

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Zakarias Gamme Nouri

Kandidanr: 210

Mastergradsoppgave

Er det rom for alle?

Et blikk på den norske skolens erkjennelse av
tilpasningsbehovet til elever innenfor autismespekteret

Is there room for everyone?

Master i tilpasset opplæring

2022

©Zakarias Nouri

2022

“Er det rom for alle?”

- Et blikk på den norske skolens erkjennelse av tilpasningsbehovet til elever innenfor autismspekteret

Forord

Denne masteroppgaven konkluderer, foreløpig, en 10 år lang prosess gjennom høyere utdanningsløp. Jeg begynte med høyere utdanning høsten 2012, og var innom flere retninger før jeg fant det riktige studie i 2015. I 2019 var jeg ferdig utdannet lærer og klarte meg bare 1 år unna skolebenker før jeg valgte å begynne på masterstudie. Masterprogrammet har jeg gjennomført på fulltid mens jeg har vært i full jobb som lærer, det har vært utrolig krevende og krevd mer av meg enn jeg kunne forestille meg. Samtidig har det vært utrolig givende å kunne fordype meg i faget parallelt med empiri fra egen praksis. Masterløpet har for min del vært svært preget av Covid-19 pandemien, med digital undervisning fra dag 1 og kun 3 fysiske oppmøter på Campus Hamar. Jeg vil gjerne takke fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk på Hamar som tross alle utfordringer klarte å gi forutsigbarhet og høy kvalitet på undervisningen tross alle utfordringer.

Jeg sitter med mange refleksjoner rundt denne prosessen nå som det nærmer seg slutten, og en ting er helt sikkert, dette hadde jeg aldri greid uten den utrolige støtten jeg har hatt fra de rundt meg. Særlig takk går til min studiekompanjong Pernille Lunde, som jeg har gått 4 år på lærerutdanning og 2 år på masterutdanning sammen med. Uten henne ville jeg aldri klart meg gjennom dette løpet, du har vært en fantastisk god motivator, støtte, sparringspartner organisator, mentor og venn. Jeg vil også takke min forlovede Anne Riis Wærstad som har stilt opp med alt mellom himmel og jord med sin faglige kunnskap, uendelige tålmodighet og støtte når jeg har vært på mitt minst motiverte. Jeg vil også takke min veileder Arve Thorshaug for alle gode samtaler og tilbakemeldinger, selv på mange hundre kilometers avstand har du stilt opp. Takk også til ufattelig gode kollegaer på Voksen Skole, som har latt meg gjennomføre kollegaobservasjoner og svart på utallige spørsmål jeg har hatt.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Norsk sammendrag	7
Engelsk sammendrag (abstract)	8
1. Innledning.....	9
1.1 Bakgrunn for valg av tema	9
1.2 Redegjørelse for problemstilling og forskningstema.....	9
1.3 Oppgavens disposisjon	11
2. Teoretisk perspektiv	12
2.1 Innledning	12
2.1.1 Spesialpedagogikkens mål og intensjon.....	12
2.2 Ulike perspektiver på lærevansker og spesialundervisning.....	12
2.2.1 Individuell, samfunnsmessig og relasjonell forståelsesmåte.....	13
2.2.2 Individ- og systemperspektiv på spesialundervisning.....	14
2.3 Autisme.....	14
2.3.1 Autisme i skolen.....	16
2.3.2 Tilleggsutfordringer tilknyttet autisme.....	19
2.3.3 Spesialpedagogisk tilrettelegging for personer med autisme	20
2.3.4 Sosial kompetanse for personer med ASD.....	21
2.3.5 Utdfordrende atferd	23
2.4 Føringer innen spesialpedagogisk tilrettelegging	26
2.4.1 Spesialpedagogiske utfordringer knyttet til autisme	27
2.5 Rettigheter	28
2.5.1 Inkludering som rettighet	28
2.5.2 Tilpasset opplæring som rettighet	29
2.5.3 Spesialundervisning som rettighet	29
2.6 Om tilpasset opplæring i klasserommet og spesialundervisning.....	29

2.7	Kompetanse innen og omfang av spesialundervisning.....	30
2.8	Språk mellom ideal og praksis	31
2.8.1	Ekspertutvalgets analyse av dagens system	32
2.9	Inkludering.....	32
2.9.1	Utfordringer med inkludering	33
2.9.2	Ekskludert i lek.....	34
2.9.3	Tilpasset opplæring: ordinær undervisning og/eller spesialundervisning.....	35
2.9.4	Alternative opplæringstilbud.....	36
3.	Metode.....	37
3.1	Innledning	37
3.2	Vitenskapeteoretisk perspektiv.....	37
3.2.1	Epistemologi.....	37
3.2.2	Ontologi.....	38
3.2.3	Hermeneutikk	39
3.3	Metodologi.....	40
3.3.1	Dokumentanalyse	40
3.3.2	Begrepsutvalg.....	44
3.3.3	Forskningskvalitet	48
3.3.4	Etiske refleksjoner.....	50
3.4	Innsamling, analyse og tolkning av data	51
4.	Presentasjon av data	52
4.1	Inkludering.....	52
4.2	Individuell.....	52
4.3	Autisme.....	53
4.4	Erkjennelse	54
4.5	Angst.....	54
4.6	Mangfold	54

4.7 Atferd.....	54
4.8 Struktur	55
4.9 Forutsigbarhet.....	55
4.10 Segregering.....	56
4.11 Skjermet.....	56
4.12 Tilpasset.....	56
4.13 Organisering	57
4.14 Kommunikasjon.....	57
4.15 ASK	58
5. Drøfting av funn	58
5.1 Innledning.....	58
5.2 Tilpasningsbehovet til personer med ASD i skolen	59
5.2.1 Behov for struktur og forutsigbarhet.....	59
5.2.2 Organisering av skolehverdag og undervisning.....	60
5.2.3 Sosial ferdighetstrening og kommunikasjon.....	62
5.2.3 Individualisering av tilpasning.....	63
5.2.4 Inkludert	66
5.2.5 Atferd	67
5.2.6 Erkjennelse av autistenes mangfold	68
5.3 Utfordringer på skolen som arena	70
5.4 Hva vil det si å være inkludert og erkjent?.....	71
5.5 Konsekvensene av manglende tilrettelegging	73
5.5.1 Eksternalisert atferd.....	73
5.5.2 Ekskludert i lek.....	74
5.6 Spesialkompetanse i skolen	76
5.7 Organisering av tilrettelagt undervisning	78
5.8 Oppsummering	81

6. Avsluttende kommentarer	83
6.1. Innledning	83
6.2 Erkjennelse av tilpasningsbehovet til elever på autismspekteret	84
6.3 Møte med autisme i skolen i dag	85
6.4 Ønsker og tanker for ny opplæringslov og fremtidige læreplaner.....	85
Bibliografi	87
Vedlegg	91
Tabeller.....	91
Kjernebegreper	91
Antall kjernebegreper	91
Inkludering	92
Individuell	97
Autisme	115
Erkjennelse	117
Angst	118
Mangfold	120
Atferd	126
Struktur.....	133
Forutsigbarhet.....	135
Segregering.....	138
Skjermet	139
Tilpasset	139
Organisering	167
Kommunikasjon	196
ASK.....	214

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven er en dokumentanalyse av fire av skolens styringsdokumenter, oppgaven tar for seg generell del av Lk06, overordnet del av L20, gjeldende opplæringslov samt forarbeidet til ny opplæringslov. Oppgavens grunnlag er problemstillingen «*I hvilken grad erkjennes tilpasningsbehovet for elever innenfor autismespekteret i et utvalg av den norske skolens styringsdokumenter?*». I tillegg har forskningsspørsmålene «*I hvilken grad erkjennes de tilpasningsbehov elever med autismespekterdiagnoser kan ha utbytte av, herunder;*

Behov for struktur og forutsigbarhet, tilpasninger knyttet til organisering av skoledagen, mulighet til sosial ferdighet-, og kommunikasjonsstrening, og individualisering av tilpasninger til en mangfoldig gruppe?

Hvordan legger skolens styringsdokumenter opp til å sikre en opplevelse av å være inkludert? Erkjennes arbeid med atferd som en del av tilretteleggingen for elever med autisme? Hva er konsekvensene av manglende tilrettelegging? Og hvordan kan man arbeide med utfordrende atferd og ekskludering?» vært drivende for prosjektet.

Det har vært avgjørende for meg å kartlegge tilpasningsbehovet til elever med autismespekterforstyrrelser, samt se det i lys av hvordan og i hvilken grad de samme behovene er erkjent i generell og overordnet del av de to siste læreplanene, gjeldende opplæringslov og forarbeidet til ny opplæringslov.

Dette er en kvalitativ studie som tar for seg elever med autismespekterforstyrrelser, hva som kan være deres tilpasningsbehov og hvordan disse behovene blir ivaretatt i skolens styringsdokumenter. Datagrunnlaget for denne oppgaven er en dokumentanalyse av overordnet og generell del av de to siste læreplanene, gjeldende opplæringslov og forarbeidet til ny opplæringslov. Dokumentene er blitt analysert gjennom en hermeneutisk begrepsanalyse, der nøkkelbegreper fra faglitteraturen har blitt ettersøkt, analysert og tolket i styringsdokumentene. Funnene for dette prosjektet er drøftet i lys av mitt teoretiske perspektiv, opp mot de forskningsspørsmål og den problemstillingen som er valgt for denne oppgaven.

Engelsk sammendrag (abstract)

This master's thesis is a document analysis of four of the school's governing documents, the thesis deals with the general part of Lk06 and L20, the current iteration of the Education Act as well as the preparation for the new Education Act. This assignment is based on the governing question *"To what extent is the need for adaptation recognized for students on the autism spectrum in a selection of the Norwegian school's governing documents?"*. In addition, the research questions *"To what extent are the adaptation needs recognized that pupils with autism spectrum diagnoses can benefit from, including;*

Need for structure and predictability, adaptations related to the organization of the school day, the possibility of social skills and communication training, and individualization of adaptations to a diverse group?"

In what way does the school's governing documents plan to ensure an experience of being included? Is behavioral training recognized as part of the provision for pupils with autism? What are the consequences of a lack of facilitation? And how can you work with challenging behavior and exudation?" has been a driving force for the project.

It has been crucial for me to map the adaptation needs of students with autism spectrum disorders, as well as see it in relation to, how and to what extent the same needs are recognized in the general part of the last two curricula, the current iteration of the Education Act and the preparation for the new Education Act.

This is a qualitative study that looks at pupils with autism spectrum disorders, what their adaptation needs might be and how these needs are taken care of in the school's management documents. The data basis for this thesis is a document analysis of the general part of the last two school curriculums, the current Education Act and the preparation for the new Education Act. The documents have been analyzed through a hermeneutic term analysis, where key terms from specialist literature have been searched for, analyzed and interpreted in the management documents. The findings for this project are discussed with regards to my theoretical perspective, against the research questions and the governing question that has been chosen for this thesis.

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg begynte å jobbe på en tilrettelagt avdeling for elever med autismespekterforstyrrelser som en deltidsjobb ved siden av studiet høsten 2013. Da jobbet jeg som miljøarbeider og hadde liten innsikt i prosessene og intensjonen bak arbeidet vi gjorde, men det vekket en interesse og en vilje til å fortsette å lære. Her arbeidet jeg deltid gjennom hele lærerutdanningen og har jobbet som lærer i samme avdeling 2 år etter fullført lærerutdanning. Jeg har vært så heldig at jeg har kunnet fordype meg faglig gjennom utdanning parallelt med jobben der, så da jeg skulle velge tema for masteroppgaven var valget klart, jeg ville skrive om autisme.

I min tid i spesialavdeling har jeg jobbet med mange ulike elever med helt forskjellige tilpasningsbehov, jeg har vært heldig og kunnet vie mye ressurser og tid til hver enkelt elev og tilpasse skoledagen individuelt. Noen elever har hatt støtte i ordinære klasserom, hvor de har fulgt timeplan og kompetansemål, andre har hatt utbytte av å følge fag og timefordeling med en helt annen organisering, og noen har hatt utbytte av en individualisering av fagstoffet. Min erfaring er at spesialgrupper og tilrettede avdelinger i større grad enn de fleste har hatt muligheten til å tilpasse på et individuelt nivå. Jeg opplever også at temaet omkring helhetlig faglig og organisatorisk tilrettelegging i liten grad ble dekket i lærerutdanningen.

Den pedagogiske diskursen slik jeg leser den er i en dreining. Samtidig som jeg erfarer nytten av et individualisert tilbud fremsnakkes den universelle opplæringen som et tilbud som skal passe alle. Spesialavdelinger og spesialundervisning blir av blant annet Barneombudet (2017) og ekspertutvalget ledet av Thomas Nordahl (2018) omtalt som et hinder for inkluderende praksis, og effekten av skjermet undervisning blir på nasjonalt plan omtalt som negativt. Jeg ønsker gjennom dette prosjektet å undersøke hvordan undervisningen til elever på autismespekteret kan og bør organiseres og hvordan skolen legger til rette for at dette kan gjennomføres på en god måte.

1.2 Redegjørelse for problemstilling og forskningstema

Som nevnt over er interessefeltet mitt i forbindelse med denne oppgaven knyttet til tilpasninger for elever med autisme, deres behov og skolens rammer. Innledningsvis i denne oppgaven ønsket jeg å bruke prinsippet omkring den norske enhetsskolen som bakteppe, for å

vurdere bruk av spesialskoler, avdelinger og grupper i en historisk kontekst. Gjennom denne prosessen ønsket jeg å se opprettelse og nedlegging av spesialskoler i lys av historiske styringsdokumenter og hvordan spesialavdelinger og tilrettelagte grupper ble brukt. Dette ville jeg bruke som grunnlag til å belyse dagens situasjon, der Oslo-området bygger opp sine spesialskole og spesialavdelingsplasser.

Underveis i denne fasen innså jeg at omfanget av mitt tenkte prosjekt ville blitt for stort, så jeg måtte nedskalere. Jeg begynte, etter oppfordring fra veileder å formulere en rekke forskningsspørsmål, som ville hjelpe meg å komme frem til hva jeg ønsket å belyse. Disse forskningsspørsmålene ble skrevet, redigert og formulert samtidig som jeg arbeidet med teorigrunnlaget for oppgaven. Dypdykk i teori ga meg inspirasjon til å formulere forskningsspørsmål, samtidig som forskningsspørsmålene åpnet for nye emner jeg måtte fordype meg i teoretisk.

Gjennom det siste året har både mitt fokusemne og mine forskningsspørsmål vært under stadig endring, revidering, oppdeling og sammenslåing. Her følger forskningsspørsmål som har vært drivende for utarbeidelse av problemstillingen.

I hvilken grad erkjennes de tilpasningsbehov elever med autismespekterdiagnoser kan ha utbytte av, herunder;

Behov for struktur og forutsigbarhet, tilpasninger knyttet til organisering av skoledagen, mulighet til sosial ferdighet-, og kommunikasjonsstrening, og individualisering av tilpasninger til en mangfoldig gruppe?

Hvordan legger skolens styringsdokumenter opp til å sikre en opplevelse av å være inkludert?

Erkjennes arbeid med atferd som en del av tilretteleggingen for elever med autisme?

Hva er konsekvensene av manglende tilrettelegging? Og hvordan kan man arbeide med utfordrende atferd og ekskludering?

Med bakgrunn i forskningsspørsmålene beskrevet over, har jeg utarbeidet min prosjektbeskrivelse. Jeg vil i min masteroppgave skrive om elever innenfor autismespekteret. Jeg vil gjøre en dokumentanalyse av opplæringsloven, forarbeidet til ny opplæringslov, samt

overordnet og generell del av de to siste læreplanene. Til dette prosjektet har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

I hvilken grad erkjennes tilpasningsbehovet for elever innenfor autismespekteret i et utvalg av den norske skolens styringsdokumenter?

1.3 Oppgavens disposisjon

For å belyse min valgte problemstilling har jeg disponert oppgaven på følgende måte: I kapittel 2 presenteres mitt teoretiske perspektiv, og vil innledningsvis ta for seg spesialpedagogikkens mål og intensjon og ulike perspektiver på lærevansker og spesialundervisning. Deretter vil jeg presentere et teoretisk perspektiv på autisme, med fokus på hvordan det kommer til uttrykk i skolesammenheng gjennom sosial kompetanse, atferdsutfordringer, spesialpedagogisk tilrettelegging og eventuelle tilleggsutfordringer knyttet til autisme. Videre presenteres spesialpedagogiske tilrettelegginger og utfordringer knyttet til autisme. Jeg vil også se på rettigheter knyttet til inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning, samt ulike organiseringer av tilrettelagt undervisning og kjennetegn for ekskludering.

Kapittel 3 er metodekapittelet og vil starte med mitt vitenskapsteoretiske perspektiv, med epistemologisk og ontologisk grunnlag, og deretter det hermeneutiske perspektivet. Videre vil jeg gå gjennom oppgavens metodologi, der jeg presenterer dokumentanalyse som konsept før jeg gjør rede for hvordan det er gjort i mitt prosjekt. Jeg vil også her gå gjennom mitt begreps- og dokumentutvalg. Deretter vil jeg gå gjennom kriterier for forskningskvalitet og hvilke vurderinger og hensyn jeg har tatt i min oppgave. Avslutningsvis jeg gå gjennom innsamling, analyse og fortolkning av data.

Innsamlede data vil bli presentert i kapittel 4, som innledningsvis vil gå gjennom mitt begrepsutvalg, hvilke styringsdokumenter de forekommer i, samt hvordan begrepene er brukt og hvilke begreper som eventuelt brukes sammen. I kapittel 5 vil jeg drøfte mine funn i lys av de teoretiske perspektivene jeg presenterte i kapittel 2. Jeg vil bruke forskningsspørsmålene mine til hjelp i drøftingen. Her vil jeg ta for meg mine begrepsfunn samt en vurdering av hvordan jeg tolker bruken av begrepene og hvordan det henger sammen med mine forskningsspørsmål. Avslutningsvis i drøftingen vil jeg se på konsekvensene av manglende tilrettelegging, spesialkompetanse i skolen og organisering av undervisningen.

I kapittel 6 vil jeg presentere mine avsluttende kommentarer, jeg vil jeg forsøke å sammenfatte mine funn sett i lys av problemstillingen for oppgaven. Jeg vil belyse hvilket behov personer med autismespekterdiagnoser (ASD) har, og hva som kreves for å tilrettelegge for det. Deretter vil jeg forta en vurdering på i hvilken grad mitt utvalg styringsdokumenter erkjenner tilpasningsbehovet til elever med autismespekterdiagnoser. Avslutningsvis vil jeg presentere mine tanker og ønsker knyttet til den nye opplæringsloven, fremtidige læreplaner og et helhetlig bilde på skoletilpasning.

2. Teoretisk perspektiv

2.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg se på det teoretiske perspektivet for oppgaven. Jeg presenterer først ulike perspektiver på spesialundervisning, deretter vil jeg se på autisme, samt utfordringer og tilretteleggingsbehov knyttet til dette. Til slutt i dette kapittelet vil jeg se på tilpasset opplæring i klasserom, spesialundervisning, inkludering, sosiale ferdigheter og muligheter og utfordringer knyttet til dette. Dette kapittelet tar, med unntak av innledninger, utelukkende for seg det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Jeg vil ikke presentere egne tolkninger av teori før kapittel 5.

2.1.1 Spesialpedagogikkens mål og intensjon

Tangen (2014) skriver at spesialpedagogikkens overordnede mål handler om å skape gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn som møter eller står i fare for å møte vansker og barrierer i sin utvikling eller læring. Hun deler videre opp målet i to delmål, der det første er å forebygge at vansker og barrierer oppstår. Det andre blir å redusere de utfordringer som allerede finnes (Tangen, Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon, 2014).

2.2 Ulike perspektiver på læreversker og spesialundervisning

Læreversker og spesialundervisning har i et historisk perspektiv blitt forstått og årsaksforklart med utgangspunkt i ulike syn. Vi kan eksempelvis se både opprettelse og nedleggelse av

statlige spesialskoler i lys av henholdsvis individuell og samfunnsmessig forståelsesmåte. I dette delkapittelet presenteres ulike perspektiver på lærevansker og ulike tilnærminger til tilpasninger. Delkapittelet innledes med individuell, samfunnsmessig og relasjonell forståelsesmåte av lærevansker og læringsbarrierer. Deretter presenteres individ- og systemperspektiv på spesialundervisning.

2.2.1 Individuell, samfunnsmessig og relasjonell forståelsesmåte

Den individuelle forståelsesmåten tar utgangspunkt i at utfordringen til eleven er knyttet til individet. Da er gjerne en diagnose lagt til grunn som forklaring for den spesifikke mangelen eller vansken til eleven. I arbeidet med tilrettelegging innenfor denne forståelsesmåten prøver man gjerne å avhjelpe eller kompensere for en mangeltilstand. Individuell tilrettelegging forsøker å gjøre noe med individet, da vanskene knyttes opp til individets egenskaper og ikke utenforliggende faktorer (Tangen, Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon, 2014). Nordahl, et al. (2018) skriker også om individperspektivet, eller det kategoriske perspektivet som er knyttet til de individuelle forutsettingene elevene har for læring. Forståelsen av individets vansker blir sett som hindringer for å delta i den ordinære opplæringen, og fokuset ligger på den enkelte (Nordahl, et al., 2018).

Innenfor den samfunnsmessige forståelsesmåten erkjennes det at en funksjonshemning eller funksjonsnedsettelse ikke eksisterer alene, men at samfunnets mangel på tilrettelegging og ellers krav til funksjonsevne er en medvirkende faktor. Innenfor denne forståelsesmåten sees funksjons- og utviklingshemninger som et resultat av manglende tilrettelegging. I skolen opereres det gjerne med uttrykket barn med spesielle opplæringsbehov, ved dette uttrykket legges det ikke kun vekt på elevenes eventuelle mangler, men også skolens ansvar for å tilrettelegge og tilpasse opplæringen (Tangen, Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon, 2014).

Den relasjonelle forståelsesmåten legger til grunn at de individuelle trekkene hos elevene må sees i sammenheng med de krav og betingelser de møter på i sin læringsarena. Innenfor dette perspektivet er personer funksjonshemmet i noen sammenhenger og enkelte arenaer, men ikke generelt (Tangen, Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon, 2014). Nordahl, et al. (2018) legger i det relasjonelle og kontekstuelle perspektivet at elevenes utfordringer i skolen henger sammen med strukturen, læringsmiljøet og innholdet i den ordinære opplæringen. Elevens utfordringer i skolen sees ikke kun som en konsekvens av

vansker eller skader hos barnet, men også som et resultat av at tilpasningen og den pedagogiske praksis en ikke møter behovet for tilrettelegging på en tilfredsstillende måte (Nordahl, et al., 2018).

2.2.2 Individ- og systemperspektiv på spesialundervisning

Det er vanlig å skille mellom to perspektiver på spesialundervisning. Individperspektivet ser elevenes vansker og særegenskaper i lys av egenskaper iboende hos eleven. Målet blir å identifisere og kompensere for en mangeltilstand. Dette har lenge vært den dominerende spesialpedagogiske tankegangen, men har i senere tid blitt ansett som noe mangelfull og kan være til hinder for eksempelvis tilstrekkelig tilpasning i ordinær undervisning.

Systemperspektivet erkjenner ikke bare barnets egenskaper som årsaksforklaring, men at vansker skapes i møte med et system. Lærevansker og funksjonshemninger er i systemperspektivet en konsekvens av mangel på tilrettelegging og lite gunstige pedagogiske praksiser (Hølland, 2021) (Tangen, Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon, 2014).

2.3 Autisme

I dette delkapittelet vil jeg innledningsvis presentere autisme og en del kjennetegn knyttet til diagnosen. Deretter vil jeg se på hvordan dette kan komme til uttrykk i skolesammenheng, og hvilke tillegg utfordringer som er knyttet til en autismediagnose. Videre vil jeg se på hvordan spesialpedagogisk tilrettelegging kan fungere for elever med autisme, før jeg avslutningsvis tar for meg sosial kompetanse og utfordrende atferd.

Eikeseth, Jahr & Eldevik (2010) benytter forskjellige begreper til å beskrive personer innenfor autismspekteret, for eksempel: autisme, autismspekterforstyrrelse, ASD, atypisk autisme og asperger syndrom. Gjerne brukes atypisk autisme dersom symptomene er mildere eller melder seg senere enn ved typisk autisme. Asperger syndrom er lite brukt som diagnose og erstattes gjerne med høyt-fungerende autisme (Eikeseth, Jahr, & Eldevik, 2010). I denne oppgaven skilles det ikke mellom disse ulike beskrivelsene eller diagnosene da de ofte sklir over i hverandre, og som følge av det vil jeg bruke autisme, ASD og autismspekteret om hverandre.

Autisme ble først beskrevet i 1943 og gjennom 60-tallet begynte atferdsanalysen av denne gruppen. Barn innenfor autismspekteret fremviser svært ulik atferd og det er stor variasjon av personer innenfor spekteret. Autisme er under diagnosemanualene definert som en gjennomgående utviklingsforstyrrelse. Typisk for personer innenfor autismspekteret er gjerne et redusert sosialt samspill, svekkede kommunikasjonsferdigheter og en repetitiv, stereotyp atferd. Et redusert sosialt samspill vil si at et barn innenfor autismspekteret vil ha liten interesse av samspill og lek med andre barn, samt en manglende forståelse og evne til å sette seg inn i andres behov og følelser. Svekkede kommunikasjonsferdigheter omhandler at en stor del av personer med autisme ikke vil ha et funksjonelt talespråk, og at personer som har et funksjonelt talespråk vil ha et begrenset kroppsspråk. En repetitiv stereotyp atferd kan være å riste på hendene, rugge frem og tilbake eller uhensiktsmessig bruk av leker, legge biler i rekker eller legge samme puslespill igjen og igjen. Barn på spekteret vil ha lav toleranse for endringer i rutiner og brudd med forventninger kan føre til utageringer og frustrasjon (Eikeseth, Jahr, & Eldevik, 2010). Barn med autisme har ofte vansker med gjensidig sosialt samspill og sosial kommunikasjon, i tillegg til begrensede interesser som gjerne oppleves som repetitive (Bjåstad, Sagstad, & Iversen, 2020).

Martinsen & Tellevik (2014) definerer autisme innenfor tre dimensjoner som de kaller «den autistiske triaden», der den første dimensjonen omhandler de språklige ferdighetene til personer innenfor autismspekteret. Den andre dimensjonen handler om hvordan personer med autisme forholder seg til andre mennesker, og den siste dimensjonen om hvordan personer innenfor autismspekteret reagerer på sine omgivelser. De to siste dimensjonene handler om personlighetsmessige forhold og vil være svært individuelle, men sentralt er sosiabilitet, fjernhet og rigiditet. I denne betydningen handler sosiabilitet og fjernhet om hvordan personer med autisme forholder seg til andre mennesker og kan sees i sammenheng med den andre dimensjonen. Rigiditet på sin side sees i sammenheng med den tredje dimensjonen og omhandler de spesielle reaksjoner personer innenfor autismspekteret har på sine omgivelser (Martinsen & Tellevik, *Autisme - en spesialpedagogisk utfordring*, 2014). Den autistiske triaden er også beskrevet som de tre problemområder som alltid har stått i fokus for å beskrivelse av autisme og utfordringer knyttet til diagnosen (Martinsen, et al., 2016).

Personer på autismspekteret har gjerne utfordringer med tre kjernevansker, fleksibilitet i tanker og atferd, sosial fungering og kommunikasjon. Utfordringer knyttet til fleksibilitet i tanker og atferd handler om evnen til å omstille seg, tilpasse seg nye situasjoner og

sammenhenger og til å ta ting på sparket. Det er typisk for personer med en autismediagnose å oppleve verden rundt seg som uforutsigbar, og de er da ekstra sårbare for uforutsette endringer eller utfall. utfordringer knyttet til sosial fungering dreier seg om evnen til å omgås andre mennesker, og er sterkt forbundet med evnen til å være fleksibel og god på kommunikasjon. Det er ofte utfordrende for autister å forholde seg til de uskrevne sosiale regnelene som eksisterer i sosialt samspill uten direkte opplæring. utfordringer tilknyttet kommunikasjon er tett forbundet med sosial funksjon, da kommunikasjon handler om mye mer enn kun verbal kommunikasjon. Anekdotisk sies det at 70% prosent av kommunikasjonen formidles non-verbalt, som understreker viktigheten av å tolke den non-verbale delen av kommunikasjon, og at dersom man kun får med seg ordene, er mesteparten av budskapet borte. Kommunikasjon er også en toveisprosess, der det både stilles krav til formidling og forståelse, personer med autisme har utfordringer knyttet til begge deler (Fjæran-Granum, 2008).

Vi kan skille mellom 3 ulike tiltaksnivåer for personer på autismespekteret, det første tiltaksnivået kalles de sentrale ASD-tiltakene og er tiltak som alle personer med autisme alltid vil ha utbytte av. Disse tiltakene handler om strukturering for å skape oversikt over hverdagssituasjoner og opplæringssituasjoner, språk- og kommunikasjonsopplæring og økning og sikring av sosial deltagelse. Det neste nivået med tiltak blir beskrevet som typiske ASD-tiltak og handler om tiltak som mange personer med autismespekterforstyrrelser vil ha utbytte av, uten et det kommer frem i diagnosebeskrivelsen. Eksempler vil være dempende tiltak for stress, hypersensitivitet og tilpasninger basert på dagsform. Dette er utfordringer som er vanlige hos personer med autisme og handler om tiltak og tilpasninger som personer med disse utfordringene vil ha utbytte av. Det siste tiltaksnivået handler om tiltak mot spesielle vansker, som har lavere forekomst enn de tidligere vanskene, men som allikevel har relativt høy forekomst hos personer med ASD. Spesielle vansker kan handle om utfordringer med å vente, vegringsproblematikk eller utfordringer med å løpe vekk fra vanskelige situasjoner. Disse tiltakene er gjerne individuelt utformet av fagpersoner i samråd med skole og hjem (Martinsen, et al., 2016).

2.3.1 Autisme i skolen

Hvis vi ser på personer med autisme i skolesammenheng, kan vi trekke frem 6 hovedområder der personens vansker kommer til syne. Det første er i samspill, da personen lett kan bli for

passiv eller for dominerende samt utfordringer knyttet til forståelse av implisitte regler i lek. Det andre området er kommunikasjon, her oppstår det lett misforståelser i tolkning av ord og uttrykk, da språket lett kan bli tatt bokstavelig. I tillegg er det vansker knyttet til å kommunisere egne tanker, følelser og om det er noe galt. Det tredje hovedområdet er selvstendighet og forhold til skolearbeid, her kan det gjerne være utfordringer knyttet til forståelse av en oppgave og vansker med å sette i gang. I tillegg opplever mange utfordringer med å gjøre seg ferdig med en oppgave, og å følge med i klasseromsundervisningen. Det fjerde området handler om interessesfæren og at elever med autismespekterdiagnoser lett kan bli innesluttet innenfor sitt eget tema og ikke klare å engasjere seg i medelevers interesser. Neste hovedområde er sårbarhet. Personer med autisme har en nedsatt toleranse for sanseintrykk, nedsatt følelsesbevissthet, lav terskel for stressreaksjoner og en økt sannsynlighet for tilleggsutfordringer som ADHD, angstproblematikk, søvnproblemer, epilepsi og økt sannsynlighet for ensomhet og isolasjon. Det siste hovedområdet er symptomene på belastning, personer med ASD kan reagere ved å trekke seg unna, nekte å gå på skolen eller få fysiske kroppslige reaksjoner som kvalme og hodepine. I tillegg er det risiko for depresjon, angst, følelsesutbrudd, utagering og stigmatiserende tvangsatferd (Bjåstad, Sagstad, & Iversen, 2020).

Personer med autismespekterforstyrrelser har en økt forekomst av persepsjonsvansker, som vil si utfordringer i tolkning av sanseintrykk. Vanligvis slår dette ut som enten over- eller undersensitivitet for sanseintrykk, hyper- eller hyposensitivitet. Det er vanlig for autister å ha persepsjonsvansker i forhold til en eller flere sanser, mest vanlig er hypersensitivitet til lyder og berøring. Man kan også være sensitiv med tanke på lukt, smak og konsistens på mat, som begrenser hva man vil spise. Man kan ha økt følsomhet for lys eller temperatur, eller man kan være hyposensitiv, underfølsom for eksempel berøring, som vil føre til en økt smerteterskel. Personer med hypersensitivitet for berøring kan være veldig obs på hvilke klær de ønsker å bruke, og kan oppleve stort ubehag av enkelte klestyper eller teksturer. Persepsjonsvansker kan være med å begrense deltagelse, og det er ofte utfordringer knyttet til å kommunisere hva som oppleves som ubehagelig. Sanseintrykkene kan oppleves som uutholdelige og smertefulle og det kan være vanskelig å kommunisere hva som er roten til ubehaget (Fjæran-Granum, 2008). Elever med autismespekterforstyrrelser har en tendens til å misforståes eller oppfattes som uhøflige i sosiale interaksjoner. De har gjerne en begrenset forståelse av sosialt samspill, spilleregler og ikke-verbal kommunikasjon som kroppsspråk eller diksjon. Særlig

utfordrende er samspill med jevnaldrende, der det stilles krav til forståelse av et annet perspektiv (ADHD Norge, 2016).

Martinsen & Tellevik (2014) beskriver autisme som en omfattende og gjennomgripende utviklingsforstyrrelse, her legges det vekt på at autisme påvirker individet i alle livsområder og at opplæring krever spesialkompetanse innenfor blant annet kognitiv, emosjonell og sosial utvikling. Videre beskrives individuell tilrettelegging av tjenester, helhetlig tenkning og langsiktige planer som avgjørende for opplæring, en autismediagnose er ikke uniform og personer med diagnosen kan ikke behandles likt ut ifra diagnosebildet. Det legges vekt på at tilbudet som skal gis i opplæringen må ta utgangspunkt i individets særtrekk, og at det stilles høye krav til kompetanse for å kunne skreddersy tilbud for de aktuelle elevene innenfor autismespekteret (Martinsen & Tellevik, *Autisme - en spesialpedagogisk utfordring*, 2014).

Når det er snakk om undervisning vil barn innenfor autismespekteret ha lite utbryte av løse samarbeidsformer som gruppeundervisning, samarbeidsgrupper, samlingsstunder og sirkelleker. Det er mer hensiktsmessig å ha en opplærings om baserer seg på en-til-en relasjon på skjermet rom. Dette er rammebetingelser som vil hjelpe barnet å forstå samhandlingen og for eksempel egen atferd og dens konsekvenser. Man bedriver denne typen skjermet undervisning for å på sikt kunne arbeide med de ferdighetene som gjør det mulig å delta i en løsere opplæringsarena som et klasserom. I innledningsfasen av slik en-til-en opplæringssituasjon må arbeidet ha som mål å gi innsikt i arbeidsmåten og styrke en-til-en relasjonen. Dette kan gjøres gjennom å sørge for at barnet opplever trygghet, forutsigbarhet og mestring (Eikeseth, Jahr, & Eldevik, 2010).

Opplæring av ferdigheter som stiller krav til kommunikasjon, sosial interaksjon eller lek, presenterer gjerne en ekstra utfordring for personer med autisme. Innlæringen av denne typen ferdigheter forutsetter gjerne nedbryting i små atferdsmessige enheter, som kan innlæres individuelt før de settes i mer komplekse kjeder. I gjennomførelsen av denne typen opplæring har personen som gjennomfører undervisningen prinsipper å følge, som klare og entydige instruksjoner, tydelig definisjon av elevens respons, samt en plan for hjelp og nedtrapping av hjelp i tillegg til tydelig tilbakemelding fra læreren på elevenes respons (Eikeseth, Jahr, & Eldevik, 2010).

2.3.2 Tilleggsutfordringer tilknyttet autisme

Martinsen & Tellevik (2014) beskriver deler av skillet innad i autismebefolkningen som i hvilken grad de har utfordringer i tillegg og som følge av sin autisme. De trekker frem angst og depresjon som tilleggsutfordringer med høy forekomst hos personer innenfor autismespekteret. Selv om det ikke eksisterer tilstrekkelig norsk forskning på omfanget av angst i autismebefolkningen beskrives det som et utbredt problem, da autisme regnes som å være en risiko for psykiske vansker og vansker med tilpasninger. Selv om denne typer utfordringer ikke kun forekommer hos personer med autismespekterforstyrrelser er forekomsten langt høyere enn hos befolkningen for øvrig. Videre legges det frem flere forklarende faktorer til at personer med autisme har økt risiko for angst og depresjonslidelser. Her trekkes høy forekomst av negative livshendelser, bevissthet om egen annerledeshet og oversensitivitet for avvísninger frem som avgjørende faktorer (Martinsen & Tellevik, 2014) Eikeseth, Jahr & Eldevik (2010) skriver også om at personer med autisme har økt risiko for en del medisinske tilstander som epilepsi og ADHD (Eikeseth, Jahr, & Eldevik, 2010).

Personer med autismespekterforstyrrelser er i en sårbar posisjon med økt risiko for å utvikle psykiske vansker, særlig problematikk knyttet til angst og depresjon. Autismeforeningen legger til grunn at om lag halvparten av høyt fungerende autister har angst som største utfordring i ung voksen alder. Videre er forekomsten av angst og depresjon i kombinasjon med ASD like høy for personer med andre tilleggsdiagnoser som psykisk utviklingshemning (Martinsen, et al., 2016).

I hovedsak beskrives depresjon og angstproblemer hovedsakelig hos personer som er høyt fungerende autister, men det poengteres samtidig at det ikke finnes noen grunn til å tro at de samme utfordringene er gjeldende hos personer med lavere språks- og funksjonsnivå. Det trekkes blant annet frem at angst og frykt ofte forekommer hos personer med svakere kommunikasjonsferdigheter og med mangel på oversikt over egen hverdag. I opplærings- og hjelpearbeidet rundt personer med autisme er det avgjørende med kompetanse rundt disse tilleggsvanskene, og at tilpasningen må gjenspeile kompetanse, både på autisme og på tilleggsvanskene, samt hvordan disse tilleggsvanskene er særegne hos personer innenfor autismespekteret (Martinsen & Tellevik, 2014).

Barn innenfor autismespekteret har en økt forekomst av en utviklingshemning, på tross av dette kan barn innenfor autismespekteret ha svært godt fungerende ferdigheter innenfor bestemte områder som hukommelse, musikk eller tegning. Dette kan gi spesielle utslag på

ulike IQ-tester med en skeivfordeling på de ulike deloppgavene (Eikeseth, Jahr, & Eldevik, 2010). Det samme skriver Fjæran-Granum (2008) om IQ-tester som skiller språklige og praktiske delprøver. Selv om hun trekker frem at det er typisk for autister å skåre forskjellig på de to delprøvene, gjelder det ikke alle, så en IQ-test er ikke nok til å diagnostisere en autismespekterforstyrrelse, men kan være et verktøy i forståelses- og tilretteleggingsarbeidet (Fjæran-Granum, 2008).

2.3.3 Spesialpedagogisk tilrettelegging for personer med autisme

En stor andel av barn innenfor autismespekteret mottar i dag spesialpedagogisk tilrettelegging i ordinære barnehager og skoler. En av de mest anvendte metodene for opplæring av elever med autisme er TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children). Denne metoden forsøker å legge til rette for at barn skal kunne utnytte sin kompetanse på en mest mulig effektiv måte, samtidig som elevene skal skjermes for situasjoner de ikke er i stand til å mestre. TEACCH-metoden legger til grunn at elevene selvstendig skal arbeide med pedagogiske oppgaver som er presentert med gjennom visuelle kommunikasjonsformer, som for eksempel visuell dags- eller aktivitetsplan, piktogrammer eller bildestyring. TEACCH er på ingen måte en fullstendig løsning på hvordan best mulig gjennomføre opplæring for barn med autisme, men et verktøy som pedagogene kan benytte seg av for å skape en positiv læringsarena (Eikeseth, Jahr, & Eldevik, 2010).

I tilretteleggingen av skolehverdagen til personer på autismespekteret er det avgjørende at skolen planlegger for hvilke ferdigheter eleven vil trenge for å møte sosiale og faglige utfordringer i skolen. Særlig er dette arbeidet viktig de første skoleårene da elever med ASD lett kan møte på større utfordringer senere i skoleløpet når materien blir mer og mer abstrakt. Videre er skolen avhengig av å tilrettelegge med tanke på struktur, organisering og forutsigbarhet. Her kan det være konstruktivt for skolen å begynne med konkrete og visuelle ukeplaner, dagsplaner, arbeidsplaner og oppskrifter der det er nødvendig. Elever innenfor autismespekteret profiterer på tydelig, rolig, konkret, og tålmodig undervisning i et forutsigbart og sikkert skolemiljø preget av faste rutiner slik at eleven vet hva som skal skje og hva som er forventet. Elever med ASD kan også profitere på muligheten til å trekke seg unna til grupperom med tilgang på skolemateriell, å avveksle med arbeid på grupperom kan være både stressdempende og læringsfremmende. En av de større utfordringene til elever med autisme vil være ustrukturerte situasjoner som friminutt, spising, AKS osv. Her vil det være

viktig for skolen og tenke helhetlig og strukturelt, bruk av visuelle planer, oppskrifter og mulighet for skjerming vil være avgjørende tiltak for å sikre mestring (Bjåstad, Sagstad, & Iversen, 2020).

Strukturering av skoledagen er nødvendig for at elever med autismespekterforstyrrelser kan oppleve sammenheng og forutsigbarhet i hverdagen. Personer med autismespekterforstyrrelser er avhengige av trygge og forutsigbare rammer rundt seg. Voksenpersoner som foresatte og skoleansatte har stor betydning for hvordan hverdagen til personer med ASD utartes. Den voksne må være bevisst egen atferd, og fremstå som trygg, sikker, forutsigbar og i kontroll. For å kommunisere som tydelig og forutsigbart må man unngå elementer som nøling, kontrabeskjeder og ombestemmelse. Beskjeder må være tydelige, konsise og konsekvente blant alle de voksne i et miljø. I tillegg til at hver enkelt voksen fremstår som trygg, sikker og forutsigbar må alle voksne i et miljø møte barnet med den samme tryggheten (Fjæran-Granum, 2008).

2.3.4 Sosial kompetanse for personer med ASD

Sosial kompetanse er en avgjørende forutsetning for at barn og unge skal kunne delta i det sosiale samspillet som er klasseromsituasjonen. Det sosiale kompetansekravet øker også med alderen, samtidig som elevene blir mer bevisst seg selv og eget selvbilde. Elever som sliter med sosialt samspill, er avhengig av god og tett veiledning og oppfølging av trygge voksenpersoner. I skolesammenheng er klassen den nærmeste og viktigste samspillsarenaen for de fleste elever, og det gjelder både faglig og sosialt. Det å ikke mestre det sosiale samspillet vil få store negative konsekvenser for elevene senere i skoleløpet og i livet for øvrig (ADHD Norge, 2016).

Sosiale situasjoner er situasjoner som styres av uskrevne regler, usagte normer og kontekstavhengige skikker, som de fleste nevrotypiske plukker opp gjennom erfaring, observasjon og imitasjon. Indirekte læring på denne måten er ofte utfordrende for personer med autismespekterforstyrrelser, og går på utfordringer knyttet til fleksibilitet i tanker og atferd. De har ofte utfordringer knyttet til å forstå og fortolke andre menneskers atferd og følelser, som lett kan føre til forvirrende eller provoserende reaksjoner hos personen med autisme. Utforingene med sosial interaksjon kan også sees i sammenheng med kommunikative forståelsesvansker. Budskapene som formidles i samtale er gjerne knyttet til

en kontekst, felles forståelse eller tidligere opplevelser, som ofte kan formidles gjennom kroppsspråk, ansiktsuttrykk og stemmeleie (Fjæran-Granum, 2008).

Sosial kompetansetrening innebærer flere programmer og strategier med mål om å trene på deltagelse i sosiale miljøer. Det kan handle om å trene på gode strategier i forbindelse med deltagelse i klasseromsundervisning eller hensiktsmessige kommunikasjonsformer i spesifikke settinger. Sosial kompetansetrening kan også betegnes som en form for psykologisk ferdighetstrening ettersom det i liten grad handler om skikk og bruk, men heller kompleks problemløsning, sinnemestring, empati, kommunikasjon og moralsk resonering. Personer som utviser problematferd, har i liten grad ferdighetene som kreves for å hensiktsmessig delta i de sosiale situasjoner de deltar i og er derfor avhengig av å trene sosial kompetanse eller skjermes fra kravet til det sosiale samspillet (Gundersen & Moynahn, 2010).

Sosial kompetansetrening har røtter i sosial læringsteori og sosialpsykologi, sentrale læringsprinsipper i den sosiale kompetanseopplæringen er modellering, forsterkning, overlæring og generalisering. Aktuelt for modellering er til forskjell fra imitasjon at observatøren ikke kun imiterer modelløren, men også opparbeidelse av en forståelse av når, hvordan og under hvilke omstendigheter de aktuelle ferdighetene skal benyttes.

Modelleringen kan betraktes som en regelstyring av elevens atferd, Der det er med utgangspunkt i modellørens rammer at elevens rammer skapes. Når man skal etablere et sosialt treningsprogram er det vanlig å lage en plan som er tilpasset elevens alder og aktuelle utfordring. Med utgangspunkt i dette skapes en progresjonsrekke som skaper delmål og rammer for eleven og personene som gjennomfører treningen. Sosial ferdighetstrening skjer gjerne i mindre grupper på 4-6 personer, i tillegg til en til to trenere som kan bidra med modellering, samt aktiv og passiv deltagelse (Gundersen & Moynahn, 2010).

Ved å benytte seg av anvendt atferdsanalyse, og tidlig og intensiv innsats vil man i arbeid med barn med utviklingsforstyrrelser oppnå mest effektiv trening av sosiale lekferdigheter. Avgjørende i denne opplæringen er etablering og innlæring av ferdigheter som barna kan bruke i samhandling med andre rundt seg, som turtaging og andre lekferdigheter. Opplæring av lekferdigheter hos barn med utviklingsforstyrrelser beror seg på innlæring av ferdigheter som ordinære barn lærer seg i samhandling gjennom førskolealderen, som gruppen utviklingsforstyrrede ikke nødvendigvis mestrer alene. Et eksempel er en type symbollek der barn later som en ting er noe annet enn det den egentlig er, en slik lek stiller store krav fantasi, speiling og empati. For å trene opp ferdighetene som kreves for deltagelse, etableres en

basislinje, der en voksen modellerer en fantasilek der en kopp innehar flere ulike roller. Videre vil barnet trene sammen med voksen på eget rom, sammen med voksen i fellesområde og sammen med voksen og andre barn. Det langsiktige målet er at barnet skal kunne generalisere ferdighetene sine, til å selvstendig bruke de i sosialt samspill med andre (Isaksen & Karlsen, 2018).

2.3.5 Utfordrende atferd

Utfordrende atferd brukes gjerne som en samlebetegnelse på atferd som kan oppleves som utfordrende for andre, atferd som provoserer, irriterer, frustrerer eller gir sterke emosjonelle reaksjoner. Utfordrende atferd har store individuelle forskjeller på hvordan det utarter seg og hvordan det defineres. Felles er gjerne at atferden hos eleven er til hinder for læring, sosial omgang, livskvalitet og at den er skadelig for personen, andre mennesker og omgivelsene. Typisk for personer på autismespekteret er at utfordrende atferd kommer i form av verbal og fysisk utagering, selvskading, tilbaketrekning og selvstimulering. I tillegg er det typisk at atferden blir altopplukende og et problem for omgivelsene og personen selv (Fjæran-Granum, 2008).

Når man ser på atferdsproblematikk hos elever med utviklingsforstyrrelser ønsker en gjerne en analyse av problematikken for å kunne forstå atferden, hva som forårsaker den, samt hvordan man kan arbeide med den. En funksjonell atferdsanalyse tar utgangspunkt i ulike klassifiseringer av handlinger og vurderer tiltak på bakgrunn av dette. Ekstinksjon går ut på å begrense forsterkere eller triggerer som utløser problematferd. Dette gjøres på en av to måter, enten ved å fjerne triggeren eller sammenhengen mellom triggeren og atferden. Dersom en elev trigges av en spesifikk lyd eller handling, kan lyden eller handlingen totalt fjernes fra miljøet, eller så kan lyden eller handlingen forekomme uavhengig av hvordan eleven utagerer. Med andre ord vil ikke elevens problematferd ikke fjerne lyden eller handlingen og handlingen vil heller ikke utløse den (Holden, 2010).

Man kan reversere forsterkningsbetingelsene til problematferden gjennom å bruke den problematferdsmessige opprettholdende forsterkeren som en positiv forsterker ved ønsket atferd. En elev som får oppmerksomhet ved uønsket atferd, vil i istedenfor få oppmerksomhet ved ønsket atferd. I tillegg kan man forsøke å mette elevens behov for forsterkere. Hvis elevens problematferd opprettholdes av oppmerksomhet, kan en metning av elevens oppmerksomhetsbehov skapes dersom eleven får oppmerksomhet konstant. På denne måten

vil oppmerksomhet bli en mindre forsterkende faktor og atferden kan avta. Dersom krav er den utløsende faktor for problematferden er det mulig å totalt fjerne krav eller stille krav på andre måter en mulighet for reduksjon av problematferden (Holden, 2010).

Dersom uønsket atferd er opprettholdt av oppmerksomhet, er det typisk å utsette den for ekstinksjon eller ignorere atferden. I de tilfeller hvor atferden er utagerende, særlig mot andre barn eller i form av selvskading, er ikke ekstinksjon et aktuelt tiltak. Avgjørende for at atferden ikke skal få den oppmerksomheten som opprettholder den, er at tiltaket er kjedelig og likt hver gang atferden forekommer. Et eksempel kan være at hver gang problematferden forekommer, blir eleven ført ut av situasjonen og får sitte for seg selv i et minutt før man går tilbake til aktiviteten. Den voksne som tar med seg eleven, må gjøre dette på en måte som blir kjedelig og ikke gir oppmerksomhet, uten at man snakker, kjefter eller har et oppgitt kroppsspråk, i tillegg er det avgjørende at man gjør det samme uavhengig av hvilken voksen som er til stede. Variasjon i kroppsspråk, ansiktsuttrykk eller fremtoning kan være med på å forsterke atferden til eleven (Isaksen & Karlsen, 2018). Webster-Stratton (2014) trekker også frem ignorering som den mest brukte verktøyet for å redusere uønsket atferd, samtidig som hun poengterer at ignorering for mange lærere vil oppleves unaturlig. På tross av det naturlige instinktet til å gi eleven oppmerksomhet, vil mangelen på denne oppmerksomheten ofte være en effektiv måte å begrense den uønskede atferden. Hun poengter veldig tydelig at ignorering kun er et aktuelt verktøy i situasjoner der elevens atferd ikke er skadelig eller farlig for andre barn eller voksne. Ignorering er fravær av bekreftelse på den atferden eleven fremviser. Dersom læreren mestrer å være konsekvent i sin ignorering, vil eleven til slutt gi opp den upassende atferden. Ignorering betyr mer enn bare å ikke snakke til eleven, men må også være veldig bevisst sitt eget kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Man må også være klar for at vellykket ignorering i første omgang vil føre til en eskalering av den uønskede atferden, som et uttrykk på at elevene «tester» læreren, men etter eskaleringen vil atferden minke (Webster-Stratton, 2014).

For personer på autismespekteret er uønsket atferd som regel en reaksjon på at noe i omgivelsene er eller oppleves som galt, dette kan igjen skyldes en angst for omgivelser som oppleves som kaotiske, uforståelige eller en frustrasjon for å ikke bli forstått. Personer med autisme kan ha problemer med søvn, oppleve uforutsigbarhet, ha over- eller underfølsomme reaksjoner på sanseintrykk. Dette gjør at autister ofte opplever mer stress, som igjen kan føre til uønsket atferd i form av utagering eller til økt rigiditet, avhengighet av faste rutiner og ritualer som kan være en ny kilde til både frustrasjon og stigma (Fjæran-Granum, 2008).

Utfordrende atferd har gjerne en hensikt for personer på autismspekteret, i et kartleggingsarbeid er man nødt til å finne ut hva som er målet med atferden. Målet med atferden i seg selv kan gjerne være å få oppmerksomhet, slippe unna noe, få mer av noe, utrykke frustrasjon eller å dempe stress. utfordringen ligger ikke i selve målet, men i atferden som anvendes når man forsøker å oppnå målet. Det grunnleggende spørsmålet blir å kartlegge hva personen ønsker å oppnå med atferden sin. I et slikt kartleggingsarbeid må man arbeide systematisk og observere før, under og etter atferd. I forkant må man se på hvem som er til stede, samt hva de sier og gjør og i hvilken situasjon atferden forekommer. Underveis er det vesentlig hva personen med uønsket atferd gjør og i etterkant er det vesentlig hva personen og de rundt sier og gjør. Ved systematisk observasjon vil man kunne kartlegge hvilke situasjoner atferden oppstår og kunne utlede hva personen ønsker å oppnå med atferden. Deretter kan man begynne å jobbe med nye kommunikasjonsstrategier hos eleven (Fjæran-Granum, 2008).

Tilpasset opplæring og inkludering er helt sentralt i arbeidet med elever med atferdsutfordringer. Det er ofte en utfordring for skolene å gjennomføre gode tilpasninger og en vellykket inkludering når det er snakk om barn med alvorlige atferdsvansker. Gjerne er det en sammenheng mellom alvorlighetsgraden på atferden og elevens behov for tilpasning. Skoledagen må være strukturert på en slik måte at eleven opplever glede, mestring og tilhørighet. Elever med en atferdsutfordringshistorikk har ofte negative skoleerfaringer og negative erfaringer knyttet til det å være elev, klassekamerat og venn. Ettersom utagerende atferd kan være en strategi på å unngå følelsen av å mislykkes, kan en tilpasning ha som mål å sørge for at eleven opplever mestring i de situasjonene den deltar i. Elever med atferdsproblematikk kan risikere å bli ekskludert av sine jevnaldrende, og i enkelte tilfeller også voksne på skolen og foreldre i klassen. På tross av en god intensjon har skolene store utfordringer med å arbeide med tunge atferdsvansker over tid og barna det gjelder kan lett oppleve ekskludering og segregering. Det er flere faktorer som spiller inn, men vi kan trekke frem høye krav, mangel på kompetanse, mangel på ressurser og en nedprioritering av inkluderingstiltak (Roland, Øverland, & Byrkjedal-Sørby, 2020).

Uavhengig av hvilket tiltak som iverksettes for å arbeide med problematferd, er evaluering avgjørende for å kunne vurdere effekten av tiltaket. Man bør registrere hyppighet, tidspunkt og varighet av problematferd, for å kunne si noe om hvorvidt man oppnår ønsket effekt. For å med sikkerhet si om tiltaket har noen eventuell effekt er man avhengig av å begynne registreringen før tiltaket iverksettes for på så fortsette registreringen så lenge tiltaket

fortsetter, dersom hyppigheten på uønsket atferd går ned, vil det være sannsynlig at det er som følge av tiltaket (Isaksen & Karlsen, 2018).

En skole som ønsker å jobbe helhetlig for å tilrettelegge for, og arbeide med barn med utfordrende atferd er avhengige av en ledelse som aktivt jobber for, oppmuntrer til og fremmer endring. Samtidig som de jobber for å etablere en skolekultur rettet mot tilpasning, utvikling og endring. Skolen er avhengig av strukturer som fremmer kommunikasjon og samarbeid som er nødvendig for å drive frem skolens tilpasning og utvikling. Til slutt er skolen avhengig av individer som tar initiativ til forandring, og som mestrer å se hvordan og i hvilken grad skolen er i stand til å utvikles, samtidig som de er behjelpelige ovenfor kolleger som motsetter seg endring (Greene, 2016).

2.4 Føringer innen spesialpedagogisk tilrettelegging

I dette delkapittelet vil jeg presentere føringer som ligger til grunn i spesialpedagogisk arbeid, og hvordan det kommer til uttrykk. Innledningsvis føringer knyttet til spesialpedagogikk generelt, deretter utfordringer knyttet til disse føringene rundt autisme spesielt.

Martinsen & Tellevik (2014) legger frem tre overordnede føringer ved arbeidet med tilrettelegging for elever med behov spesialpedagogiske tiltak. Den første føringen handler om at personer med behov for særskilte tiltak skal være integrert og kunne delta i nærmiljøet. Den andre føringen legger vekt på at den enkelte brukers behov skal være sentralt i tilretteleggingsarbeidet og den siste føringen handler om at tilbudene som gis skal være helhetlige. Den første føringen legger vekt på at mennesker med tilretteleggingsbehov skal behandles som likeverdige og at prinsippet om inkludering og nærhet kan sees som en respons på segregerende institusjonspraksis. Den andre føringen, som dreier seg om individuell tilrettelegging kan ha tre aspekter, det første stiller en forventning om at totaltilbudet blir tilpasset behovet til den enkelte. Tilpasningen av opplæringen skal ta høyde for kognitivt nivå, erfaringer og væremåte, som i seg selv fordrer en grundig vurdering når opplæringen planlegges og utformes. Som en følge av dette vil programmer eller opplegg for elever med autisme som følger en fast mal eller med fast innhold bryte med denne føringen. Et videre aspekt handler om at opplæringstilbudet skal oppleves som personlig meningsfullt, dette i seg selv krever også en grundig kartlegging av elevens interesser og nivå, og vil også bidra til elevenes medbestemmelse. Det siste aspektet legger til grunn at opplæringen har som mål å optimalisere elevens potensial for livskvalitet gjennom tilrettelegging av miljøet, opplæring

og behandling. Dette aspektet krever langsiktighet i planlegging og gjennomføring og arbeidet må reflektere det. Den tredje og siste overordnede føringen omhandler helhetstenkningen, man kan ikke kun arbeide med individet, men også se den sosiale konteksten de befinner seg i. Dette betyr blant annet at man kartlegger arenaene der individet befinner seg og arbeider målrettet for individets sosiale deltakelse innenfor sine rammer (Martinsen & Tellevik, 2014).

En proaktiv lærer arbeider aktivt med å skape forutsigbare rutiner i klasserommet, sørger for gode og trygge overganger og er tydelig i sin forventningsavklaring ovenfor elevene. For å skape gode rammer for elevene er det også viktig at forventningene til de er tydelige og forståelige, «sitt på stolen» er en tydelig beskjed, mens «ikke tull og tøys» er en mer abstrakt og uforståelig beskjed. I tillegg er det lettere å forholde seg til hva man skal gjøre, fremfor hva man ikke skal gjøre. Som en naturlig konsekvens av å ha forventninger i klasserommet er man avhengig av positive konsekvenser for å leve opp til de forventningene. Dette kommer gjerne i form av ros eller oppmuntring, men det er også lurt å etablere en belønningsplan. En belønningsplan er særlig til hjelp for elever som har problemer med å følge klasseromsreglene (Webster-Stratton, 2014).

2.4.1 Spesialpedagogiske utfordringer knyttet til autisme

Tre spesialpedagogiske utfordringer blir presentert av Martinsen & Tellevik (2014) med utgangspunkt i arbeidet med mennesker innenfor autismespekteret. Den første utfordringen handler om at det skal utarbeides arbeidsformer som tilfredsstillende de føringene for tilbud til personer med behov for særskilte tiltak. Den andre påpeker at det spesialpedagogiske tilbudet må tilpasses de fellestrekkene som karakteriserer mennesker med autisme. Den siste utfordringen poengterer at det spesialpedagogiske tilbudet må ta vare på variasjonsbredden i særtrekk og problemer i autismebefolkningen (Martinsen & Tellevik, 2014).

Ordinære pedagogiske tilnærminger legger opp til en utviklings- og læringsprogresjon i tråd med de aktuelle læreplaner, styringsdokumenter og læringsteorier. Selv om elever innenfor autismespekteret kan ha utfordringer med å følge denne progresjonen betyr ikke det at de skal jobbe på et lavere nivå, men heller gjennomføre undervisningen kvalitativt annerledes. Flere av de sosiale og kulturelle føringene som ligger i progresjonen vil oppleves som ekstra utfordrende da elever innenfor autismespekteret ikke nødvendigvis vil kjenne seg igjen i for eksempel butikkoppgaver i matematikk. Elever innenfor autismespekteret vil gjerne ha et positivt utbytte av økt struktur i både opplæringen og i skolehverdagen som helhet, og det

krever dyp og bred kompetanse blant spesialpedagogene som arbeider på autismefeltet ettersom variasjonen blant mennesker på autismespekteret er så stor. Med dette utgangspunktet formuleres det krav til det spesialpedagogiske arbeidet. Man skal arbeide helhetlig med utgangspunkt i individet, og med en bevissthet om at personene skal være en del av sitt nærmiljø. Underviseren må kjenne gruppen de arbeider med og sine verktøy godt, samt kunne velge ut hvilke verktøy som er hensiktsmessige utfra individuelle målsetninger, arbeidsoppgaver og krav (Martinsen & Tellevik, 2014).

Innenfor autismespekteret finnes det enorme grunnleggende forskjeller, med tanke på væremåte, personlighet og funksjonsnivå. Avgjørende blir derfor grundig, individuell kartlegging av personens styrker, interesser, vansker og behov. Det er man avhengig av for å kunne utarbeide en plan for tilrettelegging og tiltak i skolehverdagen. Det finnes ikke noen metoder eller hjelpemidler som passer alle, så man må finne ut hvordan enkeltpersoner trives og lærer best og vurdere hvilke metoder og hjelpemidler som blir riktig for den aktuelle eleven. I en slik kartlegging er det aktuelt å se på kognitiv fungering, kommunikasjonsnivå og eventuell utfordrende atferd (Fjæran-Granum, 2008).

2.5 Rettigheter

I dette delkapittelet tar jeg for meg tre sentrale begreper knyttet til en tilrettelagt skolehverdag. Her vil jeg ta for meg inkludering, som omhandler retten til å føle seg som en del av et miljø. Videre vil jeg se på tilpasset opplæring, som i stor grad kan sees som den opplæringen elevene får i det ordinære klasserommet. Avslutningsvis tar jeg for meg spesialundervisning, som er tilbudet til elever som ikke har tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen.

2.5.1 Inkludering som rettighet

Kunnskapsdepartementet (2017) legger til grunn for at skolen skal lage et inkluderende fellesskap for alle som fremmer trivsel, helse og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Inkludering blir av Hølland (2021) beskrevet som et styrende prinsipp i skolen, og at alle elever skal være inkludert i og ha tilknytning til sin lokalskole. Selv om prinsippet står sterkt i skolen, er det ikke nevnt som en rettighet i hverken den nåværende opplæringsloven eller i forslaget til den nye opplæringsloven under utredning (NOU, 2019). Hølland påpeker likevel at det finnes paragrafer i den nåværende lovteksten som kan tolkes som en rett til å være inkludert (Hølland, 2021).

2.5.2 Tilpasset opplæring som rettighet

I motsetning til inkludering er tilpasset opplæring en nedfelt rettighet i opplæringsloven (ss. § 1-3). Dette er et gjennomgående prinsipp som inngår både i ordinær- og spesialundervisning, og som er nært knyttet til inkluderingstankegangen og enhetsskoleprinsippet. Skolen skal ha rom for elevmangfoldet, og når skolen skal gi opplæring i en inkluderende setting, må skolen ta hensyn til og legge til rette for tilpasset opplæring innenfor felleskaps rammer. I tillegg til et prinsipp for hvordan undervisningen struktureres, er tilpasset opplæring et sikkerhetsnett for å sikre elevenes læringsutbytte. Selv om retten til tilpasset opplæring er generell, skal tilpasningen ha unik tilnærming basert på klasse- og elevnivå (Hølland, 2021).

2.5.3 Spesialundervisning som rettighet

Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen har krav på spesialundervisning (Opplæringsloven, 2021, ss. § 5-1). Og det eksisterer et politisk mål å forbedre den tilpassede opplæringen slik at færrest mulig skal ha segregert spesialundervisning, selv om stortingsmeldingen påpeker at elever organisert i spesialklasser og spesialskoler opplever større sosial tilhørighet enn de i ordinær skole (Regjeringen, 2019) (Udir, 2020). Elever som mottar spesialpedagogisk undervisning skal oppleve at tilbudet henger sammen med det ordinære skoletilbudet, dette blir skrevet som en forutsetning for fungerende spesialundervisning i et inkluderende felleskap. Videre må spesialpedagogisk kompetanse komme elevene til gode, og det statlige støttesystemet må styrke støtten til barnehagene og skole (Regjeringen, 2019). Retten til spesialundervisning henger ikke sammen med diagnoser eller ulike funksjonsnedsettelse, men heller med utbytte av ordinær undervisning. Det betyr at retten til spesialundervisning ikke kun henger sammen individets forutsetninger, men skal sees i sammenheng med den ordinære undervisningen og den tilpasningen som kan gjøres i det inkluderende felleskapet (Hølland, 2021).

2.6 Om tilpasset opplæring i klasserommet og spesialundervisning

I dette delkapittelet vil jeg ta for meg to ulike teoretiske perspektiver på spesialundervisning og tilpasset opplæring. Perspektivene tar begge utgangspunkt i å ivareta rettighetene og læringsutbyttet til elever med behov for tilrettelegging.

Thomas Nordahl og ekspertutvalget (2018) skriver om at elever som mottar spesialundervisning har mindre utbytte og læring i lesing og regning enn lavt presterende elever i ordinær klasse. Videre argumenteres det for at omfanget av elever som mottar spesialundervisning er langt lavere enn elever med behov for særskilt tilrettelegging og at tidlig innsats, økt lærertetthet, høyere lærerkompetanse og høyere forventninger er tiltak som fører til høyere læringstrykk. Ekspertgruppen konkluderer med at systemet som er på plass ikke fungerer for elever som har behov for særskilt tilrettelegging. Gruppen skriver at det spesialpedagogiske systemet opprettholder og forsterker dagens praksis, de legger til grunn at barn og unge med behov for tilrettelegging skal få det der de er og av lærere med den nødvendige kompetansen. Ekspertutvalget tar til orde for å styrke retten til tilpasset opplæring i klasserommet og heller svekke segregert spesialundervisning (Nordahl, et al., 2018).

Hølland (2021) skriver at å fjerne eller svekke spesialundervisningen, som ekspertgruppen (2018) legger opp til, vil svekke rettighetene til en gruppe som allerede er svekket. Hun trekker også frem utfordringene spesialundervisningen står ovenfor i dag og er inne på flere av punktene som ekspertgruppen (2018) er innom, for eksempel at skolene ikke prioriterer kompetanse til spesialundervisningen, og påpeker at rettighetene til elevene som mottar spesialundervisning blir svekket dersom spesialundervisningen blir nedprioritert med tanke på kompetanse. Hølland kritiserer mangelen på krav om kompetanse i spesialundervisning i lovverket, da det ikke finnes noe krav for pedagogisk eller spesialpedagogisk kompetanse i stortingsmelding 6. (2019) eller at det i opplæringsloven har en spissere formulering enn «Den som skal gi individuelt tilrettelagd opplæring, må oppfylle kompetansekrava for å bli tilsett i lærarstilling, jf. § 15-2» og «I vedtak om individuelt tilrettelagd opplæring kan det gjerast unntak frå kompetansekrava dersom det vil gi eleven betre opplæring. Slike unntak kan berre gjerast for personar med ei universitets- eller høgskoleutdanning som gjer dei særleg eigna til å vareta behova til eleven» (NOU, 2019) (Hølland, 2021) (Regjeringen, 2019).

2.7 Kompetanse innen og omfang av spesialundervisning

Her vil jeg legge frem perspektiver knyttet til kompetanse knyttet til spesialundervisning. I tillegg vil jeg presentere omfanget av spesialundervisning og perspektiver på læringsutbytte til disse elevene.

I tråd med utviklingen av en skole for alle, øker behovet for spesialpedagogisk kompetanse i skolen, både gjennom spesialpedagogikk i lærerutdanning og flere spesialpedagoger i grunnskolen. Spesialpedagogene med høy kompetanse og utdanning skal fungere som veiledere for både undervisere og ledere og har som funksjon å styrke opplæringen for elevene med økt oppfølgingsbehov (Nordahl, et al., 2018).

Omtrent 8-10% av elevene i grunnskoleløpet mottar spesialundervisning, og ca. 50% av disse igjen gjør det i ordinær klasse. 10% av guttene og 5% av jentene får spesialundervisning, som betyr at nesten 70% av spesialundervisningen gis til gutter, og behovet for spesialundervisning øker med alderen. I tråd med målet nedsatt av Regjeringen (2019) er det færre elever som mottar spesialundervisning i segregerte grupper i dag enn for 8 år siden, samtidig er antallet timer lærere bruker på spesialundervisning gått opp siden 2006. Høyere lærertetthet, tilgang på spesialpedagogisk støttepersonell i de ordinære klassene fører til mindre segregert spesialundervisning (Bufdir, 2021; Regjeringen, 2019; Udir, 2020) .

Nordahl, et al. (2018) trekker frem at det i stor grad er de iboende egenskapene hos elevene som avgjør hvorvidt de mottar spesialundervisning, selv om retten til spesialundervisning ikke er knyttet til individuelle vansker, men heller til utbytte eller mangel på utbytte av ordinær undervisning. Det påpekes at selv om vanskene til elevene ikke er grunnen til at de mottar spesialundervisning, er det mange av elevene som mottar spesialundervisning som følge av en konkret diagnose eller utfordring. Elevene som mottar spesialundervisning har lavere trivsel, motivasjon, arbeidslyst og engasjement, i tillegg til mindre selvhverdelse og selvkontroll og svakere relasjoner til medelever. Når man sammenligner læringsutbyttet innen lesing og regning til elevene som mottar spesialundervisning til de som ikke gjør det, ser vi at elever som mottar spesialundervisning presterer svakere enn de 20% lavest presterende elevene som ikke mottar spesialundervisning. Elever som får støtte i form av spesialundervisning presterer lavere enn elever som får sin undervisning i ordinær klasse uten ekstra støtte (Nordahl, et al., 2018).

2.8 Sprik mellom ideal og praksis

I dette delkapittelet vil jeg presentere perspektiver som er kritiske til hvordan spesialundervisning gjennomføres i dagens system. Dette med tanke på omfang, kompetansen til undervisere og ivaretagelse av prinsippet om tidlig innsats.

Opplæringsloven (2019) legger til grunn at de som skal undervise elever med individuell tilrettelagt opplæring skal oppfylle kompetansekravene til en lærerstilling eller ha en universitets- eller høyskoleutdanning som gjør dem i stand til å gi eleven bedre opplæring og ivareta elevenes behov. Til tross for dette kan vi lese av Nordahls ekspertutvalg (2018) som refererer til Utdanningspeilet (2017) sine tall på at om lag 50% av spesialundervisningen gjennomføres av assistenter (Nordahl, et al., 2018; Udir, 2017). Tallene fra 2020 viser kun en liten nedgang i antall assistenter, men det er usikkert hva som er den utløsende årsaken til dette (Udir, 2020). Vi kan se den samme tendensen i Barneombudets (2017) rapport om spesialundervisning, der informantene forteller om mangel på faglig, pedagogisk og relasjonell kompetanse samt en lav prioritet i skolen (Barneombudet, 2017).

2.8.1 Ekspertutvalgets analyse av dagens system

Nordahl, et al. (2018) hevder at dagens spesialpedagogiske system er et lite funksjonelt og ugunstig system. Systemet er ekskluderende ettersom organiseringen i dag fører til mangel på tilhørighet i fellesskapet med andre barn og unge. Det påpekes at mesteparten av spesialundervisning gjennomføres i små grupper eller en-til-en, og at assistentbruken også kan ha en lite inkluderende effekt. I tillegg trekkes det frem at det er en mangel på kompetanse i spesialundervisningen, at halvparten av spesialundervisningen som gis kommer i form av assistenter (Nordahl, et al., 2018).

Nordahl, et al. (2018) kritiserer at prinsippet om tidlig innsats ikke følges ved å se på at andelen elever som mottar spesialundervisning er mest omfattende på ungdomsskolen. Det argumenteres for at ettersom det ventes for lenge med å gi spesialundervisning, vil kunnskapsgapet være for stort til å tettes gjennom spesialundervisning slik det fungerer i dag samtidig som at sakkyndighetsarbeidet krever for mye tid. Forventningene til elever som mottar spesialundervisning er for lave, og læringsutbyttet til elevene står ikke i samsvar med ressursene som ileses spesialundervisningen. I tillegg presiseres det at der det er en mangel på kvalitetskrav i spesialundervisningen, vil prioriteten være lav og ved vikarbehov vil spesialpedagoger flyttes og assistenter settes inn (Nordahl, et al., 2018).

2.9 Inkludering

I det siste delkapittelet i kapittel 2, vil jeg ta for meg begrepet inkludering. Innledningsvis vil jeg se på ulike inkluderingsdimensjoner før jeg tar for med utfordringer knyttet til

inkludering. Videre vil jeg se på perspektiver på elever som opplever å bli ekskludert i lek. Avslutningsvis vil jeg presentere perspektiver på tilpasninger i klasserommet og alternative opplæringstilbud.

Hølland (2021) opererer med tre dimensjoner som forklaring av inkludering, fysisk/organisatorisk, sosial og faglig/kulturell inkludering. Hun påpeker at disse dimensjonene både skal forstås individuelt, men også sees i sammenheng med hverandre. Den fysiske/organisatoriske dimensjonen handler om hvor eleven er plassert innenfor skolens rammer, dvs. at med denne dimensjonen i tankene er en elev inkludert dersom de er til stede på sin nærscole og i klasserommet. Her er det også variasjon i hvordan undervisningen organiseres med tanke på gruppestørrelse samt tid i og utenfor klasserommet. Den sosiale dimensjonen handler på sin side om relasjoner og samhandlinger med medelever og handler i stor grad om elevens subjektive opplevelse av tilhørighet og deltagelse, det betyr at det ikke er skolen som kan definere at inkluderingen er vellykket, selv om skolen kan vise til elevens fysiske tilstedeværelse er det eleven selv som må vurdere sin opplevelse av tilhørighet og sosial deltagelse. Faglig/kulturell inkludering betyr at eleven deltar i felles aktiviteter og arbeidsmåter innenfor samme fagstoff. I vurderingen av faglig inkludering er elevstemmen viktig med tanke på tilpasset opplæring, dersom eleven skal delta i det faglige fellesskapet uten å oppleve faglig nederlag og underprestering, må en tilpasning til. Her er det en vurdering om elever opplever at de er faglig inkludert dersom de alltid er «sist» i klasserommet på tross av den differensiering og tilpasning som kan gis (Hølland, 2021).

2.9.1 utfordringer med inkludering

Hølland (2021) og Haug (2014) beskriver 4 utfordringer med inkluderende skolearbeid; skape et fellesskap, sørge for deltagelse i fellesskapet, sørge for medvirkning i opplæringen og sørge for at alle elevene får utbytte av opplæringen. De utfordringene knyttet til fellesskapet kan sees i sammenheng med tallene som viser at ca. 8% av elevene ikke deltar i felles undervisning, men heller i segregerte opplæringstilbud (Udir, 2020). utfordringer knyttet til deltagelse omhandler i større grad det som er knyttet til i hvilken grad elevene klarer å ta aktiv del i fellesundervisningen som foregår i klasserommet. utfordringer knyttet til elevenes medvirkning kan omhandle hensyn der man som lærer må ta vurderinger der man ser enkeltelever opp mot fellesskapet og hvordan man som lærer skal ta hensyn til de ulike elevstemmene som kommer opp. utfordringer knyttet til elevenes utbytte av undervisningen

kan sees både faglig og sosialt, der elever kan delta i et faglig fellesskap, men ha en atferd som kan være avskrekkende og virke mot sin hensikt sosialt. I tillegg kan elever ha et stort sosialt utbytte av deltagelse i klasserommet, men få lite faglig utbytte av undervisningen (Haug, 2014; Hølland, 2021).

2.9.2 Ekskludert i lek

Ruud (2014) skriver om barn som blir ekskludert i lek i barnehagen, og trekker frem frilek som en arena med lav grad av voksenstyring der barna selv velger aktivitet og hvem som skal være med som en risikoarena for ekskludering. Hun skiller mellom åpen og skjult ekskludering, der den åpne vil si at barnet får beskjed om at de ikke får være med, mens den skjulte i større grad handler om at barna ikke lenger blir invitert. Barn som av sine jevnaldrende blir kategorisert som lite attraktive lekekamerater vil uten bistand fra voksne slite med å få innpass i lek og bryte den ekskluderende sirkelen. De voksne som skal bidra i dette arbeidet må se barneatferden i et helhetlig perspektiv, både med tanke på individuell oppførsel og i sammenheng med de barn og voksne de forholder seg til (Ruud, 2014).

Ruud (2014) forteller at det krever en god sosial forståelse av samhandling og lek for å kunne få innpass i en påbegynt lek eller i en etablert gruppe. Barnet må kunne forstå leken og sin eventuelle plass i den for å kunne passe inn, barn som derimot er påtrengende, aggressive eller på annen måte viser negativ atferd får i mindre grad innpass i leken. Hun skriver videre at den strategien som er hensiktsmessig i en situasjon ikke nødvendigvis er hensiktsmessig i en annen, med det mener hun at den sosiale forståelsen må være overførbar, og at det ikke hjelper å kurse barnet i strategier som lykkes for å få innpass. De barna som ikke mestrer denne sosiale navigeringen og forståelse kan reagere på en måte som vekker *fight or flight* respons, som igjen fører til negative konsekvenser og som fører barnet inn i en ekskluderende sirkel (Ruud, 2014).

Ruud (2014) har gjennom sitt feltarbeid lagt fram strategier hun ser på som lite hensiktsmessige for barn for å få innpass i lek. Atferd der barn er dominerende og lite interessert i innspill fra andre kan føre til avvisning og ignorering. Atferd der barnet er for passiv og ikke klarer å markere seg fører hovedsakelig til ignorering. Barn som viser lite kontrollert og urolig atferd, klarer ikke å forholde seg til en lek eller en lekegruppe over tid fører hovedsakelig til ignorering. Barn med regressiv atferd, altså barn som oppfører seg på en

måte som blir forbundet med yngre barn fører til både avvisning og ignorering. Den siste lite hensiktsmessige strategien er utagerende og truende atferd (Ruud, 2014).

Vi kan også dele elever som ikke deltar sosialt på en annen måte, der vi kan identifisere 4 grunner til fravær av sosial deltagelse. Den første grunnen kan være de som i liten grad har egeninteresse eller motivasjon for deltagelse i sosial samhandling. Den andre gruppen er de som er sjenerte og utrygge i sosiale sammenhenger. Den tredje gruppen er en gruppe som ikke har energi til å delta i sosial interaksjon grunnet nedstemthet eller depresjon. Den fjerde og siste gruppen er den gruppen Ruud (2014) beskriver. Nemlig gruppen som har utfordringer knyttet til sosial kompetanse og aktivt blir utestengt eller avvist av medelever (Paulsen & Bru, 2020).

Når Ruud (2014) skriver om hvilke tiltak hun mener er forebyggende, vektlegger hun viktigheten av å observere barna i lek før man iverksetter tiltak, og hun legger vekt på at ulike tiltak har ulik effekt på ulike barn. For barn som er engstelige og har vanskeligheter med å konsentrere seg er frilek ofte en utfordrende arena, her kan mindre grupper eller større grad av voksenstyring være medhjelpene faktorer for å bryte den ekskluderende sirkelen. Videre er felles referanserammer, som en TV-serie man ser på i spising eller innkjøp av nytt materiell en måte å skape felles referanser og rammer for barnas lek. Hun påpeker at i de tilfeller hvor et tiltak som lekegrupper ikke fungerer må man bruke faglig og etisk skjønn til å vurdere hvor lenge man skal fortsette før man endrer gruppen eller iverksetter nye tiltak. Et annet tiltak for å strukturere leken kan være å la andre barn være lekeregissører, og sette ord og struktur rundt leken. Voksenpersoner kan også være en viktig ressurs for å ramme inn, strukturere og trygge både barna som har opplevd ekskludering og resten av gruppen, men den voksne må ha god kunnskap om barnas atferd og lekeferdigheter. I tillegg må den voksne være klar på sin rolle og hvor mye de skal involvere seg til enhver tid, det vil si at den voksne må kunne være observatør, tilrettelegger, lekekamerat og lekeveileder utfra hva situasjonen krever (Ruud, 2014).

2.9.3 Tilpasset opplæring: ordinær undervisning og/eller spesialundervisning

Bargel & Samuelsen (2007) skriver at et mål med den ordinære opplæringen er at den skal favne så bredt at flest mulig elever får tilstrekkelig utbytte, og at spesialundervisningen kun skal være for de få som trenger individuell tilrettelegging. Det er tett sammenheng mellom kvaliteten på den tilpassede opplæringen og behovet for spesialundervisning, og det er et

uttalt mål at den tilpassede opplæringen skal styrkes slik at behovet for spesialundervisning reduseres. Det argumenteres videre for at flere som mottar spesialundervisning fortsatt følger læreplanmålene og at tilretteleggingen i større grad handler om tilgang på pedagogisk kompetanse, tilpassede læremidler eller lignende (Bargel & Samuelsen, 2007).

Det er et gjennomgripende prinsipp i norsk skole at alle elever har rett på tilpasset opplæring, for å kunne gjennomføre dette må individer behandles med utgangspunkt i egne forutsetninger og behov. Tilretteleggingen av opplæringen til elever med autisme skal alltid ta utgangspunkt i elevens egenskaper og behov fremfor diagnose. Ettersom mange personer med autismspekterforstyrrelser opplever sine omgivelser som kaotiske og uforutsigbare, handler tilpasninger ofte om å gjøre dagen oversiktlig og forutsigbar. Det er veldig vanlig å tilpasse skoledagen ved å visualisere dagen gjennom en dagsplan. Dette kan gjøres på forskjellige måter med ulike mål, men en typisk struktur er beskrevet i TEACCH (Fjæran-Granum, 2008).

2.9.4 Alternative opplæringstilbud

Nergaard (2007) skriver om de alternative opplæringstiltakene og at ordbruken som blir lagt til grunn har endret seg over tid. Der begrunnelsen fram til 60-tallet i stor grad handlet om at segregering var et tiltak for å opprettholde systemet for det kollektive ordinære tilbudet, altså at elever ble tatt ut for de andres beste, ble ordbruken etter 1960 endret til at den i større grad handlet om at segregering ble gjort av hensyn til eleven eller elevene som ble tatt ut av undervisningen. Det systemfokuserede perspektivet åpner for utestenging av elever på grunnlag av mangel på dannelsedyktighet. Det individualiserte perspektivet ble også lagt til grunn for driften av de statlige spesialskolene der individene fikk tilbud som var tilrettelagt for elevenes behov. Nergaard tekker også frem et skille mellom skoleeksterne og skoleinterne opplæringstiltak, der de skoleeksterne tiltakene er alternative skoler og opplæringsinstitusjoner som tidligere var svært utbredt, er de interne de tiltakene som gjøres innenfor skolens rammer. Han poengterer at selv om de skoleeksterne tiltakene tradisjonelt sett er segregerende kan de interne tiltakene med en-til-en organisering assistenter og smågrupper også oppleves som segregerende (Nergaard, 2007).

Nergaard (2007) beskriver ulike begrunnelser og virkelighetsoppfatninger i skolene, der skoler som avgir elever til eksterne tiltak ofte beskriver utfordringer ved å gi elevene et fullverdig opplæringstilbud og skolens rammer blir en begrensende faktor. De alternative

institusjonene på sin side forteller om at de kan møte elvene på en måte som i større grad er tilpasset elevenes behov (Nergaard, 2007).

3. Metode

3.1 Innledning

I metodekapittelet vil jeg ta for meg bakgrunnen for mitt datainnsamlingsprosjekt.

Innledningsvis vil jeg legge frem vitenskapsteoretiske perspektiver, der jeg går gjennom epistemologisk og ontologisk grunnlag og hvordan det henger sammen med dette prosjektet. Deretter vil jeg presentere hermeneutikken, og hvordan en hermeneutisk innfallsvinkel har påvirket grunnlaget for oppgaven. Videre vil jeg se på prosjektets metodologi, her vil jeg ta for meg dokumentanalyse som konsept og hvordan det er anvendt i dette prosjektet, deretter gjør jeg rede for mitt begrepsutvalg. Avslutningsvis i metodologien vil jeg gjøre rede for hvilke forskningskvalitets og etiske hensyn jeg har gjort i forbindelse med denne oppgaven.

3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv

I dette delkapittelet vil jeg ta for meg vitenskapsteoretiske perspektiver for oppgaven.

Innledningsvis vil jeg gjøre rede for begrepene epistemologi og ontologi, før jeg legger frem hvordan epistemologiske og ontologiske perspektiver kommer til uttrykk i mitt forskningsprosjekt. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for et hermeneutisk vitenskapsperspektiv samt hvordan hermeneutikken har formet denne oppgaven.

3.2.1 Epistemologi

Epistemologiske perspektiver forsøker å finne ut hva som er kunnskap og hvordan det kan erverves. Epistemologien stiller spørsmål om hva kunnskap om samfunnet egentlig er, og hvordan vi kan si hvorvidt vi faktisk vet noe. Hvilken rolle spiller våre egne fordommer og forhåndsoppfatninger for hvordan vi erverver kunnskap, og hvordan kan vi videre vite at det vi har funnet ut er sant. Innen samfunnsvitenskapelig forskning skiller man gjerne mellom de som mener at observasjoner samsvarer med virkeligheten og de som mener at sannheten ikke nødvendigvis samsvarer med slik den observeres. Den første gruppen innhenter kunnskap

gjennom å observere fenomener, og anvender metoder fra naturvitenskapen, mens den andre gruppen påpeker at dersom man observerer mennesker, vil det ilegges en meningsdimensjon som kun er tilgjengelig gjennom tolkning av den innhentede dataen. Den andre gruppen trekker frem at det ikke er hva som skjer som er avgjørende, men hva det betyr, og for dette må man benytte undersøkelsesmetoder som er spesielt tilpasset samfunnsvitenskapen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

Epistemologi handler om hva vi kan vite om virkeligheten og hvordan vi kan få frem kunnskap om mennesker og samfunnet. Epistemologien er delt på hvorvidt empiriske data er grunnlaget for forskning eller om tankevirksomhet og refleksjon uten støtte fra data kan være kilde til kunnskap. Det første perspektivet legger til grunn at kunnskap kun kan bygge på det vi observerer eller erfarer, mens det andre perspektivet tar utgangspunkt i at det ligger strukturer i det sosiale liv som ikke lar seg erfare gjennom observasjon (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

I denne oppgaven vil jeg gjennomføre en dokumentanalyse av utdanningspolitiske styringsdokumenter. Mitt epistemologiske perspektiv handler om hvordan kunnskapen om hvordan skolen kan tilrettelegge for personer innenfor autismespekteret kan innhentes. Jeg tar høyde for at den informasjonen som kan hentes fra dokumentene må analyseres og sees i lys av forfatterens mening og intensjon.

3.2.2 Ontologi

Ontologi, til forskjell fra epistemologi handler om hva virkelighet er og hvordan det ser ut. Vi skiller gjerne mellom ontologisk individualisme og ontologisk kollektivism, ontologisk individualisme handler om en ide om at samfunnet består av enkeltindivider som handler og samhandler uten noen øvrig mening. Ontologisk kollektivism tar derimot for seg samfunnet som sin helhet og at det ikke kan reduseres til enkeltindividers handlinger. Ontologiske perspektiver har som utgangspunkt å finne en grunnleggende forståelse av den sosiale virkelighet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

Ontologiske teorier kan sees som forutsetningene for mennesker og samfunnet som undersøkes i et forskningsprosjekt, og hva som er forskjellene i grunntrekkene i oppfatningene om mennesker som individer og samfunnet i helhet. Etersom forutsetningene vil ha betydning for innhenting av data, resultatene og konklusjonen av en undersøkelse er det avgjørende at de synliggjøres og begrunnes (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

I min forskning vil datainnhentingene komme i form av dokumentanalyse. I en slik analyse vil ontologisk kollektivism ha en betydning for hvordan dataene tolkes og analyseres. Jeg legger til grunn at det er individer og grupper som er forfattere av mine dokumenter, og at dokumentene ikke kan leses uten å se deres meninger i sammenheng med samfunnet for øvrig. Både læreplanene, opplæringsloven og forarbeidet til den nye opplæringsloven må sees i sammenheng med tiden de er skrevet i og hvilke meninger som ligger bak forfatterens intensjon.

3.2.3 Hermeneutikk

Kvarv (2014) beskriver hermeneutikk som et forsøk på å forstå en tekst gjennom fortolkning, og ingen tolkning kan ifølge hermeneutikken eksistere uten en forforståelse. Summen av fortolkerens forforståelse og antagelser kan kalles fortolkerens forståelseshorisont. Med utgangspunkt i forforståelsen gjør fortolkeren en antagelse av fenomenene som skal undersøkes, den første antagelsen fortolkeren gjør seg er med på å belyse detaljene som senere undersøkes. Den videre undersøkelsen kan enten forsterke eller motsette seg den antagelsen som først ble gjort, dersom undersøkelsen ikke stemmer overens med antagelsen, må antagelsen revideres, før man undersøker på nytt. Denne dynamikken mellom å se på teksten i detaljnivå i lys av egen forforståelse, for å så la ny forståelse revidere antagelsene kalles den hermeneutiske sirkel. En hermeneutisk sirkel tar utgangspunkt i at både delen og helheten må forstås med utgangspunkt i hverandre. En del av en tekst må sees i sammenheng med og fortolkes ut fra teksten i sin helhet, samtidig fortolkes hele teksten med utgangspunkt i delen som er lest og forstått. Helheten av en tekst kan også utvides, hvis helheten starter med å være et kapittel kan det utvides til å være hele boken, hele forfatterskapet, bibliografien, samfunnet eller historien i sin helhet (Kvarv, 2014).

I denne oppgaven benytter jeg meg av en hermeneutisk undersøkelse av dokumenter, i fortolknings- og analyseprosessen vil jeg bruke en hermeneutisk tilnærming for å forstå delene av helheten og helheten av delene i dokumentene jeg ser på. Videre vil jeg i denne oppgaven ta utgangspunkt i begreper knyttet til tilrettelegging for autister i skolen, hvilke dokumenter de er brukt i og hvordan de er brukt. Min forståelse av begrepene i forkant av undersøkelsen er min forforståelse, den forståelsen vil påvirke min forståelse av hvordan begrepene brukes i styringsdokumentene. Samtidig vil begrepsbruken i dokumentene påvirke min egen forståelseshorisont, som gir meg ny innsikt til å studere dokumentene på nytt.

3.3 Metodologi

I dette delkapittelet vil jeg gjennomgå prosessene for datainnsamling, der jeg legger frem hva som ligger til grunn for flere av mine metodologiske valg. Innledningsvis vil jeg beskrive min datainnsamlingsmetode, dokumentanalyse, hva som er viktig, og hvordan det kan gjennomføres. Dette vil jeg legge frem hvordan jeg har gått frem med datainnsamlingen i min dokumentanalyse og hvilke utvalg jeg har gjort med tanke på dokumenter og begreper. Deretter vil jeg presentere kriterier for forskningskvalitet og hvordan de henger sammen med dette prosjektet, før jeg avslutningsvis tar for meg mine etiske refleksjoner.

3.3.1 Dokumentanalyse

I min dokumentanalyse skal jeg se etter hvordan forhåndsbestemte begreper brukes i mitt utvalg av dokumenter, som består av overordnet og generell del av de to siste læreplanene, gjeldende opplæringslov og forarbeidet til ny opplæringslov. Som Bryman (2012) skriver kan dokumenter i en dokumentanalyse bety svært mye, som f.eks. offisielle dokumenter, internettkilder, personlige dokumenter osv. Det samme forteller Hammerslyt & Atkinson (2004), som setter bredden av dokumentene i en rangering fra det uformelle til det formelle og til slutt det offisielle, og poengterer at man innhenter ulik informasjon fra de ulike kildene. Brinkmann & Tanggaard (2015) påpeker på sin side at valg av dokumenttype til analyse avhenger av undersøkelsesspørsmål. Videre skriver Bryman at det offentlige er en ypperlig kilde til tekstmateriale som kan brukes i en dokumentanalyse (Brinkmann & Tanggaard, 2015; Bryman, 2012; Hammersly & Atkinson, 2004).

I denne analysen begrenser jeg meg til 4 offisielle dokumenter, to læreplandeler, et lovdokument og en utvalgsrapport. Antallsbegrensingen på dokumentene og antallet begreper gjør dette til en kvalitativ undersøkelse. En kvalitativ undersøkelse slik Brinkmann & Tanggaard (2015) beskriver er en undersøkelse som forsøker å avdekke hvordan fenomener gjøres, sies eller oppleves. Det er de menneskelige kvaliteter som er vesentlige, fremfor en undersøkelse av antall, som er vanlig i en kvantitativ undersøkelse (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Jeg var nødt til å begrense både antall dokumenter og antall søkeord ettersom omfanget på denne oppgaven ikke egner seg for en større analyse. Jeg vil her se på et større antall begreper i et færre antall dokumenter, som gir en kvalitativ innsikt i mitt utvalg dokumenter. Dersom oppgaven skulle gjennomføres kvantitativt, ville utvalget av dokumenter

vært større, mens antall søkeord ville vært mindre. Offisielle dokumenter egner seg godt til å gi innsikt til organisasjonen bak dokumentene og deres intensjon med publikasjonen. Jeg ønsket derfor å ta utgangspunkt i de to siste læreplanene, da jeg erfarer at begge fortsatt står sterkt i skolen. Implementeringen av og arbeidet med ny læreplan har som følge av covid-19 pandemien blitt nedprioritert og Lk06 har fremdeles en sterk plass på flere skoler.

Innholdsanalyse, også kalt begrepsanalyse omhandler hvordan begreper formuleres og defineres. Her ser man også på hvordan ulike begreper brukes til å sette tematikken i dokumentene de forekommer i. Bryman (2012) skriver om offentlige dokumenter og hvordan underliggende sosiale tendenser kommer frem av disse dokumentene. Vi bruker dokumenter publisert av en organisasjon til å avdekke hva som foregår innad i organisasjonen eller den skjulte organisasjonskulturen, og på den måten blir dokumentene vinduer inn i organisasjonens sosiale og organisatoriske virkelighet. Videre argumenterer Bryman (2012) at dokumenter skal sees fra to synspunkter, et der man tar høyde for sammenhengen de ble produsert i, det andre tar man høyde for hvem som er den tiltenkte leser. Her vil man få med seg hva som var intensjonen til dokumentet og hvem det var skrevet for. I tillegg må man se på ulike dokumenter produsert av samme organisasjon for å kunne danne seg et bilde av organisasjonens intensjon (Bryman, 2012).

Jeg har i denne oppgaven valgt å gjennomføre en kvalitativ dokumentanalyse med et hermeneutisk vitenskapsperspektiv. Jeg har valgt å se på de to siste læreplanene i tillegg til gjeldende opplæringslov, samt forarbeidet til ny opplæringslov. Jeg ønsker å ta utgangspunkt i de to siste læreplanene for å få innsikt i de styringsdokumentene som er mest relevante i skolen i dag. Jeg inkluderer opplæringsloven for å se på lovverket som regulerer skolen. Og jeg har med forarbeidet til ny opplæringslov for å få innsikt i hvilke tanker og prosesser som vil regulere skolen fremover.

Videre følger en liste med mitt utvalg av begreper, begrepsutvalget er hentet fra relevant faglitteratur og problemstilling for oppgaven. Jeg har inkludert synonymer og antonymer på enkelte av begrepene som støtte i faglitteratursøk, da ulike tekster benytter seg av ulike begreper.

Ord	Synonymer	Antonymer
Inkludering	Integrering	Ekskludering
Individuell		Universell
Autisme		

Erkjennelse	Vedkjennelse	Ignorere
Angst	Bekymring	Sikkerhet / Trygghet
Mangfold	Ulikhet	Homogenitet
Atferd	Oppførsel	
Struktur		Rot
Forutsigbarhet	Oversiktlig	Uoversiktlig
Segregering	Skjerming	Assimilering
Skjermet		Eksponert
Tilpasset	Tilrettelagt	
Organisering	Planlegging	
Kommunikasjon	Samtale	
ASK		

Vedlagt denne oppgaven finnes min komplette datainnsamling, her har jeg sett på ordets forekomst i de aktuelle dokumentene, samt hvilke sider begreper og sitater er inkludert.

Eksempelvis kommer forekomsten av begrepet erkjennelse:

Ord	Dokument	Telling	Side	Sitat
Erkjennelse	Lk06	0		
	L20	1	16	Elevene skal få tid til å utforske dybden i ulike fagområder. Å gi rom for dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon. Det krever kunnskap om hvordan elever lærer, hva de kan fra før, og forutsetter tett oppfølging av den enkelte. Elever som opplever mestring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige. Prøving og feiling kan være en kilde til læring og erkjennelse, og elevene skal oppfordres til å prøve seg også når det er usikkert om de vil lykkes. Det er skolens oppgave å gi elevene trygghet til å krysse grenser og prøve noe vanskelig.

	NOU	2	343	Inkludering innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen. Å være inkludert handler ikke alene om å være i klasserommet eller sammen med majoriteten. Enkelte ganger kan det å delta i mindre grupper være mer inkluderende. Å være inkludert handler blant annet om å oppleve mestring sammen med andre. Forutsetningen om et fellesskap mellom elevene innebærer at inkludering bygger på erkjennelse av mangfold og prinsippet om likeverd. Likeverdig opplæring innebærer at elevene ikke behandles likt, men forskjellig ut fra ulike evner, forutsetninger og behov.
			369	Målet med universell utforming er å nå så mange som mulig. I prinsippene for universell utforming ligger en erkjennelse av at ikke alle alltid kan nås, og derfor benyttes ordet «hovedløsningen» i likestillings- og diskrimineringsloven § 17. På utdanningsområdet innebærer denne erkjennelsen at der det er behov for et annet opplegg enn det læreren kan gi gjennom universell opplæring, gis individuelt tilrettelagt opplæring.
	Opplæringsloven	0		

Som en del av datainnsamlingen, for å begrense utvalget noe, har jeg lagt ved grunnlag for ekskludering av ord. Jeg har blant annet valgt å ekskludere ord i overskrifter, fotnoter, bibliografier eller som en del av en figur, i tillegg til situasjoner der ordet har en annen betydning. Dette har jeg gjort for å holde datainnsamlingen relevant, og for å sikre at utvalget ble håndterlig. Dette har særlig vært aktuelt med begreper som går igjen mange ganger i de ulike dokumentene. Eksempelvis har jeg med begrepet individuell valgt å ekskludere sitater der begrepet brukes sammen med blant annet vurdering på videregående skole, lærlingplasser og opptak til studieplasser da disse sitatene i liten grad belyser min problemstilling.

3.3.2 Begrepsutvalg

Som nevnt har jeg i denne oppgaven gjort et utvalg av dokumenter og begreper med utgangspunkt i aktuell faglitteratur og oppgavens omfang. Da jeg begynte å arbeide med faglitteratur til denne oppgaven så jeg etter ord og begreper i litteraturen som ville være aktuelle for å belyse min problemstilling. Da jeg skulle sette i gang med dokumentanalysen innså jeg at jeg hadde både for mange dokumenter å søke i og at jeg hadde for mange begreper å søke etter. Jeg valgte å ikke inkludere eldre læreplaner eller stortingsmeldinger, for å holde dokumentene aktuelle og begrense omfanget. Videre i begrepsutvalget valgte jeg begreper som kunne sees i sammenheng med mine forskningsspørsmål. Eksempelvis i forskningsspørsmålet knyttet til erkjennelse av autisters behov for forutsigbarhet og struktur, er begrepene forutsigbarhet, struktur, erkjennelse og autisme aktuelle til litteratursøk.

3.3.2.1 Inkludering

Jeg ønsket å ta med begrepet inkludering i dokumentanalysen ettersom spesialundervisning har blitt kritisert av blant andre Barneombudet (2017) og ekspertutvalget ledet av Thomas Nordahl (2018) for å i liten grad ivareta inkluderende fellesskap. Jeg ønsket å belyse i hvilken grad mitt dokumentutvalg beskriver inkludering, inkluderende praksis og særlig hvordan spesialundervisning og tilrettelagt undervisning kan være en del av inkluderende praksis. Dette begrepet er også svært relevant i mitt forskningsspørsmål om hvordan skolens styringsdokumenter sikrer opplevelsen av å være inkludert.

3.3.2.2 Individuell

Begrepet individuell var viktig å undersøke da faglitteraturen knyttet til tilrettelegging for elever med autismespekterdiagnose i stor grad la opp til en individualisering av opplæringstilbudet. Jeg ønsker å kartlegge hvordan begrepet er brukt, hvorvidt begrepet har et positivt, nøytralt eller negativt fortegn og i hvilken grad det er brukt til å beskrive individuelle tilrettelegginger av opplæringen. Videre vil bruken av begrepet individuell bistå i kartleggingen av hvordan skolens styringsdokumenter legger opp til individualisering av tilpasninger.

3.3.2.3 Autisme

Autisme er blant de overordnede temaene for denne oppgaven, og mitt mål er å kartlegge i hvilken grad skolens styringsdokumenter legger til rette for tilpasninger for elever på autismspekteret. Jeg valgte å ta med begrepet autisme i dokumentanalysen uten å tro at det kom til å gå igjen i noen av dokumentene. Dersom autisme var nevnt i noen av dokumentene ville det være interessant, og dersom det ikke var nevnt ville det være et funn i seg selv. Funn knyttet til autisme vil være svært relevant for kartlegging av i hvilken grad autisters tilpasningsbehov er erkjent i skolens styringsdokumenter.

3.3.2.4 Erkjennelse

Begrepet erkjennelse er som autisme nevnt i oppgavens problemstilling og bruken av begrepet vil bidra til å belyse problemstillingen min. Jeg valgte å inkludere erkjennelse fremfor anerkjennelse da anerkjennelse innenfor pedagogisk faglitteratur i stor grad sees i lys av Honneths anerkjennelsesteori. Hvordan begrepet erkjennelse brukes i mitt utvalg av styringsdokumenter vil være aktuelt i arbeidet med å avdekke i hvilken grad tilpasninger til autisme erkjennes.

3.3.2.5 Angst

Angst ble inkludert i mitt begrepsutvalg da angst er blant de vanligste tilleggsutfordringene personer med autisme kan utvikle. Dersom tilrettelegging for personer med angst blir beskrevet vil det kunne bidra til å belyse tilrettelegging for personer med autismspekterdiagnoser. Videre vil brukes av begrepet angst være aktuelt i lys av mine forskningsspørsmål knyttet til mangfoldet av autister og for konsekvenser av manglende tilrettelegging.

3.3.2.6 Mangfold

Begrepet mangfold er mye brukt i pedagogisk faglitteratur og har blant annet vært mye brukt i forbindelse med språk og etnisitet. Jeg ønsker å se hvorvidt begrepet blir brukt i forbindelse med nevrofunksjon og om åpninger for tilpasninger blir beskrevet i forbindelse med dette. Begrepet vil i tillegg være relevant i lys av forskningsspørsmål knyttet til individuelle tilpasninger til en mangfoldig gruppe.

3.3.2.7 Atferd

For å kunne gjennomføre god og hensiktsmessig tilpasning for elever på autismespekteret er atferdsanalytisk arbeid et viktig verktøy. Videre er utfordrende atferd grundig beskrevet som en utfordring hos elever med ASD, og noe skolene kontinuerlig arbeider med. I denne oppgaven vil jeg se hvordan begrepet atferd brukes, om det kun er beskrevet som et fenomen eller om arbeid med atferd legges til rette for. Kartlegging av begrepsbruken vil også være nødvendig for å kunne ta stilling til forskningsspørsmålet om hvorvidt arbeid med atferd erkjennes som en del av tilretteleggingen for elever med autisme.

3.3.2.8 Struktur

Tydelig struktur og gode rammer for undervisningen er i faglitteratur om autismetilrettelegging beskrevet som grunnleggende og avgjørende for god undervisningspraksis. Dersom struktur brukes til å beskrive undervisningsstruktur, arbeidsstruktur og videre tilrettelegging for å gjøre dagen oversiktlig og forutsigbar vil det være en måte å tilrettelegge for elever på autismespekteret. Bruken av begrepet struktur vil videre være aktuelt for å kartlegge erkjennelse av behovet for struktur og forutsigbarhet.

3.3.2.9 Forutsigbarhet

Forutsigbarhet henger tett sammen med struktur og handler om at personer med ASD har et behov for forutsigbarhet i hverdagen. Dette oppnås i skolesammenheng gjennom en strukturert hverdag med forutsigbare og tydelige rammer som er hensiktsmessig og tydelig kommunisert. Dersom det legges til grunn at elevene skal oppleve forutsigbarhet i skolehverdagen vil dette kunne tolkes til at elever på autismespekteret skal ha elementer som dagsplaner med visuell støtte som en del av sin tilrettelegging. Hvordan forutsigbarhet brukes i skolens styringsdokumenter vil på lik linje med begrepet struktur bistå i kartlegging av erkjennelsen av behovet for struktur og forutsigbarhet i autismebefolkningen.

3.3.2.10 Segregering

Segregering er i pedagogisk faglitteratur ofte beskrevet som en negativ konsekvens av spesialundervisning og i liten grad som et opplærings eller skjermingstiltak. I denne oppgaven

vil jeg se hvordan begrepet anvendes i de aktuelle styringsdokumentene. Segregering og hvordan begrepet er brukt i skolens styringsdokumenter er aktuelt for å belyse hvordan tilpasninger til elever med autismespekterdiagnoser kan individualiseres.

3.3.2.11 Skjerming

Begrepet skjerming er brukt for å beskrive et behov hos personer med autisme i aktuell faglitteratur knyttet til autisme og i mindre grad brukt i pedagogisk litteratur for øvrig. Skjerming har i mindre grad en negativ konnotasjon sett i forhold til segregering og dersom begrepet brukes i styringsdokumentene vil det insinuere en bruk av skjerming som et pedagogisk verktøy. Hvordan og om begrepet brukes i styringsdokumentene vil i likhet med segregering kaste lys på i hvilken grad individualisering av tilbudet til elever med ASD erkjennes i mitt dokumentutvalg.

3.3.2.12 Tilpasset

Tilpasset, som en del av tilpasset opplæring har hatt en stor plass i norsk opplæringsdiskurs de siste årene, og er følgelig mye brukt i pedagogisk faglitteratur. Jeg ønsker å belyse hvordan begrepet brukes for å kartlegge hvorvidt tilpassningsbehovet til elever på autismespekteret blir beskrevet i styringsdokumentene. I dette litteratursøket valgte jeg å søke etter tilpasset fremfor tilpasset opplæring ettersom dette også vil gi treff på tilpasninger som ikke innebefattes av tilpasset opplæring. Begrepet tilpasset vil i stor grad brukes til å kartlegge individualisering av tilpasninger til en mangfoldig autismegruppe.

3.3.2.13 Organisering

Organisering er et av mange tilpassningstiltak som er beskrevet i faglitteratur knyttet til elever på autismespekteret. Særlig alternativ undervisningsorganisering er aktuelt for elever med ASD. Jeg vil se etter hvordan organisering er brukt i skolens styringsdokumenter og særlig om begrepet brukes som et tilretteleggingstiltak for elever med behov for det. Hvordan begrepet organisering er brukt i skolens styringsdokumenter vil jeg se i lys av forskningsspørsmålet hvorvidt tilpasninger knyttet til organisering av skoledagen erkjennes i styringsdokumentene.

3.3.2.14 Kommunikasjon

Hensiktsmessig kommunikasjon er en vesentlig del av tilretteleggingen for elever på autismespekteret, og vil for mange handle om visuell kommunikasjonssupplering. Dette gjøres gjerne gjennom visuelle dags- og aktivitetsplaner, TEACCH og ASK. Dersom tilrettelegging i kommunikasjonsform blir lagt til rette for i de aktuelle styringsdokumentene vil det åpne for bruk av alternative og supplerende kommunikasjonsformer i skolen. Begrepet vil sees i lys av mulighet til sosial ferdighets- og kommunikasjonstrening.

3.3.2.15 ASK

Alternativ og supplerende kommunikasjon er naturligvis tett knyttet opp mot kommunikasjon, men handler spesifikt om retten til ASK. ASK kan innebefatte blant annet tegn-til-tale, visualisering og konkretisering og er en tilrettelegging for personer som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon. I likhet med begrepet kommunikasjon vil bruken av ASK bli sett i lys av forskningsspørsmål knyttet til sosial ferdighet- og kommunikasjonstrening.

Dette begrepsutvalget danner datagrunnlaget for dette prosjektet, jeg vil se på begrepsbruken i mitt utvalg av skolens styringsdokumenter, og se hvordan de er brukt i lys av aktuell faglitteratur presentert i kapittel 2 samt forskningsspørsmål presentert i kapittel 1. Måten begrepene blir anvendt og hvordan de belyser mine forskningsspørsmål vil sammen med faglitteraturen være grunnlaget for prosjektets analyse og drøfting av funn.

3.3.3 Forskningskvalitet

3.3.3.1 Pålitelighet (reliabilitet)

Når man bedriver forskning vil pålitelighet stå sentralt i analyseprosessen og handler om nøyaktighet, utvalg, innsamlingsmetode og analyse. I større kvantitative forskningsprosjekter finnes det flere metoder for å teste påliteligheten til dataen som er samlet inn. Eksempelvis kan dette være test-retest-reliabilitet, der prosjektet gjentas ved flere anledninger for å sammenligne data. Alternativt kan flere personer gjennomføre samme prosjekt for å sammenligne data, interreliabilitet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). I kvalitative

forskningsprosjekter vil ikke reliabilitet være aktuelt på samme måte som i et kvantitativt prosjekt. Pålitelighet brukes gjerne som erstatning i kvalitative studier og handler om å gi leseren innsikt i prosessen rundt prosjektet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

I denne oppgaven har jeg beholdt et skjema for sitatinnsamling i dokumentanalysen der alle sitater med begrepene jeg så etter er inkludert. I det samme skjemaet er kjernebegrepene samlet sammen med kriteriene for ekskludering for de begrepene jeg ikke tok med i oppgaven. Hvordan datainnsamlingen foregikk og om valg av begreper er beskrevet tidligere i kapittel 3. Gjennom en transparent datainnamlings- og analyseprosess, vil prosjektets pålitelighet styrkes ved å gi lesere av prosjektet innsikt i prosessen.

3.3.3.2 Troverdighet (indre validitet)

Troverdighet handler om i hvilken grad prosjektet avdekker det prosjektet ønsker å belyse, begrepene indre validitet og begrepsvaliditet brukes også. Det er typisk i kvalitative undersøkelser å styrke oppgavens troverdighet gjennom metodetriangulering eller resultatformidling. Metodetriangulering vil gå ut på å benytte flere metoder til å belyse samme problemstilling, eksempelvis kan man observere og intervju, slik at dataen tar utgangspunkt i to situasjoner. Resultatformidling på sin side handler som begrepet tilsier å formidle resultatene til informantene for å bekrefte funnene, eventuelt kan dataen presenteres til andre personer i fagfeltet og fortolkningen sammenlignes. Troverdighet i sin kjerne handler om hvorvidt forskerens metode og fremgangsmåte er hensiktsmessige og stemmer med problemstillingen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

Metodetriangulering er ikke aktuelt i mitt prosjekt, da den mest naturlige kombinasjonen ville være dokumentanalyse kombinert med intervju av forfattere av styringsdokumentene. Styringsdokumentene valgt til denne oppgaven er ikke skrevet av en person, så intervjuprosessen ville blitt for omfattende for oppgavens omfang. På lik linje med metodetriangulering vil ikke resultatformidling være en del av dette prosjektet, da informantene er organisasjoner som forfattere av styringsdokumenter, samtidig som omfang og tidsramme ikke har gjort det mulig å involvere andre personer fra fagfeltet i analysedelen av denne oppgaven. I min oppgave vil troverdigheten dreie seg om mitt metodevalg og min problemstilling. Min problemstilling er: *I hvilken grad erkjennes tilpasningsbehovet for elever innenfor autismespekteret i et utvalg av den norske skolens styringsdokumenter?* Min datainnamlingsmetode og analyse- og fortolkningsmetode må kunne belyse dette sentrale

spørsmålet. Tilpasningsbehovet for elever på autismespekteret er dokumentert i min gjennomgang av faglitteratur i kapittel 2. Graden av erkjennelse i skolens styringsdokumenter vil bli avdekket gjennom begrepsinnsamling og følgende analyse og fortolkning. Jeg mener at gjennom en hermeneutisk dokumentanalyse av mitt utvalg styringsdokumenter vil jeg kunne vurdere graden av erkjennelse av elever på autismespekteret.

3.3.3.3 Overførbarhet (ytre validitet)

Overførbarhet, ytre validitet eller generalisering går ut på i hvilken grad resultater fra et gitt forskningsprosjekt kan overføres til andre liknende prosjekter. All forskning forsøker å belyse og besvare utover kun egne funn. Innenfor kvalitative studier snakker vi om overførbarhet fremfor generalisering, da prosjektene ikke forsøker å generalisere fra et utvalg til en populasjon, men heller overføre kunnskap og erfaringer til liknende prosjekter (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

Dette prosjektet har i tillegg til å belyse min problemstilling, som mål å overføre kunnskap og erfaringer til personer eller grupper som arbeider med liknende prosjekter. Funnet knyttet til erkjennelse for tilpasninger vil i stor grad være aktuelle for prosjekter som ikke har elever på autismespekteret som hovedfokus. Flere av tilpasningene jeg har hatt fokus på i denne oppgaven vil være aktuelle for andre elevgrupper, og dataen vil kunne benyttes og tilpasses til de aktuelle gruppene. Videre er det mitt ønske at dokumentanalysen og prosessen rundt datainnsamling i seg selv vil være relevant for personer som skal bedrive dokumentanalyse på andre dokumenter og med andre prosjektbeskrivelser.

3.3.4 Etske refleksjoner

I forbindelse med alle forskningsprosjekter er en nødt til å vurdere etikken i prosjektet. I samfunnsvitenskapelig forskning kan det være en rekke etiske avveininger som må tas. Typiske etiske overveininger i samfunnsvitenskapelig forskning er knyttet opp mot datainnsamlingsmetoder som observasjon og intervju. I dette prosjektet vil ikke informert samtykke, utlevering av privatliv, skade på eller utnytting av informanter være aktuelle etiske avveininger da min datainnsamling baserer seg på en dokumentanalyse. I denne oppgaven vil forskningsetiske avveininger i større grad handle om søken etter ny og bedre innsikt og at prosessen må være fri for interne eller eksterne faktorer som truer kravene til vitenskapelig metode.

Det kan en se i lys av forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora, og særlig etiske retningslinjer knyttet til fri og uavhengig forskning presentert av NESH (2021). Her legges det til grunn at forskere skal operere med individuell frihet og institusjonell autonomi, at hverken forskeren som individ eller institusjonen de representerer skal være styrt av andre interesser. For individet handler det om å forsvare vitenskapens grunnleggende normer og ikke la eksterne interesser påvirke forskningen. For institusjonen dreier det seg om å verne om den individuelle forskerens frihet, samt ikke å begrense forskeren av økonomiske, strategiske eller lojalitetshensyn (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021).

I dette prosjektet handler det individuelle forskningsetiske ansvaret om å ikke la eksterne interesser påvirke forskningen og at det som kommer frem av resultater er mine egne. Det har ikke vært politiske, økonomiske, religiøse, strategiske eller organisatoriske interesser som har kontaktet eller påvirket meg i noen faser av dette prosjektet. På et institusjonelt nivå er min utdanningsinstitusjon, Høgskolen i Innlandet, pålagt å sørge for å verne om min forskningsfrihet. Høgskolen i Innlandet har ikke på noe punkt i denne prosessen kontaktet meg vedrørende begrensinger i forbindelse med dette prosjektet, og har tydelige forskningsetiske retningslinjer tilgjengelige (Høgskolen i Innlandet, 2022).

3.4 Innsamling, analyse og tolkning av data

Kvalitative data, som er brukt i denne oppgaven, taler ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) ikke for seg selv, men krever en fortolkning. I denne oppgaven baserer datainnsamlingen og fortolkningen seg på en hermeneutisk dokumentanalyse.

Prosessen kan deles i en analyse og en fortolkningsdel. I analysedelen deles dataen opp i mindre elementer, hvor man utleder budskapet i dataen. I fortolkningsdelen settes elementene fra analysedelen i en større sammenheng sett i lys av aktuell teori og prosjektets problemstilling (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). I mitt prosjekt vil delene til en viss grad skli over i hverandre, men analysedelen vil henge tett sammen med min for forståelse der jeg vil utlede budskapet i dokumentene i lys av min egen forståelse av emnet. I fortolkningen vil jeg se budskapet i lys av aktuell teori og på den måte utvide egen forståelseshorisont og vurdere opp mot min problemstilling.

4. Presentasjon av data

Her vil jeg presentere mitt datagrunnlag for denne oppgaven, jeg vil i dette kapittelet se på mitt utvalg begreper, i hvilke styringsdokumenter de forekommer samt hvordan begrepene eventuelt er brukt. Jeg vil ikke i dette kapittelet vurdere begreper i lys av teoretiske perspektiver, kun presentere begrepene slik de forekommer. Når jeg i dette kapittelet skriver om Lk06 og L20, sikter jeg kun til generell del av Lk06 og overordnet del av L20. Når jeg videre skriver om NOU, utvalget eller forarbeid til ny opplæringslov referer jeg til NOU 2019:23, som er opplæringslovutvalget sin utredning og forslag til ny opplæringslov.

4.1 Inkludering

Ordet inkludering finnes ikke i generell del av læreplan for Kunnskapsløftet 2006 eller gjeldende opplæringslov, men finnes i overordnet del av læreplanverket 2020 og forarbeidet for ny opplæringslov fra NOU.

I overordnet del av L20 brukes ordet inkludering ofte sammen med ordene mangfold og fellesskap. Inkludering beskrives som et av skolens mål og noe som må etterstrebes. Det inkluderende læringsmiljøet bruker mangfoldet som en ressurs og setter krav til et bevist verdisyn og profesjonalitet.

I NOU forarbeid til ny opplæringslov brukes inkludering som et mål på en lignende måte som det gjøres i læreplanverket. En inkluderende praksis kan oppnås gjennom ulike virkemidler som flipped classroom, høy voksentetthet og god tilpasning av undervisningen. Inkludering beskrives som et prinsipp som skal være drivende for skolens virksomhet på tross av at det ikke er nevnt i gjeldende opplæringslov eller i læreplanen fra 2006. Prinsippet om inkludering ivaretas i opplæringsloven gjennom at skolen skal ivareta elevenes behov for sosial tilhørighet, og tiltak som nivå-differensiering i undervisning vil være i tråd med dette så lenge differensieringen gjøres med utgangspunkt i elevenes læringsbehov.

4.2 Individuell

Begrepet individuell er ikke nevnt i læreplanverket 2020, men går igjen i læreplanverket 2006, gjeldende opplæringslov og forarbeidet til ny opplæringslov. I Lk06 brukes individuell for å beskrive egenarten til mennesker og at et mangfoldig og rikt samfunn er satt sammen av individer.

I NOU er individuell blant annet brukt som en nødvendighet. Utrykket universell opplæring, som utvalget mener skal erstatte tilpasset opplæring skal sørge for at flest mulig får utbytte av opplæringen uten behov for individuell tilrettelegging. Individuell tilrettelegging og rettigheter skal kun brukes når det generelle ikke ivaretar enkeltpersonene. Når utvalget beskriver individuell tilrettelegging for funksjonshemmede, er det innenfor rammene til det allmenne utdanningssystemet, som setter en begrensning på i hvilken grad individuell tilrettelegging kan eksistere. Individuell støtte i seg selv skal bidra til effektiv utdanning, samt størst mulig faglig og sosial utvikling. Individuell er også brukt for å beskrive individuelle opplæringsplaner, utarbeidelser og vurderinger av disse.

Utvalget poengter forskjellen mellom likeverdig opplæring og lik opplæring og at individuelle tilrettelegginger kan være nødvendig for å oppnå likeverdig opplæring. Videre trekkes det frem at opplæringsloven ikke ivaretar individuelle hensyn på bekostning av fellesskapet, og at individuelle behov i liten grad tas vare på i praksis. Utvalget erkjenner at enkelte elevgrupper, særlig de med langvarige og omfattende behov alltid vil ha behov for individuell tilpasning av undervisningen.

Individuelle tilrettelegginger beskrives gjennomgående som en særløsning, eller noe som eksisterer ved siden av den universelle generelle opplæringen med et uttalt mål om at færrest mulig skal ha behov for det. Utvalget underbygger dette med flere forslag til omstrukturering av spesialundervisning og individualisering av undervisningen. Samtidig åpner utvalget for at forholdet mellom det universelle og det individuelle må vurderes til hva som er best for hver enkelt elev, dersom en elev kun har utbytte av det universelle bortfaller det individuelle og vice versa.

I dagens opplæringslov er individuell brukt for å beskrive individuell opplæringsplan og påpeke skolens rolle i utarbeidelse av individuell plan.

4.3 Autisme

Autisme er ikke brukt i generell eller overordnet del av de to siste læreplanene eller i den nåværende opplæringsloven, autisme går igjen 2 ganger i forarbeidet til ny opplæringslov. Autisme er i NOU brukt i forbindelse med utredelse av tvangsbruk i skolen.

4.4 Erkjennelse

Erkjennelse blir ikke brukt i generell del av Lk06 eller i gjeldende opplæringslov, men forekommer en gang i overordnet del og to ganger i utredningen for ny opplæringslov. I overordnet del av læreplan blir erkjennelse brukt til å beskrive noe elevene skal oppnå gjennom prøving og feiling, på lik linje med læring.

I forarbeidet til ny opplæringslov er erkjennelse at skolen må erkjenne at mangfold og prinsipplikeverd er forutsetninger for inkluderende praksis. Videre er erkjennelse brukt for å understreke at universell utforming ikke alltid kan nå alle og at enkelte elever ikke vil ha tilfredsstillende utbytte av universell utformet undervisning og at disse elevene er avhengige av individuelt tilrettelagt undervisning for å få tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

4.5 Angst

Begrepet angst ikke nevnt i generell del av Lk06, overordnet del av L20 eller opplæringsloven, men i forarbeidet til ny opplæringslov. Angst blir nevnt som den vanligste psykiske helseplagen sammen med depresjon, og at det har høy forekomst hos unge.

4.6 Mangfold

Mangfold er ikke nevnt i Lk06 eller opplæringsloven, men finnes i L20 og i NOU's utredning for ny opplæringslov. I L20 er begrepet mangfold brukt for å beskrive mangfoldet av elever, og settes på et punkt opp mot inkludering av enkelte i den forstand at skolen skal se begge.

I forarbeidet til ny opplæringslov er mangfold også brukt for å beskrive mangfoldet blant elevene i tillegg til et inkluderende og mangfoldig fellesskap. Mangfoldig fellesskap blir brukt som hovedregel og utvalget vurderer organiseringstiltak som går vekk fra dette som for eksempel nivå- eller interessedeling av klassene. Elevmangfold blir vurdert som et faktum, og segregerende spesialundervisning blir sett som et mangfoldighetsdempende tiltak.

4.7 Atferd

Begrepet atferd er ikke nevnt i nåværende overordnet del av læreplan eller opplæringslov, men er i Lk06 samt forarbeidet til ny opplæringslov. I Lk06 er atferd ikke brukt i forbindelse med ord som positiv, negativ, uønsket eller konstruktiv, men heller som et nøytralt begrep for

skal beskrive elevene væremåte. Elevene skal være ansvarlig for egen atferd og skolen og hjemmet skal sette en felles standard for blant annet elevatferd.

I forarbeidet til ny opplæringslov blir begrepet atferd brukt i sammenheng med ord som alvorlig, vansker, problemer, uønsket, krenkende og utagerende. Atferd blir i større grad beskrevet som et problemområde og elever med atferd er en utfordring for skolen. Utvalget skriver også om atferd i sammenheng med tvangsbytte av skole, makt og tvang i skolen, samt skolens plikt til å agere forebyggende for å begrense atferden til elevene.

4.8 Struktur

Struktur er brukt i overordnet og generell del av de to siste læreplanene og i forarbeidet til ny opplæringslov, begrepet er ikke brukt i nåværende opplæringslov. I generell del av Lk06 blir struktur beskrevet som noe læreren legger til rette for, særlig i forbindelse med opplæring og arbeid. I L20 er struktur også brukt for å beskrive lærerledet arbeid, i tillegg er begrepet brukt i strukturer for samarbeid som beskriver det kollegiale samarbeidet skolene imellom.

I forarbeidet til ny opplæringslov er struktur brukt for å beskrive noe lærerstyrt som opplæring eller faglig arbeid. I tillegg er det brukt for å beskrive interne arbeidsstrukturer for eksempel kompetanse- og praksisutvikling i skolene samt samhandling mellom lærere, skoleledere og annet personale.

4.9 Forutsigbarhet

Begrepet forutsigbarhet eksister ikke i gjeldende opplæringslov eller i generell del av Lk06, men finnes i L20 samt forarbeidet til ny opplæringslov. I L20 er forutsigbarhet brukt som uforutsigbarhet og uforutsigbarhet nevnes sammen med usikkerhet som en mulig konsekvens av kritisk refleksjon som kunnskapsutvikling. I NOU er begrepet brukt om hvordan opplæringsloven kan overprøves, og hvordan skolekretser og skoleinntak reguleres. I tillegg brukes forutsigbarhet i sammenheng med opplysningsdeling gjennom digitale kanaler og saksbehandling knyttet til skoleverket.

4.10 Segregering

Segregering brukes kun i forarbeidet til ny opplæringslov og er nevnt en gang. Segregering blir brukt som et uønsket synonym med spesialundervisning, en segregert spesialundervisning sidestilles med dårlig spesialundervisning.

4.11 Skjermet

Begrepet skjermet blir ikke brukt i overordnet eller generell del av de to siste læreplanene, det brukes heller ikke i forarbeidet til ny- eller gjeldende opplæringslov.

4.12 Tilpasset

Tilpasset eksisterer i overordnet del av L20, gjeldende og forarbeidet til ny opplæringslov. I L20 er begrepet i hovedsak brukt sammen med opplæring. Ytterligere er tilpasset brukt som tilpasset støtte med tanke på alder, modenhet og funksjonsnivå.

I forarbeidet til ny opplæringslov legges tilpasset opplæring frem som et utdatert begrep som skal erstattes med universell opplæring. Tilpasset opplæring blir beskrevet som et vidt begrep, som mangler en grad av styring og mulighet for oppfølging. Tilpasset sammen med opplæring går igjen i dokumentet og blir i den sammenheng beskrevet som begrenset, lite konkret, vanskelig å følge opp og lite dekkende. Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av en tilpasset opplæring, har rett til individuell tilrettelagt opplæring i form av individuell tilpasset opplæring.

Tilpasset blir videre brukt for å beskrive organiseringen av undervisningen ut ifra elevgruppen, der elevens evner og forutsetninger tas høyde for. NOU beskriver faglige, sosiale, organisatoriske og strukturelle tilpasninger med utgangspunkt i elevens forutsetning og evne.

I Opplæringsloven blir tilpasset i hovedsak brukt sammen med opplæring, i tillegg er tilpasset brukt i en organisatorisk sammenheng, som at skolens nasjonale prøver må være tilpasset skolens ferie- og fridager.

4.13 Organisering

Begrepet organisering er nevnt i Generell del av Lk06, Overordnet del av L20, NOU og Opplæringsloven. I Lk06 er organisering brukt for å beskrive hvordan mennesket samspiller med naturen for å løse biosfæriske problemer. I L20 er organisering sett i sammenheng med tilpasset opplæring, spesialundervisning, skole-hjem samarbeid, arbeidsmetoder, læringsmiljø og pedagogisk tilnærming. Organisering kan sees som en tilpasningsarena for elevene, som kan være en del av en tilpasset undervisning og et av skolens grep.

I forarbeidet til ny opplæringslov er begrepet organisering også sett i sammenheng med tilrettelegging, individuelle tilpasninger, gruppestørrelse og utbytte av opplæringen.

Organisering blir vurdert som et sentralt element i opplæringen, med tanke på forsvarligheten av gruppestørrelser i ordinær undervisning og bruk av mindre grupper og enetimer i spesialundervisning. Organisering må på lik linje med tilpasning og gjennomføring vurderes i hvilken grad den har vært hensiktsmessig med tanke på elevenes læringsutbytte.

I gjeldende opplæringslov er organisering brukt for å beskrive grupper og klasser, og hvordan sosial tilhørighet i hovedsak skal være avgjørende for inndelingen. Videre er organisering sett i sammenheng med vurdering, tilpasning, gjennomføring, foreldresamarbeid, læringsutbytte og hensiktsmessighet, samt kommunens plikt til å følge opp dette.

4.14 Kommunikasjon

Begrepet kommunikasjon eksisterer i overordnet og generell del av de to siste læreplanene, gjeldende opplæringslov og forarbeidet til ny opplæringslov. I Lk06 er kommunikasjon brukt sammen med samtale som en forutsetning for læring. I L20 er kommunikasjon brukt sammen med dialog, sosial læring, empati, lytte, argumentasjon og teknologi. I tillegg blir kommunikasjon brukt for å beskrive avgjørende faktorer for godt skole-hjem samarbeid.

I forarbeidet til ny opplæringslov brukes kommunikasjon sammen med skole-hjemsamarbeid, plattformer, effektiv, digital, skriftlig, informasjon og læringsutbytte. Begrepet brukes også i ASK, alternativ og supplerende kommunikasjon, som er en samlebetegnelse på ulike kommunikasjonsformer. I Opplæringsloven brukes kommunikasjon utelukkende som en del av ASK.

4.15 ASK

ASK, alternativ og supplerende kommunikasjon er et begrep som handler om alternative og støttende kommunikasjonsformer, begrepet forekommer ikke i overordnet og generell del av de to siste læreplanene, men eksisterer i gjeldende og forarbeidet til ny opplæringslov. I NOU er retten til ASK referert til som en bestemmelse i lovverket. ASK vurderes som en kjernekompetanse og utvalget foreslår å vike fra det ordinære kompetansekravet til lærere i tilfeller der personer med ASK-kompetanse i større grad kan ivareta elevens opplæringsbehov. Opplæringsloven bruker ASK om opplæring av elever, lærlinger og voksne med behov for å bruke og lære egne kommunikasjonsformer i opplæringen.

5. Drøfting av funn

5.1 Innledning

I dette kapittelet skal jeg se på funnene presentert i forrige delkapittel i lys av teoretiske perspektiver presentert i kapittel 2. Dette kapittelet tar som utgangspunkt for seg forskningsspørsmålene som ble presentert i innledningen:

I hvilken grad erkjennes de tilpasningsbehov elever med autismspekterdiagnoser kan ha utbytte av, herunder;

Behov for struktur og forutsigbarhet, tilpasninger knyttet til organisering av skoledagen, mulighet til sosial ferdighet-, og kommunikasjonsstrening, og individualisering av tilpasninger til en mangfoldig gruppe?

Hvordan legger skolens styringsdokumenter opp til å sikre en opplevelse av å være inkludert?

Erkjennes arbeid med atferd som en del av tilretteleggingen for elever med autisme?

Hva er konsekvensene av manglende tilrettelegging? Og hvordan kan man arbeide med utfordrende atferd og ekskludering?

Dette kapittelet vil innledningsvis presentere aktuelle temaer hentet fra forskningsspørsmålene over. Hvert underkapittel vil ta for seg et forskningsspørsmål og vil innledes av en oppsummering av aktuell teori om emnet, samt hvordan det kommer til uttrykk. Deretter vil funn fra datagrunnlaget vurderes opp mot det aktuelle temaet for

underkapittelet. Videre kommer min vurdering av i hvilken grad behovene beskrevet av forskningsspørsmålet og aktuell teori erkjennes i styringsdokumentene.

Videre vil dette kapittelet ta for seg skolens utfordringer knyttet til autisme, min vurdering av inkludering og erkjennelse og konsekvensene av manglende tilrettelegging. Her vil jeg vurdere ulike teoretiske perspektiver mot hverandre og se det i lys av tilrettelegging for elever med autismspekterdiagnoser og mine funn fra skolens styringsdokumenter. Deretter presenteres behovet for spesialkompetanse i skolen, samt en vurdering av organisering av tilrettelagt undervisning. Avslutningsvis vil kapittelet oppsummeres med en vurdering av forskningsspørsmålene, sett mot konsekvensene av manglende tilrettelegging, spesialkompetanse i og organisering av tilrettelagt undervisning. I dette kapittelet vil jeg bruke styringsdokumenter som samlebetegnelse på generell del av Lk06, overordnet del av L20, gjeldende opplæringslov og forarbeidet til ny opplæringslov. Hvordan spesifikke styringsdokumenter bruker begrepene er presentert i kapittel 4.

5.2 Tilpasningsbehovet til personer med ASD i skolen

Som i teorikapittelet om autisme vil jeg i denne delen også bruke ulike begreper om personer med autismspekterdiagnose om hverandre, da begrepene i stor grad skiljer over i hverandre. Autismen er som Eikeseth, Jar & Eldevik (2010) samt Martinsen & Tellevik (2014) beskriver en omfattende og gjennomgripende utviklingsforstyrrelse og påvirker alle deler av livet til personer med diagnosen. For å kunne skape gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for personer med ASD er det avgjørende at tilpasningen og tilretteleggingen som gjøres er omfattende, gjennomgripende og at den gjøres på alle områder og arenaer barnet befinner seg på. Arbeidet må være forebyggende i møte med vansker og barrierer, samtidig som eksisterende utfordringer må reduseres.

5.2.1 Behov for struktur og forutsigbarhet

Som beskrevet av Eikeseth, Jar & Eldevik (2010) har personer innenfor autismspekteret ofte utfordringer knyttet til sosiale samspillsferdigheter, kommunikasjonsferdigheter og repetitive atferdsmønstre. Et resultat av dette er en lav toleranse for endring i rutiner og brudd med forventninger. Personer med autisme har ifølge Fjæran-Ganum (2008) utfordringer knyttet til fleksibilitet i tanker og atferdsmønstre, som gjør omstillinger og raske tilpasninger utfordrende. Struktur må for en person med autisme være noe som gjør skoledagen

forutsigbar, håndterlig og forståelig. Begrepet struktur er i styringsdokumentene brukt for å beskrive en læringsaktivitet, og noe læreren i forkant legger opp til før en undervisningsøkt. Begrepet er i skolesammenheng kun knyttet til faglige aktiviteter ledet av læreren. Struktur er i styringsdokumentene ikke noe som skal være gjennomgripende i skolehverdagen slik en person med ASD har behov for.

Forutsigbarhet er en avgjørende del av skoledagen til en elev på autismspekteret, da denne elevgruppen som Fjæran-Granum (2008) legger frem i stor grad opplever verden rundt seg som uforutsigbar. Sentrale ASD tiltak er som Martinsen, et al. (2016) beskriver tiltak som alle personer med autisme alltid vil ha utbytte av og tiltakene går ut på en strukturering av opplærings- og hverdagssituasjoner for å skape en forutsigbarhet rundt personen med autisme. Begrepet forutsigbarhet er i styringsdokumentene brukt om skoleinntak, skolekretser, saksbehandling og digital tilgjengelighet.

Forutsigbarhet og struktur er helt sentralt i tilretteleggingen av skolehverdagen for en elev med autismspekterforstyrrelser. Det er et lavterskeltiltak som alle elever med ASD vil ha positivt utbytte av og kan gjennomføres uten et stort analysearbeid i forkant. Det finnes flere måter å legge til rette for en strukturert skolehverdag både for en enkeltelev og for hele grupper eller klasser. Sentrale tiltak i forbindelse med struktur og forutsigbarhet vil ta utgangspunkt i å tilrettelegge for utfordringer knyttet til fleksibilitet og kan være visuelle time- og dagsplaner, arbeid med TEACCH-metoden eller ASK-tilrettelegging. Skolens styringsdokumenter legger opp til strukturerte undervisningsøkter, men ikke på et helhetlig nivå som innebefatter alle aspekter av skoledagen slik en elev med ASD har behov for. Mitt utvalg styringsdokumenter tar heller ikke høyde for forutsigbarhet som tilretteleggingsverktøy. Med utgangspunkt i dette funnet vil jeg si at behovet for struktur og forutsigbarhet er delvis erkjent i skolens styringsdokumenter. Skolens styringsdokumenter tar delvis høyde for at elever med ASD har et behov for forutsigbar struktur i undervisningssammenheng, men det tas ikke høyde for at dette behovet er gjennomgripende og gjelder alle aspekter av skoledagen.

5.2.2 Organisering av skolehverdag og undervisning

Elever med autismspekterforstyrrelser vil som påpekt av Eikeseth, Jar & Eldevik (2010) i mindre grad enn andre ha utbytte av løse samarbeids- og undervisningsformer som gruppetime, samarbeidstime og samlingsstund. For å innlære nødvendige ferdigheter for å

delta i løsere undervisningsformer er skjermet en-til-en undervisning der eleven får positive mestringsopplevelser ofte brukt. Det mest utbredte metoden, TEACCH, er nevnt tidligere, denne metoden tar blant annet sikte på å øke elevenes selvstendighet i læringsarbeidet gjennom visuelle kommunikasjonsformer. Skolen må i planleggingsarbeidet for elever med autisme legge til grunn hvilke ferdigheter elevene trenger for å mestre skolehverdagen, dette krever en strukturell, organisatorisk tilrettelegging. Det kan ifølge Bjåstad, Sagstad & Iversen (2020) være konstruktivt å konkretisere ustruktureerte situasjoner gjennom visuelle og konkrete aktivitetsplaner, ukeplaner og dagsplaner. Elever med autismediagnose som sliter med å følge ordinær undervisning kan, som Martinsen og Tellevik (2014) trekker frem, ofte profitere på å jobbe strukturelt annerledes med faget, uten å jobbe på et lavere nivå. Dette kan handle om arbeidsform, oppgaver, plassering, rom og visualisering. Eikeseth, Jahr & Eldevik (2010) påpeker viktigheten av å bryte ned komplekse ferdigheter knyttet til kommunikasjon, sosial interaksjon eller lek i mindre atferdsmessige enheter. Innlæringen av disse enhetene, skjer skjermet med en klar og tydelig progresjon- og nedtrappingsplan.

Organisering er i overordnet del av læreplanen sett som en tilpasningsarena, læreplanen åpner for at elever kan ha utbytte av en alternativ organisert skoledag. Begrepet organisering brukes videre som et sentralt element i opplæringen og hensiktsmessigheten av organiseringen er kontinuerlig under vurdering. Skolens styringsdokumenter tar med andre ord høyde for at elever kan ha utbytte av alternativ organisering og at skolen til enhver tid må vurdere hva som er mest hensiktsmessig for elevenes utvikling. Begrepet skjermet eksisterer ikke i styringsdokumentene jeg har sett på til denne oppgaven, men begrepet segregert er brukt i forarbeidet til ny opplæringslov. Her er segregering brukt som et uønsket resultat av spesialundervisning, og segregert undervisning beskrives som dårlig undervisning. På tross av at styringsdokumentene åpner for alternativ organisering er ikke skjermet eller segregert undervisning vurdert som positive eller hensiktsmessige undervisningsformer. Elever med autisme har utbytte av at deler av undervisningen organiseres skjermet eller segregert i en en-til-en situasjon for å kunne tillære seg ferdigheter som er nødvendige for deltagelse i ordinære undervisningsformer. Skolens styringsdokumenter erkjenner at enkelte elevgrupper, som for eksempel elever med autisme, kan ha behov for alternativ organisering av skolehverdagen sin. Det tas derimot ikke høyde for den elevgruppen som har et skjermingsbehov, da begrepet skjermet ikke er brukt, og segregert undervisning er brukt med et negativt fortegn. Ideen om at segregert undervisning er utelukkende negativt samsvarer ikke med en erkjennelse av

behovet enkelte elever på autismespekteret kan ha for skjerming. Behovet for tilrettelagt organisering av skoledagen og undervisning erkjennes delvis i skolens styringsdokumenter.

5.2.3 Sosial ferdighetstrening og kommunikasjon

Sosial kompetanse er ifølge ADHD Norge (2016) en forutsetning for deltagelse i skolehverdagen, og kompetansekravet øker med alderen da samspill, undervisning og lek blir mer abstrakte. Elever på autismespekteret strever med fleksibilitet i tanker og atferd, som kan gjøre uskrevne regler og kontekstavhengige situasjoner utfordrerne. Fjæran-Granum (2008) viser at samspillsutfordringer gjerne kommer til syne i leker med implisitte regler, da man lett kan bli for passiv eller dominerende. Nevrotypiske barn plukker gjerne opp sosiale ferdigheter gjennom observasjon og imitasjon, men det er ofte mer utfordrende for barn med ASD. Gundersen og Moynahn (2010) trekker på sin side frem sosial kompetanse som et sett ferdigheter knyttet til kompleks problemløsning, sinnemestring, empati, kommunikasjon og moralsk resonnering. Utfordringer knyttet til sosialt samspill sees gjerne også i sammenheng med kommunikasjonsvansker, da samspillet er myntet på en felles forståelse kommunisert gjennom tale, kroppsspråk og mimikk.

Det er flere måter å trene sosial kompetanse i skolen, men gjerne handler sosial ferdighetstrening om å innlære gode kommunikasjons-, regulerings- og samhandlingsstrategier. Helt sentralt i sosial ferdighetstrening er evnen til å kommunisere egne ønsker, tanker og følelser, i tillegg til evnen til å høre og forstå andre personers ønsker, tanker og følelser. For personer med ASD vil ofte alternativ og supplerende kommunikasjon, ASK, være aktuelt. Bjåstad, Sagstad & Iversen (2020) peker på blant annet utfordringer knyttet til kommunikasjon, begrenset interessesfære og toleranse for sanseintrykk som noen av hovedutfordringene knyttet til elever med autismespekterforstyrrelser. Dette kan være faktorer som gjør deltagelse og sosial interaksjon utfordrende. Den sosiale kompetansetreningen, må ta utgangspunkt i elementer som er utfordrende og bygge videre fra det. En elev som strever med å uttrykke egne ønsker i lek, kan ha utbytte av intensiv ASK eller kommunikasjonstrening, der man øver på elementer og strategier som er nødvendige for å kunne kommunisere egne ønsker og behov på en hensiktsmessig måte.

Begrepet kommunikasjon er i skolen styringsdokumenter beskrevet som en forutsetning for læring og sosial deltagelse, samt en viktig faktor for et vellykket skole-hjem samarbeid. ASK blir beskrevet som en rettighet for personer som har behov for å bruke alternative

kommunikasjonsformer i opplæringen. Det legges til rette for at personer med relevant kompetanse innenfor ASK, men uten formell lærerkompetanse kan stå ansvarlig for opplæringen av elever med kommunikasjonsutfordringer. For elever med autisme vil en effektiv og hensiktsmessig kommunikasjon være en avgjørende ferdighet for at de skal kunne mestre skoledagen. Å kunne få opplæring i, og i bruk av eksempelvis ASK fra personell med tilstrekkelig kompetanse på området, vil gi eleven mulighet for sosial deltagelse, læring og samvær. Skolens styringsdokumenter tar med andre ord høyde for at elever på autismespekteret er avhengig av en hensiktsmessig kommunikasjon for å kunne delta på skoles opplærings- og sosiale arena. Det legges videre til grunn at elever med ASD kan få opplæring i ASK, og at dette kan gjennomføres av personer med alternativ og relevant kompetanse innen emnet. Skolens styringsdokumenter tar høyde for at hensiktsmessig kommunikasjon er en forutsetning for deltagelse, både sosialt og faglig. Videre legges kommunikasjonstrening i form av ASK til grunn for innlæring av disse ferdighetene. Med dette utgangspunktet vil jeg si at skolens styringsdokumenter erkjenner elever med autisme sitt behov for sosial ferdighetstrening gjennom opparbeidelse av hensiktsmessige kommunikasjonsformer.

5.2.3 Individualisering av tilpasning

Personer med autismespekterdiagnoser har behov for en stor grad av individualisering av tilretteleggingen de får. En individualisering av tilrettelegging må ikke forveksles med en individuell forståelsesmåte av personens utfordringer. Individualisering handler om at tilpasninger må gjøres med individet i fokus, med en helhetlig og langsiktig tankegang. For å kunne gi et tilfredsstillende opplæringstilbud er man avhengig av å kartlegge og ta høyde for elevens styrker, interesser, vansker og behov. Det er aktuelt å se individualisering av tilbud til elever på autismespekteret i lys av de tre tiltaksnivåer presentert av Martinsen et al. (2016). Her skilles det mellom sentrale, typiske og spesifikke tiltaksnivåer for personer på autismespekteret, der særlig de spesifikke tiltaksnivåene utarbeides på individuelt nivå av fagpersoner rundt barnet. Det finnes ikke en tilpasning, arbeidsmetode eller oppfølging som vil passe alle, så læreren er med utgangspunkt i individuell kartlegging nødt til å legge en plan som blir riktig for den aktuelle eleven. Dette gjentas av Fjæran-Granum (2008) samt Martinsen & Tellevik (2014) som belyser behovet for høy fag- og relasjonskompetanse knyttet til utarbeidelse av individuelle tilrettelegginger.

Vi kan også se en individuell tilpasning av skoledagen i lys av retten til spesialundervisning, Hølland (2021) påpeker at retten til spesialundervisning ikke henger sammen med elevens eventuelle diagnoser, men heller elevens utbytte av ordinær undervisning. Med dette som utgangspunkt kan vi si at når retten til spesialundervisning er utløst må spesialundervisningen ta utgangspunkt i de områder av undervisningen eleven ikke mester. Eksempelvis kan en elev med autisme ha utfordringer knyttet til å følge felles tavleundervisning, men mestre de andre klasseromsoppgavene godt. Da vil spesialundervisningen for denne eleven handle om tilrettelegging og tilgjengeliggjøring av fagstoffet som ellers blir gjennomgått på tavlen.

Individuell tilrettelegging kan gjøres med utgangspunkt i kjernevansker hos personer med autismespekterdiagnose, presentert av Fjæran-Granum (2008). Tar vi utgangspunkt i utfordringer knyttet til fleksibilitet, tanker og atferd vil tilrettelegging i stor grad handle om økt forutsigbarhet og oversikt over egen hverdag. I skolesammenheng kan dette eksempelvis gjøres ved innarbeiding av dagsplaner, timeplaner, arbeidsplaner eller lignende. Planene må utarbeides på et individuelt nivå og ta utgangspunkt i elevens behov, styrker og utfordringer. Dersom man skal tilrettelegge for utfordringer knyttet til sosial fungering og kommunikasjon handler det i større grad om å gi verktøy som leder til forståelse og deltagelse. Som i tilrettelegging for personer med ASD for øvrig er det avgjørende å ta utgangspunkt i individuelle egenskaper i arbeid med problemarenaen. Kommer utfordringen til uttrykk en spesifikk lek, kan det være effektivt å gjennomgå og øve på reglene og gangen i leken samtidig som man øver på gode strategier til å kommunisere egne ønsker og meninger knyttet til samspillet. Gundersen & Moynahn (2010) legger frem hvordan man, gjennom sosial kompetansetrening basert på atferdsanalytisk arbeid med utgangspunkt i eleven kan skape et rom der elevene kan oppleve mestring knyttet til kompleks innlæring. Det er avgjørende at elementene som forutsettes for mestring brytes ned og innlæres i suksessjon, Isaksen & Karlsen (2018) vektlegger videre at formålet med sosial kompetansetrening er innlæring av ferdigheter som ordinært sett innlæres gjennom samhandling i tidlig barndom. For elever med autismespekterdiagnoser vil en skjermet opplæring av ferdigheter som forutsettes for deltagelse, gi mulighet til å kunne generalisere ferdigheter og utvikle videre samspillskompetanse.

Generell del av Lk06 legger til grunn at alle mennesker har en egenart og at individer til sammen skaper et mangfoldig samfunn. Individuell tilrettelegging blir beskrevet som det som skjer utenfor det universelle, noe som kun skal gjelde de som ikke blir ivaretatt av skolen som helhet. Det tas høyde for at individualisering kan være nødvendig for å oppnå likeverdig

opplæring, og at personer med omfattende og langvarige behov alltid vil ha behov for individualisering. Tilpasninger på individnivå beskrives gjennomgående som et ekstraordinært tiltak, ikke som en del av den universelle undervisningen.

Styringsdokumentene åpner for en individualisering av undervisningstilpasning for blant annet elever på autismspekteret, men individualiseringen beskrives som noe som skjer ved siden av det ordinære tilbudet. En individualisert tilrettelegging har i utgangspunktet som mål å legge til rette for at eleven skal kunne delta i det universelle, ikke som noe som skjer ved siden av. Begrepet tilpasset brukes i hovedsak som en del av tilpasset opplæring, og beskrives som overgangen fra det universelle til det individuelle. Det er kun elever som ikke har utbytte av den universelle tilpassede opplæringen som har rett på individuell tilpasset opplæring. Det åpnes for ulike former for tilpasning, faglige, organisatoriske, sosiale osv. med utgangspunkt i elevene det tilpasses for.

Elever med autismspekterdiagnoser er avhengige av en individuell tilpasning av skolehverdagen på sitt nivå, uavhengig om de deltar i ordinære undervisning. Får å lykkes med tilpasset opplæring for personer med ASD innenfor de universelle rammer er man nødt til å tilpasse individuelt innenfor klasserommet. Det vil si at en elev som i utgangspunktet deltar i ordinær klasse fortsatt vil ha utbytte av tilpasninger basert på sine styrker og begrensninger. Dette kan ta utgangspunkt i kommunikasjon, sosiale- eller faglige ferdigheter og må utarbeides med grunn i individuelle forutsetninger. Det samme gjelder for elever som i mindre grad deltar i ordinær undervisning. Denne elevgruppen vil ha behov for en skolestruktur som er tilpasset egne forutsetninger. Styringsdokumentene tar til en viss grad høyde for en individualisering av tilpasningene til elever med ASD. Det gjøres i større grad utenfor det ordinære tilbudet i form av spesialundervisning, og i mindre grad i det universelle tilbudet. Styringsdokumentene ta høyde for at tilpasninger kan omhandle organisatoriske og sosiale aspekter, i tillegg til de faglige. Selv om styringsdokumentene presenterer muligheter for tilpasninger som ikke er faglige, sees det som noe utenom det ordinære tilbudet. Behovet for individuelle tilpasninger er delvis erkjent i skolens styringsdokumenter, da individuelle tilpasninger utenfor det ordinære klasserommet i stor grad legges til rette for. Behovet for individuell tilpasning i klasserommet derimot er ikke erkjent, da individualiserte tilbud innenfor de ordinære rammene ikke legges opp til i de aktuelle styringsdokumentene.

5.2.4 Inkludert

Skolen skal ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) skape et inkluderende felleskap for alle elevene som fremmer trivsel, helse og læring. Inkludering trekkes av Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby (2020) frem som et av de viktigste tiltakene i arbeid med elever med atferdsutfordringer, men inkludering kan ofte oppleves for utfordrende for skolene. For å oppleve vellykket inkludering er det avgjørende at elevene opplever mestring og trivsel. I arbeid med inkludering kan vi følge Hølland (2021) som skiller på ulike former for inkludering, der den fysiske inkluderingen handler om at elevene er til stede på skolen og i klasserommet. Den sosiale dimensjonen av inkludering tar høyde for den subjektive opplevelsen til elevene og handler i større grad om erfart tilhørighet. Den faglige inkluderingen handler om deltagelse i arbeidsmåter og aktiviteter, og henger tett sammen med tilpasset opplæring, lærer må legge til rette for deltagelse og opplevelse av mestring. Hølland (2021) legger frem utfordringer knyttet til inkludering. Dette handler om i hvilken grad man klarer å skape et rom der alle elevene får utbytte av opplæringen, hvorvidt elevene mestrer deltagelse i klasserommet, vurderinger av individets og felleskapets behov og elevenes faglig og sosialt utbytte.

Inkludering blir i skolens styringsdokumenter beskrevet som et overordnet mål som skolene aktivt skal jobbe for. Inkluderende skolepraksis blir trukket frem, og ulike tiltak for inkluderende virksomhet blir presentert. Det som ikke trekkes frem er utfordringene og avveiningene som må tas for å lykkes med inkludering. En elev med atferdsutfordringer kan ha et godt faglig utbytte av klasseromsundervisningen, men oppleve sosial stigmatisering som følge av atferden sin. Alternativt kan en elev ha godt sosialt utbytte av fellesundervisning, uten å oppleve faglig mestring. En elev med autismespekterdiagnose og atferdsutfordringer kan ha store utfordringer med å oppleve å føle seg inkludert, og det kan være en stor utfordring for skolene å legge til rette for denne opplevelsen. I skolens styringsdokumenter tas det ikke høyde for de barrierer og utfordringer som kan oppstå med inkludering av elever med atferdsutfordringer. Det er opp til læreren å ta vurderinger med elevenes beste i tankene, hvor målet er en inkluderende undervisningspraksis. Med dette utgangspunktet er behovet for opplevelse av inkludering ikke erkjent i styringsdokumentene. På tross av at inkluderende skolepraksis og opplevelse av inkludering legges til grunn i styringsdokumentene, er fraværet av utfordringer og arbeidsmåter for å sikre elevens inkluderingsopplevelse grunnlag for å si at behovet ikke er erkjent.

5.2.5 Atferd

Personer på autismspekteret utviser svært ulik atferd, og atferden til autister kan på ingen måte generaliseres. Utfordrende atferd er likevel noe som går igjen hos en andel personer med ASD, og beskrives av Fjæran-Granum (2008) som atferd som provoserer, frustrerer i tillegg til emosjonelle eller fysiske utageringer. Utfordrende atferd i skolen er en begrensende faktor for faglig og sosial læring, opplevelse av inkludering og samhandling med omgivelsene. For personer med autisme kommer gjerne utfordrende atferd til uttrykk gjennom utagering, selvskading eller selvstimulering og kan være utfordrende for elevens selv og omgivelsene og personene rundt.

En utfordring knyttet til atferd slik Holden (2010) beskriver det, er hos personer med autisme vansker med å forstå atferden, bakenforliggende faktorer, hva som er utslagsgivende og hvordan man kan arbeide med utfordringen. Uønsket atferd kan være en usikkerhet, frustrasjon, kommunikasjonsstrategi eller et stressmoment som ikke blir sett eller møtt på riktig måte. Atferdsanalytisk kartleggingsarbeid går ut på å kartlegge atferden, forårsakende faktorer og hvilke tiltak som kan og bør iverksettes. Aktuelle tiltak for uønsket atferd i skolen kan ifølge Isaksen & Karlsen (2018) samt Webster-Stratton (2014) være ekstinksjon/ignorering, erstatning, positive forsterkning ved ønsket atferd eller metning. Å arbeide konsekvent med atferd kan være utfordrende og det krever at alle personer som jobber rundt eleven er klar over og innforstått med de tiltakene som eventuelt settes inn.

Atferd blir i skolens styringsdokumenter brukt ulikt, i Lk06 er atferd et nøytralt begrep elevene er ansvarlige for, mens i NOU er begrepet negativt ladet. Atferd er i forarbeidet til ny opplæringslov sett som problematferd og utagerende atferd og erkjennes som en utfordring for skolen. Utvalget nevner også forebyggende og begrensende tiltak mot uønsket atferd og bruk av makt og tvang.

Styringsdokumentene erkjenner gjennom forarbeidet til ny opplæringslov at skolen har utfordringer knyttet til håndtering av utfordrende atferd, og at forebyggende arbeid er vesentlig. Arbeid knyttet til analyse av atferd og vurdering av tiltak er derimot ikke beskrevet like godt. Elever med autismspekterdiagnoser er avhengige av en helhetlig tilnærming i arbeid med atferd. En grundig kartlegging må ligge til grunn, samtidig som tiltakene må være konsekvente og tydelige. Dette er en utfordringsarena for skolene, både med tanke på elevene som utviser atferden, følelse av tilhørighet, stigmatisering samt ivaretagelse av gruppen rundt elevene med den uønskede atferden. Denne utfordringen erkjennes i skolens

styringsdokumenter, men det analytiske grunnlaget som ligger bak tiltakene tas det i mindre grad høyde for.

5.2.6 Erkjennelse av autistenes mangfold

I denne oppgaven forsøker jeg å beskrive barn med autisme og deres behov for tilrettelegging i skolen. Det er lett tro at barn på autismspekteret har et homogent atferdsmønster, men en av tingene jeg ønsker å formidle er hvor mangfoldige og ulike personer med ASD kan være, og i hvor stor grad tilretteleggingen må tilpasses individet og dets behov.

Som nevnt opererer Martinsen et al. (2016) med 3 tiltaksnivåer for personer med autisme, hvor de første tiltakene er tilrettelegging som alle autister vil dra nytte av, neste er noe mange vil utbytte av og den siste handler om tiltak mot spesifikke vansker som færre personer på autismspekteret i utgangspunktet vil dra nytte av. Dette kan være tilrettelegging for psykiske utfordringer, som relativt få personer med autisme har, men forekomsten er høyere enn i resten av befolkningen. Barn med en autismediagnose har videre en økt forekomst av psykisk utviklingshemning, selv om flere i kombinasjon vil ha områder der de skårer svært godt. Vi kan også se mangfoldighet i autismepopulasjonen i lys av de 6 utfordringsområdene presentert av Bjåstad, Sagstad & Iversen (2020). De legger frem utfordringer knyttet til samspill, kommunikasjon, selvstendighet, interessesfære, sårbarhet og symptomer på belastning. Disse områdene er overordnet, og personer med ASD kan ha større eller mindre utfordringer knyttet til disse områdene på et individuelt nivå. Skolen er nødt til å erkjenne at elever med autismspekterdiagnoser er svært mangfoldige, og at en del av dette mangfoldet innebærer psykiske utfordringer. Martinsen & Tellevik (2014) samt Eikeseth, Jahr & Eldevik (2010) presiserer at personer på autismspekteret har økt forekomst for angst og depresjonslidelser, sett i forhold til resten av befolkningen. For å lykkes i arbeid med tilleggsutfordringer knyttet til autisme forutsettes det at personer som jobber rundt elevene har kompetanse på autisme i tillegg til tilleggsutfordringene, og at arbeidet er basert på rett kompetanse.

Når vi vurderer mangfoldighet knyttet til elever på autismspekteret kan man ta utgangspunkt i den autistiske triaden, beskrevet av Martinsen & Tellevik (2014). Elementene i triaden er som nevnt blitt brukt i beskrivelse av utfordringer knyttet til autismediagnosen, men kan også brukes til å illustrere mangfold. Dette kan vi gjøre gjennom å se hvordan og i hvilken grad elementene i triaden kommer til uttrykk som en utfordring hos individer med ASD. Det er

individuelt i hvilken grad språklige utfordringer oppleves som et hinder for læring og undervisning, på lik linje kan påvirkning fra andre personer og omgivelser, i ulike utslag hos ulike personer. Selv om det er individuelt i hvilken grad elever på autismespekteret er påvirket av elementene i triaden, er det hvordan skolen arbeider med og tilrettelegger rundt elementene som i størst grad påvirker elevenes sosiale og faglige utbytte av skolehverdagen.

Eikeseth, Jahr & Eldevik (2010) samt Fjæran-Granum (2008) legger vekt på at elever på autismespekteret kan ha svært sprikende ferdigheter på ulike felt, som kan gi spesielle utslag på kartlegging eller IQ-tester. For å kunne møte et mangfold av elever på autismespekteret, er en erkjennelse av individualiseringsbehovet en forutsetning for å kunne skape et inkluderende lærefellesskap. Arbeidet rundt elever med autisme må ta utgangspunkt i individet, og at dette individet skal kunne ta del i et mangfoldig fellesskap. Dette fordrer at underviseren kjenner eleven og elevens arbeidsmetoder godt, slik at arbeidet kan fungere hensiktsmessig.

Skolens styringsdokumenter nevner ikke autisme utover behov for tvangsbruk, og angst blir kun trukket frem som en vanlig psykisk helseplage blant unge. Erkjennelse er i styringsdokumentene trukket frem som noe skolene må gjøre, både for å se mangfold blant elevene og som en forutsetning for å skape en inkluderende læringspraksis. Erkjennelse blir også brukt for å påpeke at det eksisterer elever som ikke vil ha utbytte av en universell utformet undervisningsform, som vil være avhengige av individuell tilrettelegging for å ha utbytte av opplæringen. Mangfold blir brukt som elevmangfold og vurderes som en del av skolen, ivaretagelse av mangfold blir sett på som et ledd i en inkluderende praksis. Alternative organiseringstiltak blir vurdert som mangfoldsdempende, da segregerende eller skjermende undervisningstiltak sidestilles med nivå- eller interessedelning av klassene.

Det tas i stor grad høyde for autistenes mangfold i skolen, og det eksisterer en erkjennelse at enkelte elever ikke har et godt utbytte av universell tilrettelegging. Samtidig blir mangfoldighet satt som en motsetning til alternativ organisering av opplæringen. Særlig behovet for skjerming blir i liten grad sett som et konstruktivt tiltak, da det tar elever ut av fellesundervisning. Hvis vi følger dette, vil erkjennelse av elevbehov vurderes mot mangfoldighet. Jeg ønsker å se det på en annen måte, dersom en ønsker en inkluderende skolepraksis må det eksistere en erkjennelse av alle elevers individuelle behov. Dette gjelder også behovene til de elevene som ikke nødvendigvis har utbytte av maksimal deltagelse. Dersom man skal legge til rette for inkluderende praksis av disse elevene, er man nødt til å erkjenne at de har behov for tidvis skjerming eller andre alternative

undervisningsorganiseringer. På denne måten vil elevene kunne tillære seg de ferdighetene som kreves for deltagelse på sitt eget nivå og få delta i et mangfoldig felleskap. Segregering og skjerming er ikke mangfoldsdempende, men en forutsetning for å ha et mangfold der alle elevene er sett og deres behov er erkjent. Styringsdokumentene erkjenner at elevgruppen er mangfoldig, deriblant også elever med autismespekterdiagnoser, og at det finnes elever som ikke vil ha et fullverdig utbytte av ordinær opplæring. Styringsdokumentene erkjenner i mindre grad at den mangfoldige gruppen, herunder elever med ASD, kan ha behov for helhetlig omfang av tilrettelegging. Med dette utgangspunktet vurderer jeg at skolens styringsdokumenter delvis erkjenner mangfoldigheten i autistgruppen og deres behov.

5.3 utfordringer på skolen som arena

Elever med autismespekterdiagnoser har ofte utfordringer som kommer til syne på skolens arena. Dette er presentert av Bjåstad, Sagtad & Iversen (2020) som utfordringer knyttet til samspill, kommunikasjon, selvstendighet, interessesfære, sårbarhet for tilleggsutfordringer og alvorlige konsekvenser på belastning. De første utfordringene kommer særlig til uttrykk i arenaer som setter krav til samarbeid og deltagelse. Dersom vi tar for oss en tenkt gruppeoppgave der elevene selv skal velge tema og i stor grad skal samarbeide selvstendig på gruppen. En elev med ASD vil ha utfordringer knyttet til egen rolle i gruppen og ha problemer med å kommunisere egne ønsker og tanker på en adekvat måte. I tillegg kan det være vanskelig å igangsette oppgaven og eget skolearbeid selvstendig. I en slik undervisningssituasjon er det avgjørende at læreren er bevisst på elevens utfordringer og hvordan eleven kan støttes i arbeidet for å oppleve mestring. Som beskrevet tidligere er læreren nødt til å bruke relasjon og kunnskap om eleven for å strukturere undervisningen for å sørge for mestring og deltagelse.

Utfordringer knyttet til samspill, kommunikasjon og deltakelse er aktuelt å vurdere opp mot mulighet til sosial ferdighet- og kommunikasjonstrening og opplevelse av å være inkludert. Som beskrevet i kapittel 5.2.3 erkjennes behovet for kommunikasjonstrening som grunnlaget for samspill og deltagelse i skolens styringsdokumenter. I dette tilfellet legger styringsdokumentene til rette for at elever som strever med kommunikasjon kan få alternativ eller supplerende opplæring gjennom for eksempel ASK. En elev med hensiktsmessige kommunikasjonsverktøy vil som eksemplifisert være bedre rustet til å kommunisere egne

ønsker og behov på en adekvat måte, som vil være et viktig verktøy for samarbeid og deltagelse.

Ser vi derimot på den samme utfordringen i lys av en opplevelse av å være inkludert, kommer styringsdokumentene til kort i å erkjenne behovet. Det kommer frem i kapittel 5.2.4 at skolens styringsdokumenter i liten grad erkjenner de utfordringene elever med autismespekterdiagnoser kan oppleve rundt følelsen av å være inkludert.

Styringsdokumentene tar som nevnt frem inkluderende skolepraksis som et overordnet mål, men utfordringer knyttet til opplevelse av å være inkludert kommer ikke frem. En elev med autismespekterdiagnose og atferdsutfordringer kan ha store utfordringer med å føle seg inkludert i møte med arenaer som setter krav til samspill og deltagelse, og mangelen på erkjennelse av dette setter store krav til læreren.

5.4 Hva vil det si å være inkludert og erkjent?

Vi kan forstå inkludering for en elev med autismespekterdiagnose på ulike måter, vi har som beskrevet av Hølland (2021) i skolesammenheng fysisk inkludering i tillegg til sosial og faglig inkludering. Den fysiske inkluderingen handler i stor grad om organisatoriske hensyn, som vil si at med utgangspunkt i denne forståelsen vil eleven være inkludert dersom eleven er på skolen og i klasserommet. Den sosiale forståelsesmåten handler om elevens egen opplevelse av inkludering, hvorvidt man er deltagende og hører til. Den faglige tilhørigheten på sin side dreier seg om i hvilken grad eleven opplever faglig mestring i klasserommet, i hvilken grad eleven er en del av det faglige arbeidet som preger så stor del av skoledagen.

Inkludering må i arbeid med autistelever forstås helhetlig. Skolen er nødt til å se inkludering med utgangspunkt i faglige, sosiale og fysiske forståelsesmåter. Ut fra dette er det tydelig at ikke skolen har definisjonsmakt på hvorvidt en elev er inkludert, elevens subjektive opplevelse må tas med i vurderingen. Elever med individualiserte tilrettelegginger er fortsatt avhengige av å oppleve at deres skoletilbud henger sammen med den ordinære opplæringen, og at deres undervisning også prioriteres. Dette er dessverre ikke nødvendigvis tilfellet i dag, da spesialundervisning som trukket frem av Nordahl et al. (2018) ofte oppleves som ekskluderende og med lite sammenheng med det som skjer i klasserommet. Ekspertgruppen trekker videre frem lav prioritet som en svakhet knyttet til spesialundervisning, og at ved fravær og vikarbehov tas spesialpedagoger ut av tilrettelagte tilbud til ordinær undervisning til fordel for økt vikarbruk.

For å vurdere erkjennelse av autistiske elevers behov i skolen kan vi se det i lys av ulike perspektiver på læreplaner og spesialundervisning slik det er beskrevet av Tangen (2014) og Nordahl et al. (2018). Med utgangspunkt i en individuell forståelsesmåte er elevene erkjent dersom man tar høyde for elevens diagnose og spesifikt arbeider med å begrense elevens vansker. Dersom en elev har utfordringer knyttet til å delta på gruppeoppgaver er elevens utfordring erkjent ved å ta eleven ut av timer der det arbeides på gruppe. Med utgangspunkt i den samfunnsmessige forståelsesmåten ilegges skolen et større ansvar for erkjennelse av elevens behov. Hvis vi tar utgangspunkt i eleven med utfordringer knyttet til gruppeoppgaver erkjennes elevens behov i samfunnsmessig forståelse dersom klassen ikke lenger har gruppeoppgaver. Innenfor det relasjonelle perspektiv, handler erkjennelse om å se individuelle behov og utfordringer i lys av krav og betingelser eleven vil møte i skolen. Ser vi på den samme utfordringen til eleven vil vedkommende være erkjent i det relasjonelle perspektivet når elevens utfordring sees i lys av krav og terskel for deltagelse. En mulighet vil være å konkret og målrettet arbeide med de ferdigheter som kreves for å kunne delta i en gruppeoppgave. Eleven begynner med konkret ferdighetstrening som blir satt sammen til mer komplekse ferdigheter som kreves i en slik arbeidsstruktur. Samtidig som elevens kompetanse heves, må kravet for deltagelse senkes. Dette kan gjøres gjennom å konkretisere elevens oppgaver i gruppen eller fastsette roller for hver elev. Målrettet og konsekvent trening vil gjøre at eleven kan delta samtidig som elevens behov er erkjent.

Vi kan se elevens behov for å oppleve å være erkjent og inkludert i lys av styringsdokumentenes erkjennelse av autistenes mangfold og opplevelse av å være inkludert. Styringsdokumentenes erkjennelse av autistenes mangfold er presentert i kapittel 5.2.6, der vi kan se at styringsdokumentene erkjenner at elevgruppen er mangfoldig. En følge av denne mangfoldigheten er ulike behov, da ulike elever har ulike tilpasningsbehov. Erkjennelsen av enkelte autistelevers behov for skjerming finnes ikke i disse styringsdokumentene. Tar vi utgangspunkt i den relasjonelle forståelsesmåten med en erkjennelse om at deltagelse i ordinær undervisning stiller krav til deltagelse og kan oppleves som en barriere for elever med ASD, vil ikke elevenes behov være erkjent. Styringsdokumentene åpner heller ikke for at skjermet ferdighetstrening kan være en forutsetning for senere deltagelse.

Tar vi for oss opplevelsen av å være inkludert, presentert i kapittel 5.2.4, kan vi se at styringsdokumentene presenterer inkludering som et overordnet mål for skolen, men at styringsdokumentene i liten grad tar hensyn til utfordringer knyttet til inkludering. Ettersom skolen ikke har definisjonsmakt på hvorvidt en person opplever å være inkludert, vil elevens

stemme være vesentlig. Elever med autismespekterdiagnoser kan stå i krysningspunktet mellom faglig og sosial inkludering, da eleven kan ha sosialt utbytte av deltagelse, men lite faglig utbytte. Erkjennelsen av utfordringer knyttet til faglig og sosial inkludering eller utfordringer som følge av at utfordrende atferd erkjennes derimot ikke i skolens styringsdokumenter.

5.5 Konsekvensene av manglende tilrettelegging

I denne oppgaven har vi sett på hvilke behov elever på autismespekteret har med tanke på tilrettelegging i skolen. Samtidig kommer det frem at ikke denne tilretteleggingen nødvendigvis lar seg gjennomføre i skolehverdagen. Her vil jeg se på mulige konsekvenser av manglende tilrettelegging for elever med ASD i skolen, samt hvordan styringsdokumentene tar høyde for dette. Innledningsvis tar jeg for meg eksternalisert atferd før jeg går gjennom barn som blir ekskludert i lek.

5.5.1 Eksternalisert atferd

Eksternalisert atferd er en samlebetegnelse på utfordrende, uønsket og utagerende atferd. For barn med autisme har denne atferden ifølge Fjæran-Granum (2008) en funksjon, og kommer gjerne som et resultat av noe som oppleves uventet eller galt. Atferden kan komme som en reaksjon på angst som følge av uoversiktlige eller kaotiske situasjoner, og en manglende evne til å kommunisere ubehag. I arbeid med atferdsutfordringer, på lik linje med andre langsiktige prosjekter er kontinuerlig vurdering av tiltak avgjørende for å vurdere effekten av tiltakene som er iverksatt. Isaksen & Karlsen (2018) påpeker at registrering av atferdens hyppighet også før iverksetting av tiltak er avgjørende for vurdering. I tillegg til en ledelse som aktivt arbeider for og med en tilpasningsdyktig skolekultur trekker Greene (2016) individuelle lærere som en nøkkelfaktor i endringsarbeidet. I møte med utfordrende atferd er det ikke usannsynlig at man vil iverksette tiltak som ikke har ønsket effekt, men et helhetlig arbeid med atferdsanalytisk evaluering er nødvendig for å lykkes. Skolens personell, heriblant ledelse og undervisningspersonell må være innstilt på endring og utvikling for å aktivt etablere en skolekultur som kan møte utfordrende atferd på en konstruktiv måte.

En elev med ASD som ikke har tilstrekkelig tilrettelegging i skolen vil oppleve stress, uforutsigbarhet og usikkerhet i skolehverdagen. Dette kan føre til økt forekomst av eksternalisert atferd eller gjennom økt rigiditet, stigmatiserende eller utagerende atferd. Som

beskrevet tidligere i oppgaven har skolen store utfordringer knyttet til eksternalisert atferd, og atferdsanalytiske perspektiver tas i liten grad høyde for i skolens styringsdokumenter.

Alternativet til et preventivt tilretteleggingsarbeid basert på atferdsanalytiske tilnærminger er økt bruk av makt og tvang. Ikke bare er makt og tvang et svært inngripende tiltak, det kan også oppleves som stigmatiserende, og kun et fåtall av skolens tilsatte har tilstrekkelig kompetanse i skadeavvergende tiltak.

Eksternalisert atferd henger tett sammen med styringsdokumentenes erkjennelse av atferdsproblematikk presentert i kapittel 5.2.5. Her kommer det frem at skolens styringsdokumenter i stor grad erkjenner at elever med atferdsproblematikk er en utfordring for skolen, men i liten grad legger til rette for et atferdsanalytisk arbeid for å jobbe med elevatferd. Vi kan også se eksternalisert atferd i lys av behov for struktur og forutsigbarhet, da utagerende atferd hos elever med autismespekterdiagnoser kan være et resultat av mangel på struktur og forutsigbarhet. I kapittel 5.2.1 så vi at skolens styringsdokumenter delvis erkjenner elever med autisme sitt behov for struktur og forutsigbarhet gjennom et fokus på struktur kun i undervisningssammenheng. Elever med ASD har behov for struktur gjennom hele dagen, og mangelen på dette kan være en medvirkende faktor som fører til eksternalisert atferd.

5.5.2 Ekskludert i lek

Lek er en viktig arena for sosialisering for barn i alle aldre, og har ulik grad av struktur, fra voksenstyrte leker i undervisningstid til frileksarenaer som friminutt og AKS. Frileksarenaer har, som beskrevet av Ruud (2014), økt risiko for ekskludering sett i forhold til voksenstyrte aktiviteter, da barn i større grad kan velge selv hva de vil leke og hvem som skal være med. Ofte er ekskludering et resultat av mange faktorer, men barneatferd står sentralt da barn ofte velger de mest attraktive lekekameratene til å bli med på leken. Barneatferd som kan føre til ekskludering er blant annet manglende sosial kompetanse til å forstå sin plass i leken, utagerende eller stigmatiserende atferd. Ekskludering fra lek kan føre til en økning i den barneatferden som i utgangspunktet la grunnlaget for ekskludering, og ofte må en voksenstyring inn for å bryte den ekskluderende sirkelen.

Barn med autisme står i en særlig utsatt posisjon når det kommer til å bli ekskludert i lek. Elever med utfordringer knyttet til sosial kompetanse blir trukket frem av Ruud (2014) og Paulsen & Bru (2020), som sårbare med tanke på utestenging og avvisning. Utfordringer knyttet til sosialt samspill og kommunikasjon kan sees i sammenheng med barn med autisme

sin begrensede forståelse av sosialt implisitte situasjoner samt interessebegrensinger beskrevet av Bjåstad, Sagstad & Iversen (2020) og ADHD Norge (2016). Frileksarenaer er i utgangspunktet en utfordrende situasjon da mangelen på struktur og forutsigbarhet særlig kommer til uttrykk. Det er avgjørende at skolen tidlig iverksetter tiltak som gir elever med autismespekterdiagnoser redskapene til å kunne delta i lek. Tiltakene må utarbeides og vurderes individuelt da ulike elever vil streve med ulike aspekter av leken. For enkelte vil det å begrense gruppestørrelse være konstruktivt, mens i andre situasjoner kan økt voksenstyring og tilstedeværelse fungere bedre. For å lykkes med å trene på lekeferdigheter er det viktig at skolen til enhver tid vurderer de tiltak de har satt inn, her må alle elevenes deltagelse og trivsel stå i sentrum.

Barn med autismespekterdiagnoser som ikke opplever en skolehverdag der de har muligheten til å trene på sosial kompetanse og lekeferdigheter står i en særlig risiko for å bli ekskludert i lek. Sosiale samhandlingsrutiner, fleksibilitet i anvendelse av ferdigheter og atferdsregulering er nødt til i større eller mindre grad å være en del av opplæringstilbudet. En intensjon om å ikke ta en elev med ASD ut av lek eller undervisning for å trene på denne typen ferdigheter kan få motsatt effekt. Dersom man ønsker at eleven skal kunne delta i lek er man nødt til å vurdere med utgangspunkt i individet i hvilken grad eleven har behov for sosial ferdighetstrening og hvilke områder eleven eventuelt har utfordringer knyttet til. Dersom man ikke gjør det risikerer man at eleven ikke opparbeider seg de nødvendige ferdighetene og blir ekskludert i lek.

En individualisering av skoletilbudet, som ble vurdert i kapittel 5.2.3, kan belyse tiltak som begrenser ekskludering. Skolens styringsdokumenter vurderer individuelle tilrettelegginger og opplæringstilbud som noe utenfor det ordinære. Det erkjennes at enkelte elever har behov for dette, men i liten grad gjelder det elever som ellers har utbytte av ordinær opplæring. Tar vi for oss ferdigheter knyttet til lek er dette komplekse og sammensatte ferdigheter som til sammen skaper lekkekompetanse. Dette kan være utfordrende for elever med autismespekterforstyrrelse, selv om de mester andre områder av opplæringen godt. Disse elevene er avhengige av et individuelt tilrettelagt tilbud som hjelper med ferdighetsinnlæring for å sikre deltagelse, en individualisering innen det ordinære.

5.6 Spesialkompetanse i skolen

For å på en god måte kunne tilrettelegge undervisning og opplæring av elever med autismespekterdiagnose kreves ifølge Martinsen & Tellevik (2014) en spesialkompetanse innen autisme og sosioemosjonell utvikling. Dessverre er det mange, som trukket frem av Nordahl et al. (2018), som arbeider med spesialpedagogisk undervisning som mangler denne kompetansen, både på autisme spesifikt og spesialpedagogikk generelt. Ekspertutvalget ledet av Thomas Nordahl tar videre til orde for å innføre spesialpedagogikk i lærerutdanningen samt å opprette et veiledningsprogram for å styrke kompetanse internt på skolene. Denne mangelen på kompetanse innen spesialundervisning har blant annet gjort at Ekspertutvalget foreslår å ta flere elever ut av segregert spesialundervisning og inn i det ordinære klasserommet. Dette har dog møtt motstand fra blant annet Hølland (2021), som på sin side trekker frem at enkelte elever fortsatt har utbytte av segregert spesialundervisning, men at kompetansen må styrkes.

Ettersom utfordringene til personer med autismediagnoser påvirker alle aspekter av livet, må opplæringen av autistelever i skolen legge til rette for å arbeide med disse utfordringene i alle skolens arenaer. Opplæringen må som nevnt ta utgangspunkt i elevens individuelle behov og utarbeidelse av en helhetlig opplæringsplan stiller høye krav til tilretteleggingskompetanse. Videre er det viktig at undervisningspersonell har kjennskap til strukturelle og organisatoriske utfordringer og hvordan skolehverdagen på best mulig måte kan tilpasses eleven. Personen som gjennomfører undervisningen er nødt til å kjenne den aktuelle eleven godt, hvilke verktøy man har til rådighet og hvordan og når man skal bruke hvilke verktøy i undervisningen. Fjæran-Granum (2008) poengterer viktigheten av tydelige rammer, ikke bare gjennom fysiske og organisatoriske tiltak, men også gjennom kommunikasjon fra voksenpersoner. Det samme gjør Webster-Stratton (2014), som på sin side legger frem viktigheten av tydelighet i kommunikasjon og bevissthet rundt ordvalg. Dette kan vi se i sammenheng med spesialkompetanse blant undervisningspersonalet, særlig med tanke på ASK. Personer med kompetanse innenfor ASK har erfaring knyttet til tydelighet og forutsigbarhet i kommunikasjon, som personer med autismespekterforstyrrelse har særlig godt utbytte av.

Alternativ kompetanse er som eksempelvis Eikeseth, Jahr & Eldevik (2010) viser til, TEACCH, som er et populært opplæringsverktøy for elever med autismespekterdiagnoser. For å hensiktsmessig kunne bedrive opplæring ved bruk av TEACCH er underviseren nødt til å ha kompetanse i metodikken, da gjerne gjennom at en lærer eller spesialpedagog veileder

personalet som skal arbeide rundt og med eleven. I tillegg til å ha god faglig kompetanse knyttet til de verktøy og muligheter for tilrettelegging som eksisterer, trekker Martinsen & Tellevik (2014) frem relasjonen mellom elev og underviser frem som avgjørende. Det er ikke nok å kjenne til verktøy for tilrettelegging, man er også nødt til å kjenne eleven og vite hvordan eleven skal møtes i enhver situasjon.

Spesialundervisning har blitt kritisert på måten den gjennomføres, blant annet ved at personer som gjennomfører spesialundervisningen ikke besitter den nødvendige kompetansen.

Kompetansekravet til personer som gir spesialundervisning er i utgangspunktet det samme som ordinære undervisningsstillinger, men det kan avvikes fra dersom det vil gi eleven bedre opplæring. En utfordring knyttet til dette er spriket mellom antatt intensjon og resultat av kompetansefravik. Intensjonen handler om at personer med alternativ relevant kompetanse, som sosionomer, vernepleiere eller miljøterapeuter i enkelte tilfeller vil kunne tilby elever en mer treffende spesialundervisning. Personene med høy relevant kompetanse skal i tillegg fungere som veiledere for lærere og assistenter, slik at skolens samlede kompetanse kommer spesialundervisningen til gode. Resultatet er ofte at en del av spesialundervisningen gjennomføres av personer uten relevant kompetanse, og at skolens totale kompetanse i liten grad kommer elever som mottar spesialundervisning til gode. Dette kommer tydelig frem i Barneombudets (2017) rapport om spesialundervisning og i Ekspertutvalget Nordahl et al. (2018), som refererer til Utdanningsspeilet (Udir, 2017) som på sin side viser at halvparten av spesialundervisning gjennomføres av skoleassistenter.

Elever med autisme kan ha behov for opplæring innenfor flere emner som faller utenfor det ordinære opplæringstilbudet. I slike tilfeller kan det være relevant å oppsøke alternativ relevant kompetanse. Tar vi for oss en elev med kommunikasjons- og språkutfordringer, kan alternativ og supplerende kommunikasjon, ASK, være et relevant verktøy i opplæringen. Ettersom en ordinær lærer ikke nødvendigvis har spesialkompetanse i ASK, vil eleven ha større utbytte av å i en periode motta undervisning fra eksempelvis en miljøterapeut med ASK-kompetanse. Det er viktig at personer på skoler med spesialkompetanse på f.eks. ASK fungerer som veiledere for alle personer som jobber rundt elever som bruker ASK, slik at kompetansen ikke blir låst til en person, men blir en styrke for skolen.

Skolens styringsdokumenter åpner for, som nevnt i kapittel 5.2.3, at personer med alternativ relevant kompetanse innen ASK kan gjennomføre undervisning. På dette området erkjennes behovet for spesialkompetanse i skolen rundt elever med autismspekterdiagnoser godt.

Styringsdokumentene beskriver derimot ikke videre behov for spesialkompetanse knyttet til autisme, da autisme kun er nevnt i forbindelse med tvangsbruk.

5.7 Organisering av tilrettelagt undervisning

I vurderingen av organiseringen av undervisningen til elever på autismspekteret tar vi med oss individ- og systemperspektivet på spesialundervisning. Elever med ASD har som nevnt periodevis behov for skjerming som en del av sin tilrettelegging. Vi kan vurdere denne tilretteleggingen i lys av et individ- eller systemperspektiv. Med utgangspunkt i individperspektivet vil skjermingen sees som en måte å kompensere for elevens manglende deltagelsesevne. Ser vi skjermingen fra et systemperspektiv, vil skjerming i større grad være et redskap i undervisningen til å innøve ferdigheter som er egnet for en-til-en undervisning. Med andre ord kan et tilretteleggingsgrep ha forskjellige funksjoner utfra hvilket perspektiv man legger til grunn.

Organisatoriske tilpasninger kan sees i lys av personer med autismspekterforstyrrelser sine persepsjonsvansker lagt frem av Fjæran-Granum (2008). Persepsjonsvansker kan komme til uttrykk gjennom hyper- eller hyposensitivitet, og være svært individuelle både med tanke på intensitet og sansepåvirkning. Organisatoriske tilpasninger må vurderes med utgangspunkt i eleven og eventuelle persepsjonsvansker. Vi kan samtidig se organisatoriske tilpasninger i lys av det Martinsen & Tellevik (2014) kaller utfordringer rundt spesialpedagogikk og autisme. Her trekkes organisatoriske tiltak knyttet til arbeidsformer under hensyn knyttet til autismebefolkningens mangfold, ulikhet, fellestrekk og krav til forsvarlig tilbud. Med andre ord må enhver spesialpedagogisk tilpasning for elever med autisme vurderes med utgangspunkt i lokale og nasjonale spesialpedagogiske føringer, i tillegg til å ta hensyn til autisms egenart, fellestrekk og mangfoldige uttrykk.

Som nevnt tidligere i denne oppgaven har flere elever med ASD et behov for skjerming som en del av sin tilrettelegging, og det er stor variasjon i hvilken grad dette er et behov. For enkelte elever kan skjermingsbehovet være minimalt, mens for andre vil det dominere store deler av skoledagen. Som følge av dette er det viktig i vurderingen av undervisningsorganisering å ha elevens rettigheter med seg. Hølland (2021) legger vekt på at skolen skal ha et rom for elevmangfoldet og at opplæringen skal gis i en inkluderende setting. I lys av elevens rett på tilpasset opplæring skal skolene som en del av sin ordinære undervisning kunne gi elevene et tilbud som en del av fellesskapet. Det er fra skolens side

ønskelig at flest mulig elever skal få tilrettelegging gjennom ordinær klasseromsundervisning. Og det er ifølge Bargel & Samuelsen (2007) tett sammenheng mellom kvaliteten på den tilpasningen som gis og behovet for eventuell spesialundervisning. Fjæran-Granum (2008) trekker på sin side frem at all tilrettelegging for elever med ASD må ta utgangspunkt i elevenes individuelle egenskaper og behov.

Kun de elevene som skolen ikke klarer å gi et tilfredsstillende undervisningstilbud har krav på spesialundervisning. Spesialundervisning, slik det er i dag er ofte kritisert for lavt læringstrykk og manglende kompetanse. Blant annet ekspertutvalget, ledet av Thomas Nordahl (2018) poengterer at elevenes rettigheter og læringsutbytte ville vært bedre ivaretatt gjennom tilpasset opplæring, økt kompetanse, tidlig innsats, høyere forventninger og økt lærertetthet. Samtidig påpekes det at på tross av intensjonen om at spesialundervisning skal være behovsbasert er omfanget av spesialundervisning høyt og basert på elevens egenskaper fremfor behov. Spesialundervisning uten mål og mening vil ikke være med på å ivareta elevens interesser. Dersom en elev ikke kan delta i den ordinære opplæringen med de tilpasninger som kan gjøres der, er tilbudet som gis nødt til å være tilpasset eleven som mottager. En elev med autismspekterdiagnose som har utfordringer knyttet til samarbeidsoppgaver i norsk, vil i liten grad ha utbytte av å delta på et lesekurs, selv om eleven skårer lavt på lesing. Den alternative opplæringen som gis må ta utgangspunkt i elevens utfordring, og kan i dette eksempelet ha som formål å innlære ferdigheter fordret for deltagelse i gruppeoppgaver.

I et historisk perspektiv har alternative opplæringsinstitusjoner ifølge Nergaard (2007) basert seg på et individualistisk perspektiv, og det var hensyn til resten av elevgruppen som ble lagt til grunn. Vi kan trekke linjer mellom skoleinterne og skoleeksterne opplæringstiltak og synet på tilpasset opplæring og spesialundervisning. Der de skoleinterne tiltakene handlet om hva skolene kunne få til på egen hånd, handlet tilpasset opplæring i stor grad om hva en lærer kan gjennomføre i klasserommet. På samme måte kan vi se skoleeksterne tiltak, som opplæring på alternative skoler eller institusjoner, og spesialundervisning som tiltak der skolens rammer eller betingelser blir en begrensende faktor. Perspektivet lagt til grunn for organisering har endret seg de siste årene, da ikke det ordinære tilbudet legges til grunn for spesialundervisning, men heller elevens behov.

Vi kan vurdere helhetlig spesialpedagogisk tilrettelegging for elever med autismspekterdiagnose i lys av Martinsen & Tellevik (2014) sine føringer for

spesialpedagogisk tilrettelegging. Her handler den første føringen om at eleven skal være integrert og deltagende i nærmiljøet, den andre omhandler elevens individuelle behov og den siste føringen går ut på at tilbudet skal være helhetlig. I tilretteleggingsarbeidet for elever med ASD er det lett å vurdere at de to første føringene kan fungere som motsetninger av hverandre. Dersom en elev eksempelvis har et stort skjermingsbehov som følge av hypersensitivitet eller angstproblematikk kan det oppleves som utfordrende å både ta hensyn til elevens skjermingsbehov samtidig som eleven skal oppleve seg selv som en integrert del av nærmiljøet. For å kaste lys på dette kommer den tredje føringen inn, der tilbudet skal oppleves helhetlig. I de arenaer der eleven har behov for skjerming vil man ved å bryte ned komplekse sosiale interaksjoner kunne arbeide med spesifikke ferdigheter som forutsettes for deltakelse. På den måten kan eleven opparbeide seg ferdigheter som er nødvendige for deltakelse knyttet til forståelse av situasjonen og en evne til å kommunisere egne behov. På den måten kan eleven være integrert og en del av nærmiljøet med utgangspunkt i individuelle forutsetninger takket være helhetlig arbeid rundt eleven.

Vi kan, i vurdering av spesialundervisning, ta utgangspunkt i spesialpedagogikkens mål og intensjon presentert av Tangen (2014) der delmålene kan sees som forebygging og reduksjon. Prinsippet tidlig innsats kan sees som en forlengelse av delmålet knyttet til forebygging av vansker. Omfanget av spesialundervisning er ifølge Thomas Nordahl og ekspertutvalget (2018) størst på ungdomsskolen. Med utgangspunkt i det kan vi si at hverken prinsippet om tidlig innsats eller spesialpedagogikkens mål om forebygging følges opp i tilstrekkelig grad.

Organisering av tilpasset undervisning er som beskrevet tidligere et viktig verktøy for tilrettelegging, særlig når vi snakker om elever på autismespekteret. Det kommer frem at det i spesialpedagogisk diskurs hersker en uenighet om i hvilken grad segregert spesialundervisning er et konstruktivt tiltak. På tross av dette viser spesialpedagogisk litteratur knyttet til autisme at mange elever med diagnosen vil ha positivt utbytte av alternativ organisering og skjerming som en del av sin tilrettelegging. Dersom vi tar for oss hvordan skolens styringsdokumenter legger til rette for alternativ organisering, presentert i kapittel 5.2.2, ser vi at styringsdokumentene til en viss grad erkjenner behovet enkelte elever har for alternativ organisering. Styringsdokumentene erkjenner at alternativ organisering kan være en tilpasningsarena, samtidig som behovet for skjerming og segregering ikke erkjennes. Skolens styringsdokumenter henger med andre ord ikke sammen med det litteratur om autismitilrettelegging forteller oss. Synet på segregert undervisning slik det beskrives i styringsdokumentene har større sammenheng med det Nergaard (2007) skriver om alternative

opplæringsinstitusjoner med individualistisk perspektiv enn det gjør det Fjæran-Granum (2008) og Martinsen & Tellevik (2014) beskriver om skjerming som tilpasning. Behovet for skjerming erkjennes dermed ikke i skolens styringsdokumenter, da perspektivet som ligger til grunn i styringsdokumentene ikke stemmer over ens med det perspektivet som legges til grunn i faglitteraturen. Det individperspektivet som legges til grunn i skolens styringsdokumenter leder til en forståelse av segregering som et mangfoldsdempende tiltak. Det relasjonelle perspektivet som beskrives i faglitteraturen ser derimot på segregering som en forutsetning for innlæring av ferdigheter basert på individuelt utviklede planer med elevens langsiktige mål til grunn. Legger vi det relasjonelle perspektivet til grunn når vi vurderer prinsippet om tidlig innsats og spesialpedagogikkens mål og intensjon, kan en tidlig erkjennelse av et eventuelt skjermingsbehov bidra til en konstruktiv innlæring av ferdigheter som ligger til grunn for deltagelse. Dette kan på sikt føre til at behovet for spesialundervisning avtar med tiden.

5.8 Oppsummering

I dette kapittelet vil jeg oppsummere forskningsspørsmålene presentert i kapittel 1 i lys av drøftingen knyttet til mine funn tidligere i kapittel 5. Dette kapittelet innledes med å se på tilretteleggingsbehovet til elever med autismespekterforstyrrelser i lys av aktuell faglitteratur og funn fra skolens styringsdokumenter. Skolens styringsdokumenter erkjenner ikke autistelevers rett til å oppleve seg inkludert i sin skolehverdag. På tross av at styringsdokumentene legger til grunn et mål om inkluderende praksis, tar ikke styringsdokumentene høyde for de utfordringer som er knyttet til inkludering, atferdsvansker og autisme.

Styringsdokumentene erkjenner delvis behovet for struktur og forutsigbarhet i skolesammenheng for elever med autisme. Behovet for struktur er erkjent i undervisningssammenheng, men elever med den gjennomgripende utviklingsforstyrrelsen autisme har behov for forutsigbarhet og struktur i alle aspekter av skoledagen, også det som foregår utenfor klasserommet. Organisering er også delvis erkjent som et tilretteleggingsverktøy i de aktuelle styringsdokumentene, da det tas høyde for at elever kan ha utbytte av alternativ organisering. Behovet for skjerming og segregerte undervisningstilbud erkjennes derimot ikke, på tross av at det beskrives som et aktuelt tilretteleggingsverktøy i faglitteraturen. Behovet for individualisering av undervisningen erkjennes også delvis i

utvalget av skolens styringsdokumenter. Individualisering av tilpasningen vurderes som et tiltak i spesialundervisning utenfor klasserommet, noe ekstraordinært som ikke har sammenheng med det ordinære. En individualisering av tilpasset opplæring, der eleven får tilrettelegging som åpner for deltagelse beskrives ikke og behovet elever med ASD har for denne typen tilrettelegging erkjennes ikke. Skolens styringsdokumenter erkjenner videre delvis mangfoldigheten i autistgruppen. Styringsdokumentene erkjenner at elevgruppen, herunder autistgruppen, er mangfoldig og at universelle tilpasninger ikke vil være aktuelle for alle. Mangfold beskrives også som en av skolens styrker, men behov på et individuelt plan, som for eksempel behovet for skjerming vurderes som mangfoldsdempende. Det vil si at mangfold settes imot individuelle behov, som leder til at skolens styringsdokumenter kun delvis erkjenner mangfoldet i autistgruppen og tilretteleggingsbehovet deretter.

Skolens styringsdokumenter erkjenner behovet sosial ferdighets- og kommunikasjonstrening som en forutsetning for deltagelse. Styringsdokumentene legger til grunn at hensiktsmessig kommunikasjon er en forutsetning for faglig og sosial deltagelse og at personer med alternativ relevant kompetanse kan drive undervisning og opplæring i for eksempel ASK. Med dette erkjenner styringsdokumentene behovet for elever med autisme har til å trene og opparbeide seg hensiktsmessige kommunikasjonsferdigheter som fører til sosial deltagelse. Videre erkjenner skolens styringsdokumenter utfordringer elever med autismspekterdiagnoser har med tanke på atferdsutfordringer. Atferdsutfordringer beskrives i styringsdokumentene som en problemarena for skolene og må arbeides helhetlig og langsiktig med for å finne løsninger.

Videre i dette kapittelet har oppgaven tatt for seg utfordringer på skolens arena, der det kommer frem at erkjennelsen av behovet for sosial ferdighet- og kommunikasjonstrening er vesentlig for å møte disse utfordringene. Erkjennelsen av kommunikasjonstrening som tilretteleggingsverktøy erkjennes som nevnt i stor grad i styringsdokumentene, men behovet for å oppleve inkludering erkjennes i mindre grad. Deretter tok oppgaven for seg opplevelsen av å være erkjent og inkludert fra et autistisk standpunkt. Skolens styringsdokumenter erkjenner i stor grad at elever med autisme er mangfoldige og har ulike behov, men utfordringer knyttet til inkludering erkjennes ikke i styringsdokumentene. Kapittel 5 fortsatte videre med konsekvenser av manglende tilrettelegging. Der eksternalisert atferd som et resultat av manglende tilrettelegging ble sett opp imot erkjennelse av utfordringer knyttet til atferdsproblematikk og erkjennelse av autistelevers behov for struktur og forutsigbarhet. Skolens styringsdokumenter erkjenner atferdsutfordringer og den helhetlige tilnærmingen som trengs for å møte det. Styringsdokumentene erkjenner delvis behovet for struktur og

forutsigbarhet, da behovet for struktur i undervisningssituasjoner erkjennes, men ikke behovet for struktur på arenaer utenfor klasserommet. Den andre konsekvensen av manglende tilrettelegging er risiko for å bli ekskludert i lek. Dette ble sett i lys av behovet for individualisering av opplæringstilbudet, som skolens styringsdokumenter delvis erkjenner. Individualisering blir vurdert som noe som skjer utenfor klasserommet, men for elever med ASD vil en individuell tilrettelegging også innenfor det ordinære klasserommet være et verktøy for å redusere risiko for ekskludering i lek.

Avslutningsvis har dette kapitlet tatt for seg behovet for spesialkompetanse i skolen samt en vurdering av tilrettelagt undervisning. Behovet for spesialkompetanse i skolen kommer frem i styringsdokumentene gjennom at personer med alternativ kompetanse i ASK kan bedrive undervisning. Organisering av tilrettelagt undervisning sees i lys av skolens styringsdokumenters bruk av begrepene organisering, skjermet og segregert. Styringsdokumentene erkjenner at alternativ organisering vil være konstruktivt for elever som ikke har tilstrekkelig utbytte av ordinær opplæring. Behov for skjermet eller segregert undervisning erkjennes derimot ikke da det blir vurdert i styringsdokumentene fra et individualistisk perspektiv.

6. Avsluttende kommentarer

6.1. Innledning

Dette kapitlet har som mål å besvare problemstillingen i lys av drøftingen ovenfor. Jeg vil ta utgangspunkt i mitt utvalg av skolens styringsdokumenter for å vurdere i hvilken grad styringsdokumentene erkjenner tilpasningsbehovet til elever med autisme. Deretter vil jeg legge til grunn min forståelse av hvorfor og hvordan behovene er eller ikke er erkjent. Videre vil jeg ta for meg hvordan man som underviser kan møte elever med autismspekterdiagnoser innenfor dagens rammer. Avslutningsvis vil jeg drøfte hvordan styringsdokumentene i større grad kan møte erkjennelsesbehovet til autistelever samt mine ønsker for den nye opplæringsloven og fremtidige læreplaner.

6.2 Erkjennelse av tilpasningsbehovet til elever på autismespekteret

I kapittel 5 ble tilpasningsbehovet til elever med autismespekterdiagnoser vurdert med utgangspunkt i de forskningsspørsmålene presentert i kapittel 1. Forskningsspørsmålene hadde som hensikt å konkretisere tilpasningsbehovet til elever med autisme, slik at ulike begreper fra styringsdokumentene kunne vurderes mot konkrete behov elever med ASD har. Resultatene fra drøftingen viser at enkelte områder elever med autisme har behov for tilrettelegging innen erkjennes godt i skolens styringsdokumenter, som behov for sosial ferdighet- og kommunikasjonstrening og utfordringer knyttet til atferdsregulering. Andre områder, som behov for struktur og forutsigbarhet, alternativ organisering, individualisering, og erkjennelse av mangfold, erkjennes kun delvis i skolens styringsdokumenter. Behovet for å føle seg inkludert og de utfordringene knyttet til inkludering av elever med autisme erkjennes ikke i styringsdokumentene slik det kommer frem av min drøfting.

Med dette som utgangspunkt vil jeg vurdere min problemstilling:

I hvilken grad erkjennes tilpasningsbehovet for elever innenfor autismespekteret i et utvalg av den norske skolens styringsdokumenter?

Tilpasningsbehovet til elever med autismespekterdiagnoser erkjennes delvis i skolens styringsdokumenter, da enkelte områder av tilpasningsbehovet tas høyde for i større grad enn andre. Mitt utvalg av styringsdokumenter tar i liten grad høyde for autisme som et eget tilpasningsområde, men tilretteleggingen som beskrives erkjenner deler av behovet elever med ASD har i skolehverdagen.

Et område som i liten grad erkjennes i styringsdokumentene er behovet for skjerming. Det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven legger også ulike perspektiver til grunn i vurdering av segregert opplæring. I faglitteratur om autisme, som Bjåstad, Sagstad & Iversen (2020), Fjæran-Granum (2008), og Martinsen & Tellevik (2014) presenterer, forstås skjerming eller segregering ut fra et relasjonelt perspektiv. Det vil si at behovet enkelte elever med autisme har for skjermet undervisning vurderes som et tiltak for tilrettelegging, at kravet for deltagelse sees som en barriere for læring. Den andre forståelsesmåten av skjerming henger sammen med en individuell forståelsesmåte og kommer frem av Nordahl et. al (2018) som beskriver skjerming og segregering som lite konstruktive tiltak, da elevene er ekskludert fra ordinær undervisning. Denne tankegangen henger tett sammen med forståelsen av segregering i en historisk kontekst, slik Nergaard (2007) legger frem. Han trekker frem et historisk individualistisk perspektiv som bakenforliggende til segregerte opplæringstiltak, både utenfor

og på skolene. Slik jeg ser det har styringsdokumentene jeg har sett på til denne oppgaven samme perspektiv på segregert undervisning som Nordahl, et. al (2018), det individualistiske. Segregerte eller skjermede tilbud tilrettelagt for elever med autisme derimot, legger derimot det relasjonelle perspektivet til grunn. Perspektivet der individets utfordringer må sees i lys av de krav og betingelser individet møter, en skjermet undervisningsform som har som mål å gi rom for innlæring av ferdigheter som kreves for deltagelse. Denne dissonansen i perspektiv mellom styringsdokumenter og faglitteratur om autisme leder til mangel på erkjennelse.

6.3 Møte med autisme i skolen i dag

Gjennom denne oppgaven har vi sett at tilpasningsbehovet til elever med autismspekterdiagnoser delvis er erkjent i skolens styringsdokumenter. En lærer for elever med autisme har med andre ord en begrenset støtte fra skolens styringsdokumenter i tilretteleggingsarbeidet for elevene. Arbeidet med tilrettelegging vil kreve tett oppfølging, tydelig plan og kompetanse innen autismsfeltet. Som lærer har man ikke nødvendigvis tilstrekkelig kompetanse på autismsfeltet til å tilrettelegge hensiktsmessig, men man kan få bistand og veiledning. Spesialpedagoger på skolene er en god resurs som kan veilede lærere internt på skolen. Det eksisterer også en rekke eksterne veiledningstjenester som retter seg mot tilrettelegging for autister i skolen. Det vil variere fra kommune til kommune hvilke tjenester som er tilgjengelige, men kommunens PP-tjeneste vil gjerne ha oversikt over hvilke tilbud som er tilgjengelige. Kompetanse på autismsfeltet internt på skolene er også en viktig ressurs i møte med autistelever. Skolen har et ansvar for å legge til rette for veiledning internt på skolene, ikke bare til pedagogisk personale, men også ansatte i ASK og assistenter til stede i undervisningen.

6.4 Ønsker og tanker for ny opplæringslov og fremtidige læreplaner

Opplæringsloven skal sikre rettighetene til alle elever i norsk skole, og vil sannsynligvis være overordnet og i liten grad gå spesifikt inn på tilpasningsbehovet til enkeltstående diagnoser som autisme. Overordnet del av læreplan legger til grunn det synet som skal være styrende for pedagogisk praksis, og vil følgelig også være overordnet. Derfor vil jeg vie dette delkapittelet til å se på hvordan ny opplæringslov og overordnet del av fremtidig læreplan kan erkjenne tilpasningsbehovet til elever med autismspekterdiagnoser i større grad enn det gjøres i dag.

For å erkjenne autistelevers behov for struktur og forutsigbarhet er den nye opplæringsloven og fremtidige læreplaner, heretter kalt fremtidige styringsdokumenter, nødt til å legge til rette for at struktur ikke bare beskrives som en forutsetning i undervisning, men gjennom hele skoledagen. Videre er det avgjørende at elevenes rett til en forutsigbar skoledag erkjennes. Organisering av skoledagen og muligheten for skjerming kan erkjennes i fremtidige styringsdokumenter ved å vurdere skjerming fra et relasjonelt perspektiv fremfor det individuelle. Elever med ASD har i gjeldende styringsdokumenter fått sitt behov for kommunikasjonstrening erkjent, men fremtidige styringsdokumenter kan også legge til rette for sosial ferdighetstrening. Fremtidige styringsdokumenter kan legge opp til individuelle tilpasninger som en del av tilpasset opplæring. Ved å gi individuelle tilpasninger som en del av tilpasset opplæring, erkjennes behovet autistelever kan ha for å få tilrettelagt sin skoledag selv om de ikke mottar spesialundervisning. For at fremtidige styringsdokumenter skal sikre elever med autismespekterdiagnosers rett til å være inkludert må utfordringer knyttet til inkludering erkjennes. Dette kan for eksempel gjøres gjennom å legge til rette for atferdsanalytisk arbeid som kan minimere utfordrende atferd som inkluderingshemmende. En erkjennelse av autistelevers mangfold i fremtidige styringsdokumenter henger tett sammen med tilpasningene beskrevet over, men det sentrale elementet jeg etterlyser i fremtidige styringsdokumenter er helhetlig tenkning. Helhetlig tenkning handler om at det tilbudet som gis og de tilpasningene som gjøres er basert på individets evner, utfordringer og forutsetninger. Det må åpnes for at elever med autisme har vansker som kommer til uttrykk på ulike måter og tilpasninger må være individuelt utformet.

Bibliografi

- ADHD Norge. (2016). *Tilrettelegging for elever med AD/HD i skolen*. Hentet fra En guide til lærere i grunnskolen og videregående skole: <https://docplayer.me/21207-Tilrettelegging-for-elever-med-ad-hd-i-skolen.html>
- Bargel, H. L., & Samuelsen, A. S. (2007). Hva sier opplæringsloven om systemrettet arbeid? Et redskap i arbeidet med å forbedre den tilpassede opplæringen. I Stadped, Vi har prøvd alt! *Systemblikk på pedagogiske utfordringer* (ss. 65-77). Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter, Bredtvet kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening*. Oslo.
- Befring, E. (2014). Spesialpedagogikk: historisk fremvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 33-76). Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Bjåstad, J. F., Sagstad, U., & Iversen, G. (2020). Autismespektertilstander. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland, *Psykisk helse i skolen* (ss. 213-236). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative Metoder - Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Method*. Oxford: Oxford University Press.
- Bufdir. (2021, juni 17). *Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet*. Hentet fra Barn og unge med behov for tilrettelegging: https://bufdir.no/statistikk_og_analyse/oppvekst/barnehage_og_skole/barn_og_unge_med_behov_for_tilrettelegging/
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021, Desember 16). *forskningsetikk.no*. Hentet fra Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.

Eikeseth, S., Jahr, E., & Eldevik, S. (2010). Autisme. I S. Eikeseth, & F. Svartdal, *Anvendt atferdsanalyse - Teori og praksis* (ss. 223-239). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fjæran-Granum, T. (2008). *Idéboka - Hvordan forholde seg til barn og unge med autismespekterforstyrrelser? - Om vansker og tiltak*. Oslo: SPISS Forlag.

Flaten, K. (2015). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget.

Greene, R. W. (2016). *Utenfor - elever med atferdsutfordringer*. Oslo: Cappelen Damm.

Gundersen, K. K., & Moynahn. (2010). Trening av sosial kompetanse. I S. Eikeseth, & F. Svartdal, *Anvendt atferdsanalyse - teori og praksis* (ss. 294-314). Oslo: Gyldendal Akademisk .

Götestam, K. G., & Hansen, B. (2010). Angstlidelser: Diagnostikk og behandling. I S. Eikeseth, & F. Svartdal, *Anvendt atferdsanalyse - Teori og praksis* (ss. 337-355). Oslo: Gyldendal akademisk.

Hammersly, M., & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Holden, B. (2010). Atferdsproblemer hos mennesker med utviklingshemning. I S. Eikeseth, & F. Svartdal, *Anvendt atferdsanalyse - teori og praksis* (ss. 319-333). Oslo: Gyldendal akademisk.

Høgskolen i Innlandet. (2022, juni 09). *inn.no*. Hentet fra Forskningsetikk:
<https://www.inn.no/bibliotek/forskningsstotte/personvern-og-forskningsetikk/forskningsetikk/>

Hølland, S. (2021). *INKLUDERING OG TILPASSET OPPLÆRING - Til alle elevers beste*. Bergen: Fagbokforlaget.

International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision. (2019). *ICD-10 Version:2019*. Hentet fra
<https://icd.who.int/browse10/2019/en#F40.0>

Isaksen, J., & Karlsen, A. (2018). *Innføring i atferdsanalyse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2017, september 07). *Overordnet del*. Hentet fra Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori*. Oslo: Novus forlag.

Martinsen, H., & Tellevik, J. M. (2014). Autisme - en spesialpedagogisk utfordring. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 485-501). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K., & Olsen, K. (2016). *Mennesker med autismespekterforstyrrelser (ASD) - utfordringer i tiltak og behandling*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Nergaard, S. (2007). Smågruppetiltak - til beste for elevene eller skolen? I Stadped, *Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer* (ss. 105-178). Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter, Bredtvet kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter.

Nordahl, T., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Johnsen, T., Martinsen, J., Paulsrud, P., . . . Wang, M. V. (2018). *Inkludernde fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

NOU. (2019, desember 13). *NOU 2019: 23*. Hentet fra Ny opplæringslov:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>

Opplæringsloven. (2021, juli 21). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra lovdata.no: https://lovdata.no/pro/#document/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6

Paulsen, E., & Bru, E. (2020). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland, *Psykisk helse i skolen* (ss. 27-44). Oslo: Universitetsforlaget.

Regjeringen. (2019). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Hentet fra Meld. St. 6 (2019-2020):

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

Roland, P., Øverland, K., & Byrkjedal-Sørby, L. J. (2020). Alvorlige atferdsvansker - forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland, *Psykisk helse i skolen* (ss. 156-175). Oslo: Universitetsforlaget.

Ruud, E. B. (2014). Tidlig intervensjon når barn blir ekskludert fra lek i barnehagen. I E. Befring, & T. Reidun, *Spesialpedagogikk* (ss. 612-626). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Tangen, R. (2014). Retten til utdanning for alle. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 108-128). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Tangen, R. (2014). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 17-33). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Tinnesand, T. (2007). Om sammenheng mellom forståelse og handling. I Stadped, *Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer* (ss. 21-47). Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter, Bredtvet kompetansesenter og Trønderlag kompetansesenter.

Udir. (2017). *Utdanningsspeilet*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet:

<https://utdanningsspeilet.udir.no/2017/innhold/del-2/2-7-laerartettleik/>

Udir. (2020). *Utdanningsspeilet*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet : <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2020/del-1/grunnskole/#>

Webster-Stratton. (2014). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Øverland, K., & Bru, E. (2020). Angst. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland, *Psykisk helse i skolen* (ss. 45-69). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Tabeller

Kjernebegreper

Ord	Synonymer	Antonymer
Inkludering	Integrering	Ekkludering
Individuell		Universell
Autisme		
Erkjennelse	Vedkjennelse	Ignorere
Angst	Bekymring	Sikkerhet / Trygghet
Mangfold	Ulikhet	Homogenitet
Kompetanse	Ferdighet	
Atferd	Oppførsel	
Struktur		Rot
Forutsigbarhet	Oversiktlig	Uoversiktlig
Segregering	Skjerming	Assimilering
Tilpasset	Tilrettelagt	
Organisering	Planlegging	
Kommunikasjon	Samtale	
ASK		

Antall kjernebegreper

Ord	LK 06	L20	NOU Ny opplærin gslov	Opplæ ringslo ven	Sitater ekskludert når
Inklud ering	0	7	28	0	Fotnote + Referer til fagartikkel + E-post fra barneombudet + Handler om hørselhemmede +
Indivi duell	1	0	52	3	Faktaboks + Navn på departement + Kildeliste + Overskrift + innholdsfortegnelse +Bedrift +

Autisme	0	0	2	0	Språk + Regelverk + Kulturell, språklig, biologisk mangold + Mangfold om arbeidsliv, familie, strategier, religion, utdanning eller oppfølgingstjenesten + Kompetansemål + Studieinntak + Direkte sitat + Vitnemål + Realkompetanse + Yrkeskompetanse + Orden og atferdsregler + Seksuell atferd + Yrkesfaglige personopplysninger.
Erkjennelse	0	1	2	0	
Angst	0	0	3	0	
Mangfold	0	6	12	0	
Atferd	0	2	21	0	
Struktur	2	2	6	0	
Forutsigbarhet	0	1	8	0	
Segregering	0	0	1	0	
Skjermet	0	0	0	0	
Tilpasset	0	4	61	10	
Organisering	1	2	63	5	
Kommunikasjon	2	4	38	0	
ASK	0	0	12	3	

Inkludering

Ord	Dokument	Telling	Sider	Sitat inkludert
Inkludering	LK06	0		

Inkluder ring	L20	7	5,8,15	Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap.
				Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap.
				Arbeidet med å dyrke mangfoldet på den ene siden og inkludere den enkelte på den andre krever et bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn.
				Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle.
				I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs.
				Det innebærer også å hjelpe elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet.
Inkluder ring	NOU	28	128	Det pekes blant annet på store kommunale forskjeller, manglende tilrettelegging av opplæringstilbudet og manglende inkludering.

			152	<p>Av andre eksempler på endring av tradisjonell undervisning er såkalt omvendt undervisning – eller «flipped classroom» – som er en metodikk hvor innføring av nytt fagstoff flyttes fra skoletid til hjemmearbeid. Ofte brukes video, men man kan også bruke podkast, spill, multimodale tekster med mer. Undervisningstiden kan dermed i større grad brukes til avklaringer, oppgaveløsning og drøftinger, noe som kan gi mer tid til individuell tilrettelegging for læring og mulighet for inkludering</p>
			281	<p>Kunnskapsdepartementet har i Prop. 1. S (2018–2019) beskrevet at målet med lærernormen er at elevene oppnår bedre grunnleggende og faglige ferdigheter, opplever inkludering og et godt læringsmiljø, og at flere gjennomfører videregående opplæring.</p>
			287	<p>Jøsendalutvalget mente at organisatorisk differensiering ikke bryter intensjonen i opplæringsloven om sosial tilhørighet eller inkludering, så lenge lærerne tilpasser differensieringen etter elevenes læringsbehov</p>
			344	<p>Inkludering er et viktig prinsipp for opplæringen på lik linje med tilpasset opplæring.</p>
			344	<p>Ordet «inkludering» er ikke nevnt i prinsipper for opplæringen eller i den generelle delen av læreplanen som gjelder i dag, men inkludering er</p>

				likevel et prinsipp skolen skal drive sin virksomhet etter.
			344	Inkludering er understreket blant annet i Salamanca-erklæringen som ble vedtatt på UNESCOs World Conference on Special Needs Education i 1994.
			344	Prinsippet om inkludering kommer til uttrykk i opplæringsloven blant annet i regelen om at elevene skal deles inn i klasser som skal ivareta deres behov for sosial tilhørighet (§ 8-2), og regelen om at alle elever har rett til å tilhøre et trygt og godt læringsmiljø (§ 9 A-2).
			344	Inkludering innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen. Å være inkludert handler ikke alene om å være i klasserommet eller sammen med majoriteten. Enkelte ganger kan det å delta i mindre grupper være mer inkluderende. Å være inkludert handler blant annet om å oppleve mestring sammen med andre. Forutsetningen om et fellesskap mellom elevene innebærer at inkludering bygger på erkjennelse av mangfold og prinsippet om likeverd.
			348	I artikkelen Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig beskriver Jenssen & Lillejord fire epoker i tilpasset opplæring: en integreringsepoke, en inkluderingsepoke, en individualiseringsepoke og en fellesskaps- og kvalitetsepoke.

			352	<p>Ekspertgruppen har drøftet hva inkludering er, og hva det handler om. Ifølge ekspertgruppen er en vanlig misforståelse at inkludering handler om at alle elever alltid skal befinne seg i samme rom og undervises av samme lærer. Ekspertgruppen poengterer at muligheten til å oppleve mestring sammen med andre er sentral når det gjelder inkludering som prinsipp.</p>
			357	<p>Det har gitt større fleksibilitet at tiltak kan settes inn mot klasser eller grupper, men skoleledere har problemer med å prioritere ressurser til støttetiltak. Lærere opplever at ressurs situasjonen er uoversiktlig og de føler ikke at de har tilstrekkelig ressurser til å ivareta elevene. At færre elever får sakkyndig uttalelse, som følge av ny lovgivning, har medvirket til at lærere selv definerer og omtaler elever som «inkluderings elever».</p>
			366	<p>Hvordan tilpasset opplæring forstås, har variert over tid, og pendelen har svingt fra inkludering, via individualisering til et mer felleskapsrettet innhold</p>
			367	<p>Tilpasset opplæring er ikke en statisk betegnelse og innebærer ikke én bestemt måte å gi opplæring på. Læreplanverket inneholder føringer for læring som er relevante for tilpasset opplæring, blant annet medvirkning, variasjon og inkludering.</p>

			376	Behovet for en faglig kompetent og uavhengig tjeneste som kan bistå skolen med kompetanse det ikke kan forventes at skolen kan ha selv, strekker seg langt tilbake i tid. Organiseringen av tjenesten og hvilke oppgaver og hvilken kompetanse tjenesten skal ha, har endret seg over tid. Dette henger i stor grad sammen med samfunnsutviklingen generelt, og spesielt synet på inkludering.
			540	Bibliotekene kan med dette bidra til å fremme inkludering og samhold på tvers av alder, kjønn og sosiale og økonomiske forhold.
Inkludering	Opplæring sloven	0		

Individuell

Ord	Dokument	Resultat telling	Sider	Sitat inkludert
Individuell	LK06	1	4	Oppfostringa skal byggje på det syn at menneske er likeverdige og menneskeverdet ukrenkjeleg. Ho skal grunnfeste trua på at alle er unike: kvar og ein kan komme vidare i eigen vokster, og individuell eigenart gjer samfunnet rikt og mangfaldig.
Individuell	L20	0		

Individuell	NOU	52	31	Kommunen og fylkeskommunen skal sørge for universell opplæring, det vil seie at opplæringa skal vere tilfredsstillande for flest mogleg utan individuell tilrettelegging.
			32	Skolen skal utarbeide ein individuell opplæringsplan for elevar som får individuelt tilrettelagd opplæring. I planen skal det stå kva som er måla for og innhaldet i opplæringa, og korleis ho skal drivast.
			32	Skolen skal éin gong i året utarbeide ei skriftleg oversikt over den individuelt tilrettelagde opplæringa eleven har fått, og ei vurdering av utviklinga til eleven sett opp mot måla i den individuelle opplæringsplanen. Eleven eller foreldra skal få oversikta og vurderinga.
			67	Unge Funksjonshemmede har blant annet spilt inn behovet for kompetanse i spesialundervisningen. De mener også det er hensiktsmessig med egne rettigheter for fysisk tilrettelegging, noe utvalget har fulgt opp i forslaget til ny regulering av individuell tilrettelagt opplæring
			88	Det følger også av konvensjonen at statene skal bygge ned funksjonshemmende barrierer i utdanningssystemet og gi elever som har særlige utfordringer, individuell tilrettelegging og støtte innenfor

				<p>rammene av det allmenne utdanningssystemet. Den individuelle støtten skal bidra til en effektiv utdanning og størst mulig faglig og sosial utvikling.</p>
			118	<p>Det er ikke grunnlag for å konkludere med at opplæringsloven med forskrifter i for stor grad ivaretar individuelle hensyn på bekostning av fellesskapet. Flere undersøkelser viser tvert imot at enkeltelevers særskilte behov i for liten grad ivaretas i praksis.</p>
			152	<p>Av andre eksempler på endring av tradisjonell undervisning er såkalt omvendt undervisning – eller «flipped classroom» – som er en metodikk hvor innføring av nytt fagstoff flyttes fra skoletid til hjemmearbeid. Ofte brukes video, men man kan også bruke podkast, spill, multimodale tekster med mer. Undervisningstiden kan dermed i større grad brukes til avklaringer, oppgaveløsning og drøftinger, noe som kan gi mer tid til individuell tilrettelegging for læring og mulighet for inkludering.</p>

			166	Utvalget vil understreke at målet er at barn, unge og voksne over hele landet, uavhengig av bakgrunn mv., får et likeverdig opplæringstilbud, ikke nødvendigvis et likt tilbud. I et likeverdig opplæringstilbud ligger det en forutsetning om at det tas hensyn til at elevene er ulike og at tilbudet må tilpasses og tilrettelegges etter deres ulike behov. Det må vurderes konkret om det er like regler eller muligheter til å tilpasse til lokale forhold og individuelle behov som gir best grunnlag for et likeverdig tilbud.
			168	I opplæringsloven med forskrifter bør det i størst mulig grad være generelle regler som dekker alle uavhengig av individuelle forutsetninger. Individuelle rettigheter skal bare brukes i tilfeller hvor det er stor risiko for at generelle regler ikke vil ivareta enkeltpersoner.
			340	Etter artikkel 24 i FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne er statene forpliktet til å bygge ned funksjonshemmende barrierer i utdanningssystemet og gi elever som har behov for det, individuell tilrettelegging og støtte innenfor rammene av det allmenne utdanningssystemet. Den individuelle støtten skal bidra til en effektiv

				utdanning og størst mulig faglig og sosial utvikling.
			341	Bestemmelsene i §§ 1-3 og 1-4 gir kommunen og fylkeskommunen plikt til å tilpasse opplæringen, men elevene har ikke en korresponderende individuell rett. At elevene ikke har en individuell rett til tilpasset opplæring, innebærer blant annet at elevene ikke har rett til å klage på at de ikke har fått tilpasset opplæring.
			341	Alle som får spesialundervisning, har rett til en individuell opplæringsplan og en årlig rapport med oversikt over den opplæringen eleven har fått, og en vurdering av elevens utvikling. Dette følger av § 5-5.
			342	Plikten til universell utforming vil langt på vei avhjelpe behovet for individuell tilrettelegging, eller særløsninger.
			343	Likestillings- og diskrimineringsloven § 21 inneholder en regel om rett til individuell tilrettelegging for elever og studenter. Retten til tilrettelegging gjelder både undervisningen, lærestedet, læremidler og eksamen. Etter § 21 andre avsnitt gjelder retten bare så langt den ikke innebærer en «uforholdsmessig byrde».

			346	<p>Dette innebærer at den enkelte elev skal kunne oppleve sosial tilhørighet og sosialt fellesskap med jevnaldrende, samtidig som opplæringen er tilpasset individuelle evner og forutsetninger slik at eleven lærer og utvikler seg både personlig og faglig.</p>
			347	<p>Spesialundervisning er en individuell rett etter dagens opplæringslov og kan bestå av en rekke tiltak, når det gjelder både metodikk, lærerressurser, organisering av opplæringen, praktisk tilrettelegging og fysisk tilrettelegging i form av særskilt utstyr og særskilt tilpassede læremidler. Læreplanverket gjelder fullt ut for elever som får spesialundervisning, men det kan gjøres unntak fra læreplaner for fag når det er begrunnet med elevens behov og forutsetninger.</p>
			349	<p>Den fjerde og siste epoken som omtales i artikkelen, fra 2005 og framover, kjennetegnes ifølge artikkelforfatterne av at tilpasset opplæring forstås som et læringsfellesskap og som undervisningskvalitet. Den individuelle tilpasningen er tonet ned til fordel for fellesskapet. Målet er å bedre kvaliteten på undervisningen. God tilpasset opplæring er god og variert undervisning som gjør at så</p>

				mange elever som mulig får et tilfredsstillende utbytte.
			351	«For å kunne ta slike individuelle omsyn til behova hos elevane, og fordi spesialundervisninga har eit så varierende innhald, meiner departementet at det bør vere mogleg å fråvike hovudregelen om at lærarar skal ha relevant kompetanse i det faget dei underviser i.»
			352	Noe enkelt sagt må relasjonen mellom universell tilrettelegging og individuell tilpassing fastlegges individuelt. Dersom en elev er full ut tjent med universell tilrettelegging, bortfaller behovet for individuell tilpassing og vice versa.
			352	Ekspertutvalget ønsker ikke å fjerne elevenes individuelle rett til spesialundervisning, men det ønsker at færre elever skal trenge spesialundervisning.
			353	Barneombudet er derfor usikker på om elever med rett til spesialundervisning, får underveisvurdering og veiledning i samsvar med den individuelle opplæringsplanen som er utarbeidet for dem.
			353	Det må lages en egen bestemmelse i opplæringsloven om at barn skal høres i PP-tjenestens sakkyndige arbeid, når kommunen fatter vedtak, i skolens arbeid med individuell opplæringsplan

				og i gjennomføring og evaluering av spesialundervisningen.
			353	Komiteen viser til at retten til spesialundervisning kvalitetssikres gjennom fire dokumenter; sakkyndig vurdering hvor en vurderer elevens læringsutbytte, enkeltvedtak som fastslår hva eleven har rett til, individuell opplæringsplan som fastsetter mål og oppfølgingstiltak og halvårsrapporter med evaluering. Til sammen fungerer disse dokumentene som et system for vurdering og oppfølging av elever med behov for spesialundervisning.
			358	Den intensiverte støtten er en mer kontinuerlig, omfattende og individuell støtte. Beslutningen om at eleven skal få intensivert støtte gjøres på bakgrunn av en pedagogisk bedømmelse, og støtten skal gis i henhold til en plan.
			358	Da må det fattes et formelt vedtak på grunnlag av en pedagogisk vurdering. Eleven skal ha en individuell plan. Av planen skal det framgå hvordan den generelle opplæringen og støtten skal organiseres for eleven. Den særskilte støtten kan omfatte både spesialundervisning og annen støtte.
			259	Barneombudet viser også til merknadene fra FNs barnekomité i 2018, der de anbefaler at Norge i større grad sørger for at elever får opplæring

				og individuell støtte av spesialiserte lærere i en inkluderende opplæring.
			362	Utvalget har vurdert om lovendringer kan bidra til å løse problemene med dagens tilbud til elever med behov for individuell tilrettelegging. Utvalget har drøftet flere spørsmål, blant annet: Hvordan kan reglene endres, og hva kan man oppnå med en eventuell endring?
			362	Det vil trolig alltid finnes elever som vil ha behov for tilpasninger av undervisningen, der individuell tilrettelegging er nødvendig for at disse elevene skal få et tilfredsstillende opplæringstilbud. ⁶⁹ Det vil blant annet gjelde elever med langvarige og omfattende behov for individuell tilrettelegging.
			363	Utvalget har vurdert hvordan reglene om tilpasset opplæring og spesialundervisning bør innrettes, ut fra disse tre alternativene: – Dele opp dagens rett til spesialundervisning i separate rettigheter, ved å skille mellom rett til individuelt tilrettelagt opplæring på den ene siden og rett til personlig assistanse og individuell fysisk tilrettelegging på den andre siden. – Differensiere opplæringstilbudet avhengig av graden av tilrettelegging. – Endre retten til individuelt tilrettelagt opplæring

				(spesialundervisning) slik at den bare gjelder når det er aktuelt med avvik fra læreplanverket.
			363	Mange elever vil ha behov for individuell tilrettelegging, men av ulik karakter. Noen elever har behov for individuelt tilrettelagt opplæring i ett eller flere fag eller for å nå målene i den generelle delen av læreplanverket. Andre elever har kun behov for personlig assistanse og praktisk hjelp i skolehverdagen.
			363	En modell for lovregulering kan være å skille mellom rett til individuelt tilrettelagt opplæring på den ene siden og rett til personlig assistanse og individuell fysisk tilrettelegging i skolen på den andre siden. Tiltak som innebærer personlig assistanse og fysisk tilrettelegging, dreier seg ikke om opplæringen i fag eller for å nå mål i den overordnede delen av læreplanverket, og det vil som regel ikke være nødvendig med en sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten for å vurdere hvilke tiltak som skal settes i verk. Slik tilrettelegging bør derfor ikke omfattes av regler om individuelt tilrettelagt opplæring. Personlig assistanse kan dessuten gis av personer som ikke er ansatt i undervisningsstilling.

			365	<p>En annen løsning er å skille mellom (1) elever som kan følge opplæringen uten individuell tilrettelegging, (2) elever som har behov for tilrettelegging i en begrenset periode, men ikke avvik fra læreplanen og (3) elever som har varige eller omfattende behov, eller som har behov for avvik fra kompetansemålene i læreplanverket. Modellen innebærer at elever som har varige eller omfattende behov, og elever som har behov for avvik fra kompetansemålene i læreplanverket, skal ha rett til individuell tilrettelegging av opplæringen og rett til en sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten.</p>
			365	<p>Dersom en elev har behov for avvik fra kompetansemålene, skal eleven ha rett til individuell tilrettelegging av opplæringen (spesialundervisning).</p>
			365	<p>Et vilkår om at eleven må ha varige eller omfattende behov eller behov for avvik fra kompetansemålene i læreplanverket for å få rett til individuell tilrettelegging av opplæringen, innebærer en begrensning av hvem som har rett til spesialundervisning etter dagens regler. Samtidig gir det en ytterligere plikt for kommunen til å gi intensiv opplæring når det er nødvendig.</p>

			365	Forslaget kan innebære økonomiske og administrative konsekvenser for kommunene dersom det må flere lærerressurser til for å oppfylle plikten til å gi intensiv opplæring. På den annen side kan et slikt forslag føre til at det blir mindre behov for individuell tilrettelegging av opplæringen (spesialundervisning). Dermed kan forslaget frigjøre ressurser fra individuell tilrettelegging til styrking av intensiv opplæringen
			366	Elever som trenger ekstra mye organisatorisk hjelp til å nå alle kompetansemålene, vil ikke lenger ha en individuell rett til denne hjelpen. Slik hjelp skal det tilrettelegges for innenfor tilpasset opplæring.
			367	Utvalget foreslår at – universell opplæring innføres som ny betegnelse for tilpasset opplæring – individuelt tilrettelagt opplæring innføres som ny betegnelse for spesialundervisning
			367	Betegnelsen tilpasset opplæring kan etter sin ordlyd oppfattes som særskilt eller individuell tilrettelegging av opplæringen, mens den i utdanningspolitikken er ment å bety at opplæringen – innenfor et fellesskap – skal tilrettelegges på en slik måte at den så langt mulig skaper et tilfredsstillende opplæringstilbud for alle.

			367	Den individuelle tilpasningen er tonet ned til fordel for fellesskapet. Målet er å bedre kvaliteten på undervisningen. God tilpasset opplæring er variert undervisning som gjør at så mange elever som mulig får tilfredsstillende utbytte av opplæringen.
			367	Intensjonen er at den tilpassede opplæringen skal være best mulig, slik at behovet for individuell tilrettelegging blir minst mulig. Forutsetningen for en likeverdig, tilpasset opplæring for flest mulig, og individuell tilrettelegging for de få, er at den opplæringen som gis, er tilgjengelig for den enkelte, med hensyn til både bygninger, læremateriell, metoder og organisering, og at dette er tilrettelagt på en slik måte at det skaper et godt læringsmiljø for alle.
			367	Tilpasset opplæring i vid forstand kan betegnes som universell utforming av opplæringen, og utvalget foreslår derfor å endre betegnelsen tilpasset opplæring til universell opplæring. At opplæringen skal være universell betyr at skolen skal gjennomføre opplæringen på en slik måte at den gir et tilfredsstillende opplæringstilbud for elevene, så langt det lar seg gjøre, uten behov for individuell tilrettelegging av opplæringen. Forslaget innebærer

				harmonisering av betegnelser i lovgivningen og ingen endring av rettstilstanden.
			380	videreføre dagens regel om individuell opplæringsplan og årlig evaluering av den individuelt tilrettelagte opplæringen, se forslag til §§ 10-7 og 10-8
			425	Samtidig viser gjennomgangen at det er gode erfaringer med individuell tilpasning ved at metode og tilrettelegging må vurderes helt spesifikt med tanke på den enkelte elev og elevens klassesituasjon.
			431	Elever med individuell opplæringsplan kan trenge ADL-trening for å nå fastsatte mål. Denne ADL-treningen kan dermed regnes som opplæring i opplæringslovens forstand, selv om aktiviteten kan regnes som helse- og omsorgstiltak i andre sammenhenger. ADL-treningen vil da være en del av elevens spesialundervisning etter opplæringsloven og ADL-treningen skal framgå av elevens enkeltvedtak
			449	Barneombudet mener også at reglene om det fysiske skolemiljøet bør ses i sammenheng med reguleringen av universell utforming og at det bør vurderes om retten til individuell tilrettelegging bør gjelde mer enn arbeidsplassen.

			449	<p>Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon mener opplæringsloven § 9 A-7 om det fysiske skolemiljøet må endres slik at den gir hjemmel for den enkelte elev til å få rett til et fysisk skolemiljø som ivaretar de individuelle behovene for elever med utfordringer.</p>
			484	<p>Skolen og skolens ansatte må likevel være mer tilbakeholdne og varsomme enn det foreldrene trenger å være. Dette skyldes at hva som er grensene for bruk av tvang, også beror på individuelle grenser; noen barn tåler mer enn andre. Dersom man kjenner et barn godt, er det lettere å se hvilke tiltak man kan bruke uten at det er for inngripende overfor barnet. Det er altså snevrere rammer for bruk av makt for skolens ansatte enn det er for foreldrene.</p>
			487	<p>Opplæringslovutvalget mener at heller ikke grunnskoleopplæring og videregående opplæring bør kunne gjennomføres ved bruk av tvang, for eksempel bruk av fysiske tiltak som eleven motsetter seg for å gjennomføre repetisjoner. Dersom opplæringen ikke kan gjennomføres etter læreplanverket (eller den individuelle opplæringsplanen) ved hjelp av forebyggende tiltak eller omsorgstiltak, mener utvalget at det</p>

				heller må vurderes om opplæringstilbudet må endres.
			581	For å ivareta elever som har behov for langvarige og koordinerte tjenester, utarbeides det en individuell plan. Skolen skal delta i arbeidet med individuell plan, jf. opplæringsloven § 15-5. Retten til individuell plan er ikke hjemlet i opplæringsloven, men i andre lover.
			582	Barnevernloven § 3-2 a lovfester en plikt for barneverntjenesten til å utarbeide individuell plan for barn med behov for langvarige og koordinerte tjenester når det er nødvendig for å skape et helhetlig tilbud for barnet.
			611	Fylkeskommunen står også friere når det gjelder når, hvor lenge og hvor mye opplæringen skal tilrettelegges. At det kan tas hensyn til hvilke ressurser som kreves, innebærer at det er en grense for hva som kan forventes av individuell tilrettelegging.
			622	I kapittel 31 foreslår utvalget å erstatte dagens bestemmelse om tilpasset opplæring med en regel om universell opplæring. Dette er en del av en helhetlig endring av betegnelser og av inndelingen av reglene om den generelle og individuelle tilretteleggingen av opplæringen.

			677	<p>Det ligger utenfor utvalgets mandat å foreslå konkrete endringer i andre lover. I den grad departementet følger opp utvalgets forslag, for eksempel forslaget til nytt kapittel 10 om universell opplæring og individuell tilrettelegging, vil det også være naturlig å vurdere tilsvarende endringer i friskolelova. Det samme vil gjelde for barnehageloven, se for eksempel forslag til § 5-6 om overgangen fra barnehagen til skolen.</p>
			725	<p>Bestemmelsen er en videreføring av dagens lov § 5-5 første avsnitt andre setning og er omtalt i kapittel 31. Selv om det står «skolen», er det kommunen eller fylkeskommunen som er ansvarlig for at elever som får individuelt tilrettelagt opplæring, får en individuell opplæringsplan (ofte forkortet til IOP). Skolen er ikke et eget rettssubjekt, og det er kommunen som har ansvaret for oppfyllelsen, jf. § 22-1 andre avsnitt andre setning og § 22-2 fjerde avsnitt. Den individuelle opplæringsplanen skal ta utgangspunkt i overordnet del av læreplanverket og læreplanen i de ulike fagene så langt det passer. Den individuelle opplæringsplanen må samordnes med planen for klassen slik at den individuelt tilrettelagte opplæringen ses i sammenheng</p>

			<p>med den opplæringen eleven får totalt. En individuell opplæringsplan skal bygge på det som er fastsatt i enkeltvedtaket om individuelt tilrettelagt opplæring, og skal være et arbeidsverktøy for lærerne. Den individuelle opplæringsplanen trenger ikke nødvendigvis å være et omfattende dokument. Hensikten med planen er å utvikle kortfattede og praktiske planer til hjelp i planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen. Den individuelle opplæringsplanen kan ikke fastsette noe som ikke er innenfor rammene av enkeltvedtaket om individuelt tilrettelagt opplæring. Dersom det for eksempel ikke går fram av enkeltvedtaket at eleven skal ha unntak fra læreplanverket, kan ikke dette fastsettes i den individuelle opplæringsplanen.</p>
Individuell	Opplæringsloven	3	<p>Reglane om innhaldet i opplæringa i denne lova og i forskrifter etter denne lova gjeld for spesialundervisning så langt dei passar. For elev som får spesialundervisning, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan. Planen skal vise mål for og innhaldet i opplæringa og korleis ho skal drivast.</p>

				Skolen skal ein gong i året utarbeide skriftleg oversikt over den opplæringa eleven har fått, og ei vurdering av utviklinga til eleven. Utviklinga til eleven skal vurderast ut frå måla som er sette i den individuelle opplæringsplanen til eleven. Skolen sender oversikta og vurderinga til eleven eller til foreldra til eleven og til kommunen eller fylkeskommunen.
				Skolen skal, når det er nødvendig for å ivareta elevanes behov for eit heilskapleg, koordinert og individuelt tilpassa tenestetilbod, delta i samarbeid om utarbeiding og oppfølging av tiltak og mål i individuell plan heimla etter anna lov og forskrift.

Autisme

Ord	dokument	tellin g	Side	
Autisme	LK06	0		
	L20	0		
	NOU ny opplæringslov	2	55	Eksempler på organisasjoner utvalget og sekretariatet har møtt er Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon, Teknologirådet, Aksjon skolebibliotek, fylkesmennene ved utdanningsdirektørene,

				Helsedirektoratet, Utdanningsetaten i Oslo kommune, Autisme- og touretteutvalget og Samarbeidsrådet for yrkesopplæring (SRY).
			484	<p>Det er også igangsatt flere andre prosesser som kan tale imot at utvalget foreslår regulering av tvang i den nye loven. Departementet har varslet at det utreder det rettslige grunnlaget for bruk av makt og tvang i skolen.³³ Videre er det nedsatt offentlige utvalg som har mandater som er relevante for vurdering av tvang i skolen, blant annet det offentlige utvalget som skal foreslå ny barnelov, og det offentlige utvalget som skal utrede autismefeltet og beslektede diagnoser. Utvalget har også merket seg forslaget til ny barnevernslov³⁴, som blant annet handler om tvang i barneverninstitusjoner. Utvalget har likevel kommet til at det vil foreslå regulering av mild tvangsbruk i den nye loven, det vil si tiltak utover de tiltakene det er avklart at skolen kan bruke i kraft av sitt omsorgsansvar i dag. Ideelt sett burde disse spørsmålene vært utredet grundigere og helst sett i sammenheng med regler om bruk av tvang overfor barn på andre områder. Når utvalget tross dette velger å foreslå regler, er det</p>

				fordi det for lenge har vært slik at offentlige utvalg har vist til andre prosesser som begrunnelse for ikke å foreslå regler. Utvalget ser det som påkrevd at det nå gis regler om bruk av tvang i skolen.
	Opplæringsloven	0		

Erkjennelse

Ord	Dokument	Telling	Side	Sitat
Erkjennelse	Lk06	0		
	L20	1	16	Elevene skal få tid til å utforske dybden i ulike fagområder. Å gi rom for dybdeløring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon. Det krever kunnskap om hvordan elever lærer, hva de kan fra før, og forutsetter tett oppfølging av den enkelte. Elever som opplever mestring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige. Prøving og feiling kan være en kilde til læring og erkjennelse, og elevene skal oppfordres til å prøve seg også når det er usikkert om de vil lykkes. Det er skolens oppgave å gi elevene trygghet til å krysse grenser og prøve noe vanskelig.

	NOU	2	343	Inkludering innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen. Å være inkludert handler ikke alene om å være i klasserommet eller sammen med majoriteten. Enkelte ganger kan det å delta i mindre grupper være mer inkluderende. Å være inkludert handler blant annet om å oppleve mestring sammen med andre. Forutsetningen om et fellesskap mellom elevene innebærer at inkludering bygger på erkjennelse av mangfold og prinsippet om likeverd. Likeverdig opplæring innebærer at elevene ikke behandles likt, men forskjellig ut fra ulike evner, forutsetninger og behov.
			369	Målet med universell utforming er å nå så mange som mulig. I prinsippene for universell utforming ligger en erkjennelse av at ikke alle alltid kan nås, og derfor benyttes ordet «hovedløsningen» i likestillings- og diskrimineringsloven § 17. På utdanningsområdet innebærer denne erkjennelsen at der det er behov for et annet opplegg enn det læreren kan gi gjennom universell opplæring, gis individuelt tilrettelagt opplæring.
	Opplæringsl oven	0		

Angst

Ord	Dokument	Telling	Side	
Angst	Lk06	0		
	L20	0		

	NOU	3	155	<p>Psykiske lidelser kommer ofte i ung alder og har ofte et langvarig forløp. I løpet av ett år vil én av fem voksne ha en psykisk lidelse, og vanligst er angst og depresjon.</p>
			155	<p>Psykiske plager og lidelser er blant de viktigste årsakene til sykdom, og psykiske helseplager ser ut til å ha økt blant barn og unge. Psykiske lidelser, inkludert rusbrukslidelser, er den klart største årsaken til tap av helse blant barn, unge og voksne i arbeidsfør alder. I motsetning til mange fysiske sykdommer debuterer psykiske lidelser vanligvis før fylte 30 år. Depressive lidelser og angstlidelser er de to vanligste konsultasjonsgrunnene for psykiske lidelser i primærhelsetjenesten. I Norge behandles rundt 5 prosent og av barn og ungdom i alderen 0–17 år hvert år i psykisk helsevern for barn og unge</p>
			569	<p>Når det gjelder markedsføring overfor barn, skal det blant annet legges vekt på om markedsføringen oppfordrer til lovbrudd, farlig atferd eller brudd med vanlige sikkerhetsnormer, på om den spiller på sosial usikkerhet, dårlig samvittighet eller dårlig selvtillit, på om den bruker skremmende virkemidler eller er egnet til å skape frykt eller angst, og på om den bruker aggressive</p>

				virkemidler som vold, seksualitet eller rusmidler.
	Opplæringsloven	0		

Mangfold

Ord	Dokument	Telling	Side	
Mangfold	Lk06	0		
	L20	6	4	Elevene skal også gis likeverdige muligheter slik at de kan ta selvstendige valg. Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes.
			5	Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng. En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser.
			5	Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap
			8	Alle deltakere i skolefellesskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning. Arbeidet

				med å dyrke mangfoldet på den ene siden og inkludere den enkelte på den andre krever et bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn.
			15	Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. De ansatte på skolen, foreldre og foresatte og elevene har sammen ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelser. I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs.
			17	Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet. Elever som har behov for tilrettelegging utover det ordinære tilbudet, har krav på spesialundervisning. Elever kan streve, og det kan oppstå ulike problemer med å lære gjennom hele opplæringsløpet. Lærerne kan få god støtte fra andre yrkesgrupper både til å avdekke utfordringer og til å gi elevene den hjelpen de trenger. Det kan være av avgjørende betydning for elevens utvikling at tiltak settes inn så raskt som mulig når utfordringene oppdages.

	Nou		20	<p>Et av de grunnleggende målene med grunnopplæringen er å sørge for danning og utdanning slik at elevene og lærlingene kan leve gode liv bli samfunnsansvarlige borgere. I dette ligger et viktig kvalifiseringsoppdrag.</p> <p>Reguleringen av grunnopplæringen må ta høyde for og skape rom for læring og utvikling for det mangfoldet av barn, unge og voksne som er i dagens og framtidens grunnopplæring.</p>
			288	<p>I overordnet del av læreplanverket er formålsparagrafen i opplæringsloven utdypet. I overordnet del er det blant annet framhevet at «[f]ormålsparagrafen bygger på menneskeverdets ukrenkelighet og at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers skiller oss», og at «[s]kolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap».</p>
			288	<p>Med utgangspunkt i formålsparagrafen og overordnet del av læreplanverket foreslår utvalget at det lovfestes en hovedregel om at inndelingen i klasser og grupper skal bidra til at skolen blir en møteplass der elevene utvikler toleranse og respekt for hverandre. For å oppnå dette skal elevene som hovedregel deles inn på tvers av ulike karakteristikk slik at klassene og gruppene blir mangfoldige fellesskap.</p> <p>Hovedregelen innebærer at elever skal deles inn i grupper på tvers av for eksempel kjønn, sosial og økonomisk bakgrunn, etnisitet og religion.</p>

			<p>289 Et spørsmål er om elevene i grunnskolen skal kunne deles inn etter interesser, for eksempel interesser innenfor idrett eller musikk.</p> <p>Hovedregelen om at elevene skal deles inn slik at skolen blir en møteplass der elevene utvikler toleranse og respekt for hverandre, innebærer av elevene som hovedregel skal deles inn på tvers av ulike karakteristikk. Det vil dermed i utgangspunktet ikke være tillatt å dele inn elevene i grupper etter interesser. Dette kan likevel stille seg annerledes dersom slik inndeling bare gjøres i mindre deler av opplæringen, og det har stor betydning for elevene. Hva som vil være tillatt, må derfor bero på en konkret og helhetlig vurdering der målet om mangfold og hensynet til elevenes behov balanseres.</p>
			<p>289 At det er uklare grenser mellom de ulike tiltakene, gjør det også krevende å drøfte hva som er fordelene og ulempene med nivådeling.</p> <p>Utvalgets oppgave er å vurdere hvilken mulighet skolene skal ha til å dele inn elevene etter nivå, som et unntak fra hovedregelen om mangfoldig felleskap. Med nivådeling menes her derfor enhver form for inndeling i grupper hvor utvelgelsen av elevene er gjort med utgangspunkt i elevenes faglig nivå. Det omfatter både tilfeller hvor alle elevene i en klasse eller på et trinn deles inn etter nivå og tilfeller hvor bare noen av elevene er gruppert sammen ut fra faglig nivå. At elevene er i en egen gruppe, innebærer at opplæringen skjer isolert fra øvrige grupper, ofte i et annet rom.</p>

			290	Utvalget mener at en høy terskel (for nivådeling. red adm) best vil ivareta målet om mangfold og respekt i lovens formålsparagraf og i overordnet del av læreplanverket. Utvalget kan heller ikke se at kunnskapsgrunnlaget tilsier at det bør åpnes for mer nivådeling.
			290	Hvor stor del av tiden elevene kan være i nivådelte grupper, må vurderes konkret. I denne vurderingen må det tas hensyn til elevenes muligheter for forsvarlig utbytte, at hovedregelen skal være mangfoldig fellesskap, og at elevene skal være så mye av tiden i klassen at de kan få sosial tilhørighet.
			306	Fjernundervisning kan også være et nyttig virkemiddel for å tilpasse opplæringen til elevenes faglige nivå. For eksempel brukes Den virtuelle matematikkskolen til å gi høyt presterende elever fra flere skoler et opplæringstilbud i et virtuelt klasserom. Elever kan for eksempel få fjernundervisning i deler av opplæringen, samtidig som de tilhører en klasse og er en del av et mangfoldig fellesskap.
			344	Forutsetningen om et fellesskap mellom elevene innebærer at inkludering bygger på erkjennelse av mangfold og prinsippet om likeverd. Likeverdig opplæring innebærer at elevene ikke behandles likt, men forskjellig ut fra ulike evner, forutsetninger og behov.

			<p>362 Kommunene har i dag full frihet til å styrke den tilpassede opplæringen slik at behovet for spesialundervisning blir minst mulig. Allikevel viser tall fra GSI at mange kommuner har et vedvarende høyt antall elever som mottar spesialundervisning. På bakgrunn av de utfordringene som er avdekket,68 mener utvalget at kommunen i større grad enn i dag må praktisere en inkluderende opplæring ut fra det elevmangfoldet skolene til enhver tid har. Det vil trolig alltid finnes elever som vil ha behov for tilpasninger av undervisningen, der individuell tilrettelegging er nødvendig for at disse elevene skal få et tilfredsstillende opplæringstilbud.69</p>
			<p>367 Gjennom betegnelsen universell opplæring kan man få en annen inngangsport når man skal tenke på elevene og opplæringen innenfor et fellesskap. Ved å bruke denne betegnelsen tydeliggjøres utgangspunktet om at det er det mangfoldige fellesskapet av elever som er mottakere av opplæringen. Terminologien harmonerer etter utvalgets vurdering godt med at tilpasset opplæring i dag forstås som opplæring innenfor et læringsfellesskap, og signaliserer at skolen skal gi en opplæring som skal rette seg mot alle elever.</p>

			742	Tredje avsnitt andre setning innebærer at inndeling i grupper etter faglig nivå bare kan gjøres i særskilte og begrensede deler av opplæringen. Med «særskilte» menes at det må være en bestemt faglig del av opplæringen, og at behovet for nivådeling må være knyttet til denne delen. Med «avgrensa» menes at elevene bare skal være i slike grupper i en begrenset del av tiden. Hvor stor del av tiden elevene kan være i nivådelte grupper, må vurderes konkret. I denne vurderingen må det tas hensyn til elevenes muligheter for forsvarlig utbytte, at hovedregelen skal være mangfoldig fellesskap, og at elevene skal være så mye av tiden i klassen at de kan få sosial tilhørighet. Ettersom elevene skal være i klassen mer enn i særskilte og begrensede deler av opplæringen, vil det ikke være tillatt å dele inn elever i klasser etter nivå.
	Opplæringsl oven	0		

Atferd

Ord	Dokument	Telling	Side	
Atferd	Lk06	2	12	Dei unge må gradvis få auka ansvar for opplegg og gjennomføring av eiga læring - og dei må ta ansvar for eiga åtferd og eigen veremåte.
			20	Dersom skolen skal fungere godt, krevst det ikkje berre at elevane kjenner kvarandre, men at også foreldra kjenner både kvarandre og kvarandres barn. Dette er nødvendig om dei skal kunne setje felles standardar for aktiviteten og åtferda til barna og dei

				unge. Skolen må hjelpe barna i utviklinga i forståing og samarbeid med heimane - og trekkje foreldra med i utviklinga av miljøet rundt opplæringa og i lokalsamfunnet.
	L20	0		
	NOU	21	34	Ein elev kan flyttast til ein annan skole, dersom åtferda til eleven går alvorleg ut over tryggleiken, trivselen eller læringa til ein eller fleire medelevar.
			37	Alle som utfører tenester eller arbeid etter denne lova, skal utan hinder av teieplikta melde frå til barneverntenesta utan ugrunna opphald (...) når eit barn viser alvorlege åtferdsvanskar i form av alvorleg eller gjentatt kriminalitet, misbruk av rusmiddel eller ei anna form for utprega normlaus åtferd,
			156	Folkehelse rapporten er det pekt på at konsentrasjonsvansker og atferdsproblemer kan påvirke elevenes prestasjoner negativt. Dersom man klarer å redusere denne typen vansker hos unge, vil det kunne føre til at flere klarer å gjennomføre videregående skole.
			170	Når det ikke anses hensiktsmessig å regulere en ønsket eller uønsket atferd direkte, vises det i Lovteknikk og lovforberedelse til at man i stedet kan bruke stimulanseregler med insentiver eller disinsentiver til en bestemt atferd. Regler om tilskudd og avgifter er typiske eksempler på slike stimulanseregler.

			<p>210 Utvalget har også fått innspill fra Redd Barna, åtte regionale elev-, lærling- og mobbeombud m.fl. hvor de tar opp problemstillinger knyttet til elevenes rettssikkerhet ved ileggelse av sanksjoner.</p> <p>Utvalget oppfordres til å se på hvordan regelverket kan sikre at elevenes grunnleggende rettigheter sikres. I innspillet vises det blant annet til at plikten til å høre eleven før det ilegges sanksjon, bør komme klart fram. Videre påpekes det at også hensynet til hva som er det beste for barnet som har problemer med atferd, må være en del av vurderingen.</p>
			<p>227 Flere forskningsrapporter viser at et godt samarbeid mellom hjem og skole, der også foreldrene har en aktiv rolle, har positiv betydning for barn og unge på en rekke områder relatert til skolen.</p> <p>Det fører til bedre læringsutbytte, bedre selvregulering, bedre trivsel, færre atferdsproblemer, mindre fravær, gode relasjoner til medelever og lærere, bedre arbeidsvaner, en mer positiv holdning til skolen, bedre leksevaner og arbeidsinnsats og høyere ambisjoner med hensyn til utdanning.</p>
			<p>297 Ytterligere følger det av § 9 A-12 første avsnitt at en elev kan flyttes til en annen skole enn den skolen eleven har rett til å gå på hvis hensynet til de andre elevene tilsier det. Det innebærer at en elev kan flyttes til en annen skole uten at foreldrene og eleven selv ønsker det. Bestemmelsen kan bare brukes i helt spesielle unntakstilfeller der atferden til enkeltelever i alvorlig grad går ut over en eller flere av de andre elevene.¹⁰</p>

			298	I NOU 1995: 18 var det også lagt inn en reservasjon om at kommunen skal ha anledning til å gi opplæring til en elev ved en annen skole enn den eleven sogner til hvis kommunen ikke kan gi eleven et forsvarlig opplæringstilbud ved den skolen eleven sogner til. Dette skulle først og fremst gjelde elever som har behov for spesialundervisning og elever med atferdsvansker. Smithutvalgets forslag inneholder derfor en reservasjon om at elever «til vanleg» har rett til å gå på den skolen i nærmiljøet som de sogner til.
			298	Unntaket for elever med spesialundervisning eller atferdsvansker ble ikke vedtatt i forbindelse med Stortingets behandling av regjeringens forslag. Ordene «til vanleg» ble derfor ikke med i Stortingets lovvedtak.
			352	Flere elever som mottar spesialundervisning, trives dårligere, har mer negativ atferd, har svakere relasjoner til medelever, lavere motivasjon og dårligere progresjon enn elever som ikke mottar spesialundervisning.
			402	Videre viser Datatilsynet til at mange skoler også benytter seg av andre digitale og nettbaserte læringsressurser, som i ulik grad registrerer elevenes aktiviteter. De skoleadministrative systemene registrerer blant annet fravær og karakterer, og noen skoler bruker digitale verktøy til å kartlegge og registrere uønsket atferd.
			403	For å bruke digital læringsanalyse til å skreddersy opplæringen for den enkelte elev er det nødvendig å innhente, lagre og analysere store mengder detaljerte opplysninger om elevens atferd på og utenfor skolen.

			449	Lykkelige barn mener endringene i opplæringsloven kapittel 9 A i 2017 synes å ha ført til at evnerike barns rettssikkerhet er blitt svekket. Lykkelige barn mener det etter de tidligere reglene var en mulighet for å påklage manglende tilpasning av undervisningen når avviket var blitt så stort at det førte til at eleven ikke fikk oppfylt sitt krav på et godt psykososialt læringsmiljø. Lykkelige barn mener det er uklart om reglene er endret når det gjelder mangelfullt psykososialt læringsmiljø av andre årsaker enn mobbing og krenkende atferd.
			483	Utvalget legger til grunn at det brukes tvang mot elever, og at ikke all tvangsbruk kan vurderes som nødrett eller nødverge, og at det rettslige grunnlaget for bruken av tvang er uklart. Tvang brukes både mot elever med psykisk utviklingshemming, mot elever med psykiske lidelser og mot andre elever som har utagerende atferd.
			486	Når utvalget foreslår å regulere ansattes mulighet til å gripe fysisk inn, gir det også en mulighet til å tydeliggjøre ansvaret for å forebygge slik at fysiske tiltak ikke blir nødvendige. Utvalget mener at det bør presiseres i loven at skolen skal arbeide forebyggende slik at skade- og faresituasjoner ikke oppstår, og for at slike situasjoner skal kunne løses med minst mulig inngripende tiltak. Skolen må sørge for at det blir arbeidet systematisk for å identifisere hva som utløser og opprettholder den skadevoldende atferden, og vurdere hvordan dette kan håndteres på en best mulig måte. Hvis situasjonen gjentar seg eller det er grunn til å forvente det, må det settes i gang et arbeid med tanke på å avverge skade.

			648	Opplæringsloven § 15-3 handler om opplysningsplikt til barnevernet. Bestemmelsen regulerer personalets oppmerksomhetsplikt og opplysningsplikt til barnevernet ved alvorlig omsorgssvikt og alvorlige atferdsvansker. I første avsnitt står det at ansatte i skolen skal være oppmerksomme på forhold som kan føre til tiltak fra barneverntjenesten. Plikten omfatter også praktikanter, vikarer og midlertidig ansatte i skolen.
			649	Opplysningsplikten til barnevernet er primært begrunnet i barnevernets behov for å motta opplysninger for å kunne ivareta og beskytte barn mot ulike former for omsorgssvikt og for å kunne gi barn med alvorlige atferdsvansker nødvendig hjelp og oppfølging. Utvalget mener primært at man bør unngå dobbeltregulering i den nye loven, se kapittel 12.7, men siden det er viktig at ansatte kjenner til hvilken opplysningsplikt de har til barneverntjenesten, slik at utsatte elever får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid, mener utvalget at denne plikten bør synliggjøres også i den nye loven.
			649	Meldeplikt til barnevernet gjelder ved omsorgssvikt, når et barn som er livstruende eller på annen måte alvorlig sykt ikke får behandling, når et barn viser alvorlige atferdsvansker, og ved menneskehandel.
			649	Også om et barn viser alvorlige eller gjentatte atferdsproblemer blant annet ved kriminalitet, vil det være grunnlag for en plikt til å melde fra til barnevernet. Hvis slik kriminalitet er alvorlig, for eksempel ran, vil det også foreligge en plikt til å søke å avverge lovbruddet etter straffeloven

			<p>729 Skolen har et skjerpet ansvar for å ivareta elever med en særskilt sårbarhet eller elever som er særlig utsatt for krenkelser. At en elev tidligere har blitt mobbet, kan for eksempel gjøre en elev særskilt sårbar. Personlige forhold ved den enkelte elev kan gjøre at eleven er særlig utsatt for krenkelser. Det kan være personlig forhold knyttet til for eksempel elevens religion, seksuelle orientering, kjønnsuttrykk, funksjonsevne, til at eleven har atferdsvansker eller sosio-emosjonelle vansker, eller til forhold ved elevens familie- og hjemmesituasjon.</p>
			<p>737 Kravet om forebygging innebærer at skolen må sørge for at det blir arbeidet kontinuerlig for at uro og skade ikke skal skje i utgangspunktet. Videre må skolen identifisere hva som både utløser og opprettholder atferd det må gripes inn mot, og vurdere hvordan dette kan håndteres på en best mulig måte. Hvis situasjonen gjentar seg eller det er grunn til å forvente det, må det settes i gang et arbeid med tanke på å avverge skade. Dersom skolen må gripe inn overfor en elev gjentatte ganger, kan dette være et uttrykk for at eleven har behov for nye eller andre tiltak for å forebygge at situasjoner oppstår i framtiden.</p>
			<p>738 Hva som er allment akseptert må bero på en skjønnsmessig vurdering. Det er relevant å vurdere om situasjonen kan virke skremmende og kan sette barnet eller ungdommen i en avmaktssituasjon. Spørsmålet henger nært sammen med hva slags atferd som kan anses som alminnelig på ulike alderstrinn, blant annet når det gjelder evne til ivaretagelse av påkledning, personlig hygiene, toaletttrutiner og vanlig tilpasning til omgivelsenes krav</p>

	Opplæringsl oven		0	

Struktur

Ord	Dokument	Telli ng	Side	
Struktur	Lk06	2	14	Lærarane må vere så nære som personar at barn og unge kan lite på og snakke ope med dei. Dei må kunne tenne og fortelje, men også leggje til rette, gi struktur og føringar for unge under læring og på leiting.
			14	Forskning viser at det er store skilnader i korleis skoleklassar verkar på elevane, men at det ikkje er nokon motsetnad mellom å trivast og å lyftast. Klassar med det beste sosiale miljøet har gjerne også det beste læringsmiljøet, både for sterkare og svakare elevar. Ved sida av elevane sitt oppvekstmiljø elles kjem skilnadene mellom klassar i stor monn av korleis lærarane strukturerer arbeidet i klassen, av deira styring og Side 14 av 25 oppfølging, og av kva evne dei har til å stø elevane.
	L20	2	9	Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner. Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom.

			19	God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur
	NOU	6	53	Opplæringslovutvalget blant annet skal utrede om videregående opplæring har en struktur og et innhold som legger til rette for at flest mulig fullfører videregående opplæring, og om det er behov for endringer i ansvarsdelingen mellom nasjonale myndigheter, skoleeierne og arbeidslivet.
			198	Læreplanverket definerer fagenes struktur, innhold og omfang og danner fundamentet for skolenes og bedriftenes planlegging og gjennomføring av opplæringen.
			517	Fra skoleåret 2017–2018 er det satt i gang to forskningsprosjekter med utprøving av modeller for flerfaglig samarbeid i skolen. Prosjektene er inansiert av Utdanningsdirektoratet. Delfunn blir publisert i form av fagartikler og vitenskapelige artikler, og sluttrapportene leveres i juni 2020. ³ Det ene prosjektet gjelder utprøving av et tiltak hvor økt helsesykepleierressurs blir avsatt til strukturert og systemrettet samhandling med lærere, skoleledere og

				sosialpedagogisk personale for å styrke elevers fysiske og psykiske læringsmiljø på 5. til 7. trinn.
			634	I Danmark styres de mer enn 100 yrkesutdanningene av hvert sitt faglige utvalg, som er sammensatt av arbeidsgivere og arbeidstakere. De faglige utvalgene bestemmer blant annet utdanningens varighet, struktur og kompetansemål.
			683	Det overordnede målet for satsingen er at skoleeiere, skoler og lærebedrifter skal videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål. En viktig del av satsingen er kapasitetsbygging hos skoleeier. Dette består blant annet i å etablere lærende nettverk og å bygge strukturer og kulturer for kompetanseog praksisutvikling
			685	Utdanningsdirektoratet og fylkesmannsembetene må sørge for å være kjent med virkeligheten, behovene og rammene som de ulike aktørene forholder seg til. Når tiltak skal utarbeides for å gi støtte til implementeringen, må disse tilpasses ut fra hvem som trenger hvilken støtte. Aktuelle tiltak fra statlig hold kan i tillegg til å sørge for god og relevant informasjon innebære å gjennomføre kurs og regelverkssamlinger, etablere lærende nettverk, bygge strukturer for kompetanse- og praksisutvikling med mer.
	Opplæringsloven	0		

Forutsigbarhet

Ord	Dokument	Telling	Side	

Forutsigbarhet	Lk06	0		
	L20	1	20	Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige. Kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men gir samtidig rom for usikkerhet og uforutsigbarhet. Opplæringen må derfor søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap.
	NOU	8	176	Utvalget mener det som hovedregel bør være mulig å håndheve reglene i opplæringsloven med forskrifter gjennom tilsyn (se også kapittel 52). Videre mener utvalget at det bør være mest mulig klart hva tilsynsmyndighetene kan overprøve. Slik klarhet er viktig for å gi forutsigbarhet og riktige forventninger for barn, unge og voksne som tilgodeses av reglene.
			299	Innholdet i merknaden innebærer at skolekretsene som er fastsatt i den lokale forskriften, ikke er absolutte. Etter utvalgets vurdering kan dette gi dårlig forutsigbarhet for barn som skal begynne på skolen, og for barnas foreldre om hvilken skole barnet tilhører. Et relativt høyt antall klagesaker om skoleplassering viser at dagens regel ser ut til å by på mye tvil og er vanskelig å praktisere.

			299	Etter utvalgets vurdering vil vedtatte skolekretser, fastsatt i forskrift etter kriteriene avstand mellom hjemmet og skolen, topografi, boområder og trafikkforhold, gi størst forutsigbarhet for barn i grunnskolen og deres foreldre om hvilken skole barnet har rett til å gå på.
			397	Prinsippene gir på ulike måter uttrykk for at behandlingen av personopplysninger skal skje på en måte som i størst mulig grad sikrer forutsigbarhet og forholdsmessighet for enkeltmennesket.
			405	Personvernforordningen innebærer også krav om forutsigbarhet for den opplysningen gjelder. I vurderingen av om og i hvilken grad en rettslig forpliktelse gir grunnlag for behandling av personopplysninger, må det dermed også vurderes hvilke behandlinger som vil være forutsigbare for elevene og deres foreldre.
			406	Bruk av maskinlære eller andre former for kunstig intelligens vil også kreve at det er sporbart hvilke analyser som gjøres og hvordan disse blir brukt. Ved bruk av digital læringsanalyse der alle operasjoner er programmert på forhånd, kan kravet om forutsigbarhet og åpenhet være lettere å oppfylle.
			471	Utvalget mener det bør fastsettes forskrift om type tvangsmulkt, for eksempel om bruk av løpende mulkt og engangsmulkt, og om mulktens størrelse. Forskriftsregulering vil lette fylkesmannens behandling av slike saker, og vil

				dessuten bidra til likebehandling og forutsigbarhet.
			662	Forvaltningsloven fastsetter grunnprinsippene for og krav til saksbehandlingen i forvaltningssaker, og lovens formål er å sikre den enkelte innbygger en trygg og grundig saksbehandling, forutsigbarhet og likebehandling fra det offentliges side.
	Opplæringsloven	0		

Segregering

Ord	Dokument	Tellin g	Sid e	
Segregering	Lk06	0		
	L20	0		
	NOU	1	359	Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG) ønsker et tydeligere lovverk når det gjelder rett til logoped. Videre ønsker FUG at spesialundervisning fortsatt skal være en lovfestet rett. Foreldreutvalget mener dessuten at dagens spesialundervisning bør bli bedre, og at det bør unngås at spesialundervisning blir synonymt med segregering. FUG er enig i at for mange elever får spesialundervisning i dag, men mener likevel at spesialundervisning ikke

				bør utelukkes for elever som har høyt læringspotensial
	Opplæringsloven	0		

Skjernet

Ord	dokument	telling	Side
Skjernet	LK06	0	
	L20	0	
	NOU ny opplæringslov	0	
	Opplæringsloven	0	

Tilpasset

Ord	Dokument	Telling	Side	
Tilpasset	Lk06	0		
	L20	4	2	Den overordnede delen har status som forskrift sammen med resten av læreplanverket, og må leses i lys av opplæringsloven og annet relevant regelverk som gjelder for opplæringen i skole og lærebedrift. For eksempel må omtalen av tilpasset opplæring i kapittel 3 ses i sammenheng med regelverket for tilpasset opplæring og

				spesialundervisning, elevvurdering, organisering av undervisning og foreldresamarbeid.
			12	Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet. Det krever at lærerne følger elevenes utvikling tett og gir dem støtte tilpasset deres alder, modenhets- og funksjonsnivå.
			16	Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen
			17	Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet. Elever som har behov for tilrettelegging utover det ordinære tilbudet, har krav på spesialundervisning. Elever kan streve, og det kan oppstå ulike problemer med å lære gjennom hele opplæringsløpet. Lærerne kan få god støtte fra andre yrkesgrupper både til å avdekke utfordringer og til å gi elevene den hjelpen de trenger. Det kan være av avgjørende betydning for elevens utvikling at tiltak settes inn så raskt som mulig når utfordringene oppdages.

	NOU	61	20	Som ledd i å imøtekomme dette foreslår utvalget at universell opplæring, forsterket innsats og individuelt tilrettelagt opplæring innføres som nye betegnelser og bestemmelser i loven. Kravet om universell opplæring erstatter dagens krav om tilpasset opplæring. Forsterket innsats erstatter dagens krav om intensiv opplæring, men utvides til å gjelde all opplæring og alle trinn. Retten til individuelt tilrettelagt opplæring viderefører dagens rett til spesialundervisning, men deles opp i tre rettigheter.
			79	I NOU 2015: 8 Fremtidens skole. — Fornyelse av fag og kompetanser anbefaler utvalget at man ved en framtidig læreplanfornyelse legger «større vekt på skolenes profesjonelle ansvar for å velge faglig innhold, arbeidsmåter og organisering som er basert på forskning, og som er relevant for det elevene skal lære, og som er tilpasset den aktuelle elevgruppen. Lærernes profesjonelle handlingsrom innebærer et ansvar for å gjøre velbegrunnede og forskningsbaserte valg av metoder i undervisningen».
			142	Flere i referansegruppen har derimot vist til områder i dagens lov hvor det ikke bør gis større handlingsrom, eller hvor det tvert imot bør være strengere, tydeligere eller mer detaljerte regler. Dette gjelder særlig tilpasset opplæring, spesialundervisning, vurdering, opplæring i og på samisk, skolemiljø og fysisk inngrep overfor eleven (ofte omtalt som tvang). Flere av medlemmene har konkrete forslag til hvordan dagens regler kan forbedres og tydeliggjøres.

			156	Reglene om tilpasset opplæring og spesialundervisning skal sikre at barn og unge får den tilpasningen og oppfølgingen de har behov for. Det er derfor av særlig betydning for utvalget å vurdere om dette regelverket er hensiktsmessig. Bestemmelsen om organisering av elevene i grupper vil også kunne være av betydning.
			239	Stortinget har i Innst. 317 S (2017–2018) behandlet to representantforslag om behovet for evaluering av seksårsreformen og skolestart på barns premisser. ¹⁸ I innstillingen viser komiteen til at alle elever har rett på en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger, og at alle elever modnes og lærer ulikt.
			277	I 2003 ble reglene om klassesdelingstall opphevet, og det ble innført krav om «pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg» størrelse på gruppene som elevene ble delt inn i. Hensikten med at loven ble endret i 2003, var å åpne for noe større fleksibilitet, slik at bruken av lærerressurser, organisering og annen innsats i skolen kunne bli best mulig tilpasset elevenes behov

			282	<p>Utvalget foreslår å møte utfordringene knyttet til dagens regulering av tilpasset opplæring og spesialundervisning med ny innretning, betegnelser og rettigheter. Som omtalt i kapittel 31.5.1, er det en utfordring at mye av dagens spesialundervisning blir gitt av personer som ikke oppfyller opplæringslovens krav til faglig og pedagogisk kompetanse, at spesialundervisning virker sosialt stigmatiserende for mange barn, og at mange barn får hjelp for sent. I tillegg oppleves det som uklart hva som ligger i kravet om at opplæringen skal være tilpasset elevenes evner og forutsetninger, noe som fører til ulik tolkning og praksis lokalt. Utvalgets forslag til ny regulering med nye betegnelser har som mål å forankre en felles forståelse og holdning i skolene om at alle elever har rett til å tilhøre et sosialt fellesskap. Dette kommer blant annet til syne i forslaget om å endre dagens betegnelse «spesialundervisning», med «individuell tilrettelagt opplæring» (se kapittel 31.5.4).</p>
			285	<p>Fra 2003 ble loven endret. Det var ikke lenger krav om inndeling i klasser. I stedet var det krav om at organiseringen av elevene skulle ivareta elevenes behov for sosial tilhørighet. Kravet om klassestyrer ble endret til et krav om at hver elev skulle være knyttet til en kontaktlærer. Hensikten med lovendringen var å åpne for mer fleksibel organisering, slik at bruken av lærerressursene og annen innsats i skolen kunne bli best mulig tilpasset elevenes behov.</p>

			288	Etter dagens lov gjelder reglene om organisering i grupper for tilpasset opplæring og intensiv opplæring, med det unntaket at det ved intensiv opplæring er åpnet for eneundervisning i kortere perioder. Utvalget mener at det også i ny lov bør være en generell regel om organisering av elevene i grupper. Regelen må utformes slik at den både ivaretar hensynet til at klassen skal være en møteplass på tvers av ulikheter, og at den ikke forhindrer ønskede og gode tiltak i opplæringen, som forsterket innsats.
			340	Det framgår av Grunnloven § 109 at enhver har rett til utdanning. En viktig del av ordlyden i Grunnloven § 109 er at «opplæringen skal ivareta den enkeltes evner og behov». Dette har også kommet til uttrykk i sentrale bestemmelser i opplæringsloven om tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning. Se nærmere omtale av Grunnloven i kapittel 7.2
			341	Bestemmelsene i §§ 1-3 og 1-4 gir kommunen og fylkeskommunen plikt til å tilpasse opplæringen, men elevene har ikke en korresponderende individuell rett. At elevene ikke har en individuell rett til tilpasset opplæring, innebærer blant annet at elevene ikke har rett til å klage på at de ikke har fått tilpasset opplæring.
			341	Om en elev skal få spesialundervisning eller ikke, vil ofte være avhengig av hvilke organisatoriske og pedagogiske tiltak skolen har satt inn i den ordinære opplæringen. Hvis den ordinære opplæringen er god, kan det føre til mindre behov for spesialundervisning. Reglene om

				spesialundervisning må derfor ses i sammenheng med reglene om tilpasset opplæring.
			342	Blinde og sterkt svaksynte elever er gitt særskilte rettigheter i opplæringsloven §§ 2-14 og 3-10, og hørselshemmede elever har en særlig rett til opplæring i og på norsk tegnspråk etter §§ 2-6 og 3-9. I tillegg er plikten til tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning for elever som helt eller delvis mangler tale, og som derfor har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), presisert i §§ 2-16 og 3-13.
			342	Det er mulig å gjøre unntak fra kravet om relevant kompetanse i faget det skal undervises i for den læreren som skal gi spesialundervisning, jf. opplæringsloven § 5-5 tredje avsnitt. Unntaket må begrunnes ut fra faglige og pedagogiske årsaker. Begrunnelsen for unntaksbestemmelsen er at det i noen tilfeller er viktigere med en annen kompetanse som er mer tilpasset elevens behov. Det kan være at eleven har behov for en særskilt spesialpedagogisk kompetanse, for eksempel en lærer som er spesialpedagog, audiopedagog eller logoped. Unntaksbestemmelsen åpner ikke for unntak fra § 10-1 om kompetansekrav for tilsetning i undervisningsstilling. Ettersom unntak etter § 5-5 tredje avsnitt må fastsettes i et enkeltvedtak, vil elevene eller deres foreldre ha rett til å klage på avgjørelsen.

			342	<p>Personer som ikke er ansatt i en undervisningsstilling, såkalte assistenter, kan hjelpe til i opplæringen dersom (1) de får nødvendig veiledning, (2) eleven får forsvarlig utbytte av opplæringen og (3) de ikke har ansvaret for opplæringen. Dette gjelder både i tilpasset opplæring og i spesialundervisning og følger av opplæringsloven § 10- 11. Assistenter kan ikke ha selvstendig ansvar for opplæringen, og skolen kan derfor ikke benytte en assistent som lærer. Dette er en følge av at det er fastsatt egne krav til kompetanse for å kunne ansettes som lærer, og for å kunne undervise i enkelte fag.</p>
			343	<p>I Prop. 81 L (2016–2017) side 327 er det slått fast at likestillings- og diskrimineringsloven § 21 ikke gir rettigheter utover det som følger av opplæringsloven: Reglene overlapper med reglene om individuelt tilpasset opplæringstilbud, spesialundervisning og krav til fysisk og psykososialt miljø i opplæringslova. Likestillings- og diskrimineringsloven § 21 legger føringer for hvordan tilbudet ved skole- og utdanningsinstitusjoner skal utformes og utføres, men gir ikke nye materielle rettigheter utover det som følger av sektorlovgivningen.</p>

			343	Hva som menes med tilpasset opplæring, var tidligere beskrevet i læreplanverket i delen «Prinsipper for opplæringen»: Tilpassa opplæring innanfor fellesskapet er eit grunnleggjande element i fellesskolen. Opplæringa skal leggjast til rette slik at elevane skal kunne gi noko til fellesskapet og også kunne oppleve gleda ved å mestre og å nå måla sine. [...] Tilpassa opplæring for kvar einskild elev er kjenneteikna ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåtar og læremiddel og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringa.
			344	Tilpasset opplæring dreier seg med andre ord om at lærerne – innanfor fellesskapets rammer – skal tilrettelegge undervisningen slik at alle elever skal få best mulig utbytte av opplæringa. Opplæringa skal gi elevene lik sjanse til å realisere sine muligheter for faglig og sosial læring, ut fra den enkelte elevs evner og forutsetningar.
			344	Å være inkludert vil si at elevene skal kunne delta i skolens læringsfellesskap sammen med andre elever. Dette innebærer at den enkelte elev skal kunne oppleve sosial tilhørighet og sosialt fellesskap med jevnaldrende, samtidig som opplæringa er tilpasset individuelle evner og forutsetningar slik at eleven lærer og utvikler seg både personlig og faglig.

		344	Alle elever har et læringspotensial, men noen elever lærer raskere og tilegner seg mer kompleks kunnskap sammenlignet med jevnaldrende. Barn som er mer faglig avanserte enn andre barn, blir gjerne omtalt som barn med stort potensial for læring. Studier viser at mellom 10 og 15 prosent av elevene kan være elever med stort læringspotensial. ³ Retten til spesialundervisning gjelder ikke for disse elevene, men plikten til å gi tilpasset opplæring gjelder for alle elever, inkludert dem som lærer raskere enn andre, elever som har spesielle talent, og elever som har potensial til å nå de høyeste faglige nivåene. ⁴
		345	Lovbestemmelsene om ASK presiserer og synliggjør det som følger av bestemmelsene om tilpasset opplæring etter § 1-3 og spesialundervisning etter § 5-1 og inneholder ingen rettigheter ut over det som følger av disse bestemmelsene
		345	Dersom en elev ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringen fordi elevens arbeidsplass ikke er tilpasset elevens behov, kan eleven ha rett til vedtak om spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1. Det samme forholdet kan også utløse rett til tiltak som gjelder det fysiske miljøet

			346	<p>Opplæringsloven § 9 A-7 tredje avsnitt første setning gir alle elever rett til en individuelt tilpasset arbeidsplass, men vil ha særlig betydning for elever som på grunn av nedsatt funksjonsevne trenger en arbeidsplass som er tilpasset de behovene den enkelte elev har. Bestemmelsen innebærer at arbeidsplassen skal være slik at den ikke gir eleven skader eller plager i skjelett, muskler eller sanseapparat, og at den ikke hindrer elevens læring. Aktuelle forhold her kan være den ergonomiske utformingen og tilpasningen av stolen og lesestolen. Elever som har syns- eller hørselshemming, bør plasseres slik at de får best mulig utbytte av undervisningen.</p>
			348	<p>Det generelle prinsippet om elevtilpasset opplæring ble slått fast i grunnskoleloven § 7 nr. 1 ved endringsloven av 1975. Dette innebar at det ble satt som mål at all opplæring i grunnskolen så langt som mulig skulle bli tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger. I forarbeidene til endringsloven av 1975 ble det pekt på som et mål at funksjonshemmede i størst mulig utstrekning skulle bli integrert i den vanlige skolen. Fullstendig integrering ble imidlertid ikke funnet pedagogisk eller ressursmessig realistisk på det daværende tidspunktet</p>
			348	<p>I opplæringsloven av 1998 ble tilpasset opplæring som generelt mål i grunnskolen, ført videre. Samtidig ble dette lovfestet også for den videregående opplæringen. 19 Reglene om spesialundervisning i grunnskolen og i den videregående opplæringen ble også videreført.</p>

		349	<p>I artikkelen Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig²⁰ beskriver Jenssen & Lillejord fire epoker i tilpasset opplæring: en integreringsepoke, en inkluderingsepoke, en individualiseringsepoke og en fellesskaps- og kvalitetsepoke.</p> <p>Artikkelforfatterne skriver at ulike politiske regimer har tatt uttrykket «tilpasset opplæring» i bruk og fylt det med sitt innhold ut fra politiske ideologier og rådende verdier. Den første epoken som beskrives, er fra 1975 til 1990. Epoken var preget av nedleggelse av spesialskolene og av integrering. I artikkelen framheves det at tilpasset opplæring hadde en sentral plass i integreringsarbeidet, at tilpasset opplæring på ulike måter ble koblet til økonomi, ressurser og spesialpedagogikk, og at tilpasset opplæring handlet om at spesielle grupper skulle innpasses i fellesskapet. Den andre epoken som beskrives, er fra 1990 til 1996. Artikkelforfatterne skriver at inkludering, fellesskap, deltakelse og faglig og sosialt utbytte var sentralt i skolepolitikken, og at framstillingen av tilpasset opplæring i denne perioden er svært ulik den forfatterne fant i den første perioden. De uttaler følgende: I et inkluderende perspektiv skal tilpasset opplæring gjelde for alle og på alle områder. Rammene er fellesskapet og felles lærestoff. De politiske dokumentene gir imidlertid heller ikke nå en tydelig innholdsbeskrivelse av tilpasset opplæring, og det er en utfordring å finne ut hva som skiller det fra ordinær undervisning og fra spesialundervisning. I den tredje perioden, fra 1997 til 2005, ble tilpasset opplæring i økende</p>
--	--	-----	--

				<p>grad omtalt som skolens tilpasning av opplæringen til den enkelte elev. Artikkelforfatterne viser til St.meld. nr. 30 (2003– 2004) Kultur for læring, der tilpasset opplæring ble forstått som individualisering av opplæringen: Vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like. Både «teoritrotte» og «teoritørste» elever skal møtes med respekt. Den fjerde og siste epoken som omtales i artikkelen, fra 2005 og framover, kjennetegnes ifølge artikkelforfatterne av at tilpasset opplæring forstås som et læringsfellesskap og som undervisningskvalitet. Den individuelle tilpasningen er tonet ned til fordel for fellesskapet. Målet er å bedre kvaliteten på undervisningen. God tilpasset opplæring er god og variert undervisning som gjør at så mange elever som mulig får et tilfredsstillende utbytte.</p>
			350	<p>Verken Grunnloven eller menneskerettskonvensjoner krever en internrettslig lovgivning som gir personer med særlige behov individuelle rettigheter med klageadgang på dette feltet. Heller ikke foreligger grunnlovsmessige eller folkerettslige krav til hvordan beslutningsprosesser skal være, eller hvordan gjennomføringen av tilpasset opplæring skal skje ved den enkelte skole eller opplæringsinstitusjon.</p>

			351	Ekspertutvalget anbefaler å – innføre lovkrav om at alle skoler skal ha en støttemodell med tre nivåer: tilpasset støtte i ordinær undervisning, intensiv opplæring i kortere perioder og spesialundervisning etter sakkyndig vurdering
			352	For øvrig peker ekspertgruppen på at det er svært mange som får spesialundervisning, og at langt flere gutter enn jenter får slik undervisning. Til tross for betydelig politisk satsing på tilpasset opplæring i skolen, øker andelen elever som får spesialundervisning. I dag er det dobbelt så mange elever som får spesialundervisning, som for tretti år siden. I skoleåret 2018–2019 hadde 7,8 prosent av elevene vedtak om spesialundervisning
			356	Det er vanlig at kommunene tildeler økonomiske midler i en pott til skolen og at det er opp til rektor å disponere midlene til sin skole. Tilbakemeldingene fra kommunene er derfor at de får færre midler til tilpasset opplæring jo flere elever med enkeltvedtak de har.
			359	Barneombudet har i innspill ⁵³ til utvalget pekt på følgende problemer når det gjelder tilpasset opplæring og spesialundervisning: – mangel på kompetanse hos personalet – utstrakt bruk av ufaglærte og assistenter – uklare krav til tilpasset opplæring – mangelfull etterlevelse av reglene
			359	Tilpasset opplæring må forstås som et prinsipp som gjelder all opplæring, der ordinær opplæring, intensivopplæring og spesialundervisning sees i sammenheng og brukes fleksibelt. Et helhetlig og tilpasset opplæringstilbud forutsetter at PP-tjenestens mandat utvides, slik at

				de også får et ansvar for å støtte skolen i arbeidet med å tilpasse ordinær undervisning.
			359	Barneombudet mener at følgende forutsetninger må være på plass for å gi en mer helhetlig tilpasset opplæring: – Den ordinære opplæringen må bli bedre, med tydeligere krav til tidlig innsats og tilpasset opplæring. – Det må settes tydeligere krav til hvordan spesialundervisningen skal planlegges, gjennomføres og evalueres. – PP-tjenesten må styrkes, og komme tettere på elevene og skolen. Tjenesten må få en tydeligere rolle i å følge opp elevenes utbytte av spesialundervisningen. – Elevene må sikres en rett til undervisning av lærere med god kompetanse.
			359	Skolelederforbundet er opptatt av opplæringsbegrepet og forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. ⁵⁶ Skolelederforbundet mener at klageadgang på individnivå er viktig å opprettholde, «men at det må tydeliggjøres hva den individuelle rettigheten innebærer på det enkelte området. Svært ofte er det snakk om ressurser ». Forbundet peker på at regelverket på opplæringsområdet regulerer viktige rettigheter for barn, unge og voksne.
			360	Problemstillinger knyttet til tilpasset opplæring, spesialundervisning og regelverksetterlevelse tydeliggjør behovet for skolefaglig kompetanse i kommuneadministrasjonen. Utdanningsforbundet mener at dette kravet kan styrkes i regelverket.

			361	Foreningen Lykkelige barn skriver i et innspill til utvalget ⁶² at familier med barn med høyt potensial for læring opplever at regelverket er uklart og noen ganger til hinder for god oppfølging av deres barn. Foreningen ønsker at det skal komme tydeligere fram at alle elever, også de med høyt potensial for læring, skal få tilpasset opplæring. Foreningen ønsker også en klargjøring av PP-tjenestens ansvar for elever som har høyt potensial for læring.
			361	Professor Monica Melby-Lervåg, UiO, Institutt for spesialpedagogikk, har skrevet et innlegg til utvalgets hjemmeside om spesialundervisning og tilpasset opplæring. ⁶³ Melby-Lervåg mener det er skapt et uriktig bilde av at spesialundervisning ikke virker. Tvert imot viser undersøkelser at spesialundervisningen kan ha god effekt når den gjennomføres på en god måte, sier hun. Melby-Lervåg mener at lovverket er godt, og at problemet er hvordan opplæringen gis og den varierende kompetansen til dem som underviser. Hun mener det skal være krav om spesialpedagogisk kompetanse for dem som gir spesialundervisning. Melby-Lervåg mener at tilpasset opplæring er et godt prinsipp, men det krever ressurser og kompetanse som skolen i varierende grad har. Det samme gjelder prinsippet om tidlig innsats på 1. til 4. trinn.

			363	<p>Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, etablert av Kunnskapsdepartementet i 2012, påpeker i sin rapport at enkelte elever har så sammensatte og komplekse utfordringer at de ikke kan avhjelpest innenfor rammene av tilpasset opplæring.⁷⁰ Etter utvalgets vurdering må derfor elever som skolen, av ulike grunner, ikke greier å gi tilfredsstillende utbytte av den tilpassede opplæringen, ha rett til individuelt tilrettelagt opplæring. Utvalget foreslår derfor at dagens rett til spesialundervisning videreføres, men med omarbeidelser når det gjelder terminologi og hva retten skal inneholde</p>
			363	<p>Utvalget har vurdert hvordan reglene om tilpasset opplæring og spesialundervisning bør innrettes, ut fra disse tre alternativene: – Dele opp dagens rett til spesialundervisning i separate rettigheter, ved å skille mellom rett til individuelt tilrettelagt opplæring på den ene siden og rett til personlig assistanse og individuell fysisk tilrettelegging på den andre siden. – Differensiere opplæringstilbudet avhengig av graden av tilrettelegging. – Endre retten til individuelt tilrettelagt opplæring (spesialundervisning) slik at den bare gjelder når det er aktuelt med avvik fra læreplanverket.</p>
			365	<p>Løsningen innebærer en omfattende begrensning av hvem som har rett til individuelt tilrettelagt opplæring sammenlignet med dagens regel om spesialundervisning i opplæringsloven § 5-1. De elevene som har behov for avvik fra innholdet i læreplanen, vil ha rett til spesialundervisning. Alle de andre elevene vil få tilpasset opplæring</p>

		366	<p>Utvalget mener at betegnelsene «tilpasset opplæring » og «spesialundervisning» ikke er gode og treffsikre nok til at de bør videreføres i ny lov. Utvalget foreslår derfor å innføre nye betegnelser for å beskrive innholdet på en mer hensiktsmessig måte. Hvordan tilpasset opplæring forstås, har variert over tid, og pendelen har svingt fra inkludering, via individualisering til et mer fellesskapsrettet innhold, se kapittel 31.4.1. Med tanke på det som nå synes å prege innholdet i og forståelsen av tilpasset opplæring, mener utvalget at det er hensiktsmessig å endre betegnelsen. Videre har utvalget sett hen til at uttrykket «spesialundervisning » oppleves som stigmatiserende og kan bidra til ekskludering. Det faktum at betegnelsen ikke bare er ord, men at den også utgjør rammen for innholdet den skal fylles med, gjør at utvalget ikke viderefører betegnelsen spesialundervisning i forslaget til ny lov. Tilpasset opplæring kan betegnes som universell opplæring eller universelt utformet opplæring og spesialundervisning kan bedre beskrives som individuelt tilrettelagt opplæring. En slik terminologi har en klar parallell til reglene i likestillings og diskrimineringsloven om universell utforming. Figur 31.5 Forslag til ny modell. Kilde: Opplæringslovutvalget. Universell opplæring. Fysisk tilrettelegging. Personlig assistanse. Individuelt tilrettelagt opplæring. NOU 2019: 23. 367 Ny opplæringslov. Kapittel 31 og individuell tilrettelegging av fysiske forhold og tjenestetilbud. Utvalget foreslår at – universell opplæring innføres som ny betegnelse for tilpasset</p>
--	--	-----	--

				opplæring – individuelt tilrettelagt opplæring innføres som ny betegnelse for spesialundervisning
			367	Betegnelsen tilpasset opplæring kan etter sin ordlyd oppfattes som særskilt eller individuell tilrettelegging av opplæringen, mens den i utdanningspolitikken er ment å bety at opplæringen – innenfor et fellesskap – skal tilrettelegges på en slik måte at den så langt mulig skaper et tilfredsstillende opplæringstilbud for alle. Tilpasset opplæring har gjennom tidene vært tillagt ulikt innhold. Som nevnt i kapittel 31.4.1, har innholdet i tilpasset opplæring de siste 15 årene hatt læringsfellesskapet i fokus. Den individuelle tilpasningen er tonet ned til fordel for fellesskapet. Målet er å bedre kvaliteten på undervisningen. God tilpasset opplæring er variert undervisning som gjør at så mange elever som mulig får tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

		367	<p>Prinsippene om en inkluderende skole og tilpasset opplæring er sentrale i norsk utdanningspolitikk. Begge ideene harmonerer med tankegangen som bygger på likhetsprinsippet, der skolen er definert som arena for alle. Prinsippet om tilpasset opplæring innebærer at alle elever i størst mulig grad skal inkluderes i den ordinære opplæringen.⁷² Dersom det ikke er mulig å gjennomføre ordinær opplæring på en slik måte at eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen, har eleven rett til individuell tilrettelegging av opplæringen, kalt «spesialundervisning» i dagens opplæringslov. Intensjonen er at den tilpassede opplæringen skal være best mulig, slik at behovet for individuell tilrettelegging blir minst mulig. Forutsetningen for en likeverdig, tilpasset opplæring for flest mulig, og individuell tilrettelegging for de få, er at den opplæringen som gis, er tilgjengelig for den enkelte, med hensyn til både bygninger, læremateriell, metoder og organisering, og at dette er tilrettelagt på en slik måte at det skaper et godt læringsmiljø for alle.⁷³</p>
--	--	-----	---

		367	<p>Tilpasset opplæring kan ha en smal og en vid tilnærming. Den smale tilnærmingen er knyttet til oppfatningen av at tilpasning likestilles med konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. Den vide tilnærmingen innebærer en pedagogisk plattform som preger hele skolens virksomhet. Den smale tilnærmingen innebærer ofte tiltak overfor enkelte elever, og den vide tilnærmingen krever en overordnet strategi for skolens virksomhet og retter seg dermed mot alle elever.⁷⁴ Tilpasset opplæring er ikke en statisk betegnelse og innebærer ikke én bestemt måte å gi opplæring på. Læreplanverket inneholder føringer for læring som er relevante for tilpasset opplæring, blant annet medvirkning, variasjon og inkludering. Tilpasset opplæring i vid forstand kan betegnes som universell utforming av opplæringen, og utvalget foreslår derfor å endre betegnelsen tilpasset opplæring til universell opplæring. At opplæringen skal være universell betyr at skolen skal gjennomføre opplæringen på en slik måte at den gir et tilfredsstillende opplæringstilbud for elevene, så langt det lar seg gjøre, uten behov for individuell tilrettelegging av opplæringen. Forslaget innebærer harmonisering av betegnelser i lovgivningen og ingen endring av rettstilstanden. Gjennom betegnelsen universell opplæring kan man få en annen inngangsport når man skal tenke på elevene og opplæringen innenfor et fellesskap. Ved å bruke denne betegnelsen tydeliggjøres utgangspunktet om at det er det mangfoldige fellesskapet av elever som er mottakere av opplæringen. Terminologien</p>
--	--	-----	--

				<p>harmonerer etter utvalgets vurdering godt med at tilpasset opplæring i dag forstås som opplæring innenfor et læringsfelleskap, og signaliserer at skolen skal gi en opplæring som skal rette seg mot alle elever. Betegnelsen universell utforming var opprinnelig brukt i forbindelse med utformingen av fysiske forhold, men brukes i dag på de fleste samfunnsområder. På utdanningsområdet er betegnelsen brukt i en veiledningsbrosjyre fra 2008 om universell utforming og individuell tilrettelegging i høyere utdanning og knyttes til den pedagogiske deler av opplæringen.⁷⁵</p>
			374	<p>Etter dagens regelverk gjelder som hovedregel de samme formelle kravene til lærerkompetanse for spesialundervisning som for tilpasset opplæring. Det betyr at den som skal gi spesialundervisning, må oppfylle kompetansekravene i opplæringsloven for å kunne ansettes i undervisningsstilling og for å kunne gi opplæring i fag, se kapittel 38. Hovedregelen er at personer uten relevant og faglig kompetanse – det vil si lærerutdanning eller universitets- og høyskoleutdanning og praktiskpedagogisk utdanning (PPU) – ikke kan ansettes i undervisningsstilling.</p>
			375	<p>Dagens opplæringslov er ikke er til hinder for at personer som ikke er ansatt i lærerstilling – under visse forutsetninger – kan bistå lærerne i gjennomføringen av opplæringen, både tilpasset opplæring og spesialundervisning. Etter dagens regelverk kan personer som ikke er ansatt i lærerstilling, «hjelp til i opplæringa» under visse forutsetninger, men de kan ikke ha ansvaret for opplæringen, jf. opplæringsloven § 10-11.</p>

		379	Etter dagenes regelverk skal det ikke fattes enkeltvedtak etter bestemmelsene om ASK, men enkeltvedtak om bruk av og opplæring i ASK kan fattes etter opplæringsloven § 5-1 eller etter § 9 A-7 tredje avsnitt om tilrettelegging av arbeidsplassen, som kan omfatte fysisk tilrettelegging for ASK. Hvis ASK er en del av tilpasset opplæring, skal det ikke fattes enkeltvedtak. Dagens bestemmelser om ASK innebærer følgelig en dobbeltregulering, og det er presisert i lovens forarbeider at innholdet i bestemmelsene om ASK følger av reglene om tilpasset oppæring og spesialundervisning
		394	Utvalget mener at opplæringsloven § 9-3 om utstyr er overflødig, og foreslår at denne bestemmelsen ikke videreføres. At skolene har tilgang til nødvendig utstyr, inventar og læremidler er en forutsetning for å kunne oppfylle en rekke av elevenes rettigheter, blant annet retten til en tilpasset arbeidsplass og retten til gratis opplæring. Videre er tilgang til nødvendig utstyr, inventar og læremidler en sentral forutsetning for at kommunene kan tilby elevene en opplæring som er i samsvar med læreplanene for fag. Det er kommunen som er ansvarlig for å oppfylle oppgavene og forpliktelsene etter loven, noe som betyr at kommunene må sørge for at skolene har tilgang til det utstyret, det inventaret og de læremidlene som elevene trenger.

			401	Når det gjelder digital læringsanalyse, er reglene i dagens opplæringslov om tilpasset opplæring og spesialundervisning særlig relevante, se nærmere om disse reglene og utvalgets forslag til regler om universell opplæring og individuelt tilrettelagt opplæring i kapittel 31. Reglene om individuell vurdering i forskrift til opplæringsloven kapittel 3 er også relevante.
			406	Smarte, digitale læremidler kan analysere elevens arbeidsvaner og gi oppgaver med tilpasset vanskelighetsgrad til den enkelte elev. Basert på datainnsamling om elevenes mestringsnivå, tidsbruk og utvikling kan det lages læringsløp som tar eleven gjennom de ulike delene av læreplanen. Læringsprogrammet Knewton, som er i bruk i norske skoler, kan samle inn så mye som 5 til 10 millioner datapunkter om hver elev per dag. Når disse dataene tas i bruk sammen med informasjon om elevenes privatliv og fritidsinteresser, kan dette gi mulighet til individuelt tilpasset undervisning og å forutse hvordan en elev vil kunne klare seg framover. 71
			423	å sikre at undervisningen av blinde, døve og døvblinde personer, og især barn, finner sted på de språk og i de kommunikasjonsformer og med de kommunikasjonsmidler som er best tilpasset den enkelte, og i et miljø som gir størst mulig faglig og sosial utvikling

		425	I behandlingen av representantforslag 72 S (2015–2016) om å styrke norsk tegnspråk og tegnspråk i skolen svarte statsråd Torbjørn Røe Isaksen i skriftlig svar til Stortinget at han er kjent med at opplæringsloven § 2-6 ikke er godt nok tilpasset dagens døve og hørselshemmede elever, og at det er behov for å gjennomgå bestemmelsen. Videre står det at det vil bli vurdert om det skal åpnes for at elever som velger opplæring etter § 2-6, ikke må følge alle de fire læreplanene for døve og hørselshemmede.
		428	å sikre at undervisningen av blinde, døve og døvblinde personer, og især barn, finner sted på de språk og i de kommunikasjonsformer og med de kommunikasjonsmidler som er best tilpasset den enkelte, og i et miljø som gir størst mulig faglig og sosial utvikling (3c)
		436	Barneombudet mener at det i noen tilfeller kan være nødvendig å lovfeste særskilte rettigheter for grupper av barn og unge for at retten deres til utdanning skal bli oppfylt. Ombudet viser til barnekonvensjonen art. 2 om ikke-diskriminering og kravet om å kartlegge om det er grupper av barn som er utsatte. Barneombudet mener at det fortsatt vil være behov for regler som gir elever med særskilte behov rett til et opplæringstilbud tilpasset deres behov, for eksempel særskilt språkopplæring. Barneombudet mener også at rettighetene til elever med ulike særlige behov bør samordnes bedre.

		441	Kommunene skal planlegge, bygge, tilrettelegge og drive skolene slik at det blir tatt hensyn til tryggheten, helsen, trivselen og læringen til elevene. Det fysiske miljøet skal være i samsvar med de faglige normene som fagmyndighetene til enhver tid tilrår. Alle elever har rett til en arbeidsplass som er tilpasset behovene deres, og skolen skal innredes slik at det tas hensyn til elever med nedsatt funksjonsevne
		571	Begrunnelsen for metodefriheten er at det finnes et bredt utvalg læremidler og undervisningsmetoder, og at profesjonelle vurderinger lokalt gir best mulighet til
		573	Utdanningsforbundet har spilt inn at det er betydelige forskjeller i hvordan de ulike kommunene tolker hva som ligger i kravet i dagens § 13-1 fjerde avsnitt, og at dette utfordrer likeverdigheten i utdanningen. ⁵² Mangelfull skolefaglig kompetanse i kommuneadministrasjonen har ifølge Utdanningsforbundet negativ påvirkning på systematisk utviklingsarbeid, koordinering, partssamarbeid, kvalitetsvurdering, kompetanseutvikling og regelverksetterlevelse. Utdanningsforbundet anbefaler utvalget å klargjøre bestemmelsen i tråd med dagens krav om forventninger til kommunen. I tillegg mener de at kravet bør styrkes når det gjelder regelverksetterlevelse på feltet tilpasset opplæring og spesialundervisning. ⁵³

			639	Utdanningsforbundet har gitt innspill om at første avsnitt i § 13-10 etter deres erfaring ikke følges godt nok opp fordi økonomi vektlegges i vurderingen av om opplæringstilbudet er i tråd med lovens krav. Deres erfaring er at økonomi blir et insitament ved vurdering av for eksempel pedagogisk og trygghetsmessig gruppestørrelse, rett til spesialundervisning og mulighet for tilpasset opplæring. Utdanningsforbundet mener derfor at det kan være grunn til å presisere hva som ligger i ansvaret for å stille til veie «nødvendige ressurser»
			722	Dagens betegnelse «tilpasset opplæring» er erstattet med betegnelsen «universell opplæring». At opplæringen skal være universell, innebærer at opplæringen – innenfor et fellesskap – skal tilrettelegges på en slik måte at den så langt det er mulig, skaper et tilfredsstillende opplæringstilbud for alle.
			735	Tredje avsnitt slår fast at alle elever har rett til en arbeidsplass som er tilpasset behovene deres. I tillegg er det en særlig plikt til ved innredningen av skolen for øvrig å ta spesielt hensyn til elever med ulike funksjonsnedsettelse
	Opplæringsl oven	10		§ 1-3. Tilpassa opplæring Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten.
				Kommunen gir forskrifter om skole- og feriedagar i skoleåret for elevane. Forskrifta skal vere tilpassa avviklinga av nasjonale prøver. Kravet i § 38

				første leddet bokstav c i forvaltningslova om kunngjering i Norsk Lovtidend gjeld ikkje.
				Skolen skal ved melding om fritak sjå til at fritaket blir gjennomført, og leggje til rette for tilpassa opplæring innanfor læreplanen.
				Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.
				Fylkeskommunen gir forskrifter om skole- og feriedagar i skoleåret for elevane. Forskrifta skal vere tilpassa avviklinga av nasjonale prøver. Kravet i § 38 første leddet bokstav c i forvaltningslova om kunngjering i Norsk Lovtidend gjeld ikkje.
				Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal fylkeskommunen så langt som mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.
				Dei som er over opplæringspliktig alder, og som treng grunnskoleopplæring, har rett til slik opplæring, så langt dei ikkje har rett til vidaregåande opplæring etter § 3-1. Retten til opplæring omfattar til vanleg dei faga ein treng for å få vitnemål for fullført grunnskoleopplæring for vaksne. Opplæringa skal tilpassast behovet til den enkelte.

				<p>Dei som har fullført grunnskolen eller tilsvarande, men som ikkje har fullført vidaregåande opplæring, har etter søknad rett til vidaregåande opplæring for vaksne frå og med det året dei fyller 25 år. Dei som har fullført vidaregåande opplæring i eit anna land, men som ikkje får godkjent opplæringa som studiekompetanse eller yrkeskompetanse i Noreg, har òg rett til vidaregåande opplæring for vaksne. Opplæringa for vaksne skal tilpassast behovet til den enkelte. Retten kan oppfyllast mellom anna ved fjernundervisningstilbod. Departementet gir nærmare forskrifter, mellom anna om kven retten omfattar, om inntak, rangering og førerrett.</p>
				<p>Alle elevar har rett til ein arbeidsplass som er tilpassa behova deira. Skolen skal innreiast slik at det blir teke omsyn til dei elevane ved skolen som har funksjonshemmingar.</p>
				<p>Skolen skal, når det er nødvendig for å ivareta elevanes behov for eit heilskapleg, koordinert og individuelt tilpassa tenestetilbod, delta i samarbeid om utarbeiding og oppfølging av tiltak og mål i individuell plan heimla etter anna lov og forskrift.</p>

Organisering

Ord	Dokument	Telling	Side	
Organisering	Lk06	1	22	<p>Opplæringa må følgjeleg gi brei kunnskap om samanhengane i naturen og om samspelet mellom menneske og natur. Undervisninga må kople kunnskap om stoff, krefter og arter i naturen med innsikt i korleis sosial organisering og teknologi både løyser problem og verkar inn på biosfæren.</p>

				Ho må eggje trongen hos dei unge til å forstå prosessane i naturen. Det krev fordjuping i naturfaga.
	L20	2	2	Den overordnede delen har status som forskrift sammen med resten av læreplanverket, og må leses i lys av opplæringsloven og annet relevant regelverk som gjelder for opplæringen i skole og lærebedrift. For eksempel må omtalen av tilpasset opplæring i kapittel 3 ses i sammenheng med regelverket for tilpasset opplæring og spesialundervisning, elevvurdering, organisering av undervisning og foreldresamarbeid.
			16	Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen.
	NOU	63	31	Kommunen og fylkeskommunen kan berre fråvike den sakkunnige vurderinga dersom dei kjem til at eleven kan få tilfredsstillande opplæring på ein annan måte. Ei slik avgjerd skal vere grunngitt i vedtaket. I vedtak om individuelt tilrettelagd opplæring kan det gjerast unntak frå reglane om innhaldet i og organiseringa av opplæringa.

			42	Kommunen og fylkeskommunen skal sørge for at skolene jamleg vurderer i kva grad organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringa medverkar til å nå dei måla som er fastsette i læreplanverket.
			79	Det har samtidig vært satset på å også øke lærernes profesjonelle handlingsrom. I NOU 2015: 8 Fremtidens skole. — Fornyelse av fag og kompetanser anbefaler utvalget at man ved en framtidig læreplanfornyelse legger «større vekt på skolens profesjonelle ansvar for å velge faglig innhold, arbeidsmåter og organisering som er basert på forskning, og som er relevant for det elevene skal lære, og som er tilpasset den aktuelle elevgruppen. Lærernes profesjonelle handlingsrom innebærer et ansvar for å gjøre velbegrunnede og forskningsbaserte valg av metoder i undervisningen».
			98	Likestillings- og diskrimineringsloven har betydning for skolene på flere måter, både når det gjelder elevene, og når det gjelder skolens ansatte. For eksempel vil hensynet til likestilling og forbudet mot diskriminering være sentrale hensyn i organiseringen i klasser, tilpasninger i opplæringen, bruk av læremidler og skolebygningens utforming og tilgjengelighet
			124	Medlemmene i referansegruppen har gitt utvalget eksempler på uklare regler i opplæringsloven. Blant reglene som trekkes fram, er nærskoleprinsippet i opplæringsloven § 8-1, reglene om organisering av elevene i klasser i opplæringsloven § 8-2 og reglene om opplæring spesielt organisert for voksne i kapittel 4A

		140	Direktoratet for forvaltning og ikt (Difi) har kartlagt bruken av virkemidler i den statlige styringen av blant annet grunnopplæringen i perioden 1999–2015.5 Difi konkluderer med at det til tross for et fortsatt detaljert regelverk på grunnskoleområdet er grunn til å hevde at kommunenes handlingsrom har økt når det gjelder organiseringen av og innholdet i undervisningen og tilsetning til visse stillinger.
		156	Reglene om tilpasset opplæring og spesialundervisning skal sikre at barn og unge får den tilpasningen og oppfølgingen de har behov for. Det er derfor av særlig betydning for utvalget å vurdere om dette regelverket er hensiktsmessig. Bestemmelsen om organisering av elevene i grupper vil også kunne være av betydning
		205	Utvalget mener på denne bakgrunn at krav om et minste antall timer med opplæring er nødvendig for å ivareta elevenes rett til grunnopplæring. Utvalget er opptatt av at reglene om minstetid til opplæring, sammen med andre regler i opplæringsloven med forskrifter, bidrar til å gi elevene opplæring av god kvalitet og mulighet for tilfredsstillende utbytte av opplæringen. For det andre er utvalget opptatt av at reglene må være egnet for den virkeligheten de skal fungere i. NIFUs kartlegging av undervisningstimer viser at det er flere praktiske utfordringer i organiseringen av opplæringen. Utvalget mener ikke at kravene må senkes for å tilpasses praksis. Men det er viktig å anerkjenne at virkeligheten er kompleks dersom man skal kunne finne fram til regler som faktisk kan fungere som et styringsvirkemiddel.

			213	Dagens opplæringslov har flere bestemmelser som omhandler foreldresamarbeid og elevmedvirkning i styringen av skolen. Bestemmelsene handler stort sett om organisering.
			220	Generelle demokratihensyn tilsier at foreldrene får påvirke utformingen og organiseringen av opplæringen. Foreldremedvirkning er også et sentralt tema sett i lys av formålet med opplæringen i opplæringsloven § 1-1. Å sikre foreldremedvirkning kan innebære å pålegge kommunene å legge til rette for nødvendige prosesser. Selv om dagens regulering sikrer at kommunene formelt sett har lik praksis når det gjelder etablering av råd og utvalg, gir reguleringen ingen garanti for god foreldremedvirkning. I videregående opplæring er det ikke krav om at det etableres råd eller utvalg som skal sikre foreldresamarbeid, men det er fastsatt i § 13-3d at «organiseringa av foreldresamarbeidet skal ta omsyn til lokale tilhøve». Utvalget viser for øvrig til vurderingen i kapittel 21.1.4.
			227	Utvalget foreslår at organiseringen av det «kollektive » foreldresamarbeidet ikke reguleres i denne bestemmelsen, se kapittel 19. Utvalget foreslår derfor at dagens § 13-3d andre setning ikke videreføres. Utvalget mener at departementet fortsatt bør ha myndighet til å gi forskrift om skole-hjem-samarbeidet, og foreslår derfor at forskriftshjemmelen videreføres, men slik at departementet ikke lenger har plikt til å gi slik forskrift.

		231	<p>I utvalgets dialog med ansatte i skolen, andre som arbeider med skole spørsmål, og elever, er det tenkt høyt om flere beslutninger som elevene helt eller delvis kan være med på å ta. Elevene kan i prinsippet være med på å beslutte lekser, organisering av skolehverdagen, for eksempel når friminuttene skal være og hvor lenge de skal vare, skolens adgang til å pålegge lekser, leksenes innhold og omfang, bruk av elevens eget digitale utstyr som telefon, bruk av sosiale medier, skoleaktiviteter, læringsmetoder, timeplan, innkjøp av materiell til skolens uteområder og utforming av skolens områder, i tillegg til alminnelige atferdsregler og regler om brudd på skolereglene. Formålene med reglene kan være mange, det kan for eksempel være å sørge for ro og orden i skolesamfunnet, et godt og trygt skolemiljø, beskytte elevenes privatliv, gi grunnlag for bruk av sanksjoner mot elevene og gi elevene demokratiske rettigheter</p>
		277	<p>I 2003 ble reglene om klassedelingstall opphevet, og det ble innført krav om «pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg» størrelse på gruppene som elevene ble delt inn i. Hensikten med at loven ble endret i 2003, var å åpne for noe større fleksibilitet, slik at bruken av lærerressurser, organisering og annen innsats i skolen kunne bli best mulig tilpasset elevenes behov.</p>

		278	<p>I 2009 gjennomførte fylkesmennene et felles nasjonalt tilsyn med kommuners og private grunnskolors forsvarlige system for organisering av elever i grupper. Tilsynet var rettet mot oppfyllelsen av kravet om forsvarlig system i opplæringsloven § 13-10 andre avsnitt og tilsvarende bestemmelse i friskolelova. Den faktiske organiseringen av tilsynet ble ikke kontrollert i tilsynet. Resultatene fra det nasjonale tilsynet i 2009 viste avvik i 42 av 63 kontrollerte kommuner. Fylkesmennene rapporterer at avvikene i hovedsak skyldes to forhold. Det ene er mangelen på kjennskap til regelverkets krav, som blant annet vises gjennom fravær av skriftliggjorte rutiner. Det andre er mangel på konkret oppfølging og kommunikasjon mellom skolen og skoleeier</p>
		282	<p>Uavhengig av enkeltlærernes kompetanse, organiseringsevne og metodebruk, mener utvalget det likevel vil komme til et punkt der antallet elever per lærer vil bli uforsvarlig. Dette vil nødvendigvis variere fra situasjon til situasjon, og lar seg vanskelig konkretisere i et forholdstall. Utvalget foreslår å lovfeste et generelt forsvarlighetskrav, som en sikkerhetsventil for å fange opp uforsvarlig praksis som ikke rammes av mer spesifikke krav. Som omtalt i kapittel 15, vil det i mange tilfeller være faglig-pedagogisk kunnskap og erfaring som er det relevante grunnlaget for å fastsette innholdet i forsvarlighetskravet. Forsvarlighetskravet kan være gjenstand for tilsyn. Dette innebærer blant annet at dersom fylkesmannen mottar en bekymringsmelding om at opplæringstilbudet på en</p>

				skole er uforsvarlig, kan det være aktuelt for fylkesmannen å føre tilsyn med etterlevelsen av forsvarlighetskravet
			284	Hovedregelen i opplæringsloven § 8-2 er at elevene til vanlig ikke skal deles i grupper etter faglig nivå. Kunnskapsdepartementets veileder om organisering av elevene ²⁶ slår fast at elever ikke kan organiseres etter faglig nivå «med mindre det etter en konkret totalvurdering er nødvendig for at elevene, enkeltvis og samlet, kan få forsvarlig utbytte av opplæringen (lovens minimumsstandard) ». Videre følger det av veilederen at «[d]ersom elevene skal organiseres etter faglig nivå, må vurderingen av behovet for dette skje jevnlig, slik at organiseringen blir mest mulig begrenset i tid og fleksibel».
			284	I opplæringsloven § 8-2 står det også at elevene til vanlig ikke skal deles i grupper etter etnisitet. Veilederen om organisering av elevene omtaler ikke regelen om at inndeling etter etnisitet. I en tidligere versjon av veilederen sto det at «[n]år det gjelder kravet om at elevene til vanlig heller ikke kan deles i grupper ut fra [...] etnisk tilhørighet, må også dette ses som en hovedregel, men der det i begrenset grad kan være mulig å gjøre unntak når det foreligger tungtveiende elevhensyn». Det var ikke gitt noen eksempler på når slik inndeling kan være aktuelt.
			284	Utdanningsdirektoratet har også slått fast at elevene i grunnskolen ikke kan deles inn i grupper etter hvilke interesser de har. For eksempel er det tidligere konkludert med at en organisering av elever i en egen «idrettsklasse» der opptaket var

				basert på interesse for idrettsfag, var i strid med opplæringsloven.
			285	På noen områder er det fastsatt egne regler om organisering av opplæringen som innebærer unntak fra opplæringsloven § 8-2. Dette gjelder ved opplæring i introduksjonsklasser for språklige minoriteter etter §§ 2-8 og 3-12, opplæring i samisk etter § 6-2, opplæring i kvensk eller finsk etter § 2-7 og opplæring i egne målformgrupper etter § 2-5. I andre tilfeller er det ikke egne regler om organisering, men vilkårene for retten til en type opplæring, innebærer organisering i egne grupper og dermed unntak fra hovedregelen i § 8-2. Dette gjelder for eksempel punktskrift, tegnspråk og særskilt språkopplæring.
			285	I vedtak om spesialundervisning kan det fastsettes hvordan opplæringen skal organiseres. Organisering kan være en annen enn det som følger av opplæringsloven § 8-2. Opplæringsloven § 8-2 gjelder dermed bare for spesialundervisning i den grad det ikke er fastsatt noe annet i enkeltvedtaket.
			285	Reglene i opplæringsloven om inndeling i grupper ble videreført fra den tidligere grunnskoleloven. For videregående opplæring ble reglene innført i opplæringsloven av 1998. I 1998 var kravet at elevene skulle deles inn i klasser, og at hver klasse skulle ha en klassestyrer. Fra 2003 ble loven endret. Det var ikke lenger krav om inndeling i klasser. I stedet var det krav om at organiseringen av elevene skulle ivareta elevenes behov for sosial tilhørighet. Kravet om klassestyrer ble endret til et krav om at hver elev skulle være knyttet til en

				kontaktlærer. Hensikten med lovendringen var å åpne for mer fleksibel organisering, slik at bruken av lærerressursene og annen innsats i skolen kunne bli best mulig tilpasset elevenes behov
			287	Etter ekspertutvalgets vurdering er det eksisterende regelverket om faglig nivå differensiering velbegrunnet i relevant forskning. Ekspertutvalget mener at det fortsatt bør være mulig å differensiere elevene etter faglig nivå, men er samtidig bekymret for mer omfattende former for nivå differensiering, særlig dersom slike grupper blir permanente over lengre tidsperioder. Utvalget mener at terskelen for faglig nivå differensiering bør være høy. Ekspertutvalget anbefaler at Opplæringslovutvalget utreder nærmere om det er behov for å presisere vilkår i opplæringsloven § 8-2 for å motvirke omfattende former for differensiering av elever etter faglig nivå. Et vilkår kan for eksempel være at organisering av elever etter faglig nivå skal være tidsavgrenset og evalueres regelmessig.
			288	KS har gitt innspill om at regelen om at organiseringen til vanlig ikke skal skje etter faglig nivå, kjønn eller etnisitet bør utformes tydeligere som en pliktbestemmelse. Videre mener KS at reglene om organisering må gi lokalt og profesjonelt handlingsrom. Flere av elevene som utvalget har snakket med, har gitt innspill om inndeling i grupper. Elevene ser både fordeler og ulemper med nivådeling. De yngste elevene mener det er best med sammensatte grupper, slik at elevene kan lære av hverandre (det som over omtales som medeleveeffekten). Blant de eldste elevene har det vært flere som er positive til

				nivådifferensiering, fordi hver elev da kan få opplæring ut fra sitt behov.
			288	Etter dagens lov gjelder reglene om organisering i grupper for tilpasset opplæring og intensiv opplæring, med det unntaket at det ved intensiv opplæring er åpnet for eneundervisning i kortere perioder. Utvalget mener at det også i ny lov bør være en generell regel om organisering av elevene i grupper. Regelen må utformes slik at den både ivaretar hensynet til at klassen skal være en møteplass på tvers av ulikheter, og at den ikke forhindrer ønskede og gode tiltak i opplæringen, som forsterket innsats. Utvalget foreslår at det i vedtak om individuell tilrettelagt opplæring fortsatt skal være mulig å bestemme en organisering som avviker fra hovedregelen om organisering av elevene. Se omtale av individuell tilrettelagt opplæring i kapittel 31. I dagens regelverk er det gjort unntak fra reglene om organisering for enkelte typer opplæring, som opplæring i og på samisk. Utvalget foreslår også at disse unntakene
			288	Dagens regler om inndeling i grupper gir et lokalt og profesjonelt handlingsrom for organisering av undervisningen, samtidig som den ivaretar elevenes behov for sosial tilhørighet. Sosial tilhørighet er viktig for elevenes trivsel og læring

		290	Nivådeling må være nødvendig for at elevene skal få et forsvarlig utbytte av opplæringen. I Kunnskapsdepartementets veileder om organisering av elevene står det at kriteriet forsvarlig utbytte av opplæringen må relateres til målene for opplæringen og hva som er realistisk for den enkelte elev sammenlignet med andre elever. Videre må man vurdere hvordan organiseringen påvirker mulighetene til å realisere opplæringens brede samfunnsmandat som er gitt i lovens formålsparagraf og i læreplanverkets ulike deler.
		293	Bruk av opplæring utenfor klassen og skolen har vært gjenstand for flere lokalt initierte tilsyn de seneste årene. I 2018 førte fylkesmennene sju tilsyn med «alternative opplæringsarenaer». I Utdanningsdirektoratets oppsummering av tilsynene framgår det at det ble avdekket brudd på regelverket i fem av tilsynene. Oppsummeringen viser blant annet at enkeltvedtakene ikke alltid begrunner hvorfor bruk av alternative opplæringsarenaer er et forsvarlig tilbud for eleven. I tillegg konkretiserer ikke de sakkyndige vurderingene fra PP-tjenesten fordelingen av timer mellom lærer og miljøarbeider, og gir heller ikke en beskrivelse av hvordan en pedagogisk forsvarlig opplæring sikres. Vedtakene gir ofte heller ikke en beskrivelse av organiseringen av tilbudet, omfanget av tilbudet, behovet for kompetansekrav for gjennomføring av tilbudet og hvordan tilbudet skal følges opp. ⁵

		294	<p>Kommunen har ansvar for å tilpasse opplæringen til elevenes evner og forutsetninger. Det er derfor viktig at skolen har anledning til å bruke et bredt spekter av organiseringsformer og pedagogiske metoder. Opplæring utenfor skolen og klassen kan, for enkelte elever, bidra til å øke trivselen, motivasjonen og læringsutbyttet i opplæringen de ellers har sammen med de andre elevene i klassen. Samtidig viser kunnskapsgrunnlaget at det er flere utfordringer når det gjelder opplæring utenfor skolen og klassen. Utfordringene er i all hovedsak knyttet til manglende rettslig forankring av opplæringen som skjer, bruk av personer uten relevant faglig og pedagogisk kompetanse og manglende sammenheng mellom opplæringen som skjer utenfor skolen og klassen, og opplæringen elevene ellers har.</p>
		296	<p>Opplæringsloven § 8-1 første avsnitt andre setning gir kommunen hjemmel til å fastsette forskrifter om hvilken skole de ulike områdene i kommunen sogner til. Hjemmelen til å gi forskrift er først og fremst gitt for å sikre forutberegnelighet og likebehandling for innbyggerne i kommunen og av hensyn til hensiktsmessig organisering lokalt.⁶</p>
		307	<p>Kontakten gjennom fjernundervisning vil ikke være den samme som å møtes fysisk, selv om den teknologiske utviklingen også har endret hvordan mennesker kommuniserer. I vurderingen av om fjernundervisning er en trygg og pedagogisk forsvarlig måte å organisere opplæringen på, må det tas hensyn til hvordan slik organisering påvirker elevenes læring og danning, og hvilken betydning det har for elevenes mulighet til å</p>

				oppleve sosial tilhørighet og til å ha det trygt og godt i opplærings situasjonen.
			333	Dersom vilkårene i opplæringslova § 7-1 er oppfylt, har elever i grunnskolen rett til gratis skoleskyss, uavhengig av om de har ett eller to foreldrehjem. Det er et krav om at skysstilbudet skal være forsvarlig, noe som innebærer blant annet at eleven skal ha en akseptabel reisetid. Vurderingen av hva som er akseptabelt og forsvarlig bygger på en avveining mellom individuelle hensyn til eleven, og forhold knyttet til denne på den ene siden, og en effektiv og rasjonell organisering av skoleskyssen på den andre siden. Samfunnsøkonomiske hensyn er også relevante. Avveiningene skal skje etter de samme kriteriene uavhengig av antall hjem eleven måtte ha.
			335	Det går ikke fram av loven hvordan skoleskyssen skal organiseres, annet enn at fylkeskommunen skal organisere skoleskyssen i samråd med kommunen, jf. opplæringsloven § 13-4 andre avsnitt. Ifølge lovens forarbeider innebærer dette at kommunen skal vurdere organiseringen av skoleskyssen når timeplanen og skoleruta skal fastsettes. Departementet har myndighet til å gi rettslig bindende pålegg dersom kommunen er uenige om organiseringen.
			340	Det følger av opplæringsloven § 1-3 at «[o]pplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten.» I forarbeidene til bestemmelsen er det understreket at både organiseringen av opplæringen, de

				pedagogiske metodene og progresjonen i opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og evner. ¹
			345	Spesialundervisning er en individuell rett etter dagens opplæringslov og kan bestå av en rekke tiltak, når det gjelder både metodikk, lærerressurser, organisering av opplæringen, praktisk tilrettelegging og fysisk tilrettelegging i form av særskilt utstyr og særskilt tilpassede læremidler. Læreplanverket gjelder fullt ut for elever som får spesialundervisning, men det kan gjøres unntak fra læreplaner for fag når det er begrunnet med elevens behov og forutsetninger
			345	Når det gjelder organiseringen av spesialundervisning, kan slik undervisning skje i den ordinære gruppen (klassen) eleven går i, i mindre elevgrupper eller i enetimer. Spesialundervisning kan også gis på egne skoler. Det er følgelig stor variasjon i hva slags spesialundervisningstilbud som kan gis etter dagens opplæringslov.
			352	Organiseringen av spesialundervisningen fører til en manglende tilhørighet i et felleskap med andre barn og unge.
			353	I dette prosjektet har vi sett at verken elevenes – eller spesialundervisningens potensiale blir utnyttet fullt ut. Dette skyldes ikke at spesialundervisning i seg selv ikke nytter – men at spesialundervisningen som gis ikke er god nok. Både forskning og praksis har vist at mulighetene for å gi elevene et godt læringsutbytte er større i spesialundervisningen enn i den ordinære undervisningen. Dette forutsetter imidlertid

				at undervisningen gis av lærere med riktig kompetanse, at man har høye forventninger til eleven og at innhold og organisering er tilrettelagt elevens behov.
			356	Skolestørrelse påvirker organiseringen av spesialundervisningen. Jo større en skole er, jo større andel av elevene får spesialundervisning utenfor den ordinære klassen. Samtidig er det flere som får spesialundervisning alene på små skoler, enn på store skoler. Det kan for eksempel være enklere å organisere elever i grupper når det er flere elever med spesialundervisning på samme skole. Tilgjengelige ressurser vil også kunne påvirke hvordan spesialundervisning organiseres.
			364	Elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av skolens opplæring, bør ha rett til pedagogiske tiltak i form av individuelt tilrettelagt opplæring for å nå kompetansemålene i ett eller flere fag eller målene i den overordnede delen av læreplanverket. Innholdet i, organiseringen og omfanget av individuelt tilrettelagt opplæring vil variere ut fra skolens opplæring, elevens behov og kommunens ressurser. Klare, objektive kriterier når det gjelder hvem som skal ha rett til tilrettelegging, innholdet i undervisningen og omfanget av den i det enkelte tilfelle, vil det derfor ikke være realistisk å lovfeste. Avgjørelsen av disse spørsmålene vil måtte bero på en faglig-pedagogisk vurdering. Vurderingen av om eleven har rett til individuelt tilrettelagt opplæring, bør bygge på en sakkyndig vurdering og være knyttet til både skolens evne og mulighet til å tilpasse opplæringen og til de løsningene eleven har behov for

		367	<p>Prinsippene om en inkluderende skole og tilpasset opplæring er sentrale i norsk utdanningspolitikk. Begge ideene harmonerer med tankegangen som bygger på likhetsprinsippet, der skolen er definert som arena for alle. Prinsippet om tilpasset opplæring innebærer at alle elever i størst mulig grad skal inkluderes i den ordinære opplæringen.⁷² Dersom det ikke er mulig å gjennomføre ordinær opplæring på en slik måte at eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen, har eleven rett til individuell tilrettelegging av opplæringen, kalt «spesialundervisning» i dagens opplæringslov. Intensjonen er at den tilpassede opplæringen skal være best mulig, slik at behovet for individuell tilrettelegging blir minst mulig. Forutsetningen for en likeverdig, tilpasset opplæring for flest mulig, og individuell tilrettelegging for de få, er at den opplæringen som gis, er tilgjengelig for den enkelte, med hensyn til både bygninger, læremateriell, metoder og organisering, og at dette er tilrettelagt på en slik måte at det skaper et godt læringsmiljø for alle.⁷³</p>
--	--	-----	---

		369	<p>Etter opplæringsloven § 1-4 skal kommunen sørge for å gi elever på 1. til 4. trinn som står i fare for å bli hengende etter, målrettet og intensiv opplæring innenfor lesing, skriving og regning. Utvalget mener at betegnelsen «intensiv opplæring» ikke bør brukes, blant annet fordi opplæringen på dette nivået ikke nødvendigvis må være intensiv, selv om den kan være kortvarig. Forsterket innsats kan blant annet dreie seg om fordypning og konsentrasjon, alternativ organisering og bruk av ulike læremidler, og kan vare i en kort eller lengre periode. Hensikten med forsterket innsats er at veien til hjelp skal bli kortere, med andre ord at 370 NOU 2019: 23 Kapittel 31 Ny opplæringslov hjelpen skal komme så raskt som mulig. Dersom en elev til tross for forsterket innsats, ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, vil eleven ha rett til individuelt tilrettelagt opplæring.</p>
		371	<p>Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den universelle opplæringen, skal etter utvalgets forslag ha rett til pedagogiske tiltak i form av individuelt tilrettelagt opplæring for å nå kompetansemålene i ett eller flere fag eller målene i den overordnede delen av læreplanverket. Innholdet i, organiseringen av og omfanget av individuelt tilrettelagt opplæring vil nødvendigvis variere ut fra skolens evne og mulighet til å gi universell opplæring og hvilke løsninger som er nødvendige for den enkelte elev. Klare, objektive kriterier når det gjelder hvem som skal ha rett til tilrettelegging, innholdet i opplæringen og omfanget av den i det enkelte tilfelle, vil det derfor</p>

				ikke være realistisk å lovfeste i detalj. Avgjørelsen av disse spørsmålene vil måtte bero på en faglig-pedagogisk vurdering.
			374	Utvalget mener at vurderingstemaet for å vurdere og sette i verk tiltak bør være om eleven står i fare for ikke å få, eller ikke får, tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Utvalget foreslår derfor en lovbestemmelse som uttrykkelig sier at dersom det er tvil om en elev får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, skal kommunen sørge for at lærerne melder fra til rektor. Videre mener utvalget at loven fortsatt bør inneholde en regel om at skolen skal vurdere og sette i verk tiltak innenfor den universelle opplæringen, se forslag til § 10-2. Dette er en videreføring av dagens plikt for skolen til å vurdere og prøve ut tiltak innenfor det universelle opplæringstilbudet, men forslaget går noe lenger enn dagens utprøvningsplikt. Etter dagens lov skal skolen «eventuelt» prøve ut tiltak, og utvalget foreslår at forbeholdet fjernes i ny opplæringslov. Forslaget innebærer at skolen så raskt som mulig skal vurdere og sette i verk tiltak, og at tiltakene skal fortsette til det ikke er behov for dem eller helt fram til det eventuelt er fattet vedtak om individuell tilrettelegging. Egnede tiltak kan for eksempel være at elevene får nye læremidler, at skolen varierer organiseringen av og intensiteten i opplæringen, at rektor setter inn ekstra ressurser, at lærerne får veiledning fra andre fagpersoner til å legge opplæringen bedre til rette og at eleven får forsterket innsats. PP-tjenesten kan bidra både i undersøkelsesfasen og i tiltaksfasen, se kapittel 31.5.8. Tiltakene kan føre til at det ikke

				er nødvendig med vedtak om individuelt tilrettelagt opplæring. Informasjonen fra denne fasen kan eventuelt danne grunnlag for en sakkyndig vurdering og enkeltvedtak om individuelt tilrettelagt opplæring.
			376	Ifølge utvalgets prinsipper bør organiseringen av kommunens oppgaver normalt ikke reguleres i lov. Utvalget mener at loven likevel fortsatt bør inneholde et krav om at kommunene skal ha en P-tjeneste, fordi tjenesten har en viktig funksjon når det gjelder å hjelpe skolene med å tilrettelegge opplæringen for elever med ulike behov og å bistå skolene i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling når skolen har behov for dette.
			376	Behovet for en faglig kompetent og uavhengig tjeneste som kan bistå skolen med kompetanse det ikke kan forventes at skolen kan ha selv, strekker seg langt tilbake i tid. Organiseringen av tje- 81 Rognhaug et al. 2014. nesten og hvilke oppgaver og hvilken kompetanse tjenesten skal ha, har endret seg over tid. Dette henger i stor grad sammen med samfunnsutviklingen generelt, og spesielt synet på inkludering

		378	<p>Opplæringsloven inneholder særlige krav til saksbehandlingen i forbindelse med vedtak om spesialundervisning. Opplæringsloven har følgelig et unntak fra de alminnelige reglene i forvaltningsloven om utredningsplikt. Unntaket i opplæringsloven går ut på at det kreves en sakkyndig vurdering før det fattes vedtak om spesialundervisning, og at vurderingen skal utføres av pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten). Loven stiller også krav om hva den sakkyndige vurderingen skal inneholde. KS har gitt innspill til utvalget om hvilken kompetanse kommunen trenger for å utrede saken i tråd med forvaltningslovens regler, organiseringen av en slik kompetanse og at dette hører inn under kommunens organiseringsfrihet.</p>
		424	<p>Statped har har flyttet sin innsats på tegnspråkfeltet fra å tilby egne heltids skoletilbud og internatdrift til å levere tjenester til kommuner. Etter omorganiseringen, har Statped fremdeles tegnspråk som et av sine største fagområder. Statped tilbyr blant annet elever som får opplæring i og på norsk tegnspråk etter opplæringsloven §§ 2-6 og 5-1, tilbud om deltidsopplæring i og på norsk tegnspråk samt fjernundervisning.</p>

		425	<p>På oppdrag av Utdanningsdirektoratet utarbeidet forskere ved NTNU Samfunnsforskning i samarbeid med ansatte i Statped i 2015 rapporten Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med hørselshemming. I rapporten framgår det at forskningen om hvordan barn og unge med store og små hørselstap har det på skolen og i barnehagen, tegner et bilde av at hørselshemmede barn og unge jevnt over strever mer i skolen enn det som i rapporten omtales som «vanlige» elever. I rapporten vises det til viktigheten av organisering, holdninger og praktisk tilrettelegging – og det pekes på at tidspress, misforståelser om døvhet og mangel på administrativ støtte virker hemmende for de fleste offentlige skoleprogrammer som tilbyr inkluderende læringsopplevelser. Samtidig viser gjennomgangen at det er gode erfaringer med individuell tilpasning ved at metode og tilrettelegging må vurderes helt spesifikt med tanke på den enkelte elev og elevens klasesituasjon.</p>
		426	<p>Sivilombudsmannen har de siste årene kommet med flere uttalelser om tegnspråkopplæring i skolen. Blant annet har det vært spørsmål om forholdet mellom rettighetene, vilkårene, omfanget og organiseringen av tegnspråkopplæringen etter §§ 5-1 og 2-6 i tilfeller der eleven har vedtak etter begge bestemmelsene.</p>

		429	<p>I tilknytning til behandlingen av Innst. O. nr. 70 (1997–98) vedtok Stortinget at regjeringen skulle legge fram en «sak om lovfestet rett til opplæring i punktskrift». Under behandlingen av Innst. O. nr. 92 (1998–99) gjorde Stortinget videre vedtak om at regjeringen skulle legge fram «en melding basert på en vurdering av organiseringen og økonomien forbundet med en rettighetsfestet adgang til opplæring i punktskrift for svaksynte og blinde som tillegg til ordinær undervisning for blinde og svaksynte. Opplæringen skal foregå enten i punktskriftmiljø eller integrert i den ordinære skole etter elevenes eget ønske».</p>
		439	<p>Etter dagens regelverk har kommunene adgang til å organisere særskilt opplæringstilbud for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler, ofte kalt innføringstilbud. I perioden eleven får et slikt særskilt opplæringstilbud, kan det gjøres unntak fra læreplanverket i den utstrekningen det er nødvendig for å ivareta elevens behov. Utvalget foreslår at regelen videreføres i ny opplæringslov, og at opplæringen for elever som har bodd kort tid i Norge, kalles innføringsopplæring. Slik opplæring er viktig for minoritetsspråklige elever som nylig har ankommet Norge, og som ikke kan norsk godt nok til å følge den vanlige undervisningen i skolen. Formålet med innføringsopplæringen er at elevene skal lære norsk så raskt som mulig, slik at de kan følge opplæringen i en ordinær klasse. I dag er regelen om særskilt opplæringstilbud for nyankomne elever regulert i et eget avsnitt i paragrafen om særskilt språkopplæring. I og med at regelen</p>

				handler om organiseringen av elevene, foreslår utvalget at bestemmelsen om innføringsopplæring reguleres i en egen paragraf, se forslag til §§ 4-7 og 7-6.
			517	Det ene prosjektet gjelder utprøving av et tiltak hvor økt helsesykepleierressurs blir avsatt til strukturert og systemrettet samhandling med lærere, skoleledere og sosialpedagogisk personale for å styrke elevers fysiske og psykiske læringsmiljø på 5. til 7. trinn. Begrunnelsen for tiltaket er en antakelse om at dersom læreren får veiledning og bistand fra helsesykepleier, og helsesykepleier møter elevene i klasserommet, så vil dette virke forebyggende og helsefremmende på måter som kan ha effekter for skolens generelle lærings- og arbeidsmiljø. Det andre prosjektet gjelder utprøving og effektevaluering av «LOGmodellen », et systematisk opplegg for ledelse, organisering og gjennomføring av en utviklingsprosess der målet er et hensiktsmessig flerfaglig samarbeid i skolen.
			622	I kapittel 2 i den nye loven foreslår utvalget lovregler om medvirkning i offentlige skoler. Forslaget begrunnes i at så vel demokratihensyn som hensynet til kvalitet i skolen tilsier at elever og foreldre gis innflytelse på opplæringens utforming og organisering. De samme hensyn gjør seg gjeldende for privatskoler. Utvalget foreslår derfor at alle reglene i kapittel 2 i utgangspunktet også skal gjelde for private grunnskoler. Etter utvalgets vurdering bør departementet likevel vurdere særskilt om det er hensiktsmessig at eventuelle forskriftsbestemmelser gitt med hjemmel i § 2-3

				om samarbeidet med foreldrene skal gjelde for privatskolene.
			642	Skolen skal jamleg vurdere i kva grad organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringa medverkar til å nå dei måla som er fastsette i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Elevane skal involverast i denne vurderinga. Skoleeigaren har ansvar for å sjå til at vurderinga blir gjennomført etter føresetnadene
			646	Kravet om skolebasert vurdering i forskrift til opplæringsloven § 2-1 har en nær sammenheng med kravene til at kommunen skal arbeide for å opprettholde og heve kvaliteten i skolene. Skolene skal vurdere i hvilken grad organiseringen, tilretteleggingen og gjennomføringen av opplæringen på den enkelte skole medvirker til å nå de målene som er fastsatt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Denne vurderingene vil være et sentralt grunnlag for kommunens kvalitetsutvikling.
			661	Variasjonsbredden i kommunenes størrelse, organisering og kompetanse kan sies å være så stor at den enkelte elev ikke i tilstrekkelig grad er sikret en ensartet og kompetent behandling av klager knyttet til en pliktig opplæring ved en intern klagebehandling i kommunen. Det er bl.a. av denne grunn statlig overprøving av enkeltvedtak i grunnskolen.

			661	Fylkeskommunene på sin side er organisasjoner med en størrelse, organisering og kompetanse som etter departementets vurderinger kan sikre ensartet, kompetent og saklig behandling av klager knyttet til den videregående opplæring. Det er bl.a. av denne grunn slik at klagebehandlingen i videregående opplæring som hovedregel foretas internt i fylkeskommunen.
			691	Utvalget foreslår i kapittel 34.3 økt fleksibilitet når det gjelder opplæring i og på norsk tegnspråk. Det er lite tilgjengelig informasjon om innholdet i og organiseringen av dagens opplæring i og på tegnspråk etter opplæringsloven §§ 2-6 og 5-1. Det betyr at det kan tenkes at en økt fleksibilitet vil føre til at flere elever i grunnskolen velger opplæring i norsk tegnspråk. Dette kan føre til en merkostnad for kommunen. Utvalget legger likevel til grunn at elever som bare har behov for opplæring i tegnspråk, sannsynligvis har vedtak etter § 5-1 i dag. Forslaget innebærer at disse elevene vil ha rett til ekstra timer til opplæringen i tegnspråk.

		723	<p>Tredje avsnitt første setning erstatter delvis innholdet i dagens § 1-4 første setning. Etter bestemmelsen skal elever som trenger det, raskt få forsterket innsats i form av målrettet opplæring, slik at forventet progresjon kan bli nådd. Hensikten med forsterket innsats er at elever som trenger det, skal få nødvendig hjelp så raskt som mulig for å forhindre at utfordringer får utvikle seg og bli mer alvorlige. Plikten gjelder overfor elever på alle trinn og gjelder all opplæring. Forsterket innsats kan blant annet dreie seg om fordypning og konsentrasjon, alternativ organisering og bruk av ulike læremidler, og kan vare i en kortere eller lengre periode. Elevene som får forsterket innsats, skal ikke ha unntak fra kompetansemålene i læreplanverket, men skal settes i stand til å følge den alminnelige progresjonen i opplæringen. Bestemmelsen gir skolen en plikt, men ikke en korresponderende rett for elevene. Dette betyr blant annet at det ikke skal fattes enkeltvedtak før skolen gir forsterket innsats</p>
		724	<p>Andre avsnitt tredje setning viderefører i hovedsak og klargjør innholdet dagens § 5-5 første avsnitt første setning. Etter bestemmelsen kan det i vedtak om individuelt tilrettelagt opplæring gjøres unntak fra innholdet i opplæringen, det vil si at det blant annet kan gjøres unntak fra kompetansemålene i læreplanene, men bare hvis det er begrunnet i elevens behov og i faglig-pedagogiske vurderinger. Det kan også gjøres unntak fra reglene om organiseringen av opplæringen.</p>

			726	<p>Tredje avsnitt andre setning erstatter dagens lov § 5-6 andre avsnitt tredje setning.</p> <p>Forskriftskompetansen er avgrenset til at departementet kan gi forskrift om at den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal utarbeide sakkyndige vurderinger i andre tilfeller enn de som er nevnt i loven. Departementet har følgelig ikke hjemmel til å gi forskrift om krav til kompetansen i og organiseringen av PP-tjenesten.</p>
			742	<p>Kriteriet «forsvarleg utbytte av opplæringa» må relateres til målene for opplæringen og hva som er realistisk for den enkelte elev sammenlignet med andre elever. Videre må man vurdere hvordan organiseringen påvirker mulighetene til å realisere opplæringens brede samfunnsmandat, som er gitt i lovens formålsparagraf og i læreplanverkets ulike deler. Forsvarleg utbytte av opplæringa er en minimumsstandard. Den gir ikke elevene rett til et optimalt utbytte, men opplæringen skal som et minimum stimulere til faglig utvikling.</p> <p>Vurderingen av hva som er nødvendig for at elevene skal få forsvarlig utbytte av opplæringen, er en skjønsmessig vurdering som skal gjøres med utgangspunkt i faglig-pedagogisk kunnskap og erfaring.</p>
	Opplæringsloven	5		<p>I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er</p>

			<p>pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg.</p> <p>Klassen eller basisgruppa skal ha ein eller fleire lærarar (kontaktlærarar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld klassen eller basisgruppa og dei elevane som er der, mellom anna kontakten med heimen.</p>
			<p>Yrkesopplæringsnemnda skal arbeide for å heve kvaliteten av heile fag- og yrkesopplæringa.</p> <p>Yrkesopplæringsnemnda skal særleg</p> <ul style="list-style-type: none"> - fremje forslag til organisering, arbeidsmåtar og strategiar for å utvikle kvaliteten av fag- og yrkesopplæringa - vurdere og uttale seg om rutinane i fylkeskommunen for å sikre kvaliteten av fag- og yrkesopplæringa - vurdere korleis partane i arbeidslivet skal bidra til kvalitetsutvikling og -sikring i fag- og yrkesopplæringa - vurdere korleis samhandlinga mellom skolar og lærebedrifter kan betrast - vurdere korleis kompetanseutvikling kan sikrast.
			<p>Kommunen og fylkeskommunen skal ha eit forsvarleg system for å følgje opp resultatata frå nasjonale kvalitetsvurderingar som departementet gjennomfører med heimel i § 14-4. Som ein del av oppfølgingsansvaret, skal det utarbeidast ein årleg rapport om tilstanden i grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa, knytt til læringsresultat, fråfall og læringsmiljø. Den årlege rapporten skal drøftast av kommunestyret og fylkestinget. Kommunen og fylkeskommunen skal sørge for at skolane jamleg vurderer i kva grad</p>

				organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringa medverkar til å nå dei måla som er fastsette i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Elevane skal involverast i denne vurderinga.
				Kommunen og fylkeskommunen skal sørge for samarbeid med foreldre, høvesvis i grunnskolen og i vidaregåande opplæring. Organiseringa av foreldresamarbeidet skal ta omsyn til lokale tilhøve. Departementet gir nærmare forskrifter.
				Kommunen og fylkeskommunen skal ha eit forsvarleg system for å følgje opp resultatata frå nasjonale kvalitetsvurderingar som departementet gjennomfører med heimel i § 14-4. Som ein del av oppfølgingsansvaret, skal det utarbeidast ein årleg rapport om tilstanden i grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa, knytt til læringsresultat, fråfall og læringsmiljø. Den årlege rapporten skal drøftast av kommunestyret og fylkestinget. Kommunen og fylkeskommunen skal sørge for at skolane jamleg vurderer i kva grad organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringa medverkar til å nå dei måla som er fastsette i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Elevane skal involverast i denne vurderinga.

Kommunikasjon

Ord	Dokument	Telling	Sidde	
Kommunikasjon	Lk06	2	13	Å forklare noko nytt inneber å forankre det til noko kjent. Læraren oppfyller dette ved å bruke uttrykk, bilete, analogiar, metaforar og eksempel som gir meining for eleven. Ny kunnskap må hektast tett saman med den som alt sit - det eleven

				veit, kan og trur frå før. Mykje av dette er felles for elevane, i vår breie kulturarv, og gir klangbotn for kommunikasjon, samtale og læring.
			16	Utan overgripande referanserammer blir det vanskelegare for vanlege samfunnsmedlemmer – ikkjespesialistar - å ta del i avgjerder som grip djupt inn i deira liv. Di meir spesialisert og teknisk kulturen vår blir, di vanskelegare blir det å kommunisere på tvers av faggrenser. Sams bakgrunnskunnskap er derfor kjernen i eit nasjonalt nettverk for kommunikasjon mellom medlemmene i eit demokratisk fellesskap. Det er felles referanserammer som gjer det mogleg å knyte det ein ser, les eller hører til eit sams, underforstått tenkjesett
	L20	4	10	Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand. I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne. Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap. Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar. Elevene og hjemmet har også et ansvar for å bidra til et godt fellesskap og miljø. Slik den enkelte elev bidrar til fellesskapet på

				skolen, bidrar fellesskapet til den enkeltes trivsel, utvikling og læring.
			10	God dømmekraft hos den enkelte er nødvendig for å ivareta personvern og respekt for privatlivet. Respektløse og hatefulle ytringer skal ikke aksepteres i skolen. Elevene må øves i å opptre hensynsfullt og utvikle bevissthet om egne holdninger. Ulike kommunikasjonsformer og bruk av teknologi både beriker og utfordrer det sosiale miljøet. Elevene må lære seg å opptre ansvarlig i alle sammenhenger i og utenfor skolen.
			15	Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid. Skolen skal lære elevene å utvise dømmekraft når de ytrer seg om andre, og sørge for at de lærer å samhandle på forsvarlig vis i ulike sammenhenger.
			17	God kommunikasjon mellom hjem og skole bidrar positivt til skolens arbeid med læringsmiljøet og til elevenes oppvekstmiljø. Foreldrene og foresatte har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling. De er barnas og ungdommenes viktigste omsorgspersoner og har kunnskap som skolen kan bruke for å støtte elevens dannelse, læring og utvikling. Skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeid. Dette innebærer å sørge for at foreldre og foresatte får nødvendig informasjon, og for at de gis mulighet til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag.

	NOU	38	35	Kommunen og fylkeskommunen skal gi forskrift om kva som skal vere hovudmålet på kvar skole. Skolen skal bruke hovudmålet i den skriftlege opplæringa og i den skriftlege kommunikasjonen med elevane og foreldra.
			90	Kapittel 2 inneholder de mest sentrale lovbestemmelsene om grunnskoleopplæring. Alle barn i Norge har rett og plikt til grunnskoleopplæring fra det kalenderåret de fyller seks år, og til de har fullført det tiende skoleåret. Denne skolegangen skal være gratis. I § 2-3 er det listet opp bestemte fag og emner som grunnskoleopplæringen skal omfatte. Paragrafen gir også departementet hjemmel til å fastsette forskrifter på flere områder, blant annet om fag og vurdering. På visse vilkår kan elevene ha rett til tegnspråkopplæring, opplæring i kvensk eller finsk, særskilt språkopplæring eller punktskriftopplæring. Kapitlet inneholder også en egen regel om at kommunene kan opprette egne innføringstilbud for minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge. Ytterligere inneholder kapitlet en egen bestemmelse om opplæring av elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). I tillegg inneholder kapitlet regler om fritak fra aktiviteter med mer og permisjon fra grunnskoleopplæringen. To av paragrafene i kapittel 2 regulerer privat grunnskoleopplæring, både i godkjente private grunnskoler, jf. § 2-12, og privat hjemmeundervisning, jf. § 2-13. Gjennom

				henvisninger til andre bestemmelser i loven stilles det krav til innholdet i slik opplæring.
			98	Loven hjemler blant annet forskrift om universell utforming av informasjons- og kommunikasjonsteknologiske (IKT-løsninger), som også gjelder for IKT-løsninger i utdannings- og opplæringssektoren.
			21 4	Retten til ytringsfrihet, som er nedfelt i artikkel 13, blir ofte forvekslet med artikkel 12, men selv om det er et nært slektskap mellom de to artiklene, er det snakk om forskjellige rettigheter. Ytringsfriheten dreier seg om retten til å ha og gi uttrykk for meninger, og til å søke etter og motta informasjon gjennom alle typer medier. Den hevder barnets rett til å ha meninger og gi uttrykk for dem, og at staten ikke kan legge begrensninger på disse. Den pålegger derfor partene å avstå fra å blande seg inn i ytringen av synspunkter, og avstå fra å begrense tilgangen til informasjon, samtidig som den pålegger dem å beskytte retten til tilgang til kommunikasjonsmidler og offentlig dialog. Artikkel 12 dreier seg imidlertid spesifikt om retten til å gi uttrykk for synspunkter på saker som angår barnet, og retten til å bli tatt med på råd når handlinger blir vurdert eller beslutninger skal tas som har implikasjoner for barnets liv.

			21 7	<p>Digitalt medborgerskap handler på den ene siden om inngangsbillett til denne arenaen, altså tilgang på nettbrett, datamaskiner og internett. På den annen side er det nødvendig med ferdigheter til å bruke slike verktøy og å kunne delta på ulike debatt- og kommunikasjonsplattformer. Det innbefatter også forståelse av hvordan økt digitalisering i samfunnet påvirker vilkårene for demokratiet og ytringer.</p>
			22 6	<p>Samarbeid mellom hjem og skole er også omhandlet i den overordnede delen av læreplanverket. Her er det blant annet fastsatt at god kommunikasjon mellom hjem og skole bidrar positivt til skolens arbeid med læringsmiljøet og til elevenes oppvekstmiljø.</p>
			30 6	<p>For at elevene skal kunne få en forsvarlig opplæring uten at læreren fysisk er til stede sammen med elevene, er det en forutsetning at læreren og elevene likevel kan kommunisere effektivt. Elevene må ha tilsvarende mulighet for hjelp og oppfølging som om læreren var fysisk til stede. Dessuten må læreren ha tilsvarende mulighet til å gi opplæring, foreta vurdering og registrere eventuelt fravær. For at det skal være mulig å kommunisere effektivt, må de tekniske løsningene legges til rette for kommunikasjon i sanntid eller med kort responstid.</p>

			30 7	Dersom vilkårene for å gjennomføre opplæringen som fjernundervisning er oppfylt, innebærer dette et unntak fra utvalgets forslag om at en lærer som hovedregel må være fysisk til stede sammen med elevene (se kapittel 39.4.1). Det vil derimot fortsatt være krav om at opplæringen forberedes og følges opp av en lærer. Kravet om effektiv kommunikasjon, innebærer også et krav om at elevene må kunne kommunisere effektivt med en lærer.
			31 0	Forslaget om å tillate fjernundervisning, vil være unntak fra den foreslåtte hovedregelen om at en lærer må være til stede sammen med elevene i opplæringssituasjonen (se kapittel 39.4.1). Men kravet om effektiv kommunikasjon (se kapittel 28.4.2) innebærer at læreren må være «digitalt til stede» sammen med elevene. Kravet om at det skal være en lærer som forbereder og følger opp opplæringen, gjelder dessuten også for fjernundervisning.
			34 0	Artikkel 24 slår fast at staten skal sikre at mennesker med nedsatt funksjonsevne får tilgang til inkluderende, god og gratis grunnutdanning og videregående opplæring i sitt lokalsamfunn, på lik linje med andre. Ifølge konvensjonens artikkel 24 nr. 4 skal opplæringen omfatte «bevisstgjøring om funksjonshemming og bruk av hensiktsmessige alternative og supplerende kommunikasjonsformer, -midler og -formater, samt undervisningsmetoder og undervisningsmateriell som er til hjelp for mennesker med nedsatt funksjonsevne».

			34 2	Blinde og sterkt svaksynte elever er gitt særskilte rettigheter i opplæringsloven §§ 2-14 og 3-10, og hørselshemmede elever har en særlig rett til opplæring i og på norsk tegnspråk etter §§ 2-6 og 3-9. I tillegg er plikten til tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning for elever som helt eller delvis mangler tale, og som derfor har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), presisert i §§ 2-16 og 3-13.
			34 2	Med universell utforming menes utforming eller tilrettelegging av hovedløsningen i de fysiske forholdene, inkludert informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT), slik at virksomhetens alminnelige funksjoner kan benyttes av flest mulig, uavhengig av funksjonsnedsettelse.
			34 5	Elever i grunnskolen som helt eller delvis mangler tale, og som derfor har behov for å kunne uttrykke seg gjennom alternative eller supplerende uttrykksformer, eller begge deler, skal ifølge opplæringsloven få benytte egnede kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmidler i opplæringen, jf. opplæringsloven § 2-16 første avsnitt. Bestemmelsen presiserer grunnskoleelevens rett til ASK som erstatning for eller støtte for talen. Den samme retten gjelder for elever, lærlinger, praksisbrevkandidater og lærekandidater i videregående opplæring (§ 3-13) og voksne med rett til grunnopplæring (§ 4A-13). ASK er et mangfoldig sett av kommunikasjonsmåter og en fellesbetegnelse for ulike måter å kommunisere på. Eksempler på kommunikasjonsformer

				er å bruke håndtegn, fotografier, grafiske symboler, konkrete handlinger og kroppslige uttrykk. Eksempel på kommunikasjons hjelpemidler er kommunikasjonsbøker, tematavler og talemaskiner.
			34 5	I opplæringslovens § 2-16 andre avsnitt er det presisert at elever som har rett til spesialundervisning etter reglene i lovens kapittel 5, også har rett til å få nødvendig opplæring i å bruke alternativ og supplerende kommunikasjon. Hva som er nødvendig opplæring, må vurderes konkret ut fra hva som vil gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen. Enkelte barn og unge som har behov for ASK, vil ikke nødvendigvis ha behov for spesialundervisning. Elever som bruker ASK, er en svært uensartet gruppe med ulike forutsetninger og behov. Retten til spesialundervisning kommer kun til anvendelse når skolen ikke klarer å tilpasse den vanlige opplæringen slik at eleven kan få et tilfredsstillende utbytte av den.

		37 6	<p>Utvalget mener at loven også bør åpne for at personer med høy og relevant kompetanse, men som ikke har lærerutdanning, i særlige tilfeller skal kunne gi individuelt tilrettelagt opplæring og ha ansvaret for slik opplæring på lik linje med lærere. Utvalget foreslår å fastsette i loven at de alminnelige kompetansekravene kan fravikes i et vedtak om individuelt tilrettelagt opplæring dersom en konkret vurdering av eleven og opplæringen som skal gis, taler for det. Unntak skal bare gjelde for personer som har universitets- eller høgskoleutdanning, og som har en kompetanse som i større grad kan ivareta elevens behov, enn en person som oppfyller de ordinære kompetansekravene. Unntaket åpner for at for eksempel en psykolog, barnevernspedagog eller spesialpedagog med relevant kompetanse, men som ikke har lærerutdanning, kan ha ansvaret for å planlegge, gjennomføre og følge opp undervisningen når det er begrunnet med elevens behov. Spesialpedagog er for øvrig ikke en beskyttet tittel, og det må derfor vurderes i hvert enkelt tilfelle om spesialpedagogen har den kompetansen eleven har behov for.</p> <p>Spesialpedagogikk kan innebære ulike fordypninger innenfor emner som audiopedagogikk, kommunikasjon, logopedi, spesifikke lærevansker, sosiale og emosjonelle vansker, synspedagogikk, utviklingshemning og alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK).⁸¹ Behovet for den særskilte kompetansen må komme eksplisitt fram i den sakkyndige vurderingen fra PP-tjenesten.</p>
--	--	---------	--

			37 9	Utvalget foreslår også at dagens lovbestemmelser om opplæring av elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) ikke videreføres i ny lov fordi innholdet i bestemmelsene følger av forslag til nye bestemmelser om universell opplæring, individuelt tilrettelagt opplæring, fysisk tilrettelegging og personlig assistanse. For eksempel vil elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den universelle opplæringen, ha rett til individuelt tilrettelagt opplæring, uansett årsak.
			38 0	at dagens lovbestemmelser om opplæring av elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) ikke videreføres – at kravet om at hver kommune og fylkeskommune skal ha en PP-tjeneste videreføres, se forslag til § 10-12
			38 6	Kommunene fastsetter hovedmålform ved hver grunnskole, jf. § 2-5 første avsnitt. Utvalget mener at denne bestemmelsen bør videreføres med noen språklige endringer. Avgjørelsen har betydning for den skriftlige opplæringen ved skolen og den skriftlige kommunikasjonen lærerne og de andre ansatte har med elevene. Etter hva utvalget kjenner til, fatter også fylkeskommunene avgjørelser om hovedmål ved sine skoler. ²⁵ For å få bedre sammenheng i regelverket for grunnskolen og videregående opplæring, foreslår utvalget at det bør framgå av den nye loven at også fylkeskommunene skal beslutte hovedmål ved de ulike videregående skolene i eget fylke

		40 2	<p>Datatilsynet viser i samlerapporten fra denne undersøkelsen til at de fleste skoler bruker digitale læringsplattformer (LMS – Learning Management System), som åpner for kontinuerlig logging av elevens aktivitet, for eksempel når på døgnet eleven leverer oppgaver, hvor lang tid eleven bruker på oppgaveløsning, logg av kommunikasjon med lærer og andre elever, samt hvilke fag eleven har jobbet aktivt med i leksearbeidet. Videre viser Datatilsynet til at mange skoler også benytter seg av andre digitale og nettbaserte læringsressurser, som i ulik grad registrerer elevenes aktiviteter. De skoleadministrative systemene registrerer blant annet fravær og karakterer, og noen skoler bruker digitale verktøy til å kartlegge og registrere uønsket atferd.</p>
		40 3	<p>Datatilsynet understreker at personvern og digitalisering ikke er motpoler, og viser til at digitalisering på mange måter bedrer informasjonssikkerhet og personvern. Samtidig peker tilsynet på at bruk av digital læringsanalyse utfordrer personvernet. For å bruke digital læringsanalyse til å skreddersy opplæringen for den enkelte elev er det nødvendig å innhente, lagre og analysere store mengder detaljerte opplysninger om elevens atferd på og utenfor skolen. Opplysningene gjelder ikke bare resultater på prøver. Det kan dreie seg om alle digitale spor som eleven etterlater seg ved bruk av digitale hjelpemidler som for eksempel ferdige og halvferdige arbeider og produksjoner, metadata om arbeid (når, hvor, hvordan, hvor lang tid osv.),</p>

				kommunikasjon med lærer og andre elever eller filming og lydopptak på skolen og hjemme.
			41 6	Utvalget mener at kommunene i forvaltningsområdet for samisk språk fortsatt skal ha myndighet til å fastsette at alle elever i grunnskolen skal ha opplæring i samisk. Kompetanse i samisk kan være et viktig tiltak for å sikre kommunikasjon og forståelse mellom elevene i disse kommunene. Kommunen kan ikke pålegge elevene opplæring i samisk som andre- eller førstespråk, men pålegget kan omfatte opplæring etter lokale læreplaner med undervisningstid som kommer i tillegg til fag- og timefordelingen. Utvalget foreslår derfor at opplæringsloven § 6-2 fjerde avsnitt videreføres.
			42 2	å sikre at undervisningen av blinde, døve og døvblinde personer, og især barn, finner sted på de språk og i de kommunikasjonsformer og med de kommunikasjonsmidler som er best tilpasset den enkelte, og i et miljø som gir størst mulig faglig og sosial utvikling (3c)
			42 8	å legge til rette for innlæring av punktskrift, alternativ skrift, alternative og supplerende kommunikasjonsformer, -midler og -formater, orienterings- og mobilitetsferdigheter, samt legge til rette for likemannsarbeid
			42 8	å sikre at undervisningen av blinde, døve og døvblinde personer, og især barn, finner sted på de språk og i de kommunikasjonsformer og med de kommunikasjonsmidler som er best tilpasset den enkelte, og i et miljø som gir størst mulig faglig og sosial utvikling (3c)

			42 9	Med universell utforming menes utforming eller tilrettelegging av hovedløsningen i de fysiske forholdene, inkludert informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT), slik at virksomhetens alminnelige funksjoner kan benyttes av flest mulig, uavhengig av funksjonsnedsettelse.
			43 2	Elever i grunnskolen og i den videregående opplæringen som har annet morsmål enn norsk eller samisk, og som ikke kan godt nok norsk til å følge den vanlige undervisningen i skolen, har rett til særskilt språkopplæring. Dette følger av opplæringsloven §§ 2-8 og 3-12. Med morsmål menes språket som snakkes i elevens hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet. En elev kan derfor ha ett, to eller flere morsmål.
			44 5	Deloitte har gjennomført en evaluering av det nye kapitlet om skolemiljø i opplæringsloven.14 Reglene trådte i kraft i august 2017. Evalueringen ble gjennomført i perioden fra februar 2018 til mai 2019. Som grunnlag for evalueringen er det innhentet både kvantitative og kvalitative data. Evalueringen besto av tre hovedtemaer: implementering, konsekvenser og informasjon og kommunikasjon. I det følgende redegjøres det for de viktigste funnene, særlig når det gjelder konsekvensene av lovendringen.

			49 3	Lovavdelingen mente at et forbud som er begrunnet i et saklig formål, som er nødvendig, og som ikke er uforholdsmessig inngripende, ikke vil være i strid med tros- og livssynsfriheten eller diskrimineringslovverket. Lovavdelingen slo fast at praktiske utfordringer med kommunikasjonen i undervisningssituasjonen og i det sosiale samværet mellom elevene, kan gjøre at et forbud mot bruk av ansiktsdekkende plagg ikke er i strid med menneskerettighetene. Lovavdelingen påpekte at det samme trolig vil gjelde for voksenopplæringen og på skoleområdet i pauser og lignende utenfor undervisningssituasjonen.
			49 4	Departementet legger i Prop. 51 L (2017–2018) til grunn at et forbud mot å bruke plagg som helt eller delvis dekker til ansiktet, ut fra hensynet til god samhandling og kommunikasjon, vil ligge innenfor det som er nødvendig, saklig og forholdsmessig forskjellsbehandling etter likestillings- og diskrimineringsloven. Dette begrunnes blant annet med de internasjonale menneskerettighetene, medregnet praksis fra Den europeiske menneskerettighetsdomstol.
			49 4	I Prop. 51 L (2017–2018) framgår det at bakgrunnen for innføringen av et nasjonalt forbud mot ansiktsdekkende plagg var hensynet til kommunikasjon og godt læringsmiljø. Det vises videre til at et forbud mot nikab og burka er et særlig viktig prinsipielt spørsmål, fordi det griper inn i religionsfriheten og privatlivet til den enkelte. Departementet argumenterer for at problemstillingen er så prinsipielt viktig at den bør

				løftes opp fra lokalt nivå og drøftes og avgjøres av Stortinget.
		49 4		Det er ifølge en artikkel på forskning.no gjort lite forskning på bruk av ansiktsdekkende plagg i Norge, og lite internasjonal forskning på bruk av ansiktsdekkende plagg og læring i skolen. Det er gjort noe forskning på om ansiktsdekkende plagg påvirker kommunikasjon, men uten entydige konklusjoner. 64 I Prop. 51 L (2017–2018) bekrefter departementet at det ikke finnes forskning som dokumenterer effekter for den enkelte eller for integreringen av minoriteter i samfunnet, av å innføre et forbud mot ansiktsdekkende plagg. Departementet har heller ikke funnet relevant forskning som gir kunnskap om følgene av bruk av ansiktsdekkende plagg i undervisningen.
		49 5		Selv om et forbud mot ansiktsdekkende plagg ikke kan sies å være avgjørende for at målene for grunnopplæringen skal nås, er dagens forbud begrunnet med at god samhandling og kommunikasjon er viktig for å oppnå et godt læringsmiljø, og at et åpenhetssamfunn der man kan se hverandres ansikter, er en viktig nasjonal verdi. I motsetning til lokale forbud vil et nasjonalt forbud sikre like regler og sørge for likebehandling av elever og ansatte. Stortingets behandling av saken viser at det er bred politisk enighet om behovet for et nasjonalt og bredt forbud mot ansiktsdekkende plagg i utdanningen.

			58 7	I forarbeidene står det at «[g]runnleggjande dugleik er i denne samanhengen meint å dekkje ADL-trening (opplæring i daglege gjeremål), grunnleggjande kommunikasjonsdugleik, grunnleggjande lese- og skrivedugleik, motorisk trening og liknande».6 Ferdighetene som det vises til i opplæringsloven § 4A-2 andre avsnitt er altså en sammenblanding av ferdigheter som er grunnleggende ferdigheter i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, og andre ferdigheter.
			59 1	Det følger av opplæringsloven § 4A-13 første avsnitt at voksne som helt eller delvis mangler funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, skal få bruke egnede kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmidler i opplæringen. Bestemmelsen er en presisering av at opplæringen skal tilpasses den voksnes behov. I § 4A-13 andre avsnitt er det fastsatt at retten til spesialundervisning for voksne inkluderer nødvendig opplæring i å bruke alternativ og supplerende kommunikasjon. Dette avsnittet gjelder bare for voksne som får grunnskoleopplæring, ettersom voksne som får videregående opplæring, ikke har rett til spesialundervisning.
			61 1	I kapittel 31.5.10 foreslår utvalget at dagens lovbestemmelser om opplæring for elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) ikke videreføres i ny lov, fordi innholdet i bestemmelsene følger av forslag til nye bestemmelser om universell opplæring, individuelt tilrettelagt opplæring, fysisk

				tilrettelegging og personlig assistanse. Utvalget foreslår med samme begrunnelse at reglene om ASK i opplæringsloven § 4A-13 ikke videreføres.
			61 8	at dagens lovbestemmelse om opplæring av voksne elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) ikke videreføres
			70 5	Både norskopplæringen, elevenes skriftlige arbeider og den skriftlige kommunikasjonen med lærerne skal være på hovedmålet til elevene i den særskilte gruppen. Dette gjelder også
			70 5	Fjerde avsnitt gjelder for eksempel der kommunen har skoler for 1. til 4. trinn, og når elevene på en slik skole overføres til en annen skole som har et annet skriftspråk. Både norskopplæringen, elevenes skriftlige arbeider og den skriftlige kommunikasjonen med lærerne skal være på det skriftspråket elevene hadde på den skolen de ble overført fra.
			74 3	Bestemmelsen stiller tre vilkår for at opplæringen kan gjennomføres uten at en lærer er fysisk til stede sammen med elevene. Det første vilkåret er at elevene og læreren må kunne kommunisere «effektivt» med tekniske hjelpemidler. Kravet innebærer at elevene må ha tilsvarende mulighet for faglig hjelp og oppfølging som om læreren var fysisk til stede. Dessuten må læreren ha tilsvarende mulighet til å gi opplæring, foreta vurdering og registrere eventuelt fravær. De tekniske løsningene som benyttes, må legge til rette for kommunikasjon i sanntid eller med kort responstid.

	Opplæring sloven	0		
--	-------------------------	----------	--	--

ASK

Or d	Dokument	Tellin g	Side	
AS K	Lk06	0		
	L20	0		
	NOU	12	90	<p>Kapittel 2 inneholder de mest sentrale lovbestemmelsene om grunnskoleopplæring. Alle barn i Norge har rett og plikt til grunnskoleopplæring fra det kalenderåret de fyller seks år, og til de har fullført det tiende skoleåret. Denne skolegangen skal være gratis. I § 2-3 er det listet opp bestemte fag og emner som grunnskoleopplæringen skal omfatte. Paragrafen gir også departementet hjemmel til å fastsette forskrifter på flere områder, blant annet om fag og vurdering. På visse vilkår kan elevene ha rett til tegnspråkopplæring, opplæring i kvensk eller finsk, særskilt språkopplæring eller punktskriftoptøplæring. Kapitlet inneholder også en egen regel om at kommunene kan opprette egne innføringstilbud for minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge. Ytterligere inneholder kapitlet en egen bestemmelse om opplæring av elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). I tillegg inneholder kapitlet regler om fritak fra aktiviteter med mer og permisjon fra grunnskoleopplæringen. To av</p>

				<p>paragrafene i kapittel 2 regulerer privat grunnskoleopplæring, både i godkjente private grunnskoler, jf. § 2-12, og privat hjemmeundervisning, jf. § 2-13. Gjennom henvisninger til andre bestemmelser i loven stilles det krav til innholdet i slik opplæring.</p>
			342	<p>Blinde og sterkt svaksynte elever er gitt særskilte rettigheter i opplæringsloven §§ 2-14 og 3-10, og hørselshemmede elever har en særlig rett til opplæring i og på norsk tegnspråk etter §§ 2-6 og 3-9. I tillegg er plikten til tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning for elever som helt eller delvis mangler tale, og som derfor har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), presisert i §§ 2-16 og 3-13.</p>
			345	<p>Elever i grunnskolen som helt eller delvis mangler tale, og som derfor har behov for å kunne uttrykke seg gjennom alternative eller supplerende uttrykksformer, eller begge deler, skal ifølge opplæringsloven få benytte egnede kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmidler i opplæringen, jf. opplæringsloven § 2-16 første avsnitt. Bestemmelsen presiserer grunnskoleelevens rett til ASK som erstatning for eller støtte for talen. Den samme retten gjelder for elever, lærlinger, praksisbrevkandidater og lærekandidater i videregående opplæring (§ 3-13) og voksne med rett til grunnopplæring (§ 4A-13). ASK er et mangfoldig sett av kommunikasjonsmåter og en fellesbetegnelse for ulike måter å kommunisere på. Eksempler</p>

				på kommunikasjonsformer er å bruke håndtegn, fotografier, grafiske symboler, konkrete handlinger og kroppslige uttrykk. Eksempel på kommunikasjonshjelpemidler er kommunikasjonsbøker, tematavler og talemaskiner.
			345	I opplæringslovens § 2-16 andre avsnitt er det presisert at elever som har rett til spesialundervisning etter reglene i lovens kapittel 5, også har rett til å få nødvendig opplæring i å bruke alternativ og supplerende kommunikasjon. Hva som er nødvendig opplæring, må vurderes konkret ut fra hva som vil gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen. Enkelte barn og unge som har behov for ASK, vil ikke nødvendigvis ha behov for spesialundervisning. Elever som bruker ASK, er en svært uensartet gruppe med ulike forutsetninger og behov. Retten til spesialundervisning kommer kun til anvendelse når skolen ikke klarer å tilpasse den vanlige opplæringen slik at eleven kan få et tilfredsstillende utbytte av den.
			345	Lovbestemmelsene om ASK presiserer og synliggjør det som følger av bestemmelsene om tilpasset opplæring etter § 1-3 og spesialundervisning etter § 5-1 og inneholder ingen rettigheter ut over det som følger av disse bestemmelsene.
			376	Utvalget mener at loven også bør åpne for at personer med høy og relevant kompetanse, men som ikke har lærerutdanning, i særlige tilfeller skal kunne gi individuelt tilrettelagt opplæring

				<p>og ha ansvaret for slik opplæring på lik linje med lærere. Utvalget foreslår å fastsette i loven at de alminnelige kompetansekravene kan fravikes i et vedtak om individuelt tilrettelagt opplæring dersom en konkret vurdering av eleven og opplæringen som skal gis, taler for det. Unntak skal bare gjelde for personer som har universitets- eller høyskoleutdanning, og som har en kompetanse som i større grad kan ivareta elevens behov, enn en person som oppfyller de ordinære kompetansekravene. Unntaket åpner for at for eksempel en psykolog, barnevernspedagog eller spesialpedagog med relevant kompetanse, men som ikke har lærerutdanning, kan ha ansvaret for å planlegge, gjennomføre og følge opp undervisningen når det er begrunnet med elevens behov. Spesialpedagog er for øvrig ikke en beskyttet tittel, og det må derfor vurderes i hvert enkelt tilfelle om spesialpedagogen har den kompetansen eleven har behov for. Spesialpedagogikk kan innebære ulike fordypninger innenfor emner som audiopedagogikk, kommunikasjon, logopedi, spesifikke lærevansker, sosiale og emosjonelle vansker, synspedagogikk, utviklingshemning og alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK).⁸¹ Behovet for den særskilte kompetansen må komme eksplisitt fram i den sakkyndige vurderingen fra PP-tjenesten.</p>
--	--	--	--	---

		379	<p>Utvalget foreslår også at dagens lovbestemmelser om opplæring av elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) ikke videreføres i ny lov fordi innholdet i bestemmelsene følger av forslag til nye bestemmelser om universell opplæring, individuelt tilrettelagt opplæring, fysisk tilrettelegging og personlig assistanse. For eksempel vil elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den universelle opplæringen, ha rett til individuelt tilrettelagt opplæring, uansett årsak.</p>
		379	<p>Etter dagenes regelverk skal det ikke fattes enkeltvedtak etter bestemmelsene om ASK, men enkeltvedtak om bruk av og opplæring i ASK kan fattes etter opplæringsloven § 5-1 eller etter § 9 A- 7 tredje avsnitt om tilrettelegging av arbeidsplassen, som kan omfatte fysisk tilrettelegging for ASK. Hvis ASK er en del av tilpasset opplæring, skal det ikke fattes enkeltvedtak. Dagens bestemmelser om ASK innebærer følgelig en dobbeltregulering, og det er presisert i lovens forarbeider at innholdet i bestemmelsene om ASK følger av reglene om tilpasset oppæring og spesialundervisning</p>
		379	<p>Opplæring av personer med behov for ASK er et komplekst og forholdsvis nytt fagfelt, der behovet for bevisstgjøring og informasjon kan være stort. Utdanningsdirektoratet har utviklet en egen veileder om ASK i skolen,⁹⁶ der blant annet pedagogisk og fysisk tilrettelegging for elever med behov for ASK er omtalt. Statlig</p>

				spesialpedagogisk tjeneste (Statped) har ASK som særlig ansvarsområde og bidrar på ulike måter til å kartlegge og utvikle tiltak for elever som trenger ASK.
			380	at dagens lovbestemmelser om opplæring av elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) ikke videreføres
			611	Alternativ og supplerende kommunikasjon I kapittel 31.5.10 foreslår utvalget at dagens lovbestemmelser om opplæring for elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) ikke videreføres i ny lov, fordi innholdet i bestemmelsene følger av forslag til nye bestemmelser om universell opplæring, individuelt tilrettelagt opplæring, fysisk tilrettelegging og personlig assistanse. Utvalget foreslår med samme begrunnelse at reglene om ASK i opplæringsloven § 4A-13 ikke videreføres.
			618	at dagens lovbestemmelse om opplæring av voksne elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) ikke videreføres
	Opplæringsloven	3		§ 2-16. Opplæring av elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) Elevar som heilt eller delvis manglar funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, skal få nytte eigna kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmiddel i opplæringa. Når ein elev ikkje har eller kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har

				<p>eleven rett til spesialundervisning etter reglane i kapittel 5. Dette inkluderer nødvendig opplæring i å bruke alternativ og supplerande kommunikasjon.</p>
				<p>§ 3-13. Opplæring av elevar, lærlingar, praksisbrevkandidatar og lære kandidatatar med behov for alternativ og supplerande kommunikasjon (ASK) Elevar, lærlingar, praksisbrevkandidatar og lære kandidatatar som heilt eller delvis manglar funksjonell tale, og har behov for alternativ og supplerande kommunikasjon, skal få nytte eigna kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmiddel i opplæringa. Når ein elev eller lære kandidat ikkje har eller kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har eleven eller lære kandidaten rett til spesialundervisning etter reglane i kapittel 5. Dette inkluderer nødvendig opplæring i bruk av alternativ og supplerande kommunikasjon.</p>
				<p>§ 4A-13. Opplæring av vaksne med behov for alternativ og supplerande kommunikasjon (ASK) Vaksne som heilt eller delvis manglar funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerande kommunikasjon, skal få nytte eigna kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmiddel i opplæringa. Vaksne som ikkje har eller kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning etter reglane i § 4A-2. Dette inkluderer nødvendig opplæring i å</p>

				bruke alternativ og supplerande kommunikasjon.
--	--	--	--	--