

Ann Margareth Aasen, Anne Kostøl,
Thomas Nordahl og Dordy Wilson

«Onger er rare»

Evaluering av spesialundervisning
i Østre Toten kommune

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 4 – 2010

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatterne er selv ansvarlige for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark. (<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 4 – 2010
© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 978-82-7671-794-5
ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: «Onger er rare». Evaluering av spesialundervisning i Østre Toten kommune			
Forfattere: Ann Margareth Aasen, Anne Kostøl, Thomas Nordahl og Dordy Wilson			
Nummer: 4	År: 2010	Sider: 143	ISBN: 978-82-7671-794-5 ISSN: 1501-8563
Oppdragsgiver: Østre Toten kommune			
Emneord: Spesialundervisning, læringsmiljø			
<p>Sammendrag: Høgskolen i Hedmark fikk høsten 2009 i oppdrag av Østre Toten kommune om å evaluere spesialundervisningen i kommunen. Østre Toten har de senere årene hatt en markant økning i andel elever som mottar spesialundervisning. For skoleåret 2008/09 var det 9,6 % av elevene i Østre Toten som mottok spesialundervisning, mens landsgjennomsnittet lå på 7,2 %. På bakgrunn av denne informasjonen og samtaler med Østre Toten kommune ble det formulert to problemstillinger til prosjektet:</p> <ul style="list-style-type: none">• Hvilke faktorer tilknyttet elevgrunnet, driften av grunnskolene, læringsmiljøet og gjennomføringen av den vanlige undervisningen kan forklare den høye forekomsten av spesialundervisning i Østre Toten?• Gir den store andelen ressurser som i dag brukes på spesialundervisning de ønskede resultater, er denne ressursfordelingen likeverdig i forhold til de øvrige elevene? <p>I denne forskningsrapporten presenteres resultater fra evaluering av spesialundervisningen i Østre Toten kommune. Målet med evalueringen har vært todelt. For det første skal evalueringen gi et grunnlag for å identifisere faktorer som forklarer den situasjonen som pr i dag eksisterer i kommunen. Videre skal det på bakgrunn av denne analysen fremmes forslag til mulige tiltak for å forbedre kvaliteten på opplæringstilbudet i grunnskolene i Østre Toten kommune.</p> <p>For å gi svar på problemstillingene er det utviklet et evalueringsdesign bestående av både kvalitative og kvantitative metoder. De kvalitative metodene har vært knyttet til intervjuer av skoleadministrasjonen, skoleledere, lærere og PPT samt dokumentanalyser av sakkyndige vurderinger, individuelle opplæringsplaner og halvårsrapporter. De kvantitative tilnærmingene har omhandlet en gjennomgang av nasjonale prøver, eksamensresultater, elevundersøkelsen</p>			

samt annen kommunal statistikk relatert til spesialundervisning.

Ut i fra funnene i det empiriske materialet og vurderinger av disse funnene, er hovedforklaringene på den høye forekomsten av spesialundervisning i kommunen, jf. den første problemstillingen, knyttet til følgende forhold:

- En for ensidig anvendelse av individperspektivet på elevenes problemer i skolen
- En utilsiktet effekt av tidlig innsats
- Manglende kjennskap til og bruk av forskningsbasert kunnskap på alle nivåer

Denne evalueringen har ikke et design som gjør at forskerne kan si noe sikkert om de resultatene som er funnet er en konsekvens eller effekt av spesialundervisningen. Ut i fra de analyser som har blitt gjort av den empirisk baserte kunnskapen forskerne har fått tilgang til, er det tre hovedmomenter som kan bidra til svar på den andre problemstillingen:

- Skolenes resultater på nasjonale prøver, eksamensresultater og elevundersøkelsen
- Den relative andelen av skolenes økonomiske ressurser som går til spesialundervisning
- Forholdet mellom kvaliteten på vanlig undervisning og behovet for spesialundervisning

Tiltakene som foreslås i rapporten er basert på hva som fungerer relativt bra i kommunen og de mer generelle vurderingene som er gjort med basis i annen forskning. Følgende tiltak foreslås for å forbedre opplæringstilbudet i Østre Toten kommune:

- En analytisk og situasjonsorientert tilnærming til all undervisning
- Fokuset på elevers vansker må nedtones på alle nivåer
- Vektlegge lærernes ledelse og struktur på undervisningen
- Tydelig og kunnskapsbasert ledelse
- En mer systemorientert PPT
- Kompetanseheving ved etterutdanning av lærere og reduksjon i bruk av assistenter
- Systematiske evalueringsrutiner av spesialundervisningen
- Et langsiktig og systematisk endringsarbeid må etableres
- Sterkere foreldreinvolvering



Hedmark University College

Title: «Kids are funny» – Evaluation of special education in East Toten			
Authors: Ann Margareth Aasen, Anne Kostøl, Thomas Nordahl and Dordy Wilson			
Number: 4	Year: 2010	Pages: 143	ISBN: 978-82-7671-794-5 ISSN: 1501-8563
Financed by: Municipal of East Toten			
Keywords: Special education, learning environment			
<p>Summary: This research report presents the results of an evaluation of special education in East Toten. The municipality has in recent years been a marked increase in the proportion of students receiving special education, and evaluation is done on request from the municipality. In cooperation with the East Toten, it was formulated two issues:</p> <ul style="list-style-type: none">• Which factors associated with pupil basis, the operation of primary schools, learning environment and the implementation of the regular education may explain the high incidence of special education in East Toten?• Provides the large amount of resources currently spent on special education requirements, this resource allocation equitable in relation to the other students? <p>It's developed an evaluation design with both qualitative and quantitative methods to respond to the issues. The main explanation of the first issue is related to the following conditions:</p> <ul style="list-style-type: none">• A unilateral use of individual perspective on the students' problems in school• An unintended effect of early efforts• Use of research-based knowledge at all levels <p>These factors contribute to answer the second question:</p> <ul style="list-style-type: none">• School performance on national tests, exam results and student survey• The quality of regular education in relation to the need for special education• The relationship between economic resources to the regular education and special education <p>The measures proposed in the report is based on what works relatively well in the municipality and the more general assessments made on research-based knowledge.</p>			

FORORD

Målet med denne rapporten er å bidra til at skolene, skoleadministrasjonen og PPT skal kunne få økt kunnskap om hvilke faktorer som kan bidra til at det helhetlige opplæringstilbudet i Østre Toten kommune kan forbedres.

Tittelen på rapporten er hentet fra en CD av Maj Britt Andersen¹. Her finner vi tekster og musikk med en positiv og undrende tilnærming til barn og unge. Det er en slik tilnærming til elevene vi mener i sterkere grad bør prege deler av arbeidet med elever som mottar spesialundervisning i skolen. Kanskje skal vi akseptere og undre oss mer over at «Onger er rare» og legge mindre vekt på å diagnostisere, teste og kategorisere barn.

Først og fremst vil vi takke Østre Toten kommune for å ha gitt oss dette oppdraget. Videre vil vi takke alle lærere, skoleledere, ansatte ved PPT og skoleadministrasjonen for deres bidrag i denne rapporten. Særlig takker vi for imøtekommenheten og gjestfriheten knyttet til de kvalitative intervjuene som ble foretatt i løpet av februar 2010.

Takk til Anne-Karin Sunnevåg som har bidratt med positive innspill og en hjelpende hånd!

Uten alle deres innsats ville ikke denne rapporten kunne blitt skrevet.

Hamar, mai 2010

¹ Vi har fått samtykke fra Trond Brønne om å bruke tittelen «Onger er rare» i vår rapport.

INNHOOLD

Forord	7
1. Innledning og problemstilling	13
2. Teoretiske tilnærminger og empirisk grunnlag	15
2.1 Ulike perspektiver og tilnærminger til spesialundervisning	16
2.1.1 <i>Det kategoriske perspektivet</i>	16
2.1.2 <i>Det relasjonelle perspektivet</i>	18
2.2 Evaluering av spesialundervisningen under Kunnskapsløftet	20
2.3 Forholdet mellom vanlig undervisning og spesialundervisning	21
2.4 Ideologi og realiteter i spesialundervisningen	24
3. Evalueringsdesign og metode	27
3.1 Utvalg og gjennomføring	27
3.2 Metode	29
3.2.1 <i>Kvantitative data</i>	30
3.2.2 <i>Kvalitative data</i>	31
3.3 Validitet	34
4. Resultater av intervjuene	36
4.1 Presentasjon	36
4.1.1 <i>Om skoleadministrasjonen</i>	36
4.1.2 <i>Om pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT)</i>	37
4.1.3 <i>Om skolene</i>	39
4.2 Mål og begrunnelser for spesialundervisning	40
4.3 Spesialundervisning	42
4.3.1 <i>Bruk av ressurser</i>	42
4.3.2 <i>Organisering og gjennomføring av spesialundervisning</i>	44
4.3.3 <i>Ansvar for spesialundervisningen</i>	47
4.3.4 <i>Fagansvarlig for spesialundervisning</i>	51

4.3.5	<i>Samarbeid i forhold til elevenes helhetlige undervisningstilbud</i>	52
4.3.6	<i>Foreldresamarbeid i forhold til elever som mottar spesialundervisning</i>	54
4.4	Samarbeid med PPT	56
4.4.1	<i>Henvisninger, sakkyndige tilrådinger og enkeltvedtak</i>	57
4.4.2	<i>Sakkyndige vurderinger</i>	59
4.4.3	<i>Utviklingsmuligheter</i>	60
4.5	Evaluering av spesialundervisning	62
4.6	Skolekultur, differensiering av undervisning og sosial kompetanse	64
4.7	Begrunnelser for kommunens høye andel av spesialundervisning	66
4.8	Oppsummering	72
5.	Spesialundervisning og PPTs rolle	75
5.1	PPT for Østre-Toten – prosedyrer for individ- og systemrettet arbeid	75
5.2	Sakkyndig vurdering	78
5.2.1	<i>Utredning av elevenes vansker og utbytte av ordinær undervisning</i>	78
5.2.2	<i>Realistiske opplæringsmål og opplæring som gir et forsvarlig læringsutbytte</i>	82
5.2.3	<i>Tilråding</i>	86
5.3	Individuelle opplæringsplaner og halvårsrapporter	89
5.3.1	<i>Vurdering av halvårsrapporter</i>	93
5.4	Oppsummering	94
6.	Resultater kommunal statistikk	98
6.1	Nasjonale prøver	98
6.2	Elevundersøkelsen	100
6.3	Eksamensresultater og grunnskolepoeng	104
6.4	Oppsummering	105
7.	Drøfting og forslag til tiltak	107
7.1	Variasjon mellom skoler	107
7.2	Forklaringer på forekomsten av spesialundervisning	110
7.2.1	<i>Et sterkt individperspektiv</i>	110
7.2.2	<i>Utilsiktet effekt av tidlig innsats</i>	111

7.2.3 Manglende kompetanse	112
7.2.4 Endringer i skolestruktur og spesialundervisning	113
7.3 Likeverdighet og resultatoppnåelse	114
7.3.1 Resultater på nasjonale undersøkelser	114
7.3.2 Ressursbruk i skolesektoren	115
7.3.3 Forholdet mellom vanlig undervisning og spesialundervisning	117
7.4 Forslag til tiltak i kommunen	117
7.4.1 En analytisk og situasjonsorientert tilnærming til all undervisning	117
7.4.2 Fokuset på elevens vansker må nedtones på alle nivåer	118
7.4.3 Vektlegge lærerens ledelse og struktur på undervisningen	119
7.4.4 Tydelig og kunnskapsbasert skoleledelse	120
7.4.5 En mer systemorientert PP-tjeneste	120
7.4.6 Kompetanseheving ved etterutdanning av lærere og reduksjon i bruk av assistenter	121
7.4.7 Systematiske evalueringsrutiner av spesialundervisningen	121
7.4.8 Et langsiktig og systematisk endringsarbeid må etableres	122
7.4.9 Sterkere foreldreinvolvering	122
8. Litteraturliste	124
9. Vedlegg	131

1. INNLEDNING OG PROBLEMSTILLING

Den foreliggende rapporten omhandler spesialundervisningen i Østre Toten kommune og er utarbeidet av en forskergruppe ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SEPU) ved Høgskolen i Hedmark. Arbeidet startet sent høsten 2009, og rapporten baserer seg på et relativt omfattende datagrunnlag tilknyttet både spesialundervisningen og den vanlige undervisningen i de ulike skolene i kommunen.

Utgangspunktet for evalueringen er at det i Østre Toten kommune de senere årene har vært en markant økning i andel elever som mottar spesialundervisning. For skoleåret 2008/2009 var det 9,6 % av elevene i Østre Toten som mottok spesialundervisning. Dette er ikke bare en økning i andel elever som mottar spesialundervisning, men det ligger også en god del over landsgjennomsnittet. I skoleåret 2008/2009 var det i Norge 7,2 % av elevene i grunnskolen som mottok spesialundervisning. Ressursmessig betyr dette også at kommunen bruker en relativt stor andel av årstimene til spesialundervisning.

Det eksisterer i kommunen en relativt markant overrepresentativitet, særlig når denne store andelen spesialundervisningselever er knyttet til en hel kommune og ikke bare til en enkelt skole. Ut i fra den store andelen elever som mottar spesialundervisning er det all grunn til å vurdere om alle elever i Østre Toten kommune får et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud, særlig relatert til den betydelige økningen som har skjedd de senere årene. Dette vil være viktig å vurdere både i forhold til den vanlige undervisningen i kommunen og ikke minst i forhold til ressursfordelingen mellom både skoler og elevgrupper i kommunen.

På bakgrunn av denne informasjonen og samtaler med Østre Toten kommune er det formulert to problemstillinger som ligger til grunn for denne evalueringen av situasjonen i Østre Toten kommune vedrørende spesialundervisning:

- Hvilke faktorer tilknyttet elevgrunnet, driften av grunnskolene, læringsmiljøet og gjennomføringen av den vanlige undervisningen kan forklare den høye forekomsten av spesialundervisning i Østre Toten?
- Gir den store andelen ressurser som i dag brukes på spesialundervisning de ønskede resultatene, og er denne ressursfordelingen likeverdig i forhold til de øvrige elevene i grunnskolen?

I kapittel 3 i rapporten er designet og de anvendte metodene i evalueringen beskrevet. Evalueringsdesignet er utviklet for å utvikle kunnskap om og begrunne svarene på disse problemstillingene. Videre omhandler evalueringen både henvisningspraksis, oppfatninger og holdninger hos lærere og rektorer, vurdering av sammenhengen mellom vanlig undervisning og spesialundervisning, samt en vurdering av organisering og innhold i spesialundervisningen.

Hensikten med evalueringen er todelt. For det første skal evalueringen gi et grunnlag for å identifisere faktorer som forklarer den situasjonen som pr. i dag eksisterer i kommunen. Videre skal det på bakgrunn av denne analysen fremmes forslag til mulige tiltak for å forbedre kvaliteten på opplæringstilbudet i grunnskolene i Østre Toten kommune.

2. TEORETISKE TILNÆRMINGER OG EMPIRISK GRUNNLAG

Den mest individualiserte undervisningen i grunnskolen er spesialundervisning gitt til enkeltelever ut fra paragraf 5.1. i Opplæringsloven. Denne undervisningen er tilført mer ressurser nettopp for å kunne ta bedre hensyn til elevenes særskilte behov og forutsetninger. Elevene som mottar spesialundervisning er elever som i utgangspunktet har ulike problemer og utfordringer i skolehverdagen. Det vil si at det er naturlig at disse elevene skårer noe dårligere enn andre elever på områder de har problemer med eller vanskeligheter i forhold til, og det er liten grunn til å tro at spesialundervisningen fullt ut kan kompensere for ulike skader, vansker og problemer i skolen. En av grunnene til å motta spesialundervisning er nettopp at de ikke klarer seg like godt som andre elever.

Spesialundervisning angår svært mange elever, foreldre, lærere, pedagoger og skoleledere. Videre anvendes det årlig store ressurser på å gjennomføre denne undervisningen. Dette gjelder både administrative ressurser, ressurser til PPT sitt arbeid og ikke minst til gjennomføringen av undervisningen. Til grunn for denne sterke ressursinnsatsen og involveringen av så mange mennesker ligger det blant annet et ønske om å hjelpe de barn og unge som har et behov for støtte og særskilt hjelp i skolen. Spesialundervisningen skal slik sett hjelpe den enkelte elev best mulig.

Men samtidig foregår spesialundervisningen innenfor en stor og tradisjonsrik institusjon der det eksisterer en rekke andre interesser og behov. Grunnskolen skal gi alle elever en hensiktsmessig faglig og sosial utvikling, det eksisterer klare politiske mål for skolen og de som arbeider i skolen vil ha egne ønsker og interesser.

2.1 Ulike perspektiver og tilnærminger til spesialundervisning

De mange interessene omkring spesialundervisningen innebærer at spesialundervisningen og begrunnelsene for denne kan forstås på flere ulike måter enn kun å yte hjelp og støtte til enkeltelever. Det vi si at spesialundervisning og spesialpedagogikk kan forstås ut fra ulike teoretiske perspektiver. Persson (1997) argumenterer for at vi kan finne to grunnleggende ulike perspektiver i spesialpedagogikken, det kategoriske og det relasjonelle perspektivet.

2.1.1 Det kategoriske perspektivet

Det kategoriske perspektivet er sterkt individentsentrert og knyttet til de vansker eller skader som den enkelte elev har. Elevenes atferd og læring, og ikke minst problemer tilknyttet dette, bli her tolket ut fra medisinske og psykologiske tilnærminger (Skrtic 1991). Forståelsesmodellen er at disse elevene har en patologi som hindrer dem å dra nytte av den ordinære opplæringen i skolen og de muligheter for tilpasning som ligger i denne. Spesialpedagogikken gjennom den praktiske spesialundervisningen vil kunne tilby den kompetansen som gjør det mulig å hjelpe disse elevene slik at det kompenseres for problemene eller at problemene reduseres og i beste fall forsvinner.

Identifisering av den enkelte elevens problemer og vansker vil her være sentral for å kunne gi best mulig individuelt tilpasset hjelp. Innenfor det kategoriske perspektivet anvendes det derfor i stor grad diagnostikk for å definere problemene og finne fram til gode metodiske løsninger. Den stadig økende bruken av diagnoser i skolen tyder på at diagnostisering og patologisk tilnærming står sterkt i skolen. Dette ser vi i spesialpedagogikken ved bruk av betegnelser som atferdsvansker, lærevansker, lese- skrivevansker og mer spesifikke diagnostiske termer som attention deficit hyperactiv disorder (AD/HD), Aspergers syndrom, dysleksi, dyskalkuli, Tourettes syndrom o.l. (Asmervik, Ogden og Rygvold 2002). Betegnelsene og diagnosene uttrykker implisitt en sterk individorientert-

ring ved at de beskriver vansker, dysfunksjoner, avvik eller syndromer som den enkelte elev har. Det kan hevdes at problemene forstås og forklares gjennom en patologisering av elevene.

I den kategorisk orienterte spesialpedagogikken tas det utgangspunkt i individet og de definerte problemene som det enkelte individ har. Med utgangspunkt i de definerte problemene blir spesialpedagogikkens oppgave å utvikle kunnskap og metoder som i best mulig grad hjelper disse elevene til å klare seg i samfunnet. I et kategorisk perspektiv vil det lett være slik at hjelp for elevene først iverksettes når vanskene er definerte og etablert. Det vil si at en mer generell forbyggende pedagogisk innsats ikke vil være i samsvar med en slik individorientert tilnærming.

Til grunn for denne individorienterte spesialpedagogiske praksis kan det sies å ligge en grunnleggende og udiskutabel tro på spesialundervisning som et rasjonelt og hensiktsmessig virkemiddel (Skrtic 1991). Spesialundervisning sees på som et hensiktsmessig og funksjonelt tilbud til elever som blir diagnostisert til å ha problemer, eller til å være elever med særskilte behov.

Forvaltningen og videreføringen av det kategoriske og individorienterte spesialpedagogiske perspektivet med tilhørende årsaksforklaringer, skjer i noen grad gjennom de tjenestene og profesjonene som forvalter det spesialpedagogiske feltet i skolen. Spesialpedagoger, psykologer, leger og andre pedagoger som arbeider innenfor dette feltet, har hatt og har fortsatt stor makt og innflytelse til å definere eller diagnostisere hvilke elever som har vansker og hva slags hjelp og støtte de trenger. Gjennom den praksisen profesjonene utøver vil deres tilnærminger og avgjørelser kunne få konsekvenser for mange barn og unge i samfunnet.

Disse profesjonene forvalter den «objektive» kunnskapen og det er lite innsyn og dokumentasjon omkring hvordan kunnskapen brukes og hvilke resultater som oppnås gjennom bruken av dagens organiseringsformer og elevkategorier (Bachmann og Haug 2006). På mange måter er det tatt for gitt at det kategoriske perspektivet med en individorientert

praksis er et rasjonelt planlagt og koordinert tjenestesystem som alltid er tjenelig og hensiktsmessig for elevene som blir diagnostisert til å motta disse tjenestene.

2.1.2 Det relasjonelle perspektivet

Innenfor det relasjonelle perspektivet vil tilnærmingen og forståelsen på mange måter være motsatt av det kategoriske perspektivet (Persson 1997). I dette perspektivet legges det vekt på at flere av de individuelle problemene har sin årsak i samfunnets struktur og de mellommenneskelige relasjonene. Denne retningen har etter hvert bygd opp et stort empirisk grunnlag som viser denne sammenhengen mellom samfunnets struktur og individuelle problemer (Nordahl m. fl. 2005, Hattie 2009).

I et relasjonelt perspektiv vil det være et mål å utvikle inkluderende fellesskap der det rettes et særlig fokus mot sosiale prosesser. Det eksisterer her en forståelse av at det er prosesser og strukturer innenfor sosiale fellesskap som bidrar til både inkludering og ekskludering. Ulike funksjonshemninger blir her sett på som et implisitt produkt av samfunnet og fellesskapet som setter rammer og etablerer betingelser for reell deltakelse. Her påpekes behovet for deltakelse i det sosiale fellesskapet, og det argumenteres for en inkluderende praksis i skolen.

Innenfor det relasjonelle perspektivet i spesialpedagogikken eksisterer det flere teorier og ideologier som kan gi forståelse til ekskluderende og inkluderende prosesser. Normalisering er et eksempel som også har fått reell innflytelse (Wolfensberger 1980). En sterkere vektlegging av et systemperspektiv kan sees på som en mulig løsning innenfor dette programmet, og da særlig innenfor en forståelse av sosiale systemer (Luhmann 2000, Rasmussen 2003). Det eksisterer også empirisk basert kunnskap som viser at det er klare sammenhenger mellom kontekstuelle betingelser i skolen i form av sosiale strukturer og problemer elever har i skolen knyttet til både læring og atferd (Nordahl m.fl. 2005). Svært mange av de problemer elever har i skolen blir i kvantitativ empirisk forskning i

hovedsak forklart av betingelser eller forhold i skolen, og i mindre grad av egenskaper ved den enkelte elev. Det er dermed både ideologisk, teoretisk og empirisk støtte for dette relasjonelle perspektivet.

Elevenes problemer i skolen kan også sees som et uttrykk for og en reaksjon på organisatoriske forhold i skolen. Skrtic (1991) argumenterer sterkt for at disse sammenhengene eksisterer i den praktiske spesialpedagogikken, og han uttrykker at mange av elevenes problemer i skolen kan sees på som uttrykk for at skolen som organisasjon fungerer svært dårlig. I skolen må elevene tilpasse seg en rekke organisatoriske rammer og faglige forventninger som skaper problemer for enkelte elever. Mange av elevene i skolen vil ha problemer med å tilpasse seg de forventningene som skolen og lærerne har til deres atferd. Disse vil være knyttet til å sitte stille, ta i mot beskjeder eller delta i en gruppe. Spesialpedagogikkens oppgave i et relasjonelt perspektiv vil da være å finne løsninger som bidrar til at de organisatoriske rammene skaper mindre problemer og utfordringer for elevene. Fokuset må rettes på læringsmiljøet i skolen og undervisningen og ikke bare på eleven. I det kategoriske perspektivet ville løsningen kunne vært å fjerne eleven fra de organisatoriske rammene. Ved å anvende den patologiske og individrettede tilnærminger vil skolene dermed slippe å se kritisk på sin egen praksis.

Den største utfordringen ved det relasjonelle perspektivet er imidlertid at det står sterkere som ideologi enn som praktisk pedagogikk. Den empiriske støtten til perspektivet har heller ikke resultert i særlig mye direkte føring for undervisning. Dette har sannsynligvis sammenheng med de dilemmaer som oppstår i forholdet mellom å skulle gi enkeltelever nødvendig hjelp og støtte samtidig med at det skal vektlegges en inkluderende opplæring.

2.2 Evaluering av spesialundervisningen under Kunnskapsløftet

Høgskolen i Hedmark har som en del av evalueringen av Kunnskapsløftet gjennomført en evaluering av spesialundervisningen i grunnskolen (Nordahl og Hausstätter 2009). Denne evalueringen ble gjort med utgangspunkt i en rekke ulike empiriske kilder. I tillegg til data fra GSI tar denne evalueringen utgangspunkt i svar fra 4045 elever og deres lærere. Det er også innhentet kvantitative data fra skoleledere i 176 skoler og gjennomført intervjuer av elever, deres foreldre og kontaktlærere, samt skoleledere og skoleeier. I sum gir disse dataene en god beskrivelse av situasjonen til elever som mottar spesialundervisning i grunnskolen.

Data fra GSI viser at i skoleåret 2008/2009 mottok 7,2 % av elevene spesialundervisning. Fram til 2005/2006 hadde andelen elever som mottok spesialundervisning i mange år vært i underkant av 6 %. Det har dermed vært en klar økning i spesialundervisning i grunnskolen de senere årene, dette gjelder både i forhold til andel elever og i forhold til ressursinnsats. Den politiske målsetningen om å redusere behovet for spesialundervisning og heller satse på en mer generell tilpasset opplæring i den norske skolen, har ikke ført til en reduksjon av spesialundervisningen.

Elever som mottar spesialundervisning har det og gjør det signifikant dårligere på en rekke områder i skolen enn elever som ikke mottar spesialundervisning. Det er særlig en stor utfordring at elever som mottar spesialundervisning viser en langt lavere motivasjon og arbeidsinnsats enn elever som ikke mottar spesialundervisning. Analyser av de skolefaglige prestasjonene viser at det er svært stor variasjon mellom skoler i forhold til elevenes skolefaglige prestasjoner og hvorvidt de får tilbud om spesialundervisning.

På tross av en tydelig politisk vektlegging av tidlig hjelp som en del av kvalitetshevingen av utdanningstilbudet er det en jevn stigning i antallet elever som mottar spesialundervisning utover grunnskolen. Denne fordelingen synes å ha vært stabil over lang tid og det er ingen tegn på at skolene går over til å fokusere mer på spesialundervisning i lavere klasser.

Nasjonalt sett varierer andelen elever som mottar spesialundervisning i svært stor grad fra skole til skole. Noen skoler gir ikke spesialundervisning, mens det på andre skoler er opptil 22 % av elevene som får spesialundervisning. Videre er 70 % av elevene som mottar spesialundervisning gutter og dette tallet har vært stabilt over lang tid. Generelt er det en klar sammenheng mellom den generelle kvaliteten på den vanlige undervisningen og omfanget av spesialundervisning. Skoler med dårlige læringsresultater for elevene sine tilbyr langt mer spesialundervisning enn skoler som har en god ordinær undervisning.

Omlag 1/3 av timeressursene definert til spesialundervisning blir dekket av assistenter. Noen assistenter har et omfattende ansvar, og foreldre reiser spørsmål om dette er forsvarlig. Skolelederne stiller også spørsmål ved denne ressursbruken og kvaliteten på dette tilbudet. Videre blir i mange tilfeller ikke spesialundervisningen gjennomført pga mangel på vikarer, mangel på rom, ulike aktiviteter utenom den faste timeplanen osv. I slike situasjoner er det klassen som prioriteres. Timer som mistes tas sjelden igjen, og foreldrene er lite informert om hvordan gjennomføringen av spesialundervisningen foregår.

Vurdering av elevenes læringsutbytte i spesialundervisningen er i hovedsak subjektiv og preget av mye synsing. Dette er svært problematisk siden internasjonal forskning viser at kvaliteten på spesialundervisningen er helt avhengig av en systematisk og kontinuerlig evaluering (Egelund og Tetler 2009). Denne systematikken finnes det generelt lite av i norsk skole.

2.3 Forholdet mellom vanlig undervisning og spesialundervisning

I utgangspunktet skal spesialundervisning iverksettes når elever ikke har et tilfredsstillende utbytte av den vanlige undervisningen. Dette bør innebære at forhold ved den vanlige undervisningen vurderes før spesialundervisning iverksettes. Denne vurderingen ser ut til å forekomme sjelden. Iverksetting av spesialundervisning dreier seg primært om forhold tilknyttet den enkelte elev og er i liten grad relatert til den vanlige

undervisningen. Det vurderes i liten grad om forhold tilknyttet den ordinære undervisningen, som er igangsatt lokalt, får direkte konsekvenser for omfanget av spesialundervisning.

I dette ligger det en sterk individfokusering og vektlegging av det kategoriske perspektivet i spesialundervisningen (Bachmann og Haug 2006). Skolene tar primært utgangspunkt i den enkelte elev og ser lite på kvaliteten av den vanlige undervisningen, selv om det er godt dokumentert at omfanget av spesialundervisning øker når kvaliteten på den vanlige undervisningen ikke er god nok. Dette dokumenteres godt blant annet i en kartleggingsundersøkelse omkring atferdsproblemer i norsk skole (Nordahl, Mausethagen og Kostøl 2009). Skoler med et dårlig læringsutbytte hos elevene og omfattende atferdsproblematikk har i snitt over dobbelt så mange elever som mottar spesialundervisning som skoler med et godt læringsutbytte hos elevene og lite atferdsproblemer. Skolene ligger i relativt like kommuner med samme økonomiske forutsetninger, det er en lik andel minoritetsspråklige elever og foreldrene har relativt likt utdanningsnivå. Ut fra disse funnene er det avgjørende at skoleeier, PPT og skoleledere ser kritisk på den vanlige undervisningen før spesialundervisning vurderes og iverksettes.

Det er videre rimelig å anta at den internasjonale trenden tilknyttet en større vektlegging av grunnleggende ferdigheter i basisfagene i grunnskolen, har direkte konsekvenser for antallet elever som mottar spesialundervisning. Internasjonale sammenligningsundersøkelser og en større bruk av tester og nasjonale prøver vil lett bidra til en sterkere konkurranse i og mellom skoler (Løvlie 2005). Implisitt kan det derfor bli et behov for å ta noen elever ut av fellesskapet slik at det blir et bedre læringsmiljø for flertallet av elevene. Lokalt kan det utvikles strategier som reduserer aksepten for unormalitet og annerledeshet. Økt konkurranse kan på et lokalt nivå legitimere innsatsfaktorer som baserer seg på en utstrakt bruk av spesialundervisning i både integrerte og segregerte settinger. Det er imidlertid ingen forskningsmessig dokumentasjon for at slike strategier gir et bedre læringsutbytte for elevene.

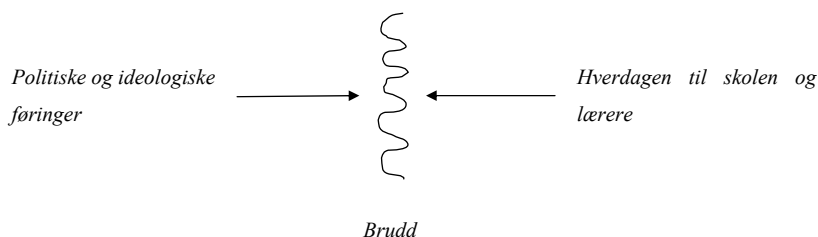
Omfanget av og utviklingen innen spesialundervisningen kan ikke fristilles fra generelle pedagogiske utviklingstendenser. En sterkere vektlegging av kunnskapsnivået i skolen kan være med på å forklare hvorfor presset mot spesialundervisningen øker. Faglige resultater alene er imidlertid ikke den eneste årsaken til at elever får tilbud om spesialundervisning. Det er faglige resultater, svært lav motivasjon, trivsel og problematferd som i sum fører til at elever får tilbud om spesialundervisning. Særlig ser det ut til at omfanget av atferdsproblematikk påvirker iverksetting av spesialundervisning. Når trykket i klasserommet blir for stort relatert til elevenes atferd så iverksettes ofte spesialundervisning ved at elever tas ut eller at det kommer en assistent inn som kan passe på noen elever. På denne måten fungerer spesialundervisningen som en avlastningsordning. Ut fra dette burde fokuset vært langt sterkere på kvaliteten av den vanlige undervisningen og for mange elever ville dette vært et godt spesialpedagogisk tiltak. Men det betinger også at PPT må ha et slikt fokus for sitt arbeid.

Et sterkt behov for spesialundervisning er ikke i seg selv et problem for skolen og elevene om man går ut fra at elevene har et reelt behov og at det spesialpedagogiske tilbudet har god standard. Problemet oppstår når omfanget av spesialundervisning blir relatert til kvaliteten på det generelle opplæringstilbudet. Omfanget av spesialundervisning er i stor grad et uttrykk for kvaliteten på det normale opplæringstilbudet, og med dette som utgangspunkt vil en økning av antallet elever i spesialundervisning representere et konkret problem for den generelle undervisningen. Når man derfor skal snakke om effekt og resultat av spesialundervisningen må dette gjøres i relasjon til det generelle læringsmiljøet og den vanlige undervisningen i skolen, og det kan sannsynligvis ikke løses gjennom spesialundervisning alene.

2.4 Ideologi og realiteter i spesialundervisningen

Det er et tydelig uttrykt politisk mål i Norge at det skal eksistere en inkluderende skole der alle elever skal ha rett til et differensiert og tilpasset undervisningstilbud. Denne politiske målsetningen samt målet om å skape en inkluderende skole synes å forbli mer en politisk og ideologisk retorikk enn realitet i den spesialpedagogiske praksis og i PPT sitt arbeid (Haug 2005). Det eksisterer få nasjonale føringer for hvilke innsatsfaktorer som skal benyttes for å redusere omfanget og øke kvaliteten på spesialundervisningen. Innsatsfaktorene defineres og gjennomføres lokalt hos skoleeiere, skoleledere, PPT og lærere. Evalueringer av spesialundervisning viser at det gjøres en rekke strategiske valg lokalt, men det er usikkert om dette fører til en bedre kvalitet på spesialundervisningen og den mer generelle opplæringen i skolen (Nordahl og Hausstätter 2009). Når ideologien møter hverdagen og realitetene i den enkelte skole, blir det tatt valg som ikke alltid er særlig godt forankret i nasjonale mål og politiske føringer.

Dette kan illustreres ved å antyde at det er et brudd mellom ideologien og de faktiske realitetene i skolehverdagen.



Figur 2.1: Ideologi og hverdag i spesialundervisning.

De strategiske valgene knyttet til spesialundervisningen er i stor grad definert ut fra en rekke forhold tilknyttet forutsetninger og diagnoser hos barn med særlige behov. Videre er det en rekke implisitte begrunnelser

relatert til behovet for avlastning i den øvrige undervisningen. Dessuten vil lærerne være i en situasjon der konkrete utfordringer tilknyttet undervisningen, fravær hos lærere, hendelser med enkeltelever og lignende innebære valg for praksis som politiske føringer og ideologien ikke har tatt høyde for.

Skrtric (1991) hevder at det er en grunnleggende sammenheng mellom oppfatningene i lærerprofesjonen og trekk ved den organisatoriske rasjonaliteten i skolen. Et kjennetegn ved alle profesjoner er at de har og bygger på noen grunnleggende oppfatninger. Innenfor virksomheter og profesjoner med stor grad av kompleksitet vil disse oppfatningene ofte være knyttet til å redusere kompleksitet (Luhmann 2000). Rasmussen (2004) påpeker at alle former for undervisning, også spesialundervisning, har betydelig kompleksitet, og pedagoger og spesialpedagoger vil nødvendigvis ha behov for å redusere kompleksiteten. En måte å redusere kompleksitet på er å benytte forenklede individorienterte forklaringer på de komplekse sammenhenger som i stor grad finnes i undervisning. Denne måten å redusere kompleksitet på er ikke nødvendigvis i samsvar med hvordan sosiale systemer fungerer, og den vil sjelden gi hensiktsmessige og framtidsrettede pedagogisk løsninger (Rasmussen 2004).

Innenfor det spesialpedagogiske feltet vil nødvendigvis en individorientert forklaringsmodell stå relativt sterkt. Dette kategoriske perspektivet er nødvendig fordi utgangspunktet for spesialundervisning er at enkelt-elever har problemer i skolen. Denne forklaringsmodellen ligger innenfor det som betraktes som en individualisert forståelse av undervisning og ligger dermed også til grunn for det generelle pedagogiske tilbudet i skolen. Den individorienterte forklaringsmodellen kan innebære en reduksjon av kompleksitet som gjør at vi ikke fanger de sammenhenger som elevenes problemer foregår innenfor. Det vil si at det kan eksistere faktorer som opprettholder elevenes problemer i skolen som ikke de individorienterte forklaringsmodellene tar hensyn til (Nordahl 2005).

Tilknyttet den organisatoriske rasjonaliteten som eksisterer i skolen vil også spesialundervisning framstå som nyttig. Individorientert spesialundervisning passer innenfor den individualiserte utviklingen som har vært i grunnskolen med vekt på arbeidsplaner, ansvar for egen læring,

mappevurdering, stasjonsundervisning og lignende (Kjærnsliie m.fl. 2007, Klette 2007). Problemer i skolen blir lett noe elevene selv har og dermed vil det ikke være like stort behov for å se på sammenhenger mellom det pedagogiske tilbudet og elevenes vanskelige situasjon og manglende læringsutbytte. Spesialundervisningselevenenes situasjon i skolen kan ikke sees uavhengig av den ordinære undervisningen.

3. EVALUERINGSDESIGN OG METODE

Forskningsdesignet i denne studien består av både kvantitative og kvalitative metoder og vil derfor være preget av metodetriangulering der dataene utfyller hverandre. De kvalitative metodene er knyttet til intervjuer av skoleadministrasjonen, skoleledere, lærere og PPT, samt dokumentanalyser av sakkyndige vurderinger, individuelle opplæringsplaner og halvårsrapporter. De kvantitative tilnærmingene omhandler en gjennomgang av nasjonale prøver, eksamensresultater og elevundersøkelsen, samt annen kommunal statistikk relatert til spesialundervisning.

3.1 Utvalg og gjennomføring

Utvalget i studien er alle grunnskolene i kommunen, det vil si 2 ungdomsskoler og 8 barneskoler. I denne rapporten omtales skolene som skole A, B, C, D osv. i den kvalitative studien, for å anonymisere og rekkefølgen er derfor tilfeldig valgt. De fleste skolene i Østre Toten kommune er modernisert og påbygget, etter arbeid med ny skolestruktur i 2004/2005, mens et par står igjen. Videre er det foretatt sammenslåinger av enkelte skoler slik at elevgrunnlaget er endret og mange lærere og ledere har skiftet arbeidsplass i løpet av de senere årene. En av skolene er privat, men spesialundervisningen hører inn under skoleadministrasjonens ansvar, og skolen er således med i denne studien. Noen skoler ligger i utkanten av kommunen, mens andre ligger mer sentrumsnært til, videre er det til dels store forskjeller på størrelsen på skolene. Elevtallet ligger fra litt over 300 på den største til under 60 ved den minste skolen.

Ved alle de 10 grunnskolene er det foretatt intervju med rektorene og en lærergruppe på 5–7 medlemmer. Det er skolen selv om har valgt ut informanter. Det er i tillegg til dette intervjuet skolesjef og kommunalsjef, samt leder og ansatte ved PPT. De ulike informantene er vist i tabellen nedenfor.

Tabell 3.1: Oversikt over utvalg av informanter.

	Skolenivå		Kommunenivå			
	Lærere	Rektor	Skolesjef	Kommunalsjef	PPT-ansatte	PPT-leder
Intervju		X	X	X		X
Gruppeintervju	X				X	

Alle skolene har blitt bedt om å sende inn et antall sakkyndige vurderinger, individuelle opplæringsplaner og halvårsplaner fra de siste årene. Skolene har selv valgt hvilke av de konkrete dokumentene de har levert. Videre er det samlet inn dokumentasjon fra både skole- og kommunenivå i tilknytning til relevante områder innenfor økonomi, organisering, pedagogisk innhold og resultater. Dette vil bli nærmere omtalt i kapittel 3.2.

Undersøkelser i den norske grunnskolen viser at det er store forskjeller mellom skoler. Samtidig eksisterer det også til dels store forskjeller mellom de ulike klassene i den enkelte skole (Kjærnsli m.fl. 2007, Nordahl, Mausethagen og Kostøl 2009). Dette innebærer at det opplæringstilbudet den enkelte elev mottar, vil kunne være avhengig av hvilken skole eller klasse eleven tilhører. Datamaterialet som er innhentet i denne studien er analysert på både kommunenivå, skolenivå og klassenivå. Videre er det også foretatt komparative analyser, dvs. sammenlikninger med andre skoler og kommuner i Norge. I tillegg til å se etter forskjeller, er det sett etter likheter på ulike nivåer og i forhold til ulike områder. For eksempel vil likheter på tvers av klasser kunne betraktes som uttrykk for skolekulturen. Disse analysene vil til sammen være avgjørende for å kunne si noe om forholdet mellom lærerkomponenter og skolekomponenter (som sko-

lekultur og organisering). På denne måten vil det også være mulighet til å vurdere om det på klasse- og lærernivå finnes faktorer og forhold som har sammenheng med spesialundervisningens innhold og omfang.

3.2 Metode

For å gi svar på problemstillingene er det satt sammen et evalueringsdesign av ulike metoder som skal kunne utfylle hverandre. Å kombinere flere forskningsmetoder kan føre til at disse regnes som komplementære, og det å hente informasjon fra både kvantitative og kvalitative data vil sannsynligvis kunne medføre at resultatene som kommer fram er både mer valide og har høyere reliabilitet (Kalleberg 1996).

Nedenfor vises en tabell der det er gitt en oversikt over forskningsmetodene som denne studien bygger på, og hvilket datamateriale som er benyttet:

Tabell 3.2: Oversikt over forskningsmetoder og datamateriale.

Forskningsmetode	Datamateriale
Kvantitativ metode	Nasjonale prøver Elevundersøkelsen Årstimer spesialundervisning Årstimer assistenter Antall assistenter Årstimer skolesektoren Kostnader pr. elev Eksamensresultater
Kvalitativ metode	Intervju av: <ul style="list-style-type: none"> • Skoleadministrasjon • Skoleledere • Lærere • PPT Dokumentanalyser av: <ul style="list-style-type: none"> • PP-tjenestens virksomhetsplan • Enkeltvedtak • Sakkyndige vurderinger • Individuelle opplæringsplaner • Halvårsrapporter • Oversikt over henviste barn/elever til PPT

Tabellen viser at forskningsdesignet i denne studien består av kvantitative og kvalitative metoder, samt dokumentanalyse. Tabellen viser også en kort oversikt over det datamaterialet som er blitt analysert og vurdert. Videre i dette metodekapittelet vil det bli redegjort nærmere for forskningsmetodene og datamaterialet.

3.2.1 Kvantitative data

Kvantitative data i form av blant annet nasjonale prøver og elevundersøkelsen finnes allerede i alle kommuner i Norge. Videre innehar både skoleeier og PPT i enhver kommune dokumentasjon som det i denne sammenhengen vil være hensiktsmessig å se nærmere på. Følgende dokumentasjon er innhentet fra skoleadministrasjonen og analysert i tilknytning til formålet:

Tabell 3.3: Oversikt over det kvantitative datamaterialet.

Kvantitative data	Kommunenivå, skolenivå, barnehage, trinn	År
Resultat nasjonale prøver	Kommune- og skolenivå, 5. trinn og 8. trinn	2007–2010
Resultat elevundersøkelsen	Kommune- og skolenivå, 7. trinn og 10. trinn	2006–2009
Årstimer spesialundervisning	Kommune- og skolenivå	2007–2010
Årstimer assistenter	Kommune- og skolenivå	2007–2010
Antall assistenter	Kommune- og skolenivå	2007–2010
Årstimer i skolesektoren	Kommunenivå	2005–2009
Kostnader pr. elev	Kommunenivå	2007–2009
Eksamensresultater	Kommune- og skolenivå, 10. trinn	2007–2009

Tabellen gir en oversikt over det kvantitative datamaterialet. Det er foretatt analyser av variablene tilknyttet denne informasjonen, og resultatene er sammenliknet med andre kommuner og skoler i Norge (nasjonalt snitt).

3.2.2 Kvalitative data

Av kvalitative data er det både intervjuer og dokumentanalyser.

Intervjuer

Det er gjennomført en rekke intervjuer for å få informasjon om de prosesser som foregår på skolene relatert til begrunnelser for og gjennomføring av spesialundervisning. Videre er det også foretatt intervjuer angående de erfaringer og vurderinger skoleadministrasjonen og PPT gjør seg i forhold til dette. Med utgangspunkt i intervjuguider tilpasset de enkelte informantgrupper (se vedlegg 1–5), er det gjennomført halvstrukturerte intervjuer der intervjuguiden har sikret at alle informantene har snakket om de samme temaene (Kvale 1997). Intervjuguidene har allikevel ikke vært totalt styrende for intervjuene, da det har blitt lagt vekt på at den enkelte informant også har fått snakke om og utdype enkelte temaer. På denne måten kan de halvstrukturerte intervjuene ha bidratt til en dypere forståelse av aktørenes begrunnelser og intensjoner, og forskerne har hatt mulighet til å forfølge interessante utsagn eller korrigerer misforståelser.

Intervjuguidene ble utarbeidet på bakgrunn av problemstillingene, relevant teori og empiri. Nedenfor følger en oversikt over de tema eller områder som intervjuguidene har dekket.

Disse temaene eller områdene er utviklet på bakgrunn av problemstillingene for studien, og oversikten viser at flere informanter har omtalt mange av de samme temaene. Hensikten har vært å kunne vurdere likheter og forskjeller i oppfatninger tilknyttet spesialundervisningen, og å kunne identifisere forhold som er av særlig betydning.

Ved den enkelte skole er det foretatt gruppeintervju av en lærergruppe på 5–7 medlemmer, der det har vært til stede minst en lærer med spesialpedagogisk ansvar. I tillegg til lærerne er enten rektor eller rektor sammen med inspektør/ nestleder ved den enkelte skole intervjuet. Leder og ansatte ved PP-tjenesten, samt skolesjef og kommunalsjef har også vært viktige informanter. For å kunne dra nytte av den interaksjonen som foregår mellom informantene der de samhandler og kommuniserer, utveksler meninger og korrigerer hverandre, har gruppeintervju

vært en hensiktsmessig tilnærming i forhold til lærerne og de ansatte ved PP-tjenesten. Intervjuene av rektorer og leder ved PP-tjenesten er individuelle intervjuer, med unntak av de rektorer som selv ønsket å ta med en annen fra skoleledelsen. Skolesjef og kommunalsjef ble intervjuet sammen.

Tabell 3.4: Temaer dekket i intervjuguidene.

Tema	Lærer-grupper	Skole-leder	PPT-ansatte	PPT-leder	Skole-administrasjon
Andel spesialundervisning	X	X	X	X	X
Organisering av virksomheten	X	X	X	X	X
Iverksatte tiltak					X
Organisering av spesialundervisning	X	X	X	X	
Begrunnelser og mål for spesialundervisning	X	X	X	X	X
Gjennomføring av spesialundervisning	X	X	X	X	X
Samarbeid med andre instanser	X	X	X	X	X
Sammenheng med vanlig undervisning	X	X	X	X	
Sammenheng med skolens håndtering av elevens sosiale kompetanse/ atferdsproblemer	X	X	X	X	
Utfordringer tilknyttet skole- og kommunenivå	X	X	X	X	X
Elevsyn			X	X	
Evaluerings av spesialundervisning	X	X	X	X	X

Dokumentanalyse

Det er samlet inn og analysert dokumentasjon i sammenheng med spesialundervisningen som gis i de 10 grunnskolene. For å kvalitetssikre funnene i intervjudataene brukes dokumentanalyse som et ledd i en målrettet sammenheng for undersøkelsen. Det kan sies at for svært mange formål vil kildematerialet fungere som tilstrekkelig grunnlag for å kunne drøfte og analysere, og i dette tilfellet benyttes nettopp kildematerialet. Styrken i dette materialet er at det er selve grunnlaget for den spesialpedagogiske praksis som utføres i skolen, samt det pedagogiske personalets tolkninger og evalueringer av spesialundervisningen. Ettersom dokumentasjonen som genereres i tilknytning til spesialundervisningen på de ulike nivåene er av et stort omfang, er det foretatt en selektiv utvelgelse som regnes som hensiktsmessig. Dokumentene som i hovedsak er analysert er:

Tabell 3.5: Oversikt over dokumentanalyser.

Dokumentanalyser	Kommunenivå, skolenivå, barnehage, trinn	År
PPTs virksomhetsplan	Kommunenivå	2009–2010
Enkeltvedtak	Kommune- og skolenivå	2007–2010
Sakkyndige vurderinger	Kommune- og skolenivå	2007–2010
Individuelle opplæringsplaner (IOP)	Skolenivå	2007–2010
Halvårsrapporter	Skolenivå	2007–2010
Oversikt over henviste barn/elever til PPT	Kommunenivå Barnehage og skole	2004–2010 (pr. 01.02)

I tillegg til disse dokumentene er det sett nærmere på en oversikt over hvilke kartleggingsundersøkelser skolene bør utføre før enkeltelever henvises til PPT. Det er videre gjennomgått prosedyrer som kommunen anvender for både å tilfredsstille legalitetskrav og for å sikre kvaliteten på undervisningen.

3.3 Validitet

Validitet betyr gyldighet, og innebærer i vid forståelse i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å skulle undersøke. Validiteten i studien vil være avhengig av at det har blitt gjort et grundig arbeid med intervjuguiden så vel som i de kvantitative målingene og analysene, samt at dokumentanalysene har blitt tilfredsstillende gjennomført. Dette innebærer at de ulike metodene er tilpasset målet med undersøkelsen slik at man faktisk undersøker det man tror man undersøker.

Metodetriangulering kan regnes som et sentralt aspekt i forhold til validitetsspørsmålet. Bruk av både kvantitative analyser, dokumentanalyser og intervjuer gir derfor et godt utgangspunkt. Antallet skoler, gjennomførte intervjuer, dokumenter og kvantitative data vil til sammen kunne karakteriseres som et solid materiale, og er således en styrke i forhold til validiteten i denne undersøkelsen.

Refleksivitet rundt egen rolle i forskningsprosessen vil også kunne bidra til validitet. Alle har med seg en førforståelse inn i eget arbeid. Neumann (2001) legger vekt på at forskerens kulturelle kompetanse vil være viktig i arbeidet med en analyse, men at det også er viktig at forskeren har en kritisk tilnærming til egen analyse. I denne undersøkelsen er det flere forskere som til sammen har bred erfaring fra det spesialpedagogiske feltet og som sammen har drøftet prosesser og tatt valg. Flere forskere har samarbeidet om utarbeidelsen av intervjuguidene, to forskere har vært til stede og gjennomført alle intervjuer, og flere forskere har vært involvert i de ulike analysene som er foretatt av både kvantitative og kvalitative data. Til sammen vil dette kunne bidra til å styrke validiteten.

Ved analyse av de kvantitative dataene, dokumentene og ved utarbeidelsen av intervjuguidene, har begrepsoperasjonaliseringen vært avgjørende. Om begreper er gyldige eller ikke, henger sammen med hva de er gyldige i forhold til. Begrepene i denne studien skal være gyldige i forhold til problemstillingene, da det er disse som er styrende for hva vi faktisk skal studere. Gjennom rasjonale vurderinger og empirisk data kan begrepsvaliditeten vurderes. Rasjonale vurderinger innebærer en vurdering av om de fenomenene som registreres gjennom måleinstrumentet er

representative for begrepet. Er for eksempel de spørsmålene som stilles informantene representative med hva som legges i begrepet spesialundervisning? Er de kvantitative analysene representative for det problemstillingene etterspør? Når begrepsvaliditeten bør vurderes i forhold til empirisk data, betyr det grovt sett å undersøke om det operasjonaliserte begrepet reagerer slik det teoretisk forventes. I denne studien er begrepene operasjonalisert ut fra teori tilknyttet problemstillingen, og samsvar mellom teoretisk begrep og gjennomført måling vil kunne tyde på god begrepsvaliditet (Kleven 2002).

Reliabilitet betyr pålitelighet, og forskningsresultater som har god reliabilitet kan sies å være lite påvirket av tilfeldige målingsfeil. Dette kan være vanskelig å kontrollere, da forskningen kan innebære prosesser eller metoder som vanskelig lar seg måle. Ved at forskerne etterstreber gjennomsiktighet og åpenhet i hele prosessen kan leseren selv foreta vurderinger av de prosesser som er gjort. (Fog 2004). Dette gjør at leseren vil kunne få innsikt i og forståelse for forskernes subjektive påvirkninger, tolkninger som er gjort og valg som er tatt. Dermed blir eventuelle målingsfeil synliggjort, og kunnskapsproduksjonen kan kvalitetskontrolleres i alle stadier av undersøkelsen (Kvale 1997). I denne studien er det vektlagt at rapporten skal være gjennomsiktig og leservennlig slik at det skal være godt mulig å få forståelse for de valg som er tatt og de prosesser som er gjennomført, selv om man ikke er forsker selv.

Ytre validitet angår i hvilken grad funnene kan generaliseres utover det aktuelle materialet (Lund 2002). De ulike analysene i det kvalitative materialet har nær sammenheng med funnene i det kvantitative materialet. Dokumentanalysene bekrefter også denne sammenheng og styrker således studiens generaliserbarhet. Dette innebærer at de enkelte funn til sammen kan generaliseres slik at de sannsynligvis er valide for Østre Toten kommune.

4. RESULTATER AV INTERVJUENE

I februar 2010 ble det foretatt en kvalitativ undersøkelse av alle grunnskoler i Østre Toten kommune, samt PPT og skoleadministrasjonen. På hver skole ble det gjennomført intervju både med rektor og en lærergruppe på 5–7 lærere. Det var skolen selv som satte sammen lærergruppene, men generelt var blant andre skolens fagansvarlige for spesialundervisning og lærere som har spesialundervisning representert. I tillegg til skoleintervjuene ble det også foretatt ett intervju med leder av PPT, ett gruppeintervju med ansatte i PPT, samt kommunens skoleadministrasjon representert ved rådmann og skolesjef. Intervjuguidene som er utviklet for de ulike intervjuene finnes som vedlegg (1–5).

4.1 Presentasjon

I dette kapitlet vil det bli en nærmere presentasjon av de institusjonene som informantene i denne undersøkelsen representerer. Det er skoleadministrasjonen, PPT og skolene.

4.1.1 Om skoleadministrasjonen

Østre Toten kommune hadde en sektorinndeling, der skolesjefen også hadde ansvar for barnehage, frem til omorganiseringen i 2004. I dag har de en variant av en tonivåmodell der kommunalsjefen har en rådmannsrolle. Han har personalledelse overfor skolesjefen, som har alt det faglige ansvaret for grunnskolene. Skoleadministrasjonen har kun en administrativ funksjon, og alle saker som fremmes politisk gjøres av kommunalsjefen.

Skolesjefen er resultatenhetsleder for området grunnskole. Han administrerer et skolekontor med 5 ansatte inkludert seg selv. De fire ansatte i skoleadministrasjonen har ulike ansvarsområder: en har hovedansvar for økonomi og budsjett, en annen jobber med lønn, arbeidsavtaler osv. Videre er det en som har ansvar for forsikringer, SFO og skoleskyss, mens den siste har hovedfokus på skoleutvikling.

Når det gjelder forholdet mellom skoleadministrasjonen og rektorene så ligger lønnsbudsjettet hos skoleadministrasjonen, mens rektorene styrer driftsbudsjettet. Rektorene er selvstendige i sin egen virksomhet. Selv om skolesjefen har det formelle ansvaret for ansettelse, så gjøres dette i samarbeid med den enkelte rektor. Det er nær kontakt mellom skoleadministrasjonen og rektorene. Kommunen har faste rektormøter hver tredje uke der hele skoleadministrasjonen deltar.

Skolesjefen leder også kommunens PP-tjeneste. Men siden PPT styres av et lovverk, føler skolesjefen seg mer som en administrator som står for ansettelse osv. Konstruksjonen i lovverket om at PPT er lagt inn i Opplæringsloven syns skolesjefen er vanskelig.

4.1.2 Om pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT)

I følge PPT-lederen er hovedoppgaven for PPT å drive utredning, men de kan kun sette diagnose på dysleksi og dyskalkuli. Videre diagnostiseringer gjøres på samarbeidsinstanser som BUP, habiliteringstjenesten på Lillehammer og Øverby kompetansesenter. I tillegg til utredninger har også PPT en veiledende funksjon. Alle lærere i førsteklasse får tilbud om veiledning 2–4 ganger i året. Etter 2. trinn er det ikke faste samarbeidsmøter, da gis det veiledning etter meldt behov. PPT tilbyr også foreldreveiledningskurs i gruppe, for barn med språkvansker, på kveldstid. I tillegg har PPT veiledning med skolens fagansvarlige for spesialpedagogikk ca 5 ganger i året.

Frem til februar 2010 hadde PPT 50 henvisninger skoleåret 2009/10, derav ca 18 førskolebarn. Av de barna som allerede er i systemet kan lederen i PPT oppgi at det er 163 gutter og 91 jenter, som til sammen blir 254. Hun forteller videre at det er særlig en gruppe elever som har økt det siste året og det er elever med angst og depresjon.

PPT i Østre Toten har hatt som mål å få ned antall henvisninger, særlig gjennom skoleutviklingsprosjekter som LP og PALS. Det er kommunens to ungdomsskoler som deltar i LP, mens de fleste barneskolene har begynt med PALS. I tillegg er PPT i gang med et prosjekt for *tidlig innsats* overfor de ca 20 barnehagene i kommunen. Barnehagene er fordelt mellom to ansatte med bakgrunn i førskolen. Gjennom *tidlig innsats* gir PPT en veiledning i måneden til de små barnehagene og to til de store.

Vi veileder både på enkeltbarn og på klasser. Vi prøver å gi spesialundervisning i gruppe i stedet for å ta barnet ut. Men det er en tradisjon for at vi tar barna ut, så vi har en vei å gå. Barnehagene kan på forhånd sende problemstillinger og få veiledning på disse.

Før var det mange elever som ikke ble henvist før i 3.–4. klasse. Men allerede nå ser PPT resultater av *tidlig innsats* med en stor økning på henvisninger fra barnehagene. Økningen er i tråd med PPTs ønsker for å ivareta en bedre skolestart. Men samtidig som økningen av henvisninger fra barnehagene har tiltatt, har det skjedd en økning i henvisninger også på ungdomstrinnet. Dette har skapt utfordringer.

Bemanningssituasjonen i PPT har vært uheldig de siste 10 årene, da Østre Toten har hatt en mye større utskiftning enn sammenliknbare kommuner. Den av de ansatte som har vært tilsatt lengst, bortsett fra lederen, har vært der i 2,5 år. Grunnen til utskiftningene kan være mange, men en av årsakene som oppgis er den store arbeidsbelastningen.

4.1.3 Om skolene

Østre Toten har 9 kommunale grunnskoler. To av dem er ungdomsskoler der den ene har et elevtall på noe over 300, mens den andre ligger noe under. De 7 barneskolene har et varierende elevtall. Den største har i underkant av 250 elever, tre av dem ligger i underkant av 200 elever, mens de tre siste ligger på rundt hundre elever. I tillegg er det en Montessori skole i Østre Toten med ca 60 elever. Selv om denne er privat er den representert i det kvalitative datamaterialet, siden det er Østre Toten kommune som har ansvaret for spesialundervisningen ved denne skolen.

Kommunen har en tradisjon for å bruke barnevernspedagoger inn i skolen fra 10 år tilbake. Det er ansatt minimum en barnevernspedagog pr skole, noen skoler har flere. Barnevernspedagogen skal ikke ha opplæringsansvar, men veiledningsansvar. Dette går primært på elevsamtaler og arbeid knyttet til sosiale ferdigheter. PPT har i de senere årene tilrådd timer til barnevernspedagoger, men denne praksisen går man nå bort i fra. Barnevernspedagogene skal ha mest mulig fristilte roller, men knyttes også opp mot SFO.

Alle de kommunale grunnskolene i Østre Toten har gjennomgått en restaureringsperiode, bortsett fra to som står på vent. Skolene er i hovedsak organisert gjennom tradisjonelle klasserom. Noen har basearealer, mens ingen opererer med åpne løsninger.

For skoleåret 2008/2009 var det 9,6 % av elevene i Østre Toten kommune som mottok spesialundervisning. Dette tallet ligger en god del over landsgjennomsnittet som var 7,2 det samme skoleåret. Et av spørsmålene som skolelederne fikk gjennom intervjuene var å svare på hvor stor andel elever som mottar spesialundervisning på den enkelte skole i Østre Toten februar 2010. Svarene kan leses i tabellen under:

Tabell 4.1: Andel spesialundervisning på skolenivå.

Skole	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Andel SPU	15 %	12 %	13 %	6,8 %	7 %	2,6 %	7,4 %	8,3 %	11,8 %	7,1 %

I denne rapporten blir skolene gjennom den kvalitative undersøkelsen omtalt som skole A, B, C, D osv for å best mulig ivareta anonymiteten til informantene. Tabellen over viser at det er store variasjoner mellom skolene i kommunen. Hva som kan forklare disse forskjellene vil bli belyst i rapporten.

4.2 Mål og begrunnelser for spesialundervisning

Målet for den enkelte elevs spesialundervisning skal i følge Opplæringsloven fremkomme i sakkyndig vurdering. Det som legges i mål og begrunnelser for dette kapitlet er mer å få frem skolens generelle målsetting og begrunnelse for spesialundervisning. I intervjuguiden både for skoleledere og lærere stilles følgende spørsmål: *Hva er målet for spesialundervisningen for denne skolens elever?* På to av skolene syntes det å komme tydelig frem at målet med spesialundervisning hadde vært oppe til diskusjon og at personalet og ledelsen hadde en felles opplevelse av skolens målsetting med spesialundervisning.

På den ene av disse skolene forteller lærergruppen at skolens hovedmålsetting er å få utnyttet de ressursene man har så godt som mulig for elevenes beste. Videre sier læreren her at det er opptatt av at spesialundervisningen skal styrke selvfølelsen hos eleven og sette fokus på lesing. For alle faglige vansker er målet å finne en ny innfallsvinkel, slik at man ikke gjør mer av det som ikke virker. Rektor supplerer med at målet for spesialundervisningen må være å få alle elever innenfor den ordinære rammen, slik at ingen blir for spesielle.

På den andre av skolene der det er nær sammenheng mellom rektors og lærernes svar, uttaler rektor at:

Vi har en vedtatt norm på denne skolen om å arbeide mot segering. Vi er opptatt av at alle skal være en del av fellesskapet og vektlegger mestring.

Mens lærergruppen bekrefter med at:

Målet er at elever med særskilte behov ikke skal være så spesielle. Så langt det er råd, skal de få være sammen med de andre.

Begge disse skolene ser ut til å ha et felles inkluderende elevsyn både blant personalet og ledelsen. Innholdet i målsettingen for spesialundervisning for begge skolene ovenfor kan plasseres innenfor det relasjonelle perspektivet, der målet nettopp vil være å utvikle et inkluderende fellesskap, med særlig fokus på sosiale prosesser. I det relasjonelle perspektivet eksisterer det en forståelse av at det er prosesser og strukturer innenfor sosiale fellesskap som bidrar til både inkludering og ekskludering (Nordahl og Sunnevåg 2008).

Motsatt av det relasjonelle perspektivet er det kategoriske perspektivet. Det kjennetegnes av sterkt individsentrerte holdninger og knyttes til de vansker eller skader enkelte elever har (Nordahl og Sunnevåg 2008). Elevenes atferd og læring, samt utfordringene som er knyttet til dette, blir i dette perspektivet tolket ut fra medisinske og psykologiske tilnærminger (Skrtic 1991). I Østre Toten kommune finner vi også skoler som begrunner målet om spesialundervisning ut fra et mer kategorisk perspektiv:

Målet varierer etter elevens behov.

Målet for spesialundervisning er knyttet opp mot diagnosene. Det blir derfor feil å sette et felles mål.

Disse svarene kommer fra en lærergruppe og en skoleleder på samme skole. Ytringene understreker at skolen bærer preg av et individsentrert elevsyn. Vi finner også eksempler i datamaterialet på skoler der rektor og lærergruppe har noe ulikt syn på målet for spesialundervisningen der lærergruppen sier:

Målet om spesialundervisning må komme i forhold til problemet hos ungen.

Og rektor uttaler:

Målet er å utjevne forskjeller mellom elevene med særskilte behov og de ordinære elevene.

På denne skolen kan det se ut til at noen av lærerne ser spesialundervisning i sammenheng med et kategorisk perspektiv, mens rektor heller mer mot et relasjonelt perspektiv.

4.3 Spesialundervisning

Når en elev ikke lærer og utvikler seg i forhold til hva som er forventet ut fra alder, melder ofte spørsmålet seg om det er behov for spesialundervisning. I Opplæringslovens § 5–1 blir det understreket at alle elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen har rett på spesialundervisning. Kapittel 4.3 vil ta for seg hvor stor andel av skolebudsjettet som brukes til spesialundervisning, hvordan spesialundervisningen organiseres og gjennomføres i Østre Toten kommune, samt begrunnelsene for dette. Videre vil hvem som står for spesialundervisningen og samarbeidet rundt spesialundervisningen bli nærmere belyst.

4.3.1 Bruk av ressurser

Før rapporten går nærmere inn på hvordan spesialundervisningen i Østre Toten kommune driftes, vil det være interessant å se på kommunens bruk av ressurser. I tabellen under gis det en oversikt over kommunens brutto driftsutgifter til grunnskole og skolefritidsordning pr elev fra 2007 til 2009, sammenliknet med landet for øvrig året 2009.

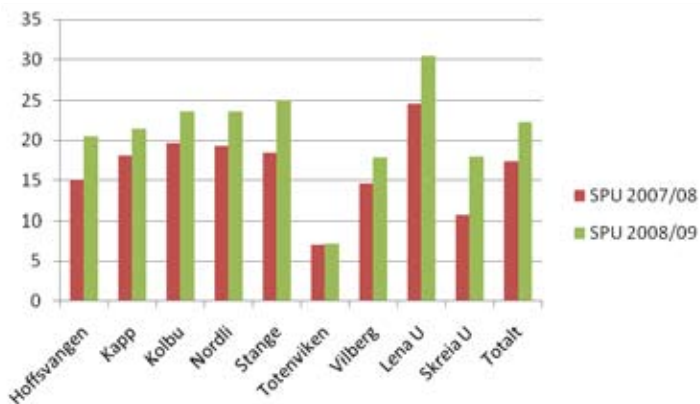
Tabell 4.2: Oversikt over brutto driftsutgifter til grunnskole og skolefritidsordning pr elev.

	Østre Toten 2007	Østre Toten 2008	Østre Toten 2009	Landsgj. 2009
Korrigerte brutto driftsutgifter til grunnskole (202, 222, 223) pr elev	79 428	88 619	91 284	82 919
Korrigerte brutto driftsutgifter til skolefritidsordning (215), pr kommune, pr bruker	20 413	23 988	22 706	23 061

Tabellen viser at kommunen har hatt en økning i kostnad pr elev disse årene på 13 %. Om man sammenlikner Østre Totens utgifter pr elev med landsgjennomsnittet for 2009, ser vi videre at denne kommunen ligger 9,2 % over landets øvrige kommuner. Den andre posten i tabellen er brutto driftsutgifter til skolefritidsordning pr bruker. Her har kommunens utgifter hatt en svak, variabel økning. Sammenliknet med landets øvrige kommuner ligger Østre Toten 1,5 % under for 2009.

Når det gjelder bruk av ressurser til kommunens spesialundervisning, kan det illustreres i følgende tabell:

Tabell 4.3: Andel årstimer som brukes til spesialundervisning i prosent.



Tabellen gir en oversikt over hvor stor andel av kommunens totale årstimer i grunnskolen som brukes til spesialundervisning (her er ikke timer til assistenter medregnet). For skoleåret 2007/2008 brukte Østre Toten kommune 17,4 % av de totale årstimene til spesialundervisning. Året etter økte bruken til 22,3 %. Dette er en økning på 4,9 %. Om vi ser på skolenivå illustrerer tabellen store forskjeller mellom skolene. Aller lavest ligger Totenviken med ca 7 % av årstimene brukt på spesialundervisning, mens Lena ungdomsskole ligger klart øverst med 24,6 % i 2007/08 og 30,5 % i 2008/09. Alle skolene i kommunen har økt andelen årstimer mellom de to skoleårene, bortsett fra Totenviken. Aller størst økning er det Skreia ungdomsskole og Stange skole som har hatt mellom de to skoleårene på 7,2 % og 7,0 %. På de små skolene kan dette i stor grad skyldes svingninger i enkeltelevers behov.

4.3.2 Organisering og gjennomføring av spesialundervisning

Skoleadministrasjonen har ikke lagt noen føringer for organiseringen av spesialundervisningen på den enkelte skole i Østre Toten annet enn en anmodning om å gruppere mest mulig. De har utarbeidet rutiner for hva som skal skje ute på den enkelte skole før en sak henvises til PPT. Videre har skoleadministrasjonen bedt PPT om å ikke bare se på enkeltelevers rettigheter, men se det i sammenheng med hva som har blitt gjort på det enkelte klassetrinnet fra før når de skal tilråde timer til spesialundervisning.

På spørsmålet om hvordan spesialundervisningen organiseres på den enkelte skole, er svaret generelt fra både skoleledere og lærergrupper at det gis spesialundervisning både i samlet klasse, i grupper og i enetimer. Noen elever har et inkludert tilbud med all spesialundervisning i klasserommet, noen har et segregert tilbud med alle sine timer til spesialundervisning utenfor, mens andre igjen har litt av begge former. Begrunnelsen for organiseringen er ulik. En av skolene sier:

Vi driver for mye en-til-en undervisning. Mye av grunnen til det er at det er opp til den som har spesialundervisning å organisere. Vi har ikke tid til å planlegge organisering med andre lærere.

Det ser ut til at hovedvekten av spesialundervisning organisert med kun en elev i Østre Toten i hovedsak gjelder elever med omfattende særskilte behov:

Autisten har alle sine spes.ped.timer ute, men alle assistenttimer inne.

De tunge elevene har en del en til en undervisning.

Tre av skolene begrunner sin segregerte gruppering av spesialundervisning slik:

Vi vet at de helst skal være inne i klasserommet, men ser at mange har behov for å komme ut og være litt alene. Vi prøver da å danne en gruppe rundt eleven.

Tradisjonelt har vi samlet elever med særskilte vansker over to klasser, for å lettere utnytte ressursene på best mulig måte med organisering av grupper osv.

Spes.ped.ressursen er tildelt IOP-elevne, men vi har valgt å lage større enheter enten fra samme klasse eller samme trinn, gjerne i perioder slik at vi skaper et sosialt miljø rundt eleven.

To av skolene har også valgt å lage faste grupper med elever som lærerne definerer som faglig svake. Disse får et tilpasset praktisk opplegg fra 5 til 12 timer i uka. De tas da ut av ordinær undervisning. Smågruppetiltakene på begge skolene er faste gjennom hele året. Tanken bak tiltakene er at

disse elevene som har mange negative opplevelser på skolen fordi de ikke lykkes, skal få en bedre skolehverdag og opplevelse av mestring.

Videre kan det se ut til at spesialundervisningen i Østre Toten også har en avlastningsfunksjon. Noe av spesialundervisningen gis for å avlaste læreren og for å gi flertallet av elevene i klassen bedre arbeidsbetingelser:

Vi har en tung elev som ligger på et nivå 3 år etter sine klassekamerater. Denne tas ut av ordinære timer fordi den ikke har evnen til å hviske.

De organiseringsformene som er presentert så langt er segregerte tilbud som synliggjør at det er elever med en konkret diagnose eller lærevanske som står i sentrum for valg av organisering. Dette indikerer at individfokuset i spesialundervisningen står relativt sterkt blant lærerne i Østre Toten (Sunnevåg og Aasen 2010). Svarene på spørsmålet *om skolen har noen intensjoner om hva det spesialpedagogiske tilbudet skal dreie seg om, sett i forhold til vanlig undervisning* kan underbygge indikasjonen på at individfokuset og det kategoriske perspektivet står sterkt i kommunen. Halvparten av skolene svarer her at spesialundervisningen vil organiseres ut i fra den individuelle opplæringsplanen og rette seg mot hvilke behov eleven har.

Tre av skolene ser ut til å ha en klar profil om å kunne tilby elever med særskilte behov et mer inkludert tilbud der hovedsakelig all spesialundervisning foregår i samlet klasse:

Hos oss foregår spesialundervisning i klassen, det er kun i helt spesielle tilfeller at elevene tas ut.

Vi tar ikke elevene ut fra fellesskapet, uten at det er noe som skal forberedes eller øves på.

Spesialundervisningen foregår hovedsakelig i klassen, men eleven kan tas ut noen minutter alene eller i gruppe for å øve på noe spesielt. Dette er effektiv bruk av ressurser.

Ytringene fra disse tre skolene indikerer at det også er skoler i Østre Toten som har et mer inkluderende elevsyn og ser spesialundervisningen mer i et relasjonelt perspektiv.

4.3.3 Ansvar for spesialundervisningen

Det ser ut til at mange av skolene i Østre Toten mangler personale med spesialpedagogisk kompetanse. På en av skolene er det bare rektor som har formell kompetanse, mens antallet på de andre skolene er varierende. Hvem som har ansvaret for spesialundervisningen varierer også i stor grad. Både assistenter og lærere med og uten formell spesialpedagogisk kompetanse utøver spesialundervisning i kommunen. Gjennom intervjuene fremkommer det at det i hovedsak er lærere som står for spesialundervisningen i Østre Toten kommune. Noen med formell kompetanse innen spesialpedagogikk, men flest uten. Videre brukes også assistenter som spesialpedagoger, men denne løsningen fremkommer mer sjelden, i følge informantene.

Et unikum av en assistent har mye spesialundervisning på et bestemt trinn.

Dette samsvarer ikke med de tallene vi får oppgitt fra skoleadministrasjonen. Tabellen under gir en oversikt over hvor mange av assistenttimene som har gått til spesialundervisning dette skoleåret.

Tabell 4.4: Oversikt over sum assistenttimer og assistenttimer brukt til spesialundervisning inneværende skoleår.

Skoleår	2009–10	2009–10 Herav SPU	Andel av assistent- timene brukt i SPU
Hoffsvangen	6754	6032	89,3 %
Kapp	6536	6536	100 %
Kolbu	5710	4836	84,7 %
Nordli	456	152	33,3 %
Stange	5377	5377	100 %
Totenviken	1280	608	47,5 %
Vilberg	1283	1283	100 %
Lena U	8977	8977	100 %
Skreia U	5814	5814	100 %
Sum	42187	39615	93,9

Tabellen gir et annet inntrykk enn det informantene oppgir i intervjuene. I følge oversikten fra skoleadministrasjonen brukes alle assistenttimene på 5 av skolene inn i spesialundervisningen inneværende skoleår. Hva forskjellen mellom opplysningene som ble gitt i intervjuene og oversikten over assistenttimene på årsbasis skyldes, er noe usikkert. Men det kan tyde på at skolene ikke inkluderer PPTs tilråding til assistenttimer som en del av spesialundervisningen.

Assistentene brukes i hovedsak inne i klassen, ifølge intervjuene.

Assistentene brukes kun som støtte i klassen. De kan brukes som vikar dersom en lærer har planlagt undervisningen

Hvordan lærerne vurderer denne støttfunksjonen er varierende. Noen mener disse både er dyktige og viktige personer som tar ansvar og har gode relasjoner til elevene. Men det fortelles også om assistenter som er mer til en belastning enn til hjelp eller assistenter som brukes som avlastning for lærere.

Assistenten ordner medisiner og praktiske ting med noen av elevene i ... klasse. Vi har klar rollefordeling.

I følge skolesjefen har kommunen hatt en sterk økning i bruk av assistenter etter enkeltvedtak om spesialundervisning. PPT tilrår mange flere assistenttimer enn tidligere. Begrunnelsen for det, i følge skolesjefen, er at elevene trenger praktisk hjelp for å takle hverdagen. Tabellen på neste side viser utviklingen i bruk av assistenter på skolenivå. Antallet assistenter på den enkelte skole er oppgitt i parentes.

Tabell 4.5: Oversikt over årstimer til assistenter og antall assistenter (i parentes).

Skoleår	2007–08	2008–09	2009–10	Forskjell mellom 2007/08 og 2009/10
Hoffsvangen	5885 (11)	6726 (11)	6754 (12)	12,9 % økning
Kapp	5752 (8)	7942 (11)	6536 (13)	12,0 % økning
Kolbu	5470 (8)	5798 (11)	5710 (9)	4,2 % reduksjon
Nordli	1128 (2)	1014 (2)	456 (2)	58,8 % reduksjon
Stange	4875 (8)	6213 (10)	5377 (10)	9,3 % økning
Totenviken	1748 (2)	1520 (3)	1280 (2)	26,8 % reduksjon
Vilberg	2518 (6)	1843 (3)	1283 (3)	49,0 % reduksjon
Lena U	5560 (6)	6954 (7)	8977 (8)	38,1 % økning
Skreia U	3610 (4)	4522 (5)	5814 (5)	37,9 % økning
Sum	35646 (55)	42532 (63)	42187 (64)	15,5 %

Tabellen viser at det på to av barneskolene har vært en halvering av assistenttimer i løpet av de tre siste skoleårene, mens en tredje har en reduksjon på 26,8 %. Siden disse barneskolene er forholdsvis små, kan endringene skyldes enkeltelever, og må derfor tolkes med forsiktighet. Den største økningen i assistenttimer finner vi på de to ungdomsskolene, som har økt antallet årstimer med nesten 40 % de tre siste årene. Om man videre ser på antall assistenter på den enkelte skole i tabellen, som står i parentes, er tallene relativt stabile. Bortsett fra Kapp som har økt med 5 stykker.

Assistentene har ofte kombinerte stillinger, både i skole og SFO, og de har generelt ikke avsatt tid til samarbeid. Allikevel er det fire av skolene som oppgir at de har valgt å binde opp noe av tiden til assistentene til samarbeid. Tiden varierer fra 0,5 timer i uka til 1,5. I hvilken grad dette samarbeidet er formalisert varierer også. Noen praktiserer en «kjapp gjennomgang i korridorene», mens andre skoler har avsatt tiden til arbeid i lærergrupper. Det er også en av skolene som har faste klassemøter hver 4–5 uke der assistentene deltar.

Det er 4 av rektorene som gjennom intervjuene forteller at de har et system for veiledning av assistenter av ulikt omfang. Hos noen er det fagansvarlig for spesialundervisning som gir veiledning, mens det på andre skoler er barnevernspedagogen. Den hyppigste formaliserte veiledningen er hver fjortende dag:

Assistentene er tilretteleggere her på skolen. De får veiledning annenhver uke.

Ellers ser det ut til at den vanligste praksisen er å ikke ha noe formalisert veiledning av assistentene.

Veiledningen er mangelfull. Det er kun korte beskjeder i friminutt.

Gjennom intervjuene er det bare to av skolene som oppgir at all spesialundervisning dekkes av lærere med formell spesialpedagogisk kompetanse. Det betyr at det på 8 skoler i Østre Toten drives spesialundervisning av lærere uten spesialpedagogisk bakgrunn og assistenter.

Det vil videre være interessant å se om de avsatte timene til spesialundervisning blir gjennomført i den grad de skal. I Østre Toten kommune er det ikke avsatt noen ressurser til vikarordning, dette må skolen dekke innenfor ordinær ramme. Vi stilte derfor spørsmålet om *hvor ofte den som har spesialundervisningen må vikariere i andre fag*. Tabellen under presenterer forskjellene mellom skolene:

Tabell 4.6: Oversikt over hvor ofte den som har spesialundervisning må vikariere i andre fag og skolens sykefravær.

Skole	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Bruk av spesiallærer til vikar	Ofte i høst, mindre nå	Ofte	Sjelden, et bevisst valg	Sjelden	Ved korttids fravær	Nei	Ofte	Vi prøver å skjerme	Nei	Vi prøver å skjerme
Skolens sykefravær	Høyt	Høyt fravær på enkelte trinn	Lite	Lite	Lite	Lite	Høyt	---	Variierende	---

Tre av skolene oppgir at de ofte må bruke den som skal ha spesialundervisning som vikar i andre fag, to prøver å skjerme best mulig, to oppgir at dette gjøres sjelden, mens det også er to som sier at det ikke forekommer at den som utøver spesialundervisning brukes som vikar i andre fag. Bruk av spesiallæreren som vikar må ses i sammenheng med skolens generelle sykefravær. Tabellen viser at det er god sammenheng mellom fravær og vikarbruk. I følge en av rektorene er landsgjennomsnittet for sykefravær i skolen på 7,7 %, mens Østre Toten ligger på 8 %.

4.3.4 Fagansvarlig for spesialundervisning

Østre Toten kommune har bevilget 0,75 timer til fagansvarlig for spesialundervisning i de kommunale grunnskolene. Flere av skolene har valgt å bruke av egne midler for å øke denne ressursen. Tabellen på neste side viser en oversikt over hvor mange timer hver skole oppgir at de har avsatt til fagansvarlig for spesialundervisning.

Tabell 4.7: Oversikt over antall timer hver skole har avsatt til fagansvarlig for spesialundervisning.

Skole	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Antall timer til fagansvarlig for SPU	5	1	4	-	1	1,5	2,25	4	2,5	5
Formell kompetanse	Ja	Ja	Ja	Ja	Delvis	Nei	Ja	Delvis	Ja	Ja

Hvilke arbeidsoppgaver den enkelte fagansvarlige for spesialundervisning har på den enkelte skole er noe forskjellig. Generelt er det oppfølging av IOP-planer, kartlegging av elever, bistand og veiledning av lærere, deltakelse på ansvarsgruppemøter og samarbeidsmøter rundt enkeltelever. Selv om det er stor mangel på spesialpedagoger i Østre Toten kommune har en overvekt av skolene en fagansvarlig for spesialundervisning med mastergrad eller 2. avd spesialpedagogikk.

4.3.5 Samarbeid i forhold til elevenes helhetlige undervisningstilbud

Sett i forhold til de elevene som mottar spesialundervisning, er det viktig at de som utøver spesialundervisning og de som utøver ordinær undervisning samarbeider om elevenes helhetlige undervisningstilbud. På den måten kan de sikre at kommunikasjonen og undervisningsmetodene er mest mulig hensiktsmessige, samt at det jobbes mot samme mål.

Ved særlig tre skoler mener rektorene at de har lagt tydelige føringer for at et slikt samarbeid skal foregå, og at det er lagt til rette for dette både gjennom organisering og tydelige faglige forventninger. Dette bekreftes av lærergruppene. Enkelte av lederne ved disse skolene sørger bevisst for at hele skolens personale deltar i diskusjoner og drøftinger, der det er viktig å skape en felles forståelse av undervisning og undervisningsprinsipper.

De (lærerne som har ordinær undervisning og de som utøver spesialundervisning) samarbeider om opplegg, dette er organisert og lagt til rette for.

De (lærerne) får stadig refleksjonsoppgaver, de må lese fellesstoff slik at de utvikler et tolkningsfellesskap... gir hverandre råd og samarbeider om dette.

Ved flere av skolene svarer imidlertid rektorene at de ikke legger føringer for et slikt samarbeid i tilknytning til elevenes helhetlige undervisningstilbud.

Nei. Lærerne bestemmer selv.

Nei, det har vi ikke gjort, vet at lærerne har hatt drøftinger om dette.

Ingen føringer, uten at kontaktlærer har ansvaret for IOP.

Ved de fleste av disse skolene uttaler de ansatte at de savner et slikt samarbeid, og mange sier at det ikke er avsatt tid til dette.

Enkelte uttaler at det er ukeplanen eller arbeidsplanen som styrer det som skal skje i spesialundervisningen, men at dette ikke er systematisk eller helhetlig gjennomført. De ansatte forteller at de i liten grad samarbeider om elevens helhetlige undervisningstilbud, og at de således ikke snakker mye sammen om innholdet i spesialundervisningen i sammenheng med den ordinære undervisningen.

Det er etterspurt flere ganger, vi ønsker det men får ikke tid.

Veldig lite, uformelt. Kommer an på kjemi mellom lærerne. Samarbeid via LP.

Ved de skolene som har et slikt samarbeid, er ledelsen en sentral aktør i å sørge for at lærerne ansvarliggjøres i forhold til samarbeidet. Disse lederne både følger opp arbeidet og sørger for lojalitet av sine ansatte.

Jeg har mange møter og meningsutvekslinger med spesiallærer. Vi bruker mye tid på å ansvarliggjøre kontaktlærer, i tillegg til at dette er noe vi tar opp i plenum. Dette er noe jeg vil fortsette å ha fokus på.

Det ser ut fra dette ut til at ledelsens prioritering av dette området er avgjørende for om lærerne lykkes i å samarbeide om elevenes helhetlige undervisningstilbud.

4.3.6 Foreldresamarbeid i forhold til elever som mottar spesialundervisning

Et kvalitativt godt samarbeid er avhengig av en viss grad av formelt samarbeid, der møteinnkallelse, sakliste, møtehyppighet, deltakere og lignende sikrer at møtene holdes i tråd med intensjonene. Et uformelt samarbeid vil kunne være at foreldrene ringer, sender sms, eller at læreren eller assistenten tar kontakt ved behov. Disse formene for foreldresamarbeid vil kunne utfylle hverandre og bidra til å sikre en felles forståelse. Graden av felles målsettinger vil i tillegg til formen på samarbeidet være avgjørende for kvaliteten på samarbeidet mellom foreldre og skole. Det å ha felles mål for oppdragelse og skolegang vil kunne styrke forståelsen mellom hjem og skole, slik at begge parter er enige om hva som skal prioriteres. Videre vil det å bli enige om hva partene forplikter seg på være viktig (Nordahl 2007).

Foreldresamarbeidet i forhold til elever som mottar spesialpedagogisk undervisning, har vi i denne sammenheng valgt å benevne som formelt og uformelt samarbeid. Dette er gjort for å kunne skille mellom samarbeid tilknyttet faste, lovpålagte oppgaver slik som ansvarsgruppemøter og utviklingssamtaler, og andre typer samarbeid som ikke er direkte knyttet til faste oppgaver, men som allikevel regnes som viktig.

I det formelle samarbeidet med ansvarsgruppemøter, deltar rektor, spesialpedagogisk koordinator, kontaktlærer eller spesialpedagog og foreldre til eleven. Utviklingssamtalene rundt den enkelte elev som mottar spesialundervisning i Østre Toten er det litt uklart hvem som har ansvaret for og deltar i, men ved de fleste skolene ser det ut til at det er kontaktlærer som har hovedansvaret for dette. På noen skoler er også den som utøver spesialundervisning til stede på utviklingssamtalen.

Når det gjelder det uformelle samarbeidet med foreldre til elevene som mottar spesialpedagogisk undervisning, viser funnene at både kontaktlærer, barnevernspedagog og assistenter kan ha dette ansvaret. Lærergруппene gir samlet sett noe utydelige svar på hvordan dette samarbeidet både er organisert og fungerer, og det er ingen entydige eller klare funn i denne sammenheng. Dette i seg selv kan regnes som et funn, og en kan spørre

seg om skolene har en eksplisitt forståelse av hvordan foreldresamarbeidet med foreldre til elever som mottar spesialpedagogisk undervisning bør fungere for å best ivareta elevens læringsutbytte.

I forhold til foreldrenes rolle i samarbeidet med skolene om den spesialpedagogiske opplæringen, uttaler enkelte av lærergruppene at foreldrene ønsker det beste for sine barn, men at skole og hjem ikke alltid er enige om hva som er det beste. Ved PPT uttrykkes det at enkelte foreldre mener at hvis barnet får en diagnose vil den utløse hjelp og støtte, og at foreldre derfor kan være pådrivere for å få en diagnose.

Her på skolen er foreldrene mer opptatt av at det sosiale skal tas hensyn til, så får det gå som det går med det faglige.

Foreldre legger press på eneundervisning. De tror det er det beste for barnet.

Det at foreldre oppfatter spesialpedagogisk undervisning og enetimer som fordelaktig, kan forstås ut fra en oppfattelse om at dette vil gi barnet den beste undervisningen da det får læreren «for seg selv». Dette er imidlertid ikke i samsvar med forskningsbasert kunnskap om hva som gir økt læringsutbytte (Hattie 2009).

Skolenes uklare svar rundt både form og innhold i foreldresamarbeid kan indikere at det er lite jevnlig kontakt mellom skole og foreldre knyttet til faglige utvikling hos elever som mottar spesialundervisning. Vi finner ikke svar som bekrefter at det foregår et jevnlig samarbeid med for eksempel bruk av planbøker eller andre systematiske samarbeidsrutiner, bortsett fra det rent lovpålagte rundt ansvarsgrupper og utviklingssamtaler for disse elevene. Det vil være naturlig å tenke seg at foreldrene til elever som mottar spesialundervisning vil kunne ha stor nytte av et utvidet samarbeid med skolen og de voksenpersoner barnet omgås til daglig. Det kan i forlengelsen av dette spørres om foreldre og lærere har den samme forståelse av hva den spesialpedagogiske undervisningen skal inneholde og hvilke resultater som kan forventes i Østre Toten kommune

I følge Nordahl (2007) vil barn i enkelte tilfeller være i en situasjon som gjør at foreldre og lærere bør samarbeide tettere enn de vanligvis gjør. Et tett og nært samarbeid over en periode kan være en forutsetning for at barnets situasjon endres. Ask og Gorseth (2004) påpeker videre at et slikt intensivt samarbeid må bygges på en sterk samarbeidsrelasjon mellom foreldre og lærer, der læreren har ansvaret for å etablere og utvikle relasjonen. Foreldrene må myndiggjøres slik at de får tro på at de kan gjøre positive endringer.

4.4 Samarbeid med PPT

Skolene samarbeider med mange hjelpeinstanser i forhold til elevene. Samlet sett foregår det samarbeid med et stort antall eksterne instanser, men omfanget av samarbeidet varierer selvsagt. Instansene som skolene oppgir at de samarbeider med er: Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk, Habiliteringstjenesten, Øverby kompetansesenter, Huseby kompetansesenter, Atferdssenteret, Kringsjåtunet, barnevernet, helsesøster, lensmannen, ungdomskontakt, psykiatrisk helsesøster, fysioterapeut samt primærlege. I denne studien vil det være skolenes samarbeid med PPT som er evaluert.

Ettersom det fra nasjonalt hold ikke gis tydelige føringer på hvilke innsatsfaktorer som skal benyttes for å redusere omfanget av eller å heve kvaliteten på spesialundervisningen, vil de valg som tas hos skoleeier og skoleleder være særdeles viktig. Kunnskapsløftet (2006) gir føringer på at innsatsfaktorene skal defineres lokalt, og de lokale strategier som velges vil derfor kunne være avgjørende for kvaliteten på det opplærings-tilbudet elevene mottar. Flere områder innenfor samarbeidet mellom PPT og skolene er undersøkt, og i denne delen av rapporten er informasjon fra intervju med leder og ansatte i PPT tatt med i vurderingen.

4.4.1 Henvisninger, sakkyndige tilrådinger og enkeltvedtak

I følge leder ved PPT veileder de ansatte fra PPT både lærere og fagansvarlige for spesialundervisning i skolene. På spørsmål rettet mot skolelederne om skolens lærere får den støtten og hjelpen de trenger fra PPT, svarer de fleste ledere at det ikke oppleves slik og at de er bekymret for at den stadige utskiftningen av personale i PPT svekker kvaliteten i arbeidet. Dette er også noe som kommer fram i intervjuene med lærerne.

Dyktige og samarbeidsvillige folk, men stor gjennomtrekk.

Vi føler at de som skal hjelpe oss, ikke er der. De møter ikke på møter pga. at de mangler folk.

Skolene henviser elever til PPT når de mener eleven har krav på spesialundervisning. I følge informantene skal skolene utføre en rekke individuelle tester av barn og unge før henvisninger til PPT foretas. Mange av lærerne i skolene uttaler at dette tar lang tid, oppleves lite hensiktsmessig, kan være en belastning for elever og bidrar til at ressursen til fagansvarlig for spesialundervisning «spises opp» av arbeidet knyttet til tester.

Det eneste jeg undres over fra PPT er denne listen de har utarbeidet som følges. Det er en A4-side med tester som de forventer at vi skal utføre, dette har vi ikke kompetanse på heller. Innimellom lurte jeg på om det er en strategi på å få ned antallet henvisninger.

Alle elever må gjennom samme kartleggingsprosedyre uavhengig av vanske, dette oppleves tungvint, men jeg ser også at det kan være nødvendig.

I følge leder ved PPT, observerer PPT eleven før sakkyndig vurdering skrives. Mens noen av lærerne forteller at observasjonen ikke alltid gjennomføres. Dersom observasjon blir utført, dreier det seg som oftest om en enkelt observasjon. Noen lærere opplever det som underlig at den sak-

kyndige vurderingen kan skrives på bakgrunn av enkeltobservasjoner eller manglende observasjoner. Særlig i de tilfellene der det ikke er samsvare mellom lærerens og den sakkyndiges vurdering av eleven.

Ved enkelte skoler gis det også signaler om at de ikke henviser barn og unge lenger, enten fordi de opplever at PPT ikke tar i mot nye henvisninger eller fordi det tar for lang tid.

Vi har sluttet å henwise, det er jo ikke noe poeng i det.

Vi har henvist 6 unger det siste kalenderåret, men alle sammen står på vent.

I de lærergruppene som har opplevd et samarbeid med PPT som har vart over tid er det flere som er positive til dette samarbeidet og som opplever at de har fått den hjelpen og støtten de har hatt behov for.

Når det gjelder antall elever som er henvist PPT og årsaker til disse henvisningene, forklarer PPT at henvisningene gjelder enkeltelever, og at de fordeler seg noenlunde jevnt på generelle lærevansker, ADHD og «Tourette-diagnoser» og lese-skrivevansker (16 % hver). Det vises videre til at et stort antall elever på ungdomstrinnet sliter med angst og psykiske problemer, og at dette antallet er økende. Til sammen er antall elever som er registrert med angst, depresjon og skolevegring på 13 elever. Videre viser PPT til at antall henvisninger fra barnehagene også har økt kraftig. Tabellen nedenfor gir en oversikt over antall sakkyndige tilrådinger og enkeltvedtak i de tre siste skoleårene.

Tabell 4.8: Oversikt over antall sakkyndige tilrådinger og enkeltvedtak i kommunen.

Dokument	Skoleår		
	2007/2008	2008/2009	2009/2010
Sakkyndige tilrådinger	129	168	181
Enkeltvedtak	130	169	181

Tabellen viser at omfanget sakkyndige tilrådinge og enkeltvedtak har økt betraktelig de siste tre årene. Videre viser tabellen at antall sakkyndige tilrådinge og enkeltvedtak er omtrent det samme, men at det var ett enkeltvedtak mer i årene 2007/ 2008 og i 2008/2009. Dette innebærer at alle barn og unge som det er foretatt tilråding i forhold til, har fått enkeltvedtak om spesialundervisning. I tillegg er det også foretatt enkeltvedtak uten sakkyndig tilråding i to tilfeller.

Alle lærerne og skolelederne som deltok i intervjuene var klar over kommunens høye andel av spesialundervisning. Men de var noe undrende til hvorfor det var slik. De opplevde at alle elever som ble henvist til PPT fikk tilrådd timer, og derfor mente de at henvisningene var berettiget.

4.4.2 Sakkyndige vurderinger

PPT skriver sakkyndige vurderinger som skolene skal forholde seg til ved planlegging, tilrettelegging og utførelse av den spesialpedagogiske undervisningen. Den sakkyndige legger klare føringer for innholdet og omfanget av undervisningstilbudet elevene mottar.

Enkelte skoler er fornøyd med de sakkyndige vurderingene, og mener de er av høy kvalitet.

Gode sakkyndige vurderinger, godt samarbeid.

Selv om tilfredsheten ved de sakkyndige vurderingene er god, så uttrykker flere lærere og ledere imidlertid at flere av de sakkyndige vurderingene oppleves problematiske å forholde seg til. I følge informantene bærer noen av dem preg av at forarbeidet ikke er grundig nok, det settes derfor spørsmålstegn ved om vurderingene fanger opp barnets utvikling over tid og om tilrådingene i stor nok grad er tilpasset skolens praktiske muligheter til gjennomføring. Det er flere informanter som sier de er bekymret for de konsekvenser tilrådingene får for det pedagogiske tilbudet til elevene.

Bl.a. sakkyndige vurderinger som sier 10 minutter matematikk, 20 minutter lesing etc. Dette er praktisk umulig for oss.

Her er sakkyndige vurderinger på 8–15 sider. De er lange. Hele utredninger på Logos osv. Klipp og lim finner vi. Vi er som regel enig i PPTs vurderinger, men noen ganger lurur vi. En elev har nå fått tilrådd 4 timer lærer og 15 timer assistent pga tilknytningsvansker.

For dårlig oppfølging, de tilrår også for mange timer!! Ser ikke utviklingen hos elever. Blåkopi fra barnehagens tilråding. Vi får tilråding som er tilpasset en til en, de ser umulig at vi har en hel klasse.

Samlet sett er informantene fra skolene kritiske til deler av innholdet i de sakkyndige vurderingene. De mener det kan være praktisk vanskelig å utføre spesialundervisningen i tråd med det vurderingene anbefaler, og de stiller seg kritisk til om det pedagogiske innholdet er av god nok kvalitet.

4.4.3 Utviklingsmuligheter

Informantene på skolene ble bedt om å si noe om hvilke utviklings- og endringsmuligheter de ser i forhold til samarbeidet med PPT. Dette er en sammenfatning av hva en del av informantene sa:

Jobber for lite forebyggende, vi trenger veiledning og rådgivning.
Hva gjør du som lærer? Hva kan vi gjøre annerledes?

Ønsker de jobbet mer systemrettet, slik at vi kan ligge i forkant.

Ønsker seg at skolen hadde en kontaktperson på PPT, som kunne veilede i forhold til behov. Ønsker tettere bånd og mer veiledning.

Det ser med dette ut til at PPT og skolene legger mye arbeid i tester, henvisninger og utredning av enkeltelever, men at det ikke er dette lærerne etterspør mer av når de beskriver utviklingsmuligheter. De uttrykker ønske om at det legges mer vekt på systemrettet arbeid fra PPT, at skolene har egne kontaktpersoner fra PPT å forholde seg til, og at PPT får en mer veiledende funksjon som virker forebyggende. Dette ønsket støttes både av de ansatte hos PPT, rektorene og skolesjefen:

Har gjort avtale med PPT i forhold til en sak om klassemiljø, men når det stadig slutter folk blir det vanskelig. PPT ønsker å være med på veiledning og jobbe forebyggende og systematisk, men det blir aldri noe av.

Jeg synes de bør ut i skolene.

Jeg føler at man ikke strekker til og får bidratt på god nok måte. Vi prøver så godt vi kan. Vi må begrense oss og overlate til de der ute... Skulle ønske vi hadde et par timer der man bare er ute.

Funnene viser at ulike instanser i kommunen ser de samme utviklingsmulighetene.

Intervjuene viser at samarbeidet mellom PPT og skolen oppleves mangelfullt og utfordrende. Flere sentrale faktorer i forhold til arbeidet rundt elever som det enten søkes spesialundervisning for, eller elever som allerede mottar spesialundervisning, er berørt. Disse faktorene er: henvisninger, observasjoner, sakkyndige vurderinger og veiledning. Til sammen er det sannsynlig at disse faktorene påvirker skolenes og kommunens muligheter til å oppnå ønskede resultater for den spesialundervisningen som utføres.

4.5 Evaluering av spesialundervisning

Det legges betydelige ressurser i det spesialpedagogiske arbeidet som til enhver tid foregår, både i form av den menneskelige innsats som gjøres og de økonomiske midler som brukes. For elevene som mottar denne undervisningen, foreldrene, skolene og kommunen vil det være særlig viktig å få oversikt over resultater slik at spesialundervisningen både kan følges opp og utvikles videre på en hensiktsmessig måte. Videre vil det også være av interesse å vite om det spesialpedagogiske tilbudet gir den ønskede effekt. Informantene ble spurt om hvordan kvaliteten på spesialundervisningen blir vurdert. Tabellen nedenfor viser svarene fra de ulike skolene.

Tabell 4.9: *Vurdering av spesialundervisningens resultater.*

Skole	Hvordan blir kvaliteten på spesialundervisningen vurdert?
A	Tester som lærerne selv tar for å vurdere fremgangen. Områder som testes: Generell trivsel, faglig kompetanse.
B	I norsk og matte er det greit å måle, men det hersker en vente- og se holdning.
C	Ingen rutiner. Vi har en konflikt mellom sosiale og faglige mål.
D	Det arbeides nå med å utarbeide et kvalitetssikringsprogram.
E	Ingen kvalitetssikringssystem, men rektor følger med.
F	Kartlegging av alle elever 2 ganger pr år.
G	Ikke systematisk.
H	Uklart.
I	Systemer for målprøver for uke, periode, tilpassede målprøver. Mange av trinnmøtene skriver referater.
J	Flere måter. Kartlegging av ulike områder.

Tabellen viser at det er ulikt hvordan skolene følger opp og måler resultater knyttet til spesialundervisningen. Ettersom det å skrive halvårsrapporter er et krav som alle skolene skal forholde seg til, er ikke dette med i denne oversikten.

Ved en skole arbeides det med å utvikle et kvalitetssikringsprogram for å følge opp resultater og måloppnåelse. Ved en annen skole har de systemer for tilpassede målprøver hver uke og/ eller periode. En tredje skole benytter ulike kartleggingsmetoder der resultatene diskuteres fortløpende av rektor og spesialpedagogisk koordinator. Ved de andre skolene svarer informantene at det i liten grad er systematiske målinger av elevenes måloppnåelse eller utvikling i forhold til mottatt spesialundervisning.

Tre av rektorene gir tydelig uttrykk for at de anser underveisevaluering av spesialundervisningen som viktig. På den ene skolen prøver de å vurdere spesialundervisningen underveis og periodisere. På den andre skolen organiserer de litt forskjellig gjennom skoleåret avhengig av tema. Mens rektor på den tredje skolen har fast møte med fagansvarlig for spesialundervisning annenhver uke for å diskutere om ressursene disponeres fornuftig, og om eventuelle omorganiseringer bør foretas. To av disse skolene er de samme skolene som også har systemer for å kartlegge kvaliteten på spesialundervisningen. Dette funnet er sentralt, og viser at det er viktig både å ha systemer for kartlegging av undervisningens kvalitet, men også at det er viktig å følge opp resultatene fra kartleggingene underveis og gjøre eventuelle endringer i IOP og omorganisering av spesialundervisningstilbudet.

Leder ved PPT ble spurt om hvordan kvaliteten på spesialundervisningen blir vurdert, og svarte dette:

Vi har ikke noe system på dette. Liten framgang på kartleggingsresultatene.

Videre forteller informanter fra PPT at skolens ansatte mangler kompetanse i å skrive individuelle opplæringsplaner for elevene (IOP), og at mange lærere er usikre i dette arbeidet.

Dersom bare målene videreføres fra år til år, må noe gjøres. Dersom vi hadde fått avsatt tid til å hjelpe til med evaluering, ville vi kunne hjelpe. Det er nok mangel på kunnskap om å skrive disse dokumentene. De skal være målbare og kunne evalueres.

Informantene fra PPT ser muligheter til å bedre kvaliteten på dette området ved å heve skolenes kompetanse i det å skrive individuelle opplæringsplaner, og ønsker at de selv kunne hatt tid til dette.

Samlet sett viser intervjuene at skolene ikke har like strategier for å måle og følge opp kvaliteten på spesialundervisningen, at PPT ikke legger føringer for dette, og at det følgelig er store variasjoner innenfor dette området i skolene i Østre Toten kommune. Ettersom det ikke er felles strategier kan det tenkes at det også er ulike oppfatninger innad på den enkelte skole om hvordan kvaliteten på spesialundervisningen skal måles, vurderes underveis og følges opp?

I og med at Østre Toten kommune ikke har et felles evaluerings- og kvalitetssikringssystem rettet mot spesialpedagogisk undervisning, kan det tenkes at det gis spesialundervisning som ikke gir ønskede resultater ved enkelte skoler eller i enkelte klasserom.

4.6 Skolekultur, differensiering av undervisning og sosial kompetanse

Skolekulturen eller skolens ethos, vil veldig kort dreie seg om i hvilken grad lærerne har en felles forståelse og forpliktelse i forhold til de mål, undervisningsprinsipper, regler og felles anliggende som til enhver tid preger arbeidet, eller om det er lærernes private praksis som gjelder. Skolens og lærernes forståelser vil således avgjøre hvilke prioriteringer som gjøres på ulike nivå. Dette kan gjelde i hvilken grad undervisningen differensieres, om elever ofte tas ut i små og store grupper, eller om det stort sett foregår felles undervisning. Videre vil det dreie seg om hvordan læreren kommuniserer fag og undervisning, hva læreren legger vekt på og på hvilken måte læreren synliggjør hva som er viktig. Skolens og lærernes holdninger og verdier vil således prege de samhandlingsmønstre som utvikler seg i skolen, både i undervisningssituasjoner og ellers. Undersøkelser viser sammenheng mellom disse faktorene og graden av atferdsproblemer, elevenes motivasjon og arbeidsinnsats, samt skoleresultater (Nordahl, Mausethagen og Kostøl 2009). På grunnlag av dette

er det undersøkt om det kan være sammenheng mellom skolenes kultur, differensiering av undervisningen, og i hvilken grad skolene vektlegger arbeidet med å utvikle elevenes sosiale kompetanse.

Tabell 4.10: Sammenheng mellom skolekultur, differensiering av undervisning og sosial kompetanse.

Skole	Skolekultur	Differensiering av undervisning	Sosial kompetanse
A	Lærernes private praksis	Lite differensiering i ordnær undervisning	Viser til program
B	Ledelsen: Felleskultur Lærerne: Varierende kulturer	Felles introduksjon, arbeidsplan/ulike oppgaver i bøker	Viser til program
C	Ledelsen: Samarbeidskultur Lærerne: Varierende grad av samarbeid	Arbeidsplaner er differensiert	Viser til program. Lærerne: Påpeker at ledelsen ikke er tydelig i forhold til regler
D	Felles samarbeidskultur	Omfattende vekt på differensiering	Felles utviklingsplan for stadig å utvikle voksenrollen, kontinuerlig arbeid med de voksnes holdninger og felles praksis
E	Lærernes private praksis	Variasjon fra klasserom til klasserom	Viser til program Lærerne savner at leder vektlegger dette
F	Ulike kulturer	Varierende	Viser til program
G	Ulike kulturer/lærernes private praksis	Varierende	Viser til program, og at de har forsterket trivselsvakt i friminutt pga. atferd
H	I ferd med å bli en samarbeidskultur/ varierende	Arbeidsplaner/ingen fast kultur på dette	Viser til program
I	Samarbeidskultur	Mengde og stoff differensieres, mye åpne oppgaver, tilpasser mye, mange veier til mål	Jobber kontinuerlig med felles standarder for de voksne, forbygger atferdsproblem
J	Samarbeidskultur	Lærer veileder tett, ingen løyper, ikke nivådeling, ikke bør, skal eller må -oppgaver	Mange tiltak, struktur på dag og innhold skal gi forutsigbarhet

Tabellen viser at lærere og ledere ved tre skoler karakteriserer egen skolekultur som en samarbeidskultur. Videre viser tabellen at differensieringen av undervisningen foregår på ulike måter, og at tre skoler beskriver differensiering i forhold til bruk av arbeidsplaner. Ved tre andre skoler, de samme skolene som også oppgir at de har en tydelig samarbeidskultur, synes differensieringen å være basert på grundig refleksjon, og mer tilpasset elevene. Til sist viser tabellen at mange av skolene støtter seg til program ved utvikling av elevenes sosiale kompetanse, hovedsakelig PALS og LP-modellen. Ved tre av skolene oppgir imidlertid både rektor og lærerne at de vektlegger arbeid med elevenes sosiale kompetanse i stor grad, og at det arbeides kontinuerlig med dette på både lærer- og elevnivå. Dette er de samme skolene som viser høyt refleksjonsnivå i forhold til differensiering og der lærerne og lederne beskriver skolekulturen som en samarbeidskultur.

Det kan med dette se ut til at tre skoler lykkes i å skape en felles skolekultur og et læringsmiljø preget av reflekterende lærere som vektlegger felles holdninger til både differensiering og faktorer som dreier seg om å utvikle elevenes sosial kompetanse.

4.7 Begrunnelser for kommunens høye andel av spesialundervisning

Østre Toten kommune ligger over landsgjennomsnittet når det gjelder andel spesialundervisning. Gjennom intervjuene var det interessant å få frem informantenes egne begrunnelser for hvorfor andelen spesialundervisning er over gjennomsnittet. Presentasjonen av begrunnelsene vises gjennom to tabeller, der den ene gir en samlet oversikt over skolelederens, skoleadministrasjonens og PPTs begrunnelser. Mens den andre presenterer lærergruppens. I begge tabellene er det ført antall over i hvor mange av intervjuene det ble gitt samme begrunnelse for høy andel spesialundervisning i kommunen. Begrunnelsene er organisert i tre kategorier ut i fra hvor informantene mener utfordringen ligger; kommunenivå, skolenivå eller samfunnsnivå.

Først presenteres begrunnelsene til skolelederne, PPT og skoleadministrasjonen. Disse presenteres i samlet tabell for å ivareta anonymiteten.

Tabell 4.11: Skoleledernes, PPT og skoleadministrasjonens begrunnelser for høy andel spesialundervisning i kommunen.

Begrunnelser for høy andel spesialundervisning i Østre Toten	Antall intervjuer
<i>På kommunenivå</i>	
Innskrenkninger på grunnbemanning/bevilgning	8
Terskelen for å få spesialundervisning i denne kommunen er lav	2
«En gang spesialelev, alltid spesial elev»	2
PPT står i et press fra skoler om å tilrå så mye som mulig	1
Fravær av lærerveiledning fra PPT	1
<i>På skolenivå</i>	
For få lærere på mange elever	2
Læreres manglende kompetanse i klasseledelse	2
Elever med vansker blir mer synlig på ungdomstrinnet enn på små barneskoler	1
Toleransen på normalområdet har blitt innsnevret	1
Usikkerhet blant lærere og behov for kompetanseheving	1
Dårlig ledelse på rektornivå	1
Spesialpedagogene er ofte en pariakaste	1
For dårlig spesialundervisningstilbud	1
<i>På samfunnsnivå</i>	
Foreldrene er mer klar over sine rettigheter	3
Det er for dårlige holdninger til skolen i hjemmene	3
Stor andel elever med spesialundervisning som er innunder barnevernet	2
Flere av foreldrene i kommunen er tidligere elever fra en av de to store spesialskolene som har vært i kommunen	2
En del av elevene fra avkrokene i kommunen mangler sosialisering	1
Samfunnet er ikke like inkluderende som før	1
Dagens elever har et større behov for å bli sett, noe som krever en annen lærerrolle	1
Arbeidsledighet blant foreldre	1
Det er mye psykiatri og høy selvmordfrekvens i kommunen	1

Ut fra tabellen kan vi se at den begrunnelsen som har kommet flest ganger, i 8 av 13 intervjuer, er at grunnbemanningen eller grunnbevilgningen har blitt redusert. Dette er et kommunalt anliggende. Særlig uttrykker skolelederne at de har en stor utfordring knyttet til økonomi. I følge dem har de ikke lenger noe å gå på for å sette inn styrking i klasser, eller styrking i perioder. De mener bestemt at med en større grunnbemanning vil flere elever kunne blitt ivaretatt innenfor skolens rammer, man kunne iverksatt lesekurs, delingstimer osv. Men slik det er nå føler nok flere skoleledere at veien til henvisning blir kortere:

Den enkelte skole blir tvunget til å komme med gode grunner til spesialundervisning pga trange rammer. Vi føler spesielt dette siste året.

Vi har få differensieringsmuligheter. De fleste av lærerne er alene i klassen, mens før hadde vi mer styrking. De ekstra ressursene vi før hadde til lesetrening på 2. trinn er nå borte.

Mens PPT, som står på den andre siden, føler press fra skolene om at de bør tilråde så mye som mulig.

En av skolelederne mener at begrunnelsen for kommunens høye andel av spesialundervisning handler om manglende kompetanse både på leder og lærernivå.

Mange rektorer har et ubevisst forhold til å legge timeplan. De legger timeplanen først, og plasserer lærerne etterpå der det er noe igjen. Hos oss blir timene til elever med særskilte behov lagt først, slik at de sikres rett person. Videre er læreres rettigheter tilknyttet stillingsstørrelse en utfordring. Dårlige klasseledere blir satt til å ha små grupper eller enkeltelever. En god del av spesialundervisningen er derfor gitt til læreren og ikke til eleven.

Videre lurer noen av informantene på to av intervjuene på om det kanskje er for lett å få tildelt ressurser til spesialundervisning i denne kommunen. Mens andre setter spørsmålstegn knyttet til PPTs underveisevaluering av spesialundervisningen. De har fått en følelse av at det går automatikk i at

elever sjelden går ut av tildelingsposten. I følge den ene ungdomsskolen er det to elever som har god norskkarakter, men som er tildelt ressurs pga av manglende leseferdighet.

Etter omorganiseringen i kommunen der man reduserte antall barneskoler, fikk man også større skoler og større klasser. På skolenivå er det flere begrunnelser som omhandler manglende kompetanse blant lærere; som usikkerhet innenfor det spesialpedagogiske feltet, manglende erfaring med store klasser, og manglende kompetanse i klasseledelse. Videre er det noen som spør seg om det spesialpedagogiske tilbudet er godt nok.

Det tredje nivået, samfunnsnivået, er variabler utenfor skolen. Her er det mange av begrunnelsene som retter seg mot foreldregruppa i Østre Toten. Flere av informantene er opptatt av at yrkes- og sosialkompetanse står høyere i kurs hos mange foreldre enn teoretisk kunnskap, samt at fritidsaktiviteter blir prioritert fremfor skolearbeid.

Jeg fikk ikke gjort lekser fordi jeg var på fotballtrening.

Foreldrene er også mer klar over sine rettigheter og tror barnas vansker løser seg ved at barnet får mer ressurser. Informantene har et inntrykk av at foreldrene ser økt voksentetthet i sammenheng med økt læringsutbytte.

Tidligere var det to store spesialskoler i Østre Toten. Disse tok imot elever fra store områder, og mange tidligere elever har valgt å bosette seg i kommunen i voksen alder. I 2 av intervjuene kom begrunnelsen om at noen av dagens spesialelever har en eller begge foreldre med fortid som elev i en av disse institusjonene. Det er også en høy andel både av psykiatri og selvmord i voksenbefolkningen i Østre Toten i følge ett av intervjuene.

Det som er felles for begrunnelsene på samfunnsnivå er at de er innenfor et strukturelt perspektiv (Gilje og Grimen 1995), noe som kjennetegnes av at det er områder skoleleder, PPT eller lærere vanskelig får gjort noe med.

Gjennom intervjuene av lærergruppene fordelte begrunnelsene for en høyere andel spesialundervisning i Østre Toten enn landsgjennomsnittet seg slik:

Tabell 4.12: Lærergruppenes begrunnelser for høy andel av spesialundervisning i kommunen.

Begrunnelser for høy andel spesialundervisning i Østre Toten	Antall intervjuer
<i>På kommunenivå</i>	
Innskrenkninger på grunnbemanning/bevilgning	4 *
Hjelpeinstanser kommer for sent inn.	3
Bemanningsproblemer hos PPT	2
Fravær av lærerveiledning fra PPT	1 *
Skolesammenslåingen, fra 13 til 9 barneskoler	1
«En gang spesialelev, alltid spesial elev».	1 *
Virkning av tidlig innsats	1
<i>På skolenivå</i>	
For få lærere på mange elever	2 *
Lærere mangler kompetanse i klasseledelse	1 *
Økt kunnskap om ulike behov hos elever	1
Toleransen på normalområdet har blitt innsnevret	1 *
<i>På samfunnsnivå</i>	
Det er for dårlige holdninger til skolen i hjemmene.	5 *
Flere av foreldrene i kommunen er tidligere elever fra en av de to store spesialskolene som har vært i kommunen	3 *
Foreldrene er mer klar over sine rettigheter	2 *
Billige tomter og boliger i kommunen	2
Lavt utdanningsnivå	2
Det er mange fosterhjem i Østre Toten	1
Store funksjonshemninger	1
Folk flytter hit fordi vi har et godt pedagogisk tilbud i Østre Toten	1
Opphopning av vansker enkelte år	1
Fysisk miljø: sprøytemidler, drikkevann etc	1
Urealistiske forventninger og krav fra foreldre til barn	1

De 9 stjernene i tabellen markerer sammenfallet med begrunnelsene hos skoleledere, PPT og skoleadministrasjonen. I halvparten av intervjuene, 5 av 10, kom begrunnelsen om at skolen dessverre ikke står så høyt hos deler av foreldregruppa i kommunen. I 4 av 10 lærergrupper var det også en eller flere av lærerne som kommenterte den lave grunnbemanningen. Videre finner vi i begge tabellene informanter som deler synet om at lavere lærertetthet, ringvirkningene av de tidligere spesialskolene og at foreldrene er mer klar over barnas rett til spesialundervisning er faktorer som påvirker Østre Toten kommunes høye andel av spesialundervisning. Tabellen viser at det også på skolenivået er stort sammenfall med den forrige tabellen, og disse momentene ble kommentert der. Allikevel er det noen forskjeller mellom skoleledernes, PPT og skoleadministrasjonens begrunnelser og lærergruppenes.

På kommunenivået trekker lærerne frem samarbeidet med PPT som en mulig faktor. De opplever at den utfordrende bemanningssituasjonen fører til at saker står på vent og at veiledning av lærere ikke prioriteres i samme grad som før. Mange lærere føler seg alene og hjelpeløse i ventetiden. I begrunnelsene knyttet til områder utenfor skolen trekker lærerne inn elevenes hjemmeforhold i sterkere grad enn skolelederne, PPT og skoleadministrasjonen, som lavt utdanningsnivå blant foreldrene, billige tomter som genererer en viss samfunnsgruppe og høy andel fosterhjemsbarn. I tillegg trekker de frem elevetegenskaper som funksjonshemming. Der tenker de både på barn som er født og oppvokst i kommunen, men noen opplever også familier som bosetter seg i kommunen pga et godt spesialpedagogisk tilbud.

4.8 Oppsummering

De kvalitative resultatene viser at det er til dels store forskjeller mellom skolene i Østre Toten innen flere sentrale områder tilknyttet spesialundervisningen.

Når det gjelder mål og begrunnelser, viser funnene at mange lærergrupper og ledere ser ut til å formidle et kategorisk perspektiv på spesialundervisningen, der forståelsene er individsentrert og knyttet til de vansker eller skader som den enkelte elev har.

Skoleadministrasjonen legger ikke føringer for hvordan spesialundervisningen blir organisert i Østre Toten kommune, men anmoder om at elevene grupperes der det er hensiktsmessig. Spesialundervisningen ved skolene gis samlet, i små grupper og enkeltvis. Noen elever har et inkludert tilbud med all spesialundervisning i klasserommet, andre har et segregert tilbud med alle sine timer til spesialundervisning utenfor, andre igjen har litt av begge former. Intervjuene viser allikevel at mange av elevene mottar segregerte tilbud.

Den spesialpedagogiske undervisningen blir i følge intervjuene som regel utført av lærere, men flere av skolene mangler lærere med formell spesialpedagogisk kompetanse. Skolene i kommunen har et stort antall assistenter og barnevernspedagoger som ofte arbeider i kombinerte stillinger i SFO og skole, og PPT tilrår flere assistenttimer enn tidligere. På 8 av skolene i Østre Toten drives spesialundervisning av lærere uten spesialpedagogisk bakgrunn og av assistenter. Når det gjelder veiledning av assistenter, har fire skoler prioritert å binde opp noe av tiden til samarbeid. I hvilket omfang assistentene driver spesialundervisning ser imidlertid ut til å være noe usikkert, og dette kan forstås slik at definisjonen eller oppfatningen av hva som er spesialpedagogisk undervisning er noe uklart i skolene.

Videre er det undersøkt i hvilken grad de avsatte timene til spesialundervisning blir brukt til å dekke fravær av lærere ved skolene. Ettersom Østre Toten kommune ikke har satt av midler til vikarer, må skolene dekke dette innenfor de ordinære rammer. Funnene viser variasjon i

bruken av spesiallærer som vikar i andre fag, og det dokumenteres god sammenheng mellom vikarbruk og ansattes fravær i skolene. I skoler med et relativt høyt fravær hos de ansatte brukes spesiallærer som vikar i tilsvarende grad.

Når det gjelder samarbeidet mellom spesialpedagoger og skolens øvrige lærere i forhold til elevenes helhetlige undervisningstilbud, legger rektorene i liten grad føringer for dette. Tre rektorer er imidlertid tydelige på disse prioriteringene, både gjennom organisering og kommunikasjon om forventninger og felles forpliktelser.

Et annet funn i den kvalitative undersøkelsen dreier seg om foreldresamarbeid. Skolene praktiserer i liten grad forsterket foreldresamarbeid utover det som er lovpålagt, og det dokumenteres holdninger til foreldre som verken kan forstås som myndiggjørende eller inkluderende. Dette indikerer at foreldresamarbeidet knyttet til elever som mottar spesialundervisning i Østre Toten kommune ikke fungerer optimalt.

Videre viser undersøkelsen sammenheng mellom skolekultur, differensiering av undervisningen og lærernes vektlegging av elevenes sosiale kompetanse. Det ser ut til at det ved tre til fire av skolene i Østre Toten kommune i større grad skapes en tydelig skolekultur og et læringsmiljø preget av reflekterende lærere som vektlegger felles holdninger til både differensiering av undervisningen og faktorer som dreier seg om å utvikle elevenes sosial kompetanse.

Når det gjelder samarbeidet mellom PPT og skolene, opplyser informantene at antall henvisninger øker betraktelig. PPT prioriterer tidlig innsats, og henvisningene fra barnehagene har blitt svært mange. Alle henvisninger utløser i følge informantene enkeltvedtak etter sakkyndig vurdering og tilråding, noe som også dokumenteres. Dette betyr at alle elever som det søkes om enkeltvedtak i forhold til, får dette. Dette kan forstås slik at PPT via egen innsats genererer flere henvisninger som de selv tilrår i sakkyndige vurderinger og som deretter ser ut til å vedtas. På den andre siden forteller informantene om at flere elever ved ungdomsskolene sliter med psykiske vansker, men at enkelte lærere fra ungdomsskolene ikke henviser elever fordi de har forstått det slik at PPT ikke prioriterer dette

trinnet. Dette kan indikere at det finnes elever i Østre Toten kommune som ikke får den hjelpen og støtten de bør få. Det kan videre tenkes at spesialundervisning ikke er rett tiltak i alle tilfeller, men at det er andre tiltak som med fordel heller kan iverksettes.

Videre uttrykker flere lærergrupper og ledere bekymring i forhold til kvaliteten på både observasjoner, sakkyndige vurderinger og veiledning. Utfordringene i samarbeidet mellom skoler og PPT må kunne sies å være både sammensatte og store. Utviklingsmulighetene som flere informanter ser uavhengig av hverandre er knyttet til mer systemrettet arbeid, veiledning og forebygging fra PPT til skolene.

Når det gjelder evaluering, har ikke kommunen felles rutiner for evaluering av spesialundervisningen. Tre av skolene viser imidlertid til systemer for underveisevaluering, og to av disse skolene igjen har også systemer for å kartlegge kvaliteten på spesialundervisningen. Det manglende fokus på felles systemer indikerer at det kan tenkes at det foregår spesialundervisning som ikke er hensiktsmessig i Østre Toten kommune.

Ved spørsmål om kommunens høye andel spesialundervisning, årsaksforklarer lærerne dette med at samarbeidet med PPT er preget av store utskiftninger og ustabil personale. Videre er mange av informantene tydelige på at de opplever grunnbemanningen i skolene som for lav, og at dette kan være årsaken til den høye andelen spesialundervisning. Informantene viser videre til årsaker som tydelig er konstruert rundt individforklaringer og elevenes hjemmeforhold. Dette kategoriske perspektivet plasserer elevenes vansker eller problemer ut fra medisinske eller psykologiske forklaringer, og der diagnoser uttrykker en sterk individorientering. Dette tydelige individperspektivet sees i sammenheng med den spesialpedagogiske undervisningen.

5. SPESIALUNDERVISNING OG PPTs ROLLE

PPT ble etablert på slutten av 1940 tallet, influert av ulike syn på rådgivningsarbeid innenfor en pedagogisk–psykologisk linje og en klinisk–psykologisk retning. Dette førte til forskjellige tjenesteprofiler ved PP-kontorene, mens arbeidsoppgavene ble knyttet til individsentrert diagnostiseringsarbeid for å skille ut elever til spesialskolene. Disse arbeidsoppgavene holdt seg utover 1950-tallet, men de siste 30 årene har PPT gjennomgått store endringsprosesser (Rinde 2008). Både omstruktureringen av spesialundervisningen, ved blant annet HVPU-reformen og avviklingen av spesialskoler har bidratt til endringer i PPTs arbeidsoppgaver. Disse har også vært påvirket av at barns problemer i skolen betraktes som et resultat av hvordan skolesystemet makter å møte variasjonen i elevenes forutsetninger (Fylling og Handegård 2009). Dette har ført til at statlige myndigheter og ansatte i PPT har blitt opptatt av at PPT må endre arbeidsmåter fra å fokusere på elevenes individuelle evner og forutsetninger til mer systemrettet arbeid mot skolene, med vekt på å bidra til endringer i skolens praksis.

5.1 PPT for Østre-Toten – prosedyrer for individ- og systemrettet arbeid

PPTs arbeidsoppgaver er hjemlet i Opplæringsloven § 5–6, og loven spesifiserer tydelige forventninger om at PPT skal ha kompetanse i å hjelpe skolene i arbeidet med kompetanseheving og organisasjonsutvikling. I tillegg skal PPT være sakkyndige der loven krever det, hvilket innebærer at PPT også skal drive et individrettet arbeid på en god måte (Fylling og

Handegård 2009). PPTs arbeidsoppgaver omfatter slik både individrettet og systemrettede arbeidsoppgaver og forholdet mellom innsatsen på disse områdene kommer til uttrykk i PPTs virksomhetsplan.

Østre Totens PPT har seks hovedmål i sin virksomhetsplan for skoleåret 09/10. To hovedmål er knyttet til individrettet arbeid og sakkyndige vurderinger, to hovedmål omhandler systemrettet arbeid, mens de to siste hovedmålene har fokus på å utvikle PPT. Hovedmål en, som er i forhold til individrettet arbeid, omhandler å gjennomføre sakkyndig veiledning ved meldt behov og arbeidet retter seg mot samtaler med skolen om elevenes behov, informasjonsinnhenting, utprøving av tiltak og avtale om eventuelt videre kartlegging av elevens vansker. Det PPT her omtaler som sakkyndig veiledning samsvarer med en «før tilmeldingsfase» som anbefales av Utdanningsdirektoratet (2009).

Hovedmål to omhandler alt arbeidet PPT gjør i forbindelse med utarbeidelse av sakkyndig utredning for å vurdere elevenes rett til spesialundervisning. Her inngår enkle utredninger i samarbeid med skolen på bakgrunn av tester og utredninger skolen har tatt, kartlegging PPT utfører selv og eventuelle henvisninger til andre instanser. PPT har gitt ut en oversikt over aktuelt kartleggingsmaterieill det er ønskelig at skolen benytter, slik at dokumentasjonen foreligger dersom en «lese- skrivevanske skulle melde seg» (vedlegg 6).

Hovedmål tre og fire handler om PPTs systemrettede oppgaver og referer til Opplæringsloven § 5–6, der PPTs oppgaver også beskrives som kompetanseheving og organisasjonsutvikling. I forhold til skole og barnehage har PPT her beskrevet sine arbeidsmål som å få oversikt over den kompetansen som finnes på PP-kontoret og i regionen, samt ta stilling til om de mangler kompetanse. I tillegg skal de delta på skoleledermøter, teammøter, styremøter og ha faste samarbeidsmøter med skolene. Samarbeidsmøtene med skolene er det skoleansvarlig som har ansvar for og det skal gjennomføres 2 ganger pr. halvår. Oppgavene foregår hele året og stort sett alle har ansvar for gjennomføring. I tillegg skal PPT drive kurs, skaffe kursholdere, arrangere nettverkssamlinger, veilede spes.ped. teamet og 1. klasselærere i Totenmodellen. I tillegg nevnes deltakelse på kurs og møter på kommunalt nivå innen forvaltning av skolen eller i

samarbeidsmøter med andre hjelpeinstanser som helsesøster, fysioterapeut og barnevernstjeneste. Det er også satt opp arbeidsmål for å sikre overganger fra barnehage til barneskole, ungdomsskole og videregående skole. Dette er arbeidsoppgaver som refererer til organisasjonsutvikling og kompetanseheving, og er slik en del av det systemrettede arbeidet.

Innenfor hovedmål fem og seks i PPTs virksomhetsplan handler det om å holde PPTs ansatte oppdatert på lover og reglement som til enhver tid gjelder, samt heve kompetansen internt på dataprogram til bruk i spesialundervisning. PPT skal markedsføre egne tjenester, holde seg faglig oppdatert gjennom interne drøftinger, kurs og samlinger lokalt, regionalt og nasjonalt. I tillegg skal de utvikle rutiner for å evaluere virksomheten.

PPTs virksomhetsplan for inneværende år viser en tjenesteprofil som har fokus på både individrettede arbeidsoppgaver og mer systemrettede oppgaver i samsvar med Opplæringslovens § 5–6. Innenfor rammen av det systemrettede arbeidet kan det trekkes frem det arbeidet PPT gjør i forhold til opplæring av skolens lærere i bruk av et omfattende kartleggingsmaterieell som skal brukes på elevene i tilfelle en lese- og skrivevanske melder seg. Dette kan indikere at PPT overfører en del av det individrettede arbeidet over til skolen, slik at det frigjøres ressurser for PPT til det systemrettede arbeidet i form av opplæring til lærere i bruk av testene og veiledning i forhold til resultatene.

Læringscenterets tilstandsbeskrivelse av PPT peker på at det er et stort mangfold i faglig innretning og kompetanse på de ulike PP-kontorene og at spesialpedagoger med 2. avd. spesialpedagogikk utgjør den største gruppen i PPT nasjonalt (Fylling og Handegård 2009). Tidligere forskning har vist at det kan være store variasjoner og ulike fagprofiler ved ulike kontorer, noe som skaper ulike kulturer og forståelse av eget oppdrag og organisering av selve tjenesteleveransen. Ytterpunktene er faggrupper som oppfatter sin rolle primært som fagspesialister hvor hovedvekten ligger på individuell utredning og oppfølging, versus faggrupper som oppfatter sin rolle som samarbeidspartnere og bidragsyttere inn i skolens ulike opplæringsarenaer (Andestad 1997). PPT for Østre Toten ser ut til å ligge innenfor det kategoriske perspektivet på hvordan rollen i PPT skal utføres.

5.2 Sakkyndig vurdering

Uavhengig av hvordan skolen tilrettelegger undervisningssituasjonen for sine elever kan den ikke sies å være spesialundervisning før det er fattet et enkeltvedtak om spesialundervisning av kommunens forvaltningsorgan etter Opplæringslovens § 5–1 (Helgeland 2001). Dette innebærer at forvaltningsorganet vil ha behov for å få saken godt opplyst, og det er PPT som er kommunens sakkyndige instans og opplyser saken i dokumentet sakkyndig vurdering.

Opplæringsloven legger føringer for hva den sakkyndige vurderingen skal inneholde, hjemlet i Opplæringslovens § 5–3. I denne lovparagrafen formuleres det følgende punkter for hva PPT må vurdere for å avgjøre retten til spesialundervisning:

- eleven sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbudet
- lærevansker hos eleven og andre særlige forhold som er viktige for opplæringen
- realistiske opplæringsmål for eleven
- om en kan hjelpe på de vanskene eleven har innenfor det ordinære opplæringstilbudet
- hvilken opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud

Av lovteksten fremkommer det at PPT både skal ta stilling til elevens individuelle forutsetninger, men også faktorer i opplæringsmiljøet som kan hemme og fremme et likeverdig opplæringstilbud. I tillegg skal PPT gi en tilråding av hvordan opplæringstilbudet bør være. Dette innebærer at PPT kun anbefaler, og vedtaksorganet kan derfor beslutte noe annet enn det PPT tilrår i sakkyndig vurdering (Helgeland 2001).

5.2.1 Utredning av elevenes vansker og utbytte av ordinær undervisning

I følgende avsnitt og tabeller gjengis innholdet i sakkyndige vurderinger utarbeidet av PPT for Østre Toten kommune. Dette danner grunnlaget for de saksopplysninger forvaltningsorganet i Østre Toten mottar for å

fatte et enkeltvedtak om spesialundervisning og er slik en faktor som kan bidra til å forstå og forklare det økende behovet for spesialundervisning i kommunen.

I tabell 5.1 gjengis opplysninger fra sakkyndige vurderinger for totalt 20 elever. Her beskrives elevens vanske og hvilket grunnlag PPT benytter for å beskrive dette. Tabellen gir opplysninger om hvilket trinn og hvilken skole eleven går på, om eleven kan få utbytte av det ordinære opplærings-tilbudet som gis i skolen og om skolen kan tilrettelegge og hjelpe eleven til et tilfredsstillende læringsutbytte innenfor den ordinære opplæringen. Alle disse opplysningene er i samsvar med det Opplæringsloven krever av sakkyndig vurdering, § 5-3.

Tabell 5.1: Beskrivelse av elevens vansker og utbytte av den ordinære opplæringen.

Skole Elev	Trinn	Elevens vanske	Vansken beskrives ut fra:	Elevens utbytte av den ordinære opplæringen	Om eleven kan få hjelp innenfor det ordinære
A1 G	8	Atferd	7 tester	Vurderes ikke	Nei
A2 G	9	Oppm	16 tester	Vurderes ikke	Vurderes ikke
B1 G	7	Atferd	8 tester	Vurderes ikke	Vurderes ikke
B2 G	4	ADHD	Forrige sak.	Vurderes ikke	Kan ikke få hjelp
C1 G	9	Atferd	9 tester	Fungerer dårlig i store grupper	Kan få hjelp
C2 J	8	Dysleksi	6 tester	Fungerer godt faglig	Kan få hjelp
D1 J	5	ADHD	BUP utredning	Vurderes ikke	Vurderes ikke
D2 G	1	Oppm	Mestring	Ikke tilstrekkelig læringsutbytte	Vurderes ikke
E1 J	5	Dysleksi	14	Har lite utbytte, skolen tilrettelagt godt	Kan få hjelp til det meste
E2 G	5	Atferd	6	Vurderes ikke	Kan ikke få hjelp
F1 G	6	Gen.	Wisc	Vurderes ikke	Vurderes ikke
F2 J	4	Lese	18	Har godt utbytte	Kan få hjelp
G1 J	4	Atferd	BUP utredning 2006	Aldersadekvat	Tilfredsstillende
G2 G	5	Asperger	4 utredninger	Fungerer faglig	Behov for tilrettelegging
H1 G	6	Oppm	12 tester	Lesetrening fungerer ikke	Stor grad av tilp.
H2 G	4	ADHD	8 tester	Fungerer godt i gruppe	Kan ikke få hjelp
I1 J	1	Sosialt	15 tester	Faglig godt	Kan få hjelp
I2 J	5	Språk	14 tester	Vurderes ikke	I noen grad
J1 G	2	Atferd	8	Har godt utbytte	Ja
J2 j	5	Autisme	Mestring i b.hagen	Har utbytte av å være sammen med andre	Vurderes ikke

Det fremkommer av tabellen at PPT legger stor vekt på å beskrive en elevs vanske ut fra hva testene måler og ikke hva elevene mestrer. I kun to av tjue tilfeller er elevens mestringsnivå beskrevet. I ett av disse tilfellene var derimot funksjonsbeskrivelsen hentet fra en eldre sakkyndig vurdering, og refererte til barnhagen for en 5. trinns elev. Denne funksjonsbeskrivelsen kan derfor virke mer villedende enn veiledende, men viser at PPT forholder seg til hvordan eleven fungerer når testrapporter ikke foreligger. I femten av tjue tilfeller har PPT identifisert vansker hos elevene som er knyttet til problematisk atferd som hemmer læringsutbyttet. Hva denne problematiske atferden består i og hvilke situasjoner den forekommer i, beskrives ikke. Derimot er årsaken til vanskene oppgitt som uro, oppmerksomhetssvikt, konsentrasjonsproblemer og impulsivitet og dette ligger til grunn for utredningene og tilmeldingen til PPT. De sakkyndige vurderingene kan inneholde opptil tre sider med testresultater fra ulike karteleggingsprøver og tester, uten at de gir opplysninger om hva eleven kan og hvilke konsekvenser dette har for opplæringen.

I neste punkt i sakkyndig vurdering tar PPT stilling til hvilket utbytte eleven har av den ordinære opplæringen og om eleven kan få hjelp til sine vansker innenfor det ordinære opplæringstilbudet. I åtte av tjue saker vurderes ikke elevens læringsutbytte, men det gis en beskrivelse av innholdet i opplæringen. I tre tilfeller vurderes det i noen grad ved å påpeke lite «utbytte», «ikke tilstrekkelig» og «har utbytte av å være sammen med andre». I disse tilfellene gis det ikke opplysninger om verken situasjoner eller hvilke fag elevens læringsutbytte hemmes eller er tilfredsstillende i. I ett tilfelle er det spesifisert hva som ikke gir tilstrekkelig læringsutbytte.

For seks elever blir det vurdert at elevene fungerer godt og har tilfredsstillende opplæringsutbytte, og det vurderes samtidig at de kan få hjelp innenfor det ordinære opplæringstilbudet med ett unntak. Det vil si at opplæringen som gis fungerer i grupper, men eleven kan ikke få hjelp innenfor det ordinære tilbudet. Det er tre elever som blir vurdert til ikke å kunne få hjelp innenfor den ordinære opplæringen, men her har ikke PPT vurdert elevenes læringsutbytte til verken godt eller dårlig. Det innebærer at disse elevene vil ha behov for spesialundervisning i alle timer slik det fremkommer i sakkyndig vurdering.

Samlet sett gir de sakkyndige vurderingene en grundig beskrivelse av elevenes vansker. Beskrivelsene av vanskene er knyttet til tester og kartleggingsprøver og i liten grad hva elevene mestrer og hvilket funksjonsnivå de har, hvilket vil gi forvaltningsorganet et bedre grunnlag for å forstå elevens læringsproblem. De sakkyndige vurderingene har en noe mindre presis og konkret fremstilling av hva som gir elevene tilfredsstillende læringsutbytte og hvilken hjelp eleven kan få innenfor den ordinære opplæringen. PPT legger slik vekt på elevens egenskaper knyttet til et kategorisk perspektiv på spesialundervisning, og i svært liten grad kontekstuelle og relasjonelle forhold i læringsmiljøet som er en forutsetning for senere planlegging av tiltak i opplærings situasjonen (Helgeland 2001).

5.2.2 Realistiske opplæringsmål og opplæring som gir et forsvarlig læringsutbytte

PPT skal sette opp realistiske opplæringsmål for eleven i sakkyndig vurdering. Disse er overordnet og gir retningen for videre opplæring. Utdanningsdirektoratet (2009) vektlegger at utredningen av realistiske opplæringsmål må foretas på grunnlag av Læreplanverket for Kunnskapsløftet og kompetansemålene i de ulike læreplanene for fag. Denne delen må derfor sees i sammenheng med elevens utbytte av opplæringen og elevens lærevansker, og det vil være relevant å trekke inn elevens utviklingsmuligheter. I tillegg har PPT som oppgave å opplyse om hvordan målene kan realiseres ved å beskrive retningslinjer og prinsipper for opplæringen slik at sannsynligheten for tilfredsstillende læringsutbytte øker. Tabell 5.2 viser innholdet i sakkyndige vurderinger for realistiske mål og for opplæring som skal gi et forsvarlig læringsutbytte for de 20 elevene i datamaterialet.

Tabell 5.2: Realistiske opplæringsmål og beskrivelse av opplæring som gir et forsvarlig utbytte av opplæringen.

Elevens vanske	Elevens vanske	Realistiske opplæringsmål angis som:	Opplæring som gir forsvarlig læringsutbytte:
A1 G 8. trinn	Atferd	PPT kan ikke uttale seg	Kan ikke uttale seg
A2 G 9. trinn	Oppm	Skape forutsigbarhet, struktur og rammer, øke leseferdigheter	Beskrivelse av generelle pedagogiske prinsipper og spesifikk metode for leseutvikling
B1 G 7. trinn	Atferd	Angis ikke	Beskrivelse av generelle pedagogiske prinsipper og spesifikk metode for leseutvikling
B2 G 4. trinn	ADHD	Angis ikke	Beskrivelse av generelle pedagogiske prinsipper
C1 G 9. trinn	Atferd	Struktur og trygge rammer, positive tilbakemeldinger, variasjon og tilp. undervisning	Beskrivelse av generelle pedagogiske prinsipper
C2 J 8. trinn	Dysleksi	Følge trinnets progresjon, Opprettholde motivasjon, øke lesehastighet og forståelse	Beskrivelse av generelle pedagogiske prinsipper og spesifikk metode i begynneropplæring for lesing
D1 J 5. trinn	ADHD	Angis ikke	Beskrivelse av generelle pedagogiske prinsipper
D2 G 1. trinn	Oppm	Lære seg å leve med sine følelser, skal oppøve konsentrasjon og oppmerksomhet og lære å lese og skrive	Beskrivelse av generelle pedagogiske prinsipper og spesifikk metode for leseutvikling
E1 J 5. trinn	Dysleksi	Følge trinnets progresjon i alle fag og opprettholde motivasjon, øke leseforståelse og lesehastighet	Spesifikk og detaljert beskrivelse av metoder for å øke leseforståelse ved fonologisk og ortografisk strategi
E2 G 5. trinn	Atferd	Struktur, trygge rammer, variasjon og utvikle lese-, skrive og språkferdigheter	Beskrivelse av generelle pedagogiske prinsipper og spesifikk metode for leseutvikling
F1 G 6. trinn	Generelle	Ha utbytte av undervisningen i klassen	Må vurderes hva han skal lære
F2 J 4. trinn	Lese	Struktur, trygge rammer, variasjon og utvikle språk	Beskrivelse av generelle pedagogiske prinsipper og spesifikk metode for språk- og leseutvikling

Elevens vanske	Elevens vanske	Realistiske opplæringsmål angis som:	Opplæring som gir forsvarlig læringsutbytte:
G1 J 4. trinn	Atferd	Skape forutsigbarhet og støtte i undervisningen, lære gode læringsstrategier	Beskrivelse av generelle pedagogiske prinsipper
G2 G 5. trinn	Asperger	Klasseromsferdigheter, følge instruksjoner og kunne ta andres perspektiv, lese- og skriveferdigheter	Beskrivelse av generelle pedagogiske prinsipper og spesifikk metode for leseutvikling
H1 G 6. trinn	Oppm	Øke trygghet, mestring, lærestrategier og lesehastighet	Beskrivelse av generelle pedagogiske prinsipper og spesifikk metode for leseutvikling
H2 G 4. trinn	ADHD	Utvikle sosial kompetanse, gode strategier for læring, hjelp til å se konsekvenser av egen handling	Beskrivelse av generelle pedagogiske prinsipper og spesifikk metode for leseutvikling og tiltak i matematikk
I1 J 1. trinn	Sosiale	Oppløve glade dager og gode relasjoner, få opplevelsen av å være en venn	Beskrivelse av generelle pedagogiske prinsipper og spesifikk metode i begynneropplæring for lesing
I2 J 5. trinn	Språk	Automatisere lyder og forståelse, forbedre korttidshukommelsen, økt stave- og begrepsforståelse, grunnleggende matematiske ferdigheter, jobbe selvstendig, omformulere auditiv informasjon til skrift	Beskrivelse av generelle pedagogiske prinsipper og spesifikk metode for leseutvikling
J1 G 2. trinn	Atferd	Oppløve trygghet i skolesituasjonen, positiv holdning	Beskrivelse av generelle pedagogiske prinsipper
J2 j 5. trinn	Autisme	Oppløve å trives i barnehage og skole, lære lekeferdigheter (5 trinn)	Beskrivelse av generelle pedagogiske prinsipper

Denne tabellen viser hva PPT angir som elevens realistiske opplæringsmål. Disse målene er overordnet for opplæringen. I fire av tjue tilfeller uttaler ikke PPT seg om hva som er realistiske opplæringsmål, hvilket ikke er i samsvar med Opplæringslovens § 5–3. Når mål utelates kan det være et uttrykk for at eleven skal følge ordinære fagplaner for trinnet. Femten av elevene er beskrevet med en vanske som kommer til uttrykk som problematisk atferd. I de tilfellene PPT beskriver realistiske mål for disse elevene omhandler det å opprettholde motivasjon, oppleve struktur og trygge rammer, skape forutsigbarhet, lære klasseromsferdigheter og

lignende. Disse målene kan ikke betraktes som realistiske for utvikling av faglige kunnskaper og sosiale ferdigheter, men er knyttet til lærerens utøvelse av generelle pedagogiske prinsipper for å øke elevenes faglige og sosiale læringsutbytte.

Fire av tjuer elever har vansker med å tilegne seg funksjonelle lese- og skriveferdigheter, mens det for hele ni elever er beskrevet mål for å øke lesehastighet og lesetempo. Dette er åpne målformuleringer som lærerne kan nyttegjøre seg i videre arbeid med eleven. Mål der elevene skal oppøve konsentrasjon og oppmerksomhet, og forbedre kortidshukommelsen, er langt vanskeligere å forholde seg til, siden dette er knyttet til genetiske faktorer som årsak til en vanske. Det er ingen av de realistiske målene som er angitt som henviser til læreplanverket for Kunnskapsløftet og kompetansemålene i de ulike læreplanene for fag.

PPT har i de sakkyndige vurderingene for alle de tjuer elevene i dette datamaterialet beskrevet utfyllende tiltak som de mener bør iverksettes for å gi elevene et forsvarlig utbytte av opplæringen. Tiltakene er i samsvar med de overordnede målsettingene for elevene, men uavhengig av hvilken alder eleven har, er tiltakene like innenfor hver kategori av vanske, atferd og lesing. Det vil si at om elevene har atferdsvansker følger ett bestemt sett tiltak, og om elevene sliter med lesing følger et annet standardisert oppsett av tiltak. Om en elev har begge vanskene, utvides tiltaksbeskrivelsen til å omfatte begge de standardiserte oppsettene. Det fremkommer tydelig av disse beskrivelsene at de er standardiserte, siden de er like og i enkelte tilfeller referer de til feil kjønn ved å bruke han og hun og motsatt. I tillegg blandes barnehage og skole. Troverdigheten i sakkyndig vurdering kan derfor bli redusert.

Tiltakene som har til hensikt å redusere atferdsvansker kan betraktes som generelle pedagogiske prinsipper og kan dermed iverksettes av lærerne i læringsmiljøet. På denne måten vil disse fungere innenfor alle fag og områder i skolen og kan slik betraktes som inkluderende. Tiltakene for å utvikle leseferdigheter er derimot svært spesifikke og lar seg vanskelig gjennomføre i en kollektiv undervisningssituasjon. De vil kreve en individuell tilpasset opplæringssituasjon. For en av elevene foreslås det tiltak for begynneropplæringen i lesing. Denne eleven er vurdert til å

klare seg godt faglig på 8. trinn, men tiltak innenfor dette området for ungdomsskoleelever kan være lite hensiktsmessige for å øke motivasjon og leseferdigheter (Snowling 2000).

Tiltakene som beskrives bærer preg av at det kobles ett sett tiltak opp mot en type vanske, og dette indikerer et kategorisk perspektiv der tiltakene skal redusere vanskene og slik realisere målene. Helgeland (2001) vektlegger at det som gir et forsvarlig læringsutbytte må vurderes ut fra den helhetlige situasjonen. I disse sakkyndige vurderingene er ikke læringsmiljøet vurdert, samt hvordan eleven kan inkluderes i dette.

5.2.3 Tilråding

På bakgrunn av det samlede utredningsarbeidet skal PPT gi en tilråding om eleven har behov for spesialundervisning. Denne tilrådingen må sees sammen med både elevenes individuelle forutsetninger og de opplæringsmålene som er gitt gjennom lov og læreplaner (Utdanningsdirektoratet 2009). Videre må tilrådingen henge sammen med realistiske opplæringsmål for eleven, om en kan avhjelpe vanskene innenfor det ordinære opplæringstilbudet, samt hvilken opplæring som vil gi et forsvarlig opplæringstilbud. Tabell 5,3 viser hva PPT for Østre Toten anbefaler for elevene i dette datamaterialet.

Tabell 5.3: Tilråding av spesialundervisning.

Skole Elev	Vanske	Spesialundervisningens innhold	Ant. timer til spes.undervisning:		
			Spes.ped.	Ass.	Bar.ped.
A1 G 8. trinn	Atferd	Lese/skrive, matematikk og øvrige fag	5 t	15 t	2,5 t
A2 G 9. trinn	Oppm	Norsk, matematikk og gjennomgang av dagen	7 t		
B1 G 7. trinn	Atferd	Norsk og veiledning i forhold til prak. tilretteleg. av teoretiske fag	3 t		
B2 G 4. trinn	ADHD	Matematikk, norsk og øvrige fag	8 t	12 t	

Skole Elev	Vanske	Spesialundervisningens innhold	Ant. timer til spes.undervisning:		
			Spes.ped.	Ass.	Bar.ped.
C1 G 9. trinn	Atferd	Daglig strukturering og tilrettelegging	2 t		
C2 J 8. trinn	Dysleksi	Opplegget må samkjøres med det ordinære	3 t		
D1 J 5. trinn	ADHD	Strukturere hverdagen og jobbe med fag	4–6 t		
D2 G 1. trinn	Oppm	Spesialundervisning i stort omfang, 2 t. til veiled. og observ.	10 t	17 t	
E1 J 5. trinn	Dysleksi	Lesing og skriving	3 t		
E2 G 5. trinn	Atferd	Matematikk, norsk og øvrige fag	12 t		2 t
F1 G 6. trinn	Generelle	Angis ikke	4 t		X
F2 J 4. trinn	Lese	Norsk	X		
G1 J 4. trinn	Atferd	Det anbefales spesialpedagog med solid kompetanse knyttet til aktivitet, impulsivitet og oppmerksomhet	1 t	19 t	
G2 G 5. trinn	Asperger	De viktigste fagene og de han har behov i	4–6 t	x	
H1 G 6. trinn	Oppm	Norsk og matematikk (mat. er ikke nevnt tidligere)	4 t		
H2 G 4. trinn	ADHD	Skal tilpasses det ordinære	25 t	12,5 t	
I1 J 1. trinn	Sosiale	Angis ikke	1 t	10 t	2 t
I2 J 5. trinn	Språk	Norsk, matematikk og forberedelser	7 t		
J1 G 2. trinn	Atferd	Norsk, matematikk og kunst & håndverk	3 t	8 t	
J2 j 5. trinn	Autisme	Har hjelp fra barneverns- pedagog i barnehagen og denne hjelpen må følges opp i skolen	7 t med fordel mer		x

Tabellen viser at elever med vansker innenfor atferdsproblematikk får tildelt gjennomsnittlig flere timer enn elever med lese- og skrivevansker. I tillegg er det også disse elevene PPT mener har behov for assistent og barnevernspedagog for å motta et tilfredsstillende læringsutbytte.

Av de tjue elevene i datamaterialet er det fire elever som beskrives med svake lese- og skriveferdigheter, mens PPT vurderer videreutvikling av disse ferdighetene som et realistisk mål for ni elever og de tilrår spesialundervisning i norsk. Hvordan videreutviklingen av lese- og skriveferdighetene skal samordnes med fagplanen og hvilke konsekvenser svake lese- og skriveferdigheter har for tilretteleggingen i øvrige teoretiske fag beskrives ikke i dette datamaterialet. Tilsvarende er å finne for faget matematikk. Der beskriver PPT utvikling i matematikk som et realistisk opplæringsmål for en av tjue elever, mens de tilrår spesialundervisning i matematikk for sju elever. Det blir slik ingen tydelig sammenheng mellom realistiske opplæringsmål og de fagene det anbefales spesialundervisning i.

Norsk og matematikk er de fagene som PPT anbefaler spesialundervisning i oftest, mens målene er knyttet til generelle pedagogiske prinsipper. For en del elever skal spesialundervisningen kun bidra med struktureringen og tilrettelegging, hvilket må sees på som generelle pedagogiske prinsipper. Når spesialundervisning er nødvendig for å mestre tilretteleggingen er dette et uttrykk for at skolen ikke mestrer å tilrettelegge en ordinær undervisning som ivaretar et mangfold av elever i inkluderende læreprosesser (Nordahl og Hausstätter 2009). Helgeland (2001) presiserer at den tilfredsstillende opplæringen realiseres i opplærings situasjonen ut fra likeverdighetsprinsippet, og det timeantall PPT foreslår til spesialundervisning kan betraktes som et av differensieringsredskapene som skolen bruker for å organisere en tilpasset opplæring for alle (St.meld. 30 (2003–2004)). Derimot vil ikke dette bety at kvaliteten på elevenes opplæring gir et tilfredsstillende og likeverdig læringsutbytte for elevene. Det er i større grad lærerens evne til å lede læringsarbeidet og etablere læringsmiljøet som gir økt læringsutbytte (Nordenbo 2008). Tilføring av økonomiske ressurser vil nødvendigvis ikke gi bedre kvalitet på opplæringen, men bidra til å opprettholde den praksisen som er etablert.

Videre legitimeres lærernes praksis siden årsaken til utfordringene i læringsmiljøet er elevens vanske, og slik vil det heller ikke oppstå noe behov for å utvikle læringsmiljøet.

5.3 Individuelle opplæringsplaner og halvårsrapporter

Når det er fattet et enkeltvedtak om spesialundervisning vil eleven også ha rettigheter etter § 5–5 i Opplæringsloven. Spesialundervisningen skal sammen med det ordinære undervisningstilbudet gi et likeverdig opplæringstilbud i forhold til hva andre elever mottar, og dette skal synliggjøres i en individuell opplæringsplan. Denne retten er hjemlet i Opplæringslovens § 5–5. Individuell opplæringsplan skal inneholde følgende:

- Mål for opplæringen
- Innholdet i opplæringen
- Hvordan opplæringen skal gjennomføres

Likeledes viser lovteksten i § 5–5 til at opplæringstilbudet til elever som mottar spesialundervisning skal dokumenteres ved å vise til det faktiske opplæringstilbudet som eleven har mottatt, samt til en vurdering av elevens utvikling i en «*halvårsrapport*». I tabell 5.4 gjengis innholdet i individuell opplæringsplan utarbeidet på bakgrunn av sakkyndig vurdering gjeldende for skoleåret 09/10 for de 20 elevene i dette datamaterialet, og halvårsrapport fra høsten 2009 og eldre.

Tabell 5.4: Oversikt over innhold i IOP og vurdering av opplæringen i halvårsrapport.

Elev	Vanske	Individuell opplæringsplan	Halvårsrapport
A1 G 8. trinn	Atferd	Ingen	Ingen
A2 G 9. trinn	Oppm	Kunne grunnleggende brøkre- gler, lære å strukturere skole- dagen	Ingen
B1 G 7. trinn	Atferd	Lese, skrive og bruke pc som verktøy, øve på å bruke små og store bokstaver	Innholdet beskrives, ikke utvik- lingen. Målene er overført fra 6. til 7. trinn.
B2 G 4. trinn	ADHD	Engelsk, norsk, matematikk og samtale med barnevernspe- dagog	Mål fra 4. ble overført til 5. trinn. Innholdet beskrives, utvikling ikke evaluert
C1 G 9. trinn	Atferd	Ingen	Ingen
C2 J 8. trinn	Dysleksi	2 timers lesekurs i uken, hjemme og på skolen	Ingen
D1 J 5. trinn	ADHD	Struktur/organisering, norsk, matte, engelsk og sosialt sam- spill	Beskriver innholdet, og alle mål skal videreføres
D2 G 1. trinn	Oppm	Innordne seg, bli trygg, skal forstå at voksne bestemmer	Beskriver innholdet, og alle mål skal videreføres
E1 J 5. trinn	Dysleksi	Ingen	Ingen
E2 G 5. trinn	Atferd	Sosial kompetanse, matema- tikk – målene er identiske fra forrige år, trene på å se seg selv som stor 5. klassegutt	Ingen spesifikk evaluering av hva han har lært, men noe bedre. Målene overføres til neste år
F1 G 6. trinn	Generelle	Bli en bedre leser, bli sikker på de fire regneartene, lære å prate enkel engelsk og skape interesse for engelsk	Høst 2008. Samarbeid og organisering fungerer godt
F2 J 4. trinn	Lese	Norsk, matematikk og sosial kompetanse	Ingen
G1 J 4. trinn	Atferd	Norsk, øke lesehastighet med 2 ord. pr. min., matte og samta- ler med barnevernspedagog	Høsten 2006 konkluderte med ingen endring, alle mål videre- føres
G2 G 5. trinn	Asperger	Lære nye engelsk ord hver uke, bli blad i å lese og skrive, mestre matematikk	Liten fremgang og målene blir satt opp igjen neste år

Elev	Vanske	Individuell opplæringsplan	Halvårsrapport
H1 G 6. trinn	Oppm	Detaljerte mål i norsk og matte, og gjennomføring ved samtale med barneverbspedagog	Har enetimer, fungerer bra i klassen. Samtale ser ut til å fungerer bra, utvikling vurderes ikke. Mål videreføres
H2 G 4. trinn	ADHD	Konkrete mål i norsk, engelsk, matte og sosial kompetanse	Evaluerer hva han mestrer
I1 J 1. trinn	Sosiale	Sosiale ferdigheter	Utvikling beskrives ikke, må viderehenvises til BUP for utredning
I2 J 5. trinn	Språk	Konkrete mål i norsk, matte og engelsk	Både 3 og 4 år ble tiltakene videreført og for 5. Trinn videreføres de eller de utgår pga. høy vanskegrad
J1 G 2. trinn	Atferd	Norsk og selvtilitt. Målene fra høst 2009 videreført til vår 2010	Han har stort behov for timene han har
J2 j 5. trinn	Autisme	Utvikle funksjonelle lese- og skriveferdigheter, funksjonelt språk og klare seg selv, sosial kompetanse	5 halvårsrapporter, beskriver innhold i undervisningen, mål fra 4. Er overført til 5 trinn

Denne tabellen viser hvordan skolen har omsatt PPTs tilråding av spesialundervisning til et opplæringstilbud som skal gi elevene et tilfredsstillende læringsutbytte, og likeledes hvordan de har evaluert effekten av opplæringen de har gjennomført.

For ni av tjue elever tilrådd PPT spesialundervisning i norsk, der fire av disse elevene har lese- og skrivevansker og fem av elevene har en problematisk atferd. Individuelle opplæringsplaner viser at tretten elever får spesialundervisning i norsk, med detaljerte beskrivelser av innholdet og konkrete mål for faget og som avviker fra læreplanen. Derimot viser ikke IOP til om enkelte emner i fagplanen skal følges, eller om hele faget skal erstattes av det som er beskrevet i IOP.

PPT tilrådd ikke spesialundervisning i engelsk for noen av elevene i dette datamaterialet, mens skolene har vurdert at seks elever har behov for spesialundervisning i engelsk, der mål og innhold avviker fra fagplanen. Det beskrives i mindre grad i IOP om undervisningen skal samkjøres med klassens planer, og hva elevene følger av ordinær opplæring. Det

samme gjelder for matematikk. Her har PPT angitt matematikk under realistiske opplæringsmål for kun en elev, og tilrådd spesialundervisning i matematikk for sju elever. Skolene har vurdert at det er behov for spesialundervisning i matematikk for elleve elever med konkrete faglige mål som avviker fra trinnets progresjon i faget.

PPT har tilrådd bruk av barnevernspedagog for 5 elever, og det som er felles for elevene er at de har en problematisk atferd. Skolene setter opp mål innen sosial kompetanse i IOP for tre av elevene, og metodene for å øke sosial kompetanse er bruk av barnevernspedagog. Skolene har i tillegg vurdert at ytterligere tre elever har behov for barnevernspedagog og bruker barnevernspedagog i samtale med elevene, uten å angi konkrete mål for hvordan dette skal bidra til økt faglig og sosialt læringsutbytte.

Organiseringen av undervisningen angis både som deltakelse inne i klassen, i mindre grupper og alene, men hyppighet og varighet på organiseringen angis ikke. Dette ser ut til være fleksible løsninger ut fra hva som er mest hensiktsmessig.

Hensikten med individuell opplæringsplan er å utvikle praktiske planer for å gjennomføre undervisningen for elever som mottar spesialundervisning. Den skal være et hjelpemiddel i planleggingen, gjennomføringen og i evalueringen av opplæringen (Aarnes 2008). De individuelle opplæringsplanene som har inngått i denne dokumentanalysen kan ikke sies å oppfylle intensjonen. De er detaljerte og angir i stor grad konkrete læringsmål for eleven for å redusere eller fjerne en vanske. Det vil si at IOP har i noen grad et behandlende perspektiv på opplæringen som skal gis. Dette kan ha sammenheng med sakkyndig vurdering, som er selve grunnlaget for utformingen av IOP.

Uavhengig av årsaken, oppfylles ikke alltid kravene til IOP. Det ble i forarbeidet til lovutkastet for § 5–5 lagt vekt på at elevens helhetlige undervisningstilbud skal beskrives i individuell opplæringsplan, og i lovteksten vises det til «*opplæringa*» (NOU 1995:18). Opplæringen må her forstås som det totale opplæringstilbudet, slik at den ordinære undervisningen sammen med spesialundervisningen, er det helhetlige opplæringstilbudet eleven mottar for å få et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud. De

individuelle opplæringsplanene oppfyller derfor i liten grad intensjonen, og det er en fare for at IOP ikke blir noe godt hjelpemiddel for å gjennomføre opplæringen. Like fullt er den individuelle opplæringsplanen skolens juridiske dokument, fordi det skal være mulig å etterprøve at eleven har mottatt et opplæringstilbud i samsvar med vedtaksorganets beslutning (Udir, rundskriv 1/2007).

5.3.1 Vurdering av halvårsrapporter

Halvårsrapporten viser hva som faktisk er gjennomført av den planlagte undervisningen i individuell opplæringsplan. Hensikten med rapporten er å evaluere effekten av spesialundervisning, forbedre undervisningen og øke læringseffekten. Analyser av halvårsrapporter for de tjue elevene i dette materialet viser at spesialundervisningen i mindre grad har den ønskede effekten. Det er kun for en elev at skolen beskriver den faktiske faglige og sosiale utviklingen. For seks elever foreligger ikke halvårsrapporter, og for ti av fjorten elever konkluderes det med at målene må videreføres til neste år. Det vil si at de målene det er arbeidet mot ikke realiseres. Derimot vurderes det ikke hva som fungerer eller ikke fungerer i forhold til faglig innhold, metoder og organisering. For en elev vurderer skolen at det er behov for ytterligere utredninger, mens eleven allerede har gjennomgått femten ulike tester. I ett annet tilfelle konkluderer skolen med at det er stort behov for timene.

Halvårsrapportene beskriver i større grad hva det er arbeidet med innholdsmessig og hvordan, men det foreligger ingen reell evaluering av hva som gir og ikke gir ønsket effekt. Skolen viderefører slik en praksis på et skjønsmessig grunnlag, av hva de mener gir elevene et tilfredsstillende læringsutbytte. På en annen side kan denne konklusjonen bidra til å øke behovet for spesialundervisning, når målene i innværende IOP i mindre grad realiseres.

5.4 Oppsummering

Analyser av de sakkyndige vurderingene viser at det er noe avvik på fire av de fem punktene en sakkyndig vurdering skal inneholde, jf. § 5–3.

1. eleven sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbudet

I denne vurderingen gir PPT i svært liten grad en vurdering av de situasjonene elevene har et tilfredsstillende utbytte i, og kan slik ikke nytte seg informasjonen om hva som gir forsvarlig opplæringstilbud. Vurderingen ser ut til å ha fokus på hva som ikke fungerer og at nåværende opplærings situasjon ikke gir et tilfredsstillende læringsutbytte.

2. lærevansker hos eleven og andre særlige forhold som er viktige for opplæringen

Dette er grundig utredet av PPT og det blir godt redegjort for elevenes vansker. Informasjonen kunne med fordel for forvaltningsorganet, lærer og foreldre i større grad fokusert på hva elevene faktisk mestrer faglig og sosialt. Dette gir et bedre grunnlag for å forstå elevens opplæringsbehov.

3. realistiske opplæringsmål for eleven

Punktet som omhandler elevenes realistiske opplæringsmål er i liten grad knyttet til læreplanen for fag, men i større grad ut fra generelle pedagogiske prinsipper for opplæringen. Når de realistiske målene blir upresise og ikke relaterte til faglig utvikling, får dette konsekvenser for hvordan PPT beskriver opplæringstilbudet som skal gi et forsvarlig læringsutbytte.

4. om en kan hjelpe på de vanskene eleven har innenfor det ordinære opplæringstilbudet

PPT vurderer under dette punktet hva som ikke fungerer for elevene, og i svært liten grad kontekstuelle betingelser som gir eleven et tilfredsstillende læringsutbytte.

5. hvilken opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud

Under dette punktet beskriver PPT omfattende og detaljerte tiltak knyttet til den spesifikke vansken eleven har. Det ser ut til at tiltakene har som funksjon å redusere vansken uten å sette dette i sammenheng med det helhetlige opplæringstilbudet eleven skal motta.

Samlet gir disse fem punktene grunnlaget for selve tilrådingen, og PPT angir spesialundervisning i spesifikke fag, der dette har svak sammenheng med de realistiske målene som er satt for opplæringen og de spesifikke metodene som anbefales. Derimot angir PPT spesialundervisningstilbudet i hele timer, hvilket samsvarer med Utdanningsdirektoratets retningslinjer.

Utdanningsdirektoratet legger også vekt på brukermedvirkning, og mener det bør fremgå av sakkyndig vurdering at foreldrene eller elev over 15 år, har kjennskap til og samtykker i innholdet i sakkyndig vurdering, før det sendes til forvaltningsorganet som skal beslutte vedtaket om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet 2009). Dette er også hjemlet i Opplæringsloven § 5–4, selv om denne loven ikke presiserer gjennom teksten at samtykket skal beskrives i sakkyndig vurdering. I datamaterialet som inngår i denne undersøkelsen er det ikke fremkommet i hvilken grad brukermedvirkning har funnet sted.

Når Opplæringsloven ikke tilbyr kategorier som redskap for de som skal definere hva et spesialpedagogisk behov er, skal slike behov sees relativt til hva andre elever får, og kontekstuellet i relasjon til skolens øvrige praksis. PPT for Østre Toten ser ut til å benytte seg av et lokalt skjønn i hvordan spesialpedagogisk behov defineres, og legger til grunn en profesjonell autonomi ut fra disse vage kriteriene og fortolker retten til spesialundervisning ut fra en tradisjonell rolle, der det vektlegges diagnostisering og klassifisering ut fra utredningsarbeid. Dette gir et sterkt individfokus og en orientering mot korrigerende og behandling av elevens vansker (Andestad 1997). «Behovet for spesialundervisning blir slik ikke noe objektivt gitt, men et subjektivt og sosialt definert fenomen» (Fylling og Handegård 2009:11).

Behov skapes gjennom de ordninger som er tilgjengelige, og for Østre Toten gjelder dette blant annet skolenes bruk av ressurser og villighet til å overta PPTs utredningsarbeid. Det er tidkrevende for skolen når de skal teste alle elever omfattende før det kan sendes en henvisning til PPT (vedlegg 6). Det vil være mer hensiktsmessig om lærerne kartelegger en elevs ferdigheter ved behov med en test som tjener formålet. Hattie påpeker: «To argue that states adopting strong accountability policies significantly improved student achievement is not convincing until substantial improvements in schooling conditions and practices occur» (2009:179). Dette innebærer at bruk av tester og kartleggingsverktøy har liten effekt i forhold til elevenes læringsutbytte når praksis ikke endrer seg i forhold til testresultatene. PPTs og skolenes omfattende bruk av tester vil verken gi elevene et økt eller et tilfredsstillende læringsutbytte, så lenge testene kun beskriver vanskene og legitimerer behovet for spesialundervisning. Tester og kartleggingsverktøy må betraktes som hjelpemidler for å beskrive et mestrings- og utviklingsnivå, slik at de blir et funksjonelt verktøy for å hjelpe eleven videre i utviklingen (Hansen 2000). Sannsynligheten for at elevene videreutvikler sine lese- og skriveferdigheter vil være større om lærerens ressurser ble brukt i direkte arbeid med lese- og skriveopplæring (Hattie 2009).

I tillegg ser det ut til at tilgjengelige barnevernspedagoger i opplærings-situasjonen er ressurser som PPT benytter og som kan bidra til å opprettholde et individfokuset perspektiv i synet på hva den enkeltes elevs behov for spesialpedagogiske tiltak er.

I prosessene om en elevs rett til spesialundervisning er PPT den mest sentrale aktøren og forvalter et stort ansvar. Det er lite sannsynlig at elever som blir vurdert av PPT om behov for spesialundervisning får en reell utredning av behovet i henhold til de krav Opplæringslovens § 5–3 setter, slik at skolen kan iverksette spesialundervisning som gir elevene et likeverdig opplæringstilbud. Evalueringen av gitt spesialundervisning i halvårsrapporter viser at spesialundervisningen vurderes til å ha liten effekt, og likeledes at dette forsterker behovet for spesialundervisning.

PPT bør derfor endre sin rolle og sitt perspektiv på spesialundervisning, og vektlegge elevenes styrke og kompetanse for å få en bred orientering mot inkludering, vekst og utvikling (Andestad 1997). Det ville være hensiktsmessig om PPT nedtoner det omfattende arbeidet de har nedlagt i utredningen og beskrivelsen av elevenes vansker i sakkyndige vurderinger, og erstattet dette med et sterkere fokus på hvilke betingelser som gir elevene et tilfredsstillende læringsutbytte. Dette innebærer et sterkere fokus på læringsmiljøet, og de muligheter for endringer som ligger i lærerens valg av undervisningshandlinger.

For å endre og snu trenden mot økt behov for spesialundervisning bør PPT oppøve kunnskap om læringsmiljøet i et systemteoretisk perspektiv. Det vil da ikke være tilstrekkelig å etablere flere «sakkyndige veilednings-samtaler» i skolen, men være en samarbeidspartner for lærere i å løse de utfordringene lærere står overfor. Fokuset må endres fra den spesifikke eleven, til den reelle konteksten lærernes utfordringer forekommer i. Det vil si at det må endringer til i forhold til innholdet i PPTs arbeid, og ikke nødvendigvis hvordan de organiserer sin virksomhet.

Et godt systemrettet arbeid innebærer blant annet en grunnforståelse av at all læring og samhandling i skolen må forstås i lys av kontekstuelle forhold som til enhver tid preger skolen. Et systemperspektiv får som konsekvens at vurderingen av en elevs behov og tiltak alltid må relateres til betingelser i elevenes omgivelser. For å kunne drive et systemrettet arbeid er det nødvendig med systemkompetanse, både teoretisk og praktisk, der man kjenner opplæringskonteksten til elevene.

6. RESULTATER KOMMUNAL STATISTIKK

Kapittel 6 vil presentere kommunal statistikk for de tre siste skoleårene gjennom nasjonale prøver, elevundersøkelsen, eksamensresultater for 10. trinn, samt grunnskolepoeng. Resultatene vil presenteres både nasjonalt, kommunalt på skolenivå. I dette kapitlet vil ikke den enkelte skole bli anonymisert siden dette er offentlig tilgjengelige dokumenter.

6.1 Nasjonale prøver

Formålet med nasjonale prøver er å vurdere i hvilken grad skolen lykkes med å utvikle elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk. Nasjonale prøver skal primært gi styringsinformasjon til skolene og kommunene. Det er også forutsatt at prøvene skal komme til nytte for den enkelte elevs pedagogiske utvikling i samarbeid mellom lærer, elev og foresatte. Videre er nasjonale prøver i grunnleggende ferdigheter og ikke prøver i fag. De nasjonale prøvene foretas på høsten, i 5. og 8. trinn. Elevenes resultater på nasjonale prøver presenteres ved en skala med tre mestringsnivåer på 5. trinn og fem mestringsnivåer på 8. trinn, hvor mestringsnivå 1 er lavest (Utdanningsdirektoratet).

Tabellene under viser resultatene fra nasjonale prøver i skoleårene 2007/08, 2008/09 og 2009/10, samt et samlet snitt. Det samlede snittet er laget for å få et bedre helhetsinntrykk av skolene, siden det er store variasjoner mellom kullene og deres lærere.

Tabell 6.1: Resultater på nasjonale prøver, 5. trinn.

5. trinn	Engelsk				Lesing				Regning			
	2007-08	2008-09	2009-10	Snitt 3 år	2007-08	2008-09	2009-10	Snitt 3 år	2007-08	2008-09	2009-10	Snitt 3 år
Nasjonalt	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
Østre Toten	1,9	1,8	1,9	1,9	1,9	1,7	2,0	1,9	2,0	1,8	2,0	1,9
Hoffsvangen	1,8	1,8	1,9	1,8	1,8	1,7	2,2	1,9	1,9	1,9	1,6	1,8
Kapp	1,8	1,5	2,1	1,8	1,8	1,5	2,1	1,8	2,0	1,6	2,1	1,9
Kolbu	1,8	1,7	1,8	1,8	1,8	1,7	1,7	1,7	1,9	1,8	2,0	1,9
Nordli	2,0	1,8	1,8	1,9	2,0	1,7	1,9	1,9	2,0	1,4	2,3	1,9
Stange	1,8	1,8	1,7	1,8	1,9	1,6	1,8	1,8	1,8	1,5	2,0	1,8
Totenviken	2,1	2,5	2,0	2,2	2,0	1,9	2,1	2,0	2,3	2,2	2,0	2,2
Vilberg	2,1	1,9	2,2	2,1	2,1	1,9	2,0	2,0	2,4	2,4	2,0	2,3

Tabellen viser at det er to skoler som peker seg ut dersom man ser på gjennomsnittet for de tre årene, og det er Totenviken og Vilberg. Begge skolene ligger over landsgjennomsnittet i både engelsk og regning, mens de ligger på landsgjennomsnittet i lesing. De fem øvrige barneskolene ligger litt under gjennomsnittet i alle fag.

Tabell 6.2: Resultater på nasjonale prøver, 8. trinn.

8. trinn	Engelsk				Lesing				Regning			
	2007-08	2008-09	2009-10	Snitt 3 år	2007-08	2008-09	2009-10	Snitt 3 år	2007-08	2008-09	2009-10	Snitt 3 år
Nasjonalt	3,0	3,0	3,0	3,0	3,1	3,1	3,1	3,1	3,1	3,1	3,1	3,1
Østre Toten	2,8	2,9	2,8	2,8	2,9	3,3	3,0	3,1	3,0	3,4	3,0	3,1
Lena U	2,9	2,9	2,7	2,8	3,0	3,3	2,9	3,1	3,0	3,5	2,8	3,1
Skreia U	2,7	2,9	2,9	2,8	2,9	3,3	3,1	3,1	3,0	3,2	3,2	3,1

Om man ser på de to ungdomsskolenes faglige snitt gjennom tre skoleår finnes det ingen forskjell mellom elevenes ferdigheter i engelsk, lesing eller regning. Videre har elevene i Østre Toten på 8. trinn i snitt oppnådd samme resultat som landsgjennomsnittet både i lesing og regning, mens de i engelsk ligger litt under.

6.2 Elevundersøkelsen

Elevundersøkelsen er en nettbasert undersøkelse der elever i grunnskolen og videregående opplæring har fått mulighet til å vurdere sitt eget læringsmiljø. Undersøkelsen er obligatorisk for 7. og 10. trinn i grunnskolen og for elever på VG1 i videregående opplæring. For øvrige trinn er undersøkelsen frivillig. Undersøkelsen gjennomføres om våren, der svaralternativene for alle områdene er angitt i en skala fra 1–5. Høy verdi betyr positivt resultat for alle indeksene unntatt mobbing (Utdanningsdirektoratet).

I tabellene som følger presenteres resultatene fra undersøkelsen i skoleårene 2006/07, 2007/08 og 2008/09 på 7. og 10. trinn, samt et samlet snitt for den enkelte skole fra disse tre skoleårene. Det samlede snittet er laget for å få et bedre helhetsinntrykk av skolen, siden det er store variasjoner mellom kullene og deres lærere.

Tabell 6.3 og 6.4 presenterer resultatene fra 7. trinn.

Tabell 6.3: Resultater fra elevundersøkelsen på trivsel, elevdemokrati og fysisk læringsmiljø, 7. trinn.

7. trinn	Trivsel				Elevdemokrati				Fysisk læringsmiljø			
	2006-07	2007-08	2008-09	Snitt 3 år	2006-07	2007-08	2008-09	Snitt 3 år	2006-07	2007-08	2008-09	Snitt 3 år
Nasjonalt	4,3	4,3	4,3	4,3	3,6	3,6	3,6	3,6	3,2	3,1	3,2	3,2
Østre Toten	4,6	4,4	4,5	4,5	3,8	3,8	4,0	3,9	3,6	3,3	3,8	3,6
Hoffsvangen	4,7	4,3	4,4	4,5	3,8	2,8	3,7	3,4	4,2	2,6	3,9	3,6
Kapp	4,9	4,5	4,5	4,6	4,6	3,8	3,8	4,1	4,6	2,9	3,7	3,7
Kolbu	4,4	4,3		4,4	3,2	3,9		3,6	2,6	3,3		3,0
Nordli	4,6	4,5	4,2	4,4	4,3	3,8	3,6	3,9	3,8	3,9	2,9	3,5
Stange	4,0	4,7	4,8	4,5	3,4	4,2	4,5	4,0	2,6	3,9	4,3	3,6
Totenviken	4,7	4,4	4,6	4,6	3,8	4,1	4,5	4,1	3,8	3,5	3,7	3,7
Vilberg	4,8	4,5	4,6	4,6	3,5	3,8	3,8	3,7	3,5	3,4	3,7	3,6

Området *trivsel* består av 4 spørsmål og viser elevenes generelle trivsel på skolen, inkludert trivsel sammen med medelever og lærere. Indeksen *elevdemokrati* omhandler elevenes vurdering av elevrådsarbeidet ved

skolen og om skolen hører på elevrådet sine forslag. Dette området består av 2 spørsmål. *Fysisk læringsmiljø* viser elevenes vurdering av 10 forhold ved det fysiske læringsmiljøet på skolen (Utdanningsdirektoratet).

Innenfor området *trivsel* ligger alle barneskolene i Østre Toten over landsgjennomsnittet, det samme gjelder for det *fysiske læringsmiljøet* dersom vi ser bort i fra Kolbu skole som bare har data fra to av skoleårene. Denne skolen vil ikke bli omtalt i den videre analysen på grunn av at snittet kun er fra to skoleår. Også innenfor *elevdemokrati* vurderer de fleste av barneskolene i Østre Toten seg over landsgjennomsnittet. Det er to skoler som har gjennomgående bedre snitt enn de andre og det er Kapp og Totenviken. De har best resultat på alle de tre områdene, med Stange en desimal bak.

Neste tabell presenterer resultater fra områdene mobbing på skolen, motivasjon og faglig veiledning.

Tabell 6.4: Resultater fra elevundersøkelsen på mobbing, motivasjon og faglig veiledning, 7. trinn.

7. trinn	Mobbing på skolen				Motivasjon				Faglig veiledning			
Skoleår	2006-07	2007-08	2008-09	Snitt 3 år	2006-07	2007-08	2008-09	Snitt 3 år	2006-07	2007-08	2008-09	Snitt 3 år
Nasjonalt	1,4	1,4	1,4	1,4	4,2	4,2	4,2	4,2	3,5	3,5	3,5	3,5
Østre Toten	1,2	1,4	1,3	1,3	4,3	4,3	4,3	4,3	3,9	3,6	3,7	3,7
Hoffsvangen	1,2	1,8	1,3	1,4	4,4	4,1	4,2	4,2	3,8	3,6	3,3	3,6
Kapp	1,0	1,3	1,5	1,3	4,6	4,3	4,1	4,3	4,3	3,5	3,8	3,9
Kolbu	1,1	1,8		1,5	4,2	4,3		4,3	3,2	3,4		3,3
Nordli	1,5	1,2	1,6	1,4	4,5	4,6	4,1	4,4	4,3	4,2	3,0	3,8
Stange	1,4	1,2	1,3	1,3	4,0	4,2	4,5	4,2	3,4	3,8	3,9	3,7
Totenviken	1,2	1,4	1,1	1,2	4,5	4,3	4,4	4,4	4,1	3,8	4,0	4,0
Vilberg	1,0	1,0	1,0	1,0	4,5	4,5	4,4	4,5	2,9	3,8	3,5	3,4

I tabellen over viser området *mobbing på skolen* til andelen elever som oppgir at de har blitt mobbet de siste månedene. Når det gjelder mobbing, betyr lav verdi liten forekomst av mobbing. Indeksen for *motivasjon* viser elevenes generelle motivasjon for skolearbeid. Den inkluderer ulike mål på motivasjon som interesse og lærelyst. For området *faglig veiledning*

viser tabellen i hvilken grad elevene føler at de får god veiledning om hvordan de kan forbedre seg og hvilke krav som stilles til det faglige arbeidet (Utdanningsdirektoratet).

Innenfor området *mobbing i skolen* må resultatene tolkes noe annerledes enn de øvrige. Her vil best resultat være lav verdi. Vilberg skole peker seg ut med gjennomgående lav forekomst av mobbing på skolen. Det er ytterligere fire av skolene som befinner seg under landsgjennomsnittet når det gjelder mobbing. Når det gjelder *motivasjon* er det ingen av skolene i snitt på 3 år som ligger under landsgjennomsnittet, og Vilberg oppnår best resultat på området. Innenfor det siste området, *faglig veiledning*, ligger også alle barneskolene i Østre Toten, bortsett fra en, over landsgjennomsnittet.

Om man ser på de nasjonale prøvene og elevundersøkelsen under ett ser det ut til at det er sammenfall mellom undersøkelsene på skolenivå. Vilberg og Totenviken som oppnår best resultat på nasjonale prøver, blir også av elevene i elevundersøkelsen vurdert som blant de beste barneskolene i kommunen. Det er på disse skolene at det foregår minst mobbing, at elevene er mest motiverte og at elevene trives best.

For ungdomstrinnet er de 6 første områdene i elevundersøkelsen identiske med mellomtrinnet. Tabellene 6.5, 6.6 og 6.7 presenterer resultatene fra 10. trinn skoleårene 2006/07, 2007/08 og 2008/09.

Tabell 6.5: Resultater fra elevundersøkelsen på trivsel, elevdemokrati og fysisk læringsmiljø, 10. trinn.

10. trinn	Trivsel				Elevdemokrati				Fysisk læringsmiljø			
	2006-07	2007-08	2008-09	Snitt 3 år	2006-07	2007-08	2008-09	Snitt 3 år	2006-07	2007-08	2008-09	Snitt 3 år
Nasjonalt	4,1	4,1	4,1	4,1	3,1	3,1	3,1	3,1	2,7	2,6	2,7	2,7
Østre Toten	4,2	4,2	4,2	4,2	3,3	3,1	3,1	3,2	2,9	2,8	2,7	2,8
Lena U	4,1	4,1	4,1	4,1	3,4	2,9	2,8	3,0	2,5	2,2	2,0	2,2
Skreia U	4,3	4,3	4,3	4,3	3,3	3,4	3,5	3,4	3,2	3,5	3,7	3,5

Tabell 6.6: Resultater fra elevundersøkelsen på mobbing på skolen, motivasjon og faglig veiledning, 10. trinn.

10. trinn	Mobbing på skolen				Motivasjon				Faglig veiledning			
	2006-07	2007-08	2008-09	Snitt 3 år	2006-07	2007-08	2008-09	Snitt 3 år	2006-07	2007-08	2008-09	Snitt 3 år
Nasjonalt	1,4	1,4	1,4	1,4	3,7	3,7	3,7	3,7	3,2	3,1	3,1	3,1
Østre Toten	1,4	1,5	1,5	1,5	3,6	3,7	3,6	3,6	3,2	3,0	2,9	3,0
Lena U	1,6	1,4	1,4	1,5	3,6	3,6	3,4	3,5	3,1	3,0	2,8	3,0
Skreia U	1,3	1,6	1,5	1,5	3,7	3,7	3,8	3,7	3,3	3,0	3,0	3,1

Tabellene over viser at de to ungdomsskolene har ganske likt resultat på områdene *mobbing på skolen*, der de skårer likt, på *faglig veiledning* der det er en desimal i forskjell, og på *trivsel og motivasjon* med to desimaler i forskjell. Det ser ut til at elevene på Skreia jevnt over vurderer områdene i elevundersøkelsen bedre enn Lena. Størst forskjell er det i *fysisk læringsmiljø*, som kan forklares gjennom at Skreia har vært gjennom en restaureringsperiode, mens Lena først skal i gang neste skoleår. Men om man videre sammenlikner hvordan elevene på Skreia ungdomsskole vurderer de 10 forholdene knyttet til fysisk læringsmiljø opp mot landsgjennomsnittet, ligger de 0,8 over. Og det er en vesentlig forskjell.

Noe forskjell finner vi også innenfor *elevdemokrati*, der elevene på Skreia ungdomsskole i snitt de tre siste årene opplever at skolens elevrådsarbeid og dets innflytelseskraft er noe bedre enn både Lena ungdomsskoles og snittet av landets ungdomsskoler.

I elevundersøkelsen er det to områder ekstra for ungdomstrinnet og det er medbestemmelse og karriereveiledning. *Medbestemmelse* viser elevenes følelse av å få være med på å bestemme arbeidsmål, arbeidsplaner, arbeidsmåter og hva det skal legges vekt på ved vurdering. Mens *karriereveiledning* viser elevenes vurdering av den informasjonen de får om utdanningsvalg (Utdanningsdirektoratet). Resultatene fra disse to områdene presenteres i tabellen under.

Tabell 6.7: Resultater fra elevundersøkelsen på medbestemmelse og karriereveiledning, 10. trinn.

Skole	Medbestemmelse				Karriereveiledning			
	2006-07	2007-08	2008-09	Snitt 3 år	2006-07	2007-08	2008-09	Snitt 3 år
Nasjonalt	2,4	2,3	2,3	2,3	3,6	3,6	3,6	3,6
Østre Toten	2,5	2,1	2,2	2,3	3,7	3,5	3,5	3,6
Lena U	2,4	2,2	2,1	2,2	3,5	3,4	3,1	3,3
Skreia U	2,6	2,1	2,3	2,3	3,9	3,7	3,9	3,8

Både elevene på Skreia og Lena ungdomsskole ser ut til å ha samme oppfatning om sin *medbestemmelse* som snittet av landets 10. klassinger. Forskjellen mellom de to skolene er større når det gjelder karriereveiledning. Elevene på Skreia ungdomsskole vurderer informasjonen om utdanningsvalg bedre enn det elevene på Lena gjør.

6.3 Eksamensresultater og grunnskolepoeng

Den siste tabellen gir en oversikt over eksamensresultater og grunnskolepoeng de to siste skoleårene.

Tabell 6.8: Eksamensresultater og grunnskolepoeng, 10. trinn.

10. trinn	Engelsk Skriftlig		Matematikk Skriftlig		Norsk		Grunnskolepoeng	
Skoleår	2007-08	2008-09	2007-08	2008-09	2007-08 Hovemål	2008-09 Hoved- og sidemål	2007-08	2008-09
Nasjonalt	3,7	3,8	3,2	3,4	3,4	3,4	39,7	39,5
Østre Toten	3,6	3,7	2,9	3,6	3,1	3,2	38,8	39,0
Lena	3,8	3,8	3,0	3,8	3,0	3,3	38,8	40,7
Skreia	3,5	3,5	2,9	3,4	3,2	3,1	38,8	37,1

I følge tabellen ligger Østre Toten så vidt under landsgjennomsnittet i engelsk skriftlig begge årene, mens de ligger under i norsk. I matematikk har elevene i Østre Toten oppnådd svakere karakterer til eksamen våren 2008 enn landsgjennomsnittet, mens de til eksamen 2009 skåret bedre. Tabellen viser også at det er forskjeller mellom de to ungdomsskolene i

kommunen. Lena ungdomsskole skårer gjennomgående bedre enn Skreia ungdomsskole på eksamen i alle fag, bortsett fra i norsk hovedmål våren 2008.

Når det gjelder grunnskolepoengene ligger Østre Toten kommune noe under landsgjennomsnittet skoleåret 2007/2008, mens de har nærmet seg snittet mer i 2008/2009. Denne tilnærmingen skyldes i hovedsak Lena ungdomsskole som har hatt en betydelig økning det siste året.

6.4 Oppsummering

Dette kapitlet har tatt for seg resultater fra kommunale statistikker både på skolenivå og kommunenivå, og sammenliknet disse resultatene med nasjonalt snitt. Det har vært resultater fra nasjonale prøver, elevundersøkelsen, eksamen og grunnskolepoeng.

På de nasjonale prøvene ligger kommunens 5. trinn i snitt, i løpet av de siste tre skoleårene, omtrent som landsgjennomsnittet. Mens det på skolenivå er to skoler som peker seg ut ved å ligge på det nasjonale snittet eller over i alle ferdighetene. På 8. trinn er det små forskjeller mellom de to ungdomsskolene om man ser på snittet fra de tre siste skoleårene. Sammenliknet med landets øvrige 8. klassinger, ligger Østre Toten på gjennomsnittet i både lesing og regning, mens de skårer litt under i engelsk.

I elevundersøkelsen er bare resultatene fra 7. og 10. trinn vurdert. Innenfor alle områdene har Østre Toten kommune et bedre snitt de siste tre årene enn landsgjennomsnittet, bortsett fra på området *mobbing på skolen* for 7. trinn og *faglig veiledning* for 10. trinn. Hvordan elevene på den enkelte skole vurderer områdene i elevundersøkelsen er varierende. Et interessant funn er at de skolene som skårer bra på nasjonale prøver, også vurderes best av elevene på barnetrinnet.

Eksamensresultater og grunnskolepoeng gjelder kun for elever på 10. trinn. Mens elevene på kommunens to ungdomsskoler skårer ganske likt på nasjonale prøver på 8. trinn, har den ene gjennomgående bedre

eksamensresultater enn den andre på 10. trinn. Den samme ungdomsskolen har det siste skoleåret også gått over nasjonalt snitt i grunnskolepoeng. Men denne ungdomsskolen vurderes lavere på de fleste områder i elevundersøkelsen av skolens elever på 10. trinn, enn den andre. Og det er interessant.

7. DRØFTING OG FORSLAG TIL TILTAK

I dette kapitlet vil vi trekke sammen hovedfunnene i denne evalueringen og samtidig forsøke å gi noen forklaringer på disse funnene. Dessuten vil vi svare på de to problemstillingene som er grunnlaget for evalueringen. Til slutt vil vi komme med noen forslag til tiltak som bygger på våre konklusjoner. Disse forlagene må imidlertid tilpasses forholdene i kommunen bedre enn det vi har forutsetninger for å gjøre.

Vi har organisert avslutningskapitlet ved å formulere konklusjonene i forhold til de to hovedproblemstillingene innledningsvis for deretter å komme med forslag til tiltak. Først vil vi imidlertid beskrive variasjonen mellom skolene i kommunen og framheve noen sentrale trekk ved skoler som gjør det bra.

7.1 Variasjon mellom skoler

Det er klare og systematiske variasjoner mellom skolene i kommunen, noe som innebærer at enkelte skoler har et bedre tak på både spesialundervisningen og den vanlige undervisningen.

Tre til fire skoler skiller seg ut i positiv forstand. Ved disse skolene finner vi flere faktorer som ser ut til å ha sammenheng med at de i større grad lykkes bedre med både spesialundervisning og vanlig undervisning enn de andre skolene. Disse skolene vil i dette kapitlet bli omtalt som solide skoler.

De solide skolene kjennetegnes ved at rektor gir tydelige føringer for organisering av spesialundervisning og samarbeidet knyttet til spesialundervisningen. Disse rektorene både leder og støtter de ansatte og er eksplisitte på forventninger. Videre kjennetegnes de solide skolene ved en tydelig skolekultur, et reflektert syn på differensiering og ved at det vektlegges utvikling av sosial kompetanse hos elevene. Det kan virke som om disse skolene har en felles skolekultur preget av et inkluderende elevsyn.

De samme skolene har utviklet evalueringsrutiner av den spesialpedagogiske undervisningen som synes hensiktsmessig. Dette gjelder både systemer for underveisevaluering og evaluering av måloppnåelse. To av skolene iverksetter og/ eller omorganiserer det spesialpedagogiske tilbudet i forhold til evalueringsresultater. Dette innebærer at spesialundervisningen kan være periodisert, og således ikke gjennomgående lik for hele skoleåret. Ved en av skolene prioriteres de spesialpedagogiske timene rent timeplanteknisk ved at alle timer til spesialundervisning legges først for å sikre de best egnede lærerne til denne oppgaven.

Studien viser også at det er mindre fravær blant de ansatte ved de solide skolene enn ved de mindre solide skolene, og at spesiallærer sjelden eller aldri settes inn som vikar ved fravær. Ved de mindre solide skolene er fraværet høyere, og spesiallærer settes i større grad inn som vikar. Fraværet kan ha ulike årsaker, men funnet tyder på at spesialundervisningen prioriteres i større grad ved de solide skolene.

Tabellen viser kjennetegn ved tre til fire skoler som skiller seg positivt ut i denne studien. Disse solide skolene synes å lykkes bedre enn de andre skolene både i forhold til spesialundervisning og vanlig undervisning, noe også resultatene både på nasjonale prøver og elevundersøkelsen er med på å understøtte.

Tabell 7.1: Kjennetegn ved de solide skolene.

Kjennetegn ved de solide skolene
Rektor gir tydelige føringer for spesialundervisningen
Gode samarbeidsrutiner i forhold til spesialundervisningen
Felles skolekultur
Reflektert og inkluderende syn på differensiering
Vektlegger utvikling av elevenes sosiale kompetanse
Inkluderende syn på elever
Gode evalueringsrutiner for spesialundervisning
Spesialundervisningen periodiseres på bakgrunn av evaluering
Timene til spesialundervisning prioriteres rent timeplanteknisk
De som utøver spesialundervisning settes sjelden eller aldri inn som vikar
Lite fravær blant de ansatte
Veiledning av assistenter
Dynamiske organiseringsformer i spesialundervisning

7.2 Forklaringer på forekomsten av spesialundervisning

Den første problemstillingen i evalueringen er kanskje den viktigste og er knyttet til forekomsten på spesialundervisning på 9,2 %. Denne problemstillingen har følgende formulering:

- Hvilke faktorer tilknyttet elevgrunnet, driften av grunnskolene, læringsmiljøet og gjennomføringen av den vanlige undervisningen kan forklare den høye forekomsten av spesialundervisning i Østre Toten?

Ut fra våre funn i det empiriske materialet og vurderinger av disse funnene, er hovedforklaringene på den høye forekomsten av spesialundervisning i kommunen knyttet til følgende forhold:

- En for ensidig anvendelse av individperspektivet på elevenes problemer i skolen
- En utilsiktet effekt av tidlig innsats
- Manglende kjennskap til og bruk av forskningsbasert kunnskap på alle nivåer

7.2.1 Et sterkt individperspektiv

Det er gjennomgående i både intervjuer og dokumentanalyser at det grunnleggende individperspektivet står svært sterkt i kommunen og på alle nivåer. Det er det perspektivet som i kapittel 2 omtales som det kategoriske perspektivet på spesialundervisning. Dette ser vi ved at de sakkyndige vurderingene bærer preg av en grundig beskrivelse av elevenes vansker, og en lite presis og konkret fremstilling av hva som gir tilfredsstillende læringsutbytte og om elevene kan få hjelp innenfor den ordinære opplæringen. PPT legger slik vekt på elevens iboende egenskaper knyttet til et kategorisk eller individorientert perspektiv på spesialundervisning, og i svært liten grad kontekstuelle og relasjonelle forhold i læringsmiljøet og den vanlige undervisningen.

Lærere og skoleledere har også i hovedsak et fokus på eleven og elevenes vansker i intervjuene av hvordan de forstår det spesialpedagogiske feltet. Ved mange skoler er det et påfallende manglende fokus på den vanlige undervisningen og læringsmiljøet i den enkelte skole. Dette til tross for at forskning godt dokumenterer at det er her hovedforklaringene på elevenes problemer ligger (Hattie 2009). Dette fokuset kan også være forklaringen på at den største andelen av elever som mottar spesialundervisning finnes på ungdomsskolene. Her blir forskjellene mellom elevene mer tydelige, og det blir lett å ha et sterkt fokus på individer som presterer dårlig.

Individperspektivet ved diagnostisering, tester og vanskeorientering og tilhørende spesialundervisning har utviklet seg til en form for kapital som både lærere og foreldre aktivt oppsøker. Foreldrene tror at det er avgjørende for barnet at det blir testet og får spesialundervisning selv om det er vanskelig å dokumentere at dette gir noe bedre læring for elevene.

Det grunnleggende individperspektivet bidrar sterkt til at skolene og lærerne slipper å se kritisk på egen praksis, og det fremmer på mange måter skolens egeninteresser. Slik sett kan spesialundervisningen lett også bli en avlastningsordning for manglende kvalitet på deler av den vanlige undervisningen.

7.2.2 Utsiktet effekt av tidlig innsats

Det ser ut til at resultatene av tidlig innsats har vært en stor økning på henvisninger fra barnehagene. Barn med ulike problemer i barnehagen har blitt identifisert og det er gjennomført sakkyndige vurderinger for å gi dem individuell hjelp. Denne økningen i henvisninger i barnehagen og tidlig barneskole må betraktes som en utsiktet effekt av tidlig innsats. Det ser ut til at det ikke har vært en klar nok forståelse av hvordan prinsippet om tidlig innsats skal forvaltes i kommunen.

Hensikten med tidlig innsats er å drive et forbyggende arbeid der en bedre tilrettelegging av miljøet og pedagogiske tiltak skal føre til en reduksjon i behovet for egne individuelle tiltak som spesialundervisning på sikt. Dette har ikke skjedd i Østre Toten. Tvert i mot ser det ut til at hensikten

med tidlig innsats i større grad har vært å identifisere barn slik at det kan fattes enkeltvedtak. Identifisering av barn med for eksempel språkproblemer i barnehagen vil være viktig, men hensikten er at disse skal få en tilrettelegging av sitt tilbud uten at det fattes enkeltvedtak.

7.2.3 Manglende kompetanse

Spesialundervisningen i Østre Toten er i relativt stor grad preget av at mange av de ansatte har liten eller ingen formell pedagogisk og/eller spesialpedagogisk kompetanse. Det er en stor bruk av assistenter, og det er en forholdsmessig høy andel av ansatte med sosialfaglig kompetanse. Ut i fra våre analyser er opp mot 60 % av timene som er brukt til spesialpedagogisk innsats gitt av assistenter. Dette er ingen garanti for gode resultater målt i elevenes læringsutbytte Internasjonal forskning viser at høy kompetanse hos de ansatte er avgjørende for å få en positiv effekt av spesialundervisningen (Egelund og Tetler 2009). I Østre Toten er denne kompetansen lav og denne lave kompetanse kan forsterke et fortsatt behov for spesialundervisning.

Dette kan til dels dokumenteres gjennom de analysene vi har gjort av halvårsrapportene. I disse rapportene uttrykkes det at spesialundervisningen gir relativt liten effekt, men at den likevel fortsetter. På denne måten opprettholdes behovet for spesialundervisning, og noe av årsaken kan være at kompetansen hos de som gjennomfører undervisningen er for lav. Dette innebærer også at det kan opprettholdes spesialundervisning som både er lite relevant og gir få resultater.

Videre er det også uheldig i forhold til bruken av den spesialpedagogiske kompetansen at spesialpedagoger ved noen skoler brukes som vikarer for klasselærere. Dermed blir deler av spesialundervisningen ikke gjennomført fordi lærerne med kompetanse brukes til andre formål.

Både nasjonal og internasjonal forskning viser at inkluderende spesialundervisning gir best effekt for de fleste (Nordahl og Haustatter (2009) Egelund og Tetler (2009)). Likevel står individperspektivet og segregert spesialundervisning sterkt blant lærere og skoleledere i kommunen. Det

er dermed god grunn til å tro at mange skoleledere og lærere ikke er godt nok kjent med verdien av inkluderende spesialundervisning som en følge av at kompetansen ikke er tilstrekkelig.

Foreldrene framstår som viktig for elevenes læring både innefor spesialundervisning og vanlig undervisning (Hattie 2009). Denne kunnskapen ser ikke ut til å bli forvaltet på en god nok måte i kommunen. Det er i intervjuer framkommet holdninger til foreldre som kan bidra til at det stilles lave krav til deres barn og dermed at de lettere får behov for spesialundervisning.

7.2.4 Endringer i skolestruktur og spesialundervisning

Det har blitt antydnet at en årsak til økningen i spesialundervisning kan være den skolestrukturendring som har blitt foretatt i Østre Toten. Vi har få data som kan dokumentere eller avkrefte en slik påstand. Men det er flere forhold som peker i retning av at endringer i skolestruktur i liten grad har påvirket behovet for spesialundervisning. For det første har det vært en økning av barn som har med seg enkeltvedtak fra barnehagen eller får enkeltvedtak ved skolestart. Dette kan ikke ha sammenheng med skolestruktur. Videre har det vært en klar økning av elever som mottar spesialundervisning på ungdomstrinnet. Dette er det også vanskelig å si at har sammenheng med skolestrukturendringer på barnetrinnet.

Den eventuelle påvirkningen på spesialundervisningen som skolestrukturen kan ha hatt er knyttet til enkelte rektors og læreres opplevelser. Lærere som tidligere hadde svært små klasser, har nå blitt lærere i klasser med et elevtall som ligner mer på gjennomsnittet i Norge. Dette kan gi opplevelser for noen lærere av at de nå ikke strekker til og trenger hjelp til enkeltelever gjennom spesialundervisning. Disse opplevelsene kan også noen rektorer ha hatt, økningen i det totale elevtallet kan slik ha vært utfordrende for kulturen i skolen. Men dette forklarer eventuelt kun en liten del av økningen i spesialundervisningen, og denne forklaringen vil gradvis bli av mindre betydning.

7.3 Likeverdighet og resultatoppnåelse

Denne evalueringen har ikke et design som gjør at man kan si noe sikkert om de resultatene som finnes er en konsekvens eller effekt av spesialundervisningen. Men det har blitt gjort en del funn som innebærer at vi kan antyde en del svar på den andre problemstillingen som dreier seg om forholdet mellom ressursinnsats og resultater.

- Gir den store andelen ressurser som i dag brukes på spesialundervisning de ønskede resultater, og er denne ressursfordelingen likeverdig i forhold til de øvrige elevene i grunnskolen?

Ut i fra de analyser som har blitt gjort av den empirisk baserte kunnskapen vi har fått tilgang til, er det tre hovedmomenter som kan bidra til svar på denne problemstillingen:

- Skolenes resultater på nasjonale prøver og elevundersøkelsen
- Den relative andelen av skolenes økonomiske ressurser som går til spesialundervisning
- Forholdet mellom kvaliteten på vanlig undervisning og behovet for spesialundervisning

7.3.1 Resultater på nasjonale undersøkelser

Skolene i Østre Toten skårer omtrent som gjennomsnittet av norske skoler på både nasjonale prøver og eksamensresultater, mens de ligger litt over snittet på elevundersøkelsen. Dette indikerer at skoletilbudet i Østre Toten er tilfredsstillende sett i forhold til andre kommuner i Norge, og særlig når vi korrigerer for foreldrenes utdanningsnivå. Men samtidig er det store forskjeller internt i kommunen. Det er en tendens til at de skolene som gjør det best på nasjonale prøver både har minst spesialundervisning og et sterkere fokus på læringsmiljøet og undervisningen i egen skole enn de har på elevenes vansker. De beste skolene i kommunen er minst individfokusert og har et sterkt fokus på kvaliteten på den vanlige under-

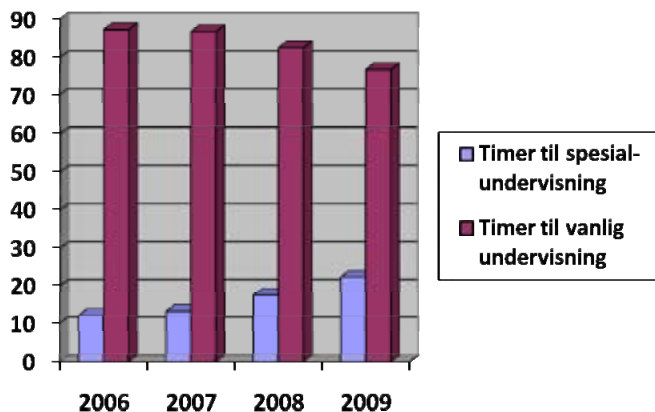
visningen. Når de skolene som har den mest omfattende ressursbruken tilknyttet spesialundervisning har de svakeste resultatene generelt kan det ikke lett hevdes at spesialundervisning gir ønskede resultater.

Det kan heller se ut til at spesialundervisningen blir iverksatt fordi kvaliteten på den vanlige undervisningen ikke er tilfredsstillende i noen skole og at spesialundervisning slik sett bidrar til å opprettholde relativt svake resultater.

7.3.2 Ressursbruk i skolesektoren

Nedenfor er det en oversikt som viser utviklingen i ressursbruk til spesialundervisning de senere årene. Her har vi satt opp den relative andelen av lærertimer som går til spesialundervisning i kommunen.

Tabell 8.2: Sammenlikning mellom timer til spesialundervisning og vanlig undervisning.



Denne figuren viser at det har vært en markant økning i timer til spesialundervisning de senere årene. I 2009 er andelen timer til spesialundervisning 22,3 %. Det totale skolebudsjettet i kommunen har økt litt i denne perioden men vil sannsynligvis være stabilt framover. Figuren illustrer at konsekvensen da vil være at når andelen til spesialundervisning øker,

så synker den reelle andelen ressurser til vanlig undervisning. Dette er uunngåelig siden kommunen sannsynligvis ikke vil få tildelt større ressurser enn den allerede har. På sikt kan ikke kommunen leve med et område det er vanskelig å styre utgiftene på samtidig som dette vil gå ut over den vanlige undervisningen. Dette vil lett kunne føre til at enda flere elever trenger spesialundervisning.

Ved kun å fokusere på elevenes individuelle vanskeligheter framstår spesialundervisningen som et rasjonelt system hvor resultatene kun kan forbedres gjennom en økning i økonomiske ressurser. Forståelsen er at vi har medisinen, men trenger kun en sterkere dose. Det må fokuseres sterkere på hvorfor så mange trenger denne medisinen som spesialundervisning framstår som, og ikke minst om denne medisinen er riktig.

Dessuten reiser dette en utfordring relatert til likeverdighet. Er det riktig at en relativt liten andel av elevene får tildelt en så stor andel av ressursene. Likeverd kan defineres som lik behandling inntil ulikheten rettferdiggjør ulik behandling. Her kan det være at den ulike behandlingen trår inn for tidlig, og slik rammer de som ikke får noe ekstra.

Videre er det viktig å understreke at assistenttimer ikke er medregnet her. Assistenten regnes ikke som spesialundervisning selv om timene er gitt ut fra sakkyndig vurdering. Dette utgjør 39 000 timer i 2009/10. I praksis vil dette si at over 30 % av kommunens budsjett går til spesialundervisning. Denne store ressursandelen til spesialundervisning utgjør et klart likeverdsproblem i kommunen, og det er lite som kan dokumentere at dette gir ønskede resultater.

Kommunen bruker dessuten 9 % mer i ressurser pr elev enn gjennomsnittskommunen i Norge. Dette har nok først og fremst sammenheng med den store andelen ressurser som går til spesialundervisning og til dels skolestrukturen i kommunen. Men det er lite som tyder på at denne ekstra ressursinnsatsen gir noe særlig bedre læringsutbytte hos elevene.

7.3.3 Forholdet mellom vanlig undervisning og spesialundervisning

Resultatene viser gjennomgående at de skolene som gjør det best på nasjonale prøver og på elevundersøkelse også er de skolene som bruker minst ressurser til spesialundervisning både tilknyttet lærertimer og assistenttimer. Dette er i samsvar med annen forskning omkring spesialundervisning (Skrtic 1991, Persson 2007, Egelund og Tetler 2009, Nordahl, Mausestaden og Kostøl 2009). Det er en nær sammenheng mellom kvaliteten på den vanlige undervisningen og behovet for spesialundervisning, og dette innebærer at en styrking av kvaliteten på den vanlige undervisningen er et godt spesialpedagogisk tiltak. Denne forståelsen ser ut til å ha vært noe fraværende i Østre Toten kommune.

Sett i forhold til resultatoppgåelse er det derfor grunn til å hevde at den sterke satsingen på barnevernspedagoger, assistenter og lærertimer til spesialundervisning ikke har gitt ønskede resultater målt i elevenes læringsutbytte. Det er heller grunn til å tro at noe av denne innsatsen har fungert som en avlastningsordning for vanlig undervisning som ikke har holdt god nok kvalitet.

7.4 Forslag til tiltak i kommunen

Det er viktig å understreke at det er variasjon mellom skolene i kommunen og at flere av skolene gjør et svært godt arbeid. De tiltakene vi her foreslår er basert på både hva vi ser fungerer relativt bra i kommunen, og de mer generelle vurderingene vi har gjort på basis av annen forskning.

7.4.1 En analytisk og situasjonsorientert tilnærming til all undervisning

De store variasjonene vi finner i denne undersøkelsen både i resultater og i skolenes praksis understreker at undervisning og læring er situasjonsbestemt. Det er aktørene i de enkelte undervisningssituasjonene som i hovedsak avgjør i hvilken grad det skjer læring og utvikling. Dette innebærer at det som fungerer godt for noen elever og lærere i en

skole ikke nødvendigvis fungerer like godt for andre elever og lærere i en annen skole. Alle elever er subjekter med ulike bakgrunn og lærere har også ulike erfaringer. Dette betyr ikke at forskningsbasert kunnskap om hva som virker ikke er viktig. En slik forskningsbasert kunnskap vil øke sannsynligheten for gode læringsresultater. Men ofte vil dette være avhengig av at lærere har gjennomført gode analyser av den kontekst og de undervisningssituasjoner de selv er en del av.

Det vil være viktig å analysere hvilke faktorer i klasserommet eller ved undervisningen som opprettholder de utfordringene lærerne og elevene møter i skolen. Når elever sliter i skolen vil det som oftest alltid ha en sammenheng med forhold i de situasjonene de er i. Det vil alltid være noe i situasjonene som bidrar til at utfordringene opprettholdes enten dette er knyttet til elevenes læring eller atferd. Derfor må det analyseres hva som opprettholder disse elevenes situasjon i de enkelte skolene og klasserommene. Til dette trenger lærere analytisk kompetanse og i dette også evne og vilje til å se på seg selv som lærer og tilrettelegger for elevenes læring.

Lærere bør i felleskap drøfte og reflektere over de utfordringer de har i hverdagen. Det er åpenbart at skolen ikke lykkes med å realisere mulighetene for læring hos alle elever og dette bør drøftes ved alle skoler og mellom alle lærere ut fra den situasjon de er i. En analytisk tilnærming er imidlertid ikke tilstrekkelig om den ikke omsettes i handling. Det er gjennom å gjøre nye ting i undervisningen i det enkelte klasserom, at elevene kan erfare noe nytt og dermed ha større mulighet for å øke sitt læringsutbytte.

7.4.2 Fokuset på elevens vansker må nedtones på alle nivåer

Dette innebærer at fokuset i noen grad må flyttes fra eleven og elevens vansker og problemer til omgivelsene i skolen, i form av læringsmiljøet og lærerens undervisning. Dette kan skje på en rekke måter. For det første bør den vanlige undervisningen alltid vurderes når behovet for spesialundervisning dukker opp. Dessuten bør det være prøvd ut tiltak i den vanlige undervisning og foretatt en evaluering av disse.

Kravene til testing av enkeltelever bør også reduseres. Mange av disse testene gir liten pedagogisk informasjon, men de bidrar sterkt til et grunnleggende individperspektiv med fokus på feil og mangler hos den enkelte elev.

7.4.3 Vektlegge lærerens ledelse og struktur på undervisningen

Elevens læring er ikke bare avhengig av individuelle egenskaper, men i minst like stor grad av ytre betingelser i de lærings situasjonene de er i (Smith 2008). Elevene trenger støtte, oppmuntring, engasjement, ledelse og strukturer fra læreren (Hattie 2009). Lærere med et godt forhold til elevene motiverer til arbeidsinnsats, og lærere som utøver god ledelse og har struktur gjør det enklere for elevene å arbeide. Dette bidrar også til en elevkultur og et læringsmiljø som støtter læring. Det kan se ut til at det er gjennom å tilrettelegge gode felleskap og miljøer for læring at arbeidsinnsatsen til elevene kan stimuleres.

Det kan se ut til at den forskningsbaserte kunnskapen omkring læringsutbytte og til dels motivasjon i for liten grad blir anvendt i skolen. Læreren har utvilsomt den mest kraftfulle innflytelsen på elevenes læring. Derfor må det velges former for differensiering som gjør læreren til en aktiv og støttende medskaper i elevenes læringsprosess.

Det kan også se ut til at i stedet for å møte variasjonen i elevmassen med mer forskningsbasert kunnskap om læring, så møtes elevene med et grunnleggende kategorisk individperspektiv (Persson 2007). Det er elevene som er vanskelige. Et slikt kategorisk perspektiv er det lite grunn til å tro at alene kan bidra til en bedre undervisning og læring i skolen. Skolen og lærerne bør ha mer fokus på de faktorene de kan arbeide med og endre på. I dette ligger det også at lærerne må ha fokus på seg selv. Læreren er viktigst og der er kanskje det største endringspotensialet. Knyttet dette opp mot anvendelse av forskningsbasert kunnskap er det grunn til å tro at både motivasjonen og læringsutbyttet til mange elever kan bedres.

7.4.4 Tydelig og kunnskapsbasert skoleledelse

Skoleledere må anvende den kunnskapen vi har innenfor både det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske feltet i sin ledelse av skolene. Skoleledelse er relativt avgjørende for kvaliteten på en skole mål i elevenes læringsutbytte. Ved å ha klare mål for skolen, reflekterte organiseringsprinsipper, klare prioriteringer tilknyttet spesialundervisning og ikke minst tillitt til egne lærere kan lederen bidra svært positivt i skolen.

I Østre Toten er det gode muligheter for at skolelederne kunne lært av hverandre innen dette feltet. Det er påfallende store forskjeller i oppfatninger og ledelse av skolen tilknyttet spesialundervisning og elevenes problemer. Ledernes oppfatninger finner vi videre igjen hos lærerne og de blir lett en del av skolens kultur.

7.4.5 En mer systemorientert PP-tjeneste

Det er et grunnleggende og gjennomgående funn i undersøkelsen at PPT er sterkt individorientert i sitt arbeid, og ikke minst at de har svært stor gjennomslagskraft på den enkelte skole. Dette fokuset i tjenesten bør snus til en langt mer systemorientert tilnærming også relatert til spesialundervisningen. Dette kan gjøres ved at:

- Kravet til testing og vurdering av enkeltelever på den enkelte skole bør reduseres betraktelig.
- Det bør stilles krav til at den vanlige undervisningen er vurdert, og i dette arbeidet bør PPT kunne bidra for å hjelpe og støtte lærere.
- Den omfattende testingen av elever utført av PPT bør reduseres, og det bør være et langt sterkere fokus på hva som har pedagogisk relevans.
- PPT bør være mer synlige ute i skolen og være sterkere systemorientert i alt arbeid. Med systemorientert menes her først og fremst en forståelse av skoler og klasser som sosiale systemer.
- PPT sin deltakelse i tidlig innsats bør dreie seg om å støtte barnehager og skoler i arbeidet med å hjelpe barn innenfor de ordinære rammene.

7.4.6 Kompetanseheving ved etterutdanning av lærere og reduksjon i bruk av assistenter

Forskning omkring både vanlig undervisning og spesialundervisning er entydig på at lærerens kompetanse er avgjørende for elevenes resultater. Kompetansenivået i Østre Toten bør bli bedre både blant lærere og skoleledere og derfor bør det satses på en kompetanseheving. Dette bør knyttes til de enkelte skolene og alle lærere og skoleledere bør delta i denne etterutdanningen. Satsing på videreutdanning til enkeltlærere i fag er sannsynligvis ikke den rette strategien.

Det nasjonale snittet for bruk av assistenter er om lag 30 % av timene til spesialundervisning (Nordahl og Haustatter 2009). I Østre Toten er denne andelen 60 % samtidig som ressursbruken av lærertimer også er over det nasjonale snittet. Assistentene er altså ingen kompensasjon for liten lærerressurs i spesialundervisningen, de kommer i tillegg. Denne omfattende bruken av assistenter er det vanskelig å kunne se at er nødvendig i kommunen, og det er liten grunn til å tro at det gir elevene noe særlig bedre læringsutbytte. Derfor bør det arbeides aktivt på alle plan i kommunen for å redusere denne bruken av assistenter og heller bruke ressursen på lærere og eventuell etterutdanning av disse.

7.4.7 Systematiske evalueringsrutiner av spesialundervisningen

På mange av skolene er det en manglende systematisk evaluering av resultatene fra spesialundervisning. Dette kan føre til at lite effektiv spesialundervisning opprettholdes over flere år. Derfor bør det stilles krav til systematisk og regelmessig evaluering på alle skoler relatert til spesialundervisningen. Denne evalueringen må både ha fokus på i hvilken grad tilbudet realiseres og ikke minst på måloppnåelse hos den enkelte elev. Måloppnåelsen bør dokumenteres og ikke bare knyttes til subjektive vurderinger av lærerne.

Det er særlig en skole i kommunen som skiller seg positivt ut på dette området og den skolen burde danne grunnlag for systemtiske krav til alle skoler.

7.4.8 Et langsiktig og systematisk endringsarbeid må etableres

All erfaring og forskning viser at endringsarbeid i skoler tar lang tid. Det tilrådes ofte en tidsperiode på 3–5 år (Fullan 2007). Det innebærer at kommunen bør iverksette et langsiktig og systematisk endringsarbeid relatert til spesialundervisning og sammenhengen mellom spesialundervisning og vanlig undervisning.

I et slikt endringsarbeid bør det etableres noen klare målsettinger som også er relativt enkle å evaluere og følge opp. Eksempler på dette kan være:

- Reduksjon i den prosentvise andel av elever i spesialundervisning til landsgjennomsnitt.
- Reduksjon i den relative andel lærertimer til spesialundervisning til landsgjennomsnitt.
- Halvering av antall assistenttimer.
- Reduksjon i andel elever under kritisk grense på nasjonale prøver med 20 %.

Tilknyttet denne type mål må det utvikles helt konkrete tiltak og strategier på både kommunenivå og skolenivå. Disse tiltakene må være forpliktende for både skoleeier, skoleleder og ikke minst lærere.

7.4.9 Sterkere foreldreinvolvering

Informasjonen til og involveringen av foreldrene i spesialundervisningen ser ut til å være relativt svak. Det er ut fra forskning lite hensiktsmessig fordi foreldrenes støtte og involvering i egne barns skolegang er relativt avgjørende for elevenes læringsutbytte. Dette gjelder uavhengig av foreldrenes utdanningsnivå.

Derfor bør foreldrene knyttes tettere til prosessene når det skal iverksettes spesialundervisning både relatert til sakkyndig vurdering, individuell opplæringsplan og evaluering blant annet knyttet til halvårsrapporter.

Mer generelt bør det også arbeides aktivt på den enkelte skole for å få foreldre til å involvere seg. Dette kan gjøres ved å ha fokus på skolens betydning for egne barns framtid og ikke minst ved å ha fokus på den betydning foreldre har for egne barns læring og utvikling. Denne kunnskapen ser i liten grad ut til å være vektlagt i kommunen.

Evalueringen viser at det blant lærere og skoleledere er enkelte holdninger knyttet til noen foreldregrupper som ikke er særlig hensiktsmessige. Dette gjelder både i forhold til foreldre til elever som mottar spesialundervisning og elever som kun har vanlig undervisning. Skoleledere og lærere har et klart behov for mer kunnskap om hvor betydningsfulle foreldre er og hvordan de kan samarbeide best mulig med foreldre.

8. LITTERATURLISTE

- Aarnes, A. (2008): *IOP i praksis: individuelle planer og tilpasset opplæring*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Andestad, T. (1997): *Hva er hjelp? Lærere og forteller om hvilken nytte de har hatt av kontakten med rådgivere ved et PP-kontor*. Hovedoppgave i sosialt arbeid ved NTNU: Trondheim.
- Ask, K. S. og Gorseth, S. (2004): *Forsterket foreldresamarbeid når situasjonen krever det*. Trondheim: UNIKURS.
- Asmervik, S, Ogden T og Rygvold A. L. (2002): *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bachmann, K. E. og Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Egelund, N (2008): *PISA 2006*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskoles forlag.
- Egelund, N. og Tetler, S.(2009): *Effector av specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i kompliserte lærings situasjoner og elevenes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Fog, J.(2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København Akademisk Forlag.

- Fylling, I. og Handegård, T. L. (2009): *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Nordlandsforskning – NF rapport nr. 5/2009.
- Gilje N. og Grimen H. (1995): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, A. (2000): *Hva innebærer dynamisk testing? Representerer slik testing et supplement etter et alternativ til tradisjonell bruk av tester i pedagogisk–psykologisk utrednings- og rådgivnings-arbeid? Mulige implikasjoner for praksis*. Skolepsykologi 1/2000.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. (2005): *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- Hausstätter, R. S. (2007): *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helgeland, G. (2001): *Opplæringslova. Kommentartutgave*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Jahnsen, H., Nergaard, S. og Val Flaaten, S. (2007): *I randsonen*. Lillegården kompetansesenter.
- Kalleberg, R. (1996). *Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbelt-dialog*. I H. Holter & R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V. & Roe A. (2007). *Tid for tunge løft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2007): *Bruk av arbeidsplaner i skolen. Et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring*. I: *Norsk pedagogisk Tidsskrift* 4/2007 s. 344–358.

- Kleven, T. A. (red.). (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo]: Unipub.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Luhmann, N. (2000). *Sosiale systemer. Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Lund, T. (red.) (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo. Unipub.
- Løvlie (2005): Ideologi, politikk og læreplan. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Nr 4. S. 269–278.
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstatter, R. og Nordahl, T. (2007): *Inkluderende spesialundervisning ? Rapport 19/2007*. NIFU Step, Høgskolen i Hedmark.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforl.
- Nordahl, T (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. NOVA rapport 19/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T (2007): *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2008): Lærerens valgmuligheter i undervisningen. I : *Kognition og Pædagogikk*. Nr. 67 18. årgang.
- Nordahl, T, Sørli, M-A., Manger, A. og Tveit, A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T og Sunnevåg, A. K. (2008): *Trekk ved spesialundervisningen i grunnskolen*. Hamar: Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 2–2008.

- Nordahl, T og Hausstatter, R. (2009): *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Hamar: Høgskolen i Hedmark. Rapport 9–2009.
- Nordahl, T og Egelund, N (2009): *Bilder av situasjonen i dansk grunnskole*. Fredrikshavn. Dafolo forlag.
- Nordahl, T., Mausestaden, S., & Kostøl, A. K. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer / en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R. E., og Susan Østergaard (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring førskole og skole – et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo I: Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- NOU 1995:18: Ny lovgivning om opplæring «... Og for øvrig kan man gjøre som man vil».
- Ogden (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 1,5,8. Lokalisert 26.3 2010, på Lovdata.
- Persson, B. (1997): *Den motsagelsesfulle spesialpedagogikken. Motivering, gjennomførande och konsekvenser*. Specialpedagogiske rapporter nr. 4. Gøteborg Universitet.
- Qvortrup, L (2006):«Introduktion til Niklas Luhmanns pædagogiske teori». Indledning til
- Niklas Luhmann (2006): *Samfundets uddannelsessystem*. Hans Reitzels Forlag, København, s. 3–37.

- Rasmussen, J. (2003) *Undervisning i det refleksivt moderne : politik, profesjon, pædagogik*. København : Reitzel forlag.
- Riksrevisjonen (2006): *Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen i grunnskolen*. Dokument nr. 3:10 (2005–2006).
- Rinde, J. M. (2008): «*Pedagogisk–psykologisk teneste*» Debattinnlegg i utdanningsnytt. http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20__17681.aspx.
- Skrtic, T. M. (1991): *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love Publishing Company.
- Snowling, M. (2000): *Dyslexia – a cognitive developmental perspective*. Oxford. Blackwell.
- Sollie, K. A. (2005): *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Sommer, D. (2003): *Barndomspsykologi – utvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzels forlag.
- St. melding nr. 30 (2003–2004): *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Sunnevåg, A-K og Aasen, A-M (2010): *Implementering av LP-modellen. Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2007–2009*. Høgskolens rapportserie 3–2010.
- Utdanningsdirektoratet (2009): *Veileder til Opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2007): *Hovedprinsippene ved spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp – presisering av enkelte bestemmelser i Opplæringsloven*. Udir-1-2007. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider: www.udir.no (nasjonale prøver og elevundersøkelsen).

Utdannings- og forskningsdepartementet (2006). *Kunnskapsløftet*. Oslo: Departementet.

Wolfensberger, W. (1980): The definition of normalization. I: Flynn, R. J. & Nitsch, K. E. (ed.): *Normalization, Social Integration and Community Services*. Baltimore: University Park Press.

9. VEDLEGG

Vedlegg 1. Intervjuguide for skoleleder	132
Vedlegg 2. Intervjuguide for lærergrupper	135
Vedlegg 3. Intervjuguide for skoleadministrasjon	138
Vedlegg 4. Intervjuguide for leder ved PPT	139
Vedlegg 5. Intervjuguide for ansatte ved PPT	141
Vedlegg 6. Kartlegging av lese- og skrivevansker	143

Vedlegg 1. Intervjuguide for skoleleder

Bakgrunnsinformasjon:

- Har du fått informasjon om hvorfor vi er her og foretar dette intervjuet?
- Hvordan er skolen organisert mht. åpne løsninger/ tradisjonelle klasserom/ aldersblanding....
- Hvor stor andel av elevene mottar spesialundervisning?
- På hvilket grunnlag har de fått tildelt spesialundervisning?

Organisering:

- Hvordan er spesialundervisningen ved denne skolen organisert? (Grupper, enkeltelever, grupperom, i klasserommet, med assistenter, spesialpedagoger, på tvers av alder...)
- Hvem har ansvaret for spesialundervisningen? (Assistent, lærer, spesialpedagog?)
- Har skolen en egen fagansvarlig for spesialundervisningen ved denne skolen?
- Hva slags utdanning/ erfaring har denne personen?

Begrunnelser og mål for spesialundervisning:

- Hva er målet for spesialundervisningen for denne skolens elever? (Atferd, sosial kompetanse, faglig utvikling...)
- Hva tror du det skyldes at dere ligger over landsgjennomsnitt i andelen spesialundervisning?
- Hvilke fordeler og ulemper ser du som skoleleder ved at enkelte elever mottar spesialundervisning?
- For enkeltelever, klassen som helhet, deg selv som lærer?

Gjennomføring:

- Har skolen noen intensjoner om hva det spesialpedagogiske tilbudet skal dreier seg om, sett i forhold til vanlig undervisning?
- Hvilke fag dreier det seg i hovedsak om?
- Deltar elever med spesialundervisning i de oppgaver som skal vurderes, på lik linje med andre elever?
- Hender det ofte at den som har spesialundervisningen må vikariere i andre fag?

Samarbeid:

- Gir skolens ledelse noen føringer for hvordan samarbeidet mellom spesialpedagoger og øvrige lærere når det gjelder elevenes helhetlige tilbud skal være?
- Hvilke hjelpeinstanser samarbeider skolen med i forhold til spesialundervisningen?
- Hvordan fungerer dette samarbeidet?
- Føler du at PPT gir dine ansatte den støtten de trenger?
- Hvilke typer saker / vansker henvises til PPT?
- Hvordan opplever du at PPT stiller seg til å sikre enkeltvedtak? (Må dere prøve ut tiltak i klasserommet først?) Forklar prosessen!
- Gir skolen noen føringer i forhold til foreldresamarbeid til de elevene som mottar spesialundervisning, og hvordan fungerer dette samarbeidet? (Pedagogisk innhold, organisering, pensum, metoder...)

Resultater:

- Hvordan/ På hvilken måte blir kvaliteten på spesialundervisningen vurdert?
- Er du som skoleleder fornøyd med kvaliteten, eller ser du forbedringsmuligheter? Hva med lærerne?

Sammenheng med vanlig undervisning:

- Har dere en felles samarbeidskultur her på skolen, eller er det mer lærernes private praksis som gjelder i undervisningen?
- Differensieres undervisningen for alle eller enkelte elever?
- Når dere differensierer undervisningen, hvilke kriterier ligger til grunn for dette? (Er det klasstrinn, alder, diagnoser...?)

Sammenheng med skolens håndtering av elevenes sosiale kompetanse/atferdsproblemer:

- Ligger det noen føringer fra ledelsens side om hvordan lærerne kan jobbe for å styrke elevenes sosiale kompetanse?
- Er det mange av elevene med spesialundervisning som også har atferdsproblemer?
- Har skolen noen felles strategier i forhold til å forebygge og begrense atferdsproblemer i klassene/ gruppene?
- Hvilke situasjoner/ kontekster opplever du at dine lærere ser som mest utfordrende? (type fag, overganger, friminutt, læreravhengig, elevavhengig....)

Vedlegg 2. Intervjuguide for lærergrupper

Bakgrunnsinformasjon:

- Har dere fått informasjon om hvorfor vi er her og foretar dette intervjuet?
- Hvordan er skolen organisert mht. åpne løsninger/ tradisjonelle klasserom/ aldersblanding....
- Hvor stor andel av elevene mottar spesialundervisning?
- På hvilket grunnlag har de fått tildelt spesialundervisning?

Organisering:

- Hvordan er spesialundervisningen ved denne skolen organisert? (Grupper, enkeltelever, grupperom, i klasserommet, med assistenter, spesialpedagoger, på tvers av alder...)
- Hvem har ansvaret for spesialundervisningen? (Assistent, lærer, spesialpedagog?)
- Har skolen en egen fagansvarlig for spesialundervisningen ved denne skolen?
- Hva slags utdanning/ erfaring har denne personen?

Begrunnelser og mål for spesialundervisning:

- Hva er målet for spesialundervisningen for denne skolens elever? (Atferd, sosial kompetanse, faglig utvikling...)
- Hva tror dere det skyldes at dere ligger over landsgjennomsnitt i andelen spesialundervisning?
- Hvilke fordeler og ulemper ser dere ved at enkelte elever mottar spesialundervisning?
- For enkeltelever, klassen som helhet, deg selv som lærer?

Gjennomføring:

- Kan dere beskrive hva det spesialpedagogiske tilbudet dreier seg om, sett i forhold til vanlig undervisning?
- Hvilke fag dreier det seg om?
- Deltar elever med spesialundervisning i de oppgaver som skal vurderes, på lik linje med andre elever?
- Hender det ofte at den som har spesialundervisningen må vikariere i andre fag?

Samarbeid:

- Hvordan opplever dere samarbeidet mellom spesialpedagoger og øvrige lærere når det gjelder elevenes helhetlige tilbud?
- Er samarbeidet formalisert?
- Hvilke hjelpeinstanser samarbeider dere med i forhold til spesialundervisningen?
- Hvordan fungerer dette samarbeidet?
- Føler dere at dere får den hjelpen og veiledningen dere trenger fra PPT?
- Hvilke typer saker / vansker henvises til PPT?
- Hvordan stiller PPT seg til å sikre enkeltvedtak? (Må dere prøve ut tiltak i klasserommet først?) Forklar prosessen.
- Hva samarbeider dere med foreldrene om, når det gjelder de elevene som mottar spesialundervisning, og hvordan fungerer dette samarbeidet? (Pedagogisk innhold, organisering, pensum, metoder...)
- Er dette samarbeidet formalisert? På hvilken måte?

Resultater:

- Hvordan/ På hvilken måte vurderer dere kvaliteten på spesialundervisningen?
- Er dere fornøyd med kvaliteten, eller ser dere forbedringsmuligheter?

Sammenheng med vanlig undervisning:

- Har dere en felles samarbeidskultur her på skolen, eller er det mer lærernes private praksis som gjelder i undervisningen?
- Differensieres undervisningen for alle eller enkelte elever?
- Når dere differensierer undervisningen, hvilke kriterier ligger til grunn for dette? (Er det klassetrinn, alder, diagnoser...?)

Sammenheng med skolens håndtering av elevenes sosiale kompetanse/atferdsproblemer:

- Hvilke konkrete tiltak setter dere inn i klassa/elevgruppene for å styrke elevenes sosiale kompetanse?
- Er det mange av elevene med spesialundervisning som også har atferdsproblemer?
- Hva vektlegger dere i forhold til det å forebygge og begrense atferdsproblemer i klassene/ gruppene?
- Hvilke situasjoner/ kontekster ser dere som mest utfordrende? (type fag, overganger, friminutt, læreravhengig, elevavhengig....)

Vedlegg 3. Intervjuguide for skoleadministrasjon

Bakgrunnsinformasjon:

- Har dere noen tanker om hvorfor det er så høy andel spesialundervisning i kommunen?
- Har dere prøvd å iverksette noe tiltak for å redusere tidligere?

Organisering:

- Hvordan er skoleadministrasjonen organisert? (hvilke stillinger består den av og hvilken rolle har de?)
- Hvordan er forholdet mellom skolene og skoleadministrasjonen? (Skoleadministrasjonen sin rolle overfor skolene)
- Ansettelse av rektorer:
- Hvordan er forholdet mellom PPT – skoleadministrasjon? (Er PPT underordnet skoleadministrasjonen?)
- Hva er det optimale i forhold til PPT?

Begrunnelser og mål for spesialundervisning:

- Hva er målet for spesialundervisningen for denne kommunens elever? (Atferd, sosial kompetanse, faglig utvikling...)
- Er dette målet kommunisert ut til skolene?
- Gis det noen føringer fra skoleadministrasjonen når det gjelder spesialundervisning? (hvem som henvises, holdninger til spes.undervisning, hva spes undervisning skal være osv.)
- Har skoleadministrasjonen noen intensjoner om hva det spesialpedagogiske tilbudet i kommunen skal dreie seg om, sett i forhold til vanlig undervisning?
- Er det store forskjeller mellom andel spesialundervisning mellom skolene?
- Hvilke utfordringer har skolene i Østre Toten?

Resultater:

- Hvordan/ På hvilken måte blir kvaliteten på spesialundervisningen vurdert?
- Rapporterer skolene noe til dere?
- Bruk av assistenter

Vedlegg 4. Intervjuguide for leder ved PPT

Bakgrunnsinformasjon:

- Har du fått informasjon om hvorfor vi er her og foretar dette intervjuet?

Organisering og arbeidsmåter:

- Hvordan er PPT organisert?
- Bemanningssituasjonen, kan du si noe om den?
- Hvordan jobber dere, hva slags type saker, hovedvekten av arbeidet deres?
- Hvor stor andel spesialundervisning i kommunen?
- Hvordan er spesial undervisningen i skolen organisert?
- Hvilke type tester anbefaler dere?
- Bruker dere noe tid på klassemiljø?
- Sakkyndig vurdering: Redegjør for dette
- Hvor mye tid bruker dere på sakkyndige vurderinger?

Begrunnelser og mål for spesialundervisning:

- Hva er målet for spesialundervisningen for denne kommunens elever? (Atferd, sosial kompetanse, faglig utvikling...)
- Hvordan tenker du at spesialundervisning skal være i forhold til vanlig undervisning?
- Hva tror du det skyldes at dere ligger over landsgjennomsnittet?
- Hvilke fordeler og ulemper ser du som PPT-leder ved at enkelte elever mottar spesialundervisning?

Samarbeid:

- Gir PPT noen føringer for hvordan samarbeidet mellom spesialpedagoger og øvrige lærere når det gjelder elevenes helhetlige tilbud skal være?
- Hvilke andre hjelpeinstanser samarbeider PPT med?
- Samarbeidet mellom PPT og de enkelte skolene, fortell om dette.
- Opplever du noen eksisterende elevsyn fra lærerne på de elevene som henvises?

Resultater:

- Hvordan/ På hvilken måte blir kvaliteten på spesialundervisningen vurdert?
- Diskuterer du spesialundervisningsproblematikken generelt med dine ansatte?

Elevsyn:

- Er det er samlet elevsyn her på PPT, eller er dere delt?

Vedlegg 5. Intervjuguide for ansatte ved PPT

Bakgrunnsinformasjon:

- Har dere fått informasjon om hvorfor vi er her og foretar dette intervjuet?

Om PPTs organisering og arbeidsoppgaver:

- Hvordan er PPT organisert i denne kommunen?
- Hvor stor andel spesialundervisning i kommunen?
- Hvordan jobber dere, hva slags type saker, hovedvekten av arbeidet deres?
- Bemanning
- Hvordan er spesial undervisningen i skolen org?
- Hvilke type tester anbefaler dere?
- Bruker dere noe tid på klassemiljø i veiledning?
- Hvor mye tid bruker dere på sakkyndige vurderinger?

Begrunnelser og mål for spesialundervisning:

- Hva er målet for spesialundervisningen for denne kommunens elever? (Atferd, sosial kompetanse, faglig utvikling...)
- Begrunnelsen for spesialundervisningen? Hva slags type henvisninger?
- Hva tenker dere at spesialundervisning skal være i forhold til vanlig undervisning?
- Hva tror du det skyldes at dere ligger over landsgjennomsnittet?
- Hvilke fordeler og ulemper ser dere ved at enkelte elever mottar spesialundervisning?

Gjennomføring i skolene:

- Hva har organisering av skolene å si for spesialundervisningen?
- Legger ledelsen på skolene noe vekt på å styrke elevenes sosiale kompetanse?
- Er det spesialpedagoger som underviser i spesialped.?
- Blir de sakkyndige vurderingene fulgt?
- Opplever dere noen eksisterende elevsyn fra lærerne på de elevene som henvises?

Samarbeid:

- Gir PPT noen føringer for hvordan samarbeidet mellom spesialpedagoger og øvrige lærere når det gjelder elevenes helhetlige tilbud skal være?
- Hvilke hjelpeinstanser samarbeider skolen med i forhold til spesialundervisningen?
- Samarbeidet med lærerne – hvordan fungerer dette?
- Samarbeidet med ungdomsskolene og barnetrinnet

Resultater:

- Hvordan/ På hvilken måte blir kvaliteten på spesialundervisningen vurdert?

Elevsyn:

- Er det er samlet elevsyn her på PPT, eller er dere delt?

Vedlegg 6. Kartlegging av lese- og skrivevansker

Ved henvisning til PP-tjenesten er det ønskelig at skolen har kartlagt eleven med følgende kartleggingsredskaper:

0. Ringeriksmaterialet
1. IL basis
2. Kartlegging av bokstavkunnskap
3. STAS
4. Pålagte kartleggingsprøver 2. 5. 7. Klasse
5. Carlstens leseprøve
6. Sol Lysters Strategiprøver
7. Ordkjedetesten
8. Lese- og lytteprøven på Arbeidsprøven
9. Språk 6–16

Deler av Ringeriksmaterialet er en pålagt kartlegging av 1. klasse. Resultatene bør skolen ha tilgjengelig når en lese- skrivevanske melder seg.

Når skolene ønsker utredning av lese- og skrivevansker er det nødvendig å ha kartlagt matematiske ferdigheter, gjerne med:

- Alle teller
- Olav Lunds matematikk kartlegging
- M-prøvene