

Spesialundervisning og kvalitet

*Kvalitet på opplæringen for elever som mottar
spesialundervisning*

En casestudie

Kjersti Sørmoen Håland



Høgskolen i **Hedmark**

Master i tilpasset opplæring
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

HØGSKOLEN I HEDMARK

2012

Forord

Det har vært veldig interessant og spennende å få jobbe med denne masteroppgaven om spesialundervisning og kvalitet. Det burde være alle forunt å kunne fordype seg innen et fagfelt på denne måten. Jeg har følt meg privilegert som har hatt anledning til å gjøre dette på heltid. Det har gitt meg ro, konsentrasjon og fordypning i et tema som jeg har flere innfallsvinkler til.

Man lever på mange måter i sin egen boble underveis i en slik prosess. Slik har det på mange måter vært en ensom tilværelse. Takket være min lille krets på lesesalen på Høgskolen, så har det vært et fellesskap likevel. Fast arbeidstid og fast plass på lesesalen har gitt struktur på arbeidet.

Jeg vil rette en stor takk til min hovedveileder, Kari Nes, for tro på problemstillingen og oppgaven min. Hun har kommet med inspirasjon, gode råd og kloke innspill underveis i prosess. Alltid tilgjengelig og alltid blid! Takk også til biveileder, Thomas Nordahl, for god hjelp i forbindelse med feltarbeidet og nyttig veiledning mot slutten av oppgaven.

Jeg vil også rette en stor takk til skolene hvor jeg fikk gjøre feltarbeidet mitt. Takk til elevinformantene og deres foreldre for tillit og åpenhet. Takk til lærerne som lot meg få titte dem i kortene.

En særlig takk må rettes til mannen min, Trygve, for all støtte og tålmodighet. Uten ham hadde ikke dette latt seg gjennomføre. Takk til mine fire barn, Kristin, Øyvind, Hans Jørgen og Johanne som har brakt mangfoldperspektivet inn i livet mitt.

Til slutt må jeg rette en stor takk til broren min, Oddbjørn, for nyttig språklig veiledning og hjelp i innspurten.

Ilseng, 14.mai 2012

Kjersti Sørmoen Håland

Innhold

FORORD	2
INNHOOLD	3
NORSK SAMMENDRAG	6
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	7
1. INNLEDNING	8
1.1 TEMA	8
1.2 AVGRENSNING	9
1.3 PROBLEMSTILLING	9
1.4 OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	10
2. TEORETISK FORANKRING	12
2.1 GRUNNLAGET FOR SPESIALUNDERVISNING.....	12
2.1.1 Sentrale prinsipper i opplæringen	12
2.1.2 Rett til spesialundervisning	13
2.2 HVA VET VI OM SPESIALUNDERVISNING PR I DAG?	14
2.2.1 Noen av spesialundervisningens dilemmaer.....	14
<i>Den videre presentasjonen av forskningen organisert i punktene 2.2.2-2.2.6 er hentet fra funn i Nordahl og Hausstätters rapport Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater (2009). Jeg har gjort et utvalg av punkter som er relevante for tema i undersøkelsen. Jeg har i tillegg et punkt 2.2.7 om betydningen av godt foreldresamarbeid.</i>	<i>15</i>
2.2.2 Spesialundervisning iverksettes sent.....	15
2.2.3 Stor bruk av assistenter og timer som ikke gjennomføres fordi spesiallærer blir brukt som vikar	15
2.2.4 Mer segregering av elever i egne tilbud og en økning i omfang av spesialundervisning..	16
2.2.5 Svært lite systematisk vurdering av elevenes læringsutbytte av spesialundervisningen	18
2.2.6 Rigide prosedyrer, stabile opplegg, undervisning uten forklaringsbidrag til læringsutbytte, avlastningsfunksjon for lærerne	19

2.2.7 Foreldresamarbeid	20
2.3. KVALITET	20
2.3.1 Sammenhengen mellom positive resultater og kompetansen til de ansatte.....	21
2.3.2 Hver elev blir møtt som unik med sine ulike egenskaper, forutsetninger og behov	22
2.3.3 Løpende vurdering av det faglige og sosiale læringsutbytte som elevene oppnår	23
2.3.4 Sammenhengen med den øvrige undervisningen i klassen.....	24
2.3.5 Betydningen av godt foreldresamarbeid	25
3. METODE	28
3.1 VITENSKAPSTEORETISKE PERSPEKTIVER	28
3.2 DESIGN.....	29
3.3 METODISK TILNÆRMING	30
3.4 METODENE FOR INFORMASJONSINNHEITING	31
3.4.1 Observasjon.....	31
3.4.2 Intervju	34
3.4.3 Dokumentanalyse	35
3.5 UTVALG	35
3.6 ETISKE REFLEKSJONER	36
3.7 RELIABILITET OG VALIDITET	37
4. PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN.....	39
4.2 PRESENTASJON AV FUNN KNYTTET TIL FORSKNINGSPØRSMÅL 1 OM PÅ HVILKEN MÅTE ELEVEN OPPLEVER FAGLIG OG SOSIAL UTVIKLING	40
4.2.1 Faglig utvikling	40
4.2.2 Sosial utvikling	42
4.3 PRESENTASJON AV FUNN KNYTTET TIL FORSKNINGSPØRSMÅL 2 OM PÅ HVILKEN MÅTE LÆRERNES FORVENTNINGER TIL ELEVENES LÆRING KOMMER TIL SYNE	48

4.3.1	<i>Aktivitet i timene sammen med klassen</i>	48
4.3.2	<i>Aktivitet i timene sammen med spesiallærer</i>	52
4.3.3	<i>Vurdering</i>	55
4.3.4	<i>Assistenten</i>	56
4.3.5	<i>Vikarer</i>	57
4.4	PRESENTASJON AV FUNN KNYTTET TIL FORSKNINGSPØRSMÅL 3 OM PÅ HVILKEN MÅTE FORELDRE OPPLEVER Å BLI MØTT AV SKOLEN SOM DEN FAKTOREN SOM HAR STERKES INNVIRKNING PÅ ELEVENS MOTIVASJON OG INNSATS	57
4.4.1	<i>Overganger mellom barnehage og skole, mellom barneskole og ungdomsskole</i>	58
4.4.2	<i>Anerkjennelse</i>	58
4.4.3	<i>Informasjon og veiledning</i>	59
4.4.4	<i>Dialog og kommunikasjon</i>	60
5.	DRØFTING	62
5.1	PÅ HVILKEN MÅTE OPPLEVER ELEVEN FAGLIG OG SOSIAL UTVIKLING?	62
5.1.1	<i>Faglig utvikling</i>	62
5.1.2	<i>Sosial utvikling</i>	65
5.2	PÅ HVILKEN MÅTE KOMMER LÆRERENS FORVENTNINGER TIL ELEVENS LÆRING TIL SYNE I UNDERVISNINGEN?	67
5.3	PÅ HVILKEN MÅTE OPPLEVER FORELDRE Å BLI MØTT AV SKOLEN SOM DEN FAKTOREN SOM HAR STERKEST INNVIRKNING PÅ ELEVENS MOTIVASJON OG INNSATS?	71
5.4	KONKLUSJON OG AVSLUTNING	74
	LITTERATURLISTE	78

Norsk sammendrag

I denne oppgaven settes søkelyset på spesialundervisning og kvalitet ved å drøfte kvalitet på opplæringen for elever som mottar spesialundervisning. Denne elevgruppas hverdag er i mange tilfeller preget av manglende helhetlig opplæringstilbud og utestengning fra fellesskapet i klassen. Da utviklingen går i retning av økende antall elever med vedtak om spesialundervisning, samtidig som resultatene av effekten av denne spesialundervisningen er tvetydig, er det viktig å undersøke hva som gir kvalitet på denne undervisningen.

Den teoretiske rammen for oppgaven handler om inkludering og anerkjennelse. Inkludering handler om å skape inkluderende skoler hvor alle har sin plass og tilhørighet i et fellesskap. Aksel Honneths anerkjennelsesbegrep gir en forklaringsnøkkel til hvordan erkjennelse og krenkelse kan bygge opp eller rive ned menneskers selvtillit, selvrespekt og selvverd. Dette er verdier som er nødvendige for å kunne være i stand til å bli aktører i det sosiale fellesskapet. Nyere forskning på feltet spesialundervisning gir noen bidrag til definisjonen av kvalitet. Kvalitet blir videre sett i sammenheng med effektundersøkelsene til Niels Egelund og Susan Tetler, hvor man har pekt på hva som gir resultater i spesialundervisningen.

Designet for undersøkelsen er en casestudie hvor to elever med vedtak om spesialundervisning er fulgt gjennom hver sin skoleuke. Målet for undersøkelsen er å se hva som faktisk skjer i møte med lærer og medelever i den ordinære undervisningen og i spesialundervisningen. Gjennom kvalitativt tilnærming er metodene observasjon, intervju og dokumentanalyse brukt i datainnsamlingen. Foreldrenes stemme er også løftet fram gjennom intervjuer.

Drøftingen tar utgangspunkt i funnene i undersøkelsen og diskuteres i relasjon til forskningsspørsmålene. Kvalitet på opplæringen for elever som mottar spesialundervisning handler om at elever opplever faglig og sosial utvikling, har lærere som synliggjør forventinger i undervisninger og hvor foreldrenes innvirkning på elevenes motivasjon og innsats blir anerkjent av skolen. Gjennom inkludering i fellesskapet og anerkjennelse av både elever og foreldres bidrag til opplæringen, er dette viktige faktorer for opplevelse av kvalitet på opplæringen for elever som mottar spesialundervisning.

Engelsk sammendrag (abstract)

This paper focuses on special education and quality, with a discussion on quality in education for pupils with special educational needs. The situation for these pupils bears the stamp of lacking general offer of education and locking out of participation in the class's social life. The growing number of pupils with special educational needs, coinciding with the ambiguity of the effects of special education, makes it necessary to examine what gives quality to this education.

The theoretical framework of this paper is about inclusion and acknowledgment. Inclusion is about creating inclusive schools where all the pupils belong to a community. Aksel Honneth's idea of acknowledgment gives a key to explaining how acknowledgment and offence build up or brake down pupils' self-confidence, self-respect and self-value. These values are necessary to be able to take part in the social life. New research in special education gives some contributions to the defining quality. Quality is seen in connection with the effect research of Niels Egelund and Susan Tetler, where what gives results in special education is pointed out.

The design of this research is a case study where two pupils with special educational needs are observed through a week at school. The aim of this research is to see what actually happens when they meet the teachers and the other pupils in the ordinary lessons and in the special education lessons. In a qualitative approach the methods observation, interview and document analyses are used in the data collection. The voice of the parents is brought up forward through interviews.

The discussion starts with the research discoveries which are seen in connection with the research questions. Quality in education for pupils with special educational needs is about the students experiencing professional and social development, having teachers that visualise expectations in the lessons, and where the parents' influence on students' motivation and efforts is acknowledged by the school. Through inclusion in class fellowship and acknowledging the contributions from students and parents in the education, these are important factors to experience quality in education for the students with special educational needs.

1. Innledning

Det er mye vi har lyst til å gjøre, og vi duger til noe vi òg. For vi får til ganske mye... Vi ønsker utdanning og arbeid og muligheter til å realisere drømmene våre.

(Fra boka *Jeg vil leve* av Marthe Wexelsen Goksøyr)

1.1 Tema

I *FNs menneskerettighetserklæring* (1948), artikkel 26, heter det at alle mennesker har rett til undervisning, og alle skal ha adgang til yrkesopplæring. For å gjøre dette mulig for alle må utdanningssystemet legge til rette for mangfoldet av elever. Gjennom inkludering feirer man dette mangfoldet ut fra et berikelsesperspektiv hvor hver elev med sin bakgrunn er med på å tilføre fellesskapet noe positivt. Inkludering er som en salatbolle hvor mange elementer til sammen utgjør et fargerikt hele.

Ikke alle elevene i mangfoldet får utbytte av ordinær undervisning, selv med tilpasset opplæring. Disse elevene har rett til spesialundervisning (Opplæringsloven, 2011, paragraf 5-1). Salamanca-erklæringen¹ gir inkludering en global agenda, hvor spesialundervisning ses i et inkluderingsperspektiv ved begrepet ”skoler for alle”: *”schools for all” – institutions which include everybody, celebrate differences, support learning, and respond to individual needs* (UNESCO 1994, i Strømstad, Nes, & Skogen, 2004, s. 7). Inkludering og spesialundervisning utelukker ikke hverandre, men en gjensidighet er avgjørende for elever som mottar spesialundervisning. Sammenhengen mellom spesialundervisning og kvalitet handler i stor grad om vektleggingen av inkluderingsperspektivet i tilretteleggingen av denne opplæringen.

Min forforståelse er mangfoldig da jeg som rektor ved en mindre barneskole har ansvar for opplæringstilbudet for alle skolens elever og kjenner på utfordringene når vedtak om spesialundervisning skal fattes. Samtidig har jeg jobbet mange år som lærer i grunnskolen og kjenner lærernes utfordringer i tilrettelegging slik at alle elevene opplever faglig og sosial

¹ UNESCOs Salamanca Statement av 1994 ble vedtatt på The World Conference on Special Needs Education av representanter for 92 regjeringer og 25 internasjonale organisasjoner.

utvikling. Jeg er også mor til et barn med særskilte behov som mottar spesialundervisning. Den rollen har vært avgjørende for valg av tema for denne undersøkelsen.

1.2 Avgrensning

Arbeidet med å utvikle et godt opplæringstilbud for elever med særskilte behov², forutsetter en samhandlingsprosess mellom ulike aktører. ”Aktører” her begrenses til lærere, spesiallærere, støttepedagoger, assistenter, foreldre og de administrative dokumentene i forbindelse med vedtak om spesialundervisning. I undersøkelsen gis det derfor en kvalitativ redegjørelse for en avgrenset del av en større helhet, i arbeidet med å utvikle god opplæring for elever med særskilte behov.

Med utgangspunkt i denne helheten velger jeg å begrense undersøkelsen til å gjelde elevens situasjon i klassen i møte med lærer og medelever og i spesialundervisning i møte med spesiallærer, individuell opplæringsplan (IOP) og halvårsrapport og foreldre. Da tidligere forskning omkring spesialundervisning har hatt mye fokus på ressurser, organisering og rammer, ønsker jeg å undersøke hva som skjer i selve undervisningen inne i klasserommene. Jeg har ønsket å gi elever og foreldre en stemme inn i denne undersøkelsen.

I denne framstillingen brukes begrepet ”foreldre” i hovedsak framfor ”foresatte”. Avveiningen handler om at mine foreldreinformanter er biologiske foreldre og at jeg selv identifiserer meg med gruppen foreldre i denne undersøkelsen.

1.3 Problemstilling

Undersøkelsen omhandler to elever som observeres gjennom hver sin skoleuke, for å sette søkelys på hva som faktisk skjer i undervisningen, i møte med lærere og medelever og når elever går ut og inn av klassefellesskapet. Samtidig har jeg ønsket å bringe foreldrenes stemme inn, gjennom intervjuer. De er eksperter på egne barn, men står likevel på mange måter på sidelinjen av livet i skolen.

² I *Inkluderingshåndboka* (Booth & Ainscow, 2001) foreslås det å erstatte uttrykket ”særskilte opplæringsbehov” med ”hindringer for læring og deltakelse”. I denne undersøkelsen brukes uttrykket ”særskilte behov”.

Spesialundervisning krever mye ressurser, både menneskelig og økonomisk. Effekten av denne undervisningen er ikke ubetinget entydig. Vi ser også at elever som mottar spesialundervisning lett kan falle utenfor det sosiale fellesskapet i en klasse. Det er derfor nødvendig å se på hva som gir kvalitet i spesialundervisningen for å gi elever med vedtak et best mulig grunnlag for utvikling og vekst.

Jeg forstår begrepet kvalitet i forbindelse med spesialundervisning ut fra graden av inkludering og effekten av et helhetlig opplæringstilbud for elever med vedtak om spesialundervisning. Anerkjennelsesbegrepet blir sentralt. Graden av en inkluderende skolekultur avgjør i hvor stor grad den enkelte opplever anerkjennelse av både lærer og medelever. Anerkjennelse gir selvtillit, selvrespekt og selvverd (Beck, Engen, Østerud, Øzerk, & Aasen, 2010). Skolens mandat er å hjelpe elevene i utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringsloven, 2011, paragraf 1-1). For å kunne hjelpe elevene i å nå dit, må skolen lykkes i å utvikle selvtillit, selvrespekt og selvverd hos elevene. Intet mindre.

Hovedproblemstillingen er følgende:

Kvalitet på opplæringen for elever som mottar spesialundervisning

Målet for undersøkelsen er å få en økt forståelse for kvalitet på opplæringen for elever som mottar spesialundervisning. Forskningsspørsmålene er:

1. På hvilken måte opplever eleven faglig og sosial utvikling?
2. På hvilken måte kommer lærerens forventninger til elevens læring til syne i timen?
3. På hvilken måte opplever foreldre å bli møtt av skolen som den faktoren som har sterkest innvirkning på elevens motivasjon og innsats?

1.4 Oppbygging av oppgaven

Denne oppgaven har casestudie design med kvalitativ tilnærming som begrenser seg til to elever ved hver sin skole som begge har vedtak om spesialundervisning.

Innledning er oppgavens første del. I oppgavens andre del blir problemstillingen satt inn i en teoretisk ramme hvor grunnlaget for spesialundervisning blir belyst i sammenheng med hva vi vet om forskning på feltet pr i dag og kjennetegn på kvalitet. Oppgavens tredje del handler om undersøkelsens forskningsmetodiske forankring hvor det blir gjort rede for vitenskapsteoretisk syn, valg av design og metode for datainnsamlingen og hvordan dette er gjennomført. Jeg reflekterer over egen forskerrolle og etiske vurderinger som er gjort. Til slutt drøfter jeg reliabilitet og validitet. I fjerde del presenteres funn og analyse ut i fra kategorier som har framstått gjennom analysearbeidet. I femte del oppsummeres resultatene med utgangspunkt i svarene funnene gir på forskningsspørsmålene. Jeg håper gjennom min undersøkelse å bringe noen perspektiver inn i feltet spesialundervisning og kvalitet.

2. Teoretisk forankring

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen om spesialundervisning og kvalitet. Innledningsvis presenteres grunnlaget for spesialundervisning med nasjonale føringer gjennom prinsippene om likeverd, inkludering og tilpasset opplæring, om hvem som faller inn under rett til spesialundervisning. Videre presenteres resultater fra forskning pr i dag. Det som har betydning for faglig og sosial utvikling hvor elev, lærer og foreldre er aktører, har vært styrende for utvalget av forskningen som blir presentert. Kvalitetsbegrepet drøftes med utgangspunkt i effektundersøkelser som viser hva som gir positiv effekt i spesialundervisningen.

2.1 Grunnlaget for spesialundervisning

2.1.1 Sentrale prinsipper i opplæringen

Enhets skolen³ har lange tradisjoner i Norge. Dette har dannet grunnlaget for en felles tradisjon som danner rammene for verdiene skolen er bygget på. Sentrale prinsipper er likeverd, inkludering og tilpasset opplæring. Disse prinsippene skal ligge til grunn når opplæringstilbudet til elever skal vurderes.

Likeverdprinsippet innebærer at alle barn skal ha likeverdige muligheter til opplæring. En likeverdig opplæring er ikke en opplæring som er lik, men en opplæring som tar hensyn til at alle elever er ulike (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Inkluderingsprinsippet innebærer at opplæringen for alle uansett evner og forutsetninger må være inkluderende. En inkluderende skole er ikke statisk, men i stadig endring også for å kunne ivareta det kognitive og evnemessige mangfoldet i elevgruppa. Tilpasset opplæring blir da et nøkkelbegrep i denne prosessen (Booth & Ainscow, 2001).

Prinsippet om tilpasset opplæring er fastsatt i Opplæringsloven (2011), paragraf 1-3: *Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.* Gjennom tilpasset opplæring skal elevene får realistiske utfordringer og

³ Enhets skoletanken, om samfunnsbygging og folkeopplysning, var en politisk kamp ført fram av Venstre fra 1880-åra. I dag er også begrepet fellesskolen i bruk.

krav de kan strekke seg mot (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Tilpasset opplæring er knyttet til den ordinære opplæringen og skal i all hovedsak skje innenfor rammen av fellesskapet i klassen og på en håndterlig måte for lærerne og skolen (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Spesialundervisning inngår i denne sammenhengen som en del av arbeidet med å gi alle elever likeverdig og tilpasset opplæring. Likeverdsprinsippet i spesialundervisningen innebærer at de elevene som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, skal ha et opplæringstilbud som er likeverdig med det tilbudet som andre elever får (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Spesialundervisning er en form for tilpasset opplæring, men ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning (Solli, 2005). Det innebærer at det skal settes i gang tiltak, utenom det ordinære. Dette skal kompensere for at utgangsforutsetninger er forskjellige. Spesialundervisning er det bare noen som har krav på (ibid.).

2.1.2 Rett til spesialundervisning

Retten til spesialundervisning er hjemlet i *Opplæringsloven* (2011), paragraf 5-1, første ledd:

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

Denne rettigheten er knyttet til enkeltvedtak etter *forvaltningsloven*, paragraf 2. Et enkeltvedtak etter forvaltningsloven gir klagerett. Enkeltvedtak fattes på grunnlag av sakkyndig vurdering som utarbeides av PP-tjenesten. Rett til spesialundervisning er en individuell rettighet som skal sikre at eleven får et forsvarlig utbytte av opplæringen i forhold til realistiske opplæringsmål (Aarnes, 2008). Dette medfører en mer omfattende tilpasning etter at sakkyndig vurdering har konkludert med avvik fra kompetansemål. Skoleeier kan ikke overprøve dette og er forpliktet til å gi elever med rett til spesialundervisning, et forsvarlig opplæringstilbud slik at også disse elevene kan få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2009). Tilfredsstillende utbytte må ses i sammenheng med det ordinære opplæringstilbudet.

De administrative dokumentene i forbindelse med vedtak om spesialundervisning er den sakkyndige vurderingen fra PPT, vedtaket som fattes av rektor eller skoleeier, den individuelle opplæringsplanen (IOP) som utarbeides på den enkelte skole og halvårsrapporteringen som omhandler gjennomføringen av spesialundervisningen.

2.2 Hva vet vi om spesialundervisning pr i dag?

2.2.1 Noen av spesialundervisningens dilemmaer

Hans Jørgen Gjessing framsatte følgende hypotese om spesialundervisningen i 1970-årene, som senere har blitt stående som aksepterte karakteristikk og dilemmaer i fagmiljøene:

- Enkelte barn profiterer på spesialundervisningstiltak og er for sin utvikling helt avhengig av slike tiltak.
- Noen barn påvirkes ikke av spesialundervisningstiltak verken i positiv eller negativ retning.
- Andre barn påvirkes negativt av spesialundervisningen, og kan ta skade av den (Sollie, 2005, s 20; Bachmann & Haug, 2006, s 65).

Disse dilemmaene reiser mange spørsmål rundt spesialundervisningen det er viktig å finne svar på. Store faglige og økonomiske ressurser kreves. Hvis undervisningen viser seg å ha liten effekt, må de ansvarlige skolepolitikere ta grep. I følge utredningen *Rett til læring*, foreslo man å kutte retten til spesialundervisning som en konsekvens av vurderingen av spesialundervisningens organisering, ressursbruk og resultater opp i mot den ordinære opplærings tilrettelegging for læring og utvikling for elever med særskilte behov (Kunnskapsdepartementet, 2009). Forslaget ble ikke vedtatt, og retten til spesialundervisning etter opplæringsloven, paragraf 5-1, står ved lag.

Ved å se på forskning rundt spesialundervisning i Norge med utgangspunkt i kunnskapsstatus for perioden 1999-2003, finner man at elever i norsk skole trives og har det bra (Sollie, 2005). Samtidig viser forskning at gruppen elever uten vansker har lavere motivasjon og trives dårligere på skolen i 2008 enn de gjorde i 2006 (Nordahl & Hausstätter, 2009). Det reises spørsmål om dette er en trend og dermed noe av forklaringen på økt press mot spesialundervisningen. Skolen er preget av mye uro og lærerne mener at mange elever

har behov for ekstra hjelp. Forskningsinnsatsen har vært fokusert på overordnede perspektiv som inkludering og utfordringer særlig knyttet til lesing og problematferd. Vi har svært få studier av det som skjer i spesialundervisningen, dens innhold, metoder etc. (Bachmann & Haug, 2006).

Den videre presentasjonen av forskningen organisert i punktene 2.2.2-2.2.6 er hentet fra funn i Nordahl og Hausstätters rapport *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater* (2009). Jeg har gjort et utvalg av punkter som er relevante for tema i undersøkelsen. Jeg har i tillegg et punkt 2.2.7 om betydningen av godt foreldresamarbeid.

2.2.2 Spesialundervisning iverksettes sent

GSI-tall⁴ viser at det er en økende utvikling av antall elever som mottar spesialundervisning i forhold til klassetrinn. På første trinn mottar om lag 3,9 % av elevene spesialundervisning mot 10,2 % på 10.trinn (Nordahl & Hausstätter, 2009). Sammenligning mellom tallene fra 2006 og 2008 viser at det ikke er noen forandring i disse forholdene. Konklusjonen blir da at man i norsk skole ikke i større grad benytter prinsippet om tidlig intervensjon i form av spesialundervisning (ibid.).

Hensikten med tidlig innsats er å drive forebyggende arbeid der bedre tilretteleggelse av læringsmiljøet skal føre til reduksjon av behov for spesialundervisning på sikt. Enkelte kommuner kan se ut til å ha misforstått dette formålet og i stedet henvist barn i barnehagen til PPT for sakkyndig vurdering slik at spesialundervisningen kan settes i gang raskt på skolen. Dette må betraktes som en utilsiktet effekt av tidlig innsats (ibid.).

2.2.3 Stor bruk av assistenter og timer som ikke gjennomføres fordi spesiallærer blir brukt som vikar

Den formelle kompetansen til de som skal utøve spesialundervisningen, er viktig for kvaliteten på undervisningen. Den konkrete spesialundervisningen blir gitt av personer med

⁴ Grunnskolen Informasjonssystem, samler inn en omfattende mengde data om grunnskolen i Norge; drøyt 100 opplysninger om hver eneste grunnskole.

ulike kvalifikasjoner. Spesialpedagogene har ansvar for deler av aktivitetene og tar elevene ut av klassen for gjennomføringen. Inne i klassen er det kontaktlærer eller faglærer og eventuelt assistenter som har oppgaven (Solli, 2005). Det er med bekymring man ser på utviklingen av økt bruk av assistenter i spesialundervisning (Sollie, 2005; Nordahl & Hausstätter, 2009).

I følge rapporten til Nordahl og Hausstätter (2009) og deres henvisning til GSI-tall viser tallene at om lag 1/3-del av årstimene som blir brukt til spesialundervisning blir dekket opp av assistenter. Hvorfor assistentbruken har økt og er så stor som i dag, er det ikke nok forskning på for å kunne gi et godt svar. Det kan se ut til at det er to mulige forklaringer på det. Den ene mulige forklaringen er at assistenter har en hensiktsmessig måte å møte elevens individuelle behov og forutsetninger på. Den andre mulige forklaringen er at assistentene fungerer som avlastning for læreren i klasserommet (Solli, 2005). Man kan undre seg om hva slags rolle disse assistentene har og om dette påvirker kvaliteten på det spesialpedagogiske tilbudet. Der assistenter har rollen som en ekstra voksenperson knyttet til praktiske aktiviteter, synes dette som en god bruk av assistenter. Rapporten viser derimot at assistentene også blir brukt til undervisningsoppgaver uten annen lærer til stede. Dette er en utfordring med hensyn til å sikre god kvalitativ opplæring for alle (ibid.).

På spørsmål om det blir satt inn vikar for lærere med spesialundervisningsansvar når disse er fraværende fra undervisningen, svarer lærere og rektor svært ulikt (Nordahl & Hausstätter, 2009). Dette viser at man har en stor utfordring mht å beskrive spesialundervisningstilbudet som elevene får. Det kan være at lærere overrapporterer og rektorer underrapporterer. Det viser seg nemlig at det er sterke ideologiske føringer på hva som er rett svar i forhold til flere spørsmål omkring spesialundervisningen. Uansett er det klart at den individuelle rettigheten til spesialundervisning trues når den ansvarlige lærer ikke kan gjennomføre undervisningen. Den samme problematikken avdekkes på spørsmålet om hvorvidt spesiallærer benyttes som vikar for andre lærere (ibid.).

2.2.4 Mer segregering av elever i egne tilbud og en økning i omfang av spesialundervisning

Det er et uklart skille mellom anvendelsen av inkluderende og segregerende strategier på den praktiske gjennomføringen av spesialundervisningen (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Statistikk viser at flertallet elever med spesialundervisning gjør dette gjennom inkluderende strategier. Samtidig viser statistikken at undervisning i segregerte rammer øker sterkt. Det ser ut som at dette er et uttrykk for en ubetinget vanskeforståelse.

Ser man på fordelingen av kjønn og kategoriene vansker hos de som mottar spesialundervisning, er det gutter med atferdsvansker uten ADHD diagnose som seiler opp som den gruppa som har størst andel av vedtak (Nordahl & Hausstätter, 2009). Det ser ut som at eleven får en svikt-diagnose som ”forklarer” problemene i klasserommet, og at denne diagnosen utvikles i negativ retning for eleven. Det som i utgangspunktet er et skoleproblem blir utelukkende tilskrevet eleven.

I følge Hans-Jørgen Gjessing i Bachmann og Haug (2006) er det dokumentert at spesialundervisning hjelper, men at det reises store spørsmål rundt kvalitet og utbytte for den enkelte elev. Nærmest all forskning som studerer betydningen av organiseringen av spesialundervisningen, konkluderer med at noen elever har best utbytte av å være utenfor vanlig klasse og gruppe, og dermed få sin undervisning i mindre grupper eller som individuell undervisning (ibid.).

Ut i fra prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring kan det være vanskelig å akseptere en fortsatt opprettholdelse og økning av en segregerte praksis. Når den segregerte formen for spesialundervisning øker, gir det klare konsekvenser for elevenes muligheter til å delta i det sosiale fellesskapet på skolen. Det kan se ut som den nasjonale styring over denne utviklingen er fraværende. utfordringen for norsk skolepolitikk ligger i håndteringen av skvisen mellom Kunnskapsløftets generelle del og den sterke målstyringen gjennom ulike nasjonale prøver og internasjonale tester. Det kan se ut som det er et brudd mellom ideologien og realiteten i norsk skole (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Statistikk viser at antallet elever som mottar spesialundervisning i grunnskolen øker. GSI-tall de siste 10 årene viser at antall vedtak om spesialundervisning har økt med 2,54 %. For skoleåret 2000-2001 lå omfanget av vedtak på 5,87 %. 10 år senere, 2010-2011, var omfanget 8,41 %. Det tilsvarer 17000 elever. 70 % av de som mottar spesialundervisning er

gutter, 30 % er jenter⁵. Man ser videre at det er en jevn utvikling fra 1.-10. klasse i antall elever som mottar spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009).

2.2.5 Svært lite systematisk vurdering av elevenes læringsutbytte av spesialundervisningen

Det viser seg at forskning rundt effekter av spesialundervisningen er problematiske. Det finnes liten norsk forskning som gir noe direkte svar på dette (Bachmann & Haug, 2006; Solli, 2005). Dette skyldes blant annet at kravene til effektundersøkelser er tilfeldig fordelig med eksperimentgruppe og kontrollgruppe, før-etter-målinger, prosess-resultat-analyse og måling av endring over tid (Sollie, 2005). Dette er ikke alltid mulig og ikke ønskelig i et spesialpedagogisk perspektiv.

I et vurdering for læring-perspektiv bør man kunne møte kritikken av manglende systematisk vurdering av læringsutbyttet for elevene. Utenlandsk forskning viser at formativ vurdering gir effekt på læring for elever, og da med særlig gunstig virkning for elever med lærevansker (Black & Wiliam, 1998). I det formative aspektet blir vurdering et bidrag til å videreutvikle elevens kunnskaper og ferdigheter gjennom lærerens veiledning.

Når det gjelder læringsutbytte for elever som mottar spesialundervisning så gjør disse elevene det generelt dårligere i norsk, matematikk og engelsk (Nordahl & Hausstätter, 2009). Likevel er det viktig å understreke at mange elever også har relativt gode resultater. Elever med syns- og hørselsvansker skårer svært bra på skolefaglige prestasjoner. Derimot kommer elever som mottar spesialundervisning dårligere ut i forhold til motivasjon og arbeidsinnsats og forskjellige sider ved sosiale ferdigheter. Dette er uheldig for den faglige og sosiale utvikling og for framtidig deltagelse i det sosiale fellesskapet.

⁵ GSI-tall

2.2.6 Rigide prosedyrer, stabile opplegg, undervisning uten forklaringsbidrag til læringsutbytte, avlastningsfunksjon for lærerne

En tendens i spesialundervisningen er at rigide prosedyrer, stabile opplegg og en undervisning som ikke kan vise til læringsutbytte, setter kvaliteten på tilbudet i fare. Det erpekt på svært lite systematisk vurdering av elevens læringsutbytte. Konsekvensen av dette blir et forklaringsproblem mht læringsutbytte for elevene. Det er en sterk sammenheng mellom IOP og opplegget som gjennomføres, men erfaringer viser at bruk av IOP som pedagogisk verktøy, varierer (Nordahl & Hausstätter, 2009). Det kan være flere årsaker til det. Et generelt problem er at sammenhengen mellom sakkyndig vurdering og IOP ikke er tydelig nok. Der sakkyndig vurdering er for lite konkret på hvilke tiltak som bør settes inn, vil dette vanskeliggjøre utarbeidelsen av IOP slik at dokumentet ikke blir et arbeidsredskap for læreren, men får status som administrativt dokument. IOP skrives ofte i for generelle vendinger hvor målene er uklare og lite styrende for opplæringen. Målene må konkretiseres slik at de blir evaluerbare og realistiske (ibid.).

NOU 2003:16 *I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* påpeker at spesialundervisning ikke bare handler om forhold som har med elevene å gjøre, men også å sikre spesialpedagogene arbeid. Spesialundervisning kan brukes som ren avlastning for dårlig fungerende lærere, hvor disse får ansvar for en mindre gruppe elever eller at krevende elever blir tatt ut av lærerens ansvarsområde (Bachmann & Haug, 2006, s. 65). Økt bruk av assistenter i spesialundervisningen er også en del av dette.

Det kan være en klar sammenheng mellom viktige forutsetninger for og gjennomføring av spesialundervisningen og det manglende læringsutbytte mange elever med spesialundervisning faktisk har. Med utgangspunkt i forskningen knyttet til resultatene som kommer fram her er det grunn til å hevde at situasjonen for elever med spesialundervisning og deres læringsutbytte i skolen delvis er et resultat av manglende kvalitet på spesialundervisningen (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 209).

2.2.7 Foreldresamarbeid

Det er to typer foreldresamarbeid: et formelt lovpålagt samarbeid og et uformelt. Funn fra forskning viser at det formelle samarbeidet, f.eks. ansvarsgruppemøter og utviklingssamtaler, har en relativt tydelig ansvarsavklaring. Det er derimot større uklarhet omkring de uformelle samarbeidsformene, i hvordan dette samarbeidet er organisert og fungerer. Dette kan tyde på at det er lite jevnlig kontakt mellom lærere og foreldre knyttet til faglige utviklingen hos elever som mottar spesialundervisning (Aasen, Kostøl, Nordahl, & Wilson, 2010). Man skulle anta at det uformelle samarbeidet var særlig betydningsfullt for foreldrene.

Foreldre er stort sett fornøyde med opplæringstilbudet som deres barn mottar. De fleste opplever å bli spurt om innholdet i IOP, men enkelte ønsker også mer innflytelse på utformingen. Når det gjelder evaluering av undervisningen, er det ulike meninger. Foreldre opplever evalueringen som usikker og lite konkret. De savner vurdering med sammenligning i forhold til klassens resultater. Foreldre har en formening om at læringsresultatene ville blitt bedre hvis elevene hadde fått mer hjelp. De uttrykker uklare formeninger om målene for opplæringen. Foreldre er fornøyde med at skolen vektlegger elevens sosiale utvikling. De har en oppfatning av at skolen langt på vei klarer å inkludere barna i et sosialt fellesskap (Nordahl & Hausstätter, 2009).

2.3. Kvalitet

Kvalitet er et normativt begrep, og når man skal definere kvalitet i skolen, betyr det at noe er bra og noe er dårlig. Debatten om kvalitet startet ikke i skolen (Ogden, 2004), men drives fram av politikere, foreldre og skolefolk selv. De ulike grupperingene definerer kvalitet ulikt. Likevel er man samstemte i at kvalitet signaliserer at noe er bra. For å kunne vurdere om hva som er god kvalitet, trengs kvalitetsindikatorer. Man kan enten vurdere kvalitet ut i fra struktur, organisering eller rammebetingelser, eller man kan vurdere kvalitet ut i fra kvalitet på undervisning, læringsaktiviteter og læringsmiljø. I diskusjonen om spesialundervisning og kvalitet i denne framstillingen vurderes kvalitet ut i fra undervisning, læringsaktiviteter og læringsmiljø. Det kan være vanskelig å konkretisere disse begrepene fordi de gir rom for ulike oppfatninger av hva som er viktig (ibid.).

Kvalitetsdebatten må ta høyde for at en samtidig forsøker å skape en inkluderende skole og en effektiv skole (Ogden, 2004). Salamanca-erklæringen representerer en moderat forståelse

av inkludering hvor tilhørigheten og deltakelsen i et fellesskap står sentralt (Strømstad et al., 2004, s. 17). Bachmann og Haugs rapport om tilpasset opplæring og inkludering viser til at norsk skoles forståelse av inkludering handler om: økt fellesskap, økt deltaking, økt demokratisering og økt utbytte (2006, s. 88-89). Kvalitetsvurderingen i min undersøkelse handler derfor om økt deltaking og økt utbytte i vurderingen av kvaliteten på opplæringen for elever som mottar spesialundervisning. I hvor stor grad opplever elevene deltaking i fellesskapet og på hvilken måte fører dette til læring? *Inkluderingshåndboka* understrekes skolens to siktemål med inkluderingsarbeidet: Å identifisere og redusere hindringer for læring og deltagelse, og samtidig gi stadig bedre tilpasset opplæring for å øke læring og deltagelse (2001, s. 9). Gjennom indikatorer knyttet til tre hovedområder skolekultur, strategier og praksis, vurderes graden av kvalitet på inkluderingsarbeidet ved den enkelte skole.

Kvalitet handler om effekter; resultater av handling. I en effektiv skole fører opplæringen til økt faglig og sosial utvikling for elevene. Niels Egelund og Susan Tetlers forskning *Effekter af specialundervisningen* (2009) peker på hva som gir resultater i undervisningen og dermed økt kvalitet. Den videre drøftingen av kvalitet i denne framstillingen tar utgangspunkt i fire forutsetninger for effektiv spesialundervisning fra denne forskningen, punktene 2.3.1-2.3.4, nedenfor.

2.3.1 Sammenhengen mellom positive resultater og kompetansen til de ansatte

Klasselæreren har overblikk over skolens faglige krav og elevens sosiale og personlige utvikling. De ser eleven med holistisk effektvurdering (Egelund & Tetler, 2009). Med dette utgangspunktet kan læreren benytte fleksibel, mangfoldig og individualiserte praksis. Det er en sammenheng mellom positiv effekt og fleksible praksis, god bruk av undervisningsmateriell, høy grad av differensiering, godt teamarbeid, god kjennskap til spesialpedagogikk, en kvalifisert, løpende evaluering hvor også elevene er med. Ved fleksibel innsats som løpende evalueres, tar man høyde for at man ikke på forhånd kjenner løsningen eller metoden. For den eneste løsningen eller metoden finnes ikke. Det er denne problematikkens innebygde kompleksitet som lærerne må ta hånd om (ibid.). Resultatet viser at velkvalifiserte lærere med spesialpedagogisk kompetanse har stor verdi.

For å understreke betydningen av den kompetente, empatiske voksne som skal lede elevens utvikling, danner Vygotsky og hans teorier om barns utvikling den teoretiske rammen. Gjennom samvær med voksne, språklig og ved å stille spørsmål som gir svar, møter barnet skolen med mye erfaring gjennom sin egen forhistorie. Det er viktig i skolen at læringen må tilpasses barnets utviklingsnivå. Den nærmeste utviklingszone beskriver barnets umiddelbare fremtid og dens dynamiske utviklingstilstand, ikke bare den utviklingen som er fullført, men også det som er i ferd med å modnes. For å forstå et barns mentale utvikling, må man først finne ut av det eksisterende utviklingsnivået for så å finne sonen for den nærmeste utvikling (Vygotsky, 2001).

Barn lærer ved etterligning og kan bare etterligne det som ligger innenfor rekkevidden av personens utviklingsnivå (Vygotsky, 2004). Menneskelig læring forutsetter en spesifikk sosial natur og en prosess der barn vokser inn i det intellektuelle livet rundt dem. Lærerens modellering og samhandling med barnet den ene dagen, gjør at barnet den neste dag kan utføre de samme tingene alene. Dette gjelder ikke bare i elev- og lærerrelasjonen, men kan også overføres til samhandling med jevnaldrende. Til dette arbeidet trenger man kvalifiserte ansatte.

2.3.2 Hver elev blir møtt som unik med sine ulike egenskaper, forutsetninger og behov

De elevene som blir møtt som unike, vil utvikle selvtillit, selvrespekt og selvverd. Den tyske sosialfilosofen Axel Honneths anerkjennelsesbegrep gir en forklaringsnøkkel på hvordan anerkjennelse og krenkelse kan bygge opp eller rive disse begrepene (Beck et al., 2010). De tre anerkjennesssfærene *kjærlighetssfæren*, *den rettslige sfære* og *den solidariske sfære* inngår i et innbyrdes forhold til hverandre. Anerkjennelse i kjærlighetssfæren er betingelsen for å utvikle selvtillit. Anerkjennelse i den rettslige sfære er betingelsen for å oppleve høyeste form for selvrespekt. Anerkjennelse i den solidariske sfæren gir grunnlag for selvverd.

Selvtillit, selvrespekt og selvverd danner grunnlaget for den enkeltes identitetsoppfattelse. Mangel på anerkjennelse, dvs. krenkelse, i de tre sfærene vil true eller skade den enkeltes identitet (ibid., s. 18). I skolen opplever elever ulike grader av anerkjennelse og krenkelse. Dette gjelder særlig på tre områder: i hver elevs primære relasjoner til lærere og medelever, i

deres rettigheter til utdanning og i de betingelsene elevene møter når det gjelder å yte og prestere ut fra sine forutsetninger og mål.

Anerkjennelse i en inkluderende skolekultur, den solidariske sfæren, vil gi elevene opplevelse av at deres egne prestasjoner og ferdigheter er verdifulle for samfunnet og at elevene selv anerkjennes som et unikt medlem av et mangfoldig sosialt fellesskap. Denne anerkjennelsen gir grunnlag for selvvverd (ibid.). Krenkelse i denne sfæren gir seg utslag i elevenes opplevelse av at deres evner og ressurser ikke blir anerkjent og verdsatt.

I et inkluderende læringsmiljø har elevmedvirkning verdi i utvikling av sosiale relasjoner og motivasjon for læring. Gjennom deltakelse i beslutninger som gjelder egne og gruppens læring, oppleves elevmedvirkning. Gjennom elevmedvirkning blir elevene mer bevisste egne læringsprosesser i arbeid med fag og får større innflytelse på egen læring. Omfanget av og måten elevmedvirkning utøves avhenger av alder og utviklingsnivå, i følge *Læringsplakaten*⁶.

2.3.3 Løpende vurdering av det faglige og sosiale læringsutbytte som elevene oppnår

Vurdering av det faglige og sosiale læringsutbytte for elevene handler om anerkjennelse av egne prestasjoner og ferdigheter som er grunnlaget for selvvverd, som dannes i den solidariske sfæren (Beck et al., 2010). I følge *Forskrift til opplæringsloven*, kapittel 3, om individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring, har alle elever i den offentlige skolen rett til vurdering. Dette innebærer både rett til underveisvurdering og til sluttvurdering og rett til dokumentasjon av opplæringa. Underveisvurderingen skal fremme læring, utvikle kompetanse og gi grunnlag for tilpasset opplæring (Aarnes, 2008). I et anerkjennelsesperspektiv blir det viktig å observere hvordan eleven tar imot tilbakemeldingen, om den virker læringsfremmende og motiverende. En god evalueringskultur innlemmer både elever og foreldre. Gjennom tilbakemeldinger, formativ vurdering, underveis i læringsprosessen i klasserommet, får elevene direkte tilbakemelding

⁶ Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen.

på arbeidet sitt. Dette er et av de mest effektive virkemidlene for å heve elevenes læring (Black og Williams, 1998).

Alle elever med vedtak om spesialundervisning skal ha en individuell opplæringsplan (IOP). En IOP skal vise mål for og innholdet i opplæringen, samt hvordan denne skal drives (Opplæringsloven, 2011, paragraf 5-3). Hensikten med en IOP er å utvikle kortfattede og praktiske planer til hjelp i planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen. Den skal være et arbeidsverktøy for læreren (Utdanningsdirektoratet, 2009). Hvert halvår skal det utarbeides en halvårsrapport med en skriftlig oversikt over den opplæringen eleven har fått og en vurdering av elevens utvikling (Opplæringsloven, 2011, paragraf 5-5). I tillegg til redegjørelsen som kommenterer hvordan gjennomføringen av intensjonene i IOP-en er foregått, er det vel så viktig at halvårsrapporten sier noe om hvordan det har gått. Dette bør igjen stimulere til refleksjoner rundt trinnene i IOP-prosessen (Aarnes, 2008). Kvaliteten ved en IOP tydeliggjøres i målformuleringene. De må være konkrete og realistiske og i et språk og et nivå som tjener eleven. Pedagogiske målformuleringer handler om å være presise, relevante, kommuniserbare og evaluerbare (ibid.).

2.3.4 Sammenhengen med den øvrige undervisningen i klassen

Elever med vedtak skal også ha en klasse eller gruppetilhørighet, og de fleste er i klassen mer enn antall timer med spesialundervisning, da oftest uten ekstra hjelp og støtte. Et godt sosialt miljø innebærer lærere som klarer å etablere en god relasjon til eleven i klassen. Dette miljøet er viktig for elevenes læring, trivsel og personlig utvikling (Nordenbo et al., 2008). Læring i fellesskap gir positiv effekt på elevenes læring.

God klasseledelse som innebærer ro og tid til læring, med rammer for elevene som vet hva de skal og hvor de skal i arbeidet, med faste rutiner hvor man begynner og avslutter timen med å samle elevenes fokus, skape kollektivt læringsrom, er med på å utvikle kvalitet i opplæringen (Egelund & Tetler, 2009). Tiden i skolen skal i størst mulig grad fokuseres på læring. Læreren må planlegge godt slik at aktivitetene styres av faglig innhold og mål, ikke aktivitet for aktivitetens skyld. Samtidig skal lærere utøve tydelig lederskap i klasserommet og være støttende overfor elevene (Nordenbo et al., 2008). Norsk skole er preget av godt sosialt miljø, men med mye uro og sløsing med tid (KUD, 2008). Det er mye forskning de senere årene på hvilke faktorer som har størst betydning for elevenes faglige og sosiale

læring. Denne forskningen, med studier fra forskjellige deler av verden, er entydige i at lærerens evne til ledelse av undervisningen har betydning for læringsutbytte for elevene (Nordahl, 2012). Klasseledelse kan defineres som:

- *Lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø*
- *Lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro*
- *Lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats (ibid., s. 13)*

Motiverende lærere med klare forventninger gjennom undervisning med klare mål for opplæringen, øker også kvaliteten i skolen. Det fører til mer læring for elevene (Backmann & Haug, 2006). Når elevene møter lærere som har tro på og forventninger til deres læringspotensial, har dette betydning for elevenes resultater (Nordenbo et al., 2008).

I tillegg til Egelund og Tetlers fire forutsetninger for effektiv spesialundervisning, følger et punkt hvor foreldresamarbeid løftes fram i kvalitetsdrøftingen.

2.3.5 Betydningen av godt foreldresamarbeid

Foreldresamarbeid har stor betydning for elevenes læring og bidrar til å sette standarden for kvalitet i skolen. Foreldre som støtter elevenes læring og som fremmer positive holdninger til skole, bidrar til sitt barns faglige og sosiale utvikling (Nordahl, 2007). *Læringsplakaten* slår fast at det er skolen som har hovedansvaret for å etablere dette samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2006). God kommunikasjon er avgjørende. Der foreldre og skolen går sammen om å løse problemer som måtte oppstå, når man langt i å løse dem. Her er det viktig med gjensidig anerkjennelse av hverandres arbeid og innsats. Gode relasjoner etablert tidlig i skoleløpet er av stor verdi. Det gir kvalitet på hjem-skole-samarbeidet.

Det normative grunnlaget for samarbeid hjem skole tar utgangspunkt i at alle foreldre har rett og plikt til å sørge for skolegang til sine barn (Nordahl, 2007). Som nevnt innledningsvis, slår *FNs menneskerettighetserklæring* (1948), artikkel 26, fast at alle barn har rett til skolegang og at foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags opplæring deres barn skal ha. I *Læreplanverkets generell del* heter det at foreldrene har hovedansvar for oppdragelsen av sine barn. Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmet bistå i barnets utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 44).

Det normative grunnlaget for hjem- og skolesamarbeid slår fast at skolen og hjemmet skal samarbeide om elevenes opplæring. Det er likevel ikke bare det normative grunnlaget som har betydning. *Læring og fellesskap* viser til forskningsbasert kunnskap om foreldrenes betydning for skoleprestasjoner og at disse resultatene gir sterke argumenter for at skolen bør samarbeide nært og godt med foreldrene (Kunnskapsdepartementet, 2010). Det vises til forskning som tilsier at samarbeidsforholdet hjem og skole er et vesentlig bidrag til skolens læringsmiljø (Nordahl, 2007). Internasjonal forskning viser at foreldres forventninger til skoleprestasjoner har sterkest innvirkning på elevers motivasjon og innsats. Dermed kommer foreldrenes interesse for skolearbeid hjemme og på skolen, leksehjelp og dialog om skolefremgang (Hattie, 2009).

Det er begrenset forskningsmateriale på feltet samarbeid hjem og skole, likevel viser forskning at dette samarbeidet er viktig for elevenes utvikling og læringsutbytte. Foreldre er viktige bidragsytere til elevers opplevelse av kvalitet på opplæringen. Formålet for samarbeidet mellom hjem og skole handler på mange måter om at alle barn skal få realisert sine muligheter for læring og utvikling gjennom å bli anerkjent og oppleve tilhørighet, mestring og trygghet både hjemme og på skolen (Nordahl, 2007). Foreldre er en majoritet i skolen hvor alle har erfaringer fra egen skolegang. De skolene som vet å verdsette denne gruppen, vil samtidig oppleve sterkt læringsmiljø. Tillitsforholdet mellom hjem og skole kan være en ressurs både for elevene, men også for skolesamfunnet. Der gjensidig anerkjennelse mellom hjem og skole danner grunnlag for samarbeidet, oppstår dette tillitsforholdet. Anerkjennelse gir seg synlig utslag i stikkordene forpliktelse, høflighet og takknemlighet (ibid.).

Foreldre til barn med særskilte behov kan oppleve foreldrerollen ekstra utfordrende. Et nært hjem- og skolesamarbeid er nødvendig for å gi motivasjon, gode arbeidsrutiner og trygghet i skolesituasjonen. Et godt samarbeid er en viktig forutsetning for å kunne møte det enkelte barns behov på en best mulig måte (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Generelt sett kan man si at det viktigste samarbeidet mellom hjem og skole foregår i det direkte møtet mellom foreldre og den enkelte lærer (Nordahl, 2007).

Det normative aspektet, forskningsresultater omkring effekten av gode relasjoner og erfaringer, tilsier at arbeidet med å utvikle gode samarbeidsformer er sentralt i et kvalitetsperspektiv.

Oppsummering

Ulike grupperinger definerer kvalitet forskjellig. De forskjellige perspektivene gjør at man har ulike oppfatninger av hva som er viktig. I diskusjonen om kvalitet i denne undersøkelsen vurderes kvalitet med utgangspunkt i undervisning, læringsaktiviteter og læringsmiljø. Mitt kvalitetsbegrep innebærer inkludering og anerkjennelse. Graden av inkludering i fellesskapet for alle elever og opplevelse av anerkjennelse i relasjon lærere, medelever og foreldre angir kvalitet på opplæringen av elever som mottar spesialundervisning.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for vitenskaplig forankring, valg av metodisk tilnærming, drøfte metodevalg, drøfte utvalg av informanter, presentere hvilke metoder som er benyttet til datainnsamling, drøfte den etiske dimensjonen og endelig drøfte validitet, reliabilitet og generalisering.

3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Skillet mellom vitenskaplige fra ikke-vitenskaplige aktiviteter går ved vitenskapens metode. Ved bruk av metode søker vitenskapen å produsere sikker, holdbar og pålitelig kunnskap (Kvernbekk, 2002). Nettopp det å sikre holdbarheten av de påstandene vi kommer med, til forskjell fra bedømmelser av dagligdagse hendelser ut fra eget forgodtbefinnende, gjør den store forskjellen. Begge aktiviteter handler om menneskets evne til å trekke slutninger og konstruere oppfatninger av verden, denne verden som mennesket har skapt via transformering av kunnskap om den (ibid).

På 1600-tallet ble det skapt et skille i hvordan vitenskap ble ansett. Før 1600-tallet ble vitenskap sett på som ufeilbarlig. Etter 1600-tallet ble idealet om sikker kunnskap oppgitt og begrepet sannsynlighet utviklet seg. I dag gjelder det å sikre holdbarheten av de påstandene som blir framsatt. Til hjelp for dette er de vitenskaplige metodene.

Som generell vitenskaplig metode for denne oppgaven, er hermeneutisk tilnærming valgt. Den hermeneutiske tilnærmingen vil hjelpe til med å se enkeltdeler i det innsamlede datamaterialet i lys av helheten (Hammersley & Atkinson, 1996). Hermeneutikk betyr å tolke eller fortolke. Utgangspunktet for hermeneutikken er å finne frem til metoderegler for hvordan man skal fortolke et tekstmateriale (Hjardemaal, 2002). Schleiermacher, religionsfilosof som bidro til å utvikle hermeneutikken, hevdet at språket først og fremst er en innfallsport til en psykologisk fortolkning, hvor man gjennom følelse, fantasi og intuisjon søker å nå frem til en dypere forståelse av personen bak teksten ved å se på sammenhengen mellom teksten og den kulturelle og historiske situasjon som personen virket i (ibid, s. 41). Gilje og Grimen beskriver hermeneutikk som et uttrykk for et fenomens mening på en klarere og mer oversiktlig måte (1993: 155-156). Analysen er et forsøk på å gjøre virkeligheten klarere og mer oversiktlig gjennom tolkning.

Et sentralt prinsipp innen hermeneutikken er læren om hvordan vi forstår en tekst, den hermeneutiske sirkel. En tekstfortolkning foregår ved en vekselvirkning mellom del og helhet. Vi forstår deler av tekst ut i fra tekstens helhet, samtidig som helheten blir forståelig på bakgrunn av enkeltdeler (Hjardemaal, 2002).

Hans-Georg Gadamer bringer en ny oppfatning av begrepet forforståelse, som er et annet sentralt prinsipp inne hermeneutikken. Med forforståelse menes den bakgrunn som forskeren tolker ut i fra. En grunntanke her er at man alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. Forforståelsen er et nødvendig vilkår for at forståelsen skal være mulig (Gilje & Grimen, 1993). Når vi skal tolke en tekst, må man starte med visse ideer om hva man skal se etter.

Min egen forforståelse i møte med denne oppgaven har jeg opparbeidet gjennom rollen som skoleleder, lærer og mor til barn med særskilte behov. Dette har gitt meg mye taus kunnskap og en holistisk forståelse av verden jeg undersøker. Min relativt brede forforståelse er et viktig bidrag inn i undersøkelsen. Gjennom personlige erfaringer i møte med f eks foreldreinformantene kan det være med å åpne opp for god dialog. Samtidig gir forforståelsen utfordringer i håndteringen av rollene. Rollene vil påvirke meg slik at jeg kan overse detaljer under datainnsamlingen fordi jeg tilsynelatende kjenner rollene godt og dermed kan miste verdifull informasjon. For å opprettholde avstand til min egen forforståelse, blir bevissthet rundt denne utfordringen være viktig. Gode observasjonsnotater som bakgrunn for tykke beskrivelser er nødvendig.

Fortolkning og forståelse er to sentrale trekk her. De hører nøye sammen. Å fortolke er å finne fram til en underliggende mening, eller si noe på en klarere måte om noe som framkommer som uklart. Vi forsøker å fortolke når det er noe vi ikke forstår. Analysen er et forsøk på å gjøre virkeligheten klarere og mer oversiktlig gjennom tolkning (ibid.).

3.2 Design

Casestudie er valgt som forskningsdesign. To utvalgte skoler danner den overordnede rammen i casestudiet med en elev fra hver av skolene bakt inn i hver sin skolecase. Fordi det er flere analyseenheter som har betydning for helheten i denne oppgaven, er dette en sammensatt (embedded) singlecase design (Skogen, 2007).

Det er flere grunner til at designet casestudie er valgt. En casestudie er definert som studie av et bundet system, et system som både er tids- og stedbundet (Postholm, 2010). Fokus i oppgaven er opplæringen for elever som mottar spesialundervisningen ved to skoler gjennom en skoleuke. Den er både tids- og stedbundet og dermed kan casestudie være en passende tilnærming å bruke. Studien er kompleks da to elever og deres skolehverdag undersøkes opp mot de ulike innsatsfaktorene i deres opplæringssituasjon. For en slik kompleks undersøkelse, er casestudie et velegnet design (Yin, 1994). Det kan bidra til å klargjøre sammenhengen mellom kvalitet og spesialundervisning. Postholm poengterer at en casestudie gir en detaljert beskrivelse av det som er studert i sin kontekst (Postholm, 2010, s. 50). Det er nettopp hva som foregår i undervisningen som er det interessante i denne oppgaven.

3.3 Metodisk tilnærming

Det er oppgavens problemstilling som avgjør valg av forskningsmetode (Alvesson & Sköldberg, 2008; Postholm, 2010; Fuglseth & Skogen, 2007). Dette fremgår av tittelen: *Spesialundervisning og kvalitet – Kvalitet på opplæringen for elever som mottar spesialundervisning. En casestudie.*

En casestudie kan være både kvalitativ og kvantitativ (Skogen, 2007; Postholm, 2010). I det ligger at i selve designet kan begge former for metode benyttes eller man velger en av dem. I denne oppgaven er kvalitativ metode valgt.

Forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder har mer status som likeverdige i dag enn tidligere. Man har forståelse for at de har hver sine sterke og svake sider og at de kan være supplerende overfor hverandre. De opererer med ulike prioriteringer mht datainnhenting og analyse av disse. Der den kvantitative metode prioriterer nærhet, er kvalitativ forskning opptatt av å holde distanse til forskningsobjektet. Kvalitativ forskning er mer egnet ved studier av enkeltkasus mens en kvantitativ modell kan håndtere større mengder innsamlet data (Kleven, 2007).

Til informasjonsinnhenting ved casestudie kan både kvantitativ og kvalitativ metode benyttes (Skogen, 2007; Postholm, 2010). Hensikten med forskningen avgjør hvilken metode som velges. Denne oppgaves hensikt er å gå kvalitativt inn i opplæringen for elever som mottar spesialundervisning. Med det menes at forskerblikket rettes mot hva som faktisk

skjer inne i den enkelte undervisningstimene, mot samspillet mellom lærer og elev. Ved kvalitativ metode ser man informasjonsinnhenting ut i fra studieobjektets perspektiv (Alvveson & Sköldberg, 2008).

Det empiriske arbeidet omhandler datainnhenting og analyse av tre innsatsfaktorer i forbindelse med spesialundervisning: undervisningen/skolen, hjemmet og de administrative saksdokumentene i forbindelse med vedtak. Innsatsfaktorer defineres her som faktorer som har betydning for innhold og kvalitet i opplæringen for elever som mottar spesialundervisning.

3.4 Metodene for informasjonsinnhenting

De ulike forskningsspørsmålene jeg ønsket svar på, krevde ulike metoder for informasjonsinnhenting hos hver av innsatsfaktorene som skulle analyseres. Jeg brukte observasjon i klasser, i individuell undervisning og i undervisning i mindre gruppe. I tillegg intervjuet jeg elevinformantene, deres foreldre, spesiallærer og kontaktlærer. Jeg foretok også en dokumentanalyse av de administrative dokumentene med vekt på IOP og halvårsrapporter.

Ved å bruke ulike metoder for informasjonsinnhenting, vil man så godt som mulig sikre validiteten i funnene (Vedeler, 2000, s 116). Ved triangulering kryssjekker man observasjoner med andre datakilder og dermed styrker undersøkelsens troverdighet (ibid). Dette gjør jeg i min undersøkelse om spesialundervisning og kvalitet, der det er det flere faktorer som har betydning for utfallet. Triangulering er derfor nødvendig for å sikre at undersøkelsene blir troverdige. Nedenfor presenteres metodene.

3.4.1 Observasjon

Observasjon er en systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser, i stedet for indirekte gjennom beretninger fra andre (Vedeler 2000, s 9). I denne undersøkelsen ønsket jeg å finne ut hva som skjer i en time med spesialundervisning, hva som skjer i møtet mellom elev og lærer og hva som skjer i møte med klassen. Direkte observasjon er en egnet metode for å få tak i hva som faktisk skjer i undervisningen (Robson, 1993, i ibid.).

For at observasjonen skal kunne brukes i forskning må informasjonen innhentes systematisk etter en metode, informasjonen skal analyseres og den har en hensikt (Vedeler, 2000). Noe av kritikken mot casestudie som forskningsdesign er nettopp dette med omtrentlighet og manglende systematikk (Skogen, 2006, s 61). Man kan om mulig imøtekomme denne kritikken ved å gjøre observasjon kvantitativt, men det vil ikke gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne oppgaven. Jeg velger derfor en kvalitativ tilnærming.

I håp om å være systematisk og metodisk og for at observasjon skal bli gyldig som informasjonsmetode, må blant annet problemstillinger som operasjonalisering av begreper, alternative forklaringsmåter og resultatenes gyldighet drøftes. (ibid, s 104). I tillegg handler det om grundig planlegging og gjennomføring mht informasjonsinnhenting.

Operasjonalisering av begreper handler om å skape en bro mellom det teoretiske plan og det empiriske plan slik at man kan måle abstrakte begreper som egentlig ikke er målbare (Kleven, 2002). For å kunne vite noe om hva kvalitet er i denne oppgaven, må jeg bestemme meg for hvilke observerbare tegn som skal regnes som indikatorer på begrepet kvalitet (Fuglseth & Skogen, 2006). Dette medfører usikkerhet da det handler om å gjøre abstrakte begreper som ikke er målbare om til synlige indikatorer (Kleven, 2002). Operasjonalisering innen forskning er ikke uproblematisk. I følge Kleven er det tilslørende å bruke operasjonelle definisjoner i stedet for å definere begrepet på det teoretiske plan. Likevel må vi ta stilling til observerbare fenomener som indikatorer på begrepene når vi søker å studere et begrep empirisk (ibid.). Utfordringen ligger i graden av begrepsvaliditet, dvs. grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det (ibid., s 150).

Operasjonaliseringen av begrepet kvalitet vil være ulik avhengig av hvilken kontekst observasjonen gjøres i. I denne undersøkelsen er det tre fokusområder hvor observasjon blir brukt til datainnsamling. Det første gjelder observasjon av eleven i konteksten undervisning, både i klassen, som individuell undervisning og undervisning i mindre gruppe. Operasjonaliseringen av begrepet kvalitet er her knyttet til begrepet vurdering med krav til tydelig oppfattelse av læringsmål, mål for timen, opplevelse av elevmedvirkning (Engh et al., 2007). Operasjonalisering av begrepet kvalitet søkes også gjennom indikatorer hentet fra *Inkluderingshåndboka*, hovedområde C: Utvikle inkluderende praksis, C1 Tilrettelegge for læring (Booth & Ainscow, 2001).

Det neste fokusområdet handler om lærerrollen. Det skjer i samme kontekst, men med endring av fokus. Gjennom observasjon av lærer blir begrepet kvalitet operasjonalisert gjennom indikatorer knyttet opp mot hvordan lærerens forventninger til elevens læring blir formidlet. Begreper som forventning, anerkjennelse, klasseledelse, introduksjon, oppsummering og avrundning er også med på å operasjonalisere begrepet kvalitet i denne konteksten.

Operasjonaliseringen i det tredje fokusområdet for observasjon gjelder indikatorer på kvalitet i skolekulturen, her representert ved klassefellesskapet hvor elevinformantene i denne undersøkelsen har tilhørighet. Alle elever skal ha tilhørighet i en klasse eller gruppe (Opplæringsloven, 2011, paragraf 8-2). Dette gjelder også elever med vedtak. Disse elevene står i fare for å miste fellesskapet med sine medelever da de går ut og inn av klassen til undervisning individuelt eller i mindre grupper. Hvordan situasjonen oppleves rundt det å være en del av klassen og samtidig være alene utenfor klassen, er avgjørende for opplevelse av kvalitet på undervisningen for elever med spesialundervisning. Jeg ønsket å gjøre observasjoner av skolekulturen slik den er synlig i klassefellesskapet. Til operasjonaliseringen av begrepet kvalitet i denne konteksten benyttes indikatorene i hovedområde A, skape inkluderende skolekultur, fra *Inkluderingshåndboka* (Booth & Ainscow, 2001).

Som vi ser over, varierer operasjonaliseringen av begrepet kvalitet etter hvilken kontekst observasjonen finner sted. Det samme gjelder for problematiseringen rundt forskerrollen. Postholm poengterer at man som observatør må avklare hva slags rolle forskeren skal innta (Postholm, 2010). Hun viser til Gold som bruker begrepene ”fullstendig deltaker”, ”deltaker som observatør”, ”observatør som deltaker” og ”fullstendig observatør”, og til Jorgensen som bruker begrepene ”complete outsider” og ”complete insider” (ibid.). Under mine observasjoner inntok jeg rollen som ”observatør som deltaker” i den hensikt å skape en naturlig kontekst for eleven hvor den kunne føle seg trygg og oppføre seg mest mulig naturlig. Begrepet ”observatør som deltaker” peker på en aktiv observatørrolle med et åpent sinn (Vedeler, 2000, s 18). Jeg så på meg selv først og fremst som observatør, hvor jeg samtidig kunne delta der det ble naturlig mht undersøkelsens egenart. I klasseromskonteksten endret jeg rollen til å være ”fullstendig observatør” med begrunnelse i å være ”flue på veggen” for å kunne observere hva som faktisk skjer i en større gruppe. Jeg ville miste mye informasjon fra andre i klassen hvis jeg skulle være deltaker i gruppa.

3.4.2 Intervju

Samtaler har alltid vært en del av menneskers livsverden (Postholm 2010, s. 68). Forskningsintervju bygger på samtaler fra dagliglivet og er en profesjonell samtale. I det at samtalen er profesjonell ligger at det konstrueres kunnskap i interaksjonen mellom intervjuer og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22). Det er nettopp kunnskap om kvalitet i spesialundervisningen jeg søker å finne gjennom intervjuer med elever, deres foresatte og lærere. For at dette skal skje, er det nødvendig med en gjensidig avhengighet mellom menneskelig interaksjon og kunnskapsproduksjon (ibid).

Den menneskelige interaksjonen, samspillet mellom intervjuer og objekt, blir viktig i denne undersøkelsen. Her er intervjuobjektene både barn og foreldre til barn med særskilte behov. Både barnet og de voksne er i en sårbar situasjon. Utfordringen er å skape tillitsvekkende samtalsituasjoner, men samtidig vil også solidaritetsproblemet være gjeldende her, da intervjuer skal studere noe hun lett kan kjenne seg igjen i og da særlig i foreldrerollen (Johnsen, 2007).

Samtidig som jeg ønsket, gjennom intervju, å få en dypere forståelse for intervjuobjektets livsverden, de ulike kontekster, brukte jeg intervju i en triangulerende hensikt. Intervjuene må ses i sammenheng med observasjon og dokumentanalyse for å øke kunnskapen om kvaliteten i spesialundervisningen. Dette la føringer for hva slags intervjuform jeg valgte.

Da det er bestemt informasjon jeg søkte gjennom intervjuene, valgte jeg semistrukturert intervju som intervjuform. I det ligger at jeg på forhånd har utviklet en intervjuguide med noen gjennomtenkte spørsmål (ibid.). Postholm karakteriserer disse intervjuene som halvplanlagte, formelle intervjuer (2010, s. 72) hvor man i tillegg til de planlagte spørsmålene har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, trekke inn momenter som oppstår der og da og la intervjuobjektet få komme mer fritt til orde. Det skapes en interaksjon mellom observasjonene og intervjuene på den måten at man gjennom observasjon får spørsmål å stille til intervjuer samtidig som svarene i intervjuene endrer fokus på observasjonene (ibid).

Gjennom interaksjon mellom observasjon og intervju, dannes forståelse og mening i en hermeneutisk forståelse. Forforståelsen man bringer inn i både observasjonen og intervjuene korrigeres eller også økes. I denne casestudien vil også dokumentanalysen være med å bidra inn i forforståelsen. De spørsmålene som forberedes er knyttet opp mot utviklingen av

konteksten forskningen skjer i. Postholm poengterer nettopp at spørsmålene i intervju i en kasstudie dannes ut fra forskerens erfaringer, med utgangspunkt i teori og observasjoner, samt dokumentanalyse og foreløpige analyser, tolkninger og antakelser (ibid, s. 77).

3.4.3 Dokumentanalyse

I tilknytning til en elev med vedtak om spesialundervisning, knytter det seg flere administrative dokumenter; sakkyndig vurdering, vedtak om spesialundervisning, individuell opplæringsplan (IOP) og halvårsrapport (Utdanningsdirektoratet, 2009). Dokumentene ble brukt vesentlig som bakgrunnsmateriale for innsikt i elevinformantene og deres situasjon. Samtidig ønsket jeg å se sammenhengen mellom dokumentene, og da særlig sammenhengen mellom IOP og halvårsrapport. Har IOP klare og konkrete målformuleringer?

3.5 Utvalg

Hensikten med undersøkelsen er å se på kvalitet på opplæringen for elever med vedtak om spesialundervisning gjennom å studere innsatsfaktorer som spesiallærere, klasselærere, annet personale ved skolen, foreldre og administrative dokumenter i forbindelse med vedtak. Min oppgave ble presentert gjennom SEPU – Senter for praksisrettet utdanningsforskning ved Høgskolen i Hedmark, for en kommune hvor de allerede hadde et prosjekt, og to skoler sa seg villige til å stille seg til min disposisjon. Henholdsvis rektor og koordinator for spesialundervisning ved hver av skolene er ansvarlige for utvalget. Kravene jeg stilte til elevcase var at det måtte være en elev fra 5.-7.trinn som samtidig hadde foreldre som kunne være interessert i å delta på et intervju og at vedkommende elev hadde vedtak om minimum 4 timer med spesialundervisning pr uke.

Det er hensikten med undersøkelsen som bestemmer hvilke og hvor mange kasus forskeren velger å studere (Postholm, 2010, s 52). Jeg vil legge til at oppgavens omfang også er avgjørende for valg av antall informanter. Fordi jeg mener at kvalitet i opplæringen for elever som mottar spesialundervisning handler om helhet gjennom alle ledd, er både spesiallærer, klasselærer, foreldre, annet personale og administrative dokumenter i forbindelse med vedtak med i utvalget av informanter.

I Reidun Tangens artikkel *Barns stemme i spesialpedagogisk forskning* i Spesialpedagogikk nr 8-2011, vises det til kartlegging av doktoravhandlinger i spesialpedagogikk i tidsrommet

1990-2009. Her poengteres innledningsvis det økende kravet til forskningen om ”å lytte til barns stemme”. Norske lover som omhandler barn, bl.a. Opplæringsloven (2011), er tuftet på *FNs Barnekonvensjon* (2000), i denne sammenhengen artikkel 12, hvor det poengteres at barn skal høres, og at det skal legges vekt på deres synspunkter og erfaringer. I følge *Opplæringsloven* (2011), paragraf 5-4, skal eleven selv høres i forbindelse med vedtak om spesialundervisning. Tangen viser til at det i tidligere forskning var et syn på barn og unge som inkompetente og upålitelige informanter, men at i hennes materiale ser en økende tillit til eldre ungdom som eksperter og dermed informanter fra sine egne liv (2011, s 48). Samtidig er det fortsatt grupper av barn som i liten grad får mulighet til å la sin stemme bli hørt i forskning. Dette gjelder blant annet barn med funksjonsnedsettelse (Tangen, 2010).

Til denne undersøkelsen ønsket jeg i utgangspunktet elevinformanter i klassetrinnene 5.-7. med begrunnelse at disse elevene best kunne gi uttrykk for sine vurderinger av egen undervisning. Samtidig er det forskere som mener at man kan møte barn hvor man antar at de er kompetente og dermed være i stand til å forstå og ta avgjørelser over eget liv, uavhengig av alder (Tangen, 2011). Jeg endte opp med elevinformanter i et stort spenn i alder, en elev på 1.tinn og en fra ungdomstrinnet.

3.6 Ethiske refleksjoner

Det er et etisk dilemma å bruke barn som informanter i forskning, og et større dilemma ved å bruke barn med særskilte behov.

I *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, (NESH 2006, kapittel B, pkt. 12) heter det: ”Når barn og unge deltar i forskning har de en særlig krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov.” (Uthevet i orig.) Forskningsetikk handler om personvern. I denne undersøkelsen gjelder personvernet kanskje enda sterkere da det angår en sårbar gruppe barn. I de samme retningslinjene heter det: ”Forskere har et spesielt ansvar for utsatte gruppers interesser i løpet av hele forskningsprosessen,” (ibid, pkt. 22). Bakgrunnen for dette punktet er hensynet til at en utsatt gruppe ikke skal framstå i et uheldig lys i offentligheten. Samtidig er det behov for samfunnet å få kunnskap om hvordan disse gruppene selv opplever sin livskvalitet (Tangen, 2010). Tangen viser i sin artikkel til Erviks forskning om barn med Asperger syndrom og en utfordring mht krav om informert samtykke.

Krav om fritt informert samtykke er sentralt ved forskning på mennesker der forskningen innebærer registrering av data og/eller noen form for ubehag, ubeleilighet, eller risiko for dem det forskes på. De det forskes på skal tillate at det forskes på dem. De skal samtidig gi denne tillatelsen fullstendig uten press og de skal være informert om hva denne forskningen skal brukes til. Dette med forståelse kan være en utfordring for barn med særskilte behov. I mange tilfelles er dette barn som har lavt selvbilde og som ikke setter egne krav. De kan lett samtykke, for her er det noen som viser interesse for dem. I min oppgave må jeg stole på foreldrenes og skolens evne til å forklare og støtte i dette valget. Jeg har innhentet skriftlig tillatelse gjennom brev med svarslipp. Samtidig med brevet hadde jeg en samtale med foreldrene hvor jeg poengterte dette med fritt informert samtykke.

Før undersøkelsen ble foretatt ble meldeskjema sendt Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for behandling. Tilbakemeldingen fra NSD var at undersøkelsen ikke var konsesjonspliktig.

I bearbeidingen av datainnsamlingsmaterialet har jeg anonymisert alle informantenes navn, også navn på skoler og kommune. Kjønn på lærere er også delvis stokket om. Dokumentene som er innhentet er sladdet for alle navn. Klassetrinn er anonymisert for elevinformanten ved ungdomsskolen. Beskrivelse av funn for elevinformanten fra småskoletrinnet avslører at denne er på 1.trinn. Disse funnene var viktig for analysen og drøftingen så jeg valgt å avsløre denne informantens trinntilhørighet.

3.7 Reliabilitet og validitet

Kravene til reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning er problematiske i følge Postholm, og begrunner det med at møtet mellom forskeren og informanten alltid er en unik tidsbestemt situasjon. Det er f eks umulig å gjenta et intervju fordi informanten ikke vil huske nøyaktig hva som ble sagt i intervjuet. Det som er viktig for fenomenologiske forskere er spørsmålet om hvorvidt undersøkelsen er konsekvent gjennomført og relativt stabil over tid og på tvers av forskere og metoder. Postholm refererer til Silverman som går inn for begrepet autentisitet framfor reliabilitet i kvalitativ forskning. Målet er å nå fram til en autentisk forståelse av informantenes erfaringer (Postholm, 2010, s. 170).

Med begrepet reliabilitet menes resultatenes pålitelighet. God reliabilitet betyr at data i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil (Kleven, 2002). Det tilstrebes i denne

undersøkelsen å gjøre rede for prosessen, men i kvalitativ forskning er det umulig å gjøre de sammen funnene ved gjentakelse av prosessen. Man observerer ikke det samme i undervisningssituasjoner på et annet tidspunkt eller i en annen klasse. Gjennom intervju vil informantene svare forskjellig selv på de samme spørsmålene.

Med begrepet validitet forstås gyldighet (Kleven, 2002). Validitet dreier seg om metoden undersøker det den er ment å undersøke (Postholm, 2010). Validitet er aktuelt i diskusjonen om målemetodene er egnet for det som skal undersøkes. Vesentlige elementer i diskusjonen er derfor teoretiske funn, begrepsmessig klarhet og metodologiske vurderinger.

Som nevnt over har jeg søkt å imøtekomme validitetskravet ved å bruke ulike metoder for informasjonsinnhenting. Nettopp denne trianguleringen styrkes troverdigheten ved undersøkelsen fordi observasjonene kryssjekkes med andre datakilder.

En annen avgjørende faktor mht validitet er begrepsvaliditet. Hvordan begrepene er operasjonalisert er avgjørende for kvaliteten på validiteten (Kleven, 2002). Det avgjørende er om det er samsvar mellom begrepet slik det er definert i teorien og begrepet slik det operasjonaliseres. I denne oppgaven står operasjonalisering av begrepet kvalitet sentralt. Jeg har søkt å imøtekomme begrepsvaliditetskravet gjennom å lage indikatorer for forskjellige situasjoner for datainnsamlingen.

4. Presentasjon og analyse av funn

Nedenfor vil jeg presentere og analysere funn fra feltarbeidet. Ved å foreta et utvalg fra datainnsamlingen, gjøres en analyse. Deskriptive analyseprosesser strukturerer datamaterialet slik at det blir oversiktlig, forståelig og rapportvennlig (Postholm, 2010). Jeg har foretatt et utvalg av materialet og synliggjør dermed en viss fortolkning eller analyse. Den videre drøftingen av funnene finner sted i kapittel 5.

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene samles funnene tematisk. Dataene er hentet fra to skoler i en østlandskommune. Skolene og informantene var ukjente for meg. Feltarbeidet hadde en varighet på to skoleuker med innhenting av informasjon gjennom fire skoledager på hver av skolene. Jeg fulgte to elever med vedtak om spesialundervisning, i ordinær undervisning og i spesialundervisning. Mine data bygger på observasjoner, intervjuer og dokumentanalyse av IOP og halvårsrapport. Dokumentene var for gjeldende skoleår. I tillegg til elevinformanter, intervjuet jeg de respektive foreldre, kontaktlærer, spesiallærer. Jeg gjennomførte en uformell samtale med støttepedagog ved en av skolene. Navnene på elevinformantene er fiktive. De andre informantene omtales med titler: forelder, kontaktlærer, faglærere, spesiallærer, støttepedagog, assistent. Et par steder er et par av lærerne referert med navn i et sitat. Disse er også fiktive. For å anonymisere ytterligere har jeg byttet kjønn på noen av lærerne. Dokumentene er sladdet.

Funnene presenteres bearbeidet ved at de er sortert og ordnet etter kategorier tilknyttet forskningsspørsmålene. Noen nye kategorier er kommet til med utgangspunkt i interessante funn fra datamaterialet som belyser relevante spørsmål i oppgaven, men som ikke var stilt på forhånd. Jeg har valgt å la informantens stemme bli hørt ved enten å referere fra intervju eller fra observasjon som innskudd i teksten.

Kort om elevene:

Dette er to elever jeg traff i mitt feltarbeid som jeg vil knytte min presentasjon rundt:

Rasmus er elev på 1. trinn i barneskolen. Han har nedsatt funksjonsevne på sanseområdet. Vedtaket om spesialundervisning i et omfang av 6 timer per uke med lærer og 15 timer per uke med assistent. Det skal i følge vedtaket for gjeldende skoleår gis spesialundervisning innefor metodisk og organisatorisk tilrettelegging samt sosial kompetanse. Spesialundervisningen er organisert med lærer inne i klassen, men med muligheter for å gå

på eget rom når oppgavene krever større konsentrasjon. Organiseringen skaper fleksibilitet da det ikke er avsatt bestemte timer hvor eleven har individuell undervisning med spesiallærer, men vurderes etter dagsform og innhold i timene. I tillegg er Rasmus på felles trening for barn med behov for motorisk stimuli i kommunen en formiddag i uka.

Ole er elev på ungdomstrinnet på en annen skole. Han har diagnosen Asperger syndrom. Oles faglige og sosiale utvikling må forstås og vurderes ut fra de følgetilstander det innebærer å ha denne diagnosen. For Ole handler det om lese- og skrivevansker og atferdsproblematikk. Vedtaket om spesialundervisning er i et omfang av 6 timer per uke. Noen av disse timene er omregnet til undervisning i grupper, slik at han totalt har 8 timer spesialundervisning i uka. En støttepedagog følger Ole i klassen 6 timer i uka. I følge vedtaket skal det utarbeides IOP i flere fag. Spesialundervisningen er organisert som individuell undervisning og som undervisning i mindre gruppe. Han er en dag i uka i en alternativ opplæringsarena av praktisk art. Utover det er han i klassen.

4.2 Presentasjon av funn knyttet til forskningsspørsmål 1 om på hvilken måte eleven opplever faglig og sosial utvikling

Til grunn for presentasjonen ligger data fra intervjuer med elever og foreldre, samt observasjonsnotater fra klassen på småskoletrinnet og på ungdomstrinnet.

4.2.1 Faglig utvikling

Uttrykte mål for timen og læringsmål for fagene

På informantskolene finner jeg ulik praksis mht å tydeliggjøre mål. Småtrinnsklassen har læringsplan for hver uke hvor læringsmål i norsk, matematikk og engelsk er tydelig uttrykt. Målene er ikke tydeliggjort overfor elevene. Ungdomsskolen har som mål for egen virksomhet å tydeliggjøre mål for både timer og perioder med ulike tema. I følge lærere jeg snakket med er ikke dette godt nok implementert i lærerkollegiet. Ole uttrykker det slik på spørsmålet om han kjenner til mål for timen:

Bob, bob, kan du si. Begge deler, fordi det er noen ganger de ikke sier noe om hva målet for timen er, hva vi driver med og hva vi gjør. Det er noen ganger de sier det, men ikke alltid. I engelsk har de begynt å gjøre det nå.

Utsagnet bekrefter at skolen ikke har greid å få til en felles praksis her.

Begge elevinformantene har IOP som er utarbeidet etter en felles mal for kommunen. I malen uttrykkes overordnet mål for elevenes skolehverdag. Disse uttrykkes i vendinger som:

- Oppleve tilhørighet, trivsel, trygghet i skolehverdagen
- God og tilrettelagt skolehverdag
- Oppnå optimal utvikling på alle områder

Til hvert av områdene IOP-en dekker, uttrykkes mål og aktiviteter. Jeg finner ulik kvalitet på målformuleringene for disse områdene. Innen noen områder er målene presist formulert og relevante i forhold til emner innen fagområdene. De er også kommuniserbare og målbare. Samtidig finner jeg områder hvor målene ikke samsvarer med kravene til målformuleringer. Ulikhetene finner jeg ved samme skole. Hvordan målene for de ulike områdene er formulert, legger føringer for hvordan halvårsrapporten rapporterer om faglig og sosial utvikling. Kommunen har også felles strategi for hvordan halvårsrapporten skal se ut. Det rapporteres ved at de ansvarlige skriver direkte inn i IOP-en i tilknytning til beskrivelse av tiltak, som kommentarer. Ved analyse av disse kommentarene, finner jeg at det aller meste av halvårsrapporteringen handler om atferd i timene og elevens holdninger til det som gjennomgås. Det er svært få kommentarer som handler om elevens faglig utvikling. Der dette er gjort, bærer også målene i IOP-en preg av å være presise, relevante, kommuniserbare og evaluerbare. I to fag finner jeg at tiltak knyttet til faget dreier seg om praktisk tilrettelegging og at eleven ellers følger klassens plan uten tilpasninger.

Elevmedvirkning

Bevissthet rundt elevmedvirkning på de to informant skolene er tilsynelatende varierende. Alder og modenhetsnivå avgjør nivået på elevmedvirkning. Ole har ikke opplevelse av elevmedvirkning på ungdomstrinnet. Han sier:

Det er lærerne som bestemmer. Vi gjør bare det de sier.

Elevene fikk ikke være med å innvirke på tema eller arbeidsmåter ved å bli spurt hva de ønsket. Ole ble tydelig lei og gir sin mening her:

Jeg syns jeg leser ganske mye. Noen ganger blir jeg veldig lei av det. De sier at jeg må lese hver dag. Jeg vet at jeg har lese- og skrivevansker. Da jeg må gjøre det hver dag, blir jeg lei av det, faktisk. Noen ganger orker jeg ikke å lese, og noen ganger gidder jeg ikke. Noen ganger vil jeg det. Det spørs hvor spennende bok det er.

Selv om Ole uttrykker at han syns det er kjedelig å lese bøker gjentagende ganger, så viser han leseferdigheter når han er på gruppe med andre elever som også har vansker, men der har han bedre leseferdigheter enn de andre på gruppa. Her får lesingen en funksjon for Ole, og det kan se ut som at opplevelsen av mestring blir motiverende for han.

4.2.2 Sosial utvikling

Klassetilhørighet

Rasmus og Ole har ulike utgangspunkt mht deltakelse i klassefelleskapet. Rasmus gjennomfører sin spesialundervisning stort sett inne i klassen med oppfølging av spesiallærer. Ole veksler mellom individuell undervisning og undervisning i liten gruppe og har i tillegg en dag med alternativ opplæring. I materialet framstår to ulike tilnærminger mht klassetilhørighet.

Skolen og foreldrene til Rasmus har fra første skoledag inkludert han mest mulig i klassen. Forelder uttrykte dette slik:

Vi vil ikke at det skal være slik at han skal være en einstøing for at han blir tatt ut liksom, aleine, ut av et fellesskap. Så derfor syns vi at det har vært viktig at han skal inkluderes i det meste av det han kan inkluderes i.

Skolen så raskt en gutt med gode ressurser og faglige og sosiale utviklingsmuligheter. Lærerne har også valgt å stille krav til ham mht oppførsel og å følge rutiner i klasserommet. De forteller at til å begynne med strevde Rasmus med et voldsomt temperament som gjorde elevene utrygge. Han har større kontroll på dette nå.

I følge lærerne ser det ut til at skolens iherdige jobbing har gitt resultater. Det har vært en god og positiv utvikling gjennom første halve skoleåret. Det inkluderende læringsmiljøet gir

Rasmus aksept blant medelevene. Elevene er ikke redd for ham lenger. Han innlemmes i klassefellesskapet og opplever dermed å få være en del av klassefellesskapet.

For Oles del blir situasjonen noe annerledes. Hans spesialundervisning blir gitt utenfor klassen gjennom individuell undervisning eller undervisning i liten gruppe. Da forlater han klassefellesskapet. I tillegg er han en dag i uka på en alternativ læringsarena. Der er han alene som elev. Utfordringen med opplevelse av klassetilhørighet kan se ut til å øke med alderen. Det faglige spriket øker mellom elever med spesielle faglige utfordringer og klassen. Ole formidler sin opplevelse av dilemmaet det er å gå ut og inn i klassefellesskapet slik:

Det er best å være i klasserommet, syns jeg, fordi da gjør vi mye mer sammen. Når vi er på gruppe, da er vi ikke med så mange, egentlig.

Jeg føler jeg kan konsentrere meg bedre på grupperommet enn i klassen. For da er vi bare oss to [elev og lærer]. Da er det ikke så mye folk rundt meg. Og da lærer jeg mye mer også, egentlig.

Jeg syns det er best å være på grupperommet. Men, ja, begge deler, kan man si.

Vekslingen mellom klassen og individuell undervisning på grupperommet i tilknytning til klasserommet skaper muligheter for fleksible løsninger. Da kan han veksle mellom å være i klassen eller på grupperommet etter hva som til enhver tid skjer. Samtidig kan lærerne ta kontakt når de måtte ønske. Dette er positivt for Ole. At det bare er en dør imellom, gjør at de kan følge med på det som skjer, og kommunisere med hverandre når det er nødvendig.

Jeg vil trekke fram to eksempler på situasjoner hvor Ole ser ut til å oppleve klassetilhørigheten sterkt i en faglig sammenheng. I musikktimen har klassen samspill som tema. Elevene er delt inn i grupper hvor de spiller på hver sine instrumenter i hver sine band. De har brukt mye tid til øving. Denne uka er det konsert. Kontaktlærer blir invitert. Bandene spiller for hverandre. Her er Ole i sitt ess med sine musikkferdigheter.

Det fjerde bandet består av 3 gutter og 2 jenter. Låta som skal framføres er den samme som alle gruppene har spilt: "Come As Your Kids". Besetningen består av sang, gitar, el-bass, piano og slagverk. Ole er vokalisten. Han gir alt. Tramper takta med høyre fot. Lukker øynene. Synger med en nydelig stemme. Bandet får stor applaus fra publikum når de er ferdige. (Fra feltnotater).

Støttepedagogen kommenterer at disse musikktimene er viktige for alle elevene i klassen. Her får de som faller igjennom i de teoretiske fagene, vise sine styrker.

Det andre eksemplet er fra en time i samfunnsfag. Klassen har jobbet med emne *Første verdenskrig* over en tid. Nå skal klassen gjennomføre fagsamtaler. Klassen deles inn i grupper som skal samtale om første verdenskrig. Faglærer hører på uten å kommentere i samtalen. Fagsamtalen ender opp i en vurdering av hver enkelt elevs innsats og kunnskap om emnet. Gruppene planlegger gjennomføringen ved å snakke sammen, fordele tema innen emnet og legge opp en strategi for gruppa. Ole har sammen med spesialpedagogen forberedt et tema han skal bidra med inn i gruppa og fagsamtalen. Med noe tilrettelegging kan Ole delta i klassefelleskapet og bidra i fagsamtalen. En av jentene på gruppa trekker Ole inn i samtalen og sier:

”Du er god på trippelalliansen og trippelententen, Ole.” ”Ja,” svarer Ole, og begynner å fortelle om disse tingene. Han husker alle medlemslandene. (Fra feltnotater).

Spesialpedagogen og jeg får være observatører under selve gjennomføringen av fagsamtalen. Spesialpedagogen uttaler at hun er mektig imponert over hvordan gruppedynamikken fungerer ved å gi hverandre ordet, trekke fram hverandres sterke sider inn i gruppa og gjennomføre en faglig fokusert samtale på høyt nivå. Her er alle elevene viktige aktører og bidragsyttere. Og alle tar ansvar og blir verdsatt.

Opplevelse av anerkjennelse fra lærerne

Rasmus er en aktiv gutt som krever mye oppmerksomhet. Lærerne har en strategi for å dempe denne oppmerksomhetshungeren, men det må skje over tid. De ser det som viktig å ikke drepe denne nysgjerrigheten og iveren hans. I stedet er de i forkant av situasjoner som kan utvikle seg til å bli en utfordring. I samlingsringen hvor elevene tar plass når det skal gjennomgås noe felles eller de skal samtale rundt et tema, er Rasmus aktiv. Lærerne passer på å slippe ham til tidlig når han ber om ordet. Da slipper han å vente for lenge på tur. Etter hvert må han øves opp i dette med å kunne vente. I situasjoner hvor Rasmus kommer med innspill som lett kan bli oppfattet for upassende blant de andre elevene, greier lærer å vri dette til Rasmus sin fordel:

Elevene sitter i ringen og forteller om hva de skal gjøre i helga. Lærer skyter inn noen faglige tilleggsopplysninger til elevene omkring det de forteller. Ei av jentene forteller at hun skal besøke bestemor i Elverum og lærer kommenterer at der renner Norges lengste elv, Glomma. En annen elev forteller om tur til Legoland. Lærer legger til at Legoland ligger i Danmark. Rasmus forteller at han skal bygge bil med laserpistol. Lærer kommenterer at det tøffeste barn har, er fantasi. (Fra feltnotater).

Lærerne er opptatt av å tilrettelegge for Rasmus der han har behov for det. Hans nedsatte funksjon på sanseområdet krever det. I følge foreldrene har skolen gjort dette på en god måte. Tilretteleggingen handler om fysiske grep mht rominnredning. Samtidig handler tilretteleggingen om å ta grep når det er behov inne i læringssituasjonen. Kvaliteten på anerkjennelsen kommer til syne der lærerne evner å være i forkant og se Rasmus sine behov før det skjer noe uheldig i frustrasjon. Et eksempel på en slik anerkjennende handling er fra temadagen i matematikk hvor elevene skal løse ulike oppgaver på ulike stasjoner:

Den neste aktiviteten foregår på klasserommet til Rasmus. Vi går ned dit. Der treffer han kontaktlæreren sin også. Her skal de lage kinesiske egg. Oppgaven går ut på å fargelegge et ferdig trykt ark. Dette arket skal klippes opp og limes sammen på nytt. Her gjelder det om å forholde seg til en symmetrilinje. Aktiviteten blir tilpasset Rasmus. Lærer ser at han er sliten nå. Han nærmest henger over pulten sin og har et trøtt drag over øynene. Han får i oppgave å fargelegge dette trykte arket. Lærer kommenterer til assistenten: "Never mind the results". (Fra feltnotater).

Spesiallærer står høyt i kurs hos Rasmus. I følge lærer handler det mye om den gode relasjonen de har greid å bygge opp seg imellom. På spørsmål om hvordan lærerne er, svarer Rasmus:

John [spesiallærer] er den beste læreren. Karina [kontaktlærer] er den dårligste, fordi hun er så veldig streng.

Begge lærerne rundt Rasmus er samkjørte på forventinger og krav til Rasmus. Fra en observatørs perspektiv virker de like strenge, for å bruke Rasmus sine begreper. Kontaktlærer må ha hele klassen i fokus. Spesiallærer har muligheter til å fokusere på kun Rasmus.

På ungdomstrinnet gir anerkjennelsen fra lærerne til Ole et noe annet uttrykk enn for Rasmus. Ole har lærere som har en vennlig og respektfull måte å henvende seg til ham på. De roser det han gjør som er bra og snakker hyggelig om ting de vet han er opptatt av. Lærerne har en kameratslig tone med alle elevene sine. Det er imponerende å observere hvor tålmodig lærerne behandler utfordringene fra tenåringene på ungdomstrinnet.

Ole forholder seg til mange lærere; faglærere og spesiallærere. De gir inntrykk av å ha bevissthet rundt dette med å trekke Oles faglige bidrag inn i undervisninger der de vet han har noe å bidra med.

På spesialundervisningstimene i mindre gruppe ser det ut til at Ole har en status som en ressurs i gruppa, både faglig og sosialt. Dette preger måten lærerne henvender seg til ham på og måten han får slippe til med sine gode innspill. Kontaktlærer som også er lærer på denne mindre gruppa, kjenner elevene godt og bruker denne kunnskapen om elevene i kommunikasjonen på en god måte. Hun lar seg begeistre og imponere over tema elevene tar opp fra deres livsverden. Dette skaper en trygg og god atmosfære i gruppa som også setter standarden for hvordan elevene kommuniserer seg i mellom.

Spesialundervisning som individuell undervisning med egen lærer, er også preget av anerkjennelse fra lærerens side. De snakker høflig til hverandre, og lærer bruker kommunikasjonen om andre tema enn fag som avbrekk i arbeidet i timen. Det kan bli veldig anstrengende og intenst for en elev å sitte alene med en lærer over lengre tid. Dette vet spesiallæreren å ta hensyn til ved å bryte opp timene med å samtale om aktuelle tema utenfor faget.

I en elevsamtale mellom faglærer i mat & helse og Ole, innledes samtalen med at lærer informerer Ole om hva som skal tas opp i samtalen. Lærer spør først om hvordan Ole har det i timene hans. Så følger han opp ved å gi tilbakemelding på praktisk- og teoretisk prøve. Han trekker fram både forbedringsmuligheter og ting Ole har lykket med:

”Det gikk litt tid før du kom ordentlig i gang. Du glemte å sette på ovnen først slik at du måtte vente på at ovnen skulle bli varm før maten kunne stekes. Neste gang bør du huske å sette på ovnen. Du var flink som fant krydderet. Du hadde også med Kari, støttepedagogen. Var det greit å få hjelp fra henne? Hva var vanskeligst, synes du?” Ole svarer: ”å lage fisken.” Lærer: ”Du skrelte ikke potetene. Du brukte arbeidstallerken og var flink til å vaske og rydde. Det du kan jobbe litt med er å fortsette å spørre.”

Det er tilsynelatende en god relasjon mellom lærer og Ole. Det viser den trygge atmosfæren. Lærer trekker fram det som er positivt i Oles innsats. Det gir mestringsopplevelse. Samtidig gir han framovermeldinger som sier noe om hvordan Ole kan forbedre seg. Det viser at han har forventninger og tro på Ole.

Opplevelse av anerkjennelse fra medelever

Oles foreldre var i ferd med å sende en klagesak til skolen etter § 9a i *opplæringsloven* som omhandler elevs psykososiale arbeidsmiljø. Ole opplevde i følge foreldrene, at medelevers væremåte overfor ham grenset mot mobbing:

”De terget meg og ertet meg og hisset meg opp og sånne ting. Det likte ikke jeg. Da ble jeg sur. Hvis jeg sa en stygg ting eller en feil ting da det var andre folk rundt meg, så skrattet de andre og lo.”

”Da jeg kom inn i garderoben, så gikk de andre fra meg. Da ble jeg sånn veldig lei meg inni meg. Egentlig.”

Elevene visste å bruke Oles utfordringer mht manglende impuls kontroll til å erte han. Etter et møte mellom foreldrene, skolen og PPT, ble det bestemt at en representant fra PPT skulle komme i klassen og informere om Oles diagnose og hva slags utfordringer det ga for Ole. Før denne informasjonen ble gitt i klassen, fikk Ole være med å forberede det som skulle sies. Ole forteller om denne opplevelsen slik:

”Så da kom hun og fortalt litt om sjukdommen min og sånne ting. Og så sa hun tilslutt at det var meg som hadde den sjukdommen. Hun fortalte veldig mye om sjukdommen først. Så fortalte hun at jeg hadde den.”

”Hvordan var det å sitte i klassen å høre på det?”

”Mm... Jeg ble egentlig litt stolt av meg sjøl.”

Etter informasjonen til klassen forteller Ole at han opplever en helt annen hverdag. Nå vet klassen hva slags utfordringer Ole har og ingen har behov for å erte. Det som kunne se ut som tilløp til mobbing, har roet seg, og i følge Ole, opplever han at det er greit å gå på skolen.

Rasmus sine foreldre har helt fra starten av vært opptatt av åpenhet rundt hans utfordringer.

”Som lærerne sier så har vi vært litt redde for at han skulle skremme bort medelever. Vi har alltid vært åpne på Rasmus sine utfordringer, så jeg trur at dem skjønner det rett og slett. Det virker som det bare går inn det ene øret og ut det andre. Dem bryr seg ikke noe om det når han har slike utbrudd. Og etterpå så er det som om ingen ting har skjedd. Så det er litt godt”

På spørsmål om mine informanter har venner, bekrefter Rasmus at han har noen. Ole setter ord på dette slik:

”Vanskelig spørsmål. Jeg har noen venner i andre forskjellige klasser. I klassa her er det nesten ingen som gidder å ringe meg på fritida, og være med meg og sånne ting. Så det er jeg litt skuffa over egentlig, at folk ikke gidder å ringe meg og spørre meg om vi skal finne på noe. Jeg blir litt sånn såra. Jeg har venner i skoletida, men ikke utafør. Så jeg lurer på åssen det går i framtida, kan man si.”

4.3 Presentasjon av funn knyttet til forskningsspørsmål 2 om på hvilken måte lærernes forventninger til elevenes læring kommer til syne

Til grunn for presentasjonen ligger observasjonsnotater fra småtrinnsklassen og klassen på ungdomstrinnet, samt individuell undervisning og undervisning i gruppe, artefakter og intervju med lærere og støttepedagog.

Ved å komme inn i klasserommet til Rasmus, slås man av inntrykket av forventning om læring og faglig fokus. På veggene henger plakater med bokstaver, og også bokstaver i alfabetisk rekkefølge, tallinje med tallene 0-10 og billedkort med de ulike tallmengdene, en stor gul plakat med overskrift *The Weather* og symboler for ulike værtyper og dag- og månedsnavn på engelsk, dagtavle med bildekort over aktiviteter i klassen og sanger. Alle disse temaene har fokus i klassens faglige arbeid. Det er ikke mye barnetegninger eller annen dekor uten faglig mening.

4.3.1 Aktivitet i timene sammen med klassen

Observasjoner fra småtrinnet

Småtrinnsklassen består av 17 elever. Det er alltid to voksne til stede, kontaktlærer og spesiallærer. De timene en av lærerne underviser på annen gruppe, følger assistent klassen.

Aktiviteten i klasserommet understreker bildet av en klasse som har lærere med høy faglig fokus. Når skoledagen begynner, står lærerne i døra og håndhilser på elevene som deretter samles i samlingsringen (ringen). I ringen starter man opp med sang og samtale før alle er på plass. De sitter ikke og venter i denne klassen. Et fast program for oppstart av dagen består av sang, gjennomgang av kalenderen og sette opp dagtavla og gjennomgå dagen. Selv ved avslutningen av dagen, mens man venter på at SFO-ansatte skal komme og avløse lærerne, observerer jeg aktive lærere som snakker engelsk med klassen. Lærer snakker om været, ukedagene og månedsnavn. Han spør elevene etter engelsk ord.

Det er en positiv ”drive” i denne klassen. Tiden utnyttes godt til læring. Man rekker tilsynelatende ikke å kjede seg eller miste fokus. I hvilestunden tidlig på dagen, roes elevene ned med musikk før de blir lest for. Denne uka er det eventyr som leses, da dette er gjennomgangstema.

Det veksles mellom ringen og arbeidsplassene i grupper hvor alle har hver sin pult. I ringen gjennomgås felles tema, beskjeder og man har samtale og diskusjoner her. Arbeidsplassene brukes til individuelle oppgaver.

Uka for datainnsamling ved småtrinnsklassen består av to dager med annet program det ordinære. En av dagene er avsatt til matematikk. Elevene blir delt inn i aldersblandede grupper, 1.-4.trinn, som følger hverandre gjennom hele skoledagen til 6 ulike stasjoner hvor de skal løse praktiske matematikkoppgaver. Oppgavene på stasjonene dreier seg blant annet om spill hvor målet er å tenke tall i hodet og kinesiske egg med oppgaver om symmetri.

Mye tid går med til å organisere elevene i 6 fargegrupper. De eldste elevene har ansvar for å hente sine elever på de lavere trinnene og løse disse gjennom dagen. For Rasmus kunne dette blitt en svært utfordrende dag, hadde det ikke vært for assistentvikaren som kjente han godt. Rasmus kommer litt senere til skolen denne dagen fordi han har vært til en helsekontroll. Assistenten møter Rasmus og far i døra når de kommer. Rasmus signaliserer tydelig at han ikke vil på skolen, men vil være med far i stedet, hvorpå assistenten utfordrer Rasmus til å løpe noen runder i korridoren. De voksne teller runder. Dermed var kontakten mellom disse etablert, og far kunne reise på jobb.

Rasmus og assistenten går på et grupperom for å forberede skoledagen. På dette rommet står en sandkasse med noen leker i. Rasmus begynner med en gang å lage ”magisk mat” som han serverer assistenten. Assistenten går rett inn i rolleleken, tar imot maten og ”smaker” på den. Når tiden er moden for det og Rasmus er mottakelig, gjennomgår assistenten hva som skal skje denne skoledagen.

Rasmus rekker to matematikkstasjoner. På stasjonen med spill deler læreren ut brettspill og terninger til elevene. De sitter gruppevis. Rasmus sliter med å delta i spillet. Litt ut i økta finner assistenten et nytt spill som er mer tilpasset Rasmus sine forutsetninger. Nå blir han mer aktivt deltagende i det som skjer. På den siste stasjonen er oppgaven å lage kinesiske egg hvor symmetri og symmetrilinje er vesentlig. Det er kontaktlærer som leder denne stasjonen. Hun tilpasser med en gang oppgaven for Rasmus. Assistenten og kontaktlærer oppsummerer erfaringene fra denne dagen og konkluderer med at de til neste år bør gjennomgå alle oppgavene med Rasmus på forhånd.

På slutten av dagen samles alle elevene i ringen og oppsummerer dagen. Elevene får etter tur fortelle. Lærer stiller spørsmål som elevene svarer på. Lærer henvender seg også til Rasmus

og ber han fortelle, samtidig som hun ber ham sitte i ro på plassen sin. Så avsluttes dagen etter fast ritual hvor alle holder hverandre i hendene, sender et håndtrykk rundt og synger avslutningssangen.

Observasjoner fra ungdomstrinnet

Oles klasse består av 22 elever. Timene gjennomføres av en lærer. 6 timer i uka følger støttepedagog klassen. Klassen har flere faglærere, og dette gir seg utslag i ulike klasseroms- og undervisningspraksis. Jeg trekker fram to lærere med ulike tilnærming for å illustrere denne forskjellen.

Observasjon fra en arbeidsøkt i faget naturfag

Naturfagtimen gjennomføres på naturfagrommet. I denne timen er også støttepedagogen med. Temaet for timen er nervesystemet. Lærer innleder med leksehøring. Hun går bort til Ole og ser i arbeidsboka hans mens hun fører en dialog med klassen. Han får utdelt et ark med ferdig tegnede illustrasjoner som skal gjennomgås i timen. Ole sitter på første rad rett ved kateteret. Støttepedagogen sitter bakerst i klasserommet. Hun går bortom Ole en gang i løpet av denne timen. Ellers følger hun opp andre elever som ser ut til å trenge hjelp.

Flere elever kommer for sent. De har fått beskjed om å hente naturfagbøkene sine i bokskapene utenfor klasserommet. Lærer tar mobiltelefonen fra en elev fordi vedkommende fortsatt sitter og lytter på musikk når timen er i gang. Nok en elev har glemt å skru av musikken ”på øret” og får beskjed om å gjøre det.

Etter fem minutter deles oppgaver ut til elevene. De skal tegne nervecellen. Lærer skriver tekst og tegner nervecelle på tavla. Hun ber Ole fukte svampen som er knusktørr. Mens klassen skriver og tegner av det lærer har skrevet på tavla, setter hun seg vis a vis Ole og gjennomgår illustrasjonene sammen med han. Så fortsetter hun gjennomgangen på tavla.

Ole er ikke aktiv muntlig i klassen i denne timen. Lærer kommenterer nettopp at det er mange vanskelige ord i dette stoffet som gjennomgås. Mulig dette er noe av grunnen. Det er god stemning i klasserommet. Lærer flirer for seg selv av elevenes faglige spørsmål og kommentarer. Hun tillater ikke utenomstakk, og sier til elevene:

Hvis dere ikke snakker om nerver, må dere slutte nå.

Her er det opplevelse av høyt læringstrykk. Lærer vandrer rundt i klasserommet, støtter og oppmuntrer elevene i deres arbeid.

Lærer fortsetter på nytt punkt i gjennomgåelsen som er cellekroppen. Hun underviser, stiller spørsmål, tegner på tavla og konkretiserer stoffet ved å trekke fram elevene som eksempler eller trekker fram elementer fra deres livsverden, som filmene *Fast and Furious*. Hun formidler egne erfaringer ved å fortelle om tommelen sin hvor en nervecelle er kuttet over og følelsen i halve fingeren er borte.

Lærer fortsetter å skrive nøkkelsetninger og tegne illustrasjoner på tavla. Hun ber Ole supplere noen faktaopplysninger for henne og ber ham hente opplysninger fra læreboka. Ole finner det hun ber om og leser høyt i klassen. Faktaopplysningene skrives opp på tavla.

Lærer uttrykker forventninger til gode resultater på prøve i temaet om nerveceller etter at hun har gått rundt i klassen og sett på hvordan de har illustrert og skrevet i arbeidsbøkene sine. Hun virker fornøyd med elevenes innsats.

Elevene uttrykker misnøye med at de må skrive og tegne så mye denne timen:

”Hvorfor får vi ikke kopi i stedet?” spør elevene. Lærer spøker med at hun ikke får lov til å kopiere så mye til dem. ”Dere tegner jo så fint selv, så dette går bra,” svarer hun tilbake.

Lærer bøyer seg igjen foran Ole og forbereder han på neste punkt som skal gjennomgås. Hun tar tak i Ole sin arm og bruker den for å konkretisere stoffet og gjøre det forståelig for han.

Ole følger med på de ferdige notatene han fikk innledningsvis i timen mens de andre tegner og skriver. Han virker interessert og opptatt av temaet og faget. I følge lærer får Ole tilpasset opplegget i timen gjennom ferdige illustrasjoner og notater slik at han kan holde fokus på det faglige i timen, ikke all skrive- og tegnejobbingen som ville vært krevende for ham.

I avslutningen av timen går lærer rundt og ser over elevarbeidene. Hun ber ingen gå før de har skrevet ned alt fra tavla. Når de er ferdige med å pakke sammen, forlater elevene timen, en etter en.

Observasjon fra en arbeidsøkt i faget RLE

I RLE skal klassen legge fram et gruppearbeid om menneskerettigheter og konflikt. Klassen er delt inn i smågrupper og har laget egne presentasjoner av valgte konflikter.

Lærer gir innledningsvis beskjed om at de som ikke har gjort ferdig framlegget, må gjøre det ferdig til bibliotektimen på onsdag.

Ole lener seg bort til eleven som sitter ved siden av seg: ”Ikke si at det er framlegg! Jeg har ikke gjort en dritt.” (Fra feltnotater)

Det gjøres klart til framleggene. PC må startes opp og man må logge seg inn på skolens nettverk slik at elevene kan vise fram sine PowerPoints. Dette tar en del tid. Noe teknisk gjør at de sliter med påloggingen. Flere elever involverer seg. Ole er på eget initiativ aktivt med i de praktiske forberedelsene. Han ruller ned persiener for å få det mørkt nok i rommet.

Det er 6 grupper som holder framlegg denne timen. Temaene er blant annet konflikten på Haiti. Lærer involverer seg ikke i gjennomføringen av framleggene, verken til framføring eller til spørsmålsstillinger. Hun har inntatt en anonym rolle i denne timen. Elevene ser ut til å følge med på framleggene. De sitter i alle fall stille. Ole sitter og tramper rytme med føttene sine lydløst for seg selv. Han kan se ut til å ha mistet fokus og kjede seg. Han sukker når mye tall leses opp. Han stiller likevel et spørsmål om størrelsen på skjelvet målt på Richters skala til gruppa som har valgt konflikten på Haiti.

Før timen er slutt informeres klassen om neste tema for RLE. Lekse gis, og så er timen slutt.

4.3.2 Aktivitet i timene sammen med spesiallærer

På småskoletrinnet

Rasmus har i hovedsak spesialundervisningstimer i klasserommet sammen med klassen sin. Likevel har han behov for av og til å gå ut på grupperommet for å få jobbet mest mulig konsentrert. På klassens arbeidsplan står *bokstavprogram*. Lærer gjennomgår bokstavene R - E - O - F - U, med repetisjon og påminnelse om riktig skriveretning. Elevene får beskjed om å gå til sine arbeidsplasser og lage 10 ord med bokstavlydene for deretter å skrive dem opp i kladdebøkene. Spesiallærer tar med Rasmus på grupperommet for å jobbe individuelt der.

På grupperommet gjentar lærer bokstavene. Rasmus husker alle. Han får 5 kort med hver av bokstavene skrevet opp. Han begynner å legge ord med disse bokstavkortene.

Rasmus finner ordet LOM. Han skriver ned i arbeidsboka: MOL [L-en skriver speilvendt].

Deretter finner han ordet FRU og skriver FRU LOM.

Så finner han ordene: FRU LOME, FRU LOMO, FRU LOMA.

Lærer lager forslag som Rasmus leser helt riktig: FURO, ROM, MOR. (Fra feltnotater)

Rasmus jobber konsentrert. En liten avsporing blir det av den gode lukta fra sprittusjen som lærer bruker for å lage flere bokstavkort. Det er god stemning og mye latter. Lærer lager nye bokstaver som Rasmus bestiller.

Lærer: ”Du har 7 ord allerede. Hvor mange mangler du da?”

Rasmus: ”Jeg har 3 igjen.” (Fra feltnotater)

Rasmus imponerer lærer ved alt han kan og hvor konsentrert og samarbeidsvillig han er denne økta. Lærer forteller at dette vil han sende en melding hjem og fortelle om. Rasmus finner plutselig bokstavlydene til ordet MAUR:

”MAUR har en diftong inni seg, AU,” forteller lærer. Lærer bruker begrepet ”diftong” i samtalen med Rasmus. (Fra feltnotater)

Rasmus får en pause før han skal tilbake til klassen. Han begynner en lek i sandkassa sammen med lærer. Men så plutselig går brannalarmen og alle må ut.

På ungdomstrinnet

Spesiallærer til Ole går rett på sak når de kommer inn i på grupperommet etter felles oppstart og gjennomgang av tema *prosent* i matematikk. Overgangen fra klassens aktivitet til aktiviteten på grupperommet oppleves stor. Spesiallærer forteller meg i en samtale senere, at hun som spesiallærer, er opptatt av den gode læringssituasjonen hvor eleven er subjekt og hvor eleven ser at dette har han bruk for å kunne. Hun sier videre at hennes oppgave som lærer er å legge til rette for at eleven skal vokse. Spesialundervisningstimen i begynnelsen av uka kalles en ”forkant-time” hvor lærer og elev gjennomgår uka med utgangspunkt i arbeidsplanen. Lærer forteller hva timen skal inneholde. Denne timen skal de snakke om matematikkleksa, gjennomgå arbeidsplanen og se på planboka. Planboka inneholder lekseplanen. Mens lærer limer inn planen og finner fram læremidler som skal brukes, snakker de sammen om vinterferien og hva Ole skal bruke den til.

Lærer spør etter leseloggen⁷. Ole forteller at han pleier å lese når han er hos mor. Lærer sier at de skal velge bok når de skal på biblioteket. Lærer ber Ole ta opp pc, og spør om han

⁷ En registrering av leseøkter med dato, boktittel og antall sider som er lest

brukte Lingdys⁸ på prøven sist fredag. Ole benekter det. Lærer sier de skal bruke Lingdys og pc på ny prøve senere. Det ser ut å være god kontakt mellom lærer og Ole. Lærer møter Ole på en vennlig og respektabel måte.

Ole og lærer leter etter et dokument på læringsplattformen "It's learning" som Ole har skrevet, men Ole finner det raskere på en minnepenn. Ole forteller at støttepedagogen har skrevet en tekst som Ole har diktert for henne. Lærer spør om Ole har brukt retteprogram til teksten. Han benekter det og forteller at støttepedagogen skrev for han. Lærer ber Ole lese denne teksten. Hun støtter han ved vanskelige ord. De avtaler hvordan oppgaven skal leveres.

Lærer tar opp igjen og repeterer tema *prosent* i matematikk fra gjennomgangen sammen med klassen i begynnelsen av timen. Lærer og Ole blir enige om hvilke oppgaver i matematikk som skal gjøres denne timen.

Klassens matematikklærer kommer innom grupperommet for å diskutere hvilke oppgaver Ole skal gjøre som innleveringen senere i uka. De gjør et utvalg fra oppgavene som klassen skal levere. Disse oppgavene skal leveres på "It's learning" i løpet av uka.

Spesiallærer gjennomgår eksemplet fra oppstarten av timen inne i klassen. Hun skriver i Oles bok. Ole får i oppgave å regne et lignende stykke. Han må skrive i kladdeboka si. Han bruker kalkulator. Ole kommer fram til riktig svar. Lærer trekker svaret i tvil. Hun synes tallet han er kommet fram til er litt for lavt. Fasiten støtter Ole. Lærer innrømmer at hun tenkte feil.

Ole fortsetter på en oppgave med regnefortelling. Når han er ferdig med oppgaven, spør lærer hva han finner ut. Det kan se ut som hun tvinger Ole til å gå tilbake for å skape bevissthet rundt hva han har funnet svaret på. Han finner ut hva de spurte om i oppgaven. Oles utfordring er leseferdighet; å forstå det han leser, i følge sakkyndig vurdering og IOP. Dette utfordres han på her. Lærer bekrefter at det Ole gjør i oppgaven, er riktig.

Lærer gir Ole nye innføringsoppgaver. Ole forteller at han ikke mestrer excel-ark. Han slipper å gjøre de oppgavene matematikklæreren snakket om som innføringsoppgaver. Lærer kommenterer den ryddige og fine arbeidsboka til Ole. "Det er så bra," sier hun. De snakker videre om oppgaven og finner noe de ler av. Fordi det er få minutter igjen av timen, får Ole i

⁸ Et program som gir talemålstilpasset skrivestøtte til dyslektikere og andre skrivesvake

oppgave å fortelle muntlig hva han skal gjøre for å løse oppgaven han har i lekse. Timen avsluttes med å gå igjennom lekseplanen for uka. Lærer spør om foreldrene fremdeles mener han får for lite lekser.

Ole har spesialundervisning på liten gruppe i både norsk fordypning og engelsk. I norsk fordypning skal elevene lage en plakatpresentasjon av seg selv ved å finne bilder fra internett som beskriver dem på en eller annen måte; knyttet opp mot hobby og interesser elevene måtte ha. Læringsmålet for dette temaet er uklar. Det stilles noe forventning til av de andre elevene på gruppa om å variere bildebruken. Ellers uttrykkes ingen krav til presentasjonen.

Engelskgruppa består av 3 gutter. I dag er spesiallærer syk, men det er satt inn vikar. Vikaren forteller at han ikke har mottatt noe opplegg fra lærer, derfor har vikaren tatt med et spill. Spillet er et språkspill som heter ”New Amigos”. Man flytter brikker med utgangspunkt i tallet terningen gir, for deretter å svare på spørsmål innen ulike kategorier og vanskegrader som tilhører de felt på spillebrettet som brikken havner på. Alt skjer på engelsk.

Vikaren virker sympatisk og er kjent av guttene. Det skaper en trygg atmosfære. De deltar ivrig og er aktive i spillet, alle tre. Ole virker ekstra ivrig, og han ser ut til å oppleve at han kan mer enn de andre i gruppa og fungerer som en ressurs. Ole kan spillet og administrerer både spillet og deltagerne. Vikaren er usikker på spillet og slipper Ole til som eksperten. Spillet ser ut til å være godt egnet for elevenes ulike nivå. Det blir mye muntlig trening denne timen.

4.3.3 Vurdering

I småskoleklassen praktiseres egenvurdering av elevene, hvor elevene skal vurdere seg selv og egen innsats. Etter ukas bibliotektime får elevene beskjed om å vurdere seg selv ut ifra hvordan de hadde oppført seg på biblioteket. Dette fikk de vite før de skulle gå dit. Biblioteket ligger i en annen etasje enn klasserommet. Etter besøket samler elevene seg i ringen. Lærer gir beskjed om at de skal holde seg for øynene med den ene hånda og ta ”tommelfinger-grep” hvor de skal vise med tommel opp den som mener at det har gått greit på biblioteket. De som ikke er helt fornøyd med egen innsats, viser tommelfinger i vannrett stilling. Skoleuka avsluttes vanligvis med en vurderingsbolk hvor elevene vurderer seg selv. Denne vurderingen må gå ut denne uka da kontaktlærer er syk og klassen bare har en vikar.

Observert vurdering på ungdomsskolen er beskrevet under forskningsspørsmål 1 og avsnittet om klassetilhørighet. Der beskrives en fagsamtale i samfunnsfag. Ungdomsskolen har ellers et stykke vei igjen før hele skolen har en felles strategi på for formativ vurdering. Som tidligere nevnt er vurdering et av skolens satsingsområder. Dette er foreløpig ikke implementert i kollegiet, i følge lærerne.

4.3.4 Assistenter

Både Rasmus og Ole har vedtak om assistenthjelp. For Rasmus sin del er assistenten ufaglært. Assistenten er ansatt både på skolen og i SFO. Pga sykefravær var hans opprinnelige assistent kun i klassen siste del av fredagen. Skolen har organisert lærere, spesiallærer og assistenter på klasstrinnsteam. Slik blir voksegruppa stabil selv om noen skulle være syke. Det ser vi denne uka når Rasmus sin faste assistent er syk. Teamets andre assistent tilbyr seg å være i klassen fordi hennes elev også er syk. Assistenten kjente Rasmus og hans behov og blir tilsynelatende en god støtte for ham i hans skolehverdag. Assistenten har en viktig rolle i Rasmus sin hverdag. Oppgaven handler om å være en hjelp i elevens sosiale utvikling gjennom veiledning, støtte, skjerming og praktisk tilrettelegging. I følge lærerne trenger Rasmus tydelige voksne rundt seg som har forventninger og stiller krav og samtidig møter Rasmus for den personen han er med mye humor og lek og samtidig hans behov for hvile. Dette så det ut til at assistentvikaren forstod.

På ungdomsskolen har ikke Ole assistent, men støttepedagog, ikke lærer, men med høgskoleutdanning. Støttepedagogen ser ut til å ha blikk for alle de elevene som trenger ekstra oppfølging i klassen. Hun går rundt og snakket med, støtter, motiverer og råder flere av elevene i løpet av en time. Støttepedagogen frustreres over at skolen ikke vet å verdsette hennes yrkesgruppe. Hun opplever å være overlatt til seg selv og eget initiativ. I følge henne har de ingen arbeidsinstruks, har vanskelig for å bli regnet med av lærerne, blir ikke invitert med på samarbeidsmøter eller ansvarsgruppemøter, men må be seg selv. Selv skolens sosiallærer inkluderer ikke støttepedagogene og deres kompetanse, kunne hun fortelle.

4.3.5 Vikarer

Selv om ikke vikarbruk er direkte knyttet opp til forskningsspørsmål 2, så tas det opp her da det fikk konsekvenser for elevinformantene at flere lærere var fraværende. På barnetrinnet var assistenten hjemme med sykt barn. Fordi den andre assistenten på temaet var uten oppgave pga sykefravær hos sin elev, kunne hun vikariere. Dette så ut til å være en god løsning for Rasmus.

Den siste skoledagen var kontaktlærer på småtrinnet fraværende. Da ble spesiallærer flyttet fra å være spesiallærer til å være klasselærer, og det ble ikke satt inn vikar. Dette medførte at Rasmus ikke fikk sine spesialtimer.

På ungdomsskolen gikk to spesialundervisningstimer med individuell undervisning ut pga sykdom og ingen vikar ble satt inn. Samtidig ble det satt inn vikar i en time med undervisning i liten gruppe. Vikaren hadde ikke fått opplegg for timen på forhånd. Ole reflekterer rundt dette med fravær blant lærere og bruk av vikarer på denne måten:

”Det er noen ganger vi har forskjellige lærere fordi dem er sjuke eller har dårlige barn eller noe sånt. I engelsken har vi noen ganger vikar fordi lærer er sjuk og sånt, er borte på møter eller noe sånt. Det gjør litt for vi har ikke samme læreren og da vet ikke den andre læreren hva vi sliter med.”

4.4 Presentasjon av funn knyttet til forskningsspørsmål 3 om på hvilken måte foreldre opplever å bli møtt av skolen som den faktoren som har sterkes innvirkning på elevens motivasjon og innsats

Til grunn for denne presentasjonen ligger data fra intervjuer med foreldre til hver av elevinformantene.

4.4.1 Overganger mellom barnehage og skole, mellom barneskole og ungdomsskole

Mine informanter representerer begge ytterpunktene på grunnskoleløpet, og opplever at de ulike overgangene fra barnehage til skole, fra barneskole til ungdomsskole er lagt opp ulikt. Rasmus sine foreldre forteller om deltakelse i flere forberedelsesmøter i barnehagen mellom barnehagen og skolen, før skolestart. I følge foreldrene er barnehagen flink til å jobbe mot skolen. Rasmus var også flere ganger på besøk på skolens område det siste halve året før han ble skolegutt. Rasmus sin nedsatte funksjonsevne på sanseområdet krever ekstra tilrettelegging som ble planlagt blant annet sammen med foreldrene og i god tid før skolestart. Da Rasmus skulle begynne på skolen, var han godt kjent og trygg i omgivelsene og hadde fått sine nødvendige fysiske tilpasninger. Med dette utgangspunktet kunne også foreldrene møte skolen på en positiv måte.

Oles overgang til ungdomsskolen inkluderte et overføringsmøte i forkant og et oppfølgingsmøte litt utpå høsten etter skolestart. I følge forelder var det å komme fra den trygge tilværelsen på barneskolen hvor de kjente lærerne og alle andre ressurspersoner rundt Ole veldig godt, og over til ungdomsskolen hvor alt var nytt og fremmed, forvirrende og rotete. Etter et år på ungdomsskolen ble så å si alle Oles lærere skiftet ut med nye. Forelder forteller:

”Og det var ganske tøft for Ole. Vi merka godt det hjemme. Og vi har hatt en prosess i forhold til det nå. Vi hadde ett møte i høst og så hadde vi enda et møte, men da møtte nesten ingen pga ulike ting. Så det ble det bare egentlig ikke noe særlig ut av. Vi hadde et nytt møte igjen nå tidlig i januar som vi egentlig pressa fram, vi foreldrene. Så nå føler vi at ting har kommet mer på stell og mer i orden, da.”

4.4.2 Anerkjennelse

Foreldrene til Rasmus opplever ubetinget at de blir sett på som en ressurs for skolen. De er blitt tatt med på råd i oppstarten av skolegangen og opplever også at de kan ta opp saker med skolen som de har behov for å drøfte når det gjelder Rasmus sin skolehverdag. De opplever også at skolen ikke er redd for å komme med innspill og skjære igjennom når det er nødvendig. Det er tydelig et gjensidig, respektfullt forhold mellom skolen og foreldrene.

Forelder til Ole opplever på den ene siden at de blir sett på som ressurs, samtidig som det uttrykkes at dette er vanskelig å svare på:

”Ja, jeg vil ikke si at vi føler at dem ser det som at vi ikke er det, liksom. Men jeg syns det er litt vanskelig å svare på det, jeg.”

Kontaktlærer uttrykker at foreldrene er flinke til å komme med innspill og melde behov. Det er noe gjensidighet her i opplevelse av respekt.

4.4.3 Informasjon og veiledning

For å kunne være støttende og motiverende som foreldre, er informasjon og veiledning nødvendig. Foreldrene uttrykker at de får den informasjonen de trenger fra skolen. Dette er generell informasjon som gjelder hele klassen, vel og merke. På småtrinnet formidler ukeplanen som sendes hjem en gang i uka, oversikt over innholdet i skoleuka og lekser som skal gjøres. Samtidig står det noen stikkord som beskriver uka som var og om uka som kommer og hva elevene skal ha med av utstyr til skolen.

Ingen av foreldrene mottar informasjon om sitt barn utenom utviklingssamtalene eller ansvarsgruppemøtene. Informasjonen her handler om faglig utvikling. Informasjon av mer praktisk art utveksles når det er behov fra begge sider, ved bruk av telefon, e-post eller sms.

Ingen av foreldrene i dette prosjektet har mottatt veiledning i hvordan støtte elevene i sin læringsutvikling. Rasmus sine foreldre har fått noen tips mht til konsentrasjon og hvilke metode de bruker på skolen for å hjelpe han til å holde fokus, en metode de også kan bruke hjemme. Oles forelder uttrykker at det etter hvert er blitt mer krevende å følge opp læringsutviklingen hans etter som han blir eldre.

”Jeg syns det er vanskelig jeg. Jeg får rett og slett ikke tid til det, til å være så inn i hans skolehverdag og hva han skal lære og hvor mye og hvor han er det løpet.”

”Han er ikke noe flink til å lese hjemme. Han leser ikke bøker. Det har sikkert litt med alder å gjøre det og. Det er ikke så lett å få han til å gjøre det han ikke vil. Han bruker nok mye energi på skole og å være der og både på fagene og det sosiale. Egentlig er han ikke så lett å ha med å gjøre støtt hjemme da.”

Ole har også en egen strategi for å unngå oppfølgingen hjemmefra:

”Jeg syns egentlig vi får nok lekser. Egentlig. Ja, jeg må jo lese. Det er noen ganger jeg ikke gjør det. Noen ganger ikke mamma husker. Jeg vet egentlig at jeg skal gjøre det sjøl. Mamma og pappa vil jo

høre på, men de glemmer å si det. Da gjør ikke jeg det. For jeg har jo ikke lyst. Det kjedeligste jeg veit er å lese.”

4.4.4 Dialog og kommunikasjon

Begge foreldrene forteller at de deltar på foreldremøter og utviklingssamtaler på skolen, som gjennomføres to ganger i året på hver av skolene. I tillegg avholdes det ansvarsgruppemøter når det er behov for det. Begge foreldreparene har vært pådrivere for å få til slike møter.

Opplevelsen av å være forelder på ansvarsgruppemøtene kan være ulik. Rasmus sin forelder beskriver det slik:

”Nei, det kan være litt kaotisk. Jeg syns egentlig det er litt spesielt at det sånn som på forrige ansvarsgruppemøte, var vi 14 stykker med forskjellige bakgrunn. Og klart det er spesielt at alle er der pga min sønn, og vi sitter der og snakker om min sønn. Tenker jo litt på det. Men samtidig så syns jeg det har kommet veldig mye godt ut av disse ansvarsgruppemøtene. Sjøl om jeg syns det er krevende å være på et slikt møte.”

Oles forelder har lengre fartstid i skolen og reflekterer også rundt dette med kontinuiteten:

”Nei, jeg syns nok egentlig at det var tøffest nok til å begynne med. Ja, men det er noe du lærer deg til. Det er veldig slitsomt at det skiftes folk hele tida da. De skifter jo mening også da. Sjøl om tråden på en måte er den samme, så varierer oppfatninger fra person til person.”

Rasmus forelder formidler videre hvordan deres gruppe fungerer og hvordan arbeidsfordelingen og ikke minst plasseringen av ansvar gjør det enklere for foreldrene å legge fra seg bekymringer rundt skolehverdagen.

Vi har gjort det slik at vi tar en runde der alle får sagt sitt og så diskuteres det etterpå. Det har fungert fint i alle de årene vi har hatt ansvarsgruppe, egentlig.

Vi har liksom en fast kjerne og så inviterer vi sånn etter behov der og da. Det er vi som er foreldre og skolen som er kjernen i den her gruppa.

Det er jo noe om å delegere litt ansvar også, så det er noe godt i det og.

Ja, jeg syns det er veldig godt. Første ansvarsgruppemøte hadde vi nå rett etter nyttår, etter at han begynte på skolen. Første halvåret, høsten, følte jeg at ting sveva litt, alt egentlig. Tenkte hvem er det som gjør hva, og blir det gjort? Der kommer jo den individuelle planen, egentlig. Men etter det møtet så kjenner jeg meg litt lettere. Jeg veit at det blir jobba rundt han og at ting kommer på plass, da.

Intensjonen med disse ansvarsgruppemøtene ser ut til å være oppnådd i Rasmus sitt tilfelle.

Når det gjelder kommunikasjon med skolene utover disse møtene som er nevnt over, så oppleves den mer jevnlig og nær på barneskolen enn på ungdomsskolen, i følge Oles forelder. Rasmus' forelder forteller at de treffer assistentene som både er på skolen og i SFO daglig når de levere og henter Rasmus. Da formidles noen inntrykk fra skoledagen. Det er ikke så ofte man treffer lærerne. Likevel har de kontakt. Spesiallærer til Rasmus sendte en sms til far hvor han fortalte om Rasmus sin innsats på svømminga.

På ungdomsskolen er kontakten av en annen art. Det er i følge kontaktlærer ønske om økt kontakt fra skolens side. Likevel forteller forelder at lærerne har sagt at de skriver e-post eller ringer hvis det er noe, men at dette ikke har skjedd ofte. Foreldrene har etterlyst en ukeplan fra kontaktlærer, men den har foreløpig uteblitt. Ole får bare en lekseplan som spesiallærer har utarbeidet. Foreldrene har ikke problemer med at Ole vil på skolen, og han er en pliktoppfyllende gutt, så det er kanskje ikke så stort behov for denne kontakten, undrer forelder.

På spørsmål om foreldrene opplever at skolen gir ungene deres den kunnskapen de skal ha, svarer de slik:

Han har blitt veldig flink til å lese. Det trudde vi kanskje ikke at han kom til å greie. Nå leser han jo som bare det. Så det er jo kjempe artig. Så dem har vært flinke. Og vi føler at Rasmus trives veldig godt på skolen, og det er egentlig det vi er mest opptatt av; at han skal ha et miljø rundt seg som han skal trives i. (Forelder til Rasmus)

Når han da fikk karakterer nå til jul, så har han jo aldri hatt så gode karakterer før. Så det var sånn litt aha-opplevelse at, jøss, han har jo stort sett nesten ikke hatt noen lekser hjemme da, men dom har da vært veldig dyktige på skolen. (Forelder til Ole)

5. Drøfting

I dette kapitlet vil jeg se på sammenhengen mellom de teoretiske drøftingene tidligere i oppgaven, oppgavens problemstilling og materialet fra empirien for så å trekke noen konklusjoner. Jeg vil svare på oppgavens problemstilling ved først å ta for meg hvert av forskningsspørsmålene og drøfte dem i lys av funnene og teori som er presentert tidligere. Grenseoppgangen mellom forskningsspørsmålene kan være noe uklar og medføre at de ulike informantene bringer inn viktige momenter på tvers av sine områder slik at f eks foreldreperspektivet kan bringe inn momenter til elevens oppfattelse av faglig og sosial utvikling under forskningsspørsmål 1. I lys av denne drøftingen og svarene på forskningsspørsmålene vil jeg forsøke å bringe inn noen perspektiver til konklusjonen på kvalitet på opplæringen for elever som mottar spesialundervisning.

5.1 På hvilken måte opplever eleven faglig og sosial utvikling?

Under dette punktet vil jeg søke å svare på forskningsspørsmål 1 om på hvilken måte eleven opplever faglig og sosial utvikling. Kategorien elev gjelder elever med vedtak om spesialundervisning. Jeg deler opp spørsmålsstillingen og svarer først på opplevelsen av faglig utvikling før jeg svarer på spørsmålet om opplevelse av sosial utvikling.

5.1.1 Faglig utvikling

Under datainnsamlingen opplevde jeg en del fravær av spesiallærere hvor det ikke ble satt inn vikar slik at individuelle undervisningstimer gikk ut. Dette har ført til at datamaterialet omkring opplevelse av faglig utvikling for informantene i denne studien er noe mer begrenset enn forventet. Jeg velger likevel å ta med funn jeg mener er relevante i drøftingen om opplevelse av faglig utvikling.

Mål er uttrykt for timen, men kjenner elevene målene?

Interessante funn fra min datainnsamling er forskjellig vektleggingen av fokus på mål i undervisningen hos lærerne. Lærerne på småskoletrinnet så ut til å ha høy bevissthet rundt mål for egen undervisning og om å informere hjemmene om målene, via ukeplanen. Det var større usikkerhet i om elevene kjente til målene. Aktivitetsfokus og formidling av hva som skulle skje i undervisningen, var tydelig. Mye tid ble brukt til å forklare aktivitetene og logistikken rundt småtrinnets temadag i matematikk. Hva som var læringsmålet for de ulike aktivitetene, så ut til å være mindre synlig for elevene. De ble ikke betydelig uttrykt i forkant av aktiviteten på de to øktene jeg fulgte. På ungdomstrinnet kunne det se ut til å være like lite bevissthet rundt å formidle mål til elevene, både i den ordinære undervisningen og også i spesialundervisningen. Aktivitetene kom i fokus, men hensikten og målene for disse aktivitetene ble ikke løftet fram. Det kan være at lærerne fokuserte på mål innledningsvis ved et nytt tema eller emne i de ulike fagene. Jeg observerte ikke oppstart på nye tema.

All undervisning i skolen bør ha økt læringsutbytte og faglig utvikling som mål. Vurdering for læring er viktig for å oppnå dette. Det formative aspektet er lagt til grunn for begrepet vurdering for læring, hvor vurdering er et bidrag til å videreutvikle elevens kunnskaper og ferdigheter underveis i opplæringsløpet (Engh et al., 2007). Eleven opplever faglig utvikling gjennom formativ vurdering hvor lærer veileder eleven underveis i læringsprosessen med bakgrunn i gitte mål og kriterier for måloppnåelse.

Dette er viktig for alle elever. Engelske forskere, blant flere, understreker at formativ vurdering er det som gir økt læringsutbytte og faglig utvikling, og da med særlig gunstig virkning for elever med lærevansker (Black & Wiliam, 1998). Gjennom synliggjøring av mål vil elevene til enhver tid ha kjennskap til hvor langt de er kommet i sin egen utvikling og hvordan de bør arbeide videre for å nå disse målene (Engh et al., 2007).

På informant skolene i undersøkelsen var bevissthet om synliggjøring av mål for elevene svak, og den var tilsynelatende fraværende på ungdomstrinnet selv om dette var et satsingsområde for skolen, i følge kontaktlærer. Vi må da ta høyde for at elevene ikke hadde oversikt over hva som var målet for opplæringen til enhver tid. Da blir aktivitetene i seg målet og ikke økt læringsutbytte og opplevelse av faglig utvikling.

Jeg må understreke at mine observasjoner kun gikk over fire dager og at det kan være noe av grunnen til at jeg ikke observerte noen målbevissthet. Likevel fulgte jeg flere forskjellige

lærere i ulike fag. Bevissthet rundt synliggjøringen av mål var like fraværende. Det kan styrke mine funn.

Datainnsamlingen ga funn mht målbeskrivelse i IOP og konsekvenser for rapportering om faglig og sosial utvikling i halvårsrapporten. Begge informantenes IOP-er hadde formulerte mål, både overordnede mål av mer generell art, og målformuleringer knyttet til områder og enkeltfag som IOP-en gjaldt for. Kvaliteten på målformuleringene knyttet til områder og enkeltfag var svært varierende. Dette fikk konsekvenser for rapportering av faglig og sosial utvikling i halvårsrapporten. For at halvårsrapporten skal ha den funksjonen den er tiltenkt, å evaluere spesialundervisning som er gjennomført mht innhold og utvikling, for så å justere innholdet for å sette nye mål, stilles det krav til målformuleringene (Aarnes, 2008; Nordahl & Overland, 1992). Krav til målformuleringer er at de må være presise, relevante, kommuniserbare og evaluerbare (Aarnes, 2008). Der målformuleringene tilfredstilte disse kravene, bar halvårsrapporteringen preg av å rapportere om faglig og sosial utvikling. Der målformuleringene ikke var tydelige og målbare, bar også halvårsrapporteringen preg av det. Det var svært få funn som viste gode målformuleringer. Halvårsrapporteringene ga inntrykk av å rapportere på motivasjon og atferd i timene. Rapportering av faglig og sosial utvikling var nærmest fraværende.

Senere forskning omkring spesialundervisning viser at det er lite systematikk rundt dette med vurderinger av elevenes læringsutbytte (Nordahl & Hausstätter, 2009). Informantskolene i denne undersøkelsen kan se ut til å underbygge denne forskningen. *Endring i forskrift til opplæringsloven* (2009), paragraf 3-11, femte ledd, om undervisvurdering, uttrykker klart at elever med individuell opplæringsplan skal ha både undervisvurdering og rettleiding i samsvar med opplæringsplanen som er utarbeidet.

Elevmedvirkning, ja – men avtar den med økende alder?

Funn i denne undersøkelsen viser at elevmedvirkning er vektlagt ulikt ved informantskolene. På barnetrinnet lot lærer elevene gjennomføre en egenvurdering av oppførsel i forbindelse med besøk på skolebiblioteket. Elevinformanten fra ungdomstrinnet uttalte i intervju at lærerne bestemte og at elevene gjorde det lærerne fortalte dem. Han hadde ingen opplevelse av elevmedvirkning.

Elevmedvirkning virker motiverende og ansvarliggjør elevene i deres læringsfokus. Forskning har vist at der elevene blir tatt med på råd, får være med å bestemme innhold og

arbeidsmåter, kriterier for måloppnåelse etc, der vil man oppleve økt faglig utvikling (Engh et al., 2007). Der elevene får være med å bestemme arbeidsformen i timene, vil man oppnå variasjon og motivasjon i nettopp variasjonen. Mine funn fra ungdomstrinnet bekreftet dette. Særlig høyere opp i trinnene i skolen observerte jeg at arbeidsformen kunne oppleves lite varierende.

Elever med vedtak om spesialundervisning kommer dårligere ut i forhold til motivasjon og arbeidsinnsats (Nordahl & Hausstätter, 2009). Elevinformanten på ungdomstrinnet i denne studien bekrefter dette. Han opplevde lite elevmedvirkning og strevde også med motivasjon. Oles utfordringer gjaldt blant annet leseferdigheter. Han innså at han burde lese mer for å trene på denne ferdigheten. Samtidig uttrykte han at pålegget fra lærerne om å lese, ble noe han forsøkte å unngå. Oles erfaring av elevmedvirkning var da han ble tatt med på råd i valg av bok på biblioteket.

5.1.2 Sosial utvikling

Deltaking i fellesskapet? Ja, men mest i starten

Erfaringene fra feltarbeidet viser at inkludering kan være en større utfordring utover i skoleløpet med tanke på faglig utvikling enn ved skolestart. Det kan se ut til å være vanskeligere å tilrettelegge inne i klassen når avstanden mellom de faglige ferdighetene øker mellom klassen og eleven med vedtak. Bevissthetene rundt inkludering i klassefellesskapet var stor både hos lærerne og hos foreldrene til Rasmus. Oles foreldre opplevde også større bevissthet rundt dette på barnetrinnet. Erfaringene fra ungdomstrinnet var ulike. Noen lærere greide tilsynelatende å tilrettelegge for inkludering i timen. Oles konklusjon på problemstillingen klassefellesskap eller individuell undervisning, i god Ole Brumm-refleksjon: ”Ja, takk, begge deler”, er interessant.

I følge *Opplæringsloven* (2011), paragraf 1-1, formålsparagrafen, inneholder skolens mandat å dyktiggjøre elevene både faglig og sosialt til å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Skolens oppgave gjelder like mye å sørge for sosial som for faglig utvikling for elevene, for å sette de i stand til å bli gode framtidige samfunnsborgere. Sosial læring og utvikling kan bare oppnås i et fellesskap med andre. Dette handler om opplevelse av anerkjennelse, både fra lærere og fra medelever. At elever med vedtak om spesialundervisning står i fare for å holdes utenfor klassefellesskapet, frarøver disse elevene

muligheter for sosial utvikling og dermed i ytterste konsekvens, framtidig samfunnsfellesskap. Forskning viser at det er mer segregering av elever i egne tilbud og en økning i omfang av spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009). Dette kan tyde på et økende individpatologisk begrunnet elevsyn med utgangspunkt i et kategorisk perspektiv framfor et relasjonelt perspektiv hvor en ser spesielle behov som konsekvensen av ulike sosiale konstruksjoner (Backmann & Haug, 2006). En inkluderende skolekultur gir alle elever en mulighet for å bli gode samfunnsborgere som både kan nyte godt av fellesskapet, og samtidig være viktige bidragsytere inn i dette samfunnsfellesskapet.

Elever med særskilte behov er en sårbar gruppe hvor det kan være avgjørende for dem hvordan de blir anerkjent med tanke på både faglig og sosial utvikling. Disse elevene har gjerne en diagnose som medfører sosial kategorisering. Dette påvirker elevenes sosiale omgivelser og da ofte elevens oppfatning av seg selv. Dette kan skape negativ effekt for disse elevene (Hundeide, 2005). Hvordan skolen anerkjenner elever med nedsatt funksjonsevne kan se ut til å ha betydning for hvordan medelever anerkjenner dem. Honneths anerkjennelsesbegrep med utgangspunkt i den tredje sfæren, den solidariske sfæren, poengterer elevenes betydning av å oppleve at deres egne prestasjoner og ferdigheter er verdifulle for samfunnet (Beck et al., 2010). Når dette innfris, vil de selv oppfatte seg som unike medlemmer av et mangfoldig sosialt fellesskap.

Jeg gjorde interessante funn av uttrykt anerkjennelse overfor mine informanter fra både lærerne og elevene på begge skolene. Lærerne til Rasmus stilte krav til oppførsel og oppfølging av klasseregler. De så ut til å møte ham i hans livlige fantasi og lek og på den måten kunne bygge opp et gjensidig tillitsforhold. Ole så ut til å oppleve anerkjennelse fra lærerne ved at han kunne delta mye i klassens aktiviteter f.eks i musikkframføring, gjennom å kunne delta i fagsamtalen i samfunnsfag ved litt tilrettelegging, ved å kunne oppleve tryggheten i mindre gruppe og kunne oppleve mestring der. Gjennom opplevelsen av anerkjennelse fra lærerne uttykte Ole at han også opplevde anerkjennelse fra elevene. Ved å kunne få vise hva han fikk til i musikkframføringen og i fagsamtalen i samfunnsfag som ga Ole mestringsopplevelse, kunne han motta anerkjennelse fra medelever. De positive kommentarene fra medelevene viste det.

En skole preget av en inkluderende praksis, vil også prege elevmiljøet. Voksne er rollemodeller i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Lærere og assistenters holdninger og væremåter legges merke til av elevene. Dette er med på å prege skolekultur og klasse miljø.

5.2 På hvilken måte kommer lærerens forventninger til elevens læring til syne i undervisningen?

Under presentasjonen av funn har jeg valgt å bruke en del plass på å beskrive aktiviteter i timen for hele klassen fordi mine informanter også tilbringer mye tid der, da deres vedtak om spesialundervisning er i et omfang av 6 timer pr uke. Det er flere interessante funn knyttet opp til forskningsspørsmålet med fokus på elever med vedtak og deres opplevelse av synliggjøring av lærerens forventning når disse elevene er i klassen sammen med de andre elevene.

Felles holdninger og strategier fører fram, men ikke uten samarbeid?

Lærerne og assistenter tilknyttet klassen på småskoletrinnet var organisert i klasstrinnsteam slik at man hadde en fast stab som fulgte klassen og kjente elevene. Dette falt heldig ut for elevinformanten fra småtrinnet i undersøkelsen. Felles holdninger og strategier i møte med elevene og da særlig overfor elevinformanten fra småtrinnet, var avgjørende med tanke på synliggjøring av forventninger til både faglig og sosial læring (Vygotsky, 2001; Egelund & Tetler, 2006). Kontaktlærer og spesiallærer hadde de samme forventningene til Rasmus sin oppførsel og oppfølging av klassens rutiner som til klassen. Teamorganiseringen med felles holdninger og strategier gjorde at det ikke ble noe ekstra utfordring selv om Rasmus sin assistent var fraværende noen dager. Teamets andre assistent kunne gå inn og vikariere. Jeg vil komme tilbake til vikarsituasjoner ut i fra et spesialpedagogisk perspektiv senere.

Ungdomstrinnet var også organisert i team, men pga faglærersystemet var det vanskelig å gjennomføre at alle lærerne var knyttet opp til ett klasstrinn. Samtidig hadde klassen flere faglærere enn småskoletrinnet hvor kontaktlærer underviste i de fleste fagene. Utfordringen for ungdomstrinnet var å få til felles møtetid hvor lærerne kunne samarbeide om felles forventninger til elevene på klassenivå. Spesiallærer opplevde dette utfordrende, og i følge spesiallærer rammet det kvaliteten på den individuelle undervisningen for Ole. Hun kunne

planlegge og gjennomføre en såkalt ”forkanttime” med Ole hvor de sammen foretok en gjennomgang av skoleuka med innhold og tema i fag, for deretter å oppleve at faglærer hadde lagt andre avvikende planer for samme periode. Tilsvarende utfordring var det, i følge kontaktlærer, på skolenivå når det gjaldt å gjennomføre felles strategi mht å synliggjøre mål for timen innledningsvis i alle timer. Dette kan handle om utfordringer mht å finne felles tid for felles planlegging, men også om lojalitet til vedtak og bestemmelser som er gjort. Med bakgrunn i forskning rundt resultater av spesialundervisning er det grunn til å tro at det er elever med nedsatt funksjonsevne som vil tape på dette (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Vurdering for læring og klasseledelse – to sider av samme sak?

Funn fra ungdomstrinnet viste lærere med ulike evner og ferdigheter i klasseledelse. Timer preget av gode lærer-elev-relasjoner var der lærer var personlig og ga av seg selv, roste positiv elevatferd, korrigerer negativ elevatferd. Dette ga igjen et positivt læringsmiljø hvor det var arbeidsro og hvor lærer evnet å motivere elevene til arbeidsinnsats. Dette er viktige egenskaper for utøvelse av god klasseledelse (Nordahl, 2012). Underveis i læringsprosessen ga lærer tilbakemeldinger på elevenes arbeid, også spesielt på Oles arbeid og innsats i timen. Motiverende lærere med klare forventninger og med klare mål for opplæringen, fører til mer læring for elevene (Backmann & Haug, 2006). Ole så ut til å få mye ut av disse timene. Han viste ingen negativ atferd og mistet tilsynelatende ikke fokus, slik han kunne gjøre i andre timer. Han innrømmet i intervju at disse timene var spennende og lærerike. Disse funnene støtter opp under teorien om at god klasseledelse har stor betydning for elevenes læringsutbytte og samtidig vil komme elever med nedsatt funksjonsevne til gode (Nordenbo et al, 2008; Nordahl, 2012).

Funn viste også varierende forventninger til elevenes læring. Under framlegg av gruppearbeid i et av fagene på ungdomstrinnet kunne det se ut som elevinformanten ikke skulle legge fram noe produkt slik alle de andre i klassen skulle. I følge eleven selv ønsket ingen å samarbeide med ham om oppgaven og derfor slapp han unna. Hans framlegg ble ikke etterspurt av lærer. I følge Honneths teorier om anerkjennelse fører krenkelse i den solidariske sfæren til utslag i elevens opplevelse av at hans evner og ressurser ikke blir anerkjent og verdsatt i et mangfoldig og sosialt fellesskap som samfunnet skal være (Beck et al., 2010). Elevinformanten uttrykte senere i intervju stor misnøye med faget.

I den individuelle undervisningen og i undervisningen i mindre grupper viste funn at lærernes forventninger om læring her også var varierende. I den individuelle undervisningen

kom forventningene sterkere til uttrykk gjennom den direkte kontakten mellom elev og lærer og gjennom den umiddelbare tilbakemeldingen læreren ga. Vygotskys teorier om den nærmeste utviklingszone, sier noe om betydningen av å kjenne elevens utviklingszone for å tilpasse dens utviklingsnivå (Vygotsky, 2001) for dermed å kunne gi tilbakemeldinger som fører til faglig og sosial utvikling. Tilbakemeldingene i den individuelle undervisningen kunne være oppfølging av svar fra elevene, bekreftelse på resonnering, etterspørsel etter forklaringer etc. Dette utfordret eleven til egen refleksjon. Særlig kom dette til syne i den individuelle undervisningen på ungdomstrinnet. Formativ vurdering, med tilbakemeldinger til eleven underveis i læringsprosessen er et av de mest effektive virkemidlene for å heve elevens læring (Black & Wiliam, 1998; Engh et al., 2007). Her blir forventninger til elevene tydeliggjort. Lærer med forventninger og tro på elevenes læringspotensialer har betydning for elevenes resultater (Nordenbo et al, 2008).

Forventningene om læring i undervisningen i mindre grupper kunne synes noe svakere. Funn kan tyde på at det var større fokus på aktivitet enn på læring i disse gruppene. En mulig feilkilde kan være at dette hadde sammenheng med tema for gruppetimene den perioden observasjonen ble foretatt og ikke at det gjaldt generelt for denne undervisningen. Læringsmålene for innholdet i begge disse gruppetimene var uklare. Det kunne det se ut til at aktiviteten styrte innholdet i timen, ikke den faglige forventningen til elevene. De forventninger som ble uttrykt, kom fra elevene selv. Ole forventet at de andre på gruppa skulle svare ved å snakke engelsk når de spilte "New Amigos".

Introduksjon og oppsummering av en læringsøkt er viktige elementer i et perspektiv hvor lærerens forventninger til læring skal synliggjøres (Engh et al., 2007). Med introduksjon ligger synliggjøring av mål for timen. Dette ble drøftet i avsnittet knyttet til forskningsspørsmål 1. Når det gjelder oppsummering, dreier det seg om en avrunding av timen hvor man ser på hva man har gjort i timen, knytter aktivitetene opp mot mål for timen og sammenfatter og trekker tråder slik at innhold og aktivitet holdes sammen. Funn fra observasjonene i datainnsamlingen viser at dette var stort sett fraværende både i småtrinnsklassen og ungdomstrinnsklassen. På småtrinnet avrundet man arbeidsøkter og skoledagene ved å samtale om hva man hadde gjort, lot elevene få komme med innspill på aktivitetene de hadde vært med på. Slik sett var dette en oppsummering, men med fokus på aktivitet framfor innhold og faglig forventning, slik jeg ser det. På ungdomstrinnet endte de aller fleste timene med at elever begynte å forlate timene og man fikk ingen felles

oppsummering, styrt av lærer. Elevene avgjorde når timen var slutt og da forlot man bare klasserommet. Her tok ikke lærerne igjen.

Spesiallærere kan også ha fravær, men hvem kommer da?

Som nevnt innledningsvis i avsnitt 5.1.1, ble det flere avvik i forhold til en normal skoleuke den perioden hvor datainnsamlingen ble gjennomført. Dette gjaldt også fravær av lærere og assistenter pga sykdom. Fravær er ikke unikt i skoleverdenen, og ei heller i arbeidslivet generelt. Samtidig ga dette flere interessante funn med tanke på hvilke konsekvenser dette ga for kvaliteten på undervisningen til mine elevinformanter gjennom lærernes manglende forventninger til elevenes læring. Det interessante er hva som faktisk skjer når spesiallærer uteblir fra spesialundervisningen. Forskning viser at det er uenighet mellom lærere og rektorer omkring hvem som går inn som vikar for spesiallærer, og dette igjen kan tyde på at det er sterke ideologiske føringer som igjen gir uklare svar (Nordahl & Hausstätter, 2009). Den individuelle rettigheten til spesialundervisning trues når den ansvarlige lærer er fraværende (ibid.).

På småtrinnet hvor spesialundervisningene først og fremst ble gjennomført inne i klassen, ble spesiallærer satt inn som vikar for kontaktlærer en hel skoledag ved kontaktlærers fravær. Det ble ikke satt inn annen vikar. Rasmus mistet sin tette oppfølging av spesiallæreren som nå måtte holde fokus på hele klassen. På ungdomstrinnet mistet Ole to individuelle undervisningstimer fordi ikke ble satt inn vikar for fraværende spesiallærer. I en undervisningstime i mindre gruppe ble det satt inn vikar. Denne vikaren hadde ikke fått noe opplegg eller tema for timen i forkant. Vedkommende manglet også kompetanse i faget som det skulle undervises i. Ole uttalte i intervju at det var en utfordring å ha vikarer da disse ofte ikke kjente til elevenes vansker og derfor ikke kunne gi dem den undervisningen de trengte. Elever med vedtak om spesialundervisning har en rettighet i å få innfridd de timene de har fått innvilget (Opplæringsloven (2011), paragraf 5-1). Enkeltvedtaket er knyttet opp til *Forvaltningsloven*. Det er derfor også et juridisk dilemma for skolen når spesialundervisningstimer går ut. Elevene mister en rettighet de har krav på.

Assistenten eller støttepedagoger er viktige, men de skal vel ikke gjøre det samme?

Forskning rundt spesialundervisning har vist at det er en utstrakt bruk av assistenter i spesialundervisningen (Nordahl & Hausstätter, 2009). Det er kritikkverdig at ufaglærte skal ha ansvar for innhold og gjennomføring av spesialundervisningen. Assistentenes rolle skal

være å hjelpe elevene med praktisk tilrettelegging, gjøre øvinger som lærere har lagt opp og har ansvar for og ellers være en støtte og veileder (Solli, 2005). Funn fra datainnsamlingen viste at ingen assistenter ble brukt i erstatning av spesiallærer i klassene hvor jeg foretok datainnsamling. Det som derimot var interessante funn var at en støttepedagog med høgskoleutdanning var knyttet opp til en av klassene 6 timer i uka. Hun fortalte om en arbeidssituasjon uten arbeidsinstruks hvor hun selv måtte fylle sin rolle, og en skolekultur, her representert ved skoleledelsen, sosiallærer og lærere, som ikke visste å utnytte hennes kompetanse. Dette hadde hun forsøkt å ta opp flere ganger uten å komme noe vei med. Hva som er årsak til dette, er ukjent. Skolen ser her ut til å undervurdere støttepedagogenes kompetanse og dermed ikke utnytter en viktig ressurs som kan bidra inn i betydningen av kvaliteten på skolens spesialpedagogiske undervisning (ibid.; Nordahl & Hausstätter, 2009).

5.3 På hvilken måte opplever foreldre å bli møtt av skolen som den faktoren som har sterkest innvirkning på elevenes motivasjon og innsats?

Opplevelse av anerkjennelse eller maktkamp i møte med skolen?

I dette prosjektet har det vært viktig å la foreldrenes stemme bli hørt. Det er foreldrene som har primæransvaret for oppforstringen av sine barn. Denne oppforstringen bør utøves i et godt samarbeid mellom hjem og skole (Kunnskapsdepartementet, 2006). Som foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne, oppleves foreldrerollen ekstra utfordrende i det å skulle representere en sårbar gruppe. I denne situasjonen kan et godt hjem-skole-samarbeid være av stor betydning. Det er avgjørende for samarbeidet mellom skolen og hjemmet hvordan foreldre blir møtt av skolen. Man er som foreldre til barn med særskilte behov, i en sårbar situasjon og må være sine barns talerør på en ganske annerledes måte enn hva som er tilfelle der barn fungerer som forventet. På mange måter blir man en ambassadør eller forsvarer for eget barn i møte med en institusjon som kan virke skremmende og utilnærmelig. Skolen innehar en maktposisjon som det er viktig å balansere (Nordahl, 2003). Foreldrenes sosiale, økonomiske og kulturelle kapital har betydning for samarbeidet og maktforholdet i hjem- og skole-samarbeidet. Bourdieus forståelse av kapital hvor han setter likhetstegn mellom makt og kapital, dreier seg om relasjoner (Danielsen & Hansen, 2004). Skolen møter en foreldregruppe hvor kapitalfordelingen er skjev.

Fordi skolen innehar en maktposisjon i møte med foreldrene, betyr foreldrenes opplevelse av anerkjennelse fra skolens side, en ballansering av denne maktposisjonen (Nordahl, 2003). Mine foreldreinformanter ga uttrykk for å bli møtt med anerkjennelse når deres barn begynte på skolen, men at dette ble noe mer utydelig på ungdomsskolen. Anerkjennelse gir seg utslag i stikkordene forpliktelse, høflighet og takknemlighet (Nordahl, 2007). Funn viser at skolen møter foreldrene med høflighet og blir sett på som en ressurs. Dette samsvarer med forskning som viser at foreldre i stor grad er fornøyde med mht opplæringstilbudet deres barn mottar (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Det er tilsynelatende ulike erfaringer hos foreldrene på barnetrinnet og ungdomstrinnet og at dette har sammenheng med opplevelse av oppfølging av forpliktelse fra skolens side. Foreldrene til Rasmus ble trukket med i forberedelsen og tilretteleggingen før skolestart. De opplever å ha jevnlig kontakt med skolen gjennom ulike kommunikasjonskanaler og opplever å få noe veiledning fra skolen i oppgaven som forelder. Samtidig savner de den daglige kontakten med lærerne slik de hadde med de ansatte i barnehagen.

Oles forelder har en noe mer uklar opplevelse av anerkjennelse fra skolens side. Funn viser at skolen, i følge forelder, ikke har fulgt opp avtaler om å sende med ukeplaner og ta kontakt. Samtidig uttrykker skolen, i følge kontaktlærer, at de ønsker mer kontakt. Det er tydelig noe uklarhet her i gjensidige forventninger. Forskning viser at de mer uformelle samarbeidsformene i hjem-skole-samarbeidet har større uklarhet i ansvarsområdene enn de formelle (Nordahl & Hausstätter, 2009). Avstanden mellom skole og hjem oppleves større på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Det er kanskje naturlig. Samtidig er behovet for informasjon og kontakt mellom hjem og skole fortsatt viktig i det perspektivet at foreldre har stor innvirkning på elevenes motivasjon og innsats på skolen. Samarbeidet mellom hjem og skole setter standarden for kvalitet i skolen. Foreldre som støtter elevene i deres læring og som viser positive holdninger til skole, er med og bidrar til faglig og sosial utvikling for sine barn (Nordahl, 2007).

Informasjon og veiledning – ubrukte ressurser?

Det heter at foreldre er eksperter på egne barn, og denne ekspertisen blir om mulig enda mer sentral når man har barn med særskilte behov. Foreldre er en ressurs både mht kunnskap om eget barn, men også ved å følge opp skolearbeidet hjemme (Nordahl, 2007). For å kunne følge opp skolearbeid er informasjon og veiledning fra skolens side nødvendig. Begge foreldreinformantene uttrykte at de var fornøyde med informasjonen de fikk fra skolen, men

innrømmet at dette var generell informasjon som alle foreldrene mottok. Ingen hadde fått veiledning av spesiallærer i hvordan følge opp skolearbeidet hjemme for å få størst mulig utbytte av opplæringen. I følge Oles forelder opplevde de det vanskelig å involvere seg like mye i hans skolehverdag med tanke på faglig oppfølging. Bildet var mer komplisert nå og dermed mer krevende å greie å følge med. For Ole var det viktig å holde trykket på lesingen oppe. Dette var også uttalt i hans IOP. I følge Ole selv, mislikte han sterkt all denne jobbingen med lesingen og prøvde å unngå å øve hjemme når ikke foreldrene fulgte opp. Ved tettere samarbeid og ved veiledning fra skolens side, ville progresjonene i Oles leseferdigheter kunne se annerledes ut. Denne verdien så ikke skolen.

På småtrinnet hadde skolen veiledet foreldrene i grensesetting for Rasmus ved å informere om hvordan de løste det på skolen for å hjelpe han til å holde fokus i skoletimene. I følge både lærerne og foreldrene, hadde denne tette oppfølgingen og samarbeidet mellom hjem og skole hatt positiv effekt på Rasmus sin sosiale utvikling.

Fra det kjent og trygge til det ukjente og utrygge?

Det er viktig at alle overganger mellom barnehage og skole, mellom barnetrinn og ungdomstrinn og videre, blir forberedt godt for både elevene selv og for foreldrene når man har å gjøre med elever med særskilte behov. Blir dette godt forberedt vil man ha ryddet unna mange problemer og bekymringer for både elever og ikke minst foreldre. Det er viktig å bygge gode relasjoner i fredstid, har noen sagt, i forbindelse med å møte foreldrene ved begynnelsen på en lang skolekarriere. Foreldreinformantene i denne undersøkelsen representerer hvert sitt trinn på skolestigen og da med hver sine erfaringer i forbindelse med overganger. Rasmus sine foreldre opplevde god informasjon og tett oppfølging i forbindelse med overgangen fra barnehagen til skolen. De opplevde flere møtepunkt både for eleven selv og for foreldrene. Ved skolestart var både elev og foreldre godt kjente og visste at nødvendig tilrettelegging og informasjon var på plass. Samtidig etterlyste foreldrene et ansvarsgruppemøte for å få delegert og plassert ansvar for ulike oppgaver i Rasmus sitt liv. Møtet ble avviklet og ansvar ble plassert der det hørte hjemme. Dette ble til god hjelp for foreldrene.

Overgangen fra barnetrinnet til ungdomstrinnet opplevdes ikke like godt forberedt i følge Oles forelder. Det var møter i forkant og underveis i oppstarten på ungdomsskolen. Likevel uttrykte forelder at disse møtene hadde lite struktur og manglende oppmøte. Dette ga en utrygg oppstart. I tillegg ble i følge forelder, alle lærerne til Ole skiftet ut etter første året på

ungdomsskolen. Det førte til uro og utrygg skolesituasjon for ham. I forbindelse med en bekymring rundt opplevelse av å bli mobbet, ba Oles foreldre om et møte med skolen i vinter. På dette møtet ble man enige om å ta noen grep. Disse grepene ser ut til å hjelpe og i følge forelder, lærere, støttepedagog og Ole selv, er situasjonen mye bedre nå. I følge forelder, har de ikke problemer med at Ole ikke vil på skolen.

5.4 Konklusjon og avslutning

I dette kapittelet vil jeg forsøke å utforme en konklusjon på sammenhengen mellom spesialundervisning og kvalitet gjennom å gi svar på undersøkelsens problemstilling:

Kvalitet på opplæringen for elever som mottar spesialundervisning.

På bakgrunn av teoretisk forankring, fremstilling av funn og analyse og til slutt drøfting av funnene vil jeg svare på de tre forskningsspørsmålene som er stilt innledningsvis. Disse svarene danner utgangspunkt for den endelige konklusjonen. Da jeg i kapitlene 5.1-5.3 har gitt en grundig redegjørelse for funn knyttet til de ulike forskningsspørsmålene, framstiller jeg funnene som svar på forskningsspørsmålene punktvis i det følgende.

Forskningsspørsmål 1: På hvilken måte opplever eleven faglig og sosial utvikling?

Elever opplever faglig og sosial utvikling:

- ved å kjenne målene for undervisningen og for fagene og gjennom formativ vurdering
- ved elevmedvirkning i utarbeidelse av kriterier for måloppnåelse, gjennomføring av undervisningsopplegg, aktiviteter etc
- gjennom at IOP er utarbeidet som et verktøy for lærerne med tydelig og konkrete målformuleringer for både elevene selv og slik at lærerne kan gjennomføre en halvårsrapport med faglig vurdering av måloppnåelse
- gjennom en inkluderende skolekultur hvor mangfoldige fellesskap anerkjenner elevene gjennom å blir akseptert med sine ulike kunnskaper og ferdigheter

Forskningsspørsmål 2: På hvilken måte kommer lærerens forventninger til elevens læring til syne i timen?

Lærernes forventninger til elevenes læring kommer til syne:

- gjennom felles holdninger, forventninger og strategier blant alle de voksne som arbeider rundt elevene
- når lærerne samarbeider og skaper helhet i opplærings situasjonen
- der lærere evner å utføre god klasseledelse slik at læringsmiljøet preges av positivitet, arbeidsro og motiverte elever til arbeidsinnsats
- når det settes inn faglig kvalifiserte vikarer for spesiallærer ved fravær og det er gode rutiner for overføring av kjennskap til elever og innhold
- når assistenter og støttepedagoger brukes til det de er kvalifisert for

Forskningsspørsmål 3: På hvilken måte opplever foreldre å bli møtt av skolen som den faktoren som har sterkest innvirkning på elevers motivasjon og innsats?

Foreldre opplever å bli møtt av skolen som den faktoren som har stekest innvirkning på elevers motivasjon og innsats når:

- de opplever at hjem-skole-samarbeidet er preget av anerkjennelse i stedet for maktkamp, synliggjort gjennom forpliktelse, høflighet og takknemlighet
- skolen evner å informere og veilede slik at foreldre kan være en verdifull ressurs i sine barns faglige og sosiale utvikling
- overganger mellom barnehage og ulike skoleslag gjøres trygg og kjent for både elever og foreldre gjennom god toveis informasjon, nødvendig tilrettelegging og nødvendige møtepunkt

Målet med undersøkelsen

Målet med denne undersøkelsen har vært å se på kvaliteten på opplæringen for elever som mottar spesialundervisning. Med bakgrunn i det økende antall vedtak om

spesialundervisning i norsk skole og dilemmaene i at noen barn profiterer på spesialundervisning, andre påvirkes ikke og andre igjen påvirkes negativt, ønsket jeg å løfte fram spørsmål omkring kvalitet i forhold til spesialundervisningen. Fra et skolelederperspektiv hvor ansvaret ligger for å legge til rette for et inkluderende og helhetlig skoletilbud for alle elever, er det nødvendig å rette fokus på skolen innhold. Ved å belyse kvalitet og spesialundervisningen, ønsket jeg å få et sterkere faglig grunnlag for dette arbeidet.

Resultat

Det har blitt en omfattende undersøkelse hvor jeg muligens har villet for mye. Samtidig har det kommet fram flere viktige momenter i vurderingen av kvalitet på spesialundervisningen. Ved å ta utgangspunkt i tre ulike perspektiv; elevens, skolens og foreldrenes, og ved å benytte både observasjon og intervju som datainnsamlingsmetoder har jeg fått belyst problemstillingen bredt. Likevel er undersøkelsen foretatt i forhold til et begrenset utvalg, og en må derfor være forsiktig med å trekke bastante konklusjoner. Den kvalitative forskningstilnærmingen gir ikke grunnlag for generaliseringer i forhold til hva som er kvalitet på spesialundervisning. Datamaterialet har vært lite og resultatene er bare representativt for denne undersøkelsen, og kan derfor bare kaste lys over temaet.

Kvalitet på opplæringen for elever som mottar spesialundervisning handler om at elever opplever faglig og sosial utvikling, har lærere som synliggjør forventinger i undervisningen og hvor foreldrenes innvirkning på elevenes motivasjon og innsats blir anerkjent av skolen. Gjennom inkludering i fellesskapet og anerkjennelse av både elever og foreldres bidrag til opplæringen, er dette viktige faktorer for opplevelse av kvalitet på opplæringen for elever som mottar spesialundervisning.

... the evidence is that ways of managing formative assessment which work with the assumptions of 'untapped potencial' do help all pupils to learn and can give particular help to those who have previously fallen behind.

(Black & Wiliam, 1998, s. 14)

Avsluttende refleksjoner

Mye står på spill når det gjelder barns utvikling, oppvekst og opplæring. Det er deres framtid det gjelder. Det er ingen muligheter for å spole tilbake. Man må gjøre de riktige grepene fra starten av. Det er ikke rom for prøving og feiling. Dette er en enorm oppgave og utfordring for skolen.

Veien videre

Det er et stort behov for videre forskning på feltet spesialundervisning og kvalitet. Særlig er det behov for videre forskning på selve undervisningen. Selv om man vet at det ikke finnes en metode som fører fram overfor alle elevene, så er det fortsatt mange ubesvarte spørsmål og uløste gåter.

Ikke steng dører, ikke vend ryggen til oss. Ikke gjøre det. Kan dere ikke åpne for oss? Vi har noe å gi som alle andre. Vi skal ha lik verdi som alle andre her på jorden. Vi har like mye verd som alle andre. Vi skal ha den undervisningen vi skal ha, vi skal få jobb, vi skal få den utdannelsen vi ønsker

(Fra boka *Jeg vil leve* av Marthe Wexelsen Goksøyr)

Litteraturliste

- Aarnes, A. (2008). *IOP i praksis. Individuelle planer og tilpasset opplæring*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Aasen, A. M., Kostøl, A., Nordahl, T., & Wilson, D. (2010). "Onger er rare" – *Evaluering av spesialundervisning i Østre Toten kommune*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och refleksjon. Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund och Stockholm: Studentlitteratur.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr 62. Volda: Høgskulen i Volda.
- Beck, C.W., Engen, T.O., Østerud, S., Øzerk, K. & Aasen, J. (2010). Sosialiseringsteoretikeren Anton Hoëm – en internasjonal plassering. I A. Hoëm, *Sosialisering – Kunnskap – Identitet* (s. 1-27). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box – Raising standards through classroom assessment*. London: School og Education, King's College.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Danielsen, A. & Hansen, M. Nordli (2004). Makt i Pierre Bourdieus sosiologi. I F. Engelstad (Red.). *Om makt: Teori og kritikk* (s. 43-78). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Egelund, N., & Tetler, S. (Red.). (2009). *Effekter af specialundervisningen*. København: Danmark Pædagogiske Universitetsforlag.
- Engh, R., Dobson, S., & Høihilder, E.K. (2007). *Vurdering for læring*. Kr. Sand: Høyskoleforlaget.
- FNs konvensjon om barnets rettigheter (2000-07-25) Lokalisert på http://www.regjeringen.no/mobil/nb/dep/bld/dok/veiledninger_brosjyrer/2000/barnekonvensjonen-kortversjon-norsk.html?id=87582

FNs verdenserklæring for menneskerettigheter artikkel 26 (1948-12-10) Lokalisert på <http://www.fn.no/Tema/Menneskerettigheter/FNs-verdenserlaering-for-menneskerettigheter>.

Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova. (2009). *Endring i forskrift til opplæringslova* (2009-07-07). Lokalisert på <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?=ltdoc=/for/ff-20090701-0964.html>

Forskrift til opplæringsloven (2006). KD (Kunnskapsdepartementet)

Fuglseth, K. & Skogen, K. (2007). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Goksøyr, M Wexelsen (2012). *Jeg vil leve*. Oslo: Oktober Forlag

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlag for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.

Hundeide, K. (2005). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Johnsen, G. (2007). Intervju. I K. Fuglseth, & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Kleven, T. A. (Red.). (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kvalitet i skolen*. (St.meld.nr.31, 2007-2008). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 2009:18). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (St.meld. nr. 18, 2010-2011). Oslo: Departementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund, (Red.). (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Lund, T. (Red.). (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nordahl, T. (2003). Foreldre i skolen. I P. Østerud & J. Johansen, (Red.), *Leve skolen! Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv* (s. 97-106). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Rapport nr 9. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. & Overland, T (1992). *Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole, i samsvar med L97 og opplæringsloven*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nordenbo, S.E., Larsen, M. Sørgaard, Tiftici, N., Wendt, R.E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. Et systematisk review utført

for Kunnskapsdepartementet, Oslo. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforbund og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

NOU 2009:18. *Rett til læring*. Utdanning- og forskningsdepartementet.

Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61 (2011). Lokalisert på <http://www.lovdatabasen.no>

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skogen, K. (2007). Case-forskning. I K. Fuglseth, & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Skogen, K. (2007). Forskning: hensikt, innhold og form. I K. Fuglseth, & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Solli, K-A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske Bokforlag og Norges forskningsråd

Tangen, R. (2010). "Beretninger om beskyttelse". Ethiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper – barn og ungdom. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 10(4), 318-329.

Tangen, R. (2011). Barns stemme i spesialpedagogisk forskning. En kartlegging av doktoravhandlinger i spesialpedagogikk 1990-2009. I *Spesialpedagogikk*, 11(8), 38-54.

Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialundervisning: veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnskole for alle*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 2003:16). Oslo: Departementet.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30, 2003-2004). Oslo: Departementet.

Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vygotsky, L. (2001). Interaksjon mellom læring og utvikling. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vygotskij, L. (2004). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Los Angeles: Sage.

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Kari Nes
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap
Høgskolen i Hedmark - Hamar
Holsetgata 31
2318 HAMAR

Vår dato: 13.03.2012

Vår ref:29718 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.02.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29718	<i>Spesialundervisning og kvalitet. Hvilken sammenheng er det mellom innsatsfaktorene i spesialundervisningen og kvalitet for den enkelte elev? En casestudie</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kari Nes</i>
<i>Student</i>	<i>Kjersti Sørmoen Håland</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Kjersti Sørmoen Håland, Brynsvn 352, 2344 ILSENG

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 2

Til ... skole,

Forespørsel om datainnsamling til mastergradsarbeid med tittelen "Spesialundervisning og kvalitet".

Takk for hyggelig samtale og interesse for arbeidet som jeg skal starte opp med på nyåret. Selv om jeg i samtalen har fått positive tilbakemeldinger angående oppstart med forskningsarbeidet, vil jeg også skrifteliggjøre denne avtalen med ... skole.

Jeg er fortiden student ved Høgskolen i Hedmark, campus Hamar, og arbeider med en masteroppgave i tilpasset opplæring. I den forbindelse planlegger jeg å gjøre noen undersøkelser ute i skolen og spør herved om å få komme til deres skole i januar-februar neste år.

Kari Nes (hovedveileder) og Thomas Nordahl (biveileder) v/Høgskolen i Hedmark, campus Hamar, er veiledere for prosjektet. Mine planer for tema, problemstilling, metode og datainnsamling er drøftet og blir fullt ut støttet av veilederne.

Prosjektets tittel er: *Spesialundervisning og kvalitet – Hvilken sammenheng er det mellom innsatsfaktorene i spesialundervisningen og kvalitet for den enkelte elev?* Jeg planlegger å følge en elev med enkeltvedtak om spesialundervisning gjennom ei skoleuke og gjøre observasjoner i timer med spesialundervisning og i timer i elevens tilhørende klasse. Samtidig planlegger jeg å gjøre intervju med denne eleven, vedkommendes spesiallærer, kontaktlærer og foresatte. Jeg planlegger å bruke dokumentene i forbindelse med enkeltvedtaket for samme elev; sakkyndig vurdering, vedtak om spesialundervisning, individuell opplæringsplan og halvårsrapport som bakgrunnskunnskap om eleven.

Gjennom materialet som skal samles inn, håper jeg å få et innblikk i alle innsatsfaktorene som angår en elev med enkeltvedtak om spesialundervisning. Jeg ønsker å undersøke på hvilken måte innsatsfaktorene er med på å forme skolehverdag for vedkommende elev.

Alle data skal brukes i oppgaven min, og kun der. Jeg planlegger å bruke lydopptak under intervjuene som kun skal brukes som støtte for meg når jeg skal analysere intervjuene. Lydopptakene vil bli gjennomgått av meg og mine veiledere, som har taushetsplikt. Alle opptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig i slutten av mai 2012. Alt materiale vil bli anonymisert, slik at det ikke vil være mulig å spore opp verken elev, lærere eller skole.

Deltakelse i prosjektet er frivillig og samtykket kan når som helst, trekkes tilbake uten at man må oppgi grunn for det.

Jeg håper disse opplysningene kommer til nytte ved skolens vurdering i forhold til å ta imot meg som masterstudent. Jeg ber om hjelp til å finne fram til elev med enkeltvedtak og alle de berørte parter tilknyttet denne eleven; spesiallærer, kontaktlærer og foresatte. Samtidig ber jeg om hjelp til å dele ut vedlagt prosjektbeskrivelse med samtykkeskjema til aktuelle foresatte og lærere. Jeg kommer gjerne til skolen i forkant for å snakke med de aktuelle samarbeidspartnerne. Prosjektet er meldt Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Dersom det skulle være behov for ytterligere informasjon, er det bare å ta kontakt.

Vennlig hilsen

Kjersti Sørmoen Håland,

mastergradsstudent

Vedlegg 3

Til foreldre

v/ skole

Forespørsel om datainnsamling til mastergradsarbeid med tittelen ”Spesialundervisning og kvalitet”.

Jeg er student ved Høgskolen i Hedmark, campus Hamar, og arbeider med en masteroppgave i tilpasset opplæring. I den forbindelse planlegger jeg å gjøre noen undersøkelser ute i skolen.

Tema for undersøkelsene er: *Spesialundervisning og kvalitet – Hvilken sammenheng er det mellom innsatsfaktorene i spesialundervisningen og kvalitet for den enkelte elev?* Jeg vil følge en elev med enkeltvedtak om spesialundervisning gjennom ei skoleuke og gjøre observasjoner i timer med spesialundervisning og i timer i elevens tilhørende klasse. Samtidig planlegger jeg å gjøre intervju med denne eleven, vedkommendes spesiallærer, kontaktlærer og foresatte. Jeg planlegger også å gjennomgå dokumentene i forbindelse med enkeltvedtaket for samme elev; sakkyndig vurdering, vedtak om spesialundervisning, individuell opplæringsplan og halvårsrapport. Endelig ønsker jeg også å gjennomgå skolens virksomhetsplan.

Gjennom materialet som skal samles inn, håper jeg å få et innblikk i alle innsatsfaktorene som angår en elev med enkeltvedtak om spesialundervisning. Jeg ønsker å undersøke på hvilken måte innsatsfaktorene er med på å skape en helhetlig og god skolehverdag for vedkommende elev.

All informasjon som samles inn skal brukes i oppgaven min, og kun der. Jeg planlegger å bruke videoopptak under observasjonene og lydopptak under intervjuene. Video- og lydopptakene vil bli gjennomgått av meg og mine veiledere, som har taushetsplikt. Alle opptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig i slutten av mai 2012. Alt materiale vil bli anonymisert, slik at det ikke vil være mulig å spore opp verken elev, lærere, foresatte eller skole.

Deltakelse i prosjektet er frivillig så jeg ønsker å innhente samtykke fra deg/dere som er foresatte. Jeg gjør oppmerksom på at samtykket når som helst kan trekkes tilbake uten at man må oppgi grunn for det.

Jeg håper med dette at dere har fått tilstrekkelig informasjon til å kunne gi samtykke til deltakelse i undersøkelsen, og at dere føler dere trygge på at informasjonen som samles inn vil bli behandlet på en konfidensiell og ryddig måte. Det er fint om dere nedenfor kan gi skriftlig samtykke til deltakelse i undersøkelsen. Samtykket kan trekkes tilbake før prosjektslutt som er satt til 31.05.2012. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Dersom det skulle være behov for ytterligere informasjon, er det bare å ta kontakt.

Vennlig hilsen

Kjersti Sørmoen Håland, mastergradsstudent

Returslipp til skolen. Leveres skolen innen (dato)

Jeg/vi gir tillatelse til at mitt/vårt barn og jeg/vi kan delta i undersøkelsen.

Foreldre/foresattes underskrift

Vedlegg 4

Intervjuguider:

Elev

Område	
Relasjoner Anerkjennelse	Hvordan opplever du læreren din når du har enetime? Hvordan opplever du læreren din når du er i klassen? Hvordan er elevmiljøet i klassen? Har du venner? Hvordan er det å gå ut av klassen og til enetime? Hvordan er det å komme tilbake til klassen etter enetimen?
Innhold og arbeidsmåter undervisningen på enetime	Vet du målet for timen? Får du være med å bestemme i timen? Er det variasjon i opplegget? Får du nok veiledning? Hvordan avsluttes timen?

Foreldre

Område	
Anerkjennelse	På hvilken måte blir foresatte møtt av skolen som den faktor som har sterkest innvirkning på elevenes motivasjon og innsats? Blir foresatte sett på som en ressurs?
Informasjon	Får foresatte noen veiledning i forhold til å kunne være støtte hjemme mht skolearbeid? Får foresatte den informasjonen de trenger mht innhold, opplegg, vurdering for eleven?
Dialog	Møter foresatte spesiallærer for samtale? Hvordan oppleves samarbeidsmøtene med alle berørte instanser?

Vedlegg 5

Instrument ved observasjon (kvalitativ)

1. Ved observasjon i enetimene: Samspillet mellom elev-lærer.

Indikatorer på kvalitet:

A. På hvilken måte kommer lærerens forventninger til elevens læring til syne i timen?

Hva skjer i møtet mellom elev-lærer?	Får elevene riktig og tilstrekkelig hjelp i læresituasjonen til å utnytte de ferdighetene og den kunnskapen de allerede har? Blir eleven spurt om hvor mye hjelp de trenger? Viser lærer anerkjennelse?
Opplevelse av forventning fra læreren om læring?	Får elevene klar beskjed om hva de er forventet å lære i løpet av en time eller periode? Blir læringsmålene uttrykt?
Hvordan er timen bygd opp?	introduksjon til tema for timen metoder/aktivitet variasjon oppsummering avrunding
Skjer det vurdering for læring gjennom timen?	Lærer elevene å ta ansvar for sin egen læring?

B. På hvilken måte opplever eleven faglig og sosial læring?

Mål for timen?	Har elevene kjennskap til læringsmål? Er undervisningen slik at alle lærer av den? Bygger undervisningen på mangfoldet av erfaringer som elevene har? Har alle aktiviteter klare læringsmål?
Opplevelse av medbestemmelse?	Blir elevene spurt om hva de mener om undervisningen?

	Får elevene mulighet for å velge aktiviteter?
Opplevelse av anerkjennelse av lærer?	Hvordan møter lærer eleven? Språket?

2. Ved observasjon i klassen

På hvilken måte opplever eleven sosial læring?	Får elevene anledning til å samarbeide med andre som er forskjellige fra dem selv med hensyn til bakgrunn, etnisitet, kjønn eller funksjonshemming?
Hvordan oppleves helheten da eleven kommer tilbake til klassen?	Sørger de tilsatte for at elever som ikke kan delta i enkelte aktiviteter, får tilsvarende erfaring og forståelse på annen måte?
Hvordan oppleves anerkjennelse fra lærer og medelever?	Viser de tilsatte i samtaler med klassen at de respekterer og verdsetter andres syn?
Hvordan fungerer klassesammenheng?	Er det en atmosfære av trygghet og respekt i klassen?