



Forskningsrapport nr. 65

Irene Velsvik Bele, Siv Måseidvåg Gamlem og Randi Bergem

“– er det oss i skolen, eller noe med systemet?”

Kartlegging av grunnskoleopplæringen i Sokndal kommune –
med fokus på spesialundervisning og tilpasset opplæring



HØGSKULEN I
VOLDA

MØREFORSKING
VOLDA

Irene Velsvik Bele, Siv Måseidvåg Gamlem og Randi Bergem

” — er det oss i skolen, eller noe med systemet?”

Kartlegging av grunnskoleopplæringen i Sokndal kommune —
med fokus på spesialundervisning og tilpasset opplæring

Forskningsrapport nr. 65

Høgskulen i Volda Møreforsking Volda

2008

Prosjekttittel	Kartlegging av opplæringstilbudet i Sokndal kommune, med særlig vekt på tilpasset opplæring og spesialundervisning
Prosjektansvarlig	Møreforskning Volda
Prosjektleder	Irene Velsvik Bele, Høgskulen i Volda
Medforfattere	Siv Måseidvåg Gamlem (Høgskulen i Volda) Randi Bergem (Møreforskning Volda)
Finansiering	Sokndal kommune
Ansvarlig utgiver	Møreforskning Volda
ISBN	978-82-7692-283-7 (papirutgave) 978-82-7692-284-4 (elektronisk utgave)
ISSN	0805-6609
Trykk	Egset Trykk AS, 2008
Opplag	70
Distribusjon	http://www.moreforsk.no/volda.htm http://www.hivolda.no/fou

© Forfatter/Møreforskning Volda

Føresegnene i åndsverklova gjeld for materialet i denne publikasjonen. Materialet er publisert for at du skal kunne lese det på skjermen eller framstille eksemplar til privat bruk. Utan særskild avtale med forfatter/Møreforskning Volda er all anna eksemplarframstilling og tilgjengeleggjering berre tillate så langt det har heimel i lov eller avtale med Kopinor, interesseorgan for rettshavarar til åndsverk.

Forskningsrapportserien er for gjennomarbeidde, vitenskaplige manuskript som både forfatter og institusjon er faglig ansvarlig for. Forskningsrapporten presenterer gjerne empiri som er satt i sammenheng med etablert kunnskap på området og med relevant teori, men kan også være et reint teoretisk arbeid. Rapportene bør ha meritterende verdi, være utforma i samsvar med krav til tidsskriftartikler eller doktorarbeid og eventuelt kunne gå inn som delarbeid i avhandlinger. Dekanus, gruppeleder eller prosjektleder (for IAaI: instituttleder) har ansvaret for oppnevning av ei vurderingsnemnd på 1 – 2 fagpersoner med minst kompetanse som førsteamanuensis. Nemnda rapporterer tilbake til dekanus / gruppeleder / prosjektleder. Kvalitetssikringen skal utføres av en annen enn forfatter.

Forord

Denne rapporten presenterer resultatene fra en kartleggingsstudie av grunnskoleopplæringen i Sokndal kommune i Rogaland. Kartleggingen er gjennomført av Møreforskning Volda på oppdrag for Sokndal kommune. Hovedfokuset har vært på forhold knyttet til spesialundervisning og tilpasset opplæring, men også andre sider ved grunnskoleopplæringen i Sokndal kommune er belyst i kartleggingen.

Kartleggingen skal være et grunnlag for Sokndal kommunes arbeid med å bedre kvaliteten i grunnskoleopplæringen. Dette var et initiativ oppvekst- og kultursjef Øystein Løvø tok for å komme et skritt videre enn en tradisjonell synsing. Løvø ønsket at noen utenfra skulle se på virksomheten rundt spesialundervisningen med forskerblick, som kunne danne et bedre grunnlag for diskusjon i arbeidet med å løse utfordringer og utvikle skolen i Sokndal videre. Vi håper at kartleggingen er et nyttig bidrag i den sammenhengen.

Vi takker foreldre, lærere ved skolene i Sokndal, skoleeier, skoleledere, ansatte ved PPT, ved BUP, i psykiatritjenesten, ved helsestasjonen, i barnvernstjenesten og styrerne i barnehagene for stor velvilje i ulike faser av datainnsamlingen.

Vi vil takke Sokndal kommune for et interessant oppdrag, og en spesiell takk til pedagogisk veileder Johannes Sirevåg for godt samarbeid.

Takk også til Finn Ove Båtevik ved Møreforskning Volda for medvirkning i kvalitetssikringen av prosjektet.

Volda, juni 2008

Irene Velsvik Bele (prosjektleder)
Siv Måseidvåg Gamlem
Randi Bergem

Innhold

Forord	3
Innledning	9
Kapittel 1 Problemstilling og datagrunnlag	11
Problemstilling	12
Datagrunnlaget	13
Spørreskjemaundersøkelse blant lærerne.....	14
Intervju med nøkkelinformanter	14
Intervju med foreldre	15
Kapittel 2 Sentrale begreper og teoretisk forståelsesramme	17
Tilpasset opplæring og spesialundervisning	17
Tilpasset opplæring som begrep	17
Organisering – tilrettelegging for en tilpasset opplæring	19
Systemrettet arbeid og rammer for en tilpasset opplæring	20
Spesialundervisning.....	22
Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	23
Om diagnoser.....	24
Kapittel 3 Grunnskoleopplæringen i Sokndal – slik skoleledere, lærere og representanter for skoleeier ser det	29
Visjon for skolene	29
Hva er kvalitet i opplæringen?	32
Organisering av spesialundervisningen.....	33
Mange personer å forholde seg til – utstrakt bruk av assistenter	36
Kartlegging av elever.....	37
Ressurstildelinger og ressursbruk for spesialundervisning og ordinær undervisning	39
Behov for spesialundervisning – ikke tildeling av ressurser	40
Diagnoser fører ikke nødvendigvis til enkeltvedtak	44
Når ressurser til oppfølging utgår	44
Lesekurs – fleksibel oppfølging av elever	45
Skolens spesialpedagogiske team/ressursteamet	46
Tilpasset opplæring for alle?.....	47
Organisering og gjennomføring av tilpasset opplæring.....	48
Skolene med noe ulikt utgangspunkt for arbeid med tilpasset opplæring	56
Alternativt skoletilbud som en del av tilpasset opplæring	60
Vurdering av egen mestring i arbeid med tilpasset opplæring	61
Kompetanse og kompetansebehov	62
Skolekultur og pedagogisk utviklingsarbeid	66
Skolens samarbeid med andre	70
Samarbeid med ulike instanser	70

Hjem – skole samarbeid.....	71
Samarbeid mellom skoler og barnehager.....	72
Samarbeid i skolesektoren i kommunen	73
Tanker om det økende behovet for tildelinger og oppfølging av elever i Sokndal	75
Oppsummering.....	77

Kapittel 4 Opplæringstilbudet i Sokndal slik skolens samarbeidsaktører ser det.....	81
Om PPT, BUP og andre instansers rolle overfor skolene i Sokndal	81
Utredning og veiledning fra PPT overfor skoler, lærere og foresatte – om PPTs rolle	81
Om BUPs rolle.....	82
Psykiatritjenesten.....	83
Om samarbeidet mellom de ulike instansene	84
Samarbeid mellom PPT og BUP	84
Barnevernet og skolen	84
Om diagnoser – hvor utbredt er bruken av diagnoser?	85
Om ADHD-diagnosen	85
Om dysleksidiagnosen	92
Grunnlag for god kvalitet i opplæringen.....	93
Kompetanse, kontinuitet, struktur og tett oppfølging.....	93
Synspunkter på arbeidet med tilpasset opplæring ved skolene	95
”Skolene sliter med tilpasset opplæring”.....	95
Dilemmaer ved sakkyndige vurderinger.....	96
Fleksibilitet i ressursbruken	97
Arbeidet med spesialundervisning ved skolene i Sokndal	98
Mange elever med store behov	98
Om bruken av ressurser til spesialundervisning.....	99
Kompetanse i kommunen – kommunens ansvar	99
Utbredt bruk av assistenter	100
Andre sider ved opplæringen i Sokndal	101
”Lærerne sitter med alt i fanget!”	101
Barnehagene i Sokndal.....	102
Om observasjon og kartlegging av barnehagebarn.....	102
Samarbeid med PPT og andre instanser	103
Visjon for barnehagene.....	104
Kompetanseheving for barnehagepersonalet	104
Overgang mellom barnehage og skole.....	105
Lokale trekk ved Sokndal-samfunnet.....	106
Behovet for et koordineringssystem i Sokndal kommune	108
Uklare ansvarsforhold i kommunen?.....	108
Et stabilt koordineringssystem.....	108
Det kommunale nivået er på banen nå	110

Oppsummering.....	110
Kapittel 5 Foreldreperspektivet	113
Proessen fram til kartlegging av vansker og tildeling av ressurs til spesialundervisning.....	114
Om kartlegging og ulike diagnoser.....	115
Om IOP og ansvarsgrupper	116
Spesialundervisningsressurs eller ikke?.....	117
Vikarressurs som forsterkning og oppfølging	118
PC-støtte til barn med dysleksi	119
Ulike sider ved opplæringen	120
Om organisering av spesialundervisning.....	120
”Det kunne jo være noe med skolen?”.....	121
Bruk av assistenter – og behov for pedagogisk kompetanse	122
Om stasjonsundervisning.....	123
Tydelige lærere og god klasseledelse er vel viktig?	124
Samarbeid mellom hjem og skole.....	125
Om oppfølging fra PPT og andre instanser	126
Oppsummering.....	128
Kapittel 6 Tilpasset opplæring og spesialundervisning – intensjoner, realiteter og skoleutvikling	131
Skolens arbeid med tilpasset opplæring.....	132
Systemarbeid – skoleutvikling ut fra en tilpasset opplæring	133
Organisering – tilrettelegging for en tilpasset opplæring	138
Hjem – skole samarbeidet som en del av tilpasset opplæring: makt og avmakt	140
Spesialundervisningen – tildelinger, organisering og medvirkning.....	142
Skolens samarbeid med PPT.....	145
Tidlig innsats	146
Avsluttende refleksjoner	147
Referanser	149
Vedlegg	155

Innledning

I Sokndal kommune er det registrert en sterk økning av barn og unge som har behov for spesialundervisning, med en særlig økning av diagnoser som dysleksi og ADHD. Dette gjelder både gutter og jenter, men spesielt blant guttene. I løpet av de siste to årene har det vært mer enn en fordobling av gutter som etter enkeltvedtak får tildelt spesialundervisningsressurs.

Dette var bakgrunnen for at pedagogisk veileder i Sokndal kommune tok kontakt med Møreforskning Volda (MFV) med tanke på å utvikle en kartleggingsundersøkelse om spesialundervisningen i kommunen, der tilbudet om spesialundervisning blir sett i sammenheng med det samlede opplæringstilbudet ved skolene i Sokndal kommune. Møreforskning Volda har fått i oppdrag å kartlegge ulike sider ved opplæringstilbudet, med særlig fokus på tilpasset opplæring og spesialundervisning. Før vi går inn på selve kartleggingsundersøkelsen, vil vi forsøke å klargjøre noen av de begrepene som er sentrale i undersøkelsen. Videre vil vi presentere noen forhold som danner et bakteppe for vår forståelsesramme og vår tolkning av funnene i undersøkelsen. Dette er perspektiver fra annen utdanningsforskning og teorier knyttet til systemarbeid.

Rapporten har seks kapitler. I kapittel 1 viser vi til problemstilling og datagrunnlag. I kapittel 2 presenteres noen sentrale begrep som er relevante for undersøkelsen og et teoretisk bakteppe for drøfting av funn. I kapitlene 3 til 5 presenteres perspektivene fra ulike informantgrupper på sider ved spesialundervisning og tilpasset opplæring i skolene. Kapittel 3 omhandler grunnopplæringen i Sokndal slik skoleleder, lærere og representanter for skoleeier ser det. Kapittel 4 viser til opplæringstilbudet slik ulike samarbeidsaktører (PPT, BUP, psykiatritjenesten, helsesøster, barnevern og barnehagestyrere) ser det, og i kapittel 5 presenteres foreldreperspektivet. Rapporten blir avsluttet med en fortolkning av hovedfunnene i en teoretisk ramme i kapittel 6. Som vedlegg finnes spørreundersøkelsen for lærerne og intervjuguidene for skoleleder og PPT.¹

Rapporten gir dermed et bilde av ulike informantgruppers erfaringer med ulike sider ved opplæringstilbudet og hverandre, som aktører i grunnskoleopplæringen i Sokndal. Hensikten med rapporten er å løfte fram de viktigste problemstillingene og utfordringene som kommunen står overfor. Dette er utfordringer som det er nødvendig at aktører på ulike nivåer tar tak i innenfor sine ansvarsområder, men ikke minst er det viktig at de går sammen om å løse de utfordringer de står overfor for å legge til rette for trivsel og et

¹ Spørreundersøkelsen blant lærere var nettbasert; programmet Questback ble brukt.

godt opplæringstilbud for alle elever i kommunen. Vi håper at rapporten kan være et nyttig bidrag i dette arbeidet.

Kapittel 1 Problemstilling og datagrunnlag

Sokndal kommune

Industrikommunen Sokndal har ca. 3300 innbyggere, med 430 elever i grunnskolen; 285 ved Hauge skole, 145 ved Sokndal ungdomsskole, og den fådelte skolen Åna-Sira med 19 elever. Den sistnevnte skole ble ikke med i undersøkelsen fordi den videre driften av skolen i en periode var usikker. I Sokndal kommune har man registrert en sterk økning av barn og unge med behov for spesialundervisning. Særlig har man sett en økning i antall diagnoser som dysleksi og ADHD. Dette gjelder både gutter og jenter, men spesielt blant guttene. I løpet av de siste to årene har det vært mer enn en fordobling av gutter som etter enkeltvedtak får tildelt spesialundervisningsressurs. Sokndal kommune har relativt mange elever med spesialundervisning (etter enkeltvedtak) om vi sammenligner med andre kommuner i Rogaland og landet forøvrig. Data fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) viser at i skoleåret 2006-07 utgjorde andelen gutter som fikk spesialundervisning 13 % av alle elever i Sokndal kommune, mens tallet for Rogaland var 6 %, og landsgjennomsnittet knapt 8 % for den samme elevgruppen.²

Statistikk fra GSI viser også en annen tendens, nemlig at for skoleåret 2006-07 ligger tildelingen for spesialundervisning for jenter og gutter i Sokndal under landsgjennomsnittet for elever med inntil 100 elevtimer spesialundervisning, og for de med tildelinger mellom 101-360 elevtimer. Men for tildeling på over 360 elevtimer, ligger Sokndal altså over andre kommuner det her blir sammenlignet med.

Sokndal kommune har de senere årene registrert en sterk økende andel gutter med omfattende behov for spesialundervisning (mer enn 360 elevtimer). Når det gjelder andel gutter med behov for spesialundervisning med lite (inntil 100 elevtimer) eller middels omfang (101-360 elevtimer) ligger denne andelen under gjennomsnittet om man sammenligner Sokndal kommune med Rogaland fylke og landsgjennomsnittet.³ Gjennomsnittlig antall timer per elev som får spesialundervisning i Sokndal i alt har gått noe ned siden skoleåret 2004-05, som representerte en topp.

Interkommunalt samarbeid

Sokndal kommune er med i et interkommunalt samarbeid om PP-tjenester, der de sammen med Dalane-kommunene Bjerkreim og Lund kjøper tjenester fra PPT-kontoret i Egersund. PP-tjenesten i området er altså organisert som et felles

² GSI er Norges offisielle oversikt over grunnskoleundervisning i landet.

³ Data fra slike analyser (kilder) bør drøftes med varsomhet fordi det kan være ulike faktorer som ikke kommer fram, men som skaper svingninger og topper i materialet.

kontor for kommunene Sokndal, Bjerkreim, Lund, Eigersund, samt Rogaland fylkeskommune (Dalane videregående skole). PPT-kontoret har arbeidet en del med å samkjøre tildelingene til spesialpedagogiske tiltak i de ulike kommunene i regionen, og representantene fra kontoret mener at tildelingspraksisen av spesialundervisningsressurser nå er tilnærmet lik, men med noen lokale variasjoner.

Problemstilling

Oppdraget til Møreforskning er i utgangspunktet å belyse hvilke faktorer som kan ligge bak en dobling av tallet på enkeltvedtak knyttet til spesialundervisning i Sokndal kommune. Tallene viser at økningen særlig gjelder blant guttene. Samtidig er andelen elever med spesialundervisning med mer enn 360 elevtimer høy. Denne andelen har vært høy i hele den perioden vi har tilgjengelige tall for (2003-2007), og det gjelder både for gutter og jenter.

Problemstillingen i denne undersøkelsen blir dermed å belyse ulike faktorer som kan ligge bak en sterk økning i tildeling av ressurser til spesialundervisning i Sokndal kommune.

For å kunne belyse problemstillingen er det nødvendig å se denne i et bredt perspektiv; ved å studere ulike forhold som kan ligge til grunn for en slik utvikling. På bakgrunn av oppdraget fra Sokndal kommune er målet med undersøkelsen å kartlegge hva som kjennetegner grunnskoleopplæringen i kommunen når det gjelder tilpasset opplæring og spesialundervisning. Som en del av dette vil vi undersøke hvordan forhold knyttet til opplæringen, og/eller andre forhold i kommunen, kan gi mulige forklaringer på at kommunen ligger høyt på statistikken for spesialundervisning. For å få en størst mulig bredde i den forståelsen som skal danne bakgrunn for en mulig forklaringsmodell for omfanget av spesialundervisning i Sokndal, vil kartleggingen involvere flere nivåer med ansvar for og/eller erfaringer knyttet til opplæringstilbudet i kommunen. Nøkkelinformanter har vært skoleeier, skoleledelse, lærere og foreldre. Videre har kartleggingen omfattet informanter fra PPT-kontoret, BUP og psykiatritjenesten, som sentrale samarbeidspartnere for skole og foreldre. Ansatte i barnevernstjenesten og ved helsestasjonen er også intervjuet. I tillegg er barnehagestyrere intervjuet om samarbeid med PPT og andre instanser, om kartlegging av barnehagebarn og om overgangen mellom barnehage og skole.

Med god hjelp fra pedagogisk veileder i Sokndal kommune, har vi innhentet en del opplysninger om kommunen. Disse opplysningene vil bli studert i lys av andre relevante studier om tilpasset opplæring og spesialundervisning.

For å belyse problemstillingene ble følgende spørsmål stilt til de ulike informantene:

- Hvordan blir det arbeidet med tilpasset opplæring ved skolene i Sokndal og hvilke erfaringer har man med dette arbeidet i skolene?
- Hvordan er organiseringen av spesialundervisningen i skolen og hvilke erfaringer har man med dette?
- Hvordan er systemet for kartlegging av behov hos elevene?
- Hvordan er ressursene som går til spesialundervisning brukt ved skolene i kommunen og hvilke erfaringer har man med dette?
- I hvilken grad gir man et tilbud som sikrer flest mulig av elevene et godt tilbud gjennom ordinært tilpasset opplæring?
- Hvordan er ressursfordelingen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning?
- Hvor langt er skolene i Sokndal kommet i utviklingen av modeller for tilpasset opplæring og spesialundervisning?
- Fokus på samarbeidet mellom skoler, PPT og evt BUP.
- Kompetanse hos PPT, evt BUP og ved skolene (tilpasset opplæring, spesialundervisning).
- Samarbeidet mellom hjem og skole
- Hvilke erfaringer har foreldrene, til elever som får spesialundervisning, med prosessen knyttet til vedtak for sitt barn/sine barn, og hvilke erfaringer har de med tilbudet som blir gitt?
- Er det trekk ved opplæringen som ”skaper” grunnlag for at det er mange elever fra Sokndal som har behov for spesialundervisning? Eventuelt hva?
- Er det andre lokale forhold som ”skaper” grunnlag for at det er mange elever fra Sokndal som har behov for spesialundervisning? Eventuelt hvilke?
- Rutiner for overgangen mellom barnehage og skole

Datagrunnlaget

Undersøkelsen er gjort på grunnlag av en spørreundersøkelse blant lærerne ved Hauge skole og Sokndal ungdomsskole, intervjuer med nøkkelinformanter ved skoler og skoleeier, PPT Egersund og foreldre til barn som får spesialundervisning, i tillegg til barnehagestyrere, representanter fra barnevern, helsestasjon, BUP og psykiatritjeneste. Vi har også hatt gjennomgang av kommunale dokumenter som er relevante for kartleggingen. Datagrunnlaget kunne blitt ytterligere styrket ved å ta med elevperspektivet. Data fra Elevundersøkelsen ble vurdert brukt, men etter en gjennomgang av dette

materialet, fant vi at det ikke i tilstrekkelig grad belyste tema som er aktuelle i denne kartleggingen.

Datainnsamlingen har hatt fokus på flere temaer knyttet til opplæringstilbudet, og på lokale forhold i Sokndal kommune: Dette har gitt et stort datatilfang.⁴ I rapporten har vi valgt å presentere det datamaterialet som er mest relevant for hovedproblemstillingen i kartleggingen. Før vi går nærmere inn på empirien, blir de ulike delene av datagrunnlaget presentert.

Spørreskjemaundersøkelse blant lærerne

Det ble gjennomført en nettbasert spørreundersøkelse blant lærerne ved to av de tre grunnskolene i Sokndal kommune. Det ble sendt e-post med lenke til spørreskjemaet til alle lærerne ved barneskolen (30) og ungdomsskolen (19) i Sokndal, til sammen 49 lærere. Av disse svarte 39 på spørreskjemaet, noe som gir en samlet svarprosent på knapt 80 %⁵. Av lærerne på barneskolen var det 25 som svarte, noe som tilsvarer en svarprosent på 83 %. Ved ungdomsskolen var det 14 som svarte, som gir en svarprosent på 73 %. Samlet er svarprosenten høy, noe som tilsier et representativt datagrunnlag. Med forholdsvis lave tall på respondenter i utvalget, vil svar fra få respondenter gi forholdsvis store utslag i svarfordelingen når en presenterer tall i prosent. Dette gjelder særlig ungdomsskolen.

Intervju med nøkkelinformanter

Det er gjennomført intervjuer med 45 informanter, som på ulike måter og nivåer er knyttet til grunnskoleopplæringen i Sokndal kommune.⁶ Informantene er:

- representanter for skoleeier (tre informanter, et enkelt- og et gruppeintervju)
- ansatte ved PPT, BUP, psykiatritjenesten (8 informanter, individuelle pluss gruppeintervju)
- skoleledere (2 informanter, intervjuet enkeltvis)
- spesialpedagogisk team/ressursteam (8 informanter til sammen, gruppeintervjuer)
- utvalg lærere ved hver skole (til sammen 8 informanter, gruppeintervjuer)

⁴ Skjema for spørreundersøkelsen til lærerne (Questback) og intervjuguider er vedlagt.

⁵ Det varierer hvor mange av disse som har svart på de ulike spørsmålene i spørreskjemaet. Dette vil gå fram for hvert av spørsmålene som blir omhandlet i rapporten.

⁶ Intervjuene er tatt opp på minidisc, og det er laget oppsummeringer fra hvert intervju.

- foreldre/foresatte (16 informanter fra de to skolene, telefonintervjuer)
- barnehageledere (3 informanter, telefonintervjuer)
- barneverntjenesten, helsestasjon (2 informanter, telefonintervjuer)

Fokuset og spørsmålene i intervjuene varierte noe mellom informantgruppene, men de ulike intervjuguidene hadde følgende hovedtemaer:

- tilpasset opplæring (organisering og tilnærming)
- spesialundervisning (organisering og tilnærming)
- kvalitetsbegrepet
- kompetanse og kompetansebehov
- samarbeid med mellom skoler og PPT (og andre samarbeidsinstanser)
- samarbeid mellom skoler og hjem/foreldre og foresatte
- samarbeid mellom barnehagene og skolene i kommunen

Intervju med foreldre

Det har vært viktig å få fram hvilke erfaringer og synspunkt foreldre/foresatte til barn som får spesialundervisning har på ulike sider ved opplæringstilbudet i kommunen. Rektorene kontaktet foreldre til elever som får spesialundervisning med spørsmål om de ville la seg intervjuer. Til sammen 20 foreldre var interessert i å la seg intervjuer. I alt ble 16 av disse foreldrene kontaktet for telefonintervju.⁷ Noen av foreldrene hadde elever på flere trinn, og noen både på barneskolen og ungdomsskolen. Intervjuene varte fra 20 til 90 minutter, og ble gjennomført i februar 2008. Tema i foreldreintervjuene var:

- prosessen fra kartlegging til vedtak for tildeling av spesialundervisningsressurs
- systemer som skolen, PPT og eventuelt andre instanser har for å kartlegge barn/elever
- om spesialundervisningen i skolen
- vurdering av kvaliteten på barnets opplæringstilbud
- synspunkt på skolens disponering av ressurser og kompetanse
- individuell opplæringsplan (IOP)⁸ (om utvikling av IOP, hva ble gjort, hvem var med i prosessen og måloppfølging)
- hjem-skole samarbeidet
- oppfølging fra instanser som PPT, BUP og andre
- andre synspunkter knyttet til at mange barn/elever i Sokndal kommune har diagnoser som f.eks. dysleksi og ADHD

⁷ Før intervjuet fikk foreldrene tilsendt en intervjuguide. Denne ble utformet av Møreforskning og sendt til rektor, som formidlet den videre til foreldrene.

⁸ IOP er en individuell opplæringsplan. Dette er en plan som skal utformes for de elevene som får spesialundervisning (Om IOP: § 5-5 i Opplæringsloven)

I og med at utvalget av foreldre/foresatte ble gjort av rektor ved de to skolene, kan det tenkes at utvalget er skeivt. Men det viktigste kriteriet i denne sammenhengen var at informantene skulle være foreldre til barn som får spesialundervisning, og det gjaldt alle i dette utvalget.

Sokndal er en liten kommune, med få skoler. Dette innebærer at vi i denne undersøkelsen har behandlet datamaterialet med forsiktighet, både i forhold til å beskytte informantene, men også når det gjelder å trekke konklusjoner.

Når en studerer skolen er det en styrke at en også gjør observasjoner i skolen, f.eks. klasseromsobservasjon, noe som ville gitt oss en klarere forståelse av hva som skjer i praksis. Det kunne også ha bidratt til en dypere forståelse i denne undersøkelsen. Vi gjør også oppmerksom på at elevperspektivet mangler i denne studien. Dette kunne ha tilført bildet av skolene i Sokndal en viktig dimensjon. Imidlertid lå dette utenfor rammene for denne undersøkelsen, men vi vet at Sokndal bruker data fra "elevundersøkelsen" til videreutvikling av skolens praksis. Det kan ligge en begrensning i utvalget av foreldre. Vi bad rektorene ved skolene om å finne flest mulig foreldre til barn som fikk spesialundervisning, og som var villige til å la seg intervju. Av de som sa seg villige, gjorde vi så et tilfeldig utvalg.

Videre i rapporten presenteres sentrale begreper og teoretisk forståelsesramme i kap.2. Hovedfunnene fra kartleggingen blir presentert i kap. 3-5, før vi til slutt løfter fram hovedfunnene fra kartleggingen og fortolker disse opp mot teori og nyere utdanningsforskning i kapittel 6. I dette kapitlet peker vi også på mulige stier for skoleutviklingsarbeidet i Sokndal kommune.

Kapittel 2 Sentrale begreper og teoretisk forståelsesramme

Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Bakgrunnen for å bruke en bred tilnærming for å belyse problemstillingen i undersøkelsen, er betydningen av å se tilpasset opplæring og spesialundervisning i sammenheng. Vi vil her klargjøre den forståelsen vi legger til grunn for sentrale begreper. Videre vil vi presentere noen faktorer som vi mener kan danne et viktig bakteppe for forståelsen av funnene i undersøkelsen, og som vil være sentrale i vårt forsøk på å fortolke hovedfunnene inn i et mer teoretisk perspektiv i kapittel 6.

Tilpasset opplæring som begrep

Tilpasset opplæring er mye diskutert som begrep (Bachmann & Haug 2006). Vi tar utgangspunkt i at tilpasset opplæring er et av grunnprinsippene i norsk skole. Tilpasset opplæring er en lovfestet rett for alle norske elever. Det betyr at de skal ha utbytte av den undervisningen de mottar. Loven krever at undervisningen skal være tilpasset alle elever, men ikke slik at alle har rett på en individuelt tilpasset opplæring. Ved tilpasset opplæring skal en ha fokus på den enkelte elev, men også ta hensyn til konsekvensene for alle elever i fellesskap. Poenget er at undervisningen i klassen skal tilpasses og legges til rette på en måte som gjør at alle elevene har utbytte av den. Dette innebærer også at en gjør kontinuerlige vurderinger av opplæringstilbudet, slik at både fellesskap og læringsutbytte for den enkelte ivaretas.

En tilpasset opplæring kan forstås som at hver elev får kartlagt sine ferdigheter og behov, og at skolen med bakgrunn i dette gir hver enkelt ulik opplæring ut i fra den enkeltes behov. Dette blir vanskelig, for ikke å si urealistisk, å gjennomføre i store klasser eller elevgrupper, noe som gjør at tilpasset opplæring kan oppfattes som en visjon. Jo flere elever, jo større vil kravet om differensiering bli, og utfordringene knyttet til tilrettelegging vil øke. Kort sagt kan differensiering forstås som et virkemiddel for en tilpasset opplæring.

Prinsippet om tilpasset opplæring er allment. Det betyr at det gjelder for alle elever, men det er ingen individuell rettighet. Lærestoffet og undervisningen må tilpasses elevenes evner og forutsetninger i størst mulig grad innenfor rammen av fellesskapet. I § 1-2 i Opplæringsloven heter det: *Opplæringen skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten* (Opplæringslova 2007). At undervisningen er tilpasset er en viktig forutsetning for at det skal være mulig for elevene å utvikle realistiske mål og effektive læringsstrategier.

Forskerne Bachmann & Haug (2006) peker på at begrepet tilpasset opplæring ser ut til å være et ideologisk begrep uten felles innhold og forståelse. Dette utgjør en stor utfordring for skolen. Disse forskerne viser til at tilpasset opplæring kan forstås både i en smal og en bred tilnærming. I en smal forståelse er tilpasset opplæring relatert til konkrete tiltak, organisering av undervisningen, spesielle undervisningsmetoder som kan implementeres og registreres, knyttet til en spesiell individuell orientering for å nå spesielle elever. I en bred tilnærming, omfatter begrepet generelle kvaliteter i undervisning og læring. Dette krever en omfattende og overordnet strategi for virksomheten i skolen sett under ett, med utgangspunkt i at alle elever skal få en best mulig opplæring. I denne brede forståelsen knyttes tilpasset opplæring til generelle kvaliteter i opplæringen, og omfatter både grunnleggende holdninger til opplæring og læring, og til måten opplæring og læring er forstått og realisert/implementert. En finner ofte at begrepet blir brukt pedagogisk på ulike måter, knyttet både til individuelle betingelser for læring i skolen og til rammene for denne individuelle læringen (Bachmann & Haug 2006).

Dette viser at det er avgjørende å få en klargjøring av hvordan en kan forstå tilpasset opplæring ved den enkelte skole, og hvordan en med et slik utgangspunkt kan arbeide seg fram til en felles visjon om hva tilpasset opplæring er. Tilpasset opplæring kan altså ikke utføres av den enkelte lærer mot den enkelte elev (Dale & Wærness 2003; Gamlem 2006), men er et prinsipp i skolen, som innebærer at en i felleskap må sette mål og arbeide i samme retning for å kunne tilrettelegge for elevenes læring. Derfor er det viktig at alle skolens aktører deltar og bidrar i diskusjonen om hvordan en kan gi en tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring kan ikke oppfattes som et resultat eller en tilstand, men som en kontinuerlig prosess som krever felles forståelse rundt organisering og tilrettelegging. I arbeidet med tilrettelegging for en tilpasset opplæring er utfordringene mangfoldige og komplekse, og lærerne står til en hver tid overfor ulike valg der de må tas hensyn til hva som vil fungere best ut fra den aktuelle situasjonen. "Summen" av disse valgene ser ut til å være avgjørende for om en har en tilpasset opplæring i en inkluderende skole (Gamlem 2006). Dette er valg eller utfordringer som lærerne står overfor i arbeidet med å legge til rette for en opplæring der både elevenes forutsetninger, ønsker og behov blir tatt hensyn til, men i lys av skolens lærestoff og mulighet for organisering. Det å finne balanse ganger mellom skolens krav og tilrettelegging for den enkelte elev versus fellesskapet, vil kunne oppleves som en utfordring for lærerne. Slike utfordringer framstår som dilemmaer gjennom de valgene en lærer må ta omkring tilpasning ut fra læreplanverkets krav og den enkelte elevs forutsetninger og evner. Kunnskapsløftet (LK06) gir lærerne frihet til å gjøre valg knyttet til elevenes lærestoff og arbeidsmetoder ut fra kompetansemål som skal nås innenfor det enkelte fag. Disse valgene kan peke i ulike retninger for

lærerne. Balansen mellom læreplanverkets prinsipp om tilpasset opplæring og arbeid med kompetansemålene, dreier seg om kompetanse hos den enkelte lærer og om samarbeidet mellom lærerne for å benytte dette handlingsrommet kontinuerlig (Bjørnsrud 2000). Utfordringene i tilrettelegging for en tilpasset opplæring framstår som dilemma der alle aktørene står overfor mange valg som skal tas. Blant annet kan spørsmålet om vektning mellom teoretiske og praktiske utgangspunkt for elevenes læring være interessant (Tiller & Tiller 2002).

Forskerne Hallvard Håstein og Sidsel Werner har i boken ”Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning” (Håstein & Werner 2003: 53) prøvd å nærme seg en operasjonell definisjon av tilpasset opplæring: ”tilpasset opplæring er vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iakttagelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever – med sine forskjelligartede ulikheter – får utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe. Med andre ord at eleven deltar på en måte som gir tilfredsstillende utbytte”. Definisjonen er tosidig, den sier både noe om hva skolen gjør og om hva skolen skal oppnå som resultat av skolens innsats. De argumenterer for at tilpasset opplæring ikke er en bestemt måte å undervise på, men er å forstå som en tilstand som er preget av bestemte kvaliteter som gjør at alle elever lærer fag, utvikler seg som personer og oppnår fellesskap med andre (Håstein & Werner 2003).

Organisering – tilrettelegging for en tilpasset opplæring

Tilrettelegging for en tilpasset opplæring kan for mange i skolen framstå som noe instrumentelt. Bare ved å organisere læring på en bestemt måte, anvende noen spesifikke arbeidsmåter, nytte en modell eller ved å bygge en bestemt type skolebygning vil det bli en positiv elevframgang. Pedagogikk og læring dreier seg om mye mer, og interaksjon og kommunikasjon er sentralt. Det er i forholdet mellom elev, lærer og lærestoff at ting skjer (Hopmann & Künzli 1998). Dermed blir relasjonene i skolen viktig, og lærernes evne til å lede og strukturere undervisningen av avgjørende betydning (Nordahl 2005). Tilpasset opplæring er også et begrep, en visjon i skolen, som mange sier seg enig i når man snakker om det, men når man kommer til gjennomføringen blir det noe mer komplekst. Det er nettopp handlingen – utførelsen av dette arbeidet som oppleves som så vanskelig.

Mange har forsket på tema tilpasset opplæring, og vi tar her fram Dale og Wærness som har satt fokus på de enkelte lærestedene sine forutsetninger og evne til å kvalitetsforbedre opplæringen gjennom differensiering (Dale & Wærness 2003). Dale og Wærness (ibid.:49) viser til syv differensieringskategorier som senere har blitt løftet fram i sentrale

styringsdokument (NOU 2003) som sentrale kategorier for å legge til rette for en tilpasset opplæring. De syv differensieringskategoriene er:

- elevens læreforutsetninger og evner
- læreplanmål og arbeidsplaner
- nivå og tempo
- organisering av skoledagen
- læringsarenaer og læremiddel
- arbeidsmåter og arbeidsmetoder
- vurdering

Tilrettelegging for en tilpasset opplæring står i relasjon til *alle* disse differensieringskategoriene, så det vil ikke være nok å legge til rette for en tilpasset opplæring med utgangspunkt i differensiering på nivå, tempo og organisering.

Systemrettet arbeid og rammer for en tilpasset opplæring

Intensjonen med en tilpasset opplæring er at flest mulig skal lære mest mulig, og da må man finne løsninger som er tilpasset de elevene man har ut fra de ramme faktorene man råder over til enhver tid. I dagens skole er det en rekke rammebetingelser å ta hensyn til. I boken "Elevtilpasset opplæring: en innovasjonstilnærming" viser Skogen og Holmberg (2002:137) til noen eksempler:

- lærerens *arbeidsmåter*
- *organisering* av undervisningen
- *kompetanse* for oppgavene som lærer er pålagt i henhold til lov- og regelverk
- *ressursforvaltning* og økonomi

Rammebetingelsene i skolen skal i størst mulig grad tilpasses elevmangfoldet, læreforutsetningene og læringsbehovene.

I en slik sammenheng viser vi verdien med å ta utgangspunkt i et systemteoretisk perspektiv på tilrettelegging og utvikling av en tilpasset opplæring. Kort sagt går en i et systemteoretisk perspektiv ut fra at man må se på hva som kan justeres i systemet for at elevene kan få tilrettelagt for en tilpasset opplæring på best mulig måte. Et spørsmål relatert til systemarbeid kan være om det finnes kun én vei til å kvalitetssikre arbeidet med å utvikle en skole der tilpasset opplæring får en sentral plass med tanke på å øke alle elevene sitt læringsutbytte. Vi velger å framheve at "den riktige veien" kanskje ikke finnes og at der ikke er noen snarvei til suksess i dette arbeidet. For å utvikle en skole som kan gi en best mulig tilpasset opplæring for alle elever kreves det

kontinuerlig hardt arbeid der alle involverte trekker sammen og i samme retning (Skogen & Holmberg 2002; Gamlem 2006).

Skogen og Holmberg (ibid.:20) viser også til at et systemrettet arbeid med utgangspunkt i elever sin opplæring vil kreve en oppmerksomhet mot ulike forhold der skolen og skolens aktører

- har brukeren i fokus
- tar sikte på en kontinuerlig forbedring
- får til deltaking fra alle involverte
- etablerer og nytter sosiale nettverk

For det første vil det å ha *brukeren i fokus*; eleven eller den som skal lære, være vesentlig. Dette virker selvsagt, men det viser seg at det kan være viktig å være bevisst hvordan man forstår dette. I debatten om inkludering og tilpasning blir det sagt av enkelte fagfolk at en må dreie fokus fra individ mot system. I en slik sammenheng kan en bevisst eller ubevisst ha oversett det faktum at alle brukerne er individ, og at systemene først og fremst er viktige for å tjene nettopp disse individene (ibid.). For det andre må en ta utgangspunkt i å arbeide mot en *kontinuerlig forbedring* dersom en ønsker å øke kvaliteten på elevene sin opplæring. Kvalitet er gjerne ikke noen endelig tilstand som man oppnår og videre slår seg til ro med, men heller noe en kan tilnærme seg gjennom et kontinuerlig forbedringsarbeid. Hva som er kvalitetsindikatorer, og hva som skal fokuseres på i utviklingsarbeidet bør være klart for alle, slik at den enkelte vet hva mål en skal arbeide mot og vurdere prosessene etter. Det tredje forholdet peker på at dersom man i skolen skal kunne drive et kontinuerlig forbedringsarbeid slik at hver enkelt elev får en stadig bedre tilpasset opplæring, krever dette *deltaking fra alle* involverte grupper og enkeltpersoner. Noe som vil stille krav til organisering, systemutvikling og ledelse.

Det siste forholdet Skogen og Holmberg viser til er etablering og bruk av *sosiale nettverk*. Endringsprosesser og endringsarbeid forutsetter at erfaringer blir tatt vare på og tatt i bruk, og at læring og utvikling skjer. Spredning av utviklet kunnskap og læring skjer best når aktørene får kommunisere både innenfor sine primærteam og på tvers av team/skoler. Teamkultur og ledelse er noen av forutsetningene for å få til et pedagogisk utviklingsarbeid, men erfaringslæringen er gjerne kjernen i en slik prosess. Gjennom kollektive læringsprosesser blir læreren sine erfaringer systematisert og koblet til andre erfaringer, og videre knyttet opp mot en teoretisk forståelsesramme for dermed å løfte forståelsen opp i et overordnet perspektiv. Dette kan være en vei for å øke kunnskapen og forståelsen om det arbeidet man gjør i skolen, samtidig som det gir erfaringsdeling for hele kollegiet. Hverdagen og de daglige erfaringene er den viktigste læringsressursen i et utviklingsarbeid rettet mot skolen som system der en ønsker å øke kvaliteten på elevenes opplæring.

Et systemrettet arbeid uten forankring i brukeren eller brukerne, og uten et bevissthetsforhold til en konkret målsetting, kan lett føre til at arbeidet blir til en rituell øvelse mer enn et kvalitetsarbeid. Det kan derfor være viktig å holde fast på at en i skolens utviklingsarbeid trenger et tosidig perspektiv der skolens aktører ser på *systemrettet tiltak med individfokus* og *individrettet tiltak med systemperspektiv* (Skogen 2003).

Spesialundervisning

Opplæringsloven § 5-1 slår fast at ”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning”. Det heter vidare i § 5-3 at det skal gjøres ”vedtak om spesialundervisning”, og at før slikt vedtak fattes ”skal det ligge føre ei sakkunning vurdering av dei særlege behova til eleven”. Den sakkyndige vurderingen blir gjort av PP-tjenesten, og skal vise hva slags opplæringstilbud eleven skal ha. Alle som får spesialundervisning skal ha en individuell opplæringsplan (IOP). Etter at det er konkludert med at en elev har rett til spesialundervisning, skal skolen i samråd med de foresatte og eleven utarbeide en IOP. Spesialundervisning er en individuell juridisk rett som er knyttet til behovene til en enkelt elev, og undervisningen skal utformes og gjennomføres ut fra denne elevens evner og forutsetninger. Det fattes her et kommunalt vedtak i hvert enkelt sak, og det er her klageadgang. I forhold til begrepet ”tilpasset opplæring” er spesialundervisning en rettighet etter opplæringsloven som skal sikre en tilpasset og likeverdig opplæring for personer som ikke har, eller ikke kan få, tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Imidlertid brukes begrepet spesialundervisning også om alle former for ekstra hjelp og støtte som elever får i skolen. Det skilles her mellom en formalavgrensning og en praksisavgrensning av begrepet (Markussen, Strømstad, Carlsen, Hausstätter & Nordahl 2007).

Innenfor spesialpedagogikken kan man finne to ulike tilnærminger, det *kategoriske* og det *relasjonelle* perspektivet (Persson 1998 i (Nordahl & Sunnevåg 2008)). Det kategoriske perspektivet er sterkt individentsentrert og knyttet til de vansker eller skader som den enkelte elev har. Identifisering av den enkelte elevens problemer og vansker vil her være sentral for å kunne gi best mulig individuelt tilpasset støtte. Innenfor det kategoriske perspektivet anvendes det derfor i stor grad diagnostikk for å definere problemene og finne fram til gode metodiske løsninger. I et kategorisk perspektiv vil det lett være slik at hjelp for elevene først iverksettes når vanskene er definert og etablert. Det vil si at en mer generelt forebyggende spesialpedagogisk innsats ikke vil være helt i samsvar med en slik forståelse (Nordahl & Sunnevåg 2008:12). I det relasjonelle perspektivet legges det vekt på at flere av de individuelle

problemene har sin årsak i samfunnets struktur og de mellommenneskelige relasjonene. Ulike funksjonshemminger blir her sett på som et implisitt produkt av samfunnet og fellesskapet, som setter rammer og etablerer betingelser for reell deltakelse. Spesialpedagogikkens oppgave i dette perspektivet blir å finne løsninger som bidrar til at de organisatoriske rammene skaper mindre problemer og utfordringer for elevene, mens i det kategoriske perspektivet ville løsningen kunne være å fjerne eleven fra de organisatoriske rammene. Ved å anvende den patologiske og individrettede tilnærmingen vil skolene dermed slippe å se kritisk på sin egen praksis (Nordahl & Sunnevåg 2008:14).

Spesialundervisning er et komplisert og sammensatt felt som er sterkt preget av ulik forståelse av begreper og svært ulik praksis. Ressurstildelings- og organisasjonsformene varierer også sterkt, og vi vet lite om kvaliteten på spesialundervisningen, da dette ikke er studert gjennom effektstudier. Det finnes likevel flere gode eksempler på at spesialundervisning har vært forebyggende og har avhjulpet vansker for mange elever, som også Hans-Jørgen Gjessing og flere har understreket (Gjessing 1972; Solli 2005). Men flere peker på at selv om mye av spesialundervisninger er bra, kan mye bli bedre.

Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning

I følge opplæringsloven er det klart at alle elever har krav på tilpasset opplæring, men det er uklare kriterier for tildeling av spesialundervisning. Dette er overlatt til lokalt faglig skjønn å avgjøre. Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er av flere forskere framstilt å være omvendt proporsjonalt, dvs. at hvis man får til en god og variert tilpasset ordinær opplæring vil flere elever fanges opp av denne, og dermed vil behovet for spesialundervisning reduseres. En rapport som oppsummerer Modellprosjektet⁹ konkluderer med at dette forholdet ikke uten videre er omvendt proporsjonalt, men at det i praksisfeltet finnes et komplisert forhold mellom de to begrepene, der det er en uklar sammenheng mellom økt tilpasning og reduksjon i omfang av spesialundervisning (Fylling & Rønning 2007). Rapporten om Modellprosjektet viste at tiltak som tar sikte på å endre den ordinære opplæringen slik at den blir bedre tilpasset den enkelte elev ikke uten videre er omvendt proporsjonalt, og dermed ikke nødvendigvis reduserer rekruttering til spesialundervisning (op.cit). Dette forklares ved at en rekruttering til

⁹ ”Modellprosjekt om tilpasset opplæring og spesialundervisning” er et utviklingsprosjekt i 10 kommuner og 3 fylkeskommuner i fylkene Finnmark, Møre og Romsdal, Rogaland og Akershus i perioden 2003-2006. Bakgrunnen var et ønske om å utvikle nye modeller om ressursbruk og ressursfordeling som reduserer omfanget av spesialundervisning samtidig som de sikrer et kvalitativt godt opplæringstilbud.

spesialundervisning følger noen andre mønstre og dekker noen andre behov enn de man nødvendigvis fanger opp ved større grad av tilpasning i ordinær opplæring. Disse forskerne peker på at spesialundervisningen som institusjon har historiske, kulturelle, ressursmessige, rettighetsmessige, kompetansemessige og organisatoriske særtrekk, som det tar tid å endre på. Det vil likevel skje en gjensidig påvirkning mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisningen. Det er registrert at det over tid er skjedd en forskyvning i retning av at andelen av tildeling til de som tidligere fikk 1-75 elevtimer nå får dekket sine behov for støtte innenfor den ordinære rammen for tildeling, og at det prioriteres å gi spesialundervisning for elever med større og mer sammensatte vansker, og dermed større behov for spesialundervisning (Solli 2008: 20). Imidlertid kan dette også bety at en organiserer spesialundervisningen ved å samle flere elever som har fått tildelt spesialundervisning, og noen ganger også elever som ikke har fått tildelt spesialundervisning, men som lærerne mener har behov for ekstra støtte (ibid.). Flere peker på at en større og mer strukturell endring i spesialundervisningen vil være avhengig av tilsvarende strukturelle endringer i hele skolesystemet (Fylling & Rønning 2007; Solli 2008)

I en undersøkelse gjort ved Møreforskning av spesialundervisning i videregående opplæring i forbindelse med Reform 94, konkluderte Kvalsund og Myklebust med at ulike differensieringsstrategier langt på vei var tilpasset de ordinære elevene (Kvalsund & Myklebust 1998). Når det gjelder *organiseringsdimensjonen*, er undervisningen rettet mot klassen som kollektiv, og elever med spesialundervisning klarer ikke å henge med. Dermed blir løsningsstøttetimer utenfor klassen. Forskerne mener dette er uttrykk for et differensieringsregime som er dypt forankret i skolen som organisasjon, og fungerer som en utestengingsmekanisme i forhold til kvalifiserende innhold i opplæringen. Med tanke på innholdsdimensjonen, viste Kvalsund og Myklebust (ibid.) også hvordan *innholdet* i opplæringen for elever som fikk spesialundervisning på videregående ble bestemt av dette de kaller timeplankulturen. Dette henspiller på timeplanen, det at dagen skal gå opp og at lærerne skal ha orden på dagene og uka, blir det overordnede som styrer innholdet i opplæringen. Slik sett blir støttetimen helt sentral, uten at man vet om dette er det beste virkemidlet for elevens læring. Da blir det administrative det primære og elevenes læring blir sekundær, og det tidsøkonomiske administrative blir prioritert foran det pedagogisk substansielle i arbeidet med å tilrettelegge undervisningen (Kvalsund 1999).

Om diagnoser

Sosiologen Per Solvang (2008) peker i artikkelen "Dysleksidiagnostisering som sosial kraft eller tilsløring av sosiale forhold? Et sosiologisk perspektiv" på at det er nødvendig å ha et ambivalensperspektiv til diagnoser, der diagnoser kan

betraktes både som sosialt konstruktive og mulighetsskapende og som en problematisk stemping (Solvang 2008). Som en ”mørk” side ved medisinsk kategorisering, problematiseres en utstrakt bruk av medisinske diagnoser, som for det første kan tilsløre sosiale forhold, som f.eks. at oppmerksomheten mot familien og skolens organisering svekkes. En annen problematisk side ved medikalisering er mulighetene for en selvoppfyllende profeti, slik at det skapes negative forventninger til den som har diagnosen. En ”lys” side ved medisinsk kategorisering er at den kan fungere destigmatiserende, som en sosial drivkraft, som utelukker stigmatiserende forklaringer som manglende motivasjon og lav intellektuell kapasitet. I tillegg er diagnosenes utløsende effekt på ressurstildeling viktig. For eksempel har diagnosen dysleksi også en viss prestisje, fordi den betraktes som en semimedisinsk diagnose, som gjør at den er en tilstand som bør behandles – med lånt prestisje fra den medisinske institusjonen. Innen den spesialpedagogiske tradisjonen gir prosedyrer for å søke ekstra ressurser sterke føringer for at diagnostiske kategorier bli sett på som naturlige og objektive (Solli 2008).

Om ADHD¹⁰

I følge danske forskere er ADHD en heterogen, atferdsmessig forstyrrelse med en multifaktoriell bakgrunn (Thomsen & Damm 2007). Det er dokumentasjon på at både genetiske, nevroanatomiske/nevrokjemiske/nevrobiologiske og miljømessige faktorer spiller inn på så vel utviklingen som forløpet av ADHD. Mye tyder på at ADHD skyldes en biologisk forstyrrelse i visse deler av hjernen (ibid). Når det gjelder forekomst av ADHD viser undersøkelser fra ulike steder i verden til at ca. 2-3 % av skolebarn har utalte problemer i form av ADHD, som tilsvarer ca. et barn i hver klasse (ibid.:20). Det oppgis flere årsaker til at flere barn nå får diagnosen ADHD, som f.eks. at det er større fokus på tilstanden, bedre diagnostiseringsmetoder og en generell avtabuisering av barnepsykiatrien. Sosiale faktorer spiller også inn, som f.eks. at skolen har gjennomgått store forandringer med tanke på undervisningsformer, med større krav til medbestemmelse, krav om selvregulering og selvkontroll for barna (ibid.:21). I slike kontekster vil barn med ADHD-vansker eller atferdsvansker, som har vansker med å holde på oppmerksomheten og strukturere seg, å orientere seg i tid og rom, lett bli marginalisert og vil få behov for spesialpedagogisk eller spesiell tilrettelegging for å klare seg i skolen. Både skolen og samfunnet stiller generelt stadig større krav til vår oppmerksomhetsfunksjon, fleksibilitet og omstillingsparathet, i tillegg til et økt krav om teoretiske eller ”boklige”

¹⁰ ADHD: Attention deficit/hyperactivity disorder, se ICD10-manualen, F90 Hyperkinetiske forstyrrelser. Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer. Elektronisk søkeverktøy ICD-10 versjon 1 for 2006. Utgitt av KITH på oppdrag fra Sosial- og helsedirektoratet. <http://www.kith.no/sokeverktoy/icd10/icd10.htm>

ferdigheter og intellektuelt overblikk i langt flere funksjoner. Dette kan være med på å forklare noe av det som ser ut til å være en økning i forekomsten av ADHD-diagnosen.

Om dysleksi¹¹

I følge Anne-Lise Rygvold (2001:18-20) er *dysleksi* er en spesifikk lese- og skrivevanske med et misforhold mellom skriftspråksferdighet (det å kunne lese og skrive) og kognitiv forutsetning, uten at dette nødvendigvis knyttes til normale evner. Vanskene er språklig forankret med fonologiske vansker som markør, og forandrer seg over tid. Det er ikke uvanlig at elevene utvikler en bedre leseferdighet, men fortsatt har vansker med å stave riktig, noe som da viser seg i skrivingen. For å bruke betegnelsen dysleksi, som er knyttet til *spesifikke lese- og skrivevansker*, skal det være et misforhold mellom det som forventes av skriftspråksferdigheter og den reelle ferdigheten. En klassisk definisjon på dysleksi er det at det er en alvorlig funksjonssvikt i forhold til lesing og skriving på tross av normal intelligens, sanser og motorikk. I tillegg skal ikke elevene ha primære emosjonelle vansker, og de skal ha hatt mulighet til å lære å lese og skrive. Dette kalles en eksklusjonsdefinisjon, og flere forskere har vært uenige i denne. Det er ikke uvanlig at dysleksi påvirkes og holdes oppe av faktorer som ikke er den primære årsaken til vansken. Dysleksi ansees i dag for å være noe mer enn en vanske bare knyttet til lesing og skriving. Former for vansker med talespråket kan også være en del av vanskebildet, i tillegg til at dette også påvirker barnets læring på andre områder. Nyere forskning viser at en del av symptomene er knyttet til store spesifikke språkvansker (Bele 2008). Begrepet *lese- og skrivevansker* er en mer generell betegnelse på at en elev som av ulike årsaker ikke har tilegnet seg en ferdighet innen lesing og skriving som en skulle forvente ut fra alder og klassetrinn (Rygvold 2001). Ofte har vanskene sammenheng med generelle lærevansker, omfattende språkvansker eller andre vansker. I praksis, og i forskning, er ikke dysleksi et enkelt og entydig begrep. Selv om *dysleksi* og *lese- og skrivevansker* i prinsippet skal vise til ulike former for vansker knyttet til ulike årsaksfaktorer, er det i praksis vanskelig å finne klare grenseoppganger mellom dem. Hvilke elever som i praksis får den ene eller andre karakteristikk, avhenger av flere forhold: kunnskapen til den som kartlegger, skriftspråksnivået i elevgruppen barnet går i, kravet fra samfunnet til slik kompetanse, og oppfatninger og toleranse fra lærere og foreldre på hva som er dårlig ferdighet i lesing og skriving på ulike alderstrinn. Lese- og skrivevansker er imidlertid en betegnelse som kan brukes på alle former for skriftspråkvansker, mens dysleksi er en form for lese- og skrivevansker som viser til de spesifikke vanskene (ibid.).

¹¹ Se <http://www.dysleksiforbundet.no/>

I de neste tre kapitlene presenteres funnene fra de ulike informantgruppene i undersøkelsen. Selv om flere av temaene i spørsmål som ble stilt til de ulike gruppene var like, har de i ulik grad vektlagt ulike sider ved skolen arbeid, organisering og rammer. Dette er forståelig også sett i lys av konstruktivistisk teori, som legger stor vekt på det subjektive i erfaring, forståelse og opplevelse (Rasmussen 2004).

Kapittel 3 Grunnskoleopplæringen i Sokndal – slik skoleledere, lærere og representanter for skoleeier ser det

I denne delen av rapporten presenterer vi perspektivene til de som leder og driver arbeidet i skolen: rådmannen, skolesjefen, pedagogisk veileder, skoleledere og lærere. Dataene som blir brukt i dette materialet er innsamlet høsten 2007 og våren 2008. Materialet består, som nevnt tidligere, av ulike dokumenter fra skoleeier og skolene, intervjuer, og en spørreundersøkelse blant lærerne i Sokndal kommune.

Visjon for skolene

En visjon for skolen sier noe om hva skolen skal arbeide mot, hva en skal utvikle og hvilke mål en ønsker å nå. En felles visjon kan bidra til å oppmuntre til forpliktende innsats på lang sikt (Senge 1990). Det å skape en felles visjon er en disiplin der en individuell visjon kan omskapes til en felles visjon, det vil si at en avdekker felles bilder av framtiden. Målet med å lage og implementere visjoner er ikke bare å finne ut hvor mange som skal ”gå sammen”, men det gir også en mulighet til å øve hele organisasjonen til strategisk tenking og refleksjon, og i å ta i bruk arbeidsmåter og metoder for å ”lære å lære” på strategisk viktige område som går på elevens læring; tilrettelegging, differensiering og tilpasning, vurderingsformer, arbeidsmåter og undervisningsmetoder, hjem – skole samarbeidet etc.

Skoleeier uttrykker at det tidligere ikke har vært noen felles visjon eller mål for skolene i Sokndal, og at dette er noe de jobber med å få til. Kommunen har således arbeidet med utvikling av en handlingsplan: ”Utviklingsmål for skolene i Sokndal 2008/9”. Her er det løftet fram en visjon for skolene i kommunen: ”Skolene i Sokndal skal ha et attraktivt læringsmiljø”. Denne visjonen er videre utdypet og skal forstås slik at ”skolene skal ha et **spennende, handlekraftig og inkluderende** læringsmiljø som **dyktiggjør** elevene til å mestre livet”.¹² Denne planen beskriver delmål for de ulike utviklingsmålene med tiltak og måloppnåelse. I løpet av våren 2008 har skoleeier utviklet handlingsplanen til å bli en treårs plan for perioden 2008/11. Skoleeier viser her hvordan man i Sokndal skal ha planlagt å arbeide med utviklingsmålene/visjonene i skolene over et lengre utviklingsløp.

¹² De fire ordene med fet skrift er uthevet slik i planen.

Skoleeier og skoleledelse i Sokndal har et ønske om utviklingsmål for skolene, som handler om å skape et godt læringsmiljø og å dyktiggjøre elevene til å mestre livet og lære mest mulig.

I intervju med informanter fra skolene blir vi fortalt at det er utformet egne visjoner for skolene. Det kommer fram at visjonene kan bli lange og litt vage, noe som gjør at de blir vanskelige å huske. Derfor må en slå opp i skolens handlingsplan for å finne hva visjonen eksakt sier. I intervjuene ble det snakket om hva som er visjonen for skolen i Sokndal. Flere informanter synes det var vanskelig å peke på hva som er nedfelt der, mens noen informanter sa følgende:

Det går jo på at vi har et felles mål, en visjon for skolen. Det går på den runde formuleringen om at en skal bli et dugende menneske. Vi vet om det, men den er jo litt utydelig likevel da (barneskolen).

Vi har hatt et hovedtema som har gått igjen dette skoleåret: ”mestring er trivsel”. Så holdningen blir: ”mestring i fokus”. Vi prøver å få lært elevene mest mulig (ungdomsskolen).

Både i barneskolen og i ungdomsskolen arbeides det med et atferdsprosjekt. På barneskolen arbeider de nå med PALS.¹³ Dette programmet er ikke utviklet for ungdomstrinnet, så her har ungdomsskolen knyttet kontakter til Pål Roland ved Universitetet i Stavanger for å få tilpasset programmet til ungdomsskolen. Fokus i prosjektene ved skolene er å øke kompetansen på elevatferd, og at lærerne skal kunne mye om tema slik at de gode tiltakene kommer i gang.

Informanter fra skolene forteller om visjoner som handler om lærerne sitt arbeid med atferdsprosjektet de er i gang med. Det blir også fortalt om gode erfaringer og resultater i arbeidet med atferdsprosjektene:

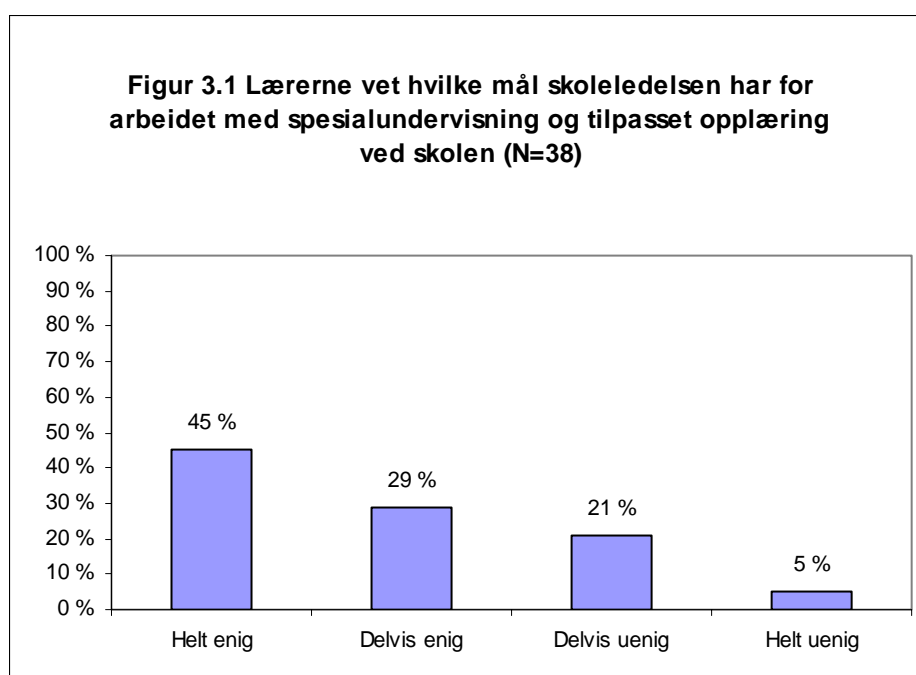
Nå når vi er inne i PALS har vi sett opp en ny visjon for arbeid i skolen som går på at vi skal bli mer tydelige, at vi skal følge opp regler og at det skal ha konsekvenser for elevene. Vi må være tydelige på hva vi forventer og hva konsekvenser ting gir (barneskolen).

I forkant av det at barneskolen arbeidet med PALS hadde vi kontaktet Pål Roland, og vi hadde i år tidenes beste skoleoppstart. Det var så fredelig og rolig, alle var klar, ingen fikk gå ut av klasserommet av lærerne, bøkene lå klar, alt var opplinet, lærerne var gira og motiverte.

¹³ PALS står for *Positivt læringsmiljø, støttende elevatferd og samhandling i skolen*. Mer om dette prosjektet er å finne på:
<http://www.atferd.unirand.no/pals/info/info%20pals.html>.

Alle de småtinga som betyr så mye. Og dette har vi hatt en kjempeeffekt av – utrolig spennende! (ungdomsskolen).

For å finne ut noe om lærernes kjennskap til de mål skoleledelsen har for spesialundervisning og tilpasset opplæring, utformet vi følgende påstand i lærernes spørreskjema: "Lærerne vet hvilke mål skoleledelsen har for arbeidet med spesialundervisning og tilpasset opplæring ved skolen". I analyser fra spørreundersøkelsen finner vi at det ikke alltid er klart for lærerne ved skolene hva som er målet for skolens arbeid. Figur 3.1 illustrerer dette.



Figuren viser at 45 % av lærerne er helt enig i at de vet hvilke mål skoleledelsen har for arbeidet med spesialundervisning og tilpasset opplæring, 29 % er delvis enige, mens 26 % er delvis eller helt uenig. Det er en viss forskjell mellom lærerne ved barneskolen og ungdomsskolen med tanke på i hvilken grad de mener de vet hvilke mål skoleledelsen har for dette arbeidet. Blant lærerne ved ungdomsskolen er det flesteparten (93 %) som er helt eller delvis enig i påstanden om at de vet hvilke mål skoleledelsen har for arbeidet med spesialundervisning og tilpasset opplæring, og blant lærerne ved barneskolen er det 64 % som er helt eller delvis enig i denne påstanden. Det ser altså ut til at skoleleders mål for skolens arbeid er tydeligere for lærerne ved ungdomsskolen enn for lærerne ved barneskolen. Tallene sier ikke noe om hvordan lærerne vurderer måten skolen jobber med spesialundervisning og tilpasset opplæring

på. Men tallene kan være en indikasjon på at det ved ungdomsskolen i noe større grad enn ved barnskolen, er drøftet hva som skal være målene for dette arbeidet.

Hva er kvalitet i opplæringen?

Vi valgte å spørre informantene om deres oppfatninger av hva kvalitet i opplæringen er, og videre hva de mener ligger til grunn for en kvalitativ god opplæring for elevene i Sokndal.

Skoleeier framhever at det tidligere ikke er gjort noe for å prøve å operasjonalisere dette med kvalitet i skolen i Sokndal, og at de ikke har utarbeidet felles kvalitetsmål i kommunen. Det har heller ikke vært konkretisert i kommuneplanen. Dette er noe skoleeier nå prøver å gripe fatt i gjennom handlingsplanen ”Utviklingsmål for skolene i Sokndal 2008/9”. Her ønsker de å si noe om hva skolen skal være og hvordan en skal oppnå kvalitet.

Det er jo det vi vil prøve å gjøre, å si noe om hva skolen skal være og hvordan en skal oppnå det (skoleeier).

Skoleeier har også utformet dokumentet ” *Kvalitetssikring av skoleetaten i Sokndal kommune*” med tanke på å sikre kvalitet ut fra sentrale føringer i grunnskoleopplæringen.¹⁴ Dette dokumentet viser til:

- 1) Aktuelle styringsdokument og ansvarsfordeling
- 2) Verktøy for å vurdere om Opplæringsloven følges ved skolene i Sokndal
- 3) Verktøy for å vurdere kvaliteten på opplæringen
- 4) Plan for gjennomføring av kvalitetsvurdering ved skolene i Sokndal etter Opplæringsloven § 13-10.

Dokumentet gir uttrykk for en systematikk i hvordan skoleeier i Sokndal ser for seg en kvalitetssikring av skoleetaten, og hvordan kvalitetssikringen er tenkt gjennomført gjennom en rullerende årsplan. Når det gjelder spesifikke verktøy for å vurdere kvaliteten på opplæringen går det fram av punkt.3 i dokumentet, der hovedtema er:

- Verktøy for å vurdere kvaliteten på opplæringen
- Skolebasert vurdering
- Verktøy for å vurdere læringsmiljø
- Verktøy for å vurdere læringsutbyttet

¹⁴ Saksnr./arkivkode 07/00073-004/A00 --4, dato: 26.04.07

Skolelederne på de to skolene har klare tanker om hva som bør ligge til grunn for å skape kvalitet i opplæringen. De er tydelige på at skolens aktører må ha felles mål, og at en må legge vekt på både den faglige og den sosiale dimensjonen i opplæringen.

Kvalitet skal omfatte både det faglige og det sosiale. Kvalitet i opplæringen vil være avhengig av at en har felles mål og felles visjon for arbeidet i skolen (skoleleder).

Hvis elevene opplever mestring både faglig og sosialt, da har vi opplevd en god kvalitet. Vi har diskutert en god del rundt det med felles mål, felles visjon. Selv om vi aldri kan bli perfekte, aldri godt nok, så begynner vi her å oppleve at vi jobber mot samme mål. At folk begynner å bli veldig klare på det (skoleleder).

Data fra lærerne sier ikke så mye direkte om hva som er sentralt for kvalitet i opplæringen, men de kommer inn på moment som det å være en tydelig voksen, som stiller klare forventninger og krav til elevene, at en samarbeider om arbeidsoppgavene, og har rammefaktorer til å utføre det arbeidet som blir forventet at en skal gjøre.

Ansatte ved barneskolen uttrykker at de har noen utfordringer med tanke på skolebygningen, romkapasitet og et lite uteareal, noe de mener hemmer kvalitet og gode læresituasjoner.

Vi har en utfordring med den trange og nedslitne skolen vi har. På 90-tallet satte vi i gang en prøveordning for å takle utfordringer som vi har med tanke på romkapasitet. Det å ha så liten plass er en utfordring, men vi er obs på dette (barneskolen).

Vi har få eller ingen grupperom, og elever blir sittende på gangen for å arbeide – dette er jo ingen rolig arbeidsplass når de skal få ekstra hjelp. Jeg mener at trivsel, ja, ungene blir påvirket av den bygningsmassen vi har (barneskolen).

Organisering av spesialundervisningen

Vi spurte informantene om de kunne si noe om organiseringen av spesialundervisningen i skolene, og om hvilke erfaringer de har med dette.

Skoleeier uttrykker at de ikke har så god kjennskap til hvordan skolene organiserer spesialundervisningen. De har tillit til at skolene gjør det beste ut fra

de rammene de har, og de har tro på at lærerne i Sokndal gjør en god jobb. Handlingsrommet i skolen er stort når det gjelder å legge til rette for en tilpasset opplæring, og det er tuftet på tillit til læreren. Kunnskapsløftet som reform legger opp til at det pedagogiske personalet gjennom handlingsrommet har et stort ansvar for å skape tilpasset opplæring for elevene. Blant de som arbeider i skolene er det mange tanker og refleksjoner rundt dette med organisering av spesialundervisning. Elevene som trenger enetimer, får dette. Det blir fortalt at det er noen elever som har så spesielle vansker at de bare må være ute av klassen, ha enetimer, men det er få elever som er ute av klassen hele skoletiden. Informantene forteller at det kan være slik at disse elevene er ute når klassen skal arbeide med tungt teoristoff, men at de ellers er inne i klassen. Informantene snakket også mye om det kunne være noe med organiseringen, eller om de rett og slett hadde problemer med å møte elevene med en tilpasset opplæring:

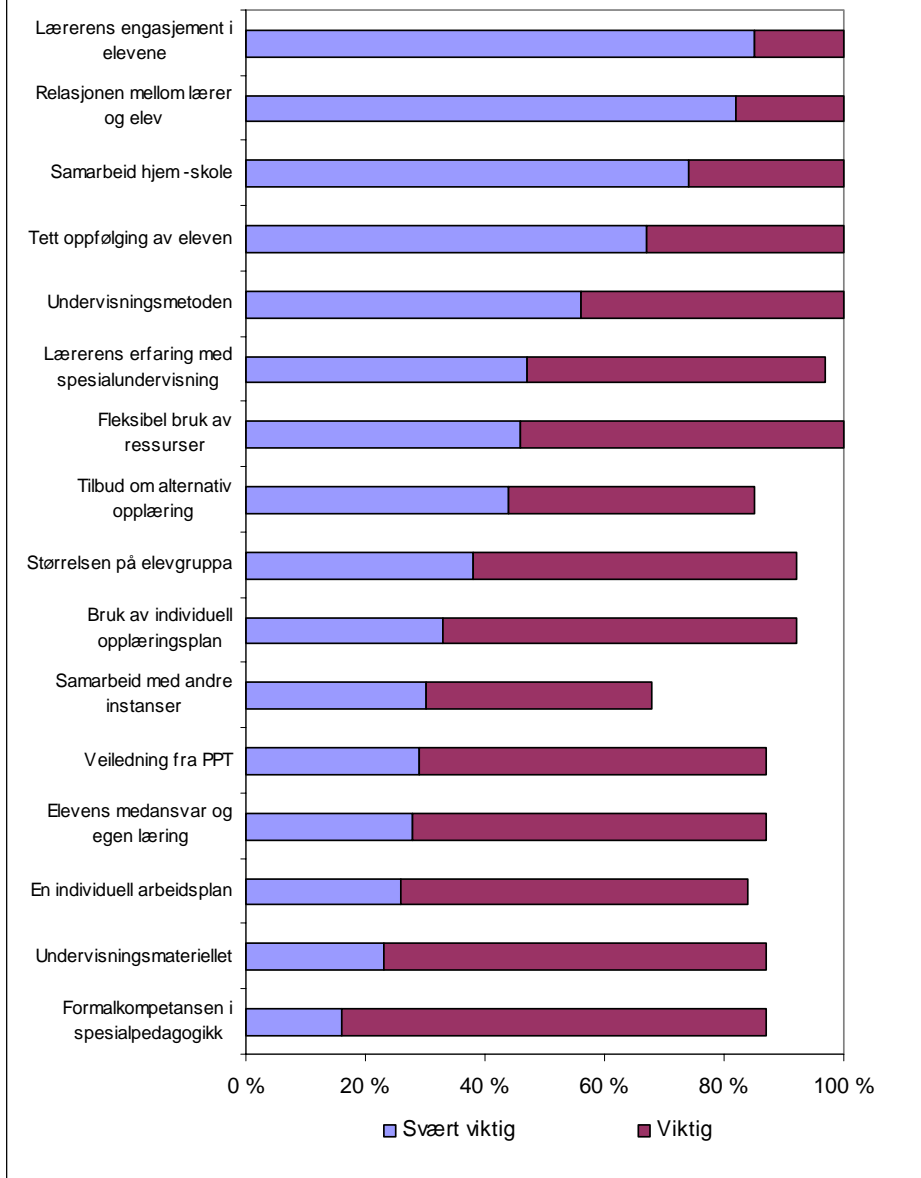
Jeg er usikker på om vi har for store grupper eller om det er noe med organiseringen, jeg vet rett og slett ikke hva det kan være. Jeg stiller også spørsmål som: Stiller vi for store krav? Er vi ikke gode nok på å tilpasse undervisningen? (lærer).

Enten er det store problem her i denne kommunen eller så er det noe i systemet som gjør at vi ikke klarer å håndtere disse elevene (lærer).

Når det er elever som har spesielle behov prøver ungdomsskolen å gi den som er kontaktlærer, eller en annen lærer som har eleven mye, en såkalt *helhetstime* i uka. Denne læreren skal da hjelpe eleven med å trekke opp linjene for arbeidet den uka. Slik prøver de å støtte elever gjennom å legge til rette etter elevens behov, hjelpe med prøver eleven skal ha, og ser på hvordan de kan legge til rette for elevens læring. ”Det hender at enkelte elever, som ikke har T-timer også får et sånt tilbud med sin kontaktlærer, eller en annen lærer” (skoleleder).

I spørreundersøkelsen bad vi lærerne vurdere hvor viktige ulike faktorer er med tanke på spesialundervisningen ved skolen. Lærerne fikk presisert at resultatene måtte sees i sammenheng med målene for spesialundervisningen. Figur 3.2 viser i hvilken grad de ulike faktorene blir oppfattet som svært viktige eller viktige.

Figur 3.2 Lærernes vurdering av i hvilken grad ulike faktorer er viktige for spesialundervisningen (N=39)



Dersom vi ser på hvilke faktorer som flest mener er svært viktige for spesialundervisningen, er det *lærernes engasjement i elevene* (85 %) og *relasjonen mellom lærer og elev* (82 %). Videre mener 74 % av lærerne at

samarbeidet mellom hjem og skole er svært viktig og 67 % mener at *tett oppfølging av eleven* er svært viktig for resultatet av spesialundervisningen. Formalkompetansen i spesialpedagogikk var den faktoren som færrest lærere ved de to skolene mener er svært viktig (16 %), mens 71 % mener det er viktig. Selv om enkelte faktorer i noe større grad enn andre blir vurdert som svært viktige, er altså hovedinntrykket at lærerne er opptatt av at det er mange ulike faktorer som er viktige for resultatet av spesialundervisningen. Utfordringen er kanskje å ha tid og tilstrekkelig kompetanse til å jobbe målrettet med utgangspunkt i de faktorene lærerne mener er viktige for spesialundervisningen.

Vi ba lærerne om å ta stilling til påstander om tilpasset opplæring og spesialundervisning ved egen skole. En påstand var: *Det er behov for mer ressurser til spesialundervisning ved vår skole*. Litt over halvparten av lærerne (55 %) er helt enige i påstanden om at det er behov for mer ressurser til spesialundervisning ved skolene. 34 % er delvis enig og 11 % av lærerne er uenig i påstanden. De fleste er altså helt enig eller delvis enig i at det er behov for mer ressurser til spesialundervisning, men sett i forhold til moment knyttet til spesialundervisning, som blir omhandlet andre steder i rapporten (f.eks. figurene 3.3 og 3.5.), kunne vi vente at andelen lærere som var helt enige i påstanden var større.

Mange personer å forholde seg til – utstrakt bruk av assistenter

Et dilemma som flere lærere opplever knyttet til det spesialpedagogiske arbeidet, er at det kan være mange personer som er involvert i en klasse/elevgruppe. Elevene får da mange personer å forholde seg til, og det kan være vanskelig å få kontinuitet i arbeidet og organiseringen. Planlegging og koordinering kan da bli en ekstra belastning for kontaktlæreren. På en av skolene blir det problematisert at kontaktlærer skal koordinere og planlegge arbeidet for assistentene som er inne i klassen – dette skal gjøres ut fra vanlig kontaktlærerressurs. Det ble vist til et eksempel som er ekstremt for en av skolene, men som forteller en historie:

På x. trinn er det 21 ansatte som er inne i klassen. Klassen har fem lærere, fem som har spesialundervisning, sju assistenter, to sivilarbeidere og to vikarer – til sammen 21 voksne individ. Som kontaktlærer skal en liksom administrere alt dette! Her er nok alt for mange personer inne, her burde vært mer kontinuitet. Og som sagt tidligere: hvem er det som skal informere alle og lage opplegg for assistentene? Administrasjon sier det er kontaktlærer som skal gjøre dette, men hvor i alle dager får en som kontaktlærer den tiden fra? (lærer).

Når vi ber informantene si noe om hvordan dette burde vært løst får vi dette svaret:

Det skulle i alle fall ikke ha vært så mange assistenter inne, og noe av dette skulle vært lærertimer (lærer).

Bruken av assistenter ser ut til å være en god hjelp for skolene, men blir på samme tid opplevd som en ekstra belastning for lærerne. Belastningen ligger i at assistentene ikke har pedagogisk utdanning (heller ikke spesialpedagogisk utdanning), og vet derfor ikke alltid hva som må gjøres for å hjelpe de ulike elevene. Det er lærerne som skal legge til rette for assistentenes arbeid, noe som krever ekstra planlegging og veiledningstid for læreren. Jo flere assistenttimer en setter inn i en klasse, jo mer ekstra arbeid blir det på kontaktlæreren. Lærerne mener at assistenter kan være til god nytte i skolen, men at skolen da må legge bedre til rette for at assistentene kan gå inn i arbeidet.

Jeg ser at spesialundervisningen på barnetrinnet ofte er omsatt til assistenttimer – og dette fungerer ikke alltid. Assistenten er ikke pedagoger, og vet ofte ikke hva som må gjøres. Ære være dem, de gjør nok en god jobb, men de er ikke pedagoger (lærer).

Elevene mine har mistet spesialpedagog til fordel for assistenter, jeg blir helt svett av å tenke på det. Slik det er nå må jeg som kontaktlærer veilede assistenter i deres arbeid. Jeg har mange assistenter, så får jo aldri gjort dette skikkelig. Noen assistenter gjør en god jobb, så det er ikke dette jeg sier (lærer).

Kartlegging av elever

I begge skolene er det system og rutiner for kartlegging av elevene. Dette blir gjennomført i ulike fag og på ulike områder. Tidspunkt for kartleggingene er lagt inn i skolens årshjul, og det er bestemt hvilke kartlegginger alle elevene skal gjennomføre og hvem som gjennomfører dem.

Både på ungdomstrinnet og barnetrinnet blir det brukt Carlsten lesetest. Denne normerte testen sier noe om elevens leseforståelse, lesehastighet og rettskriving. Skolelederne forteller at lærerne griper fatt i de elevene som kommer under grensene som er gitt på disse prøvene.

Resultatene fra disse testene blir ført inn i statistikk for eleven fra år til år, slik at en kan følge elevens utvikling over tid (barneskolen).

På barneskolen bruker de også Johnsons test i matematikk, og de har rutine på at de opplysningene som en bør merke seg, blir meldt til det spesialpedagogiske

teamet ved skolen. Lærerne melder her inn elevresultat gjennom et spesielt skjema som de har laget på skolen.

Det spesialpedagogiske teamet vurderer innmeldingene på et møte, og bestemmer hvem som eventuelt skal ta en ny kartlegging, gjennomføre en observasjon eller en vurdering av saken/eleven. I tilfeller der man ser at en elev ikke har oppnådd et ønsket resultat, setter skolen i gang lesekurs eller andre tiltak. Dersom dette ikke ser ut til å hjelpe på eleven sine vansker, blir det sendt en bekymringsmelding til PPT.

Under denne undersøkelsen manglet skolene i Sokndal en periode lærere/spesialpedagoger som kunne kartlegge elever for lese- og skrivevansker på skolene. Men i sluttfasen får vi melding om at Sokndal kommune har fått fem nye lærere sertifisert for LOGOS-testen,¹⁵ to lærere ved Sokndal ungdomsskole og tre ved Hauge skole. LOGOS har klare anvisninger for å sette dysleksidiagnosen, og ut fra dette testresultatet blir så elever henvist til PPT for en videre kartlegging og diagnostisering for dysleksidiagnosen. Dysleksidiagnosen blir altså ikke satt på grunnlag av LOGOS-testen alene, men er bare en del av kartleggingen, som PPT da følger opp (PPTs prosedyre for kartlegging av dysleksi blir nærmere omtalt i kap.4). I tillegg bruker ungdomstrinnet AskiRaski, som er et spesielt kartleggings- og tiltaksprogram for de med lese- og skrivevansker, men som alle elever på ungdomsskolen får tilbud om å bruke. I matematikk og engelsk har ungdomsskolen også karakter- og læringsstøttende prøver.

Skolene sier de også bruker Elevundersøkelsen når det gjelder å se på den sosiale kompetansen og trivselen hos elevene. Skolene framhever at kartlegging og arbeid med faglige vansker oppleves som noe enklere å gripe fatt i enn det som går på elevers vansker mot atferd og det sosiale:

Den faglige biten er den enkleste biten å gripe fatt i. Det er vanskeligere med den atferdsmessige og sosiale biten. Vi synes det er like viktig å få undersøkt den atferdsmessige siden, ikke bare den faglige delen (skoleleder).

Det å følge opp elevene etter en kartlegging blir framhevet som sentralt. ”Det er jo liten vits i å kartlegge hvis vi ikke følger de opp etterpå” som en informant uttrykker det.

¹⁵ LOGOS er en PC-basert standardisert diagnostisk test for kartlegging av dysleksi og andre lesevansker, utviklet av professor Torleiv Høien. En må være sertifisert for å bruke dette kartleggingsverktøyet.

Lærerne i Sokndal får ros av sine skoleledere fordi de er gode på å følge opp den enkelte elev etter at det er foretatt en kartlegging.

Videre forteller skolelederne at når det har dukket opp veldig tunge tilfeller har de søkt om ekstrabevilgning. ”Kommunen har vært svært velvillige i slike tilfeller, men vi forstår at der ikke er stort mer å hente”. Det kommer fram fra flere informantgrupper at skolene i Sokndal har hatt relativt godt med ressurser i flere år, men at dette har endret seg noe i de senere år pga kommuneøkonomi.

Ressurstildelinger og ressursbruk for spesialundervisning og ordinær undervisning

For å finne ut noe om det spesialpedagogiske arbeidet i skolene, har vi snakket med informantene om hvordan ressurstildelinger og ressursbruk for det spesialpedagogiske arbeidet og den ordinære undervisningen er. Da ser vi på hvordan elever med vansker blir fulgt opp og hvordan skolene bruker ressurser for å legge til rette for en tilpasset opplæring for alle elevene.

Skoleeier uttrykker at man i Sokndal har hatt godt med ressurser i kommunen (i skolene), så kanskje må man se på hvordan disse er brukt på en best mulig måte for elevene.

Vi har hatt godt med ressurser i kommunen, f.eks. hvor mange elever det er pr. lærer o.l. når vi sammenligner oss med andre. Og politikerne har vært greie, når en har spurt kommunestyret om flere ressurser så har de fått det. Men det er klart at når de sitter og går gjennom at det trengs så mange elevtimer, at det er anbefalt så mange lærertimer, så har vi prøvd å få de til å tenke enda mer gruppe for å for å få ned kostnadene, sånn er det jo bare (skoleeier).

Når skolene ber om mer penger til spesialundervisningen er det rådmann som må gjøre vurderinger, og han sier følgende:

For et par år siden kom dette spørsmålet opp- om ekstra ressurser. Og da stilte jeg følgende to spørsmål til skole- og oppvekstsjefen:

- 1. Hvor stor faglig tyngde ligger det i dette kravet?*
- 2. Kan en organisere på andre måter for å slippe en ekstrabevilgning midt i året?*

De ansatte i skolene sier de prøver å fordele og bruke ressursene på beste måte. Elevene som har fått sakkyndig vurdering og spesialpedagogisk ressurs etter enkeltvedtak, blir prioritert først.” Men en del av de andre elevene følger til

tider med på lasset”, som en informant sier det. I det ligger det at andre elever også drar nytte av ressurser som tildeles via enkeltvedtak. Skolene prøver å ikke kjøre for mange enetimer, men heller sette hjelpen inn i klassen. Skoleeier har også et ønske om at skolene skal disponere ressurser på en best mulig måte for å få ned kostnader.

Fleksibilitet i ressursutnytting

På ungdomsskolen kommer det fram at skolen nå har fått til en mer fleksibel utnyttelse av ressursene. Timeplanen er brukt mer fleksibelt; en time som en elev ikke trenger lenger, kan bli ført tilbake til klassen og kan utnyttes mer fleksibelt etter behov.

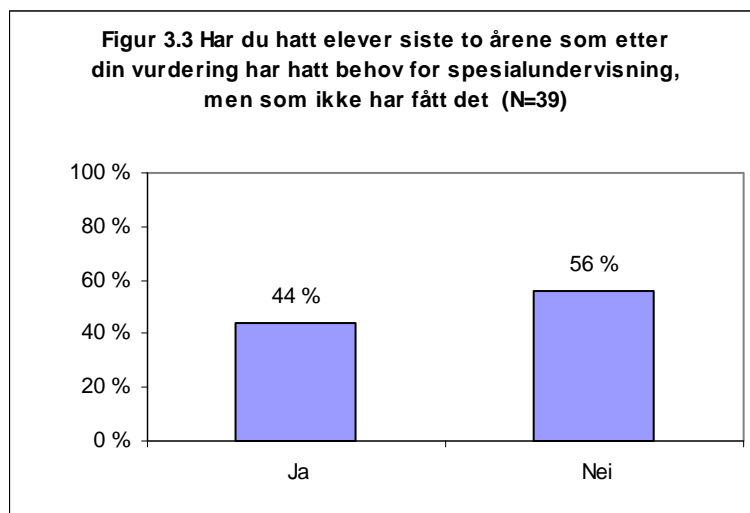
Før var jo timeplanen lagt og så var den sånn for resten av året. Men nå kan vi jo litt mer se at vi kan ta bort en time der, og så kan vi heller flytte den over der, fordi nå trenger den eleven mer oppfølging. Der er litt større åpenhet for å kunne gjøre det nå enn det var før (ungdomsskolen).

Fleksibilitet i ressursutnyttingen blir også framhevet av informanter som en del av skolens organisering – elevene blir inndelt i grupper og en elev med ressurs blir inne i en klasse/gruppe, slik at ressursen kan komme flere til gode. På barneskolen bruker de blant annet vikarressursen som en fleksibel ressurs til delingstimer eller forsterkning i klassen.

Behov for spesialundervisning – ikke tildeling av ressurser

Et av spørsmålene i spørreundersøkelsen til lærerne var om de har hatt elever de to siste årene som har hatt behov for spesialundervisning, men som ikke får det.

Figur 3.3 viser hva lærerne svarte på spørsmålet.



Vi ser at 44 % av lærerne har hatt elever de siste to årene som etter deres vurdering har hatt behov for spesialundervisning, men som ikke har fått det. Materialet sier ikke noe om hvor mange elever dette gjelder. Tallene viser altså at en relativt stor del av lærerne mener at det er flere elever som trenger ressurser til spesialundervisning, enn de som faktisk får det.

Vi bad lærerne ta stilling til årsaker til at elever har hatt behov for spesialundervisning, men ikke har fått dette. Alternativene var:

- De foresatte ønsket det ikke. (Seks lærere mente dette var en årsak)
- Skolen ønsket å løse tilretteleggingen innenfor vanlig ramme - små elevgrupper. (Seks lærere mente dette var en årsak)
- Det ble ikke tilrådd etter sakkyndig vurdering. (Fem lærere mente dette var en årsak)
- Saken/-ene gikk ikke videre fra skolens administrasjon. (To lærere mente dette var en årsak)
- Skolen hadde den holdningen at en skal "vente og se an utviklingen". (To lærere mente dette var en årsak)
- Jeg som lærer var usikker og tok ikke opp spørsmålet. (En lærer mente dette var en årsak)

Ni lærere svarte at det var "andre årsaker" i tillegg til de nevnte årsakene ovenfor som var årsakene til at elever som de mente hadde behov for spesialundervisning ikke fikk dette. Men hva som ligger bak "andre årsaker" kommer ikke fram i materialet.

Vi ville også finne ut noe om hvilke vansker disse elevene hadde. Av de 17 lærerne (44 %) som svarte at de hadde hatt elever med behov for

spesialundervisning uten å få tildelt dette, mente de at elevene hadde en eller flere av følgende vansker:

- Elever med generelle lærevansker (13 lærere)
- Elever med spesifikke lærevansker/fagvansker (lese/skrive) (11 lærere)
- Elever med atferdsproblem, sosiale- og emosjonelle vansker (ni lærere)
- Elever med fysiske funksjonshemninger (hørsel, syn etc.) (èn lærer)
- Elever med språk/kommunikasjonsvansker (èn lærer)
- Elever med andre vansker, som etter din vurdering trenger spesialundervisning (èn lærer)

Det kan stilles spørsmål ved hvor klare kriterier som ligger til grunn for å forstå de ulike diagnosene/vanskene (jf ovenfor). Språk og kommunikasjonsvansker kan lett bli oppfattet som generelle lærevansker, fordi det er diffuse diagnosekriterium knyttet til disse. Således kan forståelsen av vanskene hos elevene som ikke fikk tildelt spesialundervisning, men som etter lærers mening hadde behov for det, bli noe overlappende og være noe uklare.

Lærerne i skolene uttrykker at det er behov for mer ressurser til spesialundervisning i skolen, og at det er utfordrende å ha elever med dysleksi og ADHD uten å ha enkeltvedtak knyttet til oppfølgingen av disse elevene. Når vi ser på hvilke vansker elevene som ikke fikk spesialundervisning hadde (men hadde et behov etter lærers vurdering), kan det være rimelig å vurdere at en viss andel av disse er elever som muligens kan ha dysleksi eller ADHD.

Ressurssituasjonen er endret

Lærere i skolen forteller at det å hjelpe elever som har vansker/diagnoser som dysleksi og ADHD er blitt vanskeligere med tanke på endringer i ressurstildelinger i de senere årene. Vi viser til noen sitater fra ulike informanter som peker på dette:

Tidligere, for ikke så mange år siden, kunne PPT tildele fire – fem timer når en elev hadde slike vansker, som for eksempel dysleksi. Men dette gjør de ikke lenger. Slik at en elev som har dysleksi skal ha tilpasset opplæring. Men har denne eleven både dysleksi og ADHD har han et stort problem – ja, det har læreren som har han også (barneskolen).

Jeg er bekymra for de elevene som har mindre vansker som lett faller mellom. Jeg tror vi kunne hjulpet flere elever med lærevansker dersom vi hadde bedre tid til det. De elevene med store atferdsproblemer tar opp tiden vår (ungdomsskolen).

Gode rammer på tildeling, men ikke nok ressurser

Det kommer fram gjennom intervjuene at skolene har forholdsvis gode rammer på tildeling, men at de opplever å ikke ha nok ressurser til å kunne hjelpe alle elevene på en best mulig måte. De elevene som får ressurser til spesialundervisning har gjerne store eller sammensatte vansker, og så er det andre elever med ulike vansker som ikke får sakkyndig vurdering eller tildeling av ressurs til oppfølging. Disse elevene skal da følges opp gjennom den ordinære opplæringen, og denne utfordringen er det mange av informantene som problematiserer:

Men alle de andre, de som ikke er nevnt (gråsoneelever- kommentar fra intervjuer) – Det er de som har andre utenfor, de som er under utredning, de som ikke foreldrene vil skal henvises, de som kommer utenfor tildeling - de er jo de som er den store utfordringen! (lærer).

Det er jo ikke alltid at de som har IOP trenger den største oppmerksomheten! Det er gjerne de som har ingenting, og vi har mange av de her! Det er de som ikke har spesialpedagogisk ressurs og IOP som er den store utfordringen. Vi har mange slike - de elevene er jo den store utfordringen! (lærer)

Videre sier lærerne at det er et vanskelig arbeid å følge opp elever med atferdsproblemer, uten å få ekstra ressurser til dette arbeidet.

Dette vil gjelde mange elever med ADHD – ja elever med store atferdsvansker! Disse får ikke mye ressurs, og når disse begynner å turnere rundt om i klassen ser jeg det som en hjelp at der er en lærer til. Da kan de ta ut eleven eller hjelpe han inne i klassen, men når der ikke er det, er det utrolig vanskelig! (lærer).

Lærere uttrykte at de synes det er vanskelig å skulle yte maksimalt, når rammeforholdene ikke er optimale. En lærer reflekterte over om tildelingene fra PPT er preget av skolens måte å organisere undervisningen på.

I skolen har vi en oppfatning av at PPT deler ut spesialpedagogisk ressurs ut frå skolen sin måte å organisere undervisningen på. Og da tenker jeg at jeg skulle ønske at de heller kunne rettlede skolen i måter å organisere undervisningen på hvis det er dette som er problemet (lærer).

Kapittel 4 i denne rapporten sier noe om PPT sitt arbeid inn mot skolene, og det blir vist til utfordringer rundt det læreren her tar opp. Lærerens oppfatning av tildeling av ressurser og oppfølging/veiledning er sammenfallende med beskrivelser i et nasjonalt veiledningsdokument for regelverk, prosedyrer og

veiledning som er utgitt i 2004 for arbeid med spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring (UFD 2004).

Diagnoser fører ikke nødvendigvis til enkeltvedtak

Det kommer fram at å få en diagnose ikke nødvendigvis utløser ressurser til spesialundervisning.

Få av de elevene som har atferdsvansker har spesialundervisningsressurser. Elever med diagnoser som ADHD og dysleksi får ikke nødvendigvis spesialundervisningsressurs. Disse elevene skal da få tilpasset undervisning gjennom ordinær opplæring.

Vi prøver å legge til rette slik at elevene skal kunne få oppfølging gjennom den ordinære undervisningen. Da er det delingstimene som vi får til den enkelte klasse som kan hjelpe på (barneskolen).

For de dyslektikerne som er hardt rammet prøver vi å legge til rette for at de kan få være sammen med andre som har ressurs, at de blir med på gruppene. Når det gjelder elever med ADHD er det delingstimene som kan hjelpe på, men det er ikke alle elevene vi får til å hjelpe like godt. Noen sliter vi litt med (ungdomsskolen).

At elever med ulike vansker ikke får ressurser til en tettere oppfølging, er et dilemma som flere i skolen problematiserer. De sier at disse elevene vil "falle mellom alle stoler", da det vil være slik at denne eleven/ disse elevene skal ha tilpasset opplæring "gjennom kanskje de to ekstra timene som klassen har fått" (f.eks. delingstimer).

Når ressurser til oppfølging utgår

Det er også et dilemma at ressurser faller bort i lengre perioder på grunn av fravær som sykdom eller annet blant lærere og assistenter. Læreren på barneskolen mener at det kom en endring på 90-tallet, da man utformet et system for vikarordning, der timer blir fordelt på ulike trinn og fungerer som delingstimer når en ikke har vikarbehov. "Skolen har valgt å sette av en slik vikarramme for å kunne ha tilgang på lærere som kjenner til elevene og skolen. De vet da hvor skoen trykker" (skoleleder). Skolen har en vikarpott som er delt prosentvis mellom skolene.

Det kan være at ressursen forsvinner ved sykdom. Når noen er borte, så det er ikke slik at en elev nødvendigvis får timene. Fravær er veldig sårbart for spesialundervisningen. Mange timer går vekk! Vikarordningen vår her er ikke god med tanke på dette (barneskolen).

Jeg må også si at vi har noe som heter ”utgår” i spesialundervisningen. Utgår er den som kommer inn når noen er syke. Det blir ikke satt inn vikar da (barneskolen).

Dersom en lærer eller assistent er sykmeldt i tre-fire uker, går noe av den ressursen som er satt av til en forsterket oppfølging (delingstimer, tolærer) bort fordi man ikke får satt inn vikar, men som en informant sier: ”De vikartimene som er fordelt rundt om på klassene er jo å se på som et gode så lenge folk holder seg friske. Det med vikartimene er jo å se på som litt viktig med tanke på ressursdekningen”.

Lærere stiller spørsmål ved ordningen, og sier at dette går utover elever som får spesialundervisning/en oppfølging av skolens rammer. Når en lærer eller assistent har fravær, blir det ikke satt inn en ny. Dersom en lærer er borte, må den som eventuelt skulle være andrelærer undervise klassen. Lærere sier de opplever dette som et stort problem, fordi noen elever i perioder ikke får den hjelpen de skulle hatt.

Det hjelper jo ikke at det er vedtak når elevene ikke får undervisning likevel – da kommer vi jo ikke lengre! Men vikarordningen vår er under utredning nå – så kanskje blir dette bedre (barneskolen).

Lesekurs – fleksibel oppfølging av elever

Når det gjelder lese- og skrivevansker, så har skolene ressurser og system på oppfølging av elever som trenger dette. På dette området er det på begge skolene i Sokndal satt av tid/ressurser til de elevene som trenger oppfølging i leseferdighet.

Når det gjelder lesing så har vi mulighet for det. Der er det satt av tid til de som trenger det. Der får som jeg nevnte alle som trenger det tilbud om lesestudio. Og da vil vi se hvem som trenger videre tilbud etter det (ungdomsskolen).

Det spesialpedagogiske teamet kan ha leskurs eller oppfølging i matte. Vi har fått fire timer i uken til å gjennomføre det nå, det er vi som gjør det – ikke det spesialpedagogiske teamet (barneskolen).

Men selv om man i skolen har satt av timer til for eksempel leskurs, er det ikke alltid at ressursene kommer elevene til gode gjennom fagkurs:

Ressurser til det spesialpedagogiske teamet på skolen blir spist opp av atferdsproblemer. Jeg og sikkert flere skulle ønske at de kunne bruke

mer tid på det faglige. Lesekurs har vært til stor hjelp for de som har vært svake lesere, så jeg tenker at dette også vil være tjenelig i matte (barneskolen).

Spesialpedagogisk ressurs går mye til "brannslukking" av atferdsproblem, det blir lite til det faglige. Vi er litt her, og så må vi være litt der, men jeg må si at i år er det faktisk det første året vi har fått gjennomført fagkurs som lesing og matte. Tidligere gikk alt til elever med atferdsproblemer (barneskolen).

Skolens spesialpedagogiske team/ressursteamet

Hver av skolene har noen lærere som arbeider spesielt med det spesialpedagogiske arbeidet. På barneskolen kaller de dette teamet for spesialpedagogisk team, mens man på ungdomsskolen har valgt å kalle det ressursteamet. Spesialpedagogisk team ved barneskolen består i tillegg til leder for teamet av lærerrepresentanter for 1.-3. trinn, 4.-7. trinn, rektor, sosiallærer og logoped. Ungdomsskolens ressursteam består av rektor, inspektør, rådgiver og representanter for hvert av trinnene. Rektorene er med i spesielle saker. Arbeidet i spesialpedagogisk team/ressursteam følger et årsløp (ressurs/spespedteamene omtales også i kap.4). Begge teamene har imidlertid ganske like arbeidsoppgaver: de har jevnlig møter der de tar opp spesialpedagogiske saker som kommer til, de arbeider med kartlegginger, har kontakt med andre instanser som for eksempel PPT, vurderer ressursbehov og tildeling, og legger til rette for minikurs for elever.

Vi som spesialpedagogisk team har utarbeidet en plan, et årshjul for arbeidet. Denne får alle ansatte ved skolen. Her står det hva vi skal gjøre i løpet av året, hva som er oppgavene våre og hva vi kan hjelpe med (barneskolen).

I ressursteamet blir alle vanskelige ting tatt opp! (...) Vi er opptatt av den sosiale biten, et koordineringsledd. (...) Vi kommer med forslag til tildeling av ressurser, vi kommer med våre forslag, som alltid pleier å bli hørt, faktisk. Det er den som lager selve undervisningsopplegget for den enkelte som har bruk for spesialbehandling, om jeg kan si det sånn (ungdomsskolen).

På spørsmålet til lærerne om hva de mener bør være en viktig rolle for det spesialpedagogiske teamet/ressursteamet ved sin skole, var det mange som skrev forholdsvis mye. Noe av det som gikk igjen var:

Drive med mer veiledning. Drive med mer tilpasset opplæring for alle. Følge opp resultater av kartleggingsprøver i større grad. Komme med hyppigere generell informasjon til kollegiet, tips, råd.

Jeg synes det er viktig det arbeidet de gjør ved å tre til ved spesielle elever. Men jeg er bekymra for de elevene som har mindre vansker som lett faller mellom.

Være til hjelp og støtte for den enkelte lærer som underviser. Hjelp til når elever skal kartlegges. Gi tips og råd i arbeid med enkeltbarn. Være med på foreldresamtaler som er vanskelige for å gi faglig tyngde til det som er observert. Være et forum for drøfting når vi er bekymret for elever.

Tilpasset opplæring for alle?

I spørreundersøkelsen blant lærerne ble det tatt utgangspunkt i at tilpasset opplæring er et prinsipp som gir alle elever rett til tilpasset opplæring gjennom den ordinære opplæringen. Opplæringsloven framhever at undervisningen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven (§1-2), men det er ikke slik at alle har rett til en individuelt tilpasset opplæring. Poenget er at undervisningen i klassen skal tilpasses og legges til rette på en måte som gjør at alle elevene har utbytte av undervisningen. Denne forståelsen ble formidlet eksplisitt i spørreskjemaet til lærerne, mens vi i intervjuene var opptatt av å finne ut hva informantene selv la i begrepet tilpasset opplæring.

Informantene sier gjennomgående at tilpasset opplæring er å forstå som at alle elever skal få tilpasset opplæringen til sine evner og forutsetninger. ”At det går på den undervisningen som legger opp til at alle skal få det til å fungere best mulig for seg”. I skolene blir det fortalt at de har diskutert og reflektert rundt begrepet tilpasset opplæring, både i fellesmøter og på team.

På skolen har vi snakka om tilpasset opplæring. Jeg som skoleleder har prøvd å få lærerne til en felles forståing av dette arbeidet (skoleleder).

På skolene har vi nok jobba med det, men vi har ikke hatt det som noe felles ut fra kommunens side (skoleleder).

Det kommer fram at skoleeier ikke har lagt noen føringer på arbeidet med tilpasset opplæring for skolene, men skoleeier sier at systemet har krav som går fram av Opplæringsloven. Ut over dette har de ikke hatt noen spesielle lokale krav til skolene i arbeidet med tilpasset opplæring. Forøvrig ble følgende kommentar gitt når det gjaldt tilpasset opplæring:

Jeg forstår tilpasset opplæring slik at det skal være for alle og da går det på en sånn måte at undervisningen skal treffe alle. Det er ikke så tilpasset at en skal ha egne planer nødvendigvis, men at det er lagt til rette slik at alle kan få noe ut av undervisningen. At alle kan lære mest mulig. Det jeg tror kan være en fare er at en tilpasser for de svakeste og kjører en middels vei, slik at det ikke blir så mye for de sterkeste elevene. Dette kan være en fare tror jeg (lærer barneskolen)

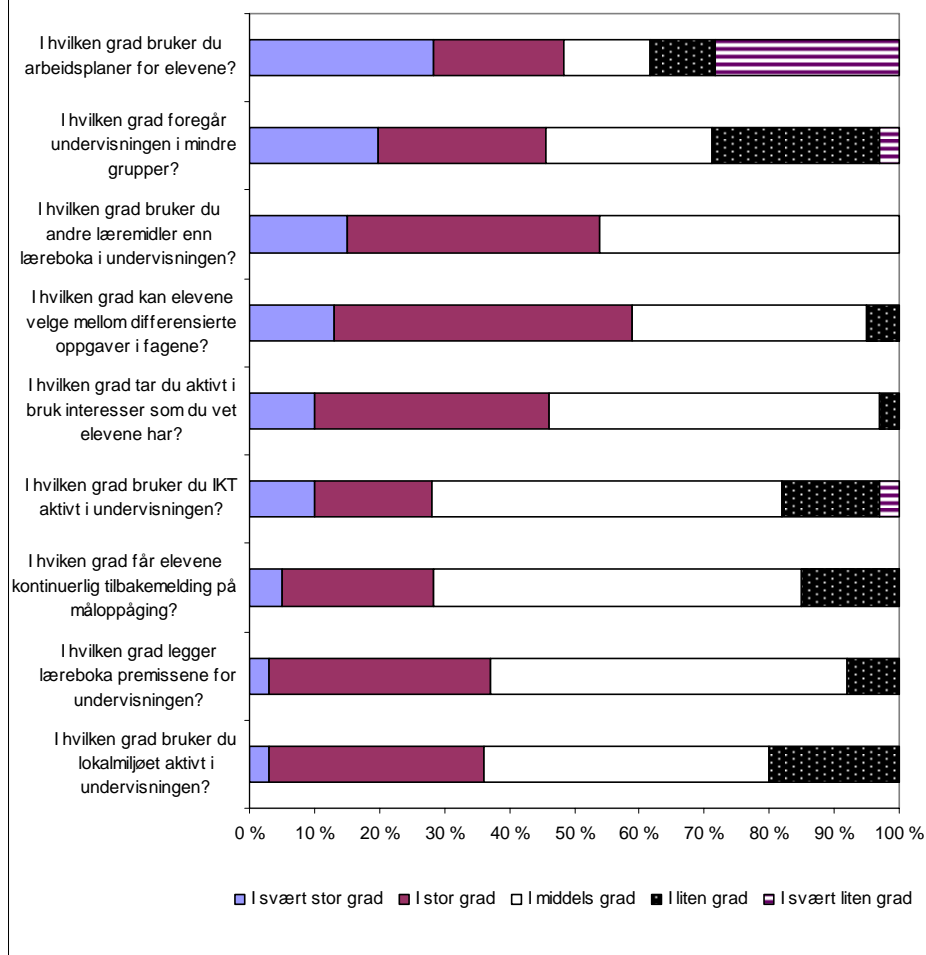
Jeg tenker spesielt på variasjon. Hvis jeg tenker samfunnsfag så sveiper jeg innom tavleundervisning med stikkord, forelesning, film og studiearbeid. Så sveiper jeg innom flere ting, og tenker at ok – elevene er forskjellige. Da må jeg tilby forskjellige ting, og så håper jeg at de plukker ut fra det som passer den enkelte. (...) Jeg har begynt å spørre elevene om hva de synes, og de gir mange svar (lærer ungdomsskolen).

En informant fra skolene stiller dette spørsmålet: ”Tenker man på alle elevene, eller blir det til at en legger opp undervisningen for de som er sånn ”midt på treet”, slik at de elevene med vansker og de som er faglig sterke faller noe utenom?”

Organisering og gjennomføring av tilpasset opplæring

Lærerne ble bedt om å vurdere organisering og gjennomføring av tilpasset opplæring ved skolen. Figuren nedenfor viser i hvilken grad lærerne mener at ulike faktorer blir brukt i arbeidet med spesialundervisning og tilpasset opplæring.

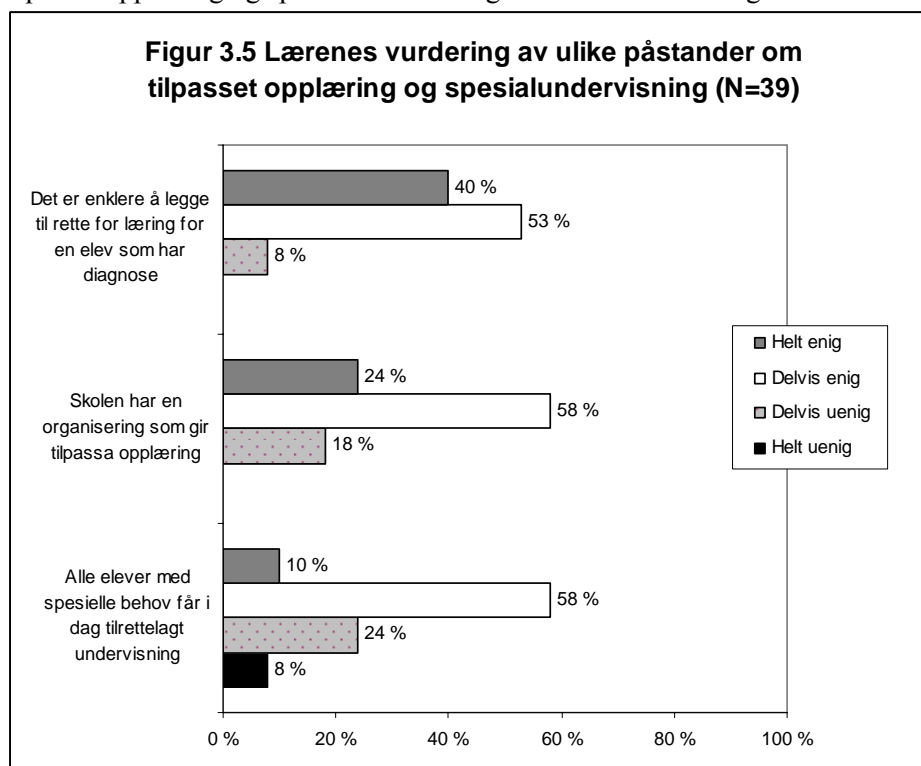
Figur 3.4 Lærernes vurdering av i hvilken grad ulike faktorer blir brukt innenfor tilpasset opplæring og spesialundervisning (N=39)



Arbeidsplaner, mindre grupper, andre læremidler og differensierte oppgaver i fagene og til dels aktiv bruk av interesser som elevene har, er faktorene som flest lærere mener blir brukt i svært stor grad. Imidlertid er det ikke noen stor andel av læreren som svarer at disse blir brukt i svært stor grad. Ved å slå sammen kategoriene i svært stor grad og i stor grad, ser vi at differensiert oppgaver i fagene, arbeidsplaner, andre læremidler enn læreboka, undervisning i mindre grupper og aktiv bruk av interesser som eleven har, er faktorene som lærerne mener blir brukt i størst grad. Bruk av IKT i undervisningen, kontinuerlig tilbakemelding på måloppfølging og aktiv bruk av lokalmiljøet i undervisningen, er faktorer som flest lærere mener blir brukt i middels eller liten grad. Med tanke på spesialundervisningen, bør vel nettopp bruk av IKT,

kontinuerlig tilbakemelding på måloppnåing og aktiv bruk av lokalmiljøet være mer framtreddende.

Spørreskjemaet inneholdt også noen påstander om rammer og vilkår for tilpasset opplæring og spesialundervisning. Dette viser vi til i figur 3.5.



I og med at en stor andel av elevene i Sokndal får diagnoser, bad vi lærerne ta stilling til følgende påstand: ”*Det er enklere å legge til rette for læring etter at en elev har fått diagnose*”. Slik mange av lærerne vurderer det, er det å ha en diagnose å forholde seg til, et bedre utgangspunkt for tilrettelegging av undervisningen. 40 % av lærerne er helt enig i denne påstanden, 53 % er delvis enig og 8 % av lærerne delvis uenig. Disse tallene kan ses i sammenheng med samarbeidsaktører som PPT, BUP mfl har en oppfatning om at det er stort fokus på diagnoser (jf kap 4).

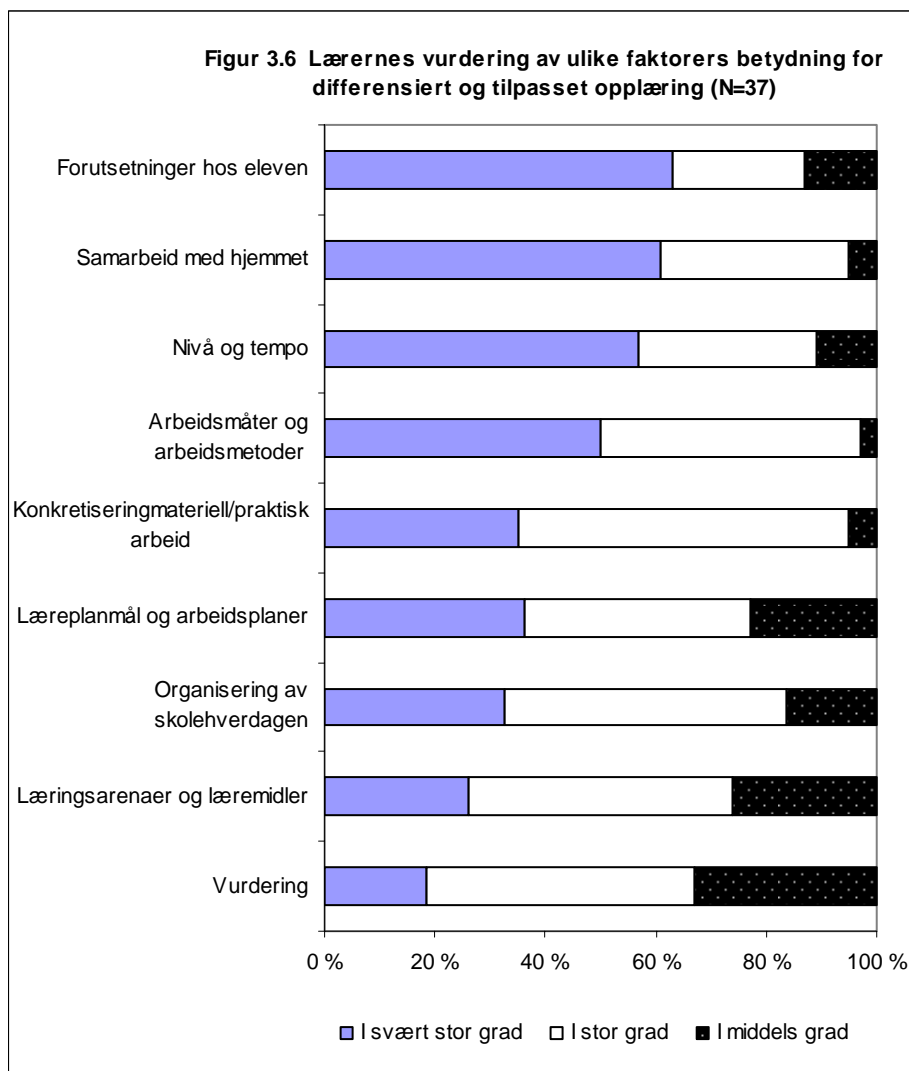
De fleste lærerne (82 %) er helt eller delvis enig i at *skolen har en organisering som gir tilpasset opplæring*, mens 18 % er uenig i påstanden. Det ser altså ut til at lærerne er relativt tilfredse med organisering rettet mot tilpasset opplæring. Selv om dette ikke sier noe direkte om deres vurdering av i hvilken grad de lykkes med tilpassingen, kan det likevel være en indikasjon på at de synes det ikke er så aller verst.

Lærerne ble også bedt om å vurdere påstanden: *Alle elever med spesielle behov får i dag tilrettelagt undervisning.* Figur 3.5 viser at 68 % er helt eller delvis enig i det, men at også relativt mange av lærerne (32 %) ikke er enig i den påstanden. Med andre ord mener flere lærere at (noen) elever med spesielle behov ikke får tilrettelagt undervisning.

Når vi spør informanter i skolen i hvilken grad skolene gir et tilbud som sikrer flest mulig av elevene et godt tilbud gjennom ordinært tilpasset opplæring, kommer det fram at lærerne prøver å ha tett oppfølging av elevene gjennom å bruke delingstimer, dele elevene inn i mindre grupper, at de ser til at alle elevene følger med i læringsforløpet, og at elevene kommer seg i gang med arbeidet. Organiseringen blir også drøftet mye av informanter på barneskolen:

Lange økter er heller ikke bra. Elevene kan bli urolige av det også. Nei, det er slettes ikke bra. Vi sliter litt med organiseringen, det er vanskelig å bli hørt - vi har møtt litt... (tenker). Ting har blitt innført som prøveordning, ja, for vi har jo litt liten plass så alle skulle ikke være ute samtidig. Vi ble delt inn i småtrinn og mellomtrinn. Vi kom således inn i prøveordningen med dobbeltøkter, vi har vært litt frustrerte på dette. Tidligere var den på 105 minutt, men nå er den på 90 minutt. Vi sliter litt med den og jobber litt i motvind.

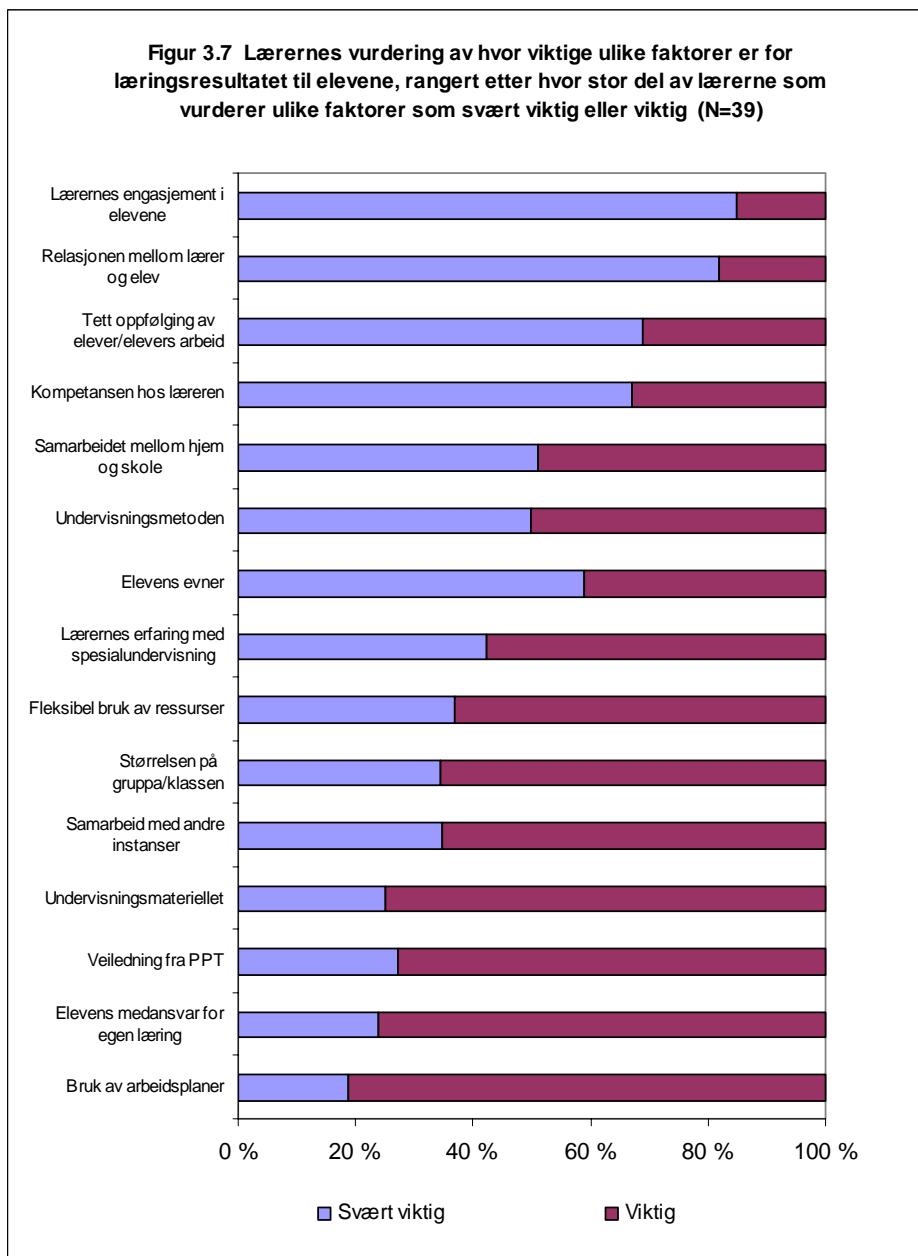
I spørreundersøkelsen ble lærerne ved skolene ble bedt om å vurdere i hvilken grad ulike faktorer er viktige for å legge til rette for en differensiert og tilpasset opplæring.



Figur 3.6 viser at alle faktorene vi la fram fikk relativt høy skåre, noe som kan bety at faktorene har vært framhevet i skolene tidligere som sentrale kategorier for en differensiert og tilpasset opplæring (Dale and Wærness 2003). Men vi kan likevel trekke fram at *forutsetninger hos eleven* er den faktoren som flest lærere (63 %) i svært stor grad mener er viktig for differensiert og tilpasset opplæring, og at 61 % av lærerne mener at *samarbeidet med hjemmet* i svært stor grad er viktig for å legge til rette for differensiert og tilpasset opplæring. Altså faktorer som ikke direkte har med undervisningsmetoder, læringsmåter osv   gjøre. De andre faktorene som lærerne mener er viktigst for differensiert og tilpasset opplæring er nivå og tempo og arbeidsm ter og arbeidsmetoder.

Vurdering er den faktoren som fikk lavest skåre på spørsmålet om hvilke faktorer som er viktige for differensiering og tilpasset opplæring.

Lærerne ble også spurt om å vurdere hvor viktige ulike faktorer er med tanke på elevenes læringsresultat. (Resultatet må sees i sammenheng med målene som er satt for elevene). Variablene i figur 3.7 er organisert ut i fra hvor stor del av lærerne som har vurdert faktorene som svært viktig eller viktig for læringsresultatet hos elevene:



Alle faktorene ble vurdert som svært viktig eller viktig for læringsresultatet. Men dersom vi skal trekke fram faktorer som flest vurderte som svært viktige er det *lærernes engasjement i elevene* og *relasjon mellom lærer og elev*. Bruk av arbeidsplan er vurdert av færrest lærere som svært viktig, elles er det grunn til å merke seg at bare 21 % av lærerne mener at *elevens medansvar i egen læring* er

svært viktig for læringsresultatet. Det er relevant å stille spørsmål ved hvordan begrepet ”elevens medansvar” blir tolket av lærerne som har svart. Er medansvar tolket som medvirkning eller ansvarliggjøring? Dersom det er medansvar i form av elevmedvirkning, som ligger til grunn for vurderingen, er tallene noe urovekkende. Nettopp fordi elevmedvirkning er svært viktig for motivasjon og resultat, og ikke minst med tanke på formåltjenlig tilrettelegging av en tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Midttimen på barneskolen

På barneskolen har de en ”midttime” tre dager i uken for småskoletrinnet (1.-4. trinn). Midttimen begrunnes både med at barna har godt av fysisk aktivitet i løpet av skoledagen, og med at det er plassmangel i skolegården, slik at elevgruppen må deles når de skal være ute midt på dagen. Den er også et forlenget matfriminutt. (Skolegården er så pass begrenset av småskolen og mellomtrinnet alltid er delt i friminuttene). Dermed er elevene i småskolen ute i over en klokke fra kl. 11.15-12.25 tre dager i uken. Det er personalet ved SFO som har ansvar for elevene denne tiden, og i tillegg er det to lærere som har vakt ute. Midttimen blir av mange lærere løftet fram som et dilemma med tanke på å tilrettelegge for en tilpasset opplæring der elevene trives og er trygge (omtale av midttimen også i kap. 4 og 5). Etter intensjonen skulle midttimen være et avbrekk for elevene der de skulle få fysisk aktivitet midt på dagen – et pusterom, før de tok til på siste arbeidsøkt rettet inn mot fag. Når elevene er ute har lærerne på småskoletrinnene samarbeidstid, så dette skulle være en gevinst for alle, men det har ikke bare vært vellykket. Skolen har fått utfordringer med organiseringen, noe som har forringet kvaliteten på tilbudet ut fra hva man opprinnelig tenkte. Vi viser til hva noen av informantene forteller om midttimen:

Det er slik at vi var forspeilt, det var tenkt at når elevene hadde fått en time ute med fysisk aktivitet ville dette påvirke undervisningen positivt, men vi opplever det motsatte! De går ut og det er konflikter som oppstår, elevene er urolige, noen mangler klær og det er fremmede personer for de som er der ute, dvs. personer som er på SFO. Det blir litt styr, de mangler ting og sånn. Uheldige episoder ser ut til å ha oppstått også. Det er vanskelig å få ungene ned igjen, de er høye – dampen kan stå rundt de når de kommer inn.

Dette skulle jo være en god arbeidsøkt for oss lærerne, men vi blir hele tiden avbrutt pga. ting som skjer ute. Det ble ikke noe god arbeidsøkt, da det ofte skjer noe.

Midttimen har vært et pedagogisk valg for skolen, da det skulle gi en bedre arbeidsøkt når elevene hadde vært ute. Det er ikke noe vi har gjort pga plassproblemene vi har. Det var vel også slik at dette skulle

imøtekomme myndighetene sitt ønske om fysisk aktivitet i skolen. Slik jeg ser det kunne denne økten like godt være kl. 2 og ikke kl. 12, da kunne de ha det etter skolen når de går til SFO.

Vi stiller nå spørsmål ved denne økten og mener at den kanskje ikke har blitt som forspeilet. Det er tatt opp med skolelederen vår, men vi skal fortsette med det.

Det framkommer også at selv om denne tiden blir brukt av enkelte av lærerne småskoletrinnet som samarbeidstid, bruker andre den til å fylle stillingene sine (for å få full stilling) på mellomtrinnet. Siden skolene i Sokndal er ”skyss-skoler” skal det også tas hensyn til at skoleskyssen går kl. 14.00, et forhold som også spiller inn her. Tidligere hadde barneskolen en ordning der mange av elevene måtte ha ventetid på slutten av dagen, der de ventet på skoleskyssen. Dette var en uheldig ordning, som barna nå slipper.

Skolene med noe ulikt utgangspunkt for arbeid med tilpasset opplæring

Nylundmodellen - barneskolen

Når det gjelder en modell for tilpasset opplæring, er barneskolen inne i det fjerde året med arbeid etter Nylundmodellen.¹⁶ Skolen arbeider etter Nylundmodellen, med ABC stasjoner for 1.- 4. årstrinn. De elevene som er på 5.-7. trinn arbeider ikke etter Nylundmodellen da denne modellen ble innført i skolen etter at de hadde startet. Flere informanter på barneskolen uttrykker at størstedelen av tilpasset opplæring for de minste ligger i arbeid etter denne modellen. Etter Nylundmodellen blir elevene inndelt i små homogene grupper på fire til fem elever, og gruppene kan skifte alt etter hvilket nivå eleven er på i de ulike fagene. Elevene går rundt til de ulike arbeidsstasjonene for å arbeide med et fag eller et tema. En av arbeidsstasjonene skal være lærerstyrt, og de andre selvinstruerende. Lærestoffet skal være tilpasset elevene. Hver stasjon er tidsavgrenset (10-15 minutt), og lærere sier at elevene er konsentrerte med det de holder på med i denne tiden. På den lærerstyrte stasjonen kan læreren legge til rette for den enkelte elev på det nivået denne er, og veilede eleven i arbeidet.

¹⁶ Nylundmodellen er en modell i leseopplæring fra New Zealand som bygger på arbeid i små grupper som gjennomføres på læringsstasjoner. Nylund skole i Stavanger har tatt i bruk modellen og andre skoler følger nå etter deres modell.

[http://munin.hsh.no/home/if/Nylundmodellen%20Stasjons lesning%20del1.pdf](http://munin.hsh.no/home/if/Nylundmodellen%20Stasjons%20lesning%20del1.pdf)

Lærerne møter elevene de ti minuttene de er innom stasjonen hvor læreren er, og her får lærer følge opp elevene (barneskolen).

Det blir fortalt at i samlet klasse får ikke lærerne den samme muligheten til å komme nær hver elev på en slik måte som man gjør gjennom bruk av Nylundmodellen.

Informanter forteller at Nylundmodellen også kan skape utfordringer og dilemma for noen elever. De elevene som ikke er i stand til å takle raske skifter, eller arbeide selvstendig, kan få større problemer enn de andre. Elever med diagnoser som ADHD blir framhevet som de som kanskje har størst problemer med å arbeide etter denne modellen:

Noen av arbeidsstasjonene som er selvinstruerende, kan være en utfordring for elever som har ADHD. Disse elevene klarer ikke alle skifta, så da er det om å gjøre å finne roen for dem (barneskolen).

De elevene som ikke fungerer blir veldig tydelige i dette systemet, og det er en utfordring å få noen av elevene til å fungere. For de elevene som klarer å konsentrere seg og arbeider godt, ser vi at dette er en bra modell (barneskolen).

Stasjonene i Nylundmodellen skal som sagt være selvinstruerende for elevene, med unntak av den stasjonen som er lærerstyrt. Men det blir fortalt at en prøver å ha en lærer eller assistent til stede på de ulike gruppene. ”Så elevene er ikke helt overlatt til seg selv, selv om det som skjer på stasjonene skal være selvinstruerende”.

Ikke alle lærerne har vært like fornøyd med denne modellen, og det har ført til at et av klassetrinnene har gått tilbake til ”gammeldags tradisjonell undervisning” med to klasser/elevgrupper.¹⁷

Vi har valgt å ta bort stasjonsundervisningen for å få en bedre, roligere lærings situasjon for elevene (barneskolen).

Lærere på dette trinnet opplevde at elever var urolige, så lærerteamet bestemte seg for å få fastere rammer. ”Lærerne ønsket å ha mer stabilitet for elevene, og unngå fysiske angrep”, som en informant forteller. Resultatet av å gå bort fra modellen er roligere elever, og lærerne på teamet opplevde at elevene plaget hverandre mindre. De har likevel ikke gitt helt slipp på modellen:

¹⁷ Dette er en lærers uttrykksmåte.

Det blir vel ikke helt rett å si at vi har droppet Nylundmodellen helt, for vi prøver det litt i engelsk. Jeg har tidligere brukt stasjonsundervisning i tema og enkelte fag, og synes det er en interessant måte å jobbe på. Men nå når det ble så mye uro fungerte det bare ikke. Jeg liker modellen, så det har kanskje vært et nederlag for meg å gå bort fra dette (barneskolen).

Det er jo her (gjennom modellen) vi kan tilpasse, og elevene kan få jobbe etter sitt behov (barneskolen).

Noen på barneskolen sier at de ønsker å arbeide med læringsstiler som utgangspunkt for bedre tilpasset opplæring. Men de sier at det ser ikke ut til at dette får særlig mye fokus fordi: ”Skolen sliter med det sosiale blant elevene, og da blir det mye fokus der”. Det blir nevnt at skolen er veldig godt kurset på læringsstrategier, og at Sokndal var foregangskommune på dette. De som arbeider på barneskolen uttrykker ulike ønsker og behov for å kunne legge til rette for en tilpasset opplæring. Noen stiller seg kritisk til å jobbe etter Nylundmodellen slik skolen gjør nå, mens andre synes modellen fungerer greit. Skoleleder sier:

Vi har tradisjonell undervisning, klasseromsstyrt undervisning – dette er jo noe en sier en vil tilbake til, men jeg er ikke sikker. Vi har lærerstyring i undervisningen.

Jeg vet ikke helt om vi får til tilpasset undervisning, selv om vi gir ulike leselekse og sånn. Ulike oppgaver på arbeidsplan og sånn, det å differensiere for den ulike er en utfordring på vår skole. Jeg vil ikke si at skolen er dårlig på tilpasset opplæring, men vi har en del å gjøre. En tanke som slår meg er om en i skolen er god nok på å differensiere eller tilpasse undervisningen (...) (skoleleder barneskolen).

Skoleleder stiller spørsmål ved om enkelte trinn er for mye lærerstyrt. ”Elevdeltakelse og medbestemmelse bør vi nok bli bedre på i skolen”.

Ungdomsskolen – ingen bestemt modell for tilpasset opplæring

Ungdomsskolen arbeider ikke ut i fra en bestemt modell med tanke på å tilpasse opplæringen. Men skolen legger stor vekt på fleksibilitet og prøver å være fleksibel i organiseringen:

Vi har prøvd litt ut ulike modeller, men jeg er litt redd for å finne den rette modellen for så å kjøre på den modellen i fortsettelsen. For det er rett og slett ikke sånn det fungerer. Det som er den gode modellen ett år, synes jeg ikke alltid passer på neste trinn. Jeg tror vi er veldig

fleksible slik. Vi er raskt rede for å gjøre vrier når vi ser at noe ikke fungerer. Vi låser oss ikke fast (ungdomsskolen).

Lærere ved ungdomsskolen sier at de har som mål å lære elevene mest mulig, og å legge til rette for at alle elevene kan følge med undervisningen og være i klassen. Lærere mener at dette kan være et grunnlag for å holde oppe motivasjonen hos elevene:

Hele veien å holde de på toget, holde de i ørene, la de være med de andre, la de få litt lettere oppgaver enn de andre, kortere tekster i norsk, enklere oppgaver i matematikk og engelsk. Ikke ta de bort fra karakterer! Den dagen vi tar de vekk fra de andre og fra det de andre gjør, så detter motivasjonen under gulvet! (ungdomsskolen)

Erfaringene på ungdomsskolen når det gjelder å legge til rette for en tilpasset opplæring, er blant annet at elever med lærevansker blir ekstra motiverte av å være inne i klassen sammen med de andre elevene. Videre ser lærere også at ”når de har tett oppfølging av elever og holder de oppe i læringsprosessene, så får elevene en indre motivasjon til å lære”. I prøvesituasjoner prøver også skolen å tilrettelegge for en tilpasset opplæring:

Så de skal ha oppbakking, og i selve prøvesituasjonen så skal de som har behov for det få hjelp enten til å få lest prøven eller til å komme ut av prøven. Så vi setter fast inn vikar for at en skal kunne gjennomføre prøver. Og dette går ikke bare på de som har spesialundervisning, men også på tilpasset opplæring – rett og slett på alle. Vi arbeider også med at lærerne skal være flinke til å sette elevene i gang (ungdomsskolen).

Noe er likt mellom skolene...

Barneskolen og ungdomsskolen har ulike ”modeller” for arbeidet med tilpasset opplæring, men noe blir framholdt som likt for de to skolene: Lærerne i skolene prøver å differensiere undervisningen med hensyn til nivå, mengde, innhold og organisering. Dette blir gjort ved å danne mindre grupper, tilpasse arbeidsmengden og lærestoff etter elevenes evner og forutsetninger.

Vi har mange ulike serier av bøker der vi kan finne noe som er for den enkelte eleven. Da får de lesestoff som passer akkurat. Vi gir også noen elever mindre arbeid (barneskolen).

Når de gjelder arbeidsmetoder bruker vi nok mye de samme for alle elevene, men det er ulike ting eller metoder som blir brukt på stasjonene (barneskolen).

I matematikk har vi prøvd å organisere etter litt ulike modeller. Vi har latt elevene fått velge hvilken gruppe de ville være i for en kortere periode, og så har vi prøvd å tilpasse i vanskegrad. Slik at elevgruppa da var litt mer homogen (ungdomsskolen).

Ulike måter å løse det på i klasserommet er f.eks. mindre å lese, tettere oppfølging fra lærer, færre gloser i språkfag, hjelpeark til prøver i større utstrekning, redusert pensum (...) tilbud om å få ta prøver muntlig isteden for skriftlig, sekretærhjelp ved prøver, sende mail til foreldrene om lekser og hva de skal øve på til prøver (ungdomsskolen).

Det kan være vanskelig å legge til rette en tilpasset opplæring for alle elevene i en gruppe/klasse i de enkelte fagene. Noen opplever det slik:

Når det gjelder de skriftlige fagene norsk og engelsk, er nok utfordringen større. Her er det kjempestore utfordringer. Vi ser gjerne at følger du klassen blir det for vanskelig og da blir det uro - atferdsvansker. Her er det en utfordring! Det er vanskelig når du ikke har tolerersystem heller, da blir det jo vanskelig å legge til rette, komme med ulike nivå inne i klassen. Blir det for vanskelig mislykkes elevene, de blir frustrerte og det er ikke godt, det blir uro (barneskolen).

Mange sitter ikke med den modenheten heller (...). Det er komplekst. Når jeg for eksempel skal ha de [elever med vansker] til å komme med svar på en engelsk eksamenstekst så har de en helt annen problemstilling. Og det er det som er vanskelig: å få de til å lære det som andre lærer når de sliter. Så der er mange innfallsvinkler på arbeidet (ungdomsskolen).

Her ser vi at lærerne er i et dilemma i forhold til å tilpasse undervisningen etter den enkelte elev ut fra fellesskapen. Blir lærestoffet for enkelt er det et problem – på samme måte som om det blir for vanskelig. Begge disse ytterpunktene fører gjerne til liten læring for eleven, da undervisningen ikke vil være tilpasset den enkelte sitt ståsted.

Alternativt skoletilbud som en del av tilpasset opplæring

Vi spurte lærerne om i hvilken grad et alternativt opplæringstilbud er viktig med tanke på å oppnå resultater i spesialundervisningen. Svarene fra barneskolen og ungdomsskolen var svært ulike. Dette er kanskje naturlig, da man gjerne har hatt mer tradisjon for et alternativt skoletilbud på ungdomstrinnet enn på barneskolen. På barneskolen vurderer 28 % av lærerne et slikt tilbudet som svært viktig med tanke på resultatet som blir oppnådd med

spesialundervisningen, 48 % vurderer det som viktig og 24 % som mindre viktig. På ungdomsskolen vurderer 71 % av lærerne dette som svært viktig og 29 % av lærerne vurderer tilbud om alternativ opplæring som viktig. I en slik sammenheng vil også innholdet i dette tilbudet være avgjørende for kvalitet og resultat.

Ungdomsskolen har tilbud om alternativ undervisning for elever ved skolen. Dette kan være tilbud om noen timer i uken eller en dag i en vernet bedrift, en dag på Titania eller på motorverkstedet på Texaco, i barnehagen eller en dag på Nesvåg.¹⁸

Titania som bedrift blir også brukt for at elever skal få et avbrekk og komme opp der. Så har vi brukt Texaco som har motorverksted, og bil og mekanisk der de har bilverksted, og barnehagene har vi brukt for jenter. Så får de kanskje tre timer eller en dag, og så lager vi et opplegg rundt dem (ungdomsskolen).

Nesvåg er et tilbud som startet langt tilbake i tid, en stund før det tilbudet som kalles ”Grønn omsorg” startet i Flekkefjord. En person i kommunen er ansatt for å arbeide med dette, og han tar med seg to og to elever ut av skolen til dette friområdet. Tilbudet består i å drive gård, fiske, overhale motorer og annet praktisk arbeid.

Det er særlig gutter som sliter faglig, og ikke minst de som sliter med å få opp skolemotivasjonen som nytter det alternative skoletilbudet.

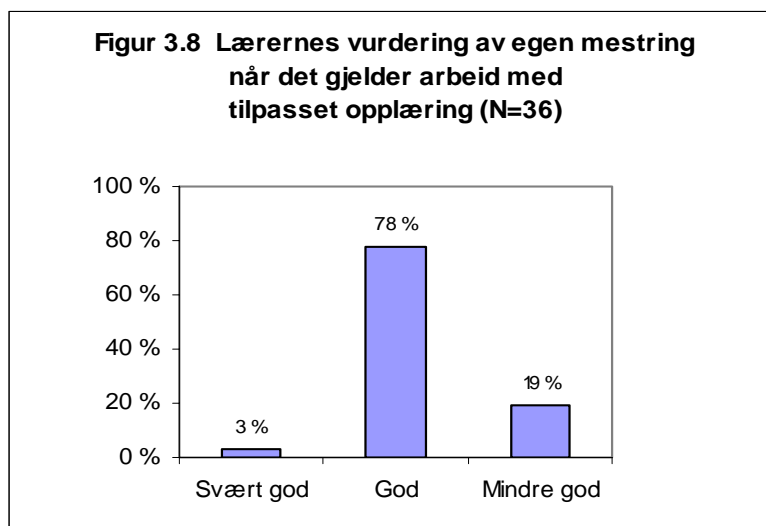
De elevene som er inne på et alternativt skoletilbud har ofte fått tildelt en dag, og de ønsker virkelig å komme ut der (ungdomsskolen).

Når elever skal ta del i det alternative skoletilbudet på Nesvåg samarbeider skolen med den personen som gjennomfører dette, og han deltar på møter om de elevene som skal få et tilbud. ”Da blir det slik at han og skolen sammen prøver å skreddersy et tilbud for de som trenger det”.

Vurdering av egen mestring i arbeid med tilpasset opplæring

Lærerne ble spurt om hvordan de vurderte egen mestring når det gjelder arbeid med tilpasset opplæring.

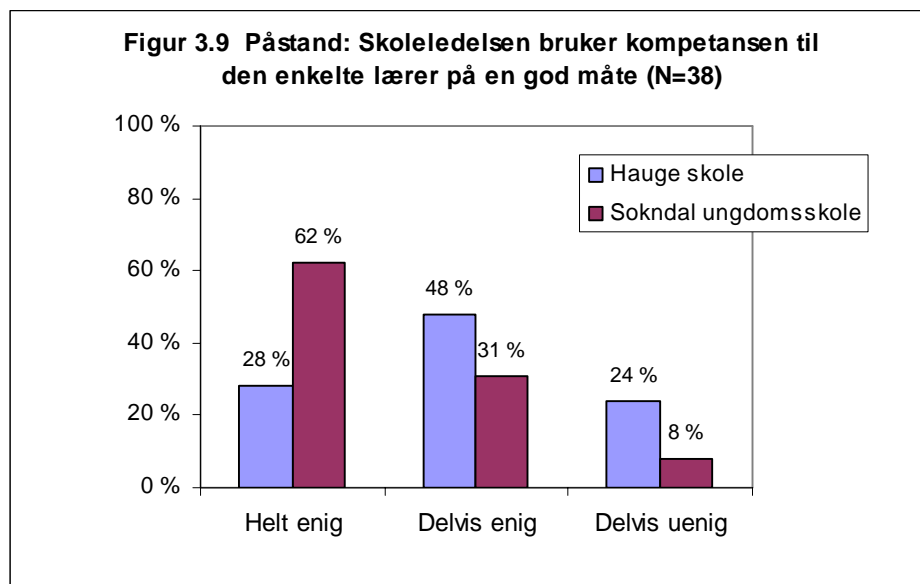
¹⁸ Titania AS er et bergverk i Sokndal kommune. Er en av verdens største produsenter av ilmenitt (jernetitanoksid). Bedriften startet opp i Sokndal rundt 1902.
<http://www.titania.no/no/>



Flesteparten av lærerne (78 %) vurderer egen mestring i arbeid med tilpasset opplæring som god, 3 % mener den er svært god og 19 % mener den er mindre god. Lærerne er med andre ord relativt fornøyde med hvordan de arbeider med tilpasset opplæring. Likevel kan det kanskje være et mål at andelen lærere som vurderer seg selv som mindre god når det gjelder arbeid med tilpasset opplæring, skal bli mindre enn 19 %.

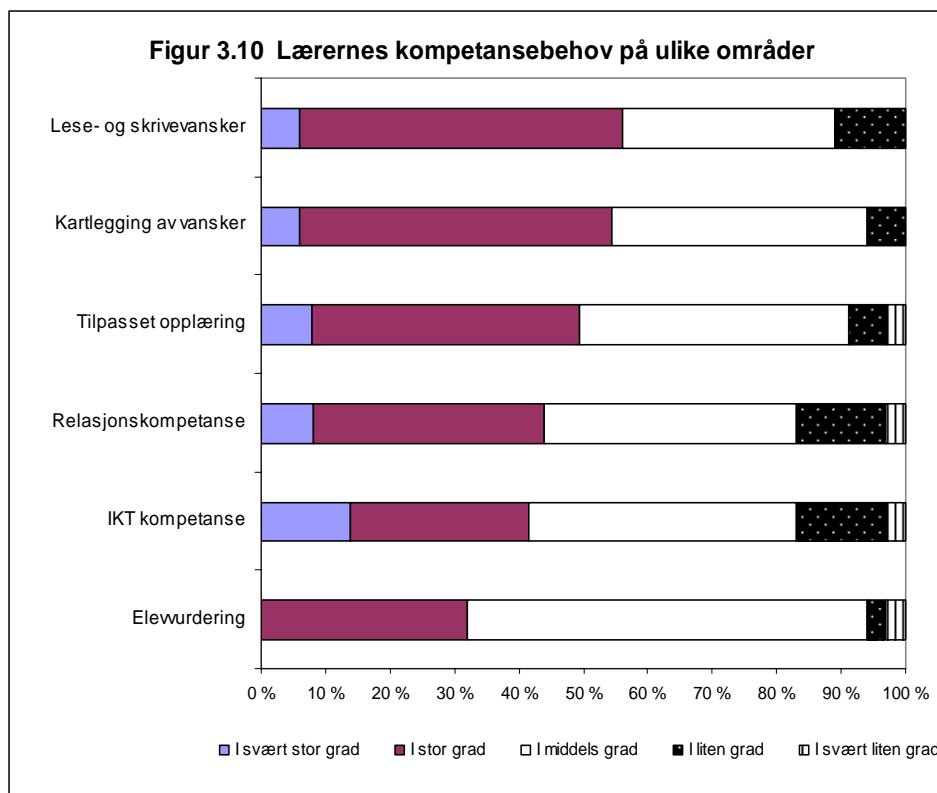
Kompetanse og kompetansebehov

Noen av spørsmålene i spørreundersøkelsen og i intervjuene handlet om kompetanse og kompetansebehov. Lærerne ble spurt om de synes skoleledelsen utnytter kompetansen til den enkelte læreren i skolen på en god måte. De ble presentert for følgende påstand: *Skoleledelsen bruker kompetansen til den enkelte på en god måte*. Figur 3.9 viser hvordan lærerne ved de to skolene vurderte denne påstanden.



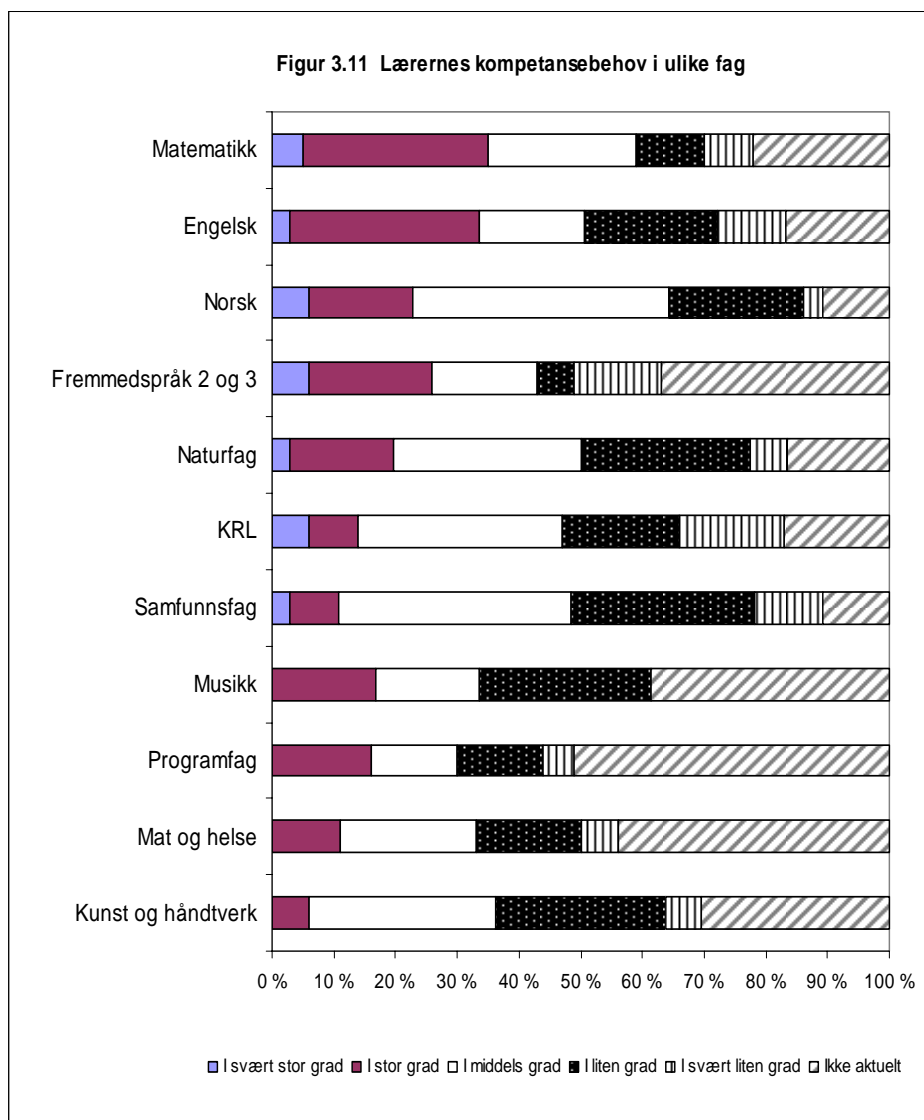
Fordi det er relativt markerte forskjeller mellom hvordan lærerne ved barneskolen og ungdomsskolen vurderer denne påstanden, har vi valgt å presentere tallene ved å differensiere mellom skolene. Tallene viser at lærerne ved ungdomsskolen i større grad enn lærerne ved barneskolen mener at skoleledelsen bruker lærernes kompetanse på en god måte. Langt over halvparten av lærerne (62 %) er helt enig i påstanden, mens bare 28 % av lærerne ved barneskolen er helt enig i at skoleledelsen bruker kompetansen til den enkelte lærer på en god måte. Hvordan lærernes kompetanse blir brukt kan også spille en rolle for hvordan arbeidet med spesialundervisning og tilpasset opplæring blir organisert ved skolene. Bruk av kompetansen i lærestaben kan være ett moment å vurdere for bedre tilrettelegging både i den ordinære undervisningen og i spesialundervisningen.

Vi spurte også lærerne om opplevelse av kompetansebehov på ulike områder og i ulike fag. Behovene varierer både når det gjelder område, fag og grad. Figur 3.10 viser hvilke *områder* lærerne mener de trenger mer kompetanse på og i hvilken grad.



Tallene viser at lærerne opplever det største kompetansebehovet på områder som *lese- og skrivevansker* og *kartlegging av vansker*. Over halvparten av læreren sier at de har svært stort eller stort behov for økt kompetanse på de to områdene, som begge er områder som kan være knyttet til elever som allerede får eller har behov for spesialundervisning. Tilpasset opplæring, relasjonskompetanse og IKT kompetanse er også områder der lærerne har behov for kompetanseheving. Det er grunn til å merke seg at ingen lærere mener de i svært stor grad har behov for mer kompetanse på elevvurdering. Det kan bety at de mener det allerede har god kompetanse på dette, eller det kan bety at de oppfatter dette området som noe mindre viktig enn de andre som er nevnt her.

Når det gjelder behov for kompetanseheving rettet mot *fag*, viser figur 3.11 hvordan lærerne i Sokndal opplever dette.



Når vi går ut fra hvilke fag lærerne i svært stor grad eller stor grad opplever kompetansebehov innenfor, gjelder det *matematikk* (35 %) og *engelsk* (33 %). Norsk og fremmedspråk 2 og 3 er også fag som mange lærere i relativt stor grad har behov for mer kompetanse på. Generelt er det noe overraskende at ikke flere lærere gir uttrykk for større grad av behov for økt kompetanse.

Skoleledelsen tilbyr faglige oppdateringer på kurs til de ansatte i skolene, og den kommunale skoleledelsen har laget en plan for kompetanseheving blant

lærerne. I undersøkelsen uttrykte skoleledelsen at de ønsker at de kursene lærerne deltar i, skal være noe som er nyttig og som kan forankres i skolen.

Vi tenker at det ikke skal være slike små happeninger som man tar innimellom, men at det skal være kompetansegivende og grundigere. Samtidig ser vi det sånn at det er viktig at personalet er oppdatert i kompetanse på de samme tingene (skoleleder).

Skolelederne sier at lærerne på skolen skal være oppdaterte på det som skolen arbeider med, og at nye lærere skal kjenne til skolens plattform – hva kollegiet har arbeidet med tidligere:

Så når det begynner nye folk her, så får de en bunke som forteller dem at alt det som personalet her har lest seg opp på om atferd, f.eks., det her ligger til grunn for vår kompetanse på atferd på denne skolen – vær så snill og les deg opp på dette. Slik at vi får alle opp på en viss kompetanse (skoleleder).

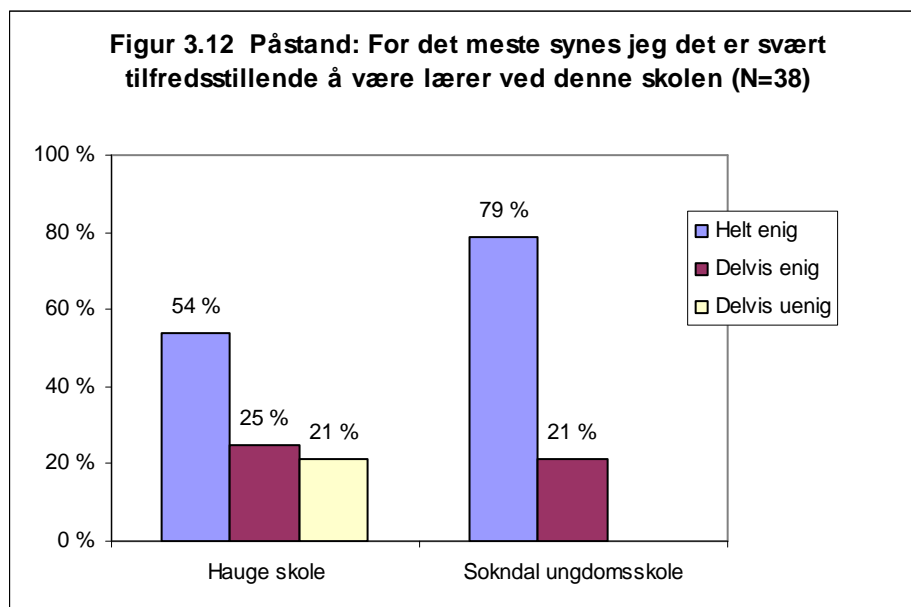
På barneskolen har det vært en del utskiftninger av lærere de siste årene. Mange eldre har gått av og yngre har kommet til. Rektor opplever at dette gir andre utfordringer for skolen.

Enkle ting som en skulle tro var selvsagt er det ikke alltid lenger. Noen rutiner som har vært en del av skolen gjennom mange år fungerer ikke på same måten lengre. Et eksempel kan være når elevene går til et annet sted for å ha kroppsøving. Før gikk de pent på rekke, nå springer de som de vil, og vi får klager.

Skolelederen uttrykker at skolen har utfordringer når det gjelder å fungere som en lærende organisasjon, der en har felles regler og lærer av og med hverandre.

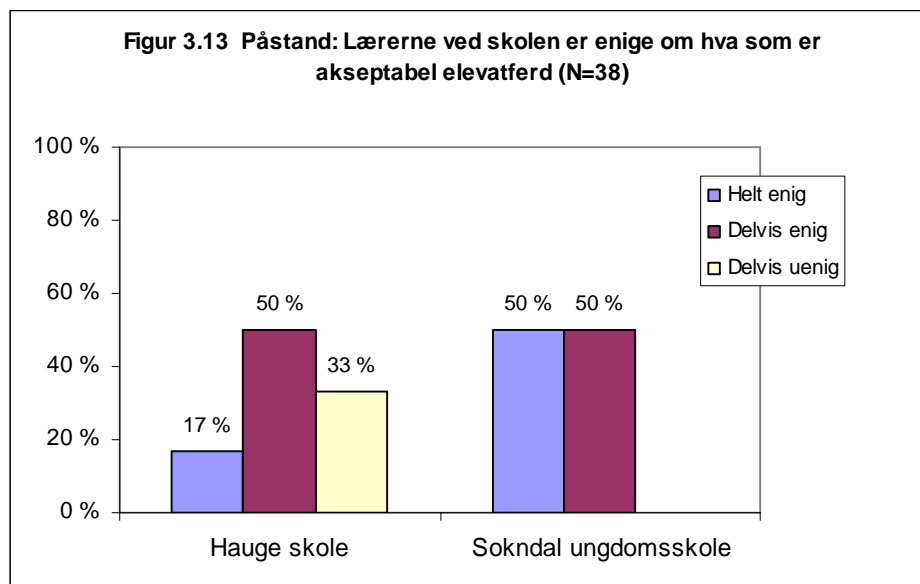
Skolekultur og pedagogisk utviklingsarbeid

I spørreundersøkelsen bad vi lærerne ta stilling til påstander om ulike sider ved miljøet på skolen. En av påstandene var ”For det meste synes jeg det er svært tilfredsstillende å være lærer på denne skolen”.



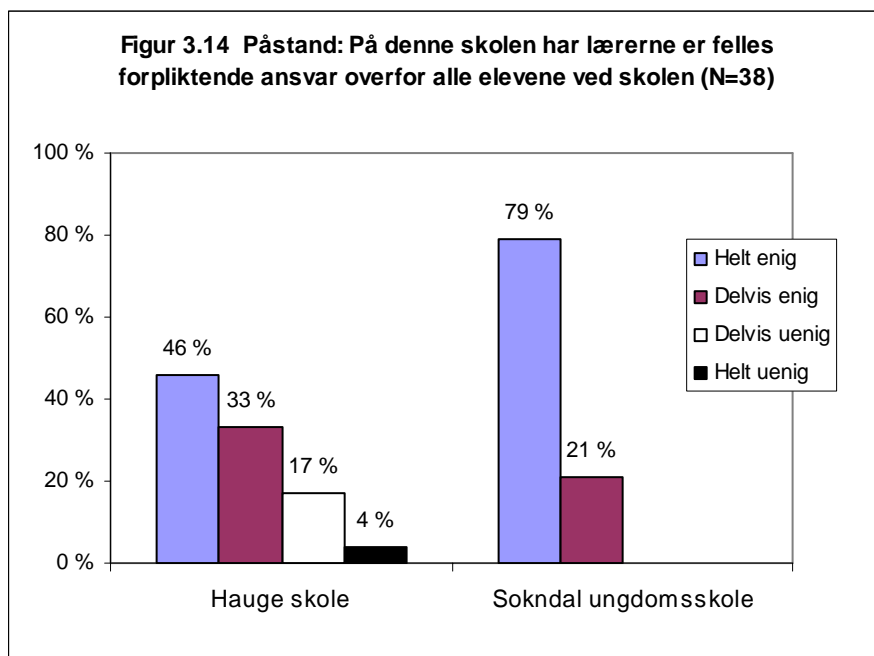
Samlet svarer lærerne at de er helt enig (63 %) eller delvis enig (24 %) i denne påstanden. Ingen av lærerne ved ungdomsskolen er uenig i påstanden, mens 21% av lærerne ved barneskolen er delvis uenig i påstanden om at det er svært tilfredsstillende å være lærer ved skolen. Det ser altså ut til at lærerne ved ungdomsskolen er noe mer tilfredse med situasjonen ved skolen enn tilfellet er blant lærerne ved barneskolen. Men det må nevnes at ingen lærere, verken ved barneskolen eller ungdomsskolen, er helt uenig i påstanden.

En annen påstand var formulert slik: *Lærerne ved skolen er enige om hva som er akseptabel elevatferd*. Figur 3.13 viser lærernes vurdering av denne påstanden.



Alle lærerne ved ungdomsskolen støtter helt (50 %) eller delvis opp om (50 %) påstanden om at lærerne ved skolen er enige om hva som er akseptabel elevatferd. Ved barneskolen er 17 % helt enig, halvparten delvis enig og 33 % delvis uenig i påstanden. Med andre ord er det en viss forskjell mellom de to skolene med tanke på hvordan lærerne vurderer denne påstanden. Lærerne ved ungdomsskolen gir uttrykk for å være mer samstemte om hva som er akseptabel elevatferd.

En annen påstand var ”På denne skolen har lærerne et felles forpliktende ansvar overfor alle elevene i skolen”. Figur 3.14 viser hva lærerne svarte på dette.



Samlet er godt over halvparten (58 %) av lærerne helt enig i påstanden om at lærerne på skolen har et felles forpliktende ansvar for alle elevene, 29 % er delvis enig. Figur 3.14 viser at det er forskjell mellom lærerne ved barneskolen og ungdomsskolen i vurdering av denne påstanden. Forskjellen kommer blant annet til uttrykk ved at ingen av lærerne ved ungdomsskolen er uenig i påstanden om at lærerne har et felles forpliktende ansvar overfor alle elevene ved skolen. Dette kan være en bekreftelse på tendenser som har kommet fram i tilknytning til andre spørsmål, nemlig at lærerne ved ungdomsskolen generelt vurderer forhold ved skolen mer positivt enn lærerne ved barneskolen.

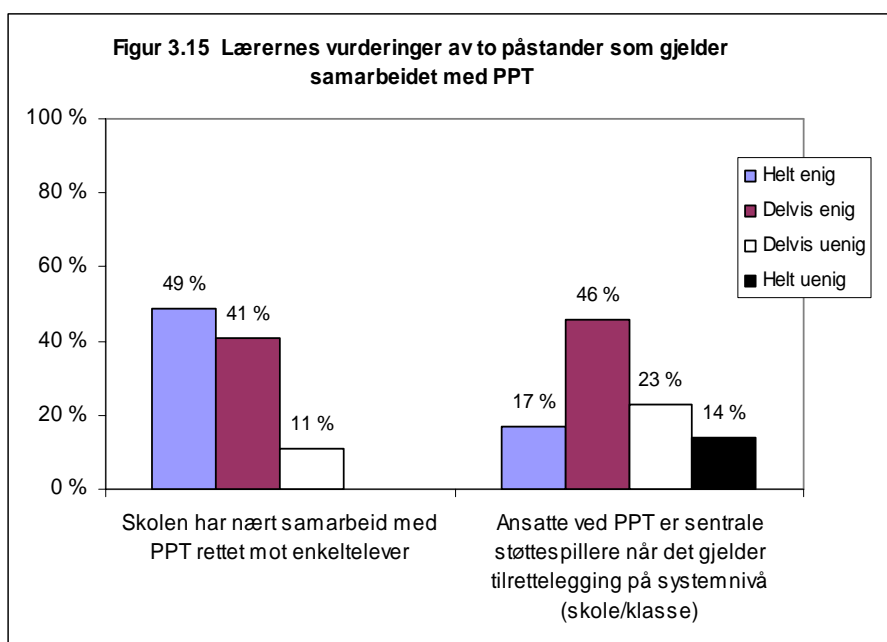
Skolene jobber med hver sine atferdsprosjekter for å øke lærernes og elevenes kompetanse på tema læringsmiljø, elevatferd og samhandling i skolen. I dette arbeidet er skoleledelsen aktivt med i prosjektene på begge skolene og leder lærerne i deres arbeid. Arbeidet blir som en ”tretrinnsrakett” da ledergruppen på skolene først setter seg inn i tema, før de har en gjennomgang med personalet, som så arbeider med temaet med sine elever.

Først har jeg og inspektøren lest oss opp først, og så har vi en rask gjennomgang med personalet og så gir vi dem materialet så de får lese seg opp. Det blir som du gjør når du motiverer elevene (skoleleder)

Skolens samarbeid med andre

Samarbeid med ulike instanser

For å legge til rette for en god opplæring samarbeider skolene med ulike instanser. PPT er en svært viktig samarbeidspart, og lærerne ble bedt om å vurdere to påstander som gjelder samarbeidet med PPT.



I følge tallene i figur 3.15, mener lærerne at samarbeidet mellom skolen og PPT i størst grad er rettet mot enkeltelever og i mindre grad mot tilrettelegging på systemnivå. Dette kan komme av at skolen i størst grad ytrer behov for samarbeid knyttet til enkeltelever og enkelttilfeller, men det kan også være at PPT har mest fokus på det samme og prioriterer dette i større grad. Det samme bildet viser seg også i andre kommuner (Bergem og Gamlem 2007).

Knapt halvparten av lærerne mener at det også er andre instanser enn PPT som er sentrale for arbeidet med spesialundervisning og tilpasset opplæring ved skolen, og av disse blir følgende nevnt konkret:

- Statped vest, avdeling Eikelund (tidligere Eikelund kompetansesenter)
- BUP Østerlide
- Foreldre
- Skolekontoret
- Barnevernet og BUP
- Barnevernet og helsestasjon

- I noen tilfeller BUP, helsesøster, barnevernet, foreldre og bedrifter
- Helsetjeneste og barnevern i kommune, BUO og Universitetet i Stavanger v/NN

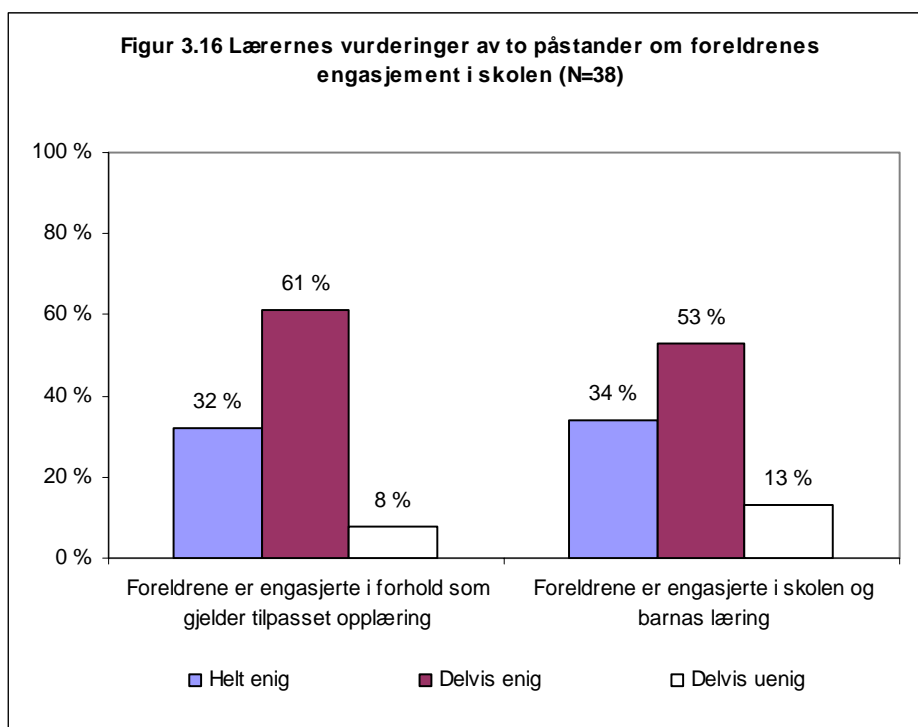
På barneskolen stiller noen informanter spørsmål ved om skolen har en tendens til å stole for mye på PPT og BUP.

Det å ha et sterkt tillitsforhold til disse instansene fører nok til at vi ønsker å melde opp elever, og få de kartlagt tidlig. Det er et ønske å få kartlagt vansker eller få klarhet i elevene sine vansker slik at skolen vet hva de har å forholde seg til.

Jeg spør meg selv om skolen er for rask med å melde opp elever til PPT? Kunne vi selv ha gjort mer?

Hjem – skole samarbeid

I spørreundersøkelsen blant lærerne bad vi dem ta stilling til påstanden ”Foreldre er engasjerte i forhold som gjelder tilpasset opplæring (ordinær undervisning).”



Hovedinntrykket er at lærerne mener at foreldrene for det meste er engasjerte i det som gjelder barnas situasjon ved skolen. 92 % av lærerne er helt eller delvis enig i påstanden om at foreldrene er engasjerte i forhold som gjelder tilpasset opplæring, og 87 % av lærerne er helt eller delvis enig i påstanden om at foreldrene er engasjerte i skolen og barnas læring. Dette inntrykket blir bekreftet gjennom intervjuene med lærerne.

De ansatte i skolene uttrykker at samarbeidet mellom skole og hjem er positivt og at de har funnet løsninger på kommunikasjonsformer som fungerer:

Samarbeidet er positivt. Vi har en plan for hjem-skole samarbeid som er utarbeida, om når det skal være foreldremøter og konferanser og hvem som skal sitte i FAU osv. I år har vi et veldig aktivt FAU, som er svært innstilt på å samarbeide med skolen. Det er de for så vidt alltid, men det er alltid litt avhengig av hvem som sitter i FAU. I år har vi arrangert matematikk-kurs for foreldre nylig, svært motiverende - som fikk tosides oppslag i ST (lokalavis), "mestring i fokus" i stod det, veldig populært (ungdomsskolen).

Vi bruker SMS for å gi tilbakemeldinger til foreldrene, og vi har fokus på å gi mest mulig positive meldinger. I tunge tilfeller har det vært svært nyttig og positivt å bruke mobiltelefonen, har prøvd bevisst med en positiv vri (ungdomsskolen).

Samarbeidet som er retta mot elever som har enkeltvedtak har vi i faste møter. Dette samarbeidet er veldig godt. I tillegg er det møter mellom hjem og kontaktlærere. Skolen har et positivt samarbeid med hjemmene. Vi har en opplevelse av at foreldrene vil ha tett kontakt. Enkelte hjem har skolen daglig kontakt med, da er det slik at skolen ringer når noe skjer. Vi har egentlig mye daglig kontakt pr. telefon (barneskolen).

Vi får høre fra ungdomsskolen at kanskje har vi for mye kontakt med hjemmene, at vi ringer de for ofte. Men vi mener de skal være slik, de skal vite når noe skjer. Vi gir som regel melding når noe skjer, men enkelte hjem har daglig kontakt uansett. Da bruker vi kontaktbok der skolen gir kontinuerlig melding om eleven sin utvikling, og om hva som skjer (barneskolen).

Samarbeid mellom skoler og barnehager

Barneskolen samarbeider mot barnehagene og har rutiner på overgangen mellom barnehage og skole. Her er det slik at barneskolen har ansvaret for kontakten med barnehagestyrer, og ungdomstrinnet har ansvar for overgangen

frå barnetrinnet. Skolene har planer og gode rutiner på dette. Barneskolen har møte med barnehagestyrer, slik at nødvendig informasjon om barnet blir formidlet til skolen. Dette er møter for barn med spesielle behov. Møtene starter på høsten i oktober og varer gjennom hele året før barnet kommer i skolen. Her får skolen den informasjonen som trengs for å skape en god opplæring for barnet, for å kunne møte de nye elevene på best mulig måte. Skolen får også informasjon som kan være relevant i arbeidet med å sette sammen elevgrupper og den nye 1.klassen.

Informasjonen ved overgangen fra barnehage til skolen, går mellom rektor på barneskolen, det spesialpedagogiske teamet og barnehagestyrer Ved overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen møtes lærere fra det to skolene og lærerne ved ungdomsskolen får aktuell informasjon om elever. I løpet av våren møter lærerne på ungdomsskolen også elevene som skal begynne på ungdomsskolen til høsten for å bli litt kjent med hverandre.

Samarbeid i skolesektoren i kommunen

Skoleeierne gir klart uttrykk for at det var lite tid til samarbeid med skolene i en periode da de hadde lite bemanning. Kontakten med skolene var da lite systematisk, og kun når det dukket opp behov. Med økt bemanning vil det også bli stilt større krav til rektorene.

Det er tre typer møter eller samarbeidsfora for skoleledere og skoleeier, og i noen av disse fora er det de samme personene som møter, slik at disse møtepunktene overlapper hverandre i noen grad. I den siste tiden er det blitt systematikk i møtene. For det første er det jevnlig ledermøter med skoleadministrasjonen (ledermøter), med ca. 5-6 ukers mellomrom. For det andre har det i det siste året blitt jevnlig møter der Dalane kommunene har samarbeidet godt om Kompetanseplan for hele Dalane. Den tredje typen møter tok utgangspunkt i tre samlinger KS og Utdanningsforbundet arrangerte for tre fylker: Hordaland, Sogn og Fjordane og Rogaland, men til sammen 12 kommuner – hvorav seks var fra Rogaland. Før, mellom og etter disse samlingene ble det holdt arbeidsmøter lokalt for å utarbeide utviklingsmål for skolene i kommunen. Utviklingsmålene for skolene skulle egentlig vært vedtatt i 2006, men da hadde ikke skoleeier bemanning til dette arbeidet. I denne sammenheng skal det også utarbeides nye arbeidstidsavtaler basert på felles utviklingsmål ved skolene. Skoleeier understreker betydningen av at det utvikles felles mål, i og med at skolene kanskje da skal slås sammen. ”Da er det liten vits i å arbeide ut to ulike mål.” Skoleeier peker også på betydningen av å få i gang diskusjoner om en felles forståelse av ulike sentrale begreper, som for eksempel årsplan for skolene. Dette mener skoleeier er et begrep som har vært

forstått ulikt, og peker på betydningen av å få en lik forståelse når de likevel skal sveises sammen til en skole. Det har vært et mål for skoleeier å få utviklingsmål for skolene ferdige til våren (april) 2008. Da er det ikke bare å bli enige om målene, men også ha målbare mål og få til måloppnåelse. Skoleeier framhever at denne prosessen med utvikling av utviklingsmålene har vært svært lærerik også for de på kommunenivå. ”Det har vært som en skoledebatt, som er veldig fornuftig. Vi kjører nå litt hardt på. Vi er svært opptatt av å få til dette med utviklingsmål og arbeidstidsavtaler i havn”.

I denne sammenhengen blir det fra skoleeiers side understreket at også de på skolekontoret arbeider for å skaffe seg god kompetanse på dette med utviklingsarbeid. Konferansene som KS og Utdanningsforbundet har arrangert (mellom 12 kommuner/tre fylker) løftes fram som en god støtte for skoleeier i dette arbeidet. De (henviser til KS og Utdanningsforbundet) har stor kompetanse på ting. ”Vi trenger også kompetanse, selv om det snakkes mye om lærerne og kompetanse. Vi må jo også ha det for å kunne veilede andre. Dette ønsker vi å bli bedre på. Dette har det skorta på mye før”.

Et annet utviklings- og samarbeidsforum er det skoleeier kaller ”Utviklingsgruppen”. Dette er en samling av skoleledere fra Dalane, et Dalane-forum som møtes to til tre ganger i halvåret og som er en felles samling med rektorer og inspektører.

Vi har et godt Dalane-samarbeid: Eigersund, Bjerkreim, Lund og Sokndal, som er de sørligste kommunene i fylket. Bakgrunnen for et slikt samarbeid er at det er noe som heter Dalane-rådet, som også er politisk uten at det bestemmer noe, men mer et rådgivende organisasjonsorgan. Og skolene har det beste samarbeidssystemet i Dalane. Reint økonomisk har det også vært lettere å få til ting, en grei måte å slå sammen de fire kommunene i et samarbeid. Vi har også ulik kompetanse og ulik lang erfaring i de ulike stillingene, og da er det veldig godt å kunne ta en telefon til hverandre og diskutere saker. Dette er svært nyttig. I Dalane-forum drøfter vi også felles samlinger for rektorer og inspektører i kommunene, der de deler erfaringer med hverandre, med felles foredrag og lignende, som vi prøver å ha et par ganger i året for rektorer og inspektører i Dalane (skoleeiere).

Det påpekes at det spesielt gode samarbeidet med Eigersund er av stor betydning for skoleeier, og Eigersund kommune er også med i samarbeidet med KS og Utdanningsforbundet. Skoleeier i Sokndal kommune framhever også viktigheten av å kunne trekke veksler på erfaringer som gjøres i hele Dalane-regionen på hvordan ulikes saker kan arbeides med og løses.

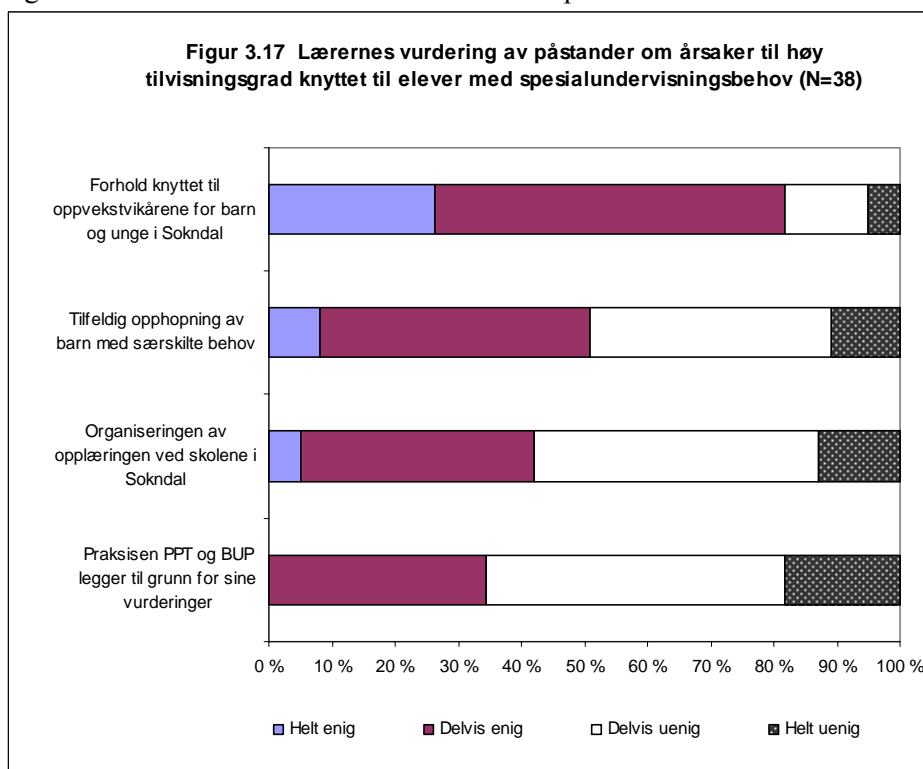
Tanker om det økende behovet for tildelinger og oppfølging av elever i Sokndal

Sokndal kommune har altså dobbel så stor tilvisning til spesialundervisning som gjennomsnittet for Rogaland for øvrig (jf. kap.1). I spørreundersøkelsen til lærerne ville vi gjerne vite noe om hva lærerne mente kan være grunn til dette, og vi laget derfor noen påstander som lærerne kunne ta stilling til. Disse var:

Sett fra mitt ståsted:

- tror jeg at dette skyldes forhold knyttet til oppvekstvilkårene for barn og unge i Sokndalsamfunnet
- tror jeg at dette skyldes praksisen PPT og BUP legger til grunn for sine vurderinger
- tror jeg dette skyldes organiseringen av opplæringen ved skolene i Sokndal
- tror jeg dette skyldes tilfeldig opphopning av barn med særskilte behov for tilrettelegging i de årskullene som er i skolen nå

Figur 3.17 viser hvordan lærerne vurderte disse påstandene.



Det ser ut til at lærerne mener at alle forholdene i større eller mindre grad spiller inn på tilvisningsgraden knyttet til spesialundervisning, men at *forhold knyttet*

til oppvekstvilkårene for barn og unge i Sokndal er den viktigste faktoren. 81 % av lærerne er helt eller delvis enig i den påstanden. Ellers er rundt halvparten helt eller delvis enig i påstanden om at det skyldes tilfeldig opphopning, og vel 40 % er helt eller delvis enig i at årsakene er knyttet til organiseringen av opplæringen ved skolene i Sokndal. Ingen lærere er helt enig i påstanden om at det skyldes praksisen som PPT og BUP legger til grunn for sine vurderinger, mens vel 30 % er delvis enig i at det har noe med praksisen ved PPT og BUP å gjøre.

Vi bad også lærerne utdype nærmere hva de legger i svarene på de fire påstandene. Mange av lærerne skrev relativt lange kommentarer, og vi tar med noen:

Jeg tror nok at mye kan gjøres i den vanlige klassen. Slik kan vi luke bedre ut de som strever med læreversker og forstyrrer på grunn av de ikke klarer skolearbeidet. Men det er vanskelig å få det til. Det gjelder bruken av ressursene og hvordan ting er organisert. Enkelte elever skulle også ha blitt utredet fortere når vi ser at de virkelig sliter. Da tenker jeg spesielt på de med en utagerende atferd. Det hadde vært lettere dersom ikke foreldre er skeptiske og utsetter oppmeldinger.

Organisering av opplæring og skoledag bærer preg av at vi har en ikke-lyttende ledelse som tar de ansatte på alvor. Jeg savner systematisk system og struktur i skolehverdagen. Det dreier seg om alt fra satsningsområder, håndtering av vansker, høyt arbeidspress på de ansatte, organisering av klasser/grupper. Vikarordningen fungerer ikke, mye spesialundervisning forsvinner, samtidig blir det også en ekstra utfordring i forhold til tilpasset undervisning.

Tror Sokndal er et godt sted for barn å vokse opp. Derfor tror jeg at en del familier som har barn med problematferd, flytter til kommunen vår. Har også tenkt på om PPT og BUP er litt for slepphendte med å gi en diagnose? Bare lurer - vet ikke!

Dette er et lite lokalsamfunn der alle har vært sikret jobb på Titania, derfor er det ikke viktig med utdanning. Mange foreldre har ikke bodd utenfor bygda og har dermed få impulser fra omverden. Utdanning er ikke så viktig.

Jeg tror oppvekstvilkårene for unge i Sokndal er bra. Grunnen til en opphopning av barn med spesielle behov akkurat nå, tror eg er tilfeldig.

Årsakene er nok sammensatte. Sokndal er et gruvesamfunn der boklig kunnskap tradisjonelt ikke har stått høyt i kurs. Det er mange svært unge foreldre og mange samlivsbrudd.

Ungdom som tar høyere utdanning flytter ut. Men det er også mye uro i mange klasser, stor endring bare de siste åra. Synes at skolen vår nå er litt ufokusert, vil gape over for mange gode formål/ eventuelt moteretninger. Mange slitne lærere. Tror vel at vi kunne hatt nytte av å opprette en ATO-avdeling for de tyngste elevene, kanskje bedre utnytting av ressursene. Dessuten ser jeg at det ofte er assistenter som settes til mange timer med svært tunge elever. Selv om assistentene gjør en god jobb, mener jeg at dette ikke er en god løsning.

Oppsummering

- **Felles forståelse av begreper og praksis**

- Tilpasset opplæring og spesialundervisning har vært sentrale tema i undersøkelsen. Empiri fra undersøkelsen viser at det er noe variasjon i forståelsen av disse sentrale begrepene – noe som vil gi ulik handling i skolens arbeid inn mot for eksempel tilpasset opplæring, spesialundervisning og differensiering. Noe av det grunnlaget som en *felles forståelse* skal legge for skolens arbeid, mangler dermed i en viss grad i Sokndal slik det er nå. Tolkningsfellesskapet varierer ikke bare mellom de ulike nivåene i organisasjonen, men også innenfor de enkelte skolene.

- I skolen er man gjerne enig om visjonene for en tilpasset opplæring eller spesialundervisning, men når det kommer til realitetene – til selve utførelsen (handlingen) – skiller det mer mellom den enkelte aktør.

- Barneskolen og ungdomsskolen har *ulike "modeller"* for arbeidet med tilpasset opplæring, men noe blir framholdt som likt for de to skolene: Lærerne i skolene prøver å differensiere undervisningen med hensyn til nivå, innhold, mengde og organisering. Dette blir gjort ved å danne mindre grupper, tilpasse arbeidsmengden og lærestoffet etter elevenes evner og forutsetninger.

- Begge skolene har utformet *visjoner* for det arbeidet de er i gang med. Skoleeier har også laget visjon for skolene i Sokndal – denne finner vi i handlingsplanen "Utviklingsmål for skolene i Sokndal 2008/11". Noe av utfordringen her blir å komme til enighet om én felles visjon som kan bidra og oppmuntre til forpliktende innsats over tid. Det å ha mange visjoner kan lett fragmentere arbeidet. Man kan ha en visjon – men ulike utgangspunkt for å jobbe mot den visjonen.

- **Kartlegging og oppfølging**

- Studien viser at skolene har system for *kartlegging* av elever, men utfordringen for skolene er å følge opp de elevene som har vansker og trenger

ekstra støtte, men som ikke har enkeltvedtak (spesialundervisningsressurs). En utfordring som blir løftet fram blant informantene er at det er elever som har fått diagnoser, men som likevel ikke får enkeltvedtak til oppfølging av disse vanskene (f.eks. ADHD og dysleksi). Da blir det skolenes oppgave å følge opp disse elevene ut fra de rammene man har til rådighet. I kartleggingen har elever med diagnoser som ADHD og dysleksi særlig blitt løftet fram som en gruppe elever som blir ”prisgitt” skolens rammer og organisering, da disse diagnosene ikke nødvendigvis utløser spesialpedagogisk ressurs.

- Skolens arbeid med spesialundervisning viser flere utfordringer for skolene. Dette går på organisering, innhold og ressursbruk. Elever med ressurser til spesialundervisning (enkeltvedtak) får et bra tilbud fra skolene, men noe av utfordringen ligger i *oppfølgingen* av disse elevene. Dilemmaer lærerne i barneskolen løfter fram er at skolens arbeid med en tett oppfølging for de som ikke har enkeltvedtak i lengre perioder kan utgå for elever på grunn av sykdom blant de tilsatte fordi vikar ikke blir satt inn.

- Det er også vanskelig med *kontinuitet i det spesialpedagogiske arbeidet* når mange voksne er involvert i oppfølging av enkeltelever/grupper, og bruken av assistenter kan bli en ekstra utfordring for kontaktlærerne i forhold til rammevilkår for planlegging og oppfølging. Kontaktlærerne skal planlegge assistentenes arbeid, men er det mange assistenter inne i en klasse/gruppe har kontaktlæreren vanskeligheter med å gjennomføre dette.

- På barneskolen kommer det også fram at mye av lærernes tid går til de elevene som har atferdsvansker – lærerne bruker mye energi og tid på disse elevene noe som går utover opplæringen til alle de andre elevene i skolen.

- **Hjem – skole samarbeid**

- Informantene fra skolene forteller at samarbeidet mellom skole og hjem er bra, og det kommer fram i materialet at skolene har noe ulik innfallsvinkel til dette samarbeidet. Skolene har rutiner for overganger mellom barnehage og skole, og mellom barneskole og ungdomsskole.

- **Skolekulturer**

- Under overskriften ”Skolekultur og pedagogisk utviklingsarbeid” finner vi forskjeller mellom de to skolene. Lærerne på ungdomsskolen ser ut til å være mer enige om hva som er akseptabel elevatferd enn det lærerne på barneskolen gjør, i tillegg til at lærerne på ungdomsskolen har et mer forpliktende ansvar overfor alle elevene ved skolen. Lærerne på ungdomsskolen ser også ut til å være noe mer tilfreds ved å arbeide ved skolen enn lærerne på barneskolen.

- I tilknytning til noen av spørsmålene i spørreundersøkelsen viser tallene at lærerne ved barneskolen og lærerne ved ungdomsskolen vurderer påstander og situasjoner ulikt. Det ser ut til at lærerne ved ungdomsskolen generelt synes at organiseringen og andre forhold knyttet til spesialundervisning og tilpasset opplæring fungerer godt sammenlignet med hvordan lærerne ved barneskolen vurderer situasjonen ved sin skole. Dette viser seg blant annet ved at skoleleders

mål for skolens arbeid med spesialundervisning og tilpasset opplæring, blir vurdert som tydeligere blant lærerne på ungdomsskolen enn for lærerne ved barneskolen. Lærerne ved ungdomsskolen mener også i større grad enn l rene ved barneskolen at skolen har en organisering som gir tilpasset opplæring, og sammenlignet med lærerne ved barneskolen er det flere av lærerne ved ungdomsskolen som mener at alle elever med spesielle behov ved skolen f r tilrettelagt undervisning.

- **Samarbeid med andre instanser**

- Skolene uttrykker at samarbeid med andre instanser er bra, og at de gjennom dette samarbeidet finner støtte og hjelp i det arbeidet de m ter. Mer veiledning fra PPT på systemnivå er ønskelig fra lærernes side.

- **Bygningsmasse og uteareal**

- Undersøkelsen viser at barneskolen har utfordringer i forhold til bygningsmasse og uteareal, noe som gir begrensninger i forhold tilrettelegging for en tilpasset opplæring.

Kapittel 4 Opplæringstilbudet i Sokndal slik skolens samarbeidsaktører ser det

Dette kapitlet er basert på intervju med informanter fra PPT Egersund (felleskontor for kommunene Sokndal, Bjerkreim, Lund, Eigersund, samt for Dalane videregående skole), BUP, psykiatritjenesten, helsesøster og barnevernet i Sokndal kommune. Intervjuene hadde hovedfokus på deres rolle overfor skolene i Sokndal kommune, og deres erfaringer knyttet til samarbeid med skolene og kommunen. Perspektivene innbefatter veiledning til skoler, lærere og foreldre/foresatte, og erfaringer rundt oppmelding og kartlegging av elever ved skolene. Informantene gir også sine oppfatninger av arbeidet i skolene i Sokndal med tilpasset opplæring, og ”kjennetegn” eller trekk ved spesialundervisningen ved skolene i kommunen. Lokale forhold ved Sokndal-samfunnet som kan ha betydning for oppvekstvilkår og opplæring blir også omtalt. Synspunkt på overgangen mellom barnehage og skole, kartlegging av barnehagebarn og samarbeid mellom barnehagene og ulike tjenesteinstanser presenteres, på bakgrunn av intervju med styrerne i de tre private barnehagene i kommunen.

Om PPT, BUP og andre instansers rolle overfor skolene i Sokndal

Utredning og veiledning fra PPT overfor skoler, lærere og foresatte – om PPTs rolle

”PPTs rolle er å utrede barn som bli henvist og å delta på ressursmøter ved skolene”, uttrykker en fra PPT. Henvisninger til PPT skal gå gjennom ressursteamet ved skolene. PPT skal også gi veiledning til skoler, lærer og foresatte. Det framheves at PPT har liten tid til veiledning overfor skolene. Ventelistene er opp til et år, og det meste av tiden til PP-personalet går med til å ta unna kartlegging og papirarbeid. Likevel understrekes det av informanter fra PPT at de mener det er viktig å ha tett kontakt med lærerne og skolene, og at PPT spiller en aktiv rolle overfor skolene. Flere ved PPT-kontoret i Egersund arbeider med saker i Sokndal kommune, men det er en kontaktperson som deltar fast på møter i spesialpedagogisk team (ressursteam) ved skolene hver tredje uke. Lærerne som representerer de ulike trinnene i disse teamene skal informere tilbake til skolen og lærerne der. ”På den måten skal alle bli informert, men jeg er ikke helt sikker på hvordan, eller om dette skjer”, sier en fra PPT.

Både foreldre og skole kan ta direkte kontakt med PPT ved behov for veiledning. Det oppleves å være noe varierende i hvor stor grad enkeltlærere tar

kontakt for veiledning; noen lærere er mer aktive i å søke råd enn andre. En ansatt i PPT uttrykker dette slik:

Dette er lærere som sitter i ansvarsgrupper, og de som arbeider med IOP og IP. Jeg som PPT-ansatt er blitt brukt fordi de har spurt meg eller fordi jeg selv har sagt at jeg vil være med. Jeg tror at det er viktig at vi er til stede og ser til at de riktige tingene blir sagt og gjort på møter. Det er viktig at jeg er tydelig og sier fra om hva som virker og hva som ikke er så lurt. Når en arbeider med for eksempel barn med atferdsvansker ser en jo at kvaliteten øker når en har tett oppfølging og kontinuitet på arbeidet. Dette blir også satt pris på!

Fra ansatte i PPT nevnes det at de, på grunn av mangel på tid, har bestemt at det våren 2008 ikke skal gi direkte veiledning verken til skoler, lærere eller foreldre. Ved årsskiftet 2007-2008 stod det 160 barn og ventet på utredning (fordelt på de fire kommunene som PP-tjenesten dekker). Det ble da bestemt "møtestopp" ved kontoret for å ta unna ventelistene, der de i praksis er selektive og kun prioriterer spesielt viktige møter. Likevel uttrykker informanter fra PPT at de gir oppfølging til skolene i Sokndal, og at det arbeidet som de rekker å utføre, er av god kvalitet og fungerer bra. Det opplyses fra PPT- kontoret i mai 2008 at målet om å få bort de lange ventelistene snart er nådd.

BUP sender også over en del saker til PPT kontoret, som PPT har liten tid å følge opp. Autismeenheten, som tidligere var underlagt habiliteringsteamet, men som nå ligger under BUP (se nærmere omtalt i neste avsnitt), har nå fått økt bemanning, slik at de i større grad kan følge opp barn som får denne diagnosen.

Om BUPs rolle

Elevne som kommer til BUP er henvist gjennom lege eller barneverntjenesten. Det er BUP som utreder og setter ADHD- og Aspergers-diagnosen. Legen som tar seg av den medisinske oppfølgingen av barn med ADHD. Autismeenheten overtar oppfølgingen av barn som kommer under autismspekteret. Som regel er det skolen eller barnehagen som tar initiativ til kontakt eller henvisning til BUP. Det betyr at foreldrene selv har tatt kontakt med lege for henvisning for barnet til BUP, når lærere har ment at dette har vært nødvendig. BUP har valgt å ha en "forsiktig profil" overfor førstelinjetjenestene, og mener at barna bør innom PPT før de kommer til BUP. Flere informanter både i 1. og 2. linjetjenestene uttrykker at PPT burde være det koordinerende ledd når det gjelder henvisninger til BUP, og ikke legen, slik det er nå. En uttrykker dette slik:

Dette har ikke fungert i Sokndal, oppbakkingen fra legene i Sokndal har vært ymse. PPT ser ut til å gjøre en god jobb med tanke på sakene, men ikke nødvendigvis legetjenesten som er i Sokndal. Det er jo legen som skal henvise, men det er noe som ikke fungerer her i forhold til Sokndal. Vi ønsker nå at det skal kunne være PPT som henviser og at de har et samarbeid med lege.

For psykiske lidelser og andre vansker som kan ligge opp mot pedagogiske problemstillinger, skjer kontakten gjennom PPT. Informanten fra BUP peker på at BUPs arbeid er å kartlegge barns vansker, men at BUP vanligvis ikke følger opp barnet. Dette er det PPT som gjør. Et unntak er likevel ungdomsskolen i Sokndal, som BUP har hatt mye kontakt med knyttet mot enkeltelever med store og/eller akutte vansker. I slike saker har skolene hatt anledning til å ta direkte kontakt med BUP for veiledning og konsultasjon uten å gå om PPT. Men dette har vært i mer spesielle og akutte saker.

BUP tilbyr en tjeneste som kalles ”åpen konsultasjon”. Dette er et tilbud der lærere, foreldre og skolen – de som har et pedagogisk eller behandlingsansvar for barn – kan få veiledning og hjelp, f.eks. knyttet til henvisning. Det kommer imidlertid fram at det er få som benytter seg av denne tjenesten, og at tilbudet dermed ikke blir godt nok utnyttet. I følge representanten fra BUP er dette synd, da tilbudet om åpen konsultasjon er et ”lavterskeltilbud”. Henvisning skjer gjennom lege, og en får komme til i løpet av to til tre uker gjennom en slik henvisning.

Psykiatritjenesten

Psykiatritjenesten har flere tilnæringsmåter i sitt arbeid i kommunen. Det drives behandling både i enkeltsaker og overfor familier.

Vi møter ofte flere generasjoner i en familie som har vansker. Det kan være en besteforelder som er psykisk syk og et barn som er avhengig av tabletter, og barnebarn som også har det vanskelig.

Psykiatritjenesten har også en veiledningsrolle overfor skolene ved behov, og driver i tillegg forebyggende arbeid. Rektor eller lærere tar kontakt og spør om råd og veiledning i enkeltsaker, f.eks. om de skal ta kontakt med foreldre eller barnevernet om saker. Kommunen har to grupper rettet mot barn, ansvarsgrupper og samarbeidsgrupper. Det differensieres her mellom barn og unge med behov av mer varig karakter, og de som har behov for midlertidig oppfølging, støtte og tiltak. Ansvarsgrupper benyttes i større grad for elever som har en type diagnose som er varig. Psykiatritjenesten veileder også her ved behov.

Representanten for psykiatritjenesten sitter i flere ansvarsgrupper for barne- og ungdomsskoleelever, og koordinerer noen slike grupper. I tillegg driver psykiatritjenesten forebyggende virksomhet i skolene. Det har f.eks. vært å stille på informasjonsmøte i klasser med elever med diagnosen ADHD og informere elevene om dette. Det arbeides også med jente- og guttegrupper på ungdomsskolen om temaer som rus, seksualitet, psykisk helse, kropp og selvbilde. Personen i psykiatritjenesten har også tatt med grupper av unge til helsestasjonen. I samarbeid med helsestasjonen startet psykiatritjenesten i januar 2008 samtalegrupper med barn i 5.-7. klasse som har opplevd skilsmisser, et tiltak som både elever og foreldre har vært svært positive til. De foreldrene som har ivret mest er kanskje de mest ressurssterke. Men siden tilbudet er blitt så positivt mottatt, kan det ha god smitteeffekt.

Om samarbeidet mellom de ulike instansene

Vi har allerede vist til samarbeidet mellom psykiatritjenesten og skolen, og til samarbeidet mellom psykiatritjenesten og helsestasjonen.

Samarbeid mellom PPT og BUP

En av informantene fra PP-tjenesten sier at hun ikke har noen klar oppfatning av hvordan BUP arbeider, og kommenterer at BUP ikke forholder seg til skolen. ”De kommer bare på noen møter, og PPT blir sjelden tatt med som samarbeidspart.” Etter en utredning på BUP lages det en rapport som uttrykker om PPT skal følge opp saken eller ikke. PPT involveres i ulik grad alt etter hvilke saker det gjelder. Men så er problemet at PPT ikke har tid til å følge opp.

Fra BUPs side meldes det om et godt samarbeid og en god dialog mellom BUP og PPT. Representanten fra BUP mener at PPT-kontoret i Egersund utmerker seg i grundighet og system i hele Stavangerregionen. ”Det betyr ikke at alle sakene her er prima, men de er effektive, gjør en god jobb og får unna sakene”.

Barnevernet og skolen

Flere av samarbeidsinformantene viser til at det har vært et stort trykk på barnevernet i Sokndal kommune. Likevel er ikke alle like fornøyd med samarbeidet mellom skole og barnevern: ”Barna innenfor barnevernet skaper litt liv og røre i skolen og krever jo litt. Samarbeidet mellom skole og barnevern i Sokndal kommune er vel det en kan kalle mangelfullt”. En av grunnene til at trykket på barnevernet er stort mener noen er fordi det er mange fosterfamilier i Sokndal, med barn som kan kreve en del ekstra støtte. Dette er barn som egentlig hører til under barnevernskontoret i kommunen de kommer fra.

Om diagnoser – hvor utbredt er bruken av diagnoser?

Er det en adekvat bekymring som er uttrykt fra kommunenivået i Sokndal, der det er registrert en økning i antall elever med diagnosene ADHD og dysleksi? Er det noe spesielt med Sokndal kommune? Med bakgrunn i problemstillingen stilles disse spørsmålene til informanter fra de ulike samarbeidstjenestene for barnehager og skoler i Sokndal kommune. Kapittel 3 viser at førti prosent av lærerne mener at det er lettere å tilrettelegge for læring når en elev har en diagnose. I kapittel 5 blir foreldrenes oppfatninger om og erfaringer med diagnosepraksisen presentert og drøftet.

Om ADHD-diagnosen

Det kommer klart fram at Sokndal kommune har en stor gruppe elever med ADHD-diagnosen, og at bruken av denne diagnosen ut til å være økende (jf. kap 2). Når BUP utreder for ADHD-diagnosen tar de utgangspunkt i ICD10-manualen.¹⁹ I tillegg vektlegges foreldrenes egne fortellinger om barnet, særlig er morens fortelling viktig. Videre undersøkes impuls kontroll, konsentrasjon, oppmerksomhet og lignende. I flere av tilfellene som utredes for ADHD, finnes lignende vansker hos foreldrene. BUP går ut i fra at ved denne tilstanden ligger 80 % i det genetiske, mens 20 % er miljøbettinget.

Det hevdes også av enkelte at BUP i Egersund kartlegger på en annen måte og bruker andre skjemaer (en annen modell for kartlegging av ADHD) enn BUP i Flekkefjord i kartlegging av ADHD²⁰. Noen informanter mener at det blir gjort en grundigere kartlegging i Flekkefjord. En er også kjent med at arbeidet med ADHD ved BUP i Flekkefjord er noe forskjellig fra de prosedyrene som BUP i Egersund benytter. Dette gjelder for det første selve diagnostiseringen, der det brukes andre spørrelister, der spørsmålene er utformet annerledes enn de som brukes i Egersund, selv om de begge bygger på kriteriene for hyperkinetiske forstyrrelser i ICD10-manualen. Vi har også informasjon som kan tyde på at BUP i Egersund har en annen praksis knyttet til bruk av ADHD-diagnosen. Dette bygger på informasjon om at de to BUP-tjenestene har benyttet ulike grader av oppfylning av kriteriene når diagnosen settes. Det kan tyde på at BUP i Egersund har vært mindre strenge til graden av oppfylning for de enkelte

¹⁹ Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer. Elektronisk søkeverktøy ICD-10 versjon 1 for 2006. Utgitt av KITH på oppdrag fra Sosial- og helsedirektoratet
<http://www.kith.no/sokeverktoy/icd10/icd10.htm>

²⁰ Flekkefjord er en nabokommune. Sammenligning med Flekkefjord har bakgrunn i at enkelte informanter refererer til denne kommunen. Bestiller av denne rapporten er også kjent med at en rapport utarbeidet etter en kartlegging av opplæringstilbudet i Flekkefjord (Bergem & Gamlem 2007).

kriteriene beskrevet i ICD10-manualen. Dette kan ha ført til en overrepresentasjon av diagnosen ved BUP i Egersund, noe som kan ha fått følger også for barn i Sokndal kommune. BUP i Flekkefjord har også foretatt en systematisk utprøving av effekten av bruk av sentralstimulerende midler (som f.eks. Rithalin), der de i definerte perioder har brukt evalueringsskjemaer for å vurdere medisineringsen. Ved BUP i Egersund har ikke medisineringsen blitt evaluert på samme måte, og en har innlemmet utprøving av medisin for diagnosen er endelig var satt. For det andre skiller de to BUP-kontorene seg i oppfølgingsdelen av arbeidet. Det betyr at de ved BUP i Flekkefjord har en annen protokoll, med oppfølging både av den medisinske siden og av den terapeutiske, psykologiske og/eller pedagogiske behandlingen.

ADHD – en sovepute for noen?

Informantene fra PPT, BUP og psykiatritjenesten ser ut til å dele oppfatningen om at det som oftest er lærerne eller skolen som melder elever opp til en utredning for ADHD-diagnosen. En informant fra PPT uttrykker følgende:

Når det gjelder ADHD er Sokndal spesiell. Det er en diagnose som foreldrene ikke liker, det er farlig og veldig stigmatiserende. Jeg mener og tror at foreldrene ikke ønsker å ha denne diagnosen på barna sine, men at skolen gjerne vil få satt diagnosen. Skolen mener det vil hjelpe på å medisinere barnet. Slik sett er foreldre og skolen veldig i utakt, noe som er veldig uheldig. Foreldre melder svært sjelden opp barn til kartlegging for ADHD – det er lærerne som gjør dette.

En av informantene har en annen oppfatning av foreldrenes holdning til at barna deres får ADHD-diagnosen, og mener at det kan føles som en lettelse for mange foreldre å få denne diagnosen for barnet sitt, blant annet fordi det kan avlaste dem fra skyld og utilstrekkelighet i foreldrerollen. Det uttrykkes så sterkt som at det for noen kan være en ansvarsfraskrivelse for foreldreansvaret og foreldrerollen.

Nei, jeg tror ikke at foreldrene er raske til å henvise barna sine. Men det går rykter om at det er lett å få denne diagnosen (ADHD), og da er ikke foreldrene så kritiske til dette. Men man føler at man får tatt en byrde fra sine egne skuldre som foreldre. Der ligger en god del. En trend i tiden at man unnlater å ta inn over seg sine egne egenskaper som foreldre, men man vil skylde på utenforliggende ting. Dårlige lærere, media, etc. En ullen foreldrerolle, ens svake egenskaper som foreldre. En ansvarsfraskrivelse fra foreldrerollen, på en måte.

Enkelte informanter fra skolens samarbeidende instanser mener at noen lærere ønsker en ADHD-diagnose på en krevende elev fordi dette kan utløse ressurser,

som vil gjøre skoledagen enklere både for andre elever og lærerne. Flere nevner at en ADHD-diagnose, med påfølgende medisinerings av eleven, i noen tilfeller kan virke som en sovepute for enkelte lærere. Noen mener at lærerne på den måten får eliminert de krevende elevene som skaper uro i klassen. Følgende utsagn uttrykker noen av disse synspunktene:

Jeg vet ikke om du så i Dagbladet i går at Sokndal ligger nest nederst på statistikken fra de nasjonale prøvene. Det kan gå på utdanningsnivå og sånn, men dette går på faglige resultat, matte, norsk engelsk. Det er flere ting som kan gjelde her... En kan jo si at ved å medisinere elevene blir de stillere og kan lære mer, eller lærerne får mer fred til å arbeide.

Jeg tror også at lærerne melder opp, fordi de vet at det kan utløse ekstra ressurser. Foreldrene får også opplyst på ansvarsgruppemøter at dersom barnet ditt får ADHD-diagnosen så kan det utløse ressurser- derfor kan det være fornuftig. Dette hører vi av lærere. Ofte følger det med Rithalin-behandling. Foreldrene blir da oppfordret av lærerne til å henvise til PPT, fordi det utløser ressurser.

En informant uttrykker også at han opplever at lærerne går trøtt av disse urolige og krevende elevene, og at de ikke viser stort nok engasjement i dem. ”Jeg mener at lærerne bør ha et oppriktig engasjement for den enkelte. Det tror jeg mangler hos noen av lærerne.” Han vektlegger betydningen av de gode relasjoner mellom lærer og elev for trivsel, trygghet og læring.

Stort fokus på diagnoser?

Flere av informantene, f.eks. fra PPT, peker på at det kan bli et for stort fokus på diagnosene ADHD og dysleksi, slik ”at normaleleven blir borte”. Det uttrykkes bekymring for at skolen legger for stor vekt på ulike vansker, isteden for å arbeide med å utvikle en stadig bedre tilpasset opplæring for de fleste elever. For eksempel mener enkelte av informantene fra PPT at dysleksi i stor grad kan arbeides med i klassefelleskapet. Det pekes også på betydningen av at skolene har kompetanse i lærerstaben til å drive god undervisning for barn med ulike vansker, som f.eks. dysleksi:

Det blir slik at barn får lapper på seg om hvem de er, og gruppa med spesialundervisning blir så stor. Har en mange dyslektikere i skolen må en jo drive dysleksivennlig skole. Ungdomsskolen i Sokndal har gjort en god jobb i forhold til dette og hadde tidligere mye kompetanse på dysleksi, men dette ser ut til å endre seg pga. manglende kontinuitet. Det har vært utskiftninger av folk. Det blir sårbart når det er en eller få som har denne kompetansen, det blir så personavhengig.

Det faktum at enkeltdiagnoser som dysleksi og ADHD alene ikke utløser spesialpedagogisk ressurs kan tenkes å bidra til at en ser en tendens til at noen elever får flere diagnoser. Dette uttrykkes av informanter fra PPT: ”Når en enkeltdiagnose alene ikke utløser ekstra ressurs kan det føre til at en forsøker å få utredet elever for flere vansker, slik at det utløses ressurser”.

På leting etter diagnoser? – om å sette ADHD-diagnosen

En informant uttaler at BUP i for stor grad fokuserer på ADHD og Aspergers, og hevder også at slike vansker slår sterkt ut i barneskolen, delvis på grunn av at manglende struktur i enkelte klasser. Enkelte av informantene fra de samarbeidende instanser for skolene mener å ha erfart at barn som egentlig har andre vansker og burde ha andre diagnoser har fått ADHD-diagnosen. For eksempel hevder noen at dette har skjedd overfor barn som er utviklingshemmede. De tror at bakgrunnen for dette har vært at diagnosen utviklingshemmet ikke er populær å sette, og at ADHD-diagnosen benyttes fordi den er mer akseptert.

ADHD blir kanskje brukt på ulike case eller tilfeller, der en etter en tid ser at eleven heller skulle hatt en annen diagnose. Det er litt grumsete hva ting heter, og derfor blir det et vidt spekter hva som er ADHD.

Når BUP opplever at medisinerer ikke har noen virkning på barnets vansker, blir det gjort en ny kartlegging av barnet. Dette kan føre til en endring av den diagnosen som eleven tidligere har fått. En informant sier:

Dermed kan en diagnoseskygge for en annen. Slik det er nå leter vi etter en ADHD diagnose først, for så å eventuelt lete etter andre.

Etter at ADHD-diagnosen er stilt hos BUP, er det PPT som skal følge opp elevene videre. Det opplyses at dette er forskjellig praksis sammenlignet med Flekkefjord kommune, der BUP i større grad følger opp barn og unge med ulike diagnoser. Representanten fra BUP framstiller dette slik:

Vi vet faktisk lite om hva som skjer etter at vi har satt ADHD-diagnose, for det er PPT som følger opp disse. Vi kunne kanskje ha gjort noe mer i oppfølgingen, men vi er ikke veldig gode på individuelle oppfølginger. Vi har føringer som går på at vi skal være raske i diagnostiseringer og sende sakene videre til de som skal følge opp. Slik er det for eksempel ikke i helseregionen i Flekkefjord, der skal en følge personen over lengre tid.

Når det gjelder oppfølgingen av barn med ADHD og deres foreldre, gir flere informanter uttrykk for at legene i Sokndal ikke fullt ut tar sitt ansvar for barn

som får ADHD-diagnosen, selv om dette synes å ha bedret seg noe den siste tiden. Dette synspunktet kommer blant annet til uttrykk slik:

Der er mye støtte i barnehager og skolen, men lite hos lege. Jeg oppfatter det også slik at leger ikke spiller på lag med folket i Sokndal. De kommer ikke på møtene og vil i liten grad forholde seg til foreldre med barn som har ADHD. Det har blitt litt bedre de to siste årene, men dette har vært tungt. Det ser ut til at legene der ikke vil forholde seg til barn med diagnosen ADHD, eller at de mener at barn ikke skal ha denne.

Omfanget av diagnoser

Informantene uttrykker seg noe ulikt i svaret på spørsmålet om det er høyere forekomst av barn med ADHD- og dysleksidiagnoser i Sokndal sammenlignet med andre kommuner. Det pekes på at det for en tid tilbake i en kortere periode var en topp eller en ”opphopning” av elever med ADHD-diagnosen på en av skolene i Sokndal, sammenlignet med de andre kommunene som PPT betjener, men at dette ikke er slik i dag. Enkelte mener at ADHD er overdiagnostisert generelt, og at enkelte som får denne diagnosen skulle hatt en annen diagnose, som f.eks. angst eller relasjonsvansker. Om det i Sokndal er flere barn og unge med diagnosene ADHD og dysleksi enn andre kommuner, stiller informantene seg noe tvilende til eller er usikre på. Men de er enige om at det *er* mange elever med disse diagnosene ved skolene i Sokndal.

Flere av skolens samarbeidsinstanser stiller seg svært kritiske til omfanget av ADHD-diagnosen i Sokndal, og hevder at enkelte foreldre har vært hos BUP uten at barnet selv har vært med, og har fått ADHD-diagnosen ut fra dette. Nedenfor presenteres noen synspunkter fra de samarbeidende instanser knyttet til omfanget av atferdsvansker og ADHD-diagnosen i Sokndal kommune:

Det er påfallende mange barn og unge med ADHD-diagnose. Merkelig nok har vi også hatt mye Asberger og autisme i området, og dette er økende. Dette er nesten påfallende mye. Om Sokndal har mer med ADHD enn normalt vet jeg ikke, men jeg vet at det er mye av det i Egersund-regionen. Det er slik at 2-5 % pr. årskull gjerne har ADHD. Fargelegger de ulike aktører et bilde av Sokndal med bakgrunn i hva man tror der er? Jeg har sagt at der kanskje ikke er nok barn som egentlig har fått diagnosen de skulle hatt. Det er jo fra 2-5 % som er norm for denne diagnosen. Er det virkelig høyere enn dette i Sokndal, eller bare tror man det? Ved å sjekke dette vil man finne ut om diagnosen er over- eller underrepresentert i Sokndal. Hvordan ligger disse diagnosene i forhold til Egersund eller Flekkefjord for eksempel?

Om det er en opphopning av barn med atferdsvansker i Sokndal vet jeg ikke, det kan statistikken si noe om. Men det har vært perioder der vi og skolen virkelig har lurt på hva dette er. Men om det har jevnet seg ut eller hva, vet jeg ikke. På et av trinnene var der en veldig opphopning, jeg tror de har gått ut av skolen nå. Det er ikke tvil om at det var mange da.

Aspergersdiagnosen er økende

Informantene fra PPT og BUP peker på at det nå også har blitt et stort fokus på autisme, og viser til at autismediagnosen er økende Egersund. Sokndal har noen elever med Asperger, men det hevdes at diagnoser innen autismespektret vil øke etter hvert. ”Dette vil bli den neste store diagnosen som kommer til å gå rett opp på statistikken i Sokndal”, uttrykker en informant.

Det er altså ulike meninger blant de samarbeidende instansene i kommunen både om det reelle omfanget av, og dermed om diagnostiseringen av de ulike diagnosene. Enkelte av informantene er spesielt skeptiske til at det kan se ut til å ”gå trender” i enkelte diagnoser, og stiller spørsmål ved om for eksempel ADHD-diagnosen settes litt for ukritisk.

Effektivitet i utredningen ved PPT og BUP - på bekostning av noe?

Enkelte informanter bemerker at BUP i Egersund har fått god tilbakemelding på at de er raske og effektive i å utrede og diagnostisere, og stiller seg skeptiske til denne effektiviteten. De mener at dette lett kan gå på bekostning av i hvor stor grad man går inn i problematikken omkring barnet. I noen tilfeller kan vanskene være knyttet til forhold ved skolen, oppvekstmiljø eller foreldrekompetanse, og burde vært løst på andre måten enn ved å ”sykeliggjøre” og medisiner barnet. Som en uttrykker: ”. Jeg tror ikke alle som har fått diagnosen ADHD har det”. Det uttrykkes bekymring fra enkelte instanser for at BUP i Egersund har som mål å utrede mange på kort tid (innen 32 dager), og dermed kanskje ikke bruker god nok tid til å gjøre et grundig arbeid.

Endringer i strukturelle betingelser - i skole, hjem og samfunn

De strukturelle betingelsene som mange barn og unge lever under i skole og samfunn har endret seg. Flere informanter framhever dette som en del av forklaringen på at mange får en ADHD-diagnose. Enkelte peker på at det kan være miljømessige forhold som fører til en økende bruk av ADHD-diagnosen, og stiller spørsmålene: ”Hvilke forhold er det i skolen eller i samfunnet som kan påvirke så sterkt at en elev får denne diagnosen? Hva skjer i skolen, hjemme og på fritiden?”

Jeg tror at de endringene som har skjedd i skolen viser seg gjennom statistikken, men jeg tror at det er for få som melder inn saker. Jeg tror

ikke at alle de som kunne kommet inn under betegnelsen hyperkinetisk forstyrrelse er meldt inn. BUP mener at 80 % skyldes en genetisk tilstand, mens 20 % ligger til miljø. Således kan det være strukturelle forhold som utløser vansker eller barnets atferd. Man hadde jo det samme i tidligere tider, men hadde da et annet samfunn. Støtten som disse personene trenger, blir nå mindre, mens påvirkning gjennom stimuli øker. Dette tror jeg er en årsak. Det er jo også påfallende at barneverntjenesten i Sokndal har hatt et slikt kjøp.

En av de samarbeidende instanser stiller seg svært kritisk til om alt som får merkelappen ADHD eller dysleksi egentlig er det, og våger seg fram på med spørsmål om BUP kanskje "leter litt etter en diagnose". Noen av informantene har meninger om at det i enkelttilfeller, der ADHD-diagnosen er blitt satt, heller skyldes relasjonsskader eller vansker som har oppstått hos barn som har gjennomgått vanskelige prosesser i tilknytning til samlivsbrudd. De mener at problemet da plasseres hos barnet og ikke i forhold rundt barnet. Det kommer blant annet til uttrykk slik:

Det kan være at noen barn får vansker som kan ligne på ADHD-problematikk som følge av relasjonsskader og eller som reaksjoner etter å ha gått gjennom krevende skilsmisser. Det blir lett at skylda legges over på barnet, i stedet for å gå dypere inn i problematikken rundt barnet!

"God gammel pedagogikk og klasseromsledelse"

Flere informanter stiller spørsmål ved om skolen er mett på stadige utfordringer, krav til omstillinger og endringer. Det stilles også spørsmål ved forhold som gjelder lærerstaben, som f.eks. at aldersnittet på lærerne er relativt høyt, kan virke inn på en økning i tildeling til spesialundervisningsressurser. Og det vurderes om de unge lærerne alltid har den klasselederkompetansen som kreves i forhold til krevende atferd i klassen. Dette uttrykkes en informant slik:

I skolesammenheng kan alderssammensetningen av lærere være en ting, kompetansen og forståing av ADHD kan være en annen. Har for eksempel de nyutdanna lærerne kompetanse på å takle krevende atferd, og er de eldre lærerne metta på utfordringer? Er frustrasjonsterskelen for lav i forhold til elevenes atferd? Det pekes også på at en kan observere et klimaskifte i oppdragelsen av barn. Voksne opptrer annerledes enn tidligere, slik at voksenrollen blir utydeligere. Kan dette være noe av forklaringen til denne oppblomstringen av diagnoser i Sokndal? Elevene sier for eksempel stygge ting til lærerne og de voksne ser ut til å akseptere dette.

Her problematiseres det også om voksenrollen i dag er mer utydelig, som blant annet innebærer større grad av aksept overfor uhøvelig atferd fra barn/elever. Flere av informantene understreker betydningen av å skape ro, trygghet og forutsigbarhet i skolens for barn med ulike vansker, og enkelte etterlyser ”god gammel pedagogikk og klasseromsledelse”:

Det må være et system for disse elevene som skaper trygghet. Der bør være minst mulig stimuli som tar fokuset bort fra læring. Kanskje bør en tenke god gammel pedagogikk og klasseromsledelse, det må være ro i klassen, og elevene må forstå hva som skal skje. God gammel pedagogikk er ikke helbredende, men vil kunne være til hjelp. Det at alt skal være så teoribasert vil også skape slike typer vansker, mener jeg.

Her pekes det også på at flere elever kan ha vansker med å være utholdende i aktiviteter som krever tyngre kognitive funksjoner og teoretisk stoff med store krav til abstraksjon, som er et av kjennetegnene ved ADHD. En annen informant uttrykker sin bekymring for utbredelsen av ADHD-diagnosen og Aspergers sett i lys av behovet for struktur og forutsigbarhet slik: ”BUP fokuserer i for stor grad på ADHD og Aspergers. Dette dreier seg om vansker som slår sterkt ut i barneskolen på grunn av manglende struktur”.

Flere understreker også betydningen av en tydelig skoleledelse som ikke viser unnfallenhet, men tar opp problemer og tar nødvendige grep for å forsøke å løse problemene når de er små.

Om dysleksidiagnosen

Dysleksidiagnosen blir satt av spesialpedagoger ved PP-kontoret, og fra ansatte ved PPT uttrykkes det skepsis til at denne diagnosen skal ha blitt doblet i løpet av de siste årene. Det er tre tilsatte på PPT som utreder elever med tanke på dysleksi. Diagnosen gis først etter en grundig vurdering, gjort på grunnlag av kartlegging både med LOGOS, WISC og flere andre tester som regnes som svært grundige.

Tidligere stod PPT alene for all kartlegging av lese- og skrivevansker i kommunen. Det ble etter hvert et stort press på fagpersonene ved kontoret når det gjaldt utredning av lese- og skrivevansker. Som en fra PPT sier: ”Vi kunne jo ikke ha 70 % av elevmassen her for å finne ut om de har dysleksi!” PPT ga derfor skolene i Sokndal tilbud om kurs i kartlegging av lese- og skrivevansker, for at skolene selv skulle kartlegge barn for lese- og skrivevansker. Det var imidlertid liten interesse for tilbudet om kompetanseheving innenfor dysleksiproblematikken, og bare en deltaker meldte seg. Denne personen var da spesialpedagog ved ungdomsskolen, og fikk etter hvert i oppgave å teste elever

både på barne- og ungdomsskolen ved hjelp av LOGOS-testen. Etter en lengre periode, der skolene ikke hadde kompetanse på kartlegging av lese- og skrivevansker, hadde det dannet seg en lang liste av elever som ventet på utredning for dysleksi. I kjølvannet av denne kartleggingen med LOGOS var det en stor gruppe elever som fikk dysleksidiagnosen. Dysleksidiagnosen settes altså ikke på bakgrunn av LOGOS-testen alene, men diagnosen ble først satt etter at de elevene som fylte visse kriterier hadde fått en grundigere utredning for dysleksi ved PPT-kontoret. Dette førte til en opphopning av denne diagnosen i denne perioden, noe som ga stort utslag i prosentvis forekomst på kort tid i en liten elevmasse. Etter en periode hvor skolen ikke har hatt lærere som har vært sertifisert for LOGOS-testen, er det nå skolert fem nye lærere ved skolene som kan bruke testen. Ved bruk av bl.a. denne testen foretar skolene en "siling" av de som skal utredes videre for en eventuell dysleksidiagnose.

Fra PPT presiseres det at en dysleksidiagnose i seg selv ikke nødvendigvis fører til enkeltvedtak som utløser en spesialpedagogisk ressurs. Det gis uttrykk for en holdning til dysleksi som noe som er så pass vanlig at det må forventes at skolen selv skal kunne avhjelpe en slik vanske hos elevene.

Vi på PPT mener at dysleksi er et vanlig høyfrekvent problem som skolen må ordne innenfor vanlig ramme. Eleven kan eventuelt få en PC, men noe mer er sjelden. Det hjelper ikke bare med ressurs, det må jobbes jevnt og trutt i det daglige arbeidet.

De som får ressurs til spesialundervisning etter enkeltvedtak har store vansker, som må være dokumentert. Det hjelper ikke å ha diagnoser som ADHD eller dysleksi alene.

Som tidligere nevnt, mener enkelte av informantene fra PPT at dysleksi i stor grad kan arbeides med inne i klassen, og at dette er et så vanlig problem at lærerne bør kunne håndtere dette som en del av variasjonen i en vanlig klasse.

Grunnlag for god kvalitet i opplæringen

Kompetanse, kontinuitet, struktur og tett oppfølging

Informantene vektlegger ulike aspekter i sin vurdering av hva som er god kvalitet i opplæringen. Både at lærerne har god kontakt med elevene og god kjennskap til elevens behov, sterke og svake sider, og ikke minst at lærerne er trygge i lærerrollen og har god faglig kompetanse, blir framhevet som sentralt. I tillegg understrekes viktigheten av kontinuitet og tett oppfølging som viktig for kvaliteten i elevens opplæring. En fra PPT uttrykker dette slik:

Dette betyr for eksempel å vektlegge at lærere følger elever over en lengre tid, eller at den samme logoped følger opp den samme eleven over tid. Jeg har tro på at når vi påpeker at den samme personen må følge opp år etter år for at eleven skal få hjelp med for eksempel språket, så har det en virkning. Jeg ser at skolene gjør dette når vi stresser dem litt på det. System og orden er også viktig for kvalitet. Skolen må ha system for opplæringen, struktur og system i klassa. Som lærer må du ha oversikt på hvor eleven står og hva som skal til for å tilpasse for den enkelte.

Det framheves at Sokndal har hatt mange tunge saker, og at større grad av struktur i opplæringen derfor generelt burde vektlegges. Den gruppen av elever som BUP møter, tåler ikke så godt uforutsigbarhet, og disse barna har behov for tett oppfølging og klare rammer. For mye uro og mange skiftninger er uheldig for disse elevene. En av informantene framstiller ”gammeldags struktur og orden” og ”tett oppfølging” som sentrale kriterier for kvalitet i opplæringen for mange elever med store vansker:

Jeg har tro på at den gruppen barn og ungdom vi møter trenger struktur og orden. Det er som god gammel pedagogikk. Rammer og struktur er også veldig viktig med hensyn til kvalitet i en opplæring. Jeg er ikke noen pedagog, men jeg tror at det som kan sikre kvaliteten er større grad av struktur i undervisningssituasjonen. Der er for mange lærere innoen noen elever, og mange gruppekonstellasjoner i skolen, tror jeg. Grunnlag for god kvalitet må være at elevene har tett oppfølging.

Flere informanter uttrykker bekymring for at det i noen klasser blir mye uro og for mange personer som elevene skal forholde seg til. Det pekes også på at det for elever på 1. og 2. trinn blir for lange arbeidsøkter med dobbeltimer (90 min.) hver dag, som de starter med fra 2. trinn. En informant sier følgende:

Er det reformen som gjør at barna stadig skal skifte aktiviteter? Det skjer så mye der, elevene tas ut midt i timen, andre voksne kommer inn midt i timen og forstyrrer. Det er uro hele tiden. En annen uheldig ting på barneskolen er at de bruker dobbeltimer for de yngste elevene. Det er to timer sammenhengende, og det kribler i kroppene til barna.

Fra psykiatritjenesten pekes det på hvor viktig det er at elevene i grunnskolen opplever både omsorg og trygghet i klassemiljøet og i skolehverdagen for øvrig. ”Omsorg og trygghet bør gå hånd i hånd og danne en basis for en god kvalitet i opplæringen”. Her vektlegges betydningen av å skape trygghet og trygge relasjoner elevene i mellom og mellom barna og lærer fra første klasse, og at man roer ned læringstrykket for de yngste elevene.

Trygghet er viktig, men så ser man en snikende tendens til forventninger om mer formell læring også i barnehagene. Jeg ser en motsetning mellom læring og trygghet. Forventninger om læring kommer mer i fokus enn lek i barnehagen. De nasjonale prøvene skaper press nedover i barnehagen. Det er storpolitikk. Det er bekymringsfullt at ordet læring forekommer mange flere ganger enn ordet lek i rammeplanen. Mye fokus på læring og mestring skaper tapere tidlig for de som ikke presterer på gjennomsnittet. [...]. Å verdsette menneskene for det de kan, se det unike ved hver enkelt elev. Men jeg tror den tiden er forbi, dessverre. Det er lite rammer for de som er litt annerledes. Rammene blir for trange. Og lærerne har læreplanen å forholde seg til.

Slik uttrykkes en bekymring for at læringsaspektet skal fortrenge barnets behov for trygghet og omsorg, og at læring ikke må komme i veien for trygghet og trivsel de første skoleårene.

Enkelte informanter har sterke meninger om forskjeller i skolen knyttet til grenser og struktur:

For barn som viser symptomer i barnehagen blir disse bare mer påfallende på skolen. Mitt inntrykk er at barneskolen ser ut til å mangle rammer, grenser og struktur. Dette øker problemene for mange barn. Vi har jobbet tett på flere barn som har hatt store problemer i barneskolen. Det har vært elever som de på barneskolen ville ta ut av klassen og ut av skolen og gi spesialtilbud. Og så ble det bare mindre problemer på ungdomsskolen. Elevene gis gode rammer, lærerne er svært tydelige, men omsorgsfulle. Jeg får tilbakemelding fra flere elever om at det oppleves som en annen verden å komme til ungdomsskolen.

I tilknytning til denne kommentaren, kan det nevnes at det generelt, ikke bare i Sokndal, kan være slik at situasjonen for elever blir endret til, ofte til det bedre, ved overgang fra barneskolen til ungdomsskolen. Det kan selvsagt være ulike årsaker til dette, men den diskusjonen går vi ikke nærmere inn på.

Synspunkter på arbeidet med tilpasset opplæring ved skolene

”Skolene sliter med tilpasset opplæring”

Fra PPT bemerkes det at mange skoler generelt sliter med tilpasset opplæring, og at det heller ikke ved skolene i Sokndal er en helhetlig forståelse av begrepet.

Der er ingen helhetlig forståing, og skolene sliter med tilpasset opplæring. De ulike lærerne får til ulike ting og gjør ulike ting. Det råder en oppfatning om at lærerne vet hva elevene trenger og organiserer dette på best mulig måte etter ressurser.

En av informantene fra PPT peker på hvor personavhengig opplæringstilbudet for elever kan bli, og at arbeidet med tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i stor grad er opp til den enkelte lærer:

Jeg kjenner ikke så godt til systemene i skolene og ser at de i skolen kjenner lite til våres system. Kontaktlærerne har lite innsikt, kjennskap og kunnskap om hva som finnes av tiltak og støttetiltak. Slik det er nå vil det være personavhengig hva de vet eller kjenner til om systemet for spesialpedagogisk arbeid. Det varierer hvor oppdatert de ulike personene er. Noen oppdaterer seg og leser papirene, mens andre ikke gjør det.

Det gis også uttrykk for at enkelte lærere ser ut til å få til en god tilpasning ut fra elevenes forutsetninger. En representant for PPT poengterer foreldrenes rett til medbestemmelse og viktigheten av at disse stiller krav til skolen og lærerne i forhold til om de får til en tilpassning av opplæringen. ”Da blir det stilt krav til hva som blir gjort liksom, at foreldrene holder lærerne litt i ørene”.

Informanter fra PPT synes det er vanskelig å uttale seg helt klart omkring sider ved opplæringen i skolene i Sokndal. En uttrykker det slik:

Dette er vanskelig, det vet jeg faktisk ikke...Jeg tenker at det er litt den gammeldagse tenkingen som henger igjen, og ting blir kanskje mer synlig når de har så få skoler. Det er sårbart når miljøet er så lite. Det kan også være lærere med gammeldags tenking som mener at er det litt vansker så er det spesialundervisning som skal til. Skolene i Sokndal arbeider nok godt, de er ikke nødvendigvis noe dårligere der enn på andre steder. De jobber nok med tilpasning og differensiering de som andre.

Det som formidles fra informantene er deres oppfatninger om forholdene i skolene, og det kan selvsagt være slik at de kan ha andre oppfatninger om dette enn de som jobber i skolene.

Dilemmaer ved sakkyndige vurderinger

Det understrekes at PPT ofte står overfor dilemmaer og vanskelige valg i sakkyndige vurderinger. For eksempel kan en elev i en klasse med en dyktig lærer greie seg uten enkeltvedtak, mens samme eleven i en annen klasse og med

en annen lærer vil få enkeltvedtak for at opplæringen skal kunne være forsvarlig ut fra opplæringslovens § 5-1. Dette viser hvor viktig det er for PPT ved en sakkyndig vurdering å kjenne godt til skolene, å vite hvilken kompetanse lærerne har, og hvordan skolen kan greie å løse det aktuelle problemet. Følgende uttalelse fra en fra PPT uttrykker dette:

Vår kunnskap om skolen blir således avgjørende for hvordan disse tilrådingene blir. PPT må derfor tenke at en må gi sakkunnige tilrådinge sett i lys av skolen og hva som skjer på den enkelte skole.

En informant peker på det komplementære forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning på følgende måte:

Når en snakker om begrepet tilpasset opplæring kan en se det ut fra Vygotsky sin teori om å legge til rette for mestring. Går du i 3. klasse, men ligger to trinn under faglig, må du få jobbe ut fra ditt nivå slik du kan strekke deg. Der vil være en grense mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, og dette er vanskelig. Jeg mener at en tilpasning kan strekkes langt før det spesielle trer fram. Derfor er det kanskje slik at spesialundervisning på en plass, ikke trenger å være det en annen plass. Skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er ikke klart, synes jeg. I de områdene du ikke kan nå kompetansemålene, må det settes inn i eleven sin emneplan. Da blir det eleven sin IOP.

De foregående sitatene uttrykker tydelig kompleksiteten i de vurderinger som kan danne bakgrunn for et enkeltvedtak for en elev.

Fleksibilitet i ressursbruken

Et annet forhold som understreker det komplekse i vurderinger bak et enkeltvedtak for en elev er det som gjelder fleksibilitet i skolen, knyttet både til ressursbruk, til det å se alternative muligheter og til lokalitetene. Enkelte informanter fra PPT mener at det kan være for lite fleksibilitet i systemet innad i skolen, og at det av og til må utarbeides en ny IOP for å endre på løsninger ut fra de mulighetene som finnes på skolen. Noen av løsningene en må velge når en legger til rette for eleven er ”av og til kanskje ganske konservative”, som en uttrykker det, og peker på at skolen kan ha vansker med å tenke nye løsninger på et problem.

Imidlertid tror informantene fra PPT at barneskolen i Sokndal har hatt en svært god måte å samordne det spesialpedagogiske teamet på. ”Det flekser og kjører ulike kurs. De har ART-kurs, lesekurs og flekser på bruk av spesialundervisningsressurs for å kunne følge opp elever ved behov”. Imidlertid sier lærerne selv at skoleåret 2007-2008 er det første året på lang tid der de har

hatt mulighet til å gjennomføre lesekurs (jf kapittel 3). Likevel mener noen av de samarbeidende instanser at enkelte lærere er lite fleksible når det gjelder å utnytte ressurser på en god måte. ”Jeg opplever at noen lærere viser lite evne til å se muligheter”, uttrykker en.

Flere informanter fra de ulike tjenestene viser til de utfordringene som barneskolen har når det gjelder lokalitetene. Det er en gammel skole som gir en del fysiske begrensinger, som blant annet innebærer at det brukes mye tid på forflytninger og leting etter rom. Begrensninger i lokalitetene fører også til mindre fleksibilitet. Mye blir tungvint, og som en uttrykker det: ”Det krever mye av lærerne å gjøre vanlige ting”. De fysiske begrensningene er også med på å legge begrensninger i en fleksibel utnytting av ressurser.

Arbeidet med spesialundervisning ved skolene i Sokndal

På spørsmålet om hva som kjennetegner arbeidet med spesialundervisning ved skolene i Sokndal, svarer personer fra PPT at de ikke kjenner særlig godt til hvordan spesialundervisningen faktisk foregår i kommunen. Liten tid til dialog og veiledning ved skolene gir liten anledning til å få innblikk i arbeidet med spesialundervisningen. Kontaktpersonen ved PPT for skolene i kommunen uttrykker det slik: ”For de barna jeg følger over tid kan jeg jo se om det skjer en utvikling, og følge opp på samarbeidsmøtene hvordan tiltakene virker og hva som kan gjøres videre”. Elevers IOP blir utarbeidet på skolen av lærerne som har eleven, og PPT gir så tilbakemelding på dette dokumentet.

Mange elever med store behov

Skolene i Sokndal har flere elever med store ressursbehov. Det opplyses at et flertall av elevene som får enkeltvedtak med tildeling av spesialpedagogisk ressurs på over 360 elevtimer, er elever med vansker knyttet til krevende atferd. Enkelte av de med så stort ressursbehov har multifunksjonshemminger, eller har omfattende funksjonshemminger og trenger hjelp til det meste, kontinuerlig oppfølging og tilsyn. PPT peker på at kommunen ikke har en spesialavdeling for svakt fungerende elever, men at ”de plastrer og bruker ressursene sine for å få ting til å gå i hop”. De mener dette er med på å låse skolens ressurser, og at det bidrar til mindre fleksibilitet i ressursbruken.

Enkelte av informantene fra de samarbeidende instansene uttrykker at de vet lite eller ingenting om hvordan ressursene til spesialundervisning på skolene blir brukt, men stiller spørsmål ved om skolene kanskje burde hatt spesielle segregerte tilbud for enkelte av elevene med det største vanskene.

Skolene burde kanskje hatt en spesialavdeling for noen av elevene med de største vanskene. De som trenger mye oppfølging tapper kontoen for andre barn i skolen. Et segregert tilbud vil i slike tilfelle være mer å tjene på. En elev bør ikke være inne i en klasse eller gruppe for en hver pris. Det burde kanskje heller vært slik at et barn med store behov kunne være ute av gruppen eller klassen for å trene seg opp ute for å så kunne gå noe gradvis inn i en klasse når en var klar for det. Tenkingen rundt disse barna er at de må gjøre ting så veldig forskjellig, men det som er felles kan gjøres med andre. Men når de trenger ro til trening eller blir aggressive kan de gå til sitt.

Et par av informantene uttrykker dette slik:

Elevene med spesielt store behov er kommet inn i skolen de siste 5-6 årene. Selv om disse barna har vært i kommunen hele tiden, så har ikke kommunen tatt inn over seg at det ville bli behov for mye ressurser knyttet til opplæringstilbudet av disse barna.

Foreldrene vil ha de integrert, men fra 3. trinn faller de mer og mer ut. Det hadde da vært bedre om kommunene hadde en spesialavdeling for disse. Men det koster jo så mye penger så det har vel ikke kommunen råd til.

Informantene fra PPT har forståelse for foreldrenes behov for å få barna sine integrert, men de mener også at elevene som sliter mest, skaper uro for den vanlige elev, og særlig gjelder dette elever som er spesielt avhengige av ro og rutiner. Det pekes på at det fører til store utfordringer for skolen og elevene. Noen av informantene viser til at elever som nå har helt segregerte tilbud på ungdomsskolen kanskje kunne ha vært mer inne i fellesskapet om de hadde fått et bedre tilpasset tilbud tidligere.

Om bruken av ressurser til spesialundervisning

Kompetanse i kommunen – kommunens ansvar

Flere av informantene fra skolens samarbeidende instanser peker på hvor viktig det er for kommunen å bygge opp kompetanse på ulike områder. Dette gjelder både videre oppbygging og styrking av spesialpedagogisk kompetanse innad i skolen, men også på de ulike nivåene i kommunen. Representanten fra BUP framhever oppretting av psykiatritjenesten som en nyttig ressurs i kommunen, og uttrykker kommunens ansvar for kompetanseutvikling slik:

Men jeg kan nok spørre om hvilken kompetanse skolene har på elever med ADHD for eksempel? Det er jo kommunene som skal følge opp deres kompetansekrav.

BUP skal ha en raskt inn og en raskt ut, og forholder seg til individ, kartlegging, diagnostisering og medisinerer. Kommunen har selv ansvar for å følge opp saker, individ og tilføre kompetanse for de som skal følge opp elevene. [...] Jeg mener at Sokndal fungerer godt med tanke på psykiatritjenesten og det tilbudet som blir gjort der.

Informanter fra PPT framhever den kompetansehevingen for lærere som ligger i arbeidet med PALS som nå skjer på barneskolen, og det uttrykkes en positiv forventning til at dette arbeidet kan føre til at lærerne blir mer samstemte og samkjørte i forhold til tenkning rundt sentrale aspekter i opplæringen: ”Dette ser jeg på som veldig greit, da dette kan føre til at de ansatte kan begynne å tenke mer likt. At det blir sånn at her på skolen gjør vi sånn”. Enkelte opplever og gir uttrykk for at det er noe ulike kulturer ved skolene i kommunen:

Det er to ulike kulturer på barne- og ungdomstrinnet i Sokndal, så sammenslåingen blir litt spennende. Det har vært litt sånn at nå er en ferdig på barnetrinn og skal nå begynne på nytt på ungdomsskolen.

Det pekes på at arbeidet med PALS også kan bringe med seg en mer felles forståelse rundt utvikling av skolekulturen ved de to skolene.

Utbredt bruk av assistenter

Uttalelser fra noen informanter viser til at det er en utbredt bruk av assistenter i arbeidet rundt enkeltelever. Skolen ønsker i mange tilfeller assistenter, og informantene fra PPT uttrykker at de av og til må presisere overfor skoler at mye av undervisningen er så komplisert at det kreves profesjonell kompetanse, og at det trengs en pedagog. Følgende utsagn kan illustrere dette:

Kanskje er det slik at kjennetegn på spesialundervisning i Sokndal kommune er at der har vært en tradisjon for at en setter inn assistenter i dette arbeidet i stedet for pedagoger. Når en tenker at assistent like gjerne kan gjøre arbeidet, er en kanskje ikke klar over hva arbeidet innebærer. I slike sammenhenger kan en også stille spørsmål om kompetanse, kontinuitet og kvalitet på det spesialpedagogiske arbeidet som blir gjort. I et tilfelle var det 7-8 assistenter som skulle utføre et arbeid mot en elev. Dette ble ikke så veldig bra og en fikk litt dårlig erfaring med dette, derfor påpekte jeg at pedagog måtte gjennomføre arbeidet.

Når jeg hadde sagt fra til skolen at det måtte være en pedagog inne har det vært greit, men som sagt så virket det som det var tradisjon for å sette inn assistenter. Jeg er ikke sikker på om de alltid har den kompetanse og kunnskap som er nødvendig.

Det pekes også på at det merkes tydelig hva kompetanse hos lærerne betyr for å vite hva noen barn trenger. Dersom en lærer mangler kunnskap og kompetanse, skjer det gjerne at enkelte situasjoner forverres.

For eksempel har lærere blitt kurset i Asperger, noe som har gjort underverker. De gjør ting helt annerledes nå, som fungerer bedre for hele klassen.

Det vi ser er at om en som lærer ikke er tydelig, litt rotete, ikke forberedt, kan dette være en utfordring for elever med ADHD. Slike lærere finnes også i Sokndal som alle andre steder. Lærerne legger vekt på ulike ting, noen vi ha det moro og noen er veldig "sånn".

En informant understreker betydningen av at foreldre stiller krav til kompetanse på skolen og at ansvarsgruppen på skolene følger opp arbeidet med barn med spesielle behov. Men skolene sliter med å få spesialpedagoger i skolen, og når denne kompetansen mangler, må det brukes lærere uten spesialpedagogisk kompetanse. Det er vanskelig å rekruttere nye og unge lærere, og at flere har sluttet etter kort tid. Dette er en bekymring som også skoleeierne nevner.

Andre sider ved opplæringen i Sokndal

"Lærerne sitter med alt i fanget!"

Som svar på spørsmålet om kjennetegn ved opplæringen i Sokndal, sier flere av samarbeidsinformantene at det ser ut til å være en utfordring i Sokndal at lærerne skal være "tusenkunstnere". De mener at lærerne har reelle og store utfordringer, og enkelte peker på at det er lærerne som i stor grad blir sittende med ansvar for mange oppgaver som egentlig tilhører andre. En informant sier: "Lærerne sitter med alt i fanget!" Andre utsagn peker i samme retning:

Lærerne, foreldre og PPT har møter om disse barna, men her er andre som uteblir. Lærerne gjør jobben når det gjelder fritidstilbud, avlastning, hjelpemidler. Det er nesten slik at nå skal alt foregå på skolen med lærerne. Lærerne skal se til at elevene har venner, at barna blir involvert i ulike aktiviteter på fritida. Det blir nesten som skolen skal ivareta noe av de foresattes mandat også.

Noe av det som berøres her, kommer til uttrykk senere i dette kapitlet, der det pekes på behovet for koordinering av ulike tilbud for barn og unge med ulike vansker (jf. avsnittet "Behovet for et system for støtteordninger i Sokndal kommune").

Med spesiell tanke på de yngste elevene er en informant bekymret for at det kan by på uro og problemer at elevene på 1. trinn blir slått sammen fra tre til to grupper/klasser på 2. trinn. Det uttrykkes også en viss skepsis til bruken av stasjonsmetoden og Nylundmodellen, som kanskje ikke passer like godt for alle elever i en gruppe.

I barneskolen er det en topp i andre og sjuende klasse, både i fjor og dette skoleåret. Er det noe systemisk her? På 1. trinn er det 3 grupper, men fra 2. trinn blir de delt inn i 2 grupper. Skaper dette uro og problemer for så unge elever? De bruker også stasjonsmetoden og Nylundmodellen fra 1. og 2. trinn. Dette er metoder som fungerer godt for de flinke elevene, men det passer ikke for de som har vansker av ulike slag. De faller ut, greier ikke å gjøre det de skal på eget ansvar uten voksenstøtte og lager bråk. Da begynner henvisningene for vansker.

Informanten stiller her spørsmålet om det er systemiske og organisatoriske endringer som skjer fra 2. trinn som kan være grobunn for uro hos en del av de yngste elevene.

Hva er det med ”midttimen” på barneskolen?

Flere informanter peker også på et annet organisatorisk særtrekk ved barneskolen. Dette gjelder ”midttimen” for småskoletrinnet (jf. omtale av midttimen, kap. 3). Midttimen kan ofte by på problemer for barna i form av mye uro og konflikter, som har ulike årsaker. For noen barn er midttimen en utfordring, noe også foreldreinformanter gir uttrykk for (se kap.5). Blant annet kommer det fram at det er mange, som ikke kjenner elevene så godt, som er voksenkontakter i midttimen.

Barnehagene i Sokndal

Det er tre barnehager i Sokndal kommune, ingen av disse er lenger kommunalt eid. Det er 165 barnehageplasser, vel 50 av disse er for barn under 3 år. Det er mellom 40-45 ansatte i barnehagene. Styrerne og de pedagogiske lederne i barnehagene har formell godkjent førskolelærerkompetanse.

Om observasjon og kartlegging av barnehagebarn

Når et barnehagebarn har vansker eller en er bekymret for et barns utvikling, utfører barnehagen i første omgang selv observasjoner av barna. Dette dreier seg blant annet om bruk av observasjonsmateriellet TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling) og ALLE MED (observasjon av sosial kompetanse), i tillegg til egne observasjonsark. I følge styrerne gjennomføres det grundige observasjoner og kartlegginger i barnehagene før PPT kontaktes. Styrerne synes at dette systemet fungerer bra. Førskolelærerne har jevnlig kontakt med PPT, og

søker råd hos PPT på generelt grunnlag, f.eks. når de er usikre på om en sak bør meldes opp. Dette gjøres først etter at foreldrene har samtykket. Barnehagene tar også kontakt med logoped for å få veiledning eller råd omkring språkutvikling og eventuelle språkvansker. De kontakter også andre fagpersoner ved behov, f.eks. ved bekymringer omkring et barn. Dette er da anonyme tilfeller. Fysioterapeut kan kontaktes for å ta en ABC-test, knyttet til motorisk utvikling. Det er fast møte med helsesøster hvert år i august, der de også tar opp bekymringer for barn. ”Hun kjenner dem jo og vet noe mer enn det vi gjør”, sier en av styrerne. Barnehagestyrerne har også møter med helsesøster og barnevernet i et oppvekstutvalg, der de kan diskutere bekymringsmeldinger som anonyme tilfeller. En styrer sier at samarbeidet med hjemmene ikke pleier å være vanskelig når det gjelder språkvansker hos barnet, men at det kan være større utfordringer når det ønskes en utredning knyttet til krevende atferd hos et barn.

Når barn i barnehagen trenger spesielle tiltak og spesialpedagogisk ressurs, kan dette dreie seg om et eget opplegg for barnet eller om styrking av barnegruppe i form av flere voksne. Det skilles altså mellom tilfeller i der det gis ”en-til-en-støtte” med en voksen eller om støtten skal gis i form av flere voksne i barnegruppen. Når barnet skal ha et eget opplegg er det gjerne en assistent og en spesialpedagog som følger opp barnet, mens logopeden kommer inn i bildet når barn har språkvansker.

Dette avgjør mye, også den hjelpen jeg kan få i barnehagen i forhold til flere barn. I enkelte tilfeller har det vært en assistent som hadde det spesielle ansvaret for barnet, i tillegg var det en ansvarsgruppe som fulgte opp og møttes hver tredje måned.

Styrerne gir uttrykk for at ordningene rundt kartlegging av barn og tiltakene for barn med spesielle behov i barnehagen fungerer bra.

Samarbeid med PPT og andre instanser

I følge styrerne er det er en del barnehagebarn som er oppmeldt til vurdering for vansker knyttet til for eksempel atferd, språk og motoriske vansker. Barnehagen har jevnlig samarbeid med PPT.

Vi har et godt samarbeid med PPT, de følger virkelig opp. BUP har også vært inne i noen tilfeller og observert barn med ADHD. Men de skal bare gjøre en kartlegging for så å sende saken videre til PPT, så det blir mest PPT vi forholder oss til.

Vi har et godt samarbeid med andre instanser. Jeg kan ringe kontaktpersonen i PPT når det er noe, og hun kommer. Hun er også

med på møter med foreldre, det er gjerne hun som gjennomfører møtene med foreldrene. Jeg kan ha telefonmøter med PPT om det er noe jeg vil søke råd om.

Det gis uttrykk for et godt samarbeid med og oppfølging fra PPT og andre samarbeidsaktører i kommunen. Når det gjelder forhold som barnehagestyrerne ser på som viktige med tanke på grunnskoleopplæringen i Sokndal, framheves en bekymring for at det kan bli mange voksne for barna å forholde seg til når de kommer på skolen. ”Jeg tenker at det kan være mange voksne barna må forholde seg til – det kan jo kanskje være et problem”.

Visjon for barnehagene

På spørsmål til styrerne om hva som er god kvalitet i barns opplæring og barnehagetilbud, svarer alle at barnehagene har utarbeidet en felles plattform, en visjon, der sosial kompetanse er satt i fokus. Hver barnehage har i tillegg sine egne satsingsområde. En av styrerne vektlegger at kvalitet er knyttet til å ha tid til det enkelte barn, en annen peker på at det enkelte barn må bli sett, og at det må være rom for ulikhet og mangfold. Her framheves det også at barnehagen må ha opplegg som passer for den enkelte, og at ikke alle barna skal gjøre det samme. Den tredje barnehagestyreren ser trygghet og omsorg som det sentrale når en snakker om kvalitet i barnehagearbeidet. Her har de utviklet en visjon som går på ”Først trygghet og omsorg, å få venner, ha trivsel - og så læring”. Det vektlegges at barna først må føle at de blir tatt godt vare på, at de trives og har venner. ”Når dette er på plass kan vi begynne med læring av andre ting”, sier styreren. Det løftes fram at det er et godt samarbeid mellom de tre barnehagene i kommunen.

Kompetanseheving for barnehagepersonalet

Selv om alle de tre barnehagene er private, arbeides det med å utforme en kompetansehevingsplan i samarbeid med kommunen, mellom barnehagestyrerne og oppvekstsjefen. Arbeidet med kompetanseheving er et kommunalt satsingsområde i Sokndal. I tillegg kan barnehagene ha et eget satsingsområde, som i år er IKT. Samarbeidet med kommunen har gitt barnehagene bedre ressurser til kompetanseheving. Det nevnes at det er gitt et kurs i spesialpedagogikk for barnehageassistenter, og for styrerne planlegges det kurs i ledelse.

Overgang mellom barnehage og skole

Det er utviklet en plan og gode rutiner for overgangen mellom barnehage og skolen.²¹ Styrerne har møte med rektor tidlig på høsten om barn som er oppmeldt til PPT, og i januar er det møte med skolen der det blant annet diskuteres hvordan elevene skal inndeles i klasser hvert år. Våren før barna skal begynne på skolen får de møte lærerne sine, være på besøk på skolen en dag og bli kjent med hverandre. Dessuten treffes alle barna fra de tre barnehagene det siste året før skolestart i ”Øynoklubben” en time pr. uke, der det drives med spesielle skoleforberedende oppgaver. Det er også uttrykt som et mål at barna her skal bli kjent med hverandre.

Når klasselistene er ferdige, har barnehagen møter med klassestyreren der det gis informasjon som kan være viktig om det enkelte barn, hvis foreldrene har gitt samtykke til dette. Det er ikke alltid at alle foreldre ønsker dette, da noen helst vil at barna skal starte på skolen med blanke ark.

For barna med spesielle behov er det andre rutiner. Ansvarsgruppen har da møter gjennom hele året før barnet begynner på skolen. I følge barnehagestyrene samarbeider PPT, barnehagen og skolen tett om disse barna før de går over til skolen.

Informantene fra PPT gir uttrykk for at de ikke har noe regelmessig samarbeid med barnehagene i Sokndal kommune. Hyppigheten i kontakten har variert, og det har vært kontakt i enkeltsaker. Barnehagene har ellers søkt råd når det har vært kompliserte tilfeller i systemet. De tre barnehagene i kommunen er nå privatisert, og det uttrykkes fra PPT at det er uheldig at det ikke er en spesialpedagog knyttet til barnehagene i Sokndal. Det vises til at det f.eks. i Egersund kommune er et team som blir koblet opp mot barn i barnehagene når det er behov. Derfor mener de at spesialpedagogisk arbeid for førskolebarn kan bli noe tilfeldig i Sokndal kommune. En informant fra PPT uttaler: ”Barn i barnehager som trenger ressurser får gjerne dette, men det er ofte tilfeldig hvem som skal jobbe med det. Dette kan være en utfordring i arbeidet i barnehagene”.

Ved PPT blir det gitt uttrykk for at de ønsker å være med på overgangsmøtene mellom barnehagene og skolen, men at det er skolen som tar initiativ til å få PPT med. Imidlertid møter representanter fra PPT i ansvarsgrupper i forbindelse med overgang mellom barnehage og skole eller mellom de ulike skolene. Også BUP deltar på slike overgangsmøter i saker, der barn/elever har psykiatriske diagnoser, som de følger opp. PPT gir dessuten et klart uttrykk for at den kommunale ledelsen og skolesjefen tidligere var mer synlig og i større grad deltok på møter, mens dette nivået i de siste årene har vært fraværende.

²¹ Rutiner for overgang til skolen er også omtalt i kap. 3.

Psykiatritjenesten sier at de pedagogiske lederne i barnehagene ikke tar kontakt med denne tjenesten, noe som representanten for denne tjenesten synes er veldig uheldig. ”Jeg har vært i alle barnehagene og orientert, informerer dem om kurs. Men det er lite jeg har med dem å gjøre”. Med lang erfaring og god kompetanse på knyttet til barn i førskolealder gir ansatte i psykiatritjenesten uttrykk for et sterkt ønske om å samarbeide med og arbeide mot barnehagene. På spørsmålet om hvem som kontakter psykiatritjenesten, svares det et det stort sett er lærere eller helsestasjon, men også noen foreldre.

Lokale trekk ved Sokndal-samfunnet

Flere av samarbeidsinformantene viser til at det har vært et stort trykk på barnevernet i Sokndal kommune. Noen peker på at det er mange fosterfamilier i Sokndal, som også er med på å skape et press på barnevernet i kommunen, selv om dette er barn som egentlig hører til barnevernskontoret i kommunen de kommer fra.

Noen informanter framhever de sosiologiske forholdene i kommunen. Sokndal er en tradisjonell industrikommune, med et generelt lavt utdanningsnivå. At foreldres utdanningsnivå og sosioøkonomiske status er en sentral forklaringsvariabel for barns skolerestulater er dokumentert i flere forskningsrapporter både nasjonalt og internasjonalt. Noen av informantene uttrykker seg slik omkring spesielle forhold i kommunen:

Familiære forhold kan være en faktor. Folk blir boende i Sokndal og der er små utskiftninger. Vi ser jo at ting går igjen i familier, og det gjør mye av seg på en så liten plass. Vi vet jo at dysleksi og ADHD kan ligge til familier. Samfunnet i Sokndal er lite, så ting blir jo så synlig.

Om ting ikke ligger til gener ligger det gjerne i holdninger også. Et eksempel er at en lærer kan si at på vår skole har vi problem med matematikk. Da kan foreldre si: ja, vi har jo ikke vært så flinke i det i vår familie. Det er så små forhold i Sokndal, og en har holdninger til hvordan ting skal være. Dette kan være holdninger som ”I vår familie har vi jo aldri vært flinke i skriving, men vi har jo klart oss”. Slike utsagn kan høres i Sokndal. En holdning kan også være at jeg har ikke klart meg for vi er ikke flinke. Disse holdningene må vi knekke, det er en ond sirkel!

Det er et tankekors hva det er som kan være så spesielt i Sokndal. En kan jo stille spørsmål om det kan være genetiske strukturer. Det er vanskelig å se at Sokndal kan skille seg ut frå andre kommuner og samfunn. Jeg kan ikke se at lærerne skulle være noe dårligere der enn

andre steder. Der har vært en del tunge barnevernssaker i Sokndal, men det skulle jo ikke være nok til at der er så pass mange barn med disse vanskene.

I en periode figurerte Sokndal høgt på statistikken for skilsmisser, men kommunen skiller seg ikke lenger ut i så henseende. En peker på at Sokndal er sterkt kvinneorientert samfunn, med mange kvinner som arbeider med barn i Sokndal, både på skolene og i barnehagen. Skiftarbeid er vanlig i kommunen, og det kan bety at en del foreldre og barn ikke ser så mye til hverandre. En informant uttrykker dette slik:

Spesielt far jobber skift, jobber mye på natten, sover på dagen. Mange av barna ser foreldrene sine lite. Det blir lite foreldretetthet. Blir opp til mor å ta seg av ungene.

Spesielt kan dette føre til at barna ikke får så hyppig kontakt med fedrene. Som en informant sier: "Barna trenger forbilder som er aktive overfor barna". Han mener også at det ofte er mødrene som har ansvaret for kontakt med skolen, og at fedre ikke i like stor grad kommer på foreldremøter.

Sokndal har lang tradisjon som en industrikommune med Titania som en solid hjørnestensbedrift. Ungdommer i bygda har i alle år vært sikret trygge jobber her etter endt skolegang. Flere informanter mener at det derfor er små forventninger til barn i Sokndal med tanke på at de skal reise ut av bygda for å ta utdanning. "Man er ferdig på ungdomsskolen, får seg jobb på bedriften og er fornøyd med det", sier en informant.

En informant mener at foreldrene i mange tilfeller ikke er strenge nok, og at mange foreldre i Sokndal har en framtidig aksepterende holdning til alkoholbruk hos de unge. Det drikkes mer, mener denne informanten, og det er akseptert av vokstengenerasjonen i stor grad. Han peker også på at det finnes lite felles grenser og regler overfor barn og unge, og har inntrykk av at det er lite kontakt mellom foreldrene i bygda for å sette grenser for ungdommene sine, for eksempel å bli enige om enkle kjøreregler blant annet for innetider og alkoholbruk (f.eks. om foreldre skal gi alkohol til barn som er under 18 år når de skal på fest).

Behovet for et koordineringssystem i Sokndal kommune

Uklare ansvarsforhold i kommunen?

Det understrekes av alle informantene fra de ulike tjenestene at Sokndal kommune har hatt flere svært vanskelige og krevende saker, som har stilt store krav til de ulike instansene. En informant peker på behovet for klarere ansvarsforhold i ulike saker:

Jeg kan godt forstå at lærerne er fortvilet. Når da BUP sier at dette er et atferdsproblem, og at det ligger til barnevernstjenesten, er det jo viktig at de får hjelp av disse. Kanskje burde det være en større klarhet i hvem som eier de ulike sakene en arbeider med? En kan spørre om dette er tydelig nok på de ulike nivåene. Hvem har ansvar for hva, og hvilke forventninger sitter de ulike aktørene med overfor hverandre?

Andre samarbeidspartnere gir uttrykk for at det ikke er alle barn med tunge vansker som har fått utarbeidet en individuell plan (IP), eller at denne ikke følges opp. Det pekes på at dette arbeidet ikke blir fullt ut prioritert i kommunen.

Det er lovpålagt (helseslovgivningen) at disse barna med store vansker skal ha en IP (habiliteringsplan), men dette tror jeg at Sokndal kommune har bestemt seg for at de ikke skal bruke tid på. Men det er lovpålagt. Barn med spesielle behov får lite oppfølging av ulike etater i Sokndal.

Et stabilt koordineringssystem

Flere av informantene mener det er behov for en instans i kommunen som kan koordinere flere av tiltakene for barn og ungdom i Sokndal. En informant er svært klar i sine meninger om at flere tjenester ikke fungerer godt nok og konkluderer med at et koordineringssystem for ulike tjenester, trolig vil løse mange problemer for barn og ungdom med ulike vansker:

Sokndal har hatt en del utfordringer på atferd og gutter. Av og til har jeg sagt; "Denne gutten er jo ikke mottakelig for læring. Her må en stable på beina noe helt annet". Det vi ser er at det mangler et støtteapparat for barn og unge som trenger hjelp i Sokndal. Det kan ta mange måneder før en hører noe fra barnevernet for eksempel. Ting fungerer ikke og en sier "nei, det nytter ikke, for vi hører ikke noe fra dem og så videre", nesten som mistenksomhet. Men slikt nytter ikke. Vi

må ha på banen et system som er forpliktende, der må være system mellom de ulike støtteapparatene. Ting fungerer ikke, enten er ikke en person til stede, eller han er syk, eller en hører at det har vi ikke. I alle fall er ikke systemet eller apparatet i Sokndal kommune godt.

Det gis også uttrykk for at det ikke alltid er enkelt å få dannet en ansvarsgruppe for de som har krav på det: ”Det å opprette en ansvarsgruppe i Sokndal er for eksempel ikke lett om det ikke er veldig viktig”.

Helsesøster og andre innen omsorg glimrer med sitt fravær og det gjør det veldig slitsomt og stigmatiserende å ha barn med spesielle behov i Sokndal. Lærerne bruker masse tid på å ta seg av disse barna. Jeg opplever at skolen og PPT er aktive, men ikke så mye de andre. Ikke har de spesialavdeling eller en kommune i ryggen som kan hjelpe de med IP.

Det framheves at barnehagene ikke har ressursteam, og at instansene helsesøster og barnevern ikke er med i slike ressursteam, noe flere informanter mener de bør være.

Flere peker på at lærerne blir sittende med for stort ansvar for oppgaver som de ikke skulle bruke tid på. Det vises til at Flekkefjord har fått til et koordineringssystem for støtteordninger, et ressurscenter for barn og unge, der både helsesøstertjenesten, PPT og barnevernstjenesten er med. Der skal også komme psykolog. Senteret skal samlokaliseres, og formålet er å få til et mer tverrfaglig samarbeid både i forhold til enkeltpersoner og forebygging (Bergem and Gamlem 2007). Det pekes på at en gjerne også skulle hatt noe lignende i Sokndal.

Jeg skulle ønske at dette kunne bli bedre – slik som de for eksempel gjør det i Egersund. Her har de vennegrupper, støtteordninger. Det er kommunen som står ansvarlig for dette og legger til rette og sier hva de kan bidra med, og ikke lærerne som gjør alt slik det er i Sokndal. Det må lages et system for slikt for å ivareta foreldre og integrere barnet i samfunnet. En skal ikke trenge å kjempe, det må være noen som vil legge til rette. Slik det er nå er det jo synd og skam å ha et barn med diagnose i Sokndal. Du blir en belastning: ”Må du ha det, trenger du det?”

Lærerne er dyktige og gjør alt for å legge til rette, men de rekker jo ikke over alt. Nå må lærerne snart få begynne å jobbe med fag, og noen andre må ta de andre ballene. Lærerne har nok tatt for mange baller nå, men de står nærmest barna og da blir det sånn”.

Det kommunale nivået er på banen nå

Fra PPT uttrykkes det som bekymringsfullt at det kommunale nivået, den administrative skoleledelsen i Sokndal kommune, svært sjelden er i kontakt med PPT. ”I løpet av fire år har jeg hørt noe fra disse en gang, tror jeg”, sier en fra PPT. Flere framhever hvor viktig ledelse er for arbeidet ved skolene. En informant uttrykker dette slik:

Ledelse er også viktig på skolene, at de står fram og tar støytten. Kontakt mellom PP-kontoret og skolekontoret ser jeg på som viktig. Dette mangler litt i Sokndal, det oppleves som de prosjektene vi gjør ikke er viktig. Dette er litt rart, skolelederne bør jo ta del, det har noe med legitimitet å gjøre. Vi på PPT har lite eller ingen kontakt med skoleeier i Sokndal, men dette gjelder også noen andre kommuner. Skoleeier må være tydelig og synlig, de må si hvilke premisser og hva vi skal jobbe med. Vi i PPT hører lite fra Sokndal kommune, her er det litt utydelige linjer.

Imidlertid understrekes det fra PPT at de nå opplever at skoleeier viser et sterkt ønske om og tar grep om arbeidet med skoleutvikling. En uttrykker dette slik:

Jeg vil si noe forferdelig viktig! I vår [2007] kom Sokndal med en bekymring rundt forholdene i skolen, nå tar de tak i utfordringene og prøver å se hva som kan gjøres. Dette mener jeg er en positiv prosess fra kommunen, og det viser jo at skole og kommune vil. I Sokndal kommune kom det bekymringer om forholdene og det førte til at representanter fra kommune, skole, foreldre og PPT satte seg ned og drøftet hva som burde gjøres. På den måten kom en i gang med PALS på barneskolen. De så i Sokndal at en må arbeide med noe grundig over lengre tid. All honnør til kommunen og skolene for at de nå har satt i gang dette arbeidet.

Oppsummering

De ulike instanser som skolen samarbeider med, presenterer her synspunkter på sin rolle overfor skolen, og på arbeidet med kartlegging og oppfølging av elever og barnehagebarn.

- **PPTs arbeid - intensjon og realitet**

- PPT er presset på tid, og må derfor prioritere å ta unna lange ventelister og nødvendig papirarbeid. *Liten tid til oppfølging og veiledning* hindrer PPT i å gjøre seg kjent med sentrale prosesser på skolene, og de gir uttrykk for at de har lite innblikk i hvordan arbeidet med spesialundervisning er organisert i skolene.

Dette hindrer denne tjenesten i å kunne *bidra til en systemutvikling* i forhold til skolens tenkning omkring kvalitet i opplæringen, spesialundervisning og tilpasset opplæring.

- PPT foretar en grundig og omfattende kartlegging før de gir diagnosen dysleksi.

- PPT står ovenfor *dilemmaer i sakkyndige vurderinger* knyttet til om elever skal ha enkeltvedtak eller ikke. Dette viser at om en elev får enkeltvedtak faktisk kan avhenge av faktorer som ligger utenfor elevens vansker, men kan være knyttet til skolens og enkeltlæreres rammer, som holdninger og kompetanse, og til begrensninger i skolens lokaliteter.

- **Fokus på vansker**

- Flere av informantene mener det er en tendens at skolen har stort fokus på vansker hos elevene, og at vanskene kan avhjelpes med spesialundervisning.

- Det pekes på at lærerne og skolen ikke har en klar og enhetlig forståelse av sentrale begreper, som f.eks. tilpasset opplæring og spesialundervisning.

- **Kvalitet i opplæringen**

- Flere gir uttrykk for at kvalitet i opplæringen knyttes til god *kompetanse*, god *struktur* og *kontinuitet*, *tett oppfølging* og at lærere har gode *relasjoner* til elevene sine.

- **Kartlegging - diagnoser**

- Flere informanter stiller spørsmål ved *prosedyren for diagnostisering* av ADHD ved BUP i Egersund, og har refleksjoner knyttet til omfanget av denne diagnosen for barn i Sokndal. Enkelte informanter stiller spørsmålet om rask utredning fra BUPs side av og til kan gå på bekostning av grundighet.

- Flere mener det er uheldig at BUP ikke har ansvar for oppfølging av elever etter at ADHD-diagnosen er satt, og at dette alene blir PPTs ansvar.

- Legene, som har den medisinske oppfølgingen av barn og unge med ADHD, er også ønsket på banen i større grad i Sokndal.

- **Assistenter i skolen**

- PPT viser til en omfattende bruk av assistenter i barneskolen, som de mener i noen grad brukes isteden for lærere i undervisningen. Dette kan føre til uro, liten kontinuitet og mangelfull kvalitet i opplæringen.

- **Kompetanseutvikling**

- Kommunen har ansvaret for å utvikle kompetanse i kommunen, og i løpet av våren 2008 har flere lærere på skolene fått kompetanse til å arbeide med og kartlegge lese- og skrivevansker (LOGOS). Det er også bevisst satsing på kompetanseutvikling knyttet til atferdproblem ved skolene.

- Kompetansehevingsplanen i kommunen omfatter nå også barnehagepersonalet.

- **Barnehagene**

- Barnehagestyrerne mener det er gode *rutiner ved overgang* fra barnehage til skole, og at ordningen de i dag har om samarbeid med PPT og andre instanser fungerer godt. De mener å ha innarbeidet gode *rutiner for kartlegging og observasjon* før de melder barn til PPT, og de har rutiner for å behandle bekymringsmeldinger. De er tilfreds med at det er utviklet en visjon for barnehagene i kommunen.

- **Samarbeid mellom skole og støtteapparat**

- Det framkommer at et *systematisk samarbeid* mellom skolen og flere andre av de samarbeidende tjenestene ser ut til å være mangelfullt i kommunen.

Samarbeidet mellom flere av de enkelte instansene i kommunen kan også bli bedre. For eksempel uttrykker psykiatritjenesten et ønske om et samarbeid med barnehagene – og PPT ser behov for mer tid til veiledning opp mot skolens arbeid.

- Flere av informantene mener at det er *behov for et koordineringssystem* for barn og unge med ulike vansker, som kan bygge bro mellom de ulike tjenestene og nivåene i kommunen. Dette begrunnes med at det er noe uklare ansvarsforhold og forventninger mellom de ulike instanser og tjenester på ulike nivåer, som skaper uklarhet og vansker for barn og foreldre, og kan bidra til stigmatisering av utsatte grupper.

- **Skoleutvikling**

- Det oppfattes som svært positivt at skoleeier nå har satt i gang en utviklingsprosess for å ta grep om skoleutvikling i kommunen.

Kapittel 5 Foreldreperspektivet

Rapporten har så langt forsøkt å belyse hvordan lærere, skoleledere, skoleeier og skolens samarbeidende instanser (PPT, BUP, psykiatritjeneste, barnevern, helsesøster og barnehagestyrere), erfarer ulike sider ved grunnskoleopplæringen i Sokndal kommune. I dette kapitlet vil vi presentere oppfatningene til foreldre/foresatte til elever som får spesialundervisning i skolen. Det er verdt å bemerke at selv om flere av spørsmålene som ble stilt til de ulike informantgruppene var tematisk like, ser vi at den historien, de forutsetningene og vilkår som gjelder for de ulike gruppene gjør at de i ulik grad vektlegger ulike sider ved skolens arbeid og rammer. Dette kan også forklares i lys av konstruktivistisk teori, som legger stor vekt på det subjektive i erfaring, forståelse og opplevelse (Rasmussen 2004).

Foreldreperspektivet er framkommet gjennom intervjuer med foreldre/foresatte til seksten barn som får spesialundervisning, og som her presenterer sine syn på ulike sider ved opplæringssituasjonen til sine barn. Dette viste seg å ikke bare gjelde elever som har fått spesialpedagogisk ressurs etter enkeltvedtak, men også de som får undervisningen tilrettelagt innenfor skolens rammer. Da vi ba rektor om å spørre foreldre til barn som fikk spesialundervisning om å la seg intervjuer om barnas opplæringstilbud, var det faktisk de med spesialundervisningsressurs etter enkeltvedtak vi i utgangspunktet hadde i tankene. Imidlertid oppdaget vi under intervjuene at mange av barna, hadde diagnoser, men ikke enkeltvedtak. Vi mener dette er et interessant fenomen, som flere norske utdanningsforskere har pekt på i nyere rapporter, som er knyttet til definisjonen av elever som får spesialundervisning (Fylling and Rønning 2007; Markussen, Strømstad et al. 2007). En ser at praksisfeltet har begynt å oppfatte spørsmålet om hvem som har spesialundervisning som et spørsmål om hva som skjer i klasserommet, hvilken type organisering de gir, hvordan den er organisert, hvilken form og hvilket innhold den har. Denne tilnærmingen blir benevnt som en praksisavgrensning i kontrast til en ren formalavgrensning.

Foreldrene ble blant annet spurt om sine erfaringer med prosessen fram til enkeltvedtak knyttet til tildeling spesialundervisningsressurs, om erfaringer med organiseringen av spesialundervisning, om støtte og oppfølging av barna, og om samarbeidet mellom hjem og skole.

Et av spørsmålene som ble stilt til foreldrene var: *Kan du si noe om prosessen fra kartlegging fram til vedtak for tildeling av spesialundervisningsressurs for ditt barn/dine? Hva ble gjort, hvem var med og hvordan var prosessen?* Bakgrunnen for dette spørsmålet var for det første en forståelse av at diagnoser som f.eks. dysleksi og ADHD tradisjonelt har utløst ressurser til

spesialundervisning. Imidlertid kommer det fram av undersøkelsen at disse diagnosene ikke lenger utløser enkeltvedtak om ressurser til spesialundervisning i Sokndal kommune, men at disse elevene får en tilrettelegging i den ordinære undervisningen i form av tilpasset opplæring. Dette forholdet er med på å belyse den store variasjonen i bruk av enkeltvedtak i ulike kommuner. For det andre ville vi med dette spørsmålet fange opp foreldrenes erfaringer med kartleggingsprosessen, blant annet om det har tatt lang tid fra bekymring til tiltak ble satt i gang for barnet. Dette er interessant å få kjennskap til sett i lys av resultater fra flere rapporter, som viser en klar tendens til en vente-og-seholdning til vansker hos norske skolebarn, i motsetning til andre land som har tradisjon for å sette inn tidlig støtte når barns utvikling og læringsprosess ikke går som forventet (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe & Turmo 2003; St.meld.nr.16 2006/2007).

Prosessen fram til kartlegging av vansker og tildeling av ressurs til spesialundervisning

Enkelte foreldre opplevde prosessen for å få kartlagt barnets vansker som en grei prosess, der det var et godt samarbeid mellom foreldrene og skolen. Når barnet først kom til PPT, gikk kartleggingsprosessen raskt og effektivt. Flere foreldre melder at kartleggingsprosessen har tatt tid, f.eks. har utredninger hos BUP for atferdsvansker og ADHD-diagnosen tatt opp til flere måneder. Mange foreldre mener at barnet deres har hatt vansker som lærerne burde ha oppdaget langt tidligere. Flere gir også uttrykk for at de har opplevd mye vente-og-seholdninger fra lærere, og at det går for lang tid før barnet/barna får en grundigere utredning ved PPT. Det gis flere eksempler på elever som først etter lang tid på mellomtrinnet ble meldt til PPT for utredning av lese- og skrivevansker, og som da fikk diagnosen dysleksi. Foreldre forteller at de i mange år hadde kjempet med barnet for å følge det opp og få det til å gjøre lekser, uten at de visste hvor store vansker det egentlig handlet om. Andre foreldre beskriver at de uttrykte bekymring overfor skolen for barnets lese- og skrivevansker jevnlig fra leseopplæringen begynte, men at det først var på slutten av mellomtrinnet de ble henvist til PPT for utredning, og barnet fikk da dysleksidiagnosen. Foreldreintervjuene viser flere lignende eksempler på at det har drøyd med å få elevene henvist og utredet for vansker. Dette dreier seg både om at lærerne ikke oppdager (eller vektlegger) at en elev har vansker, at de kanskje venter for å se om vanskene går over, og/eller at vente- og utredningstiden har tatt tid.

Det gis flere eksempler på at foreldre opplever at også selve utredningsprosessen har tatt ganske lang tid. For en elev som ble henvist til utredning for ADHD gikk perioden med kartlegging over to skoleår på slutten av barneskolen. Andre foreldre opplever at det er skolen som oftest gir uttrykk for at en elev har

vansker knyttet til f.eks. uro og dårlig konsentrasjon, men noen foreldre merker lite eller ikke noe til vanskene hjemme.

I flere av intervjuene med foreldre kommer det fram bekymringer der de lurer på om medisineringen av barnet deres egentlig har vært nødvendig og riktig, selv om barnet fremdeles går på medisin. Et par av informantene sier at de velger å stole på fagfolkene som setter diagnosen. Flere fortellinger fra foreldrene viser også hvordan barn først har fått en diagnose, for så etter en tid å bli ytterligere utredet og ende opp med en ny diagnose. Slike historier kan få en til å stille spørsmål ved praksisen når det gjelder å sette diagnoser.

På grunn av hensynet til anonymitet er det i dette kapitlet ikke gitt så mange sitater. Men hovedinntrykket vi sitter igjen med etter intervjuene med seksten foreldre underbygger synspunkt på uheldige trender og trekk i opplæringen i Sokndal som også andre informantgrupper peker på.

Om kartlegging og ulike diagnoser

Først én diagnose, og så én til

Flere av foreldrene forteller at barna deres først fikk én diagnose, for så å få en i tillegg, fordi lærerne mente at den første ikke var tilstrekkelig. Eller at diagnosen ble endret til en ny. Dette kan gjelde elever som først fikk dysleksidiagnosen, og så ADHD-diagnosen, med påfølgende medisinerings. Det kunne f.eks. dreie seg om vansker med atferd som en reaksjon på at hovedvansken var knyttet til lesing og skriving:

Men det var jo egentlig dysleksi barnet hadde, og vi måtte etterlyse en kartlegging med tanke på den diagnosen. Vi har sett at barnet strevde hele tiden. Det hadde atferdsproblemer på grunn av frustrasjon, da det ikke fikk til dette med lesinga og ikke fikk hjelp

Andre har først fått ADHD-diagnosen, for så å få Aspergerdiagnosen. Ofte har det vært skolen som har ønsket en tilleggsdiagnose. Det er noe uklart om barn som har fått to diagnoser beholder begge i fortsettelsen, og får en ny diagnose i tillegg til den første, eller om det gjøres en forandring av den første, slik at den siste er å forstå som den diagnosen som gjelder.

Noen foreldre uttrykker at de har opplevd det som vanskelig å få skolen til å forstå hvordan enkelte barns vansker kan arte seg, og at skolen ikke hadde erfaring med hvordan de skulle legge til rette opplæringen for enkelte elever:

Og etter å ha lagt om opplegget har skolehverdagen blitt mye bedre. Men jeg har måttet krangle mye med skolen for å få de til å forstå hvilke vansker barnet vårt hadde. Og denne forståelsen har vært viktig!

Mange foreldre forteller at de har gått gjennom krevende prosesser med utredninger, medisiner, nye diagnoser, og at dette har vært vanskelige situasjoner både for foreldre og barn.

Om IOP og ansvarsgrupper

Det kan se ut som det er en viss treghet i Sokndal kommune knyttet til å få opprettet ansvarsgrupper overfor elever som har krav på dette, og ansvarsgrupper er ikke blitt opprettet for flere barn som skulle hatt det. I tillegg er det mange som opplever å ikke få utarbeidet IOP eller IP for sine barn. Flere informanter forteller at slike grupper ikke er satt ut i praksis for deres barn, eller at ansvarsgrupper ikke fungerer:

IOP ble skrevet etter at jeg slo i bordet til kommunen – så det er utarbeidet, men ikke satt i system, slik jeg er informert. Det er anbefalt av [--] at barnet mitt skulle ha ansvarsgruppe, men det er ikke blitt noe av.

Lærer, assistent og vi foreldre var med på å utarbeide IOP-en. Men den er ikke iverksatt, sikkert fordi [--]. Vi venter på et nytt møte. I forhold til om opplæringsmålene er blitt nådd må vi se på det når vi har møte. Det er jo satt opp læringsmål i forhold til det sosiale og mestring. Tall og bokstaver har barnet jo lært på linje med de andre.

Mens andre foreldre uttrykker tilfredshet med utarbeidingen av individuell opplæringsplan:

Ja, skolen lager IOP. Dette blir gjort av skole og oss hjemme i fellesskap. Personen som har ansvaret for spesialundervisningen utformer planen og så diskuterer vi sammen hva vi skal gjøre og hva der skal stå før den blir sendt inn. Kommunen lager også IP.

Vi hører også om ”solskinshistorier”, der barn som har hatt store utfordringer og familiene deres har fått god hjelp og oppfølging fra ulike støttetjenester i Sokndal kommune, og de er tilfredse med samarbeid og oppfølging fra skolen. Det kommer tydelig fram at en viktig faktor for å lykkes, er å få ansvarsgruppene til å fungere. Det betyr gjerne å få til jevne møter og tett nok oppfølging knyttet til det som oppleves som nødvendig i de enkelte tilfellene. I tillegg er det viktig at representanter fra alle nødvendige samarbeidende instanser møter på møtene, i tillegg til foreldre og lærer.

Vansker knyttet til etablering av ansvarsgrupper og utarbeiding av IOP, og få dette til å fungere i praksis, er forhold som også andre samarbeidsaktører har

pekt på (jf. kap. 4). Mange foreldre mener kommunen bør prioritere dette og få satt det i system.

Spesialundervisningsressurs eller ikke?

Elever med dysleksi får som nevnt vanligvis ikke tildelt spesialundervisningsressurs, men får tilrettelegging på linje med andre elever i klassen. Tidligere var det mer vanlig at elever med dysleksi fikk enkeltvedtak med noe spesialpedagogisk ressurs. Elever med dysleksi får en PC, som foreldrene må søke om. Noen får leksehjelp noen timer per uke. Flere uttrykker at leksehjelp er en god ting, men at det for noen ikke blir gitt nok tid til dette, slik at barnet likevel blir sittende med mye lekser hjemme. Ikke alle foreldre kan hjelpe til like mye. For noen foreldre er det vanskelig å gi barnet den leksehjelpen de trenger. De synes at barna burde fått gjort unna mer av leksene på skolen:

Det kunne vært bedre, for å si det slik. Leksehjelp er bra, det er god hjelp. Men det er ikke nok. Barnet får ikke gjort fra seg alle leksene på skolen, og må sitte mye og streve hjemme. Og jeg har vansker med å hjelpe! Det hadde vært bedre om det meste av leksene kunne vært unnagjort på skolen.

For flere elever med dysleksi er det ikke utarbeidet egen plan for oppfølging eller IOP. Noen av disse forholdene illustreres slik:

Nei, det er ikke laget en IOP for mitt barn. Dysleksidiagnose utløser ikke ressurser, det skal bare gjøres en tilpasning i skolen for disse elevene. Tidligere fikk jo elever med dysleksi ressurser til ekstraoppfølging, men ikke nå. De med vansker, i alle fall store vansker, vil jo kreve mer enn det vanlige. De burde således få mer oppfølging enn vanlig – slik som alle andre. Jeg mener at vanlig tilpasning ikke er nok for en dyslektiker. Det er nok mange som tenker slik når de gjør tilpasning: ”Ja vel, han er dyslektiker, [...] da slipper du å lese alt, du kan lese disse linjene her”. På denne måten blir det bare deler de lærer, de får ikke med helheten, og det blir store huller i kunnskapen. Hva da med kompetansemålene? De skal jo nå dem som alle andre. Jeg sier ikke at det er noe med lærerne, men at det er noe med systemet nå som ikke er bra for dyslektikere.

I dette sitatet berøres utfordringer som kan oppstå i forhold til elevens mulighet til måloppnåelse av kompetansemålene (LK06) når man i skolen ”fritar” en elev fra noe av læringen, noe som slår tilbake når eleven blir sluttvurdert. Det kan da bli et dilemma at denne eleven i en sluttvurdering skal vurderes ut fra de samme

kompetansemålene; kunne det samme som andre elever, uten å ha fått gått gjennom tilsvarende arbeid eller utgangspunkt. Elever som får spesialundervisning (§5-1) kan vike fra kompetansemålene, men alle de andre elevene i skolen skal arbeide inn mot og vurderes etter de om lag 700 kompetansemålene som LK06 inneholder. § 3-20 i forskriften til opplæringsloven viser også til at elever med behov for særskilt tilrettelegging på prøver og eksamen skal kunne få forholdene lagt til rette slik at de kan få vist kompetansen sin ut fra kompetansemål i fag, ”men tiltakene må ikke gi eleven fordeler fremfor de andre som ikke har en særskilt tilrettelegging. Der det i kompetansemålene er krav om skriftlige eller munnlige ferdigheter, er det ikke høve til å tilrettelegge slik at disse ferdighetene ikke blir prøvd når slik prøving er fastsett i eksamensformen for faget”. Med bakgrunn i dette vil det derfor være viktig hvordan skolene arbeider med en tilrettelegging for elevenes læring ut fra føringer som er relatert til LK06, og se dette i sammenheng med elevvurderingen.

Vikarressurs som forsterkning og oppfølging

Ved skolene prøver man å organisere ressursene på en slik måte at de kommer flest mulig elever til gode, og kan brukes som støtte til læring for flest mulig. På barneskolen blir vikarressurs og delingstimer benyttet slik at de utgjør en viktig del av ressurstilbudet for å få en tett oppfølging av elever. I tillegg til dette har skolen spesialundervisningsressurs (t-timer) som blir benyttet for elever som har fått enkeltvedtak. Spesialundervisningsressursene kan også bli brukt fleksibelt i læringssituasjon i klassen, ute på gruppe eller som enetimer – alt etter elevenes behov. Der barneskolen nytter vikarressurs som delingstime eller tolærersystem for trinnene, kan denne organiseringen bli endret til én samlet klasse med en lærer dersom ”lærer to” er syk/har fravær. Ved fravær blant en av lærerne i en tolærerordning, går dermed ”lærer to” inn som ”klassens lærer” denne timen. Det betyr f.eks. at hvis det er en lærer og en spesialpedagog i en klasse, kan spesialpedagogen bli ”tatt bort” fra klassen hvis læreren blir syk, fordi han da må tre inn som vikar for lærer (jf. kap.3). Skolene prøver å beskytte elevenes t-timer (spesialundervisningsressurs), slik at disse skal bli gjennomført. Det understrekes fra skolens side at timer for elever med enkeltvedtak blir prioritert først. Imidlertid er timene der klassen har forsterkning gjennom en tolærerordning mer sårbare. Dette kan medføre at den eleven/de elevene som skulle få støtte gjennom en forsterkning i den ordinære undervisningen kan miste denne hjelpen. Ressursen til ”tett oppfølging” er derfor sårbar på barneskolen ved fravær blant personalet. Flere foreldre uttrykker bekymring for denne ordningen, dvs. der skolens tilrettelegging for en forsterket opplæring for barn uten enkeltvedtak kan bli svekket i perioder med mye fravær blant personalet. Det må tilføyes at skolene også har en egen pott til vikarressurs som de prøver å sette inn i slike tilfeller, men at det av og til kan være vanskelig å få vikarer.

Foreldre sier de ønsker seg mer informasjon om forhold på barneskolen der lærernes sykdom eller fravær fører til at tolærerundervisningen eller delingstimene må gå ut. Dette kan også gjelde når det blir satt inn andre lærere enn den faste kontaktlæreren. For mange elever skaper dette forvirring og uro.

Om å få ressurs til spesialundervisning

En informant gir uttrykk for en tydelig skepsis fordi ressursen som er neddelt til hennes barn, gjennom enkeltvedtak, blir brukt til å undervise andre barn: ”Jeg forstår det slik at det kan bli gjort andre ting enn det vi vet – som for eksempel at ressursen som er tildelt blir brukt like mye til andre”.

Foreldre med barn med omfattende vansker gir uttrykk for det strevet de opplever ved hvert år å måtte ta runden med å kreve ressurser for barnet sitt. Mange forskere har beskrevet dette i ulike studier, f.eks. Jan Tøssebro og Borghild Ytterhus (2006) i boken ”Funksjonshemmende barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis”. En forelder i vår informantgruppe beskriver dette slik

En annen ting er at det er et slit å måtte gå og kreve for å få ressurser eller hjelp til sine barn. Vi har selv opplevd dette flere ganger, og vi er jo ganske ressurssterke. Hva med de foreldrene som ikke er det da, og som selv ikke har et positivt bilde av skolen? Dette er tøft, det har vi opplevd [...]. Jeg mener dette problemet er størst på ungdomstrinnet, men det er der nok på begge skolene. Det er noe med systemet som ikke fungerer godt nok når barn har vansker.

PC-støtte til barn med dysleksi

Flere av informantene som har barn med dysleksi sier at det tok svært lang tid fra de søkte hjelpemiddelsentralen om PC til de fikk PC-en. Det framkommer også at når eleven har fått PC-en, følger det ikke automatisk med nødvendig tilrettelegging, programvare og opplæring i bruk, slik at maskinen kan nyttes som en støtte for elevens skolearbeid. For en del elever skaper derfor PC-en mer frustrasjon og forvirring enn til hjelp. Når en ser dette sammen med all tiden som er gått tapt i forbindelse med sen oppmelding for utredning av flere med lese- og skrivevansker, peker det på svikt i systemet på flere måter. Noen sitater fra foreldrene illustrerer både en utpreget vente-og-se-holdning til å få utredet for dysleksi, og den manglende oppfølgingen omkring tildelt PC etter at dysleksidiagnosen var satt:

Jeg er noe usikker på om barnet har ressurser og får noen spesialundervisning, men har fått PC. Men tror ikke der er noen annen hjelp enn at barnet får litt mindre lekser og sånn enn de andre. Vi har

nå fått vite at det finnes et retteprogram som kan brukes, som vi kan søke om gjennom hjelpemiddelsentralen. Men nå har det jo snart gått et helt år, og den har ikke vært brukt.

Men først i x. klasse (slutten av barneskolen, intervjuers kommentar) ble det henvist til PPT for å utrede. De begynte da å tenke på ungdomsskolen og karakterer. Da fikk barnet diagnosen. Skolen hjalp oss om å søke om PC. Det ble en svært lang behandlingstid, og først etter at barnet hadde begynt på ungdomsskolen fikk det PC-en. Det skal visst holdes kurs, men så langt er den ennå ikke utnyttet fullt ut. Men den blir brukt til oppgaver, prøver og tentamener, og den er til stor hjelp i alle fag.

Noen av foreldrene viser her en klar frustrasjon knyttet til at det har tatt tid å få utredet for dysleksi, og at det har vært mangelfull oppfølging fra skolens side når det gjelder tilpasning og opplæring i bruken av datamaskinen, slik at den kunne være til full nytte for eleven. Dette betyr bl.a. at flere ennå venter på å få lagt inn retteprogrammer, som er en naturlig del av støtten for en med dysleksi.

Ulike sider ved opplæringen

Om organisering av spesialundervisning

På barneskolen er det to typer organisering av spesialundervisningen; det som kalles ”en-til-en” og små elevgrupper. Det er seks smågrupper, med fra to til fire elever, som har det til felles at de har de samme fagvanskene. Ved store atferdsvansker eller mer sammensatte vansker er elevene ofte alene, og disse utgjør en ganske stor gruppe av elevene. Noen av disse er også med på grupper. Noen elever får i tillegg timer hos logopeden på skolen. For å unngå for mye bruk av enetimer, blir noe av spesialundervisningsressursen brukt når eleven er inne i klassen. Få av elevene som har atferdsvansker har spesialundervisningsressurser etter enkeltvedtak. Skolen prøver å legge til rette slik at disse elevene skal kunne få oppfølging gjennom tilpasning av den ordinære undervisningen. Delingstidene som blir neddelt til den enkelte klasse blir da en viktig ressurs, i følge skolen.

På ungdomsskolen er det også en bevisst holdning til å ikke ha for mange enetimer, men hjelpen settes i stor grad inn i klassen så den kan komme flere til gode. Der opplyses det at de som trenger enetimer får det. De har en bevisst holdning til å bruke ressursene fleksibelt, og bruker prinsippet om tilpassing ved behov. Dette betyr en tett og konsentrert oppfølging av elever ved behov, og ressursene blir flyttet til grupper av elever eller enkeltelever etter behov. Det ser

ut til at elever med enkeltvedtak i stor grad vil være sikret ressurser, men at elever med dysleksi eller atferdsvansker kan komme i en ”gråsone”, der tilpasningen av opplæringen kan bli preget av tilfeldige forhold som til enhver tid kan spille inn på situasjonen. Dette blir pekt på av noen foreldre, og de sier at de blir svært avhengig av informasjon fra kontaktlærer og skole. Foreldre til barn med enkeltvedtak er formelt sett orientert om de ressurser som er tildelt.

Enkelte foreldre er bekymret for at barna deres får være for lite sammen med klassen, og at dette kan være et dilemma, fordi de mener at barnet kan få bedre tilrettelegging for læring i en mindre gruppe. Her spiller flere forhold inn. Foreldre til barn der en stor del av opplæringstilbudet er segregert kan oppleve dilemmaet knyttet til barnets behov for sosial kontakt med andre barn, satt opp i mot ønsket om en trygg og oversiktlig organisering enten i en mindre gruppe eller med en voksen alene. Målet kan da for noen være å få barna til å være i klassen i større grad.

”Det kunne jo være noe med skolen?”

Flere foreldreinformanter stiller spørsmålet ved om skolen setter nok søkelys på seg selv og det arbeidet de gjør. Er det nok fokus på skolen som system, sammenlignet med det fokuset de har på vansker hos elevene? Her er noen sitater som peker i den retning:

Vi har ikke vært så veldig på for å få testet barnet vårt i forhold til ADHD, da vi ikke er så glad for den medisineren. Vår oppfatning er mer at skolen ønsker å få barna kartlagt for å få en diagnose for å forklare vanskene, kanskje mer enn å se på problemene til elevene og hva som kan være årsak til dem.

Vårt barn som har dysleksi får ikke spesialundervisning, men tilpasset opplæring. Men jeg tror dette er avhengig av hvilken lærer man har, og hvor godt de treffer med det de gjør. Tilpasningen har vært ulik etter hvilken lærer barnet har hatt og hvilke fag det er. Det er flere lærere og i ulike fag, men ikke alle tenker likt. Noen lærere følger også tettere opp elevene enn andre.

Det er noe med tilretteleggingen på skolen og skolen som system. Det spesialpedagogiske teamet ved skolen gjennomfører ulike tiltak for elevene og mitt barn har også vært med på noe av dette, men det ga ikke noe utbytte. [...] så har vel dette gått over i atferd, da? Jeg har stilt meg spørsmål om diagnosene knyttet til atferdsproblem, kan være et uttrykk for elever som ikke lykkes – og da blir de jo urolige!

Disse sitatene peker i retning av at foreldrene mener at skolene kan ha et problemorientert fokus ut fra en individorientering, og stiller spørsmål om ikke skolen burde ha et større søkelys på sin egen virksomhet – ”Det kunne jo være noe med skolen?”

Noen foreldre er skeptiske til om ADHD-diagnosen virkelig var nødvendig, om barnet deres har ADHD, og stiller spørsmål om barnet deres egentlig bør medisineres, eller om det kanskje kan være forhold ved skolen som spiller en rolle her:

Vi merka ikke de samme problemene hjemme. Men det var vel verre på skolen, det ble jo noe annet der... Men jeg tenkte jo også at ”det kunne jo være noe med skolen?” ..., at det kunne jo også være lærerne, klassen eller andre forhold. Det ble jo greiere... Men jeg tenkte jo også – er det virkelig så galt? Vi hadde jo ikke merka det samme som skolen...

Det pekes også på at noen elever med spesielle vansker har erfart perioder med dårlig kontinuitet og mange ulike vikarer, noe som foreldrene mener har påvirket barna og ført til utrygghet.

Bruk av assistenter – og behov for pedagogisk kompetanse

Flere foreldreinformanter gir klart uttrykk for at de ikke er fornøyd med at det på barneskolen har vært en omfattende bruk av assistenter i oppfølgingen av enkelte elever, istedenfor lærere og spesialpedagoger i spesialundervisningen.

Assistenter blir brukt til undervisning også, dette er når gruppen for eksempel er delt og en må undervise om et opplegg, forklare. Så noen assistenter må altså utføre undervisningsdeler i jobben sin, men dette er vel ikke rett? De kan kanskje ha fått noe om opplegget av en lærer, men hva med det pedagogiske og metodiske? Dette skjer mest på de laveste trinnene. Dette er ikke bra.

Det jeg reagerer mest på nå er at assistenten er uerfaren, nei dette liker jeg ikke. [...] Når assistenten har barnet alene, hvor skal den da få rettledning til å gjøre en god jobb og lære? Dette bekymrer meg virkelig!

Det pekes på at det gjerne er mange assistenter inne i samme klasse samtidig, og opp til flere assistenter på samme elev. I flere tilfeller kan omfattende

assistentbruk og for mange voksne inne i klassen føre til uro, uønsket atferd og dårlig kontinuitet. Noe som gjør klasseledelse vanskelig:

Det har også vært påpekt at der ikke bør være så mange personer som barnet mitt må forholde seg til. På det verste har der vært svært mange ulike voksne som har hatt opplegg med barnet. Dette prøver nå skolen å gripe fatt i og gjøre noe med.

Det var opp til fem lærere inne i den lille klassen på en gang! De ålte seg mellom pultene. Det var så stressende og masete at jeg hadde ikke holdt ut å være elev der! Jeg vil også bemerke at elevene fra andre klasse sitter inne 1 ½ time i strekk, hver dag. Det er altfor lenge uten pauser!

Relativt omfattende bruk av assistenter i stedet for lærere, er framhevet som et problem både av lærerne i skolen (kap.3) og av PPT (kap.4). En informant fra PPT forteller at han er nøye på å understreke overfor skolen at det skal inn en pedagog i spesifikke tilfeller. Det er foreldre som bemerker at PPT har understreket dette forholdet overfor skolen, og er glade for at PPT viser en klart holdning til dette.

Om stasjonsundervisning

Noen foreldre til barn med vansker stiller spørsmål ved om organiseringen de har på barneskolen med stasjonsundervisning er til det beste for deres barn. Noen peker på at en tradisjonell undervisning vil være bedre for mange av barna som har konsentrasjonsvansker e.l.:

Jeg har noen tanker om læringsopplegget som blir gjort. De har sånn stasjon. Elevene skal være på en plass i et kvarter for så å gå til en ny plass. Med et slikt opplegg ser du hvor mange som har ADHD! Barn blir urolige av et slikt opplegg. Det er flere som har reagert på dette opplegget, så i (...) er det endret. De sitter nå ved sine pulter og har en dag med stasjon. At elevene skal flyttes hele tiden, at der ikke er noen rammer – dette tror jeg kan være viktig med tanke på at mange har vansker. De med ADHD får jo enda større vansker med et slikt opplegg. Det må være mer ro og system på det de gjør.

Og så har de disse ABC-stasjonene der barna er 12 min – på fire ulike stasjoner. Dette har de hver dag unntatt 2 dager i uka. Så forvirrende for mange av barna!

Nei, jeg synes de burde ha et klasserom med fire vegger! Og pulter til hver enkelt elev med avstand i mellom. Litt mer den gamle skolen der læreren står framme og gir klare beskjeder. Det passer best for de som trenger grenser og struktur.

Tydelige lærere og god klasseledelse er vel viktig?

Flere foreldreinformanter mener at en del lærere ikke setter tydelige nok grenser for elevene, og at det er for mye bråk i enkelte klasser. Noen synes at læreren bør kunne greie å styre klassen på en bedre måte, og mener at mye av atferdsvanskene som oppstår kan ha bakgrunn i dårlig klasseledelse, mangel på tydelighet og bestemtthet fra klasselærers side. Foreldre tror at noen barn med atferdsvansker er barn som krever tydelige grenser, og som hvis de ikke får det, kan bli oppfattet som svært krevende av lærerne. De mener at det er en lærers oppgave å ta seg av også disse elevene, og er uenige i at løsningen er å sette inn assistenter på slike elever. En sier at "Dette er lærernes jobb. De må greie å være tydelige og strenge nok".

Foreldre mener at de vanskelige romforholdene ved barneskolen gir negative utslag både for lærere og elever, ikke minst for de elevene som er helt avhengig av ro for å konsentrere seg om læring.

Noen informanter forteller om vansker som ble oppdaget i tidlig førskolealder (i barnehagen). For eksempel at helsesøster henviste førskolebarn til PPT for språkvansker, som ble fulgt opp og arbeidet med i barnehagen. Flere av disse barna har nå ikke lenger behov for hjelp når de nå går i småskolen, bortsett fra litt oppfølging av logoped. Dette avhenger selvsagt av type og grad av vansker, men det sier kanskje noe om at vansker som blir tidlig oppdaget, og der det settes inn tidlig faglig innsats og støtte, viser bedre prognose enn vansker som får "vokse seg større" på grunn av manglende tiltak.

Ulike grenser hos ulike lærere

Noen foreldre opplever at lærerne på barneskolen kan virke lite samstemte om hvilke krav og grenser de setter for elevene. Foreldre påpeker at dette i spesielt stor grad påvirker de elevene som trenger forutsigbarhet og struktur, som f.eks. elever med ADHD-diagnosen. Når det også er mange voksne inne i en klasse/gruppe, gjerne spesielt knyttet opp mot enkeltelever, kan dette lett slå uheldig ut, og spesielt dersom de voksne ikke har et reelt samarbeid og en felles forståelse av sentrale begreper knyttet til undervisning og elevenes læring. Dette er forhold som kan virke inn på alle elevene og fører til generell uro i klassen. Her presenteres noen utsagn knyttet til dette:

[...] de får lov til å være under taket i den ene timen, men ikke i den neste. Ulike grenser hos ulike lærere. Og ulike krav stilles til de ulike barna – det er feil, og de legger noen grunnleggende holdninger hos barna som er forvirrende. To kontaktlærere som har ansvar for hver sin gruppe, og den ene er strengere enn den andre, som greier å holde ro i klassen. Barna blir forvirret. Mitt barn trenger klare grenser og regler. [...] Jeg blir jo helt utslitt og lei av dette! Og skolen vil ha full assistentpott. Jeg argumenterer for at lærerne må endre på sine holdninger.

Noen av foreldreinformantene nevner at ”midttimen” på småskoletrinnet på barneskolen er en måte å organisere skoledagen på, som flere elever og foreldre opplever som problematisk. Småskoleelevene er da ute i friminutt i over en time, mens lærerne blant annet har samarbeidstid (se nærmere omtale av midttimen i kap. 3 og kap. 4). Det har forekommet mobbing og uheldige episoder i denne utetiden. Barna har da tilsyn av andre voksne (SFO), i tillegg til to lærere som har inspeksjon. En av foreldrene omtaler dette slik:

Men jeg vil nevne en ting som er problematisk, og det er at de på småskolen har en midttime, på over en time midt på dagen. Da har de yngste trinnene friminutt, og lærerne deres har pause (ikke helt riktig, da de blant annet har samarbeidstid, intervjuers kommentar). Da er det andre og ukjente lærere ute med dem. Det er mye plaging og erting der da. Dette er tatt opp av flere, og skolen har tatt det positivt, og vil se på saka. Så jeg tror det er noe på gang der mot en endring. De er greie og imøtekommende.

Dette kan bety at foreldrene har tatt opp denne ordningen for småskolebarna med skolen, og at saken er under vurdering.

Samarbeid mellom hjem og skole

I de foregående kapitlene er det nevnt flere forhold som handler om forholdet mellom hjem og skole. Dette temaet er også blitt tatt opp i intervju med foreldrene. Flere av foreldrene opplever samarbeidet med skolen som svært bra, og noen peker på at det kan bli bedre både i kvalitet og i omfang. Flere foreldre har en åpen linje til skolene, og mener at de er lav terskel for å ta kontakt med skolen og lærerne.

Vi opplever at det er veldig bra, mye bedre enn jeg hadde forestilt meg! Det fungerer fint. Vi kan ringe ved behov. [...]. Det er lav terskel for å ta kontakt begge veier.

Andre foreldre klager over at de kan oppleve mangelfull informasjon omkring forhold på skolen som gjelder barnas trivsel, trygghet og læring, og som vil være spesielt viktig for elever som er vare for skiftninger. Dette dreier seg om informasjon om hvem som er assistent, om sykdom hos den faste læreren og om hvem som er vikar, noe som har betydning for de fleste elever, men som er spesielt viktig for urolige barn og de med lærevansker. Ofte opplever foreldre at de da selv aktivt må be om informasjon:

Barnet vårt fikk tildelt assistent [..]. Men vi har ikke fått noe informasjon om hva som skjer. Vi visste ikke hvem assistenten var. Vi har måttet purre på for å få vite noe. Vi fikk et brev om at vi skulle få komme på et møte. Men de hadde jo aldri tid til det! Det ble aldri avsatt tid, eller at kontaktene ble satt i noe system. Det var viktige saker som jeg gjerne ville få snakket om. Det ble sykdom og mange vikarer. Vi fikk ingen informasjon. Og barnet vårt ble engstelig. Assistenten er flink, ikke noe med det – men dette med informasjon.

Jeg har en oppfatning om at jeg må spørre selv om det er noe jeg ønsker å vite. [..]. Ting kunne nok vært bedre, og tilbakemeldinger vi får er gjerne veldig generelle som kan forstås ulikt.

Ja, her har jeg gjort meg noen tanker og erfaringer. Vi får forholdsvis lite informasjon fra skolen. Vi har foreldresamtalene som er to ganger i året. Stort sett blir det resultater fra kartlegginger som blir lagt fram her og noe veldig generelt. Ting som går på barna våre sin atferd kommer ikke tydelig fram! Lærerne kunne vært mer konkrete overfor foreldre, så foreldre må få mer klare beskjeder på hva barna våre gjør, eller så vet vi det ikke. Dette går igjen for ulike lærere, noen er alt for generelle – ting blir ikke grepet fatt i.

Disse uttalelsene fra foreldre viser at flere opplever at det er vanskelig å få informasjon fra skolen om viktige saker som berører barna, og at det derfor kan være vanskelig for foreldre å gripe fatt i problemene.

Om oppfølging fra PPT og andre instanser

Flere av foreldrene sier at de ikke får tilfredsstillende oppfølging fra PPT, men at de føler et behov for det. Andre peker på at PPT møter bare på de mest nødvendige møtene i ansvarsgrupper, og at kontakten med PPT varierer og kan være personavhengig. Noen mener de har fått god støtte fra PPT.

Her kan jeg si noe om PPT, og det er varierende. Det var en periode vi opplevde at PPT var helt fraværende, men dette har blitt bedre nå de

siste årene. PPT kommer på ansvarsgruppe møte, de skriver anbefalinger, men oppfølging? Vel, jeg kan jo få hjelp om jeg ringer til de. Men, jeg kan vel si at vi gjennom årene har opplevd at dette har vært litt personavhengig, det har vært personer som har vært veldig lite til stede. I dag er jeg fornøyd.

Vi har som sagt vært i kontakt med PPT for å få den kartleggingen, og her er jeg veldig godt fornøyd. Vi kan kanskje ikke snakke om oppfølging, men om det å jobbe i forkant av diagnosen. Vi har ikke noe oppfølging fra PPT, men jeg har pratet med henne en gang siden om hvordan det gikk og sånn...

Her har vi fått den hjelpen vi har trengt. Hun på PPT hjelper oss mye. De som har vært inne har kartlagt barnet og gitt en diagnose – det heter jo ADHD, men sannelig om jeg vet hva det er.

Andre informanter opplever god oppfølging fra BUP, men sier at PPT har vært mer fjerne:

*Som sagt har vi god erfaring med BUP i en periode. Også med PPT-
men vi har ikke sett de igjen etter at barnet vårt begynte på skolen.
Hvor er de blitt av?*

*Barnet vårt har jo også vært til utredning hos BUP, men vi har ikke fått
noen sluttrapport derfra. Men det var virkelig en lettelse å få avklaring
med dysleksidiagnosen. Det er bedre å få en diagnose og få hjelp. Har
ikke hatt noen oppfølging fra PPT. Vi er litt overlatt til oss selv. Ting
går treigt. Barnet får problemer i noen fag, og det er jo nok til at noen
elever mobber barnet. Det blir veldig frustrerende for barnet, som så
gjerne vil lære og så opplever å komme til kort.*

Flere informanter som har barn med ADHD gir uttrykk for at de har fått god støtte hos barnevernet. Noen foreldre har hatt negative erfaringer med medisinerings av sine barn med ADHD-diagnosen, og har sluttet med dette og bevisst lagt om kostholdet. Det opplyses at dette har gitt gode resultater. Foreldre uttrykker det som svært positivt at psykiatritjenesten i kommunen har gitt orienteringer om ADHD-problematikk i klasser ved skolen.

Flere fra ulike informantgrupper framhever at Sokndal kommune mangler en koordinerende instans, som f.eks. fanger opp behov som barn, unge og familier har for oppfølging. En av foreldrene uttrykker dette slik:

Det er behov for en koordinator i kommunen, en som kunne være med på det siste møtet på BUP og som ser hva familien har behov for! F.eks.

om noen trenger oppfølging? Trenger noen hjelp til å lage søknad om støtte? Foreldrene er utslitne og orker ikke mer etter flere år med slit. Det er behov for noen som tar i dette med støtte nå – og hjelper til med støttekontakter, avlastning og ansvarsgrupper. Det har vært en missing link..

Disse uttalelsene løfter opp det som flere av samarbeidsaktørene konkluderte med som en viktig sak for å gjøre oppvekstforholdene for barn med vansker og familiene deres mindre krevende og mindre stigmatiserende (jf. kap.4). Flere av informantene våre har framhevet at det i stor grad er preget av tilfeldigheter hvem du støter på av personer når du trenger hjelp for barn og unge i kommunen. Det vil si at det kan være personavhengig, og dermed sårbart for brukere med behov for støtte. Men manglene som er omtalt peker også i retning av svikt i systemene på flere nivåer i kommunen, som blant annet viser at det mangler en helhetlig tenkning omkring viktige funksjoner. Hovedproblemet ligger også i at ikke er enhetlig forståelse av sentrale begreper omkring tilpasset opplæring og inkludering.

Oppsummering

- **Spesialundervisningsressurs eller ikke?**

- Foreldrene som ble intervjuet var foreldre til barn som fikk spesialundervisning, men det viste seg at flere av disse barna hadde en diagnose, men ikke spesialundervisning etter enkeltvedtak.
- Flere av foreldrene sa at det var uoversiktlig hvilket spesialundervisningstilbud barnet deres egentlig hadde. Noen sa at barna ikke hadde noen ekstra ressurs, men fikk en tilpasning inne i klassen. Det kan likevel bety at barnet fikk nytte av en tildeling fra skolens egen ressurs, som brukes fleksibelt etter behov og ikke er spesielt knyttet til enkeltelever. Dette gjør bildet mer komplekst enn om spesialundervisningen er et resultat av et enkeltvedtak. Det er også på sin plass å bemerke at elever som får spesialundervisning uten å ha enkeltvedtak (noen foreldre mente de burde hatt det), her mister de juridiske retter som et enkeltvedtak innebærer, f.eks. til å klage.
- Uten enkeltvedtak er det uklart om barnet har en egen opplæringsplan (IOP).
- Foreldre er bekymret fordi støtten til barn som trenger ekstra tilpasning av undervisningen kan falle bort i perioder med sykdom blant lærerne.
- De fleste elevene med *dysleksi* og *ADHD-diagnose*, uten andre tilleggsvansker eller en annen diagnose i tillegg, får nå ikke spesialundervisningsressurs etter enkeltvedtak, men tilpasset opplæring i klassen.
- Foreldre er ikke alltid orientert om hvilken hjelp deres barn får, og hvordan ressurser til spesialundervisning brukes. Noen stiller spørsmål ved om barnet da får den hjelpen de egentlig trenger.

- Elever som har dysleksi får en *PC som støtte* i skolearbeidet, men det har ikke vært noen som har tatt ansvar for tilrettelegging av programvare, som f.eks. retteprogram og opplæring i bruk av maskinen. Slik programvare må foreldrene søke spesielt om. Det er lang behandlingstid på søknad om PC, og flere uttrykker frustrasjon fordi maskinen er blitt stående ubenyttet svært lenge, av nevnte årsaker.

- Elever med lese- og skrivevansker får tilbud om *lesekurs*.

- **Vente-og-se-holdning overfor vansker**

- Mange av foreldrene mener at praksis på barneskolen til tider har vært en vente-og-se-holdning overfor barnas vansker. Flere av dem som har fått ulike diagnoser, fikk disse sent i barneskolen. Dette kan ha ført til at barna har tapt mye verdifull læringstid og fått en vanskelig utvikling.

- De fleste av foreldrene at selve kartleggingsprosessen gikk greit når barnet først kom til.

- **Kartlegging - diagnoser**

- Som oftest er det lærerne som tar initiativ for å få foreldrene til å henvise for utredning av ADHD. (Dette bekreftes også av representanter fra BUP og PPT – jf. kap.4).

- Noen foreldre er i tvil om ADHD-diagnosen, og er skeptiske til at barnet er medisinert.

- Noen barn har fått flere diagnoser, noe som innebærer prosesser som har vært belastende for barn og foreldre.

- **Oppfølging av elever**

- Foreldrene har opplevd manglende rutiner og system for oppfølging av barn (spesielt ved dysleksi og ADHD-problematikk). Oppfølging kan bli avhengig av tilfeldigheter og av enkeltpersoner (lærere, fagpersoner i PPT eller hos andre instanser).

- **Forhold i skolen – organisering - rammer**

- Flere foreldre stiller spørsmål om det kan være forhold på skolen som gjør at vansker med uro og utfordrende atferd blir så framtrædende der.

- På småskolen kan det være *mange voksne* inne samtidig. Det brukes mye assistenter på barneskolen, og barn må ofte forholde seg til flere assistenter i løpet av en dag/uke. Dette skaper uro i klassene og oppleves som et problem.

- Enkelte mener at det brukes assistenter for å ta seg av de som forstyrrer den vanlige undervisningen, og mener det er uheldig at assistenter erstatter kompetente lærere.

- I perioder har det vært mye *skiftinger av lærere* ved barneskolen, noe som er spesielt uheldig for barn som trenger kontinuitet, og som kan bli utrygge ved uro, endringer og uforutsigbarhet.

- At lærerne kan ha ulike oppfatninger av *regler og grenser*, kan føre til at elevene blir urolige og forvirret. Foreldre ønsker at lærerne blir enige om felles regler som alle er enige om og respekterer.

- *Romsituasjonen* ved barneskolen blir også nevnt som en faktor for uro i klassene.

- Foreldre mener at det er sider ved *organisering* ved barneskolen som er uheldig, f.eks. ordningen med stasjonsundervisning, da dette for flere barn ikke innebærer en god tilpasning av opplæringen for. Slik organisering kan bringe med seg en del uoversiktlige situasjoner og uro, spesielt for de som har vansker med konsentrasjon. Ordningen med midttimen på småskolen har bydd på utfordringer.

- **Hjem – skole samarbeid**

- Det er *lav terskel for å ta kontakt* mellom hjem og skole, og det skjer ofte via telefon eller sms.

- Noen opplever *mangelfull informasjon* fra skolens side, f.eks. når det skiftes lærer (vikar). Når det ikke gis tilstrekkelig innsyn og informasjon, blir det vanskelig for foreldrene å følge opp.

- **Skolens blikk på seg selv**

- Noen foreldre mener at skolen i for stor grad er *problemorientert* og opptatt av at elevene har vansker, og peker på at det nå er behov for at skolen setter *søkelys på seg selv som system*, og tar en kritisk gjennomgang av sider ved opplæringstilbudet.

- Lærerne må være *tydelige i klasseledelse* og stille *klare krav* til elevene, noe de mener i større grad er tilfelle på ungdomsskolen enn på barneskolen.

Kapittel 6 Tilpasset opplæring og spesialundervisning – intensjoner, realiteter og skoleutvikling

Avslutningsvis i rapporten ønsker vi å belyse noen av hovedfunnene i kartleggingen opp mot sentrale føringer og aktuell forskning og teori. I innledningen av rapporten viste vi til noen teoretiske utgangspunkter for en tilpasset opplæring og spesialundervisning. I dette kapitlet blir funn som kan være fruktbare å løfte fram – med tanke på en videre skoleutvikling av grunnskolen i Sokndal – fortolket i en tematisk og teoretisk ramme.

Kartleggingen er resultat av et initiativ fra oppvekst- og kultursjef Øystein Løvø i Sokndal kommune, med ønske om å komme et skritt videre i utvikling av grunnskoleopplæringen i Sokndal kommune. Intensjonen var at noen utenfor kommunen skulle se på virksomheten rundt spesialundervisningen og en tilpasset opplæring med ”et kritisk forskerblikk”, som kunne danne et konstruktivt grunnlag for å løse utfordringer som skolen i Sokndal står overfor.

Hensikten med prosjektet er således å forsøke å gi et bilde av grunnskoleopplæringen i Sokndal kommune, spesielt med tanke på spesialundervisning og en tilpasset opplæring. Noe av utgangspunktet for kartleggingen er å få belyst hvilke faktorer som kan ligge bak en forholdsvis stor tilmelding til spesialundervisning i Sokndal kommune i de senere år. Det har vært en økning i diagnosene dysleksi og ADHD i kommunen, og det er spesielt guttene det gjelder. Vi har forsøkt å gjøre dette gjennom å presentere og sammenfatte erfaringer og synspunkter som ulike informantgrupper har om grunnskoleopplæringen i Sokndal. Ut fra problemstillingen som er bakgrunnen for oppdraget, har hovedfokuset vært å studere hvordan tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid blir forstått og praktisert i Sokndal kommune.

For å kunne belyse problemstillingen ”å belyse ulike faktorer som kan ligge bak en sterk økning av ressurser til spesialundervisning i Sokndal kommune”, ble det nødvendig å gå ut med en bred tilnærming til problemstillingen, der vi studerte ulike forhold som kan ligge til grunn for en slik utvikling. Dette har gitt oss empiri fra grupper på flere nivåer i kommunen. De enkelte informantgruppene sine opplevinger kommer til uttrykk i de ulike kapitlene. Men når vi ser de ulike gruppenes erfaringer i sammenheng, og tar hensyn til deres mulige ståsted og forståelsesramme, peker de på mange av de samme faktorer som kan bidra til å forklare en stor økning av ressurser til de med behov for spesialundervisning i stort omfang (over 360 timer) i kommunen:

- Tilpasset opplæring/spesialundervisning blir tolket noe ulikt av de som arbeider i og med skolen.
- Utvikling av skolens arbeid som en lærende organisasjon – der alle drar i samme retning.
- Fokus på et systemteoretisk perspektiv – og i større grad veiledning fra PPT på dette.
- Behov for å utvikle et tettere samarbeid mellom skole og samarbeidende instanser.
- Skolen kan få en større bevissthet om hvordan de ressursene som er i skolen brukes i forhold til spesialundervisning/tilpasset opplæring (ekstra støtte til de elevene som ikke har enkeltvedtak, men som har diagnoser, vansker).
- Øke bevissthet om hvilken kompetanse man har/ikke har – og hvordan denne brukes i skolen.
- Styrke hjem - skole samarbeidet som en del av den tilpassede opplæringen.
- Tidlig innsats og forebyggende arbeid.

Dette er momenter vi nå tar med videre og løfter fram innenfor en teoretisk ramme.

Skolens arbeid med tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et begrep om blir forstått av ulike aktører på ulike måter i Sokndal, noe som fører til ulik handling og ulike tanker om hva som kan og bør gjøres. Dette er ikke noe som er spesielt for Sokndal, men heller et mer allment problem i norsk skole (Bachmann & Haug 2006; Bjørnsrud & Nilsen 2008). Problematikken omkring en tilpasset opplæring blir belyst ut fra både en intensjonsside (formulering) og en praksisside (realisering). Med utgangspunkt i dette kan det bli viktig å arbeide videre for å få en felles forståelse for alle de som arbeider inn mot en tilpasset opplæring i skolene, og at en felles forståelse da blir drøftet ut fra realiseringen og de rammene man har i skolene i Sokndal (økonomiske og menneskelige ressurser).

Betingelser for tilpasset opplæring for den enkelte elev som utdanningspolitisk intensjon, er forpliktende for lærernes arbeid. Samtidig skal læreren legge til rette for en tilpasset opplæring for alle elever. Det blir således lagt vekt på at tilpasset opplæring handler om *elevenes læring*, samtidig som det handler om *lærerens undervisning og oppfølging* av elever. Når disse perspektivene er i samsvar, blir gjerne opplæringen tilpasset (Buli-Holmberg 2008). Systematisk vurdering av skolens arbeid for elevenes læring handler om å vurdere sider ved både *læringsutbytte* og *læringsresultat*. Skolelederne vil ha en viktig rolle i dette arbeidet i samarbeid med skolens støtteapparat, som for eksempel PPT.

Skolene i Sokndal legger opp til både pedagogiske- og organisatoriske differensieringer for å kunne møte en tilpasset opplæring for elevene på best mulig måte. Når det gjelder den pedagogiske differensieringen, vil utfordringene videre være å se dette i et bredere lys ut fra Dale og Wærness sine syv differensieringskategorier (jf. kap. 2). Likevel ligger det dilemma i å kunne følge opp alle elevene etter de behovene de ser ut til å ha. En utfordring kan være at det er elever som har lærevansker (ADHD og dysleksi som har hatt en økning i Sokndal kommune) og som trenger en ekstra tett oppfølging. Når skolen må følge opp disse elevene innenfor den ordinære rammen (ikke enkeltvedtak) kan det føre til at det blir liten tid og oppfølging sett ut fra elevenes virkelige behov. Dette igjen vil gjøre noe med elevens mulighet (manglende mulighet) til læring, og skolen sitter med et dilemma. Noe som nettopp er framhevet blant lærere og foreldre i Sokndal. Enhetskolen har som intensjon at alle elever skal få de samme mulighetene til læring og utvikling. Det å skape et inkluderende læringsmiljø, der alle elever får en tilpasset opplæring er både en utfordring, er et ”pålegg” og et mål i skolen (St.meld. nr. 30 (2003-2004); Kunnskapsdepartementet 2006). Skoleledere og lærere vil oppleve tilpasset opplæring både som læreplanens ideologi og lærernes praktiske handlinger for å tilrettelegge læring og utvikling for elevene. Vi viser til føringer i LK06: ”Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse” (Kunnskapsdepartementet 2006:10).

At tilpasset opplæring blir sett på som norsk skoles største utfordring, blir fulgt opp ved at det er et prioritert område i Kunnskapsløftet. Tilpasset opplæring sees som viktig og nødvendig både for å skape en bedre kultur for læring i den enkelte skole (St.meld.nr.30 (2003/2004)) og for å ivareta tidlig innsats og bidra til sosial utjevning (St.meld.nr.16 (2006/2007) ...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring; St.meld.nr.31 (2007/2008) *Kvalitet i skolen*).

Systemarbeid – skoleutvikling ut fra en tilpasset opplæring

I arbeidet for en tilpasset opplæring er det to spørsmål som peker seg ut som sentrale for det videre arbeidet i Sokndal. Det ene dreier seg om følgende: Hvor er vi når det gjelder en tilpasset opplæring? Og det andre om: Hvordan arbeider vi mot visjonen om tilpasset opplæring? Dette kan gjøres ved å se nøye på hva som er sentralt og kommunalt fastsatte intensjoner for en tilpasset opplæring. Det andre handler om hvordan den enkelte skole kan utvikle seg for å omsette intensjonene i praksis. Et tettere samarbeid mellom skole og samarbeidende instanser (PPT) om systemteoretisk arbeid, vil kunne være sentralt og nødvendig ut fra et ønske om en videre utvikling. I kartleggingen har det blant annet kommet fram at PPT ikke har hatt tid til rettleiing inn mot skolens arbeid,

her ligger nok et potensial for et tettere samarbeid om en skoleutvikling basert på en tilpasset opplæring.

Verdien ved å ta utgangspunkt i et systemteoretisk perspektiv på tilrettelegging og utvikling av en tilpasset opplæring er at man ser på hva det er i systemet som kan justeres for at elevene kan få tilrettelagt for en tilpasset opplæring på best mulig måte. Det er derfor ikke elevene som må justeres for å passe inn skolens rammer – men skolen som ser på hva som kan justeres for å møte elevene i deres læring på en best mulig måte. Et spørsmål relatert til systemarbeid kan være hvilke veier en kan gå for å kvalitetssikre arbeidet med å utvikle en skole, der tilpasset opplæring får en sentral plass med tanke på å øke alle elevenes læringsutbytte. Med utgangspunkt i et slikt spørsmål, velger vi å framheve at ”den riktige veien” kanskje ikke finnes og at det ikke er noen snarvei til suksess i et slikt arbeid. Kommunen og den enkelte skole må her sette sin egen kurs mot et felles mål.

Et systemrettet arbeid med utgangspunkt i elevers opplæring vil kreve en oppmerksomhet mot ulike forhold der skolen og skolens aktører:

- har brukeren i fokus
- tar sikte på en kontinuerlig forbedring
- får til deltaking fra alle involverte
- etablerer og nytter sosiale nettverk (Skogen & Holmberg 2002:20)

Et utgangspunkt i skolens utviklingsarbeid kan være å reflektere over i hvilken grad skolens arbeid med en tilpasset opplæring når alle elevene. Barneskolen har for eksempel funnet fram til en modell (Nylundmodellen) som skal hjelpe til med å legge til rette for en tilpasset opplæring. Her ser vi blant annet at et lærerteam gjør justeringer og endrer på organiseringen (går bort fra modellen) når de ser at dette ikke fungerer ut fra intensjonen om en tilpasset opplæring. Dette gjøres for å kunne skape et best mulig læringsmiljø for de elevene de har. I kartleggingen ble det uttrykt, av ulike informantgrupper, at skolens organisering av denne modellen skapte dilemmaer for noen elever, noe skolen har tatt til følge. Dette viser at skolen/lærere har refleksjon over om de mål og veivalg som gjøres er riktige for elevenes læring, og foretar justeringer. Men det er ikke nok at noen enkeltlærere tar grep. Skal skolene i Sokndal lykkes i en utviklingsprosess blir det sentralt at de får med alle. Arbeidet med utvikling av en skole, som kan gi en best mulig tilpasset opplæring for alle elever, krever kontinuerlig hardt arbeid der alle involverte trekker sammen og i samme retning (Skogen & Holmberg 2002; Gamlem 2006). For skolene i Sokndal blir det således av betydning at det legges opp til en systematisk evaluering av hvordan lærernes praksis eller skolens organisering bidrar til at alle elevene kommer opp på et høyere opplæringsnivå og opplever en positiv læringsprosess. I slike evalueringer trenger læreren å ha fokus både på læringsprosessen og læringsutbyttet, slik at de kan framskaffe tilstrekkelig grunnlag for å vurdere

elevens vekst og utvikling. Skoler som fokuserer på utvikling av en læringskultur, som bidrar til at lærere i fellesskap er på leting etter hva som fremmer elevers læring og gjør bevisste målvalg, har valgt å realisere den nasjonale kompetanseutviklingsstrategien – der man opptrer som lærende organisasjon (KUF 2005).

Kartleggingen viser at skoleeier i Sokndal kommune har utformet dokumentet ”Kvalitetssikring av skoleetaten i Sokndal kommune” med tanke på å sikre kvalitet ut fra sentrale føringer i grunnskoleopplæringen.²² Dette dokumentet viser til:

- 1) Aktuelle styringsdokument og ansvarsfordeling
- 2) Verktøy for å vurdere om Opplæringsloven følges ved skolene i Sokndal
- 3) Verktøy for å vurdere kvaliteten på opplæringen
- 4) Plan for gjennomføring av kvalitetsvurdering ved skolene i Sokndal etter Opplæringsloven § 13-10.

Dokumentet gir uttrykk for en systematikk i hvordan skoleeier i Sokndal ser for seg en kvalitetssikring av skoleetaten, og hvordan kvalitetssikringen er tenkt gjennomført i en rullerende årsplan. Når det gjelder spesifikke verktøy for å vurdere kvaliteten på opplæringen går dette fram av punkt. 3 i dokumentet, der hovedtema er:

Verktøy for å vurdere kvaliteten på opplæringen

- Skolebasert vurdering
- Verktøy for å vurdere læringsmiljø
- Verktøy for å vurdere læringsutbyttet

Dette viser at kommunen har en plan for kvalitetssikring og en handlingsplan for hvordan det skal gjøres, ”Utviklingsmål for skolene i Sokndal 2008/11”. Her er kommunens visjon for skolene, ”*Skolene i Sokndal skal ha et attraktivt læringsmiljø*”, løftet fram. Denne visjonen er videre utdypet og skal forstås slik at ”skolene skal ha et **spennende, handlekraftig og inkluderende læringsmiljø som dyktiggjør** elevene til å mestre livet”. Handlingsplanen beskriver delmål for de ulike utviklingsmålene med tiltak og måloppnåelse. Men som vi alle vet, er det ikke nok med et godt dokument. Dokumentene som skoleeier/skoleledelse har utformet vil stoke ut kursen for det videre arbeidet. Praxis lar seg ikke automatisk styre – og lar seg derfor ikke endre ”over natten”. Ting tar tid, og en utvikling av skolene kan bare ”gjøres” av de som er aktører. Det betyr bl.a. at skolens aktører trenger tid til analyser av ”hvor er vi i dag – hvor skal vi – og hvordan kommer vi dit?” Det innebærer også tid til at konsekvenser og tiltak kan bli overveid, ikke bare av enkeltlærere, men reflektert over og drøftet

²² Saksnr./arkivkode 07/00073-004/A00 --4, dato: 26.04.07

sammen i hele skolens personale, og eventuelt sammen med andre sentrale samarbeidende aktører. Skolene vil også trenge tid slik at endring av praksis på ulike områder kan bli prøvd ut, erfart og omprøvd – og i det hele tatt få utviklet og festet seg (Bjørnsrud & Nilsen 2008). Det viktige vil være å stake ut kursen og holde jevnt fokus. Siden tilpasset opplæring ikke er et mål, men et virkemiddel, vil det være relevant for skoleledere og lærere å forholde seg til at dette arbeidet aldri tar slutt. Man må finne løsninger, gjøre justeringer og tilpasninger alt etter hvordan situasjoner oppleves for de som skal lære. Ulike informanter i Sokndal framhevet også et slikt perspektiv.

Skolene i Sokndal er også inne i hvert sitt utviklingsprosjekt knyttet til kompetanseheving ved skolene. På barneskolen arbeides det med PALS (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen) som vil gå over tre år. De har nå gjennomført det første året. På ungdomsskolen arbeides det med et atferdsprogram, som er utviklet mot ungdomstrinnet av forskere ved Senter for atferdsforskning ved UiS (Pål Roland). Dette viser at Sokndal kommune har satt et klart fokus på læringsmiljø og mobbing, noe som kan bli et viktig grunnlag for en positiv utvikling i Sokndal. Refleksjon og utvikling knyttet til hvordan en kan legge til rette for et godt læringsmiljø og hvordan elevene opplever dette, vil kunne være viktig med utgangspunkt i en tilpasset opplæring rettet mot elevenes trivsel og innsats i skolearbeidet. Kort sagt vil skolenes utvikling ta tid, og utviklingen avhenger av at man holder stø kurs og ikke utålmodig hopper fra det ene tiltaket til det andre – noe som viser seg å gi liten effekt over tid (Tiller 1990). En tilrettelegging av prinsippet om tilpasset opplæring er en stor utfordring for det pedagogiske personalet ved skolene.

Skoleutvikling– handlingsrom og skolekultur

Lærernes og skoleledernes handlingsrom ble i L-97 avgrenset av felles lærestoff. I Kunnskapsløftet (LK06) ser det ut til å være de nasjonale prøvene og elevvurderingen som avgrenser handlingsrommet. Skolene har stor frihet i valg av lærestoff for å legge til rette for at elevene skal nå fastsatte kompetansemål, men en kan spørre om friheten blir strammet inn gjennom bruk av de nasjonale prøvene.

Det nye læreplanverket LK06 legger ikke føringer for valg av lærestoff eller arbeidsmetoder for undervisningen, slik som L-97 gjorde. Den nye læreplanen sier også lite om elevenes undervisningsvurdering (den formative vurderingen). Men det ser ut til å være framhevet i den nye reformen at man i skolen må bli mer systematisk når det gjelder elevvurdering (Utdanningsdirektoratet 2006; St.meld.nr.16 2006/2007). Elevene må få vite i hvilken grad de oppnår oppsatte mål, og hva som må arbeides mer med for videre utvikling og måloppnåing. Innholdet i læringen står i relasjon til mål, arbeidsmetode og vurdering. Videre vil man i skolen oppleve at det er ulike rammefaktorer som gir muligheter eller dilemmaer i valg og gjennomføring av undervisningen (Gamlem 2006). I skolen

blir det kanskje sagt at det er vanskelig å drive en god skole uten tilføringer av større økonomiske ressurser. Men her er det viktig å merke seg at utgiftene til elevene i grunnskolen i Norge ligger over 40 % av gjennomsnittet i OECD. I Norge nytter man altså forholdsvis store ressurser på den enkelte eleven (UFD 2003). Dermed kan forklaringen på at elevene i Norge presterer middels i OECD, knyttes til andre faktorer enn ressurser. De som arbeider i skolen må derfor kanskje se på hvordan ressursene brukes i skolen, og på hvordan en arbeider med å skape en tilpasset opplæring – en opplæring som er kvalitativ god for alle elevene i skolen.

I hvilken grad og på hvilken måte skolen gir elevene muligheter til å nå kompetansemålene på ulike nivå, bør en reflektere over og drøfte. Elevene som aktør er en faktor det må tas hensyn til i planleggingen og gjennomføringen av undervisning. Det å legge til rette for at elevenes opplæring er ikke ansvaret til den enkelte lærer, men er kollegialt ansvar som hele kollegiet bør involvere seg i (Roald 2000; Gamlem 2006). Dette arbeidet krever altså samarbeid i kollegiet. Samarbeid og endringsprosesser krever og tar tid. Det er ikke bare en fordel, men kanskje avgjørende å ha gode samarbeidskulturer når en setter i gang utviklingsarbeid på den enkelte skole. Slik læreplanverket *Kunnskapsløftet* er utformet, vil det kreve et samarbeid mellom lærerne med hensyn til planlegging og gjennomføring av undervisning for å sikre kvalitet, progresjon og kontinuitet i elevenes læring.

Skoleutvikling gjennom samarbeid

Anny Hagesæter refererer til to ulike skolekulturer: en individualistisk skolekultur og en samarbeidende skolekultur. Det å skape en arbeidsmodell i skolen som bygger på samhandling mellom individ, gruppe og team kan være sentralt for å fremme en mer samarbeidende skolekultur (Hagesæter 2000). For eksempel vil det å være sammen om å utarbeide læreplaner for fagene og utvikling av praksis, kunne tilføre lærerne økt kunnskap og kompetanse. Muligheten for denne kompetansehevingen kan være avgjørende for å skape en lærende organisasjon, og lærerne vil på en slik måte kunne oppnå større engasjement, forståelse og vilje til utprøving av nye arbeidsmåter i skolen (Finstad & Kvåle 2004). Kultur for læring handler blant annet om å finne retning i det arbeidet som blir gjort for utvikling (St.meld.nr.30 (2003-2004)). Både for den enkelte lærer, gjennom samarbeid i team og i plenum, kan tema relatert til LK06 være innhold i lærernes læring. I arbeidet med den nye reformen vil det kunne bli nødvendig å komme fram til strategier som gjør det mulig å tilegne seg kunnskap i personalet som ikke var der tidligere. Skoleutvikling skjer gjennom undring og kreativitet, utforsking av den daglige praksis sammen med dem en arbeider sammen med. Norges offentlige utredning, *I første rekke*, framhever også at ”samarbeid mellom de ansatte er en viktig forutsetning for å utvikle en lærende organisasjon” (NOU 2003:246).

Flere av informantgruppene mener det er behov for et koordinerende støttesystem i Sokndal kommune for å få til et bedre tverrfaglig samarbeid; for å samordne ulike etater og instansers innsats og tilbud overfor behov til barn og unge med vansker. Dette er spørsmål som kommunen må diskutere. En kan stille spørsmålet om hvordan en skal få til bedre dialog og samarbeid mellom ulike kommunale tjenester i Sokndal. Kanskje bør en også stille spørsmål ved om en ny ”instans” i systemet er løsningen. Kanskje trenger kommunen å utvikle nye møteplasser for dialog mellom grupper som skal samarbeide i kommunen. Det vises til at skoleeier i Sokndal har klart å danne nettverk knyttet til sine arbeids- og ansvarsområder i samarbeid med andre kommuner og fylker (jf. kap. 3). Kommuner og skoler har store utfordringer når det gjelder å få et samlet tjenestetilbud til å fungere godt. Dette er forhold som det også er vist til i St.meld. nr 16 (2007-2008) ”.. og ingen stod igjen”. Utfordringene består i at fagpersoner har for liten kunnskap om hverandre. Det kan også være domenekonflikter, maktubalanse, ulik problemforståelse, uklar ansvars- og rollefordeling og manglende kompetanse i samarbeid.

Organisering – tilrettelegging for en tilpasset opplæring

I kartleggingen vises det bl.a. til at ressurser er viktige for å skape en god skole, men forskning viser at mange andre faktorer kan være sentrale. Det er ikke nok å legge til rette for en tilpasset opplæring gjennom ressurser og gode rammevilkår. Studier viser at den *viktigste ressursen for elevens faglige utvikling er læreren* (Nordenbo, Søgaard Larsen, Tiftikçi, Wendt & Østergaard 2008). Lærertetthet har en mer underordnet betydning i denne sammenhengen (Riksrevisjonen 2006). I en nylig utgitt rapport, ”Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole” presenteres en systematisk oversiktsstudie av lærerkompetanse som er funnet i flere studier fra mange land av kompetanser hos lærere. Spørsmålet de ønsket å belyse var ”Hvilke dimensjoner ved det pedagogiske personalets kompetanser i barnehagen og skolen kan gjennom effektstudier, gjennomført i perioden fra 1980 fram til i dag, påvise å bidra til læring hos barn og unge?” (Nordenbo m.fl. 2008). Rapporten viste at lærerens undervisningshandlinger er den faktoren som i størst utstrekning forklarer elevenes framgang i læring, og er viktigere enn f.eks. klassestørrelse og nivåspredning (ibid.:50). Det er allerede kjent at andre faktorer, spesielt elevenes sosiale bakgrunn, er avgjørende for elevlæring, men de faktorene inngikk ikke i denne systematiske studien av forskning på feltet. Det pekes på at det er lettere å undervise når ikke klassens nivåspredning er for stor. Det er interessant i denne sammenhengen at når lærerens *undervisningshandlinger* bidrar til å forbedre elevenes læring, fører det samtidig til en større ulikhet mellom enkeltelevers prestasjoner i klassen, og dermed en større økning i nivåspredning av elevresultater. En følge av dette vil være, at jo dyktigere læreren er, desto mer vil klassens resultater, uavhengig av alt annet, være spredt sammenlignet med nivåspredningen av elevresultater i klasser med mindre

dyktige lærere. Imidlertid kan gode lærere unngå en økt nivåspredning og samtidig bidra til et høyt læringsnivå gjennom spesifikke undervisningshandlinger. Det skjer ved å organisere og formidle informasjon på en hensiktsmessig måte, gi rask individuell feedback og minimere tiden som brukes på administrative oppgaver. Læreren undervisningshandlinger refererer her til klasseromsledelse, atferdsledelse, klasseromsklima og pedagogisk metode. Rapporten går detaljert inn på de ulike sider ved *klasseromsledelse* som bidrar til økt elevlæring, som f.eks. detaljert planlegging, slik at minimal tid går med til å komme i gang. Videre framheves betydningen av klare undervisningsmål, både for den enkelte timen og en lengre periode, med oppstilt klare og eksplisitte mål for undervisningen. Elevstøttende ledelse, elevaktivering og elevmotivering er også sentrale sider ved klasseromsledelse. Studier av måter lærere organiserer klasseromsledelse på, viser at det er en sammenheng mellom klasseromsledelse og elevers selvregulerte atferd med hensyn til den enkelte elevs indre motivasjon. Rapporten konkluderer med at den siste 10-års pedagogisk-empiriske forskning viser at følgende tre kompetanser bidrar til læring hos barn og unge:

- Relasjonskompetanse
- Reguleringkompetanse
- Didaktikkompetanse

Rapporten gir en detaljert redegjørelse for flere av disse begrepene.

Flere av disse kompetansene er også av flere informanter i denne undersøkelsen løftet fram som viktige kompetanser å inneha for lærere (jf. kap. 4 og kap. 5). Selv om disse funnene i den ovenfornevnte oversiktsstudien ikke var ukjente på forhånd, er de interessante både i kraft av hva de peker på og hva de ikke peker på. Nettopp at de nevnte kompetanseområdene – og ingen andre (jf. Nordenbo m.fl. 2008), er sentrale for barn og unges læring. Funnene peker på noen helt basale kompetanser, som kan tolkes innenfor den didaktiske trekanten: (1) Læreren skal i relasjon til den enkelte elev inneha kompetansen å inngå i en sosial relasjon, (2) Læreren skal i relasjon til hele klassen (alle elever) inneha kompetansen å lede klassens undervisningsarbeide ved å være en synlig leder som gjennom undervisningsforløpet gradvis overlater til elever og klassen å utvikle regler, og fremme at elevene selv utformer og opprettholder reglene. Begge disse kompetansene er av betydning for utviklingen av overordnede mål, som elevenes motivering og autonomi, og spiller en rolle ved å fremme den faglige læringen. (3) Læreren skal i relasjon til undervisningens innhold inneha kompetansen både på det didaktiske området i alminnelighet og i de spesifikke undervisningsfag” (ibid.:73-74).

I undersøkelser som er gjort (Riksrevisjonen 2006) finner man at rektorer er godt fornøgd med lærerens kompetanse i faget de underviser i, noe vi også fant i Sokndal. Sagt på en annen måte kan det se ut til at fagkompetansen kan bli vurdert som bedre/viktigere enn kompetansen for å legge til rette for en tilpasset opplæring eller å skape kvalitet i skolens spesialundervisning. Men man vet at faglig kompetanse er ikke nok for å tilrettelegge for en tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring og spesialundervisning handler om mange pedagogiske faktorer, så derfor blir det viktig at disse kommer fram og får fokus i skolen. I Sokndal uttrykte lærerne et større behov for kompetanseheving på områdene lese- og skrivevansker og kartlegging av vansker, enn på kompetansebehov innenfor tilpasset opplæring, pedagogisk relasjonskompetanse og elevvurdering. Med tanke på kartlegging av lese- og skrivevansker er kompetansen hevet etter at fem lærere på skolene ble ferdig skolert i LOGOS-testen våren 2008. Når det gjaldt kompetansebehov i det ulike fagene var det matematikk (35 %) og engelsk (33 %) som merket seg ut som de mest aktuelle fagene.

Som skoleleder har man en unik kompetanse (og mulighet) til å se sammenhenger mellom skolens samlede ressurser (Bjørnsrud 2008), både de menneskelige og de økonomiske. På en slik bakgrunn er det troverdig at både utvikling av lærernes kompetanse og forsvarlig lærertetthet blir viktige indikatorer i skoleutvikling for å fremme tilpasset opplæring i skolene i Sokndal.

Hjem – skole samarbeidet som en del av tilpasset opplæring: makt og avmakt

Vi har ikke tatt med elevens stemme i denne kartleggingen, selv om vi vet at elevenes opplevning av det som skjer i skolen vil være sentralt for motivasjon og elevens læring. Vektlegging av elevens hverdagskunnskaper og eierforhold til det som skal læres, vil være sentralt med hensyn til grad av elevinvolvering, da dette gir en større mulighet for at eleven blir deltakende med *hele* seg, og all sin kunnskap (Dons 2001; Tiller & Tiller 2002). Forskerne Hundeide og Lyng uttrykker at det eleven skal utføre av arbeid må være kjent eller delvis kjent for at eleven skal få utbytte, og dette vil kunne være avgjørende for i hvor stor grad eleven involverer seg i egen læringsprosess (Hundeide 2003; Lyng 2004). ”*En kan ikke vurdere en persons kapasitet eller potensielle evner uten at det skjer innenfor et område av engasjert aktivitet som er relevant og sentralt i denne personens egen opplevelsesverden*” (Hundeide 2003:155). Med utgangspunkt i dette vil god kjennskap til elevens bakgrunn og hverdag være viktig, og derfor vil hjem - skole samarbeidet være sentralt som en del av en tilpasset opplæring.

I undersøkelsen fikk vi intervjuet noen foreldre til barn som har spesialundervisning, basert på enkeltvedtak eller ved tildeling fra skolens rammer (en forsterket tilpasset opplæring). De fleste foreldre formidler gjennom intervjuene at de har positive erfaringer med samarbeid med skolen, og de forteller at det er lav terskel for å ta kontakt med skolen og lærerne. En del foreldre opplever også at de er uenige med lærerne i en del forhold omkring undervisningen, og har negative opplevelser med samarbeidet. Disse opplever å ikke bli hørt, og mener at barna ikke har en god utvikling på skolen.

Flere foreldre mener at de får for liten informasjon fra skolen om forhold som berører undervisningen og som er viktige for barnas trivsel, trygghet og læring, og som er spesielt viktig for barn som er urolige og avhengige av trygge rammer. Det kommer også fram at mange ikke kjenner godt til hvilken tilrettelegging som blir gjort for barn med vansker og diagnoser i tilfeller der det ikke er gjort enkeltvedtak. Foreldre mener at de selv må være aktive for å innhente nødvendig informasjon. I evalueringen av Reform 97 fant forskeren Thomas Nordahl (2003) en positiv sammenheng mellom foreldrenes engasjement i skolen og elevenes utbytte av skolen (Nordahl 2003). I NOVA-rapporten "Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole" (op.cit.) peker Nordahl på at samarbeidet er preget av at skolen vektlegger å informere foreldrene, men at drøftinger og reelt engasjement fra foreldrene forekommer i langt mindre grad. Et godt samarbeid mellom hjem og skole er viktig for alle elevers læringsmiljø og læring, dette er også noe som har fått økende fokus og tydeligere føringer i den nye reformen Kunnskapsløftet. Men et godt samarbeid vil være spesielt viktig med tanke på kunnskap om foreldrenes bakgrunn. Dette henspiller på robuste funn fra flere forskningsrapporter, som peker i samme retning, nemlig at forskjeller i kompetansen som elever og studenter erverver i utdanningssystemet i stor grad har sammenheng med familiebakgrunn, som foreldrenes utdanningsnivå og inntekt (Birkemo 2002; Kjærnsli m.fl. 2003; Markussen m.fl. 2003; St.meld.nr.16 2006/2007). I PISA-studien omtales dette under samlebetegnelsen sosioøkonomisk status. Slik sett følger forskjeller i læring tydelige sosiale mønstre og er sosialt reproduserende. Skolen gir ikke likeverdig opplæring til alle elever uavhengig av kjønn, foreldreøkonomi, bosted, evner, forutsetninger og kulturell og språklig bakgrunn (Haug 2004). Selv om det kan være rimelig å stille spørsmålet om skolen vil kunne greie å kompensere for slike skjevheter, peker likevel flere forskere på at mye kan gjøres for å få skolen bedre for alle.

I en undersøkelse blant 500 elever på ungdomstrinnet fant Thomas Nordahl at når foreldre aktivt støtter barna i skolearbeid og skolerelaterte spørsmål, får barna både bedre relasjoner til medelever og til lærere, og de trives også bedre enn de barna som opplevde noe mindre foreldrestøtte hjemme (Nordahl 2000). Elevenes opplevelse av læringsmiljøet er viktig for deres situasjon i skolen, og vil være vesentlig for deres faglige og sosiale utvikling (ibid.). Disse

sammenhengene mellom foreldrestøtte og læringsmiljø er, sammen med foreldrenes betydning for skoleprestasjonene, viktige argumenter for at skolen bør samarbeide godt med foreldrene.

I Sokndal blir det gitt uttrykk for at det er et bra samarbeid mellom hjem og skole. Men det vil også være viktig for skolen å ha en bevisst åpenhet for å få til dialog med alle foreldre, også overfor de som stiller spørsmål og som ikke er enige med skolen om en del forhold, eller de som av ulike grunner er lite engasjert i skolen.

I rapporten ”Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole” (Nordahl 2003) peker Nordahl på at skolen og lærerne blir tillagt en institusjonell makt av foreldrene, som samtidig innebærer en mulighet for at kommunikativ makt kan oppstå (ibid.:115).²³ *Institusjonell* makt refererer her til den makten som skolen forvalter, eller som er tillagt skolen som sosial institusjon i samfunnet. En del av motivet for å opprettholde institusjonell makt gjennom handlingsmønstre vil være knyttet til institusjonens og aktørenes interesse (Aronowitz & Giroux 1993). Nordahl viser til at 13 prosent av foreldrene svarer at de ikke tør å ta opp med skolen og lærerne det de er uenige om, fordi de frykter av det skal brukes sanksjonsmidler. Dette kan føre til avmakt og oppløsning av samarbeid (Nordahl 2003). *Kommunikativ* makt innebærer en mer handlingsorientert tilnærming. Det vises her til Habermas idé om at makt økes når den deles, og hans teori om at det er makt i de overbevisende argumenter basert på dialog og likeverdighet (Habermas 1999). Dette uttrykker betydningen av at lærerne får kompetanse til å forstå hvilken makt de har og hvordan de kan benytte den i positivt samarbeid med foreldre for å bedre barnas læring og trivsel. Derfor bør kompetanseheving av lærere innen samarbeid mellom hjem og skole prioriteres med tanke på å øke elevens læringsutbytte i skolen.

Spesialundervisningen – tildelinger, organisering og medvirkning

Tallene fra GSI om Sokndal kommune viser at kommunen har en dobling av enkeltvedtak for de med mer enn 360 elevtimer til spesialundervisning per år i løpet av de to siste årene, spesielt for gutter. Sokndal ligger godt over landsgjennomsnittet og snittet for Rogaland. At gutter er sterkt overrepresentert innen gruppen av elever med problematisk atferd, lese- og skrivevansker og

²³ I denne rapporten beskriver Nordahl institusjonell og kommunikativ makt i skolen med bakgrunn i ulike teoretiske tilnærminger til maktbegrepet, bl.a. teorien om språkhandling (Searl 1995), teoretisk tilnærming til forståelse av makt og om strukturell makt (Engelstad 1999a, b), kommunikativ makt (Habermas 1999) og reproduksjonsteorien i læreplanarbeid (Aronowitz & Giroux 1993).

matematikkvansker, er vist i flere studier (Fylling 2000; Nordahl 2007; Nordahl & Sunnevåg 2008). En undersøkelse i grunnskolen fra tredje klasse til elever i første og andre år i videregående opplæring er bakgrunn for rapporten ”Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak” av Grøgaard, Hatlevik og Markussen (2004), viste at ca 2/3 av de som fikk spesialundervisning er gutter. Dette stemmer også overens med den observerte kjønnsfordelingen i undersøkelser av særskilt tilrettelagt undervisning i videregående opplæring (Markussen 2000). Elever med sosiale vansker er vanskeligst å inkludere i skolens sosiale hverdag (ibid.).

Omfanget av enkeltvedtak knyttet til de som får tildelt få timer er redusert i Sokndal. Dette speiler en generell trend på landsbasis til å redusere antallet elever som får få timer per uke. Med andre ord, de man har ansett vil være lettest å tilrettelegge et tilfredsstillende tilbud for innenfor en ordinær tilpasset opplæring (Markussen m.fl. 2007, Fylling & Rønning 2007). Bakgrunnen for denne tendensen kan kanskje ligge i forslaget i rapporten fra Kvalitetsutvalget, *I første rekke*, om bl.a. å fjerne den juridiske retten til spesialundervisning. Bakgrunnen for dette var den store forskjellen det er på mange skoler mellom idé og praksis, og den store ulikheten mellom hvordan skolen er organisert og hvordan det blir arbeidet i praksis (Markussen m.fl. 2007). Et av de funn som er gjort i tidligere forskning om spesialundervisning gjelder den store variasjonen i bruken av spesialundervisning etter enkeltvedtak mellom norske kommuner (Grøgaard, Hatlevik & Markussen 2004; Solli 2005, Bachmann & Haug 2006). Dette varierer fra ingen enkeltvedtak i noen kommuner, til kommuner hvor hver femte elev har enkeltvedtak om spesialundervisning. Denne variasjonen finnes også mellom grunnskoler, videregående skoler og mellom fylkeskommuner.

Det er vanskelig å definere hvem som har spesialundervisning i en klasse eller på en skole. Dette er uproblematisk etter en juridisk definisjon, men det gjelder bare de som har enkeltvedtak om spesialundervisning. Når man spør lærerne hvem som har spesialundervisning i klassene peker de ofte ut flere enn de som har enkeltvedtak. Det betyr at mange lærere oppfatter spørsmålet om hvem som har spesialundervisning som et spørsmål om hva som skjer i klasserommet, hvilken type undervisning de har, hvordan den er organisert, hvilken form og hvilket innhold den har. Denne erfaringen ble også gjort i undersøkelsen i Sokndal. Når skolelederne ble bedt om å spørre foreldre til barn som fikk spesialundervisning om å la seg intervju, viste det seg at flere av disse barna ikke fikk spesialundervisning gjennom enkeltvedtak. En slik tilnærming kaller Markussen m.fl. (2007:61) for en praksisavgrensning – i kontrast til en ren formalavgrensning. Forskere har stilt spørsmål ved om den siste tids debatt har bidratt til å endre premisene for spesialundervisning i grunnopplæringen. Er det slik at den nesten unisone vektleggingen av tilpasset opplæring, av en inkluderende opplæring for *alle*, der målet er at færrest mulig skal ha spesialundervisning etter enkeltvedtak, har vært med på å skape en ny

grunnforståelse av forholdet mellom tilpasset opplæring, inkludering og spesialundervisning (ibid.:60)?

Solli (2004:24) peker på at forholdet mellom begrepene ordinær undervisning og spesialundervisning, slik det forstås i praksisfeltet, er komplisert. Solli viser til at rapporten fra felles nasjonalt tilsyn på opplæringsområdet 2007 (Utdanningsdirektoratet 2007) tydeliggjør at det ikke er et godt nok system i mange kommuner og fylkeskommuner som kan sikre en felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring, og forholdet mellom spesialundervisning og ordinær undervisning.

Elever som har enkeltvedtak er prioritert ved tilrettelegging av spesialundervisningen ved skolene i Sokndal. Foreldrene er kjent med hvilket tilbud barna har. Når det gjelder elever som ikke har enkeltvedtak, men som likevel har en diagnose som tilsier at de trenger en spesielt tilpasset opplæring, som f.eks. dysleksi og ADHD, er det mer uklart i hvilken grad de får den støtten de trenger innenfor skolens rammer. Uten enkeltvedtak er eleven heller ikke sikret en IOP, og da kan tilpasningen bli mer preget av tilfeldigheter. Det er to forhold som her spiller inn. For det første at ekstra lærerstøtte i klassen kan være sårbar og kan utgå ved sykdom. Da kan elever miste spesialundervisning, spesielt de som ikke har enkeltvedtak. For det andre kan omfattende bruk av assistenter i skolen representere en svekking av kvaliteten på den støtten som gis. I Sokndal blir det også framhevet som et dilemma av lærerne at assistentens arbeid kan bli tilfeldig på grunn av kontaktlærerens manglende tid/ressurs til å følge opp assistenter – særlig når det er mange assistenter inne i en klasse. Bruk av assistenter i skolen er også problematisert av flere forskere (Solli 2005, Markussen m.fl. 2007). Det er helt klart at grunnskolen i Sokndal har en bevisst holdning til at de ønsker å gi et godt tilbud til alle elever, men ser en på spesialundervisningen kan det se ut til at det er noe avstand mellom idealer og realiteter. Dette er funn som andre forskere også fremhever i studier på det spesialpedagogiske feltet (Nordahl & Sunnevåg 2008).

Det *kategoriske* perspektivet ser ut til å være rådende i skolen. Det viser seg ved at det er flere gutter med diagnoser enn uten som får spesialundervisning; og ved at gutter som gjør det dårlig i skolen lettere får diagnoser (Nordahl & Sunnevåg 2008:50-51). I Sokndal kommune er det også flest gutter som får diagnoser. Flere elever med store tildelinger til spesialundervisning har vansker med å finne seg til rette i skolen, og en god del elever med slike vansker har segregerte opplæringstilbud. Det kommer også til uttrykk at antall segregerte opplæringstiltak for elever med atferdsvansker har økt på landsbasis med 300 % fra 1992 til 2006 (Jahnsen, Nergaard & Flaatten 2006). Med et kritisk blikk peker Nordahl og Sunnevåg (2008) på at både skolen, dvs. lærere og skoleledere, kan se seg godt tjent med det kategoriske perspektivet, fordi det fører til at skolene slipper å se kritisk på seg selv og undervisningen de gir.

Elever blir definert som problematiske når det gjelder atferd og læring, og slik kan det lett aksepteres at noen elever kommer dårlig ut av det på skolen. Da kan spesialundervisning ha en avlastningsfunksjon for skolen og lærerne. Ut fra et slikt perspektiv kan en se at det vil være nødvendig med en kritisk gjennomgang av hele skolens undervisning for å studere kvaliteten og funksjon av spesialundervisningen i skolen. Det *relasjonelle* perspektivet er i liten grad anvendt i skolen, og det vil også bety at skolen og lærerne i langt større grad må fokusere på sine egne holdninger og undervisning (Nordahl & Sunnevåg 2008:51). Det ville også medføre å vurdere sammenhenger mellom vanlig undervisning og spesialundervisning, og å se elevenes læring og trivsel i skolen i sammenheng med sider ved elevenes læringsmiljø, som flere har dokumentert har nær sammenheng (Skaalvik & Skaalvik 2005; Markussen m.fl. 2007).

Vi vet lite om utbyttet av spesialundervisning i skolen for elevenes læring. Det finnes få effektstudier av spesialundervisningen i Norge som viser resultater av slik undervisning. Solli (2005) peker på at det også avhenger av hva en ser etter og hvordan det måles. De rapportene som finnes har noe sprikende funn (Birkemo 2002, Solli 2005), men flere tyder på at spesialundervisningen ikke virker etter intensjonene (Birkemo 2002, Solli 2005, Kvalsund & Myklebust 1998). Solli (2008) viser til at elever med særskilte opplæringsbehov er under press fra to sider: Det ene gjelder at skolen er organisert slik at ca. 20 % av elevene blir vurdert å ha behov for ekstra hjelp og støtte, selv om skolen på tross av 40 års innsats ikke har greid å få til en inkluderende skole. For det andre er samfunnet nådeløst for dem som ikke har den kompetansen som skal til for å mestre sitt eget livsprosjekt. Dermed øker risikoen for marginalisering og å ikke bli verdsatt. Det blir viktig for en skole å kunne møte en økende gruppe barn som er urolige, ukonsentrerte og som mestrer dårlig faglige krav og som trives dårlig i klasserommet (ibid.:24). Det finnes forskningsbasert kunnskap som vil ha betydning for skolen med tanke på å kunne se spesialundervisningen med et kritisk blikk..

Skolens samarbeid med PPT

PPT arbeider mest med kartlegging og sakkyndige vurderinger i Sokndal, og kjenner lite til skolens arbeid med tilpasset opplæring og spesialundervisning. Det er liten tid til veiledning av lærere og skoler i et systemperspektiv. Det kan tyde på at PPT i stor grad arbeider ut fra et individperspektiv, der man fokuserer på kartlegging og diagnoser, noe som kan være med på å legitimere en holdning til at skolen ikke trenger å ha et kritisk lys på seg selv og sin egen innsats. Dette er bekymringsverdig. I et rundskriv fra Utdanningsdirektoratet til alle kommuner, fylkeskommuner og fylkesmenn presiseres hovedprinsippene i opplæringslovens bestemmelser om spesialundervisning (UFD 2004). Rettet mot PPTs arbeid i et systemperspektiv poengteres det i rundskrivet at dersom en

prosess med sakkyndig vurdering konkluderer med at det ikke er behov for spesialundervisning, må PPT gi råd om hvordan skolen kan utvikle og tilrettelegge det ordinære opplæringstilbudet, slik at eleven kan få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (UFD 2004:39). Når det gjelder de elevene som ikke har enkeltvedtak, men som har diagnoser eller vansker som krever ekstra støtte i opplæringen, er det grunn til å stille spørsmål ved kvalitetssikring av opplæringstilbudet.

Dette peker i retning av det som Fylling & Rønning (2007) fant i studien av Modellprosjektet, der de oppsummerer at PPTs rolle i stor grad er knyttet til den ressursmessige siden. Etterspørselen etter spesiell kompetanse blir stadig mindre, som en følge av at skolene har økt sin egen kompetanse på håndtering av elever som møter problemer i skolen (Fylling & Rønning 2007). Dette siste gjelder i stadig større grad for skolene i Sokndal innenfor atferdsproblematikk, da de selv arbeider med kompetanseheving på dette området, f.eks. gjennom PALS-prosjektet. Imidlertid viser studien av grunnskoleopplæringen i Sokndal at lærerne selv mener de har behov for økt kompetanse på lese- og skrivevansker eller dysleksi. Dette er kompetanse som det er et stort behov for når elever med denne diagnosen ikke får enkeltvedtak og dermed ikke er sikret spesialpedagogisk ressurs. Det nevnes at flere lærere i Sokndal nå i vår (2008) har lært å bruke LOGOS-testen, men dette innebærer ikke automatisk at de har fått økt kompetanse i å undervise barn med lese- og skrivevansker.

Tidlig innsats

Datamaterialet vårt viser at det har vært tendens til sen oppmelding av vansker for utredning og tiltak i Sokndal. Dette er et trekk som har vært gjeldende i hele landet, og kommer til uttrykk i flere undersøkelser. Både i (St.meld.nr.16 2006/2007)... og *ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* og i oppfølgingsmeldingen, St.meld. nr. 23 (2007-2008) *Språk bygger broer*, settes det fokus på betydningen av å oppdage og å sette inn kvalifisert hjelp tidlig. Forskning viser at tidlig stimulering og tidlig innsats når en oppdager vansker ser ut til å være en avgjørende faktor i arbeidet med å legge grunnlag for en god utvikling og læring av grunnleggende ferdigheter, og dermed forebygge vansker hos elever og frafall i videregående opplæring. Det stilles spørsmål ved om tildeling av ressurser til spesialundervisning følger prinsippet om tidlig innsats og tidlig stimulering (Solli 2008). Det er dokumentert at bruken av spesialundervisning øker med elevenes alder (Kjærnsli m.fl. 2003; Solli 2005), noe som er i strid med prinsippet om tidlig innsats. Innenfor spesialundervisning kan en årsak til dette være at det finnes en sterk egalitet i tenkningen omkring skolen, spesielt knyttet til gruppenivå (som gutter og jenter, ulike sosiale grupper, ulike etniske grupper). Man har et ønske om å ikke identifisere enkeltgrupper som er ”annerledes” eller ”svakere”, og dermed

risikerer man å usynliggjøre sterke strukturelle krefter som påvirker definisjoner av normalitet og avvik i skolen (Fylling & Rønning 2007).

Det sterke fokuset som nå settes på tidlig innsats peker mot to forhold som gjelder oppvekst og opplæring i Sokndal kommune. Det første er at barnehagene er en viktig arena, og at satsing på forebygging av vansker hos barn og unge også må knyttes til arbeid med kompetanseutvikling i barnehagene. Dette er en viktig arena å satse på for å øke kompetansen og for bevisst arbeid med stimulering av språkferdigheter og sosiale ferdigheter. For det andre må det bli en bevisst holdning til at bekymringer om barns utvikling og læring må tas på alvor i småskolen, istedenfor å vente og se om det går over. Her er det behov for et tettere samarbeid mellom flere instanser.

Avsluttende refleksjoner

En inkluderende skole må i framtiden bli en skole som er åpen for og ser en styrke i variasjoner, og som er opptatt av å legge til rette for at elever skal få utvikle seg for å kunne leve et verdig liv. En vei for Sokndal kommune vil være å arbeide mot felles forståelse og helhetstenkning omkring spesialundervisning og tilpasset opplæring. Rapporter om vellykkede spesialundervisningstilbud viser nettopp at kriteriet for å lykkes med dette er at skolene har fått til et helhetlig tilbud, der alle skolens aktører deltar aktivt og har felles holdninger. For Sokndal kommune, som for andre kommuner, kan det ha avgjørende betydning for utviklingen av opplæringstilbudet for alle elever at en kan tenke utradisjonelt – og se seg selv ut fra ulike perspektiv. Det kan være at en skal tenke i nye baner og at ting ikke må gjøres slik de alltid har vært gjort. For å kunne komme lenger mot inkludering og en skole for alle, må en våge å stille spørsmål ved etablerte sannheter, og om nødvendig forkaste dem.

Referanser

- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1993). *Education Still under Siege*. Second edition. Westport, Connecticut, Bergin and Garvin.
- Bachmann, K. & Haug, H. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda/Møreforskning Volda.
- Bele, I. V. (2008). *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bergem, R. & Gamlem, S.M. (2007). *Kartlegging av grunnskuleopplæringa i Flekkefjord kommune*. Arbeidsrapport nr.205/2007. Volda, Møreforskning Volda.
- Birkemo, A. (2002). *Læringsmiljø og utvikling*. Oslo: UIS, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Bjørnsrud, H. (2000). *Den inkluderende skole. Enhetsskolens idealer, dilemmaer og hverdag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2008). Tilpasset opplæring og skoleutvikling. I: H. Bjørnsrud & S. Nilsen, *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling*, s.221-242. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. & S. Nilsen (2008). *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. & S. Nilsen (2008). Tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet - intensjoner og skoleutvikling. Introduksjon. I: H. Bjørnsrud & S. Nilsen, *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling*, s. 9-25. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Buli-Holmberg, J. (2008). Lærerrollen og tilpasset opplæring. I: H. Bjørnsrud & S. Nilsen. *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling*, s.168-198. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dale, E. L. & Wærness, I. J. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle - blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dons, C. E. (2001). Å lære for livet - å skape livslang læringslyst. I: H. Fottland, *Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engelstad, F. (1999a). Makt i John Searls teori om sosiale institusjoner. I F. Engelstad (red.) *Om makt. Teori og kritikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engelstad, F. (1999b). Maktbegrepet etter Max Weber. I F. Engelstad (red.) *Om makt. Teori og kritikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Finstad, N. & Kvåle, G. (2004). Skoleutvikling og ledelse. Skoleledelse mellom kommunale, statlige og profesjonelle interesser. I: G. Imsen, *Det ustyrlike klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fylling, I. (2000). *Kjønnsforskjeller i spesialundervisningen: kunnskapsstatus og kunnskapsbehov*. Bodø: Nordlandsforskning.

- Fylling, I. & Rønning, W. (2007). *Modellutvikling eller idédugnad? En studie av Modellprosjektet "Tilpasset opplæring og spesialundervisning"*. NF-rapport nr.6/2007. Bodø: Nordlandsforskning.
- Gamlem, S.M. (2006). Tilpassa opplæring - ei utfordring i ein inkluderande skule. *Spesialpedagogikk*, 3, 20-24.
- Gjessing, H.-J. (1972). Norsk spesialundervisning gjennom tre decennier 1950 - 1980. *Spesialpedagogikk*, 4, 2-13.
- Grøgaard, J. B., Hatlevik, I. & Markussen, E. (2004). *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Rapport 9/2004 NIFU STEP. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning/Senter for innovasjonsforskning.
- Habermas, J. (1999). *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hagesæter, A. (2000). Å endra samarbeidskulturen i skulen. I: Ø. Lægdene, *Skolekultur i fokus*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Hopmann, S. & Künzli, R. (1998). Entscheidungsfelder der Lehrplanung. I: R. Künzli & S. Hopmann, *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*. Chur, Rüegger, Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Håstein, H. & Werner, S. (2003). *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jahnsen, H., Nergaard, S. & Flaatten, S. V. (2006). *I randsonen: forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Oslo: Lillegården kompetansesenter.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A. & Turmo, A. (2003). *På rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KUF (2005). *Kompetanse for utvikling - strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006.
- Kvalsund, R. (1999). Inkludering - eller ekskludering? I: R. Kvalsund, Sørensen, T. D. & P. O. Aamodt, *Videregående opplæring - ved en skillevei*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Kvalsund, R. & Myklebust, J. O. (1998). *Innestenging, utestenging eller inkludering? Om læringsvilkår, gjennomstrøyming og fråfallsmønster for særtilkårslevar i vidaregåande opplæring*. Forskningsrapport nr.35. Volda: Møreforskning/Høgskulen i Volda.

- Lyng, S. T. (2004). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, E. (2000). *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet*. Fafo-rapport 341. Oslo, Forskningsstiftelsen Fafo.
- Markussen, E., Brandt, S. S. & Hatlevik, I. (2003). *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging. Om sammenheng mellom pedagogikk og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning*. Oslo: NIFU Rapport 5/2003.
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsen, T. C., Hausstätter, R. & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007*. Rapport nr.1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet. Rapport 19/2007. Oslo: NIFU STEP.
- Nordahl, T. (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. NOVA rapport 8/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97*. NOVA rapport 13/03. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2007). *Gutter og jenters situasjon og læring i skolen*. Sist lest 18.06. 2008, fra <http://www.hihm.no/Dav/b8dc9bec61.pdf>
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A.-K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen - stor avstand mellom idealer og realiteter*. Rapport nr. 2, 2008. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- NOU (2003). nr.16. I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Opplæringslova (2007). Lov av 17.juli 1998 nr.61 om grunnskolen og den videregående opplæringa. Med endringer, sist ved lov av 30.juni 2006 nr.57. Samt Forskrifter. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag - Lovdata.
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne. Politik, profesjon, pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Riksrevisjonen (2006). Riksrevisjonens undersøkelse om opplæringen i skolen. Dokument nr. 3:10 (2005-2006).

- Roald, K. (2000). *Ungdomsskular som lærande organisasjonar. Ein studie av utviklingsarbeid ved skular på ungdomssteget*. Rapport/Avdeling for lærarutdanning nr.6. Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Rygvold, A.-L. (2001). Lese- og skrivevansker. I: Asmervik, T., Ogden, T. & Rygvold, A.-L. *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Skogen, K. (2003). Spesialpedagogikken i et organisasjons- og innovasjonsperspektiv. I: E. Befring & R. Tangen. *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Skogen, K. & Holmberg, J. B. (2002). *Elevtilpasset opplæring: en innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K.-A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Solli, K.-A. (2008). Spesialundervisning i grunnskolen 2008: et felt på frammarsj eller på stedet hvil? *Spesialpedagogikk*, 5,16-25.
- Solvang, P. K. (2008). Dysleksidiagnostisering som verdsatt sosial kraft eller tilsløring av sosial forhold? Et sosiologisk perspektiv. I: I.V. Bele, *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*, s.219-234. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- St.meld.nr.16 (2006/2007). ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Forsknings- og utdanningsdirektoratet.
- St.meld.nr.30 (2003/2004). Kultur for læring. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld.nr.31 (2007/2008). Kvalitet i skolen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Thomsen, P. H. & Damm, D. R. (2007). *Et liv i kaos. Om voksne med ADHD*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen: det store spranget - vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal.
- Tiller, T. & Tiller, R. (2002). *Den andre dagen - det nye læringsrommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- UFD (2003). Situasjonsbeskrivelse av grunnopplæringen. 2.utgave.
- UFD (2004). Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Veiledning. Regelverk, prosedyrer og prosesser. Revidert utgave 2004. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet (2006). Elevvurdering i Kunnskapsløftet. (Brev til Kunnskapsdepartementet 26.04 2006). Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). "Rapport fra felles nasjonalt tilsyn på

opplæringsområdet 2007." from
http://www.udir.no/upload/Rapporter/felles_nasjonalt_tilsyn_2007.pdf.

Vedlegg



Kartlegging av opplæringstilbudet i Sokndal kommune Intervjuguide – skoleleder

Takk for at du har sagt deg villig til å være med på et intervju i tilknytning til kartleggingen av grunnskoleopplæringen i Sokndal kommune. Nedenfor ser du hvilke tema/spørsmål vi vil ta opp i intervjuene. Dette er et utgangspunkt, og det er ikke sikkert vi kommer til å følge denne guiden slavisk. Kanskje vil det også dukke opp tema i løpet av intervjuet som vi vil gå inn på.

- Kan du si noe om din rolle som skoleleder?
- Kan du si noe om hverdagen i din skole? (organisering av skolehverdagen, skolens bruk av fellestid – planlegging, lokale rammevilkår)
- I hvilken grad og på hvilke måter har skoleledelsen, eventuelt kommunen hatt fokus på tilpasset opplæring?
- Hvordan blir det arbeidet med tilpasset opplæring ved din skole?
- Hvordan organiserer skolen spesialundervisningen og hvilke erfaringer har man med dette?
- Hvordan er ressurser til spesialundervisning brukt og hvilke erfaringer har skolen med dette?
- Kan du si noe om skolens system for kartlegging av behov hos elevene?
 - Hvordan følger skolen opp kartlegging som er gjort?
 - Hvilke erfaringer har du med dette systemet?
- Er det ressursfordeling mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning? Evt. hvordan er denne?
- Hvilke rutiner har skolen i overgangen mellom barnehage - skole og mellom barneskolen - ungdomsskolen?
- Hvordan tilbyr/gjennomfører skolen kompetanseheving for personalet?
- Kan du si noe om skolens samarbeid med PPT, BUP og evt. andre instanser?
- Kan du si noe om hjem - skole samarbeidet?
- Hva er god kvalitet i elevers opplæring slik du oppfatter det? Har skolen felles mål – felles visjon for dette arbeidet?
- Er det trekk ved opplæringen som ”skaper” grunnlag for at det er mange elever fra Sokndal som har behov for spesialundervisning? Eventuelt hva?
- Er det andre lokale forhold som ”skaper” grunnlag for at det er mange elever fra Sokndal som har behov for spesialundervisning? Eventuelt hvilke?
- Andre forhold som er viktige med tanke på grunnskoleopplæringen i Sokndal.. T.d. samarbeid/nettverk, ledergrupper på kommunenivå osv.

Kartlegging av opplæringstilbudet i Sokndal kommune Intervjuguide – PPT

Takk for at du har sagt deg villig til å være med på et intervju i tilknytning til kartleggingen av grunnskoleopplæringen i Sokndal kommune. Nedenfor ser du hvilke tema/spørsmål vi vil ta opp i intervjuene. Dette er et utgangspunkt, og det er ikke sikkert vi kommer til å følge denne guiden slavisk. Kanskje vil det også dukke opp tema i løpet av intervjuet som vi vil gå inn på.

- Kan du si noe om PPTs rolle relatert til skolene i Sokndal kommune?
- Hva mener du er grunnlag for god kvalitet i elevenes opplæring?
- Kan du si noe om arbeidet med tilpasset opplæring eller spesialundervisningen ved skolene i Sokndal?
- Hva mener du kjennetegner arbeidet med spesialundervisning ved skolene i Sokndal?
- Hvordan veileder PPT skoler/lærere/foresatte og hvilke erfaringer har dere med dette?
- Hvilke erfaringer har du/PPT med oppmelding av elever til sakkyndig vurdering? (kartlegging- testing). Hvem melder opp elevene, og når i prosessen?
- Har du noen mening om hvordan ressursene til spesialundervisning blir brukt ved skolene/i kommunen?
- Er PPT involvert i elevers overgang mellom barnehage - skole og mellom barneskolen - ungdomsskolen? Hvordan?
- Kan du si noe om samarbeidet til PPT mellom skolen og BUP?
- Er det trekk ved opplæringen som ”skaper” grunnlag for at det er mange elever fra Sokndal som har behov for spesialundervisning? Eventuelt hva?
- Er det andre lokale forhold som ”skaper” grunnlag for at det er mange elever fra Sokndal som har behov for spesialundervisning? Eventuelt hvilke?
- Andre forhold som er viktige med tanke på grunnskoleopplæringen i Sokndal.
 - t.d. samarbeid/nettverk, kompetanse osv

Spørjeskjema til lærarar ved grunnskulen i Sokndal

Your answer will be anonymous
(QuestBack withholds your identity)

1) Kva skule er du lærar ved?

- Hauge skole Sokndal Ungdomsskole
-

2) Kva grunnutdanning har du? Set berre eitt kryss.

- Lærer(høg)skule
 Universitet
 Faglærer(høg)skule
 Anna høgskuleutdanning
 Har ikkje lærarutdanning
-

3) Kva utdanningsnivå er du på? Set berre eitt kryss

- To- eller treårig utdanning frå høgskule/universitet
 Adjunkt/cand.mag/bachelor
 Adjunkt/cand.mag/bachelor med opprykk
 Lektor/lektor med opprykk
 Anna
-

4) På kva skuletrinn underviser du mest? Set berre eitt kryss.

- 1.- 4. trinn
 5.-7. trinn
 8.-10. trinn
-

5) Kor mange år har du undervist i skulen? Oppgi antal år i feltet nedanfor.**6) Er du kontaktlærer?**

- Ja Nei
-

This box is shown in preview only..
The following criteria must be fulfilled for this question to be shown:

Er du kontaktlærer? - Ja

7) Kor mange elevar er du er kontaktlærer for? Oppgi antal elevar i feltet nedanfor

.....

↵

Kort om tilpassa opplæring og spesialundervisning

Tilpassa opplæring

Vi tek utgangspunkt i at tilpassa opplæring er eit av grunnprinsippa i norsk skule, og at det er eit prinsipp som gir alle elevar rett til tilpassa opplæring gjennom den ordinære undervisninga. Lova krev at undervisninga skal tilpassast alle elevar, men ikkje slik at alle har rett på ei individuelt tilpassa opplæring. Poenget er at undervisninga i klassen skal tilpassast og leggst opp på ein måte som gjer at alle elevane har utbyte av undervisninga. I denne samanhengen er tilpassa opplæring og ordinær opplæring det same.

Spesialundervisning

I følgje Opplæringslova § 5-1 har elevar som ikkje har eller ikkje kan få tilfredsstillande utbyte av den ordinære undervisninga rett til spesialundervisning etter sakkunnig vurdering (§ 5-3). Denne vurderinga skal gjerast av PP-tenesta.

8) Er det elevar i gruppa/klassa, der du underviser mest, som får spesialundervisning?

Ja Nei



This box is shown in preview only..

The following criteria must be fulfilled for this question to be shown:
Er det elevar i gruppa/klassa, der du underviser mest, som får spesialundervisning? - Ja

9) Kor mange elevar i gruppa/klassen får spesialundervisning? Oppgi antal elevar dette gjeld i feltet under

.....

.....

10) Har du hatt elevar siste to åra, som etter di vurdering har hatt behov for spesialundervisning, men som ikkje har fått det?

Ja Nei



This box is shown in preview only..

The following criteria must be fulfilled for this question to be shown:
Har du hatt elevar siste to åra, som etter di vurdering har hatt behov for spesialundervisning, men som ikkje har fått det? - Ja

11) Dersom du har hatt elevar siste to åra som har hatt behov for spesialundervisning, men som ikkje har fått det, vil vi gjerne vite om årsakene har vore knytte til nokre av forholda nedanfor. Set eitt kryss på kvar line

Ja Nei

- | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|
| Dei føresette ønskte det ikkje | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Eg som lærar var usikker og tok ikkje opp spørsmålet | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Skulen hadde den haldninga at ein skal "vente og sjå an utviklinga" | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Saka/-ene gjekk ikkje vidare frå skuleadministrasjonen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Det vart ikkje tilrådd etter sakkunnig vurdering | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Skulen ønskte å løyse tilrettelegging innanfor vanlig ramme (små elevgrupper) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Andre årsaker | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

This box is shown in preview only..
The following criteria must be fulfilled for this question to be shown:
 Har du hatt elevar siste to åra, som etter di vurdering har hatt behov for spesialundervisning, men som ikkje har fått det? - Ja

12) Ta utgangspunkt i dei elevane som etter di vurdering burde hatt spesialundervisning, utan å få det: Hadde elevane ein eller fleire av følgjande vanskar? Set eitt kryss på kvar line

- | | Ja | Nei |
|--|-----------------------|-----------------------|
| Elevar med fysiske funksjonshemming (hørselvanskar, synshemming osv) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Elevar med språk/kommunikasjonsvanskar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Elevar med generelle lærevanskar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Elevar med spesifikke lærevanskar/fagvanskar (lese/skrive) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Elevar med åtferdsproblem/sosiale, emosjonelle vanskar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Elevar med andre vanskar, som etter di vurdering treng spesialundervisning | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



13) Vi ber deg om å vurdere faktorane nedanfor med tanke på i kva grad dei er viktige for å legge til rette for ei differensiert og tilpassa opplæring. Set eitt kryss på kvar line

- | | I
svært
stor
grad | I
stor
grad | I
middels
grad | I
liten
grad | I
svært
liten
grad |
|--------------------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------|
| Læreplanmål og arbeidsplanar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Nivå og tempo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Organisering av skuledagen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Læringsarenaer og læremidlar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Arbeidsmåtar og arbeidsmetodar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vurdering | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Konkretiseringsmateriell/Praktisk arbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Føresetnader og evner hos eleven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeid med heimen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



14) Vi ber deg vurdere kor viktige faktorane nedanfor er med tanke på elevane sitt læringsresultat. (Resultatet må sjåast i samanheng med måla som er sette for elevane). Set eitt kryss på kvar line

	Svært viktig	Viktig	Mindre viktig	Ikkje viktig
Undervisningsmateriellet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fleksibel bruk av ressursar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Undervisningsmetoden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Læraren si erfaring med spesialundervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Læraren sitt engasjement i elevane	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relasjonen mellom lærar og elev	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Storleiken på elevgruppa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kompetansen til læraren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bruk av arbeidsplanar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eleven sitt medansvar for eiga læring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tett oppfølging av elevar/eleven sitt arbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eleven sine evner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeid heim-skule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rettleiing frå PPT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeid med andre instansar. Presiser eventuell kven i feltet nedanfor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15) Kva andre instansar samarbeider du med?

.....



16) Kva verktøy brukar du for å kartlegge behov/nivå hos elevane? Set eitt kryss på kvar line

	Ja	Nei
Kartleggingsprøver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Elevsamtalen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nasjonale prøver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lesetestar/skrivetestar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prøver i faga	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



This box is shown in preview only..
The following criteria must be fulfilled for this question to be shown:
 Andre - Ja

17) Kva andre verktøy brukar du for å kartlegge behov/nivå hos elevane?



18) I kva grad gir desse verktøya den kunnskapen du treng for å kunne tilpasse opplæringa til eleven? Set eitt kryss på kvar line

	I svært stor grad	I stor grad	I middels grad	I liten grad	I svært liten grad
Kartleggingsprøver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevsamtalen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nasjonale prøver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lesetestar/skrivetestar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prøver i faga	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andre verktøy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19) Her kan du presisere kva andre verktøy du eventuelt brukar:



20) Vi ber deg vurdere organisering og gjennomføring av tilpassa opplæring (ordinær undervisning) ved skulen. Set eitt kryss på kvar line

	I svært stor grad	I stor grad	I middels grad	I liten grad	I svært liten grad
I kva grad brukar du lokalmiljøet aktivt i undervisninga?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I kva grad tek du aktivt i bruk interesser som du veit elevane har?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I kva grad brukar du andre læremiddel enn læreboka i undervisninga?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I kva grad legg læreboka premissane for kva du gjer i undervisninga?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I kva grad har du differensierte oppgåver i faga som elevane kan velje mellom?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I kva grad foregår undervisninga i mindre grupper?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I kva grad brukar du arbeidsplanar for elevane? (vekeplan)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I kva grad brukar du IKT aktivt i opplæringa/undervisninga?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I kva grad får elevane kontinuerleg tilbakemelding på måloppnåing?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21) Kva rolle spelar det spesialpedagogiske teamet ved skulen? Set eitt kryss på kvar line

	Heilt einig	Delvis einig	Delvis ueinig	Heilt ueinig
Spes. ped teamet arbeider mest mot enkeltelevar som får spesialundervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spes. ped teamet arbeider med tilpassa opplæring for alle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spes. ped teamet spelar ei sentral rolle for meg som lærar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spes. ped teamet er lite synleg ved vår skule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spes. ped teamet er til god støtte i kartleggingsarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spes.ped teamet har ein rettleiingsfunksjon for lærarane ved skulen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22) Kva meiner du bør vere ei viktig rolle for spes.ped.teamet ved din skule?

23) Vi ber deg vurdere kor viktige faktorane nedanfor er med tanke på resultatet som vert oppnådd med spesialundervisninga ved skulen (resultat må sjåast i samanheng med måla ein har for spesialundervisning). Set eitt kryss på kvar line.

	Svært viktig	Viktig	Mindre viktig	Ikkje viktig
Undervisningsmateriellet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fleksibel bruk av ressursar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Undervisningsmetoden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Læraren si erfaring med spesialundervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Læraren sitt engasjement i elevane	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relasjonen mellom lærar og elev	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Storleiken på elevgruppa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formalkompetansen i spesialpedagogikk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein individuell arbeidsplan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eleven sitt medansvar for eiga læring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bruk av individuell opplæringsplan (IOP)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tett oppfølging av elev	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilbod om alternativ opplæring (t.d. utplassering i bedrift, alternativ skule)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeid heim-skule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rettleiing frå PPT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeid med andre instansar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

This box is shown in preview only..
The following criteria must be fulfilled for this question to be shown:
 Samarbeid med andre instansar - Svært viktig
 or
 Samarbeid med andre instansar - Mindre viktig
 or
 Samarbeid med andre instansar - Viktig

24) På førre spørsmål svarte du at samarbeid med andre instansar er svært viktig, viktig eller mindre viktig for resultat i spesialundervisninga, her kan du presisere kva instansar det gjeld:



25) Korleis vurderer du eiga meistring når det gjeld arbeid med tilpassa opplæring? Set berre eitt kryss.

- Svært god
 God
 Mindre god
 Dårlig
 Svært dårlig

26) Korleis vurderer du kompetansen din med tanke på tilrettelegging/undervisning for følgjande grupper? Set eitt kryss på kvar line

	Svært god	God	Mindre god	Dårlig	Svært dårlig	Ikkje aktuelt
Elevar med synshemmingar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevar med hørslehemmingar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevar med språk/kommunikasjonsvanskar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevar med generelle lærevanskar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevar med spesifikke lærevanskar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevar med åtferdsproblem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ordinære elevar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevar med minoritetsspråklig bakgrunn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



27) I kva grad opplever du behov for kompetanseheving på områda som er nemnde nedanfor? Set eitt kryss på kvar line

	I svært stor grad	I stor grad	I middels grad	I liten grad	I svært liten grad	Ikkje aktuelt
Klasseleiing/læring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilpassa opplæring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Temaorganisert opplæring og prosjektarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kartlegging av vanskar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kompetanse knytt til inkludering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
IKT- /digital kompetanse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Relasjons-/dialog kompetanse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevvurdering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lese- og skrivevanskar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



28) (Framhald) I kva grad opplever du behov for kompetanseheving på områda som er nemnde nedanfor? Set eitt kryss på kvar line.

	I svært stor grad	I stor grad	I middels grad	I liten grad	I svært liten grad	Ikkje aktuelt
KRL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Framandspråk 2 og 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Engelsk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Norsk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samfunnsfag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunst og handverk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musikk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Matematikk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programfag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Naturfag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mat og helse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andre kurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



This box is shown in preview only..
The following criteria must be fulfilled for this question to be shown:

29) På kva andre område opplever du behov for kompetanseheving? Presiser her:

.....

.....



30) Vi ber deg ta stilling til påstandane nedanfor, om ulike sider ved miljøet på skulen. Set eitt kryss på kvar line

Heilt Delvis Delvis Heilt
einig enig ueinig ueinig

For det meste synes eg det er svært

- | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| tilfredsstillande å vere lærar på denne skulen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| På denne skulen samarbeider lærarane i stor grad om innhald og metodar i undervisninga | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Lærarar som har den same elevgruppa (klassa) planlegg undervisning/organisering saman | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Lærarane i skulen er einige om kva som er akseptabel elevåtferd | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| På denne skulen har lærarane eit felles forpliktande ansvar ovanfor alle elevane i skulen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Skulekvardagen er ikkje travlare enn at lærarane har tid til å snakke med elevane om andre ting enn undervisninga | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Undervisninga ved skulen er i stor grad tilpassa dei ulike elevane sine evner og føresetnader | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I undervisninga har elevane mine tilfredsstillande tilgang til IKT/digitale verktøy | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



31) Vi ber deg ta stilling til påstandane nedanfor, om tilpassa opplæring og spesialundervisning ved eigen skule. Set eitt kryss på kvar line

- | | Heilt
einig | Delvis
einig | Delvis
ueinig | Helt
ueinig |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Dei som får spesialpedagogisk tilrettelegging (T-timar) har eit godt tilbod ved vår skule | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Skulen har ei organisering som gir tilpassa opplæring | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Alle elevar med spesielle behov får i dag tilrettelagt undervisning | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Det er vanskeleg å få ressurs til spesialundervisning ved vår skule | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Det er enklare å legge til rette for læring etter at ein elev har fått diagnose | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Det er behov for meir ressursar til spesialundervisning ved vår skule | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



Skuleleiing

32) Vi ber deg om å ta stilling til påstandane nedanfor, om skuleleiinga ved eigen skule. Set eitt kryss på kvar line

- | | Heilt
einig | Delvis
einig | Delvis
ueinig | Helt
ueinig |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Skuleleiinga diskuterer med lærarane før det vert teke avgjersler i viktige saker | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Skuleleiinga støttar lærarane når det gjeld | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

undervisning/opplæring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skuleleiinga viser interesse for pedagogiske spørsmål	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skuleleiinga støttar lærarar som får problem med ei elevgruppe/klasse eller med enkeltelevar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skuleleiinga prioriterer det spesialpedagogiske arbeidet høgt når skuleåret vert planlagt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skuleleiinga tek omsyn til synspunkta til lærarane når skuleåret vert planlagt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærarane veit kva mål skuleleiinga har for arbeidet med spesialundervisning og tilpassa opplæring ved skulen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skuleleiinga nyttar kompetansen til den enkelte læraren på ein god måte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Samarbeid med PPT, andre instansar

33) Vi ber deg ta stilling til påstandane nedanfor, om samarbeidet med PPT. Set eitt kryss på kvar line

	Heilt enig	Delvis enig	Delvis ueinig	Heilt ueinig
Tilsette ved PPT har ei sentral rolle som rettleiarar knytt til spesialundervisning ved vår skule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skulen har eit nært samarbeid med PPT retta mot enkeltelevar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilsette ved PPT er sentrale støttespelarar når det gjeld tilrettelegging på systemnivå (skule, klassenivå)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34) Er det andre instansar som er sentrale for arbeidet med spesialundervisning og tilpassa opplæring ved skulen?

Ja Nei



This box is shown in preview only..
The following criteria must be fulfilled for this question to be shown:
 Er det andre instansar som er sentrale for arbeidet med spesialundervisning og tilpassa opplæring ved skulen? - Ja

35) Du svarte ja på spørsmålet om at det er andre samarbeidsinstansar enn PPT som er sentrale for arbeidet med spesialundervisning og tilpassa opplæring. Her kan du presisere kva instansar det er.

Samarbeidet heim-skule

**36) Har du jamleg kontakt med foreldre/føresette?
(konferansetimer, oppfølgingsmøter etc.)**

Ja Nei



This box is shown in preview only..
The following criteria must be fulfilled for this question to be shown:
 Har du jamleg kontakt med foreldre/føresette? (konferansetimer, oppfølgingsmøter etc.) - Ja

37) Kva hjelpemidlar brukar du i møte med foreldre/føresette? Set eitt kryss på kvar line.

	Aldri	Sjeldan	Av og til	Ofte	Svært ofte	Ikkje aktuelt
Læreplan (Kunnskapsløftet)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eige undervisningsmateriell	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eleven sine lærebøker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluerings skjema/prøveresultat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eleven sin arbeidsplan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skulen/gruppa sine planar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eleven sine arbeidsbøker/arbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eleven sin IOP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



38) Korleis foregår kontakt mellom heim – skule? Set eitt kryss på kvar line.

	Aldri	Sjeldan	Av og til	Ofte	Svært ofte	Ikkje aktuelt
Personleg møte (på skulen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personleg møte (i heimen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SMS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-post	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Telefon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39) Vi ber deg ta stilling til følgjande påstandar, om samarbeidet heim-skule. Set eitt kryss på kvar line.

	Heilt einig	Delvis einig	Delvis ueinig	Heilt ueinig
Foreldre er engasjerte i forhold som gjeld tilpassa opplæring (ordinær undervisning)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foreldre er engasjerte i det som gjeld spesialundervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foreldre er engasjerte i skulen og barn si læring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



40) Vi ber deg om å ta stilling til påstandane nedanfor, om trekk ved samfunnet i Sokndal. Set eitt kryss på kvar line.

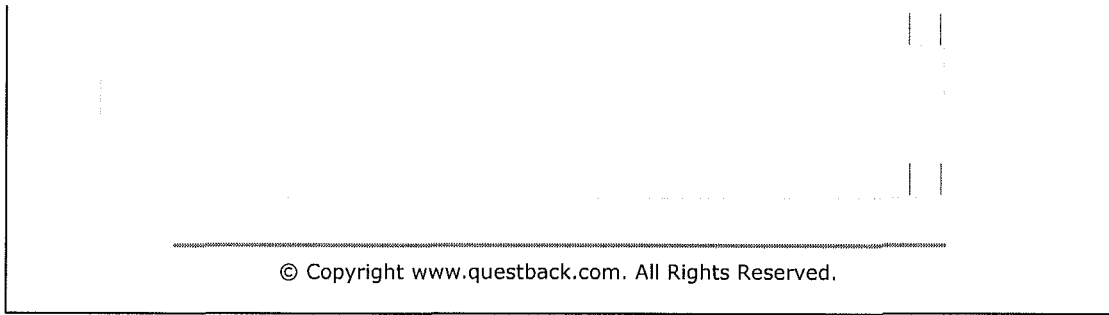
	Heilt einig	Delvis einig	Delvis ueinig	Heilt ueinig
Mange foreldre i Sokndal ønsker at PPT/BUP skal kartlegge barna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utdanning er sett på som viktig hos foreldre i Sokndal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sokndal har eit godt kultur- og ungdomstilbod	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



41) Sokndal kommune har dobbelt så stor tilvising til spesialundervisning samanlikna med gjennomsnittet for Rogaland. Vi vil gjerne vite kva du trur kan vere grunnen til dette. Set eitt kryss på kvar line. Sett frå min ståstad:

	Heilt einig	Delvis einig	Delvis ueinig	Heilt ueinig
- trur eg at dette skuldast forhold knytte til oppvekstvilkåra for barn og unge i Sokndalsamfunnet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- trur eg at dette skuldast praksisen PPT og BUP legg til grunn for sine vurderingar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- trur eg at dette skuldast organiseringa av opplæringa ved skulane i Sokndal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- trur eg at dette skuldast tilfeldig opphoping no av barn med særskilde behov for tilrettelegging i dei årskulla som er i skulen nett no	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42) Ver venleg å seie litt nærare om kva du legg i svara dine på dei fire påstandane over:





Irene Velsvik Bele, Siv Måseidvåg Gamlem og Randi Bergem

“– er det oss i skolen, eller noe med systemet?”

Kartlegging av grunnskoleopplæringen i Sokndal kommune –
med fokus på spesialundervisning og tilpasset opplæring

Rapporten presenterer resultatene fra en kartlegging av grunnskoleopplæringen i Sokndal kommune. Kartleggingen er gjennomført av Møreforskning Volda på oppdrag for Sokndal kommune. Hovedfokus har vært å belyse ulike forhold knyttet til tilpasset opplæring opp mot spesialundervisning og den ordinære undervisningen ut fra ulike informanter sin opplevelse og forståelse av hva som preger grunnskoleopplæringen. Informanter har vært skoleeier, skoleledere, lærere, foreldre, PPT, BUP, psykiatritjenesten, helsestasjonen, barnevernet og styrerne i barnehagene. I siste del av rapporten er funnet drøftet i lys av nyere norsk utdanningsforskning.

Forskerne *Irene Velsvik Bele* (prosjektleder) og *Siv Måseidvåg Gamlem* har gjennomført kartleggingen. *Randi Bergem* har vært medforfatter og delaktig i utforming av det metodiske opplegget.

ISBN: 978-82-7692-283-7
ISSN: 0805-6609



**HØGSKULEN I
VOLDA**

Postboks 500 - 6101 VOLDA
Telefon: 70 07 50 00 - Telefax 70 07 50 51



**MØREFORSKING
VOLDA**

Postboks 325 - 6101 VOLDA
Telefon: 70 07 52 00 - Telefax: 70 07 52 01

