

Synnøve S. Brandt

Til elevens beste?

Noen lærere og foreldres synspunkter på og vurderinger av spesialundervisning etter enkeltvedtak



© NIFU STEP Studier av innovasjon, forskning og utdanning
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Arbeidsnotat 39/2006
ISSN 1504-0887

For en presentasjon av NIFU STEPs øvrige utgivelser, se www.nifustep.no

Forord

Undersøkelsen som rapporteres her, er gjennomført på oppdrag for Funksjonshemmedes fellesorganisasjon (FFO), og er en intervjuundersøkelse med lærere og foreldre til elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak

Dette prosjektet er en kvalitativ utdypning av den store brukerundersøkelsen av norsk spesialundervisning som NIFU STEP utførte på oppdrag for Utdanningsdirektoratet i 2004 og som resulterte i rapporten *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak* (2004). Denne omfattende kvantitative undersøkelsen belyste ulike sider ved spesialundervisning slik elever, foreldre og lærere vurderte situasjonen. Gjennom en kvalitativ tilnærming kan vi si noe om hvilke erfaringer og holdninger noen foreldre og lærere har i forhold til tilbudet som gis elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak.

Prosjektet har vært gjennomført av Synnøve S. Brandt. Forfatteren vil takke Eifred Markussen og Petter Aasen som har gitt viktige kommentarer og innspill underveis.

Takk til Liv Frilseth, avdelingsdirektør – Program for Likeverdig opplæring i Utdanningsdirektoratet og til Agneta Bolinder, seniorkonsulent i Utdanningspolitisk avdeling i Utdanningsforbundet som har kommet med nyttige kommentarer og innspill til intervjuguiden.

Til slutt vil NIFU STEP også takke skolene og lærerne som tok seg tid til å være med på undersøkelsen, og ikke minst en stor takk til foreldrene som syntes det var viktig å bidra med sine tanker og erfaringer rundt spesialundervisning.

Oslo, oktober 2006

Petter Aasen
Direktør

Eifred Markussen
Forskningsleder

Innhold

1	Innledning	5
1.1	Bakgrunn og problemstillinger.....	5
1.2	Utvalgsriterium 1: Spesialundervisning etter enkeltvedtak.....	5
1.3	Utvalgsriterium 2: Lettere generelle lærevansker	6
1.4	Vanskelig å skaffe informanter	7
1.5	Ti telefonintervjuer.....	8
2	Foreldres og læreres vurderinger	9
2.1	Sakkyndig vurdering: En kamp for foreldrene.....	9
2.2	Pedagogisk-psykologisk tjeneste: Å få hjelp ikke en selvfølge	11
2.3	Statlig spesialpedagogisk støttesystem: Lite kjent	15
2.4	Individuell opplæringsplan: Foreligger alt for seint.....	16
2.5	Kommunikasjon–innflytelse–medvirkning: God informasjonsflyt, men liten medvirkning.....	18
2.6	Nok og riktig spesialundervisning?: Foreldrene er fornøyde	22
2.7	I eller utenfor fellesskapet?: Foreldrene er fornøyde uansett	24
2.8	Faglig og sosialt utbytte: Undervisningen har avgjørende betydning.....	26
3	Til elevens beste?	31
	Referanser	35

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og problemstillinger

Denne undersøkelsen tar for seg lærere og foreldres vurderinger av spesialundervisning etter enkeltvedtak. Undersøkelsen er gjort med bakgrunn i en tidligere brukerundersøkelse innenfor norsk spesialundervisning gjennomført av NIFU STEP (Grøgaard, Hatlevik & Markussen 2004). På grunnlag av resultatene i den tidligere kvantitative undersøkelsen har NIFU STEP gjennomført en ny undersøkelse. Denne gangen har vi valgt en kvalitativ tilnærming, og data er samlet inn gjennom intervju. I denne undersøkelsen har informantene vært foreldre og lærere til elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak. Gjennom intervjuene har vi ønsket å få mer dyptgående synspunkter og vurderinger fra foreldre og lærere i forhold til noen av de sentrale funnene i den tidligere brukerundersøkelsen. Det sentrale å få kunnskap om vil da være følgende to problemstillinger:

- 1) Hva er foreldrenes vurdering av samarbeid mellom skole-hjem, innhold, organisering og utbytte av undervisningen som gis elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak?
- 2) Hva er lærernes vurdering av samarbeid mellom skole-hjem, innhold, organisering og utbytte av tilbudet elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak får?

1.2 Utvalgs Kriterium 1: Spesialundervisning etter enkeltvedtak

Det første utvalgs kriteriet for å velge ut informanter, var at elevene skulle ha spesialundervisning etter enkeltvedtak. Vi ønsket å ha med elever både i ungdomsskolen og i videregående, og elevene kunne ha et integrert og/eller segregert spesialundervisningstilbud. I følge opplæringsloven har elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen rett til spesialundervisning (Opplæringslova § 5-1). Før det gjøres vedtak om spesialundervisning skal det foreligge en sakkyndig vurdering av elevens særlige behov (Opplæringslova § 5-3). Etter en sakkyndig vurdering og vedtak om igangsettelse av spesialundervisning skal det utarbeides en individuell opplæringsplan, IOP. En elev har spesialundervisning i juridisk forstand først når det er gjort et enkeltvedtak om at eleven skal ha spesialundervisning. I denne undersøkelsen inngår bare elever som har spesialundervisning etter enkeltvedtak. Dette betyr at utvalget av respondenter i denne undersøkelsen er basert på en formalavgrensning med referanse til gjeldende lovgivning.

Markussen (2000) har drøftet forholdet mellom en formalavgrensning og en praksistilnærming til spesialundervisning. Det finnes elever som ikke har enkeltvedtak, men som mottar en tilpasset opplæring som i utforming tilsvarer spesialundervisning. Dette kan for eksempel foregå gjennom tolærerundervisning eller undervisning i smågrupper hvor den ekstra ressursen en eller flere elever med enkeltvedtak utløser, også kommer andre elever til gode. I tidligere undersøkelser om særskilt tilrettelagt opplæring i

videregående skole (Markussen 2000, Markussen Brandt & Hatlevik 2003 og Grøgaard 2000, 2002) er det tatt utgangspunkt i en praksistilnærming hvor informantene ble avgrenset ut fra klassestyrerens oppfatning eller ut fra elevenes egen oppfatning av hvem som mottok spesialundervisning, og ikke ut fra om eleven hadde søkt gjennom særskiltinntaket og/eller var tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring og/eller hadde enkeltvedtak om spesialundervisning.

Hvordan spesialundervisning skal organiseres og hvilke kriterier som skal ligge til grunn for å motta spesialundervisning endres over tid ut fra strategier og utdanningspolitiske signaler som fylker og kommuner mottar fra statlig hold. I NOU 2003: 16, *I første rekke*, står det følgende: ”De fleste fylker og kommuner arbeider systematisk med å redusere omfanget av spesialundervisning etter enkeltvedtak og utvikle modeller og ordninger som i større grad gir tilpasset opplæring for flere av elevene i den ordinære opplæringen” (s. 89).

Flere av skolene som vi var i kontakt med fortalte at de fulgte signalene som var gitt og at de arbeidet med å gi tilpasset opplæring til elevene innenfor rammene av ordinær opplæring. I sin forståelse av hvem som hadde spesialundervisning erfarte vi ved flere anledninger at skolene ikke benyttet en formalavgrensning, men en praksisavgrensning. Bruken av formalavgrensning av respondenter i denne undersøkelsen har høyst sannsynlig hatt stor betydning for problemene med å finne respondenter (jfr. kap. 1.4).

1.3 Utvalgs Kriterium 2: Lettere generelle lærevansker

Det andre kriteriet for utvalg av informanter, var at elevene skulle ha generelle lærevansker av lettere grad. Med lærevansker forstår vi: ”Hindre for læring i en skolesammenheng. Slike hindere kan utgjøres av mentale handikap, konsentrasjonsproblemer, lese- og skrivevansker, motorisk uro og forstyrrelser i finmotorikken” (Egedius 1996:302). Lærevansker innebærer vanskeligheter med å lære kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og er et generelt begrep som favner alle typer problemer. Begrepet lærevansker inneholder både generelle, spesifikke og sammensatte lærevansker (Eckhoff 1997). Generelle lærevansker kan i følge Eckhoff (1997) kjennetegnes gjennom flere kriterier:

- elevene har vansker med de fleste skolefag
- elevene har en lavere evneprofil ut fra det som kan forventes ut fra alder
- elevene har et lavere funksjonsnivå på forholdsvis mange og viktige områder av lærling og utvikling
- elevene har en dårlig begreps- og språkforståelse¹

Vi formidlet våre kriterier for utvalg av elever til skolene. Til tross for at vi vurderte våre kriterier som tydelige, ble foreldre og lærere til en elev med sammensatte lærevansker

¹ Se Markussen, Brandt & Hatlevik (2003) for en grundigere gjennomgang av begrepet generelle lærevansker.

valgt ut til å delta i undersøkelsen. Sammensatte lærevansker innebærer at det i tillegg til spesifikke lærevansker også eksisterer andre lærevansker. I følge Eckhoff slår spesifikke vansker ut på bestemte måter, men de kan føre til vansker på flere områder om de ikke avhjelpes (Eckhoff 1997:29). Forholdet mellom generelle, spesifikke og sammensatte lærevansker er komplekst og sammensatt, det er derfor forståelig at det kan være vanskelig å avgrense og plukke ut elever etter de kriteriene vi har satt for målgruppen i denne undersøkelsen.

1.4 Vanskelig å skaffe informanter

For å komme i kontakt med foreldre og lærere gikk første henvendelse til skolen gjennom rektor, som stort sett var positiv til henvendelsen og uttrykte at det ikke ville være vanskelig å finne foreldre og lærere som kunne intervjues i forbindelse med prosjektet. Henvendelsen ble formidlet videre til de(n) ansvarlig(e) for spesialundervisningen ved skolen. Og ved flere anledninger var det her det mulige samarbeidet med skolen om å finne informanter strandet. De ansvarlige for spesialundervisningen oppga flere ulike begrunnelser for at det ikke var aktuelt å ha med deres skole i undersøkelsen: ”Akkurat nå har vi ingen elever på spesialundervisning etter enkeltvedtak”, eller ”Spesialundervisning etter enkeltvedtak § 5-1 er på vei ut fra høsten 2005. Vi har ingen nå”. Som en bekreftelse på at skolen deres ikke var aktuell ble det gitt beskjed om at ”Skolen har ikke kapasitet til å være med på undersøkelsen akkurat nå”. Noen svarte at: ”Vi har noen elever som har fått spesialundervisning etter enkeltvedtak, men undervisningen har ikke kommet i gang ennå [2-3 måneder etter skolestart], vi mangler rett og slett lærere”. Flere av skolene kunne også fortelle at de hadde elever som mottok spesialundervisning selv om de ikke hadde enkeltvedtak, de var derfor ikke aktuelle for undersøkelsen. Ved en annen av skolene vi henvendte oss til ble det sagt at ”Jeg tror ikke dette [det å være med i undersøkelsen] er aktuelt fordi vi har så store vanskeligheter med å komme i kontakt med foreldrene i forhold til foreldresamtaler og annet”.

Denne negative responsen fra skolene kan forklares med at dette er et sensitivt tema og at aktørene innenfor det spesialpedagogiske feltet opplever at feltet er under press. Dette kan være forståelig blant annet på bakgrunn av tidligere forskningsresultater som har vist at spesialundervisning ikke har gitt entydige og gode resultater for elever med behov for spesialundervisning (f.eks Markussen 2000). Også resultater fra rapporten *Eleven i fokus?* (Grøgaard m.fl.2004) er kritisk til spesialundervisning og til PP-tjenesten. I tillegg hadde Søgnerutvalgets innstilling forslag om å fjerne den lovfestede retten til spesialundervisning for de elevene som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære tilbudet (NOU 2003: 16). Med dette som bakgrunnsteppe kan tilbakeholdenheten hos de som er ansvarlige for spesialundervisning ved skolene forstås.

En ytterligere grunn til at det har vært vanskelig å velge ut informanter kan være at vi har brukt en formalavgrensning som et av utvalgskriteriene. Hadde vi brukt en praksisavgrensning (jfr. kap. 1.2), hadde noen av forklaringene over ikke vært gyldige; og

det kunne vært lettere å skaffe respondenter. Dette fordi en praksisavgrensning bygger på en videre definisjon enn formalavgrensningen og favner det som konkret skjer på læringsarenaen. Dette illustrerer tydelig at når spesialundervisning skal studeres, er det ofte mer fruktbart å anvende en praksisavgrensning.

1.5 Ti telefonintervjuer

Det har totalt blitt gjennomført 10 intervjuer; fem med foreldre til elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak og fem med lærere til de samme elevene. Den enkelte utdanningsinstitusjonen har selv vurdert hvilke lærere som hadde størst kjennskap til den enkelte elev, og det har i alle tilfellene vært kontaktlærer. Både elever i ungdomsskolen og i videregående inngår i undersøkelsen. Hvert av intervjuene varte omkring en time. Intervjuene ble gjennomført per telefon. Erfaringene med telefonintervju var gode. Nordahl & Overland (1998) har også foretatt telefonintervju med foreldre om samarbeid mellom skole og foreldre; uten å melde om vansker med dette utover de svakheter og styrker en slik metode inneholder. Når det gjelder bruk av telefonintervju hevder Befring (1998) at: ”telefonintervjuet fullt ut kan måle seg med andlet-til-andlet-intervjuet, både når det gjeld validitet og reliabilitet” (s. 149).

Flere foreldre og lærere ga uttrykk for at de syntes det var praktisk å bli intervjuet per telefon, fordi det ikke krevde mye planlegging og det kunne synes som om terskelen for å si ja også var lavere med telefonintervju. Noen av de samme erfaringene er gjort i andre studier om tema som kan oppfattes som sensitive (Lødding 2006).

Gjennom å ta utgangspunkt i resultatene fra *Eleven i fokus?*, gir denne kvalitative undersøkelsen mulighet for dybdeinformasjon og kunnskap om hva foreldre og lærere til elever med spesialundervisning tenker om det tilbudet elevene får. Denne undersøkelsen gir dermed en annen type kunnskap enn den som fremkom i brukerundersøkelsen. Gjennom denne undersøkelsen skal vi forsøke å framskaffe enkeltpersoners nyanserte erfaringer og holdninger (Repstad 1993).

2 Foreldres og læreres vurderinger

I dette kapitlet skal vi presentere foreldrenes og lærernes vurderinger av elevenes spesialundervisningstilbud og forsøke å gi svar på hvorfor foreldre og lærere er fornøyde eller mindre fornøyde med det spesialundervisningstilbudet elevene mottar. I intervjuene er det tatt utgangspunkt i problemstillingene fra kapittel 1.1. Analysen vil ta for seg den sakkyndige vurderingen elevene har fått, tilfredsheten med PP-tjenesten, erfaringer fra arbeidet med den individuelle opplæringsplanen og samarbeidet mellom skole og hjem. Vi ser også på ulike sider ved selve spesialundervisningen.

2.1 Sakkyndig vurdering: En kamp for foreldrene

Den sakkyndige vurderingen skal vise elevens faktiske utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, og om forhold som er viktige for opplæringen, om opplæringsmålene er realistiske, om eleven har behov for spesialundervisning og hvilket opplæringstilbud som bør gis (Opplæringslova § 5-3, Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Det er kommunen eller fylkeskommunen som skal gjøre vedtak om spesialundervisning. Dersom vedtaket fra kommunen eller fylkeskommunen avviker fra den sakkyndige vurderingen skal: "grunngevinga for vedtaket blant anna vise kvifor kommunen eller fylkeskommunen meiner at eleven likevel får eit opplæringstilbod som oppfyller retten etter § 5-1, § 5-2 og § 5-7" (Opplæringslova § 4-3). Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped) mener foreldre i tilfeller som nevnt over bør klage over vedtaket dersom de er av den oppfatning at eleven ikke får et tilfredsstillende opplæringstilbud, ettersom en manglende klage kan tolkes som en aksept av tilbudet.²

Ut fra det innsamlede datamaterialet i denne undersøkelsen viser det seg at den sakkyndige vurderingen stort sett ble gjort forut for nåværende skolegang, og av den grunn har lærerne lite grunnlag for å kommentere de sakkyndige vurderingene av elevene utover det å ha kjennskap til innholdet i vurderingen.

Foreldrene vi har intervjuet forteller svært forskjellige historier om hvordan den sakkyndige vurderingen ble til for sine barn. Elevene fikk sakkyndig vurdering på et tidligere tidspunkt enn ungdomsskole og videregående skole og flere av elevene har mer enn én sakkyndig vurdering og har hatt spesialundervisning etter enkeltvedtak i hele skoleløpet. Foreldrene som har barn med flere sakkyndige vurderinger, var usikre på når siste sakkyndig vurdering ble gjort og hva den inneholdt. I noen tilfeller var det foreldrene som først forsto at det var noe som var vanskelig for deres barn i skolesammenheng og at det var behov for en sakkyndig vurdering: "Det var vi foreldrene som tok initiativet til en

² Kilde:http://skolenettet.no/moduler/templates/Module_QA.aspx?id=18899&epslanguage=NO, lesedato 10.3.2006.

sakkyndig vurdering. Vi så at han falt utenfor og at det var noe som ikke stemte, det var noen som gav oss en bok om ADHD. Etter å ha lest den falt ting på plass og vi meldte oss inn i interesseforeningen. Da gikk sønnen min i 3. eller 4. klasse". Om foreldrene ikke alltid husker like godt innholdet i den sakkyndige vurderingen, husker de imidlertid veldig godt de vansker de opplevde med å få gjennomført en sakkyndig vurdering av sine barn, fordi de ikke nådde gjennom systemet og fikk forståelse og hjelp til å ta tak i det som for foreldrene fortonte seg som problematisk. Foreldrene forteller at de merket at barna deres ikke falt på plass i klassen og formidler at de i etterkant opplevde dette som unødvendig frustrerende og hjelpeløst. De forteller om at de ikke har møtt forståelse og at de ikke er fornøyde med den sakkyndige vurderingens beskrivelse av den enkeltes behov.

Det følgende eksemplet kan illustrere forløpet til en sakkyndig vurdering: "Da vi meldte fra om at ikke alt var som det skulle, var det ingen som kunne utrede han. Vi måtte henvende oss til [navn]kompetansesenter, som det het den gang. Vi [foreldrene] måtte utrede ham på frivillig basis. Vi fikk knyttet til oss en spesialpedagog for å hjelpe oss med dette. Det som skolen hadde gjort i forhold til dette var det store hull i". Foreldrene til denne eleven forteller også at den sakkyndige vurderingen ikke har gitt en dekkende beskrivelse tidligere og begrunner dette på følgende måte: "Det ble skrevet en del om at han trengte hjelp i engelsk og matte. Det ble etter hvert tilpasset, men det var minimalt med støttetimer han fikk på barneskolen. Utredningen burde gått mer inn i skolesituasjonen og i det faglige for å se hvilke hull han hadde. Det kan ikke forventes at vi som foreldre skal vite og ha oversikt over hva en fjerdeklasse skal kunne." Her sitter foreldrene igjen med en følelse av at det stilles for store og urimelige krav til dem. De mener at det ikke kan forventes at de skal ha stor kjennskap til læreplanen for en fjerdeklasse, men at dette er lærerens og skolens ansvar.

Disse historiene, viser at foreldrene sitter igjen med en følelse av hele tiden å måtte slåss for å få et godt tilbud til sine barn, mens barna gikk i barne- og ungdomsskolen. Etter at barna begynte i videregående opplæring, formidles andre opplevelser. Ved overgangen fra barneskole til videregående skole fortelles det i et tilfelle om at den videregående skolen selv tok initiativet til et møte med foreldrene i forkant av skolestart:

Vi hadde et møte med den videregående skolen da han gikk i 10 klasse. I forkant av møtet hadde vi skrevet en liste med hans behov. Da vi kom på møtet snakket vi med sosiallærer, og en hel rekke andre. Vi la fram hva han hadde av behov og hva vi mente han trengte. Det virket som om skolen forsto oss, og det var et løft bare det. Det virket som om de hadde vært borti dette før. Det virket som om de forsto hele livssituasjonen til sønnen min og forsto problemene hans.

Foreldrene til denne eleven uttrykker glede og stor lettelse over endelig å møte forståelse. Foreldrene følte at de nå kunne senke skuldrene og la skolen og lærerne ta hånd om utdanningen til eleven. For en annen elev som omtales å ha store problemer, og som i følge foreldrene alltid har hatt behov for ekstra hjelp ble det allerede i førskolen tatt initiativet til en sakkyndig vurdering. Men det var først etter det første året i videregående opplæring at det fra skolens side ble tatt initiativ til en ny sakkyndig vurdering som resulterte i at eleven fikk en diagnose og fikk spesialundervisning ni timer i uka, som er det totale

undervisningsopplegget eleven har.³ I intervjuet med elevens kontaktlærer stilte læreren seg spørsmål om hvorfor ikke eleven hadde fått noen diagnose før etter fylte 16 år, og ga uttrykk for at det er åpenbart at noe burde ha vært gjort tidligere. Læreren er forholdsvis nyansatt ved den videregående skolen eleven går på og har tidligere hatt lang fartstid både i grunnskole og ungdomsskole. Læreren sier følgende om eleven og det som har vært gjort: ”Jeg stusser veldig over hva jeg ser av sakspapirer og hva som er gjort tidligere, eller rettere sagt hva som ikke er gjort. Det kan jeg si fordi jeg har vært lærer i drøyt 25 år, jeg har spesialpedagogikk og har stor kjennskap til feltet.” På spørsmål om hva som burde ha vært gjort svarte læreren følgende: ”For det første burde familien fått mye mer hjelp enn det de har fått, jeg kan nesten ikke se at de har fått noe hjelp i det hele tatt. Det er den ene siden av det, det andre er at det ikke har eksistert noen IOP.” Lignende funn er også dokumentert av Markussen, Brandt og Hatlevik (2003), og viser at mye kunne ha vært annerledes for mange elever ved opptak i videregående om noe hadde vært gjort tidligere. I og med at dette er forhold som ligger forut for nåværende skolegang og vi ikke har hatt anledning til å snakke med tidligere kontaktlærer eller klassestyrer, kan vi ikke si noe om hva som er årsaken til at ikke mer har blitt gjort for denne eleven i tidligere skolegangen.

Oppsummering: Den sakkyndige vurderingen skal gi en omfattende betraktning av opplæringstilbudet eleven mottar, og skal ende ut med en vurdering av hvilket opplæringstilbud som bør gis. For å få en sakkyndig vurdering synes det som om foreldrene må være gode og påpasselige ambassadører for sine barn. Veien fram til spesialundervisning etter enkeltvedtak har for noen foreldre fortont seg som svært lang og blitt opplevd som belastende. Vi har sett ett eksempel på at mye kunne ha vært annerledes om eleven på et tidligere tidspunkt hadde blitt fanget opp og fått hjelp og støtte.

2.2 Pedagogisk-psykologisk tjeneste: Å få hjelp ikke en selvfølge

Hovedansvaret for å gi barn, unge og voksne en tilpasset opplæring er plassert hos kommuner og fylkeskommuner: ”PP-tjenesten utgjør ”ryggraden” i det spesialpedagogiske hjelpesystemet. Den har nær kontakt med skole og barnehage og skal samhandle med andre kommunale og fylkeskommunale hjelpetjenester og statlige kompetansemiljøer”.⁴ PP-tjenesten i en kommune kan organiseres i samarbeid med andre kommuner eller fylkeskommuner (Opplæringslova § 5-6). Flertallet av norske kommuner (64 prosent) inngår i et interkommunalt samarbeid om PP-tjenesten. I om lag halvparten av fylkene har fylkeskommunene en gjennomgående PP-tjeneste for hele skoleløpet, for en del kommuner er PP-tjenesten samorganisert med andre hjelpetjenester.⁵ Alle kommuner og

³ Eleven har gjennomført grunnkurseksamen i to fag og har begynt på Vkl, samtidig med at eleven tar fag fra GK. Målet er at eleven skal oppnå studiekompetanse.

⁴ <http://www2.skolenettet.no>, lesedato 21.12.2005.

⁵ <http://www2.skolenettet.no>, lesedato 21.12.2005.

fylkeskommuner skal i følge Opplæringslova (§ 5) og Lov om privatskoler (§ 9) ha en PP-tjeneste som sakkyndig og rådgivende instans for barnehager og skoler. Tjenesten går i retning av å drive med mer ”brukerorientert veiledning, kompetanseutvikling, organisasjonsutvikling og pedagogisk utviklingsarbeid som omfatter både elever, fagpersonell og foreldre i barnehage og skole”.⁶ PP-tjenesten rapporterer om ca 80 000 til 90 000 brukere per år, av disse får ca 50 000 brukere enkeltvedtak etter sakkyndig vurdering. Videre rapporteres det om at det er ca 800 barn og unge mellom 0 til 19 år per fagstilling.⁷

I *Eleven i fokus?* svarer foreldrene i noe større grad (82 prosent) enn lærerne (68 prosent) at elevene har hatt kontakt med PP-tjenesten (Grøgaard 2004:87). Lærernes vurdering av PP-tjenestens involvering og kvaliteten på denne omtales i rapporten som oppsiktsvekkende negativ (Grøgaard 2004). Rapportens analyser viser at det primært er to grunner til at lærerne gir støtteapparatet en såpass kritisk tilbakemelding; 1) PP-tjenestens ansatte har i for liten grad en arbeidsform som er fokusert på selve undervisningssituasjonen, 2) elevene og foreldrene slippes i for liten grad til i utformingen av spesialpedagogiske tjenester og opplæringstilbud (Grøgaard 2004). Rapporten gir en mulig tolkning av at støtteapparatets treffsikkerhet er for svak ved å forklare det ut fra lærernes kvalifikasjoner og kompetanse, og om lærerne får støtte fra PPT på områder de har behov for, eller om de tilbys støtte på områder der de opplever å ikke ha behov for det.

I vår intervjuundersøkelse varierer det hvor fornøyd lærerne er med kontakten til PP-tjenesten. Lærerne omtaler kontakten som ”grei” og viser til at PP-tjenesten ukentlig besøker skolen, og at lærerne føler at de ved behov har anledning til å ta opp forhold rundt eleven ved disse besøkene. Det synes som om lærerne håndterer skolehverdagen selv, men når lærerne har behov for å søke hjelp hos PP-tjenesten gjør de det, men de tar ikke kontakt når det går bra med eleven: ”PP-tjenesten er her på skolen tre dager i uka og jeg har hver av de dagene nesten en time samtale – men det har ikke vært behov å snakke med dem om denne eleven”. Disse lærerne føler at de har kontroll over elevenes undervisningssituasjon og at de i liten grad har behov for PP-tjenestens assistanse. En annen lærer forteller en annen historie. Han sier at det ikke eksisterer noe samarbeid med PP-tjenesten: ”PP-tjenesten har vært med på et møte. På det møtet forandret vi elevstatusen til eleven og dette var på initiativ fra skolen. Vi gjorde dette for å redde eleven slik at det ikke skal gå vinter og vår uten at noe skjedde. Eleven har fem års mulighet til å klare videregående – og vi kan ikke bare la dette toget gå”. Læreren er opprørt over at det ikke har blitt tatt ordentlig tak i elevens situasjon tidligere og uttrykker klart misnøye med at PP-tjenesten etter lærerens oppfatning har vært fraværende. ”Som sagt har jeg truffet PP-tjenestens representant én eneste gang og da fikk hun kun informasjon av meg. Så jeg kan ikke se

⁶ <http://www2.skolenettet.no>, lesedato 21.12.2005.

⁷ Opplysningene i dette avsnittet er hentet fra: <http://www2.skolenettet.no/imaker?id=27505&>, lesedato 21.12.2005

noen innsats i det hele tatt fra PP-tjenesten. Det er fryktelig kritisk sagt, men det er sånn jeg ser det". Her er det tydelig at lærer forventer at PP-tjenesten skal komme på banen og bidra, mens PP-tjenesten beskrives av læreren som passiv og initiativløs.

Eleven i fokus? konkluderer med at de fleste foreldrene anerkjenner PP-tjenestens kompetanse på barnets problemområde og halvparten av foreldrene er enige i at det er et godt samarbeid mellom PP-tjenesten og skole. For foreldrene er det viktig med medvirkning fra foreldre, elever og lærere, samt åpenhet og gode samarbeidsrelasjoner mellom skole og støtteapparat (Grøgaard 2004:96).

Foreldrene i vår intervjuundersøkelse var av den oppfatning at kvalitet og nytte var veldig variabelt når det gjaldt PP-tjenesten. Foreldrene uttrykte gjennom intervjuene at spennet i PP-tjenesten gikk fra å gjøre ingenting – å være bisitter på møter i flere år – til at PP-tjenesten gjør en sakkyndig vurdering som igangsettes for å skaffe eleven et bedre tilpasset tilbud. Et foreldrepar uttrykker sin tilfredshet med PP-tjenesten slik: "Jeg er veldig fornøyd med PP-tjenesten. Vi er av de heldige som har blitt fulgt opp. Ting har gått litt av seg selv". På spørsmål om noe kunne ha vært gjort annerledes, svarer de at de har fått det de trenger og ikke har noen ønsker om at noe blir gjort annerledes. Andre foreldre vi har snakket med uttrykker misnøye:

Ja, (sukker) hvordan skal jeg forklare det tro. Overfor meg er de usynlige. De henvendelsene jeg har hatt tidligere til PP-tjenesten har blitt møtt med imøtekommenhet, de senere årene har de forsvunnet mer og mer. Jeg hadde noen henvendelser til dem i fjor. Det var ikke noe særlig positivt og endte med at jeg måtte finne ut ting selv. I tillegg synes jeg de gjør et dårlig inntrykk når de ikke savner IOP.

Fra en forelder fortelles det om svakheter i PP-tjenestens kompetanse. Dette gjennom at PP-tjenesten har forvekslet papirene om sakkyndig vurdering og papirer som må fylles ut av skolen for at eleven skal kunne søke på særskilt grunnlag til videregående opplæring. Fra denne forelder kommer det et ønske om at PP-tjenesten skal være en mer aktiv pådriver i tilretteleggingen for eleven. Samtidig uttrykker vedkommende at hun føler seg heldige som får hjelp av PP-tjenesten, dette til tross for feilinformasjon av tjenester. Dette signaliserer også at foreldre ikke tar det som noen selvfølge at de skal få hjelp og få god kvalitet på denne hjelpen.

Det har også blitt gitt uttrykk for at flere foreldre ikke syntes PP-tjenesten var synlig nok og ikke gjorde nok i forhold til den enkelte elev, noe dette utsagnet viser: "Jeg synes de har vært fraværende og det har de vært helt fra barne- og ungdomsskolen til vi begynte på videregående. Ja, fraværende er et veldig godt ord for å beskrive PP-tjenesten. Vi hadde en fra PP-tjenesten i 9. klasse som det var tak i, ellers har jeg ikke noe godt å si om dem. Hun hadde et barn med akkurat det samme som vårt barn og hun var veldig flink. Så tror jeg at vi holder det på det planet." Foreldrene gir her uttrykk for frustrasjon og oppgitthet og kan fortelle at de også har vært mye sinte på PP-tjenesten. På spørsmål om hva som kan gjøres bedre når det gjelder PP-tjenesten svarer en forelder følgende:

De bør kanskje være flere ansatte, slik at de har mer tid til hver enkelt. Det som hadde vært hyggelig var at de tok kontakt med oss og ikke omvendt. Jeg føler at jeg har lite med dem å gjøre. PP-tjenesten har overfor oss gitt uttrykk for at de har hatt masse innskrenkninger, hatt masse flytting og er overarbeidet. Det har alltid vært masse unnskyldninger for å ikke gjøre noe. Jeg vet ikke hvor god nytte jeg egentlig har av dem nå. Jeg kjenner ikke rutinene deres. Her er det sikkert mye som kan gjøres.

I resultatene fra *Eleven i fokus?* var brukermedvirkning i fokus, men i vår undersøkelse er det ressursituasjonen til PP-tjenesten som trekkes fram og er det som foreldrene synes å være forholdsvis opptatte av. Et annet utsagn illustrerer dette og sier samtidig noe om treffsikkerheten i det PP-tjenesten tilbyr:

PP-tjenesten må sørge for at det er personer i stillingene og at de som er der ikke blir utslitt. PP-tjenesten må søke ut av kontorene sine, de må ut og møte elevene. De må kunne se, det er ikke bare min sønn som trenger hjelp, det er mange flere. PP-tjenesten må prøve å se en situasjon positivt og gripe det an på samme måte. PP-tjenesten møter oss med å si at det ikke er midler eller at de har for mye å gjøre. Jeg mener at dette er noe de gjemmer seg fra og at dette er en ansvarsfraskrivelse.

Utsagnet signaliserer at PP-tjenesten må komme mer på banen og etter denne foreldreuttalelsen bør tjenesten bli mer målrettet på hva som er deres oppgaver. Etter denne uttalelsen handler det om å kunne sette seg inn i enkeltsituasjoner, og å unnlate å fokusere på elementer som ikke har med elevene å gjøre.

Oppsummering: PP-tjenesten omtales å utgjøre ryggraden i det spesialpedagogiske hjelpesystemet. Ut fra det lærerne sier i intervjuundersøkelsen kan de tolkes å være fornøyde med å kunne styre kontakten med PP-tjenesten etter eget behov. Lærerne kontakter PP-tjenesten i de tilfellene de trenger faglig hjelp som de selv føler de ikke innehar. Vi vet også ut fra undersøkelsen at lærerne ikke alltid er fornøyde med den hjelpen de får fra PP-tjenesten. En lærer har beskrevet at PP-tjenesten ikke stiller opp, og uttrykker misnøye med PP-tjenesten og det de kan tilby av tjenester. Innsatsen til PP-tjenesten er målt ut fra den enkeltes behov. Gjennom intervjuene med en forelder signaliseres det at foreldre ikke tar det som noen selvfølge at de skal få hjelp av PP-tjenesten og heller ikke at de skal få god kvalitet på denne hjelpen; forventningene til PP-tjenesten må i utgangspunktet antas å være lav. Intervjuene med foreldrene viser at PP-tjenesten både kan beskrives som en passiv tjeneste og en tjeneste med 100 prosent forståelse, empati og handlekraft. Det er et stort spenn i tjenestene som tilbys, noe som kan gjøre hjelpen elevene til slutt får tilfeldig. Det blir de heldige elevene som nyter godt av en PP-tjeneste som bidrar til en god tilpasset opplæring. Det må oppfattes som uheldig at foreldrene sitter igjen med et bilde av at det største fokuset for PP-tjenesten er deres ressursituasjon. Tyder dette på at det er behov for en bevisstgjøring både for PP-tjenesten selv, men også blant lærere og foreldre på hva som er PP-tjenestens oppgaver?

2.3 Statlig spesialpedagogisk støttesystem: Lite kjent

Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped) er en nasjonal tjeneste som skal bistå skoleeiere med å legge til rette for en god opplæring for barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov,⁸ og er underlagt Utdanningsdirektoratet. Statped har som overordnet oppdrag å gi veiledning og støtte til de opplæringsansvarlige instansene lokalt. Videre skal de tilby spesialpedagogiske tjenester som det ikke er rimelig å forvente at det kommunale nivået kan yte på egen hånd. De ulike enhetene i Statped kan kontaktes når opplæringsansvarlige i kommuner/fylkeskommuner har behov for informasjon, veiledning og støtte utover det som det lokale hjelpeapparatet kan gi når det gjelder tilpasset opplæring.⁹

Eleven i fokus? (2004) finner en svært beskjeden kontakt mellom Statped og den enkelte skole. Kun seks prosent av lærerne oppga at de hadde kontakt med Statped. Hovedinntrykket fra undersøkelsen var at det statlige spesialpedagogiske støttesystem nærmest er usynlig sett fra skolens grunnplan eller førstelinje. I rapporten gis en anbefaling til Statped om å synliggjøre hva de gjør og hva de kan av hensyn til legitimiteten på grunnplanet i skolen. De færreste av foreldrene i brukerundersøkelsen visste hva statlig spesialpedagogisk støttesystem er. Kun om lag syv prosent av foreldrene i brukerundersøkelsen svarte at de hadde kjennskap til Statped. Flesteparten av foreldrene som hadde kjennskap til hva Statped var, hadde hatt barna sine på opphold på ett av Statpeds kompetansesentre. Til tross for liten kjennskap til Statped var inntrykket som formidles fra rapporten *Eleven i fokus?*, er at både lærere og foreldre som hadde mottatt støtte fra Statped var positive i sin tilbakemelding.

Gjennom intervjuundersøkelsen synes Statped på samme måte som i brukerundersøkelsen å være svært lite kjent, både blant lærere og foreldre. Dette gjelder også for eleven i undersøkelsen som må sies å ha store sosiale vansker i tillegg til faglige vansker og som mest sannsynlig, ut fra det vi har fått kjennskap til, burde hatt kontakt med Statped. Noen av lærerne svarte at de hadde hørt om Statped, men på oppfølgingsspørsmål visste de ikke hvilke oppgaver de har og når de kan eller bør kontaktes.

Statped er de ansvarlige opplæringsinstansenes forlengende arm når opplæringsansvarlige i kommuner/fylkeskommuner har behov for hjelp i forhold til tilpasset opplæring. Det hjelper imidlertid lite at Statped står parat med både kompetanse og personale, når kjennskapet til deres tjenester er svært liten blant Statpeds målgruppe.

⁸ <http://www.statped.no>, lesedato 15.12.2005.

⁹ <http://www.statped.no>, lesedato 15.12.2005.

2.4 Individuell opplæringsplan: Foreligger alt for seint

Den sakkyndige vurderingen som vi har omtalt tidligere i dette kapitlet skal sammen med vedtaket om spesialundervisning danne grunnlaget for en individuell opplæringsplan (IOP). Denne planen skal vise mål for og innholdet i opplæringen og hvordan dette skal gjennomføres (Opplæringslova § 5-5).

Resultatene i *Elevene i fokus?* viser at 90 prosent av lærerne oppga at elevene hadde en individuell opplæringsplan. Av resultatene framkommer det at det i stor grad er kontaktlærer/klassestyrer (65 prosent) og /eller støttelærer (52 prosent) som har hovedansvaret for utviklingen av elevenes IOP. Resultatene viser også at PP-tjenesten kun i liten grad har hatt hovedansvar for utvikling av elevenes IOP (Hatlevik 2004:54).

Gjennom det kontaktlærer og klassestyrer har formidlet gjennom intervjuene i denne undersøkelsen synes de å ha vært mest sentrale i utviklingen av elevenes IOP og at PP-tjenesten kun i liten grad har vært med i dette arbeidet. Dette stemmer overens med resultatene fra brukerundersøkelsen, *Eleven i fokus?*

Gjennom intervjuene i vår undersøkelse har vi også fått innblikk i hvor aktivt en IOP brukes og når i skoleåret den lages. Statped's hjemmesider sier følgende om når en IOP bør være ferdig: "En IOP bør være klar tidligst mulig i skoleåret. En tommelfingerregel er at hovedmålene i en IOP bør gjelde for tre år av gangen, og delmålene og arbeidsmålene for det enkelte skoleåret, med mulighet for justeringer/revideringer underveis. En IOP skal jo være et arbeidsredskap for skolen/lærerne, slik at hvis de finner ut at noen av delmålene eller arbeidsmålene ikke "treffer" eller virker, så er de grunnlag for revidering. Er det skifte av skoleslag (f.eks. fra barneskole til ungdomsskole), slik at de nye lærerne ikke har gjort seg personlig kjent med eleven, må det likevel være en IOP klar så tidlig som mulig i skoleåret - det må da bygges på IOP fra barneskolen, og halvårsrapporter og sakkyndig vurdering av nyeste dato". (Svar fra Statped til foreldre, datert 16.09.2005)¹⁰

Gjennom denne intervjuundersøkelsen har vi sett flere eksempler på at kontaktlærer eller klassestyrer ikke har utarbeidet IOP "så tidlig som mulig i skoleåret". Foreldrene til en elev fortalte i intervju våren 2006 at den siste IOPen de hadde mottatt var fra 2003. I følge foreldrene hadde det ikke blitt laget noen ny IOP, og heller ikke hadde den gamle blitt revidert på to år. Eleven er altså inne i sitt andre år på ny skole uten at det har blitt gjort noen med elevenes IOP. Foreldrene kunne imidlertid opplyse at ny IOP var laget, men at de ikke hadde mottatt den ennå, fem måneder etter skolestart. Følgende ble sagt om årsaken til at det ikke har blitt laget noen ny IOP tidligere:

Kontaktlærer som begynte ved skolen i fjor ønsket å bli bedre kjent med eleven og skulle lage en IOP våren 2005 og skulle videreføre den IOPen hun hadde med

¹⁰ http://skolenettet.no/moduler/templates/Module_QA.aspx?id=20936&epslanguage=NO, lesedato 10.3.2006.

seg. Men dette ble ikke gjort, det er jeg misfornøyd med. Jeg har tatt dette opp med læreren og PP-tjenesten. Jeg var i samtale med kontaktlærer i september og da satte vi opp mål for IOPen og jeg syntes det var greit det han sa. Jeg synes det er rart at PP-tjenesten ikke savner den. Jeg spurte om de ikke savnet IOPen. Det hadde de ikke tenkt over så dem. Med dette unnvek PP-tjenesten å svare på min henvendelse. Det er sløvt. Jeg må hele tiden følge med på hva vi har fått og hva vi mangler. Det er jeg som må purre.

Læreren til denne eleven fortalte at IOPen til vedkommende elev ble påbegynt i september og at årsaken til at dette ikke skjedde tidligere var følgende:

Lærer: Jeg begynte å jobbe med IOPen i september. Jeg holdt en del åpent for å få med ting fra mor. IOP var ferdig i november og ble sendt foreldrene like før jul. Jeg hadde konferansetime med mor i september og der forklarte jeg hva jeg hadde tenkt å legge vekt på i forhold til IOP og var åpen for at foreldrene kunne komme med innspill. Mor hadde mange ting å komme med.

Intervjuer: Er det sent eller tidlig å være ferdig med IOP fem måneder etter skolestart?

Lærer: Det er sent her, men jeg ventet fordi jeg ikke kjente eleven så godt.

Intervjuer: Var du i kontakt med PP-tjenesten da IOPen ble skrevet?

Lærer: Jeg brukte vurderingene PP-tjenesten hadde lagd som et grunnlag. Men jeg hadde ikke flere samtaler verken med foreldre eller PP-tjenesten.

Det viser seg å ha drøyd lenge for flere av lærerne med å lage IOPer til sine elever. En annen lærer fortalte at han ikke hadde utarbeidet noen IOP for en av sine elever, syv måneder etter skolestart. Læreren kommenterer dette i intervjuet på følgende måte:

Lærer: Hvis jeg skal være ærlig så har papirarbeidet vært veldig forsinket og jeg har ikke gjort min del av dette før nå. IOP rapporten er ferdig nå [7 måneder etter skoleårets start].

Intervjuer: Har du informert foreldrene om det?

Lærer: Nei, og foreldrene har heller ikke spurt om IOPen. Jeg er egentlig litt usikker på om de engang vet at det ikke har eksistert noen IOP til nå. Det er PP-tjenesten som har mast og som gjør at jeg har kommet i gang med arbeidet.

Intervjuer: Hvorfor har de purret?

Lærer: De skal ha dette i sine papirer i og med at de sitter med grunnlagsdokumenter for inntaket. Det er de som har tatt initiativ til hvor ressursene skulle legges.

Intervjuer: Hvorfor er du så forsinket?

Lærer: Jeg er snekker jeg vet du. Jeg er bedre på å gjøre det, enn å skrive det. Men jeg har fått tillitt fordi jeg er bedre på tiltak enn på dokumentasjon, jeg har hatt jevnlige møter med eleven og oppfølging i forhold til lærere og eleven. Denne dokumentasjonen har gjort at jeg har fått utsettelse på det, men selvfølgelig skulle det ikke være sånn.

Intervjuer: Hvordan tolker du at foreldrene ikke har spurt?

Lærer: På den ene siden kan jeg si at de ikke bryr seg, men på konferansetimen sa de at eleven trivdes godt og at alt var greit – noe karakterene viser.

I dette tilfellet har det altså gått syv måneder før læreren har fått gjort ferdig IOPen til denne eleven. Han har ikke informert foreldrene om dette og årsaken til at han har fått IOPen ferdig er at PP-tjenesten har mast.

Disse eksemplene viser tydelig at med mangelfull utarbeiding og bruk av IOP uten tydelige frister, blir "så tidlig som mulig" et relativt begrep.

I tillegg til IOPen er skolene i følge opplæringsloven forpliktet til å utarbeide en skriftlig oversikt hvert halvår over den opplæringen den enkelte elev har fått, og gi en vurdering av elevens utvikling. Denne halvårsvurderingen skal sendes eleven eller elevens foreldre og kommunen eller fylkeskommunen. (Opplæringsloven § 5-5). Foreldrene som har fortalt at kontaktlærer utsatte IOPen og begrunnet dette med at lærer ønsket å bli bedre kjent med eleven, har heller ikke mottatt noen halvårsvurdering. Også dette illustrerer IOP'ens viktighet. Uten en IOP eksisterer ikke noe å relatere utviklingen til.

En av lærerne mente at IOPen ikke brukes aktivt, og at det er opp til hvor flinke PP-tjensten er til å gå inn å korrigere og kreve som er det avgjørende for om den brukes. Etter denne lærerens syn har PP-tjenesten vært flinke til å forlange at IOPen skal følge sakkyndig utredning, og de har vært flinke til å gå inn i rapportene og sørge for at det som har blitt sagt at man skal gjøre blir gjennomført. En av de andre lærerne mente at det er forskjell i involvering fra PP-tjenesten fra barne- og ungdomsskole og videregående. Og at det i minst grad er involvering fra PP-tjenesten i videregående opplæring.

Oppsummering: En individuell opplæringsplan har som funksjon å redusere læringsmålene for de elevene som trenger en tilpasset plan, når læreplanen som gjelder for alle elever er for omfattende. IOPen skal fungere som et styringsverktøy for opplæring. Hvis ikke det eksisterer noen IOP for en elev eksisterer det heller ikke noe styringsverktøy for eleven og eleven har i prinsippet ingen læreplan. I det "groveste" tilfellet er det syv måneder uten IOP som styringsverktøy. Dette har vært syv måneder med kun lærernes vurderinger av elevens læringssituasjon som har vært gjeldende. Det er ikke nødvendigvis slik at delmålene i en IOP skal gjelde for et helt år. Formen og rammene for IOP er at den skal justeres når en ser at målene ikke treffer (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Sitatet over fra Statped's hjemmesider indikerer klart og tydelig at det å utsette IOPen for å bli kjent med eleven ikke er en god begrunnelse. I tilfeller der lærer har problemer med å utarbeide en IOP, burde dette arbeidet vært grepet tak i av skolens rektor eller den som var ansvarlig for spesialundervisning ved skolen. Det er skolen som er hovedansvarlig for å lage IOPen. Dette må karakteriseres som systemsvikt. Den individuelle opplæringsplanen skal sikre tilbudet til elever som har behov for individuelle planer.

2.5 Kommunikasjon–innflytelse–medvirkning: God informasjonsflyt, men liten medvirkning

Opplæringsloven åpner for at elever og elevenes foreldre skal ha anledning til å samarbeide med skolen om spesialundervisningstilbudet. Loven sier i den forbindelse at spesialundervisningen skal så langt det er mulig utformes i samarbeid med eleven og elevens foreldre, og det skal legges stor vekt på deres syn (§ 5-4). Loven gir også en retning på hvem som har ansvar for kontakten med hjemmet fra skolens side: "Kvar elev

skal vere knytt til ein lærar (kontaktlærar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld eleven, mellom anna kontakten med heimen” (Opplæringslova § 8-2).

I hvilken grad har så foreldrene rett til å kreve å få være med i utformingen av IOPen. Det står verken i opplæringsloven eller forvaltningsloven om enkeltvedtak noe eksplisitt om at foreldre kan kreve å få være med i utformingen av en elevs IOP. Det foreldrene har rett til er å komme med innspill og til å uttale seg.¹¹ Statped er av den oppfatning at en IOP primært er tenkt å være skolens arbeidsredskap for tilrettelagt opplæring, basert på faglige vurderinger og om foreldrene skal være med å utforme en IOP avhenger av om IOPen utgjør en del av vedtaket om spesialundervisning. Statped understreker at en IOP ikke trenger å være en del av enkeltvedtaket om spesialundervisning, men at IOPen likevel har sitt utgangspunkt og ramme i enkeltvedtaket om spesialundervisning.¹²

Resultater fra undersøkelsen *Eleven i fokus?* viser at foreldrene opplever at de har god kontakt med lærerne (tre av fire), at de får god informasjon om barnets faglige utvikling (64 prosent) og barnets sosiale utvikling (66 prosent). Lærernes svar, i *Eleven i fokus?*, om samarbeidsrelasjoner og brukermedvirkning avviker i liten grad foreldrenes svar. Lærerne er imidlertid mer positive til samarbeidet skole-hjem enn foreldrene. Forskningsresultater har vist at samarbeidet mellom hjem og skole ikke fungerer slik det burde og at samarbeidet avtar fra barneskolen til videregående opplæring (f.eks Nordahl 2000, 2003, Sletten, Sandberg & Nordahl 2003). Læreren er svært avgjørende for samarbeidet med foreldre, spesielt viktig er lærerens innstillinger og engasjement, der samarbeid lykkes, ser det ut til å være avgjørende om læreren ser på foreldrene som viktige og nødvendige ressurser i skolens arbeid med å gi elevene en god opplæring (Nordahl & Skilbrei 2002). Samarbeidet mellom hjem og skole sies i stor grad å bære preg av mye informasjon og lite dialog, drøftinger og medbestemmelse fra skolens side (Nordahl 2003, Nordahl & Skilbrei 2002). Og at foreldre oppfatter at de i liten grad opplever innflytelse på opplæringen til sine barn uansett om eleven mottar spesialundervisning eller ikke (Nordahl og Overland 1998).

Når det gjelder medvirkning fra foreldrene i utformingen av opplegget viser resultater fra brukerundersøkelsen *Eleven i fokus?* at i underkant av halvparten av foreldrene har medvirket, og at elevene bare unntaksvis har medvirket i utarbeiding av sin egen IOP (Hatlevik 2004).

¹¹http://www.statped.no/moduler/templates/Module_QA.aspx?id=21194&epslanguage=NO, lesedato: 7.12.2005.

¹²http://www.statped.no/moduler/templates/Module_QA.aspx?id=21194&epslanguage=NO, lesedato: 7.12.2005.

Vi har i denne intervjuundersøkelsen stilt både foreldrene og lærerne spørsmål om relasjonene mellom skole og hjem. Vi har spurt om begge parter er fornøyde med den kommunikasjonen de har med hverandre. Kommunikasjon innebærer blant annet å gi hverandre informasjon. De ulike parters oppfatning av den andre parts informasjonsbehov er viktig å få kjennskap til, samt den kommunikasjonen som skjer om elevene.

Lærerne peker på forskjellige sider ved kommunikasjonen med foreldrene. En lærer som er fornøyd sier følgende: "Akkurat her er jeg fornøyd med kommunikasjonen med foreldrene. Vi har jevnlig møter og vi jobber i team. Så lenge eleven møter opp og får til det han skal gjøre ser jeg ikke at vi kan gjøre noe annerledes". Kommunikasjonen mellom foreldre og lærere synes å avhenge av om det er noen problemer eller vansker for eleven i skolesituasjonen. Få eller ingen problemer kan være årsak til lite kontakt og mange problemer kan gi mye kontakt mellom foreldre og lærere. Når det er få problemer kan følgende sies om forholdet skole-hjem: "Det er ikke så mye kontakt med foreldrene. Kontakten er gjennom konferansetimen med foreldrene og der skal jeg som lærer fortelle hvordan det ligger an med eleven. Det som er synd er at tiden til kontakt med foreldrene brukes mest på de elevene som har problemer og derfor blir det liten tid å bruke på de som det ikke er noen problemer med". Andre lærere uttrykker at foreldrene i for liten grad henvender seg til dem – at foreldrene ikke er opptatt av hvordan det går med elevene:

Jeg er egentlig litt overrasket over at ikke flere foreldre tar kontakt. Jeg ser ikke noe grunn til at det alltid er lærerne som skal ta kontakt med foreldrene når jeg har ringt min bekymringstelefon og de har de fått flere advarsler gjennom brev som er blitt sendt med hjem med melding om nedsatt oppførsel. Til tross for disse brevene, opplever jeg at foreldrene ikke har tatt kontakt. Jeg har kun hatt kontakt med foreldrene til elevene i klassen min ved at det er jeg som har tatt kontakt med dem. Foreldrene har ikke kontaktet meg i det hele tatt. Når det blir lagt ressurser til en elev så synes jeg at foreldrene kanskje burde hatt noen spørsmål og kanskje kommet med noen ønsker på elevens vegne.

Dette sier læreren uavhengig av om det er få eller mange problemer knyttet til eleven. Læreren etterspør foreldre som tar mer kontakt, bryr seg mer og er mer engasjerte.

En annen lærer har kommet til at han burde tatt oftere kontakt med foreldrene og referer til at det har vært noen tilfeller der det har oppstått misforståelser hos foreldrene. Læreren tilskriver misforståelsene at han ikke har orientert foreldrene nok om elevenes skolesituasjon eller at informasjonen har kommet for sent. I følge læreren har misforståelsene blitt rettet opp ved at læreren har gitt foreldrene tilstrekkelig bakgrunnsinformasjon. Samme lærer understreker at mor til eleven i undersøkelsen har vært rask til å ta kontakt om det har vært noen uklarheter. Læreren har oppfordret foreldrene til å ta kontakt om det skulle være noe de lurer på. Læreren på sin side er veldig fornøyd med forholdet til denne elevens foreldre og beskriver forholdet mellom lærer og foreldre på følgende måte: "Jeg føler at vi har et godt forhold og at vi samarbeider bra. Vi har begge en genuin interesse for eleven." På spørsmål om læreren føler at han har tillit hos foreldrene svarer læreren at han ikke alltid er sikker på om han har tillit.

Det varierer hvor fornøyde foreldrene er med den kommunikasjonen de har med skolen, etter hvilke situasjoner som oppstår. Foreldrene som er fornøyde forteller at de får signaler fra lærerne om at de kan ta kontakt når som helst og om hva som helst. Intervjuene har vist at foreldrene kan være fornøyde med kommunikasjonen med skolen og læreren helt til det oppstår tilspissede situasjoner: ”Da opplever jeg skolen som fraværende”. Dette gjelder på det sosiale planet og en forelder forteller om en episode med noen gutter som har angrepet sønnen, der sønnen blir truet av de samme guttene i etterkant av episoden. Konfliktmøte ble valgt istedenfor å anmelde forholdet. Resultatet var at guttene som hadde truet sønnen ikke fikk noen reaksjoner fra skolens side. Det gjør at elevens foreldre, i etterkant, sitter igjen med en oppfatning av at skolen ikke greide å håndtere dette på en ordentlig måte og etterlyser en oppfølging. Denne forelder mener skolen bør bli flinkere til å ta tak i det som er vanskelig og involverer foreldrene.

Flere foreldre i undersøkelsen uttrykker at de kunne ønsket seg noe mer informasjon om hva som gjøres på skolen, men de er samtidig veldig påpasselig med å uttrykke at de ikke ønsker at dette skal gå på bekostning av det faglige elevene mottar. Det gis eksempler på tilfeller der foreldrene føler at de burde ha fått mer informasjon fra skolen:

Hver uke får vi e-post med informasjon om hva de gjør og om konflikter, i tillegg får vi ukeplan og lekseplan. Annenhver måned får vi anmerkningsbrev, men det synes jeg blir for sjeldent og det burde ha kommet oftere. Ofte er det litt sent å ta opp ting en måned etter at noe har skjedd.

Foreldrene føler i dette tilfellet at skolen burde innkalle til møte når det oppstår en situasjon som er problematisk på skolen og når deres barn er involvert.

Informasjon må gå begge veier, og foreldre har også ansvar for å formidle informasjon til lærer og skole. På spørsmål om hva dette innebærer svarer foreldrene at ansvaret kan bestå i å gi beskjed når elevene er syke eller har dårlige perioder. I tillegg føler foreldrene et ansvar for å informere om forhold rundt elevens fritid og hjemmesituasjon som kan gjøre skoledagen enklere for elevene. Ansvaret for å formidle informasjon kan beskrives på følgende måte: ”Det er ganske stort. Det gjelder både det faglige og sosiale. Jeg har måttet gi en del opplysninger for at det skal være lettere for barnet vårt på skolen, blant annet skjerming fra ting som hun ikke liker. Jeg tror jeg er ganske flink til å informere”. Denne forelder føler ansvar for å formidle informasjon til skole og lærere.

Vi har tidligere sett at tilbudet om spesialundervisning, i følge opplæringsloven, så langt det er mulig skal utformes i samarbeid med eleven, og elevens foreldre, og det skal legges stor vekt på deres syn. Opplæringsloven oppfordrer her, etter vår mening, til samarbeid mellom skole og hjem. Flere foreldre i denne undersøkelsen har av ulike grunner ikke vært med i utformingen av elevenes IOP, enten på grunn av at de syntes det gikk så bra med eleven at de ikke fant det nødvendig å delta i utformingen, eller at de var så slitne av å ha engasjert seg og kjempet for elevens beste i tidligere skolegang, at de nå har overlatt ansvaret og arbeidet dette medfører, til lærerne.

Vi har spurt foreldrene om de tar ansvar for tilbudet barna deres mottar ved å komme med ønsker eller gir innspill til opplegget som skolen tilbyr. Foreldrene til en elev svarer følgende på dette spørsmålet: ”Jeg føler at ansvaret for tilbudet ikke blir like godt ivaretatt bestandig. Det er jo lærerne som bestemmer, men jeg sier fra når det er noe jeg ikke er enig i og det har de tatt bra imot”. Disse foreldrene uttrykker at de ikke er fornøyde hele tiden med det tilbudet deres barn mottar. Måten det gis tilbakemelding om dette på er å kontakte læreren og si fra at de ikke er enige. Det gis ikke her uttrykk for at de som foreldre har medvirkning på tilbudet barnet deres mottar.

Oppsummering: Lærerne og foreldrene har formidlet ulike synspunkter på samarbeidet mellom hjem og skole. Informasjonsflyten synes å fungere og foreldrene gir uttrykk for at de har innflytelse, fordi de sier ifra om det er noe de misfornøyde med eller ønsker endringer på. Men kontakten mellom hjem og skole synes i mindre grad å omfatte medvirkning fra foreldrenes side. En av lærerne etterspurte foreldre som tar mer kontakt og som bryr seg mer om elevenes situasjon. Men selv om foreldre skal være aktive i et skole-hjem samarbeid, kan de ikke medvirke i utformingen av undervisningsopplegget på lik linje med lærerne. Lærere og foreldre har ulikt ståsted og kompetansebakgrunn. Slik vi ser det er det viktig at lærerne bruker sin kompetanse til å trekke inn foreldrene og gi dem anledning til å bidra med sin kunnskap. Et godt samarbeid må med andre ord bestå i at både lærere og foreldre føler at de bidrar med sin kompetanse på hver sine felt.

2.6 Nok og riktig spesialundervisning?: Foreldrene er fornøyde

Ut fra resultatene fra brukerundersøkelsen. *Eleven i fokus?*, vet vi at halvparten av foreldrene har en oppfatning av at barna får den type spesialundervisning som de har behov for. En andel på 17 prosent av foreldrene mener dette ikke er tilfelle og 30 prosent forholder seg nøytralt eller de er usikre på om barna får den type spesialundervisning de har behov for (Grøgaard 2004). Resultatene fra undersøkelsen viser at foreldrenes oppfatninger i stor grad ”er forbausende lik lærernes oppfatning” (Grøgaard 2004: 68). Når det gjelder omfanget av tilbudet er lærerne av den oppfatning at fire av ti elever kunne ha fått flere undervisningstimer. Det er kun 1/3 av foreldrene som mener at barna får tilstrekkelig mange timer spesialundervisning per uke. Resultatene fra undersøkelsen viser at foreldrene ønsket et høyere timetall per uke enn det barna fikk, og de ønsket også bedre kvalifiserte lærere (Grøgaard 2004:69).

I denne intervjuundersøkelsen har vi ønsket å få tak i hva foreldrene og lærerne tenker om dette. Mengden spesialundervisning elevene i intervjuundersøkelsen mottar varierer, fra seks timer per uke til at eleven mottar all undervisning som spesialundervisning. Flere elever utløste midler i 2-3 fag, men nøy godt av ressurser som var lagt til de andre fagene fordi flere elever fra klassen hadde utløst midler og organiseringen av disse midlene gjorde at alle elevene i klassen nøy godt av tolærerundervisning i alle timene. Det interessante her er at foreldrene til disse elevene ikke omtalte de ekstra ressursene som elevene fikk ta del i når de skulle fortelle om elevenes spesialundervisning og omfanget. Det var først gjennom

intervju med elevenes lærere at dette kom fram. Foreldrene snakket kun om antallet timer elevene mottok spesialundervisning og som de hadde utløste midler for. Dette kan tyde på at foreldrene ikke var klar over at elevene fikk mer spesialundervisning enn det de hadde krav på. Lærerne som har vært med i undersøkelsen uttalte at foreldrene uttrykker at de ønsker seg flere timer med spesialundervisning til sine barn, og at de forstår det. For en av elevene som fikk all undervisning som spesialundervisning ble det uttrykt fra lærerens side at dette var et riktig tilbud og at det var behov for 100 prosent spesialundervisning.

Foreldrene vi har snakket med uttrykte at de var godt fornøyde med at barna fikk spesialundervisning. Når det gjelder mengden spesialundervisning ga foreldrene uttrykk for at barna godt kunne hatt et større timeantall med spesialundervisning. Samtidig viste foreldrene at de var bevisste på at de som foreldre ønsket alt godt for sine barn og derfor ønsket mer spesialundervisning fordi de hadde tro på at dette var til det beste for sine barn. En av foreldrene uttrykte følgende når det gjaldt ønsket om at barna fikk mer spesialundervisning: ”Om sønnen min får nok spesialundervisning? Jeg kunne vel alltid ha ønsket at han fikk flere timer. Men det sier vel alle foreldre om sine barn (far ler)”.

På spørsmål om eleven får riktig spesialundervisning og om tilbudet som gis er i samsvar med den spesialpedagogiske tilrådingen og individuell opplæringsplan er foreldrene stort sett positive: ”Ja, jeg synes det nå. Nå lener vi oss tilbake i forhold til dette: målsettingen har blitt tydeligere og har blitt delt opp slik at det er mer oversiktlig”. En av de andre foreldrene mener at tilbudet er i samsvar med spesialpedagogisk tilråding og at det kan merkes på blant annet elevens karakterer. ”Nå har vi senket skuldrene. Jeg har ikke helt oversikt over det tilbudet han får nå, men han sliter fortsatt med de tre fagene”. Andre foreldre sier det på denne måten: ”Ja, jeg synes mitt barn får det hun trenger og det er jeg veldig glad for. Jeg ser nytten av både opplæringen og det sosiale. Jeg klarer ikke å måle om tilbudet kunne ha vært bedre om de hadde hatt flere lærere med mer kompetanse.” Denne forelderen uttrykker at det er vanskelig for foreldrene å vurdere elevenes opplæringstilbud.

Når det gjelder spørsmålet om elevene får riktig spesialundervisning svarte en forelder at vedkommende ikke syntes elevene fikk riktig tilbud da eleven begynte ved skolen. I følge denne forelderen dreide dette seg om et kompetanseproblem blant lærerne, noe som ble synlig gjennom et svært variert tilbud til eleven. Det opplyses om at skolen har vært åpen på dette og at de har gjort noe med det. Mor på sin side uttrykker at de er tålmodige og at det er positivt at de slipper og sloss for at alt skal gå greit i forhold til tilbudet elevene mottar. Mor uttrykker et ønske om flere timer til eleven, men sier samtidig at eleven ikke har kapasitet til mer enn det hun har nå. Mor var på intervjutidspunktet fornøyd med tilbudet til sitt barn og syntes at det nå begynte å ordne seg med riktig tilbud og en riktig vurdering av eleven. Men uttrykker samtidig at hun syntes det tok tid for læreren å få tak på hvem eleven var og hvilket behov eleven hadde.

Foreldrene til eleven som mottar ni timer spesialundervisning og som resten av uken har ikke eleven noe tilbud, ønsker at eleven fikk hospitere en dag i uken på en arbeidsplass som vedkommende hadde interesse for og at dette kunne bli en del av skoletilbudet. Bakgrunnen for dette ønsket var at eleven får all undervisning i enetimer, og at en praksisplass ville kunne fylle elevens skolehverdag bedre. Skolen har fortalt foreldrene at det ikke finnes rammer til dette og løsningen vil da være at familien ordner det, noe foreldrene sier at de ikke har kapasitet til.

Forelderen til eleven som mottar all undervisning i smågruppe omtaler det som et riktig tilbud for sitt barn og en særlig styrke på det sosiale. ”Hun har fått et styrket selvbilde og hele hennes tilværelse har blitt bedret med å gå i gruppe”. Forelderen er også av den oppfatning at undervisningen også har betydning for elevenes selvfølelse.

Foreldrene mener at gruppeundervisningen er det riktige og sier følgende:

Jeg tror hun hadde vært mye mer innesluttet og blitt et mobbeoffer om hun hadde gått i stor gruppe. Gjennom gruppeundervisning har hun blitt styrket på alle plan. Hun stoler mer på seg selv. Hun trenger mye tilbakemeldinger på at det hun gjør er riktig og trenger mye oppfølging. Det er mye tryggere for henne å ha noen der som kan bistå henne hele tiden.

Det gis også uttrykk for viktigheten av at foreldre blir hørt av skolen:

Når vi [foreldrene] kommer med ytringer om at alt ikke er på plass, og at eleven kan tape noe ved å gå i aldersblandede klasser. Da skal man passe godt på hvem som til enhver tid er i klassen. På en tidligere skole ble jeg ikke hørt. Det endte med at jeg så etter andre tilbud og havnet på denne skolen. Først da vi søkte fikk vi avslag. Da lagde jeg et helvete i en uke, så ordnet det seg. Det er så riktig at hun kom inn på denne skolen.

Oppsummering: Foreldrene i undersøkelsen uttrykker at de er fornøyde med mengden spesialundervisning som gis elevene. De uttrykker fornøydhet selv om flere av foreldrene antagelig ikke er oppmerksomme på at deres barn går i klasser der det går flere elever som utløser midler til spesialundervisning, som hele klassen nyter godt av og som gjør at timeantallet med spesialundervisning er høyere enn den enkelte elev selv har utløst.

2.7 I eller utenfor fellesskapet?: Foreldrene er fornøyde uansett

Brukerundersøkelsen, *Eleven i fokus?*, gir en oversikt over hvordan tilbudet om spesialundervisning blir gitt til elevene. Tabellen 2.1, som vi har gjengitt under fra rapporten *Eleven i fokus?* (Hatlevik 2004: 58) viser hvordan organiseringen av spesialundervisning for elever med enkeltvedtak fordeler seg blant elevene. Tabellen viser at elevene med lærevansker, både av spesifikk og /eller generell art, samt for elever som har lærevansker og sosiale vansker, i størst grad mottar spesialundervisning som et segregert tilbud.

Tabell 2.1 Organisering av spesialundervisningen for elever med enkeltvedtak etter vanske gruppert, prosentfordeling (N=497).

	Utviklings- hemmet, kognitive skader	Lærevansker (både spesifikke og/eller generelle)	Lære- og sosiale vansker	Sosiale vansker, men ikke lære- vansker	Medisinske vansker eller annet	Sum (N)
Integrert tilbud	11%	15%	11%	32%	12%	16%(131)
Segregert tilbud	22%	45%	42%	32%	36%	39%(194)
Blandet tilbud	60%	37%	42%	30%	46%	40%(199)
Ukjent tilbud	7%	3%	5%	6%	6%	5%(23)
Sum(N)	100% (54)	100%(222)	100%(104)	100%(84)	100%(33)	100%(497)
Kji-kvadrat = 33,97, df = 12, p 0,001						

Kilde: (Hatlevik 2004: 58).

Analysen i brukerundersøkelsen viser at foreldrene synes å etterspørre en spesialundervisning som bygger på flere organisatoriske prinsipper samtidig. Først og fremst ønsker foreldrene et tilbud innenfor den ordinære skolens ramme. Noe som tolkes som at foreldrene ikke ønsker spesialskole for sine barn. Foreldrene ønsket heller ikke rene integrerte eller rene segregerte undervisningsformer. Det foreldrene syntes å ønske var en kombinasjon av undervisning; i ordinære skoleklasser og enkeltvis eller i grupper utenfor disse klassene, altså mer sammensatte og fleksible tilbud (Grøgaard 2004:70). Foreldrenes uttrykte synspunkter på undervisningsformer var i stor grad sammenfallende med lærernes. Samtidig ble det understreket at mange foreldre ikke tok stilling til påstandene om hvilke undervisningsformer de ønsket for sine barn, noe som ble tolket som et uttrykk for at foreldrene dette gjaldt var middels eller passe tilfredse med tilbudet barna deres mottok. Muligheten for at en del foreldre overlater beslutninger av denne karakter til skolens eksperter på feltet ble også tatt med som en mulig forklaringsfaktor (Grøgaard 2004:71).

Spesialundervisningen som elevene i intervjuundersøkelsen fikk varierte i form. Enten ved at all undervisning ble gitt som spesialundervisning; i form av enetimer eller i liten gruppe (5-6 elever), eller ved at spesialundervisning ble gitt både i ordinær klasse og som et blandet tilbud; både segregert og integrert. En tredje form var at undervisningen ble gitt som et fullt integrert tilbud i klassen, med tolærer. Vi har også fått innblikk i, fra intervjuene med lærerne, at det bevisst fra skolens ledelse var samlet flere elever som hadde behov for spesialundervisning i samme klasse, og at dette også hadde betydning for bruken av ekstraressurser noen av elevene utløste og på hvilken måte skolen har valgt å legge opp spesialundervisningen.

Både foreldrene og lærerne uttrykte i intervjuundersøkelsen enten at de var fornøyde med tilbudet elevene fikk eller de mente at det tilbudet eleven fikk var det riktige – uansett

hvilke undervisningsformer som ble benyttet. Foreldrene til en elev trakk fram tolærersystemet og beskrev dette som veldig positivt, ved at det er en ekstra lærer inne i klassen: "Han [eleven] vil jo ikke ut av klassen, for da føler han seg utafør og utilpass. Det kunne gjort at han fort ble et mobbeoffer. Jeg synes tolærersystemet er effektivt og greit, og jeg synes det er bra at ressurser puttes inn i klassen". Eleven får hjelp inne i klassen og vi kan tolke elevens foreldre dit hen at denne undervisningsformen er bra for eleven fordi eleven ikke må forlate klassefelleskapet for å få spesialundervisning. Der eleven både får spesialundervisning integrert i klassen og som enetimer sier foreldrene følgende: "Det blir gjort begge deler, og det synes vi fungerer ok".

Mor til eleven som får all undervisning i liten gruppe valgte en forsterket skole for sitt barn og sier følgende: "Jeg er helt motstander av at alle skal gå i store grupper". Dette er en skole som i tillegg til å ha ordinære klasser tar imot elever med generelle lærevansker og tilbyr gruppeundervisning. Foreldrene mener at nærskolen ikke ville ha gitt eleven det sosiale nettverket som foreldrene opplever at eleven får på sin nåværende skole. De samme foreldrene har innvendinger mot måten gruppen til eleven som mottar undervisning er satt sammen. "Det er noen elever som fungerer veldig dårlig sammen. Enkelte elever kan ødelegge en hel skoletime. I en konfliktsituasjon med 2-3 elever sitter de andre elevene igjen med assistenten inne i klasserommet. Noen av dem som går på tilpasset undervisning fungerer svært dårlig sosialt."

Oppsummering: Det er stor enighet blant foreldrene og lærerne når det gjelder tilfredshet med organiseringen av tilbudet til elevene med spesialundervisning. Dette gjelder både for eleven som får all undervisning i liten gruppe (foreldrene begrunner dette med at det ikke passer for alle elever å gå i store grupper eller i ordinære klasser), og for eleven som får all undervisning i ordinær klasse som tolærerundervisning (foreldrene mener en organisering hvor eleven ble tatt ut av ordinær klasse, ville være stigmatiserende for sitt barn). Samtidig understrekes at det er vanskelig for foreldrene å vurdere kvaliteten på tilbudet elevene får.

2.8 Faglig og sosialt utbytte: Undervisningen har avgjørende betydning

Resultatene fra brukerundersøkelsen, *Eleven i fokus?*, viser at halvparten av foreldrene uttrykker at de er fornøyde med kvaliteten på det tilbudet om spesialundervisning som gis elevene. Samtidig er det hele 74 prosent av foreldrene som mener at elevenes sosiale behov er ivaretatt i opplærings situasjonen. Noe som må anses å være en svært stor andel. Foreldrene i brukerundersøkelsen uttrykte at de ønsket spesialundervisning for sine barn, og kun seks prosent av foreldrene mente at elevene kunne ha lært mer om de fikk all undervisning i form av et ordinært opplæringstilbud. Forskjellene på foreldrene og lærerne er at foreldrene er mindre fornøyde med det konkrete opplæringstilbudet enn det lærerne er. Lærerne er svært bestemte på at tilbudet som elevene får gir læringsutbytte; omlag 80 prosent av lærerne er uenig i påstanden i undersøkelsen om at tilbudet som gis elevene ikke gir læringsutbytte (Grøgaard 2004).

Spørsmålet om spesialundervisning hjelper har blitt reist i en lang rekke undersøkelser både nasjonalt og internasjonalt de siste førti årene. En rekke undersøkelser viser at læringsutbytte og kompetanseoppnåelse blir bedre når barn og unge får sin opplæring i det inkluderende klassefellesskapet. Men det fins også undersøkelser som har konkludert motsatt (for en gjennomgang av en del av denne forskningen, se Markussen 2000). Kanskje er Hans Jørgen Gjessings 30 år gamle konklusjon fortsatt den som best oppsummerer studier av spesialundervisningens effekter. Han konkluderte med at elever med spesialundervisning kan deles i tre ”noen får opp til en meget positiv utvikling, noen beholder sin opprinnelige plass i utviklingsmønsteret, mens andre får opp til en meget negativ utvikling” (Gjessing, Nygaard & Solheim 1988:90). Denne konklusjonen trekkes stadig frem når spesialundervisningens effekter drøftes (Bachmann og Haug 2006).

Vi har stilt foreldre og lærere spørsmål om de kan komme med vurderinger av hva de mener er elevenes faglige og sosiale utbytte av spesialundervisning. Flere lærere uttrykker at elevene har hatt faglig framgang med spesialundervisningstilbudet de mottar og mener elevene har hatt faglig utbytte av undervisningsopplegget. Når det gjelder elevenes sosiale utbytte, svarer flere lærere at de har nok av venner og at det sosiale ikke er noe problem. I de tilfellene lærerne uttalte seg om det sosiale utbytte svarte en lærer at organiseringen av undervisningen; i form av tolærerundervisning hadde hatt betydning for elevens sosiale utbytte. I følge læreren bidro tolærerundervisningen til at den enkelte elev synes bedre og at uheldige situasjoner kan avverges: ”Jeg mener at de sosiale endringene hos henne har skjedd på grunn av tolærerundervisningen.”

Når det gjelder hvilken betydning foreldrene vurderer at dagens opplæringstilbud har for elevenes videre utdanning og arbeid, er det enighet om at det har alt å si, og at spesialundervisningstilbudet har avgjørende betydning for deres barn. Foreldrene ser viktigheten av at elevene gjennomfører en utdanning og at dette danner grunnlaget for en framtidig jobb. Vi har spurt foreldrene hva de mener om lærernes arbeid både i forhold til det faglige og sosiale utbyttet av tilbudet for eleven. Svarene har berørt lærernes kompetanse og tidligere praksis, som foreldrene mener har betydning for elevenes læringsutbytte. Foreldrene har ikke i særlig grad uttrykt oppfatning av at lærerne skulle inneha stor formell kompetanse, men har understreket at andre kvaliteter har større betydning. Foreldrene har i et tilfelle pekt på at læreren var ung og nyutdannet. Foreldrene anså dette som en styrke og etter deres mening vet unge lærere i større grad enn eldre hva som opptar ungdom. Følgende sitat er eksempel på dette:

Jeg tror ikke kompetanse har noen betydning. Det jeg tror har større betydning og fungerer best, er hvis kjemien stemmer og at skolen har voksne nok lærere som tør å ta ansvar og prøver å forstå ungene. Men det har også betydning at lærerne er nyutdannede, at de er oppegående, at de ikke har gått ut på dato, og at de skjønner ungdommen. Det som ikke fungerer er når lærerne prøver å komme på lag og blir for mye kamerat.

Foreldrene til en annen elev, har et annet syn på dette og uttrykte at lærerens kompetanse og tidligere praksis hadde stor betydning for elevenes læringsutbytte. I følge disse

foreldrene er den viktigste egenskapen hos lærerne at de er nysgjerrige på å skaffe seg ny kunnskap og at erfaringer der lærerne mestrer elevene, gir en smitteeffekt over på de andre elevene.

Også elevens tidligere opplæringstilbud ble angitt som viktig for elevens utbytte av nåværende tilbud. Foreldrene til eleven som har ni timer spesialundervisning mente eleven kunne hatt en helt annen skolegang dersom kravene som ble stilt i tidligere skolegang hadde blitt fulgt opp, og kunne ha forhindret at eleven har fått store kunnskapshull. Foreldrene til denne eleven uttrykker at det i tidligere skolegang ikke har blitt satt ordentlige krav til eleven og at lærerne har gitt urealistiske karakterer, noe som foreldrene omtaler som en misforstått snillhet. Foreldrene til denne eleven er også av den oppfatning at om det hadde vært gitt veiledning på sosial kompetanse og ferdigheter ville det også ha gjort elevens situasjon annerledes enn den er i dag. Kunnskapshull som kunne vært dekket i tidligere skolegang samsvarer med resultater fra undersøkelsen til Markussen, Brandt & Hatlevik (2003).

På spørsmål om elevene kunne fått det samme sosiale utbytte uten spesialundervisning svarer en forelder følgende: ”Det er helt avhengig av om det gis veiledning og om lærerne har kompetanse på det. Det kunne ha blitt flere nederlag og komplikasjoner, men det hele avhenger av om det er nok kompetanse til å veilede, ikke om eleven er i klasse eller gruppe”. Andre foreldre har svart følgende på samme spørsmål: ”Jeg tror det hadde blitt enda verre, da hadde han fått så store huller og så hadde han gått sammen med subben”. Foreldrene er enige om at elevene ikke kunne ha fått det samme faglige og sosiale utbytte med tilpasset opplæring i stedet for spesialundervisning.

Det understrekes fra foreldrene side at det er en sosial betydning av undervisningen. Foreldrene til eleven som får all undervisning som enetimer mener at måten tilbudet er organisert på innebærer at eleven ikke får noe sosialt utbytte. Med det tilbudet elevene har omgås eleven kun med lærerne, til tross for dette understreker foreldrene at det faglige har begynt å komme på plass. Eleven har problem med det sosiale og mangler et sosialt nettverk. Foreldrene til eleven synes skolen kunne ha vært flinkere til å jobbe med sosiale ferdigheter.

Oppsummering: Lærerne i undersøkelsen uttrykker at elevene har hatt framgang med den spesialundervisningen de har mottatt og at elevene har hatt et faglig utbytte. Flere lærere uttrykker at det må tenkes helhetlig når det gjelder elevene og at det faglige er en av mange oppgaver en lærer har. Det sosiale aspektet uttrykkes å være svært viktig og i flere tilfeller har vi sett at det favnes inn i opplæringstilbudet. Foreldrene i undersøkelsen uttrykker at de er fornøyde med at barna deres får spesialundervisning og mener det er av helt avgjørende betydning for elevenes muligheter til videre utdanning og arbeid – og til å kunne klare seg selv og bli selvstendige personer. Foreldrene har ulike syn på hva som er viktig når det gjelder lærerens kompetanse og tidligere praksis. Verken lærerne eller foreldrene er av den

oppfatning at elevene kunne ha fått det samme faglige og sosiale utbytte om de ikke hadde hatt det tilbudet om spesialundervisning som de fikk på intervjuetidspunktet.

3 Til elevens beste?

Vi har i denne undersøkelsen intervjuet fem lærere og fem foreldre til elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak på ungdomsskolen og i videregående opplæring. Disse fem elevhistoriene sier noe om hvordan tilbudet til elevene har kommet i stand, det sier noe om hvordan tilbudet blir gitt, hvilket utbytte man vurderer at elevene får ut av tilbudet og ikke minst sier historiene noe om kommunikasjonen, innflytelse og medvirkningen foreldre og lærere har i denne prosessen.

Vi har hørt foreldre fortelle om tunge og vanskelige prosesser for å få spesialundervisning til barna sine. Foreldrene har følt at de har måttet kjempe for å få det de har ment er riktig, at det var de som måtte ta initiativet og at det var de som først så at eleven hadde behov for opplæring utover ordinært tilbud. For å få gjennomført en sakkyndig vurdering synes det som om foreldrene må være gode og påpasselige ambassadører for egne barn. Veien fram til spesialundervisning etter enkeltvedtak har fortont seg som svært lang og blitt opplevd som belastende for noen foreldre.

Selv om det er viktig at foreldre tar initiativ og at de tar ansvar for sine egne barn, er det også slik at skolen har et selvstendig ansvar for at alle elevene får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og skolen kan ikke forholde seg passiv i påvente av at foreldre skal ta initiativ (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004:24). Når skolen ikke ser, og foreldrene må være pådrivere for å få til en sakkyndig vurdering og enkeltvedtak om spesialundervisning, da løser ikke skolen oppgaven sin.

Alle elever som får spesialundervisning skal i følge opplæringsloven ha en individuell opplæringsplan. Planen skal være med på å sikre elever som mottar spesialundervisning et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud. Det er skolen som utarbeider planen på bakgrunn av den sakkyndige vurderingen fra PP-tjenesten og vedtaket om spesialundervisning (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004:42). Lærerne i denne undersøkelsen har gitt uttrykk for at den individuelle opplæringsplanen ikke knyttes så sterkt sammen med sakkyndig vurdering og vedtak om spesialundervisning som forutsatt. Lærerne har i stedet formidlet at de har det fulle og hele ansvar for utarbeidelsen av IOP.

En individuell opplæringsplan har som funksjon å redusere læringsmålene for de elevene som trenger en tilpasset plan, når læreplanen som gjelder for alle elever er for omfattende. Planen har som funksjon å gi oversikt over opplæringen som den enkelte elev er bestemt å skulle få. IOPen skal fungere som et styringsverktøy for opplæring. Vi har fått høre historier om IOPer som ikke foreligger før langt ut i skoleåret. Hvis det ikke eksisterer noen IOP for en elev, eksisterer det heller ikke noe styringsverktøy for elevens opplæring. Eleven har da i prinsippet ingen læreplan. Som styringsverktøy gir den individuelle opplæringsplanen muligheter for blant annet en systematisk refleksjon over opplæringen, den setter eleven i sentrum og tar utgangspunkt i den enkeltes evner og forutsetninger. Planen skal si noe om samarbeid mellom lærere og mellom lærere og andre instanser som

kan gi eleven bedre helhet i opplæringstilbudet og den åpner muligheten for dialog og samarbeid mellom skole og hjem. Det kan være vanskelig for foreldrene å ta stilling til elevenes opplæringstilbud. Med et skriftlig dokument er det kanskje lettere å ta utgangspunkt i og ha en mening om dette. Planen skal altså bidra til å gi en målrettet og samordnet bruk av ressurser, den skal bidra til en god sammenheng mellom planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringstilbudet (Udannings- og forskningsdepartementet 2004:42-43). Dette illustrerer hvordan mulighetene til å gi elevene et godt spesialundervisningstilbud reduseres når det ikke eksisterer noen plan for elevens opplæringstilbud.

I det "groveste" tilfellet har det gått syv måneder uten at en IOP som styringsverktøy har eksistert. Dette har vært syv måneder hvor kun lærernes vurderinger av elevens læringssituasjon har vært gjeldende. Å utsette utarbeidelsen av en IOP for å bli kjent med eleven er ikke en god begrunnelse. I tilfeller der lærer har problemer med å utarbeide en IOP, burde dette arbeidet vært grepet tak i av skolens rektor eller den som var ansvarlig for spesialundervisning ved skolen. Det er skolen som er hovedansvarlig for å lage IOPen. Dette må derfor karakteriseres som systemsvikt.

Lærernes tilfredshet med PP-tjenesten varierer. Lærerne styrer kontakten med PP-tjenesten etter eget behov, og er fornøyd med det. Lærerne kontakter PP-tjenesten i de tilfellene de trenger faglig hjelp som lærerne selv føler de ikke innehar. På den annen side er de ikke alltid fornøyd med den hjelpen de får. En lærer har beskrevet at PP-tjenesten ikke stiller opp, og uttrykker misnøye med PP-tjenesten og det de kan tilby av tjenester.

En forelder gir uttrykk for at de ikke tar det som noen selvfølge at de skal få hjelp av PP-tjenesten og heller ikke at de skal få god kvalitet på denne hjelpen; forventningene til PP-tjenesten er i utgangspunktet lav. Intervjuene med foreldrene viser at PP-tjenesten både kan beskrives som en passiv tjeneste og en tjeneste med 100 prosent forståelse, empati og handlekraft. Det er altså stort spenn i tjenestene som tilbys, noe som kan gjøre hjelpen elevene til slutt får svært tilfeldig. Det blir de heldige elevene som nyter godt av en PP-tjeneste som bidrar til en god tilpasset opplæring. Det er uheldig at foreldrene sitter igjen med et bilde av at det største fokuset for PP-tjenesten er deres ressursituasjon. Tyder dette på at det er behov for en bevisstgjøring både for PP-tjenesten selv, men også blant lærere og foreldre på hva som er PP-tjenestens oppgaver?

Lærerne og foreldrene har formidlet ulike synspunkter på samarbeidet mellom hjem og skole. Informasjonsflyten synes å fungere og foreldrene gir uttrykk for at de har innflytelse, fordi de sier ifra om det er noe de er misfornøyd med eller ønsker endringer på. Men kontakten mellom hjem og skole synes i mindre grad å omfatte medvirkning fra foreldrenes side. En av lærerne etterspurte foreldre som tar mer kontakt og som bryr seg mer om elevenes situasjon. Men selv om foreldre skal være aktive i et skole-hjem samarbeid, kan de ikke medvirke i utformingen av undervisningsopplegget på lik linje med lærerne. Lærere og foreldre har ulikt ståsted og kompetansebakgrunn. Slik vi ser det er det

viktig at lærerne bruker sin kompetanse til å trekke inn foreldrene og gi dem anledning til å bidra med sin kunnskap. Et godt samarbeid må med andre ord bestå i at både lærere og foreldre føler at de bidrar med sin kompetanse på hver sine felt. Som en av lærerne sa: "Vi [foreldre og lærer] har en genuin interesse for eleven".

Foreldrene i undersøkelsen uttrykker at de er fornøyde med mengden spesialundervisning som gis elevene. De uttrykker fornøydhet selv om flere av foreldrene antagelig ikke er oppmerksomme på at deres barn går i klasser der flere elever utløser midler til spesialundervisning, som hele klassen nyter godt av og som gjør at timeantallet med spesialundervisning er høyere enn den enkelte elev selv har utløst.

Det er stor enighet blant foreldrene og lærerne når det gjelder tilfredshet med organiseringen av tilbudet til elevene med spesialundervisning. Dette gjelder både for eleven som får all undervisning i liten gruppe (foreldrene begrunner dette med at det ikke passer for alle elever å gå i store grupper eller i ordinære klasser), og for eleven som får all undervisning i ordinær klasse som tolærerundervisning (foreldrene mener en organisering hvor eleven ble tatt ut av ordinær klasse, ville være stigmatiserende for sitt barn). Samtidig er det vanskelig for foreldrene å vurdere kvaliteten på tilbudet elevene får.

Vi har gjennom denne intervjuundersøkelsen identifisert lærere og foreldres erfaringer når det gjelder måten tilbud om spesialundervisning kommer i gang og blir gjennomført på. Det pekes på en rekke systemrelaterte svakheter. Uttalelsene fra våre informanter bekreftes av og utdyper funn fra en tidligere gjennomført representativ brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak (Grøgaard mf.fl. 2004, Grøgaard & Markussen 2005). Vi mener derfor resultatene fra denne studien setter søkelyset på viktige forhold som det må arbeides videre med for å gjøre spesialundervisningen bedre.

Tre forhold er etter vår vurdering særlig viktige. For det første må arbeidet med å utarbeide sakkyndige vurderinger forbedres; det skal ikke være nødvendig at foreldre må slåss mot systemet for å få gjennomført sakkyndige vurderinger. For det andre må det taes grep for å sikre en mer likeverdig hjelp og støtte fra PP-tjenesten; i dag synes det som om tilfeldighetene råder i for stor grad. For det tredje, og etter vår vurdering det viktigste, elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak har også krav på å ha en læreplan som styringsverktøy for sitt læringsarbeid; det må settes i verk tiltak for å sikre at det til enhver tid eksisterer en gjeldende IOP for alle elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak.

Referanser

- Bachmann, Kari & Peder Haug (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda. Møreforskning Volda. Forskningsrapport nr. 62.
- Befring, Edvard (1998): *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget. 3. utgave.
- Eckhoff, Nils (1997): *Elever med generelle lærevansker. Opplæring i den videregående skolen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Egedius, Henry (1996): *Psykologisk leksikon*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Gjessing, H. J. m.fl. (1998): *Studier av barn med dysleksi og andre lærevansker*. Rapport III i Bergensprosjektet, utvikling og læreproblemer hos elever i grunnskolen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grøgaard, Jens B. (2000): *Organisatoriske løsninger i videregående opplæring: Fungerer integrering bedre enn segregering?* Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo. Fafo-notat 2000:4.
- Grøgaard, Jens B. (2002): "Integrerte eller segregerte undervisningsopplegg i videregående opplæring: Hvilke gir best resultater?" *Tidsskrift for ungdomsforskning* 2(2):83-108.
- Grøgaard, Jens B., Ida Hatlevik & Eifred Markussen (2004): *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Oslo: NIFU STEP. Rapport 9/2004.
- Grøgaard, Jens B. (2004): "Brukernes vurdering av tilbudet". I Grøgaard, Jens B., Ida Hatlevik & Eifred Markussen: *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Oslo: NIFU STEP. Rapport 9/2004.
- Grøgaard, Jens B. & Eifred Markussen (2005): "Eleven i fokus? Hovedfunn og konklusjoner i en brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak". *Skolepsykologi*. Forum for psykologer i skolen. Nr. 3-2005.
- Hatlevik, Ida (2004): "Tilbud til elever med særskilte opplæringsbehov". I Grøgaard, Jens B., Ida Hatlevik & Eifred Markussen: *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Oslo: NIFU STEP. Rapport 9/2004.
- Kvale, Steinar (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oversatt av Tone m. Andressen og Johan Rygge. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LOV-1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova). <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Lødding, Berit (2006): Samtaler med ungdom utenfor videregående opplæring. *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg og bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter*. Oslo: NIFU STEP. Rapport 3/2006.

- Læringscenteret (2003): *PP-tjenesten i Norge 2003. En tilstandsbeskrivelse*. Oslo: Læringscenteret (ILS).
- Markussen, Eifred (2000): *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet*. Oslo: Forskningsstiftelsen FAFO.
- Markussen, Eifred (2001): *Spesialundervisning i videregående – hjelper det?* Norsk Pedagogisk Tidsskrift 5/2001:467-486.
- Markussen, Eifred (2004): "Eleven i fokus? Hovedfunn og konklusjoner i en brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak". I Grøgaard, Jens B., Ida Hatlevik & Eifred Markussen: *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Oslo: NIFU STEP. Rapport 9/2004.
- Markussen, Brandt & Hatlevik (2003): *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging. Om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning*. Rapport 5/2003. Oslo Norsk institutt for studier av forskning og utdanning (NIFU).
- Nordahl, Thomas (2003): *Makt og avmakt i samarbeidet hjem og skole; en evaluering innenfor Reform 97*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, 2003. NOVA Rapport 13/03.
- Nordahl, Thomas & May-Len Skilbrei (2002): *Det vanskelige samarbeidet. Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 13/2002.
- Nordahl, Thomas & Terje Overland (1998): *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 20/1998.
- Nordahl, Thomas (2000): *En skole – to verdener*. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv. Rapport 11/00. NOVA
- NOU 2003:16: *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- Sletten, Mira Aaboen, Nina Sandberg & Thomas Nordahl (2003): *Samarbeid mellom hjem og skole i videregående opplæring. Behovsstyrt samarbeid – holder det?* Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 16/2003.
- Solli, Kjell-Arne (2005): *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Revidert i juni 2004. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *Veiledning om spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser*. Oslo: Læringscenteret. Revidert utgave.