



Masteroppgave

«Jeg vet ikke hvorfor jeg har det, men jeg liker det»!

Elevens opplevelse av spesialundervisning

«Er det samsvar mellom hensikten til styringsdokumentene og elevens opplevelse av spesialundervisningen?»

Master i spesialpedagogikk

Avdeling for pedagogikk og sosialfag

Høgskolen i Lillehammer

Våren 2014



**Høgskolen
i Lillehammer**

Lillehammer University College - hiLno

FORORD

Det er stort å sitte her med et så omfattende studie som nå er gjennomført. Prosessen er vi samt enige om har vært krevende, men vi føler at vi er to hoder klokere og kanskje enda mer «klarsynte». Et dypdykk i studiet har gitt oss et større innblikk i en verden vi trodde vi kunne mye om, nemlig elevenes egen opplevelse av spesialundervisningen.

Vårt lille studie er et lite bidrag, men vi sitter igjen med et stort ønske og en forventning om at her må det forskes mer.

Studiet vårt var avhengig av at informanter stilte opp. Deres bidrag har betydd mye for oss. Tusen takk for at dere delte egne opplevelser og tanker. For å få tilgang til disse elevene var vi også avhengige av velvillige rektorer. En stor takk også til dere for lånet av elever, rom og for at dere hjalp oss å få kontakt med elevenes foresatte. Hjertelig takk til våre arbeidsgivere for studiepermisjon.

Vår dyktige og tydelige veileder Anne Cathrine Thurmann - Moe har hjulpet oss å stake ut kursen, kommet med konstruktive innspill, men og kritikk. Tusen takk til deg Anne Cathrine for god faglig hjelp.

Vi to til tider «frustrerte fruene» må takke hele vår herlige dyrehage (6 barn til sammen) for at mammaene har fått lov til å sitte og skrive.

Sist men ikke minst må vi takke våre to fantastiske menn for at de har vært oppmuntrende hele veien, tatt all klesvask, husvask, leksegjøring og kjøring de siste årene. Nå er det vel vår tur?

Det er rart at en slik epoke i livet er over. Vi har lært mye gjennom studiet og av hverandre. Samarbeidet har gått helt knirkefritt- to hjerner tenker bedre!! Forhåpentligvis står vi bedre rustet i videre jobb og ellers i livet.

Jessheim, mai 2014

Siri Gulliksen og Anne Cathrine Skytterholm

SAMMENDRAG

Formålet vårt med masteroppgaven har vært å undersøke om det er samsvar mellom hensikten til styringsdokumentene og elevens opplevelse av spesialundervisning på 5. -7. trinn. Videre ønsket vi å utforske hvorvidt eleven opplever å ha faglig utbytte av spesialundervisningen, og om de selv opplever følelsen av likeverd, inkludering, faglig utbytte og tilpasset opplæring.

Oppgaven er skrevet med utgangspunkt i forskning rundt spesialundervisning og teori i forbindelse med nasjonale styringsdokument og føringer rundt emnet. Videre er det teori om ulike læringssyn før de drøftes. Dette er relevant sammen med teori om faktorer som påvirker læring. I feltarbeidet brukte vi en hermeneutisk tilnærming gjennom en kvalitativ forskningsmetode. 8 elever ble intervjuet ved bruk av semistrukturert intervjuguide. I oppgaven gjøres det rede for hvordan datamaterialet er analysert med utgangspunkt i kategorier.

Funn presenteres og drøftes i lys av problemstillingen og de to forskningsspørsmålene. Dette ses i sammenheng med relevant teori og nasjonale styringsdokumenter. Funnene viser at våre informanter opplever spesialundervisningen som noe positivt, men at deres sosiale tilhørighet til egen klasse står sterkest. Videre ser vi at i forhold til de fire prinsippene: Inkludering, likeverd, tilpasset opplæring og faglig utbytte er tendensen at informantenes opplevelse av spesialundervisningen samsvarer til en viss grad med hensikten til styringsdokumentene.

SAMMENDRAG

FORORD

INNHOOLD

1. INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Oppbygging av oppgaven, avgrensing av oppgaven	3
2. SPESIALUNDERVISNING	4
2.1 Politiske rammer og styringsdokument	4
2.2 Spesialpedagogisk tiltakskjede	5
2.3 Skillet mellom spesialundervisning og tilpasset undervisning	11
2.4 Historisk tilbakeblikk	12
3. ULIKE LÆRINGSSYN	15
3.1 Behavioristiske læringssyn	15
3.2 Sosiokulturelt læringssyn	17
3.3 Drøfting av læringssyn knyttet til spesialundervisning	19
4. FAKTORER SOM PÅVIRKER LÆRING	23
4.1 Lærerens rolle	23
4.2 Klasseledelse	25
4.3 Skole- hjem samarbeid	27
4.4 Mestring/motivasjon	28
5. AKTUELL FORSKNING	33
5.1 Erfaringer fra forskning i Norge	34
5.1.1 Elevens syn på læring	36
5.2 Erfaring fra forskning i andre land	42
5.2.1 Forskning i Danmark	42
5.2.2 Forskning i Finland	43
5.2.3 Forskning av John Hattie	45
5.3 Oppsummering av forskningsfunn	46

5.4	Oppsummering av teori og presentasjon av egen undersøkelsen	48
6.	METODE	50
6.1	Valg av metode... ..	50
6.2	Hermeneutisk tilnærming	51
6.3	Utarbeidelse av intervjuguide	55
6.4	Forskningsetikk	56
6.5	Datainnsamling og valg av informanter	58
6.5.1	Innhenting av informert samtykke/konfidensialitet	59
6.5.2	Forberedelser til intervju og intervjuguide	59
6.6	Gjennomføring av intervju	60
6.7	Reliabilitet og validitet	62
6.8	Transkribering og bearbeiding av data	64
6.8.1	Begrepstabell	65
7.	PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN	66
7.1	Inkludering	66
7.2	Likeverd	73
7.3	Tilpasset opplæring og faglig utbytte	79
8.	AVSLUTNING	87

LITTERATURLISTE

VEDLEGG

1. INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Siden Kunnskapsløftet ble innført i 2006 har det vært en økning i antall elever som får spesialundervisning i Norge. Med utgangspunkt i forskning bærer Stortingsmelding 18 (2010-2011) derfor preg av ønske om endring, og en reduksjon av spesialundervisning i skolen.

Professor Thomas Nordahl (2009) hevder ut fra sin forskning alene og sammen med andre at dagens spesialundervisning ikke gir god nok effekt, og at kvaliteten er varierende.

Vi er to spesialpedagoger som har valgt å skrive masteroppgaven sammen. Vi har begge lang erfaring fra undervisning i barneskolen, og begge jobber i dag som spesialpedagoger. Med bakgrunn i det vi innledet med, ønsker vi å forske på hvordan elevene opplever spesialundervisningen på barnetrinnet i vår hjemkommune.

Formålet med prosjektet er å få mer kunnskap om elevens opplevelse av å motta spesialundervisning, og faktorer for god læring og trivsel, noe det ikke er forsket så mye på. Dette kan muligens være med på å synliggjøre en mindre kjent side av spesialundervisningen gjennom et barneperspektiv. Dette forskningsfeltet er slik vi ser det svært interessant i forhold til politiske signaler og prioriteringer.

Det finnes mye forskning om spesialundervisning, noe vi vil vise til senere. Men vi finner lite norsk forskning hvor eleven selv har fått uttrykke seg. Styringsdokumenter understreker viktigheten av likeverd, inkludering og tilpasset opplæring i både ordinær opplæring og spesialundervisning. Derfor er det interessant for oss å forske på om dette gjennomsyrrer spesialundervisningen, og er gjenkjennbart for elever som mottar spesialundervisning.

I grunnskolen i dag (skoleåret 2012/2013) viser Udir til at det er 8,5 prosent som får spesialundervisning (Utdanningsforbundet.no, 03.11.13). Etter innføringen av Kunnskapsløftet (K06) har denne andelen hatt en stigende kurve. Spesialundervisningen, og tilhørende støttefunksjoner koster ca. 9 milliarder kroner hvert år. Det varierer veldig fra skole til skole, og mellom de ulike kommunene hvor mange som mottar spesialundervisning. Økningen gjelder både spesialundervisning som generell del av det pedagogiske tilbudet, men og som et segregert tilbud.

Spesialskolesystemet har blitt mindre, men med det har det blomstret ulike alternative opplæringsarenaer for elever som mislykkes i den vanlige skolen på en eller annen måte. Dagens regjering har gjennom ulike meldinger proklamert mål om tidlig innsats i form av at eleven skal få tidlig hjelp. Og det skal forebygges med tanke på senere problemer. Målsettingen om tidlig innsats har man ikke klart å nå. Dette begrunnes med en økning av elever som får spesialundervisning. Nordahls forskning viser at 4,1 prosent på første trinn mottar spesialundervisning, og at omfanget er 11,6 prosent på tiende trinn. Denne tendensen har vært økende over tid. Noe som går i motsatt retning av nasjonal målsetting. Til tross for dette er det fortsatt ikke indikasjoner på at det fokuseres mer på tidlig innsats i de lavere klassene (Nordahl, 2012). Informasjonen sier oss at den norske skolen har mye å jobbe med. Men hvordan opplever egentlig elevene situasjonen?

1.2 Problemstilling

Ønsket med dette prosjektet er å få en bedre innsikt i spesialundervisningen sett fra elevens perspektiv. Når hele 8,5% av norske elever i dag får spesialundervisning, er dette en betydelig andel av den totale elevmassen. Med lite forskning på hvordan disse elevene opplever sitt opplæringsstilbud har dette inspirert oss til valg av tema.

Med utgangspunkt i dette er problemstillingen formulert som følger:

«Er det samsvar mellom hensikten til styringsdokumentene og elevens oppfattelse av spesialundervisningen?»

Med bakgrunn i problemstillingen har vi formulert to forskningsspørsmål. Dette fordi svarene vil være nyttige, og kan bidra til å søke svar på problemstillingen:

- *Opplever eleven å ha faglig utbytte av spesialundervisningen?*
- *Opplever de følelsen av likeverd, inkludering og tilpasset opplæring?*

1.3 Oppbygging av oppgaven, avgrensing av oppgaven

Vi vil i oppgaven først presentere politiske føringer og styringsdokumenter vi må forholde oss til i skolen. Videre vil vi se på den pedagogiske tiltakskjeden og ta et historisk tilbakeblikk rundt spesialundervisningen for å få en forståelse av dagens spesialundervisning.

Læringssyn og drøfting av disse sier oss videre noe om hvordan læring skjer i en sosiokulturell og behavioristisk kontekst. Deretter presenterer vi faktorer som påvirker læring, da dette er et bakteppe man bør ha i behandling av emnet.

I tillegg gjør vi rede for aktuell forskning på området og beskriver ulike faktorer for utvikling og læring.

Teorien er valgt for å få en forståelse for hvilke og hvordan de ulike arenaene påvirker elevens læring, utvikling og selvforståelse. Samtidig framstilles hvilke nødvendige rammer som bør ligge til grunn for god gjennomføring og framgang. Teoridelen avsluttes med en oppsummering og en presentasjon av undersøkelsen.

Videre følger en metodisk forankring, forberedelse og gjennomføring av datainnsamling og analyse i etterkant. Til slutt presenteres funn etterfulgt av drøfting og oppsummering.

Opgaven avrundes med en avslutning og «veien videre».

2. SPESIALUNDERVISNING

Når vi nå skal undersøke elevens opplevelse av spesialundervisning er det elevens stemme vi vil ha fram. Likevel er det politiske rammer, styringsdokumenter og lovverk vi må forholde oss til og jobbe ut i fra. Elevens stemme må ses i lys av rammene rundt. Står elevens stemme i samsvar med lovtekstens intensjon om inkludering, likeverd og tilpasset opplæring, og opplever de selv et faglig utbytte?

Elever har ulike forutsetninger og ulike «bagasje», men styringsdokumentene understreker at alle skal ha like muligheter for å tilegne seg kompetanse. Sammen med tiltaket tidlig innsats, skal spesialundervisningen sikre at elever får tilstrekkelig utbytte av undervisningen. Et historisk tilbakeblikk viser at synet på spesialundervisningen har endret seg noe. Det er kanskje ikke lenger like tydelige skillelinjer mellom spesialundervisningen og ordinær undervisning som tidligere. Likevel ser vi at aktuell forskning stiller spørsmål ved organiseringen av spesialundervisningen og effekten slik den er i dag.

2.1 Politiske rammer og styringsdokumenter

Utdanningssystemet i Norge er felles for alle og binder oss sammen. Systemet gjør at vi skal være utrustet for fremtiden, og kompetanse er samfunnets viktigste ressurs (Meld.St.18, 2010-11).

Opplæring i norsk skole er hjemlet i Opplæringsloven av 17. juli 1998 nr. 61 og forskrift til Opplæringsloven av 23. juni 2006. Opplæringen skal legge grunnlaget for livslang læring sier forskriften, og det understrekes at opplæringen skal tilpasses den enkeltes elevs evne og forutsetning.

Kunnskapsløftet (K06), som er en forskrift til Opplæringsloven, ble implementert i 2006. Den sier at opplæringa skal fremme allsidig utvikling, og utvikle kunnskap og ferdigheter. Men skolen må ta hensyn til at elevene har ulike forutsetninger og progresjon. Målet er at elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse som kreves for å kunne være delaktig i vårt kunnskapssamfunn. De grunnleggende ferdighetene skal integreres i kompetansemål som vurderes etter 2., 4., 7, 10. trinn og for hvert år på videregående (K06)

I Opplæringsloven § 13-10- Ansvarsomfang står det: «Kommunen /fylkeskommunen og skole eieren for privat skole etter § 2-12 har ansvaret for at krava i Opplæringsloven og forskriftene til lova blir oppfylte, under dette å stille til disposisjon de ressursene som er nødvendige for at krava skal kunne oppfyllest» (Lovdata.no, 14.08.13). Paragrafen sier videre at skoleeier forplikter seg til å ha et forsvarlig system for vurdering om krava i Opplæringsloven og forskriftene til lova blir oppfylte. I tillegg skal de ha et system som ser til at denne vurderingen blir gjennomført (Ot.prp.nr.55, 2003-2004).

Regjeringen ønsker å forbedre utdanningssystemet slik at dette kan bidra til sosial utjevning. Stortingsmelding 16 beskriver hvor viktig det er å ta mer hensyn til individuelle behov ved å tilrettelegge opplæringen bedre. Tidlig innsats gjør at elever tidligst mulig kan oppleve gode læringsprosesser. Elever som strever eller henger etter skal få tilbud om tiltak som kan gi dem gode læringsmuligheter (Meld. St .16, 2006-2007).

Etter innføringen av K06 har Utdanningsdirektoratet undersøkt fire ganger om kommunene har god nok internkontroll med kvaliteten på opplæringen. Utdanningsdirektoratet er ikke fornøyd med elevenes rettssikkerhet, og de kan ikke se at kvaliteten på opplæringen tilfredsstillter Stortingets minimumskrav. Tilsynene viser også at evnen til å rette opp avvikene er svak sier Erik Bolstad Pettersen, divisjonsdirektør i Utdanningsdirektoratet, som har ansvar for tilsynene (Udir.no, 23.08.13). Det er altså mange lover og paragrafer skoler og kommuner må forholde seg til, men internkontrollen i forhold til kvaliteten på opplæringen er tydeligvis ikke bra nok.

2.2 Spesialpedagogisk tiltakskjede

Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er som nevnt i innledningen overordnede prinsipper i norsk skole. Det skal derfor være lik mulighet til opplæring, og alle skal ha gode muligheter for læring, mestring og utvikling.

Utdanningsdirektoratet ga i 2009 ut en Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Den tar for seg ulike bestemmelser om spesialundervisningen og gir en tolkning på vegne av Utdanningsdirektoratet. I veilederen fremheves de tre viktige kjernepunktene inkludering, likeverd og tilpasset opplæring. Inkludering knyttes opp mot at alle elever skal ha tilhørighet i et klassefelleskap eller en basisgruppe. Likeverd forstås som

at all opplæring skal vise hensyn til at elevene er forskjellige. Et likt tilbud vil ikke si at det er et likeverdig tilbud. Et likeverdig tilbud er definert som at en skole klarer å tilby en variert og differensiert opplæring ut fra den enkelte elevs behov og forutsetninger.

Får en elev med særskilte behov like muligheter til å oppnå mål som er realistisk tilpasset sitt evnenivå, kan en se på opplæringstilbudet som likeverdig. Med tilpasset opplæring menes prinsippet om at opplæringen skal tilpasses evner og forutsetninger til den enkelte elev, samtidig som det understrekes at dette ikke er en individuell rettighet. Gjennom organiseringen av elevene skal behovet for den sosiale tilhørigheten ivaretas, og veilederen presiserer at ved enetimer eller annen undervisning enn i klasse/basisgruppe skal det være enkeltvedtak (Udir, 2009b).

Regjeringen har som mål å minske forskjellene i samfunnet. Tanken bak er at alle skal ha like muligheter for å utvikle seg selv og egne evner. Dette er en utfordring, men noe regjeringen prioriterer for at alle skal kunne tilegne seg grunnleggende ferdigheter, kunnskaper og holdninger. Elever har ulike forutsetninger, dermed er det forskjeller når det gjelder kompetansen elevene tilegner seg i skoleløpet. Manglende tilegnelse av grunnleggende ferdigheter er grunnlaget for frafall i videre utdanningssystem. Med frafall følger det stor sannsynlighet for opprettholdelse av - og økte sosiale forskjeller. Regjeringens tiltak, som de uttrykte i Stortingsmelding 16, var at de ønsker å forbedre utdanningssystemets evne til møte barnets behov ved å tilrettelegge opplæringen på en god måte der tidlig innsats er en viktig faktor. I begrepet tidlig innsats ligger det at innsatsen skal være på et tidlig tidspunkt i barnets liv, og at den tidlige innsatsen skal være på et tidlig tidspunkt i forhold til når problemet/vansken oppdages. Statistikk i forhold til omfanget av spesialundervisning viser at spesialundervisning settes inn på et relativt sent tidspunkt. Lærertimer som går til spesialundervisning i Norge, er på 10,9 prosent på 1.- 4. trinn. På 5.-7- trinn er det 14 prosent mens på ungdomstrinnet er det hele 16,5 prosent. Dette er i strid med tankegangen og prinsippet om tidlig innsats (Meld.St.16, 2006-2007).

Et faktaark fra Utdanningsforbundet presenterer tall for spesialundervisning (jf. Opplæringsloven 5.1) i kommunale skoler. Denne kilden er fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) og satt i en tabell.

Tabell: Prosentandel elever med spesialundervisning med undervisningspersonale og andel lærertimer til spesialundervisning per år:

Skoleår	Andel elever	Andel timer
2012/2013	8,5 %	17,6 %
2011/12	8,5 %	17,8 %
2010/11	8,3 %	17,5 %
2009/10	7,8 %	16,8 %
2008/09	7,1 %	16,2 %
2007/08	6,5 %	15,6 %

(Utdanningsforbundet.no, 03.11.13)

Fra implementeringen av K06 har det vært økning i andelen som mottar spesialundervisning. Fra skoleåret 2011/2012 til 2012/13 er det ingen endring i hvor mange som får spesialundervisning. For å se om dette er en positiv tendens må en sammenligne med årene framover. Den samme tendensen ser en i forhold til hvor mange av lærertimene som går til spesialundervisning. Den har økt hvert skoleår fra 2007/08, men faktisk hatt en svak nedgang 2012/2013 (Utdanningsforbundet.no, 03.11.13)

Jamfør Opplæringsloven § 2-1 har barn og ungdom både rett og plikt til offentlig grunnskoleopplæring. Det vil si at de ikke kan velge om de ønsker opplæringen, men at opplæringen må tilrettelegges slik at alle får muligheten til å tilegne seg den kunnskapen Læreplanverket sier en skal tilegne seg.

Før en kan vurdere om en elev har rett til spesialundervisning etter opplæringsloven §5.1 skal innholdet i den ordinære opplæringen vurderes. Vurderingen av retten til spesialundervisning, skal ses ut fra hvordan elevens opplæring må legges til rette særskilt utover den ordinære opplæringen. Derfor kan ikke spesialundervisningen ses på som noe separat, men må alltid ses i lys av den ordinære opplæringen. Man må og kjenne til innholdet i den ordinære opplæringen fordi innholdet i spesialundervisningen tilpasses ut fra denne. Ofte kan det også være ulike sider ved opplæringen det er behov for å tilrettelegge bedre for at eleven skal få et forsvarlig utbytte. Hvor mye en avviker fra ordinær opplæring og hvor mye hjelp eleven trenger vil variere (Udir, 2009).

For noen elever er det ikke nok å tilpasse undervisningen innenfor rammene av ordinær opplæring. Det er ikke mulig innenfor disse rammene at eleven får et tilfredsstillende utbytte av undervisningen. Det er da spørsmålet om behov for spesialundervisning kan stilles. Spesialundervisning er nemlig en mer omfattende individuell tilpasning. Det både kan og ikke kan handle om avvik fra innholdet i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Men til spesialundervisning skal det alltid være knyttet et enkeltvedtak. Spesialundervisning er et av tiltakene for å gi alle elevene likeverdig opplæring og tilpasset opplæring. Og det er som med all opplæring, svært viktig med en kontinuerlig evaluering av kvaliteten, jf. Forskrift til opplæringsloven 2-1. Den sier at utviklingen av det spesialpedagogiske tilbudet må gjøres som en integrert del av det årlige arbeidet i forhold til planlegging, iverksetting, gjennomføring og vurdering av den enkeltes opplæringstilbud. Det er samtidig satt et mål om mer fleksibel bruk av ressurser innenfor ordinær undervisning, og det understrekes at det er viktig med en balanse mellom generell pedagogisk tilrettelegging og særskilte tiltak som spesialundervisning. I dette møtet oppstår gjerne en del utfordringer hvor lærere og foresatte trenger råd og veiledning. Det kan gis av blant annet skolens ledelse og PP-tjenesten (Udir, 2009b).

Thomas Nordahl presiserer også ut fra forskning at effekt og resultat av spesialundervisning må ses i sammenheng med det generelle læringsmiljøet og den ordinære undervisningen (Nordahl, 2012).

I Opplæringsloven §5.1: Rett til spesialundervisning står det:

«Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetale som gjelder andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2» (Lovdata.no, 14.08.13).

Det er altså i denne paragrafen elevens rett til spesialundervisning er regulert.

Spesialundervisningen skal fungere som et sikkerhetsnett for elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning. Et vedtak om spesialundervisning skal bygge på en sakkyndig vurdering. Alle kommuner og fylkeskommuner skal ha pedagogisk psykologisk tjeneste, da det er denne instansen som utarbeider sakkyndig vurdering når elever har blitt henvist dit (Helgeland, 2006). Retten til spesialundervisning er delt i to deler. Første del, som omtalt ovenfor, i § 5.1 tar for seg vilkår for å få spesialundervisning. Annet ledd sier noe om hva et eventuelt tilbud om spesialundervisning skal gå ut på (Helgeland, 2006).

Denne retten er altså knyttet til at en elev har særskilte behov, det vil si et annet behov enn det de fleste andre elever har. Retten til spesialundervisning kommer ikke an på hvilken årsak det dreier seg om, men den er knyttet til behov og kan omfatte enhver lærevanske, atferdsvanske eller sansetap. Det skal være en individuell vurdering hvorvidt en elev ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Det er altså behovet og ikke årsak som avgjør (Udir, 2009b). I vår bostedskommune gis det for eksempel ikke automatisk spesialundervisning til dyslektikere. De fleste dyslektikere får kun tilpasset opplæring innenfor ordinær undervisning. På en annen side har vi eksempler hvor elever som både har ADHD og dysleksi diagnose får spesialundervisning.

Hva som er «tilfredsstillende utbytte» av undervisningen kan være vanskelig å avgjøre da det ikke er et entydig kriterium på det. Her skal det brukes skjønn. Avgjørelsen er tydelig dersom eleven ikke har noe som helst utbytte av opplæringen. Men så enkelt er det oftest ikke. Ofte har eleven utbytte i større eller mindre grad. I matematikk kan en elev for eksempel forstå posisjonssystemet. Men han forstår det kanskje ikke når det jobbes med det i rene tekstoppgaver fordi han har en omfattende dysleksi.

For at eleven skal ha tilfredsstillende utbytte, kan han ha rett på spesialundervisning der han bare har et visst utbytte. Men samtidig betyr ikke et «tilfredsstillende utbytte» at elevene nødvendigvis trenger å ha et optimalt utbytte. Oppsummert kan en elev ha rett på spesialundervisning både når han ikke har noe utbytte ordinær undervisning, men også ha denne retten når han bare har et visst utbytte.

Vurderingen bør til tross for skjønn vurderes ut fra elevens funksjonsnivå, læringsforutsetninger og utviklingsmuligheter. Men og ut fra hvordan det ordinære opplæringstilbudet er tilpasset og tilrettelagt ut fra elevens behov. Elevens utbytte må naturligvis også vurderes i forhold til kompetansen man forventer ut fra mål i Kunnskapsløftet (Udir, 2009b).

Lindbäck og Strandkleiv hevder at kriteriene om tilfredsstillende utbytte av opplæringen kan deles i fire hovedkategorier eller «type elever» som har rett til spesialundervisning, samt kombinasjoner av disse:

1. Elever som *ikke kan få* et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.
2. Elever som *kan få* et visst utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.
3. Elever som *ikke har* et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, men som ved hjelp av spesialundervisning kan følge de ordinære læreplanene.
4. Elever som *ikke har* et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet i dag, men som vil kunne få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen *etter* å ha fått spesialundervisning i en avgrenset periode.

(Lindbäck & Strandkleiv, 2010: 33).

I Opplæringsloven § 5.3: Sakkyndig vurdering står det følgende:

Før kommunen eller fylkeskommunen gjer vedtak om spesialundervisning etter § 5.1 eller § 5.2 skal det ligge ei sakkunnig vurdering av dei særlige behova til eleven. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast (Lovdata.no, 14.08.13).

Det er viktig å understreke at den sakkyndige vurderingen likevel bare er rådgivende til den som skal fatte enkeltvedtak. I de aller fleste kommunene er det rektor ved de enkelte skolene som fatter vedtak (Helgeland, 2006).

Vedtaket sier noe om omfang og innhold i forhold til spesialundervisningen. Det er elevens grad av utbytte som skal ha betydning for hvor mye spesialundervisning en elev skal få. Dette varierer fra et lite omfang på 1-2 timer pr uke, eller bare for en kortere periode, eller en annen og kanskje praktisk hjelp som f.eks. assistent. Enkelte andre elever må nødvendigvis ha hele opplæringen særskilt tilrettelagt (Udir, 2009b).

Videre skal det etter **Opplæringsloven § 5-5**: «Unntaket frå reglane om innholdet i opplæringa, utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP) for elever som får et enkeltvedtak, som sier at de skal ha spesialundervisning. Planen skal vise mål for- og innholdet i opplæringa og hvordan den skal gjennomføres» (Lovdata.no, 14.08.13).

2.3 Skillet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning

Det kan være vanskelig for både de i skolen og de sakkyndige i PP-tjenesten å trekke klare skillelinjer mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. Skolen har gjerne prøvd en del tiltak og kanskje strekt seg lang i forhold til elever som strever med å nå faglige og sosiale mål. Utprøvde tiltak kan ligne på spesialundervisning. Eksempler på at skolen prøver å tilpasse opplæringen kan være gjennom tiltak som:

- Mestringsgrupper innenfor lesing, skriving og regning
- Lese- og skrive kurs i små eller større grupper
- Individuelle utviklingsplaner og stegark / målark
- Matematikkverksted
- Stasjonsundervisning med nivå differensiering (Lindbäck & Strandkleiv, 2010)

Dette kan være positivt og bra, men skal ikke være en erstatning for spesialundervisning som dekker over elevens individuelle behov, svekker elevens rettigheter, gjør opplæringen mindre planmessig og tilrettelagt og mindre dokumentert. Man kan havne i fella med at elever som ikke har utbytte av undervisningen, og som ikke kan nå kompetansemålene får undervisning som er lovstridig fordi skolen gir opplæring etter andre kompetansemål uten at det foreligger et formelt vedtak på det. Graden av ressurser generelt vil også være av betydning for undervisningsformer og lærertetthet. Et viktig skille mellom ordinær opplæring og spesialundervisning er at de med spesialundervisning vil ha betydelig større behov for oppfølging enn elever som kan følge ordinær opplæring (Lindbäck & Strandkleiv, 2010).

For å avgjøre om en elev har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen snakket vi tidligere om at ordinær opplæring må kartlegges. Dette gjelder forhold knyttet til enkelteleven selv og rammene innenfor det ordinære opplæringstilbudet. I veilederen står det tydelig hva som må kartlegges for å vurdere utbyttet. Det er opplæringsmålene og om de ivaretas, og innholdet i opplæringen. Rammefaktorer som gruppestørrelse, bruk av mindre grupper, lærertetthet og hjelpemidler må vurderes. Videre må elevens forutsetninger og behov vurderes, i hvor stor grad er det tilpasset opplæring, og ulike behov i elevgruppen. Hvor mye individuell hjelp, veiledning og tilpasning trengs det innenfor gruppa. Til slutt må

arbeidsmåter, organisatoriske og pedagogiske differensieringstiltak brukes og vurderes (Udir, 2009b).

2.4 Historisk tilbakeblikk

Vi må tilbake til 1824 for å finne starten på spesialundervisningen i Norge. Etter en kongelig resolusjon ble det opprettet en skole for døvstumme i Trondheim året etter. Loven om abnormskolevæsenet som kom i 1881, ga skoleplikt til døve, blinde og åndssvake.

I 1951 ble loven om spesialskoler vedtatt, men denne loven omfattet ikke åndssvake. Likevel var den utvidet til også å omfatte barn og unge med sterkt nedsatt hørsel eller syn, tale-, lese- eller skrivevansker og tilpasningsvansker. Målet med spesialskoleloven var å kunne gi denne gruppen barn og ungdom et opplæringstilbud.

Mens den segregerende tenkningen rådet på 50-tallet, oppsto hjelpeundervisningen.

Kommunen måtte da ved tilskuddordninger opprette hjelpeundervisning. På denne tiden ble også Pedagogisk Psykologisk tjeneste utbygget, og dette var sammen viktige tiltak på veien mot en større integreringstanke (regjeringen.no, 01.12.13).

I 1975 ble alle lovregler som omfattet spesialundervisningen integrert i en lov. Alle barn skulle fra da av få opplæring ut fra sine forutsetninger. Skolen skulle tilpasse seg elevene og ikke omvendt. Her snakket man om en skole for alle med et rikt tilbud. Dette ble en markering på et ideologisk og politisk skifte i synet på spesialundervisningen. Begrepet «undervisning» ble også byttet ut med «opplæring» for å gi uttrykk for at aktivitetene nå skulle favne en bredere ramme (Støfring, 2000).

Debatten rundt hvordan man skulle tolke grunnskoleloven ble en lang prosess, hvor uenigheten gikk på om man skulle gi elevene spesialundervisning innenfor den skolen og klassen eleven var innskrevet i, eller om det skulle være et variert spesialtilbud. De kommunale skolemyndighetene fikk ansvaret for å ivareta opplæringen med en styrket økonomisk ramme, og forventningene var at de skulle gi opplæring til alle barn innen den ordinære, lokale skolen. Kategorisering av elever som fikk spesialundervisning skulle formelt slutte, og man begynte å bygge ned de statlige spesialskolene.

I etterkant startet en utviklingsprosess som skulle ivareta prinsippene om en skole for alle, hvor kommunene og fylkene var med i en planleggingsprosess. I denne perioden ble det lagt

frem tre stortingsmeldinger med rapportering om status og planer: St. Meld nr. 98, St. Meld nr. 50 og St. Meld nr. 61.

På 90-tallet startet prosjektet «Omstruktureringen av spesialundervisningen». Hovedfokuset var en omstrukturering av spesialskolene til kompetansesentre, med programmer for forskning og utviklingsarbeid, men også for å støtte kommunene i arbeidet med å tilrettelegge best mulig for elever med spesielle behov.

Dette skulle være spesielt rettet mot barn med definerte vanske kategorier, styrking og koordinering av konsistente tiltak og tverretattlig samarbeid (Støfring, 2000).

Hverken Opplæringsloven eller forskriften til Opplæringsloven etter 1975 beskriver en type elevgruppe som kan defineres som kvalifisert til spesialundervisning (Meld. St. 18, 2010-2011). Utgangspunktet for kravet om spesialundervisning er at eleven «ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen» (Opplæringslova §5-1).

Myndighetene har vært forsiktige med å innhente statistisk data rundt utvikling og endring av denne elevgruppa da den ikke er så tydelig definert.

Skårbrevik (2001) hevder på bakgrunn av sin undersøkelse av 780 elever som hadde spesialundervisning, at bare 3,5% av elevene fikk tilskrevet kun en vanske. Hovedvekten av elevene i undersøkelsen ble tilskrevet mellom 2-5 ulike vansker. Enkelte kunne ha opptil 10 vansker. Da sier det seg selv at det ville være vanskelig å danne et riktig og sant bilde av elevpopulasjonen hvis retten til spesialundervisning skulle vært knyttet opp mot karakteristika (Mathisen & Vedøy, 2012)

Med reform 94 fikk alle elever rett til videregående opplæring, dette gjaldt også elever med spesialundervisning. Disse rettighetene ble befestet med Opplæringsloven av 1998. Det ble også lovfestet fortrinnsrett for elever som hadde behov for spesialundervisning. I Meld. St. 18, (2010-2011), understrekes det at de som har særskilte behov for støtte i opplæringen ikke er en tydelig avgrenset gruppe, men de blir likevel beskrevet som elever med lese- og skrivevansker, sosiale og emosjonelle vansker, matematikkvansker, generelle vansker og elever med sansetap. Man finner at flerspråklige elever er en overrepresentert gruppe innenfor spesialundervisningen.

I perioden 1980-1995 pekte Dalen og Skårbrevik (1999) på at det var elever med funksjonsnedsettelse som i hovedsak utgjorde økningen av spesialundervisningen. I de siste årene har en annen gruppe stått for denne statistikken. «Gråsoneelevene» som får en spesialundervisningslignende opplæring uten å ha enkeltvedtak (Nordahl & Hausstätter,

2009). Dette viser den uklare skillelinjen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisningen som vi snakket om tidligere. Dalen og Skårbrevik (1999) peker på at tendensene går i en retning av at andelen som får spesialundervisning øker, men at det totale elevantallet som får ekstra støtte ikke øker. Det er sterkt fokus på at mest mulig av opplæringen skal foregå i klasserommet innenfor de ordinære rammene, samtidig som terskelen for enkeltvedtak senkes. Dette understreker nok en gang en ny forståelse for grenseforholdet mellom ekstra tilpasning og spesialundervisningen, og kan kanskje alminneliggjøre spesialundervisningen mer (Mathiesen & Vedøy, 2012).

Avhengig av hvordan samfunnet forstår og møter det enkelte individ vil også forståelsen for spesialundervisning og grensen mellom normalitet og avvik være knyttet opp mot dette. Ulike termer som funksjonsnedsettelse, funksjonshemming og spesielle behov brukes uten presise referanser innenfor skolen (Haug, 1999). Denne forståelsen har igjen betydning for hva vi legger i behovet for spesialundervisning, og hvordan vi tenker at behovet best kan imøtekommes for den enkelte. Da skjønner man at elevgruppen som mottar spesialundervisning er stor og vid.

Som nevnt tidligere ga Utdanningsdirektoratet i 2009 ut en Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Den tar for seg ulike bestemmelser om spesialundervisningen og gir en tolkning på vegne av Utdanningsdirektoratet.

I veilederen fremheves de tre viktige kjernepunktene inkludering, likeverd og tilpasset opplæring. Gjennom organiseringen av elevene skal behovet for den sosiale tilhørigheten ivaretas, og veilederen presiserer at ved enetimer eller annen undervisning enn i klasse/basisgruppe skal det være enkeltvedtak (Udir, 2009b).

Disse tre prinsippene i tillegg til faglig utbytte vil gå som en rød tråd i prosjektet vårt. Intervjuguiden i metodedelen er bygd opp for å forsøke å se om det er tegn på at de blir ivaretatt sett fra elevens syn, og drøftingen vil ses i lys av prinsippene.

3. ULIKE LÆRINGSSYN

Læring oppstår på alle arenaer, i alle situasjoner og i ulike deler av livet. Men hva skaper gode læringssituasjoner, motiverer og engasjerer elevene?

Hvordan skaper vi disse trygge rammene slik at elevene vil strekke seg mot økt kunnskap?

Hvilken rolle har vi som pedagoger og hvordan påvirker de hverandres læring og utvikling i det sosiale fellesskapet?

Vi velger å ta for oss behavioristisk læringssyn og sosiokulturelt læringssyn med bakgrunn i at det er stor avstand mellom disse, samtidig er det de to læringssynene som har vært og fremdeles er framtreddende i norsk pedagogikk.

3.1 Behavioristisk læringssyn

John Locke (1632-1703) hevdes å være opphavsmannen til behaviorismen som Frederic Skinner (1903-1990) senere lanserte. Dette synet på læring har preget mange pedagoger. Behavioristisk teori tar for seg hvordan stimulering (stimuli) foregår og hvordan individet reagerer (respons). Sammenhengen mellom stimuli og respons gir informasjon til å forme læringslover som kan anvendes i det praktiske liv (Imsen, 2011).

Det behavioristiske læringssynet kjennetegnes ved at en mener kunnskap overføres fra lærer til elev med utgangspunkt i at eleven er en tom tavle som skal fylles av læreren. Kunnskapen er gitt, den finnes enten i eller utenfor mennesket. Eleven skal lære hva som er sant og ikke, noe som begrunnes i empiri. Læreren spiller en stor rolle, han har nemlig fasiten på kunnskap og mening, og er den aktive parten (subjekt). Eleven er en passiv tilhører (objekt).

I en behavioristisk forståelse blir læring sett på som en prosess som utvider barnets adferd. (Phillips, Soltis, & Plyhn, 2000). Læring er det samme som endring av atferd. Det er mindre fokus på mentale prosesser som f.eks. tenking, forventninger, målsetting og tolkning og refleksjon. Innen behavioristiske tradisjon er det to hovedretninger som forklarer hvordan de underliggende mekanismene som er involvert i læringsprosessen fungerer, det er klassisk betinging og operant betinging.

Vi snakker om klassisk betinget læring når et produkt av hendelser (situasjonen) inntreffer samtidig og gjentas. En tillært reaksjon stimulerer til et bestemt svar. Svaret (responsen) kommer av spørsmål (stimuli). Hvis læreren stiller spørsmålet: hva er $7 + 5$, og eleven svarer 12 uten å tenke seg om, kan det være et eksempel på klassisk betinging. Klassisk betinget læring er en mekanisk form for læring. Det begrunnes i at utvekslingen mellom påvirker og lærende bare går den ene veien, og læringen foregår uten bevissthet og refleksjon hos eleven (Hermansen, 2006).

I den andre retningen, operant betinging, brukes belønning for å forsterke en handling eller at den gjentas. Det kan forstås som at det som belønnes innlæres.

Gjennom systematikk i læreprosessen deles de kvalifikasjonene som eleven skal lære seg i passende deler som hver for seg kan belønnes. Det blir da et trinnvis læringsforløp hvor belønningen styrer retningen. Belønning kan være en positiv oppmerksomhet på at eleven har gjort noe riktig og en bekreftelse på at det har fått til noe. Det skilles mellom utvendig belønning og innvendig belønning. Belønning for god innsats er noe som befinner seg utenfor barnet. Etter gjentatte belønninger i form av ros vil barnet forstå at dette er en god måte å jobbe på i spesialundervisningen. Her styrer læreren eleven til god innsats. Innvendig belønning kan for eksempel komme når eleven skal løse et regnestykke, og selv oppdager en teknikk for å løse det. Belønningen er at eleven forstår og opplever mestring, dermed vil eleven gjenta teknikken senere.

Negativ tilbakemelding kan også virke forsterkende på læringsprosessen, men viser sjelden direkte til det som er gjort. Positiv tilbakemelding henviser straks til det barnet har gjort. Her er det handlingen som blir belønnet (Hermansen, 2006). Læringsprosessen i både operant betinging og klassisk beting er like ubevisst og kommer like overraskende på eleven. (Hermansen, 2006). Men det som må poengteres er at operant betinging er en måte læreren kan påvirke systematisk. Klassisk betinging er mer usystematisk form for læring.

Skinner (1973) hevdet at operant betinging var den universelle læringsmåten. Noe avlæres sier Skinner når det ikke lenger belønnes positivt eller negativt, men konsekvent neglisjeres (Hermansen, 2006). Denne tilnærmingen til læring gir et mekanisk læringsforhold mellom barnet og læreren som påvirkes ved å benytte positiv forsterkning, noe som i skolen vil si at eleven styres av konsekvensene av sin atferd. På den måten vil læreren bestemme konsekvensene, og derfor også læringsprosessen til eleven.

3.2 Sosiokulturelt læringsyn

Det er ikke før de siste årene i Norge at det sosiokulturelle perspektiv på læring har fått gjennomslag i pedagogikken. Det har hatt en mindre framtreddende rolle i skolen, selv om dette perspektivet på kunnskap og læring i lang tid har eksistert (Dysthe, 2001).

Utgangspunktet for dette perspektivet er en blanding av den kulturhistoriske tradisjonen fra Vygotskij, Bakhtin, Luria og Leont`ev og bidrag fra den amerikanske pragmatiske tradisjonen med Dewey og Mead.

Pedagogikken i norsk skole var tidligere preget av et behavioristisk og et kognitivistisk syn, før det sosiokulturelle perspektivet fikk gjennomslag. Dette fordi konteksten betød mye i menneskets handling, utvikling og læring (Dysthe, 2001).

På slutten av 70- og begynnelsen av 80-årene ble det å inkludere konteksten i studiene viktig i forskningen av menneskelig utvikling. I dette arbeidet var Vygotskijs ideer fremtreddende. Tre elementer sto sentralt. For det første har menneskets levevilkår stor påvirkning på tankemåten. Det kan forstås som at felles egenskaper i omgivelsene rundt oss vil resultere i at vi forenes i tankegangen og hvordan vi forstår hverandre. En annen betydning for menneskets levevilkår er redskapene vi omgir oss med. Levevilkårene kan bedres både gjennom de mentale og de teknologiske/fysiske redskapene. Til slutt vil det å streve alene vanskeligere kunne føre menneske like langt som hvis en står sammen i kollektiv. Distribuert kunnskap og samarbeid blir derfor sentralt. Spesielt med «Mind in Society» hadde Lev Vygotskij mye å si i utviklingen av denne retningen (Dysthe, 2001).

Dagens læreplanverk og den 10 årig grunnskolen er i stor grad farget av det sosiokulturelle perspektivet. Men hva kan vi egentlig si at det sosiokulturelle perspektivet innebærer? Etter teoretikerne Dewey og Mead på den ene siden og Vygotskij og Bakhtin på andre, har mange videreutviklet sosiokulturelle «teorier». Perspektivet preges likevel mye av Lev Vygotskij`s tankegang, så vi ønsker derfor å fokusere mer på hans teorier.

At læring skjer i sosiale kontekster er selve synet på læring ifølge et sosiokulturelt perspektiv. Det betyr altså at en grunnleggende forutsetning for å lære, er deltakelse i praksisfelleskap der læring skjer. «Det som kjennetegner menneskelig utvikling, i forhold til Vygotskij, er samspillet mellom modning og forhold i miljøet, i retning av å nyttiggjøre seg språket som redskap for å mestre omgivelsene» (Imsen, 2008: 254). I det tradisjonelle synet på læring har

konteksten og det sosiale ikke vært særlig vektlagt, men oppfatningen har vært at læring skjer gjennom overføring av kunnskap. I Vygotskij's teorier er det det sosiale fellesskapet, samarbeidet med voksne eller jevngamle som skaper læring. Det er læring på alle arenaer vi befinner oss i både kulturelt og sosialt. Både på skole, jobb og fritid, men kulturen vi er en del av kan både skape begrensninger og muligheter i forhold til læring. Det kan f.eks. bety utstyr til læring i skolen eller den sosiale kulturen vi er en del av.

Bruner snakket om stillasbygging som en støtte rundt eleven i læringssituasjonen som er en videreføring av teoriene til Vygotskij. Med dette mente han at en voksen støtter barnet i et utfordringsnivå som er noe høyere enn barnet kan nå alene. Etter hvert som eleven klarer mer på egenhånd kan stillaset gradvis fjernes. Begrepet kan ses i sammenheng med de tiltakene læreren setter inn for at elevene skal klare å løse oppgaver og videreutvikle sine kunnskaper og ferdigheter. Vygotskij kalte dette «den proksimale utviklingssone» (Witteck, 2004).

Men hva ligger bak drivkraften til å lære? En kan legge vekt på to sider som gir drivkraft ut fra et sosiokulturelt perspektiv. Det ene er den innebygde motivasjonen i kulturens og samfunnets forventninger som barnet møter. Ved selv å se en sammenheng mellom de ulike arenaene som man ferdes på, opplever barnet motivasjon som igjen gir eleven mening til det en lærer (Dysthe, 2001).

Det som har størst påvirkning på motivasjonen er miljøet og elevenes nærmeste. Det betyr familie, venner, klassemiljø og læreren. I den andre enden vil et miljø som er negativt innstilt til skole og utdanning få negative konsekvenser for motivasjon til eleven. Det er da av svært stor betydning at eleven ferdes i en arena som er oppmuntrende og støttende. Samtidig er det av stor betydning for motivasjonen at skolen klarer å danne gode læringssituasjoner som stimulerer til aktiv deltagelse. At eleven føler at han kan noe i interaksjon med andre og føler seg akseptert og verdsatt er viktig for å ha en opplevelse at man bidrar med noe til fellesskapet. Dette i tillegg til å føle mestring er av stor betydning for motivasjonen til den lærende.

«Det sosiokulturelle perspektivet legger vekt på at ønsket om å lære, vil avhenge av om vi opplever det som viktig» (Dysthe, 2001:40). Dette mener vi viser at både hjemmet og klassemiljøet må fokuseres på, i arbeidet med å bedre motivasjonen til læring. Lærer bør arbeide kontinuerlig med klassemiljøet, slik at elevene ikke bare opplever trivsel på skolen, men også for å stimulere motivasjonen til å lære.

Å motivere og finne frem til den beste løsningen for tilrettelegging har størst betydning for læring og utvikling hos elever med lærevansker. Å se hver elevs muligheter, bruke disse ressursene, og tilrettelegge for mestring er en stor og viktig utfordring for alle som arbeider med barn. Opplever eleven sammenheng mellom de ulike arenaene de er i vil det ut fra det sosiokulturelle perspektiv, gi mening til det de skal lære, og påvirke motivasjonen.

Motivasjonen vil være påvirket av om skolen makter å skape gode læringsmiljø og situasjoner som stimulerer til aktiv deltagelse av elevene selv. Det må etterstrebtes interaksjonsformer og miljø der eleven føler seg akseptert og blir verdsatt for at han kan noe og kan bidra med noe.

Deltagelse og det å bli verdsatt i et fellesskap gir motivasjon til læring. Også Hattie m.fl.

(2009) hevder at motivasjon regnes som en sterk forklaringskraft på arbeidsinnsats og læring, og gode relasjoner mellom lærer og elev er en svært viktig faktor for å oppnå et godt læringsutbytte (Nordahl, 2012).

3.3 Drøfting og oppsummering av læringssyn knyttet til spesialundervisning

Det behavioristiske læringssynet kjennetegnes ved at en mener kunnskap overføres fra lærer til elev med utgangspunkt i at eleven er en tom tavle som skal fylles av læreren. Kunnskapen er gitt, den finnes enten i eller utenfor mennesket. Læreren spiller en stor rolle, han har nemlig fasiten på kunnskap og mening, og er den aktive parten, mens eleven i dette tilfellet vil være en passiv tilhører.

Historisk tilbakeblikk viser at dette læringssynet har preget ordinær og spesialundervisning langt bakover i tid. Først i 1975 ble alle lovregler som omfattet spesialundervisningen integrert i en lov. Dette ideologiske og politiske skiftet i synet på spesialundervisningen byttet ut begrepet «undervisning» med «opplæring» for å gi uttrykk for at aktivitetene nå skulle favne en bredere ramme (Støfring, 2000).

Det virket som dette kunne være starten på utviklingen mot de tre prinsippene likeverd, inkludering og tilpasset opplæring. Likevel har det i praksis vært det behavioristiske synet som har satt sitt preg i størst grad. Eksempler på dette er tavleundervisning som vi fortsatt ser en god del av i både ordinær- og spesialundervisning.

Dette læringssynet uttrykker at mennesket er et delvis primitivt og svært selvsentrert vesen (Hermansen, 2006). Ytre forsterkning i opplæringen vil derfor være sentralt. Imsen mener at så lenge stimuleringen er riktig, vil det ifølge dette læringssynet bety at mennesket kan lære

nesten hva som helst. Eksempel på ytre forsterkning i spesialundervisningen kan være at læreren inngår en «avtale» med eleven. En gjenganger kan være belønning som tid på pc etter å ha fullført et visst antall oppgaver. Da spiller læringssynet mye på følelser, hvor eleven oftere viser en atferd de knytter til noe positivt (belønning).

Det samme kan gjennomføres ved uønsket atferd, da man fjerner en gode. Men skolen bør være et sted hvor eleven opplever mer suksess enn tap. I ordinær undervisning, men spesielt i spesialundervisning der det gjerne er få elever, mer tilrettelagt og mer voksenkontakt, kan belønningsprinsippet i operant betingning bidra til positive læringsprosesser. Bakdelen kan være at eleven blir avhengig av denne ytre belønningen, og ikke drives framover av egen indre motivasjon.

En annen svakhet kan være at læring kun er forstått som endring i atferd, man tar ikke hensyn til det som skjer i sinnet. Barnet kan bli passiv i prosessen, og det blir for stor kontroll av voksne. Det kan føre til lite tilpasset opplæring, barnet får ikke frihet til å undersøke, forske, reflektere. Det er viktig at barnet deltar aktivt og ikke bare opplever mekanisk læring.

Som sagt har det behavioristiske læringssynet i sterk grad preget den norske skolen. Læring har stort sett bestått av at lærer foreleser eller formidler, elevene hører på for så å jobbe individuelt. Det samme gjelder belønning eller straff for atferd. Dette strider med Kunnskapsløftet, der det legges vekt på ulike innlæringsmetoder og allsidig og individuell utvikling av hele mennesket.

Først i de siste tiårene har det sosiokulturelle synet vært framtreddende. Det er nå mer fokus på hele menneske og at eleven skal lære ut fra ulike forutsetninger og tilpassede metoder.

Motivasjonen ligger også til grunn for å oppnå god læring, og må ses i sammenheng med læringssynet. Motivasjonsteorien vi refererer til er ikke ny, men vi tørr å påstå at fokuset på dette i skolen har kommet i de senere årene. Elever som har spesialundervisning strever naturlig nok på skolen. De har en del negative erfaringer og opplevelser som påvirker motivasjonen og forventningen om mestring. I spesialundervisningen blir det derfor ekstra viktig å jobbe aktivt med mestring og motivasjon.

Metoder bærer gjerne preg av at det jobbes direkte mot enkeltindividet eller den lille gruppen der kunnskap overføres fra lærer til elev. Her er muligheten kanskje større enn i ordinær klasse for å tilrettelegge mer individuelt, samtidig som voksenstøtten er tettere.

Hvordan elever lærer best er stadig et aktuelt tema. Som Imsen påpeker, vil behaviorismen i ytterste konsekvens pålegge miljøet rundt eleven ansvaret for atferdsproblemer og/eller fagvansker. Behavioristene forklarer dette med at opphavet til problemene skyldes feilaktig stimulering. På denne måten blir ansvaret tatt bort fra eleven og overført til hjem og skole. Gjennom tilpasset opplæring har skolen store muligheter til å stimulere og tilrettelegge godt for faglig og sosial utvikling. En arena i et barns liv vil kanskje ikke lykkes optimalt med dette alene, derfor viser det hvor viktig det er med et godt samarbeid mellom skole, hjem og involverte instanser. Disse kan sammen få til mye, men vil ikke alene kunne viske bort for eksempel diagnoser.

Med bakgrunn i Kunnskapsløftet (K06) har lærer i dag kanskje en større mulighet til variasjon og metodefrihet i sin undervisning. Læreplanen stiller forventninger til at eleven skal få utvikle hele seg som menneske, ikke bare faglig. Vi opplever begge synene som framtreddende i den norske skolen, både ut fra vår erfaring og forventninger fra læreplanen. På veien til måloppnåelse kan det være nødvendig med et sosiokulturelt læringssyn. Det er blant annet læringsmål om å kunne framføre, samarbeide, erfare, forske, diskutere og produsere. Når for eksempel målet er å kunne reflektere over et tema må elevene nødvendigvis få trene på diskusjoner og samtaler med medelever. Selv om læreren i utgangspunktet har metodefrihet finnes det føringer som «bestemmer» metoden som i eksempelet ovenfor.

Dette er ikke forenelig med det behavioristiske læringssynet.

Et eksempel når det gjelder behavioristisk læringssyn kan være tradisjonell tavleundervisning. Det er en metode som kan brukes både i forkant og i etterkant av andre metoder eller i kombinasjon.

Slik vi ser det vil det være vanskelig å undervise ut fra et rendyrket læringssyn.

Det er vel ingen teori som alene beskriver alt. Derfor faller det naturlig å se til ulike teorier for å få en mer helhetlig forståelse av læring.

Læreplanverket Kunnskapsløftet er som tidligere nevnt, blant annet påvirket av et sosiokulturelt syn på læring. Det vil si at opplæringa skal fremme allsidig utvikling, og at elevene skal utvikle kunnskap og ferdigheter. Men skolen må ta hensyn til at elevene har ulike forutsetninger og progresjon (Udir.no, 23.08.13).

I det sosiokulturelle perspektivet vil det være flere tegn på undervisning hvor vi ser samarbeid, problembasert læring, ulike prosjekt- og temaarbeid. Her vil man kanskje i høyere grad kunne klare tilpasse til elevenes ulike forutsetninger enn ved det rendyrkede behavioristiske synet hvor lærer kun formidler kunnskap.

Vygotskij mente at undervisningen er optimal først når den blir tilrettelagt slik at den vekker til live det som trengs for å utnytte den proksimale sonen. Det betyr at undervisningen må ligge på et utviklingsnivå et hakk foran elevens modning (Imsen, 2008).

Har man kartlagt elevens ferdighetsnivå, og legger opp undervisningen litt over nivået eleven er på, oppfatter vi at det er tilpasset opplæring slik Vygotskij snakker om den proksimale utviklingssone. Eleven skal ha mulighet til å nå målene med litt støtte.

I det sosiokulturelle perspektivet er en stor del av det å lære elevdeltagelse. Eleven er aktiv i hele læringsprosessen, og i vurdering av egne og andres arbeid. Med dette menes et sosialt fellesskap hvor elevene lærer av hverandre på ulike arenaer og i ulike situasjoner.

Med bakgrunn i dette er det kanskje lettere å se de viktige prinsippene om likeverd, inkludering og tilpasset opplæring ivaretatt i et sosiokulturelt læringssyn. Likevel kan man diskutere om elevenes ulike læringsstiler, forutsetninger og behov gjør at dette læringssynet ikke vil favne alle. Noen elever har større behov for voksenstyrt læring. Skolens utfordring vil nok være å kunne trekke ut de beste elementene fra begge synene. Variasjonen kan nok ligge hos den enkelte lærer når det gjelder metoder, men det er ikke grunn til å tro at elever med spesialundervisning undervises ut fra et helt annet læringssyn enn den ordinære undervisningen i klasserommet.

En utfordring vil være og ikke rendyrke stimulering/læring gjennom belønning, men å samtidig stimulere til indre motivasjon. Dette kan tilstrebes gjennom gode mestringsopplevelser.

Vår lærererfaring tilsier at i praksis vil eleven oftest aktivt respondere i læringsprosessen, og ikke bare være passive mottakere. De vil snakke, de vil argumentere, de vil nekte som kanskje også påvirker deres læringsprosess.

4 FAKTORER SOM PÅVIRKER LÆRING

Hvordan elever fungerer og presterer i skolen påvirkes av ulike faktorer. I tillegg til læringssynet som et bakteppe vil både det sosiale og fysiske miljøet i og utenfor skolen spille inn. Læreren vil naturlig nok være opptatt av de miljøfaktorene skolen er stand til å styre eller gjøre noe med.

Det kan være forhold som skolen kan endre i forhold til tilrettelegging for å fremme den enkelte elevs læring og trivsel.

Samtidig er det en rekke faktorer skolen ikke råder over, slik som familiære forhold, familierelasjoner, endringer i livssituasjon eller andre psykososiale forhold. Dette er rammer som også påvirker eleven i høy grad i forhold til prestasjoner i skolen.

Faktorer som likevel har størst påvirkning på eleven er lærer, og lærers rolle. Dette dokumenterer forskning vi senere vil vise til.

4.1 Lærerens rolle

Lærere og elever kan ofte ha ulike oppfatninger av den samme virkeligheten. Selv om eleven er symptombæreren er det nødvendigvis ikke hos han utfordringen ligger.

Et sosiokulturelt læringssyn bærer preg av at konteksten betyr mye for menneskets handling, utvikling og læring. Å ha fokus på eleven alene blir da for snevert. Ved at læreren har størst påvirkning, vil han derfor ha en avgjørende betydning også for de tre overordnede prinsippene- likeverd, inkludering og TPO

Lærerens væremåte:

En undersøkelse utført av Anne- Harriet Berger (2000) støtter også opp om at læreren er den viktigste enkeltfaktoren som påvirker elevenes læring og atferd. Denne undersøkelsen skiller seg ut fra andre fordi forskningen viser på hvilken måte lærerens rolle er viktig.

Det er lærerens væremåte som elevene tillegger størst betydning både når det gjelder atferd i klasserommet og hva som læres. Væremåten har sammenheng med lærerens personlighet å gjøre. Lærerens væremåte kan være et resultat av evner som er medfødt, personlighet og verdisyn en har utviklet (holdninger) og teknikker en har lært og erfart (Berger, 2000).

En oppsummering fra undersøkelsen om hvordan en god lærer bør være ser slik ut:

- Kjønn har ingen betydning
- Være blid, romslig og ha humor.
- Sette grenser, men ikke være pirkete
- En trygg lærer som er forutsigbar.
- Kjenne elevens personlighet så langt eleven ønsker
- Snakke om ting elevene er interessert i
- Snakke med elevene alene
- Være rettferdig
- Være faglig flinke så de oppleves som trygge
- Ha et språk så elevene forstår
- Sterk sammenheng mellom å like faget og like læreren
- Elevene respekterer en lærer som respekterer de
- LGA-lærer (Læring gjennom arbeid) oppleves som de beste lærerne
- Ved tillitsforhold kan læreren komme fysisk nær eleven (Berger, 2000).

Elevene i undersøkelsen gir læreren et stort ansvar gjennom å beskrive den gode læreren som nevnt over, men viser også at der finnes følelser som bærer preg av tillit, beundring og kjærlighet.

Motsatt finner man i undersøkelsen sterke følelser som hat når elever opplever læreren som urettferdig eller at læreren på en eller annen måte gjør de ondt. Følelsene kan være forskjellig, men de er der. Elevene kan kanskje ikke reflektere over andre forhold som nasjonale føringer, organisering, ressurser, kultur o.l., men eleven ser den enkelte lærer slik han oppleves i klasserommet.

Lærer-elev relasjon

Quvang (2009) og Elevinspektørene (2005) fant resultater som understreker viktigheten av en god relasjon. Når det gjelder elever som har problemer med å tilegne seg undervisningsstoff, vil lærerens rolle være enda mer avgjørende. Dette er noe av det elevene selv i Elevinspektøren understreker. En god lærer betegnes som en person som oppnår den gode lærer-elev relasjonen. Han kan det han underviser i, og er god til å formidle, motivere og

veilede og skaper en god atmosfære i klasserommet. Denne personligheten tørr å stille krav, men sist og ikke minst han følger opp.

En god elev- lærer- relasjon har stor betydning for elevens motivasjon som igjen påvirker læring. I tillegg er lærerens kunnskap om elevens vanske og om elevens ferdigheter en forutsetning for å iverksette riktige tiltak. Dette gir læreren gode forutsetninger for å kunne tilpasse undervisningen til den enkelte elev. En god lærer fungerer som et godt forbilde, rettleder eleven i prosessen, ivaretar et godt klassemiljø hvor det fins aksept for hverandres svakheter og styrker.

Arbeidsmåter og organisering i TPO og spesialundervisning har en sammenheng med den ordinære undervisningen, slik at eleven opplever en bro mellom disse. Tiltakssiden påvirkes og ut fra den ressursen skolen disponerer m.h.t timer og kroner (Holmberg & Lyster, 2002).

Sosikulturelt perspektiv på læring betyr i hovedsak at læring skjer i samhandling med andre. Lærers rolle som motivator vil i forhold til det være veldig viktig, sammen med medelever. En lærer som kjenner elevene godt, vet hva eleven kan og hva det bør kreves, og vet hvordan han skal oppmuntre og tilrettelegge for læring og trivsel.

Andre faktorer som også kan påvirke trivsel og læring er bl.a. skoleskifte relatert til flytting, foreldrenes skilsmisse, sykdom og død i nær familie. Dette er faktorer vi ikke kan råde over, men det er faktorer det må tas hensyn til.

4.2 Klasseledelse

En god lærer har god klasseledelse. Dette innebærer blant annet at lærer har evnen til å evaluere hvilken effekt deres undervisning har på elevene, og hvordan lærer evner å endre seg i forhold til tilbakemeldinger. Ved å søke tilbakemeldinger og endre, forbedre eller opprettholde undervisningsmetoder vil lærer gjennom sin ledelse dra med seg elevene i riktig retning.

Lærerens innflytelse er en nøkkelfaktor for god læring. Hattie (2009) påpeker at samhandling mellom det lærer og elev gjør, samt å ha fokus på innhold og avkastning av samhandlingen er avgjørende. Bare ved å ha god kunnskap om egevaluering av eget lederskap og faglig påvirkning vil lærer være godt rustet til å forbedre elevenes kunnskap.

Etter en rekke med undervisningstimer hvor læringsutbyttet for elevene er lav, vil mange lærere tilby mer av samme undervisning istedenfor å evaluere egne metoder og endre de. Det er erfaringsmessig også ofte tilfelle med elever som får behov for spesialundervisning. De opplever å få større mengde av samme arbeid når de ikke presterer, som naturlig nok ikke gjør de noe klokere. Dette fører ofte til en ytterligere bekreftelse på at man ikke mestrer, og derfor påvirker motivasjonen i gal retning.

Derfor er det viktig å spørre seg: «Hvordan vet jeg at dette virker? Hva er fordelen og verdien av denne innflytelsen på læring?» (Hattie, 2009).

Som leder er det viktig å tenke hva gjør jeg som gjør at elevene lykkes eller mislykkes. Samtidig skal det påpekes at lærer alene ikke er ansvarlig for om eleven lykkes i skolen. Det er mange ulike faktorer som spiller inn. Eleven selv er også en viktig faktor i denne formelen, men lærers måte å tenke på har den største innvirkningen.

Hattie sier at læreren skal lede elevene videre fra der de er faglig, men også sosialt og motivere de fremover til det de vil at de skal forstå og kunne. Han bruker ordet endringsagenter om lærere og i det legger han at de skal være aktive, endringsdyktige og ansvarlige for å fremme elevens læring.

God klasseledelse er også å skape et godt læringsmiljø i form av arbeidsro, respekt for hverandre, trygghet, humor og motivasjon. Her trekker Berger (2000) frem humor som en veldig betydningsfull faktor i sin undersøkelse. Dette fordi undersøkelsen viser at humor kan ta brodden av en ellers vanskelig situasjon. En kan på den måten avverge bråk eller konflikt. Elevene opplever også at det demper stress og spenninger. Det viktigste er likevel at humor fremmer følelse av sympati, empati og en opplevelse av tilhørighet (Berger, 2000).

Relasjonen mellom lærer og elev kan ikke være likestilt, men skal oppleves som likeverdig. Dette betyr at lærer må være ledende i form av å utøve en viss kontroll, samtidig som en skal opptre støttende og anerkjennende. Det kan nevnes fire grunnleggende prinsipper for god og hensiktsmessig klasseledelse. Det ene er å kunne etablere gode relasjoner til elevene, samtidig som en er tydelig på formidling av regler. Videre skal regler håndheves, og en skal tilrettelegge for god undervisning. Hver for seg har ikke disse prinsippene så mye for seg, men til sammen vil de integrere en god læringskultur (Udir, 2009b).

Armstrong snakker også om ulike strategier for god klasseledelse hvor en spiller på elevenes ulike sanser. Han sier at et klasserom er som et lite minisamfunn med «elevborgere» som hver og en har sine behov og interesser. Klasserommets infrastruktur blir da ulike regler, prosedyrer, reglementer og rutiner for å sikre et velsmurt læringsmiljø. Han legger vekt på bruk av språklig, musikalsk, kroppskinetisk, romlig, logisk-matematisk, sosial, intrapersonlig og naturalistisk strategi for å lede en klasse. Dette beskriver han som de åtte intelligensene og en grunnleggende metodikk for å imøtekomme de ulike elevene behov.

Denne metodikken gir lærer en mulighet til å administrere et bredt spekter av atferdsstrategier basert på elevenes individuelle forskjeller. En god elevstrategi kan være å spille på elevens svakeste utviklede intelligens.

Eksempelvis hvis en elev har mangelfull sosiale intelligens, og derfor strever med atferdsproblemer kan en slik elev nyte mye lærdom av de fleste aktiviteter hvor det blir tilrettelagt for å øve den sosiale kompetansen.

I andre tilfeller kan det noen ganger være best å spille på elevens sterke sider. Har man elever som uten problem tilegner seg kunnskaper gjennom lesing, vil det mest hensiktsmessige valget være å tilpasse atferdsstrategier etter de sterke sidene.

I lys av klasseromsledelse, og sett i sammenheng med spesialpedagogiske strategier og teknikker for atferd, sier Armstrong at Mange Intelligenser-teorien går langt forbi (Armstrong, 2006).

De fleste lærere vet gjennom grunnutdanning og kursing hva som er god klasseledelse. Den største utfordringen er å få det til i praksis.

4.3 Skole- hjem samarbeid

Foreldres rolle er sentral i spørsmålet om spesialundervisning. Det skal underskrives samtykke til at det utarbeides sakkyndig vurdering. Videre viser forskning at foreldrene er mere klar over sine og elevens rettigheter enn tidligere. Ofte kan de være mere opptatt av størrelsen på vedtaket i form av hvor mye ressurser eleven får, enn selve innholdet av opplæringen (Nordahl, 2012).

Forskning på feltet samarbeid hjem-skole viser også at dette kan være komplisert. Det er særlig fire utfordringer som er gjentakende: Den gode dialogen er vanskelig i praksis. Videre gjør maktforskjeller mellom skole og foresatte en utfordring. For det tredje er det store

muligheter for at samarbeidet bidrar til å reprodusere og på den måten forsterke sosiale forskjeller.

Skole og hjemms ulike perspektiver utgjør den fjerde utfordringen. Forskningen påpeker at det er til dels uklare roller og forventninger som skaper utfordringer (Befring & Tangen, 2008).

Det er viktig at lærer veileder og forklarer de foresatte undervisningens innhold og hvordan undervisninger blir gjennomført slik at foreldrene kan støtte sine barn hjemme. Skal noe endres eller forandres må det jobbes på alle arenaer barn er en del av.

For å tilrettelegge for gode møter er det viktig å opprette trygghet og tillit hos foreldrene. For at dette skal bli gjennomførbart må rådgiveren/veileder anvende egenskaper som utstrakt empati, positiv aktelse og genuinitet som signaliserer engasjement og mottagelighet. Dette er egenskaper som er viktig i veileders kontakt med alle som er involvert i barnet (Befring & Tangen, 2008).

Lassen (2009) mener det er viktig å dra nytte av personlige ressurser også i samarbeidet med foresatte, og dette ble gjennomført ved at kontaktlærer og foresatte har jevnlig samtaler. Det er viktig at lærer oppmuntrer og støtter foreldrenes evne til å ta egne avgjørelser.

Sett i lys av hjem-skole samarbeidet ser vi viktigheten av at lærer støtter hjemmet i arbeidet om de felles målene som er avtalt. Som Lassen sier er det viktig at målene er meningsfulle for begge parter (Befring & Tangen, 2008).

4.4 Motivasjon/Mestring

I Stortingsmelding 18 heter det:

«Et godt læringsmiljø stimulerer elevenes motivasjon som igjen er med på å påvirke det utbyttet elevene sitter igjen med. Et dårlig læringsmiljø er ofte et resultat av lav motivasjon hos elevene. Dette skaper bråk uro og problematferd» (St.meld. 18, 2010-2011: 68).

Skaalvik og Skaalvik (2005) beskriver motivasjon som en drivkraft individet innehar. Denne drivkraften har betydning for atferd, både utholdenhet, retning og intensitet. Man kan ane motivasjonen gjennom elevenes valg og innsats, og hvor utholdende de er ved vansker og ekstra utfordringer.

Hva som motiverer kan variere, som f.eks. karakterer, økt kunnskap, unngå å dumme seg ut eller anerkjennelse. Derfor er det ingen fasitsvar når en ser på atferd og motivasjon. Noen teoretikere hevder motivasjon er et relativt stabilt personlighetstrekk som kan variere. I dagens forskning hevder en derimot at selvoppfatning, erfaringer, forventninger og verdier kan ha betydning for motivasjon, noe som betraktes å være en situasjonsbestemt tilstand. Trolig har dette medført at fokuset i skolen er rettet mot miljø og tilrettelegging av læringssituasjonen, fordi det har stor betydning for elevenes motivasjon. Ut fra denne forståelsen har læreren mulighet til å påvirke deres motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Elever som har spesialundervisning strever på en eller annen måte i skolesammenheng. Da er det naturlig at de har en del negative erfaringer og opplevelser som påvirker motivasjonen og forventningen om mestring.

Dette har igjen betydning for atferd og tankemønstre, innsats, oppgavevalg og utholdenhet når en opplever oppgaver som er vanskelige. Elever med sterk tro på sine evner oppfatter vanskelige oppgaver som en utfordring, de unngår ikke oppgaven fordi de føler de ikke har nok kompetanse. Mestringserfaringer øker forventningene til eleven om å kunne mestre lignende oppgaver. Er erfaringene å mislykkes svekker det forventningene om mestring.

Når det gjelder læring vil det kunne svekke både forventninger og motivasjon i forhold til å ville prøve seg på lignende oppgaver. Lykkes elev i starten vil hans forventninger til å mestre styrkes i det å klare lignende utfordringer. Å mislykkes en gang i blant er ikke det som påvirker motivasjonen og mestringfølelsen negativt. Har eleven derimot ofte og jevnlig negative mestringserfaringer vil dette virke ødeleggende på motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Opplevd og reell mestring er to ulike sider ved mestringserfaringer. Reell mestring er f.eks. det som registreres av en observatør som læreren, eller på en test/kartlegging. Opplevd mestring er mestringen eleven selv opplever. Disse påvirker hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Med utgangspunktene i at de tre prinsippene likeverd, tilpassa opplæring og inkludering blir ivaretatt vil dette kunne innvirke mye på positive mestringserfaringer som igjen påvirker motivasjonen.

Det er svært viktig at undervisningen er tilpasset forutsetninger slik at de får jobbe med oppgaver og fagstoff de har forutsetninger for å mestre. Å skape denne positive prosessen er utfordringer lærerne står ovenfor hver dag. Kanskje enda viktigere er det i

spesialundervisningen der det har fått utvikle seg en negativ prosess med mangler på forventninger om mestring og for mange negative mestringserfaringer. For enkle oppgaver vil ikke føre til at eleven opplever økt kompetanse, til tross for mestring.

Elevenes forventning om mestring, øker når de opplever mestring av det de ikke fikk til før, særlig når de må anstrenge seg. Dette viser viktigheten av en balanse mellom forutsetninger for å mestre, samtidig som oppgavene er utfordrende. Tilpasset opplæring med positive mestringserfaringer som nøkkel til motivasjon setter store krav til læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Motivasjonsteoriene prøver å forstå menneskelig atferd slik at den kan forklares (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Den amerikanske psykologen David McClelland hevder at prestasjonsmotivasjon er en holdning betinget av oppdragelsesmønster og foreldreholdninger, som igjen har stor betydning for skoleprestasjoner. Han hevder alle mennesker får sine behov dekket gjennom de 3 typene: behov for makt, behov for tilhørighet og behov for prestasjoner.

Han ser individualiteten og sier at kanskje ikke alle har like stort behov for å dekke alle behov. Denne teorien setter i motsetning til andre fokus på behovet for makt. Makt er et begrep som kan høres negativt ut, men fenomenet bak ordet kan være motiverende. På grunn av oppgavens omfang velger vi ikke gå nærmere inn på dette (Jacobsen & Thorsvik, 2002). I forhold til elevgruppa som mottar spesialundervisning er det like stor variasjon i behovene som i den ordinære undervisningen.

En annen motivasjonsteori er Maslows behovshierarki. Teorien går i korte trekk ut på ut på at menneskelige behov som motivasjonsfaktor, kan settes i hierarkisk orden, i stigende rekkefølge. Maslow sa at mennesket hadde fem behov de ønsket og tilfredsstillte: fysiologiske behov, trygghetsbehov, sosiale behov, behov for status og behov for selvrealisering (Jacobsen & Thorsvik, 2002). Behovene kan lett settes i sammenheng med skolen og spesialundervisningen ved at de fysiologiske behovene innebærer mat og sikkert arbeidsmiljø. Trygghetsbehovene kan gjelde trygt og godt læringsmiljø.

De sosiale behovene er i stor grad preget av kontakt og fellesskap med medelever. Statusbehovene dekkes av anerkjennelse av det eleven gjør, mens behovet for selvrealisering blir dekket av det å ha meningsfulle oppgaver. Maslow sa at behovene på det laveste nivået dominerer adferden til en person, og i det øyeblikket behovene dekkes, har de ikke lengre noen innflytelse på adferden og personen blir motivert av det neste nivået i hierarkiet.

For å holde på motivasjonen er det avgjørende med en viss grad av mestring. Likeså vil oppnåelsen av mestring være avhengig av en viss grad av motivasjon. Dette henger nøye sammen, og ved målrettet læring skal begge disse komme tydelig frem.

Målrettet læring betyr å være tydelig på hva som skal læres, altså ha klare læringsmål. I tillegg skal en ha en metode som vil vise om målene er oppnådd. Dette kaller vi mestringskriterier. Lærer må vite helt klart hvor man vil med timen, og hun/han må også gjøre dette veldig klart for elevene.

Ingen elever er likevel kontinuerlig motivert for skolearbeid. Det er derfor viktig å finne ut hvilken motivasjonsfase eleven befinner seg innenfor. En modell med fire stadier for motivasjon er utarbeidet av Wine og Hadwin (2008) og er som følger:

1. **Se et gap.** I den første fasen må eleven kunne bearbeide informasjonen, og se spriket mellom den tiltenkte læringen og det eleven kan nå.
2. **Sette mål.** Ved neste stadiet skal eleven kunne sette mål og planlegge, for å kunne nå målet. Med hjelp når det er nødvendig.
3. **Søke etter strategier.** Dette steget innebærer å kunne velge de strategier de kan bruke for å nærme seg målet.
4. **Lukke gapet.** På det siste nivået må eleven undersøke om han/hun har mestret å lukke spriket tilstrekkelig slik at en kan konstatere suksess og med det være i stand til å flytte seg et steg videre (Winne & Hadwin, 2010).

Winne og Hadwin bemerker at det er elever som aldri kommer seg videre fra første nivå, og at noen lærere også er lite modne for å tillate elevene å gå lenger enn det første stadiet.

En av de mest kjente virkemidler vi har er ros eller bekreftelse, og regnes som den mest anerkjente blant forskere og praktikere. Helt fra E. Hurlocks «ros – og klanderforsøk» på 30-tallet og til oppfordringen fra de amerikanske atferdsforskerne på 60-tallet med oppfordringen: «catch the children being good», har konklusjonen vært at det er mye mer effektivt å rose enn å klandre.

Nyere undersøkelser har også konkludert med at dette faktisk er det kraftigste virkemidlet pedagogikken har. Liker eleven det han holder på med, gir det en følelse av å være flink og samtidig en mestringsglede. Da snakker vi om indre motivasjon eller egenmotivasjon. Et slikt engasjement hvor det er gleden som skaper motivasjonen kan beskrives som indre motivasjon.

Er motivasjonen påvirket av miljøet kalles det ytre motivasjon (Ogden, 2010).

Ros er en verbal bekreftelse som vil gjøre det sannsynlig at eleven vil ønske å gjenta handlingen. Gis det dermed ros i en sosial sammenligning, kan den ha to sider. Ved at elevene får tilbakemelding om at de har prestert bedre enn sine medelever kan dette fremme motivasjonen. Samtidig kan dette gjøre de dårligere rustet for å takle situasjoner der de gjør det dårligere enn de andre, da det kan bli for mye fokus på sammenlikninger istedenfor mestring av oppgaver og tilegnelse av ferdigheter (Ogden, 2010).

Motivasjonen må ligge til grunn for å oppnå god læring. Samtidig vil ønskene og motivene våre skape grunnlaget for opplevelser av frustrasjoner og skuffelser. Faren for nederlag blir desto større, ved å knytte for sterke motiver til resultatoppnåelse på områder hvor vi har svake forutsetninger.

Med en eller annen form for innlæringsvanske kan det være lett å komme inn på en "sti" der forventninger og motivasjon til en selv kan være svært lav. Tvilen på egne prestasjoner er høy, og gjennom gjentatte nederlag kan både selvfølelse og motivasjon fått en knekk. Elevens egen vurdering og tro av sin kompetanse er svært viktig for en forventning om mestring. Prestasjoner eleven har oppnådd tidligere blir basisen for denne egenvurderingen. Det blir da vanskelig å holde motivasjonen oppe hvis en har erfart gjentatte nederlag.

Dette bekrefter at de dårlige oppfatningene rundt egne prestasjoner stemmer og blir en faktor for videre innsats og fremgang som kan gi store konsekvenser (Bråten, 2007)

5. AKTUELL FORSKNING

Utdanningsdirektoratets rapport vedrørende kunnskapsstatus rundt spesialundervisningen i Norge sier mye om effekten av spesialundervisningen slik den er i nyere tid (Udir, 2005).

Kort oppsummert viser rapporten at det har vært lite endring i spesialundervisningen, og at den derfor har vist seg svært motstandsdyktig mot endringer. I praksis er det en stabilitet i målgrupper, organisering og arbeidsformer slik den er vurdert gjennom forskning og statistiske data. Likevel kan det ikke trekkes for bastante konklusjoner. Dette blant annet fordi vi fortsatt vet for lite om kvaliteten i spesialundervisningen, da det er vanskelig å finne frem til evidensbasert forskning som er tilpasset feltet.

Det er sterkt behov for videre dokumentasjon av effekter av både tilpasset opplæring og spesialundervisning. Studier viser også at spesialundervisning vanskelig kan ses løsrevet fra den vanlige undervisningen, noe studier av marginaliseringsprosesser klart viser. En viktig forskningsutfordring fremover vil derfor være å studere hvordan spesialundervisningen (i ulike varierte former og målgrupper) arter seg på ulike nivå i skolesystemet. Det er også et mål at spesialundervisning gis slik at det ikke medfører segregering av barna, men hva som er barns beste skal være avgjørende. Spesialundervisningen skal heller ikke vare lenger enn nødvendig.

Midtlýng-utvalget kom med en konklusjon i 2009:

«At forbedringen av de allmenne ordningene er det viktigste grepet ovenfor barn, unge og voksne med særlige behov. Å utvikle stadig mer spesialiserte ordninger for en stadig mer mangfoldig befolkning fører til utvanning av det felleskapet samfunnet bygger på» (Meld. St.18, 2010-2011:11).

I 2011 proklamerte daværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen til dagsavisen at det ikke forelå dokumentasjon som tilsa at spesialundervisning svekker elevenes motivasjon, arbeidsinnsats og resultater. Det ble tvert imot sagt at mange elever får spesialundervisningen nettopp fordi de mangler motivasjon, har dårlig arbeidsinnsats og får svake resultater.

Utfordringen til norsk skole er å bruke spesialundervisningen som et effektivt virkemiddel for å fremme nettopp motivasjon, arbeidsinnsats og resultater. Samtidig skal god, tilpasset og

varierte opplæring gjøre at det blir mindre behov for spesialundervisning. Halvorsen sa at hun ville jobbe med å forbedre innholdet og kvaliteten i spesialundervisningen.

Stortingsmelding 18 som ble godkjent 8.april samme år viderefører tankegangen om at skolesystemet skal utjevne sosiale forskjeller og spesialundervisningen skal ned i omfang.

Følgende tiltak settes fram på bakgrunn av forskning: Tidlig innsats, en god start, høy lærer-skolelederkompetanse, gode systemer for vurdering og tilbakemelding og variasjon i undervisningen. Regjeringen jobber ut fra tanken om at fellesskolen og et mangfoldig elevfellesskap gir de beste forutsetningen for å lære. Men meldingen er samtidig klar på at det handler om å forbedre det systemet vi har i dag, hensikten er ikke å utarbeide noe nytt (Meld. St.18, 2010-2011).

5.1 Erfaringer fra forskning i Norge

Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater er en rapport om evalueringen under Kunnskapsløftet utført av Nordahl og Haustätter (2009). Man ser her at omfanget av spesialundervisningen har økt. Det er flere elever som er i segregerte tiltak utenfor skolen, innsatsen iverksettes for sent, og spesialundervisningens kvalitet er ikke tilfredsstillende.

Denne tendensen samsvarer ikke med regjeringens mål hvor en ønsker en inkluderende skole med reduksjon i andelen som får spesialundervisning.

Når omfanget av spesialundervisningen ble analysert, så er det til tross for økning i omfang ingen endring i forhold til fordelingen. Nordahl og Haustätter konkluderer med at det synes som den norske skolen gjør mer av det samme når vi snakker om bruken av spesialundervisning.

De fant også, som Hattie, at innsatsfaktorene i spesialundervisningen og resultatene henger sammen. De fant at så mye som 1/3 av spesialundervisningen ble gjennomført av assistenter. De så dette som at det må ha en sammenheng med kvaliteten på både opplæringstilbudet og elevenes læring. De fant sammenhenger som at når den ordinære opplæringen var av dårlig kvalitet så økte andelen elever med behov for spesialundervisning. Samtidig så de at på skoler med liten grad av atferdsproblemer ser man undervisning og aktiviteter som er med å skape gode læringsmiljøer. Og disse skolene peker seg ut med færre elever med spesialundervisning og elever med problemer.

Kjennetegnene er lærere med stabile læringsfelleskap der kontekstuelle forhold er viktig for læringsutbyttet.

Med økende tendens til spesialundervisning i segregerte former ga det elevene mindre mulighet til sosiale felleskapet med medelever. Det å bli fratatt mulighetene til dette fellesskapet er å bli fratatt muligheten til være en del av regjeringens satsingsområde som skole-Norge har slik tro på. Evalueringen finner ikke igjen ideologien som er knyttet til inkludering og tilpasset opplæring i skolens praksis.

I Stortingsmelding 16, viser Nordahl (2008) til at det har vært en vente- og se- holdning i skolen. Hjelpen settes inn for sent. Det ser vi når andelen med spesialundervisning er større på ungdomsskolen enn på de laveste trinnene, Jamfør tabell side 8. Man er ikke sikker på hvorfor en slik holdning har fått satt seg, men Nordahl antyder ulike årsaker som vi ikke velger å gå inn på. Nordahl og Haustätter ser ikke at forutsetningene for og kvaliteten på spesialundervisningen de har kartlagt synes å løfte elevene med spesialundervisning. På en annen side kan spesialundervisningen, slik tendensen viser, være at den rett og slett er med å opprettholde en vanskelig læringssituasjon og svake skolerresultater. Indikatorer er den svake motivasjonen og arbeidsinnsatsen disse elevene viser. Ser man større på det, i et samfunnsperspektiv så er utbyttet svært lite i forhold til hva som legges ned av ressurser (Nordahl & Haustätter, 2009).

Dette samsvarer lite med Halvorsens påstander i 2011 om spesialundervisning.

Nordahl snakker om to ulike perspektiv for å forstå elevers problemer med læring og utvikling i skolen. Den individorienterte tilnærmingen ser på elevens problemer og utfordringer. Individfokuset må være til stede, men den må ikke ses uten å ta den pedagogiske praksisen i betraktning.

Det andre perspektivet, som Nordahl kaller den relasjonelle tilnærmingen, ser mer elevens problem sammensatt. Det trenger ikke være eleven alene som er årsaken, det kan være organisering, tilrettelegging, relasjoner o.l. eller en kombinasjon (Nordahl, 2012).

Faglige resultater er pr. i dag ikke eneste grunn til at elever får spesialundervisning. Svake fagresultater, lav motivasjon, dårlig trivsel og problematferd er med å danne grunnlag for spesialundervisning.

Det er viktig å merke seg at det er spesielt atferdsproblematikk som påvirker iverksetting av prosessen rundt spesialundervisning. Med bakgrunn i dette, understreker Nordahl viktigheten av å vie større oppmerksomhet til ordinær undervisning (Nordahl, 2012).

5.1.1 Elevens syn på læring

Det finnes ikke mye undersøkelser på hvordan elevenes syn på læring er, men en nasjonal undersøkelse ved navn «Elevinspektørene» ble gjennomført i 2005. Den kartlegger elevenes oppfattelse av hva som er viktig for elevene for å kunne lære.

Kristin Clemet, som var Utdannings- og forskningsminister sa følgende i januar 2004:

Elevinspektørene gir elevene mulighet til å si sin mening om forhold som er viktige for læring og trivsel. Skolene kan bruke resultatene til å evaluere eget arbeid og skolemiljø. Når alle skolene nå tar i bruk undersøkelsen får vi bedre kunnskap om læringsmiljøet i skolen (Furre, Danielsen, Stiberg-Jamt, Skaalvik, 2006:10).

Hensikten med denne undersøkelsen var å få kjennskap til elevenes oppfattelse av hva som påvirker deres evne til læring og hvordan skape et godt læringsmiljø. Dette skulle bidra til at elevene selv skulle oppleve medvirkning på hva som var viktige forhold for å lære og trives. Alle elever fra 5. klasse og opptil 2. året på videregående skole var med i undersøkelsen.

Generelt viste analysen av undersøkelsen at elevene på mellomtrinnet var mer fornøyd med skolen de gikk på enn elevene på de høyere trinn. Den viste også at arbeidsformen undervisningen foregår under hadde lite å si, men hvordan det planlegges, gjennomføres og at vanskelighetsgraden er tilpasset individuelt var mye viktigere.

Nyere motivasjonsteori legger vekt på at elevmedvirkning og selvbestemmelse er viktig for nettopp motivasjonen. Det kom frem at elevene opplever lite innflytelse og at tendensen heller viste i motsatt retning. Det viser at skolen har en vei å gå i forhold til å trekke elevene mer aktivt med i beslutninger om mål, innhold, arbeidsformer og egenvurdering av læring (Furre, Danielsen, Stiberg-Jamt, Skaalvik, 2006).

I over 60 år har tilpasning av undervisningen etter elevenes forutsetninger vært i fokus. Dette har vært en skolepolitisk målsetting og ble på nytt slått fast i Opplæringsloven i 1998. Der

heter det at: «Opplæringen skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Lovdata.no, 14.08.13).

Av denne undersøkelsen kom det frem at de elevene som strever mest i skolen ikke opplever at deres undervisning blir særlig tilpasset. Dette var oppfatningen til over halvparten av denne gruppen elever. De opplevde heller ikke hjelp til klargjøring av egne mål. De yngste elevene opplever likevel en grad av bedre tilpasning enn resten. Årsaken her kan være at det i større utstrekning blir lagt vekt på differensiering i barneskolen. Dette viser at tilpasningen fortsatt er et skolepolitisk mål som ikke står i stil med elevenes opplevelse av sin hverdag.

Undersøkelsen påpeker at differensiering er et nøkkelbegrep og er av stor positiv betydning for elevers opplevelse av kontakt med lærere, støtte og hjelp fra lærer, trivsel med lærer, følelse av sosial inkludering, støtte av medelever, trivsel med skolearbeidet og høyere innsats og interesse for å lære på skolen. Dette viser at tilpasningen til forutsetningene bør ha høy prioritet.

I Danmark har Christian Quvang skrevet en avhandling om hvordan det oppleves å bli henvist til spesialundervisning, og hvilke konsekvenser det har hatt for en rekke forhold i livet til disse menneskene. Avhandlingen, «Jeg ville hellere have været i den anden båd-Narrativer om specialundervisning- på sporet af læring, identitet og livsduelighed» (2010), baseres på 33 narrativer. Den gir et bilde av respondentenes livsverden i den spesialpedagogiske perioden i deres skolegang gjennom hukommelse, bilder, holdninger og følelser knyttet til dette.

Målet med avhandlingen var å gi en stemme til en gruppe som sjeldent er blitt spurt om sin mening i Danmark. Dette kan sammenlignes med Norge, da det også her er lite eller ingenting å finne av slik forskning. Analysen er den største i sitt slag som er gjort omkring denne elevgruppen, slik vi kan se det. Respondentene i denne avhandlingen var mellom 16-45 år. En aldersgruppe som gir muligheter for bedre refleksjoner enn vår respondentgruppe.

Samtidig må vi ta med at den gruppen ser tilbake på spesialundervisning som er gjennomført for noen år tilbake, til sammenligning med vår gruppe som kan gi «fersk» informasjon om hvordan spesialundervisningen oppleves i dag. Vår gruppe har likevel ikke mulighet til å beskrive følger senere i livet av undervisningen, slik vi får presentert i Quvangs undersøkelse.

Quvangs forskning viser til at opplevelser med spesialundervisningen påvirker selvoppfattelsen og livet på områder som læring, relasjoner, følelser og det å ha tro på seg selv.

Sammenligner vi med kjernepunktene til Utdanningsdirektoratet, inkludering, likeverd og tilpasset opplæring ser vi at alle disse punktene kan berøres.

Gjennom respondentenes forklaringer i opplevelsen av skole og læring kom det frem like oppfatninger om følgende:

- Likegyldighet, svikt, inkompetanse og manglende støtte fra lærere, som overser, neglisjerer eller aktivt «intetgjør» elever.
- Lærere som snakker ned til, kontrollerer, misbruker makt, eller kommer med trusler om – eller foretar fysiske overgrep.
- Lærere som ikke reagerer på at foreldrene har løst oppgavene på et høyere nivå enn mulig for eleven å løse, eller lærere som ikke reagerer hvis eleven ikke leverer oppgaver.
- Forskjellsbehandling og forfordeling av dyktige elever, som blant annet betyr at lærerne fremhever elevenes vanskeligheter ovenfor hele klassen (Quvang, 2009).

Med denne negative oppsummeringen av læringsopplevelser kan en gjøre seg noen tanker om motivasjon og lysten til å lære. Samtidig kan man vel si at fokuset på verken inkludering, likeverd eller tilpasset opplæring kan spores i særlig stor grad her.

Det skal i tillegg påpekes at respondentene også viste til positive opplevelser med enkeltlærere som brydde seg, og at deres synlige interesse og væremåte hjalp de i læringsforløpet, og i forhold til kreative og personlighetsmessige utviklingspotensialer. Noen av disse relasjonene er i tillegg blitt til årelange personlige bekjentskaper.

At lærers rolle betyr mye for elevenes opplevelse for både inkludering, likeverd og tilpasset opplæring kommer her tydelig frem, og at den kan være avgjørende for den helhetlige opplevelsen av trivsel og god innlæring. Det understreker også den makten som læreren besitter i å velge om man vil bry seg, følge opp, ta tak i utfordringer både sosialt og faglig og bruke tid på et trygt læringsmiljø.

Et annet tema som også kom frem var opplevelsen av å føle seg ekskludert fra fellesskapet i forbindelse med spesialundervisningen. Årsaken til dette kunne synes å være lite samarbeid mellom den allmenne undervisningen og spesialundervisningen. Dette genererte til opplevelse av å være på siden av klassens faglige nivå og ga derfor ytterligere vansker med å etablere en fellesskapsfølelse med klassen. Det er godt kjent for alle som jobber med barn og skole at å

sammenligne seg med likesinnede er et veldig vanlig viktig fenomen. Behovet for selvbekreftelse ligger i oss alle, og å oppleve seg selv som en likeverdig del av et fellesskap er bakgrunnen for dette.

I Quvangs undersøkelse kom det frem at det for mange av respondentene var en lettelse å komme på «spesialskolene», hvor de fikk oppleve nettopp denne følelsen av å være med likesinnede. Det hadde så stor positiv betydning slik at perspektivet om ekskludering fra allmennskolen på grunn av et slikt skolebytte betydde mindre.

Temaet mobbing var også noe som samtlige av respondentene kunne vise til i ulik grad. Med en rekke andre kognitive, emosjonelle og sosiale utfordringer var de i en utsatt posisjon. Formene de beskriver var fysiske og psykiske overgrep, ignorering, verbal mobbing basert på utseende, særinteresser eller at man er «analfabet». Den altoverskyggende opplevelsen er igjen det å føle seg utenfor. Her kom også følelsen av å bli sviktet ved at lærere ikke grep tilstrekkelig inn.

Det er generelt en erfaring at mobbing er en regulerende og begrensende faktor for hverdagslivets foreteelser og relasjonen til andre, da mobbingen har skapt en tilværelse der en nesten tvangsmessig holder øye med andres truende, angstfremkallende eller krenkende atferd. I et sterkt omfang kan dette være en invalidiserende faktor som kan få langvarige følelsesmessige konsekvenser for den involverte liv (Quvang, 2009).

Tilknytning, relasjoner og miljøskiftet er også et sentralt tema. Det var kun et fåtall av respondentene som etablerte et godt nettverk og nære vennskap.

Til gjengjeld opplevde de et veldig nært og sterkt forhold til ulike familiemedlemmer, enkeltlærere eller foresatte. I etableringen av forhold til jevnaldrende var ensomhet det en mer eller mindre gjennomgående faktor. Strategien for å takle ensomheten responderes ofte med og selv trekke seg unna og dermed velge å ekskludere seg selv. Får man mulighet til å opprettholde denne strategien kan det lede til kun flyktige vennskap, som igjen understreker oppfattelsen av at en må være på vakt og kun kan stole på seg selv.

Dette blir en strategi for å kunne beskytte seg selv mot tap eller nederlag i form av stadig å avgjøre om beste reaksjon er flukt eller kamp. Analysen viser at denne erfaringen er noe respondentene bærer med seg videre i livet, og at det derfor får konsekvenser for den fremtidige relasjonskompetansen (Quvang, 2009).

Videre viser også undersøkelsen at det er en utbredt sammenheng mellom læringsproblemer og utvikling av identitet og selvoppfattelse. Utfordringen ligger i å måtte arbeide med seg selv for å kunne tro på egne evner. Opplevelsen av å overvinne egne utfordringer og samtidig holde ut egne problemer kan øke selvanerkjennelsen. Når det lykkes, kan det igjen føre til økt utholdenhet og økt styrke i forhold til oppgaver og omgivelsene.

For flere av respondentene ble en viktig del av den positive erkjennelsen omkring egen person oppfylt gjennom opplevelsen av at man er noe for andre. At de fikk oppleve seg selv som en ressursperson for andre med vansker. Det å være en «viktig person» for andre er en viktig erfaring i egen læringsprosess. I dette ligger også konstateringen om at man ikke er alene eller den eneste som har behov for andre. Dette er meningsfullt og bidrar positivt til bygging av identitet og selvutvikling.

I den andre enden er det også det negative perspektivet med hensyn til identitet og selvvurdering. Vanskelighetene ligger i å være i en utsatt posisjon og medfører en del negative selvuttrykk som:

- At en er dum og ikke klare det de andre kan.
- Oppleve seg selv som ikke normal og annerledes med ambivalens omkring egen selvoppfattelse.
- Se seg selv som stygg, dum og uselvstendig.
- En selvoppfyllende profeti når de andre igjen og igjen oppfatter en som dum.
- Oppfatte seg selv som et offer eller det sorte får (Quvang, 2009).

Med et slikt «panser» av negativitet rundt eget selvbilde er det ikke rart at det vanskelig lar seg trenge igjennom med ros. Det blir vanskelig å håndtere ros rasjonelt da det overhodet ikke stemmer med egen selvvurdering. En irrasjonell posisjonering kan være, meg mot dem! Som i verste fall kan føre til en stadig følelse av ensomhet og kamp og skape atferd som selvskader eller gi selvmordstanker.

Dette viser at identitet og selvvurdering blir påvirket i både positiv og negativ retning. Eksempelvis kan en ambivalens være at en sammenligner seg og ser andre som er i samme posisjon og dermed påvirker dette selvbildet positivt. På den andre siden kan det bli for mye å skulle forstå og støtte andre, når en stadig har nok med sine egne utfordringer.

En annen type ambivalens er relasjonen til læreren. Det utvikles strategier for å unngå å bli sett av lærer i klasserommet og på den måten slipper en å oppleve nye nederlag, samtidig ligger det et ønske om å vise de andre at en har jobbet mye med leksene og egentlig forberedt seg godt. I en slik situasjon er det viktig å finne en balanse mellom å føle seg usikker og ikke tørre ta sjanser, og på den andre siden og ikke gi opp og vise stolthet.

For mange av respondentene var det vanskelig å ha et realistisk forankret identitet og selvoppfattelse, da det er snakk om enten positive eller negative perspektiver. En slik svart/hvitt tankegang har høy betydning for vurderingen av ulike situasjoner og dermed også for utviklingen av selvoppfattelsen.

I forhold til de yngste respondentenes syn på sin fremtid og jobbutsikter, var det i stor grad fokus på hva de kunne gjøre praktisk. På grunn av lav selv vurdering og negative forventninger til egne læringsmuligheter og kvalifikasjoner, hadde de svært lite tro på å kunne gjennomføre utdanning. Likevel viste den eldre gruppen av respondenter at de til tross for samme odds stor sett hadde greid å gjennomføre en eller annen form for utdanning (Quvang, 2009).

Dette viser hvordan problemer og opplevelser i skolen manifesteres i den enkelte og hvordan det får følger for selv vurderingen og selv bildet gjennom bearbeidelsen av opplevelsene.

Tilknytningen til primære omsorgspersoner og brokete familiebånd er oppvekst-vilkår som blant annet kompliserer utviklingen av relasjoner og en selv.

Videre vil møte med ulike lærere og læring skape en dynamikk, som kognitiv, emosjonelt og sosialt påvirker senere møter med lærere og læring i forhold til inklusjon og eksklusjon.

Mobbing, som skaper en ekskluderende posisjon har derfor stor betydning for selvoppfattelsen og relasjonen til andre.

Er man i utgangspunktet i en utsatt posisjon vil gjentatt miljøskifte forverre situasjonen, og skape et forsvar av selvekskludering. Videre kommer det også frem at mange opplevelser som lagres som negative eller positive spor, byr relasjoner og opplevelser på utfordringer rundt å kunne nyansere opplevelsene slik at dette generer begrensede muligheter for å utvikle en selv vurdering i et humanistisk perspektiv. Ved å forstå relasjoner og opplevelser virker det som at de negative og destruktive følelsene er dominerende.

Likeså er nederlag en egendefinert fast betingelse eller ramme, og i den andre enden vil tilstrekkelig støtte og gode relasjoner virke motsatt for selv bildet. En ser at respondentenes

lave forventning til fremtiden ikke står i forhold til reelle muligheter som ligger der (Quvang, 2009).

5.2 Erfaringer fra forskning i andre land

Stortingsmelding 18 (2010-2011) beskriver at den norske forskningen ifølge Tøssebro (1999) i liten grad tar for seg det som skjer innenfor klasserommet når det gjelder spesialundervisning. Med det menes at elevens stemme ikke er hørt. Dette stemmer overens med forskning vi finner i Norge, elevens stemme er fraværende. På en annen side er internasjonale PISA- og PIRLS -resultater blant annet styrende for hva som prioriteres fra nasjonalt hold.

Lave resultater i matematikk har ført til videreutdanning av lærere og økt timeantall i matematikk. Regjeringen ønsker ikke være dårligere enn andre land vi kan sammenligne oss - og identifisere oss med. Gode skolerresultater i Finland har ført til at en forskningsgruppe har skjelet mot hvordan finnene får dette til.

Vi har fått en Hattie -bølge i SkoleNorge når det gjelder hva som er viktig i undervisningen for å oppnå gode resultater. Danskene har gjort undersøkelse hvor elevens stemme tydelig kommer fram. Derfor må vi i oppgaven dra nytte av forskning utført utenfor Norge.

Det som er gledelig er at Kunnskapsdepartementet har fulgt opp og innvilget bevilgninger til utdanningsforskning gjennom et program som kalles Utdanning 2020, Praksisrettet utdanningsforskning (PRAKUT) og Nasjonal forskerskole i lærerutdanning.

Dette forskningsmiljøet er anbefalt å etablere nasjonale og nordiske møteplasser for pedagogikkforskere (Meld. St. 18, 2010-2011).

5.2.1 Forskning i Danmark

Egelund og Tetler (2009) har gjort en effektundersøkelse av spesialundervisningen i Danmark. De målte effekten av elevenes faglige og sosiale læringsutbytte. Deretter sammenlignet de effekten med innsatsfaktorer. Resultatet viser at spesialundervisningen har en effekt for læringsutbyttet på begge området når visse faglige og kontekstuelle betingelser er til stede.

Gode resultater er avhengig av at det tas utgangspunkt i elevens egenskaper, forutsetninger og behov. Det finnes ikke en standardløsning eller en metode, her må det skreddersys til den enkelte elev i forhold til systemet rundt. Innsatsen måles opp mot læringsutbytte, lærerens innsats og kompetanse vektlegges sterkt. Lærere uten spesialpedagogisk kompetanse eller bruk av assistenter kan ha negativ effekt for læringsutbytte.

Men gode resultater har og en sammenheng med den ordinære opplæringen da de med spesialundervisning ofte er like mye i klassen som utenfor. Da finner Egelund og Tetler at det er minst like viktig for god effekt at læreren i klasserommet er fleksibel i forhold til undervisningsmateriell, differensiering innenfor fellesskapet og en underveis intern evaluering hvor eleven selv er delaktig. Det må hele veien være en rød tråd mellom ordinær undervisning, tilpasset og inkluderende undervisning og underveisvurdering. En må da ta med i betraktningen innsatsen som legges til grunn for arbeidet med elever med særskilte behov.

De dokumenterer også at tydelig klasseledelse påvirker effekten positivt. Elever med spesialundervisning har som andre elever nytte av inkluderende og tilpasset undervisning, hvor det hersker god klasseledelse og en balanse mellom individuelle og kollektive måter å jobbe på.

Det viser at en ikke kan tenke smalt og kun fokusere på ordinær opplæring eller kun på spesialundervisning. Dette må ses i sammenheng for en helhetlig tanke og tilrettelegging i forhold til eleven (Egelund & Tetler, 2009).

5.2.2 Forskning i Finland

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet har Utdanningsdirektoratet gjort en komparativ studie av støtteundervisning og spesialundervisning i Finland.

Prosjektgruppen opplevde at undervisningen og opplæringen er strukturelt og innholdsmessig svært forskjellig. Mens prosjektgruppen var på studietur i Finland møtte de holdningen fra flere skoleansatte at de selv ikke hadde kommet så langt som Norge i å gjennomføre Salamanca- erklæringens intensjoner om inkludering.

Det som gikk igjen var at individets rettigheter og fremgang sto i fokus, og diskusjon om hvilket utdanningstilbud som var «best» for den enkelte. Alle elevene testes i forhold til fellesnormen som er satt for et fag. Individualiseringen var sterk, men man så tydelige tegn på en felles danningskultur. De observerte gode eksempler på et spesialundervisnings- og

støtteopplæringsystem som fungerte godt. Gruppen fant at vi kunne lære av deres samarbeid mellom lærere, rapportering og strakstiltak.

Etter fire dager i Finland oppsummerte de at det ikke var noen elever innenfor de segregerende tiltakene som de ikke ville sette i et typisk norsk klasserom. Reisefølget var også usikre på om de fikk se «alt».

Finsk grunnskole er 9 årig, mens vi i Norge har 10 år, Finnene har gratis førskole og lærerne i skolen har utdanning på masternivå. Noe som gir de høy status. Det er lærerne som kan overføre elever til spesialundervisning. Foreldrenes rett er ikke så sterk som i Norge.

I Finland skiller de mellom ordinær undervisning/opplæring, støtteopplæring, deltidsspesialundervisning og fulltidsspesialundervisning. Det første trinnet av spesialundervisning er «støtteundervisning». Dette er en fleksibel ressurs som lærerne selv disponerer. Elever som får dette er elever som har vært syke, hatt annet fravær eller ikke mestrer. Neste «trinn» er spesialundervisning på deltid. Denne er oftest å finne i første og andre klasse. Skolen/rektor lager et vedtak i samråd med foresatte på dette nivået. Her er det gjerne en spesialpedagog som har ansvaret for opplæringen, i eller utenfor klassen.

Statistikk fra 2004 viser ca. 16 % av alle jenter og 26 % av gutter fikk spesialundervisning på deltid. Det neste er spesialundervisning på heltid som synes å være et svært segregert system. I det finske opplæringssystemet er likeverdighet et sentralt begrep, men barna som ikke behersker ordinær opplæringen i klassen sin, må få en eller annen form for støtte- eller spesialundervisning. Det er da eleven som «eier» problemet. Målsettingen blir at det lages individuelle opplegg ut fra IOP, og ikke at de inkluderes i skolesystemet.

I Finland flagges en offisiell politikk om en inkluderende skole, men i praksis kan det virke som segregering. Man ser dette også ved at det er etablert mange spesialbarnehager/skoler for de yngre barna med særlige behov.

Gruppen som var i Finland summerte oppholdet med at undervisningen i spesialundervisningen var lik den de så i ordinærundervisningen. Lærer underviser ut fra bok, så øver elevene. Finlands skolesystem kan virke mindre byråkratisk, mer fleksibelt og overlater flere avgjørelser til den enkelte skole/barnehage. Med det følger muligheter for tiltak raskt og mer normalisering av problemer. Samtidig åpner dette opp for tidlig bruk av standardiserte tester

for å observere og prøve, selv for de yngste barna. Den finske skolen virker å være mer spesialiststyrt, og det er skolen som tar avgjørelser.

I Norge er skolen mer foreldreorientert, foreldrene tas med i alle prosesser. Prosjektgruppa oppsummerte at Norge kan ta lærdom av finnene ved at barnehage og skole selv kan bli bedre i å ta initiativ for at barn får den hjelp og støtte de behøver. Det finske støttesystemet kunne fange opp problemer eller avvik tidlig, for så straks å sette i gang med ekstra hjelp og støttetiltak. På en annen side var det aldri spørsmål om opplæringen skulle tilpasses elevens ulike interesser, muligheter eller talenter slik det fokuseres på i Kunnskapsløftet. Gruppa refererte til en artikkel om finsk spesialpedagogikk i tidsskriftet "Kouluhelsinki" (Uggla, 2006) hvor det stod at kun en fjerdedel av elevene, som fikk spesialundervisning, opplevde sin skolegang som vanskelig eller stigmatiserende (Udir, 2006).

5.2.3 Forskning av John Hattie

Den newzealanske forskeren John Hattie redegjør i sin bok «Visible learning» for undersøkelsen om det er små eller store forskjeller mellom undervisningsmetoder i skolen. Undersøkelsen resulterer i 138 påvirkningsfaktorer som blir rangert som undervisningens «ti på topp». De 138 faktorene er delt i seks hovedgrupper: de som har å gjøre med elevene selv, hjemmet, skolen, læreplanen, læreren og undervisningen.

Læreren er den viktigste faktoren for kvaliteten i skolen, og lærerens kompetanse har størst effekt på elevens læringsutbytte. Læreren er så viktig at han alene kan utgjøre en forskjell. Det understrekes viktigheten av at læreren tilpasser tilretteleggingen ut fra elevens måte å tenke på. Elever, som oss voksne, tenker ikke likt, her må det differensieres. Når det er læreren som har den mest kraftfulle innflytelsen på elevenes læring kan en ikke bare se på ressurser og gruppestørrelse.

Motivasjon er også en viktig forklaring for arbeidsinnsats og læring. Videre er læringsmiljøet og en god relasjon lærer elev imellom viktig for å få et godt læringsutbytte. Hattie vurderer også at opplevelsen av å være faglig og sosialt inkludert er gode grunnpillarer for læring. Her må man ha et helhetlig perspektiv på hva som gir eleven et godt læringsutbytte.

Hattie viser til dokumentasjon på at inkluderende undervisningsformer der lærerne er kompetente er det som gir størst effekt på læringsutbytte. At elever blir tatt ut av fellesskapet for å være med på en gruppe eller en til en undervisning er strukturelle tiltak som er gjennomførbare. Men Hattie hevder å ha funn for at disse tiltakene har lite eller ingen effekt. Læring har ikke med ytre struktur og organisering å gjøre, men det er det som skjer i den ordinære undervisningen med en lærer som er til stede som har betydning, mener han. Siden elevene er den meste av tiden i klasserommet med medelever er det her endringen må skje, eller tiltakene iverksettes. Hattie ser at de elevene som sliter mest trenger de beste lærerne, og oppfordrer til at dette blir gjort (Hattie, 2009).

5.3 Oppsummering av forskningsfunn

Utdanningsdirektoratets rapport viser kort oppsummert at det har vært lite endring i spesialundervisningen i Norge, og at den derfor har vist seg svært motstandsdyktig mot endringer.

Rapporten understreker at det er et sterkt behov for videre dokumentasjon av effekter av både tilpasset opplæring og spesialundervisning. Dette er et felt som er vanskelig å måle da det vanskelig kan ses løserevet fra den vanlige undervisningen.

Regjeringen jobber ut fra tanken om at fellesskolen og et mangfoldig elevfellesskap gir de beste forutsetningen for å lære. På bakgrunn av forskning har de satt fokus på tidlig innsats, en god start, høy lærer- skolelederkompetanse, gode systemer for vurdering og tilbakemelding og variasjon i undervisningen for å forbedre det systemet vi har i dag.

Nordahl og Haustätter viser til at omfanget av spesialundervisningen har økt. Flere elever er i segregerte tiltak utenfor skolen, innsatsen iverksettes for sent, og spesialundervisningens kvalitet er ikke tilfredsstillende. De påpeker at innsatsfaktorene i spesialundervisningen og resultatene henger sammen. Er kvaliteten på den ordinære opplæringen dårlig, kan det øke behovet for spesialundervisning.

For god kvalitet på spesialundervisningen er det viktig med: tydelige lærere med riktig kompetanse som skaper et godt læringsmiljø, og at hjelpen settes inn på et tidlig stadiet.

Samtidig er det viktig å passe på at organisering gjøres på riktig måte, at det tilrettelegges i forhold til forutsetningen og opparbeide gode relasjoner.

Hattie viser også til dokumentasjon på at inkluderende undervisningsformer der lærerne er kompetente er det som gir størst effekt på læringsutbytte. Vanskene som eleven strever med kan være symptomer på en annen årsak enn eleven selv.

Den danske forskningen støtter også oppunder Nordahl og Haustätter forskning med sine resultater. De understreker samtidig at det må være sammenheng mellom spesialundervisningen og den ordinære undervisningen.

I Finland fant den norske prosjektgruppa eksempler på et godt spesialundervisnings- og støttesystem som fanger opp tidlig og iverksetter tiltak. Skolen er mer spesialiststyrt, og tar flere egne avgjørelser. Lærerne var de som avgjorde om eleven skulle overføres til spesialundervisning.

Det var gode eksempler på tidlig innsats i form av fleksible strakstiltak allerede fra 1. klasse. Likeverdighet og en inkluderende skole er det den finske politikken flagger med.

I praksis var det segregerende tiltak utenfor klassen, som bar preg av den samme lærebokundervisningen som i ordinær klasse og med lite tilpasning ut fra elevenes interesser, muligheter eller talenter.

Miljøinspektørens analyse viste at arbeidsformen undervisningen foregår under hadde lite å si, men hvordan det planlegges, gjennomføres og at vanskelighetsgraden er tilpasset individuelt var mye viktigere. Det er nødvendigvis ikke noen spesielle læringsstiler eller kreative metoder som er viktig for elevene, men hvordan undervisningen er organisering og tilpasset. På bakgrunn av det vi har gjennomgått kan det se ut til at å legge vekt på elevmedvirkning og selvbestemmelse er viktig for nettopp motivasjonen. Mye tyder på at skolen har en vei å gå i forhold til å trekke elevene mer aktivt med i beslutninger om mål, innhold, arbeidsformer og egenvurdering av læring. I tillegg kom det frem at de elevene som strever mest i skolen ikke opplever at deres undervisning blir særlig tilpasset.

Quvangs forskning er noe annerledes. Han har undersøkt det menneskelige perspektivet ved spesialundervisningen. Han finner at spesialundervisningen påvirker selvoppfattelsen og livet på områder som læring, relasjoner, følelser og det å ha tro på seg selv. Opplevelsen av skole og læring viste seg i størst grad å være negative læringsopplevelser. Vi fant lite spor av inkludering, likeverd og tilpasset opplæring ut fra elevenes forklaringer. Elevene viste likevel til noen positive opplevelser med enkeltlærere som brydde seg, og ble viktige for de.

At lærers rolle betyr mye for elevenes opplevelse for både inkludering, likeverd og tilpasset opplæring kommer tydelig frem av all forskning det er referert til her. Læreren kan være avgjørende for den helhetlige opplevelsen av trivsel og god innlæring.

5.4 Oppsummering av teori og presentasjon av egen undersøkelsen

I de foregående kapitlene har vi presentert teori og forskning som danner et viktig grunnlag og en dypere forståelse for vårt forskningsprosjekt. Først presenterte vi bakgrunshistorien for dagens spesialundervisning, nasjonale rammer og styringsdokumenter vi må forholde oss til. Videre har vi presentert to ulike læringssyn, som etter vår vurdering er relevante.

Vårt læringssyn er av stor betydning for læring og utvikling i et sosialt fellesskap. Dette kan ses i sammenheng med ulike faktorer som påvirker læring. Både det sosiale og det fysiske miljøet i og utenfor skolen spiller inn.

Aktuell forskning, både nasjonalt og internasjonalt, på spesialundervisning er naturlig nok et viktig grunnlag og støtte til vårt forskningsprosjekt.

Det har vært lite forskning rundt elevenes opplevelse av spesialundervisning. Som spesialpedagoger møter vi selv elever som sliter på skolen. Deres skolehverdag kan fortone seg noe annerledes enn medelevers. Dette kan påvirke de både i positiv og i negativ retning og føre med seg ulike konsekvenser for deres framtid. Mer kunnskap om denne elevgruppen er derfor viktig i arbeidet med tilrettelegging, tiltak og forebygging.

Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke hvordan elevene selv opplever spesialundervisningen, i tillegg til mer tradisjonell forskning som måler faglige resultater. Vi synes det er viktig å se deres opplevelser opp mot likeverd, inkludering, faglig utbytte og tilpasset opplæring. De går igjen i styringsdokumentene som overordnede prinsipper i norsk skole, og skal ivareta alle elevers mulighet for læring, mestring og utvikling. Finner vi samsvar i dere øyne? Ingen andre enn elevene kan svare på hvordan deres opplevelse er. Derfor ble intervju et naturlig valg. Dette vil vi redegjøre nærmere for i kapitlet om metode. Vi så tidlig viktigheten av å legge mye arbeid i intervjuguiden. Spørsmålene ble utformet så enkle at elevene skulle forstå og svare. Samtidig hadde vi kategorisert de under de fire begrepene.

Derfor ble det naturlig å ha følgende forskningsspørsmål som en støtte:

- Opplever eleven å ha faglig utbytte av spesialundervisningen?
- Opplever de følelsen av likeverd, inkludering og tilpasset opplæring?

Forskningsspørsmålene vil bli besvart ut i fra datamaterialet i en utfyllende gjennomgang i metodekapitlet

6. METODE

Dette kapittelet gjør rede for valg av metode, og hva en kvalitativ tilnærming vil si. Etterpå forklarer vi hva hermeneutikk er, og hva en hermeneutisk tilnærming vil si i forhold til vår forskning. Dette fordi hermeneutikken hjelper å søke svar på hva forståelse er, og hvilken metode en bør bruke for å få en forståelse av våre informanter. Tilnærmingen vil være med på å skape et bakteppe før vi presenterer vår forskning. Deretter presenterer vi utarbeidelsen av intervjuguiden, med en kategoriseringsoversikt av spørsmålene. Konklusjon fra drøftingen av læringssynene og de fire begrepene likeverd, inkludering, tilpassa opplæring og faglig utbytte har betydning for oppbygging av intervjuguide.

Det dukker opp forskningsetiske momenter en må ta hensyn til når informanter/utvalg velges, og når en innhenter informasjon innhentet ved hjelp av undersøkelsen. Dette vil det bli gjort rede for.

Videre beskrives planlegging og gjennomføring av intervjuene, transkribering, tolkning og analyse. Reliabilitet og validitet vurderes så i forhold til gjennomføring og resultater fra undersøkelsen. Metodekapittelet avsluttes med en redegjøring av transkribering og bearbeiding av data.

6.1 Valg av metode

Vi har valgt å forske på barn. Intervju som metode vil gi oss best informasjon fra barn i barneskolealder. Ønsket er å få bedre innsikt i betydningen av spesialundervisningen sett fra elevens perspektiv, og i den sammenhengen er det viktig å lytte til barnas egne uttalelser og opplevelser. Valget falt på informanter som representerer elever på barnetrinnet som pr. i dag får spesialundervisning. Ved å benytte intervju kan elevene selv fra et barneperspektiv beskrive og gi informasjon om hvordan det oppleves, og intervjuer får mulighet til å få en nærhet til det og de som skal studeres (Ryen, 2010). Vi utarbeidet derfor en semistrukturert intervjuguide med mål om å få svar på elevenes opplevelse av spesialundervisningen i lys av de fire prinsippene: Likeverd, inkludering, tilpasset opplæring og faglig utbytte. En halvstrukturert intervjuguide vil gi oss noe mer fleksibilitet, og større mulighet til å la intervjuet bære preg av en samtale. Spørsmålene ble kategorisert under overnevnte prinsipper (Se tabell side 55).

6.2 Hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikken søker svar på hva forståelse er, og hvilke metode en bør bruke for å få en forståelse. Det kan være å oppnå forståelse av handlinger, personer og produkter av handlinger. I denne oppgaven ønsker vi å kun forholde oss til forståelse av personer, nærmere bestemt barn.

Det skilles på tre ulike standpunkter om hermeneutikk er en metode. Disse henger sammen med diskusjonen om det er ulike typer vitenskap, og forholdet mellom åndsvitenskap og naturvitenskap.

Gjennom tidene har det vært flere teoretikere som har hatt innflytelse på hermeneutikken. Det kan nevnes Matthias Flacius Illyrius (1520-1575), Friedrich Ast (1778-1841), Friedrich Schleiermacher (1768-1834). Nyere tid kan vise til foruten Hans-Georg Gadamer, bl.a. Paul Ricoeur (1913-2005) og Jürgen Habermas (f.1929).

Vi vil her legge mest vekt på Hans-Georg Gadamer (1900-2002). I moderne tid har hans oppfatninger av hermeneutikk både dominert og skapt de største debattene. I 1960 kom han ut med boka "Wahrheit und Methode" (Sannhet og metode) som står sentralt i hermeneutikken. Vi ønsker derfor å se litt mer til hans tanker og teorier. (Krogh, 2009).

De tre ulike standpunktene er:

- Hypotetisk deduktiv metode (HDM) er den eneste metode i alle vitenskaper. For Gadamer kunne måten å beskrive forståelse på innpasses i den generelle metoden og kalles åndsvitenskap.
- Åndsvitenskap og naturvitenskap er to klart ulike vitenskapstyper. I åndsvitenskapen og andre vitenskaper der fortolkning og forståelse er vesentlig, er hermeneutikken metoden, og vil derfor bli noe annet enn HDM.
- Hermeneutikk kan ikke kalles en metode. Den er mer som en filosofisk forklaring, som forteller oss hva forståelse er, og videre hva som skjer med oss når vi forstår. Dette viser Krogh til at utvilsomt er Gadamers eget standpunkt (Krogh, 2009).

Gadamer mener et grunntrekk ved det å være menneske er den menneskelige forståelsen. Å forsøke å forstå de tradisjoner og den kultur vi er preget av, og den historiske og sosiale verden er grunnleggende for oss.

Ingen forståelse kan starte fra begynnelsen, ifølge Gadamer. Han mener forståelse forutsetter tidligere forutgående forståelse som han kaller fordom i positiv forstand. Dette fordi han snakker om å rehabilitere fordommer.

Frem til 1700-tallet var fordom et nøytralt ord og betød en oppfatning som var utviklet på forhånd.

Med Descartes og opplysningstiden endret betydningen av uttrykket seg, og ble negativt ladet. Gadamer har uttrykt at: «Enhver historisk hermeneutikk, må begynne med å rehabilitere begrepet om fordommer» (Krogh, 2009:49).

Det er ikke innholdet i det vi kaller fordommer, men selve uttrykket fordommer som Gadamer mener bør bli rehabilitert. Hvis vi ser oss tilbake gjennom historien kan vi forstå at vi er et resultat av en bestemt periode og også en bestemt historisk tilstand. I dag lever vi ut fra våre forutsetninger, og i tidligere perioder hadde de sine, som igjen kan gjøre at det blir vanskelig for oss å forstå de. Vi kan sånn sett trekke paralleller mellom våre holdninger til kulturer som har andre forutsetninger enn vår egen kultur (Krogh, 2009).

Skal vi anvende dette perspektivet i vårt prosjekt og i en intervjusituasjon, vil det være en avstand mellom våre forutsetninger/forforståelse kontra barnets. For oss vil derfor utfordringen bli vår forforståelse, og derfra det å sette seg inn i hvordan barnet vil oppfatte sin situasjon. Å gå inn i en slik kontekst med “blanke ark” er umulig, da egne opplevelser og holdninger naturligvis alltid vil være der. Det positive ved å bruke egne tidligere opplevelser (forforståelse) som en parallell til det barnet forteller, vil gjøre det mulig å kunne vise barnet at en har en forståelse av deres opplevelse, og kanskje i en intervjusituasjon bidra til bedre relasjon.

Begrepet forståelseshorisont bruker Gadamer om vår førforståelse og fordommer som en helhet. Rundt oss er vi omgitt av forutsetninger og antagelser som vi tar for gitt og ikke stiller noen spørsmål ved. Det overskrider klart individets grenser da hver sin samlede mengde av forutsetninger er så enorm, kun enkelte elementer kan tas opp til kritisk prøving. For Gadamer er det dette som er begrepet forståelseshorisont, som kan endre seg. Vi har alle har våre

forutsetninger. Ingen begynner på bar bakke. Han mener at vi alltid vil være innenfor en horisont, og at vår forståelse derfor alltid er i utvikling. Det vil si at i horisonten kan det dukke opp nye momenter (Krogh, 2009). Alle bærer både positive og negative erfaringer. For oss som intervjuere vil det være viktig å legge til side det som kan påvirke svarene. Dette gjelder måten en stiller spørsmålene på og hvordan man framstår i muntlig kommunikasjon og kroppsspråk.

Videre mener Gadamer at vår forståelse er knyttet til et forhold mellom to størrelser i en sirkelbevegelse. Begge har sine forutsetninger og historie, og leseren preges dermed av sine fordommer og førforståelse som får konsekvenser for helheten. Dette preger deretter igjen hans selvforståelse, som har betydning for han eller hennes opplevelse og forståelse av seg selv. Forståelse av delene og helheten i teksten blir for leseren innenfor en sammenheng mellom tekst og førforståelse. En sirkelbevegelse skaper en prosess som gjør at vi i stadig større grad blir kompetente til å bedømme våre fordommer og overse de som skaper hinder for vår forståelse, og ikke er på sin plass.

Gadamer mener at forståelse må ses som en forutsetning om en forbindelse mellom to perioder. Med dette menes altså en historisk forståelse. Forbindelsen mellom kritikk og korrigerende av egne fordommer, kaller Gadamer den hermeneutiske sirkel.

Innholdet i en horisont, slik Gadamer ser det, er det først og fremst snakk om forutsetninger som er felles for en kultur, en vitenskapelig skole eller en periode. Gjennom arbeidet med en tekst vil de uberettigede fordommene som blir satt til side som regel være den individuelle horisonten. Dette vil gjennom den hermeneutiske sirkel være et forhold mellom to horisonter – den som blir representert av verket – leseren (Krogh, 2009).

For at vi skal kunne verifisere mest mulig riktig tolkning av barnets meninger, vil kanskje et resonnement på slutten av intervjuet med barnet kunne bekrefte eller avkrefte om vår tolkning er riktig.

Da kommer også spørsmålet hvilken metode det kan være mest hensiktsmessig å bruke ved et intervju, som også vil kunne få konsekvenser for analysen i etterkant.

I en intervjusituasjon med barn vil nok teorier rundt vår forståelseshorisont bli en viktig tanke å ha med seg i intervjusituasjonen. Dette for å være mer bevisst hvordan vi fremstiller oss selv og i forhold til barnets oppfattelse og forståelse.

Gadamer snakker også om våre fordommer basert på tidligere opplevde erfaringer, hvor det eksempelvis er utfordrende å forstå tidligere tidsepoker og andre kulturer fordi vi er farget av den kultur og tid vi lever i.

Vi ser i den sammenheng at man også kan trekke paralleller til at ulike familier har ulik kultur innad i familien. Det vil naturlig nok også prege våre fordommer i møte med andre. Man er oppvokst med å møte mennesker etter gitte regler, og tolker nok også responsen fra andre mennesker deretter. For en familie kan det være naturlig og f.eks. snakke åpent med mennesker utenfor familien om ting som er vanskelig, mens andre har tradisjon for at det kun skjer innenfor huset.

Det blir viktig å ha med seg i intervjusituasjonen at barn har ulik bakgrunn, som danner forskjellig grunnlag før intervju og forståelse av spørsmålene/samtalen. Ved å ta seg tid før selve intervjuet til en uhøytidelig samtale med barnet, vil det samtidig som det letter opp stemningen, gi et lite inntrykk av barnets bakgrunn. Vi som intervjuer må nok prøve å skape en god relasjon preget av en tone som gjør samtalen avslappet og trygg. Barn kan ofte ha et tydelig kroppsspråk, det vil også være med å vise f.eks. trygghet eller utrygghet. For at dette skal virkeliggjøres best mulig blir det viktig at man er bevisst sin fremtreden og justerer den etter hvordan barnet fremstår. Intervju med barn fordrer også strengere etiske retningslinjer, da dette er en umyndig og sårbar gruppe.

6.3 Utarbeidelse av intervjuguide

I arbeidet med å redusere datamengden, illustrerte vi kategoriseringen i en tabell. Dette for å synliggjøre hvordan vi fordelte spørsmålene i intervjuguiden i forhold til fire kategorier: likeverd, inkludering, tilpasset opplæring og faglig utbytte.

INKLUDERING	<ul style="list-style-type: none">• Liker du medelever/lærere?• Fortell om hvordan det er å jobbe i liten gruppe/enetimer (utenfor klasserommet)?• Hva mener du er bra i klassen\mindre bra?
LIKEVERD	<ul style="list-style-type: none">• Liker du medelever/lærere?• Har du opplevd at noen erter deg for at du får spesialundervisning?• Hva synes du om å lese høyt for andre når du har spesialundervisning?• Er det forskjell på å lære i liten gruppe og i full klasse?• hvorfor du har spesialundervisning?
TILPASSET OPPLÆRING	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan er oppgavene du jobber med på gruppa?• Hvordan opplever du at du lærer best?(som for eks; lydbok, høytlesing, PC, lese selv, regler/sang, tegne, stikkord osv)• Fortell om hvordan det er å jobbe i klasserommet?• Hva mener du er bra i klassen\mindre bra?• Hvordan er oppgavene du jobber med i klassen? (Nivå: enkelt, passe, vanskelig)
FAGLIG UTBYTTE	<ul style="list-style-type: none">• Hvor lenge har du hatt spesialundervisning? Hvor mange timer i uka har du det?• Har du blitt bedre til å lese og skrive/regne etter at du fikk spesialundervisning?• Har du lært noen nye og bedre måter å lære på?• Bruker du det du lærer i spesialundervisningen i klasserommet?• Hvordan syns du at din arbeidsinnsats er på skolen? (i klasserommet og i spesialundervisningen)• Er det forskjell på å lære i liten gruppe og i full klasse?• Hvordan er oppgavene du jobber med i klassen? (Nivå: enkelt, passe, vanskelig) Se tidligere• Hvordan er oppgavene du jobber med på gruppa?

Ved å stille spørsmål som omhandlet hver av prinsippene ønsket vi å få svar på problemstillingen:

«Er det samsvar mellom hensikten til styringsdokumentene og elevens oppfattelse av spesialundervisningen».

Flere av spørsmålene vil nødvendigvis dekke flere av begrepene.

En intervjusituasjon vil antageligvis gi mer og fyldigere informasjon, både i valg av svar og kroppsspråk enn et spørreskjema vil gi. Når en benytter intervju har en mulighet til å oppklare svar, spørre mer, å gjenta spørsmål, og ikke minst styre elevene inn på tema. Dette tenker vi er spesielt viktig med tanke på aldersgruppen våre informanter er i. Denne fleksibiliteten blir vanskeligere når spørreskjema brukes. I de kvalitative intervjuene er ikke hovedintensjonen at en skal sammenligne enheter som i kvantitativ undersøkelse. Men vi ønsker å oppnå tilgang til handlinger og hendelser som vi tenker er relevante for vår problemstilling. Vår hypotese er at barn ikke er like reflekterte og evner å gjøre like godt rede for seg som voksne informanter. Det er derfor en unik sjanse til å stille oppfølgingsspørsmål i det enkelte intervju (Ryen, 2010), ved at vi som intervjuere er til stede.

For at vi skal forstå barnas opplevelse av sitt opplæringstilbud, og komme litt under «overflaten» av hva de mener, tenker vi at kvalitativ forskningsmetode er best egnet. Det gir oss større mulighet til å tolke hver elevs faktiske oppfatning av eget spesialpedagogisk tilbud. I et kvalitativt intervju vil det nok også være enklere å få tak i nyansene rundt svarene deres, og kanskje oppdage andre eller nye sider/perspektiver rundt tema for intervjuet.

6.3 Forskningsetikk

Det er en del etiske forhåndsregler en må ta hensyn til ved et kvalitativt intervju av barn. I forhold til forskningsetiske retningslinjer og deklarasjoner presiserer professor i medisinsk etikk, Jan Helge Solbakk (2011) at barn regnes som en særskilt sårbar gruppe. Våre informanter er kanskje i utgangspunktet en enda mer sårbar gruppe da de i tillegg til å være barn også har spesialundervisning. Dette vet vi kan oppleves som ekstra vanskelig for mange.

Følgende står i FN's barnekonvensjon(1989) om forskning på barn i artikkel 12:

«Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som berører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i forhold til dets alder og modenhet» (etikkom.no, 24.02.14).

En bestemmelse som viser at barn har rett til å bli tatt på alvor og delta med deres synspunkter i forskning. Det er vesentlig å høre deres oppfattelse av saker som angår de da de har evne til å komme med troverdig kunnskap om forståelse av eget liv. Ved starten av intervjuene vektla vi dette ved å trygge elevene på at alt som ble sagt ble anonymisert. I tillegg ga vi uttrykk for at deres meninger var viktig og betydningsfulle.

I utgangspunktet besitter barn et mindre ordforråd og har derfor mindre nyanser i språket enn voksne. Likevel viser det seg at den kognitive kompetansen, og barns evne til selvrefleksjon i lav alder, kan være større enn man tidligere har trodd. I denne forskningen må vi ta med i betraktningen at informantene har vansker som kan redusere selvrefleksjonen. Det er også naturlig at barn kanskje vil være mer utrygg og mindre åpne ovenfor ukjente voksne.

I tillegg må en veie samfunnsetiske spørsmål rundt samtykke, størrelsen av nytte og skade, og konfidensialitet i forhold til forskningen.

For å være med i forskning må barn under 12 tolv år ha samtykke av foreldre (etikkom.no, 24.02.14). Vi sendte likevel ut infoskriv og samtykkeskjema til alle i utvalget som bestod av 10 elever på hver av de seks skolene vi kontaktet.

Med dagens store fokus på medvirkning vil det være riktig at foresatte bør spørre barna om de ønsker å delta før det eventuelt samtykkes på barns vegne eller ikke. Kanskje bør også foresatte være mer åpne for å la barn bestemme om de ønsker å delta, på tross av egen oppfatning av nytten av deltakelse? Dette var noe vi ikke hadde påvirkning på siden vi ikke hadde direkte kontakt med foresatte, men vi opplevde at elevene var positive til å delta.

Å avveie nytte opp mot skade for barn det forskes på, må ses opp mot tema. Jo mer skadelig eller ubehagelig prosessen er, desto viktigere blir det at forskeren kan vise til nytten for barnet. I dag er det svært sjeldent at barneforskning er skadelig. Likevel skal man være var på at det kan oppstå tvilstilfeller. Det vil si at man da må gjøre spesielle tiltak for å begrense eventuell skade. Vår opplevelse var at hverken tema eller relasjonen under intervjuene virket å være skadelig på noe som helst vis. Alle smilte og virket fornøyd underveis og når de gikk.

Vil også nevne tema konfidensialitet, som er et viktig forskningsetisk prinsipp. Dette vil ha en betydning for barna og deres foresatte, i forhold til hva de har krav på å vite av svar i en undersøkelse. Dette var foresatte trygget på gjennom infoskriv, og elevene ble som tidligere nevnt trygget på dette ved intervjuets start.

Hvis barn kommer med informasjon om hjemmet de ikke ønsker skal tilbakeformidles, er hensynet til informanten det som bør veies tyngst sier Solbakk (etikkom.no, 24.02.14). Denne problemstillingen ble ikke aktuell.

Vi må nok også ta med at elevens selvoppfatning og forforståelse farger responsen og tilbakemeldingen fra elevene. Dette tar vi hensyn til ved tolkning av funn, da dette gjør at man i større grad bør tolke hva som ligger bak svarene i intervju med barn.

6.4 Datainnsamling og valg av informanter

Vi ønsket å gjennomføre et kvalitativt intervju av elever i barneskolen. Med tanke på at de eldste elevene naturlig nok kan reflektere noe mere rundt sin vanske og spesialundervisning enn de yngste, valgte vi å begrense oppgaven til informanter på 5.-7. trinn.

Etter at feltet var valgt måtte vi begynne å sirkle inn informanter. Det gjorde vi ved å sende ut en mail til rektorer ved 5 ulike barneskoler, hvor vi presenterte oss, prosjektet vårt og la ved et informasjonsskriv. Informasjonsskrivet skulle sendes hjem til elevens foresatte, sammen med informert samtykke. Tre rektorer ville gjerne delta i vårt prosjekt, derfor ble det sendt hjem informasjonsskriv til 10 elever på hver skole. Det var to store skoler, og en mindre som ville delta. Heretter kalt skole A, B og C. Vi fikk tilbake 17 stk. godkjente og underskrevne samtykker, av disse ble 8 tilfeldig plukket ut til intervju. For å eventuelt ha et bredere sammenligningsgrunnlag kunne vi intervjuet alle 17 potensielle informanter. Intervju av 17 elever ville derimot være for tidkrevende og vanskelig å handtere innenfor tidsrammen dette prosjektet har. I tillegg ser vi at både gjennomføring og tolkning av intervju er mer omfattende når informantene er barn.

Som nevnt tidligere i oppgaven kan spesialundervisning i praksis være forskjellig fra skole til skole. Derfor synes vi det var viktig med informanter fra mer enn en skole, og for å få variasjon i utvalget. Informantene hadde vansker som generelle og spesifikke (dysleksi) lese- og skrivevansker, matematikkvansker, konsentrasjonsvansker, sammensatte vansker bestående av både dysleksi og AD/HD. Informantene representerte også begge kjønn. Ut fra omfanget av disse elevenes vedtak, som i snitt var 3,6 timer spesialundervisning pr. uke, anser

vi ikke deres lærevansker som omfattende.

Likevel mener vi at informantene er veldig representative for utvalget som mottar spesialundervisning. Samtidig er vi klar over at vi ikke fanger opp hele spekteret av elever med enkeltvedtak.

For å anonymisere informantene bruker vi fiktive navn, men reelle klassetrinn. Dette vil komme til syne gjennom sitater vi refererer til i kapittel 7.

6.4.1 Innhenting av informert samtykke/Konfidensialitet

Før man skal innhente informasjon fra informanter må søknad om tillatelse sendes til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Godkjenning av prosjektet skal sikre at alle formelle krav til behandling av personopplysninger og annen taushetsbelagt informasjon er ivarettatt.

Da prosjektet var godkjent ble det sendt ut informasjonsbrev til aktuelle informanters foresatte (se vedlegg). Brevet informerte om prosjektet, anonymisering, samtykkeerklæring til deltagelse og foresatte fikk mulighet til å lese gjennom intervjuguiden.

Vi informerte også om at informantene har rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst (NSD, 2014).

6.4.2 Forberedelser til intervju

Det semistrukturerte (halvstrukturerte) intervjuet er mest utbredt, og vi anså det også som best egnet for vårt prosjekt. Dette fordi man i denne type intervju på forhånd har satt opp hovedspørsmål og tema uten å fastlegge i detalj spørsmålsformuleringene. Dette gir oss en fleksibilitet i uforutsigbarheten det kan være å intervju barn. For å sikre oss all informasjon fra intervjuene valgte vi å ta de opp på lydbånd, i tillegg til at vi begge noterte svarene (Ryen, 2010).

Sammenligning av svar krever likevel at de samme spørsmålene ble stilt på mest mulig lik måte til alle informantene. Det vi spør etter i intervjuguiden skal vise sammenheng med det vi ønsker å undersøke gjennom problemstillingen. Ved åpningen av intervjuet bør en starte med «ufarlige» spørsmål som skal skape tillit og relasjon mellom informant og intervjuer.

De «ufarlige» spørsmålene bør dreie seg om biografiske data eller deskriptive data om selve

informanten og hans familie. Derfor valgte vi å spørre om kjønn, klassetrinn, familie, interesser og yndlingsfag (Ryen, 2010).

Ved å stille spørsmålene slik at informanten får lyst til å svare, bruke åpne spørsmål og få intervjuet til å ligne en samtale legger man grunnlaget for et intervju med gode og utfyllende svar. For å kvalitetssikre intervjuguiden er det viktig med et godt forarbeid for å unngå innsamling av verdiløst materialet. Vi la derfor arbeid i å formulere klare og tydelige spørsmål, og å bruke enkelt og ikke akademisk språk slik at informantene skulle ha størst mulighet for å forstå spørsmålene.

Vi valgte å gjennomføre et prøveintervju av et bekjent barn med spesialundervisning for å forsikre oss om vi hadde unngått fallgruvene. Stort sett fungerte det bra, men vi justerte et par spørsmål i etterkant. Det vil si at vi tok bort to spørsmål da vi så at de var noe irrelevante for problemstillingen, og at vi spurte om noe av det samme. I tillegg fikk vi en oversikt over tiden det tok å gjennomføre et intervju og det å lede et intervju. Med dette var vi mer forberedt i forhold til at vi kunne anslå tidslengden pr. intervju. Dette gjorde det mer forutsigbart for både oss, elevene og lærerne. Vi la også vekt på en positiv slutt hvor vi takket for hjelpen for at informantene skulle gå fra intervjuet med en god følelse.

6.5 Gjennomføring av intervju

Vi følte oss svært godt forberedt da vi kom til de tre skolene hvor intervjuene foregikk. Det var praktisk og enklest å ha intervjuene der. Foreldrene hadde gitt tillatelse til at det kunne foregå i skoletiden. Informanter, foresatte, lærere og rektorer var velvillige og tilpasset rom og tid for oss. Vi fikk tildelt gode grupperom hvor vi kunne snakke uforstyrret. Et prøveintervju var som sagt på forhånd gjennomført, og hadde gitt oss en pekepinn på at intervjuguiden fungerte bra.

Vi hadde avtalt med de ulike rektorene på forhånd slik at egnede rom var ledige, og elevene var informert. De fleste rådene for å få til et godt intervju, følger stort sett den samme malen (Ryen, 2010). Og med den strukturen hadde intervjuene våre et preg av at det var en vanlig samtale. Elevene fikk informasjon i hva formålet med intervjuet var, hvorfor vi brukte lydopptak og de fikk muligheten til å stille spørsmål hvis de lurte på noe.

Åpningsfasen startet med ufarlige biografiske spørsmål (hadde en standardprotokoll) hvor

hensikten var å bli kjent og legge til rette for trygghet. Vi brukte god tid, for som McCracken sier: «Her legger man grunnlaget for det som skal skje siden» (Ryen, 2010:101).

Vi hadde også på forhånd snakket om at vårt kroppsspråk og ansiktsuttrykk burde vise godhet og velvilje, og at vi måtte møte elevene der de er ved å ha samme vokabular.

I etterkant har vi kommet fram til at vår erfaring som lærere var god å ha når det kommer til å snakke med elever. Det var en situasjon vi begge følte oss komfortable med å være i.

I hovedfasen var spørsmålene formulert generelt og uten å være ledende. Det er tross alt informantene som skal fortelle «sin versjon». Vårt fokus var å være lyttende. I en del av spørsmålene måtte vi stille en del oppfølgingsspørsmål for å få elevene mer i tale, og til å reflektere noe mer enn bare enstavelses svar. Spørsmålene var sortert i hovedområder som spesialundervisning, arbeidsforhold og læring, sosiale forhold og i klasserommet.

Dette opplevde vi var hensiktsmessig med tanke på å besvare problemsstillingen og forskningsspørsmålene, og senere i analysearbeidet. Hvert av intervjuene tok mellom 40-50 minutter og gjennomføre. Vi opplevde det svært nyttig å være to som intervjuet sammen. Dette både fordi vi fikk kvalitetssikret svarene vi fikk, og fordi vi kunne stille ulike oppfølgingsspørsmål. Vi så for oss at respondentene ville skli bort fra temaene, men det opplevde vi i liten grad. Utfordringen var hele veien å få de til å reflektere da de var mer ordknappe enn vi hadde forutsett. Heldigvis hadde de interessante opplysninger, og de ga nyttig informasjon i hvordan de omtalte skolen, lærere, medelever og ikke minst beskrev sine egne opplevelser.

Vi vet at det er viktig med en positiv slutt i en intervjusituasjon, slik at respondentene kan gå fra intervjusituasjonen med en god følelse (Ryen, 2010). Vi gjorde en kort oppsummering av hva som hadde blitt sagt, slik at vi fikk sikret at vi hadde forstått svarene riktig. Deretter ble de avtaket veldig, og fortalt at det var en viktig og stor hjelp de hadde gitt oss.

Etter hvert intervju drøftet vi det som hadde kommet fram under intervjuet. Vi skrev ned viktig informasjon som vi anså kunne være nyttige i transkripsjons- og analysearbeidet. Det tekniske utstyret fungerer også godt hele veien. Vi brukte en opptaksapp på Iphone.

Ingen av oss har intervjuet barn før. Opptakene synes vi viste at vi klarte å lytte til informantene, samtidig som vi hadde en lett og ledig tone. Både elevene og vi smilte og lo, og situasjonen bar preg av humor. Humor er som kjent viktig for å skape nærhet i et kvalitativt intervju (Ryen, 2010). Vi opplevde ut fra opptakene og svarene vi fikk at spørsmålene var

enkle og forståelige. Men flere ganger var svarene korte, og krevde da oppfølgingsspørsmål. Et godt intervju kan man få hvis det er godt forberedt (Ryen, 2010). Evalueringen vår sier oss at vi var godt forberedt, og at vi klarte å få til åtte intervjuer som bar preg av å være en god samtale.

6.6 Reliabilitet og validitet

I den kvalitative forskningen handler det om å skaffe seg kunnskap og forståelse, og en må ha dette som utgangspunkt for vurderingen av pålitelighet og gyldighet i forskningen. Validitet er et overordnet spørsmål som handler om nettopp hvor gyldig måleresultatet er (Befring, 2002). Kvale sier at det alltid må knyttes opp mot formålet med forskningen og at man kan se det i en vitenskapelig sammenheng opp mot troverdighet og gyldighet. Altså om det er en relevans til problemstillingen, og i hvilken grad det som skal undersøkes blir undersøkt (Dalen, 2004).

I tillegg vil det vektlegges hvor stor relevans det man har fått inn av data har til problemstillingen. Dette betyr derfor at spørsmålene en stiller informantene er av stor betydning for forskningens validitet (Kvale, 2007).

Ser vi påstanden opp mot vår kvalitative oppgave, vil gyldigheten blant annet være om vi har stilt gode spørsmål i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Da mener vi gode spørsmål sett i sammenheng med informantenes mulighet til å komme med innholdsrike og fyldige tilbakemeldinger. Er det vi spør informantene om i intervjuet egnet til å svare på problemstillingen?

I intervjuguiden ble utformingen av spørsmålene formulert med tanke på at alle informantene både skulle oppleve spørsmålene som ufarlige, samtidig som de skulle være tydelige og ikke til å misforstå. I tillegg var det viktig at spørsmålene ble stilt slik at de kunne fremme barnas egenrefleksjon og gi svar på forskningsspørsmålene. Noen spørsmål oppfordret til refleksjon, mens noen få etterspurte enkel fakta.

I vårt prosjekt avgrensner vi redegjørelsen for validiteten til å drøfte begrepsvaliditet. Begrepsvaliditet er hvorvidt spørsmålene i intervjuguiden sannsynlig er dekkende for begreper vi har valgt å fokusere på. Begreper vi fokuserer på er: Inkludering, likeverd, tilpasset opplæring og faglig utbytte. Spør vi etter det vi undersøker, styrkes validiteten. Spør vi om andre ting vil validiteten svekkes. Forskningsspørsmålene spør nettopp etter disse fire begrepene. Altså er det elevens egen opplevelse av sin egen læringssituasjon som står sentralt. Trusselen ved enkelte spørsmål kunne i første omgang kanskje oppfattes som lite relevante

når man tolket de isolert fra annen informasjon. Sett i en større sammenheng fikk de en grad av relevans for en helhetlig tolkning. Det vil si at enkelte spørsmål støtter opp under andre refleksjonssvar. Eksempelvis spurte vi om elevene likte læreren sin. Alene vil denne informasjonen virke ubetydelig, men sett i sammenheng med deres opplevelse av f.eks. likeverd og inkludering vil det kunne ha en støttende betydning.

Reliabilitet har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre, og en skal være særlig påpasselig på sammenheng mellom ledende spørsmål hvor dette kan innvirke på svarene. Behovet for hjelpes spørsmål var noe variabelt ut fra de ulike evnene informantene hadde til refleksjon. Men det var gjennomgående korte svar, så oppfølgingsspørsmål ble ofte stilt.

Et dilemma kan da være at vi har ført informantene inn i en svarretning de ikke hadde tenkt. Det er ofte små utvalg ved kvalitative intervjustudier som forskeren forholder seg til. I vår forskning var det åtte informanter. At vi har vært to stykker som har deltatt og notert på alle 8 intervjuene og at alle har vært tatt opp på lydbånd vil være en styrke for reliabiliteten i dette prosjektet.

Kan resultatene fra våre intervjuer generaliseres til andre i populasjonen, og i tilfelle i hvilken grad? Når det er snakk om begrepet generalisering i den kvantitative forskningstradisjonen tenker en gjerne store utvalg og representativitet. Det blir da en annen form for generalisering av resultater (Dalen, 2004), enn i vår lille undersøkelse. Andenæs mener at generalisering er avgrenset til et gjennomsnitt og en helhetlig fordeling i befolkningen. Dermed bli variasjon og mangfold erstattet med et gjennomsnitt (Andenæs 2001). For vår undersøkelse vil det ikke dreie seg om et gjennomsnitt, men heller en tendens i retning av noe som bør forskes videre på. For å få et større mangfold og bredde i vårt utvalg kunne vi valgt informanter med flere ulike diagnoser/utfordringer og omfang. På grunn av tid og masteroppgavens omfang så vi oss nødt til å begrense utvalget til 8 informanter. Derfor ble utvalget nødvendigvis noe tilfeldig innenfor 5.-7.trinn. Valget av elever på 5.-7.trinn er basert på at evnen til egen refleksjon i forhold til alder og diagnose/vanske er større enn på lavere trinn. Samtidig ser vi at informanter med mer omfattende vansker kunne ha påvirket resultatet til å bli et annet. Funnene kunne og blitt noe annerledes hvis vi hadde intervjuet kontaktlærere og spesialpedagoger som var knyttet til informantene. Eksempelvis ved spørsmål om egen innsats i timene, var tilbakemeldingen ukritisk positiv. Det vil si at de fleste mente at de viste stor innsats til enhver tid.

Når det gjelder nøyaktige målinger i vårt prosjekt, tenker vi at det ikke bare finnes en sannhet for å måle en sosial virkelighet. I denne sammenhengen undersøker vi elevenes subjektive opplevelse. Vi tenker derfor at vi kan lage reliable/pålitelige funn på elevenes opplevelse av spesialundervisning i forhold til visse områder som vil være en sannhet for informantene. Gjennom intervjuguiden mener vi å se en tendens at vi får fram elevenes opplevelse av de fire begrepene. Helheten av svarene viste dette. Med dette mener vi at hvert spørsmål isolert sett ikke nødvendigvis gir nok informasjon, men svarene sammenlagt gir utfyllende informasjon,

6.7 Transkribering og bearbeiding av data

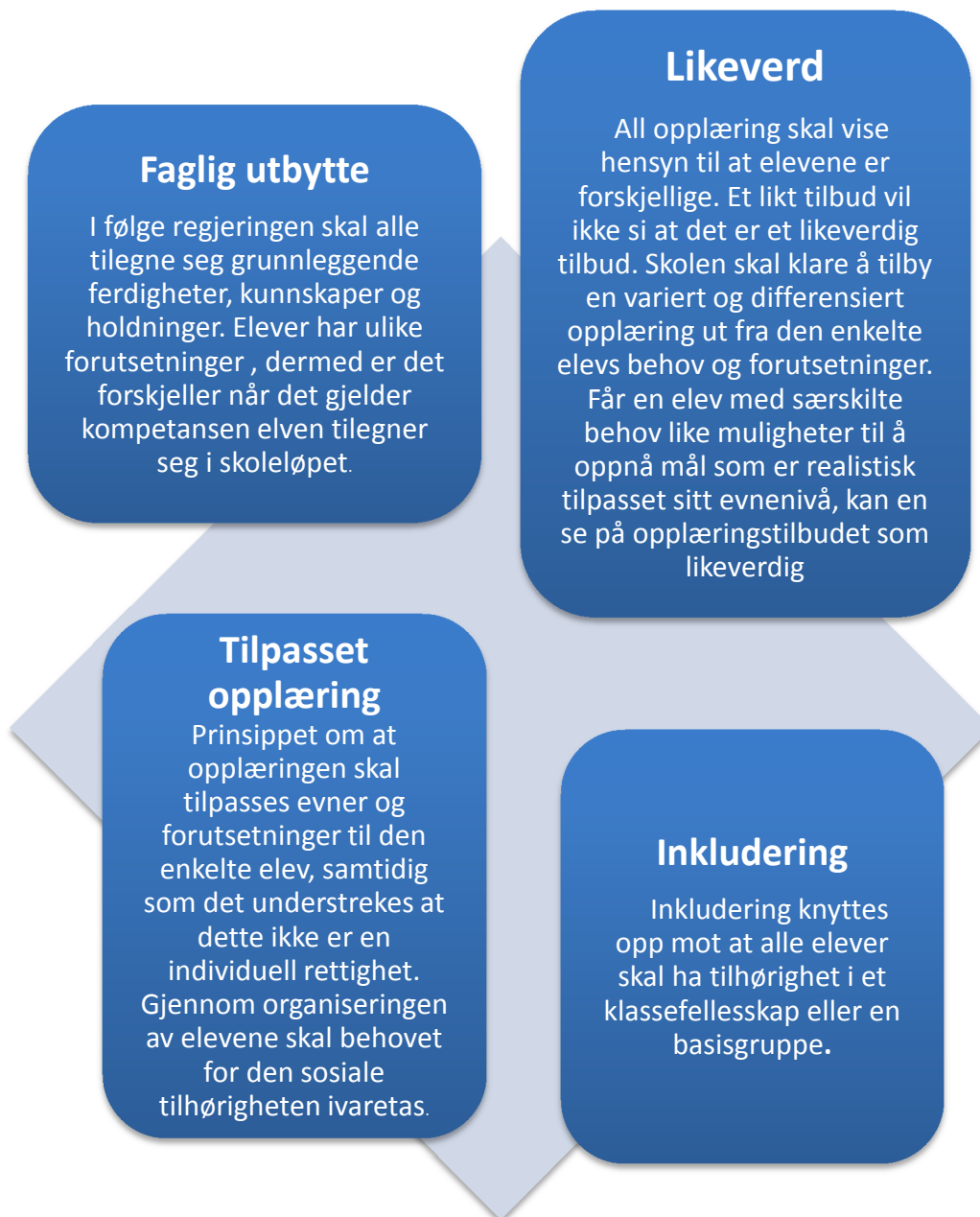
Da alle intervjuene var gjennomført startet vi med transkriberingen. Det vil si at vi startet med å overføre lydopptakene til tekst. Dette ble supplert med notater fra samtlige intervjuer. Til sammen utgjorde det ca. 35 sider. Vi ser i ettertid at det var veldig viktig å skrive ned våre opplevelser av intervjuet rett etter gjennomføringen slik at de ikke ble glemt, da vi vet at disse opplevelsene kan ha stor analytisk verdi. Små ord, tenkepauser og reaksjoner ble notert for å få med mest mulig ut av den muntlige samtalen og kroppsspråket. (Dalen, 2004).

Til slutt leste vi notatene nøye for å danne oss et bilde av informasjonen. Vi er klar over at den informasjonen vi da får er kun respondentens virkelighet da det er den vi får tilgang til gjennom intervjuet. Derfor vil vi gjengi den så riktig som mulig i rapporten (Ryen, 2010). Informasjonen som vi vurderte ikke var aktuell for problemstillingen og forskningsspørsmålene ekskluderte vi.

Analyse innebærer å redusere datamengden. Dette for å sammenligne eventuelt like svar og meninger, og hvor de svarte ulikt. Ved siden av hvert tema noterte vi stikkord om våre tanker angående informantens utsagn. I tillegg noterte vi aktuell teori som kunne ses i sammenheng med svarene.

Som tidligere nevnt organiserer vi informasjonen i fire ulike hovedtemaer: Inkludering, Likeverd, Tilpasset opplæring og Faglig utbytte. Se tabell 6.7.1 med forklaring:

6.7.1 Begrepstabell



7. PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN

I dette kapitlet vil vi presentere resultatene fra undersøkelsen. Presentasjonen er delt opp i fire hoveddeler: Inkludering, Likeverd, Tilpasset opplæring og Faglig utbytte. Prinsippene er som nevnt tidligere sentrale i styringsdokumentene både i forhold til ordinær undervisning og spesialundervisning. Disse skal være ledende for å sikre at elever får lik mulighet til opplæring, og alle skal ha gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Vi vil drøfte dette i lys av forskningsspørsmålene:

- Opplever eleven å ha faglig utbytte av spesialundervisningen?
- Opplever de følelsen av likeverd, inkludering og tilpasset opplæring?

Vi har valgt å dele kapitlet i de fire overnevnte prinsippene (se tabell 6.2.1).

Denne inndelingen tenker vi er mest hensiktsmessig for å få fram barnets stemme.

Under hver hoveddel presenteres funnene i hovedtrekk med sitater fra intervjuobjektene.

Under hver avsnitt vil vi også drøfte funnene opp mot relevant teori.

7.1 Inkludering

Inkludering knyttes opp mot at alle elever skal ha tilhørighet i et klassefelleskap eller en basisgruppe.

I intervjuene stilte vi elevene spørsmål som omhandlet tilhørighet, trivsel og erting. Dette ble kategorisert under inkludering. Ved intervjuets start hadde vi forsikret informantene våre om at alt de sa ville bli anonymisert. Det skulle ikke komme fram hva akkurat de hadde svart, hverken i oppgaven eller at vi sa det til noen. Så vi satt med en følelse av at informantene var ærlige og oppriktige da de svarte. Eksempler på dette var spontane svar, gester og annet kroppsspråk som støttet svarene. Informanter viste dette blant annet ved å svare spontant ett ords-svar samtidig som de støttet svaret med smil, åpent og lystig kroppsspråk. En annen gjennomgående utfordring var å få elevene til å ha utdypende og reflekterende svar

Spørsmålene fokuserte på deres opplevelser både i gruppe og klasse. Informantene ble blant annet spurt om hvordan de opplevde det å jobbe i liten gruppe/utenfor klasserommet kontra deres opplevelse av jobbing i klasserommet. Vi fikk elevene til å beskrive hva som var bra og

mindre bra på begge steder. Dette for å finne ut om noe kunne tyde på at den ene arenaen var å foretrekke framfor den andre, og eventuelt hva det kunne skyldes. Og om de opplever å ha tilhørighet i både klassefelleskapet og gruppen/gruppene de eventuelt var med i.

Utfordringen for oss her var å finne gode spørsmål som fikk frem deres syn og opplevelser som kunne si noe om inkludering, uten at vi brukte selve ordet. Dette både fordi det er et vanskelig ord for informantene å forstå, men også for at vi skulle kvalitetssikre oss i størst mulig grad en riktig forståelse av svar på det vi var ute etter.

Vi hadde i utgangspunktet en hypotese om at barn bombarderes av moderne begreper som de bare aner delvis hva betyr. Da tenker vi på begreper som eksempelvis mobbing, krenkelser og inkludering. Dette er begreper vi tenker det er farlig å bruke uten at vi har forsikret oss om at informantene har god nok forståelse. Intensjonen er at alle elever skal oppleve inkludering på enhver arena i skolen. Historisk er organiseringen av elever med spesialundervisning ment å ivareta den sosiale tilhørigheten. Da vi utarbeidet intervjuguiden var også noe av hensikten å se om elevene blir ivaretatt i forhold til inkludering sett fra elevens syn.

Alle de åtte elevene svarte at de liker og trives sammen med medelevene og lærerne både i egen klasse og i gruppe ved spesialundervisning. Tre av elevene la også til at de likte spesialpedagogen ekstra godt.

Stian, 5.klasse: «Åse- Marit (spesialpedagog) lærer meg på en måte det jeg ikke forstår i klassen».

Lise, 7. klasse: «Liker læreren min veldig masse fordi hun forklarer lissom ting mye bedre. Også snakker hu ikke så fort».

Intervjuer: «Hvilken lærer mener du?»

Lise, 7. klasse: «Tove, hu spesialgreia på gruppa».

Birger, 7.klasse: «Spesiallæreren er litt streng innimellom. Men jeg liker a for det asså».

Intervjuer: «Hva er det som gjør at du liker henne da?»

Birger, 7. klasse: «Hun forventer lissom at jobben gjøres, så gjør mye mer der!»

Vi vet at et godt læringsmiljø stimulerer til elevenes motivasjon som igjen påvirker utbyttet eleven sitter igjen med motivasjon. Skaalvik og Skaalvik (2005) snakker om motivasjonen som en drivkraft. Det kan naturligvis variere fra elev til elev hva som skaper denne

drivkraften. Men når halvparten framhever at de likte spesialpedagogen ekstra godt, kan det tyde på at det er noe positivt som skjer i samspillet utenfor klassen. Det er vanskelig å si om det er relasjonen, at oppgavene er mer tilpasset, at man får anerkjennelse, mer riktig hjelp som er viktigst, men noe positivt er det tydelig at elevene sitter igjen med både i klasesammenheng og ute på gruppe. Vi vet betydningen av lærerens rolle. Samtlige av informantene bekrefter en god relasjon så det ser ut til at de har et godt utgangspunkt. Både Hattie og Nordahls forskning poengterer at det er lærerens rolle som er den viktigste for faglig utbytte, og ikke at elevene nødvendigvis får undervisning utenfor klassen. Utfordringen med å tolke informantenes svar er om de ønsker å være i en gruppe fordi de blir sett, får støtte og hjelp i så stor grad at det blir en fristed og en hvilepute. Eller om de er så reflekterte at de virkelig ser at de trenger å være der for å oppleve mer mestring, læring og faglig utbytte. Uansett er deres opplevelse at inkludering er til stede. Det er ok å være i hel klasse, og det er ok å være i en liten gruppe utenfor klassen.

En annen elev på 7.trinn, som også sa han likte de voksne på skolen, fortalte samtidig at han opplevde spesialpedagogen som litt «barnslig» da han uttalte:

Ole, 7.klasse: «*Hun snakker til oss som at vi går i 3.klasse*».

Intervjuer: «*Hvordan snakker hun til dere da*»?

Ole, 7.klasse: «*Hun snakker sånn saaaaaakte og tyyyyydelig*» (Gjør store bevegelser med munnen).

Han kunne ikke beskrive nærmere hvorfor eller når hun gjorde dette, bare at hun gjorde det av og til. Det han derimot kunne si var at det ikke bare var når hun forklarte ting nødvendigvis, men sånn «av og til». Vi var tidligere inne på at det er lærers væremåte som elevene tillegger størst betydning når det gjelder atferd i klasserommet og hva som læres. Barn med spesialundervisning strever på en eller annen måte, noe som påvirker selvbilde og selvtillit. Lærerens væremåte kan forsterke de negative følelsene. I denne sammenheng bør kanskje lærers hensikt vært å være tydelig, mens eleven oppfattelse er at læreren er nedlatende. Det er vesentlig med en god lærer-elev relasjon med tanke på motivasjon som igjen påvirker læring. Likevel overskygget ikke denne elevens uttalelser hans positive bilde av læreren. Men det er viktig at en lærer er bevisst på at elever respekterer lærere som også viser respekt.

Ingen av elevene rapporterte om at de ble ertet for spesialundervisning, noe som kan støtte opp under at det er positive læringsmiljøer når det gjelder å være forskjellige og ha ulike behov i forhold til fag. Likevel sa en av jentene at hun ikke hadde fått noen kommentarer, men la til at hun følte eller trodde at de andre hvisket om det. Så om dette er et uttrykk for at hun føler seg annerledes på en måte, eller om noen virkelig hvisker finnes det ikke et svar på annet enn at det er hennes opplevelse.

Fem av de andre elevene opplever at de andre i klassen er nysgjerrige på hva de skal når de går ut av klassen, og har stilt spørsmål om hvorfor de går ut. Likevel opplever de stort sett ikke andre elevers spørsmål som negative når vi spør, foruten en.

Birger, 7.klasse: «*De sier jeg går på spesialgreier, men jeg bryr meg ikke*» (Trakk på skuldrene, og viste et likegyldig ansiktsuttrykk).

Med sitt kroppsspråk og uttalelsene virket dette oppriktig. Vi tolket dette som at læringsmiljøet for han trolig er trygt, slik at lignende utsagn fra medelever i klassen ikke ser ut til å ha stor innvirkning på han.

Selv om våre informanter rapporterer om positive læringsmiljøer, hører vi stadig i media og i ulike stortingsmeldinger om elever som ikke opplever det slik. Det er en rekke faktorer som skolen ikke råder over, slik som familiære forhold, familierelasjoner, endringer i livssituasjoner eller andre psykiske forhold. Forhold som tilrettelegging for å fremme den enkeltes elevs læring og trivsel kan og bør skolen gjøre noe med. En lærers oppgave er å fungere som et godt forbilde, rettleder elevene i prosessen, og ivaretar et godt klassemiljø hvor det fins aksept for hverandres styrker og svakheter.

Det kan tyde på at de tre skolene våre informanter representerer får til å fremme trivsel og et godt læringsmiljø i stor grad. Et dårlig læringsmiljø er ofte et resultat av lav motivasjon hos elevene. Dette skaper gjerne bråk og uro. Da dette ikke var en tendens vi så, støtter også dette opp om et positivt læringsmiljø

På en annen side gir informantene svar som sier at de på en eller annen måte vet at de strever på skolen. De fleste visste ikke hvorfor de konkret har spesialundervisning. De vet at de har spesialundervisning eller «spesialgreier» som Birger i 7. klasse kaller det, og det betyr at de har noe som de fleste andre i klassen ikke har. Kanskje ligger der følelser inni disse elevene som vi ikke får virkelig tak i. Det er en sårbarhet i å blottlegge negative følelser for ukjente. Det er ikke alltid så lett å åpne seg for fremmede voksne. Hva er deres egentlige opplevelse?

Sier elevene det de tror vi ønsker å høre? Å avdekke elevens opplevelse er kanskje vanskelig i forhold til reliabilitet? Følelser er generelt vanskelig å måle. Spørsmål vi stilte oss underveis er faktorer vi må ta med i betraktningen.

Våre 8 elevene er ivaretatt i forhold til den spesialpedagogiske tiltakskjeden vi har tatt for oss i teoridelen. Elevene er henvist, utredet og har fått et enkeltvedtak i form av ulike timer spesialundervisning. I så måte er deres rett ivaretatt. Styringsdokumentene og lovverket er overordna styrende, akkurat slik hensikten er beskrevet. Likevel virker det som at det ikke er god nok kontroll når det gjelder om det er styrende i forhold til innholdet. Hvilken kontroll er det med innholdet i spesialundervisningen når det gjelder elevens opplevelse? Slik vi ser det gjennom vår undersøkelse og vår lærerbakgrunn er dette et tema som ikke er belyst. At vi måtte til Danmark for å finne forskning på temaet sier noe om at det ikke er dette fokuset som har vært størst hverken her til lands eller i den internasjonale forskningen på spesialundervisning.

På en annen side belyste vi tidligere i oppgaven at det ikke alltid er noe klart skille mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. Det kan være vanskelig for både skolen og de sakkyndige i PP-tjenesten å trekke klare skillelinjer. Dersom det ikke er klare skillelinjer for de voksne, kan det også være uklart for elevene. Det er noe vi tar med i vår betraktning når vi tolker resultatene. Kanskje disse elevene har spesialundervisning i form av tolærersystem, kanskje har de færre timer enn vedtaket sier. Har informantene selv det helt klart for seg hva som er hva når vi stilte spørsmålene?

Aktuell forskning av blant annet Nordahl og Haustätter stiller spørsmål ved organisering av spesialundervisning og effekten slik den er i dag. Omfanget av spesialundervisningen har økt. Det er flere elever som er i segregerende tiltak utenfor skolen, innsatsen kommer for sent i gang og kvaliteten på spesialundervisningen er ikke tilfredsstillende. Det sies at man gjør mer av det samme når vi snakker om bruken av spesialundervisning. Videre hevder Nordahl at så mye som 1/3 av spesialundervisningen blir gjennomført av assistenter. Disse tingene fikk ikke vi innsyn i, men likevel er det viktig å ta det med i betraktningen at flere av disse tingene også kan gjelde våre informanter. Det er forhold som kan ha betydning for vårt resultat. I 2011 proklamerte Kristin Halvorsen på bakgrunn av forskning at følgende tiltak skulle iverksettes. Tidlig innsats, en god start, høy lærer-skoleleder kompetanse, gode systemer for vurdering og tilbakemelding og variasjon i undervisningen. Hun mente at det ikke forelå dokumentasjon som tilsa at spesialundervisningen svekker elevenes motivasjon, arbeidsinnsats og resultater.

Alle våre informanter uttrykte at de ønsket å ha spesialundervisning. De klarte ikke å sette tydelig ord på hva som gjorde at de ville ha det. Men utsagn som at man fikk mere ro og hjelp gikk igjen hos de fleste.

Undersøkelsen (Nordahl, 2012) viser en økende tendens til at spesialundervisning i segregerte former ga elevene mindre mulighet til sosiale fellesskap med medelever. En annen tolkning kan si at spesialundervisningen tar våre elever bort fra klassefellesskapet noen timer pr. uke, men samtidig får de delta i et annet fellesskap i gruppen de får være med på. For noen elever er kanskje det ene bedre enn det andre, her er det kanskje ingen fasit selv om Nordahls forskning heller mot at tilpasset opplæring i klassesammenheng er best. Våre informanter ga uttrykk for at de fortsatt ønsket å motta spesialundervisning. Opplever de gruppetilhørigheten som like viktig som fellesskap til klassen, eller svarer de slik fordi de forstår at dette er viktig for deres læring? Selv om de ikke var negative til spesialundervisningen, opplevde vi likevel at de hadde sterkere tilknytning til klassen sin. Det var her de hadde den viktigste sosiale tilhørigheten, og de nærmeste vennene. Dette kom fram gjennom ulike spørsmål og svar.

I Finland flagges en offisiell politikk (Udir, 2006) om en inkluderende skole, men i praksis er nok den mer segregerende enn den norske ved at flere enn de som mottar spesialundervisning er i segregerende tiltak utenfor sin klasse. Finland oppnår bedre faglige resultater enn Norge. Samtidig så gruppa som undersøkte den finske organiseringen av spesialundervisningen at den bar preg av et behavioristisk læringssyn og lite variasjon.

Vi vet ikke hvordan de finske elevenes opplevelse av å motta spesialundervisning er. Men vi vet at det og ikke være en del av et fellesskapet ikke er suksessfaktorer når det gjelder motivasjon og læring. Dersom det i tillegg undervises ut fra et behavioristisk læringssyn med preg av lite variasjon stiller vi oss undrende til graden av tilpasset opplæring. De har faglig utbytte. Derfor ville det vært interessant å intervjuer finske elever om deres opplevelse. Kanskje har finnene mer fokus på faglig utbytte og mindre på den menneskelige.

Hattie snakker om at opplevelsen av å være både faglig og sosialt inkludert er gode grunnpilar for læring. At inkluderingen gjelder både det faglige og det sosiale er kanskje ikke alltid nevnt i alle sammenhenger. Ofte snakker man om at elever ikke er inkludert i et fellesskap når de må ut av klassen. Det er lettere se det positive med å motta spesialundervisning utenfor klassen hvis en tenker at en elev som jobber etter kompetansemålene til 4.trinn i matematikk, kanskje vil oppleve og ikke være faglig inkludert når resten av klassen undervises i konstruering av vinkler fra 7.trinns pensum. Når det er

mennesker vi snakker om er det vanskelig å se en fasit eller en modell som skal passe alle. Om ikke ordningen vi har i den spesialpedagogiske tiltakskjeden nødvendigvis ivaretar at alle elever får en god opplevelse med å motta spesialundervisning og føler seg inkludert, så ivaretar den i stor grad at hver enkelt elev som skal ha spesialundervisning blir vurdert individuelt. Men det er ingen tvil om at vi har en vei å gå når det gjelder å sikre alle elevers psykososiale læringsmiljø.

Hattie mener læring ikke har med ytre struktur og organisering å gjøre. Tiltak som å ta elever ut av klassefellesskapet har liten eller ingen effekt mener han. Det som skjer i den ordinære undervisningen med en lærer som er til stede, er det som har betydning mener han. Viktige tiltak er at de som strever mest må få de beste lærerne. Vi vet ikke hvordan norske elever ville opplevd inkludering hvis spesialundervisningen ensidig hadde foregått i klassen, da spesialundervisning som segregert tiltak er mest utbredt i dag.

Quvangs forskning i Danmark undersøkte det menneskelige perspektivet ved spesialundervisningen. Hans forskning var selvfølgelig både større enn vår og strakk seg over mange år. Det interessante i hans forskning var at hans informanter var eldre og antageligvis i større stand til å reflektere over sine opplevelser. Han fant at spesialundervisningen påvirket selvpoppfattelsen og livet på områder som læring, relasjoner, følelser og det å ha tro på seg selv. Negative læringsopplevelser gikk igjen, og det var lite som minte om inkludering. Minnene om spesialundervisningen var ikke spesielt positive. Når det gjaldt deres opplevelse som viktig for blant annet inkludering trakk de som Hattie, Nordahl og Hausstätter, fram viktigheten av lærerens rolle.

Til sammenligning med vår undersøkelse får vi et innblikk i hvordan elevene opplever spesialundervisningen nå. Våre informanter er yngre, men til en viss grad positive til spesialundervisningen. Forskning har vist at jo lavere klassetrinn jo mer faglig tilpasning, derav mere positive elever. Hvordan ville det vært å intervju våre informanter om 10-15 år? Ville de hatt et større refleksjonsnivå, ville de være like positive i forhold til inkludering og hvordan ville de beskrive at det har påvirket dem i etterkant?

7.2 Likeverd

Likeverd forstås som at all opplæring skal vise hensyn til at elevene er forskjellige. Et likt tilbud vil ikke si at det er et likeverdig tilbud. Skolen skal klare å tilby en variert og differensiert opplæring ut fra den enkelte elevs behov og forutsetninger. Får en elev med særskilte behov like muligheter til å oppnå mål som er realistisk tilpasset sitt evnenivå, kan en se på opplæringstilbudet som likeverdig.

Til dette temaet stilte vi spørsmål om deres opplevelse av opplæring i liten gruppe og full klasse, deres forståelse for hvorfor de har spesialundervisning, deres opplevelse av å lese høyt og framføre, og hvordan ulike oppgaver var tilpasset deres forutsetninger.

I hovedtrekk opplevde elevene at opplæringen i spesialundervisningen var mer tilpasset deres forutsetninger. I intervju situasjon oppstod følgende samtale:

Intervjuer: «Nå lurere vi litt på hvordan du synes det er å lære i liten gruppe?»

Ole, 7.klasse: «Jo det er fint det. Jeg liker i grunn gruppa mi best. Det er lissom laga mer for meg der».

Intervjuer: «Hva mener du med at det er mer laget for deg?»

Ole, 7. klasse: «Det er lissom helt stille der, så det er lettere å jobbe».

Intervjuer: «Hva synes du om oppgavene eller det dere gjør der da?»

Ole, 7. klasse: «De er ok de».

Intervjuer: «Hvorfor er de ok da?»

Ole, 7. klasse: «De er ganske lette da. Føler at jeg får til alt der jeg!»

De andres svar lignet Oles, og summen av alles forklaringer var i stor grad at det var lettere å forstå stoffet og de fikk lengre tid. I tillegg fikk de mer hjelp av lærer.

Som Lise, 7. klasse sa: «På gruppa slipper vi å vente så lenge. Man slipper i hvert fall å få vondt i armen».

Intervjuer: «Hvorfor får du vondt i armen din da?»

Lise, 7. klasse: «Fordi man må vente så lenge på hjelp, vel. Og det er sååå kjedelig» (himler med øynene)!

De fleste poengterte at det var større grad av arbeidsro, noe samtlige opplevde var viktig for deres læring. Som klasseleder er det viktig å skape et godt læringsmiljø i form av arbeidsro, men også respekt for hverandre, trygghet, humor og motivasjon. At det er mer arbeidsro på gruppene kan tyde på bedre klasseledelse der enn i full klasse. Samtidig må en ta hensyn til forskjellen på antallet elever. Det er naturligvis en forskjell på å lede en liten gruppe på ca. 5 elever, kontra en klasse på ca. 25 elever. Her er det mange faktorer som kan påvirke arbeidsro negativt. Det kan være dårlig klasseledelse som bærer preg av mangel på struktur og rammer, forutsigbarhet og god relasjon. Organiseringen av undervisningen hvor arbeidsmetodene er ment å være «friere», som for eksempel prosjekt, gruppearbeid, stasjonsundervisning, utprøving av ulike læringsstiler osv. Dette er metoder som er vellykket i ulik grad, og kommer an på elevgruppa, lærerens ledelse og tilgjengelig ressurser. En slik type organisering, som også Kunnskapsløftet har som mål, vil naturlig nok skape mere uro og støy i seg selv, enn ved tavleundervisning. Man kan jo kanskje stille seg spørsmål om de samme elevene hadde opplevd forskjellen om uro som like stor, hvis det var en mer behavioristisk tilnærming som for eksempel tavleundervisning i klassen.

Vi ser at det er en utfordring å få til likeverdig opplæring i praksis generelt, da elevene har ulike behov og forutsetninger. Samtidig må lærer forholde seg til styringsdokumenter som stiller krav til tilrettelegging av ulike og differensierte arbeidsmåter. Ingen metode favner alle til enhver tid. En nøkkel i denne utfordringen må derfor bli å ha en undervisning preget av variasjon. På den måten vil en kanskje lettere favne alles læringsstil og potensialet. Hattie og Nordahls forskning viser også til dette med variasjon. Et likeverdig tilbud vil nødvendigvis være et tilbud preget av variasjon.

Et annet spørsmål vi stilte var om de visste hvorfor de har spesialundervisning. Kun to elever på 7.trinn kunne forklare hvorfor. En sa det var på grunn av konsentrasjon og lesing og skriving. Den andre begrunnet det med dysleksi. Resten av informantene hadde ingen god forklaring på dette.

En hadde en formening om at mamma syntes at hun kanskje leste litt dårlig:

Intervjuer: «*Kan du fortelle oss hvorfor du har spesialundervisning?*»

Trude, 6. klasse: «*Jeg tror det er fordi jeg lærer mer av det jeg ikke kan*» (trekker på skuldrene, og ser spørrende på oss)?

Intervjuer: «Men har du en spesiell vanske, eller det noe spesielt du vet du strever med?»

Trude, 6. klasse: «Mamma syns at jeg leser litt dårlig? Kanskje det er det?»

Samme opplevelsen satt Stian, 5. klasse og Rune, 6. klasse med da de svarte:

Stian, 5. klasse: «Ingen har forklart meg hvorfor, men jeg liker det».

Rune, 6. klasse: «Nei, egentlig ikke, ikke noen spesielle fag som jeg har hørt».

Videre stilte vi noen tilleggsspørsmål som: «Har ingen lærere snakket med/forklart deg noe om dette? Har mamma eller pappa forklart deg noe om dette?» Nei, var svarene vi fikk fra de seks som ikke visste. Det var veldig tydelig at dette ikke hadde vært noe tema, for svarene kom kontant, og flere bekreftet dette med likegyldige skuldertrekk og ansiktsuttrykk. Det virket ikke som at de var nysgjerrige på å finne det ut heller. Vi forstod det mer som at de var vant til situasjonen, samtidig som at de var fortrolige med ikke å vite hvorfor.

«Vet ikke, det bare er sånn», var kommentar fra den ene. Dette reagerer vi sterkt på, med tanke på både likeverd og inkludering. For at ønske om å prestere skal være tilstede, må en først vite hva en skal jobbe mot. I definisjonen av likeverd sies det at elevene skal få differensiert opplæring ut fra behov og forutsetninger, og like muligheter til å oppnå mål som er realistisk tilpasset sitt evnenivå. Målene kan umulig være realistiske for eleven hvis de ikke engang er klar over dem. Samtidig mener vi at en god tilrettelegging ut fra vanske, krever en viss kommunikasjon med den som skal motta undervisningen. Dette må være til stede både for å forstå elevens virkelige utfordringer riktig, og i tillegg for å sikre at utfordringene er av en slik grad at eleven får utfordringer som er i tråd med den proksimale utviklingszone. Nyere motivasjonsteori legger også vekt på at elevmedvirkning og selvbestemmelse er viktig for motivasjon. Den viser at det kan være grunn til å tro at om våre elever får mer informasjon om egen situasjon og tydelige læringsmål, vil det virke positivt på motivasjonen. Det er lettere å oppleve reell mestring hvis elevene vet hva de måles i og jobber mot.

Samtlige av elevene følte seg trygge på å lese høyt og framføre i liten gruppe. Flere uttrykte at dette var trygt, og at de stolte på de andre. Når det gjaldt å lese høyt i klassen/framføre, svarte de mer unnvikende. Svarene og kroppsspråket viste at sju av åtte elever synes dette er mer utfordrende og ubehagelig.

Lise, 7. klasse: *«Nei, det syns jeg er ganske flaut. Vil helst ikke det da».*

Rune, 6. klasse: *«Ekkelt, for jeg blir så fort nervøs!»*

Birger, 7. klasse: *«Å, det er pinlig det. I hvert fall når jeg leser feil».*

Trude, 6. klasse: *«Nei det liker jeg ikke. Er redd for kommentarer og sånt».*

Det eneste svaret som kunne tolkes som positivt, var en som svarte at det var greit. Siden flertallet av informantene opplever det tryggere i liten gruppe kan det være tegn på følelse av likeverd. Motsatt, er det lett å tenke seg at den samme følelsen ikke er like sterk i klassesammenheng, og derfor lett kan bli en hindring for opplevelsen av likeverd. Denne situasjonen henger ifølge forskning også nøye sammen med opplevelsen av trygghet og et godt klassemiljø, som viser romslighet ovenfor de ulike elevene. Her vil naturlig nok lærer være en avgjørende faktor i arbeidet rundt dette. Hattie påpeker også at samhandlingen mellom det lærer og elev gjør, samt å ha fokus på innhold og avkastning av samhandlingen er avgjørende for god læring og riktig tilpasset læring.

Når det gjelder elevenes opplevelse av riktige utfordringer ut fra deres forutsetninger, ga informantene mye like svar. Ingen opplever at undervisningen i gruppe er for vanskelig, men derimot passe vanskelig. Dette kan tyde på at samtlige opplever mestring i spesialundervisningen.

De samme elevene har noe mer ulike svar når det gjelder utfordringene de får i klasserommet. Fem elever synes en del er vanskelig i klasserommet. To elever kommenterer at det er vanskelig fordi de får like oppgaver som resten av klassen. Tre av åtte informanter sier at det er passe vanskelig oppgaver i klasserommet. Lise, 7. klasse, sa at hun fulgte klassens matematikkbok og har samme lekse når hun er i klassen til tross for store matematikkvansker. Halvparten av informantene bekreftet noe av det samme når det gjaldt lekser. Altså at de ikke har tilpasset lekser. En kan forstå at det mulig oppleves som lite likeverdig for elevene. De beskriver ikke opplevelsen av lite likeverd selv, men ut fra teori kan det tolkes som at det er

lite grad av mestringsopplevelser. De ser kanskje mer og mer sin egen tilkortkommenhet, da de naturlig sammenligner seg med de andre.

I Quvangs forskning beskriver han nettopp dette med å føle at man kommer til kort. En sammenligner seg uvilkårlig med de rundt seg og dette kan få konsekvenser for selvbildet over tid. Lav selvvurdering kan påvirke egne forventninger til læringsmuligheter og kvalifikasjoner i negativ retning. Vi ser det derfor som svært viktig at elever med spesialundervisning får en like god tilpasset undervisning i klasserommet for å holde på sin mestringsfølelse.

I Finland flagges en offisiell politikk om en inkluderende skole hvor dette begrepet står sentralt. Likevel har de organisert spesialundervisningen i ulike behovsgrader, i kurs, deltid eller full tid. Utad synes det som at Finnene legger opp til et likeverdig tilbud i praksis. Læreren har mer makt i forhold til å bestemme et pedagogisk tilbud. Samtidig har elevene en mulighet til å få et likeverdig tilbud ut fra sitt behov uten å måtte følge den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Dette gir mulighet for et raskere likeverdig opplæringstilbud. Vi vet at spesialundervisningen avtar oppover i skoletrinnene i Finland. Ser vi til vårt forskningsprosjekt om opplevelsen av likeverd, ser den finske modellen likevel ut til å organiseres på en måte som de norske elevene ikke ønsker. Selv om våre informanter ser ut til å trives på sine grupper, er det fortsatt medelevene de ønsker å være sammen med,

Man finner at minoritetsspråklige elever er en overrepresentert gruppe innenfor spesialundervisning i dag. De var ikke representert blant våre informanter, men det kan være verdt å nevne i forhold til tanken om likeverd. Da mange minoritetsspråklige kan streve med å tilegne seg nok faglig kompetanse, men også sosialt nettverk på grunn av språkproblemer vil en spesialundervisning organisert i grupper utenfor klasserommet kanskje skape ytterligere konsekvenser for opplevelsen av inkludering og likeverd i praksis.

Regjeringen har som mål å minske forskjellene i samfunnet, og tanken bak er at alle skal ha like muligheter, altså opplevelsen av likeverd. For å minske denne forskjellen er en viktig faktor at alle barn får mulighet og støtte til en så god skolegang/utdanning som mulig. Hvis en skal ta mest mulig hensyn til de ulike forutsetningene elevene har, ser vi det som umulig å ikke gjøre forskjell for å gi det gode tilbudet. Den faglige innlæringen bør kanskje foregå på ulike arenaer og i ulike former, men den sosiale tilhørigheten og opplevelsen av likeverd må uansett ivaretas. Våre informanter understreker også viktigheten av den sosiale tilhørigheten til sin klasse. For å sikre dette må de som opplever det høres. Elevenes egen stemme blir

veldig viktig i kvalitetssikringen i omfanget av deres opplæringstilbud. For hvilken annen kilde kan gi svar på elevens opplevelse av likeverd enn de selv? Vi vet også at dette er viktig for å forhindre senere frafall i den videregående skole, som igjen kan generere til større sosiale forskjeller.

Ved spørsmål rundt likeverd vil naturlig nok elevens personlige selvoppfattelse prege svaret. Dette er et spørsmål som er veldig nært knyttet til ens følelser. Vi vet at selvfølelsen og selvvurderingen vil farge svaret i sterk grad. Egenskapene kommer av faktorer vi rår over i skolen, men også familiære faktorer vi som pedagoger ikke har kontroll over. Samtidig er det elevens subjektive opplevelse vi er ute etter, for nettopp å forstå hvordan det påvirker selvoppfattelsen en kan bære med seg i mange år fremover. Våre informanter virker å ha mange følelser i forhold til spesialundervisning. Utad kan det ved første øyekast virke som de har resignert og er likegyldige til sin egen situasjon. Tendensen er svar som sier at det er greit å ha spesialundervisning. Ved mer inngående spørsmål kommer det fram at de har flere følelser og tanker rundt temaet. Selv om de uttrykte at de har positive tanker om medelever på gruppa, i klassen og om lærerne kom det fram at de helst ville være i klassen. Vi tolker det da som at de ikke opplever fullstendig grad av likeverd.

Ett av tiltakene for å få til en god opplevelse av likeverd bør være å bygge bro fra spesialundervisningen til den ordinære undervisningen. Slik at det blir en klar, men naturlig sammenheng mellom de to arenaene. På den måten vil det også bli bedre tilrettelagt for oppfylle likeverdsprinsippet og mestringsfølelsen.

Spesialundervisning er i seg selv et tiltak for å gi alle elevene et likeverdig tilbud. Opplæringsloven § 5.1 sier at elever har krav på spesialundervisning hvis utbytte av det ordinære opplæringstilbudet ikke er tilfredsstillende. Likevel skal elevene ha samme timetall som andre elever. Et paradoks er da at de i praksis mister noe annet når de mottar spesialundervisning, som igjen betyr at de kanskje ikke vil få et likeverdig tilbud likevel. Dette vil selvfølgelig avhenge av hvor mye en avviker fra kompetansemålene i den ordinære undervisningen. Utfordringen er hva en forstår som likeverdighet og hva elevene legger i det, men vi tenker at en uansett må se det i lys av den ordinære undervisningen.

På 90 tallet startet prosjektet Omstruktureringen av spesialundervisningen i Norge. Fokuset var å tilrettelegge best mulig for elever med spesialundervisning. Et annet paradoks er at vi ikke finner forskning fra den tiden som går på hvordan elevene selv opplevde det før og etter omstruktureringen.

7.3 Tilpasset opplæring og faglig utbytte

Elever har ulike forutsetninger, men alle skal tilegne seg grunnleggende ferdigheter, kunnskaper og holdninger. Tilpasset opplæring kan være avgjørende for den enkelte elevs grad av utvikling i forhold til evner og forutsetninger, samtidig må det understrekes at dette ikke er en individuell rettighet. Dette henger nøye sammen med faglig utbytte og den sosiale tilhørigheten. Det ene kan ikke utelukke det andre, og i tillegg vil spørsmålene vi har stilt berøre begge punkter og være vanskelig å skille fra hverandre. Derfor velger vi å drøfte disse to punktene under ett. Er undervisningen godt tilpasset den enkelte elevs utviklingspotensial vil eleven lettere kunne videreutvikle egne ferdigheter og kunnskaper.

Innenfor tilpasset opplæring valgte vi å stille spørsmål om organisering i forhold til sosial tilhørighet, elevens opplevelse av læringsstiler, nivå på undervisningen, fordeler og ulemper med undervisning i hel klasse og gruppe, som også er behandlet under kapittelet inkludering. I forbindelse med faglig utbytte stilte vi spørsmål om opplevelsen deres av framgang, læringsstrategier og anvendelse av disse, samt egen arbeidsinnsats.

Ved spørsmål som gjaldt organisering som påvirker sosial tilhørighet, svarte halvparten at fellesskapet medelever i klassen gir, oppleves som svært viktig. Noe av årsaken til dette oppga de til å være den anerkjennelsen og hjelpen de opplevde fra medelever. Da refererte de til at medelever ga faglig hjelp, og at de opplevde støtte på å være god nok person og venn på tross av prestasjonene.

Hattie poengterer at opplevelsen av å føle seg sosialt og faglig inkludert er gode grunnpilarer for læring. Dette bygger både selvtillit og egenaksept. Følelsen av felleskap og trygghet utgjør noe av de viktigste elementene for et godt læringsmiljø, som er viktig for motivasjonen til å ville lære og derfor videre generere til et godt faglig utbytte.

Til tross for å være utenfor klassen var de likevel fornøyd med elevene de var sammen med på gruppe. Samtlige svarte at de elevene de var på gruppe med var ok. Direkte sitert var tilbakemeldingene korte og tydelige:

Trude, 6.klasse: *«Jo, de er helt greie de. Har blitt ganske godt kjent med to av de».*

Lars, 6. klasse: *«Helt greit, liker i grunn alle jeg».*

Lise, 7. klasse: *«De er helt ok de».*

Stian, 5. klasse: *«Greie de, men hadde vært kulere hvis Andreas (venn i klassen) var der».*

Ut fra disse korte tilbakemeldingene og kroppsspråket deres, opplevde vi at de trivdes med disse medelevene, men at det var klassekameratene og den felles tilknytningen de hadde der som var aller viktigst for dem. Det var stort sett der de hadde de gode, nære vennene. Dette støtter også noe oppunder Hatties dokumentasjon på at inkluderende undervisningsformer sammen med kompetente lærere gir størst effekt på læringsutbytte. Samtidig hevder han også at segregerte undervisningstiltak organisert slik det gjøres mye for barn med IOP, har lite eller ingen faglig effekt.

I vår undersøkelse hadde alle informantene en tydelig oppfattelse av at de hadde hatt fremgang/læringsutbytte på grunn av spesialundervisningen. De fleste sa at de var blitt bedre til å lese og skrive, og andre at de opplevde høyre grad av mestring på prøver/tester. Slik som noen uttrykte:

Lise, 7. klasse: *«Ja, man kan si jeg har blitt flinkere. Jeg får i hvert fall mye flere rette på prøver nå».*

Birger, 7. klasse: *«Jeg leser raskere og raskere, og forstår mye mer nå».*

En tredje elev hadde også opplevd fremgang, samtidig som at han var klar over at han fortsatt hadde en utfordring:

Lars, 6. klasse: *«Ja, jeg har blitt bedre, men sliter fortsatt litt med lesing og skriving enda».*

Vi vil understreke at dette må ses på som elevens opplevelse av mestring/ faglig framgang, men er naturlig nok ikke bekreftet av skolen. Hattie og Nordahl hevder at tiltak hvor en blir tatt ut av fellesskapet har lite eller ingen effekt. De mener at det som skjer i den ordinære undervisningen er det som har størst betydning for læringsutbyttet. I motsetning til Egelund og Tetler som viser at spesialundervisningen har effekt for både et sosialt og faglig læringsutbyttet når de faglige og kontekstuelle betingelsene er til stede. I vår undersøkelse har ikke vi hatt mulighet til å undersøke det reelle faglige utbyttet, men vi har fått et bilde av elevenes egen opplevelse av sin faglige framgang. Tendensen var at samtlige opplevde utbytte og var positive. Dette burde gi et godt grunnlag for motivasjon og videre mestring og læringsutbytte. Opplevd og reell mestring er to ulike sider ved mestringserfaringer. Reell mestring er det en lærer eller test kan registrere. Opplevd mestring er mestringsen eleven selv opplever. I dette tilfelle vil det være den opplevde mestringsen til eleven vi får et inntrykk av. Den er minst like viktig at den blir tatt på alvor.

Samtidig vet vi ikke hva deres opplevelse av mestring kommer av. Den kan for eksempel komme av for lette oppgaver/undervisning, og at noen av dem kan være under-ytere. Eller det kan selvfølgelig være lærere som er svært gode til å tilpasse riktig undervisning. Mestringsopplevelse sier altså noe om reell, økt faglig og sosial kompetanse, men det kommer an på hvordan det undersøkes.

Det sosiokulturelle perspektivet er man opptatt av at læring foregår i felleskap, og at det utvikles gjennom samarbeid både med jevngamle og lærere. Altså grunnleggende sosialt. Dette læringssynet kan komme fram og ivaretas i både hel klasse og i liten gruppe. Utfordringen kan være elevens opplevelse av det å bli tatt ut av læringsfellesskapet i klassen. Elever på mellomtrinnet (5.-7.trinn) er i en alder hvor det sosiale med venner og medelever betyr svært mye. Kanskje er de derfor i en aldersgruppe hvor det oppleves svært sårbart å stå utenfor klassens fellesskap i læringssituasjoner. Det positive var likevel at flesteparten av informantene var tydelig på at de opplevde en god sosial tilhørighet i klassen til tross for at de til stadighet var «ute av fellesskapet». Samtidig er det viktig å nevne at våre informanter ikke er elever med de mest omfattende vanskene, hverken faglig eller sosialt. Funnene kan tyde på at klassetilhørigheten står høyt for informantene. De fleste ga uttrykk for at det var i klassen de aller helst ønsket å være. Samtidig som at de opplever en god læringsarena i liten gruppe. Spørsmål som gikk på hvordan elevene lærte best ga overraskende svar.

Intervjuer: «*Hvordan opplever du at du lærer best*»?

Lise, 7.klasse: «*Jeg gjør forskjellige ting*»

Intervjuer: «*Hva tenker du på da*»?

Lise, 7. klasse: «*Nei, da prøver jeg meg fram selv. Men får forklaring hvis det er vanskelig da. Vil ikke ha svar på hvordan det skal gjøres*».

Intervjuer: «*Men hvilken måte å jobbe på liker du best*»?

Lise, 7. klasse: «*Liker best når vi snakker om tingene sammen høyt*».

Intervjuer: «*Så da forstår jeg det som at du lærer best når lærer forklarer og dere snakker sammen for å løse oppgavene*».

Lise, 7. klasse: «*Ja, du kan si det sånn*».

Ingen var tydelig bevisst ulike læringsstiler og hvordan de opplevde lettest å tilegne seg lærdom. Her måtte vi hjelpe de i refleksjonen ved å ramse opp ulike forslag og alternative arbeidsmåter. Eksempler vi nevnte var lydbok, høytlesing, lese selv, pc med ulike programmer, regler/sanger, visuell støtte, nøkkelord/tankekart, praktisk arbeid, samarbeid, framlegg. Svarene som gikk igjen var lydbøker eller å bli lest for. Kan dette bety at de har blitt presentert for lite varierte undervisningsmetoder? Eller har det vært for lite fokus på ulike læringsstiler, altså at elevene ikke har blitt gjort oppmerksom på at det finnes ulike måter å tilegne seg kunnskap på. Det kan også være at elevene synes det er mer behagelig at noen leser for dem, da flesteparten av informantene har lese- og skrivevansker. Siden denne elevgruppen strever, vil det være ekstra viktig å fokusere på hvordan de lærer best. Både med hensyn til motivasjon og hvordan tilegne seg kunnskap på en best mulig måte. Det kan være et tegn på for dårlig individuell tilpasning i forhold til læringsutbytte.

Samtidig kan elevene, som nevnt ovenfor, ha vært presentert for ulike undervisningsformer uten at de har vært bevisst på at dette er innlæring. Vi ante likevel en tendens av at undervisningsformene bar preg av å være gjentakende og lite varierte. Utsagn som:

Adam, 5. klasse: «*Vi leser, også svarer vi på spørsmål*».

Trude, 6. klasse: «*På gruppa har jeg hefter som passer for meg. Det er gøy!*»

Lise, 7. klasse: «*På gruppa jobber jeg i matteboka (samme bok som klassen)*».

Svarene til Adam, Trude og Lise bekrefter sannsynligvis funnene ovenfor. Prinsippet om tilpasset opplæring er basert på at opplæringen skal tilpasses evner og forutsetninger og at den skal bære preg av variasjon, så ikke ut til å være så utbredt slik hensikten til nasjonale styringsdokumenter er ment å være.

Dette ble også støttet av de neste spørsmålene som gikk på om de hadde lært andre og bedre måter å lære på. Her virket de også veldig usikre. Det kom få konkrete svar. Det kom uttalelser som: «*Ja, noen triks så det blir bedre. «For eksempel å telle ved gangning». «Ja, men det husker jeg ikke*». Tilbakemeldingene tyder på at de er lite bevisste egne læringsstrategier. Like usikre var de også på om de klarte å overføre/bruke innlært kunnskap fra spesialundervisningen over til annen innlæring i klassen. Der fikk vi svar som: «*Noen ganger tenker jeg på det inni hodet og gjør det*» eller «*Har blitt bedre, bruker ulike teknikker*». Eller som en jente sa: «*Nei, men det hjelper å ha spesialundervisning*».

Det kunne virke som at elevene generelt opplevde for lite forklaring og deltagelse av/i selve undervisningen, og hva som var målet, hvordan de skulle anvende lærdommen og hvorfor de skulle lære/jobbe med det de gjorde. Det kan tyde på et læringssyn som heller mot det behavioristiske, hvor det er mindre fokus på blant annet forventninger, målsetting, refleksjon og tolkning. Lærer er da den som besitter all kunnskap, og eleven er en passiv tilhører. Elevinspektørene bekrefter noe av det samme funnet. Skolen har trolig en vei å gå i forhold til høyere elevinnflytelse på områder som mål, innhold og arbeidsformer.

Et annet signal kan også være at skolen ikke er flink nok til å skape en sammenheng mellom spesialundervisningen og den ordinære undervisningen. Da tenker vi spesielt på at det må være en sammenheng mellom det elevene opplever av læring, både faglig og strategisk i spesialundervisningen slik at elevene ser at det har en overføringsverdi til klasserommet. I tillegg kan også disse elevene ha ulik grad av behov for hjelp til å se denne sammenhengen. Dette vil fordre tett samarbeid mellom spesialpedagog og lærer. Dette står også i Opplæringsloven hvor det påpekes at spesialundervisningen alltid skal ses i lys av den ordinære opplæringen, og at det derfor må tilpasses ut fra det. Egen erfaring er at i en hektisk skolehverdag med stadig nye pålagte oppgaver utenom den konkrete undervisningen, blir det stadig vanskeligere å få til et godt nok samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagogen når det gjelder læringsutbytte. Dette gjelder både planlegging i forkant og videre oppfølging.

Sammenligner vi spesialundervisningen og ordinærundervisningen i et historisk perspektiv er nok skillelinjene likevel ikke så markante som tidligere. Ny forståelse for grenseforholdet mellom ekstra tilpassing og spesialundervisning, viser at tilpassingen i klasserommet lettere nå kan skli over i det vi før ville kalt spesialundervisning. Fordelene med en slik bredere tilpassing vil være at elevene kan oppnå et større læringsutbytte i klasserommet og samtidig få et sosialt godt utbytte. Professor Nordahl presiserer også at det er viktig å se spesialundervisningen i sammenheng med det generelle læringsmiljøet og den ordinære undervisningen når en ser på effekt og resultat. En negativ faktor kan være at disse elevene mister juridiske rettigheter i forhold til spesialundervisning.

Resultatet av undersøkelsen viste også viktige funn når det gjelder prinsippet om tidlig innsats. Dette poengteres sterkt i Stortingsmelding 18, og skal være en vesentlig faktor for å motvirke mangel på grunnleggende ferdigheter og økte sosiale forskjeller, som senere kan ende i frafall i det videre utdanningsforløpet. Våre informanter gikk alle på mellomtrinnet og hadde hatt gjennomsnittlig to års spesialundervisning. Ingen hadde hatt sitt vedtak i mer enn

tre år. Noe som viser at spesialundervisningen er kommet sent i gang i deres skoleløp, selv om begrepet tidlig innsats betyr at tiltakene skal settes inn så tidlig som mulig i forhold til vansken. Ut fra noen av elevenes egne forklaringer av hva de opplevde som vanskelig tydet dette på forhold som kunne vært avklart de to første skoleårene, slik at tiltak kunne vært satt i gang på et mye tidligere tidspunkt. Samtidig undersøkte ikke vi hvilke tiltak som eventuelt er gjort i de foregående årene, altså i forkant av den sakkyndige vurderingen.

De kan ha opplevd god og utvidet tilrettelagt undervisning fra 1. klasse som har vært integrert i den ordinære undervisningen. Hvis så er tilfelle kan man likevel være fristet til å sette spørsmålstegn ved om den da tilpassede undervisningen har vært god nok, i og med at dette gjaldt samtlige av informantene. Ser en til Finland går grafen på antallet barn som har vedtak/spesialundervisning i motsatt retning av her. Der har de kanskje lyktes med å implementere begrepet tidlig innsats slik at trenden heller er at spesialundervisningen avtar på mellomtrinnet og ytterligere i ungdomskolen. I motsetning til Norge hvor spesialundervisningen øker med alder.

Det underlige i den sammenheng var også at de fleste ikke hadde noen formening om hvorfor de fikk spesialundervisning slik som nevnt tidligere. Kunne dette gjort en forskjell på motivasjon og læringsutbytte hvis elevene var bedre kjent med årsaken til spesialundervisningen? Og i tillegg om de hadde hatt tydeligere mål for læringen?

Ved spørsmål som berørte deres opplevelse av egen arbeidsinnsats var samtlige tilbakemeldinger at innsatsen var god. Vi opplevde nok at deres evne til selvrefleksjon i denne sammenheng kanskje ikke var helt identiske med hvilke tilbakemeldinger kanskje lærere ville gitt.

Adam, 5. klasse: «*Det hender jeg glemmer meg litt ut når det er kjedelig*».

Halvparten mente at de hadde høyere innsats når de fikk jobbe ute i grupper. En tilbakemelding i den sammenheng var:

Birger, 7. klasse: «*Grei innsats, men jeg tror jeg jobber mer i gruppa. I klassa er det ofte kjedelig*».

Erfaringsmessig opplever vi at elever som føler at de ikke mestrer oppgaver sier at det er kjedelig. Da er ofte nivået for høyt og det kan være lett å forveksle elevens reaksjon med at han/hun er lat eller uinteressert. Dette vil forståelig være elevens strategi for å beskytte seg

mot nederlag. Ved Elevinspektørens undersøkelse kom også individuell tilpassing frem som en av de viktigste faktorene for elevenes opplevelse av tilfredshet/mestring med skolen.

En annen elev hadde kommentarer om innsatsen sin som:

Trude, 6. klasse: *«Liker i grunn begge steder. Men litt bedre på spesialundervisningen for der blir jeg «pisket» mer. Det er mye kjedeligere i klasserommet».*

Av denne setningen sammen med resten av informantens fulle svar mener vi å kunne tolke at hun opplevde å bli satt mer krav til av læreren i spesialundervisningen. Forventninger eleven opplever av de som er rundt, og da spesielt lærer, viser at det er noen som har tro på at dette kan en mestre, samtidig som det er tydelig og forutsigbart. En viktig motivator for å drive seg selv fremover til et tilfredsstillende faglig utbytte. Her vil opplevd mestring sammen med troen fra andre på at man skal få det til være viktig.

Som Quvang skriver, beskrev informantene at noe av det verste var å bli oversett og ikke oppleve støtte. Lærer har en ekstremt viktig oppgave i så måte, og kan være den faktoren for et barn som preger og påvirker skolegangen i størst grad. Våre informanter var alle godt fornøyd med sine lærere. Skal vi se til både Nordahl, Quvang og Elevinspektørene kan kanskje en faglig dyktig, trygg og interessert lærer oppveie for andre mindre viktige faktorer som ikke er på plass.

Generelt ga de fleste av våre informanter tilbakemelding om at de opplevde tilpassingen av undervisningen som bedre i spesialundervisningen. Vi tolket det også som at dette var en tydelig motivasjonsfaktor for ønsket om å være der. Svarene informantene ga om nivå på undervisningen i gruppe var entydig positivt. Det ble naturlig for dem å sammenligne med klasse, og noen av utsagnene var som følger; *«Det er helt passe vanskelig for meg, og det er morsomme oppgaver»*. En annen svarte *«Det er passe vanskelig, for lærerne der er flinke til å tilpasse»*. Vår tolkning av alle svarene på dette spørsmålet ble derfor at elevene her opplevde en høy grad av mestring, som fører til en positiv faglig opplevelse i gruppetimene.

På spørsmål om deres tilsvarende opplevelse av tilpassingen i klasserommet var nesten alle svarene at det var litt eller mye for vanskelig. Som Skaalvik og Skaalvik sier vil det å mislykkes en gang i blant ikke være det som påvirker motivasjonen og mestringfølelsen negativt, men opplever eleven derimot ofte og jevnlig negative mestringserfaringer vil det virke ødeleggende på motivasjonen. Dette er funn som tyder på at våre informanter får større

grad av tilpassing på gruppe. Her ser vi en utfordring i forhold til mestring og motivasjon i klasserommet, kontra gruppe. Det er ingen tydelig bro mellom spesialundervisning og ordinærundervisningen. Dette blir to motpoler som eleven må forholde seg til, og pendlingen mellom opplevelsen av mestring og mulig nederlag kan være vanskelig.

8. AVSLUTNING

Å skrive en masteroppgave innenfor feltet spesialundervisning visste vi var krevende. Men at det også var så spennende, inspirerende og informativt å ta et dypdykk inn i elevenes verden, var vi ikke klar over da vi startet.

Spesialundervisning er som kjent et tema det er forsket mye på både nasjonalt og internasjonalt. I tillegg har både pedagoger, politikere og forskere mange og ulike holdninger om hva som er bra for elever. Som spesialpedagoger selv i skolen, møter vi en del lærere som aller helst ønsker at elever som strever skal få hjelp utenfor klasserommet. Det virker som hensikten er at elevene skal tas ut av klasserommet for at noen skal reparere det som er vanskelig.

Forskning vi har vist til hevder at best effekt/læringsutbyttet er tilpasset opplæring i klasserommet med en god klasseleder. Men for å finne forskning på elevenes egne opplevelser måtte vi til Danmark. De danske elevene hadde generelt negative oppfatninger når de så tilbake på tiden de hadde spesialundervisning. Nå er dette elever som fikk spesialundervisning for mer enn 15 år siden, så en kan håpe at noe er annerledes i dag. Ser vi på spesialundervisningen her i landet med et historisk tilbakeblikk, er det likevel lite som er endret i praksis. Organiseringen skjer for det meste utenfor klasserommet selv i dag. På en annen side er det muligens noe mer endring på det som skjer inne i klasserommet med hensyn til for eksempel tilpasset opplæring.

I nasjonale føringer og dokumenter er det mange flotte tanker, formuleringer og mål. Den norske skolen skal være inkluderende og en skole for alle. Målsettingene har som sagt tidligere høyt fokus på: Tilpasset opplæring, inkludering, likeverd og faglig utbytte. Ulik forskning viser til funn på hva som gir effekt/læringsutbytte. Samtidig vet man for lite om hvordan elevene selv opplever ivaretagelsen av de fire prinsippene. Det er tydelige mål og føringer på hva som forventes slik vi ser det. Hvordan kan de fire prinsippene kvalitetssikres når man ikke snakker med elevene selv? Vi som spesialpedagoger har lenge kjent på dette. Gjennom masteroppgaven fikk vi en mulighet til å forske på temaet. Vårt forskningsbidrag er i den store sammenhengen lite, men vi vil vise til noen interessante funn.

Problemstillingen var:

«Er det samsvar mellom hensikten til styringsdokumentene og elevens oppfattelse av spesialundervisningen?»

Vi valgte å svare på problemstillingen ut fra forskningsspørsmål som gjaldt de fire begrepene. På mange måter kan en si at intensjonen til disse begrepene til dels ser ut til å være ivarett når det gjelder våre informanter. I hvor stor grad er derimot et annet spørsmål.

Utvalget vårt representerer ikke alle elever som mottar spesialundervisning. Tilfeldigheten gjorde det slik at våre informanter ikke er de med størst og mest omfattende vansker. Vi måtte ta det med i betraktningen når vi tolket funnene. Det positive i den sammenheng er at utvalget dermed ble en gruppe elever som tilsynelatende hadde en grei forutsetning til å uttrykke sine opplevelser med spesialundervisning.

Vi mente på forhånd at vi hadde god innsikt i elever med spesialundervisning. Nå ser vi derimot at vi sitter med et mer helhetlig perspektiv. Vår erfaring etter gjennomført prosjekt tyder på at informantene ikke er negative til spesialundervisning. Samtidig viser de heller ikke en begeistring. Tendensen er mer at dette er noe de har fått beskjed om at de skal, og som de derfor har innfunnet seg med. Flesteparten mener dog de har fått faglig framgang på bakgrunn av spesialundervisningen, og at det er godt å være på en liten gruppe fordi det skaper mer arbeidsro og tilgang på hjelp.

Tendensen er også at undervisningsformene er like i klasserommet og i spesialundervisningen. Metodene ser ut til å være mye like og gå igjen. Lærers rolle framheves av elevene som en viktig faktor med tanke på likeverd og inkludering. Samtlige informanter likte alle lærerne de var i kontakt med på skolen. Når det gjelder tilpasset opplæring og faglig utbytte svarte de mer indirekte at lærer var viktig gjennom tilpasset undervisning og større grad av hjelp.

Det mest oppsiktsvekkende funnet er, etter vår oppfatning, at de fleste elevene ikke vet hvorfor de har spesialundervisning. Ingen har forklart dem hva de strever med og vist dem deres IOP. Hverken skole eller hjem har engasjert barnet i vansken, IOP, mål for undervisningen eller hva som skal være fokus og fremdrift. Generelt tør vi påstå at skolene i dag er flinkere til både å informere og inkludere foreldrene i hva som foregår på skolen. Foreldre med barn som har et enkeltvedtak, skal kontrollere og signere alle planer og

rapporter i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. De har en sterk juridisk rett og godt innsyn i sitt barns opplæringstilbud.

Har vi kanskje i frykt for ikke å dokumentere nok ovenfor foreldrene glemt barnet oppe i det hele?

Det er gode systemer og rutiner for å kvalitetssikre nok og riktig informasjon til foreldre, men den samme rutinen ser ut til å mangle ovenfor eleven som faktisk skal motta spesialundervisningen!

Vi vet det er viktig med en forutsigbar hverdag i ordinær undervisning med oversikt over mål for læringsøkten. Dette så vi ikke elevene oppleve i like stor grad i spesialundervisningen, selv om behovet der er like stort- om ikke større. Tendensen dreide mer mot oppgaver som skulle gjøres. Spesialundervisningen bar også preg av lite variasjon.

Elevene sier selv, og man får inntrykk av at de trives i klassen og på gruppa. De føler de får passe vanskelig tilrettelegging, og noen mener de har blitt bedre faglig. Vi stiller oss imidlertid spørrende til hvordan disse elevene egentlig har det i skolen generelt? Er tendensen i den norske skolen at elever ikke har noen mening om undervisningen? Man gjør som læreren sier, og stiller ingen spørsmål til det som blir bestemt. Hvordan ville elevene svart i intervjuet hvis de visste hvorfor de har spesialundervisning? Hvordan ville deres selvoppfatning være om de var i klasserommet hele tiden kontra det å være på gruppe. Elevene forstår at de er ute av klassen fordi det er noe de ikke får til, noe som de andre får til. Erfaringsmessig har de god oversikt over det faglige nivået til medelever. De vet stort sett hvem som er best i matematikk, sterke i gym, flinke til å tegne og raske til å lese. Denne sammenligningen kan genere usikkerhet og dårlig selvbilde over tid.

Det ville også vært interessant å følge elevene over i ungdomsskolen. Vi kjenner til at motviljen til å forlate klassen ofte er større der. Ville det samme gjelde våre informanter? Er det en kultur at spesialundervisningen i ungdomsskolen er noe negativt? I Norge har tendensen vært at omfanget av elever som får spesialundervisning har økt med skolealder. Elevene kommer i en alder hvor kanskje inkludering og likeverd har større betydning utad for ungdomsskoleelever. De er i puberteten og kanskje mer sårbare. Målet om tidlig innsats tenker vi kan utgjøre en forskjell for behovet for spesialundervisning helt opp i ungdomsskolen. Ved å satse på det forskningen viser fra første klasse som tydelige og faglærte pedagoger, variasjon i metoder og tilpasning i forhold til nivå og mengde, en god

relasjon elev-lærer, trygt læringsmiljø og sammenheng mellom spesialundervisning og ordinær undervisning er faktorer som kan bidra til en reduksjon av vedtak.

En hypotese er at kontaktlærer ofte ikke har oversikt over det som skjer i spesialundervisningen. Kanskje vet heller ikke spesialpedagogen hva som skjer i klasserommet til enhver tid. Dermed er det ingen link eller forbindelse som gir eleven et helhetlig tilbud slik hensikten er. Det blir to små «miniverdener» som lever parallelt. Med eleven i midten som skal prøve å tilpasse seg.

At et lovverk og nasjonale føringer ikke nødvendigvis er en garanti for hverken faglig utbytte eller psykisk helse er vi klar over. Men at fokuset ikke er større enn det vi fant er skremmende. Dette er en sårbar gruppe som går til skolen hver dag og gjør noe de ikke mestrer hver eneste dag. Tenk om dette var vår jobbsituasjon!

I vårt yrke finnes det ikke et grunnsyn eller kun en metode for god undervisning. Elever er forskjellige. De har forskjellige forutsetninger og behov som skal ivaretas. Det må være en målsetning å drive frem det beste i hver elev. De er ivaretatt når det gjelder saksgangen i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Mellomstasjonen mellom ferdig utredning og oppstart av spesialundervisning står det kanskje verre til med. Funnene viser at vi må ha en forbedring her. På den ene skolen ga vi tilbakemelding til rektor om at deres elever ikke visste hvorfor de har spesialundervisning. Naturlig nok overrasket dette henne. I etterkant fikk vi vite at dette ble informert ut til skolens lærere, og understreket at rutinene måtte forbedres. Kanskje utgjør funnene våre en forskjell for noen elever bare med dette?

Prinsippet om tilpasset opplæring er basert på at opplæringen skal tilpasses evner og forutsetninger og at den skal bære preg av variasjon. Det ser likevel ikke ut til å være så utbredt som hensikten til nasjonale styringsdokumenter tilsier at den skal være. Kanskje er dette også med å påvirke den litt manglende graden av entusiasme vi sporet hos elevene? Kanskje har de innfunnet seg med situasjonen og dermed stiller de ingen spørsmål. Er det slike elever vi ønsker? Nei, mener vi. K06, som er utformet med utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn, understreker viktigheten av mestring, motivasjon, refleksjon, forskning. Slik elevene opplevde det ser hovedvekten i spesialundervisningen ut til å være preget av det behavioristiske synet. Lærer gir beskjed om hva som skal gjøres. Lærer viser, eleven utfører.

Vårt lille forskningsbidrag gir kanskje et snevert bilde. Det er kun tre av landets barneskoler som er representert, og et par av elevene var på samme gruppe når de fikk spesialundervisning. Inntrykket vårt er at våre informanter har «forsonet seg med ordningen slik den er. De er kanskje ikke vant til å skulle ha noen formening om sin skolehverdag. Det er slik de voksne har bestemt? Gjennom svar fra intervjuene og gjennom tilleggsspørsmål, ga ingen av elevene uttrykk for at de opplever spesialundervisning som noe negativt eller ekskluderende. Tvert imot ga samtlige informanter tydelige og kontante tilbakemeldinger om at de trives med sin skolehverdag slik den er organisert i dag. Vi tolker dette som at tanken om en enhetsskole med et mangfoldig elevfellesskap i denne undersøkelsen ser ut til å være høyst levende, men at kvaliteten ser ut til å ha behov for utbedring.

Vi begrunnet valg av metode med at et semistrukturert intervju ga mulighet for en nærhet til de som skal studeres. Tanken var at det skulle kunne gi mer og fyldigere informasjon ut fra svarene og kroppsspråk enn det et spørreskjema ville gi. Vi ønsket å komme litt under «overflaten» av hva elevene mener. Til tross for oppfølgingsspørsmål, opplevde vi begge at det var vanskelig å komme under denne «overflaten». Refleksjonsnivået til våre informanter var ikke så høyt når det gjaldt deres egen situasjon. De uttrykte hva de mente om inkludering, men en reflektert begrunnelse var vanskelig å få tak på, og kan derfor være en svakhet ved oppgaven. Kanskje er det fordi elevene ikke er modne nok, eller ikke er vant til å reflektere. Eller så var ikke vi som intervjuere gode nok til å lage spørsmål. Hva ville lærerne sagt hvis de ble intervjuet om våre informanter? Ville lærere og elevers opplevelse være lik? Å intervjuer var en ny situasjon for oss også. En mulig årsak kan være en kombinasjon av våre spørsmål og informantenes refleksjonsevne. Hadde vi møtt elevene over tid, og fått en tettere relasjon er det rimelig å anta at vi ville fått et mer helhetlig og nyansert bilde av deres opplevelse. Dette fordi barn lever mer i nuet, og farges kanskje i større grad av nylige opplevelser. Eksempelvis påpekte «Ole» at læreren snakket til han som om han gikk i tredje klasse. Dette preget hans syn på egen opplevelse. Det vi ikke vet er om dette var en engangshendelse eller om læreren alltid snakker slik. Vi hadde bare en mulighet ved hvert intervju. Dagens eller siste dagers opplevelser med spesialundervisningen vil naturlig prege svarene.

Det bør ikke være vanskelig å oppfylle formelle krav fra styringsdokumenter som tiltakskjeden. Her er det formaliteter som blir fulgt opp og ivaretatt av flere parter. Tiltakene i praksis er vanskeligere å måle, og vil nødvendigvis være subjektive enten man spør elever eller lærere. Hensikten til styringsdokumentene er at alle elever skal oppleve likeverd,

inkludering, tilpasset opplæring og faglig utbytte. Rammene rundt eleven vil ha stor betydning for om det er samsvar. Ut fra vår forskning er vår oppfattelse at læreren er en av den viktigste rammefaktoren, og kan utgjøre en forskjell. Dette samsvarer med Hatties og Nordahls forskningsresultat. Det vil selvfølgelig være store variasjoner fordi det er mennesker som jobber med mennesker. Det kan være tilfeldig hvilke egenskaper, kunnskap, læringsyn og erfaring læreren innehar. Eleven kan derfor være prisgitt hvilken lærer han har, på lik linje med andre rammefaktorer.

Helt til sist vil vi presisere at problemstillingen, «Er det samsvar mellom hensikten til styringsdokumentene og elevens oppfattelse av spesialundervisningen?», viser samsvar på enkelte områder. Tolket vi elevenes opplevelse er tendensen faglig utbytte og delvis tilpasset opplæring. Når det gjelder likeverd og inkludering viste funnene at de var tilsynelatende tilfredse på det område, men at det nok ikke blir optimalt før elevene får all undervisning i sin klasse. Klassetilhørigheten betyr mye!

Veien videre:

Spesialundervisningen ser ikke ut til å ha så stor synlig plass i skolene vi kjenner. Den er der, men lever litt sitt eget liv. Vi har fått en større motivasjon i eget arbeid med å sette mer fokus på spesialundervisningens innhold. Da med tanke på innhold i form av nivå, variasjon, metoder, lærers rolle og motivasjon/mestring. Vi ser betydningen av å la eleven få mer informasjon og delta mer i sin egen prosess når det gjelder spesialundervisning. Vi ser også viktigheten av at det bygges en bro mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen for et mer helhetlig opplæringstilbud.

Vi tør påstå at gjennom egen erfaring i skolen og gjennom denne forskningen kan skoler og PPT ha noe å hente når det gjelder endring av rutiner. Når PPT har tilbakemeldingsmøte etter utredning bør informasjon til eleven være et tema. Da er oftest både kontaktlærer, skoleledelse og foresatte til stede, og man kan man avklare hvem som sier hva til eleven.

Tilbakemeldingen bør fokusere på hva han er god til, hva som er vanskelig og hva som skal til for at han skal oppleve mer mestring. I ordinær undervisning har elever oversikt og noe innflytelse over egen arbeidsplan eller ukeplan. Vår erfaring (og nå dårlige samvittighet), er at elever ikke vet at de har en egen individuell opplæringsplan. Dette er også et tema som bør tas opp på tilbakemeldingsmøte, men som etter vårt syn bør være skolens oppgave å fremme ovenfor eleven. Bli informasjonen gitt på en tydelig og positiv måte med læringsmål tenker

vi dette vil skape en bedre forutsigbarhet for eleven. I dialogen kan det også være rom for å lytte til nettopp det vi ser mangler- elevens stemme og opplevelse.

Det er ingen tvil om at det mangler forskning på hva som er elevens opplevelse når det gjelder spesialundervisning. Dette er en gruppe elever vi vet lite om annet enn at de strever. Her kan man håpe på mer forskning, for det ser vi er nødvendig.

Selv om vi så antydning til en tendens, vil validiteten øke hvis en undersøker et større utvalg. Samtidig som at en undersøkte parallelt med lærernes og foreldrenes opplevelse av spesialundervisningen.

Som, den danske forskningen, ville det vært interessant å følge elevene i undersøkelsen over i ungdomsskolen og senere i livet. Hva er deres opplevelse av spesialundervisning der? Og hva er dere opplevelse når de er voksne og reflekterer over situasjonen i etterkant?

For å få et større bilde er det også viktig å få skoleledere i tale. Skoleåret 2012/2013 var andelen norske elever som mottok spesialundervisning 8,5 %. Det er en stor elevgruppe, men vi har hørt lite av ledernes stemme i forskningen. Hva er skoleledernes opplevelse, og hva vet de om det som foregår i spesialundervisningen? Det har blitt mer og mer dokumentasjon på livet i et klasserom. Vår opplevelse er at det som blir etterspurt når det gjelder spesialundervisningen, er om elevene har fått timene sine i antall. Innholdet har ikke samme fokus. Det samme gjelder foreldrene til elever med spesialundervisning. Vi har sjeldent hørt at foreldrene spør eller krever når det gjelder innhold. I vår undersøkelse kom det fram at det bare var en mor som hadde stilt spørsmål til innhold.

I teoridelen poengterte vi viktigheten av lærerens rolle. Dette er det mye forskning på. Det er han som kan utgjøre en forskjell. Læreren er kanskje enda viktigere i spesialundervisningen. Det er tall på at det er mange ufaglærte som utfører spesialundervisningen i dagens skole. Det kunne vært interessant å forske på likheter og forskjeller på spesialundervisning utført av nettopp spesialpedagoger og assistenter.

Et annet interessant perspektiv ville være å se på nivået det undervises i spesialundervisningen og i ordinær undervisning. Våre informanter rapporterte at de stort sett fikk passe vanskelige oppgaver i spesialundervisningen, og at ordinærundervisningen bar preg av at det var litt mye eller vanskelig. Får de egentlig brukt sitt potensiale?

Vi har en del lærererfaring med at elever med vedtak undervises på samme nivå i klasserommet som de andre. Mens de i spesialundervisningen gjerne får et enklere opplegg. Mer forskning på området vil kanskje få frem elevens opplevelse av spesialundervisningen i større grad. Da er det lettere å sette inn riktige tiltak, og oppnå positiv endring. Kanskje vil det bli enda større samsvar mellom elevenes opplevelser og styringsdokumentenes hensikter.

LITTERATURLISTE

- Andenæs, A. (2001) *Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse*. I.H. Haavind (red.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag
- Armstrong, T. (2006) *Mange intelligenser i klasserommet*. Oslo. Abstrakt forlag
- Befring, Edvard, Tangen, Reidun. *Spesialpedagogikk*. 2008. Latvia. Cappelen Damm
- Berger, Anne-Harriet. (2000) *Som elevene ser det- Hva får elevene til å bråke eller lære*
Oslo. Cappelens forlag
- Bråten, I (2007). *Leseforståelse- om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon*. Tidsskriftet viden om læsning Nr. 2, 2007.
- Dalen, Monica. (2004). *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig-: Integrering av funksjonshemmede i grunnskolen*. Oslo. Universitetsforlaget
- Dysthe, Olga: *"Dialog, samspel og læring"*. 2001. Oslo Abstrakt forlag
- Egelund, N. og S. Tetler (2009). *Effector av spesialundervisningen. Pædagogiske vilkår i kompliserte lærings situasjoner og elevenes faglige, sociale og personlige resultater*.
København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Furre, Danielsen, Stiberg, Jamt, Skaalvik. (2006) *Som elevene ser det. Analyse av den nasjonale undersøkelsen " elevinspektørene" i 2005*. Pedagogisk institutt, NTNU
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York. Routledge
- Haug, P. (1999) *Spesialundervisning i grunnskolen. Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo. Abstrakt forlag.
- Helgeland, Geir (2006). *Opplæringslova: lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61: kommentarutgave*. Oslo: Universitetsforlaget: 174)
- Hermansen, M. (2006). *Læringens univers*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holmberg, Jorun Buli og Lyster, Solveig Alma Halaas, *Spesialpedagogiske arbeidsmåter*, 2002. Oslo. Gyldendal Norsk forlag

- Imsen, G. (2008). *Elevens verden- Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G (2011). *Hva er pedagogikk*. Oslo. Universitetsforlag
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2002). *Hvordan organisasjoner fungerer*. (2.utgave). Norge: Fagbokforlaget.
- Krogh, T. (2009) *Hermeneutikk- Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag
- Kvale, Steinar. (2007) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag
- Lindbäck, Sven Oscar og Strandkleiv, Odd Ivar (2010) *Spesialundervisning og ordinær opplæring* Oslo: Elevsiden DA
- Mathiesen. I.H og Vedøy. G (2012) *Spesialundervisning- drivere og dilemma*. Rapport IRIS, Stavanger, International Research Institute of Stavanger
- Meld. St. 16, 2006-2007 *Og ingen stod igjen*. Udir
- Meld. St. 18, 2011 *Læring og felleskap*. Udir
- Nordahl, T og Hausstätter (2009) *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under kunnskapsløftet-gjennomgang av spesialundervisningen. Rapport nr. 9, Elverum, Høgskolen i Hedmark
- Nordahl, T. (2012) *Bedre læring for alle elever*. Oslo. Gyldendal Akademiske
- Ogden, T. (2010) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo. Gyldendal Norsk forlag
- Ot.prp. nr. 55 (2003-2004) *Om lov om endringer i Opplæringsloven og friskolelova*
Tilråding frå Utdannings- og forskningsdepartementet av 2. april 2004, godkjend i statsråd same dagen. Regjeringa Bondevik II.
- Ryen, Anne (2010) *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskap til feltarbeid*. Fagbokforlaget. Bergen (3.opplag)

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalen, Monica og Karl Johan Skårbrevik: *Spesialundervisning på grunnskolens område 1975–1998*. I Haug, P. mfl. (1999).
- Skårbrevik, K.J.(1996) *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden. Evaluering av prosjektet "Omstrukturering av spesialundervisning"*. Forskningsrapport 14, Møreforskning
- Støfring, E.(2000) *Forutsetninger for utvikling av spesialpedagogisk kunnskap*. Lillehammer. Høgskolen i Lillehammer. Forskningsnotat 114/2000
- Utdanningsdirektoratet (2005) *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2009b) *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo
- Utdanningsdirektoratet. (2006) *Støtteundervisning og spesialundervisning i Finland*. Rapport fra en studiereise. www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Finland_spesialpedagogikk.pdf
- Winne, P. H. & Hadwin, A. F. (2010). Self-Regulated Learning and Socio-Cognitive Theory. In: Peterson, P., Baker, E. & Mc Gaw, B. (eds.) *The International encyclopedia of education*. Amsterdam: Elsevier.
- Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker- en innføring i sosiokulturelle perspektiver* (4 opplag 2008. utg.). Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Quvang, Christian, 2009 «Jeg ville hellere have været i den anden båd» -Narrativer om spesialundervisning -på sporet af læring, identitet og livsduelighed. Syddansk Universitet

Nettkilder:

<http://www.etikkom.no/no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/>

24.02.2014 Backe-Hansen, E (2012)

<https://www.etikkom.no/no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Sarbare-grupper/>

24.02.14 Solbakk, J.H(2011) Forskningsetisk bibliotek

<http://www.lovdatab.no> 14.08.13

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeskjema> 13.01.14

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2001/rapport-fra-arbeidsgruppe-for-vurdering-/5.html?id=277506 01.12.13

<http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Taler-og-artikler/2011/bedre-spesialundervisning.html?id=643653> 25.11.13

<http://www.udir.no> 23.08.13

<http://www.urdanningsforbundet.no> 03.11.13

4 VEDLEGG

Arbeidsforhold og læring (Refleksjon/opplevelser av eget arbeidsforhold og egen læring)

«Her har vi lyst til å høre om hva som hjelper deg»

12. Fortell om hvordan det er å jobbe i liten gruppe/enetimer (utenfor klasserommet)?
13. Er det forskjell på å lære i liten gruppe og i full klasse?
14. Hvis ja- Hva er det som gjør at det er lettere å lære i liten gruppe?
15. Hvordan er oppgavene du jobber med på gruppa? (Nivå: enkelt, passe, vanskelig)
16. Liker du de oppgavene/utfordringene du får på gruppa?
17. Føler du at det du lærer på gruppa er nyttig for deg?
18. Hvordan opplever du at du lærer best?(som for eks; lydbok, høytlesing, PC, lese selv, regler/sang, tegne, stikkord osv)
19. Hva er vanskelig med det å lese?
20. Har du blitt bedre til å lese etter at du fikk spesialundervisning/gruppe?
21. Hvis ja- Hva mener du er grunnen til det?
22. Får du hjelp og støtte hjemme?
23. Hvordan synes du at din arbeidsinnsats er på skolen?(i klasserommet og i spesialundervisningen)

Sosiale forhold (refleksjon rundt trygghet og trivsel)

”Nå vil vi gjerne høre hvordan du har det sammen med de andre på skolen”

24. Trives du generelt på skolen?
25. Trives du i klassen
26. Liker du de andre på gruppa i spesialundervisningen?
27. Liker du de voksne på skolen?
28. Har du opplevd at noen erter deg for at du får spesialundervisning?
29. Hvordan kommer du deg til spesialundervisningen?
30. Synes du den ordningen fungerer bra?
31. Hva synes du om å lese høyt for andre når du har spesialundervisning?

32. Hva synes du om å lese høyt for andre når du er i klassen?
33. Lærer du best alene eller sammen med andre?

I klasserommet (Refleksjon rundt trivsel og arbeidsforhold i klasserommet)

”Her vil vi vite om hvordan det er for deg å være i klassen din”

33. Fortell om hvordan det er å jobbe i klasserommet?
34. Hva mener du er bra i klassen\mindre bra?
35. Er det noe du liker bedre enn andre ting i disse timene?
36. Hvordan er oppgavene du jobber med i klassen? (Nivå: enkelt, passe, vanskelig)

Jessheim, 19.11.13

Informasjonsskriv og forespørsel om deltagelse i et masterprosjekt

Vi er to masterstudenter i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer som holder på med en masteroppgave. Den omhandler elever som får spesialundervisning, og hvordan de opplever det. Vi ønsker i den forbindelse å intervju elever som får spesialundervisning. Masteroppgavens tittel er: Elevens opplevelse av spesialundervisning: Et studie sett fra elevens side.

Formålet med prosjektet er å få mer kunnskap om elevens opplevelse og faktorer for god læring og trivsel, noe det ikke er forsket så mye på. Dette kan være med på å synliggjøre en annen og mindre kjent side av spesialundervisningen gjennom et barneperspektiv.

Intervjuet vil gjennomføres på skolen, og tatt opp på båndopptaker. All informasjon som kommer fram under intervjuet kommer til å være konfidensielt, og lydopptaket kommer til å bli slettet rett etter at vi har skrevet av den informasjon vi trenger. All informasjon vil kun være tilgjengelig for oss to i prosjektet som har taushetsplikt. Alle opplysninger kommer til å anonymiseres innen prosjektslutt 15. mai 2014. Ingen enkeltpersoner vil bli gjenkjent i den ferdige masteroppgaven. Det er frivillig å delta på intervjuet. Dersom du takker ja på vegne av ditt barn kan dere når som helst trekke dere fra å delta. Prosjektet er innmeldt til Personvernombudet for forskning, NSD. Hvis ønskelig kan intervjuguiden tilsendes. Skjemaet returneres skolen innen 13.12 13

Jeg samtykker til at mitt barn kan delta i denne undersøkelsen:

Dato/sted:Signatur:

Dersom du i ettertid har noen spørsmål i forbindelse med masteroppgaven, kan du kontakte oss på e-post.

Med hilsen

Siri Gulliksen, e-post: siri.gulliksen@gmail.com

Anne C. Skytterholm, epost: anneskyt@hotmail.com

Lene Nyhus

Avdeling for pedagogikk og sosialfag Høgskolen i Lillehammer

Postboks 952

2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 19.11.2013

Vår ref: 36234 / 2 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.11.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>36234</i>	<i>Elevers opplevelse av spesialundervisning: Et studie sett fra elevens side</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Lene Nyhus</i>
<i>Student</i>	<i>Anne Cathrine Skytterholm</i>

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

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

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

13



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 36234

Vi viser til telefonsamtale med Anne Cathrine Skytterholm 18.11.13. Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det tas høyde for at det kan fremkomme personidentifiserende opplysninger i forbindelse med intervju, men så lenge lydopptakene ikke lagres eller overføres til datamaskinbasert utstyr, vil denne behandlingen ikke være omfattet av meldeplikten.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.