle med eleven, kan gjøre at en ikke ser det generelle. Ved å fremheve det generelle, det som er felles med andre, vil det spesielle komme mer i bakgrunnen. I utgangspunktet har vel alle mennesker mest til felles? På andre siden kan et for stort fokus på det generelle fortrenge et mer spesielt fokus som trengs for individuell tilpasning og tilrettelegging (Morken, 2012).

Holdninger og kunnskap er også et spenningsfelt, sier Morken (2012). Spesialpedagogikk kan kategoriseres som et ideologisk fag, med fokus på solidaritet og engasjement for de vanskeligstilte. I tillegg til kunnskaper om feltet, har en også lagt vekt på positiv innstilling og engasjement, som gjør at det blir en sterk vektlegging av holdninger. Det er derfor en fare for at holdningene kan overskygge det faglige. God vilje er ikke nok. En må se etter virkningen på målene, innholdet og metoden, og da må en se bakom holdninger og intensjoner. «Snillhet fritar ikke for kritisk blikk.» (Morken, 2012, s. 164)

Disse spenningsfeltene og Biesta sin teori om utdanningens formål, sier noe om læring og utdanning for elever. Det handler om hva som læres, hvordan og hvorfor. Hvilke synspunkter har de ansatte på spesialpedagogisk avdeling om utdanning? Hva mener de er hensiktsmessig at elevene skal lære og hvilke spenningsforhold gjør seg gjeldene i valg av mål, innhold, gjennomføring og evaluering?

4.6 Skoleutvikling

4.6.1 Profesjonell kapital

Hargreaves og Fullan (2012) viser til begrepet kapital som en beskrivelse på menneskers ressurs. Det handler om ens egen verdi eller en gruppes verdi, spesielt med fokus på ressursen en har til å oppnå mål. De deler kapital inn i forretningskapital (business capital) og profesjonell kapital. Forretningskapital viser til skoler som ser på undervisning som noe enkelt, der en følger visse sett av regler og «oppskrifter». En organiserer for å få raske resultater, med lite investering. Dette betyr at det er lite fokus på utdanning og utvikling av lærere. Det viktigste er resultatene en får. Dette synet fører til lærere som enkelt kan skiftes ut om en ikke oppnår de resultatene som ønskes og det blir liten plass til de elevene som ikke får så gode resultater. På andre siden har en profesjonell kapital. Her handler det om å se

utdanning som utvikling og investering for fremtiden. Resultatene er ikke nødvendigvis her og nå, men for fremtidige generasjoner. En investering i utvikling av gode lærere og læringsmåter er i fokus, for å oppnå læring for alle elever og dermed en investering for fremtiden (Hargreaves & Fullan, 2012).

Profesjonell kapital deles inn i menneskelig, sosial og evne til å ta avgjørelser. Menneskelig kapital handler om kunnskap og evner en har og utviklingen av disse. Sosial kapital viser til hvordan samhandling med andre mennesker gir kunnskap og utvikling. Til sist handler profesjonell kapital om å evne til å ta egne avgjørelser. Dersom en for eksempel bare følger «oppskriften» eller ikke klarer selvstendig å svare på spørsmål, er en ikke profesjonell (Hargreaves & Fullan, 2012). Utviklingen av disse kapitalene er viktig for å være profesjonell i sitt arbeid med elever og å utvikle sin egen profesjon for å fremme god utvikling og læring for elevene.

4.6.2 Praktisk og teoretisk kunnskap

Grimen (2008) ser på forskjellen mellom praktisk og teoretisk kunnskap og profesjoners kunnskapsgrunnlag. Han deler kunnskap inn i tre dimensjoner. For det første er kunnskap preget av grad av homogenitet. Når kunnskap er homogen, samles alle elementene i kunnskapen i samme disiplin, som for eksempel fysikk og kjemi. Er kunnskapen heterogen, er elementer fra flere disipliner samlet. Spørsmålet er hvor elementene i profesjoners kunnskap kommer fra. Den andre dimensjonen er grad av integrasjon mellom elementene. Dette viser til hvordan delene i kunnskapen henger sammen. Har de sterke logiske forbindelser, er det stor integrasjon. Ved heterogen kunnskap er integrasjonen mest sannsynlig svak. Spørsmålet her er hvor sterkt elementene henger sammen. Den tredje dimensjonen handler om det som skaper integrasjonen mellom elementene i kunnskapen. Grimen (2008) kaller dette teoretiske og praktiske synteser. En teoretisk syntese er når kunnskapselementene integreres gjennom en omfattende teori, mens en praktisk syntese er når integrasjonen har utgangspunkt i en profesjons yrkesutøvelse. Her trenger ikke alle kunnskapselementene henge like godt sammen. Spørsmålet i denne dimensjonen er hva som skaper enhet i profesjoners kunnskaper. Tesen er at profesjoners kunnskapsbaser er heterogene, ved at flere elementer er samlet. De er fragmentert, ved at elementene henger svakt sammen og integrert som praktiske synteser, med utgangspunkt i profesjonens yrkesutøvelse (Grimen, 2008).

Denne tesen gjør seg gjeldene i opplæringsammenheng. I arbeid med mennesker gjelder ikke bare et bestemt sett med kunnskapselementer. En vil ha innslag av mange elementer som skaper en mindre logisk sammenheng, og som fører til at elementene henger svakere sammen.

Dette igjen skaper utfordringer for et teoretisk utgangspunkt, og kunnskapsgrunnlaget blir preget av praktiske synteser. En kan snakke om et forhold mellom teori og praksis og utfordringene som oppstår når teori og praksis møtes.

Grimen (2008) sier at en tradisjonelt kan si at praktisk kunnskap er anvendelse av teori. Her er teoretisk kunnskap primært og praksis er omsatt teori. Motsatt kan en si at teoretisk kunnskap er basert på praksis. Dette gjør praksiskunnskap primær. Videre kan en si at kunnskap befinner seg i et kontinuum. Dette betyr at praktisk kunnskap blir mer teoretisk og teoretisk kunnskap blir mer praktisk. Det finnes ikke et klart skille, da elementene glir over i hverandre (Grimen, 2008).

4.6.3 Verdibasert kunnskap

Biesta (2010) undersøker også fenomenet kunnskap. Da spesielt i forbindelse med en kritisk vurdering av evidensbasert kunnskap innenfor opplæring. Han hevder at utstrakt bruk av evidens truer den profesjonelle dømmekraften og demokratiske refleksjoner om mål og hensikt med opplæring. Evidens blir brukt som bevis på noe som er sant, og det kan diskuteres om dette kan kalles kunnskap. En må ha fokus på hva som danner bevisene, før en kan definere om noe er sant. Biesta (2010) stiller spørsmål om hvordan en kan generere kunnskap om at «noe virker» og hvordan en kan forstå graden av den kunnskapen som genereres. En verdibasert og transaksjonell forståelse er viktig, der en verdsetter at noe virket en gang, i en (eller flere) settinger, men det er ikke sikkert det virker denne gangen. Forholdet mellom handlinger og konsekvenser kan si noe om muligheter, men en kan aldri vite med sikkerhet hva konsekvensene blir. Videre spør han hvordan en kan finne sammenhengen mellom tiltak og effekt, spesielt når det gjelder sosiale sammenhenger, der konteksten er stadig skriftende. Til sist stiller han spørsmål til i hvilken grad en profesjonell praksis kan være basert på kunnskap eller bevis og om en kan forstå den evidensbaserte praksisen med kun vitenskapelig kunnskap (Biesta, 2010). Dette står i sammenheng med kunnskap i et kontinuum, at praksis lager teori og teori lager praksis.

Biesta (2010) sier evidensbasert kunnskap lager regler for hvordan noe skal være. Gjennom regler settes begrensninger for muligheter, som igjen fører til at noen vil falle utenfor. I opplæring bør fokuset være på hva en ønsker å oppnå, ikke nødvendigvis et sett av regler på hvordan ting skal være (Biesta, 2010). En trekke paralleller til forretningskapital og profesjonell kapital. Forretningskapital vil falle innenfor evidensbasert kunnskap. Hvordan bygger en så opp den profesjonelle kapitalen, med menneskelig, sosial og evne til å ta avgjørelser?

4.6.4 Samarbeid

Hargreaves og Fullan (2012) sier den profesjonelle kapitalen bygges opp gjennom samarbeid med andre og i praksis, og hevder at mennesker blir motivert gjennom gode ideer som blir til handling. Spesielt om dette skjer sammen med andre. Videre blir motivasjonen enda høyere om de får lære av sine feil og til sist når handlingene får virkning. Profesjonelle samarbeid oppstår ikke av seg selv, da deltakerne må være profesjonelle i utgangspunktet, være kvalifisert og forberedt (Hargreaves & Fullan, 2012). Dette bringer oss over på profesjonelle organisasjoner. Mel Ainscow (2016) viser til begrepet «equity», som direkte oversatt blir egenkapital. Begrepet omhandler også likhet og rettferdighet (Ainscow, 2016). Han diskuterer å bruke samarbeid for å fremme egenkapital, likhet og rettferdighet. Det vises til en enkel tanke om at dersom en lar lærere samarbeide, så utvikles den profesjonelle organisasjonen av seg selv. Men det finnes flere måter å samarbeide på og ikke alle gir automatisk økt «equity».

Ainscow (2016) sier elevers opplevelser og utvikling handler ikke bare om det som skjer på skolen, men også i samhandling med blant annet nærmiljøet, politikk og lovgivning. En kan dele inn i det som skjer innenfor skolen, mellom skoler og utover skolen. Innenfor skolen handler om skole og lærerpraksis. Hvordan en underviser, hvordan lærere er organisert og muligheter dette gir. Sosiale relasjoner og sosial støtte blant lærere, elever og foreldre er også viktige momenter i dimensjonen innenfor skole. Mellom skoler viser til karakteristikker ved det lokale skolesystemet. Blant annet hvordan skolene konkurrerer eller samarbeider seg imellom, hvordan en gir muligheter for den enkelte eleven mellom skoler ved å gi plass til alle eller i segregerte tilbud. Den siste dimensjonen handler om det som skjer utover skolen. Her vises det til den utvidede konteksten som skolen befinner seg i (Ainscow, 2016). Med andre ord er det mange faktorer som påvirker elevers opplevelse og utvikling, og en bør ikke se skolen isolert, men koble den sammen med en større kontekst for å utvikle en profesjonell organisasjon som gir utvikling og læring.

Innenfor skolen finnes det mye kunnskap, og Ainscow (2016) hevder skoler ikke bruker all kunnskapen en har. Kunnskapen den enkelte lærer har, må ut blant sine kolleger. Ved å dele praksiserfaringer med sine kolleger, åpner det opp for utprøving av ny praksis, da flere deler sin innsikt og erfaring. Gjennom å samtale om og reflektere over egen praksis, sammen med andre, vil en utvikle et felles språk. Dette felles språket gir mulighet for videre utvikling. Å få felles erfaringer, vil styrke utviklingen av et felles språk. Gjennom felles erfaringer og samtaler om dette, kan en si noe om hva en har gjort, hva en ønsker å gjøre og hva en eventuelt vil endre på. Dette gir mulighet for å ta et steg tilbake og vurdere egen og andres

praksis og sammen komme frem til alternative og bedre løsninger. Ved å samarbeide med hverandre vil flere sin kunnskap komme frem i lyset og en vil ha mulighet til å utvikle egen kompetanse, samt organisasjonen som helhet, som kan føre til bedre praksis som påvirker elevers læring og utvikling positivt (Ainscow, 2016).

Denne utviklingen av praksis kan også praktiseres mellom skoler, slik at en deler kunnskap på tvers av skoler. Ofte kan skolebesøk handle om å vise det en får godt til og det kan oppleves som en konkurranse mellom hvem som får hva til. En går gjerne der fra med nye ideer, men kanskje også med et fokus på alt en selv ikke får til. Ved å bruke innfallsvinkelen om å dele felles erfaringer, kan en skape et bedre utgangspunkt for utvikling av praksis mellom skoler, der fokuset er samarbeid og ikke konkurranse eller å vise det en er god til. Dette skaper et større utviklingspotensial (Ainscow, 2016).

Dersom en åpner opp skolen for det som skjer i verden utenfor, og ser utover skolen, vil en kunne hente ressurser utenfra som kan påvirke skolen positivt. Ved foreldresamarbeid kan en danne et «felles språk» om eleven, som vil påvirke dens læring og utvikling. Videre kan det finnes elementer i nærmiljøet som kan fremme læring og kompetanse i andre sektorer enn skolesystemet. Ainscow (2016) konkluderer med at en vesentlig faktor i utvikling av egenkapital, likhet og rettferdighet handler om evnene til å styrke den sosiale kapitalen og at ledelsen må legge til rette for muligheter for dette (Ainscow, 2016).

Det samme prinsippet om sosial kapital og i forlengelsen, den profesjonelle kapitalen, finner en i prosjektet «Creating learning without limits» (Swann et al., 2012). Her poengteres også viktigheten av at ledelsen tar utgangspunkt i de iboende ressursene til personalet. Et støttende miljø innenfor hele skolen, vil fremme et aktivt og lærende personale, som samarbeider om å utvikle seg selv og egen praksis. Ledelsens avgjørelser og retningslinjer bør være basert på lytting, dialog og samarbeid og bør lede til at personalet føler seg positive, energiske og i kontroll av egen læring. Å få frihet til å tenke selv, finne egen vei for å arbeide sammen og utarbeide egne løsninger på utfordringer er vesentlig (Swann et al., 2012). Det finnes ikke en oppskrift til hvordan en kan arbeide for deltakelse, men at det viktigste er å få mulighet til å undersøke egen praksis, i egen kontekst (Florian & Spratt, 2013). En kan si at metoder for læring hverken blir utviklet eller implementert i et vakuum. Strukturen, valg og bruk av ulike tilnærminger og strategier for læring kommer fra oppfatninger av læring og de som lærer (Bartolome (1994) i Ainscow & Miles, 2008).

I referanse til denne studien kan en stille spørsmål om hvordan en jobber i spesialpedagogisk avdeling for å utvikle den profesjonelle kapitalen? Hvilket kunnskapsgrunnlag er praksisen basert på? Hvordan samarbeider en i, mellom og utenfor avdelingene for å heve kompetansen og videreutvikle skoletilbudet?

5 Metode

5.1.1 Innledning

Gjennom egen erfaring fra spesialpedagogisk avdeling i grunnskolen, både som leder og lærer, har jeg opplevd flere ulike utfordringer med skoletilbudet på spesialpedagogisk avdeling. Det handler blant annet om hvilke elever som skal gå der, hvilke ansatte som skal drive opplæring, hvordan tilrettelegge for læring, hva skal elevene lære og hvordan kan en utvikle tilbudet videre. En leser om dårlig kvalitet på opplæring for elever med utviklingshemming og elever med rett til spesialundervisning som blir segregert fra felleskapet. På samme tid har en de overordnede prinsippene; likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring å forholde seg til, og lite forskningsbasert kunnskap om hva som kjennetegner opplæring på spesialpedagogisk avdeling. Dette danner grunnlag for et ønske om å undersøke spesialpedagogiske avdelinger og forskningsspørsmålet er som følger:

Hva kjennetegner skoletilbudet på spesialpedagogiske avdelinger og hvordan kan dette tilbudet forstås i lys av prinsippene om tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring?

Forskningsspørsmålet undersøkes i lys av tre kategorier:

1. Kjennetegn ved elevene og opplæringen på spesialpedagogisk avdeling
2. Synspunkt på deltakelse, læring og utdanning på spesialpedagogisk avdeling
3. Skoleutvikling på spesialpedagogisk avdeling

Kvalitativ metode har fokus på å gå i dybden og vektlegger mening. En ser på egenskapene til de sosiale fenomenene en studerer og søker forståelse for disse ved å ha nær relasjon til deltakerne (Thagaard, 2013). Hvordan en får tilgang til de empiriske dataene som studien bygger på, avhenger av hvilken metode som benyttes (Silverman, 2011). Da denne studien søker å utvikle innsikt og forståelse for hvordan opplæring på spesialpedagogiske avdelinger er, faller valget på en kvalitativ metode.

5.1.2 Studiens aktualitet

Spesialundervisning og hvordan denne skal organiseres er et gjentakende spørsmål innenfor både forskning og praksis. Inkluderings og deltakerperspektivet er i fokus og målsettingen er at alle skal lære sammen med sine jevnaldrende, på sin nærscole. Allikevel finnes det om li underkant 4000 elever som går i spesialpedagogiske tilbud. Politiske dokumenter (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011; NOU (2016:17), 2016) etterlyser mer kunnskap om opplæring i et slikt

tilbud. Denne studien kan gi mer kunnskap om 'kompetanse, innhold og kvalitet' som etterspørres i de politiske dokumentene.

5.1.3 Fenomenologi og hermeneutikk

Studiens formål er å undersøke opplæring på spesialpedagogiske avdelinger gjennom erfaringer og opplevelser til ledere og ansatte på slike avdelinger. For å få fatt i erfaringer og opplevelser, fordrer det at en er tett på deltakeren og en empirinær metode er hensiktsmessig. Fenomenologisk vitenskapssyn bygger på empirinær metode (Thagaard, 2013).

Fenomenologien handlet i utgangspunktet om bevissthet og opplevelse. Senere ble den utvidet til å omfatte menneskets livsverden. I kvalitativ forskning viser det til en interesse om å forstå sosiale fenomener utfra deltakernes egne perspektiver. En beskrivelse av verden slik den oppleves, i den virkeligheten deltakerne befinner seg i (Kvale & Brinkmann, 2015). Den subjektive opplevelser er viktig, og en forsøker å finne den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer og å forstå denne. Den underliggende antakelsen er at hvordan mennesker oppfatter realiteten, er slik den er (Thagaard, 2013). På denne måten, kan en med et fenomenologisk utgangspunkt, undersøke hvordan realiteten er på en spesialpedagogisk avdeling. En får førstehåndskunnskap, en beskrivelse av fenomener fra de som har erfart dem. Dette utgjør en viktig del av kvalitativ forskningsmetode, det nære og subjektive, som gir innsikt og forståelse.

På annen side er det viktig å ta med seg at dette ikke gir et innblikk i all opplæring på spesialpedagogiske avdelinger. Det handler om de utvalgte avdelingene, og den enkelte deltakers opplevelser, erfaringer og oppfattelser av realiteten. Meningen er ikke nødvendigvis å generalisere, men å få innsikt og forståelse innenfor den konteksten som den enkelte deltaker oppfatter verden i. Mulig en også finner sammenfallende erfaringer og opplevelser som kan si noe om mer generaliserende om opplæring på spesialpedagogiske avdelinger. Dette henger sammen med en hermeneutisk tilnærming av forskningsmaterialet.

Thagaard (2013) sier hermeneutikk er å utforske et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende. Fokuset er at det ikke finnes en sannhet, men ulike aspekter som kan tolkes på flere nivåer. En må se meningsinnholdet i lys av den sammenhengen en studerer (Thagaard, 2013). Gilje og Grimen (1995) viser til meningsfulle fenomener som må fortolkes før de kan forstås. I et vitenskapelig perspektiv, handler det om å fortolke datamateriale i form av for eksempel handlinger, muntlige ytringer og tekster. En kan referer til begrepet dobbel hermeneutikk. På den ene siden, må en i forskning, forholde seg til en verden som allerede er fortolket av deltakerne selv. På den andre siden, må en rekonstruere deltakernes fortolkninger,

ved hjelp av teoretiske begreper. Det kan trekkes paralleller til erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper (Gilje & Grimen, 1995). I beskrivelser av egne erfaringer og opplevelser, vil en bruke mest erfaringsnære begreper, mens en i forskning vil rekonstruere dette inn i erfaringsfjerne begreper. Denne doble hermeneutikken er det viktig å være bevisst på i utforskningen av et dypere meningsforhold.

Gjennom analyse av datamaterialet har de ulike utsagnene til deltakerne blitt kategorisert inn i ulike teoretiske begreper. Da jeg hadde mange kategorier jeg ønsket å undersøke, var intervjuguiden strukturert med mange delspørsmål. På denne måten fikk jeg flere konkrete svar på konkrete spørsmål og det er var enklere å koble de erfaringsnære begrepene på de erfaringsfjerne, da dette handlet om mer konkrete ting. For å få tak i et dypere meningsforhold, hadde jeg noen mer åpne spørsmål. I analysen av datamaterialet var det mer utfordrende å finne sammenfallende teoretiske kategorier for de åpne spørsmålene. Dette handlet mye om verdier og de emosjonelle aspektene kom til syne. Her var det viktig å ha særlig fokus på min egen forforståelse for ikke å anta eller 'legge mine egne følelser på mine informantere'.

Gilje og Grimen (1995) sier forforståelse og bakgrunnskunnskap er en forutsetning for å kunne forstå noe. Alle bærer med seg ett sett med erfaringer og kunnskaper som de forstår og fortolker verden i. Det handler om språk og begreper, trosoppfatninger og forestillinger, samt individuelle, personlige erfaringer. Videre kan meningsfulle fenomener kun forstås utfra den sammenhengen eller konteksten de befinner seg i. Forforståelse og sammenheng danner grunnlaget for den hermeneutiske sirkel. Denne er et uttrykk for at alle fortolkninger er i stadig bevegelse mellom helhet og del. Fortolkningene beveger seg mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse, eller mellom det vi skal fortolke og den sammenhengen det befinner seg i. Hvordan noe fortolkes, henger sammen med hvordan en ser helheten sammen med delen eller delen sammen med helheten. I det hele tatt så dreier den hermeneutiske sirkelen om å fortolke noe i en stadig bevegelse, da alle elementer påvirker hverandre gjensidig (Gilje & Grimen, 1995).

Gjennom hele studien har det vært viktig å ha fokus på den hermeneutiske tilnærmingen. Min egen forforståelse har jeg prøvd å være bevisst på hele tiden. Gjennom mine mange erfaringer og nærhet til feltet, så kan min egen forforståelse være både et gode og et onde. Jeg har min erfaring som danner utgangspunktet for hele studien, og dermed påvirker valg av både teori og hvilke spørsmål jeg velger å stille i datainnsamlingen. På annen side er det viktig at jeg trår inn i forskerrollen, og tar en viss avstand til mine egne erfaringer, slik at forskningen blir

objektiv og sannferdig. Jeg har hatt fokus på å evaluere og vurdere tilnærmingen til problemstillingen gjennom hele studien. Teorigrunnlaget har endret seg i takt med innspill fra datainnsamlingen og analysen, og elementer som virket viktige i starten, har blitt forkastet for andre, mer fremtredende elementer.

5.1.4 Intervju og spørreundersøkelse

Jeg valgte intervju av rektorer og avdelingsledere som en metode for datainnsamling. Kvale og Brinkman (2015) sier intervju kan ses som en profesjonell samtale mellom personer. Samtale er en viktig del i samspill mellom mennesker, der en lærer personer å kjenne. En får vite noe om opplevelser, følelser, holdninger og den verden en lever i. En forsøker å se verden fra deltakerens side, uten de vitenskapelige forklaringene, men med fokus på erfaringer og opplevelser av verden for å skape mening og forståelse. Det konstrueres kunnskap i interaksjonen mellom deltakeren og den som intervjuer. Det er et vekselspill mellom gammel og ny kunnskap, mellom de som deltar, konteksten for samtalen og det som bestemmer hva en sier. En kan vise til en tosidighet mellom den kunnskapen intervjuet produserer og den personlige relasjonen mellom deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å velge intervju, fikk jeg utfyllende informasjon om deres opplevelser og erfaringer med opplæring på spesialpedagogiske avdelinger. Jeg hadde intervjuguide som jeg prøvde å følge relativt strukturert.

Videre sier Kvale og Brinkmann (2015) at en bør ikke se på intervjuet som fullstendig åpen og fri samtale mellom likestilte, da det handler om et asymmetrisk maktforhold mellom intervjueren og den som blir intervjuet. Dette kan føre til at den som blir intervjuet unnlater å svare på spørsmål eller holder informasjon tilbake. Intervjueren bør være bevisst dette asymmetriske forholdet og ha fokus på hvilken rolle det vil spille for kunnskapen som produseres i intervjuet, samt de etiske implikasjonene i den personlige relasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg var bevisst min egen rolle som forsker og det asymmetriske forholdet dette medfører. Informantene var alle klar over min yrkesmessige bakgrunn, og jeg reflekterte både før, under og etter intervjuet over hvilke implikasjoner dette kunne medføre. På ene siden, kunne min bakgrunn gjøre at de intervjuede slappet mer av og delte mye informasjon, som igjen skaper et godt datamateriale for studien. På andre siden delte de kanskje mer enn de hadde gjort om jeg ikke hadde den samme bakgrunnen, og dette kunne oppleves ubehagelig for dem i etterkant av intervjuet. Videre kunne min egen bakgrunn gjøre at spørsmålene ble ledende eller fortolkningene farget mye av mine egne erfaringer. På grunn av disse momentene, hadde jeg stort fokus på i første omgang å være forsker, og å bruke egen

bakgrunn for å skape tillitt og trygghet, men ikke på bekostning av informantenes informasjon og det de selv følte seg komfortable med å dele.

Jeg benyttet spørreundersøkelse for å nå ut til de ansatte på avdelingene. Utformingen av spørreundersøkelsen var basert som et intervju, der deltakerne fikk sju ulike spørsmål de skulle besvare utfyllende. Disse var ikke helt like spørsmål i intervjuene, men intensjonen var å fange de samme temaene som intervjuene. Jeg utelot de nøytrale, mer organisatoriske spørsmålene, da dette ble besvart i intervjuene. Spørsmålene kunne like gjerne ha blitt stilt i intervjuform, men valget ble spørreundersøkelse på grunn av tid til rådighet og mulighet til å nå ut til flere for et bredere datagrunnlag. Ved å bruke spørreundersøkelse, var dataene mer begrenset enn i intervjuene. Det var ikke like mange spørsmål og heller ikke mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål eller på annen måte få fatt i dypere meningsinnhold enn de svarene som ble skrevet. Allikevel fikk jeg mye informasjon som jeg kunne bruke videre i studien.

5.1.5 Utvalget

Utvalget i denne studien er et tilgjengelighetsutvalg av spesialpedagogiske avdelinger i sørfylket. Thagaard (2013) forklarer tilgjengelighetsutvalg som at deltakerne representerer egenskaper som er relevante for problemstillingen og en velger ut deltakere basert på dem som er tilgjengelige for forskeren. Det er ikke uproblematisk å velge en slik strategi for studien. For det første kan den personlige innfallsvinkelen i kvalitativ forskning være problematisk i det henseende at ikke alle vil dele sine personlige erfaringer og opplevelser til en utenforstående forsker. Dette kan resultere i at det er vanskelig å få deltakere. Videre er det enklere å dele positive erfaringer og opplevelser, og dette kan resultere i at de som takker ja er de som opplever mestring i sin situasjon. Dette kan medføre at «personer som ikke er villige til å delta, kan representere mer problematiske sider ved det fenomenet som studeres» (Thagaard, 2013, s. 63). Dette er viktig å være bevisst på når en vurderer resultatene av studien.

5.1.6 Gjennomføring

Prosessen startet i november, da prosjektskissen ble ferdigstilt. Denne ble godkjent i desember. Da det var fare for indirekte personidentifisering, på grunn av planlagt taleopptak og få mulige informanter, ble studien meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og godkjent i januar. Da startet arbeidet med å finne informanter til studien. Jeg brukte internett for å finne ut hvilke kommuner som hadde spesialpedagogiske avdelinger. Det var ikke alle kommunene som hadde avdelinger. En av kommunene visste jeg hadde en veldig liten avdeling, med bare et par elever. Denne valgte jeg bevisst vekk da denne ikke representerte

den organisasjonsformen som jeg i utgangspunktet var interessert i å undersøke. Etter å ha etablert hvilke kommuner som var aktuelle, kontaktet jeg skolesjef per telefon i de utvalgte kommunene og informerte om studien, og spurte om jeg kunne ta kontakt med de ulike avdelingene. Noen kommuner snakket jeg direkte med skolesjef, mens andre snakket jeg med stedfortreder. Det var ikke alle skolesjefene jeg fikk tak i, og etter flere telefoner og beskjeder, valgte jeg å sende informasjon om studien på epost. Jeg fikk positivt svar fra alle og flesteparten godkjente at jeg tok direkte kontakt. En kommune ville sende informasjon til skolene først, og der hørte jeg aldri noe mer fra dem. På dette tidspunktet hadde jeg fått mange informanter, og valgte å ikke etterspørre mer. Jeg kontaktet alle rektorene som hadde spesialpedagogiske avdelinger pr telefon. De jeg ikke fikk tak i etter gjentatte forsøk, sendte jeg epost til. En av kommunene hadde mange avdelinger, og jeg etterspurte ikke mer når jeg hadde fått nok informanter fra denne kommunen. Det var viktig for meg å ikke har for mange fra bare en kommune, for å spre datamaterialet over flere kommuner. På intervjuene delte jeg ut spørreundersøkelse til personalet på avdelingene, og avtalte at de skulle være tilgjengelig for personalet i en begrenset periode og at en av de intervjuede skulle sende til meg når perioden var over. Utvalget er skissert i tabellen nedenfor:

Kommune	Avdeling	Rektor	Avdelingsleder	Spørreundersøkelse
1	A	1		4
	B		1	0
	C		1	6
2	D	1	1	7
3	E	1	1	3

Tabell 1

Dette gir til sammen 7 intervjuer og 20 besvarelser på spørreundersøkelsen fordelt på tre kommuner, der intervjuer er fordelt med tilnærmet likt antall på hver kommune og større variasjoner i spørreundersøkelsen. I og med at spørreundersøkelsen ble gitt ut, uten en avtale om utfylling i forkant og helt frivillig deltakelse, så er det naturlig at det er et variert antall på denne. Spørreundersøkelsen gir mange varierte og individuelle svar, og det finnes også flere fellestrekk. Thagaard (2013) sier kvalitativ forskning er tidkrevende og utvalget må begrenses på grunn av omfanget av studien. En kommer til et metningspunkt, der flere informanter og mer informasjon ikke nødvendigvis vil bidra til å belyse problemstillingen videre (Thagaard, 2013). For denne studiens omfang og for å belyse denne problemstillingen, oppleves utvalget tilfredsstillende.

Intervjuene ble gjennomført i perioden medio februar til medio mars. I forkant hadde jeg to prøveintervjuer med to av mine kollegaer. Dette var veldig lærerikt, da jeg fikk øvd på

forskerrollen og det å 'koble fra' mine egne synspunkter og erfaringer. Spesielt siden intervjuet dreide seg om der jeg jobber til vanlig, var det en god øvelse i å lytte å ta inn over seg synspunkter til andre om en verden som jeg har mange synspunkter på selv. Det å lytte tok jeg med meg inn i alle intervjuene, og opplevde at jeg ble veldig tilstedeværende i de intervjuede sin verden, med opplevelser og erfaringer. Ved å lytte oppmerksomt og vise interesse, forståelse og respekt for det som fortelles, skapes det god kontakt mellom intervjuer og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2015).

I selve intervjusituasjonen hadde jeg først en introduksjon av temaet og intervjusituasjonen, og åpnet opp for eventuelle spørsmål før båndopptakeren ble slått på. Jeg hadde en intervjuguide som utgangspunkt, med konkrete, nøytrale spørsmål i starten. Thagaard (2013) sier at rekkefølgen på spørsmål og tema kan være avgjørende for hvordan intervjuet forløper. Det er viktig å ha fokus på utviklingen av det emosjonelle nivået i intervjuet, for å få den som intervjues til å åpne seg (Thagaard, 2013). Derfor valgte jeg konkrete, nøytrale spørsmål i starten for å 'myke opp' og skape fortrolighet. Dette var et godt virkemiddel, da jeg merket at informantene var mer tilbakeholdne i starten, mens etter hvert så snakket de friere, mer uavhengig av mine spørsmål. Dette resulterte i at jeg måtte holde kontrollen på at alle spørsmål ble besvart, da intervjuguiden ikke ble fulget slavisk. Thagaard (2013) viser til å ta regi over intervjusituasjonen. Dette innebærer å utforme kontakten med informanten, slik at den føler seg trygg og har lyst til å dele erfaringer og synspunkter. Videre handler det om å finne en balanse mellom bekreftende og utdypende kommentarer til informantens utsagn (Thagaard, 2013). Dette var momenter som jeg hadde fokus på i alle intervjuene. Spesielt når vi kom inn på temaer som var litt vanskelige å snakke om, erfarte jeg at om viste at jeg delte noen av de samme erfaringene, så ble det enklere å for informantene å utdype videre. Allikevel måtte jeg ha fokus på å ikke dele mine erfaringer, da dette kunne påvirke svarene, men heller bekrefte deres utsagn. På samme tid som jeg måtte passe på at intervjuet ikke ble for 'hverdagslig', slik at informantene ikke delte ting som de ville angre på i etterkant. Med dette mener jeg at siden jeg og informantene til daglig jobber med det samme, kunne faren være der for at vi snakket sammen som kollegaer, og at informantene 'glemte' at opplysninger de delte skulle publiseres i et forskningsøyemed. I det hele tatt var det flere faktorer å være bevisst på, men alt i alt, så opplevdes intervjusituasjonen som lærerik og jeg fikk mye godt datamateriale å arbeide med i etterkant.

Intervjuene varte i om lag en time og når spørsmålsrunden var over, fikk de spørsmål om det var flere ting de ville si. Dette for å favne opp dersom det var ting informanten hadde tenkt på

i løpet av intervjuet, for eksempel om noe behøvdtes mer forklaring eller utdyping (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter at båndopptaker ble slått av, hadde vi en liten debrifing om opplevelsen av intervjuet. Dette for å 'trå ut av' intervjusituasjonen og skape nøytral og avslappende stemning (Thagaard, 2013).

Spørreundersøkelsene ble gitt til de som ble intervjuet på intervjuene. Avtalen var at de skulle informere om at denne ble lagt i fellesareal på arbeidsrom, og at det var frivillig deltakelse. Den skulle ligge der i et par dager, og svar skulle returneres til meg. I slutten av mars var alle spørreundersøkelsene på plass, etter noe etterlysning fra min side. Det var varierende antall svar og en avdeling hadde ingen svar.

5.1.7 Transkribering, analysing og presentasjon

Transkribering er overføring fra talespråk til skriftspråk og dette er forbundet med tekniske og fortolkningsmessige utfordringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg brukte lydopptaker på telefon i intervjuene, overførte lydfilen til pc når jeg kom hjem og slettet lydfilen på telefonen. Ved første anledning jeg hadde, startet jeg transkriberingen av det aktuelle intervjuet, da jeg ønsket å fremdeles ha friskt i minnet de nonverbale ytringene og den sosiale settingen i intervjuet, slik at meningsinnholdet hadde muligheter for å komme tydeligere frem. Videre fikk jeg en god repetisjon av intervjuets innhold og ikke minst, hadde muligheter til å vurdere min egen rolle og utvikle denne til neste intervju.

Selve transkripsjonen ble gjort i NVivo og jeg startet analysen ganske kjapt etter de første intervjuene. Dette hjalp også på utførelsen av de neste intervjuene, da jeg så hvordan jeg kunne stille spørsmål annerledes eller spør mer utfyllende for å få mer informasjon. «Et intervjuprosjekt er ofte kjennetegnet av en frem-og-tilbake-prosess mellom forskjellige faser» (Kvale & Brinkmann, 2015). Å intervju og analysere parallelt, hjalp meg også å ha fokus på forskerrollen og den objektive vurderingen av materialet.

Analysen av intervjuene ble gjennomført i NVivo, med utgangspunkt fire kategorier. Det dannet seg flere underkategorier som er i tabellen nedenfor.

Tabell 2

Kjennetegn ved skoletilbudet	Synspunkt på deltakelse, læring og utdanning	Utviklingsarbeid og skoleutvikling	Vurdering av tilbudet
<ul style="list-style-type: none"> • Elevene • Kompetansen hos ansatte • Organisering 	<ul style="list-style-type: none"> • Støtte i læring • Læringsmetoder • Læringsmål • Deltakelse 	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetanseutvikling • Samarbeid 	<ul style="list-style-type: none"> • Verdifullt • Utfordrende • Tanker om endring

I analysen av spørreundersøkelsen valgte jeg å fargekode svarene etter kategorier og telle opp hvor mange som hadde svart hva. Dette gav meg et innblikk i både variasjonen og fellestrekk blant informantene på spørreskjema. Dette koblet jeg så sammen med analysen av intervjuene. Analysen har bestått av å gå gjennom intervjuene og spørreskjema flere ganger og det har vært en lang og lærerik prosess.

I presentasjonen av funnene valgte jeg å ta utgangspunkt i kategoriene. Dette gir en god oversikt over kjennetegn ved avdelingene, med både fellestrekk og ulikheter. Sitater fra intervjuene presenteres med bokstavene A-G og fra spørreundersøkelsen H-K. I presentasjonen er det en overvekt av sitater fra intervjuene. Dette handler om at det er blitt stilt flere spørsmål i intervjuene og dermed et større datamateriale å ta av.

5.1.8 Studiens troverdighet og gyldighet

Dette handler om studiens reliabilitet og validitet. Thagaard (2013) sier validitet knyttes til gyldighet, og tolkning av data og om den representerer den virkeligheten en har studert. En kan skille mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet knyttes til hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor studien og vurderinger av fortolkningen. Ekstern validitet handler om fortolkningen kan overføres til andre sammenhenger. Reliabilitet knyttes til studiens troverdighet og om en kan stole på de resultatene som studiene presenterer. Gjennomsiktighet er viktig for studiens reliabilitet. At en forklarer alle steg i datautviklingen, samt vurderinger en har gjort gjennom hele studien (Thagaard, 2013).

Gjennom min egen kjennskap til feltet, kan validiteten styrkes ved at jeg har godt grunnlag for forståelsen av de fenomenene jeg studerer (Thagaard, 2013). På den andre siden er det viktig at jeg ikke lar mine egne erfaringer skinne gjennom de data denne studien har gitt.

Forforståelsen er utgangspunktet for problemstillingen, men det er data jeg har innhentet som presenterer 'virkeligheter' som er blitt studert. Jeg har gjennom hele prosessen hatt fokus på å innta forskerrollen, og distansere meg fra mine personlige erfaringer og synspunkter, og det mener jeg er en styrke for validiteten til studien. Om studiens resultater kan overføres til andre sammenhenger, er vanskelig å vurdere, da det finnes lite forskning på dette området og lite sammenligningsgrunnlag. Allikevel finnes det sammenfallende elementer som kan vise til en overføringsverdi. På andre siden kan en kanskje også si at de elementene som er ulike for hver avdeling, også vil representere en overføringsverdi, nettopp i det at de er ulike.

Reliabiliteten styrkes gjennom en nøye gjennomgang av utvalg, innhenting av data og analysen. Mine vurderinger på hvor mange informanter, at jeg valgte både intervju og

spørreundersøkelse og hvordan jeg regisserte intervjuene, har alle hatt fokus på å styrke troverdigheten i studien. Analyseprosessen ble gjennomført i flere steg, for å sikre at resultatene var reliable.

5.1.9 Etiske refleksjoner rundt studien

Nasjonal forskningsetisk komite (NESH 2006) har utarbeidet klare retningslinjer for forskning innenfor samfunnsfag og humaniora. Forskningsetiske prinsipper skal sikre at alle som deltar i forskningsprosjekt ikke skal ha negative opplevelser med å være deltakere i studien (NESH, 2016).

Jeg har tidligere vist til mine vurderinger i forhold til intervjusituasjonen og fokus regien for å skape trygghet og unngå ubehagelige opplevelser både under intervjuet og i etterkant. Videre er hensynet til personvernet viktig. Derfor ble studiet meldt inn til NSD på grunn av fare for indirekte personidentifikasjon. Alt materiale ble anonymisert i transkribering av intervjuene. Informantene ble også uførlig informert om studien og fikk mulighet til å stille spørsmål før de samtykket. Det var også presisert at de kunne trekke seg fra studien når som helst.

6 Presentasjon av funn

Informantene er som nevnt fordelt på tre kommuner og fem avdelinger. Syv personer er intervjuet og 20 personer har svart på spørreundersøkelse. Analysen av data presenteres gjennom fire hovedkategorier som favner om 'Kjennetegn ved tilbudet', 'Synspunkt på deltakelse, læring og utdanning', 'Utviklingsarbeid og skoleutvikling' og 'Vurdering av tilbudet'.

6.1 Kjennetegn ved tilbudet

I det som omhandler kjennetegn ved tilbudet, finnes det flere sammenfallende faktorer for de ulike avdelingene og enkelte faktorer som er ulike. I de tre kommunene som er representert i studien, varierer antall avdelinger. Den største kommunen har flere bydelsdekkende avdelinger, med egne avdelinger for barneskole og ungdomsskole. Den nest største kommunen har to avdelinger, en for barneskole og en for ungdomsskole. Den minste har en 1.-10. avdeling, på en 1.-10. skole, og har et visst antall elevplasser som er tildelt nabokommunen i tillegg til elever fra egen kommune. Elever som beskrives med multifunksjonshemming har som oftest et 1.-10. tilbud på barneskolen. En annen faktor er at det er elever som beskrives som 'de aller svakeste og mest hjelpetrengende elevene' i kommunen som får plass på en spesialpedagogisk avdeling, og det er som oftest knyttet til diagnosen psykisk utviklingshemming. Stort sett alle elevene har vedtak om spesialundervisning i alle fag, altså all undervisning er definert som spesialundervisning.

Hvordan avdelingene vektlegger kompetansen hos de ansatte er varierende. Lærere³ blir referert til som pedagoger, og det finnes mange variasjoner innenfor benevnelsen pedagogstillinger. Det ser ut som det er flest førskolelærere⁴ og vernepleiere med praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), og et mindretall av allmennlærerutdannelse. Flere av pedagogene har en utdanning i spesialpedagogikk. Videre er det et varierende antall andre yrkesgrupper, som miljøterapeut for treårig høyskoleutdanning og miljøarbeider/assistent med treårig videregående utdanning og ufaglært.

Organiseringen av avdelingene er ulik for hver avdeling. Variasjonsbredden strekkes fra gruppeinndelinger etter diagnose, alder eller funksjonsnivå, til deltakelse i ordinær klasse i all

³ Videre i presentasjonen blir lærere brukt som benevnelse for den gruppen ansatte som har lærerstillinger. Dette innbefatter allmennlærere, førskole-/barnehagelærere og vernepleiere (eller andre 3årige høyskoleutdannede) med PPU.

⁴ Førskolelærer er tittelen det blir henvist til oftest undersøkelsen. Tittelen barnehagelærer er mindre omtalt. Videre i presentasjonen refereres til førskolelærer for henholdsvis førskolelærer og barnehagelærer.

eller deler av undervisningen. Fokuset på deltakelse i ordinær klasse varierer, og de ansatte sier det er utfordrende å praktisk tilrettelegge for dette. Tilgang er oftest vanskelig, og det vises til 'egenskaper ved elevene' og systemfaktorer i den ordinære klassen. Organiseringen av SFO er også en del av avdelingen, med mye av det samme personalet som i skoletiden.

I analysen av 'Hva som kjennetegner tilbudet', så benyttes de ulike kategoriene: 'Elevene', 'Prosedyrer knyttet til opptak', 'Kompetansen til de ansatte' og 'Organisering'.

6.1.1 Elevene

Alle avdelingene viste til et stort aldersspenn innenfor den ordinære skolen de tilhørte og antallet elever varierte fra 13 til 43 elever. Skolene varierte fra 1.-7., 1.-10. og 8.-10. Noen av barnetrinnskolene hadde også et 1.-10. tilbud i den spesialpedagogiske avdelingen, selv om skolen altså kun var en 1.-7. skole. Dette gjaldt spesielt elever som beskrives med multifunksjonshemming. Disse vurderingene ble gjort utfra behovet til den enkelte eleven, både med tanke på kompetanse hos de ansatte og de fysiske rammene ved selve skolebygningen.

«Vi har gått noen runder på hvor vidt det er riktig at vi skal ha ungdomsskoletilbudet her for de elevene, og hvilke argumenter har vi egentlig? Jeg vet at det er ganske dyrt å bygge opp en avdeling som skal favne alt fra bad, til takheis til kompetansen rundt barn med så store og omfattende hjelpebehov. Og da har det blitt slik at den kompetansen ligger her hos oss.» (F s.4)

En avdeling sa det hendte at også elever uten multifunksjonshemming, men med særlige hjelpebehov, kunne få plass om det ble vurdert som mest hensiktsmessig for eleven.

De fleste avdelingene oppgav diagnosen psykisk utviklingshemming som en betingelse for å få plass. Videre ble det vist til tilleggsdiagnoser som autisme, multifunksjonshemming, cp og andre sammensatte vansker. En avdeling tok kun imot elever med autisme. Flere sa at elevmassen hadde endret seg i løpet av det siste tiåret. Enkelte avdelinger hadde fått færre elever, mens andre hadde samme antall, men en «tyngre» elevgruppe.

«Fokuset på tilpassa opplæring i normalskolen ble sterkere, og da ble elevmassen som vi fikk til avdelingen tyngre. Så vi har færre elever i dag enn det vi hadde for ti år siden, men vi har mer personal for å håndtere kompleksiteten.» (F s.1)

«Det vi ser, i alle fall i den perioden jeg har vært her nå ... så ser vi at elevgruppen har blitt tyngre, for å si det enkelt. Ja, og kanskje at normalskolen har klart å ta noen flere av de elevene som fungerte godt her.» (B s.1)

Disse sier også at avdelingen tidligere hadde elever med «enklere» diagnoser, som ADHD, Asperger og atferdsutfordringer. En avdeling viser til en økning av elever med atferdsutfordringer.

«Vi ser en tydelig dreining i at det er de elevene som påvirker læringsmiljøet rundt seg mest, som blir våre elever. I motsetning til tidligere, der det gjerne gikk mer på en selv, med hjelpemidler og alt som følger med.» (D s.1)

De fleste avdelingene sier at elever på alle klassetrinn kan søke om plass. Noen starter på 1. trinn, mens andre søker om plass senere i skoleløpet. Det kan se ut som det er en større andel av de som søker plass senere i skoleløpet, gjør dette ved overgang fra barneskole til ungdomsskole, at flere bytter fra ordinær skole til spesialpedagogisk avdeling da.

«Veldig ofte, spesielt de med autisme da, så kommer det et skifte uansett, for du kan ikke fortsette på barneskolen. Og en ser ofte at kurven har gått feil vei i forhold til inkludering og integrering.» (D s.2)

«Men det vi ser på barnetrinnet, og vårt skoleslag (ungdomstrinnet), så er det slik at det kan være elever som har gått i ordinær skole frem til syvende, med spesialundervisning, så velger de å søke seg inn på spesialpedagogisk avdeling på ungdomstrinnet.» (B s.2)

For elever som søker plass midt i skoleløpet, blir det flere ganger vist til det skoletilbudet de kom fra og at elevene har hatt det vanskelig der. Det fremstilles elever som har vært isolert og utagerende, og kommer til avdelingen og den utagerende atferden avtar og de blir del av et fellesskap. Rektorer tar opp hvor vanskelig det er når en må si en har fullt, og en vet at det er elever som ikke har det godt på sin nærskole.

6.1.2 Prosedyrer knyttet til opptak

Alle viser til at det er en sakkyndig vurdering fra PPT som er styrende for opptak på avdelingen. Formelt er det foreldrene som søker om plass på spesialpedagogisk avdeling, og det er skolesjef som gjør endelig vedtak om plass. Skolene og avdelingene er i ulik grad involvert i opptaksprosessen. Noen avdelinger har plass til et spesifikt antall elever, mens andre tar inn elever etter behov i kommunen. Lederne har ulike synspunkt om hvor mange elever som skal få plass. Noen mener at de har fullt, andre at de alltid skal lage plass til alle som trenger et tilbud, mens andre igjen gjerne ville hatt flere elever, men skolesjef har satt et tak på elevantallet.

Deltakerne i undersøkelsen sier lite om vurderingene som blir gjort før den sakkyndige vurderingen anbefaler en plass på spesialpedagogisk avdeling. En avdeling forklarer at dette vurderes utfra forsvarlig utbytte for den enkelte den enkelte elevs behov opp mot nærskolen og et tilbud på spesialpedagogisk avdeling. Hos de andre blir ikke dette nevnt og det kan se ut som avdelingene blir involvert i prosessen etter at sakkyndig vurdering er skrevet. Der kommunen har flere avdelinger, er avdelingene involvert i å vurdere på hvilken avdeling elevene skal få tildelt plass. Der det bare finnes en avdeling, er ledelsen (rektor og avdelingsleder) i avdelingen med på drøftinger om hvem som skal få plass og ikke, men ikke

det endelige vedtaket. En avdeling etterlyser mer makt i tildelingsprosessen, og problematiserer læringsmiljøet på avdelingen om en ikke kan «tilpasse elevmassen noe».

«Slik som det er nå, så har vi for mange søkere. Så sitter vi ikke på informasjon om alle og hvem som får plass i forhold til hvordan læringsmiljøet er der borte (på avdelingen). Så vi føler at vi har en fot i det, men vi føler vi ville hatt begge føttene i det. Selvfølgelig sammen med kompetansen til fagteamet og PPT.» (C s.2)

Samarbeid med foreldre uttrykkes som viktig i søkeprosessen, der fokuset er å trygge foreldrene i valget de tar.

«Det er foreldrene som velger til slutt. Vi velger ikke for dem. Vi spiller inn veldige argumenter i forhold til de valgene de tviler på. Så prøver vi å trygge de med omvisninger og samtaler med dem. Alt etter hva deres behov er.» (G s. 1)

«Vi ser flere har lyst, til og med foreldre som var skeptiske i begynnelsen. Var innom på besøk før skoleåret, var skeptiske, lukta litt på det. Så søkte de nå.» (D s.13)

6.1.3 Kompetansen til de ansatte

De fleste avdelingene viser til en kombinasjon av lærere, miljøterapeuter og miljøarbeidere. En avdeling har bare lærere og miljøarbeidere. Lærere blir ofte referert til som pedagoger, og det finnes en stor variasjon i hvilken bakgrunn disse har. Slik det kan se ut, så er mange førskolelærere bunn, med diverse spesialpedagogiske videreutdanninger. Videre er det flere vernepleiere med PPU, med og uten spesialpedagogikk. En har også allmennlærere med spesialpedagogikk. Innenfor miljøterapeuter, så finnes det mest vernepleiere, men også ergoterapeuter, sykepleiere og sosionomer. Miljøarbeiderne er barne- og ungdomsarbeidere, helsefagarbeidere og ufaglærte. Bakgrunnen til yrkesgruppene blir betegnet som alt fra helse- og omsorgsboliger, barnehage, spesialskoler og flere kommer nyutdannede til avdelingene. Det omtales lite at ansatte kommer fra ordinær skole. Informantene kommenterer veldig ulikt angående hvilken yrkesgruppe en ønsker.

«Vi er opptatt av å ha selvfølgelig spesialpedagoger, men vi er også opptatt av å ha miljøterapeuter.» (C s.2)

«For noen elever er miljøterapi vel så viktig som opplæring» (K s.2)

«Vi har rekruttert litt bevisst de yrkesgruppene som har kompetanse i sin utdanning på utviklingshemming. En god del av de har kombinasjonen vernepleier og lærerutdanning etterpå. Eller ikke lærerutdanning, men den PPU'en.» (B s.2)

«Men vi trenger allmennpedagoger med spesped, for de vet noen om Kunnskapsløftet. Det gjør ikke førskolelærerne.» (A s.8)

«Jeg syns at når en begynner å blande inn et sånt behandlingsperspektiv oppi det hele, som har ingenting med opplæring i skolen å gjøre, så derfor argumenterer jeg for at vi ikke skal ha miljøterapeuter.» (F s.2)

«Ja, jeg skulle ønskt at det var vernepleier, miljøterapeuter, sykepleier og slikt fordi vi må realitetsorientere oss, for det er jo de barna vi har og er det skolen som er det beste for barnet? ... Pleie, sykepleien, smertelindring, vi trenger noen som kjenner til det.» (G s.5)

De ulike yrkesgruppene har forskjellige arbeidsoppgavene. Lærerne har stort sett ansvaret for planarbeid og er kontaktlærer for ca tre elever. På noen avdelinger er også noen lærere teamledere for ansatte som jobber i elevgrupper. Miljøterapeuter og miljøarbeiderne er med i gjennomførelsen av undervisninger, og har også arbeidsoppgaver i SFO. Det nevnes utfordringer rundt arbeidstidsavtalen til lærerne og miljøterapeutenes arbeidstid med tanke på ansvar og roller. Samlet sett er miljøterapeuter og assistenter den største yrkesgruppen. Det er også de som har arbeidsoppgaver i SFO, som er medregnet i fordeling av yrkesgrupper.

Noen avdelinger er bekymret for videre rekruttering av lærere til avdelingen.

«Hvor rekrutterer vi i fra? ... Hvor skal vi hente spesialpedagogene vi behøver? ... Hvem er det som skolerer de? For de spesialpedagogene som nå kommer ut, de konsentrere seg mye om læringsarena. De spesialpedagogene er ikke nødvendigvis dem vi behøver.» (E s.9)

Videre blir også nye kompetansekrav til lærere kommentert.

«For det er ikke enkelt å rekruttere spesialpedagoger. Så kommer det nye lovpålegg om studiepoeng i engelsk og norsk og matte. Så skal det gjelde for våre pedagoger? Jeg forstår ikke helt hvordan vi skal det til å gå i hop.» (E s.10)

Det stilles også spørsmål til utdannelsen for lærere.

«Nå snakker jeg for både den ordinære skolen og oss, men nyutdanna lærere virker veldig ukjent med IOP, med dette å operasjonalisere målene i Kunnskapsløftet ned til de du skal ha i IOP.» (B s.8)

«Men det som hadde vært ønskelig, var at det kom mer inn i lærerutdanningen og da også i spespedutdanningen, ting som går på skoletilbud til de elevene med moderat utviklingshemming og omfattende lærevansker, og kanskje problematferd og disse tingene.» (B s.7)

6.1.4 Organisering

Avdelingene organiserer virksomheten på forskjellige måter. Organiseringsmåtene er ulik for hver avdeling. De fleste har fokus på å ha timer og friminutt likt som resten av skolen, og hovedtanken er at elevene skal være en del av det ordinære tilbudet når de har utbytte av det. En avdeling har fokus på at elevene skal være mest i ordinær klasse og har ikke egne aktiviteter som gruppe på avdelingen. Likevel er det noen elever som har hele dagen sin på avdelingen og arbeider alene, 1-1 med en annen voksen.

«De skal være med inn i klassen når de har utbytte av det. Noen er gjerne med når de spiser. ... De er jo mest i en vanlig klasse, eller det er det vi prøver å få til. Men det er jo ikke alltid det går. Med veldig skjerming for eksempel.» (A s.9)

En annen avdeling har aldersinndelte grupper.

«Noen av elevene har helt individuelle tilbud innenfor sin gruppe og, mens andre har mer sånn klasse.» (B s.4)

Videre har en avdeling aldersblanda grupper, der fagene er styrende for hvilken gruppe elevene er i på ulike tidspunkt.

«Vi tenker at vi skal få elevene inn mer i opplæringsmodus. Derfor har vi grupper på fire eller seks elever, i undervisningssituasjonen, for vi prøver å tilnærme oss at de skal sitte på en vanlig pult og en stol ... De skal mer inn i klasserommet og samarbeide mer med trinnene.» (C s.3)

«Tanken vår er at dersom du klarer å motta undervisning i en gruppe på seks og da prøver å gå ut i klassen, så vet du litt mer om hva som er forventet av deg.» (D s.5)

En annen avdeling har gruppert elevene etter hva kompetanse en vurderer trengs rundt den enkelte eleven.

«I utgangspunktet har vi prøvd å tenke på hva slags kompetanse er det den eleven etterspør for at den eleven skal få et godt læringsmiljø. Men vi ser jo ofte at det er en hårfin grense med å si hva slags kompetanse en trenger og funksjonsnivå.» (E s.4)

En siste variant er elever som er gruppert etter diagnose.

De avdelingene som har grupper innad i avdelingen har egne samlingspunkter for elevene.

Det kan være i fag, samlingsstunder med musikk eller måltid. De individuelle behovene til elevene står sentralt, og det kan se ut som flere har deler av dagen også til individuell opplæring utenfor grupper. Elevene er i varierende grad deltakende i ordinære klasser. Fag de deltar i er ofte praktisk estetiske fag og ved sosiale tilstelninger. Noen av avdelingene viser til at elever fra ordinær klasse kommer til avdelingen til for eksempel lekestund.

SFO blir også nevnt som en del av avdelingene. Alle som nevner SFO viser til dette som en del av tilbudet, med det samme personalet. Det blir fremhevet som positivt med tette linjer til SFO og en ser dette som en styrke i tilbudet. Personalet, bygget og elevene er de samme og det er forutsigbart og trygt, og en kan videreføre de samme rammene som en har i skolen, over i SFO. En avdeling sier at de har planer om å bruke SFO som en innfallsvinkel til deltakelse sammen med elever i ordinær skole.

«Så en plass du skulle kunne ha et felles treffpunkt med ordinær skole, så må det vel være SFO?» (D s.9)

Oppsummerende kan en si at hver av de fem avdelingene har ulike måter å organisere skoletilbudet på, både når det gjelder elevmassen, kompetansen til de ansatte og hvordan grupper er satt sammen.

6.2 Synspunkt på deltakelse, læring og utdanning

At elevene skal være sammen med andre, fremheves som viktig. De fleste ønsker tettere bånd med klasse, men påpeker samtidig at det er utfordrende. Tilgangen er vanskelig både på grunn av ulike nivå på fag, samt interesseområder etter hvert som elevene blir eldre. Det nevnes også organisatoriske utfordringer for deltakelse med klassen, som timeplan og informasjonsflyt. Det uttrykkes også at et fokus på deltakelse i klassen ikke bør komme i veien for de individuelle behovene til den enkelte eleven. Det vises til at elevene opplever vennskap og tilhørighet med medelever på avdelingen, og det kan tyde på at dette anses som vel så viktig som deltakelse med den ordinære klassen eleven tilhører.

Deltakerne er opptatt av elevens læring i alle aktivitetene og formålet med opplæringstilbudet. Fokuset er et livsløpsperspektiv og å gjøre elevene 'best mulig i stand til å ta vare på seg selv' senere i livet. Det beste for den enkelte er sentralt og individuell tilpasning fremheves som en av de viktigste oppgavene. Kommunikasjon og sosial kompetanse står i fokus hos de fleste. I lærers rolle som støtte i elevers læring er trygghet og trivsel, motivasjon og mestring begreper som går igjen hos mange.

Tradisjonelle fag nevnes i mindre grad. Det blir uttrykt utfordringer ved å finne de faglige målene i Kunnskapsløftet. De fleste målene i opplæringen må en lete etter i den generelle delen. Det kan se ut som arbeid med fag 'for fagets del' kommer i annen rekke, at arbeid med fag ofte blir brukt som en 'metode' på å øve på sosial kompetanse og kommunikasjon, eller for opplevelsen av motivasjon og mestring. Videre uttrykkes det at elevene har behov utover de tradisjonelle fagene, som gjør at det er begrenset med tid. Dette kan være ADL-trening, stell og fysisk trening.

Det er stort fokus på å evaluere mål og arbeidsmetoder, og det presiseres at en må være forsiktig med å ikke 'gro fast' i gamle mønster. Evalueringen kobles stort sett opp mot tilpasning til den enkelte eleven, der IOP står i fokus. Noen har utarbeidet lokal læreplan, andre uttrykker et ønske om en systematisk opplæringsplan tilpasset elevene som en samlet gruppe, der mål er inndelt etter nivå, slik at en enklere kan finne ut hva en skal arbeide med.

Dette delkapittelet blir delt inn i 'Deltakelse', 'Lærers rolle som støtte', 'Mål og innhold i opplæringen' og 'Arbeidsmetode og vurdering'.

6.2.1 Deltakelse

Deltakerne i studien understreker elevenes deltakelse i et fellesskap. Opplevelsesdimensjonen i deltakelsen står sterk hos alle. De viser til at elevene skal føle tilhørighet, føle seg inkludert

og som en del av et fellesskap, oppleve trygghet og vennskap, oppleve mestring og føle seg verdsatt som den de er. Alle uttrykker et ønske om at elevene i større grad skal tilhøre ordinær klasse, men det er flere utfordringer med deltakelse der. Dette begrunnes ofte i ulikt nivå på kompetansemål for fag. Det nevnes også sosiale ferdigheter, som at adferd gjør deltakelsen vanskelig. Videre blir det også pekt på til manglende felles interesser, manglende opplevelse av tilhørighet og vennskap med jevnaldrende. Dette blir satt sammen med at elevene på spesialpedagogisk avdeling har et lavere funksjonsnivå enn sine jevnaldrende.

«Våre elever trives jo best på barneskolesiden (ute i friminuttene), men det er jo fordi interesseområdene ligger der.» (D s. 4)

«Det er vanskelig å gjennomføre en meningsfull hverdag i klassen.» (E s.5)

«Vi har åttendeklassinger som har det beste faglige utbytte sitt i en andreklasser. Forskjellen mellom elevene blir så enorm, at det er ikke helt riktig det heller.» (F s. 3)

Det blir også nevnt rent organisatoriske utfordringer angående deltakelse med ordinære trinn. Informasjonsflyten kan være vanskelig, i form at det blir endringer en ikke får beskjed om. Der avdelingene har egne grupperingen innad blir det også nevnt at det må tas avveininger om hva elevene går glipp av på avdeling kontra med klassen.

«Viss vi hadde fokus på at egentlig skal en ha så mye som mulig tilhørighet til klassen som mulig, så hadde vi trått forsiktig med å etablere gruppefølelsen.» (E s.5)

Videre vises det til læringsverktøy, der noen har det samme som resten av skolen, mens andre har valgt andre verktøy.

«Digitale enheter, der kommunen som sådan har valgt å gå for Chromebook for alle, men alt som heter system- og støtteapparat for den elevgruppen vår, sier Ipad. Jeij! Sant?! Og det blir litt sånn ja.. men okay.. ja, men det må vi få løst da.» (F s.11)

Avdelingene som har egne grupper innad trekker frem mange positive fordeler med avdelingene i et deltakerperspektiv. Det handler om tilhørighet, vennskap, felles interesser og mestring. Flere forteller om elever som kommer senere i skoleløpet og får en bedre skolehverdag på avdelingen enn det de har hatt i ordinær klasse.

«Det å være sammen med andre som er annerledes, forskjellige fra veldig mange andre i denne verden her, tror jeg kan være en styrke både for miljøet og en lette for den enkelte elev.» (F s.13)

«Jeg tenker at elevene som kommer her får trygghet. De får også tilhørighet og vennskap, noe som kanskje er mangelvare i fritid og kanskje et ensomt tilbud i ordinær skole.» (B s.8)

«Da tenker jeg at dersom du ikke får det til.. Der betyr jo bare at den personen med utviklingshemming vil være ensom. Fordi du skal være inkludert i et system som faktisk ikke er villig til å inkludere deg. Da blir du sittende alene då, med alle tapene, at ingen kommer i selskapet ditt, at de andre er invitert i selskap, men ikke du, for du bruker bleie og det vil ikke moren til åttendeklassingen håndtere.» (D s.11)

«Vi opplever at vi ikke segregerer. Vi gir tilbud om tilhørighet en annen plass.» (D s.12)

«Elevene kan være seg selv. Det blir mindre inntrykk og forholde seg til og de treffer likesinnede og slipper å alltid være den som ikke passer inn.» (I s.6)

«Likeverdige -elevene møter likemenn og opplever at de kan noe og er flinke.» (I s.1)

«Avdelingen gir rom for at elevene kan møte likesinnede, slik at de også opplever mestring på det sosiale planet.» (K s.1)

«Samholdet. Barna ser at de ikke er alene med å være annerledes. De får styrken med å være flere. Det å ha venner som aksepterer anderledesheten fordi de selv er annerledes er unikt.» (I s.5)

Det blir også nevnt at deltakelsen i ordinære trinn er enklere når elevene er yngre.

«Det er jo slik at alle er inkludert i klasser på klasselister. Vi ønsker jo at det skal være mer enn det. Det klarer vi til en viss grad blant de minste. Men når avstanden blir større og større av ulike grunner, så er savnet hos elevene (i ordinær klasse) at de ikke ser de lenger.» (G s.8)

6.2.2 Lærers rolle som støtte

I lærers rolle som støtte i læring, vises det til det emosjonelle aspektet ved læringen og elevens humør og dagsform. Her er uttrykk som trygghet, tydelighet, støtte og relasjon sentrale begreper. Å bygge motivasjon og interesse uttrykkes også sentralt som støtte i læring. Videre handler det om å finne egnede metoder og 'utviklingsnivået' til den enkelte.

«Finne interessefeltene og bygge på dette. Kjenne eleven godt for å vite når en kan «presse» litt mer og når en må bremse. Motivere og være en tydelig voksen med klare forventninger, men med varme og forståelse for varierende dager. Humør og humor.» (H s.4)

«Lese elevens form og motivasjon, finne metoder som «når inn».» (J s.4)

«Følge opp undervisingsopplegget. Motivere eleven. Tilby hjelp og veiledning ved behov. Trygge elevrollen» (I s.4)

«Være en trygg, stabil voksen som kan sette grenser og hjelpe å sette ord på det som for eksempel er vanskelig. Støtte og løfte opp eleven og møte eleven der den er.» (I s.7)

6.2.3 Mål og innhold i opplæringen

Målet og innholdet for opplæringen av elevene blir ofte relatert til å mestre hverdagen og å ha et fokus på hva elevene vil behøve i fremtiden. Her fremheves sosiale mål, kommunikasjonsferdigheter og ADL. Alle gav uttrykk for at det var vanskelig å finne hensiktsmessige mål i Kunnskapsløftet. Det ble ofte snakket om et kunnskapsgrunnlag på et lavere nivå enn barnetrinnet.

«Vi må jo satse på noe som kan gi resultater i fremtiden. Dersom de ikke klarer gangetabellen, så, so what?! Da må de lære noe praktisk med tall og slike ting. Formålet er jo egentlig Kunnskapsløftet, men at de skal opp til den generelle delen. At de skal bli dugelige mennesker.» (A s.8)

«Så er det å få til å jobbe med mål som er riktige for denne elevgruppen, og gjøre tilpasninger på fag- og timefordelingen. For noen elever har vi mer fysisk aktivitet enn det som er normalt i

skolen. Vi har kanskje mer av mat og helse-faget, av den grunn at vi kan få lagt inn dette med ADL-ferdigheter.» (B s.4)

«Det handler jo om å gjøre disse elevene mest mulig i stand, utfra sine forutsetninger til å mestre livet som ligger i fremtiden, etter skole. Så skal de jo ha det godt på veien også ... Det er jo de sosiale ferdighetene som er avgjørende for hvilket arbeidstilbud eller dagtilbud du kan få.» (B s.10)

«Så må vi prøve å gjøre dem i stand til at de kan leve livet sitt i en egen leilighet.» (C s.3)

«Så har vi en del ferdighetstrening som går på dette med ADL-trening, som for øvrig er et stort fokus her hos oss, med tanke på hva som er det viktigste elevene mestrer når de går ut her hos oss.» (F s.4)

«Å være en samfunnsborger og være tilstede i et miljø, sammen med mange. Hvordan de kan læres opp til å klare seg selv og bli selvstendige.» (G s.4)

«Vi trener mye fysisk på å gå og stå, bruke muskler og tøye muskler.» (E s.1)

6.2.4 Arbeidsmetode og vurdering

Alle viser til bruk av forskjellige arbeidsmetoder og de tilpasses den enkelte eleven.

«Vi prøver å få folk til å vurdere arbeidsmåter veldig nøye, for det kan være ulike innfallsvinkler til læring og utvikling hos den enkelte.» (E s.6)

«Slik som at kommunikasjonssituasjoner egentlig kan oppstå like godt på stellebenker, som ved pulten. Det er ikke alle elever som klarer å sitte ved pulten engang.» (E s.3)

«Skolen vår er i rask utvikling og for vår del kommer det inn mer gruppeundervisning og mer skolefokuserte læringsmetoder (deduktiv). For mange av våre elever er det viktig å holde en base med «barnehagelæringsmetoder» (induktiv) læring.» (I s.1)

Ofte brukes dagsplan og hjelpemidler for kommunikasjon som arbeidsmetoder. Ipad blir brukt av flere. ART⁵ og sosiale historier, musikk.

«For de elevene som kan jobbe med skolefagene, så jobber vi litt sånn tradisjonell spesped med dem, så har vi vektlagt å rekruttere adferdsanalytisk kompetanse til å jobbe med autismeelvene og gjerne de elevene som har en del adferdsproblematikk.» (B s.5)

Det blir brukt mye tid på vurdering og evaluering, og en har egne team rundt de enkelte elevene eller gruppene som møtes flere ganger i måneden for å evaluere arbeidsmetoder for å sikre utvikling. Dette blir det omtalt mer i presentasjonen av skoleutvikling.

Samlet sett er synspunkt på læring og utdanning og formålet med opplæringen at elevene skal være deltakende i et felleskap, oppleve en trygg og stabil hverdag, med støttende voksne som motiverer og legger til rette for utvikling ved bruk av tilpassede metoder. Videre er målet å gjøre eleven mest mulig i stand til å ta vare på seg selv i fremtiden. Fellesskap og læring skjer mest på avdelingene og det er et ønske om mer deltakelse i ordinær klasse, men dette er utfordrende.

⁵ Aggression Replacement Treatment

6.3 Utviklingsarbeid og skoleutvikling

I utviklingsarbeidet på avdelingene vektlegges det kompetanseutvikling både som læring av hverandre og som kurs og videreutdanning. Den største kommunen har egne nettverk for avdelingene, der kurs og refleksjoner på tvers av avdelingene er aktuelle tema. Dette benyttes i ulike grad av avdelingene. De andre kommunene har ikke det samme tilbudet, og her organiseres kurs internt. Videre finnes det eksterne kurs, men det etterlyses mer spesifikke tema for opplæringstilbudet til denne elevgruppen.

Kompetansen hos personalet blir uttrykt som verdifull. Flere fokuserer på å lære av hverandre og å nytte den kompetansen som personalgruppen har. Ved møter om de enkelte elevene, gruppene og personalmøter, så uttrykkes det positivt at en får dele kompetansen en har. Det nevnes også at ikke alle har lik mulighet til å delta i like stor grad på disse møtene på grunn av stillingen de har, og dette oppleves negativt.

Samarbeid utover avdelingene betegnes som samarbeid med ordinær skole, foreldre, PPT, skoleeier og andre kompetansesenter. Lærere er med i utviklingsarbeidet med resten av skolen i noe av tiden. Det oppleves utfordrende å finne felles tema for dette utviklingsarbeidet. Videre er foreldre sentralt, og i noen tilfeller også andre kompetansesenter som HABU⁶ og Statped⁷. PPT er også en samarbeidspartner i større eller mindre grad, selv om inntrykket er at det er ønskelig at PPT hadde mer kunnskap om denne elevgruppen. Samarbeid med foreldre, kompetansesenter og PPT dreier seg stort sett om den enkelte eleven. Skoleeier omtales som en støttende samarbeidspartner, men med få innspill på den pedagogiske virksomheten på avdelingene.

Delkapittelet deles inn i 'Kompetanseutvikling', 'Samarbeid i avdelingen og resten av skolen' og 'Samarbeid mellom avdelinger' og 'Samarbeid utover avdelingen'.

6.3.1 Kompetanseutvikling

Kompetanseutvikling gjelder både utvikling av ressurser hos personalet, samt erverving av ny, formell kompetanse. Det blir poengtert at det ikke nødvendigvis handler om kompetanse som gir uttelling i form av høyere lønn, men kompetanse i form av kurs, workshops og nettverkssamlinger. Denne kompetansen handler stort sett om individuell tilnærming til elevene, i form av metoder, som for eksempel atferdsanalytisk tilnærming, alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), terapeutisk aggresjonsmestring (TAM), aktiv læring og

⁶ Habilitering Barn og Unge -spesialisthelsetjeneste barn og unge

⁷ Spesialistpedagogisk støttetjeneste

sosial kompetanse. Det er ulike syn på om det er nok tilbud om kompetanseheving. Noen hevder det som blir tilbudt kommunalt, ofte ikke samsvarer med den kompetansen som trengs på avdelingen.

«Jeg ser at det flyter til oss tilbud om kompetanseheving jevnt og trutt. Men det aller meste av det er rettet inn mot å det å drive en annen undervisning, eller en undervisning i en annen organisering enn oss, og i en annen gruppe elever enn vårs.» (B s.7)

«Det er lite tilbud om kus og videreutvikling innenfor dette feltet. Jeg savner mulighet til fornyelse og faglig påfyll.» (I s.1)

Det vises til egne kurs på avdelingen eller i nettverkssamlinger med andre avdelinger som en kompensasjon for dette. Videre er det ulike meninger fra de ansattes side om hvordan det tilrettelegges for kompetanseheving, men det kan virke som de verdsetter mest kompetansedeling seg imellom.

6.3.2 Samarbeid i avdelingen og med resten av skolen

Det er vanskelig å samle hele personalet på avdelingen til felles samarbeid. Dette handler om ulik arbeidstid, ved at flere av personalet er i SFO på ettermiddagstid. Dermed begrenses dette til planleggingsdager og noen har også personalmøter på kveldstid i varierende antall fra tre til åtte møter i året. Disse møtene handler om alt fra kompetanseutvikling i form av kurs, til erfaringsutveksling mellom personalet og mer personalrelaterte saker, som rutiner og drift til felleskap og teambuilding.

Videre vises det til utfordringer i samarbeidet med ordinær skole. Dette forbeholdes lærerne, igjen på grunn av deres arbeidstid. Lærerne er i varierende grad med i utviklingsarbeid med resten av skolen og dette sammenkobles med utfordringen å finne felles utviklingsarbeid. Alt oppleves ikke like relevant for lærerne på avdelingen og vice versa for lærerne i ordinær skole.

«Så har jo skolen fellesmøte, hele skolen. Det kan av og til være utfordrende å balansere det riktig, for det blir en veldig stor forskjell i det en jobber med.» (B s.5)

«Ledergruppen på skolen må jo jobbe med at personalet skal ha en del felles kompetanseheving og syn på ting. Kjempeviktig for begge tilbudene.» (B s.5)

«Vi hører signaler om at dette betyr ikke noe for oss, elle de elevene vi jobber med. Da får du hele tiden den der med at du må kjøre to paralleller, samtidig som du har en paraply som sier dette er viktig for de som jobber der (på avdelingen), og de som jobber her (i ordinær skole). Dette er den største utfordringen, det å sy ting sammen til hvordan vi skal tenke helhetlig rundt dette.» (F s.8)

Rektorer uttrykker at det oppleves positivt at det er en spesialpedagogisk avdeling på skolen. Dette kommer særlig til uttrykk på den skolen der elevene deltar mye i ordinære klassetrinn.

«Så synes jeg det personalet som ikke jobber på avdelingen, men i skolen, får en enorm kompetanse i forhold til spesped.» (A s.15)

Samarbeidet innad i avdelingene handler stort sett om elevsaker. Her har grupper rundt enkeltelever eller grupper møter ukentlig eller et par ganger i måneden. Da er alle i personalet som er i gruppen eller med den aktuelle enkelteleven deltakende på møter. Her reflekteres over mål, innhold og arbeidsmetoder, mest rettet mot den enkelte eleven. To av avdelingene arbeider med etablering av et mer grupperelatert fokus.

«Men jeg tror at når vi får tid til å jobbe oss sammen, der personalet virkelig må tenke seg om. Hvordan tilrettelegger vi dette for hele elevmassen (gruppen), i stedet for å tenke hvordan tilrettelegger vi dette for denne eleven, så blir vi tvunget til å tenke mer systemisk og helhetlig på alle elevene.» (F s.15)

«Det jeg prøver å skape er at vi skal finne litt videre mål, på samme tid målbare mål, slik at vi kan ha litt mer felles for flere elever.» (D s.10)

Samarbeid mellom alle yrkesgruppene på avdelingen trekkes frem som positivt for utviklingen til den enkelte eleven. Det at en har flere øyne som ser på samme sak, med ulike innfallsvinkler.

«En må ha de faglige diskusjonene. Dersom alle løper rundt og er helt enige, så står du helt i ro da.» (D s.3)

«Vi bruker ofte å skryte på oss at vi bruker skreddersøm til elevene og det er det vi prøver på. Hva er det som passer best for den enkelte? Og det er også både sammen med klassen og gruppen forøvrig. At vi jobber på tvers for å se mestring.» (E s.4)

Videre uttrykkes det ulike meninger om hvordan samarbeidet fungerer i praksis. Noen avdelinger viser til at det fungerer godt, mens andre etterlyser system og at mye av kompetansen som finnes på avdelingen ikke kommer alle til gode.

6.3.3 Samarbeid med andre avdelinger

En kommune har en koordinator på skoleeiernivå som organiserer møtepunkter for de ulike avdelingene på ledernivå, der avdelingene kan komme med innspill. Det finnes også nettverkssamlinger på ettermiddagstid felles for avdelingene i denne kommunen. Dette blir benyttet i ulik grad av de ulike avdelingene, mye relatert til utfordringer i forhold til arbeidstid. Det legges til rette for avspasering, men ikke alle ønsker å benytte seg av denne muligheten og bruke ettermiddagstid på dette. I kommuner med to eller mindre avdelinger, er det ikke faste møtepunkter mellom avdelingene. De har vært og sett på andre avdelinger og hatt besøk selv, uten videre samarbeid utover dette. Det er et ønske om et utvidet samarbeid hos denne gruppen. Mens i kommunen med flere avdelinger er ikke dette like aktuelt, da de har muligheten internt i kommunen.

6.3.4 Samarbeid utover avdelingen

PPT nevnes som en samarbeidspartner utover avdelingen. Rollen til PPT handler mest om den enkelte eleven. Her er noen opptatt av manglende kompetanse med hensyn til den sammensatte gruppen elever de har, mens andre får god hjelp av PPT og at de gjerne er tettere på enn før. Videre nevnes det samarbeid med HABU og Statped som gode samarbeidspartnere.

Foreldresamarbeidet er også viktig for avdelingene og det er gjerne her de får mest innspill og tilbakemeldinger.

«De kjenner jo barnet sitt selvfølgelig aller best. ... Det er viktig med de tilbakemeldingene fra foreldre, samtidig som vi må ha fokus på at det er skole. For det er ofte ønsker fra foreldre om behandling og terapi.» (G s.4)

«Foreldrene er litt forskjellige. Noen er bare glad for at de er der og har det bra, mens andre er mer på i forhold til opplegg og slikt.» (C s.5)

Noen avdelinger har samarbeid med videregående opplæring som et ledd i å finne hensiktsmessige opplæringsmål for elevene.

Samarbeid med skoleeier blir uttrykt som positivt og støttende, men med mangler på å gå i dybden på organisering og opplæring på avdelingene.

«Jeg kunne godt tenkt meg at skoleeier var litt mer involvert. Var litt tydeligere i hva oppdraget er. Politikerne også. Forstår de hva de setter i gang og hva de gjør dersom de ikke fyller det opp.» (A s.17)

«Nei, jeg vet ikke. Forventingene til oss leser vi mest utfra veilederen i spesialundervisning og lovverket.» (B s.7)

«Skoleeier er for så vidt på, men de er ikke så på tenkesettet med ikke bare 1-1, må ha grupper, prøve å gjøre dem i stand til å leve et normalt liv.» (C s.5)

«Jeg føler jeg får god støtte fra skolesjef på det vi gjør. Så sånt sett så får vi tilbakemeldinger. Men vi får ikke tilbakemeldinger med at vi har noen som stiller kritiske spørsmål og er venn med oss på den måten. Det har vi ikke utenom noen få foreldre.» (C s.7)

«Skoleeier er nok godt og vel interessert i at kvaliteten er god, men hva den kvaliteten innebærer, der tror jeg vi alle er litt mer sånn, men hva er kvaliteten i et forsterket tilbud? Er det en plass der elevene har det godt? Javel, da skårer vi jo på toppen, men det noe med forventningen inn i det.» (F s.11)

Politiske føringer blir etterlyst.

«Vi finner liksom ikke den elevgruppen igjen i planene, i betraktningen av vurderinger. Det her med at man snakker om spesialundervisning som en sekk, men så er det så mange fasetter i den.» (E s.10)

«Jeg tror og opplever nok at vi etterlyser mer retningslinjer. Og jeg ser at der er ulikhet i hvordan tilbudene er, og jeg tror det er veldig ulik kultur på de ulike tilbudene og at ting gjøres litt ulikt også.» (B s.7)

Oppsummerende kan en si at utviklingsarbeid i form av kompetanseutvikling og samarbeid er vektlagt hos alle avdelingene. Fokuset er mest på individnivå og kompetanse på ulike arbeidsmetoder eller diagnoser. Mye av kompetansen mener mange allerede finnes i avdelingene og de uttrykker det er viktig å spre denne til alle på avdelingen. Det er varierende hvordan samarbeidet utover avdelingen forekommer og alle ønsker mer innspill fra skoleeier.

6.4 Vurdering av tilbudet

På spørsmålet om hva som er verdifullt med tilbudet, så er det flere som framhever den individuelle tilpasningen eleven får. Deltakelse og vennskap sammen med 'likesinnede' er det også mange som nevner. At elevene opplever motivasjon og mestring nevnes som verdifulle faktorer. Noen viser til kompetansen hos personalet og at en har flere yrkesgrupper som med 'ulike briller', som verdifullt for opplæringen.

De spesialpedagogiske avdelingene viser til flere utfordringer. Dette kobles mest opp til utfordringer i den individuelle tilpasningen. Det handler om spørsmål om hva som er mest hensiktsmessige opplæringsmål for den enkelte og hvordan en organisatorisk jobber for å utarbeide disse målene. En kan trekke paralleller til et mangfoldig personale, både i antall og bakgrunn, og ulike meninger om hva som er hensiktsmessig å lære og hvordan en skal lære det. Den mangfoldige elevgruppen, med mange ulike behov, trekkes også frem som utfordrende i det henseende at det er vanskelig å lage felles undervisningsopplegg for en så variert elevgruppe. Tilgang og deltakelse i ordinær klasse er også en utfordring.

Deltakerne tar opp spørsmål om organiseringsformen. De fleste mener det er et godt tilbud for mange av elevene, men med forbedringspotensial.

«Men og slik som vi organiserer det, med aldersblanda klasser. Kanskje det ikke er riktig. Kanskje kunne de fått et like godt dersom de hadde fulgt trinnene sine på en annen måte og kanskje vært tettere på en klasse i det ordinære tilbudet.» (B s.9)

«For det er jo åpenbart at elever uten språk, med Toobi og Rolltalk⁸, store atferdsproblemer og selvstimulering og hele pakken liksom, de får mer effektiv opplæring i den organiseringen som vi har.» (B s.9)

«Det er å prøve å få det likt som ordinær skole, slik at de ikke skal være en vorte på utsiden, som lever sitt eget liv.» (C s.4)

«Men så er jeg usikker på om alle skal i slike avdelinger da.» (C s.6)

«Dette er ikke helt innenfor, samtidig som jeg vet at kompetanse rundt kommunikasjon og alt av fysisk og psykisk tilrettelegging rundt elever gjør vi på en slik måte at vi vet at vi mestrer

⁸ Toobi og Rolltalk er talemaskiner

det med elevene, og elevene opplever mestring og tilhørighet i den gruppen de er i. Men vi klarer ikke gi den ordinære klassetilhørigheten.» (F s.3)

«Jeg har jo et håp om at vi skal tilnærme oss ordinærskolen.» (D s.9)

«En ordinærskole klarer faktisk ikke å få det til, med det trøkket som er i ordinærklasser. Da ser vi at vi plutselig blir et alternativ på 8. trinn.» (D s.2)

«Vi klarer ikke å gjøre våres elever friske, eller utslette behovet. Det klarer vi ikke å gjøre. Og det klarer man stort sett ikke å gjøre i vanlig skole heller.» (E s.10)

«Et helt vilkårlig eksempel, for et barn med infantil autisme og moderat psykisk utviklingshemming, fortell meg at det beste for den eleven er å sitte innenfor klasserommets fire vegger, til enhver tid, hele tiden. Der er ikke slik.» (F s.6)

«Jeg er bekymret for tanken og idealet om at alle skal tilpasses klasseromsundervisning. Det vil skape mange ensomme tapere -og stakkars de lærerne som skal undervise!» (J s.4)

«Jeg synes jo det er en spennende tid, akkurat nå, med tanke på spesialundervisning og organiseringen av den. Jeg tenker at det er utfordring at denne debatten ofte ikke ser de grupperingene som finnes innenfor spesialundervisning. Fordi det er mange elever som kan profitere på andre ordninger og jeg fyller veldig mange av argumentene på å tenke nytt rundt spesialundervisning. Samtidig så ser jeg også at det er noen grupper som alltid vil være der, og som det vil være store utfordringer for dersom en ikke skal ha spesialundervisning og ha alt inn i ordinær undervisning og ikke ha et sånt tilbud som dette. De vil tape på en slik ordning.» (B s.10)

7 Diskusjon

Det er ikke et klart skille mellom hva som er likeverdig opplæring, tilpasset opplæring og inkluderende opplæring. «Rett til læring» (2009) understreker at disse overordnede prinsippene henger tett sammen. «Om opplæringen ikke er likeverdig, er den heller ikke inkluderende eller tilpasset, og opplæringen må være tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger for å være likeverdig.» (NOU (2009:18), 2009, s. 16) Likeverdig opplæring handler om en rett til like muligheter for opplæring, faglig, sosialt og kulturelt, uavhengig av evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring handler om å gi god og forsvarlig opplæring utfra den enkeltes evner og forutsetninger, og inkluderende opplæringen at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte (NOU (2009:18), 2009).

Hvordan kan så undersøkelsens funn forstås i lys av de overordnede prinsippene. For oversiktens del, så er denne diskusjonen delt inn tre overskrifter, med likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring. Det er på ingen måte hensikten å kategorisere prinsippene i et fast mønster, eller bryte den sammenhengen som finnes mellom prinsippene. Det vil være sammenfallende elementer og elementer som påvirkes av hverandre i de tre delkapitlene.

Germeten (2008) gir et innblikk i hvilke maktmekanismer som kan gjøre seg gjeldene i likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring. De åtte maktmekanismene er overvåking, normalisering, ekskludering, klassifisering, distribuering, individualisering, kollektivisering og regulering og spiller ulike roller i hvilket skoletilbud elevene får på spesialpedagogisk avdeling. Maktmekanismene gjør seg gjeldende i avgjørelser som handler om alt fra hvilke elever som får vedtak om plass, til hvilke yrkesgrupper som er ansvarlige for opplæring, hvordan opplæringen er organisert; med mål, innhold, arbeidsmetoder og grupperinger og hvordan skoleutviklingen blir praktisert. Denne undersøkelsen tyder på at avdelingene blir ekskludert fra den ordinære skolen⁹. Dette kan henge sammen med normaliseringsmekanismen, at elevene ved å få plass på spesialpedagogisk avdeling allerede blir klassifisert til å være 'noe annet' enn det ordinære. Videre viser undersøkelsen at de fleste mener at det behøves en breiere kompetanse enn det ordinære. En kan trekke paralleller til overvåkningsprinsippet i maktmekanismer, der 'den rette' kompetansen vektlegges. Igjen kan en referere til 'noe annet' enn det som er ordinært, som kan skape en distanse til den ordinære skolen. Distribueringsmekanismen viser til hvordan en organiserer opplæringen, og

⁹ Den ordinære skolen er i denne diskusjonen stort sett den skolen den spesialpedagogisk avdelingen er på. 'Hjemskolen' kunne også blitt brukt som begrep, men det er valgt vekk fordi det kan forveksles med 'nærskolen'.

undersøkelsen viser at dette også skiller seg fra den ordinære skolen, med blant annet andre opplæringsmål og annet faginnhold. Denne undersøkelsen viser også at det er stort fokus på individuell tilpasning, på samme tid som det kan se ut som flere prøver ut en mer kollektiv tilnærming, for å nærme seg det ordinære og kanskje ikke være så mye 'noe annet'.

Undersøkelsen viser at de ansatte gjør stadige vurderinger av hva som er bra og mindre bra med skoletilbudet, på samme tid som de etterspør reguleringer til hva tilbudet skal være.

7.1 Likeverdig opplæring -like muligheter

Likeverdighet handler om en rett til å være forskjellig og at ikke alle skal behandles likt, men skal ha like muligheter og en rett til støtte utfra sine forutsetninger og behov (NOU (2009:18), 2009). Offentlige dokumenter og forskning viser til at elever med utviklingshemming møtes med for lave forventninger til læring og de får et dårligere tilbud enn andre elever, og det står mye igjen før elever med utviklingshemming har likeverdige betingelser for læring og utvikling som de fleste andre har (Bachman et al., 2016; Meld. St. 18 (2010-2011), 2011; NOU (2016:17), 2016). I «På lik linje» (2016) kobles dette til blant annet fagkompetanse hos de ansatte og læringsutbytte til elevene. Elever med utviklingshemming undervises ofte av ufaglærte. Videre sier de at den ordinære skolen har faste standardiserte mål for opplæring på de ulike alderstrinn, mens elever med spesialundervisning og IOP har mindre målrettede og gjennomarbeidet opplæringsplaner enn det som gjelder for elever flest. Dette fører til mindre likeverdig opplæring for elever med utviklingshemming (NOU (2016:17), 2016).

Kompetanseforskriften sier at undervisningsstillinger normalt skal være lærer, adjunkt eller lektor (F. t. opplæringslova, 2014). Denne undersøkelsen viser at et flertall av de som underviser på avdelingene har en annen yrkesbakgrunn. Dette sammenfaller med annen forskning på spesialundervisning for elever med utviklingshemming, der det blir rapportert at flertallet blir undervist av assistent uten lærerutdanning (Bachman et al., 2016). Videre sier undersøkelsen at lærerne har en veldig variert utdanning. Noen har spesialpedagogisk videreutdanning, mens andre har tradisjonell lærer- eller førskolelærerutdanning. Det finnes også en større gruppe som ikke har tradisjonell lærerutdanning, men fagutdanning med praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Variasjonen i utdanning omtales som positivt og nødvendig for å ivareta den sammensatte elevgruppen. Med andre ord kan det tyde på at den tradisjonelle lærerutdannelsen med eller uten spesialpedagogisk videreutdanning ikke oppleves tilstrekkelig for opplæring på spesialpedagogisk avdeling. På andre siden er det viktig å presisere at flere etterlyser mer lærere og er bekymret for hvordan de skal rekruttere nye lærere. Det blir også reflektert over innhold i lærerutdanning, og at de opplever at

nyutdannede lærere ikke har tilstrekkelig kunnskap om de formelle kravene som IOP eller det praktiske arbeidet med elever med spesielle behov. Når det gjelder det praktiske arbeidet, som arbeidsmetoder og hvilke mål som er hensiktsmessige, så fremheves ofte andre yrkesgrupper og kanskje spesielt at vernepleiere er de som har mest kunnskap om det som går utover de tradisjonelle fagene. Dette kan henge sammen med oppfatningen om at elever med utviklingshemming tenkes å ha behov for å tilegne seg andre kunnskaper og ferdigheter enn det som er tradisjonelt i skolen (NOU (2016:17), 2016). Inntrykket fra undersøkelsen, er at avdelingene ønsker et bredt kompetansefelt, innbefattet både lærerutdannelsen og alternative, mer habiliteringsfokuserte¹⁰ kompetanser. Flere deltakere vurderer det slik at dersom elevene skal få likeverdig opplæring, med like muligheter til læring og støtte utfra forutsetninger og behov, så trengs en bred kompetanse hos de ansatte.

Fokuset på et bredt kompetansefelt viser også igjen i kompetanseutviklingen på avdelingene. Samarbeid i kollegiene vektlegges, og alle ansatte deltar jevnlig på interne samarbeidsmøter om enten enkeltelever eller faste elevgrupper. En kan vise til disse møtene som en del av utviklingsarbeidet på avdelingen. Ved at alle ansatte får delta på dette utviklingsarbeidet, utvikles den profesjonelle kapitalen hos den enkelte (Hargreaves & Fullan, 2012). En får mulighet til å utvikle sine egne evner og kunnskaper og bli selvstendig i jobben sin. Videre kan en si at en gjennom samtaler og refleksjon over praksis, utvikler et felles språk som videreutvikler både en selv og avdelingen som helhet, som til sist kan føre til bedre praksis som påvirker elevenes læring og utvikling positivt (Ainscow, 2016). På samme tid kan det gjerne tenkes at det vil være utfordrende at det finnes så mange yrkesgrupper som skal samarbeide om felles praksis. En mister kanskje noe av den teoretiske bakgrunnen for de valgene en gjør. Grimen (2008) viser til heterogene kunnskapsbaser, med svak sammenheng mellom kunnskapselementene, men integrert som praktiske synteser gjennom yrkesutøvelse. Det er mulig, at kunnskapsbasen på spesialpedagogiske avdelinger er preget av mer praktiske synteser, med et svakere teoretisk utgangspunkt. Dette understøttes av deltakernes etterlysning av mer kompetanseheving i form av kurs og etterutdanning, som kan gi grunnlag for økt teoretisk utgangspunkt. Videre kan en gjerne si at flere yrkesgrupper sammen, vil

¹⁰ «Habilitering og rehabilitering skal ta utgangspunkt i den enkelte pasients og brukers livssituasjon og mål. (...) Formålet er at den enkelte pasient og bruker, som har eller står i fare for å få begrensninger i sin fysiske, psykiske, kognitive eller sosiale funksjonsevne, skal gis mulighet til å oppnå best mulig funksjons- og mestringsevne, selvstendighet og deltagelse i utdanning og arbeidsliv, sosialt og i samfunnet.» (rehabilitering, 2012 ,paragraf 3)

kunne gi et bredt grunnlag for en vurdering av hvilke elementer som virker sammen i en helhet og som kan skape gode opplærings situasjoner. På denne måten kan en oppnå verdibasert kunnskap (Biesta, 2010) som håndterer en stadig skiftende kontekst, i motsetning til et sett med regler og begrensninger for hvordan praksisen og opplæringen skal være. Denne undersøkelsen viser at variasjonen i yrkesgrupper verdsettes på avdelingene, på samme tid som det finnes undertoner av utfordringer med mange ulike meninger og innspill på hvordan opplæringen skal være.

«På lik linje» 2016 viser til mindre målrettede og gjennomarbeidde opplæringsplaner for elever med IOP, i motsetning til ordinær undervisning som har Læreplanverket som er nøye gjennomarbeidet og vurdert. Dette kan være til hinder for likeverdig opplæring (NOU (2016:17), 2016). På avdelingene er det stort fokus på en tilpasset opplæring for den enkelte eleven, med IOP som grunnlag for denne. Det ser ut som det er grundige gjennomganger av IOP i det daglige arbeidet. Dette kan på den ene siden sikre målrettede og gjennomarbeidde opplæringsplaner. På andre siden handler det om fra hvilket ståsted en vurderer planene fra. Planene vil være preget av de som utarbeider dem. Som diskutert i avsnittet ovenfor, så finnes det kanskje et mindre tydelig teoretisk grunnlag. Alle yrkesgruppene som jobber sammen, alle de ulike meningene og innspillene kan skape en mindre tydelighet og tilfeldigheter kan prege det skoletilbudet elevene får. Det henger kanskje sammen med de mange aktiviteten som foregår på en spesialpedagogisk avdeling. Elevene har sammensatte behov, som strekker seg bredt. Eksempler på dette er å lære å kle på seg selv, lære å kommunisere med andre, øve på å gå, lære bokstaver og øve på lesing. I tillegg finnes det medisinske og fysiske behov. Disse eksemplene viser at flere aktiviteter skiller seg fra det en møter i ordinær skole. Det kan tenkes at disse aktivitetene behøver en annen kompetanse enn lærer, en kompetanse som miljøpersonalet har. Det handler om å skille ut hva som er hva og hvem som har ansvaret for hva. Likeverdig opplæring handler om å skape like muligheter. Det er vanskelig å skape like muligheter om opplæringsplaner er preget av tilfeldigheter og det som de enkelte personalgruppene rundt den enkelte eleven syns er viktig. Hvordan kan en så kvalitetssikre opplæringsplaner for å skape like muligheter for elevene?

IOP skal ta utgangspunkt i Læreplanverket, men det kan være aktuelt å gjøre avvik om elevene har behov for et alternativt innhold i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017). I undersøkelsen nevnes det ofte utfordringen knyttet til å finne hensiktsmessige mål i Læreplanverket og IOP er mye knyttet til et alternativt innhold. Sosiale mål, kommunikasjonsferdigheter og ADL er det som fremheves. Dette resulterer i at det ikke

finnes en standardisert læreplan en kan bygge skoletilbudet på. En avdeling referer til en lokal læreplan de har utviklet, med bakgrunn i mer tradisjonelle fag som en finner i Læreplanverket og et mer alternativt innhold som ADL og kommunikasjon. Dette kan være et mer styrende dokument, som er mer gjennomarbeidet og vurdert enn en enkeltstående IOP som kun bygger på elevens evner og forutsetninger i alternativt innhold for opplæringen. Intensjonen her er ikke diskutere om elevene skal ha IOP eller ikke, men heller å diskutere grunnlaget IOP blir utarbeidet på, for å kvalitetssikre opplæringsplaner med et alternativt innhold i opplæringen.

Ved å samarbeide med andre avdelinger, har en mulighet til et større utviklingspotensial (Ainscow, 2016). De fleste avdelingene bruker ikke denne muligheten til å dele kunnskap og felles erfaringer med andre, tilsvarende avdelinger. I den grad det benyttes, så er det mer som omvisning, der det kan tenkes at de mer dyptgående emner og utfordringer ikke kommer til syne. En kommune har nettverk, der en kan dele erfaringer og delta på kurs, men dette ser ut til å være individbasert og valgfritt, og favner ikke om organisasjonen som helhet. Det uttrykkes at avdelingene er veldig forskjellige, med ulik kultur og innhold. Kanskje et mer systematisk samarbeid med andre avdelinger kan være virkningsfullt for å jobbe mot likeverdig skoletilbud på spesialpedagogisk avdeling? Ved et slikt samarbeid, så kan for eksempel det alternative faginnholdet være tema. En kan danne et felles teoretisk grunnlag på tvers av avdelinger, og kvalitetssikre det skoletilbudet elevene får ved at det i mindre grad preges av tilfeldigheter. På denne måten kan en i større grad gi like muligheter for elevene, på tvers av avdelinger og personalgrupper, og gi større muligheter for en likeverdig opplæring.

Hvordan avdelingene organiserer skoletilbudet, med tanke på fellesundervisning, eneundervisning, hvilke grupper og deltakelse i ordinær klasse vil også ha noe å si for like muligheter og likeverdig opplæring i sammenheng med kompetansen til de ansatte. Flere deltakere i studien sier at de nå har større fokus på fellesundervisning, men det er fremdeles noen elever som har mesteparten av sin undervisning som enetimer. Det er lærere som har ansvaret for undervisningen, men ikke sikkert det er de som gjennomfører den. I tilfeller der elevene har mesteparten av undervisningen sin som enetimer, er det en mulighet for at mesteparten av undervisningen foregår uten lærerkompetanse. Denne undersøkelsen viser at lærere er kontaktlærer for ca tre elever, så lærertettheten er stor. Dersom avdelingene har et skoletilbud som er preget av fellesundervisning, vil det skape gode muligheter for at lærere er de som både har ansvar for undervisningen og gjennomfører den.

Et interessant moment i denne undersøkelsen er 'opptaksprosedyren' til avdelingene. For elever på spesialpedagogiske avdelinger er det gitt vedtak om at opplæringen skal gis som

spesialundervisning. Gjennom en sakkyndig vurdering fra PPT blir det gitt anbefalinger om spesialundervisning på en spesialpedagogisk avdeling og foreldre søker om plass om dette er ønskelig. Til sist er det skolesjef som avgjør om eleven tildeles plass eller ikke. En vurdering av tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen er vesentlig før en anbefaling om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017). I denne undersøkelsen kan det tyde på at vurderingen av det ordinære tilbudet vektlegges i mindre grad. Inntrykket er at elevene oppfattes som så 'svake og hjelpetrengende' at det mest hensiktsmessige er et tilbud på en spesialpedagogisk avdeling og en vurdering om et tilfredsstillende utbytte i ordinær skole blir sekundært. Flere av elevene går på en avdeling som ikke er tilknyttet sin nærscole og det som i utgangspunktet er deres ordinære skoletilbud. Deltakerne i undersøkelsen sier lite om forbindelsen med nærskolen og hvilken rolle tilbudet der spiller i vurderingen om plass. På andre siden blir foreldrenes valg omtalt som avgjørende. Velger foreldre å ikke søke på en spesialpedagogisk avdeling, får eleven sin spesialundervisning tilknyttet nærskolen. Dersom de derimot velger å søke, så er det skolesjef som gir vedtak om plass, dersom avdelingen(e) har ledig kapasitet. En kan stille spørsmål med hvordan dette sikrer elevene på spesialpedagogisk avdeling sin rett til likeverdig opplæring.

Dette henger igjen sammen med hvilket ansvar nærskolen tar med hensyn til at alle å gi alle elever et tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring. En kan trekke paralleller til hvilke klassifiserings- og normaliseringsmekanismer som gjør seg gjeldende, og hvor bevisst en er angående tildeling av plass på en spesialpedagogisk avdeling. Det handler om ansvarliggjøring i prosessen og at en ikke bruker diagnoser som utgangspunkt for et vedtak om spesialundervisning på spesialpedagogisk avdeling, men tar utgangspunkt i det ordinære skoletilbudet, kartlegger dette og vurderer om dette bedre kan tilrettelegges for å skape like muligheter og likeverdig opplæring.

For elever som starter på avdelingene senere i skoleløpet, kan en anta at det finnes et bedre grunnlag for disse vurderingene. På samme tid forteller deltakere i undersøkelsen om et 'et naturlig skille' ved overgang til ungdomsskole og at flere søker seg inn på spesialpedagogisk avdeling da. Dette tyder på at tilbudet en har hatt på barneskolen ikke lenger er tilfredsstillende. En kan stille spørsmål ved om tilbudet på ungdomsskolen blir vurdert, eller om det er barneskolen som er grunnlag for vurderingene.

7.2 Tilpasset opplæring -god og forsvarlig opplæring

Tilpasset opplæring handler om å gi god og forsvarlig opplæring utfra den enkeltes evner og forutsetninger (NOU (2009:18), 2009). Bachman og Haug (2006) skiller mellom en vid og en smal forståelse av tilpasset opplæring (Bachman & Haug, 2006). Den smale forståelsen viser til individualisering av opplæringen, mens den vide legger vekt på kollektive tilnærminger i undervisningen (Nordahl & Haustätter, 2009). En kan trekke paralleller til de to tilnærmingene til spesialundervisning; den kategoriske og individuelle og den relasjonelle og systemrettede. Skoletilbudet på spesialpedagogiske avdelinger er et tilbud om spesialundervisning. Prinsippet om tilpasset opplæring favner om både spesialundervisning og ordinær opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Med andre ord har elever som har rett til spesialundervisning også rett til god og forsvarlig, tilpasset opplæring.

Denne undersøkelsen viser at den kategoriske og individuelle tilnærming preger skoletilbudet på spesialpedagogisk avdeling og en kan trekke paralleller til en smal forståelse av tilpasset opplæring. Det er fokus på tilpasning og tilrettelegging for den enkelte eleven. IOP er det som setter mål for opplæringen. Da flesteparten av elevene har vedtak om spesialundervisning i all undervisning, vil deres individuelle mål prege hele opplæringen. Dette kan kanskje være en av grunnene til at de individuelle forutsetningene står i fokus. En kan trekke paralleller til normaliserings- og overvåkningsmekanismer, og at elevene i utgangspunktet er klassifisert til å være 'noe annet' og at dette også vil kreve annen tilrettelegging. Det kan tenkes at elevens individuelle behov oppleves 'så individuelle' at det kreves helt spesifikke undervisningsmåter for den enkelte, med andre arbeidsmåter, mål og tettere oppfølging (Haug, 2015).

Videre kan det også argumenteres for at opplæringen er preget av en relasjonell og systemrettet tilnærming, med et bredt fokus på tilpasset opplæring. I undersøkelsen kommer det frem at det er stort fokus på hvordan innhold og arbeidsmåter best kan sikre opplæring for den enkelte. Videre fremheves lærers rolle som støtte i opplæringen å skape trygghet og stabile rammer, bygge motivasjon og interesse. Dette kan tyde på at en ser mer bort fra grunnen til lærevanskene, og heller har fokus på hvordan en kan legge til rette for den enkeltes læring. Det kan tenkes at de to tilnærmingene fungerer i et samspill på avdelingene, og at de vil spille ulike roller alt etter hvilken avdeling det er, hvordan den er organisert og hvilken elev det gjelder. Inntrykket er at de fleste jobber for at elevene, gjennom individuell tilpasning, skal kunne delta sammen med andre i læringssituasjoner. At en gjennom å ha fokus på hva den enkelte trenger, utfra sine individuelle forutsetninger, med tilpasset innhold

og arbeidsmåter, skaper trygge, stabile rammer som sikrer tilpasset opplæring for den enkelte i et fellesskap.

Likevel blir det problematisk at fellesskapet stort sett er på avdelingen. «Læring og fellesskap» (2011) viser til at skolen skal være en fellesskapsarena og at det handler om å skape en god balanse mellom den enkelte elev og fellesskapet (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011). Bachmann og Haug (2006) viser til at alle skal få delta i skolens sosiale liv og gi sitt bidrag til fellesskapet (NOU (2009:18), 2009). Ved å ha fokus på et fellesskap i avdelingen, kan det være til hinder for et fellesskap utenfor avdelingen. «Rett til læring» (2009) sier tilpasset opplæring handler om å tilpasse på individnivå, men også på tilpasninger på gruppenivå (NOU (2009:18), 2009). Det kan tenkes at elevenes rett til spesialundervisning, og de medfølgende ressursene i dette, gjør tilpasninger på individnivå enklere. En har bedre oppdekning av lærere og andre ansatte, både i planlegging og gjennomføring av undervisningen. Fokuset er elevenes IOP, som i seg selv innbefatter et individuelt nivå. Dette kan skape et hinder for tilpasninger på gruppenivå. Samarbeid med andre instanser, som PPT og kompetansesenter, knyttes spesielt opp mot veiledning rundt de enkelte elevene. En kan trekke paralleller til den kategoriske og individuelle tilnærmingen. Det kan tenkes at de innspillene en får utenfor avdelingen, også er de som preger skoletilbudet. Med andre ord, med et fokus på en kategorisk og individuell tilnærming fra samarbeidspartnere utenfor avdelinger, vil dette prege samarbeidet og praksisen på avdelingen. Undersøkelsen viser til at det er stort fokus på individuell tilpasning og tilrettelegging av undervisningsmåter, som er kjennetegn ved en kategorisk og individuell tilnærming. På samme tid uttrykker flere et ønske om et mer relasjonell og systemrettet tilnærming. Dette skaper et gap mellom det som ønskes, det som praktiseres og det som veiledes i.

Læring som del av all menneskelig aktivitet (Säljö, 2001) vektlegges av deltakerne i studien. Det uttrykkes å tilrettelegge for læring i alle situasjoner, både i arbeidsøkter, ute i friminutt eller på stellebenken. Videre viser undersøkelsen at formålet med utdannelsen står sterkt (Biesta, 2011, 2015). Tradisjonelle fag spiller mindre rolle, og det vektlegges kommunikasjon, sosial kompetanse og ADL-ferdigheter, som et uttrykk for god og forsvarlig opplæring. Mål for opplæringen handler om å mestre hverdagen og læring i et livsløpsperspektiv. Den kan tenkes at kvalifisering, sosialisering og subjektivering er alle viktige momenter i opplæringen på spesialpedagogiske avdelinger. Undersøkelsen viser et fokus på kvalifisering, ved at elevene skal tilegne seg kunnskap og evner. Dette knyttes ikke alltid til tradisjonelle fag, men kanskje heller til for eksempel det å bruke talemaskin eller å

kle på seg selv. Videre står sosialiseringaspektet sterkt, med fokus på sosial kompetanse og det å være sammen med andre, med mål som å kunne mestre livet sitt og være et menneske i et samfunn. Subjektiviseringen, som handler om hvilken påvirkningskraft den enkelte har på egen utdanning og at elever er selvstendige med initiativ og ansvar, er vanskeligere å finne igjen i undersøkelsen. Flere deltakere viser til at mål for opplæringen er at elevene skal bli mest mulig selvstendige, men dette handler kanskje mer om kvalifiseringsdimensjonen og kunnskaper de skal tilegne seg. På andre siden viser flere deltakere til deres rolle som støtte i læringen og at det handler om blant annet å ta hensyn til elevens humør og dagsform. For elever som har mindre språk og funksjonsnivå adekvat med de minste barnehagebarna, er det kanskje slik en må gi elevene initiativ, ansvar og påvirkningskraft? Det er kanskje gjennom humør og dagsform at de har mulighet til å påvirke verden rundt seg og da også sin egen utdanning?

Gjennom nære samarbeid rundt de enkelte elevene, kan det tenkes at det normative spørsmålet om hva som er god utdanning for den enkelte eleven (Biesta, 2011) står i fokus. Flere deltakere viser til samarbeidet som en god arena til å finne gode mål og gode arbeidsmetodene som er tilpasset den enkelte og gir en god, forsvarlig og tilpasset opplæring. På andre siden kan det individuelle fokuset sette begrensninger for tilpasninger på gruppenivå, som igjen kan hindre inkludering og deltakelse i skoletilbudet.

7.3 Inkluderende opplæring -deltakelse i fellesskapet

Inkluderende opplæring handler om at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte, både faglig, sosialt og kulturelt (NOU (2009:18), 2009). Undersøkelsen viser at de fleste spesialpedagogiske avdelingene har et fellesskap på avdelingen, mens det er mindre tilknytning til et fellesskap i ordinær klasse.

Maktmekanismen mellom det individuelle og det kollektive er sentralt. En kan trekke paralleller til spenningsforhold i elevenes opplæring (Morken, 2012). Undersøkelsen tyder på at skoletilbudet på spesialpedagogiske avdelinger er preget av spenningsforholdet mellom enkeltindividet og opplæringsmiljøet. De individuelle egenskapene hos elevene er vektlagt, på samme tid som en jobber for å fjerne barrierer og diskriminering i opplæringsmiljøet. Likevel kan det se ut som det fokuseres mest på opplæringsmiljøet på selve avdelingen, ikke nødvendigvis hele skolen. Inntrykket er at det fokuseres på hvilke egenskaper eleven trenger for å være deltakende i den ordinære opplæring. At eleven trenger å tilegne seg noe, lære noe eller bli vant med noe, før den vil ha utbytte av en ordinær opplæring. Satt på spissen kan en

si at eleven tilskrives feil og mangler, og barrierer, behov og muligheter innenfor det ordinære opplæringsmiljøet er i mindre fokus. Dette kan henge sammen med spenningsforholdet mellom det spesielle og det generelle. Ved et for stort fokus på det spesielle med den enkelte eleven, vil det være vanskeligere å se den i et mer generelt lys og finne det som er felles. Igjen kan en trekke paralleller til normaliseringsaspektet i maktmekanismer. Elevene har allerede blitt tilskrevet 'noe annet', og det kan være vanskelig å finne fellestrekk mellom 'noe annet' og 'det normale'. Informantene referer til at elevene har et annet interessefelt, et annet faginnhold, andre arbeidsmetoder og andre behov og forutsetninger. En klassifiserer (Germeten, 2008) elevene på spesialpedagogiske avdelinger inn i en gruppe som skiller seg fra 'det normale'. Med andre ord, de generelle egenskapene en tillegger gruppen elever på spesialpedagogiske avdelinger, skaper avstand til de generelle egenskapene en tillegger ordinært trinn. Dette kan føre til at en skaper avstand til det generelle og fellesskapet, og videre en avstand til den enkelte eleven og hvilke interessefelt, faginnhold og arbeidsmetoder som kan sammenfalle med ordinær opplæring. Spenningsfeltet mellom holdninger og kunnskap (Morken, 2012) kan påvirke denne klassifiseringen. Undersøkelsen viser til et fokus på å skape trygghet, trivsel, motivasjon og mestring i opplæringen. De fleste deltakerne mener til at dette skjer på avdelingen og dette påvirker nok hvor mye en jobber for å viske ut forholdet mellom det generelle og det spesielle. Spørsmålet er om hvor mye de ulike spenningsfeltene og maktmekanismene spiller inn i vurderingen av dette. Hvilken kunnskap er denne oppfattelsen basert på og hvor mye spiller tilgangen til det ordinære skoletilbudet inn på hva denne kunnskapen bygger på?

En kan se til prosjektet «Vi sprenger grenser» som konkluderer med at en gjennom tilføring av kompetanse, støtte og engasjement hadde fått en positiv utvikling på å øke forventninger, bevissthet og kompetanse om opplæring for elever med utviklingshemming. Økt kunnskap og bedre samhandling mellom personer og systemer på ulike nivåer har vært hensikten med prosjektet (Kittelsaa & Tøssebro, 2015). Opplæring på spesialpedagogiske avdelinger preges av kunnskapen og samhandlingen mellom personer og systemer. Undersøkelsen tyder på at det er kunnskap og samhandling mellom personer og systemer som har et direkte ansvar for elevene og opplæringen. Dette kan være foreldre, PPT, kompetansesenter og ansatte i direkte tilknytning. Videre ser det ut til å være en mindre sammenheng med systemer som i praksis er litt mer fjerne for elevene, som den ordinære skolen og skoleeier. Flere i undersøkelsen viser til at de er opptatt av at avdelingen ikke skal være noe utenom den ordinære skolen, at det ikke skal være 'en vorte på utsiden', men at det er viktig at en ser på avdelingen som en del av

skolen. Lærere deltar mer eller mindre på utviklingsarbeid sammen med resten av skolen, men det oppleves vanskelig å finne felles tema. I avdelingen der elevene har stor tilknytning til ordinære klassetrinn, uttrykkes det at lærere i ordinære trinn får mer kompetanse på det spesialpedagogiske og at de samarbeider om praktiske områder av elevenes opplæring. En kan kanskje anta at her er det mer sammenheng mellom systemer og personer, da de ser hverandre i sin praktiske hverdag og får utvikle mer felles språk og sin profesjonelle kapital på tvers av skoletilbudene. I avdelingene som er mindre inne i ordinære trinn, er denne sammenhengen svakere og de ansatte har heller ikke samme muligheten til å danne et felles språk om sin skolehverdag, som igjen påvirker skillet mellom avdelingene og den ordinære skolen. En har ikke samme kunnskap om de samme tingene, og dette danner ulik praksis og mindre sammenheng. Deltakere i prosjektet «Vi sprenger grenser» viste til at prosjektet gjorde noe med holdningene blant alle ansatte ved skolen. Ledelse og ansatte jobbet for det samme. Det var avklarte roller om ansvar, som for eksempel at kontaktlærer i ordinær klasse hadde ansvar også for eleven med spesielle behov (Kittelsaa & Tøssebro, 2015).

Den kategoriske og individuelle tilnærmingen kan være til hinder for deltakelse i et læringsmiljø. Fokuset kan bli at elevene skal tilegne seg visse ferdigheter før den er klar til å delta sammen med andre. En kan sette begrensninger for elevens læringskapasitet, ved å tillegge de visse egenskaper og forutsetninger (Swann et al., 2012). Parallellen trekkes til klassifisering og normalisering, at elevene trenger 'noe annet' og tilhører 'noe annet'. For elever på spesialpedagogiske avdelinger så ser det ut for at dette kan gjøre seg gjeldene for deltakelse i ordinære trinn. «Framework for Participation» lister opp fire hovedområder for deltakelse. Å være der, læring og arbeid sammen, støtte alle sin læring og, gjenkjenne og akseptere ulikhet. Disse fire områdene kobles opp mot spørsmål om klasseromspraksis, og hva slags og hvorfor klasseromspraksisen er fremmende eller hemmende for deltakelse (Black-Hawkins, 2014). Disse spørsmålene trekker oss til en relasjonell og systemrettet tilnærming. For elevene i denne undersøkelsen, kan det se ut som klasseromspraksisen på avdelingene fremmer mer deltakelse enn den i ordinær skole. For det første er det på avdelingen de er mest, på de fleste avdelingene i denne undersøkelsen. For det andre, er det der de lærer og arbeider sammen. Flere i undersøkelsen referer til ulike nivå på fag, som gjør deltakelse med ordinært trinn vanskelig. «Ability» (Florian, 2008) og ensretting (NOU (2009:18), 2009), kan være faktorer i dette. En tenker kanskje at klasseromspraksisen og fagene skal møte behovet til de fleste elevene på trinnet, mens noen vil falle utenfor. Det kan tenkes at elevene på spesialpedagogisk avdeling oppleves å tilhøre en annen plass, der

ansvaret for deltakelse og tilpasset opplæring ikke ligger hos ordinær klasse, men hos de ansatte på spesialpedagogisk avdeling. For eksempel er det to avdelinger i undersøkelsen som snakker om digitale verktøy som innfallsvinkel til deltakelse med klassen, og arbeid og læring sammen. Den ene avdelingen har Ipad, og dette brukes av hele skolen. Det vises til at dette er en god måte å delta med klassen på, da alle kan jobbe med faget etter sitt nivå. Den andre avdelingen har også Ipad, men der har resten av skolen Chromebook. Dette uttrykkes som en unødvendig barriere. «Men okay? Ja, men det må vi få løst da.» (F s.11). Igjen kan det tyde på at ansvaret for deltakelse blir lagt på den spesialpedagogiske avdelingen.

Måloppnåelse og å støtte alle sin læring er også et område for deltakelse (Black-Hawkins, 2014). Undersøkelsen viser at fag elevene er deltakende i er stort sett der de kan 'følge undervisningen' og jobbe med samme kompetansemål som resten av klassen. Dette gjelder som oftest praktisk-estetiske fag. Noen elever deltar også i mer teoretiske fag, og det tyder på at dette gjelder særlig de minste elevene. Videre blir sosiale tilstelninger fremhevet som en arena for deltakelse. Flere informanter sier at elevene skal være med ordinær klasse 'når de har utbytte av det'. Hvilke kriterier som er bestemmende for dette 'utbyttet' kobles til mål i IOP, samt elevens sosiale ferdigheter. Flere elever er ikke deltakende med ordinær klasse på grunn av utfordringer ved adferd. Det vises til elever som behøver skjerming eller ikke «klarer å sitte innenfor klasserommets fire vegger en hel time». En kan stille spørsmål om hva slags klasseromspraksis er det som hemmer denne deltakelsen, og hvorfor er det slik? Videre hvordan blir ulikheter gjenkjent og akseptert, som er det fjerde område for deltakelse? (Black-Hawkins, 2014).

En kan si at faktorer innenfor klasseromspraksisen i ordinær klasse vil ha noe å si for deltakelsen til elevene på spesialpedagogisk avdeling. Gjennom en klasseromstudie av hva som hemmer og fremmer deltakelse, kan en skape større tilgang for elevene. Dette forutsetter en felles skoleutvikling for hele skolen, med felles ansvar om alle elevene. Undersøkelsen tyder på at en lettere klarer å legge til rette for deltakelse på avdelingene. Dette kan henge sammen med flere faktorer. Blant annet at ansvaret for opplæringen i praksis er der og de ansatte jobber og samarbeider om de samme tingene. Videre kan en kanskje si at fokuset på den enkeltes opplæringsbehov åpner opp for en større aksept og gjenkjenning av ulikheter, slik at lettere kan organisere rundt et mangfold. Dette kan også kobles til måloppnåelse, og å støtte alle sin læring (Black-Hawkins, 2014). Alle har mål som er individuelt tilpasset, som igjen gjør at elevene kan få støtte til lære og videre utvikling. Tilgangen, som også er et hovedområde for deltakelse i «Framework for participation», er der, ved at avdelingen er der.

På andre siden, kan det kanskje tenkes at denne tilgangen til avdelingen også vil skape barrierer for deltakelse i ordinært trinn. Om eleven ikke hadde tilhørt en spesialpedagogisk avdeling, hvor hadde den da hatt opplæringen sin? Hadde en klart større deltakelse i ordinært trinn da?

Deltakelse henger sammen med opplevelsen til den enkelte. Om en føler seg deltakende henger sammen med om en opplever seg aktivt handlende i situasjoner og samspill (Almqvist et al., 2004). Deltakerne i undersøkelsen viser ofte til begrepet tilhørighet. At elevene skal oppleve tilhørighet, føle seg inkludert og som en del av noe. Dette kan kobles til opplevelsen av deltakelse. Undersøkelsen tyder på at mange mener elevene får en bedre opplevelse av deltakelse på avdelingen. Det vises til å finne venner med samme interesseområde, oppleve trygghet og mestring, og føle seg verdsatt som den en er. 'Likemenn og likesinnede' er også begreper som går igjen. En kan trekke paralleller til indre kontrollplassering og autonomi for elevene (Almqvist et al., 2004). Elevene opplever de har kontroll, ved at de har tro på egne ferdigheter og evner til å håndtere ulike situasjoner og at de selv er bestemmende og styrende. I utvidelsen kan en si at elevene kanskje ikke opplever den samme indre kontrollplasseringen og autonomien på ordinært trinn. For eksempel kan det være flere inntrykk å forholde seg til, med tanke på flere personer i klassen, som gjør at situasjoner er vanskeligere å håndtere. På andre siden kan tolkning av sosiale regler være vanskelige, og eleven kan føle seg utilstrekkelig og lite bestemmende og styrende over egen situasjon. Deltakere i undersøkelsen viser til at flere elever har opplevd flere mislykkede forsøk på deltakelse i ordinært trinn. Dette vil prege opplevelsen av deltakelse. I det hele tatt, så kan det se ut som nisjepotensialet (Almqvist et al., 2004) til elevene på spesialpedagogisk avdeling ligger mest på avdelingen. Dette henger sammen med hvor det skapes mest tilgang for elevene. Opplevelsen av å gjøre noe meningsfullt og oppleve mestring er viktig for en motivasjon til å delta igjen og dette oppleves kanskje mest på avdelingen?

Et interessant moment som kom frem i undersøkelsen gjaldt elevene som fikk et ungdomsskoletilbud på barneskolen. Vurderingene for et slikt tilbud hang sammen med kompetansen hos ansatte og fysiske rammer. Universell utforming og elevenes behov for stellemuligheter og heis var en av grunnene til at de fikk sitt tilbud på en barneskole. §9 A-7 i Opplæringsloven omhandler det fysiske miljøet på skolene og sier: «Skolen skal innreist slik at det blir teke omsyn til dei elevane ved skolen som har funksjonshemmingar.» (Opplæringslova, 1998 ,paragraf 9 A-7). «Rett til læring» (2009) presiserer universell utforming som et grunnleggende prinsipp i norsk skole (NOU (2009:18), 2009) og at elever

ikke får plass på grunn av fysiske behov, tyder på at dette prinsippet ikke blir ivaretatt. Det kan handle om økonomiske prioriteringen. På andre siden kan vurderingene i hva som er til det beste for det eleven være vel så viktige. Tilhørighet og vennskap med 'likesinnede' går igjen i undersøkelsen som verdifullt for tilbudet og dette kan være noe av grunnen til at fokuset på et ungdomsskoletilbud i ungdomsskolen ikke anses som like viktig.

Denne undersøkelsen viser at elevers deltakelse påvirkes også av driftsmessige aspekter ved skolen, som friminutt, grupperinger og informasjonsflyt. Dette kan kobles til distribueringsmekanismen i maktmekanismer. Felles friminutt åpner opp for deltakelse med alle på skolen og dette vektlegges på flere avdelinger som en god arena for sosial tilhørighet. Grupperingene innad i avdelingene danner grunnlaget for hvilket fellesskap elevene er deltakende i. Av de fem avdelingene i undersøkelsen, har alle ulike organiseringsformer og fokus på hvor elevene skal være inkludert er varierende. En avdeling vektlegger at elevene skal møte i ordinært trinn når skoledagen starter. Denne distribuering fører til at inkludering med ordinært trinn kan være enklere å praktisk gjennomføre. Det skaper et ansvar for tilrettelegging i ordinært trinn og det kan enklere bli en del av daglig rutine. Videre skal det være sagt at det også på denne avdelingen ble vist til elever som ikke deltok noe i ordinært trinn, og at det da ikke fantes et alternativ for fellesskap. De andre avdelingene hadde samlingspunkter på avdelingene. Som tidligere nevnt, kan dette skape muligheter for deltakelse en plass, men kanskje hindre deltakelse en annen plass, som i ordinært trinn. Det handler om hvilke vurderinger en gjør for hvor en tenker inkludering er viktigst. Informasjonsflyten blir trukket frem som en utfordring. En får ikke alltid beskjed om endringer på timeplan i ordinært trinn. En kan trekke paralleller til sammenhengen mellom skoletilbudene, og at de står et stykke fra hverandre og kanskje ikke opplever et felles ansvar for inkludering.

SFO nevnes i undersøkelsen som en god innfallsvinkel til deltakelse. SFO i hovedsak er et tilbud for elever mellom 1.-4. trinn, men flere elever på spesialpedagogisk avdeling har et tilbud utover 4. trinn. Dette fører til at deltakelse i SFO, sammen med jevnaldrende, først og fremst handler om de minste elevene. SFO er heller ikke et opplæringstilbud, så i et inkluderingsperspektiv som et grunnleggende prinsipp for opplæring, så kan en ikke vurdere SFO som en del av dette. På andre siden, så kan en gjennom deltakelse i SFO skape mindre skille mellom elevene, og en kan utvide nisjepotensialet (Almqvist et al., 2004), slik deltakelse i opplæringssituasjoner kan bli enklere.

8 Like muligheter, god og forsvarlig opplæring, og deltakelse i et fellesskap

Som nevnt innledningsvis i diskusjonen, kan en ikke sette et entydig skille mellom hva som er likeverdig opplæring, tilpasset opplæring eller inkluderende opplæring. Alle elementene påvirker hverandre. I denne studien har det blitt vist på flere faktorer som kjennetegner skoletilbudet på spesialpedagogiske avdelinger og hvordan tilbudet kan forstås i lys av likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring.

Oppsummerende kan en si at personalgruppens sammensetning gir en mulighet for tilpasset opplæring utfra den enkeltes evner og forutsetninger, på samme tid som fokuset på enkeltindividet kan sette begrensninger for tilpasset opplæring på et gruppe- og klassenivå. Dette kan føre til barrierer for deltakelse i et fellesskap. Likevel kan fokuset på den enkeltes evner og forutsetninger, føre til at en ivaretar mangfoldet i elevgruppen, som igjen åpner opp for at flere får like muligheter til deltakelse i et fellesskap. Dette fellesskapet er stort sett på avdelingen, og det finnes flere barrierer for deltakelse i et klassefellesskap. På grunn av et vedtak om spesialundervisning og en mulighet for et alternativt innhold i hele, eller deler av opplæringen, gjennom en IOP, vil en kunne skape et grunnlag for tilpasset opplæring utfra den enkeltes evner og forutsetninger, som kan skape like muligheter for læring og utvikling. På andre siden finnes det ikke overordnede reguleringer for hva det alternative innholdet skal være eller hvilke mål som er hensiktsmessige, noe som kan føre til tilfeldigheter i skoletilbudet og mindre likeverdig opplæring. De ulike yrkesgruppene som arbeider sammen, kan resultere i et mindre teoretisk grunnlag for skoletilbudet. Satt i en større sammenheng, ved manglende reguleringer for innholdet, vil alle avdelinger være mest preget av kun sin egen praksis, og det blir en lukket organisasjon som mulig ikke skaper like muligheter på tvers av avdelinger. Samarbeid med andre avdelinger kan åpne opp for en felles plattform og mer likeverdig opplæring, med mer teoretisk grunnlag som kommer alle elevene til gode. Samarbeid med resten av skolen vil kunne åpne opp barrierer for deltakelse og føre til mer inkludering, slik at alle har større muligheter for å ta del i fellesskapet faglig, sosialt og kulturelt.

Deltakerne i studien har vurdert at det verdifulle med skoletilbudet på spesialpedagogisk avdeling er muligheten for tilpasset opplæring og at elevene har mulighet til å bli inkludert i et fellesskap de føler seg deltakende i. Det handler om motivasjon og mestring utfra elevenes opplevelse av skoletilbudet. På samme tid er det også dette som oppleves utfordrende.

Nettopp å sørge for tilpasset opplæring og å skape et fellesskap som elevene føler seg deltakende i. Det etterlyses reguleringer, som innspill fra skoleeier og politiske føringer. Dette henger kanskje sammen med at mye av innholdet i skoletilbudet på en spesialpedagogisk avdeling handler om et alternativt innhold enn det en har i ordinær skole, både med tanke på faginnhold for elevene og organisatorisk, med andre yrkesgrupper. En kan kanskje si at reguleringer er med på å skape like muligheter og et likeverdig opplæringstilbud. Dette henger sammen med tiltak som foreslås i «På lik linje» (2016). Tiltakene er blant annet å utvikle standard for læringsmål og kartlegging av utbytte (NOU (2016:17), 2016).

Inntrykket som sattes igjen med er at elevene har et godt skoletilbud på de spesialpedagogiske avdelingene, utfra de rammene som er. Elevene får tilpasset opplæring utfra den enkeltes evner og forutsetninger og de opplever inkludering i et fellesskap på avdelingene, og noen også i klassen. De ansatte er engasjert og opptatt av videreutvikling av skoletilbudet. Likevel, når en ser skoletilbudet i sammenheng med den ordinære skolen, så er det store ulikheter og det kan argumenteres for at det mangler likeverdig opplæring, med like muligheter som andre elever. Det kan tenkes at dette henger sammen med det alternative innholdet på avdelingene. I videre studier av spesialpedagogiske avdelinger kan det være hensiktsmessig å undersøke detaljene i dette alternative innholdet. Hvilke opplæringsmål har elevene, hvor mye tid brukes på alternative opplæringsmål og hvorfor velges disse? Hvilken hensikt har de ulike yrkesgruppene og hvilke konsekvenser får dette for skoletilbudet på avdelingene? Ved å undersøke dette, kan en skape et grunnlag for hvilket innhold som finnes på avdelingene, og kanskje en kan nærme seg en mer felles plattform, som er mindre preget av tilfeldigheter, slik at skoletilbudene kan være mer likeverdige, med like muligheter som ordinært skoletilbud.

Videre vil det være viktig å se på muligheter i det ordinære skoletilbudet. Denne studien viser at det er spenningsforhold mellom det ordinære skoletilbudet og et skoletilbud på spesialpedagogisk avdeling. Mulig tilbudene sin egenart er med på å forsterke ulikheter, og dermed skaper barrierer for samarbeid og tilgang, både blant personal og elever. Ved å jobbe for å se på hva som er felles i skoletilbudene, kan en åpne opp for å se muligheter slik at tilgangen blir enklere og elevene kan oppleve meningsfulle fellesskap sammen med sine jevnaldrende i et klassemiljø.

9 Litteraturliste

- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2).
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: Where Next? *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 38(1), 15-34. doi:10.1007/s11125-008-9055-0
- Allan, J. (2012). Difference in Policy and Politics: Dialogues in Confidence. *Forum*.
- Almqvist, L., Eriksson, L., & Granlund, M. (2004). Delaktighet i skolaktiviteter -ett systemteoretisk perspektiv. In A. Gustavson (Ed.), *Delaktighetens språk* (Vol. 1). Malmø: Studentlitteratur.
- Bachman, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Retrieved from Høgskulen i Volda:
- Bachman, K., Haug, P., & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. Retrieved from
- Biesta, G. J. J. (2010). Why "What Works" Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *The Stirling Institute of Education, University of Stirling*.
- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder -etik, politik, demokrati* (Vol. 1). Aarhus: Forlaget Klim.
- Biesta, G. J. J. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1).
- Black-Hawkins, K. (2014). Researching inclusive classroom practices: the Framework for Participation. In L. Florian (Ed.), *The Sage Handbook of Special Education* (Vol. 2). London: Sage.
- Black-Hawkins, K., Florian, L., & Rouse, M. (2008). Achievement and Inclusion in Schools and Classrooms: Participation and Pedagogy. *Education-line*.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4).

- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education, 28*(2).
- Germeten, S. (2008). Klassifiseringens makt. In K.-A. Madsen (Ed.), *Pedagogikken I reformene -reformene I pedagogikken*. Oslo: Abstract Forlag.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. In A. Molander & I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier*: Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital : transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 1*.
- Kittelsaa, A., & Tøssebro, J. (2015). Vi sprenger grenser -Følgeevaluering av et pilotprosjekt. *NTNU Samfunnsforskning*.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (Vol. 3). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Molin, M. (2004). Delaktighet inom handikappområdet. In A. Gustavson (Ed.), *Delatighetens språk* (Vol. 1). Malmø: Studentlitteratur.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer -en innføring* (Vol. 2). Oslo: Cappelen Damm.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, humaniora, juss og teologi* (Vol. 4).
- Nordahl, T., & Haustätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. . Retrieved from
- NOU (2009:18). (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU (2016:17). (2016). *På lik linje - Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskole og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.

opplæringslova, F. t. (2014). *Forskrift av 31. mars 2014 nr 383 krav til kompetanse ved tilsetjing og undervisning*. Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>.

rehabilitering, F. o. h. o. (2012). *Forskrift 10. april 2018 nr 556 definsjon av habilitering og rehabilitering*. Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2011-12-16-1256>.

Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data : a guide to the principles of qualitative research* (4th ed. ed.). Los Angeles, Calif: SAGE.

Swann, M., Peacock, D. A., Hart, S., & Drummond, M. J. (2012). *Creating Learning without Limits*. Berkshire: Open University Press.

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen Spesialundervisning*. Retrieved from www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/

Utdanningsforbundet. (2017). *Nøkkeltall for grunnskolen t.o.m. skoleåret 2016/2017*. Retrieved from <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2017/nokkeltall-for-grunnskolen-t.o.m.-skolearet-201617/>

Vislie, L. (2003). *Inkluderende opplæring: Idegrunnlag og politikk. Utopi-realitet? Spesialpedagogikk*, 6(3).

Wenger, E. (1999). *En social teori om læring*. In *Communitives of Practice*.

10 Vedlegg

Vedlegg 1-informasjonskriv

Informasjon om en studie om opplæring for elever på spesialpedagogiske avdelinger

Til skolesjef

Jeg skal skrive master i spesialpedagogikk. Formålet med studien er å undersøke hva som kjennetegner opplæring av elever på spesialpedagogiske avdelinger, de ansatte sine synspunkt om opplæring for elevene og utviklingen av skoletilbudet. Motivasjonen for studien er egen erfaring som avdelingsleder på en spesialpedagogisk avdeling gjennom ti år. Jeg ønsker å utforske andre, tilsvarende avdelinger for å få bedre innsikt i opplæringstilbudet.

Jeg vil i studien undersøke fem avdelinger ved å intervjuere rektorer og avdelingsledere og gjennomføre spørreundersøkelse av andre ansatte. Spørsmålene vil dreie seg om kjennetegn ved skoletilbudet (hvilke elever og ansatte), tanker om opplæring (organisering av dagen, læringsmål og metoder) og organisasjonsutvikling (kompetanseheving og utvikling av praksis). Tanker om endringsmuligheter, egen profesjon og hva en anser som verdifullt og utfordrende vil også være aktuelt.

Studien er meldt og godkjent hos NSD (Norsk senter for forskningsdata).

Dersom du lurer på noe, ta gjerne kontakt med meg. Jeg kan nås på telefon 41532637 eller hoilandingunn@gmail.com. Du kan også ta kontakt med veileder ved UiS, Anne Nevøy på telefon 51833447. Jeg kommer gjerne og informerer om studien i forkant av undersøkelsen.

Med vennlig hilsen

Ingunn Høiland

Vedlegg 2 -informasjonsskriv

Informasjon og forespørsel om deltakelse i en studie om opplæring for elever på spesialpedagogiske avdelinger

Til rektor/avdelingsleder.

Jeg skal skrive master i spesialpedagogikk. Formålet med studien er å undersøke hva som kjennetegner opplæring av elever på spesialpedagogiske avdelinger, de ansatte sine synspunkt om opplæring for elevene og utviklingen av skoletilbudet. Motivasjonen for studien er egen erfaring som avdelingsleder på en spesialpedagogisk avdeling gjennom ti år. Jeg ønsker å utforske andre, tilsvarende avdelinger for å få bedre innsikt i opplæringstilbudet.

Jeg vil i studien undersøke fem avdelinger ved å intervjuere rektorer og avdelingsledere og gjennomføre spørreundersøkelse av andre ansatte. Spørsmålene vil dreie seg om kjennetegn ved skoletilbudet (hvilke elever og ansatte), tanker om opplæring (organisering av dagen, læringsmål og metoder) og organisasjonsutvikling (kompetanseheving og utvikling av praksis). Tanker om endringsmuligheter, egen profesjon og hva en anser som verdifullt og utfordrende vil også være aktuelt.

Intervjuene vil bli tatt opp på bånd og jeg vil ta notater underveis. Spørreundersøkelsen vil bli gitt i papirformat. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner eller avdelinger vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Alle data vil bli slettet/makulert når oppgaven er godkjent, innen våren 2019.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Studien er meldt og godkjent hos NSD (Norsk senter for forskningsdata). Jeg vil ta kontakt med deg i løpet av uke for å høre om du vil delta og avtale eventuelt møtetidspunkt.

Dersom du lurer på noe, ta gjerne kontakt med meg. Jeg kan nås på telefon 41532637 eller ihho@skule.ha.no. Du kan også ta kontakt med veileder ved UiS, Anne Nevøy på telefon 51833447. Jeg kommer gjerne og informerer om studien i forkant av undersøkelsen.

Med vennlig hilsen

Ingunn Høiland

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien «Opplæring for elever på spesialpedagogiske avdelinger» og ønsker å stille til intervju.

Signatur: Telefonnummer:.....

Vedlegg 3 -intervjuguide

Intervjuguide rektor og avdelingsleder

Studien går ut på å studere opplæring på spesialpedagogiske avdelinger. Formålet med studien er å studere hva som kjennetegner tilbudet, de ansatte sine synspunkter om opplæringen og utviklingen av skoletilbudet. Intervjuet tar utgangspunkt i dine synspunkt og dine opplevelser.

1. Beskriv elevene; hva kjennetegner de?
 - a. Alder
 - b. Type utfordringer (helsemessige, kognitive, atferd)
2. Beskriv prosedyrer knyttet til opptak
 - a. Hvem tar initiativet?
 - b. Hvem er med i prosessen?
 - c. Hvem tar beslutningen?
 - d. Hvilke erfaringer har du med rollene de ulike involverte har? Er det noen som dominerer i prosessen?
3. Beskriv kompetansen til de ansatte?
 - a. Antall og fordeling av profesjon
 - b. Utdanningsbakgrunn
 - c. Erfaringsbakgrunn
4. Hvordan er dagen organisert, timeplan/dagsplan?
5. Beskriv innhold i opplæringen
6. Beskriv arbeidsmåter og metoder
7. Beskriv grupperinger
8. Beskriv tema for møtepunkter mellom ansatte.
 - a. Hva diskuteres?
 - b. Hvordan jobbes tema med i etterkant?
9. Hvilke innspill får avdelingen og hva gjør en med innspillene? For eksempel fra foreldre, ledelse, skoleeier, ansatte, PPT, andre ressursenter.
 - a. Hva syns du om tilbakemeldingene?
 - b. Ville du hatt flere/mindre?
10. Hvilke muligheter for kompetanseutvikling finnes det?
 - a. Hva kompetanse etterspørres?
 - b. Er du tilfreds med mulighetene for kompetanseutvikling?
11. Hva vurderer du som verdifullt i tilbudet?
12. Er det noe som kunne blitt gjort annerledes? Eventuelt hva?
13. Hva er de overordnede målsetningen dine for opplæringen av elevene?

Noe å tilføye?

Vedlegg 4 -spørreundersøkelse

Spørreundersøkelse ansatte

Jeg skal skrive master i spesialpedagogikk. Formålet med studien er å undersøke hva som kjennetegner opplæring av elever på spesialpedagogiske avdelinger, de ansatte sine synspunkt om opplæring for elevene og utviklingen av skoletilbudet. Motivasjonen for studien er egen erfaring som avdelingsleder på en spesialpedagogisk avdeling gjennom ti år. Jeg ønsker å utforske andre, tilsvarende avdelinger for å få bedre innsikt i opplæringstilbudet. Ta utgangspunkt i elevene du jobber med og svar på følgende spørsmål.

Hva mener du er det viktigste for elevene i opplæringen?	
Hva mener du er det viktigste du kan gjøre for å støtte læringen til elevene?	
Er du delaktig i å lage opplæringsmål til elevene? Hvordan?	
Hva er verdifullt med dette tilbudet?	
Hva er utfordrende med tilbudet?	
Har du synspunkter på utviklingen av skoletilbudet og hvordan dette kan gjøres?	
Hva tenker du om kompetanseutvikling for din egen del og hvordan dette kan tilrettelegges i en travel hverdag?	

Hva bakgrunn (tidligere erfaringer) og utdanning har du?



Anne Nevøy

4036 STAVANGER

Vår dato: 23.01.2018

Vår ref: 58030 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 27.12.2017 for prosjektet:

58030	<i>Opplæring for elever på spesialpedagogiske avdelinger</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Anne Nevøy</i>
Student	<i>Ingunn Høiland</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.06.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

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

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Lasse André Raa

Kontaktperson: Lasse André Raa tlf: 55 58 20 59 / Lasse.Raa@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ingunn Høiland, hoilandingunn@gmail.com



INFORMASJON OG SAMTYKKE

Du/dere har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

Personvernombudet bemerker at det foreligger et avvik med hensyn til prosjektslutt (tidspunkt for anonymisering/sletting) oppgitt i meldeskjema (01.10.2018) og i informasjonsskriv (våren 2019). Vi legger til grunn at sistnevnte stemmer, og har derfor endret prosjektslutt til 01.06.2019.

TAUSHETSPLIKT

Personvernombudet minner om at taushetsplikten vil være til hinder for at informantene kan gi opplysninger som gjør enkeltelever identifiserbare. I forkant av intervjuene bør informantene minnes om sin taushetsplikt samt hvordan relativt få bakgrunnsopplysninger kan være identifiserende, spesielt i et lite utvalg. Dette gjelder spesielt spørsmål nr. 1 i intervjuguiden, der informantene inviteres til å omtale kjennetegn ved elevene (alder, type utfordringer, omsorgssituasjon).

DATASIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du/dere behandler alle data i tråd med Universitetet i Stavanger sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc/mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

PROSJEKTSLUTT

Prosjektslutt er oppgitt til 01.06.2019. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du/dere vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>