

Rapport 5/2003

Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging

Om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning

Eifred Markussen
Synnøve S. Brandt
Ida K. R. Hatlevik

ISBN 82-7218-475-3
ISSN 0807-3635

GCS AS – Oslo - 2003

© NIFU – Norsk institutt for studier av forskning og utdanning
Hegdehaugsveien 31, 0352 Oslo

Forord

Dette er en rapport om forholdet mellom spesialundervisning og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring. Rapporten bygger på en longitudinell kvalitativ studie av 48 elever med spesialundervisning. Elevene begynte i videregående opplæring høsten 2000, og prosjektet har fulgt dem i tre skoleår. Data ble samlet inn gjennom dokumentstudier, intervjuer av skoleledelse, lærere, elever og foresatte samt gjennom observasjon på elevenes læringsarenaer.

De 48 elevene gikk på seks forskjellige skoler i to fylker. Av hensyn til elevenes anonymitet presenteres fylkene og skolene med fiktive navn. Selv om vi har studert spesialundervisning og pedagogikk på seks videregående skoler, er ikke dette en evaluering av de seks skolene. Skolene har vært vår arena for å samle data og studere problemstillinger knyttet til undervisning og utbytte i ulike pedagogiske kontekster. Dette er en studie hvor vi har vært på jakt etter pedagogikk med kraft i seg til å bidra til høy trivsel og god faglig og sosial progresjon for elever med spesialundervisning.

De to fylkeskommunene der undersøkelsen har vært gjennomført, har vært oppdragsgivere for prosjektet. Vi vil takke fylkeskommunene, deres kontaktpersoner i prosjektet og de seks skolene og deres kontaktpersoner for et godt samarbeid.

Vi takker også lærere og foresatte som har latt seg intervju. Ikke minst vil vi takke alle *elevene* som sa ja til å delta, og som har stilt opp til årlige intervjuer og som har sluppet forskerne inn på sine læringsarenaer for å se på deres skolearbeid. Det har vært interessant å bli kjent med så mange flotte unge mennesker, og vi setter stor pris på måten de har stilt opp på.

Prosjektet har vært gjennomført av forskerne Synnøve S. Brandt, Ida K. R. Hatlevik og Eifred Markussen, med sistnevnte som prosjektleder.

Oslo, oktober 2003

Petter Aasen
Direktør

Eifred Markussen
Forskningsleder

Innhold

1 Om prosjektet	9
1.1 Bakgrunn.....	9
1.2 Problemstilling, analysemodell.....	11
1.3 Utvalg av skoler og elever.....	14
1.4 Datainnsamling og metode.....	17
1.4.1 Et kvalitativt prosjekt.....	17
1.4.2 Omfang av datamaterialet.....	18
1.4.3 Vårt møte med elevene.....	19
1.4.4 Datainnsamling første skoleår	21
1.4.5 Datainnsamling andre skoleår	22
1.4.6 Datainnsamling tredje skoleår	24
1.4.7 Anonymitet og taushetsplikt	25
1.4.8 Samtykke	26
1.5 Om rapportens oppbygging	28
2 Pedagogisk grunnsyn, opplæringsformer og organisering av spesialundervisning.....	29
2.1 Ulike pedagogiske grunnsyn og deres konsekvenser for opplæringen	29
2.1.1 Kunnskaps- og læringssyn.....	29
2.1.2 Elevsyn.....	31
2.1.3 Lærersyn	31
2.2 Monologiske og dialogiske klasserom	33
2.3 Mesterlære.....	34
2.4 Konsekvenspedagogikk.....	36
2.5 Organisering av spesialundervisning	38
2.5.1 Integrasjon – inkludering – segregering – ekskludering.....	39
2.5.2 Tilpasset opplæring – spesialundervisning.....	41
3 Spesialundervisning ved de seks videregående skolene	44
3.1 Enga videregående skole	44
3.2 Utsikten videregående skole	46
3.3 Vidda videregående skole	48
3.4 Skrenten videregående skole.....	49
3.5 Lia videregående skole	50
3.6 Marka videregående skole.....	50
3.7 Ekskludering eller inkludering?	52

4	Elevenes forutsetninger og ambisjoner.....	57
4.1	Elevenes bakgrunn.....	58
4.1.1	Gutter er i flertall blant elever med spesialundervisning.....	58
4.1.2	Ungdommenes lærevansker og/eller atferdsvansker.....	59
4.1.3	Mange bodde ikke sammen med mor og far.....	62
4.1.4	Foreldrenes utdanning og yrke.....	64
4.2	Erfaringer fra ungdomsskolen.....	65
4.2.1	Ungdomsskoletid utenfor fellesskapet.....	65
4.2.2	"Det er jo nyttig, men det er jo ikke så moro".....	68
4.2.3	"Jeg var totalt mobbeoffer".....	70
4.2.4	Det kunne vært annerledes.....	73
4.3	Møtet mellom elevene og videregående opplæring.....	74
4.3.1	Valg av skole.....	75
4.3.2	Hva visste lærerne om eleven?.....	77
4.3.3	Elevenes forventninger til videregående opplæring.....	80
4.4	Elevenes ambisjoner og kompetansemål.....	82
4.4.1	Formell kompetanse fra videregående opplæring.....	82
4.4.2	Sosial kompetanse.....	84
5	Pedagogikk og utbytte.....	86
5.1	Gjennomstrømning.....	86
5.1.1	Elevenes fremtidsplaner: "Jobbe, jobbe, jobbe og så skal jeg flytte hjemmefra".....	90
5.2	Utdanningsgrupper.....	91
5.2.1	Opplæring i utdanningsgrupper.....	95
5.2.2	Opplæring i klasserom og datarom – prosjektorientert gruppearbeid.....	101
5.2.3	Internat og bofellesskap.....	105
5.2.4	Trivsel.....	107
5.2.5	Progresjon.....	109
5.2.6	Kommentar.....	112
5.3	Grunnkurs over to år.....	115
5.3.1	Deler av opplæring i samlet klasse og deler i egen gruppe.....	116
5.3.2	All undervisning i samlet klasse.....	125
5.3.3	Deltid.....	131
5.3.4	Kommentar.....	132
5.4	Opplæring utenfor klassen.....	133
5.4.1	Undervisning i liten gruppe parallelt med ordinær undervisning....	134
5.4.2	Eneundervisning parallelt med ordinær undervisning.....	136
5.4.3	Ekstratimer.....	138
5.4.4	Kommentar.....	140

5.5	Tolærerundervisning	142
5.5.1	Ekstra ressurs til hele klassen	143
5.5.2	Støttelærer som følger enkelte elever, men som også kan gi hjelp til andre i klassen	151
5.5.3	Støttelærer for en elev i klassen	152
5.5.4	Kommentar	155
5.6	Tilfeldig tilrettelegging	155
6	Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging	159
6.1	Elevenes bakgrunn og forventninger	160
6.2	Organisering av spesialundervisningen	161
6.3	Pedagogisk praksis	167
6.4	Pedagogisk bevissthet	169
6.5	Høy pedagogisk bevissthet, inkludering og tett oppfølging	171
	Referanser	173
	Tabeller	178
	Figurer	179
Vedlegg 1	Samtykke fra elever	180
Vedlegg 2	Samtykke fra foresatte	181
Vedlegg 3	Skoleintervju 2000	182
Vedlegg 4	Elevintervju høst 2000	184
Vedlegg 5	Foreldreintervju høst 2000	191
Vedlegg 6	Lærerintervju vår 2001	192
Vedlegg 7	Elevintervju høst 2001	194
Vedlegg 8	Lærerintervju vår 2002	197
Vedlegg 9	Elevintervju vår 2003	200
Vedlegg 10	Lærerintervju vår 2003	202
Vedlegg 11	Intervju med lærere for elever som byttet skole siste året	203
Vedlegg 12	Sluttintervju	204

Vedlegg 13	Observasjon vår 2001.....	206
Vedlegg 14	Observasjon vår 2002.....	208

1 Om prosjektet

1.1 Bakgrunn

Dette prosjektet er en studie av innhold i og organisering av spesialundervisning innenfor videregående opplæring. Formålet med studien er å belyse sammenhengene mellom pedagogikk og utbytte for elever med spesialundervisning. Studien har et longitudinelt design og er gjennomført som en nærstudie av pedagogisk praksis på seks videregående skoler i to fylker. Vi starter med å presentere bakgrunnen for prosjektet.

De fleste ungdommer velger i dag å begynne i videregående opplæring etter avsluttet ungdomskole. Etter innføringen av Reform 94, som ga all ungdom mellom 16 og 19 år lovfestet rett til tre års videregående opplæring, begynner så godt som alle i et årskull i videregående opplæring etter ungdomsskolen. Høsten 2002 var det bare to prosent av årskullet som ikke begynte i videregående opplæring (Markussen 2003:62). Betydningen av å ha videregående opplæring øker når så store andeler av årskullene tar utdanning utover grunnskolenivå. Videregående opplæring blir den utdanningsplattformen unge i dag skal bygge videre på i forhold til videre skolegang eller inntreden i arbeidslivet.

Retten til minst tre års videregående opplæring favner også elever som ikke er i stand til å følge ordinær videregående opplæring. Det innebærer at "det ikke kan stilles krav om at eleven har tilegnet seg visse kunnskaper eller ferdigheter, eller at deres opplæring i grunnskolen har foregått på et visst nivå" (NOU 1995:18:106). Med økningen i andelen av årskull som begynte i videregående opplæring etter innføringen av Reform 94, økte også antall elever med behov for spesialundervisning¹ (Markussen 2000b:103). Elever som ikke oppnår studie- eller yrkeskompetanse går ut av videregående opplæring med kompetanse på lavere nivå (Opplæringslova § 3.3). Det anslås at om lag åtte til ti prosent av et årskull har spesialundervisning i videregående (Markussen 2000a:12).

¹ Vi bruker begrepet spesialundervisning, som også er det begrepet som brukes i Opplæringslova (som trådte i kraft 1. august 1998) om elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (§5-1). Smith-utvalget diskuterer begrepsbruken og mener at betegnelsen spesialundervisning kan brukes i de tilfeller der det er truffet en beslutning om å gi et spesielt tilrettelagt opplæringstilbud. Forståelsen er kun ment å være en definisjon av hva som ligger i lovens begrep og at det i andre sammenhenger kan være relevant med en annen forståelse (NOU 1995:18:103). Vi velger å bruke en bred definisjon av begrepet spesialundervisning som går utover denne bruken. Vi skal i kapittel to gi en fyldigere avgrensning av vår bruk av begrepet.

Innføringen av Reform 94 fikk betydning for elever med spesialundervisning på flere områder. Vi vil trekke frem to områder av spesiell betydning. For det første: Retten til inntak til et treårig løp i videregående opplæring for *alle*. Dette er omtalt som et rettighetssprang for elever med behov for spesialundervisning (Markussen 2000a:9). For det andre: Innføringen av begrepet og fenomenet dokumentert delkompetanse/kompetanse på lavere nivå i videregående opplæring.

Da lov om videregående opplæring ble endret i forbindelse med Reform 94, ble betegnelsen "dokumentert delkompetanse" innført i lovteksten. Da Opplæringslova ble endret i 2000, skiftet denne formen for kompetanse navn til "Kompetanse på lavere nivå".² Vi vil i denne rapporten bruke den gjeldende betegnelsen, med unntak for når det er naturlig å bruke den historiske betegnelsen. Disse endringene som reformen representerte for elever med spesialundervisning var utgangspunktet for et omfattende longitudinelt forskningsprosjekt Markussen (2000a) gjennomførte i perioden 1994-1999 hvor han fulgte 777 elever med spesialundervisning gjennom fem år i videregående opplæring. Prosjektet resulterte i rapporten "Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet".

Hovedkonklusjonene i rapporten var:

- Videregående opplæring tok i stor grad i bruk segregerende tiltak som enetimer, grupper utenfor klassen, tilrettelagte grunnkurs, återgrupper og ulike typer spesialklasser i sitt arbeid med å gi spesialundervisning.
- Elevene som fikk spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall så ut til å oppnå kompetanse i lavere grad enn ordinærklasse-elevne med spesialundervisning, alt annet likt.
- Bruk av segregerende tiltak som enetimer og gruppeundervisning for ordinærklasse-elever med spesialundervisning hadde ikke signifikant nettoeffekt på kompetanseoppnåelsen, alt annet likt.
- Økt omfang på spesialundervisningen for ordinærklasse-elever med spesialundervisning så ut til å ha negativ effekt på kompetanseoppnåelsen, alt annet likt. (Markussen 2000a, Markussen 2001).

Markussen relaterte drøftingene av sine funn til internasjonal forskning på feltet. Han viste at det siden slutten av 60-tallet har vært gjennomført omfattende forskning som har gitt resultater som pekte i samme retning som hans funn (Dunn 1968, Baker, Wang and Walberg 1994, Booth and Ainscow 1998, Ainscow 1999, Gartner and Lipsky 1999, OECD 1999, Corbett and Slee 2000). En omfattende OECD-studie i åtte land konkluderte slik: "(...) all children, however heavily dis-

² For en beskrivelse og analyse av delkompetansens vei inn i lovverk og videregående opplæring, se Markussen 1995, 1996 og 2000a.

abled, can be included in regular schools with no detriment to themselves or other pupils, providing the conditions are right" (OECD 199:49). Markussen viste også at andre bidrag hadde konkludert motsatt. I boka *The illusion of full inclusion* argumenterte Hallahan og Kaufmann (1994/1995) for at det trengs et system for spesialundervisning ved siden av det ordinære. De fikk støtte av Fuchs and Fuchs (1994).

På bakgrunn av sine egne funn og en totalvurdering av de internasjonale bidragene anbefalte Markussen "Redusert bruk av segregerte løsninger, det vil si mindre bruk av egne klasser og mindre bruk av enetimer og gruppeundervisning utenfor klassen" (Markussen 2001:482). Han drøftet hvor langt man skulle gå, og pekte på at en mulighet ville være å "ta skrittet fullt ut og si at målet er at det etableres én inkluderende videregående opplæring, forstått som en enhetlig videregående opplæring hvor alle elever og lærlinger i tråd med sine forutsetninger gjennomfører læringsarbeid på en felles læringsarena" (s.482).

Markussens funn og anbefalinger ble av enkelte betraktet som kontroversielle, og anbefalingene ville, dersom de ble fulgt, snu opp-ned på spesialundervisningen i norsk videregående opplæring. Markussens prosjekt ble gjennomført som en kvantitativ studie, og vi så det som interessant og nyttig å studere spesialundervisning i norsk videregående opplæring også ut fra en kvalitativ tilnærming. En slik tilnærming innebærer at vi studerer langt færre elever og at datainnsamlingen skjer via observasjon, intervju og dokumentstudier og ikke ved hjelp av spørreskjema og uthenting av registerinformasjon. En hensikt med en alternativ tilnærming til spesialundervisning i norsk videregående opplæring er å vurdere om konklusjonene fra den kvantitative studien bekreftes eller om de må nyanseres, forkastes eller suppleres av nye konklusjoner.

I juni 2003 la Kvalitetsutvalget frem sin innstilling *I første rekke* (NOU:2003:16). I kapittel 9 *En tilpasset opplæring for alle*, ble det foreslått at "Kravet om tilpasset opplæring for alle etter opplæringslovens bestemmelser forsterkes (§ 1-2) forsterkes, og nåværende bestemmelser om spesialundervisning utgår" (s.83). Dette er et forslag i tråd med Markussens (2000a) anbefalinger om en opphevelse av skillet mellom ordinære undervisning og spesialundervisning, og en sammenmelting av de to systemene.

Prosjektet som rapporteres her har hatt som målsetting at resultatene fra arbeidet skal komme elever, lærere, skoleledelse, skoleeiere og utdanningsmyndigheter til nytte ved å gi ny innsikt og kunnskap slik at de skal kunne bruke denne kunnskapen i sitt videre arbeid.

1.2 Problemstilling, analysemodell

Vi formulerte følgende problemstilling for prosjektet:

Hvilken sammenheng er det mellom den pedagogiske eleven med spesialundervisning deltar i på de seks skolene og a) ungdommens truelse mens de er elever, og b) resultater av læringsarbeidet?

Med denne problemstillingen som utgangspunkt har målet vært å kartlegge eksisterende spesialpedagogisk praksis på skolene som har vært med i prosjektet (om utvalg av skoler og elever se avsnitt 1.3.), å si noe om hvordan ulik pedagogisk praksis påvirker hvordan elever som mottar spesialundervisning har det i skolehverdagen, samt å kunne si noe om deres utviklings- og læringsresultater både på det faglige og sosiale området. I dette prosjektet har vi valgt å ikke studere hele gruppen elever med spesialundervisning. Vi har fokusert på elever som har spesialundervisning begrunnet i at de har lære- og atferdsvansker (senere i kapittelet gir vi en definisjon av hva vi forstår med disse begrepene).

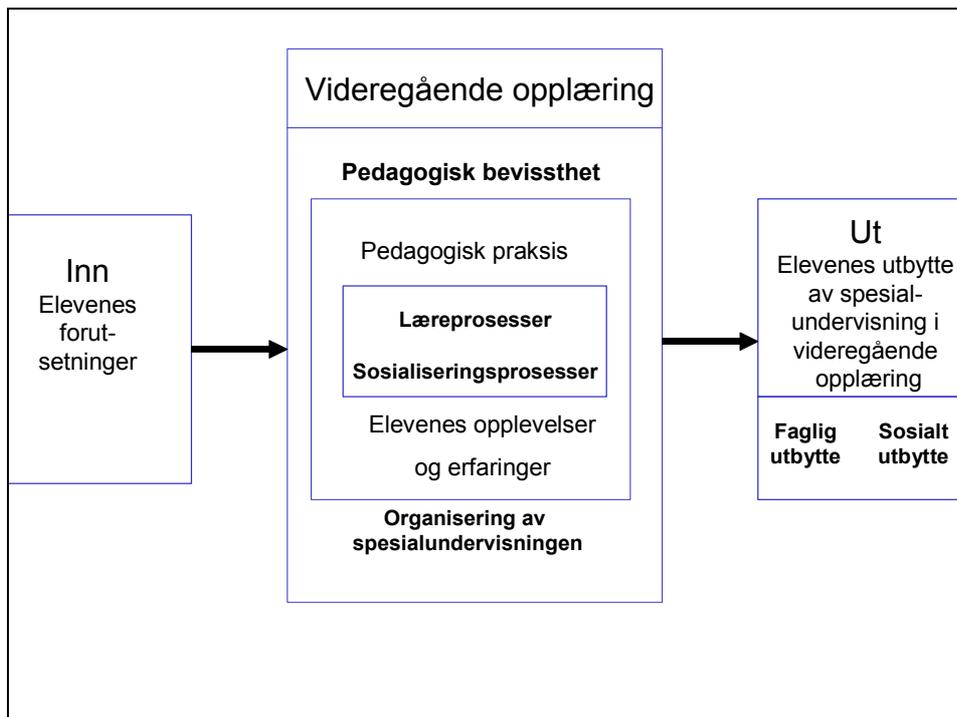
Vi har fulgt disse ungdommene fra de begynte i videregående skole og tre år frem i tid. Analysemodellen, vist i figur 1.1, viser hva vi har vært opptatt av i forhold til elevene vi har fulgt gjennom disse tre årene.

Med begrepet *elevenes forutsetninger* (jf figur 1.1) tenker vi på det elevene har med seg av egenskaper, kunnskaper og erfaringer når de begynner i videregående opplæring. Vi har kartlagt en del av disse forutsetningene.

Elevenes familiesituasjon og sosiale bakgrunn er en av forutsetningene elevene møter skolen med. Det er vanlig å bruke foreldrenes/foresattes yrke som mål på sosial bakgrunn, og vi har spurt både elevene og deres foresatte om hvilket yrke de foresatte har. Med familiesituasjon tenker vi på hvem elevene bor sammen med; både mor og far, en av foreldrene, foster- eller adoptivforeldre, på internat/institusjon eller eventuelt andre bosituasjoner.

Elevenes forutsetninger ved starten av videregående opplæring favner også deres ungdomsskolehistorie, både den faglige og den sosiale. Vi spurte både elevene og deres foresatte om elevenes skolearbeid, hvilken tilrettelegging de hadde fått og hvordan det hadde gått. Vi spurte også om forhold knyttet til elevenes sosiale historie; hvordan hadde de hatt det

Figur 1.1 *Analysemodell for prosjektet*



sosialt i tidligere skolegang, hadde de trivdes på skolen, hadde de hatt mye fravær, opplevd mobbing, brukt rusmidler og hadde de hatt venner. Elevenes vansker og/eller diagnoser er også en faktor som har betydning for hvilke kunnskaper og erfaringer den enkelte elev stiller med i sitt møte med videregående opplæring.

Etter at elevene har påbegynt videregående opplæring skjer læringsarbeidet innenfor noen rammer som har betydning for elevenes faglige og sosiale utbytte av opplæringen. Med dette tenker vi blant annet på det sosiale og fysiske miljøet som omgir den enkelte elev til daglig på skolen. Er skolen en yrkesfaglig-, allmennfaglig- eller kombinert videregående skole? Hvor stor er skolen de går på? Hvor store klasser går elevene i? Hvordan organiseres spesialundervisningen? I form av grunnkurs over to år, smågrupper, pedagogisk verksted, som enetimer eller på andre måter? De organisatoriske og materielle rammene vi finner rundt spesialundervisningen reflekterer ofte ulike ideologiske rammer og pedagogiske begrunnelser.

Vi ønsket også å få vite noe om hvilke *mål* den enkelte elev hadde når de begynte i videregående opplæring, både faglig og sosialt. Var målet for elevene å oppnå generell studiekompetanse, yrkeskompetanse eller kompetanse på lavere nivå? Var målet å få en jobb etter avsluttet videregående opplæring eller var målet å klare seg selv i dagliglivet? Hvilket utbytte vil den enkelte få av utdanningen og hva gjøres for å oppnå målene som er satt?

Det var også viktig for oss å få kjennskap til hvilke *arbeidsmåter* som ble benyttet i videregående opplæring for best å nå de oppsatte målene? Vi ønsket å få innsikt i hvilke undervisningsmetoder som ble brukt på de ulike skolene. Om klasseromsundervisning sto sentralt, om læringsarbeidet foregikk gjennom praksis på verksted, kjøkken eller annen praksisarena eller gjennom en kombinasjon av både klasseromsundervisning og praksis.

Vi ønsket å få kjennskap til hva elevenes skolehverdag *innholdt*? Skulle elevene følge de samme fagene og alle fagene som den ordinære undervisningen ga, eller skulle de fritas fra enkeltfag? Var elevene med på å forme sin egen skolehverdag eller var det skolene som satte premissene?

Sentralt for prosjektet har vært å se på elevenes utbytte av spesialundervisningen ved de ulike skolene, både faglig og sosialt. Har elevene nådd sine mål? Hva sitter de igjen med av både faglige og sosiale kunnskaper, ferdigheter og holdninger etter å ha gjennomført tre år i videregående? Har de tilegnet seg viktige kunnskaper, ferdigheter og holdninger som de vil få bruk for senere i livet?

Vi vil understreke at selv om vi studerer spesialundervisning ved seks videregående skoler, så er ikke dette prosjektet en evaluering av de seks skolene. Det er ulike typer spesialundervisning, ulike typer pedagogikk, som står i fokus. Men ettersom spesialundervisningen utføres på skoler og blant elever, må vi ut til elevene på skolene for å studere fenomenet. Men altså: Selv om de ulike formene for spesialundervisning som vi vil omtale, kan knyttes opp mot enkeltskolene i undersøkelsen, så er det ikke skolene vi har evaluert. Vi har vært ute etter å se på forholdet mellom pedagogikk og utbytte, og har håpet å gjøre funn som har overføringsverdi til resten av skole-Norge. Da er det viktig å holde fast ved at det er pedagogikken som står i fokus, og at skolene i undersøkelsen bare er arenaer der pedagogikken utøves og kan studeres.

1.3 Utvalg av skoler og elever

Prosjektet hadde sitt konkrete utgangspunkt i en dialog mellom en av de deltakende skolene og prosjektleder. Denne skolen ønsket å få belyst sin teoretiske og praktiske tilnærming til ungdom med behov for spesialundervisning relatert til lære- og atferdsvansker. Skolen søkte sin fylkeskommunale utdanningsetat om støtte til prosjektet. Utdanningsetaten ønsket å støtte prosjektet, men la inn som et krav at prosjektet måtte omfatte flere skoler slik at man fikk inn et komparativt perspektiv. Det ble bestemt å igangsette prosjektet ved tre videregående skoler i denne fylkeskommunen.

Fra prosjektleders side ble det vurdert som en styrke for prosjektet om skoler fra en annen fylkeskommune også kunne inngå. Det ble tatt kontakt med en annen fylkeskommunal utdanningsetat med forespørsel om deltakelse. Resultatet av henvendelsen var positiv, og også fra denne fylkeskommunen ble tre videregående skoler inkludert i prosjektet.

Ved hver av de fylkeskommunale utdanningsetatene fikk prosjektet en kontaktperson. Disse bisto ved utvalg av skolene som skulle inngå i prosjektet. Fylkeskommunene hadde god kjennskap til resultatene i "Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det?" (Markussen 2000a), som utgjør en viktig del av grunnlaget for dette prosjektet.

Det ble lagt noen kriterier til grunn for utvalget av skoler: Skolene skulle være forskjellige både når det gjaldt studieretningssammensetning, antall elever og organisatoriske modeller for spesialundervisning. Det ble som nevnt over valgt tre skoler i hvert av de to fylkene. De tre skolene i det ene fylket "tilsvarte" så langt det lot seg gjøre, de tre skolene i det andre fylket når det gjaldt de fastsatte utvalgskriteriene. Skolene som ble plukket ut varierte i størrelse fra 100 til nær 1000 elever. Antall studieretninger varierte fra to til ti, noen skoler var rene yrkesfag- eller allmennfagsskoler, og noen var kombinerte skoler med både yrkesfaglige og allmennfaglige studieretninger. To av skolene hadde internat. En nærmere presentasjon av skolene og deres kjennetegn gis i kapittel 3.

I første omgang var det rektorene vi hadde kontakt med. Vi hadde ingen oversikt over elevene ved de seks videregående skolene og vi visste heller ikke hvor mange som ville komme inn under de kriteriene vi satte for å være med i prosjektet. Vi trengte en person med god kjennskap til elevene på den enkelte skole som kunne hjelpe oss med utvalg av elever til prosjektet.

Rektorene valgte ut en kontaktperson på hver av skolene. Kontaktpersonen formidlet kontakten mellom oss og skolene og hjalp oss med det praktiske i forkant av og underveis i datainnsamlingen.

Kontaktpersonene på skolene fikk ansvaret for å velge ut elever som kunne være aktuelle for prosjektet. De fikk følgende kriterier å forholde seg til ved utvalg av elever:

- Ungdommene måtte begynne i videregående skole høsten 2000.
- Ungdommene måtte ha spesialundervisning.
- Ungdommenes behov for spesialundervisning skulle være begrunnet med at de hadde psykososiale vansker (emosjonelle vansker, sosiale vansker og atferdsvansker) og/eller generelle og/eller sammensatte lærevansker av lettere grad.

Det første kriteriet for utvalg hadde ingen tolkningsmuligheter og det var en forutsetning for å være med i prosjektet at elevene begynte på grunnkurs denne høsten. De to andre kriteriene derimot kunne gi rom for ulike tolkninger.

I det andre kriteriet om at ungdommene måtte ha spesialundervisning, la vi til grunn en bred definisjon av begrepet. Opplæringslova setter som krav at det skal foreligge en sakkyndig vurdering før det fattes enkeltvedtak om å gi spesialundervisning. Vi har i våre utvalgskriterier ikke satt et slikt krav. Vi ønsket med dette å favne de som faktisk fikk ekstra hjelp og støtte ut over det som ligger innenfor

rammene av ordinær tilpasset undervisning, og vi har valgt å la begrepet spesialundervisning inkludere all denne undervisningen, selv om dette bryter med Opplæringslovas definisjon av spesialundervisning. Vi gikk altså ut over Opplæringslovas definisjon og åpnet for at også de som ikke hadde enkeltvedtak, men som i sin skolesituasjon faktisk mottok spesialundervisning skulle være med i prosjektet. Kontaktpersonene ble informert om at spesialundervisning innebar den undervisningen som går ut over den ordinære tilpassede undervisningen eleven kan få innenfor ordinære klassers ramme. Vi ønsket med dette å vektlegge den faktiske aktiviteten på læringsarenaene, og det var derfor ikke nødvendig at elevene hadde sakkyndig vurdering eller enkeltvedtak, hadde en funksjonshemming eller var tatt inn gjennom særskiltinntaket for å bli valgt ut til deltakelse i prosjektet (en mer utfyllende avgrensning av begrepet spesialundervisning følger i kapittel 2).

Det tredje kriteriet innebar at ikke alle elever med spesialundervisning var i målgruppen for prosjektet: Vårt utgangspunkt var at elever med psykisk utviklingshemming, spesifikke lærevansker (dysleksi, dyskalkuli), generelle- og/eller sammensatte lærevansker av tynge grad, bevegelseshemming, syns- eller hørselshemming eller medisinske vansker *ikke* inngikk i målgruppen for prosjektet.

Når utvalget av elever ble overlatt til andre enn oss selv, var vi oppmerksomme på at de som fikk dette ansvaret ville kunne legge sin egen subjektive forståelse av kriteriene til grunn for utvalget, og at denne forståelsen ikke nødvendigvis var sammenfallende for alle. For hver elev som ble valgt ut skrev kontaktpersonene ved skolene en kort begrunnelse for utvalget. Gjennom dialog med oss fikk kontaktpersonene anledning til å stille tilleggs spørsmål i forbindelse med utvalget. Dette var med på å gi en ytterligere forståelse av hva vi ønsket og en korrigerende av den enkelte kontaktpersons subjektive forståelse av gruppen elever som skulle velges ut. Noen av kontaktpersonene opplevde det som vanskelig å skulle velge ut elever på et tidspunkt da ungdommene hadde vært elever i ca to måneder ved skolene, den samme høsten som vi skulle intervju elevene for første gang. Dette ble løst ved at kontaktpersonene også valgte ut de elevene som de var i tvil om, og så ble vi i samarbeid enige om hvilke elever som passet til kriteriene ved den enkelte skolen og som skulle velges ut. Gjennom denne dialogen justerte vi utvalget og korrigererte for åpenbare misforståelser i forhold til utvalget av elevene.

Utvalget resulterte i 25 elever fra Nordfylket, fordelt med femten, sju og tre elever fra henholdsvis Marka, Skrenten og Lia videregående skoler.³ I Sørfylket ble 23 elever valgt ut fordelt med åtte, ti og fem elever fra henholdsvis Enga, Vidda og Utsikten videregående skoler (presentasjon av skolene følger i kapittel tre og presentasjon av elevene i kapittel fire).

³ Vi har gitt både skoler og fylker fiktive navn

1.4 Datainnsamling og metode

1.4.1 Et kvalitativt prosjekt

Som redegjort for innledningsvis var begrunnelsen for å velge en kvalitativ tilnærming i dette prosjektet, behovet for å sammenligne funn og konklusjoner med funn og konklusjoner i en tidligere femårig longitudinell, kvantitativ studie av spesialundervisning i videregående opplæring (Markussen 2000a). Prosjektet presentert her har et longitudinelt design; elevene som har deltatt i studien, er fulgt gjennom tre år i videregående opplæring

Det sentrale i undersøkelsen har vært å studere sammenhengen mellom ulike typer pedagogisk tilnærming og det faglige og sosiale utbytte elevene med spesialundervisning har hatt. Dette har vi gjort på grunnlag av data samlet inn gjennom intervju og fra observasjon.

Gjennom intervju med elevene har vi fått et fyldigere bilde av hvem de er enn vi kunne fått ved hjelp av spørreskjema. Ved valg av metode var det i tillegg viktig å huske på at det for en del av elevene som var med i prosjektet ville være vanskeligere å uttrykke seg skriftlig enn muntlig. Gjennom flere intervjuer med de samme elevene har vi etablert en kontakt som vi mener har betydning for kvaliteten på informasjonen vi har mottatt.

Intervjuene med foreldrene ga oss et mer utfyllende bilde av elevene enn det vi fikk ved bare å snakke med elevene. De ga oss et innblikk i elevenes forhistorie og bakgrunn. Vi kunne kanskje ha forventet at foreldre til elever som har problemer med skolen av et eller annet slag, i stor grad kunne utebli fra intervjuavtalene med oss. Det ville vært forståelig om begrunnelsen for ikke å møte oss ville være at de ikke ønsket å bli minnet om problemer fra egen skolegang, eller at de hadde fått nok av gjentatte samtaler om barna sine, samtaler som kanskje ikke alltid hadde vært positivt ladet. Dette synes ikke å gjelde for det store flertall blant foreldrene til elevene i dette prosjektet.

Gjentatte intervju med lærerne har også bidratt til å fylle ut bildet av elevene eller av det tilbudet skolene har gitt elevene. Intervjuene med lærerne har gitt oss verdifull informasjon om tilstanden på skolene og læringsmiljøet for elevene.

I tillegg har vi observert elevene på deres læringsarena. Observasjonen gir god innsikt i elevenes handlinger og relasjonen mellom elevene som er med i prosjektet og andre elever og lærere.

Dokumentanalyse har gitt oss muligheter til å studere tekster som er skrevet for et annet formål enn vårt forskningsprosjekt. Det er offentlige og interne dokumenter som tilhører skolene og som vi har fått tilgang til. I tillegg er det sakkyndige vurderinger og uttalelser fra habiliteringsteam, PP-tjenesten og lignende som vi gjennom tillatelse fra foreldre/foresatte og elevene har fått lov å lese. Disse ulike datakildene har til sammen gitt oss et fyldig og omfattende datamateriale.

Vi har opplevd besøkene ved skolene og intervjuene med ungdommene som at de ønsket å ha kontakt med oss og snakke med oss. Det ble satt av god tid til hver enkelt elev. Tema for intervjuet var eleven og hvordan han eller hun hadde det. Denne oppmerksomheten oppfattet vi at de fleste elevene satte pris på. Vi trodde i utgangspunktet at det for noen av elevene ville være vanskelig å snakke om personlige og sensitive tema med personer som de ikke kjente fra tidligere. Vi fikk ikke inntrykk av at elevene var tilbakeholdne med noe av det de fortalte oss. Vi føler oss trygge på at vi ikke ville ha fått den informasjonen vi nå har på annen måte enn gjennom intervju og observasjon.

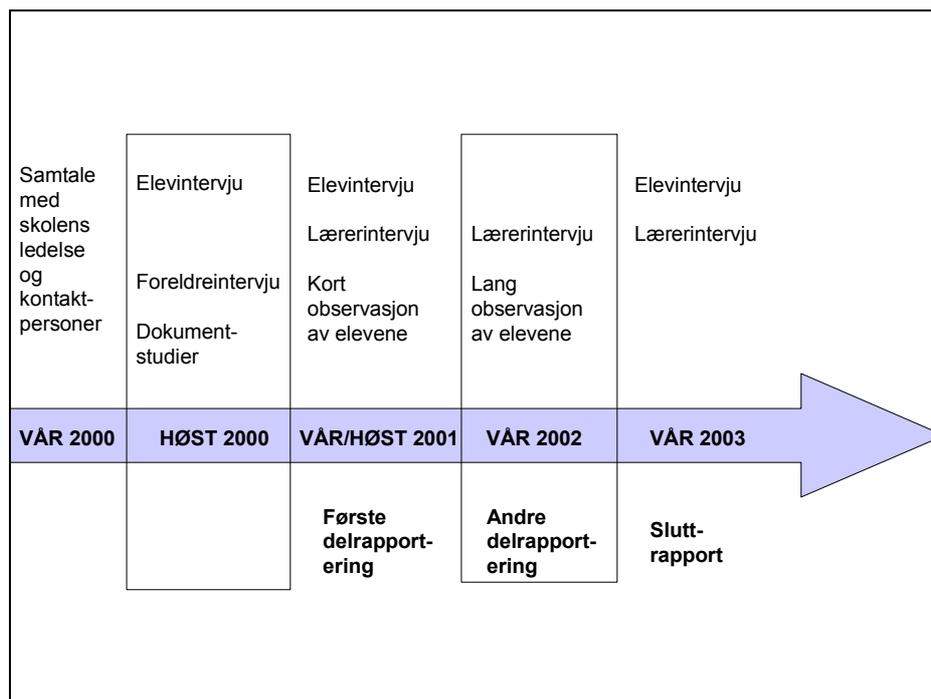
Styrken for prosjektet har etter vår mening vært den direkte kontakten mellom oss som forskere og de vi har ønsket å vite noe om. Det har vært viktig for oss å få kunnskap om hvordan enkeltpersonene opplever skolen og dens undervisning og hvordan elevene og lærerne reflekterer over sin skolesituasjon. Relasjonene som etableres mellom forsker og informant i felten er avgjørende for kvaliteten på materialet (Thagaard 2002).

1.4.2 Omfang av datamaterialet

Vi har i prosjektet benyttet ulike former for kvalitativ metode i datainnsamlingen. Datamaterialet har blitt samlet inn gjennom:

- *Samtaler* med ledelse og andre ansatte på skolen
- *Intervju* av elever, foreldre/foresatte, lærere/rådgivere og andre medarbeidere (for eksempel internatledere)

Figur 1.2 Omfang av datamaterialet, metode og tidspunkt for innsamling



- *Observasjon* på læringsarenaer, både i klasserom, på verksteder og andre læringsarenaer inkludert utplasseringsarbeidsplasser, på internat og på "fritidsarenaer"
- *Dokumentstudier* av offentlige og interne skoledokumenter, samt dokumenter om elevene som er arkivert ved skolene

Datamaterialet er svært omfattende. Figur 1.2 gir oversikt over det totale datamaterialet, hvilke metoder som er benyttet, og på hvilke tidspunkter de ulike datainnsamlingene ble foretatt.

1.4.3 Vårt møte med elevene

I et prosjekt som dette – hvor voksne forskere møter unge informanter – vil det alltid være knyttet en viss spenning og usikkerhet til hvordan ungdommene vil ta i mot forskerne. Hva synes de om at fremmede personer kommer og stiller en rekke spørsmål – noen av dem relativt nærgående – om skolegangen og livet deres? Ville de reservere seg i svarene de ga? Hva ville vi egentlig få vite? Ville vi få vite noe om hvordan de hadde det og hva de syntes om å gå i videregående skole eller ville de fortelle oss det de trodde vi ville høre?

Det var viktig for oss å informere elevene om at det de fortalte oss ikke ble fortalt videre verken til lærere, støttelærere, rådgivere, kontaktpersoner, foreldre eller andre. Vi fortalte elevene at vår oppgave var å lytte til hva de hadde å fortelle om seg selv og sin skolesituasjon og at vi ikke hadde noen anledning til å påvirke noe i forhold til skolen og elevenes situasjon. Vi ønsket at elevene skulle få tillitt til oss. Alle intervjuene begynte vi med å fortelle om hvorfor og hvordan vi skulle gjennomføre undersøkelsen og hva vi skulle spørre elevene om (se vedlagte intervju guider).

Intervjuene foregikk på skolen i kjente omgivelser for elevene. Vi stilte generelle spørsmål om hvordan elevene hadde det i første del av intervjuene, slik at vi startet med temaer som ikke var svært personlige. Dette var spørsmål som alle elevene kunne svare på og som de følte at de mestret. Deretter kom vi gradvis inn på mer personlige spørsmål. Vi avsluttet intervjuene med mer nøytrale spørsmål og var oppmerksom på at vi gjennom intervjuene kunne komme inn på ømtålige tema. I første intervjurunde varte intervjuene opp mot en time og vi følte da at vi hadde nok tid til å la eleven fortelle om temaer som kunne være vanskelig, og at det var nok tid til at eleven fikk snakket ut om det de hadde å fortelle. I siste intervjurunde med elevene, der intervjuene varte kun en halv time, var vi bevisste på at vi helst skulle unngå å komme inn på forhold som vi visste var vanskelig for elevene og som de trengte mer tid til å snakke om enn det vi hadde.

Våre "hovedinformanter" har vært ungdommene, og det kan tenkes at vi som forskere ble oppfattet som voksne som ungdommene både var i opposisjon til og som ble assosiert med roller til voksne de hadde vært i kontakt med tidligere som lærere, rådgivere, sosialarbeidere, PP-tjenesten og så videre. Vi fikk et inntrykk av at elevene oppfattet vår rolle som forskere.

Vi vet at mange av elevene har hatt mye kontakt med ulike instanser og at mange av den grunn er vant til å snakke om seg selv og formidle hva de tenker og føler. Vi registrerte også at mange av ungdommene virket svært vant til å snakke om seg selv til andre, også om temaer som i utgangspunktet kan virke svært personlige og vanskelige.

Har ungdommene gjennom intervjuene fortalt oss det de tror vi vil høre eller har de fortalt "sannheten"? Vi har gjennom gjentatte intervju med elevene fått en oppfatning av at de stort sett har fortalt "sannheten", men vi vet selvsagt at dette ikke har vært tilfelle hele tiden. I noen intervju kunne eleven fortelle oss at han/hun hadde det kjempefint på skolen og i klassen, men kroppsspråket sa oss noe helt annet. Med armene i kors og en fortelling uten entusiasme, var ikke situasjonen til å ta feil av. I disse tilfellene prøvde vi å stille spørsmål som kunne gi informanten anledning til å fortelle om det som kunne lede til mistriksel eller være vanskelig. At vi har samlet inn data flere ganger over tre år og at vi også har intervjuet foreldre/foresatte og lærere, samt at vi har foretatt observasjon på læringsarenaer, har gitt oss en mulighet til å vurdere informasjonen eleven ga oss i intervju

i forhold til annen informasjon om eleven. Denne sammenligningen styrker vår vurdering av at elevene som oftest har fortalt oss "sannheten".

1.4.4 Datainnsamling første skoleår

Den første datainnsamlingen ble gjennomført våren 2000. Da besøkte vi fem av skolene⁴ i prosjektet for å danne oss et førsteinntrykk. Hensikten var å bli kjent med skolene blant annet for å forstå deres ulike ideologiske rammer samt likheter og ulikheter i allmenn- og spesialpedagogisk tenkning. Vi ønsket også å kartlegge materielle rammer som bl.a. skoletype, klassestørrelse og organisering av det spesialpedagogiske tilbudet. I tillegg til samtaler med skolenes ledelse og våre kontaktpersoner fikk vi tilgang til dokumenter som omhandlet skriftlige nedfelte prinsipper, målsettinger og retningslinjer for pedagogisk ideologi og praksis på skolene, samt andre sentrale dokumenter på skolene.

Høsten 2000 foretok vi de første intervjuene. De ble gjennomført som halvstrukturerte intervjuer. Vi hadde en relativt detaljert intervjuguide (se vedlegg 3 og 4) med spørsmål på to nivåer. Først noen hovedspørsmål eller temaer som vi skulle innom. Deretter en lang rekke mer konkrete underspørsmål til hvert tema. Rekkefølgen på hovedspørsmålene/temaene ble bestemt av samtalens gang. Underspørsmålene fungerte som en slags huskeliste over forhold vi burde snakke med respondentene om, men ble ikke fulgt slavisk slik at alle spørsmålene ikke ble stilt til alle.

Vi intervjuet 48 elever og foreldrene til 36 av ungdommene denne høsten. Alle de gjennomførte intervjuene varte fra 40 til 55 minutter. Årsakene til at 11 foreldreintervjuer ikke ble gjennomført var at foreldrene ikke møtte opp til avtalt tid, vi klarte ikke å finne et passende tidspunkt, de ønsket ikke å møte fordi de hadde hatt så mange møter om barna sine, eleven bodde på ungdomshjem med foreldrene for langt unna, eleven var myndig slik at foreldreintervju var uaktuelt eller at enkelte foreldre hadde manglende norskkunnskaper.

I denne første intervjurunden med elever og foreldre var vi spesielt ute etter å skaffe data om elevenes bakgrunn, om hvilke egenskaper, kunnskaper, ferdigheter og holdninger de møtte videregående skole med. Data planlagt innsamlet i denne fasen var - i tillegg til selvsagt informasjon som kjønn og alder - også opplysninger om grunnen til at elevene hadde spesialundervisning, foreldrenes yrke og elevenes familiesituasjon (hvem bodde de sammen med).

Vi kartla også de unges faglige (herunder spesialundervisning) og sosiale ungdomsskoleerfaringer (herunder mobbing) og deres sosiale fritidserfaring i ungdomsskolealder (venner, fritidsaktiviteter, rus, kjæresten og sosialt liv). I tillegg samlet vi inn opplysninger om søkning og overgang til videregående skole, samt

⁴ Den sjettede skolen, Utsikten kom først med i prosjektet høsten 2000, og vårt skolebesøk ble kombinert med vår første intervjurunde med elever og foreldre.

deres forventninger til og første inntrykk av videregående opplæring etter å ha vært elever i to til tre måneder.

Samtidig med første intervjurunde fikk vi også tilgang til - i overensstemmelse med elevenes og foreldrenes skriftlige samtykke - skriftlig informasjon om elevene arkivert ved skolen, herunder begrunnelse for søknad og inntak til spesialundervisning (se vedlegg 1 og 2 for samtykke til innsyn i disse dokumentene).

Andre runde med intervjuer ble foretatt våren 2001. Da intervjuet vi elevenes lærere og i noen tilfeller spesialpedagoger som kjente elevene godt. Intervjuet tok 30-45 minutter, og ble som elev- og foreldreintervjuene registrert gjennom notater. På den ene av de videregående skolene, som er en internatskole, intervjuet vi - i tillegg til læreren - lederen på internatet der elevene bodde. Intervjuene med internatleder og lærer ble gjennomført som gruppeintervjuer.

Det vi spesielt ønsket å kartlegge gjennom disse intervjuene var hvordan det gikk med elevene, faglig og sosialt etter at de hadde vært elever et halvt år? Trivdes de, hadde de venner, hvilket spesialundervisningstilbud fikk de og hvordan ble dette organisert, hvordan gjennomførte de sitt læringsarbeid og hadde de utbytte av dette, utnyttet de sitt potensial og sine utviklingsmuligheter og hvordan hadde elevens faglige og sosiale progresjon vært? (se vedlegg 11)

Samtidig som lærerintervjuene ble foretatt, gjennomførte vi også enkel observasjon på elevenes læringsarena. Vår deltakelse på den enkelte elevs læringsarena var begrenset til en til to undervisningstimer. På den ene videregående skolen som hadde internat, observerte vi også husmøter på internatene. Under planleggingen og gjennomføringen av vår observasjonsperiode, måtte vi erkjenne at tidsplanleggingen av de ulike elementene i prosjektet ikke var gjort godt nok. Grundig observasjon av enkeltindivider eller grupper av individer krever mye tid. Med den tiden vi hadde til rådighet i prosjektet var det umulig å gjennomføre en så omfattende observasjon som vi hadde planlagt.

Når det er sagt vil vi likevel argumentere for at denne beskjedne observasjonen ga oss verdifull informasjon. Vi fikk sett elevene i deres læringsmiljø, vi fikk sett hvordan de kommuniserte med sine medelever og sine lærere, vi fikk sett hvordan de løste arbeidsoppgaver og vi ble enda bedre kjent med skolene ved å se dem fra innsida. Dette gav oss nyttig informasjon som grunnlag for en mer grundig observasjon av elevene våren 2002.

1.4.5 Datainnsamling andre skoleår

Høsten 2001 gjennomførte vi en ny runde med elevintervjuer. Intervjuene fulgte samme grad av strukturering og form som første års intervju. Intervjuet tok om lag en halv time og det ble gjennomført 44 elevintervjuer. Det var altså fire elever som var med i prosjektet som vi ikke fikk gjennomført intervju med denne gangen. To av elevene var blitt ekskludert fra prosjektet, fordi vi ikke fikk samtykke til deltakelse fra foreldrene deres, noe som var nødvendig da de var under 18 år. I tillegg var det en elev det ikke lyktes oss å få tak i, og en elev hadde flyttet til et annet fylke.

Det vi ønsket å få vite noe mer om gjennom disse intervjuene var hvilke erfaringer elevene hadde gjort seg etter å ha gjennomført sitt første år i videregående opplæring i forhold til forventninger de hadde før de begynte. Hvordan opplevde de å være elev ved skolen, hvilket opplæringstilbud fikk de, og hvilke forventninger hadde de til det andre året i videregående opplæring. I tillegg ønsket vi å få vite noe om hvordan de syntes det gikk både faglig og sosialt på skolen etter sommerferien. Vi stilte også spørsmål om hva elevene fylte fritiden sin med, som fritidsaktiviteter, venner, og andre sosiale aktiviteter. Hensikten med å belyse disse temaene var å få innsikt i elevenes egne opplevelser av sin opplæringssituasjon.

Da vi gjennomførte intervjuene høsten 2001 var det åtte av elevene som hadde byttet løp, gått ut av skolen eller sluttet. For disse gjennomførte vi avslutningsintervjuer. Vi intervjuet elevene som hadde byttet løp, gått ut av skolen eller sluttet ved skolen de begynte ved høsten 2000, eller lærere eller kontaktpersonene våre i de tilfeller der det ikke var mulig å få intervjuet eleven. Avslutningsintervjuet skulle gi oss opplysninger om hva som var årsaken til at eleven skulle slutte ved skolen og hvilke planer de hadde videre.

Våren 2002 gjennomførte vi andre intervjurunde med lærerne. Det ble ikke foretatt intervju med lærere til de elevene som hadde byttet løp, gått ut av skolen eller sluttet. Årsaken til bortvalg og bytte av løp i videregående blant elevene i prosjektet kommer vi nærmere inn på i kapittel fem. Totalt intervjuet vi 36 lærere denne våren. Hvert intervju tok om lag 45-60 minutter. Intervjuene ble gjennomført på samme måte som tidligere. Vi ønsket å få greie på hva som var elevens opplæringstilbud, samt å få lærernes vurdering av elevenes faglige og sosiale progresjon, planer og mål for læringsarbeidet og en totalvurdering av hvor vellykket skolens arbeid med eleven var.

Samme vår ble det gjennomført observasjoner på elevenes læringsarena. Det ble gjort i alt 21 observasjoner av elever. Vi hadde ikke mulighet til å observere alle elevene i prosjektet på grunn av at vi hadde begrenset tid til rådighet og derfor måtte velge ut noen av elevene. Det var stort sett skolene selv som sto for utvalget av de elevene som skulle observeres. Kriteriene for å velge ut elever til observasjon var av praktisk art, som at elevene var på skolen i observasjonsperioden og ikke hadde utplassering, og at flere elever i samme klasse kunne observeres samtidig. Elleve av observasjonene ble gjennomført i Nordfylket og ti i Sørfylket. Ved observasjonene av elevene ved skolene i Nordfylket fulgte vi hver elev i tre dager, i Sørfylket fulgte vi hver elev en dag. Årsaken til denne forskjellen kommer av at vi underveis i prosjektet søkte fylkene om ekstra bevilgning til å foreta en mer omfattende observasjon. Det var bare Nordfylket som hadde anledning til å gi denne ekstra bevilgningen. Kvaliteten på observasjonsdata fra de to fylkene ble selvsagt ulik som et resultat av dette og det hadde vært en fordel om omfanget på datainnsamlingen kunne vært lik i de to fylkene. Det må likevel presiseres at kvaliteten på observasjonsdata er tilfredsstillende også i Sørfylket.

Hovedformålet med observasjonene var å få mer kjennskap til hvilken form opplæringen elevene mottok hadde. Med form for opplæring mener vi hvilke arbeidsmåter, undervisningsopplegg og utforming av læringsaktivitet som ble brukt. Vi ønsket å få innblikk i hvordan eleven fungerte både sosialt og faglig. Vi ønsket å se på de sosiale og fysiske rammene for læringsaktiviteten, klassemiljø, relasjoner mellom eleven og lærere, samt mellom eleven og medelever.

Ved observasjonene inntok forskeren en "bakerst i klasserommet posisjon", i den grad det lot seg gjøre. Elevene som ble observert hadde på forhånd blitt fortalt at en av oss ville komme for å observere dem på deres læringsarena. Elevene ble også gjort oppmerksomme på at klassekameratene ville bli fortalt at skolen og klassen var med i et forskningsprosjekt og at det ville være en forsker til stede for å observere hele klassen. Alle elevene ga uttrykk for at de syntes dette var greit. For hver ny klasse eller time hvor det var nye elever til stede ble forskeren presentert og i de fleste timene fikk elevene beskjed om ikke å ta hensyn til dette og være slik de pleide å være. Under observasjonen ble det fortløpende tatt notater av hva som foregikk i timene. Vi hadde på forhånd utarbeidet en observasjonsguide som retningsgivende for hva vi skulle se etter; arbeidsform, læringsaktivitet, elevenes deltakelse og innsats, klassemiljø, elevens forhold til medelever og lærere (se vedlegg 12). I praksis fungerte observasjonsguiden som en huskeliste, men noe strengt avgrenset observasjonsskjema var det ikke. Vi bestrebet oss på å ha en åpen tilnærming, det vil si å ta inn så mange inntrykk som mulig, for dermed å holde muligheten åpen for å se også det uventede.

1.4.6 Datainnsamling tredje skoleår

I høstsemesteret i prosjektets tredje skoleår ble det ikke gjennomført noen datainnsamling. Tredje runde med intervjuer av både elever og lærere ble gjennomført våren 2003, altså det siste semesteret vi fulgte elevene. Vi intervjuet i alt 28 elever. Alle de gjennomførte intervjuene varte i ca en halv time. Fem av elevene fikk vi ikke gjennomført noe intervju med. Årsaken til det var flere: eleven var syk på intervjudagen, eleven ønsket ikke å bli intervjuet, vi kom ikke i kontakt med lærer og dermed heller ikke eleven eller at eleven var på utplassering. Samme vår intervjuet vi også elevens lærere og i noen tilfeller også rådgiverne. Også disse intervjuene varte i en halv time.

Dette var den siste datainnsamlingen i prosjektet. Det vi ønsket å kartlegge gjennom disse avslutningsintervjuene var hvordan elevene vurderte utdanningsløpet sitt fra høsten 2000 og frem til februar 2003. Vi ønsket å få kjennskap til hvordan det gikk med elevene både faglig og sosialt, hvilke forventninger elevene hadde til denne våren, hva de syntes om opplæringstilbudet sitt, hva de planla å gjøre høsten 2003 og hvilke planer de hadde for fremtiden.

Under alle intervjuene fra høsten 2000 til våren 2003 tok vi notater. Det var et bevisst valg fra vår side å ikke ta opp samtalene på bånd. Valget ble gjort selv om det medførte at en del av informasjonen fra samtalene ville gå tapt. Dette informa-

sjonstapet er vurdert i forhold til de ekstra kostnadene prosjektet ville ha blitt påført ved transkribering av alle intervjuene. Dette er også vurdert i forhold til den totale datamengde som prosjektet ville skape.

Prosjektet har hatt et longitudinelt design og elevene er fulgt gjennom tre år i videregående opplæring. En konsekvens er meget store datamengder. Å bruke intervjunotater som data i stedet for transkriberte intervjuer, bidrar til å redusere datamengden. Opplegget med å vende tilbake til respondentene flere ganger gjennom tre år, muliggjør også ny innhenting av tapt informasjon. For å kunne håndtere de store datamengdene på en fornuftig måte tok vi i bruk et analyseverktøy - NVivo - som er velegnet til analyser av omfattende kvalitativt datamateriale.

Ved hjelp av programvaren har vi gjennom koding av tekst systematisert nedskrevne intervjuer og observasjoner. Kodingen av materialet har gjort det mulig å sortere dataene etter innhold og i forhold til de spørsmålsstillingene vi har hatt. Vi har hatt muligheten til å skape en struktur og orden i det rikholdige materialet. Programmet gir også muligheten for fleksibilitet underveis i prosjektarbeidet på den måten at vi kan organisere kodene på andre måter enn det som var utgangspunktet vårt da vi begynte. Ved hjelp av NVivo har vi fått en god oversikt og kontroll over et omfangsrikt kvalitativt datamateriale.

I tabell 1.1 gir vi en oversikt over hvor mange intervjuer vi gjennomførte med elever, foreldre og lærere og når de ble gjennomført. I tillegg viser tabellen hvor mange observasjoner som ble gjort i prosjektperioden.

Tabell 1.1 Oversikt over antall intervjuer og observasjoner gjennom fire år

Datatype	2000	2001	2002	2003
Foreldre/foresatte intervju	36			
Elevintervju	48	44		28
Lærerintervju		47	36	31
Kort observasjon		35		
Lang observasjon			21	

1.4.7 Anonymitet og taushetsplikt

Som vi har redegjort for foran, presenteres fylkene med fiktive navn. Det samme gjelder for skolene. Elevene vi har møtt omtales ikke med navn. Vi gjør dette fordi elevene skal forbli anonyme. Det handler om anonymitet i forhold til omverdenen og anonymitet innad i prosjektet for de informantene som kjenner hverandre. Men anonymitet har også vært viktig for oss underveis i prosjektet i forhold til de øvrige elevene som ikke har vært med i prosjektet og i forhold til deltakernes klassekamerater.

Når elevene har sagt seg villige til å delta i undersøkelsen, har det vært under forutsetning av at de ikke skal kunne identifiseres. De fiktive navnene som gis fylkene og skolene berører ikke meningsinnholdet i rapporten. Disse hensynene til

anonymitet har ingen direkte betydning for innholdet i presentasjonen av resultater. Vi mener at anonymiteten er godt ivaretatt for elevenes del. For det første er dette en selvsagt rett mennesker som deltar i slike undersøkelser har, og for det andre er det ikke noe forskningsmessig poeng å identifisere enkeltindivider. Det sentrale målet med undersøkelsen er ikke å fortelle hvordan det går med Ola eller Kari, men å gi noen analyser av hvordan norsk spesialundervisning er og virker, eksemplifisert ved seks ulike skoler i to fylker. Hvilke skoler og hvilke fylker det er, er også uinteressant. Det interessante og viktige er å kunne fortelle om og analysere ulike spesialpedagogisk praksis.

Vi mener at anonymiteten til omverdenen utenfor skolene er ivaretatt. Det er svært viktig å være oppmerksom på spørsmål vedrørende anonymitet når informantene kjenner hverandre (Thagaard 2002). Hvordan kan vi for eksempel sikre elevene anonymitet i forhold til lærere som kjenner dem godt? Med en gang vi bruker et eksempel eller ett sitat, så er det fare for at en lærer eller andre på elevens skole kan gjenkjenne eleven. Dette forholdet har vi hatt i tankene når vi har skrevet rapporten, og har gjort vårt ytterste for at elevene ikke skal kunne kjennes igjen. De to underveiserapporteringene som har blitt skrevet i prosjektet har vært unntatt offentligheten, nettopp for å sikre elevenes anonymitet på best mulig måte.

1.4.8 Samtykke

Før vi intervjuet elevene første gang fikk vi samtykke til deltakelse i prosjektet både fra den enkelte elev og elevens foresatte. Elevene ga - under forutsetning av garanti om full anonymitet ovenfor utenforstående sitt samtykke til:

- å bli intervjuet inntil to ganger pr. skoleår
- å bli observert i undervisning/læringsarbeid på ulike læringsarenaer eleven deltok i
- å gi forskerne tilgang til opplysninger om eleven i løpet av prosjektets varighet som var registrert skriftlig eller ved hjelp av edb ved elevens skole eller ved inntakskontoret hos utdanningsetaten i de to fylkene
- å få tilgang til opplysninger om eleven gjennom samtaler og intervju med personale på elevens skole
- å få tilgang til opplysninger om eleven gjennom samtaler og intervju med elevens foreldre/foresatte

I det første intervjuet med elevene og foreldrene informerte vi både skriftlig og muntlig om hva det ville innebære å si ja til å være med i prosjektet. Vi fortalte om omfanget av datainnsamlingen og hvilken form dette ville ha (intervju, observasjon, dokumenter om eleven). Vi prøvde også å ta hensyn til at det kunne være vanskelig å forstå hva dette ville innebære for elevene og vi prøvde å forklare på en

måte som vi mente elevene ville forstå. Før elevene gav sitt samtykke informerte vi om at det ved prosjektets slutt skulle skrives en rapport med bakgrunn i de opplysningene vi har samlet inn over de tre årene prosjektet har vart.

Vi har i samtykkeskjemaet tatt høyde for fleksibiliteten i endring i datainnsamlingen, og elevene har for eksempel ikke blitt intervjuet to ganger i året. Elevene har også blitt informert om at deltakelse i prosjektet er frivillig og at de når som helst i prosjektet kan trekke seg uten å gi en begrunnelse til oss. I løpet av de tre årene prosjektet har vart var det kun en elev som ikke ønsket videre deltakelse i prosjektet.

1.5 Om rapportens oppbygging

Som vist i avsnitt 1.2, har dette prosjektets problemstilling vært:

Hvilken sammenheng er det mellom den pedagogikk elever med spesialundervisning deltar i på de seks skolene og a) ungdommens trivsel mens de er elever; og b) resultater av læringsarbeidet?

Problemstillingen består av ulike elementer, som behandles i rapportens ulike kapitler

- Den *pedagogikk* elever med spesialundervisning deltar i. Ulike pedagogiske grunnsyn, opplæringsformer og måter å organisere spesialundervisning på drøftes i rapportens kapittel 2.
- Prosjektets *målgruppe*: Spesialundervisningstilbudet ved de seks skolene presenteres i kapittel 3, og elevene som er med i prosjektet presenteres i kapittel 4.
- *Resultat* av aktiviteten: I kapittel 5 drøftes elevenes trivsel og deres faglige og sosiale utbytte av læringsarbeidet, og resultatet av læringsarbeidet sees i *sammenheng* med den pedagogikk elevene har deltatt i.

Helt til slutt, i kapittel 6, foretar vi en oppsummerende drøfting av våre funn og analyser.

2 Pedagogisk grunnsyn, opplæringsformer og organisering av spesialundervisning

I dette kapitlet gis en kort presentasjon av ulike pedagogiske grunnsyn, noen hovedtyper av undervisnings- og opplæringsformer og forskjellige måter å organisere spesialundervisning på. Begrepene og den pedagogiske teorien som presenteres her, er ment som et bakteppe en kan se ulike opplæringspraksis og spesialundervisning i lys av (kapittel 5).

2.1 Ulike pedagogiske grunnsyn og deres konsekvenser for opplæringen

I begrepet pedagogisk grunnsyn inkluderer vi i denne sammenheng kunnskaps- og læringssyn, elevsyn og lærersyn. Hvordan en oppfatter kunnskap, hvilken oppfatning en har av hvordan læring foregår, hvordan en ser på eleven og på lærerens rolle får implikasjoner for opplæringen gjennom hvilke opplæringsaktiviteter og arbeidsmåter som velges. Vi har valgt å kontrastere to ytterpunkter når det gjelder pedagogisk grunnsyn. I vår fremstilling bygger vi på Dysthe (1995 og 1999)⁵. En stikkordsmessig oversikt over de to ytterpunktene, som vi har kalt Perspektiv 1 og Perspektiv 2, gis i tabell 2.1 på neste side. I det følgende gir vi en nærmere omtale av innholdet i tabell 2.1.

2.1.1 Kunnskaps- og læringssyn

Dysthe (1999) redegjør for tre ulike perspektiver på læring: behavioristisk, kognitivt og sosiokulturelt. Behaviorismen legger vekt på at "kunnskap er objektivt gitt og bygger på empirisk erfaring" (Dysthe 1999, s 4). Konsekvensen av det behavioristiske læringssynet er at eleven sammenlignes med "et tomt kar som skal fylles med autorisert kunnskap" (Dysthe 1995:47). Kunnskap kan formidles og overføres. Elevene skal først "lære grunnleggende fakta og først på et seinere stadium forventer ein at dei er i stand til å tenkje, reflektere og bruke det dei lærer" (Dysthe

⁵ Vi har brukt Dysthe (1995, 1999) som kilde for fremstillingen i dette kapitlet. Hun står for et pedagogisk grunnsyn som er sammenfallende med det vi har kalt Perspektiv 2 i tabell 2.1. Ideelt sett burde vi ikke latt Dysthe presentere sin "motpart", men gått til originalkilden. Når vi likevel har gjort dette, skyldes det blant annet at det vi har kalt Perspektiv 1 for de fleste med kjennskap til norsk skole er kjent, mens det Dysthe presenterer nok for en del er nyere tanker.

1999:4). Dette er nok den mest utbredte oppfatningen av kunnskap og det kunnskapssynet svært mye tradisjonell skolepraksis har bygd på.

Innenfor kognitivismen ligger vekten på ”det enkelte menneskets rasjonelle evne til å forstå og danne seg omgrep og på den måten skaffe seg kunnskap” (samme sted). Kognitivismen ligger til grunn for et

Tabell 2.1 *To ulike pedagogiske perspektiver.*

	Perspektiv 1	Perspektiv 2
Kunnskaps- og læringssyn	Kunnskap sees som allment aksepterte sannheter. Kunnskap er blitt en etablert autoritet. Grunnleggende kunnskap kommer først, tenkning og refleksjon kommer senere. Fakta → Forståelse → Analyse Kunnskap formidles og overføres.	Kunnskap eksisterer ikke uavhengig av den som lærer. Kunnskap konstrueres eller skapes på nytt hos hver enkelt i samspill med andre innenfor en kontekst. Tenkning kommer først eller samtidig med fakta. Fra enkle til kompliserte mentale modeller. Kunnskap veves sammen med det individet vet og kan fra før. Kunnskapen vil variere med den som lærer.
Elevsyn	Eleven som passiv mottaker. Eleven som et tomt kar som skal fylles med kunnskap. Eleven som tabula rasa – blanke ark der erfaring og undervisning skriver sine tegn.	Eleven som aktiv i samhandling med andre innenfor en kontekst. Det er bare den lærende selv som kan gjøre læringsarbeidet. Ingen kan overta andres strukturer for det som skal læres. Verden blir ikke oppdaget, men konstruert etter et sett av strukturelle regler.
Lærersyn	Formidler	Tilrettelegger
Kontroll på læringsarenaen	Lærerstyrt undervisning	Delt kontroll. Ansvar for egen læring
Modeller for læring	Monologisk organisert (presenterende) undervisning: <ul style="list-style-type: none"> - Lærerstyrt samtale - Overføring og formidling av kunnskap - Objektivisme: Kunnskap er noe gitt - Lærer og læreboka som autoriteter, ekskluderer den lærende 	Dialogisk organisert (sosialinteraktiv) undervisning: <ul style="list-style-type: none"> - Diskusjon - Omforming av forståelse - Dialogisme: Kunnskap er noe som blir skapt gjennom interaksjon mellom ulike stemmer - Inkluderer elevens tolkninger og personlige erfaringer Mesterlære: <ul style="list-style-type: none"> - Praksisfellesskap - Tilegnelse av faglig identitet - Læring gjennom handling - Evaluering gjennom praksis Konsekvenspedagogikk: <ul style="list-style-type: none"> - Handlingsorientert praksis - Debatt og diskusjonsfremmende metoder

konstruktivistisk læringssyn (samme sted). I følge et konstruktivistisk syn eksisterer ikke kunnskap uavhengig av den som lærer. "Kunnskapen konstrueres eller skapes på nytt av hver enkelt, og fordi den veves sammen med det som individet vet fra før, vil kunnskapen variere med den som lærer" (Dysthe 1995:47). Dette innebærer at en ikke kan overta andres kunnskapsstrukturer, men at hver elev må konstruere sine egne kunnskapsstrukturer når de skal lære. Læring ses på som "en prosess der elevene tar i mot informasjon, tolker den, knytter den sammen med det de allerede vet, og reorganiserer de mentale strukturene om det er nødvendig for å passe inn ny forståelse" (Dysthe 1995:49).

Det sosiokulturelle perspektivet er en videreutvikling av det konstruktivistiske synet. Forskjellen ligger i at konstruktivismen bygger på at kunnskapen konstrueres gjennom individuelle prosesser, mens det sosiokulturelle perspektivet "legg avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling" (Dysthe 1999:6). Interaksjon og samarbeid blir helt grunnleggende. Sett fra et sosiokulturelt perspektiv er individet alltid del av en kontekst, og kan ikke forståes løsrevet fra konteksten. I sin vektlegging av samhandling som grunnlag for kunnskapsutvikling bygger Dysthe på John Dewey (1859-1952), Lev S. Vygotsky (1886-1934) og Mikhail Bakhtin (1895-1975).

2.1.2 Elevsyn

I hovedsak kan en skille mellom på den ene siden et elevsyn som innebærer at eleven er en passiv mottaker, og på den andre siden ulike varianter av syn på eleven som aktiv (Dysthe 1995:53).

Behaviorismens oppfatning av barnet som "tabula rasa" (blank tavle) innebærer at eleven stiller med "blanke ark der erfaring og undervisning skriver sine tegn" (Dysthe 1995:53). Eleven blir her sett på som en passiv mottaker. Konsekvensen for opplæringen blir at læreren forsøker å overføre kunnskap til elevene.

Det konstruktivistiske perspektivet, som bygger på at eleven konstruerer sin egen kunnskapsstruktur gjennom å forholde seg til ny informasjon, har som konsekvens at en ser på eleven som aktiv i sin egen læringsprosess. Konsekvensen for opplæringen blir at en legger vekt på aktiviteter som gjør det mulig for eleven å integrere ny kunnskap i sine egne strukturer (Dysthe 1995:53).

Det sosiokulturelle perspektivet, som bygger på at eleven lærer i samhandling med andre innenfor en gitt kontekst, har som konsekvens at en ser på eleven som aktivt samhandlende med andre individer i sin egen læringsprosess. Konsekvensen for opplæringen blir at en forsøker å skape lærings situasjoner hvor elevene får arbeide aktivt sammen med andre for å lære.

2.1.3 Lærersyn

Lærerrollen er svært sammensatt, men lærerens hovedoppgave er å være til stede sammen med elevene og bidra til deres læring. Hvordan denne oppgaven utføres

vil henge sammen med lærerens elevsyn. Ser en på eleven som en *tabula rasa* vil lærerens rolle i hovedsak være som *fomidler* av autorisert kunnskap. Innenfor en konstruktivistisk eller sosiokulturell tradisjon vil en se læreren som *tilrettelegger* av elevens læringsarbeid. Dysthe (1995) peker på at læreren ikke har noen mindre viktig oppgave som *tilrettelegger* enn som *fomidler*. Dysthe (1995) viser til Vygotskys dialektiske syn på utviklingsprosessen som innebærer at en "ikke kan lære noe uten utvikling, og heller ikke ha utvikling uten læring – de er gjensidig avhengig av hverandre" (s.54). I følge Vygotsky kan læreren aktivt fremme utvikling og læring ved å gå inn i læringsprosessen. Vygotskys forestilling om *den nære utviklingssonen* og Bruners begrep om *stillasbygging* illustrerer hvor viktig oppgave læren har som tilrettelegger.

Den nære utviklingssonen defineres som "Avstanden mellom det virkelige utviklingsnivået eleven er på, som viser seg ved selvstendig problemløsning, og nivået på den mulige utviklingen som kunne finne sted gjennom problemløsning under en voksens veiledning eller i samarbeid med medelever som er kommet lenger" (Vygotsky 1978:86, oversatt og gjengitt i Dysthe 1995:54). Dysthe (1995) peker på at dette innebærer at hvis eleven overlates til seg selv vil læring og utvikling stoppe opp eller forsinkes. For at utvikling skal skje må læringsaktiviteten rettes mot det som ligger foran eleven.

Stillasbygging er den hjelpen voksne og medelever gir i den nære utviklingssonen, og dialog med andre er en grunnleggende del av stillasbyggingen. Dysthe (1995) peker på at "Å bygge stillas er noe mer enn å gi støtte. Det er å utnytte den utviklingssonen der eleven er, bygge på det de allerede kan gjøre, og så hjelpe dem til å gå videre og gjøre det de ikke makter på egenhånd, å utvikle ferdigheter som ikke er modnet, men som er under modning" (s.56).

Når fokus flyttes fra lærerens formidling til elevenes omforming av kunnskap, fra den som skal undervise til den lærende, berøres fordelingen av hvem som har ansvar for læringen og kontrollen i klasserommet. For at elevene skal kunne ta ansvar for egen læring må de også ha en viss grad av kontroll over målet med opplæringen, kontroll i valg av redskaper i opplæringen og kontroll med bruken av redskaper (Dysthe 1995:58). Men selv om elevene må få kontroll for å kunne ta ansvar er dette en prosess som er avhengig av to parter. Både lærer og elever må venne seg til nye roller dersom de fra før er vant med et "tradisjonelt klasserom" (Dysthe 1995:226).

Bjørger (1996) hevder at det er nødvendig med endringer i læringsprosessene i skolen og "en ny modell for arbeidsdelingen mellom de to yrkesgruppene, den lærende og hjelperen" (Bjørger 1996:53). Men som det ble pekt på i avsnitt 2.1.3, innebærer ikke dette at lærerens oppgave og ansvar er mindre enn tidligere. Lærerens rolle som tilrettelegger for elevenes læring innebærer også at læreren har ansvar for at elevene får opplæring og trening i det å ta ansvar for egen læring. Det er læreren som til syvende og sist har hovedansvaret for tilrettelegging av læringsaktiviteten slik at elevene faktisk får den opplæringen de har krav på.

2.2 Monologiske og dialogiske klasserom⁶

Dysthe (1995) kontrasterer det hun kaller *det monologiske* og *det dialogiske* klasserommet (s.205). De to ulike typene klasserom har hun utledet som en forlengelse av de to ulike ytterpunktene av pedagogiske grunnsyn (Perspektiv 1 og Perspektiv 2, se tabell 2.1). Ut fra de to ulike pedagogiske grunnsynene kan en se for seg to ulike modeller for læring i klasserom, en monologisk organisert og presenterende undervisning (Perspektiv 1) og en dialogisk organisert og sosialinteraktiv undervisning (Perspektiv 2). Det er viktig å understreke at dette er en forenkling, og at ingen klasserom er bare det ene eller det andre. Motsetningen brukes for å synliggjøre ulike pedagogisk praksis.

Det monologiske klasserommet domineres av *presenterende undervisning*. Monologisk undervisning er karakterisert av mye enveis kommunikasjon og lærerens formidling av kunnskap. Undervisningen tar utgangspunkt i gitt kunnskap, som regel fra læreboka, og knytter ikke an til elevenes erfaringer. Dysthe (1995) peker på at presenterende undervisning er den formen som tradisjonelt har preget skolens undervisning. Årsaken til at den presenterende undervisningsformen har vært så dominerende, hevder Dysthe (1995:205) ”henger sammen med at den som skal lære, per definisjon mangler kunnskap, og enveiskommunikasjon fra dem som vet til dem som ikke vet, synes å være en naturlig måte å undervise på”.

Det dialogiske klasserommet derimot domineres av *sosialinteraktiv undervisning* og bygger på et konstruktivistisk og/eller sosiokulturelt perspektiv. I denne undervisningsformen legges det vekt på interaksjon og samhandling mellom læreren og elevene og mellom elevene. Kilde til verdsatt kunnskap inkluderer også elevens tolkninger og personlige erfaringer. Et vesentlig kjennetegn ved dialogisk undervisning er at den bygger på antagelsen om at mening blir skapt gjennom interaksjon og samhandling. ”Forståelse blir skapt i samspillet mellom elever og lærer mens de snakker og lytter og leser og skriver” (s.204). Læring forstås både som kognitiv og sosial aktivitet. Noe som innebærer at ”mening blir skapt i fellesskap, og at optimalt læringspotensial er avhengig av samspill mellom disse to prosessene” (Dysthe 1995:204). Å lære ses ikke som å få påfyll med informasjon som en lærer formidler, men som en omforming og utvidelse av tidligere forståelse. Dysthe (1995) definerer sosialinteraktiv undervisning som ”alle typer undervisning som aktivt legger vekt på å skape dialog mellom eleven og andre og mellom eleven og det stoffet som læres. Formålet er å legge til rette for at eleven konstruerer sin egen kunnskap, for eksempel ved at det nye knyttes til det eleven vet og kan fra før, og ved at det nye stoffet blir belyst gjennom andre elevers måte å oppfatte det på” (s.52). I beskrivelsen av den dialogiske undervisningsformen knytter Dysthe (1995) særlig an til tidligere arbeider av Bakhtin og Rommetveit.

⁶ Klasserom må her forstås som alle skolens ulike læringsarenaer, for eksempel verkstedet.

Dysthe (1995) understreker at hun ikke står for en enten eller holdning når det gjelder valg mellom disse metodene. Hun hevder at "begge disse grunnformene har sin plass. Men fordi vår kultur og dermed vårt skoleverk er så preget av den presenterende monologiske kommunikasjonsformen, er det behov for å legge mye større vekt på den sosial-interaktive tilnæringsmåten og på dialog i vid forstand" (s.52). Generell del av læreplanen for grunn- og videregående opplæring understreker dessuten samtaler som arbeids- og læringsform i klasserommet (Aukrust 2001:173). Imidlertid er det svært viktig å understreke at gruppearbeid i seg selv ikke sikrer dialogiske klasserom og at ikke alle samtaler i et klasserom er dialogiske, de kan ha form som en monologisk dialog. Dysthe (1995:206) peker på at *den monologiske dialogen* er en form for dialog som domineres av læreren. I den monologiske dialogen er lærerens spørsmål til elevene lukkede, det vil si at læreren sitter med fasiten, og elevenes svar fyller inn tomme hull i lærerens fremstilling.

I motsetning til den monologiske samtalen har *den dialogiske samtalen* flere elev-responser mellom hver lærerinitiering. Den dialogiske samtalen kjennetegnes ved bruk av *autentiske spørsmål*, *opptak* og *høy verdsetting*. *Autentiske spørsmål* innebærer at ingen svar er gitt på forhånd, spørsmålene er åpne og læreren sitter ikke med svaret. *Autentiske spørsmål* gir eleven rom til å reflektere og tenke selv, ikke bare huske og reproducere. *Opptak* innebærer at læreren følger opp elevens svar ved å inkorporere svaret i et påfølgende spørsmål. På den måten signaliserer læreren til eleven at det var et ok svar. Eleven får tid til å reflektere videre på det hun/han har sagt og svaret trekkes inn i dialogen mellom elevene. *Opptak* fører samtalen videre på samme spor og unngår brudd, noe som gjør at den dialogiske undervisnings-samtalen nærmer seg en vanlig samtale. *Høy verdsetting* innebærer at læreren bygger videre på elevens svar i undervisningen som følger. På den måten viser læreren at han/hun tar innholdet i det eleven sier på alvor og bruker det videre i undervisningen. Når lærere derimot gir en evaluering ved bare å si "riktig" og "bra" gir ikke det samme tilbakemeldingseffekt i forhold til elevens selvfølelse, dessuten signaliserer det at læreren besitter en fasit (Dysthe 1995).

2.3 Mesterlære

Nielsen og Kvale (1999:24) beskriver mesterlære som "læring gjennom deltakelse i et praksisfellesskap, med gjensidige forpliktelser for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over en lengre periode". De peker på at opplæringen foregår i den sammenhengen hvor det lærte skal benyttes, det vil si at læringen er innvevd i en gitt sosial praksis og den forutsetter at den som skal lære deltar i denne praksisen (Nielsen og Kvale 1999:23). De peker på fire hovedtrekk ved mesterlære; praksisfellesskap, tilegnelse av faglig identitet, læring gjennom handling og evaluering gjennom praksis.

Med *praksisfellesskap* siktes det til at mesterlære finner sted i en sosial organisasjon. "Gjennom legitim perifer deltakelse i fellesskapets produktive virksomhet

tilegner lærlingen seg gradvis håndverkets vesentlige ferdigheter, kunnskaper og verdier ved å gå fra perifer deltagelse til å bli et fullverdig medlem av faget” (Nielsen og Kvale 1999:19). Med *tilegnelse av faglig identitet* siktes det til at innlæring av et fags mange ferdigheter er trinn på veien mot å beherske faget. Dette er også avgjørende for at en skal oppnå faglig identitet. Mesterlære innebærer *læring gjennom handling* ved at den ”medfører en kompleks og differensiert struktur hvor det er mulig å observere og imitere det arbeidet som mesteren, fagarbeiderne og de andre lærlingene utfører” (Nielsen og Kvale 1999:19). I mesterlære foregår *evaluering gjennom praksis*. Dette innebærer at evalueringen hovedsakelig finner sted ”i arbeidssituasjonen ved kontinuerlig å prøve ut ferdigheter og motta tilbakemelding fra måten produktene fungerer på og fra kundenes reaksjoner. En tradisjonell mesterlære avsluttes med en formell prøve for få svennebrev (eller fagbrev)” (Nielsen og Kvale 1999:19).

Mesterlære omfatter mange læreformer som også er kjent fra andre sammenhenger. Av ulike teorier om hvordan læring foregår kan mesterlære knyttes til det generelle prinsippet *learning by doing* fremsatt av Dewey, læring gjennom observasjon, imitasjon og identifikasjon som Bandura har utforsket, læring gjennom trening, veiledning og supervisjon, og læring via cases, eksempler og fortellinger (Nielsen og Kvale 1999:23). Mjelde (2002) nevner i tillegg Vygotskys begrep om den *nærmeste utviklingssonen* (se omtale i avsnitt 2.1.3) og Bruners begrep om *stillasbygging* (se omtale i avsnitt 2.1.3) som sentrale aspekter i hvordan en gjennom bruk av mesterlære legger til rette for læring.

Dewey er den mest kjente av reformteoretikerne som allerede på begynnelsen av 1900-tallet la frem pedagogiske opplegg der aktivitetstanken stod i sentrum. I følge Dewey bør opplæringen bygges opp gjennom at eleven skal anvende ting og begrep, derav uttrykket *learning by doing*, og den bør foregå i et stimulerende sosialt miljø som innbyr til løsning av felles oppgaver. Dewey la vekt på at elevens aktivitet skal settes i sentrum for planlegging og gjennomføring av undervisning.

Bandura hevder at det meste av menneskelig atferd læres gjennom observasjon av andre, såkalt modellering (Bandura 1986:47). Bandura definerer læring slik: ”Learning is largely an information-processing activity in which information about the structure of behaviour and about environmental events is transformed into symbolic representations that serve as guides of action” (Bandura 1986:51).

Mesterlære tilhører det vi har kalt Perspektiv 2 i tabell 2.1 og kan karakteriseres som sosialinteraktiv opplæring. Mesterlære legger vekt på at eleven skal være aktiv og handlende, men også observerende for senere å prøve aktiviteten ut i praksis. Lærerens rolle innenfor mesterlæretradisjonen består i å være veileder, tilrettelegger og rollemodell. Innenfor mesterlæretradisjonen ses kunnskap på den ene siden som noe som bygges opp i interaksjon mellom individer og det arbeides ut fra at kunnskapen må skapes på nytt hos den enkelte elev gjennom at det selv prøver og trener på ferdigheten gjennom praktiske øvelser. På den andre siden er det i yrkesfag helt spesifikke kunnskaper og ferdigheter en elev skal lære seg gjen-

nom å lære å gjøre det samme som mesteren, i den forstand at det er en mal for hvordan produktet skal bli. Når det gjelder kontroll på læringsarenaen er denne delt, det vil si at det er læreren/mesteren som bestemmer hva som skal læres og hvilken aktivitet elevene skal jobbe med, men siden læringsarbeidet er praktisk arbeid har elevene en viss innflytelse på hvordan resultat blir ved å styre sin egen innsats.

2.4 Konsekvenspedagogikk

En av skolene som er med i dette prosjektet, Marka videregående skole, har valgt konsekvenspedagogikk som grunnlag for utforming av sitt opplæringstilbud. Konsekvenspedagogikk er utviklet av den danske psykologen og filosofen Jens Bay, som i en årrekke har arbeidet med ungdommer med tilpasningsvansker. Vår fremstilling av konsekvenspedagogikk bygger på litteratur skrevet av Bay (1982 og 1995), samt skriftlig materiale utarbeidet ved Marka videregående skole.

Konsekvenspedagogikk er en teori om sosial læring og utvikling som hevder at det er gjennom handling mennesket virkeliggjør seg selv. Mennesket er ikke bare hva det viser seg å være i sin handling, men også hva det er i kraft av og i forhold til andre mennesker. Det er et sosialt vesen, fritt og ansvarlig og må bære konsekvensene av sine handlinger, selv om disse er påvirket av andre handlinger, eller fremkalt av ytre sosialt press (Bay 1982:42). I konsekvenspedagogikken er det konsekvensene av en handling som tillegges vekt, ikke sinnelaget hos den handlende. "Ingen situasjoner er så absolutt tvingende at de som lever i den blir tvunget til å handle på en bestemt måte. Alle situasjoner inneholder flere handlingsmuligheter" (Bay 1982:42). Konsekvenser for oppdragelsen og opplæringen blir å veilede elevene til å se hvilke mulige handlingsalternativ de har og hvilke utfall og konsekvenser ulike handlinger medfører.

Bay (1982:57) understreker at konsekvens ikke er identisk med straff. Konsekvenser kan både være positive og negative, mens straff alltid er negativt. Straff er noe som idømmes av andre og innebærer en moralsk vurdering av en handling. Konsekvenser er en følge av en handling. Et mål i konsekvenspedagogikken er at elevene skal gjøres klar over de konsekvensene ulike handlinger medfører, både for dem selv og for andre. Elevene skal gjøres klar over at de ikke kun velger handlingen isolert, men også handlingens konsekvens.

Elever med behov for spesialundervisning kan ha svært ulik kompetanse når det gjelder hvilke valgmuligheter som finnes for å handle moralsk forsvarlig. En viktig oppgave for en konsekvenspedagog er å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Skolens oppgave blir å påpeke ulike handlingsalternativer, og de konsekvensene ulike handlinger fører med seg. Lærerens oppgave er ikke å få elevene til å gjøre det som læreren synes er fornuftig. Lærerens oppgave er å skape refleksjon hos eleven gjennom å synliggjøre alternativene. Det er også lærerens oppgave å understreke den enkelte elevs ansvar for egne valg og for de konsekvenser valgene medfører,

både for den enkelte og for fellesskapet. Målet for opplæringen blir å skape et stort handlingsrom og gjennom dette øke elevenes utviklingsmuligheter. Elevenes utviklingsmuligheter økes ved at de ser de logiske konsekvensene av ulike handlingsvalg. På den måten kan de lære å arbeide målrettet mot ønskede resultater.

I konsekvenspedagogikk vektlegges fellesskapets betydning for den enkeltes utvikling av sosiale ferdigheter høyt, eleven inngår i et fellesskap der gjensidige forpliktelser, kollektiv forståelse og individuelt ansvar står i sentrum. Samtidig som eleven har frihet og ansvar for selv å velge sin egen læring og dermed også sitt eget liv.

Opplæring i tråd med konsekvenspedagogikk skjer gjennom handlingsorientert praksis som skal gi en helhetlig læring hvor en i tillegg til rent faglig kunnskap også legger vekt på opplæring i sosiale ferdigheter. I følge Bay (1995:1) skal ferdigheter tilegnes gjennom praksis og i mindre grad gjennom formalisert, teoretisk undervisning. Dette gjelder både i forhold til tilegnelse av sosial kunnskap og faglig opplæring, og er dermed et grunnleggende prinsipp i hele den pedagogiske tenkingen. Derfor skal kunnskapen være maksimalt praksisbasert. Opplæring i tråd med konsekvenspedagogikk er organisert slik at den enkelte elev lærer gjennom observasjon av andre deltagere i produksjons- og arbeidsfellesskapet, og gjennom imitasjon av de elever som er mer kyndige enn de selv (1995:16).

Når det gjelder allmenne undervisningsemner av mer kulturell, politisk og samfunnsmessig karakter skal det brukes debattfremmende metoder. Skolens rolle er å lære elevene til å ta kritisk stilling til hva de skal tro og hva de skal forkaste. Bay (1995:1) peker videre på at det handlingsteoretiske grunnsynet i konsekvenspedagogikken, slik det uttrykkes i holdningen ”mennesket er det, som det viser sig at være i sine handlinger”, stiller krav til at den pedagogiske praksisen bygger på læring gjennom handling. Bay begrunner dette med at den sosiale innlæringsprosessen ikke kan gjøres til gjenstand for teoretisk undervisning fordi det bærende ikke er faktakunnskap, men holdninger og forståelser (Bay 1995:3). Bay (1995:2) peker også på at konsekvenspedagogikken har samme syn på enhver form for tilegnelse av kunnskap og kompetanse. Den oppnås primært gjennom reflektert handling i form av den enkeltes forståelse for sitt samspill med og sin avhengighet av andre, og igjennom evnen til å kunne velge handleform og reflektere over sine handlinger sett i lys av andres tilbakemeldinger.

I følge konsekvenspedagogisk teori skal læring være under elevens kontroll fordi hver enkelt har sitt eget tempo. Elevene skal forholde seg enkeltvis til læringen. I en elevgruppe vil noen være nybegynnere, og noen vil nærme seg avslutningen på sin utdanning, og hver enkelt utvikler seg ut fra sine individuelle forutsetninger (Bay 1995:13). Det understrekes også at elevene skal beskjefte seg med oppgaver og problemstillinger som tilhører den virkelige verden (Bay 1995:14). Bay (1995) peker på at utdanningsområdene skal organiseres som arbeidsplasser hvor det utføres nødvendig arbeid, hvor elevenes innsats er vesentlig for løsningen av oppgavene. Aktiviteten skal ikke rettes mot undervisning av enkelte elever, men

mot faglig produksjon. Opplæringen skjer mindre gjennom direkte undervisning enn gjennom organisering av arbeidsmiljøet. Det blir da mindre fokus på de individuelle deltakerne enn på den sosiale praksisen og den faglige innsatsen, slik det er på en ordinær arbeidsplass. Dette er i tråd med det som presenteres som mesterlære i avsnitt 2.3. Bay (1995:15) hevder også at det er avgjørende at elevene har en forståelse for og en opplevelse av at de arbeider for å lære. Først når dette er til stede kan en snakke om læring gjennom praksis.

De operasjonaliserte retningslinjer for organisering av opplæring i tråd med konsekvenspedagogikk, har svært mange fellestrekk med det som kjennetegner både sosialinteraktiv undervisning (jf avsnitt 2.2) og mesterlære (jf avsnitt 2.3). Både innenfor konsekvenspedagogikken og dialogisk basert undervisning vektlegges debatt og diskusjonsfremmende metoder. Det samme gjelder også at elevene skal være aktive og at læreren hovedsakelig skal være tilrettelegger, og at elevene skal lære av hverandre og av læreren gjennom å jobbe sammen i et praksisfellesskap hvor elevenes læring foregår i en reell produksjonssammenheng.

2.5 Organisering av spesialundervisning

Spesialundervisning gis i dag hovedsakelig innenfor rammene av ordinære klasser eller i egne klasser på ordinære skoler, men kan også gis på egne skoler.

For de elevene vi har fulgt gjennom de tre årene prosjektet har vart, har følgende typer spesialundervisning blitt gitt (en grundigere presentasjon av de ulike typene spesialundervisning gis i kapittel 5):

- *Grunnkurs over to år*, innebærer at elevene får spesialundervisning gjennom å bruke mer tid enn normalt.
- *Utdanningsgrupper*, består av maksimalt åtte elever og har to eller flere medarbeidere (lærere og arbeidsledere). En utdanningsgruppe erstatter den tradisjonelle klassen.
- *Tolærerundervisning*, innebærer at det minimum er to lærere til stede i klasserommet som deltar i tilretteleggingen av elevenes arbeid. Måten tolærerundervisningen blir gjennomført på varierer fra at lærer nummer to hovedsakelig følger en enkelt elev, til at lærer nummer to deltar på lik linje med hovedlærer.
- *Opplæring utenfor klassen* betyr at elevene får noe av sin undervisning utenfor den klassen de ellers hører til. Hvordan denne formen for spesialundervisning gjennomføres varierer fra skole til skole. Eleven kan få opplæring alene med en lærer i ett eller flere fag, eleven kan få deler eller hele sin undervisning i en egen gruppe, eller eleven kan få tilbud om ekstra timer i tillegg til ordnær timeplan.

I tillegg til disse formene for spesialundervisning som elevene i prosjektet har fått tilbud om, vet vi at spesialundervisning også gis i andre former, som blant annet:

- *Smågrupper*, hvor det overordnede målet er at elevene skal fungere sosialt. Smågrupper går også under betegnelsen *firegrupper*.
- *Åttergrupper*, innebærer at det gis spesialundervisning i grupper med maksimalt åtte elever som har som mål å komme gjennom hele eller deler av læreplanen på grunnkursnivå.
- *Arbeid-Produksjon-Opplæring (APO)*, er en opplæringsform som består av arbeid (utplassering i arbeidslivet), produksjon (produksjon av arbeid eller tjenester i elevenes egen minibedrift på skolen) og opplæring (teoretisk eller praktisk opplæring). Opplæringsformen har forskjellige betegnelser i de ulike fylkene og varierer noe i utforming.
- *Kombinasjonsløp*, mellom skole og arbeidsliv, er et tilbud som retter seg mot alle elever. Det er en fleksibel ordning der den enkelte elev som er med på ordningen kan bestemme hvor stor del av tiden de vil være i arbeidslivet og på skolen.
- *Den tredje vei*, er en opplæringsform som er rettet mot elever som ikke ønsker å følge det ordinære tilbudet innenfor videregående opplæring men som retter seg mot en praktisk arbeidsrettet utdanning.

Når det gjelder omfanget av segregerte løsninger fant Markussen (2001) at om lag en av tre elever med spesialundervisning fikk spesialundervisningen i egne klasser med redusert elevtall. Han fant også at årsaken til tilretteleggingsbehovet i stor grad avgjorde om elevene ble plassert i egne eller ordinære klasser. Desto vanskeligere elevene hadde for å lære og for å "oppføre" seg, jo større var sjansen for at de ble tatt ut av fellesskapet og plassert i egne klasser. Videre fant han at hoveddelen av den fagspesifikke hjelpen for elever med spesialundervisning og tilhørighet til ordinære klasser (som vanligvis blir gitt i fagene norsk, engelsk og matematikk) ble gitt i form av enetimer eller i små grupper utenfor klassen (s.470). Markussen konkluderte med at bruk av segregerte løsninger innenfor spesialundervisningen i videregående opplæring hadde et ikke ubetydelig omfang.

2.5.1 Integrering – inkludering – segregering – ekskludering

Integrering og inkludering er ikke synonyme begreper. Integrering var på 60-tallet og et par tiår fremover honnørordet innenfor spesialundervisning. Integrering betyr at elever med spesialundervisning skal gå i samme klasse som ordinære elever. Ofte har dette betydd en ren fysisk plassering, og man har ikke alltid vært opp-tatt av elevenes faglige og sosiale utvikling. Mange har nok følt seg faglig hjelpeløse og sosialt ensomme i sin integrerte tilværelse.

Segregering har vært oppfattet som motsatsen til integrering. Når elever ikke har vært integrert, har de vært segregert. De har vært tatt ut av fellesskapet og plassert på spesialskoler, i egne klasser med redusert elevtall, eller de har fått mye av sin undervisning i enetimer eller grupper utenfor den klassen de formelt sett har hatt

tilhørighet til. Til tross for at integrering av elever med spesialundervisning lenge har vært et erklært utdanningspolitisk mål, var, som vi har vist i avsnitt 1.1, situasjonen i norsk videregående opplæring da dette prosjektet startet i 2000, fortsatt slik at segregerende virkemidler ble brukt i stor utstrekning.

Integrering/segregerings-tradisjonen har bygget på en medisinsk tilnærming. "Funksjonshemmingen forstås dermed i det vesentligste som et *individuellt problem* der den innsats som gjøres, må rettes inn mot å bedre den enkeltes tilpasning til eksisterende rammebetingelser" (Grue 2000). Man har betraktet årsaken til behovet for spesialundervisning som et problem ved individet som kunne repareres.

På slutten av 1980-tallet skjedde det en endring i forståelse og begrepsbruk og begrepet inkludering utviklet seg til å bli sentralt (Vislie 2003). Dette var et resultat av at man begynte å se at fysisk plassering ikke var nok. Gjennom de siste tiårene har det utviklet seg en internasjonal bevegelse for Inclusive education. "*Inclusive education is a (...) celebration of difference*" (Corbett & Slee, 2000). Denne tradisjonen har en sosial og ikke medisinsk tilnærming. Det er ikke noen problemer ved elevene som må repareres, men skolen må tilpasse seg den eksisterende elevmassen. Motsatsen til inkludering er ekskludering.

Inkludering gjelder ikke bare elever med behov for spesialundervisning. Inkludering gjelder alle. Ifølge Emanuelsson (2003) er ikke inkluderende utdanning forbeholdt visse elever med merkelapp, men må heller ses på som gitte muligheter for å møte behovene for støtte innen ordinær undervisning. Inkludering blir også betegnet som en pågående prosess, der skolene må prøve å imøtekomme og behandle alle elever som individer. Inkludering blir et virkemiddel i arbeidet for en tilpasset opplæring. Inkludering betyr at alle skal tilhøre fellesskapet.

Det er et overordnet nasjonalt mål i Norge at skolen skal være inkluderende. Det er et mål at flest mulig elever i videregående opplæring skal gjennomføre sitt læringsarbeid innenfor rammene av ordinære klasser. Da Stortinget i 1992 behandlet forslag til endringer i Lov om videregående opplæring i forkant av Reform 94, uttalte flertallet i kirke- og undervisningskomiteen: "Det viktigste i denne sammenheng er at organiseringen på den enkelte skole, klasse eller gruppe har som mål å sikre likeverdighet. En må derfor unngå ordninger som fører til forsterking av ulikheter. Faglige og atferdsmessige problemer må søkes løst ved sosial integrering og innenfor klassens rammer." (Innst.S.nr.200 (1991-92):26). I Opplæringslova (§ 8-2) heter det at: "Alle elever har rett til å høyre til ein klasse. For bestemte delar av opplæringa kan elevane organiserast på andre måtar. Organiseringa skal til vanleg ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhøyrse".

Vi tolker disse formuleringene til å være klare signaler fra nasjonalt nivå om at norsk grunnopplæring - fra første klasse i barneskolen til siste året i videregående - skal være inkluderende. Bak disse synspunktene fra Stortinget og bak denne lovformuleringen, må det ha ligget til grunn noen tanker om likeverd og likhet. Vi må også ha lov å forutsette at det lå noen tanker bak dette om at unge mennesker med behov for spesialundervisning, ville få bedre faglig og sosialt utbytte av sitt lærings-

arbeid når dette foregikk i ordinære klasser i samspill med en heterogen gruppe av jevnaldrende med ulike faglige og sosiale forutsetninger, sammenlignet med ulike ekskluderende løsninger.

Emanuelsson har argumentert for at i en reelt inkluderende skole, opphører ekskludering å være et alternativ. "Inclusive education means to give school support according to needs in ways that makes exclusion unnecessary" (Emanuelsson 2003:2).

2.5.2 Tilpasset opplæring – spesialundervisning

Vi har vært opptatt av alle forholdene som påvirker elevenes læringssituasjon og faglige og sosiale utbytte, samt hvordan disse relateres til hverandre og hva de resulterer i. Med læring forstår vi de kunnskaper, ferdigheter og holdninger elevene tilegner seg gjennom de tre årene vi har fulgt dem i videregående opplæring. Det lærte er det den enkelte sitter igjen med eller har fått utbytte av både faglig og sosialt. Det lærte er den kunnskapen, de ferdigheter og de holdninger elevene kan bygge videre på etter avsluttet videregående opplæring og som de får bruk for senere i livet.

Møtet med videregående opplæring oppleves svært forskjellig fra individ til individ, og har sammenheng med den enkeltes forutsetninger og tidligere erfaringer fra hjem og skole og andre arenaer. Skolens ansvar og utfordring er "å møte alle elever på deres egne premisser – både kulturelt og individuelt. Bare på den måten får alle barn like utviklingsmuligheter" (Grøterud & Moen 2001:33).

Prinsippet om tilpasset opplæring gjelder all læring og alle elever. Tilpasset opplæring innebærer ifølge Opplæringslova at: "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten" (§ 1-2). Opplæringslova viser at alle elever, både de som har lærevansker og de som lærer raskere enn gjennomsnittet har krav på tilpasset opplæring. Dette gjelder uansett om elevene får spesialundervisning eller ikke (Ekeberg & Holmberg 2001 referert til i Grøterud og Moen 2001).

Likhetstankegangen har hatt en sentral plass i utdanningssystemet i Norge. Spørsmålet om likhet i utdanningen har i stor grad dreid seg om ulikhet og utjevning mellom ulike sosiale klasser. Markussen (2001) mener at Hernes' begreper (1974) formallikhet, ressursulikhet, resultatlikhet og Føllesdals begrep (2000) reell resultatlikhet har relevans også i forhold til spesialundervisning. Han mener at spesialundervisningen kan oppfattes som "samfunnets ekstra innsats for å kompensere for forskjeller som barn og unge har med seg inn i skolen, knyttet til funksjonshemming, læreevne eller evne til å finne seg til rette" (Markussen, 2001:469).

Begrepet resultatlikhet kan forstås som "å arbeide for å *utjevne forskjeller* som barn og unge kommer til skolen med, gjennom behovsstyrt, ulik innsats av ressurser" (Markussen 2001:469). Markussen hevder at det ikke er snakk om å skape en total likhet og å fjerne alle forskjeller, men at det handler om kunne være med på å gjøre forskjellene mindre (Markussen 2001).

Det å gjøre forskjellene mellom elevene mindre kan forstås som at "de som har det dårligste utgangspunktet skal få hjelp til å løfte sin innsats og sine prestasjoner" (Markussen 2001:469). Med resultatlikhet vil målet i utgangspunktet være at den enkelte elev skal få et så godt læringsutbytte som mulig ut fra evner og forutsetninger. Med denne type læreprosess vil ikke alle elevene i en klasse nå like langt i læring og utvikling, noe som heller ikke er målsetningen med resultatlikhet.

For enkelte elever må det spesialundervisning til for å sikre retten til tilpasset opplæring. Opplæringslova definerer hvem som har rett til spesialundervisning på følgende måte: "Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning" (Opplæringslova § 5-1). Loven gir elever som har behov for ekstra hjelp utover den ordinære undervisningen rett til spesialundervisning. For å få rett til spesialundervisning må det først gjøres et enkeltvedtak. Før det fattes noe vedtak om å gi spesialundervisning skal det foreligge en sakkyndig vurdering av elevens særlige behov. Vurderingen skal vise "...om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast" (Opplæringslova § 5-3). Den sakkyndige vurderingen skal både gjøre rede for og ta standpunkt til elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, lærevesker hos eleven og andre særlige forhold som er viktige for opplæringen, realistiske opplæringsmål og om eleven kan hjelpes innenfor det ordinære opplæringstilbudet (Opplæringslova § 5-3).

Markussen (2000a) avgrensner spesialundervisningen på to måter. En formel avgrensning ut fra gjeldende lovgivning og en praksis-avgrensning basert på observasjon på læringsarenaen. Den formale avgrensningen definerer han på følgende måte: "(Spesialundervisning er)...den særskilt tilrettelagte opplæringen en elev får etter at det er fattet enkeltvedtak på bakgrunn av sakkyndig vurdering, og som går ut over den ordinære tilpassede undervisningen eleven kan få innenfor ordinære klassers ramme" (s.35). I en formel-avgrensning blir diagnose, sakkyndig vurdering, at eleven søker gjennom særskiltinntaket og/eller er tatt inn til særskilt tilrettelagt opplæring, eller er elev innenfor spesielt tilrettelagte tilbud lagt til grunn for å avgrense hvilke kriterier som skal ligge til grunn for å velge ut elever som får spesialundervisning (Markussen 2000a:36). Praksis-avgrensningen definerer han slik: "Spesialundervisning er den særskilt tilrettelagt opplæringen en elev får som går ut over den ordinære tilpassede undervisningen eleven kan få innenfor ordinære klassers rammer" (s.35). Ifølge den formale avgrensningen må det i tråd med Opplæringslova foreligge en sakkyndig vurdering før det fattes et vedtak om å gi en elev spesialundervisning. Praksis-avgrensningen derimot, bygger på en videre definisjon og favner det som faktisk skjer på læringsarenaen.

Som regel benyttes en formel-avgrensning i forskningsprosjekter om elever med spesialundervisning. Vi har i dette prosjektet valgt en praksis-avgrensning i forhold til spesialundervisning for våre elever (se avsnitt 1.3 om utvalg av elever til prosjektet). Begrunnelsen for en slik avgrensning er at vi ønsker å legge til grunn om eleven faktisk mottar spesialundervisning, og ikke om eleven har søkt eller er

tildelt spesialundervisning. Det er det faktiske forholdet som er det interessante i vår studie. Markussen (2000a) fant med denne avgrensningen i sin kvantitative studie at litt over halvparten av elevene som inngikk i undersøkelsen hadde søkt om spesialundervisning og var tatt inn på dette grunnlaget. De resterende hadde ikke søkt og var ikke tatt inn på dette grunnlaget, men de ble meldt inn som elever med behov for spesialundervisning og deltakere i prosjektet av skolene. Dette illustrerer at vi ved å følge en formal-avgrensning ikke ville ha fanget opp alle elever som faktisk hadde spesialundervisning.

3 Spesialundervisning ved de seks videregående skolene

Vi skal i dette kapitlet presentere de seks videregående skolene fra to forskjellige fylker som har deltatt i prosjektet. Presentasjonen gis på grunnlag av det inntrykket vi fikk av skolene våren 2000 gjennom samtaler med informanter fra de videregående skolene, samt skolens skriftlige informasjonsmateriale⁷.

Fylkene og skolene blir som nevnt presentert med fiktive navn. De to fylkene omtales som Nordfylket og Sørfylket. De tre skolene i Nordfylket heter Marka, Lia og Skrenten og i Sørfylket Enga, Utsikten og Vidda videregående skole.

Vi skal gi en oversikt over skolenes størrelse, antall elever og lærere. Skolene blir også beskrevet gjennom en kort historikk, skolenes omfang av spesialundervisning og hvordan skolene organiserer denne spesialundervisningen. I tillegg vil vi presentere skolenes begrunnelser for måten de har organisert spesialundervisningen for elvene ved den enkelte skole, i den grad skolene har en slik begrunnelse.

Vår begrunnelse for å gi en såpass bred omtale av skolene er at opplæringens utbytte påvirkes av opplæringens kontekst.

3.1 Enga videregående skole

Enga er en ren yrkesfagskole og har en lang historie. Det har hele tiden blitt drevet landbruksopplæring ved skolen, den siste tiden med opplæring i dyrestell, skogbruk, teknikk, plantekære og hagebruk. Skolen har tidligere vært en landbruksskole og ble på 1980-tallet gjort om til en videregående skole. Skolen tilbyr to yrkesfaglige studieretninger.

Enga er en forholdsvis liten skole med ca 120-130 elever og ca 30 lærere. Om lag en tredjedel av elevene ved skolen mottok spesialundervisning høsten 2000.

Ved Enga videregående skole ble spesialundervisningen gitt i grunnkurs over to år, i smågrupper eller i pedagogiske verksted. I tillegg ble spesialundervisning også gitt innenfor ordinære klasser i form av tolærer-system eller gjennom spesielle tiltak som bl.a. PC eller lengre tid på prøver. I følge informasjonsmateriell fra skolen var grunnkurs over to år rettet mot "(...) de som er lei av skole, og som ønsker seg litt lengre tid til opplæringen", mens undervisning i smågrupper rettes mot de "...som måtte ha en eller annen form for læreversker". Dersom eleven var forventet å kunne forsørge seg selv som voksen, talte det i retning av plassering i grunnkurs over to år fremfor i smågruppe.

⁷ Samtalene med informantene foregikk ved at vi besøkte skolene i perioden fra 14.-27. juni 2000, med unntak av Utsikten som vi besøkte oktober 2000.

Høsten 2000, da prosjektet startet, var det 13 elever på grunnkurs over to år. De gikk i egen klasse, men halvparten av tiden var de sammen med naturbruk-elevene på ordinært grunnkurs. De var sammen i faste praksisgrupper i alle produksjonsfag (skogbruk, husdyr, plantedyrking og teknikk). Elevene på grunnkurs over to år var plassert to og to i de ulike praksisgruppene som hver besto av seks elever. Når elevene fra grunnkurs over to år var i praksisgrupper, hadde de som oftest med seg "sine egne lærere". Dette var et krav fra praksisgruppelærerne, som sa at de var avhengig av dette for å kunne drive undervisning. Læreren for grunnkurs over to år mente at praksisgruppene fungerte bra for sine elever.

Elever på grunnkurs over to år hadde, da vi besøkte skolen høsten 2000, klasserom ved siden av smågruppene atskilt fra resten av skolen. Klasserommet ble senere på året flyttet, men lå fortsatt relativt langt fra de bygningene på skolen der hoveddelen av elevene holdt til.

Elevene på grunnkurs over to år hadde lite eksamensrettet allmennteori. Frigjort tid ble brukt til yrkesforberedende aktiviteter særlig knyttet til generell del av læreplanen (samarbeidsevne, nøyaktighet, utholdenhet osv). Elevene fikk også anledning til å jobbe med styrking av produksjonsfag som de hadde tenkt å begynne å jobbe med.

Skolen argumenterte for at det å kvalifisere denne elevgruppen for arbeidslivet, var et arbeid som måtte gjøres med "en intensitet og med et så stort tidsbruk at lærere i ordinært løp ofte vil hevde at de ikke har tid til det, det vil gå ut over fagene/de andre elevene" (informasjonsmateriell fra skolen). Det var derfor behov for "ansatte som er motivert/har kompetanse for å jobbe med elevgruppen". Uten slik tilrettelegging, var det skolens mening at mange av elevene som var tatt inn gjennom særskiltinntaket, og som hadde behov for spesialundervisning, ville slutte.

Skolen vurderte elevtrivsel som en sentral faktor i forhold til læring, og ga uttrykk for "at trivsel har å gjøre med tilhørighet til en elevgruppe hvor en føler seg ivaretatt og likeverdig". Skolen oppfattet det slik at elevene på grunnkurs over to år ikke ville oppleve det som tilstrekkelig å tilhøre en ordinær elevgruppe. De ville ha "behov for et forsterket tilbud som i større grad kan tilrettelegge undervisningen ut fra spesielle behov".

Skolen mente det ikke ville være "mulig å differensiere godt nok innenfor den ordinære klassens ramme, det blir simpelthen for krevende (både for lærere, ordinære elever og elever med særlige behov, det vil si for alle)" (Informanter ved skolen). Dette ble begrunnet med at disse elevene var relativt svake faglig, og at det hendte at de motsatte seg å ha de teoretiske allmennfagene.

Tolv av de 36 elevene med spesialundervisning på denne skolen gikk i skoleåret 2000/2001 i *smågruppene*. Smågruppene varierte sin inndeling etter hvilken undervisning elevene hadde. Elevene i smågruppene fungerte på svært forskjellig nivå. Smågruppene fikk sin undervisning i egne lokaler atskilt fra resten av skolen. Skolen begrunnet dette med behov for tilgang til mange grupperom, noe som ikke fantes ved andre klasserom. Skolen presiserte også at "det er viktig å merke seg at

en stor del av undervisningen ikke foregår i klasserommene, men på forskjellige arenaer på gårdsbruket.” Det overordnede målet for elevene i smågruppene var å kunne fungere sosialt. Jobb-bolig-fritid var viktige tema i skolehverdagen, og på arbeidsmarkedet var målet for disse elevene å få jobb på en tilrettelagt arbeidsplass eller på et arbeidssenter.

Skolen uttrykte en intensjon om å ta utgangspunkt i elevenes sterke sider og å tenke på hva elevene kan ha utbytte av, og at de prøvde å trekke elevene med på flere nye prøvde aktiviteter. Lærerne ved skolen prøvde å legge forholdene til rette for elevene slik at de kunne bryte egne grenser. Et eksempel på dette var at alle elevene i smågruppene ble utfordret til å kjøre traktor og til å bruke motorsag. Det ble vurdert som viktig å utfordre elevene til å bryte grenser; erfaring med å bryte én grense kan føre til at elevene bryter andre grenser også.

Den tredje formen for spesialundervisning ved skolen var *pedagogisk verksted*. Dette var et tilbud til alle elevene, fra de svakeste til de flinkeste. Tilbudet kunne oppsøkes ved behov. Verkstedet hadde åpent etter behov, både i skoletiden og om ettermiddagen, slik at elever som ønsket å følge all undervisning, også kunne få anledning til å delta på pedagogisk verksted. Det var elevene som bestemte hva som skulle tas opp, og det var ingen fast timeplan. Noe av målsetningen for pedagogisk verksted var å gjøre spesialundervisningen til en integrert og naturlig del av skolens opplæringstilbud.

Enkelte elever ønsket heller å ha tolærersystem istedenfor å måtte gå ut av klassen. Det var ikke tilbud om tolærersystem til elever på grunnkurs over to år utover det at de hadde med en lærer eller assistent når de skulle ha praksisgrupper med elevene på ordinært grunnkurs. Assistentene hadde relevant fagbakgrunn og var med i klasseromsundervisningen elevene hadde sammen med ordinært grunnkurs for å få innblikk i hva elevene jobbet med, og for i etterkant kunne gå igjennom det samme stoffet en gang til på pedagogisk verksted. Skolen prøvde å imøtekomme elevenes ønsker så langt tid, lærere og penger strakk til. I enkelte tilfeller ble det også gitt enkelttimer og gruppeundervisning, men om skolen trodde at dette kunne ha relevans for andre elever prøvde de å legge denne undervisningen til pedagogisk verksted istedenfor.

På Enga var det få elever på grunnkurs over to år som sluttet, på smågruppene var det ingen som noen gang hadde sluttet.

3.2 Utsikten videregående skole

Utsikten er i likhet med Enga også en skole med lang historie. Utsikten er bærer av en lang og tung gymnas-tradisjon som strekker seg langt tilbake i tid. Skolen hadde ved prosjektstart nylig blitt en kombinert videregående skole ved at den hadde to studieforberedende og en yrkesfaglig studieretning. Utsikten er en middels stor skole som høsten 2000 hadde ca 600 elever og rundt 90 lærere. Bare en liten andel av elevene ved skolen mottok spesialundervisning høsten 2000.

Utsikten hadde en egen gruppe for elever med sterke funksjonshemminger og behov for tett oppfølging og store ressurser. De holdt til i en egen bygning. Det arbeidet både pedagoger og vernepleiere der. Disse elevene inngikk ikke i prosjektets målgruppe.

For elevene som gikk i ordinære klasser og som hadde behov for spesialundervisning, var det ikke etablert noen faste organiserte tilbud da dette prosjektet startet i 2000. Skolen tilbød imidlertid pedagogisk verksted som et frivillig tilbud. Høsten 2000 ble tilbudet gitt i matematikk, naturfag, engelsk og økonomi/informatikk gjennom tre uker i november og desember. Tidspunktene var tirsdag siste time og torsdag og fredag første og andre time, timer da de fleste elevene i prosjektet hadde fri. Begrunnelsen for å legge tilbudet til timer da elevene hadde fri var at elevene skulle slippe å miste andre timer, eller synliggjøre at de benyttet seg av pedagogisk verksted ved å gå ut av andre timer. Tidspunktet var også begrunnet ut fra timeplantekniske årsaker.

Utsikten hadde ingen tradisjon for spesialundervisning. Helt frem til midt på 1970-tallet var skolen et gymnas. Her begynte bare "de flinkeste", og det var aldri behov for spesialundervisning. Med hele årskullet inne i videregående ble situasjonen en helt annen. Selv om elever med behov for spesialundervisning i hovedsak søker yrkesfaglige studieretninger, får også allmennfagskolene elever med behov for spesialundervisning.

Rektor ga uttrykk for at dette var en utfordring for skolen. "Vi vil få flere og flere elever som krever tilrettelegging for å få en god tid og en god læring i videregående opplæring. Og de har forventninger om et treårig løp med vitnemål. Og det har ikke alle i denne gruppen forutsetninger til. Målet for disse er full kompetanse, mens det burde vært delkompetanse. Og noen av dem ender også opp med delkompetanse som mål". Rektor mente også at de som fikk problemer på allmennfag ikke primært var elever som ikke hadde hatt allmennfag som sitt første ønske, men at: "De fleste har faktisk dette som første ønske. Dette er svake elever som velger et allmennfaglig løp. Også denne studieretningen skal kunne lage et fornuftig opplegg for denne elevgruppen. Vi måtte jo kunne greie å gi et delkompetanse-løp for disse. Men da måtte vi forlate målet om studiekompetanse, og da må vi gjøre noe med myten om allmennfag".

I samtalen med oss erkjente rektor at dette gamle gymnaset ikke jobbet godt for elever med behov for ekstra hjelp og støtte: "Det henger igjen en kultur på at vi ikke har noen elever med spesialundervisning her". Men han ga også uttrykk for en ambisjon om å jobbe for "litt mindre gymnas" og litt mer inkluderende videregående opplæring med rom og ordninger for elever med behov for ekstra hjelp og støtte.

3.3 Vidda videregående skole

Vidda er en stor yrkesfagskole med en forholdsvis lang historie. Skolen hadde høsten 2000 ca 900 elever og om lag 180 lærere. Skolen hadde ti forskjellige yrkesfaglige studieretninger.

Ved Vidda videregående skole ble spesialundervisningen gitt i egne klasser med redusert elevtall, i ordinære klasser i form av tolærer-system og i dagliglivsgrupper. En del av opplæringen foregikk sammen med elever i de ordinære klassene. Det ble i følge skolen lagt stor vekt på elevenes sosiale tilhørighet og at de var en del av skolemiljøet. Spesialundervisning ble også gitt i form av kombinasjonen skole/utplassering i arbeidslivet. For en del av disse elevene ble det opprettet opplæringsavtaler. Skoleåret 2000/2001 fikk i alt 73 elever ved skolen spesialundervisning.

Tilbud om dagliglivstrening ble gitt elever med de "tyngste" problemene. Det var to dagliglivsgrupper, med fem elever i hver gruppe. Disse var knyttet til studieretning for hotell- og næringsmiddelfag. Målet med arbeidet i dagliglivsgruppene var at elevene skulle bli i stand til å klare seg selv og håndtere det å jobbe i en vernet bedrift. Elevene gikk i dagliglivsgruppene fra ett og et halvt til fire år.

Det var et overordnet mål for skolen at en annen type klasser med redusert elevtall - "åttergruppene" - skulle bli borte i løpet av skoleårene 2000-2002, og at elevene som ville gått der skulle få opplæring innenfor rammene av ordinære klasser. Denne målsettingen gjaldt ikke dagliglivsgruppene. Disse gruppene var det, i følge skolen, behov for å opprettholde fordi mange av disse elevene ikke burde gå i ordinære klasser.

I tillegg til elever med et definert spesialundervisningsbehov, var det i alle klassene elever med store vansker som verken hadde søkt eller fått spesialundervisning. Rektor sa at: "Disse gråsoneelevne som vi oppdager etter hvert som skoleåret skrider frem - og noen oppdager vi kanskje ikke i det hele tatt - er egentlig den største utfordringen for oss. De var ikke så faglig svake at de har utløst en søknad om spesialundervisning, og dermed heller ikke ressurser. Men de var så svake at de har store problemer med å følge undervisningen".

Det ble gitt tilbud om ekstra undervisning til disse "gråsoneelevne". Spesialundervisningen ble gitt i form av en ekstra lærer, tilbud om alternativt opplegg i "problemfag" eller at det ble søkt om fritak for vurdering i enkelte fag. Elever som trengte ekstra tilrettelegging i ett eller flere fag kunne få hjelp av en ekstra lærer i klasserommet, gjennom enetimer eller i form av egen gruppeundervisning. Elever som fikk et alternativt opplegg i faget kunne enten få et opplegg i klassen eller i egen gruppe. De få som ble fritatt fra fag kunne få tilbud om å arbeide i bedrift eller de kunne følge undervisningen. På denne måten ble det gitt et tilbud om ekstra undervisning til elever med ekstra tilretteleggingsbehov.

Da prosjektet startet rapporterte skolen om høyt frafall, om lag 10-15 prosent de siste årene. Hovedårsaken var at elevene hadde fått seg jobb, eller at de hadde

svake skoleprestasjoner. Det var ingen som sluttet i tilrettelagte klasser. Informantene mente at årsaken til dette var at det ble et trygt sted å være og fordi tilbudet i seg selv var bra. Det var mindre frafall blant elever med spesialundervisning enn blant ordinære elever.

3.4 Skrenten videregående skole

Skrenten er en ren yrkesfagskole med fire studieretninger. Det er en middels stor videregående skole, som høsten 2000 hadde ca 500 elever og ca 100 lærere.

Skoleåret 2000/2001 var det totalt 17 elever med spesialundervisning på Skrenten videregående skole: fem på grunnkurs i mekaniske fag over to år, fem på grunnkurs formgivningsfag, tre på grunnkurs helse- og sosialfag, tre på særskilt tilrettelagt grunnkurs andre året og en på videregående kurs I (vkI) omsorgsfag over to år. Alle elevene gikk i ordinære klasser, unntatt elvene på grunnkurs i mekaniske fag over to år og grunnkurs i helse og sosialfag. Rektor uttalte at det var på grunn av tradisjon at grunnkursene over to år ble organisert i egne klasser. Skolen ønsket ikke denne delingen og mente det kunne virke stigmatiserende for elevene.

Skolen ga også tilbud om et kombinasjonsløp mellom skole og arbeidsliv som de betegnet *deltidsløp* eller *heltidsløp* alt etter i hvor stor del av tiden elevene var i arbeidslivet. Det var ikke nødvendigvis elever med spesialundervisning som benyttet seg av ordningen. Tilbudet ble faktisk mest benyttet av de som ikke hadde spesialundervisning. Elever fra ulike studieretninger kunne benytte seg av tilbudet. I deltidsløp/heltidsløp hadde elevene tilhørighet til en ordinær klasse alt etter hvilket kurs de kom fra, i tillegg til at de var ute i praksis. Elevene bestemte selv hvor mange dager i uken de var på skolen og i bedrift. Elevene bestemte også hvilke fag de ønsket på skolen. Ordningen var igangsatt som et prosjekt. Det ble understreket at deltidsløp/heltidsløp *ikke* ble opprettet på grunn av problemungdom. Opplegget ble karakterisert som å være et tilbud ut over det Oppfølgingstjenesten ga. Elever som gikk over til deltidsløp/heltidsløp klarte seg bra. Ingen av elevene i prosjektet ved denne skolen gikk kombinasjonsløpet.

Erfaringen har vist at opprettelsen av kontakt mellom skole og arbeidsliv har vært positiv. I skoleåret 1999/2000 var det 13 elever på ordningen, og seks av disse elevene fortsatte skoleåret etter. En lærer ved skolen hadde hovedansvaret for å administrere og følge opp ordningen. Størsteparten av de som har vært med på deltidsløp/heltidsløp gikk på studieretningen for mekaniske fag, men ordningen var åpen for elever fra alle studieretninger.

Skoleåret 2000/2001 ble enkeltvedtaksmidlene på skolen blant annet brukt til å tilsette fire støttepedagoger. Tanken var at disse skulle fungere innenfor et tolærersystem i ordinære klasser i stedet for å ta elevene ut i enetimer og smågrupper. Én av disse var tenkt som en vandrende støttepedagog med ansvar for å jobbe med sosial kompetanse blant elevene. Med fire støttepedagoger ved skolen hadde de et apparat som var parat til å ta imot elever som trengte mer lærerressurser i

opplæringen enn andre. Stort sett fungerte ordningen i form av tolkerersystem i ordinære klasser. Bare unntaksvis ble elever tatt ut i enetimer eller smågrupper.

En del elever som ut fra tidligere skoleerfaringer hadde hatt behov for spesialundervisning, ønsket ikke å være spesielle. De ville være ordinære elever, og søkte derfor ikke spesialundervisning. Men behovet var jo der like fullt, og skolens fleksible disponering av ressursene til spesialundervisning - ressurser tildelt en elev kunne godt brukes slik at de også kom andre elever til gode uten at det gikk ut over den som har fått ressursene - gjorde at disse elevene kunne få spesialundervisning likevel. Ekstra hjelp og støtte kunne også bli satt inn bare for en periode ved behov.

3.5 Lia videregående skole

Lia er en kombinert videregående skole med to studieforberevende og to yrkesfaglige studieretninger. Det er en middels stor videregående skole som høsten 2000 hadde ca 600 elever og om lag 80 lærere.

Det var seks elever ved skolen som var tatt inn til spesialundervisning skoleåret 2000/2001; tre på hotell- og næringsmiddelfag og tre på formgivningsfag. Alle disse ble plassert i ordinære klasser. Dette var elever med lærevansker eller psykiske/sosiale problemer. I tillegg til de som ble tatt inn til spesialundervisning, visste man erfaringsmessig at man ville oppdage flere med behov for spesialundervisning i løpet av skoleåret. Dette blant annet fordi noen elever som har hatt spesialundervisning i grunnskolen søker seg inn ordinært. Skolen ønsket først og fremst at elever med spesialundervisning skulle gå i ordinære klasser. I tilfeller der en elev forstyrret andre elever i klassen eller der skolen av andre grunner vurderte det som nødvendig å ta eleven ut av klassen kunne det gis enetimer eller gruppeundervisning.

3.6 Marka videregående skole

Marka er en ren yrkesfagskole, har en forholdsvis lang historie og startet som en ren spesialscole. Skolen har hele tiden vært yrkesfagskole. Marka er en liten skole som hadde ca 100 elever og ca 60 lærere høsten 2000. Størstedelen av elevene ved skolen fikk spesialundervisning.

Det ble gitt spesialundervisning ved ni utdanningsgrupper: mekanisk verksted og bil og transport, gartneri og grøntanlegg og husdyr, landbruk og skogbruk, storkjøkken/kantine, skolefritidsordning, renhold og trearbeid. Det ble gitt ordinært tilbud på en studieretning på grunnkurs og på to studieretninger på vki.

Spesialundervisning ved skolen ble bl.a. gitt til ungdom med sammensatte lærevansker som har behov for et botilbud. Det var 72 elever som fikk spesialundervisning, på skolens internat var det 56 elevplasser. Botilbudet ved skolen ble gitt ved heldøgnssinternater, som var bemannet, og i bofellesskap, der en miljøarbeider

fungerte som veileder i hvert av bofellesskapene. Utdanningstilbudet var ikke begrenset kun til skoletiden, men "Skolen gir et helhetlig tilbud hvor oppdragelse og personlig utvikling vektlegges likeverdig med den fagspesifikke læring" (Informasjonsmaterieell fra vedkommende fylkesutdanningsetat). Gjennom fritidsutvalg var ungdommene med på å organisere sin egen fritid.

Når ungdom søkte seg til Marka videregående skole søkte de seg til skolen og ikke til en bestemt studieretning. Bakgrunnen var at elever på Marka kunne endre studieønske og bytte studieretning underveis i skoletiden, de kunne også ta pause i utdanningsløpet. På Marka videregående skole tenkte man seg utdanningen som et hjul, som fungerer som en virksomhet i stadig bevegelse. Elevene startet opplæringen i ulike utdanningsgrupper på det tidspunktet de kom til skolen, og de kunne bruke den tiden de trengte. Ønsket de å prøve en annen utdanningsgruppe for en periode kunne de også gjøre det.

Opplæringen fulgte en 30+8-modell, dvs. at kompetansen oppnås etter minimum 30 uker ved skolen og 8 ukers avsluttende godkjenningsspraksis i arbeidslivet. Disse 30+8 ukene ble bygd opp som et ettårig kurs, men elevene kunne bruke lengre tid. Opplæringsplanene for utdanningsgruppene beskrev en definert kompetanse for å gå inn som hjelpearbeider/assistent innen de ulike bransjene. Opplæringsplanene som var utarbeidet i samarbeid med arbeidslivet inneholdt mål og hovedmomenter fra grunnkurs og vkI innen samme studieretning. Skolen vektla at praksisen ikke skulle være øvingspraksis, men at elevenes arbeid skulle være produktionsrettet. De 30 ukene ved skolen var delt inn i ti tre ukers perioder. Når elevene hadde gått gjennom 30+8 modellen og ønsket å fortsette var det tre muligheter, 1) eleven tok faglig fordypning i det samme faget, 2) eleven inngikk en opplæringsavtale med en bedrift, eller 3) eleven valgte en annen utdanningsgruppe.

Utdanningstilbudet ved skolen var hovedsakelig praktisk tilrettelagt, 2/3 av opplæringen var praktisk orientert, mens 1/3 var teoretisk basert. Elever som hadde vært ved skolen en tid fikk i oppgave å veilede nye elever. Det ga elever som hadde møtt en del motgang en opplevelse av å mestre og å kunne noe. Målet med skolens undervisning var å gi elever den nødvendige kunnskap, ferdigheter og sosiale handlingskompetanse til et selvstendig liv både i og utenfor utdanning og arbeid.

De felles allmenne fagene ved skolen var prosjektrettet. Elevene kunne velge ett fag om gangen blant fagene norsk, matematikk, engelsk eller naturfag, men hadde også mulighet til ikke å velge allmenne fag. Prosjektene gikk sju timer per uke, og elevene hadde i tillegg muligheten til å velge kroppsøving to timer per uke. Prosjektene ble rettet mot ulike mål i de enkelte læreplanene. Det ble lagt vekt på at prosjektene skulle gi elevaktivitet, problemorientering, samarbeid, variasjon og fellesskapstenkning. Ved vurdering av elevenes måloppnåelse, ble sosial handlingskompetanse vektlagt på lik linje med faglige kunnskaper og ferdigheter.

Skolen tilbød elever som hadde behov for det, tett oppfølging ett år etter avsluttet skolegang. Dette var et samarbeid mellom eleven, foresatte, bedrifter og skoler.

Når elevene med spesialundervisning ble tatt inn ved skolen fikk de tilbud om plass ved et av skolens heldøgnsinternater, der de hadde ansvar og forpliktelser. For å komme inn på skolens bofellesskap kunne elever som bodde i internatene søke om plass. I bofellesskapene hadde ungdommene selv, under veiledning av en miljøarbeider, ansvaret for økonomi, renhold og matlaging. Elevene kunne sies opp fra internatene og bofellesskapene om de ikke fulgte opp avtaler som var inngått etter å ha fått advarsel. Det var også mulig for elevene selv å si opp plassen for så å søke annet internat eller bofellesskap. På morgenmøte ble det tatt opp som en egen sak om en elev skulle sies opp. Om det ble vedtatt på møtet at eleven skulle sies opp ble selve oppsigelsen formidlet gjennom en samtale mellom medarbeider og elev.

Hver morgen hadde skolen et morgenmøte. Morgenmøtene besto av en representant fra hver av utdanningsgruppene, en fra vki og en fra hvert internat, ledelsen (åtte stykker) og en referent. Dette møtet hadde flere funksjoner. Det var et informasjonsforum hvor all viktig informasjon om skolen ble gitt. Videre var det et debattforum, hvor alle sentrale debatter ved skolen ble ført. Møtet fungerte også som en skoleringsarena hvor medarbeidere gjennom de debatter som ble ført fikk skoloring i konsekvenspedagogisk tenkning. Og morgenmøtene var skolens beslutningsorgan. Her ble alle beslutninger tatt av rektor etter en forutgående debatt hvor alle kunne delta og alle argumenter bringes til torgs.

3.7 Ekskludering eller inkludering?

Vi skal nå foreta en vurderende drøfting av spesialundervisning ved skolene i prosjektet. Hvor sto skolene ved oppstarten av prosjektet med hensyn til gjennomføring av spesialundervisning sett i forhold til overordnede nasjonale målsettinger, og i forhold til erklærte målsettinger fra de to fylkeskommunene i prosjektet.

Vi har foran (2.5.1) drøftet begrepene integrering/segregering og inkludering/ekskludering, og vist at det er et overordnet nasjonalt mål at flest mulig elever i videregående opplæring skal gjennomføre sitt læringsarbeid innenfor rammene av ordinære klasser.

I Sørfylket var det, da dette prosjektet startet i august 2000, fortsatt prinsipielle retningslinjer fra 1996 som var gjeldende overordnede målsettinger for spesialundervisning i fylket. Der heter det at "Integrering av elever som har behov for hjelp utover ordinær undervisning, er et hovedprinsipp for videregående opplæring. Segregering, enten det gjelder organisatorisk eller fysisk, skal bygge på en pedagogisk begrunnelse for at integrering ikke er hensiktsmessig" (Informasjonsmaterieill fra vedkommende fylkesutdanningsetat).

I Nordfylket ble spesialundervisning behandlet i Hovedutvalg for utdanning i juni 2000, og det ble fattet et vedtak der det blant annet het: "Spesialundervisningen tilrettelegges innenfor det ordinære opplæringstilbudet i størst mulig grad". Og: "Den særskilt tilrettelagte opplæringen i egne klasser videreutvikles i henhold til tidligere retningslinjer" (Nordfylket 2000).

Begge fylkene vektla altså at spesialundervisning i så stor grad som mulig skulle foregå innenfor det ordinære tilbudet, men begge åpnet for bruk av egne klasser der det var nødvendig. Det nasjonale nivå og fylkesnivå var samstemte i sine signaler til skolene, men det er vår vurdering at det nasjonale nivået var tydeligere og signaliserte noe sterkere at man ønsket løsninger innenfor de ordinære klassene.

Mot denne bakgrunn spør vi om spesialundervisning på de seks skolene i hovedsak foregikk innenfor en ekskluderende eller en inkluderende modell ved oppstarten av dette prosjektet høsten 2000.

Før vi kommenterer de enkelte skolene vil vi gjerne presisere at vi forutsetter at skolene ved planlegging og gjennomføring av spesialundervisning hadde som målsetting at hver enkelt av elevene skulle nå lengst mulig i sitt læringsarbeid ut fra sine forutsetninger. Vi forutsetter videre at måten de organiserte opplæringen på, ble vurdert som den optimale organisering for at elevene skulle nå lengst mulig.

Når vi forsøker å se på de seks skolene under ett og i et slags fugleperspektiv, ser vi et sammensatt bilde. I Sørfylket mener vi å se at de ekskluderende løsningene var dominerende. Når elever hadde behov for spesialundervisning, var hovedløsningen ved to av de tre skolene at elevene ble plassert i egne klasser eller smågrupper.

Ved Enga hadde man to typer egne klasser med redusert elevtall, smågrupper for elever med store lærevansker, og grunnkurs over to år for de som ble vurdert i stand til å kunne forsørge seg selv som voksne. Klasserommene for både smågruppene og grunnkurs over to år var plassert perifert på skolens område, noe som etter vår vurdering forsterket ekskluderingen. Også internt på skolen hadde man reflektert rundt denne konsekvensen av plasseringen av disse klasserommene, for som en av lærerne sa: "Det mest segregerende er at vi har klasserom for oss selv".

Elevene på grunnkurs over to år hadde om lag halvparten av opplæringen si i praksisgrupper sammen med elevene på ordinært grunnkurs. Dette må ha hatt positiv betydning for den faglige og sosiale inkluderingen. Men vi fikk også en forståelse av at det ikke var spesielt stor entusiasme blant lærerne på de ordinære grunnkursene for dette. Det er vår vurdering at holdningen fra ordinærkurslærerne til elevene fra grunnkurs over to år, bidro i negativ retning i forhold til et arbeid for inkludering av ulike elevgrupper på Enga.

Ordningen med pedagogisk verksted for elever i ordinære klasser med behov for spesialundervisning representerte, slik Enga vurderte det, et forsøk på å gjøre spesialundervisning til en integrert og naturlig del av skolens opplæringstilbud. Hit skulle både de flinke og de svake elevene kunne komme når de hadde behov for

ekstra hjelp. Hadde det fungert slik, ville det vært i tråd med skolens intensjoner, og slik vi vurderer det, kunne det også vært et godt egnet tiltak i et arbeid med å bygge en inkluderende skole. Men dersom det bare var de som tradisjonelt hadde spesialundervisning, som benyttet seg av tilbudet, og at det som oftest skjedde i den ordinære skoletiden, kunne dette også fungere som et ekskluderende tilbud. For å få spesialundervisning måtte elevene ut av klassene sine.

På Vidda videregående skole var løsningen også egne klasser med redusert elevtall; återgrupper og grupper for dagliglivstrening. Skolen ga imidlertid uttrykk for at de hadde en målsetting om økende grad av inkludering. De sa at det var et mål at den type elever som ble tatt inn til återgrupper i fremtiden skulle inn i ordinære klasser. Men dette gjaldt ikke elevene i dagliglivsgruppene, de ville etter skolens mening få best utbytte av sitt læringsarbeid i egne spesialklasser.

Vidda ga uttrykk for at de hadde fanget signalene fra Storting, departement og egen fylkeskommune om at det var ønskelig med økende grad av inkludering. Alle elevene skulle inn i klassefelleskapet, og de skulle få sine tilbud der. Men dette gjaldt ikke dagliglivstreningsgruppene. Disse ville bli beholdt som grupper, men tilhørende en klasse. Vi tolker dette slik at også Vidda forsvarte et todelt system; noen passet ikke inn i de ordinære klassene. Men de satte grensen et annet sted enn de andre skolene. Men det er uklart for oss om deres fremtidige mål om at (nesten) alle skulle inn i ordinære klasser var styrt av en tanke om at dette var riktig, eller om det var fordi de hadde oppfattet at utviklingen gikk den veien og at signalene fra politikerne var klare om at man ønsket flest mulig elever inn i ordinære klasser.

På Utsikten - det gamle gymnaset - var det ingen spesialundervisningstradisjon. Men vi registrerte en bevissthet rundt problematikken om allmennfagskolens vilje og evne til også å ta i mot elevgrupper som tradisjonelt ikke har søkt hit. Det ble uttrykt målsettinger om Utsikten som en inkluderende videregående skole, og organiseringen av et frivillig pedagogisk verksted ga også signaler om at man forsøkte å ikke fjerne elevene fra klassefelleskapet til enetimer eller gruppeundervisning. Når det gjaldt de svakest fungerende elevene med behov for kontinuerlig oppfølging, og som på Utsikten gikk i en egen avdeling, var man tydelige på at disse ikke hadde noe inne i ordinære klasser å gjøre. Parallelt med å argumentere for inkludering, argumenterte man altså, på linje med Enga og Vidda, for at noen er så svakt fungerende at de kan 'ekskluderes'.

Også i Nordfylket var ekskludering løsningen i mange tilfeller, men vi mener at vi fant større grad av inkluderingstenkning her. På Skrenten kom dette til uttrykk ved at man ga eksplisitt uttrykk for at man ønsket å ha alle elevene inne i ordinære klasser. Derfor hadde man ingen egne klasser med redusert elevtall med unntak av to klasser grunnkurs over to år, en i mekaniske fag og en i helse- og sosialfag. Disse eksisterte som et etterslep fra tidligere organisering, men skolen erkjente at dersom man hadde vært konsekvent i sin pedagogiske tenkning, så burde ikke disse klassene vært der.

I stedet for å ta elever som skal ha spesialundervisning ut til enetimer og gruppeundervisning, hadde skolen ansatt det de kalte vandrende støttepedagoger, lærere som skulle fungere innenfor et tolærersystem inne i de ordinære klassene. På denne måten kunne mange elever i klassene få hjelp, ikke bare de som hadde utløst ressurser. Samtidig slapp man stemping av de som hadde behov for spesialundervisning. Med en støttepedagog inne i klassen kunne det like godt være den flinkeste som den svakeste som fikk ekstra hjelp og veiledning. Elever med spesialundervisning fikk på denne måten ikke bare tilhørighet til ordinære klasser, de fikk også all sin undervisning der. Vår vurdering er altså at Skrenten ga uttrykk for en inkluderingsfilosofi og et læringsyn som de forsøkte å realisere gjennom måten de organiserte spesialundervisning ved skolen på.

Også Lia praktiserte en inkluderingslinje ved sin vektlegging av at alle elevene med spesialundervisning skulle gå i ordinære klasser; de hadde ingen egne klasser med redusert elevtall.

Marka skilte seg vesentlig fra de andre skolene. De aller fleste elevene på skolen, 72 av 96, hadde spesialundervisning. Elevene med spesialundervisning på Marka gikk sammen med 'likesinnede', i den forstand at alle de andre elevene i de utdanningsgruppene de hadde tilknytning til, også var elever med spesialundervisning. De fleste av elevene bodde også på internat på skolen.

I det ytre fremsto Marka som et ekskluderende tilbud; $\frac{3}{4}$ av elevene hadde spesialundervisning, de gikk i egne grupper kun sammen med likesinnede, de hadde begrenset kontakt med skolens ordinærkurselever, de hadde høy personelldekning og de fleste elevene med spesialundervisning bodde på skolens internater. Hadde det ikke vært for de to ordinære klassene, så hadde det vært nærliggende å beskrive Marka som en ren spesialskole.

Samtidig var Marka den skolen som sterkest uttrykte en inkluderingstenkning, og Marka var den eneste av de seks skolene som uttrykte sitt pedagogiske grunnlag klart og tydelig. For det første bygde de på en konsekvenspedagogisk tenkning; ungdommene skulle veiledes til å ta reflekterte valg, de skulle lære at valgene har følger for dem selv og for andre, og de skulle lære seg å ta følgene av sine valg. For det andre var læringen virkelighetsnær og produksjonsrettet.

Avslutningsvis: Det er vår vurdering at skolene samlet sett - da prosjektet startet høsten 2000 - befant seg et stykke fra full realisering av intensjonene i overordnede, nasjonale og fylkeskommunale målsettinger og vedtatte lovformuleringer. Vi så mye som viste at man ofte valgte inkluderende løsninger og vi hørte mange skoleledere som argumenterte sterkt for inkludering. Men vi så også mange eksempler på ekskluderende løsninger. Og vi hørte at mange av de samme skolelederne også argumenterte for ekskluderende løsninger, og begrunnet dette med at alle elevene ikke kunne gå i ordinære klasser. Skolene valgte egne klasser med redusert elevtall i større utstrekning enn i hvert fall nasjonale overordnede målsettinger signaliserte. Høsten 2000 var det derfor fortsatt - selv om man mange steder var kommet langt - et godt stykke igjen før man hadde fått på plass en organisering av

spesialundervisningen nødvendig for å kunne realisere en inkluderende videregående opplæring. Senere i rapporten skal vi se på sammenhengen mellom organisering av spesialundervisning og elevens utbytte.

4 Elevenes forutsetninger og ambisjoner

I dette kapitlet skal vi tegne et bilde av elevene som har vært med i prosjektet. Vi skal presentere dem slik de fremsto med sine egenskaper og kjennetegn – da de begynte i videregående opplæring høsten 2000. Videre skal vi si noe om deres forventninger til videregående opplæring, herunder noe om deres kompetansemål.

Vi starter med å si noe om elevenes bakgrunn, om noen kjennetegn - medfødt eller ervervet - knyttet til elevene før de begynte i videregående opplæring høsten 2000: Elevenes kjønn, deres vanske og/eller diagnose, deres familiebakgrunn, sosial bakgrunn målt med foreldrenes yrke og utdanning samt elevenes faglige og sosial ungdomsskolehistorie. Disse kjennetegnene - med unntak av ungdomsskolehistorien - kan betraktes som mer eller mindre knyttet til individet ved fødsel, og mer eller mindre utviklet som kjennetegn ved individet gjennom livet.

La oss se på variabelen kjønn som eksempel. Når vi identifiserer en elev som gutt, er ikke det en entydig bestemmelse, for vi snakker ikke bare om det kjønn denne gutten hadde ved fødselen. Vi snakker også om alt det denne gutten har tilegnet seg av kunnskaper, egenskaper, ferdigheter og holdninger i løpet av de 16 årene som er gått før han begynte i videregående, og som på mange måter vil være forskjellig fra det jenter har tilegnet seg. Variabelen kjønn er derfor, i tillegg til å være en biologisk egenskap, også et uttrykk for noen egenskaper tilegnet og tilført kontinuerlig fra fødselsøyeblikket.

Også variablene vanske er resultater av slike prosesser. Er et barn født med lammelse i begge beina, så er dette en egenskap gitt ved fødsel, men hvordan dette barnet blir møtt, hvilke muligheter det får og hvilke erfaringer det gjør, får stor betydning for hvordan dette individet fremstår ved starten på videregående opplæring. Sannsynligvis vil dette barnet oppleve at det er steder det ikke kan komme fordi bygninger ikke har heis, rullestolrampe eller brede terskelløse dører. Han/hun vil oppleve å ikke kunne dra på kino på impulsen, fordi TT-transport må være forhåndsbestilt, eller han/hun vil oppleve å måtte sitte mye hjemme fordi kommunen sparer ved å begrense antall TT-turer. I møtet med et ikke-tilrettelagt samfunn blir barnet funksjonshemmet, barnet får en merkelapp knyttet til seg som individ fordi omgivelsene er fulle av hindringer. Funksjonshemmingen knyttet til individet oppstår som en sosial konstruksjon blant annet fordi omgivelsene ikke er tilrettelagt (Grue 2000, Markussen 2000b).

La oss fantasere litt rundt hvilke erfaringer dette barnet i stedet kunne ha høstet i et tilrettelagt samfunn, som satte søkelys på omgivelser og samspillet mellom omgivelser og individ, i stedet for bare på individet. Dette barnet kunne i stedet møtt terskelløse dører, nedsenkede fortauskanter ved fotgjengeroverganger, lavterskelbusser og -tog, heiser og andre ordninger som fjernet hindringene. Barnet

ville fortsatt sitte i sin rullestol, men ville være funksjonshemmet i langt færre sammenhenger. Slik ulik erfaringsbakgrunn vil selvsagt være med på å forme og prege barn og unge frem mot den dagen de begynner i videregående opplæring.

Likedan: Om et barn er født inn i en familie hvor begge foreldrene har høyere utdanning, så har selvsagt erfaringer gjennom livet betydning for hvordan dette barnet er preget og formet frem til 16-årsalder. Det er ikke usannsynlig at dette barnet vil bli ekstra stimulert i skolearbeidet. Foreldrene er fortrolige med skole og utdanning, de forstår skolens språk og verdier og formidler denne forståelsen til barnet. Kanskje er det mengder av bøker i dette hjemmet, noe som stimulerer lese-lyst og interessen for det skrevne ord. Det er ikke underlig om dette barnet har en annen ballast med seg inn i skolen, og er i stand til å møte skolen og også få utbytte av skolen, på en helt annen måte enn barn som kommer fra et hjem hvor verdiset- tet er på kollisjonskurs med skolen.

Også familiesituasjonen – for eksempel om barnet bor sammen med foreldre- ne hele tiden eller om foreldrene er skilt – har betydning for hvem dette barnet er når det begynner på videregående skole. For å eksemplifisere med ytterpunktene: Å vokse opp med begge foreldrene i et ”harmonisk hjem”, gir en annen ballast enn oppvekst med bare én av foreldrene i en turbulent periode i den voksnes liv.

Vi kan tenke oss at kjennetegnene ved ungdommene som vi skal presentere er ”kommet til” elevene kronologisk om lag slik de er nevnt i dette kapitlets første avsnitt, og vi starter med å se på kjønnsfordelingen blant elevene i undersøkelsen.

4.1 Elevenes bakgrunn

4.1.1 Gutter er i flertall blant elever med spesialundervisning

Blant de 48 ungdommene som var med i denne undersøkelsen da vi startet høsten 2000, var det 17 jenter (35 prosent) og 31 gutter (65 prosent). Selv om dette ikke er en kvantitativ undersøkelse, og selv om vi ikke skal foreta statistiske analyser og heller ikke telle så mye, så er det her fristende å sammenligne med tidligere kvanti- tative undersøkelser med store utvalg. Innenfor spesialpedagogisk forskning har man gjennom tiår - nasjonalt og internasjonalt - funnet en overrepresentasjon av gutter blant elever med spesialundervisning, det være seg i barneskole, ungdoms- skole eller videregående skole (Fylling 2000, Skårbrevik og Dybdal 1990, Markus- sen 2000a). Fordelingen man har funnet tidligere er også om lag som her; to av tre er gutter. Da Markussen (2000a) undersøkte det første Reform 94 kullet av retts- elever fant han samme kjønnsfordeling blant elever med spesialundervisning som vi fant her. Blant elevene med generelle og/eller sammensatte lærevansker fant han 68 prosent gutter og blant elevene med psykososiale/emosjonelle vansker var gut- teandelen 64, altså en fordeling som er nærmest identisk med den i den foreliggen- de undersøkelsen.

4.1.2 Ungdommenes lærevansker og/eller atferdsvansker

Et av kriteriene for å bli valgt ut til deltakelse i prosjektet var at ungdommene skulle ha spesialundervisning på grunn av psykososiale vansker, emosjonelle vansker, sosiale vansker, adferdsvansker, generelle lærevansker og/eller sammensatte lærevansker av lettere grad. Disse årsakene til å ha behov for spesialundervisning kan grupperes i to; lærevansker og adferdsvansker.

Lærevansker kan defineres som: "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). Dette kan bety problemer i forbindelse med å lære kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Og lærevansker blir da et generelt begrep som favner alle typer problemer av ulik art og grad. Begrepet lærevansker omfatter både generelle, spesifikke og sammensatte lærevansker (Eckhoff 1997).

Lærevansker kan ha ulike årsaker. Det kan skyldes forhold i det enkelte individ eller forhold utenfor individet. Det kan også skyldes mangelfullt samspill mellom individ og miljø, der individets særtrekk og egenskaper ikke tas hensyn til (Eckhoff 1997:17).

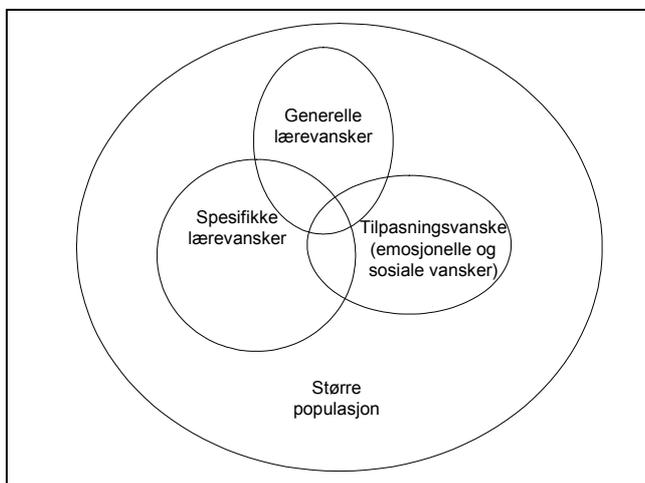
I dette prosjektet har vi valgt å studere elever med generelle og sammensatte lærevansker og ikke elever med spesifikke lærevansker. Eckhoff (1997) karakteriserer elever med generelle lærevansker gjennom følgende kriterier (s.29): Elevene har en lavere evneprofil (nedsatt evnefunksjon) ut fra det som kan forventes ut fra alder. Elevene har et lavere funksjonsnivå på forholdsvis mange og viktige områder av læring og utvikling, og de har vansker med de fleste skolefag. I tillegg har elevene en dårlig begreps- og språkforståelse. Ifølge Eckhoff er generelle lærevansker et relativt begrep og personer med generelle lærevansker må derfor vurderes ut fra det samfunnet de lever i og den skolen de går i, samt at det tas hensyn til forhold rundt eleven som krav og forventninger fra skole og samfunn, samt sosiale og økonomiske forhold. Lærevansker må ses i sammenheng med de krav til prestasjoner hver elev står ovenfor i skolen.

Lærevansker i forhold til fagstoff og ferdigheter kan ikke alltid forklares ut fra begrensninger i evner og ressurser. Når vansker ikke kan forklares ut for disse to forholdene får lærevanskene betegnelsen *spesifikke lærevansker*. Et fellestrekk for spesifikke lærevansker er at "utviklingen er forsinket innen et avgrenset område, og viser seg som en vesentlig *ujævnhet i en elevs evneprofil*. Utviklingen svarer ikke til det øvrige funksjonsnivået hos eleven" (Eckhoff 1997:26). Det er påvist at disse vanskene er arvelig disponert og at de er vanligere for gutter enn hos jenter (Sommerchild og Grøholt 1993:185 referert til i Eckhoff 1997). Spesifikke lærevansker kan komme til uttrykk gjennom vansker med lesing og skriving (dysleksi) og matematikk (dyskalkuli). Elever med spesifikke lærevansker er altså ikke inkludert i dette prosjektet.

Sammensatte lærevansker betyr at elever med svake evner også kan ha spesifikke lærevansker. Det betyr at når spesifikke lærevansker opptrer sammen med andre

lærevansker oppstår det et sammensatt forhold (se figur 4.1). Figuren viser at vi ut fra en større heterogen gruppe kan skille ut flere undergrupper med ulike vansker som spesifikke lærevansker, generelle lærevansker og tilpasningsvansker. Spesifikke vansker slår gjerne ut på bestemte måter, men de kan føre til vansker på flere områder om de ikke avhjelpes (Eckhoff 1997:29).

Figur 4.1 Illustrasjon på sammensatte lærevansker (figur hentet fra Eckhoff 1997)



Figurens hovedformål, foruten å vise at dette er sammensatt, er å vise at det kan være vanskelig å avgrense de lærevanskene elevene kan ha. Dette er en beskrivelse som passer godt til de erfaringene vi har gjort oss for noen av elevene som har vært med i prosjektet.

Elever med lærevansker kan på grunn av forsinket utvikling oppleve uoverensstemmelse mellom kronologisk alder og utviklingsnivået i samfunnet for øvrig eller forventninger fra skole, foreldre og så videre. De problemene elevene opplever og de mekanismene som trer i kraft i grunnskolen og som elevene sliter med, følger vanligvis elevene oppover til den videregående skolen (Eckhoff 1997:89). Eckhoff (1997:89-94) tar for seg noen kjennetegn ved elevenes opplærings situasjon som kan oppstå på grunn av generelle lærevansker:

Eleven kan oppleve at oppgavesituasjonen i skolen kan være vanskelig eller umulig å mestre. Det medfører en utilfredsstillende læringssituasjon for eleven og kan fremkalle både frustrasjon, sinne, frykt og uvilje. Med slike følelser for skolen er det lite som motiverer eleven i læringssituasjonen og resultatet kan være at eleven avviser skolen. ”Elever som har faglige vansker har også ofte lav sosial status i klassen. De har lettere for å bli mer avvist, mer isolert og å ha et svakere sosialt nettverk enn de andre elevene (Skaalvik og Skaalvik 1996 referert til i Eckhoff 1997).

Eleven kan også oppleve få mestringsopplevelser. For å kunne oppleve mestring kreves det at undervisningen er tilpasset den enkelte og at det settes individuelle mål og at mestring knyttes til de målene den enkelte elev har (Skaalvik og Skaalvik 1996:34 i Eckhoff 1997). Hvis undervisningen ikke er tilpasset, vil elever med vansker ikke oppleve mestring og dermed heller ikke ha følelsen av å oppnå noen kompetanse.

Et tredje trekk ved opplærings situasjonen til elever med lærevansker er at de ofte tiltrekker seg negativ oppmerksomhet gjennom sine faglige og sosiale problemer. De får negativ oppmerksomhet i form av tiltak i forbindelse med lærevansker, tilbakemelding i form av negativ kommunikasjon og svake karakterer.

Elevene kan også oppleve at faglige og personlige nederlag bygger seg opp over tid og kan ha en kumulativ effekt, og også forplante seg til andre fag eller områder. Mestringsopplevelsen påvirker den enkeltes selvtillit. Elever med generelle lærevansker kan ofte gi uttrykk for at de har en lavere selvoppfatning enn andre elever i form av at de føler seg dumme, skamfulle eller engstelige når de er på skolen (Skaalvik og Skaalvik 1996 referert til i Eckhoff 1997). Selvoppfatningen er usikker i barne- og ungdomsalder.

I likhet med lærevansker kan problematferd komme til uttrykk på mange ulike vis og det er store individuelle forskjeller blant elever som utviser problematferd i skolen. Ogden peker på at det er ut fra et voksensynspunkt at elever som bråker og forstyrrer undervisningen blir sett på som vanskelige og da spesielt de elevene som reagerer voldsomt på tilsnakk eller korrigerer (Ogden 2001:13). Han hevder at atferdsproblemer i skolen er sosialt definerte og oppfatningen av hva som er problematisk endrer seg over tid og fra skole til skole og fra lærer til lærer.

Atferdsvansker blir av Ogden (2001) definert som: "...elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre" (s.15). Som Ogden påpeker angir ikke definisjonen noen spesielle avgrensningskriterier eller sier noe om hva problemene består i. Atferdsproblemer kan bestå i ulovlig fravær, overaktivitet, konsentrasjonsproblemer, emosjonelle vansker eller sosial tilbaketrekking. Elever som isolerer seg sosialt eller elever som til stadighet er i konflikter kan hindre positiv samhandling med de øvrige elevene eller lærerne (s.15).

Elever med problematferd/atferdsvansker har vanskelig for å skaffe seg venner. Om de skaffer seg venner har de ofte vansker med å holde på vennene (Ogden 2001).

Hva som defineres som atferdsvansker avhenger av det forståelsesgrunnlaget som legges til grunn når det skal vurderes hva som er problematferd. Sørli (1998) har i sin undersøkelse fått sentrale aktører i skolen (elever og lærere) til å gi et bilde av hvordan problematferd kommer til uttrykk i skolen og hva som var de vanligste og mest sjeldne formene for problematferd. Elevenes og lærernes oppfatninger

viste seg i stor grad å være sammenfallende. På bakgrunn av dette arbeidet har hun gruppert atferdsproblemer på følgende måte (Sørli 1998:118-119):

- Lærings- og undervisningshemmende atferd er den mest vanlige formen for problematferd i skolen. Det "mentale fraværet" i lærings- og undervisningssituasjonen i klasserommet syntes å være et større problem enn å forstyrre medelever og lærere ved høytprating, ablegøyer, bråk og å uttrykke seg på en negativ måte. Med mentalt fravær menes å drømme seg bort, uro og rastløshet, trøtthet og uopplagthet.
- Utagerende atferd er den nest vanligste formen for problematferd. Med utagerende atferd menes å bli fort sint, krancling, slåssing og svar tilbake når elevene ble irettesatt.
- Sosial isolasjon er den tredje vanligste formen for problematferd. Dette dreier seg om internaliserte eller innagerende former for problematferd. Det ble betegnet som ofte eller svært ofte å være engstelig, bli lett forlegen, trist eller deprimert, ensom og alene i friminuttene.
- Antisosial atferd er den mest sjeldne formen for problematferd. Dette dreier seg om norm- og regelbrytende atferd. Eksempler på denne typen atferd er nasking, hærverk, alkohol- eller narkotikapåvirkning og mobbing.

Sørli's inndeling av atferdsvansker synes å passe godt til våre elever. I Sørli's undersøkelse viste det seg at det var vanlig for ungdommene å inneha flere former for problematferd.

Når det gjelder elevene i prosjektet var det fjorten av elevene hadde atferdsvansker, og tolv hadde generelle - og/eller sammensatte lærevansker. Sytten av elevene tilhørte begge disse vanske-/diagnosegruppene. Mange av disse elevene hadde også andre vansker eller diagnoser i tillegg, for eksempel hørselshemming, synshemming, bevegelseshemming, cerebral parese, stamming, ADHD, DAMP og Tourette Syndrom. Fire av elevene hadde spesifikke lærevansker: dysleksi eller dyskalkuli.

Dette betyr, sagt på en annen måte, at det som var felles for elevene som var med i denne undersøkelsen, var at de i sin tidligere skolegang hadde hatt problemer med å tilegne seg lærestoff og/eller at de hadde hatt vanskelig med å tilpasse seg til eller finne seg til rette i skolen.

4.1.3 Mange bodde ikke sammen med mor og far

En forholdsvis stor andel av ungdommene som var med i undersøkelsen hadde vokst opp uten både mor og far til stede i hjemmet. Bare 23 av ungdommene bod-

de sammen med biologisk far og mor da de begynte i videregående opplæring.⁸ Tar vi også med de fire som bodde sammen med foster- eller adoptivforeldre, var det i alt 27 - eller om lag seks av ti - som bodde sammen med to foreldre i 15-16 års alder.

Femten av ungdommene - om lag hver tredje- sa at de bodde sammen med mor (fem av dem også med stefar/mors samboer), én bare sammen med far og fire elever bodde på barnevernsinstitusjon eller for seg selv på hybel.

I en tidligere undersøkelse fant Markussen (2000) at blant elever med spesialundervisning bodde om lag 70 prosent sammen med begge foreldrene når de gikk første år i videregående opplæring (skoleåret 1994/95). Men han fant også at det var forskjell avhengig av elevens vanske eller diagnose. Blant elevene som hadde psykososiale og emosjonelle vansker var det bare 38 prosent som bodde sammen med både mor og far. Når vi husker på at målgruppen for den undersøkelsen som rapporteres her, var elever med spesialundervisning på grunn av psykososiale vansker, emosjonelle vansker, sosiale vansker, adferdsvansker, lettere generelle lærevansker og/eller sammensatte lærevansker, så er den lave andelen som bodde sammen med to foreldre i overensstemmelse med det vi kunne vente å finne.

Når en del av de ungdommene som er med i vår undersøkelse kun bor sammen med mor eller far er det nærliggende å stille spørsmål om det å bo sammen med en av sine biologiske foreldre har betydning for ungdommene og de problemene de har?

Sørli (1998) har i sin kvantitative undersøkelse sammenlignet problemdefinerte elever med ikke-problemdefinerte elever fra 4.-7. klasse. Hun fant en forskjell mellom de to elevgruppene i forhold til hvem barnet bodde sammen med. For elevene som var 13 - 14 år viste det seg å være en høyere andel av de problemdefinerte elevene som bodde sammen med bare mor eller far (aleneforeldre), eller sammen med mor/far og samboer. Flere av de ikke-problemdefinerte elevene bodde sammen med begge sine foreldre. Dette tyder på at elever som defineres som problemelever i større grad enn ikke-problemdefinerte elever bor sammen med bare en av sine foreldre. Sørli viser til annen forskning som omtaler enforeldre-familier (både med og uten samboer) som mer sosialt og økonomisk sårbare familier og et oppvekstmiljø som er preget av mer ustabile familierelasjonelle forhold enn toforeldre-familier (Patterson 1982, Garnezy, Masten og Tellegren 1984, Kaufmann 1988 referert til i Sørli 1998:51). Også Markussen kan vise til resultater som peker i samme retning (Markussen 2003, 2000a).

⁸ For elevene som gikk på internatskoler høsten 2000 spurte vi om situasjonen før de begynte på skolen, for de øvrige spurte vi om situasjonen når vi intervjuet dem i oktober/november 2000.

4.1.4 Foreldrenes utdanning og yrke

Vi spurte både ungdommene og foreldrene hva foreldrene jobbet med. Både mors og fars yrke er plassert innenfor en yrkesklassifisering bestående av 14 ulike kategorier fra yrkesløse som er gitt verdien 0 til selvstendige i frie yrker som er gitt verdien 13.⁹ Vi fant at både mødrene og fedrene¹⁰ til de 48 ungdommene i undersøkelsen hadde en gjennomsnittlig score på yrkesvariabelen på 4.3 (på skalaen fra null til 13). Til sammenligning viser vi i tabell 4.1 den yrkesscore Markussen (2000a) fant i en tidligere undersøkelse.

⁹ For utledningen av denne klassifiseringen vises til Markussen 2000a - vedlegg 3.

¹⁰ For noen har vi brukt stefars eller stemors yrke der det har vært relevant, og også fars tidligere yrke når far var død og mor fortsatt bodde alene

Tabell 4.1 Fars og mors yrke. Gjennomsnittlig score på en skala fra 0-13 (ref: Markussen 2000a)

Klassetype	Far	Mor
Spesialundervisning i egne klasser (n=285)	4.3	3.0
Spesialundervisning i ordinær yrkesfaglige klasser (n=377)	4.6	3.4
Spesialundervisning i ordinær allmennfaglige klasser (n=115)	7.2	5.2
Ordinære yrkesfagelever (n=352)	5.3	3.6
Ordinære allmennfagelever (n=111)	6.4	4.8
Alle (veid)	5.8	4.2
Eta	.25	.20
Sign	.0000	.0000

Det som er viktig å trekke ut av disse tallene, er at fedrene i den foreliggende undersøkelsen scoret omtrent som forventet, dvs omtrent slik fedre til elever med spesialundervisning har scoret tidligere. Mødrene derimot, scoret høyere her, og det ser dermed ut til at mødrene til de 48 ungdommene i denne undersøkelsen plasserte seg noe høyere i yrkeshierarkiet enn mødre til unge med spesialundervisning gjorde hos Markussen (2000a).

Analysen av tallene bak tabell 4.1 viser at unge som begynte på en av de allmennfaglige studieretningene hadde foreldre med signifikant høyere gjennomsnittlig score på yrkesvariabelen enn unge som begynte på en av de yrkesfaglige studieretningene. Analysene viste også at unge som hadde spesialundervisning på grunnkurs i videregående opplæring scoret signifikant lavere på yrkesvariabelen enn elever som ikke hadde spesialundervisning. Videre viste analysene at sammenhengen mellom foreldrenes yrke og valg av retning (allmennfag eller yrkesfag) var langt sterkere enn sammenhengen mellom foreldrenes yrke og om elevene hadde spesialundervisning eller ikke. Det er grunn til å forvente at disse konklusjonene basert på analyser av datamaterialet hos Markussen (2000a), i stor utstrekning vil være gyldige for elevene i den foreliggende undersøkelsen.

4.2 Erfaringer fra ungdomsskolen

4.2.1 Ungdomsskoletid utenfor fellesskapet

Når vi skal se på elevenes ungdomsskoletid, vil vi konsentrere oss om to forhold: For det første skal vi se nærmere på spesialundervisningen og faglige og sosiale sider ved den, og for det andre skal vi se på hvordan det har vært å være mobbeoffer i ungdomsskolen.

Så godt som alle - 43 av 48 - som var med i undersøkelsen hadde hatt spesialundervisning i ungdomsskolen. Den spesialundervisningen de hadde fått strakte seg over et bredt spekter - fra de som hadde fått en ukentlig time støtteundervis-

ning i et enkeltfag til de som hadde gått på spesialskole med bare fem-seks elever og like mange lærere.

Tolv av de 48 hadde gjennomført enten hele eller siste del av grunnskolen utenfor ordinære ungdomsskoler. Skolene de hadde gått på kan grovt plasseres i to grupper: For det første, spesialskoler hvor elevene gikk med bakgrunn i et spesielt problem: bl.a. hørselshemming, psykiske vansker, talevansker og store lærevansker. "Hele ungdomsskolen har han gått på denne skolen. Der har han hatt spesialundervisning hele ungdomsskolen. Han har gått i små klasser og han har hatt støttekontakt. Det var fem-seks i klassen og de hadde to lærere hele tiden." (En far)

For det andre, alternative skoler¹¹ hvor læring gjennom praksis var et viktig element. En gutt fortalte at: "De to siste årene gikk jeg på alternativ skole. Det var mye praktisk arbeid, og vi kunne jobbe med fag når vi ville. Jeg jobbet mye med kryssord både i norsk og historie. Jeg lærte mye av det." På disse skolene var utplassering i arbeidslivet et sentralt virkemiddel: En gutt fortalte at han hadde jobbet i sportsbutikk: "En dag i uken pluss etter skoletid." Han fortalte at det gikk bra og at han trives med det. På vårt spørsmål om hvorfor han begynte med det, svarte han at han "Søkte om å få jobbe der, hadde lyst til å drive med disse tingene. Var ikke lei av skolen. Det var sånn (at de var utplassert) vi hadde det der."

Slik både elever og foreldre fortalte oss om disse skolene er det tydelig at de la stor vekt på å hjelpe elevene til å fungere sosialt, til å bli trygge på seg selv og andre og til å lære seg selv å kjenne. Dette sannsynligvis nødvendige arbeidet har blitt prioritert foran faglig arbeid som en av guttene sa det: "Det sosiale er det mye av der, en skole for skoletrøtte ungdommer. Først fokuserer de på det sosiale, resten det faglige."

De øvrige 36 som har vært med i undersøkelsen hadde gått på en ordinær ungdomsskole. Vi har sett nærmere på opplæringen til de 31 av disse som hadde spesialundervisning i ungdomsskolen. Det som er slående er at så godt som alle disse fortalte oss om spesialundervisning utenfor de klassene de tilhørte. Hvor mye de var utenfor klassene sine varierte, men vi fant i hovedsak tre ulike måter elever med tilhørighet til ordinære klasser var gitt spesialundervisning.

Noen ble plassert i en gruppe hvor de fikk det aller meste av undervisningen sin. Ei jente som var en av de som hadde gått nesten hele ungdomsskolen i en egen gruppe, og moren hennes fortalte: "I åttende fikk hun plass i en spesialklasse i ved skolen, en klasse med elever fra åttende til tiende. Det var seks elever i klassen i tiende. De seks i denne klassen hadde også tilhørighet til ordinære klasser, for eksempel ved klassebilde, turer og fester og sånn. De andre elevene på skolen så ikke rart på B-gruppen." Her ser vi at båndene til den ordinære klassen var svake. Hovedtilhørigheten var til den lille gruppen, men de fikk være med klassen når de skulle på tur eller på fest eller ta klassebilde.

¹¹ Disse alternative skolene hadde mange betegnelser; bl.a. alternativ opplæring og APO-skolen. I vår fremstilling bruker vi samme betegnelse på alle disse; alternative skoler.

Dette er historien om en elev som var ekskludert ut fra det faglige fellesskapet. Denne jenta deltok ikke i læringsarbeid i klassen i de tradisjonelle skolefagene. Og selv om moren sa at de andre elevene ikke så rart på B-gruppen (B kommer som kjent etter A), så føler vi oss ikke overbevist om at elever som ikke deltar i det faglige fellesskapet i en klasse uten videre skli rett inn, blir fullt akseptert og blir en del av det sosiale fellesskapet når klassen skal på tur eller fest. Vi er heller ikke sikre på at disse elevene sa "cheese" like bredt som de andre når klassebildefotografen knipset.

Denne jenta var ikke den eneste som kunne fortelle om ei ungdomsskoletid i spesialklasse eller permanent gruppe innenfor en ordinær ungdomsskole; dette gjaldt åtte av elevene i undersøkelsen. Disse gruppene har mye til felles med spesialskoler eller alternative skoler; elevene er utenfor det store fellesskapet, de er for seg selv sammen med "likesinnede", de har høy lærerdekning og fagene står ikke alltid i sentrum fordi det sosiale må prioriteres.

En annen løsning var at elevene hadde reell tilknytning til en klasse, men at de noen timer i uken forlot klassen for å ha spesialundervisning enten som enetime eller gruppeundervisning. Av de 31 som hadde hatt spesialundervisning på ordinære skoler gjaldt dette 20 elever. Dermed var dette den spesialundervisningserfaringen de fleste elevene i undersøkelsen hadde. Vi spurte også disse elevene om hvor mye de måtte ut av klassene sine for å få spesialundervisning, men nesten alle hadde vanskeligheter med å huske eksakt hvor mye de hadde vært ute av klassen. For de fleste dreide dette seg om fra et par til 5-6 timer i uken.

Den tredje måten å gi spesialundervisning på til elever med tilhørighet til en ordinær skole, var at elevene var i klassen og fikk ekstra hjelp og støtte ved at det kom en ekstra lærer inn. Bare to av de 31 fortalte oss om to lærere i klassen. En jente fortalte at hun hadde litt støtte, om lag en time i uken i norsk, på slutten av tiende klasse og at dette besto i at "en lærer kom inn i klassen for å hjelpe meg". Også en gutt hadde opplevd tolærersystem, men da i kombinasjon med timer utenfor klassen: "Det var begge deler, ute av klassen og med støttelærer inne i klassen." Ettersom dette ikke er en representativ undersøkelse, kan ikke den lave andelen som har erfart tolærersystem danne grunnlag for noen konklusjon, men det er grunn til å spørre om det er slik at denne måten å drive spesialundervisning ikke var (eller er?) særlig utbredt i ungdomsskolen. Vi spurte en av jentene hvorfor ikke en ekstra lærer kunne kommet inn i klassen for å hjelpe henne i stedet for at hun gikk ut. Hennes svar: "Det var det ingen som kom på", kan illustrere hvor lite tolærersystemet sannsynligvis vurderes som et alternativ.

Vi spurte også elevene hva de hadde fått ekstra hjelp og støtte i når de forlot klassen. Svarene vi fikk danner et tydelig mønster. 23 av de 31 fortalte oss hvilke fag de hadde fått hjelp i. Samtlige av disse 23 kunne berette om hjelp og støtte i fagene norsk, engelsk og/eller matematikk. Bare noen få, fem av de 23, hadde i tillegg fått hjelp i et eller flere andre fag (også annen forskning (Sørli og Nordahl 1998, Markussen 2000a) kan vise til samme resultat). Det er et tankekors at blant

disse elevene, som jo hadde spesialundervisning med utgangspunkt i psykososiale vansker og generelle og/eller sammensatte lærevansker, så ser det ut til at den hjelpen som ble vurdert som den riktige var ekstra hjelp i fagene norsk, matematikk og engelsk.

Etter vår vurdering ser vi et tydelig bilde. Elevene i undersøkelsen har i ungdomsskolen enten:

- a. blitt tatt ut av ordinær ungdomsskole og plassert i spesialskole eller annen alternativ opplæring, eller
- b. fått formell tilhørighet til en ordinær ungdomsskole, men fått en vesentlig del av sin opplæring i tilnærmet permanente smågrupper eller spesialklasser utenfor den klassen de hadde formell tilhørighet til, eller
- c. hatt reell tilhørighet til en ordinær klasse, men fått spesialundervisning noen timer i uken enten i form av enetimer eller som gruppeundervisning utenfor klassen

Oppsummert kan vi konkludere med at elevene i vår undersøkelse har opplevd en ungdomsskoletid - og for noen av dem startet det allerede i barneskolen - hvor de i større eller mindre grad har vært tatt ut av det skolefelleskapet som de aller fleste av deres jevnaldrende har hatt tilhørighet til. Utvalget av elever til undersøkelsen er gjort på en slik måte, at det ikke lar seg gjøre å generalisere fra vårt funn til hvordan spesialundervisning i ungdomsskolen er organisert. Men det vi kan konkludere med er at i de to fylkene vi har undersøkt, ser det ut til at elever med spesialundervisning på grunn av psykososiale vansker og generelle og/eller sammensatte lærevansker, i meget stor utstrekning møter videregående opplæring med en grunnskoleerfaring fra - i større eller mindre grad - segregert spesialundervisning.

4.2.2 "Det er jo nyttig, men det er jo ikke så moro"

Når vi snakket med elevene om den spesialundervisningen de hadde fått i ungdomsskolen, kom vi også inn på hva de syntes om å forlate klassen og også hvordan de vurderte det faglige utbyttet av den spesialundervisningen de hadde fått.

Noen få syntes det var uproblematisk. En sa det slik da vi spurte hvordan han likte å gå ut av klassen: "Det gikk bra på en måte, syns det var ganske bra egentlig. Jeg hadde ikke noe mot å ha ekstra hjelp. Følte meg ikke dum eller noe sånt no. Jeg syns det var moro jeg." Men det var ikke mange av hans medelever som delte dette synspunktet.

De aller fleste ga uttrykk for det stikk motsatte. En gutt hadde dette å si da vi spurte han om hvordan det hadde vært å ha enetimer: "Det var litt flaut. Det var jævla kjedelig. Jeg viste det ved å ikke gjøre det de ba om. Jeg ga uttrykkelig uttrykk for at dette syntes jeg ikke noe om." Ei jente sa det slik: "Jeg likte det (å gå ut av klassen) egentlig ikke. Gøy å være i timene. Liker ikke å sitte alene med en lærer. Det er ikke meg liksom. Følte meg dum av og til, det er ikke noe gøy". Disse to uttalelsene er representative for de som var elever på ordinære ungdomsskoler og

som ble tatt ut av klassen til enetimer og gruppeundervisning noen timer i uken: Konklusjonen er at de ikke satte pris på å forlate klassen for å ha spesialundervisning.

Når vi spurte om de følte at spesialundervisning hadde hjulpet, fikk vi både svar som dette: "Ja, jeg lærte meg å skrive og lese bedre og å forstå bedre", og dette: "Jeg syns ikke jeg ble bedre, men lærerne var snille". Flere av elevene som mente at de var blitt bedre, at spesialundervisning hadde hjulpet, var blant de som helst ville være i klassen hele tiden.

Utsagnet: "Det er jo nyttig, men det er jo ikke så moro", gir et godt bilde av det flere ga uttrykk for: De ville helst vært inne i klassen, men de mente at de kanskje lærte mer ved å gå ut av klassen til enetimer og gruppeundervisning. Også en annen elev formidlet det samme dilemmaet: Han syntes han lærte bedre i smågruppen, i klassen var det ofte så mye bråk at det ikke var så lett å følge med. "Det var så mange som skulle ha hjelp i klassen. Av og til var det vanskelig å få hjelp." På vårt spørsmål om hvorfor han likevel helst ville være i klassen, svarte han: "Jeg ønsket å være sammen med de andre". Ei av jentene delte dette tvisynet: "Enetimer er bedre fordi stoffet ble gått gjennom alene, i klassen må du være mer sjølstendig". Til tross for dette spurte hun om å få være mer i klassen, fordi, som hun sa "Jeg trivdes bedre i klassen. Ingen andre i klassen hadde støttetimer."

Disse tre ga uttrykk for det som mange andre også formidlet: De mente at de nok hadde hatt faglig utbytte av spesialundervisning utenfor klassen, men når de vurderte de sosiale relasjonene til sine medelever, så ville de heller vært mer inne i klassene sine.

Blant elevene som hadde hatt alternativ opplæring på ungdomsskolen var det mange som rapporterte at de hadde trivdes veldig godt. Særlig foreldrene kunne fortelle om trivsel og en meget positiv sosial utvikling for noen av elevene på alternative skoler. Moren til en av elevene fortalte at sønnen den siste tiden han gikk på ordinær ungdomsskole vanket i et småkriminelt miljø og skulket svært ofte; han var nesten ikke på skolen. Etter at han begynte på ny skole med bare seks elever og like mange lærere og personale "(...) forandret han seg, han sluttet å skulke. (...) Han trivdes kjempebra der."

Moren til en annen elev fortalte: "Problemene startet på ungdomsskolen. Han var aldri i timene og gjorde aldri lekser. Det kom av mye mobbing fra lærerne. De forsto ikke problemet hans. I stedet for grenser fikk han gjøre som han ville. Han kom og gikk som han sjøl ville. Han var sjelden i egne timer. Han fikk elendige karakterer. Det var bønn i bøtta. (...) I åttende og niende var han nesten ikke på skolen. Han hadde tildelt støttetimer, enkelttimer og assistent. Men det hjalp ikke å ha dette så lenge lærerne ikke klarte å kjøre noe opplegg for han. (...) Siste året gikk han på en annen skole. Da ble alt forandra. De tar tak i ungdom som har hatt det vanskelig på skolen og som lider mye og er mye borte. Sånne skoler skulle en hatt flere av. Det var et kjempeår. Jeg kjente ikke igjen sønnen min. Han gikk ut

med 3-4-5 i karakterer. Orden og oppførsel var bra. Han gledet seg til å gå på skolen. Han gruet seg aldri. Han skulket aldri.”

Dette er to historier om hvordan det å begynne på en alternativ skole sannsynligvis betydde redningen (i hvert fall for en kort periode) for to 15-åringer som var i ferd med å falle utenfor.

Også blant de som hadde hatt tilhørighet til ordinære skoler, men vært ute i tilnærmet permanente grupper, fikk vi høre tilsvarende historier om positiv utvikling. En av elevenes mor fortalte hva som skjedde med sønnen da han kom i en liten gruppe da han byttet ungdomsskole: ”Da kom han i en liten gruppe på 4-5 elever. Her merket vi at selvtilliten tiltok, og at han blomstret opp. I vanlig klasse lukket han seg helt. Han var faktisk livredd. (...) Vi fant ut at han jobbet best i grupper. Før det gikk han i vanlig klasse. Det gikk dårlig. Han begynte å stikke av fra skolen. Vi var redde for at han skulle havne borti noe. På den nye skolen jobbet de mest med tryggheten. Han skulket ikke. Han var veldig fornøyd med skolen.” Også for denne gutten har det å komme i et spesielt tilbud med få elever, sannsynligvis vært av avgjørende betydning.

Det de alternative skolene og noen av gruppene på de ordinære skolene utvilsomt har vært gode på, er det sosiale. De har klart å ta i mot ungdommer som har vært i ferd med å falle utenfor - enten det har vært på grunn av mobbing, faglige problemer eller andre forhold - og bygge dem opp igjen sosialt. Når det gjelder det faglige har disse skolene ikke prioritert dette like høyt. Noen av de foreldrene som fortalte hvor stor betydning disse skolene hadde hatt for deres barns sosiale utvikling, kunne også fortelle at de var misfornøyd med arbeidet med fagene. Moren til en av guttene fortalte oss at ”Han gikk der i to år, på tilrettelagt opplæring. Han sa: ”Ikke leser vi, ikke skriver vi og ikke regner vi. Hva er det vi egentlig lærer her?” De kjørte trail og sto snowboard.”

4.2.3 ”Jeg var totalt mobbeoffer”

Mange ungdommer har møtt videregående opplæring med erfaring som mobbeoffer i grunnskolen. Så mange som 30 av de 48 i vår undersøkelse hadde historier om mobbing å fortelle.

Historiene de fortalte var selvsagt svært forskjellige, og det er ikke sikkert at alle ville vært enig i at det de hadde opplevd virkelig var mobbing. Noen av dem vi snakket med var selv heller ikke sikre på om det hadde vært mobbing, slik som faren til denne eleven: ”Mobbing? Ja, nei, ja. Ordet mobbing. I begynnelsen betydde jo det at de omtrent strøk med. Vet ikke jeg, om det var mobbing eller erting?” Etter litt diskusjon med seg selv konkluderer han med at hans datter har vært mobbet. Også elevene hadde den samme tvilen. En annen elev uttrykte tvilen på denne måten: ”Nei, eller i begynnelsen av sjuende klasse. De fra tiende. Nei, jeg vil ikke si det var mobbing.”

I de fleste tilfellene er det imidlertid ikke tvil om at det har dreid seg om mobbing. I noen tilfeller var det sterke mobbehistorier vi fikk høre. I hvert fall 15 av de

vi snakket med, kunne fortelle historier som vitnet om grove tilfeller av mobbing. Sann som denne eleven som fortalte at mobbingen startet allerede i fjerde klasse: "Fra fjerde klasse ble jeg mobba. Jeg kunne ikke bevege meg utenfor huset uten at det ble slengt dritt om meg eller at jeg ble jaget." Seinere, på ungdomsskolen, fortsatte mobbingen, og eleven opplevde å bli steinet av 15-20 andre elever. Resultatet av mobbingen var at gutten måtte slutte på den ungdomsskolen han gikk på, og i stedet begynne på en alternativ ungdomsskole. Et annet resultat var at han gikk ut av ungdomsskolen nesten uten karakterer, mens han i åttende klasse hadde gode karakterer.

Ei jente fortalte oss at hun ikke turte å involvere seg i andre på videregående fordi hun hadde så mange vonde erfaringer: "Er det noen som vil bli kjent med meg, så tror jeg at det er noe på gang. Jeg har blitt så mye mobba, at jeg er blitt mistenksom." Hun fortalte om ei ungdomsskoletid full av utestenging og spydigheter fra jentene og dytting og knuffing fra guttene.

Et tredje eksempel: Denne eleven ble mobbet så mye på barneskolen at familien måtte flytte for å slippe unna mobbingen. Men flyttingen hjalp ikke; mobbingen fortsatte: "Jeg hadde ingen venner. Jeg var mye alene. Jeg var utestengt av de andre elevene. Det var slik på hele ungdomsskolen. Og i barneskolen. Jeg var et totalt mobbeoffer." Moren hennes fortalte den samme historien: Datteren hadde vært utestengt og isolert fra hun gikk i barneskolen.

Det som er interessant - og skremmende - med historiene til disse tre elevene, er at de har vært plaget og mobbet i årevis. Vi har hørt 16-åringer fortelle at de har vært mobbet fra tidlig i barneskolen og til de forlot ungdomsskolen, og at en av dem måtte bytte barneskole og en annen måtte forlate sin opprinnelige, ordinære skole før tiden for å avslutte ungdomsskolen på en alternativ skole. Disse tre elevene var ikke de eneste av ungdommene vi snakket med som hadde slike historier å fortelle.

Spørsmålet som straks melder seg er: Men hva med barneskolen de gikk på? Hvorfor tok man ikke tak i problemet og løste det? Og videre: Hva med ungdomsskolen? Var det ingen der som kunne tatt tak, og sørget for at mobbingen opphørte?

Da vi snakket med ungdommene om mobbing høsten 2000 - etter at de hadde gått i videregående skole 2-3 måneder - kom vi også inn på hva som hadde vært gjort fra barne- og ungdomsskolens side. De tre ungdommene fortalte oss om lærere som hadde snudd ryggen til: En av elevene fortalte at læreren hennes på barneskolen visste om mobbingen, men at "Hun gadd ikke å bry seg". Om mobbingen i åttende og niende klasse fikk vi vite at "Lærerne visste det, men de gjorde ikke noe særlig med det." Den andre av disse tre elevene fortalte at lærerne på barneskolen visste om mobbingen, men at de "snudde ryggen til". Moren hennes husket det samme: "Skolen ville ikke se at det var mobbing. Sosiallæreren fulgte ikke opp."

Også den siste av de tre elevene opplevde at skolen og lærerne ikke tok på alvor at han ble mobbet: "Jeg vet ikke hvorfor det ble sånn. Læreren trodde ikke på meg. BUP fant ut at jeg ble mobba. Læreren sa at jeg hadde jugd det på meg. Jeg fikk høre at noen av de som mobbet bare var sånn, og at det var jeg selv som gjorde at jeg ble mobbet. Jeg har hyperaktivitet, jeg fikk ikke medisin på barneskolen. Jeg fikk ingen hjelp på skolen." Disse tre ungdommene var ikke de eneste som opplevde lærere som overså mobbing, lærere som unnlot å forsøke å løse et mobbeprosjekt. Flere elever og foreldre fortalte om tilsvarende unnfalhet hos lærerne:

- En av lærerne merket det. Men han gjorde ikke noe med det (elev).
- Lærerne visste om det, de gjorde ingenting (elev).
- Lærerne blåste i det. De visste at han plaget meg (elev).
- Skolen var hjelpeløs i forhold til mobbingen. Skolen gjorde aldri noe (en mor).
- Læreren gjorde ikke noe for å inkludere (mor og far til en elev).
- BUP-testene viste at han ble mobbet, men læreren sa til gutten vår: "Jeg hører at du har blitt mobbet, men det er jo din egen feil" (mor og far til en elev).

Det er heldigvis ikke hele bildet, for vi har også fått høre historier om lærere som gikk inn og forsøkte å stoppe mobbing i en tidlig fase. Én av elevene fortalte at mobbingen på ungdomsskolen opphørte etter at lærerne hadde tatt dette opp med mobberne. Ei jente hadde den samme opplevelsen på barneskolen.

Noen få hadde opplevd at lærerne grep inn, men at det ikke hjalp. En av elevene for eksempel, fortalte hvordan det var da hun begynte på ungdomsskolen: "På ungdomsskolen kom jeg ikke inn i noen gjenger. Ingen ville prate med meg. De snudde ryggen til. Jeg forsøkte å prate vanlig med dem, men de snudde ryggen til. Jeg sa fra til læreren. Han prøvde å gjøre noe, ta det opp med klassen, men det hjalp ikke."

Også moren til en av guttene fortalte at skolen forsøkte å gjøre noe, men at det ikke ga noe resultat: "Skolen prøvde å gjøre noe, men problemet var altfor stort. Læreren prøvde mye. Prøvde å prate med de andre foreldrene, men det hjalp ikke."

Én forklaring når lærerne ikke gjorde noe i forhold til mobbing, kan være at de rett og slett ikke kjente til det. En av elevene som bekreftet at dette kunne være tilfelle sa det slik: "Jeg ble mobbet av de i klassen. Jeg sa ikke fra. Lærerne gjorde ikke noe med det. Jeg tror ikke de visste det".

Det kan sikkert være flere årsaker til at noen elever valgte å ikke si fra om mobbing. Én årsak er helt sikkert angsten for represalier som denne jenta fortalte: "Det ble verre for meg etter å ha vært hos lærerne. Elevene ble verre. De brukte vold mot meg". Også en annen elev erfarte hva som kunne skje etter å ha gått til

lærerne med problemet: ”De dreit i å plage meg på skolen. De tok meg utafor skolen i stedet.”

En annen viktig forklaring når lærerne ikke gjorde noe i forhold til mobbing kunne i noen tilfeller være deres frykt for de sterke elevene. Ser man at reaksjoner kan føre til at man får klassens leder mot seg, kan menneskelige, ubevisste vurderinger snike seg inn og påvirke slik at man ikke tar skikkelig tak i mobbeproblematikken. En av elevenes mødre mente dette var et viktig perspektiv: ”Men jeg tror det er mulig å gjøre noe dersom man reagerer tidlig. Men da må lærerne tørre å gå mot de sterkeste i klassen”.

Hovedinntrykket er at mange mobbeofre har opplevd at lærere på barne- og ungdomsskolen - av flere grunner - snudde ryggen til mobbeproblematikken. Men vi har også fått høre om noen eksempler på lærere som forsøkte å gjøre noe for å få slutt på mobbingen. I noen tilfeller lyktes dette, mens innsatsen i andre tilfeller ikke ga resultat. Men selv om det var noen lærere som turte både å se og ta i problemet, så er hovedinntrykket unnfalighet, manglende mot, vilje og/eller evne til å ta tak i det som kanskje er det aller viktigste; å skape en trygg skolehverdag for barn og unge. Denne tankevekkende unnfaligheten skal vi komme tilbake til senere i rapporten.

4.2.4 Det kunne vært annerledes

Vi har nå vist noen kjennetegn knyttet til elevene i undersøkelsen før de begynte i videregående opplæring. Videre har vi redegjort for kjønnsfordeling i utvalget, hvilke vansker/diagnoser elevene hadde, deres familiebakgrunn samt foreldrenes yrke og utdanning. Til slutt har vi fortalt ungdomsskolehistorien til disse ungdommene som startet i videregående opplæring med spesialundervisning.

Spørsmålet det nå er grunn til å stille er dette: Hvorfor hadde disse ungdommene behov for spesialundervisning fra dag én i videregående opplæring? Svaret kan være dette: Fordi de hadde psykososiale vansker og generelle og/eller sammensatte lærevansker. Et slikt svar innebærer imidlertid en medisinsk forståelse av funksjonshemmet-begrepet - en forståelse som ikke ligger til grunn for dette prosjektet. Vi legger til grunn - slik det er redegjort for tidligere i dette kapitlet - funksjonshemmet-begrepet som en sosial konstruksjon (Grue 2000, Markussen 2000b), og betrakter funksjonshemming som en ikke-fast størrelse, men som en relativ tilstand skapt i relasjon mellom individ og samfunn. Eksemplet med barnet med bevegelsehemming innledningsvis i dette kapitlet illustrerer godt hvordan funksjonshemmingen oppstår i individets møte med omgivelsene, og hvordan tilrettelegging av omgivelsene kan redusere funksjonshemmingen.

Dette betyr at vi er på jakt etter et annet svar på spørsmålet om hvorfor disse unge menneskene møtte videregående skole med et behov for spesialundervisning. Vi tar utgangspunkt i følgende: Så godt som alle elevene i vår undersøkelse har erfaring fra grunnskolen for at deres problem best avhjelpes og at deres hjelpebehov best tilfredsstilles gjennom atskillelse fra flertallet, ved ekskludering. De har

lært at den måten de best kan få hjelp på, enten de sliter med faglige eller adferds-
messige problemer, er å fjerne seg fra de andre elevene, enten det er til egne skoler,
til egne klasser innenfor de ordinære skolene eller til egne timer ute av sin vanlige
klasse. De har erfart at den ordinære grunnskolen, som skal være for alle elever,
ikke har klart å gi dem den hjelpen de burde fått innenfor de samme rammene som
alle de andre elevene.

Ordinærskolen har eksportert problem og problemelever til et utdanningssys-
tem ved siden av det ordinære, til et spesialundervisningssystem som har som opp-
gave å ta seg av det og dem som det ordinære systemet ikke makter å hjelpe. Dette
faller sammen med funn og konklusjoner fra en undersøkelse av inclusive educa-
tion som OECD gjennomførte i 1995-1998 i fem europeiske land i tillegg til USA,
Canada og Australia: "This has had the effect of creating, first, a regular system
which does not feel it has to adapt to the needs of all children, and second a special
system which collects the rejects and with considerable additional resources, often
in segregated settings, attempts to remedy the failings of the first" (OECD,
1999:47).

Eksistensen av et eget utdanningssystem for problemeksport ved siden av det
ordinære, har redusert det ordinære systemets behov for å løse problemene på
hjemmebane.

Vi våger å konkludere med at sånn som grunnskolen har løst behovet for
spesialundervisning hos mange av disse elevene og sånn som grunnskolen har for-
holdt seg til mange av disse elevene som mobbeofre, så har dette vært med på å
skape et behov hos dem for fortsatt spesialundervisning, og også et behov for at
denne undervisningen skjer i segregert form. Elevene har erfaring for at løsningen
på problemene de har ligger utenfor fellesskapet, og noen av dem har så lite erfara-
ring med å være i ordinære klasser sammen med mange andre elever, at de ville
hatt problemer med å gå rett inn i en ordinær grunnkursklasse i videregående.

I forlengelsen av dette våger vi også å konkludere med at de fleste av de ele-
vene vi har møtt, kunne vært elever i ordinære grunnkursklasser på ordinære vide-
regående skoler, gitt at de hadde hatt en annen grunnskoleerfaring. Hadde lærerne
deres ikke snudd ryggen til mobbing - mobbing som de må ha sett, og hadde disse
elevene fått erfare at de kunne få hjelp - i forhold til fag og atferd - inne i de klas-
sene der deres jevnaldrende var, våger vi altså å konkludere med at de fleste av
dem ikke ville hatt behov for spesialundervisning i videregående opplæring.

4.3 Møtet mellom elevene og videregående opplæring

Vi skal her si noe om bakgrunnen for at ungdommene som er med i prosjektet
valgte den videregående skolen de begynte på høsten 2000. Vi skal også si noe om
hva lærerne visste om elevene de fikk i klassene sine og hvordan informasjonsfly-
ten fungerte på skolene som er med i prosjektet, noe vi mener har betydning for

hvordan elevenes utgangspunkt for en tilpasset opplæring ved skolen blir. For at elevene skal få et godt utgangspunkt i forhold til spesialundervisning er det av betydning i hvor stor grad skolene og lærerne er forberedt på å ta imot elevene som har behov for spesialundervisning, samt hvordan spesialundervisningen er organisert. En skole som er godt forberedt betyr en god start for elevene med spesialundervisning i videregående opplæring.

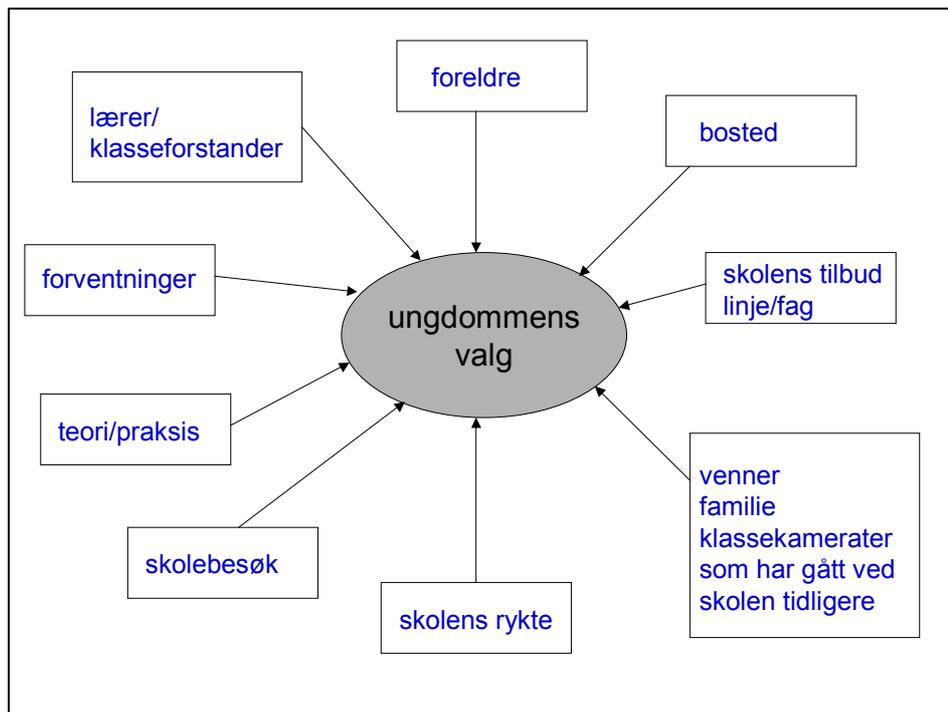
4.3.1 Valg av skole

Elevene som var med i prosjektet kom rett fra ungdomsskolen (med et par unntak). Vi har snakket med elevene om hvordan de opplevde overgangen fra ungdomsskolen til videregående opplæring, om hvem det var som bestemte hvilken skole de skulle søke, om hvordan de hadde fått informasjon om skolene de var interesserte i og hva som hadde betydning for valg av skole.

Elevene uttrykte i stor grad at det var de selv som bestemte hvilken skole de skulle velge og at det var de selv som tok avgjørelsen om hvilken skole de skulle begynne på. En av dem sa det slik: "Det var meg (som bestemte), jeg ble ikke presset". Noen av elevene ga uttrykk for at de tok avgjørelsen i samråd med foreldre, lærere eller rådgivere: "Litt jeg selv. Jeg ville egentlig ta et friår, men mamma og pappa sa at det ikke var aktuelt".

Selv om mange mente de hadde bestemt helt selv, var nok bildet mer sammensatt: Det var ikke bare en faktor som var avgjørende i valgsituasjonen (se figur 4.2).

Figur 4.2 *Faktorer som i følge ungdommene selv påvirket valg av videregående skole*



Elevene hadde på ulike måter fått vite om skolene. Noen av ungdommene fortalte at de kjente noen som hadde gått ved skolen de skulle begynne på, det var familie, venner eller tidligere klassekamerater. Ungdommene mottok også informasjon fra ungdomsskolen om aktuelle videregående skoler. Besøk på skolene enten gjennom deltakelse på åpen dag eller som eget avtalt skolebesøk, var en annen måte for ungdommene å få informasjon om aktuelle skoler på. Mange av ungdommene besøkte skolene de var interessert i før de bestemte seg, og en del av disse fortalte at de var i følge med enten en lærer eller rådgiver fra ungdomsskolen eller en av foreldrene sine.

En av guttene fortalte hva som gjorde at han bestemte seg for å søke der han søkte: "(Jeg) Ble drittlei av å sitte på skolebenken. Derfor er det bra her. Men jeg hadde ikke lyst å flytte hjemmefra. Pappa masa, da sa jeg at jeg kunne komme og se. Jeg var her og titta. Da begynte jeg å like meg her. Sa ja til slutt (...)". Denne elevens uttalelser er et eksempel på at det var flere faktorer som påvirket valg av utdanningssted. Han ønsket å begynne på en videregående skole der han ikke ville få mye teori. Han hadde i utgangspunktet ikke lyst til å flytte på seg. Han var på besøk på skolen før han bestemte seg, og ble påvirket av sin far til å vurdere om han ville gå på denne skolen. Andre forhold som også hadde betydning for ungdommenes valg var skolens ulike linjer og fag. Også forventninger til hvordan det ville være i videregående opplæring, hadde betydning for ungdommenes valg av skole, dette kommer vi nærmere tilbake til senere.

Oppsummert: Mange av elevene mente altså at det var de selv som hadde bestemt hvilken videregående skole de skulle begynne på. I samtale med elevene kom det frem at det var flere faktorer som hadde betydning for det valget de tok. Svarene ungdommene ga må betraktes ut fra at vi snakket med dem to til tre måneder ut i skoleåret, og at de måtte gå flere måneder tilbake i tid for å huske hva som hadde betydning for deres valg. Hadde vi spurt ungdommene tidligere, før de fikk plass ved skolene, ville kanskje svarene ha vært annerledes.

Vi har her kun fokusert på hva elevene selv mente hadde betydning for deres valg av skole. I tillegg til disse faktorene som elevene har lagt vekt på vet vi at også andre forhold påvirker ungdoms valg av utdanning og utdanningssted. Dette er forhold som blant annet sosial bakgrunn, kjønn og type lærevansker. Vi har tidligere vært inne på hvilken betydning elevenes bakgrunn har for valg av utdanning og at det er en sammenheng mellom sosial bakgrunn og valg av utdanning. Det er store forskjeller når det gjelder utdanningsvalg mellom jenter og gutter, og valgene er tradisjonelle. Typiske jentefag er helse- og sosialfag, formgivningsfag, musikk, dans og drama, mens typiske guttefag er kjemi og prosessfag, trearbeidsfag, tekniske byggfag, mekaniske fag, elektrofag og byggfag (Markussen 2003).

For ungdommene som var med i prosjektet har vi også sett at deres vansker og problemer har vært styrende for valg av skole, dette synes spesielt å gjelde for valg av noen videregående skoler. Noen skoler er mer profilert som skoler for elever med behov for spesialundervisning, og kunnskap om dette bidrar til at elever med behov for spesialundervisning lettere søker seg til disse skolene.

4.3.2 Hva visste lærerne om eleven?

Når det gjelder elever som har rett til spesialundervisning og som ble søkt inn på skolene på dette grunnlaget var skolene som regel forberedt på den enkeltes behov for ekstra hjelp i forkant av skolestart. For elever som ble tatt inn gjennom ordinært inntak, men som trengte ekstra hjelp hadde ikke skolene i like stor grad kjennskap til disse elevenes hjelpebehov. Vi skal fortelle om lærernes møte med elevene i prosjektet og om hvilken informasjon lærere og skole fikk om elevene før de begynte i videregående opplæring.

I våre intervju med lærerne spurte vi om deres kjennskap til bakgrunnen for at eleven var tatt inn til spesialundervisning. Det viste seg at mange av lærerne ikke visste noe om elevens tidligere bakgrunn. Det er flere årsaker til at lærerne ikke hadde kjennskap til elevenes forhistorie da de begynte i videregående opplæring. Noen av lærerne hadde rett og slett ikke tilgang til informasjon om elevene før de begynte høsten 2000. Det var flere årsaker til at informasjonen om elevene ikke fantes. Hvis eleven var tatt inn gjennom ordinært inntak, men hadde hatt vansker i tidligere skolegang var det ingen automatikk i at det var skrevet noe om elevens forhistorie. For noen av elevene var det ikke skrevet noe om deres forhistorie selv om de hadde hatt spesialundervisning tidligere. I andre tilfeller ble elevenes papirer borte, eller papirene kom ikke frem til de lærerne som skulle være klasseforstander

for eleven. Denne lærerens uttalelse er et eksempel på dette: ”Jeg visste ikke noe om han. Jeg så at han var spesiell, han pratet ikke så mye med andre og holdt seg for seg selv. Jeg ville ikke fly i trynet på han. Han fikk akklimatisere seg tenkte jeg”. Først på foreldremøte senere på høsten fikk læreren vite noe mer om eleven – av elevens foreldre. Det viste seg at eleven tidligere hadde hatt 20 støttetimer i uken. Eleven hadde lese- og skrivevansker. Læreren var både oppgitt og frustrert over å ikke ha fått denne informasjonen om eleven i forkant av skoleåret. Læreren henvendte seg til vedkommende som var ansvarlig for spesialundervisningen ved skolen og fikk beskjed om at det var gjort en feil utenfor skolen og at saken ikke var enestående i dette opptaket (høsten 2000).

Det manglet informasjon for flere av elevene før de begynte i videregående, i noen tilfeller kom informasjonen etter at skoleåret hadde startet og eleven hadde blitt elev ved skolen. Når informasjonen først nådde læreren utpå høsten sa denne læreren følgende: ”Det fulgte en hel ringperm på ham. Det er nesten helt umulig å begynne å lese” (viser oss permen).

Flere av lærerne ga uttrykk for frustrasjon på grunn av at de ikke fikk informasjonen om elevene eller at det tok for lang tid før informasjonen kom frem til dem. Denne lærerens uttalelser er et eksempel på det: ”Det er ikke noe spesielt med han. Han er ikke på særskilt. Han er en ordinær elev, så vidt jeg vet. Nå gjorde du meg usikker. Nå er du inne på noe. Vi som lærere får ikke greie på noe bakgrunn – overhode ikke. Vi får ikke se papirer, ingenting får vi greie på. Det tar så lang tid å få greie på ting, sånn som lese- og skrivevansker. Vi veit ingenting. Om vi hadde visst noe kunne vi ha forberedt oss og gjort ting på en annen måte”. Flere lærere manglet bakgrunnsinformasjon om elever i sine klasser. Dette sier en annen lærer om en av sine elever tatt inn på ordinært opptak: ”Han kom i klassen, var stille og rolig. Jeg fikk sjokk da jeg oppdaget hvor han var faglig”.

Noen ganger når skolen ikke er informert om elevens vansker og behov viser det seg at eleven selv tar ansvaret for å si fra om at han/hun trenger ekstra hjelp: ”Hun hadde ingen papirer med seg fra ungdomsskolen, vi visste ikke noe om henne. Hun kom raskt etter skolestart og meldte eget behov for ekstra hjelp (...). Avgiverskole ble kontaktet, men de hadde ikke noe på henne. Hun formidlet selv at hun hadde hatt store problemer i forhold til medelever, at hun hadde vært mobbet og ikke hatt noen venner. Vi tok tak i dette da vi begynte å jobbe med henne”. Dette er et eksempel på at informasjon mellom avgiverskole og ny skole kunne ha gitt viktige opplysninger.

Det kan også vise seg at informasjonen fra ungdomsskolen ikke lenger passer når eleven begynner i videregående opplæring fordi eleven har utviklet og forandret seg. En av lærerne vi intervjuet hadde en helt annen oppfatning av eleven enn det elevens papirer skulle tilsi: ”Han var en gutt som ble beskrevet veldig dramatisk da han begynte. Det hadde vært et forsterket og spesielt opplegg i grunnskolen, og mange instanser var inne. Foreldrene har ulike krav og verdier om hva som er viktig for å få et godt liv. Det er det en bruker for å forklare hvorfor ting har blitt som

de har blitt. Eleven nektet at det skulle tas med noe av forhistorien si når han begynte her. Han er den mest ressurssterke av elevene. Han er den som tar mest avstand fra tøys og tull. Han er en ressursperson. Nå er det blanke ark og nå starter jeg på nytt, virker det som om han tenkte da han begynte her". Det ser ut til at eleven hadde bestemt seg for å få en ny start da han begynte i videregående, noe som medførte store forandringer hos eleven i forhold til ungdomsskolen og som gjorde at papirene ikke lenger beskrev eleven like godt som før.

Noen av lærerne vi snakket med valgte å ikke lese papirene som fulgte eleven fordi de ikke ønsket å danne seg et forhåndsinntrykk av eleven. De ville danne seg sitt eget inntrykk av elevene og få oversikt over hvilket behov for hjelp de hadde uten å bli påvirket av den foreliggende informasjonen om eleven fra tidligere skolegang. "Jeg leser nesten ikke papirene (til elevene). Noen ganger først etter 3-4 uker. Det er vanskelig å ikke la seg påvirke av papirene. Og noen ganger er det noe i papirene vi absolutt burde ha kjent til tidlig i løpet".

Vi har også sett at informasjonen om eleven har kommet frem til læreren, men at læreren likevel har lite kunnskap om elevens vansker. På spørsmål om hvorfor eleven har det opplæringstilbudet han hadde høsten 2000 svarte læreren følgende: "Det er fordi han har et sånt syndrom, hva er det nå det heter igjen". Vi foreslår Tourette. "Ja, sånn rett syndrom, og så har han sånn MB., hva er det nå det heter igjen?..." Vi spør: Er det MBD? "Ja, akkurat, og så har han nok noen problemer hjemme. Han kom fra spesialskolen ... (husker ikke navnet på skolen, men vet hvor den ligger hen)". Hvordan får eleven den hjelpen han trenger om læreren ikke forstår elevens problemer? Det kan også vise seg at lærerens usikkerhet og nøling handlet mest om usikkerhet overfor oss som intervjuere og hva han trodde vi kunne om disse vanskene. Dette vet vi ikke noe om og det er vanskelig å si noe om hva som var den egentlige årsaken til lærerens usikkerhet.

Noen av lærerne var meget klar på hva som hadde vært vanskelig for eleven i tidligere skolegang og hva som var vanskelig nå når de hadde begynt i videregående: "Eleven har store sosiale og emosjonelle problemer. Hun mangler basiskunnskaper på grunn av stort fravær i tidligere skolegang. Fravær har vært og er et stort problem".

En av skolene var spesielt godt forberedt til å ta imot elever med særlige vansker. Denne skolen hadde etter søknadsfristen hatt møter med ungdomsskolene der elever hadde søkt seg til vedkommende videregående skole. Ved hjelp av god kommunikasjon med avgiverskole er skolen godt forberedt på å ta imot elevene med særlige vansker. Skolen er også med i et tverrfaglig møtesystem, der forskjellige grupper fra lokalsamfunnet møtes. På møtene deltar politi, skole, utekontakt og helsesøster. I tillegg møter den enkelte elev og foreldre/foresatte. Det gis tillatelseserklæring fra både eleven og elevenes foreldre/foresatte. "Vi har hatt samtaler med alle elevene som er tatt opp på særskilt opplæring og deres foreldre i mai" (over to måneder før eleven begynner ved skolen). Til stede var også lærer, rådgiver og PP-tjenesten. På grunn av kommunikasjon med avgiverskolene får skolen

også kjennskap til elever som har søkt om å blitt tatt inn på særskilt grunnlag, men som har blitt overført til ordinært opptak. De vet om elever som kommer fra ungdomsskoler med spesialopplegg og som blir tatt inn på det ordinære opptaket. En av lærerne uttalte følgende om hva hun syntes om at elever som har behov for spesialundervisning blir overført til det ordinære opptaket: "Det er en hån mot både elever og lærere".

Hadde det vært en kommunikasjon mellom avgiverskole og den skolen elevene begynner ved, kunne en del uheldige situasjoner kanskje vært unngått. Følgende er eksempel på dette: "En av de som mobber, er en av dem han har gått sammen med før og som kjenner han godt. Skolen visste ikke dette på forhånd. Klasse sammensetningen gjøres i administrasjonen. På foreldremøte fikk læreren vite av foreldrene til eleven at de to elevene helst ikke burde gå i samme klasse. Foreldrene ga beskjed til læreren om at elevene ikke burde sitte ved siden av hverandre. Hadde skolen visst dette på forhånd kunne de ha hatt en annen klassesammensetning".

Eksempelene kan tyde på at det i de fleste tilfeller i møtet mellom elev og skole blir best når informasjonen om elevene er ved skolen og er tilgjengelig for lærerne før skoleåret starter – og når læreren har lest informasjonen. Et av eksemplene viser at der skolen får informasjon om elevene i forkant av skolestart og har tid til å forbedre seg gjennom formøter og planlegging av elevens skolegang, der får både eleven og lærerne en god start. I de tilfeller der lærerne velger å ikke lese informasjonen om elevene, synes lærerne å vite at elevene har behov for spesialundervisning. Ved å unnlate å lese informasjonen om elevene gjør de dette for ikke å danne seg en forhåndsoppfatning av eleven. Ved to av skolene i prosjektet vet skolene i forkant av skolestart om hvilke elever som har særskilte behov. De andre skolene i prosjektet bruker i mange tilfeller tid etter skolestart for å finne ut om det er noen av elevene som er tatt inn på det ordinære opptaket som har behov for spesialundervisning.

4.3.3 Elevenes forventninger til videregående opplæring

Formålet med dette avsnittet er å se på hvilke forventninger elevene hadde til å begynne i videregående opplæring, og hvordan de trodde det ville bli i forhold til de erfaringer de hadde gjort seg gjennom tidligere skolegang.

Da vi snakket med elevene høsten 2000 spurte vi om de trodde det ville bli lettere eller vanskeligere å være elev i videregående opplæring enn å gå på ungdomsskolen. Det var opp til elevene selv om de valgte å svare ut fra faglige og/eller sosiale forhold. Svarene varierte etter hvilken skole de hadde begynt på og viser hvilke forventninger elevene hadde til å begynne i videregående opplæring. Ved Skrenten og Lia var det omtrent like mange som trodde det ville bli lettere som vanskeligere å gå på videregående. De fleste elevene som gikk på Vidda og Utsikten videregående skoler mente at det ville bli vanskeligere ved disse skolene enn det hadde vært på ungdomsskolen. På Enga og Marka var forventningene motsatte, ungdommene her trodde at videregående opplæring skulle bli lettere eller

bedre enn ungdomsskolen. Noen av elevene mente også at videregående ville bli *annerledes* enn ungdomsskolen. "Tror det blir lettere, annerledes". Hvorfor? "På ungdomsskolen sitter vi inne i klasserommet hele dagen og hører på læreren, når kapitlet er ferdig så får du prøven. Her får du vite åssen du jobber med sakene". Denne eleven fortalte om et for ham forutsigbart undervisningsopplegg i ungdomsskolen, som han tydeligvis ikke syntes var verken spennende eller motiverende. Etter vår vurdering ga denne eleven - i en setning - en treffende oppsummering av omfattende klasseromforskning som har vist at a) den overveiende delen av undervisningen fortsatt er lærerdominert kateter- og tavleundervisning og b) denne formen for undervisning gir dårligere resultater og utbytte enn et læringsarbeid der elevene deltar aktivt. Dette er i samsvar med andre forskningsresultater som peker i samme retning av at det i dag er en tradisjonell pedagogikk som dominerer undervisningen på grunnskolens ungdomstrinn og innenfor allmennfagundervisningen i videregående opplæring (Imsen 2003, Lindvig og Wærnes 2000, 1999).

Det var altså ved skolene som tilbød elevene mye praksis i undervisningen og som hadde små klasser at elevene hadde størst tro på at det ville bli lettere å gjennomføre videregående opplæring. De begrunnet det med mengden teori de skulle gjennom. "Det blir lettere her fordi det er mer praktisk. Jeg har lese- og skrivevansker, heter det ikke dysleksi? Jeg liker best å gjøre ting, har dysleksi vet du. Synes at det er godt at det ikke er så mange i klassen her på skolen. Klarer å konsentrere meg mer i små grupper". Mange av ungdommene har strevd med teori-fagene både på barne- og ungdomsskolen og hadde nok forventninger til at teoriundervisningen skulle bli mindre omfangsrik i videregående opplæring.

Foreldre/foresatte hadde også ulike forventninger til vanskelighetsgraden i videregående opplæring. Forventningene speilet til en viss grad ungdommenes forventninger, men det syntes som om foreldrene i noe større grad enn elevene trodde det ville bli tøffere å gå på videregående opplæring. En far fortalte oss om hvordan han trodde det ville bli for sin datter; "Det kommer til å bli så utrolig mye vanskeligere. En annen verden. Egentlig et unødvendig spørsmål. Det er om å gjøre og stå i mest mulig fag. Ikke stor oppfølging fra lærerne. Ikke den omsorgen som en er vant til (fra ungdomsskolen). Det individuelle er borte. Jeg lurar på hva tilrettelegging på denne skolen er". Når det gjelder troen på skolens kompetanse i forhold til lærevansker og psykososiale vansker fortalte moren til en annen jente følgende; "(Hun) trenger ekstra hjelp. Hun har dysleksi og sosiale vansker. Jeg tror det er bedre her. De har bedre erfaring med sånne elever som henne her. En annen videregående skole vil hun ikke være i stand til å takle". Det viste seg også at foreldrene hadde forventninger til hvilke muligheter barna hadde til å utvikle seg i den tiden de var i videregående. "Jeg har forventninger om at han skal bli en selvstendig ung herremann i løpet av den tiden han går her, og gjennom det få venner og føle seg sosialt trygg".

Foreldrene har altså svært ulike forventninger til hvordan den videregående skolen skal bli for barna deres. Fra faren som ikke hadde tro på at skolen vil gjøre

noe for hans datter utover det faglige tilbudet som gis alle elevene ved skolen til moren som håpet at sønnen kunne lære å bli mer selvstendig ved å gjennomføre videregående.

Oppsummert: Forventningene om hvor lett eller vanskelig det ville bli å gjennomføre videregående opplæring viste et tydelig mønster. Ved de videregående skolene som tilbød mye praksis i undervisningen hadde elevene forventninger til at det ville bli lettere enn på ungdomsskolen. Og motsatt: ved de skolene der hoveddelen av undervisningen ikke var praktisk rettet mente elevene det ville bli vanskeligere. Som vi har sett, kom mange av ungdommene fra ungdomsskolen med opplevelsen av ikke å mestre teori. De hadde fått spesialundervisning i teorifagene, og mange kom fra alternativ opplæring der det ble fokusert på praktiske oppgaver. Da er det ikke overraskende at ungdommene selv mente det ville bli lettere å gå på en skole der det praktiske i størst grad ble vektlagt og vanskeligere der det praktiske ikke utgjorde hovedtyngden av undervisningen.

Vi snakket med elevene i oktober-november, etter at de hadde vært elever ved skolene i 2-3 måneder. Da vet vi at de forventningene de ga uttrykk for allerede var påvirket av de erfaringene de hadde gjort i denne tiden. Også informasjon som skolen har gitt om hvor mye hjelp og støtte de kunne forvente, hvordan fagene ville bli og om det ville bli mye eller lite teori/praksis, hadde da farget de forventningene de ga uttrykk for. Forventningene var preget av tidligere erfaringer, men sannsynligvis også av nye erfaringer den første høsten i videregående opplæring.

4.4 Elevenes ambisjoner og kompetansemål

I dette avsnittet skal vi se nærmere på hvilke ambisjoner elevene i prosjektet hadde med å ta videregående opplæring; hvilke kompetansemål hadde de? For såkalte "ordinære" elever vil det uttrykte kompetansemålet oftest være studie- eller yrkeskompetanse. For mange elever med spesialundervisning vil utviklingen av sosial kompetanse være like viktig. Vi starter dette avsnittet med å redegjøre for begrepene formell og sosial kompetanse.

4.4.1 Formell kompetanse fra videregående opplæring

Videregående opplæring skal føre frem til en av tre former for formell kompetanse: Studiekompetanse, yrkeskompetanse eller kompetanse på lavere nivå (Opplæringslova § 3-3).

- *Studiekompetanse* betyr å ha oppnådd vitnemål som dokumenterer at innehaveren har en generell kompetanse til å begynne i høyere utdanning.
- *Yrkeskompetanse* innebærer at en elev har oppnådd fagbrev, svennebrev eller vitnemål som dokumenterer at eleven er kvalifisert for å utøve et yrke. Vitnemål oppnås i fag der hele utdanningen tas i skole. Fag- og svennebrev oppnås i fag der deler av utdanningen består av læretid og avsluttes

med en fag- eller svenneprøve. Svennebrev gis i håndverkspregede fag, fagbrev i øvrige yrkesfag.

- *Kompetanse på lavere nivå* oppnås av elever som har gått i videregående opplæring uten å ha oppnådd studie- eller yrkeskompetanse. Kompetanseformen ble en del av videregående opplæring med Reform 94.¹² Innføringen av kompetanse på lavere nivå åpnet opp nye muligheter for ungdom som ikke klarte å fullføre videregående opplæring med studie- eller yrkeskompetanse. Ved å sikte seg inn mot kompetanse på lavere nivå og å ha et innhold i opplæringen som kvalifiserer for en jobb som assistent eller hjelpearbeider innen en gitt bransje, kan mulighetene på arbeidsmarkedet øke. Uten muligheten til å oppnå kompetanse på lavere nivå dokumentert gjennom et kompetansebevis fremstår elever uten studie- eller yrkeskompetanse som ungdom som ikke har fullført videregående opplæring, altså som *skoletapere*. Nå kan de forlate videregående opplæring med et kompetansebevis som forteller at de er kvalifisert for å være hjelpearbeider for eksempel på et bilverksted, altså som *skolevinnere*. Dette *kan* styrke muligheten på et arbeidsmarked hvor det fortsatt er slik at mellom 15 og 20 prosent av jobbene ikke krever høyere utdanning enn avsluttet grunnskole eller grunnkurs i videregående opplæring (Stølen 2001).

Elever med spesialundervisning oppnår kompetanse på lavere nivå i langt større grad enn "ordinære" elever. I det første Reform 94-kullet hadde

- 75 prosent blant de "ordinære" elevene,
- 48 prosent blant "ordinærklasse"-elevne med spesialundervisning, og
- 20 prosent blant elever med spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall

oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år etter at de begynte i videregående opplæring (Markussen 2001:472).

Ut fra dette var det ikke rimelig å forvente at mange av elevene i dette prosjektet vil ha studie- eller yrkeskompetanse som mål for opplæringen sin. Dette fikk vi bekreftet da vi intervjuet ungdommene den første høsten de gikk i videregående opplæring; to av dem sa da at de hadde yrkeskompetanse som mål for opplæringen sin, de øvrige ga uttrykk for at de ønsket å oppnå kompetanse på lavere nivå av en eller annen form.

¹² Opprinnelig hadde kompetanseformen betegnelsen dokumentert delkompetanse. I perioden 1994 -2000 endret kompetanseformen navn og innhold. Mer om kompetanse på lavere nivå og dens vei inn i videregående opplæring i Markussen 1995, 1996, 2000a.

4.4.2 Sosial kompetanse

Formålsparagrafen i Opplæringslova sier tydelig at grunnskolen og videregående opplæring har andre oppgaver enn bare å gi barn og unge faglige kvalifikasjoner og kompetanse som de trenger for å gå inn i høyere utdanning eller ut i arbeidslivet: "Grunnskolen skal (...) gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn. (...) hjelpe elevane og lærlingane i den personlege utviklinga deira" (Opplæringslova §1-2). Videregående opplæring skal altså bidra til å utvikle sosial kompetanse hos elevene.

Ogden (2001) definerer sosial kompetanse slik: "Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap" (s.196).

I følge Putallaz og Gottman (1982, ref i Ogden 2001:188-9) kjennetegnes sosialt kompetente barn og unge ved at de

- utvikler positive relasjoner til medelever og lærere
- er i stand til å løse konflikter
- er oppmerksomme på gruppenormer og sosial regler
- er i stand til å kommunisere tydelig
- er i stand til å knytte sosiale kontakter med andre
- har en positiv selvoppfatning.

I tillegg til sosial kompetanse introduseres også begrepet sosiale ferdigheter. Schneider (1993) beskriver sosiale ferdigheter som "delkomponenter i sosial kompetanse" (ref i Ogden 2001:203). Ogden nevner det å dele med andre, være hjelpsom, etablere sosiale kontakter, be om hjelp, gi ros som eksempler på sosiale ferdigheter. Ogden hevder at det kan være ulik oppfatninger av hvilke dimensjoner sosial kompetanse består av. Han har derfor gått gjennom forskningslitteratur og kommet frem til at de mest vanlige sosiale ferdighetsområdene er empati, sosial sensitivitet, prososiale ferdigheter, samarbeidsferdigheter, relasjonsferdigheter, sosiale kommunikasjonsferdigheter, problemløsningsferdigheter, selvkontroll og selvhevdelse (Ogden 2001:204).

Utviklingen av sosial kompetanse starter gjennom interaksjon med foreldrene som lærer barna hva som er sosialt akseptabel adferd, de lærer hvordan de skal "oppføre seg". De aller fleste barn kommer til skolen som sosialt kompetente på sitt alderstrinn og fra seks-sju års alder videreutvikles den sosiale kompetanse i et samarbeid mellom hjemmet og skolen. Ikke alle barn får like god hjelp av foreldrene til å utvikle sin sosiale kompetanse, og noen kommer til skolen med et dårligere utgangspunkt enn flertallet. For disse barna får skolen en større rolle i å utvikle den sosiale kompetansen enn for de barna som har god hjelp hjemmefra. Den manglende eller lite utviklede sosiale kompetansen kan ha som resultat en atferd som av

skolen defineres som atferdsproblemer. Tidligere studier har vist at det er en *systematisk sammenheng mellom atferdsproblemer og sosial kompetanse* (Ogden 1995 og Lindberg 1999 i Ogden 2001). Sammenhengen består i at elever med høy sosial kompetanse i liten grad vurderes som problematiske av sine lærere og motsatt, problemelever kjennetegnes ofte av manglende sosiale ferdigheter (Ogden 2001:23). Gjennom sosial ferdighetslæring kan utvikling av atferdsproblemer forebygges (Schneider 1993 i Ogden 2001). Sosial kompetanse blir sett på som en nøkkelfaktor for å skape en "inkluderende skole" (Ogden 2001:24). Ifølge Gresham mfl (1987) mislykkes sosial inkludering i større grad på grunn av manglende sosiale ferdigheter hos elevene selv og deres medelever enn på grunn av faglige ferdigheter (Gresham mfl 1987 i Ogden 2001:24).

Målgruppen for dette prosjektet var elever som hadde spesialundervisning med utgangspunkt i blant annet atferdsvansker. For mange av disse elevene vil nettopp det å utvikle den sosiale kompetansen være en sentral målsetting for deres læringsarbeid i videregående opplæring.

Da vi snakket med elevene og foreldrene deres høsten 2000, var det mange foresatte som ga uttrykk for at de håpet at videregående opplæring skulle lære barna deres å "oppføre seg" eller lære dem å bli voksne, eller som en mor altså uttrykte det: "Jeg håper at han skal bli en liten herremann når han er ferdig her".

5 Pedagogikk og utbytte

I dette kapitlet skal vi foreta en drøfting av prosjektets problemstilling: *"Hvilken sammenheng er det mellom den pedagogikk elever med spesialundervisning deltar i på de seks skolene og a) ungdommens trivsel mens de er elever, og b) resultater av læringsarbeidet?"*

Vi har definert fem ulike spesialpedagogiske tilnærminger; *utdanningsgrupper, grunnkurs over to år, opplæring utenfor klassen, tolkerundervisning og tilfeldig tilrettelegging*. Tre av tilnærmingene (grunnkurs over to år, opplæring utenfor klassen og tolkerundervisning) er også delt inn i underkategorier. Flertallet av elevene mottok flere former for spesialundervisning, noe som påpekes underveis for hver elev dette gjelder. Et eksempel er at elever i utdanningsgrupper eller på grunnkurs over to år også mottok tolkerundervisning.

Nedenfor vil vi - i tråd med problemstillingen - se nærmere på sammenhengen mellom de ulike spesialpedagogiske tilnærmingene og elevenes utbytte av videregående opplæring. Ulik praksis og utbytte belyses med eksempler fra observasjon på læringsarenaen både første og andre år, samt med utsagn fra elev- og lærerintervjuer alle årene. De ulike tilretteleggingsformene drøftes i lys av pedagogisk teori som er presentert foran i rapporten, og ut fra elevenes trivsel og faglige og sosiale progresjon.

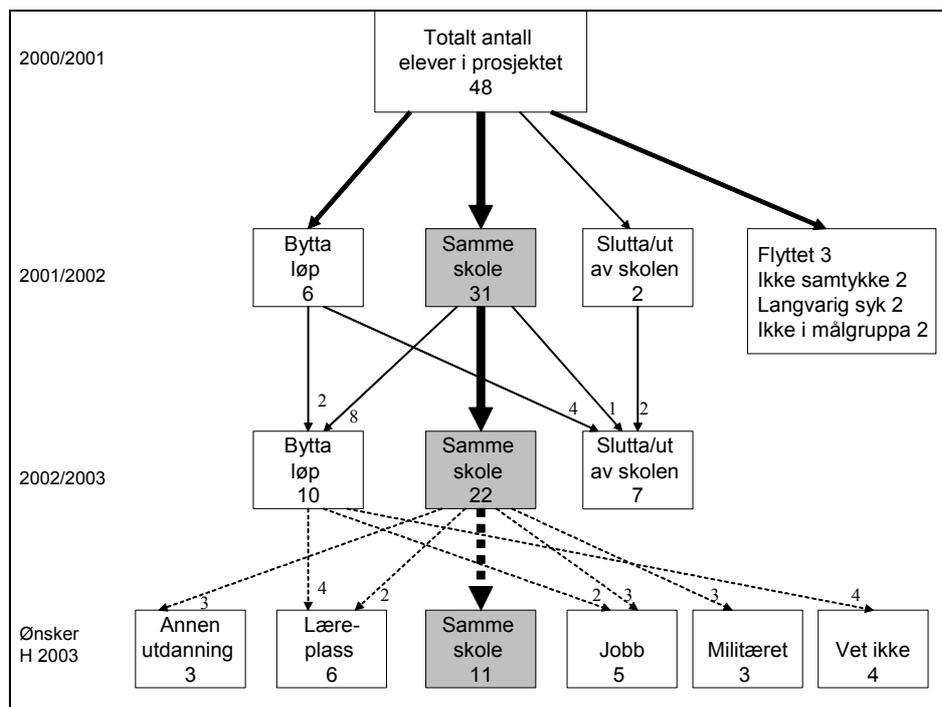
Først vil vi imidlertid se nærmere på hvordan de 48 prosjektelevene har vandret gjennom og ut av videregående opplæring.

5.1 Gjennomstrømning

Vi skal her gi en oversikt over hvordan elevene har beveget seg gjennom utdanningssystemet de tre årene vi har fulgt dem. Ved hjelp av et flytdiagram gir vi i figur 5.1 en oversikt over elevenes vandringsmønster.

Da prosjektet startet omfattet det totalt 48 elever ved seks skoler i to fylker. Ett år senere, våren 2002, var det 31 elever som fremdeles mottok et opplærings-tilbud ved samme skole de begynte på ett år tidligere. I tillegg var det ni elever som gikk ut av prosjektet ved begynnelsen av eller i løpet av andre skoleår. To av disse elevene ble ekskludert fra prosjektet, fordi vi ikke fikk det nødvendige samtykke til deltakelse fra foreldrene deres. Ytterligere to elever ble ekskludert fra prosjektet på grunn av langvarig sykdom og har derfor ikke blitt fulgt opp videre. Tre elever var fortsatt i videregående opplæring, men flyttet til et annet fylke som ikke var med i prosjektet. Vi har ikke hatt muligheter til å følge disse tre elevene videre. Videre var det to av de utvalgte elevene som likevel ikke inngikk i målgruppen og de ble derfor ikke med videre i prosjektet

Figur 5.1 Gjennomstrømning for alle elevene i prosjektet



Figuren viser videre at seks av elevene i prosjektet i løpet av andre skoleår hadde valgt å gjøre noe annet enn det de i utgangspunktet valgte da de begynte grunnkurs høsten 2000 – de hadde byttet løp. Samtlige av de seks elevene byttet til en annen utdanning. Av de seks elevene som byttet utdanningsløp, var det to som mottok opplæringstilbud ved en annen skole i samme fylke, fordi de høsten 2000 ikke kom inn på det de primært ønsket. Disse to elevene ble fulgt videre i deres nye utdanningsløp. Videre var det to elever som hadde begynt på folkehøgskole, og to som begynte på et annet utdanningstilbud i samme fylke.

De øvrige to elevene sluttet eller gikk ut av skolen høsten 2001, men vi har begrensede opplysninger om dem etter dette tidspunktet. Vi vet at en av dem hadde søkt om plass i videregående opplæring i et annet fylke fordi familien skulle flytte dit. På grunn av misforståelser i forbindelse med søkningen sto eleven uten skoleplass høsten 2001, og ble gående hjemme. Den andre eleven begynte på sitt andre år i videregående opplæring, men sluttet etter kort tid. Ifølge henne selv skyldtes dette personlige problemer og manglende overskudd til å gå på skole.

Ved slutten av andre skoleår var det 37 av de opprinnelige 48 elevene vi hadde opplysninger om og som vi fulgte videre. I løpet av tredje skoleår var det 22 elever som fremdeles mottok et opplæringstilbud ved samme skole som de startet på høsten 2000.

Åtte elever hadde byttet til andre løp i løpet av andre skoleår. En av disse begrunnet byttet av skole med at han ikke kom inn på det han ønsket. En annen

hadde strykfag og begynte av den grunn ved en annen skole for å ta opp fagene. En elev kom ikke inn på ønsket kursvalg og valgte istedenfor å jobbe. Eleven fikk relevant arbeid i et halvt års tid, men ble senere arbeidsledig. En elev valgte å jobbe for å tenke over hva hun ville videre, enten fullføre tredje året på videregående eller å fortsette å jobbe. En av elevene begynte på folkehøgskole. De tre siste elevene var ferdige med sine planlagte utdanningsløp. To av disse elevene ønsket å jobbe, den tredje av elevene søkte seg inn på en annen videregående skole.

I løpet av tredje skoleår hadde en elev bestemt seg for å slutte, da hadde han gått over to år ved samme skole. Han begrunnet dette valget ut fra at han var skolelei. I tillegg var det fire elever som hadde byttet utdanningsløp i løpet av andre skoleår som vi ikke har noen videre opplysninger om. Det har ikke vært mulig for oss å få kjennskap til hvor de befant seg eller hva de gjorde på dette tidspunktet. Vi anser dem derfor som sluttet eller som gått ut av skolen.

Blant ungdommene som hadde sluttet, var det én begrunnelse for å slutte som gikk igjen: manglende motivasjon og trivsel. En del syntes rett og slett skolegangen var kjedelig, slik som denne eleven gir et eksempel på: "Det blir litt mye, altfor teoretisk. For mye på tavla. Noen lærere er morsomme, slik at du vil lære. Noen bare leser opp, slik at du ikke vil lære. De fleste er kjedelige".

Det var store skolevise variasjoner for hvor mange elever som byttet løp, sluttet og ikke minst hvor mange som ble værende ved den samme skolen som de begynte på høsten 2000.

Ved Marka videregående skole var det 15 elever som var med fra starten, etter tre år hadde kun to av disse 15 foretatt bytte av utdanningsløp og ingen hadde sluttet. Dette er den skolen hvor flest elever deltok i prosjektet. Det er en liten skole med yrkesfaglige studieretninger og hovedsakelig elever med spesialundervisning i utdanningsgrupper på inntil åtte elever i hver. Bytte av løp for de to elevene ble gjort først ved starten av tredje skoleår. Begge elevene fullførte det på forhånd planlagte utdanningsløpet og den ene av elevene fikk deretter jobb i en bedrift. Den andre eleven søkte seg inn og begynte på ordinært grunnkurs innenfor samme studieretning ved en annen skole. Skolen var i begge tilfeller behjelpelig med å hjelpe elevene over i et annet tilbud.

Også ved Enga og Lia videregående skoler var det få som sluttet. På Enga var det mye tilrettelegging i mindre grupper og skolen er forholdsvis liten. Av de åtte elevene som var med i prosjektet ble fire definert ut av prosjektet skoleåret 2001/2002, av grunner vi har vært inne på tidligere. Tre av elevene fulgte samme utdanningsløp over tre år, mens en av elevene byttet løp ved tredje skoleår. Eleven hadde da fullført sitt oppsatte mål om grunnkurs over to år og eleven ønsket selv å slutte ved skolen og skaffe seg en jobb.

Skolen med færrest elever i prosjektet, Lia videregående skole, er en kombinert yrkesfaglig- og allmennfaglig videregående skole. Skolen er middels stor med tanke på antall elever og lærere. Ved denne skolen, ble elevene i stor grad fulgt tett opp. Skolen var godt forberedt på elevenes behov for tilrettelegging i forkant av at

elevene begynte ved skolen. I tillegg fikk elevene selv være med på å bestemme hvordan tilretteleggingen skulle være, om de skulle ha hjelp i form av tolkerundervisning inne i klassen, opplæring utenfor klassen eller lignende.

Av de elevene som vi har fulgt ved skolen var det en av elevene som gikk ut av skolen ved starten på tredje skoleår på grunn av at eleven ønsket å skifte utdanningsretning. Eleven kom ikke inn på ønsket tilbud og sto ved starten av tredje år uten noe tilbud. De resterende elevene gikk ved samme skole alle tre årene.

Ved Vidda og Skrenten videregående skoler var det mange av prosjektelevene som sluttet eller byttet løp. Det var kun én elev – av henholdsvis ti og syv – som gikk ved hver av disse to skolene alle tre årene. Begge skolene er rene yrkesfagskoler. Den ene av skolene er en forholdsvis stor yrkesfagskole. Det var ti elever med da prosjektet startet høsten 2000, fire av disse ble definert ut av prosjektet allerede skoleåret 2001/2002 av grunner som vi allerede har vært inne på (som langvarig sykdom, manglende samtykke og flytting). Av de resterende seks elevene valgte tre å fortsette på samme skole, mens de tre andre elevene byttet utdanningsløp. Ved begynnelsen av tredje skoleår var det som nevnt en elev som fortsatte ved samme skole og ytterligere to som foretok bytte av utdanningsløp. To av de tre elevene som byttet løp, har vi ingen videre opplysninger om. Den tredje av dem fortsatte i annet utdanningsløp.

Eleven som fortsatt var ved samme skole etter tre år hadde skiftet studieretning underveis i utdanningsløpet, i tillegg hadde eleven også i perioder vært i jobb eller mottatt annet skoletilbud.

Skrenten videregående skole, den andre skolen der kun én elev fortsatte alle tre årene prosjektet varte, er en middels stor yrkesfagskole. Da prosjektet startet var det syv elever med i prosjektet, tre år etter var det som nevnt kun en igjen ved samme skole. En av de syv elevene ble definert ut av prosjektet allerede skoleåret 2001/2002 av grunner vi allerede har vært inne på (som langvarig sykdom, manglende samtykke og flytting). Av de resterende seks elevene var det tre som gikk videre på samme skole andre skoleår, mens en sluttet/gikk ut av skolen ved at han søkte seg til en annen skole i forbindelse med at han flyttet til et annet fylke. I tillegg var det to elever som byttet løp og begynte på folkehøgskole. Skoleåret etter var det ytterligere to elever som sluttet/gikk ut av skolen og to som byttet løp.

Den siste av skolene i prosjektet, Utsikten, hadde også få elever med i undersøkelsen og er en middels stor videregående skole. Tilretteleggingen ved skolen ble hovedsakelig gitt i form av pedagogisk verksted.

En av de fem elevene hadde foretatt feilvalg og byttet etter første skoleår, to elever sluttet eller gikk ut av skolen. To elever fortsatte alle tre årene. Eleven som byttet utdanningsløp ble værende ved samme skole som han begynte ved andre året.

5.1.1 Elevenes fremtidsplaner: "Jobbe, jobbe, jobbe og så skal jeg flytte hjemmefra"

Da vi intervjuet elevene siste gang våren 2003 spurte vi om hva de ønsket å gjøre påfølgende høst (2003). Av de 48 elevene som var med fra prosjektet startet høsten 2000 var det våren 2003 32 elever tilbake som enten gikk på samme skole som de hadde begynt på høsten 2000 eller som hadde byttet til et annet løp. De aller fleste av disse elevene hadde klare planer om hva de hadde lyst til å gjøre (se figur 5.1).

Om lag en tredjedel av de 32 elevene hadde søkt eller skulle søke om å fortsette et fjerde år på samme skole som de har gått på siden høsten 2000, enten vkI eller vkII: "Jeg skal fortsette å gå her. Tror det blir mye av det samme. Jeg kommer til å gå her i fem år". Ei av jentene sa følgende om å fortsette på samme skole ett år til: "vkII tas over to år. Jeg har fulgt samme studieretning i tre år, fjerde året tar jeg fordi jeg valgte å ta noen fag til neste år".

Videre var det seks av elevene som håpet at det ville lykkes dem å komme ut i lære, en av dem sa det på følgende måte: "Jeg skal ha læreplass. Jeg har lyst til å være i lære hos samme bedrift som jeg var utplassert på da jeg gikk på grunnkurs". Tre av elevene hadde tenkt å begynne på annen skole og det mest aktuelle var folkehøgskole. Tre av guttene hadde tenkt seg i militæret og hvis de ikke kom inn der ønsket de heller å jobbe. Alle tre var usikre på om de i det hele tatt ville komme inn i militæret, hvis ikke de gjorde det hadde de også lyst til å gå ut i lære eller å fortsette på skole. Denne gutten hadde tenkt på noe alternativt om han ikke begynte i militæret: "Enten (begynner jeg) i militæret eller på folkehøgskole". En annen av guttene som var usikker på om han skulle i militæret sa følgende: "(Jeg) er ikke sikker, kanskje militæret eller kanskje jeg skal forsøke å slippe militæret og ta et friår hvor jeg kan jobbe ett år. Men det er vanskelig å få jobb".

Fem av elevene ønsket å jobbe høsten 2003, to av disse hadde jobb fra før av og håpet på å kunne bli i samme jobben som de var. To elever sa at de ikke visste hva de hadde lyst til å gjøre og for de to siste elevene har vi ikke opplysninger om hva de har lyst å gjøre.

Vi spurte også elevene om deres fremtidsplaner. Det som gikk igjen var at de skulle skaffe seg en jobb og være i arbeidslivet og i tillegg ønsket mange å flytte hjemmefra, slik som denne eleven sa det: "Jobbe, jobbe, jobbe og så skal jeg flytte hjemmefra". Stort sett ønsket elevene å gjøre ferdig utdanningen de gikk på. Det var mange av elevene som uttrykte at de ønsket å flytte hjemmefra, men det skulle de stort sett gjøre etter at de var ferdig med utdanningen sin og hadde funnet seg en jobb: "Jeg skal bo hjemme til jeg er ferdig med utdanning og fått meg fast jobb, da er det på tide å komme seg ut av redet".

Noen få av elevene hadde planer om å ta utdanning utover videregående skolenivå, slik som denne eleven: "Etter at jeg har utdannet meg vil jeg ta videre utdanning. På høgskolen kan jeg ta bilopprettet, bilelektriker, billakkerer og alt. Det tar ett år. Når jeg er ferdig med fagbrev kan jeg begynne rett på andre året (på høgskolen)". En annen elev hadde følgende planer: "Neste skoleår håper jeg at jeg har

fått lærlingplass. Det tar to år og så kan jeg bli elektriker med fagbrev. Jeg ønsker å fortsette på høyskole og bli ingeniør og installatør”.

5.2 Utdanningsgrupper

Ved Marka videregående skole ble spesialundervisningen gitt i utdanningsgrupper på maksimalt åtte elever og med to eller flere medarbeidere (lærere og arbeidsledere). Spesialundervisningen i utdanningsgrupper utgjør hovedtyngden av studietilbudet som gis ved Marka videregående skole. En utdanningsgruppe erstatter den tradisjonelle klassen, og kan bestå av elever som er i sitt første, andre, tredje eller fjerde år i utdanningen. Skolen har ni ulike utdanningsgrupper; Bygg, Gartneri/grøntanlegg, Husdyr/landbruk, Mekanisk verksted, Skolefritidsordning, Transport, Trearbeid, Renhold og Storkjøkken/ kantine. De elevene vi fulgte fordelte seg på syv av utdanningsgruppene da de startet høsten 2000, men innen våren 2003 hadde elevene fordelt seg på samtlige ni utdanningsgrupper.

Ved inntak av elever til skolen søker elevene ikke på en bestemt studieretning, men de søker til skolen. Elevene ansettes i utdanningsgrupper etter skolens vurdering av elevenes ønske og begrunnelse og etter hvor det er ledige plasser. Skolen påpekte at poenget med at elevene ansettes blant annet er at de skal oppleve et ansettelsesforhold med rettigheter og plikter tilnærmet et ordinært tilsettingsforhold slik det er i arbeidslivet. En følge av ansettelsen er at elevene også kan si opp og sies opp. Det ble hevdet at oppsigelsen er et viktig pedagogisk virkemiddel i forhold til å gjøre elevene ansvarlige for konsekvensene av sine handlinger. Det legges også vekt på at elevene skal forstå at en i en arbeidssituasjon ikke kan gjøre alt man har lyst til.

Oppsigelse kan kun finne sted hvis elevene på forhånd er klar over at dette kan bli konsekvensen av sine handlinger, men ikke forandrer uakseptabel atferd. Før elevene kan sies opp må de først vært gjennom en appellsamtale, deretter en anmodningssamtale og så en påbudssamtale. I første omgang gjennomføres en grundig appellsamtale hvor elevene konfronteres med forholdene. En hensikt med samtalen er å synliggjøre for eleven hans/hennes væremåte og klargjøre for eleven at man er oppmerksom på situasjonen. I appellsamtalen skal det treffes beslutninger om mulige endringer og det skal appelleres til eleven om at endring skal skje. Denne samtalen skal være saklig og grundig, men ikke moraliserende. Dersom anmodningen ikke fører til endring i atferd gjennomføres en ny samtale hvor det henvises til appellsamtalen og hvor det anmodes om at positiv endring må skje raskt. Hensikten med både appellen og anmodningen er å sikre at eleven ser sin egen atferd og at de blir klar over at det ikke er en akseptabel væremåte, at de ser konsekvensene av sine handlinger. Dersom det ikke skjer en positiv endring gjennomføres en ny samtale hvor sammenhengen mellom ord og handling konkretiseres ytterligere. I denne samtalen gis et påbud hvor det understrekes at hvis det samme negative mønsteret gjentar seg en gang til, vil det medføre en oppsigelse.

Ved en oppsigelse får elevene mulighet til å søke seg til en annen utdanningsgruppe som har ledig plass. Når det har gått en viss tid kan elevene søke seg tilbake til den utdanningsgruppen de er oppsagt fra.

Ved Marka videregående skole kunne elevene velge å følge teoriundervisning i allmenne fag. De kunne også bli oppsagt fra teoriundervisningen, hvor samme regler gjaldt som i utdanningsgruppene. Elevene kunne søke seg tilbake til det faget de var oppsagt fra senere. Av våre elever var det bare to som ble oppsagt fra teoriundervisningen, og begge søkte seg tilbake til det faget de ble oppsagt fra ved en senere anledning.

Elevene kunne også søke om å bytte utdanningsgruppe underveis, noe flere av elevene satte stor pris på: "Jeg synes denne skolen er grei sånn, at du kan bytte, for det er vanskelig å vite hva en skal bli og hva en skal gå". Denne gutten fortalte at det var vanskelig å bestemme seg for valg av fag og linjer i videregående. Elevene hadde anledning til å hospitere en treukers periode på en annen utdanningsgruppe før de eventuelt bestemte seg for om de ville bytte. En av guttene fortalte i intervju den første høsten hvordan dette foregikk: "Jeg vil gjerne ha trearbeid, men det var ikke ledig. Og jeg kom inn på mekanisk verksted. Jeg skal søke hospitering på trearbeid seinere i dag. Jeg har søknaden klar. Etter hospiteringen har jeg på følelsen at jeg ikke kommer inn. Da må jeg stå på venteliste. Da må jeg tilbake til mekanisk verksted og vente på ledig plass på trearbeid".

Av de femten elevene vi fulgte ved Marka videregående skole hadde seks byttet utdanningsgruppe en eller to ganger, i tillegg hadde tre elever hospitert ved en annen eller to andre utdanningsgrupper, uten at det resulterte i at de byttet utdanningsgruppe. Ved bytte av utdanningsgruppe kunne det komme av at elevene selv ønsket å bytte. Dette kunne skyldes at de ikke var kommet inn på den utdanningsgruppen de helst ønsket da de startet ved skolen, eller det kan være at interesser har endret seg. Enkelte elever byttet utdanningsgruppe fordi de ble oppsagt fra den utdanningsgruppen de gikk på. Alle beslutninger om ansettelse, påbud og oppsigelser av elever ble avgjort på skolens morgenmøter. Med utgangspunkt i en konsekvenspedagogisk plattform (se avsnitt 5.4) gjennomføres et daglig morgenmøte ved skolen hvor alle viktige beslutninger fattes. Etter grundig debatt hvor alle får komme til ordet, fatter rektor en beslutning begrunnet og/eller forklart i den konsekvenspedagogiske tenkningen. Morgenmøtet foregår i skoletiden og en tredjedel av medarbeiderne, både fra internatene og utdanningsgruppene, møter hver dag. Hvilke personer som møter varierer slik at møtet ikke er likt sammensatt fra dag til dag.

Opplæring i utdanningsgrupper er i følge skolen utviklet med tanke på en klart definert målgruppe. Målgruppen er i første rekke elever som ønsker et praktisk tilrettelagt opplæringstilbud og som trenger en sosialpedagogisk tilnærming til lærestoffet. Dette kan være ungdom med vanskelige hjemmeforhold eller nærmiljø og som har behov for miljøskifte. De kan ha sosiale tilpassningsvansker som krever grensesettende og støttende voksne. Spesialundervisningen ved denne skolen om-

fatter både undervisning/arbeid og bolig/fritid. Opplæringen er i stor grad praktisk rettet. Tilnærmingen til kunnskap tar utgangspunkt i konkrete arbeidsfunksjoner og handlingsmønstre som kvalifiserer til kompetanse i en selvstendig jobb. Formålet med opplæringen er å gi elevene kompetanse som enten kan danne grunnlag for videre utdanning til lærekandidat, til fag- eller svennebrev, videre skolegang eller tilsetning som assistent eller hjelpearbeider i det ordinære arbeidslivet. Opplæringens faglige innhold er hentet fra mål og hovedmomenter i læreplaner for grunnkurs og vki. Opplæringen baseres på konkrete rammer, krav og forventninger i undervisning/arbeid og bolig/fritid.

Spesialundervisningen er strukturert som et ettårig kurs, 30+8 modellen. Opplæringen består av minimum 30 uker på skolen og en 8-ukers godkjenningssperiode i bedrift. Opplæringen kan forlenges for de som trenger mer tid. 30+8 modellen gir kompetanse på lavere nivå, og det er utarbeidet en individuell opplæringsplan (IOP) for hver utdanningsgruppe, og ikke for hver elev. Denne modellen gjelder for de fleste av skolens elever som har spesialundervisning. For elevene som ikke ønsker eller makter å følge 30+8 modellen, lages det egne IOP'er. Dette var tilfelle for noen av prosjektelevene etter at de hadde vært ved skolen en stund.

Opplæringen i utdanningsgrupper er inndelt i tre faser; målavklaring, fagdel og en 8-ukers godkjenningssperiode i bedrift. Elevene starter med en målavklaring hvor en særlig jobber i forhold til sosial og arbeidsmessig kompetanse. Det legges vekt på pålitelighet, samarbeidsevne og engasjement. Målavklaringens varighet er på minimum 5 perioder (en periode består av tre uker). Når elevene er godkjent i forhold til sosial og arbeidsmessig kompetanse kan de søke seg over i fagdel. Lærerne har en åpen dialog med elevene om deres progresjon og ferdigheter slik at elevene får vite av lærerne når de er klare til å søke seg over i fagdel. Når de er godkjent etter å ha søkt seg over i fagdel, skal elevene ut i en tre ukers praksisperiode i bedrift. Målet med denne perioden er todelt; dels får de kunnskaper om hvilke krav som stilles i bransjen, og dels får de en forsikring om at de har valgt "rett" utdanning. Fagdelen har ingen minimumstid, men for å få godkjent utdanningen kreves det at eleven har dokumentert minimum 690 praksistimer og 120 timer yrketeori (totalt 30 uker hvor målavklaringsdelen også er inkludert). Elevene jobber mot og godkjennes i forhold til faglige mål beskrevet i utdanningsgruppens opplæringsplan, som altså er satt sammen av mål og hovedmomenter i læreplanen for grunnkurs og vki. I tillegg må eleven ha oppnådd faglige kunnskaper og ferdigheter og en sosial handlingskompetanse i overensstemmelse med samfunnets og arbeidslivets krav. Når elevene er vurdert som gode nok i forhold til faglige og sosiale/arbeidsmessige mål er fagdel slutt og eleven skal ut i en endelig åtte ukers godkjenningssperiode i bedrift. I denne perioden arbeider eleven som hjelpearbeider, og det blir stilt samme krav til eleven som til de faste medarbeiderne med tanke på oppmøte, samarbeid, pålitelighet og kvalitet på arbeidet. I løpet av disse åtte ukene skal bedriften vurdere om eleven innehar de faglige og sosiale/arbeidsmessige kvalifikasjoner som bransjen stiller til hjelpearbeidere. Hvis be-

driften mener at eleven ikke innehar de nødvendige kvalifikasjonene må eleven tilbake til skolen for å fortsette sin opplæring.

Det tilrettelagte opplæringstilbudet i utdanningsgruppene består av minimum 65 prosent praktisk arbeid og maksimalt 35 prosent yrkesteori og allmenne fag. Som tidligere nevnt, kan elevene når de selv ønsker det søke om å følge teoriundervisning i de allmenne fagene norsk, engelsk, matematikk eller naturfag. Elevene kan bare følge ett av disse fagene av gangen. Elevene som ikke følger noen allmenne fag, får en økning i antall praksistimer.

Skolen satte fra skoleåret 1999/2000 i gang et prosjekt med elevgodtgjørelse. Elevgodtgjørelsen består av en kombinasjon av timebetaling for teoretisk og praktisk opplæring og en bonus som er direkte knyttet til presist fremmøte og deltakelse i alle praksis- og teoritimer. Hvor stor del av godtgjøringen som er henholdsvis bonus og timebetaling avhenger av hvor elevene befinner seg i utdanningsstrukturen. For elever i målavklaring beregnes 30 prosent av den økonomiske rammen til timegodtgjøring og 70 prosent til periodebonus. For elever som er kommet over i fagdel er fordelingsnøkkelen slik at 30 prosent av beløpet avhenger av oppnådd bonus og 70 prosent kan opparbeides gjennom timegodtgjøring. Elevgodtgjørelsen utbetales i slutten av en periode, som består av tre uker. Elevene kan også *miste retten til å opptjene bonus*¹³ ved for eksempel forsentkomming og fravær som ikke er administrert av skolen eller dokumentert gjennom fraværsmelding. Elevene kan selv benytte tre fraværsmeldinger i året uten at retten til å opparbeide seg bonus bortfaller. I både intervju med lærerne ved skolen og i en rapport skolen har utarbeidet om bonusordningen, kom det frem at fraværet hadde gått drastisk ned og skulking var nærmest et ikke eksisterende problem etter innføringen av ordningen med opptjening av bonus. Til tross for at reglene rundt bonusordningen, hospitering og bytting av utdanningsgrupper kan synes kompliserte, er det vårt inntrykk at elevene ved skolen hadde oversikt over det hele allerede etter å ha vært ved skolen et par måneder. En elev pekte på at bonusordningen bidro til å motivere for å utføre de oppgavene som ble gitt ved skolen: "Jeg har lyst til å gjøre noe her. Det er på grunn av bonusordningen. Du får 600 kroner hvis du møter opp hver dag og

¹³ Skolen opererer med begrepet "å miste retten til å opptjene bonus" når en elev av ulike grunner ikke får utbetalt bonus. For en utenforstående kan dette lett oppfattes som at en straff, nemlig at en ikke får noe som en ville ha fått om en hadde for eksempel oppført seg akseptabelt, ikke kommet for sent, møtt tidsnok osv. Imidlertid påpekes det fra skolen at dette ikke er en straff. Bonus er ingen rettighet, men noe en gjør seg fortjent til. Altså er utbetaling eller ikke utbetaling av bonus ment å være en konsekvens av elevenes handlinger og valg. Det er et positivt incitament når en elev har valgt å handle på en slik måte som skolens regler foreskriver. I samtaler med skolens elever var det tydelig at terminologien "å miste retten til å opptjene bonus" var godt innarbeidet i deres forståelse og språkbruk. Selv om det for oss virket som at det nok i en del tilfeller i praksis ble opplevd som en reell straff for uønsket handlingsutfall å miste retten til å opptjene bonus.

jobber i hver økt, det nytter ikke bare å møte opp.” For denne eleven var det motiverende å få betalt for den jobben han gjorde. Han visste at det krevde full innsats hvis det skulle bli bonus. Elevene ved skolen hadde en jobb som skulle gjøres og gjennom bonusordningen erfarte de at arbeidet de gjorde ble verdsatt. At bonusen var viktig for elevene fikk vi dokumentert da vi var tilstede en dag bonusen ble utbetalt. I kantina gikk diskusjonen blant alle de som hadde fått utbetalt full elevgodtgjørelse og de som ikke hadde det.

Marka videregående skole bygger sin pedagogiske praksis på et konsekvenspedagogisk teorigrunnlag (se avsnitt 2.4 for en redegjørelse for konsekvenspedagogikk). Det er en høy bevissthet i personalet omkring det pedagogiske grunnlaget. Flere lærere pekte på at skolens helhetlige pedagogisk opplæring, både når det gjaldt det faglige og sosiale, var av stor betydning for elevenes totale utvikling. En lærer uttrykte hva som var viktig for elevenes læring på følgende måte: ”Strukturen (i opplæringen) er viktigere enn hvem som er lærer. Det er viktig med et trygt og godt opplærings- og arbeidsmiljø. Vi har en induktiv praktisk innfallsvinkel, og dette er positivt for våre elever. Denne formen for opplæring er et svar for de som synes praksis/arbeid er en bedre læringsarena enn en teoretisk innfallsvinkel. Elever med sosio-emosjonelle problemer vil lettere kunne nyttegjøre seg hjelp i et trygt fellesskap. De kan få hjelp for både de som skjer på skolen og i fritiden når de bor på internat. De kan få hjelp til også å mestre sosiale krav. Det er også viktig med tett oppfølging og tilbakemeldinger, og vi er derfor tydelige i våre holdninger og våre forventninger til elevene slik at det er tydelig hva som er ønsket atferd”.

Vi vil i gjennomgangen av vårt datamateriale om skolens opplæring både drøfte den pedagogiske praksisen i forhold til det teorigrunnlaget som ble presentert i kapittel 2, og vi vil selvsagt også se på hvordan den praksis vi har observert står i forhold til en konsekvenspedagogisk tenkemåte.

Gjennom observasjonene foretatt ved denne skolen, var vi vitne til opplæring på i hovedsak tre ulike arenaer, verksted, klasserom/datarom og internat. Vi vil nå belyse tilrettelegging i utdanningsgrupper gjennom eksempler fra opplæringen, samt elevers og læreres vurdering av både faglige og sosiale aspekter ved tilbudet, herunder også internattilbudet. Vi belyser også utfallet av denne tilretteleggingen gjennom å se på elevenes trivsel og faglige og sosiale progresjon.

5.2.1 Opplæring i utdanningsgrupper

Selve opplæringen knyttet til de ulike utdanningsgruppene foregikk hovedsakelig gjennom praktisk arbeid i lokaler som var tilpasset det arbeidet de skulle utføre, som for eksempel et verksted, en stall eller et kantinekjøkken. Elevene hadde også noe gjennomgang av yrkesteorier knyttet til opplæringen på utdanningsgruppene. Det praktiske arbeidet på de ulike utdanningsgruppene besto i stor grad av bearbeiding eller produksjon av konkrete produkter eller tjenesteyting på bakgrunn av etterspørsel. På utdanningsgruppe for kantine og storkjøkken tilberedte elevene mat til internatelevne og lunsj og middag for salg til ansatte og besøkende. På

mekanisk verksted og i trearbeid produserte de produkter for salg og på bestilling, men de tok også på seg oppgaver når det var noe konkret skolen måtte ha utført.

På utdanningsgruppe for SFO (skolefritidsordning) var deler av dagen satt av til å gi et SFO-tilbud til barn i nærmiljøet. På utdanningsgruppe for transport foregikk deler av opplæringen ved at de påtok seg kjøreoppdrag både for skolen og for eksterne oppdragsgivere. Også på de andre utdanningsgruppene ble opplæringen gjennomført på tilsvarende måte, ved at opplæringen foregikk gjennom praktisk arbeid som var delvis rettet mot produksjon eller tjenesteyting for salg, enten til kunder utenfra eller for å dekke behov skolen selv måtte ha. Lærerne var også selv med i produksjonen/tjenesteytingen. Elevene fikk utføre alt arbeidet de kunne klare ved hjelp av veiledning. Når det ble for komplisert og vanskelig overtok lærerne produksjonen eller den oppgaven eleven holdt på med. Hvilke oppdrag den enkelte utdanningsgruppe tok på seg, ble vurdert i forhold til målene for elevenes læring. Det ble av elevene selv fremhevet at de foretrakk å gå i utdanningsgrupper fremfor tradisjonelle klasser. Dette ble begrunnet med at en i utdanningsgrupper fikk mer kontakt med både lærere og medelever, og at lærerne hadde tid til å gi elevene den veiledningen og hjelpen de hadde behov for. At lærerne i utdanningsgruppene hadde mer tid til elevene skyldtes høy lærertetthet. På hver utdanningsgruppe var det minst to lærere, som regel en faglærer og en arbeidsleder¹⁴, men ved enkelte utdanningsgrupper var det tre lærere til stede.

I prosjektets første år gjennomførte vi korte observasjoner hvor hver av elevene ble observert en eller to timer. Vi observert ved seks av utdanningsgruppene, en allmenn teoriøkt, og to husmøter det første året. Noen elever ble ikke observert andre året, men de vi observert, ble observert grundigere (jf avsnitt 1.4.5). Andre året fulgte vi opplæringen i tre utdanningsgrupper og vi observert da i alt tre dager på hver utdanningsgruppe. Vi gir nedenfor eksempler på tilretteleggingen av elevenes læringsarbeid i utdanningsgruppene. Vi var vitne til hvordan opplæringen i utdanningsgruppene foregikk gjennom praktisk utførelse og produksjon av produkter og tjenesteyting, opplæring i yrkesteori og veiledning i forhold til sosiale ferdigheter. Vi har valgt å gruppere observasjonene på utdanningsgruppene etter om det i hovedsak dreide seg om læring gjennom praktisk arbeid i verksted eller om det var opplæring i yrkesteori.

Praktisk opplæring og arbeid på verksted

I intervjuene med elevene var alle klare på at de likte å lære gjennom å jobbe praktisk. "Jeg foretrekker helt klart praksis. Det verste jeg vet er å se en tavle".

I observasjonen av opplæring på mekanisk verksted andre året fikk en elev i oppgave å kappe til stålbejelker. Læreren viste eleven hvordan han skulle måle til og hvor han skulle kappe. Eleven bar inn materiale og begynte å arbeide. På samme

¹⁴ En arbeidsleder har fagutdanning i faget som det gis opplæring i, men har ikke faglig eller pedagogisk opplæring fra høyskole eller universitet.

vis, ble eleven senere vist hvordan han skulle borre hull i stålbejelker. Elevene fortsatte arbeidet slik læreren hadde vist ved å kopiere det læreren gjorde. Eleven jobbet jevnt og trutt, bare avbrutt av at boret måtte stilles inn på nytt for nye hull. Læreren viste hvordan dette skulle gjøres og eleven fortsatte arbeidet etter lærerens anvisninger. I dette eksempelet ser vi hvordan læreren legger til rette for læring gjennom stillasbygging (se avsnitt 2.3). Læreren forklarte og viste hva eleven skulle gjøre, og elevene lærte gjennom å lytte til lærerens forklaring og å observere hvordan han løste oppgaven. Dette er en form for opplæringen vi har beskrevet i avsnitt 2.3 Mesterlære og den er typisk for yrkesopplæring. Dette er en opplæringsmodell vi observerte i det meste av opplæringen i utdanningsgruppene både første og andre året. Enkelte situasjoner hadde også visse tillegg og variasjoner.

I tillegg til å observere opplæring lagt opp som mesterlære ved at en lærer viste hvordan elevene skulle utføre arbeidsoppgaver, var vi andre året vitne til at elever kunne lære av hverandre gjennom å samarbeide for å lage et produkt. To elever fikk i oppgave å sage til materiale og montere et bord. Læreren forklarte og viste dem hvordan de skulle gjøre dette. Den ene eleven kappet og den andre tok i mot ferdig kappede planker og la dem pent på et trillebord. Elevene jobbet fint sammen og etter en stund ba den eleven som hadde kappet plankene den andre eleven overta. Men den andre eleven uttrykte at han ikke trodde han ville få det til. Da sa den første eleven at han kunne vise ham hvordan han skulle gjøre. Han gjorde det, og etter å ha blitt forklart og å ha observert hvordan det skulle gjøres klarte den andre eleven også oppgaven.

Da de skulle sette sammen bordet, forklarte læreren først hvordan bordet skulle settes sammen før han viste dem det. Elevene begynte å montere ett bord, men gjorde det ikke helt slik læreren hadde anvist og de fikk etter en kort stund problemer. Da forklarte læreren dem hva de gjorde galt og begrunnet hvorfor de måtte gjøre det på den måten han forklarte. Dette eksempelet viser i likhet med eksempelet fra mekanisk verksted at opplæringen foregikk ved at lærerne forklarte og viste elevene hva de skulle gjøre før de begynte på noe nytt, samt at læreren veiledet dem underveis. Elevene hjalp også hverandre med å forklare og vise nye arbeidsmåter. På den måten bygde de mer kompetente (enten det var en lærer eller en elev) stillas for den som skulle lære å utføre en ny arbeidsoppgave.

Felles for både mekanisk utdanningsgruppe og trearbeid var at elevene skulle lære å lage konkrete produkter. På SFO var det annerledes. Der skulle de yte en tjeneste. Opplæringen på SFO foregikk i stor grad gjennom planlegging av, forberedelse til og omsorg for småskolebarn. Lærerne var til stede og tilgjengelige for elevene som veiledere, og elevene kunne få kommentarer og tilbakemeldinger fra lærerne både i planleggings- og gjennomføringsfasen. Elevene ved SFO fikk i likhet med elevene på de andre utdanningsgruppene også muligheten til å lære gjennom å observere hvordan lærerne deres behandlet barna (jfr modelllæring, se avsnitt 2.3).

Vi skal her presentere et eksempel fra SFO fra andre året som skiller seg noe fra den opplæringen vi tidligere har presentert fra de to andre utdanningsgruppene.

Eksempelet er fra planleggingsfasen hvor to elever fikk beskjed om å planlegge et påskemåltid. Læreren ga elevene tips om at de burde finne ut hva de gjorde i fjor og vurdere om de ville gjenta det. Elevene fant frem beskrivelsen av hva de hadde gjort året før. De ble enige om å gjøre det samme, koke egg og bake rundstykker. Læreren spurte når de hadde tenkt til å lage rundstykkene. Elevene diskuterte om de måtte gjøre det samme dag eller om de ville rekke å gjøre det om morgenen den dagen det skulle serveres. Som hjelp til å finne ut når de burde bake rundstykkene spurte læreren om hvor god tid de hadde om morgenen og hvor lang tid de ville bruke på å lage rundstykkene. Læreren ba dem videre overveie dette i forhold til fordelene med ferske nybakte rundstykker når de skulle spises. Etter å ha tatt i betraktning lærerens innspill ble elevene enige om at de rakk å bake rundstykkene samme morgen som de skulle serveres.

Vi så av dette eksempelet hvordan veiledningssamtalene mellom lærer og elever bar preg av at læreren stilte spørsmål som fikk elevene til å tenke og se nye sider ved sitt problem slik at de selv kom frem til en god løsning. På den måten tilrettela læreren gjennom å bygge stillas slik at elevene selv klarte mer enn de ville gjort på egenhånd. Elevene lærte også å tenke igjennom og se hvorfor noen løsninger på oppgaver og problemer var bedre enn andre. Lærerne hadde en åpen dialog (jf avsnitt 2.2) med elevene om løsningen av deres oppgave. Måten lærerne stilte spørsmål på, ga elevene øvelse i selvstendig tenkning og problemløsning, i stedet for bare å gi dem en fasit uten begrunnelse.

Ved Marka videregående skole ble det lagt vekt på å gi både faglig og sosial opplæring. Av våre observasjoner både første og andre året så vi elever som jobbet jevnt og trutt med oppgavene sine, men vi så også elever som måtte ha tett oppfølging for ikke å spore av. Enkelte elever ble raskt avledet, var nysgjerrige på hva andre snakket om, og kunne holde på med andre ting som de var mer interessert i. En lærer uttalte i et intervju andre året at han i forhold til en elev hadde håndtert dette med å si til eleven: "Det er fint at du lurer på ting, er nysgjerrig og prøver å finne ut av ting, men det må du gjøre på fritiden. Det er ingen arbeidsgiver som er villig til å betale deg for å stå og gruble, hvis du ikke gjør det du skal. De betaler for tiden din og ønsker mest mulig ut av den".

Av denne uttalelsen ser en hvordan fagopplæringen er tett knyttet sammen med oppfølging og opplæring i sosiale ferdigheter og i viktigheten av en god arbeidsinnsats. Lærerne ga elevene realitetsorientering, de begrunnet ønsket oppførsel med at det er det som kreves og som forventes av ham når han kommer ut i arbeidslivet. Indirekte fortalte læreren her hvilken konsekvens ulik innsats ville få for eleven i arbeidslivet. Det ble gjort tydelig for eleven hvilken oppførsel som forventes og som er nødvendig for å lykkes i en fremtidig jobb. I avsnitt 2.4 redegjorde vi for at det i konsekvenspedagogikk er et mål at elevene skal gjøres klar over de konsekvensene ulike handlinger medfører, både for dem selv og for andre. Elevene skal gjøres klar over at de ikke bare velger handlingen, men også handlingens konsekvens. Nettopp dette ble gjort i dette eksempelet.

Det sosiale miljøet og forholdet mellom elever og mellom elever og lærere på utdanningsgruppene var stort sett godt, men det hendte at det oppsto gnisninger mellom elever. Observasjonene ved en av utdanningsgruppene viste at enkelte elever småtært eller terget sine medelever. Følgende episode fra andre året viser hvordan lærerne brukte konsekvenspedagogikk da han tok fatt i en elevs terging.

En lærer og en elev fra en utdanningsgruppe kom inn på kontoret til en annen utdanningsgruppe. I pausen hadde det vært en episode hvor en elev hadde sølt til en annen elev sine arbeidsbøker. Den ene elevens lærer spurte den eleven som var blitt pekt ut av den som hadde fått tilsølt bøkene sine om det var han som hadde sølt, men denne eleven benektet dette. Da ba læreren begge elevene forklare hva som har hendt fra begynnelsen. Den eleven som hadde fått tilsølt sine arbeidsbøker ga sin versjon av hva som hadde skjedd. En del andre elever ble også spurt om hendelsesforløpet, men de var litt vage på hva som egentlig hadde skjedd. Disse elevene var den ene elevens venner og det var tydelig at de ikke ønsket å angi ham. Til slutt skjøt læreren inn at han ikke ville gå videre med dette hvis bare den som hadde gjort det innrømmet det. Hver enkelt av de elevene som hadde vært til stede når hendelsen hadde foregått ble spurt om de hadde gjort det, og tilslutt kom turen til den eleven som først var blitt pekt ut, og denne eleven innrømmet at det var ham.

Denne episoden viste at skolen var rask til å ta tak i trakassering og lite hyggelige hendelser blant elevene slik at de fikk skværet opp raskt og at det ble gjort helt tydelig hvilken oppførsel som ikke tolereres ved skolen. I følge konsekvenspedagogikk hevdes det at utvikling av sosial kompetanse oppnås primært gjennom at eleven kan hjelpes til å reflektere over sine handlinger gjennom de tilbakemeldinger som gis på elevens atferd.

Episoden fikk ingen videre følger for ham som hadde terget sin medelev. Imidlertid ville flere lignende episoder til sammen kunne føre til at elever fikk påbud eller måtte forlate sin utdanningsgruppe, ved at de enten ble oppsagt eller måtte velge seg bort for så å søke seg til en annen utdanningsgruppe. Det ble av enkelte elever hevdet at lærerne i enkelte tilfeller hadde vært litt for tilbakeholdende med å reagere i forhold til enkelte elevers atferd mot medelever. En elev påpekte at han hadde søkt seg til en annen utdanningsgruppe fordi han gikk lei av å bli terget.

Yrkesteori

I tillegg til den praktiske opplæringen og produksjonen på verkstedet, hadde elevene også noen timer yrkesteori i uken. I observasjonen av opplæringen på mekanisk utdanningsgruppe inngikk en økt med yrkesteori. Timen startet med at elever og lærer pratet sammen om erfaringer fra en utflukt til jakt- og fiskemesse som de hadde vært på dagen i forveien. Deretter gjennomgikk faglærer teori om ulike typer "gjenger" (på skruer). Læreren stilte spørsmål og spant videre på elevenes svar. Han tegnet på tavla, illustrerte forskjeller på hvordan en måler gjenger i millimeter og i tommer. Elevene fikk også se og ta på ulike skruer og muttere. Elevene var

oppmerksomme og de stilte spørsmål som læreren svarte på. Læreren brukte eksempler fra ulike gjengetyper fra ulike land. Deretter gikk de gjennom det metriske system.

Lærer: Hva er en meter?

En elev: Det er 10 desimeter, 100 centimeter, 1000 millimeter.

Lærer: Det er riktig, men ca hvor lang er en meter?

Hver elev pekte og holdt håndflaten ut og anga hvor høyt fra gulvet de trodde en meter var. Deretter fortsatte læreren med å spørre hvor lang en desimeter, en centimeter og en millimeter var. Elevene anga om lag hvor mye hver av lengdene var. På slutten av økta med yrkesteori tok læreren frem ulike måleredskap for å måle tidels millimeter. De snakket litt rundt det, hvilke mål de bruker når de skal måle ting, hva som står på arbeidstegninger osv. Læreren forklarte i pausen etter yrkesteoritimen, at det særlig var en av førsteåreselevne som hadde store problemer med å måle til materiale, noe som var viktig kunnskap å ha i det arbeidet de gjorde. Han begrunnet at han begynte veldig elementært med at han ønsket å være sikker på at alle elevene skulle få med seg hva det gikk ut på. I denne økta fulgte elevene stort sett godt med. Av og til sporet de litt av, men læreren var rask til å dra dem inn igjen. I intervju med elevene ble det påpekt at en kombinasjon av at læreren forklarer og elevene får prøve selv var en god måte å lære på. "I yrkesteorien er det fint med en kombinasjon av at læreren forklarer og at vi elevene får prøve selv. Det holder ikke at læreren demonstrerer".

Av observasjonen ser vi at yrkesteoriundervisningen på mekanisk verksted tok utgangspunkt i hva elevene hadde behov for av teoretisk kunnskap for å kunne utføre det praktiske arbeidet. Undervisningen var nært tilpasset elevenes læreforutsetninger og kunnskaps- og ferdighetsnivå. I opplæringen på verkstedet bygde lærerne stillas og veiledet dem gjennom selv å vise hvordan noe de skulle utføres for at elevene så kunne kopiere dette. Lærerne fulgte med på at elevene klarte oppgavene og ga dem veiledning i forkant og underveis, samt vurdering av gjennomført arbeid. Yrkesteoriundervisningen var i stor grad lagt opp som en samtale mellom lærer og elever, hvor læreren innimellom hadde korte presentasjoner av teori. Læreren stilte elevene både åpne og lukkede spørsmål (se avsnitt 5.2) som elevene svarte på. Begge spørsmålsformene fungerte godt ved at elevene deltok aktivt og undervisningen ble drevet fremover uten lange avsporinger. Samtalen virket naturlig og elevene stilte også læreren spørsmål. Læreren var en tydelig leder, samtidig som elevene var aktive deltagere som kom med egne innspill.

Også på SFO observerte vi en time med yrkesteori. I denne timen ble elevene bedt om å gjøre ferdig en plansje de tidligere hadde begynt på. Plansjen skulle inneholde en oversikt over hvilke leker som foregår inne, hvilke som foregår ute og hvilke leker som kan foregå begge steder. De hadde tidligere satt opp små lapper med forskjellige leker under hver kategori. Læreren ba dem diskutere hvilke leker som hører inn under hvilken kategori før de begynte å føre dem inn med tusj. Ele-

vene diskuterte ikke, men begynte å skrive med en gang. Alle elevene deltok aktivt i skrivingen etter tur. Da de var ferdige med å skrive så de at de hadde mye plass igjen på arket. En elev foreslo at de kunne dekorere plansjen med tegninger av leker og elevene begynte å tegne. Læreren sto og fulgte med på elevenes arbeid og kom med kommentarer.

Lærer: Hvordan er stolleken?

En elev: Vi setter frem en stol mindre enn det som det er barn som deltar. Når musikken stopper skal alle finne seg en stol. Den som ikke får sitte går ut, deretter fjernes enda en stol.

Lærer: Sånn har jeg lært den også. Hvor tror du den egner seg best, ute eller inne?

Elevene: Inne (de har oppført den under "inne og ute leker")

Lærer: Det hadde kanskje vært lurt hvis dere hadde snakket sammen før dere begynte å skrive.

I eksempelet fra timen med yrkest teori på SFO var det elevene selv som styrte utforming og arbeidet med å lage en plansje over ulike former for lekeaktiviteter. Læreren fulgte med på elevenes arbeid litt tilbaketrasket. Da hun så at de hadde valgt feil svar bygde hun stillas (se avsnitt 2.2.3) ved å stille spørsmål til elevene som fikk dem til å tenke i gjennom det de hadde svart og selv komme frem til riktig svar.

5.2.2 Opplæring i klasserom og datarom – prosjektorientert gruppearbeid

Elevene kunne selv velge om de ville følge undervisning i teorifagene norsk, engelsk, naturfag og matematikk når de selv var motivert for det. Kravet for å bestå et teorifag var å ha deltatt minimum 75 timer og ha kommet opp på et faglig nivå som tilsvarer minimum karakteren 2 for dette faget på grunnkursnivå. Når elevene hadde oppnådd dette ble det avholdt en eksamen for den enkelte elev.

Flere av lærerne ved skolen fortalte at mange av elevene i de ulike utdanningsgruppene var lei teoriundervisning og teorifag når de startet første skoleår, og at mange elever i starten derfor valgte å bare være på utdanningsgruppene. Etter en stund skjønte imidlertid de fleste elevene av seg selv at de trengte for eksempel matematikk for det arbeidet de skulle utføre på verkstedet. Gjennom å føle behov for den kunnskapen de kunne få ved å delta i teoriundervisningen ble de motivert til også å velge teorifag.

Første året observerte vi en økt i ett teorifag og andre året fire økter i to av teorifagene. Det var om lag åtte elever og en til to lærere som deltok i hver økt. En økt varte om lag 2½ time inkludert korte pauser. Observasjonene av teoriundervisningen viste en opplæring som i stor grad var lagt opp som arbeid i grupper og i par. I intervju med elevene kom det frem at elevene syntes de lærte mest gjennom praktisk arbeid. Flere av elevene uttrykte at når det gjaldt teoriundervisning så likte de å jobbe med prosjektarbeid, og de likte samarbeid mellom elever ved å jobbe i par eller grupper. Elevene var tydelige på at de foretrakk dette fremfor tradisjonell

tavleundervisning. Mange foretrakk også dette fremfor selvstendig arbeid med teorioppgaver, selv om enkelte syntes dette også var en grei arbeidsform.

Den økta vi observerte første året lignet mye på det som vi observerte andre året når det gjaldt *organiseringen* av opplæringen, start med samling i klassen hvor arbeidsoppgaver klargjøres, deretter gruppe- eller selvstendig arbeid og felles oppsummering på slutten av økta, og *elevenes varierende innsats når læreren i perioder var fraværende*. Av våre observasjoner så det ut til at arbeidsformen i teoriøktene fungerte noe ulikt for forskjellige elever. Vi vil nedenfor gå gjennom eksempler fra tre økter som illustrerer hvordan opplæringen konkret var lagt opp og hvordan elevenes innsats og utbytte varierte.

I det første eksempelet delte læreren ut vurderingskriterier for en modul i faget i starten av økten. Læreren fortalte at dette var en del av læreplanen i faget, det vil si noe de var nødt til å gå igjennom for å få karakterer. Læreren sammenlignet læreplanen og målene for elevenes opplæring med arbeidsredskaper de må ha for eksempel for å mekke bil. Verktøy var noe elevene brukte til daglig i utdanningsgruppene og som var helt nødvendig for å kunne utføre oppgaver. Lærerne brukte et bilde av noe som var kjent for elevene (verktøy) for å anskueliggjøre for dem hvor viktig læreplanen var for deres arbeid, og dermed tydeliggjøre for elevene hvorfor de skulle jobbe med læreplanmålene i denne timen. Lærerne prøvde på denne måten å motivere elevene til denne øktas arbeid ved å gi dem en klar forståelse av hvorfor de skulle jobbe med det. Vygotsky har fremhevet at "all menneskelig aktivitet karakterisert ved å være målrettet" (Dysthe 1995:226). Men i tillegg til at elevene får vite om formålet med det de gjør, må de også dele målsettingen for at en kan si at læringsaktiviteten er målrettet. Elevene ble etter å ha blitt forklart hvorfor det de skulle jobbe med var viktig, delt i grupper på to og to. Hver gruppe fikk ansvar for å ta for seg to mål. Elevene skulle forklare hva målene gikk ut på og komme med forslag til prosjekter som innebar arbeid med disse målene. Lærerne gjorde det tydelig for elevene at ved at de selv kunne foreslå prosjekter, så kunne de selv være med på å påvirke sin egen lærings situasjon og derigjennom få en viss kontroll over innholdet i opplæringen. I avsnitt 2.1.3 ble dette pekt på som viktig for at elevene skulle ta ansvar for egen læring.

Elevene fikk beskjed om at de hadde en time på seg til å løse den oppgaven de hadde fått. Vi vil videre gjengi hvordan to av elevene løste den oppgaven de hadde fått.

De to elevene gikk til datarommet. Den ene satte seg foran datamaskinen og jobbet, mens den andre satte seg ved siden av og var mest opptatt av å prate med andre elever. Den eleven som jobbet prøvde å få den andre med på å jobbe, men denne eleven var rask til å spore av. Hans eneste bidrag var å komme med forslag til ett prosjekt. Han begrunnet forslaget med at han hadde lyst til å vite mer om dette temaet. Da de skulle tilbake til klassen var ingen av elevene ferdig med det de skulle gjøre så de fikk en halv time til på seg. Den tiden brukte de to elevene til å ta pause. Da alle elevene var tilbake til klasserommet sa læreren at de nå hadde jobbet

med læreplanen. Læreren ba deretter de to elevene starte med å presentere det de hadde skrevet om målene og komme med forslag til prosjekter. Den eleven som hadde jobbet var også den som sto for det meste av presentasjonen. Av presentasjonen kom det tydelig frem at elevene ikke hadde gjort seg ferdig med den oppgaven de hadde fått. Lærerne påpekte at det kunne de jo gjort den siste halvtimen de hadde fått ekstra i stedet for å ta seg fri. Deretter gikk de gjennom de andre elevenes arbeid og lærerne skrev målene og prosjektforslagene på tavla.

I det andre eksempelet skulle elevene jobbe med forskjellige emner som var sentrale i faget. Økta startet med at læreren ga en gjennomgang av vurderingskriteriene for faget og han skrev opp seks sentrale emner på tavla som de skulle jobbe med i denne økta. Læreren ga beskjed om at de skulle jobbe i grupper på to eller tre elever. Læreren delte inn gruppene og læreren ga beskjed om at alle gruppene skulle finne ut hva de ulike temaene innebar, slik at de kunne forklare dem for resten av klassen på slutten av timen. Læreren forklarte at alle elevene skulle kunne redegjøre for de seks temaene, men hvordan de valgte å finne frem til stoff om de ulike emnene kunne de velge selv. Elevene fikk altså en viss kontroll over hvordan de skulle velge å løse oppgaven. Imidlertid hadde elevene litt vanskelig med å forstå oppgaven. De lurte på hvorfor de kunne bli spurt om ting de ikke har jobbet spesielt med, men som andre på gruppen skulle ha jobbet med. Læreren tok en liten oppklaringsrunde hvor det ble klart at alle skulle vite hva de andre på gruppen fant ut. Elevene kunne selv velge hvor de ville sitte og jobbe og da temaene var fordelt på de ulike gruppemedlemmene, forsvant de fleste elevene inn på datarommet, mens læreren gikk til personalrommet. Enkelte av elevene oppsøkte læreren tidlig og ba om hjelp til å finne litteratur.

Vi vil videre følge to elever. De to elevene fordelte emnene seg i mellom og satte seg foran hver sin pc. Den ene eleven skrev fem linjer om et tema ordrett av fra en lærebok. Han klagde til den andre over at det sto så mye i boka. Den andre eleven forsøkte å hjelpe den første med å forklare hvordan han skulle jobbe: "Du kan ikke bare skrive av. Du må skrive med egne ord, du må omformulere." Men den første eleven fikk ikke til å trekke ut hovedinnholdet og formulere det med egne ord. Han ga fort opp, tok en pause og la kabal på sin pc. Disse to elevene jobbet svært lite sammen som en gruppe. De jobbet selvstendig hver for seg med hver sine temaer. I den grad de snakket sammen var det om andre utenomfaglige forhold.

Etter en stund kom læreren inn på datarommet for å se hvordan det gikk. Men den eleven som hadde problemer ba ikke læreren om hjelp. Læreren ga beskjed om at de skulle samles i klasserommet et kvarter senere før han gikk ut igjen. Da alle var tilbake i klassen måtte læreren forklare enda en gang hva de skulle gjøre og at hvis de valgte å fordele oppgavene seg i mellom så måtte de sette hverandre inn i temaene, det vil si sette hverandre inn i hva de enkelte hadde funnet ut, slik at alle kunne forklare dem for læreren senere. Læreren spurte elevene om det ikke var slik de hadde jobbet i hele år. Elevene var for så vidt enig i det. Etter samlingen skulle

elevene fortsette å jobbe og de fikk beskjed om å komme tilbake en time senere for å ta en oppsummering. Elevene ble ikke ferdig med oppgaven i løpet av økta og da de skulle foreta en oppsummering på slutten av økta, ble de enige om å fortsette med oppgaven neste gang de skulle ha faget.

I det tredje eksempelet var elevene delt inn i grupper på to og to og skulle fortsette et arbeid de hadde startet på tidligere. Alle elevene jobbet i forhold til ett tema, men de hadde fått ulike oppgaver/innfallsvinkler som de skulle jobbe med. Økta startet med at de gikk igjennom hva alle skulle jobbe med. Deretter gikk alle elevene inn på datarommet, mens læreren gikk på personalrommet. To elever skulle lage rollespill. De hadde laget deler av rollespillet, men hadde fått beskjed av lærerne om å utvide det. De satt sammen foran en pc, men hadde problemer med å komme videre. Den ene av elevene henvendte seg til de andre elevene og sa: "Hei vi sitter fast, kan dere hjelpe til?" Etter hvert kom det i gang en diskusjon blant elevene om manuset. Flere av elevene kom med konstruktive tilbakemeldinger. De to elevene jobbet videre med manuset, men sporet av etter en halvtime og begynte å surfe på internett. Vi så her at for noen elever kan arbeidet uten tilsyn fungere i en viss tid hvor elevene kan gi hverandre innspill og hjelpe hverandre videre når noen står fast.

For de andre elevene ble det en del frem og tilbake før de kom i gang med sine oppgaver. To andre elever skulle sammen skrive ned fakta om et tema. De hadde funnet stoff om temaet på internett som de hadde skrevet ut. Deres arbeidsdeling besto i at den ene eleven plukket ut og skrev for hånd ned det de skulle ha med, mens den andre eleven skrev dette inn på data. Den ene av disse elevene var konsentrert om skrivearbeidet i lang tid, mens den andre eleven stadig avbrøt sitt arbeid med å spille spill på internett. Det var mye uro på datarommet. Mange av elevene sporet av og drev med utenomfaglige aktiviteter som chatting og surfing på internett og prating med hverandre om løst og fast. En god stund etter at alle elevene var ferdig med sine oppgaver, kom læreren innom datarommet og ba elevene sammen se over hva alle hadde gjort og om noe manglet. Det var det ingen av elevene som gjorde den siste oppgaven de fikk av lærerne, nemlig å gi hverandre kommentarer på det de så langt hadde gjort. En slik kvalitetssikring av hverandres arbeid virket det ikke som elevene forsto hensikten med og siden læreren hadde forlatt rommet var det ingen som fulgte opp det videre arbeidet.

Observasjonene av øktene med teoriundervisningen viste at opplæringen i stor grad var lagt opp som prosjektarbeid, hvor elevene jobbet noe i grupper og noe selvstendig, med introduksjon og oppsummering i fellesskap i klasserommet. Lærernes klasseromsundervisning bar preg av dialogisk samtale med elevene med bruk av åpne spørsmål hvor læreren fulgte opp elevenes svar. Dette er en karakteristisk operasjonalisering av et konstruktivistisk og sosiokulturelt læringssyn, hvor læreren i første rekke ses som tilrettelegger for læring og ikke som faktaformidler. Imidlertid var lærerne fraværende store deler av den tiden hvor elevene jobbet selvstendig eller i grupper. Elevenes innsats i disse teoriøktene var svært varieren-

de. Flere av elevene hadde problemer med å jobbe selvstendig og i grupper når læreren(e) var fraværende. Vi så at flere av elevene hadde store problemer med å jobbe alene, når de møtte problemer var det flere som ikke oppsøkte læreren for hjelp og de sporet fort av når det ikke var noen til stede som fulgte med på hva de gjorde. Men vi har også vært vitne til at en del av elevene mestret denne arbeidsformen, selv om de ikke var i flertall.

En nærliggende forklaring til at selvstendig arbeid eller gruppearbeid fungerte dårlig for mange, var at elevene trengte oppfølging underveis med en gang de støtte på problemer for ikke å spore av. At elevene selv måtte oppsøke lærerne på et annet rom for å be om hjelp, var nok vel mye å forvente. Dette er en arbeidsform som krever elever som tar ansvar for egen læring, noe som både tar tid å lære og som krever en viss modenhet. Dette er elever som i den praktiske opplæringen jobber side om side med lærere, og som først og fremst jobbet selvstendig når de var godt kjent med en arbeidsoppgave, og som ellers hadde lærere rundt som de kunne spørre når de ble usikre. En pedagogikk som legger vekt på elevaktivitet innebærer ikke at læreren er blitt overflødig og kan trekke seg vekk fra læringsarenaen. Læreren har en stor oppgave som tilrettelegger og veileder for eleven i deres læringsarbeid.

5.2.3 Internat og bofellesskap

Marka videregående skole tilbød, som et ledd i opplæringstilbudet, elevene mulighet til å bo på skolen, enten på internat eller i bofellesskap. Fjorten av de femten elevene vi fulgte ved denne skolen bodde på skolen. De aller fleste bodde der hele tiden, men et par elever bodde der for en periode eller kun deler av tiden. En elev bodde hjemme hele tiden.

Botilbudet ved skolen innebar både plikter, rettigheter og opplæring, og representerte en viktig arena for læring av sosiale ferdigheter. Ved å bo på skolen fikk elevene et heldøgnsstilbud hvor de ble hjulpet til å bli mer selvstendige gjennom plikter som følger med det å bli voksen. Internatene var heldøgnsbemannede, mens elevene i bofellesskap bodde selvstendig med oppfølging av miljøarbeider fra internatene to ganger i uken. Alle elevene som benyttet seg av skolens botilbud startet med å bo i internat. Før elevene kunne flytte i bofellesskap var det visse sosiale ferdigheter i omgang med andre, i forhold til matlaging, husstell, personlig hygiene og i forhold til økonomi som elevene måtte ha oppnådd. På internatene ble det lagt stor vekt på å utvikle elevenes sosiale kompetanse. I intervju med internatlederne våren 2002 ble det oppgitt at de på internatet tok tak i og jobbet spesielt i forhold til det elevene måtte slite med av sosial art. Det kunne være å tydeliggjøre hva som er sosial akseptabel atferd, trening i hvordan en kan håndtere konflikter, styring av temperament, opplæring i økonomi, matlaging og renhold, personlig hygiene og andre forhold. På slutten av det andre året påpekte internatlederne at mange av elevene hadde hatt en god utvikling når det gjaldt sosial kompetanse. En av uttalelsene fra en internatleder om en elevs utvikling, reflekterer en

utvikling som flere av elevene hadde hatt: ”Sosialt har han hatt stor utvikling. Han er blitt tryggere på seg selv. Han har fått en del egne meninger. Men han har også fått behov for å være med de tøffe elevene. Han har gått fra å være barn til å bli ungdom.”

Noen av elevene var ved skolestart første året skeptisk til å bo på internat. Enkelte vegret seg for å flytte fra familien. Imidlertid opplevde samtlige av de internatelevne vi intervjuet den første høsten, at de trivdes godt på internatet. Flere var positivt overrasket over hvordan det var å bo på internat, selv om enkelte av og til savnet familien. Men det var også mange elever som påpekte at de syntes det var fint å få komme bort fra familien eller bort fra hjemstedet. Enkelte mente de ble mer selvstendige av å ikke bo hjemme, og enkelte hadde vanskelig familieforhold eller hadde opplevd problemer i forhold til miljøet på hjemstedet og syntes det var fint å komme til en ny sammenheng. Det ble påpekt en rekke ulike forhold ved det å bo på internat, mest positive, men også enkelte negative forhold. Av positive forhold som elevene påpekte var at det var svært sosialt, at de hadde fått nye venner, at de fikk botrening og lærte ting som å lage mat, holde det ryddig, gjøre rent og å vaske klær. Men ikke alle elevene likte pliktene som hørte med til det å bo på internat. Enkelte påpekte også at det hadde vært grisninger mellom enkelte elever, noen hadde opplevd å bli mobbet og enkelte sa det av og til var bråk om natta.

Internatene hadde husmøte med jevne mellomrom. Vi observerte våren 2001 tre husmøter ved tre ulike internater. På hvert møte var mellom syv og ti elever til stede og avdelingsleder for det enkelte internat. Både elever og avdelingsleder kunne melde saker til møtet. De temaene som var oppe da vi observerte var saker som handlet om forholdet mellom elevene på internatet og om rutiner for arbeidsdeling. To av husmøtene fungerte godt. Det var tydelig at de hadde lært seg å sitte stille rundt et bord, be om ordet, reise saker, holde innlegg, begrunne standpunkt eller sak, vente på tur og akseptere vedtak eller løsninger. Den tredje observasjonen skilte seg fra de to første. Ved dette husmøtet skulle de i generelle former diskutere mobbing på grunn av at en enkelt elev var blitt mobbet av medelever på internatet. Men debatten som internatlederen hadde planlagt skulle foregå på et prinsipielt plan, ble fort konsentrert rundt den ene som var blitt mobbet. Elevene som hadde deltatt i mobbingen, var aktive i samtalen, men ikke på en konstruktiv måte. Innleggene fra en del elever var delvis i en fleipete tone og fungerte som en sabotasje av forsøket til lederen om å skape debatt om temaet mobbing. Lederen forsøkte å få elevene til å forstå hvordan det var å være den som ble mobbet, men mislyktes. Hun hadde valgt en tekst som hun leste opp om å sette seg inn i andres situasjon, men teksten var for vanskelig og elevene skjønnte ikke innholdet. Debatten ble useriøs og det virket som om målet for møtet, nemlig at mobberne skulle få innlevelse i hvordan det var å være den som ble utsatt for mobbing, mislyktes.

Eksemplene fra tre husmøter viste at livet på internatet er en sentral læringsarena i forhold til sosiale ferdigheter og sosial kompetanse. Samtidig så vi av ett av eksemplene at det å jobbe i forhold til å øke elevenes sosiale kompetanse kan være

en vanskelig oppgave, og at elevenes opparbeiding av sosial kompetanse og sosiale ferdigheter ikke er gjort i en håndvending. I tillegg så vi at den fremgangsmåten lederne brukte til å nærme seg sosiale relasjonsproblemer som fungerte best, var å ta utgangspunkt i og legge tilrette etter det kompetansenivået elevene befant seg på. Dette viser at betydningen av å ta utgangspunkt i den nærmeste utviklingssonen (se avsnitt 2.1.3) også gjelder for sosial læring (se avsnitt 4.5.1), og ikke bare for læring av faglig kunnskap og ferdigheter.

Av elevene i prosjektet som bodde på internat, hadde mange hatt såpass stor sosial progresjon at de etter hvert fikk flytte i bofellesskap. Totalt hadde syv av fjorten elever gjort dette da vi foretok intervju vinteren det tredje året. Disse elevene hadde hatt en stor sosial progresjon og ble beskrevet som mer selvstendige enn de andre elevene som bodde på internat. Imidlertid måtte også noen elever flytte tilbake til internat etter en periode i bofellesskap. Dette hadde flere ulike forklaringer, blant annet at en ikke gikk overens med dem en bodde sammen med. Enkelte flyttet også tilbake til bofellesskap igjen senere. Enkelte av elevene som hadde flyttet i bofellesskap sa at de satte pris på den friheten det innebar å få bo i bofellesskap, selv om det også innebar flere oppgaver og større ansvar for økonomisk planlegging, matlaging og rengjøring.

5.2.4 Trivsel

Samtlige elever som gikk i utdanningsgrupper, oppga i intervjuer foretatt i elevenes første skoleår (høsten 2000), andre skoleår (høsten 2001) og tredje skoleår (vinter 2003), at de trivdes ved skolen. Observasjonen av elevene våren 2001 og våren 2002 ga inntrykk av at de fleste elevene hadde en hyggelig tone seg i mellom. Mange elever hadde et godt forhold til hverandre, de småtøyset og hadde det moro sammen. Observasjonen viste også at elevene hadde omsorg for hverandres ve og vel. I intervju med elevene vinteren 2003 oppga alle elevene at de hadde venner ved skolen, noen hadde fremdeles noen de ikke gikk så godt overens med. Men alle ville karakterisere miljøet ved skolen som godt. Mange av elevene ga godt skussmål til både miljøet på skolen og til hvordan opplæringen var organisert. En annen fortalte også at han trivdes: "Jeg trives kjempegodt med lærere og elever og alle sammen. Jeg tror faktisk ikke jeg kunne hatt det bedre. Jeg tror ikke jeg kunne klart å fullføre et vanlig skoleår noen andre steder." Men selv om han fortalte at han trivdes, var han ikke fornøyd med utdanningsgruppen han gikk på, og han ville gjerne bytte. Men selv om han ikke fikk plass på den utdanningsgruppen han helst ville, tenkte han ikke på å slutte på skolen av den grunn.

I flere av intervjuene med elevene ble det gitt beskrivelser som at dette var den beste skolen de noen gang hadde gått på, hvis de kunne velge på nytt ville de valgt å gå på denne skolen, at de som kommer inn på denne skolen er veldig heldige og flere ville anbefale andre om å søke på skolen.

Noen elever fortalte at de hadde stor omgangskrets på skolen, de var venner med mange. Andre hadde ikke blitt kjent med så mange, men alle hadde noen gode

venner. Det var ingen av elevene som gikk alene og ikke hadde noen å være sammen med på fritiden. Mange av elevene hadde også hatt kjæresten på skolen. En elev uttalt følgende om sosiale miljøet på skolen: "Det er utrolig godt samhold mellom elevene, det er så mye som skjer av sosiale greier. Det er ikke noen som blir holdt utenfor".

Imidlertid var det også på ved denne skolen gnisninger mellom enkelte elever. Enkelte elever fortalte om at de var blitt ertet eller plaget av medelever, men at lærerne hadde tatt tak i dette og at mobberne i alvorlige tilfeller hadde måttet bytte utdanningsgruppe. Elever som tidligere hadde plaget medelever ga uttrykk for at de skjønte at det hadde vært galt og at de angret og syntes at de selv hadde vært dumme, selv om ikke alle elevene forsto dette med en gang (jf avsnitt 5.2.3). De elevene som i perioder var blitt plaget ga uttrykk for at de også trivdes godt ved skolen.

På spørsmål om stemningen på utdanningsgruppen uttalte en elev følgende: "Stemningen er god i hvert fall mellom lærere og elever. Det kan være diskusjoner og krangling, men det er det jo mellom de fleste ungdommer".

Elevene oppga at forhold mellom elever og lærere var godt. På spørsmål om hvordan lærerne var, ga samtlige elever en positiv karakteristikk av de fleste lærerne. Noen elever hadde et godt forhold til alle lærere, mens andre elever fremhevet at de likte noen bedre enn andre. Det fremheves at de er flinke til å lære bort, ålreite, greie og hyggelige, og det ble påpekt at de fleste lærerne taklet det meste veldig bra.

Vi vil nå se nærmere på de begrunnelser elevene ga for sin trivsel. De fleste elevene var positivt overrasket over skolen. På spørsmål om hvordan det første året var i forhold til hva de hadde tenkt seg svarte en elev: "Som jeg hadde tenkt meg kanskje, nei det ble litt annerledes. Jeg hadde ikke tenkt at det skulle være så lett å finne venner her, men jeg fikk fort venner".

I tillegg til at det opplevdes lett å få venner på skolen, påpekte flere elever at det å gå på denne skolen opplevdes veldig annerledes i positiv forstand enn de erfaringene de hadde hatt i tidligere skolegang enten de var plaget av mobbing eller hadde stort fravær. En elev uttrykte sin trivsel i et intervju foretatt andre skoleår på følgende måte: "Det blei litt annerledes enn jeg hadde trodd. I fjor var det beste året jeg noen gang har hatt. Jeg skulket ikke en gang. I tiende klasse skulket jeg masse. Sånn som jeg har utviklet meg her – jeg har forbedret meg en del. Jeg har ikke angret en dag. Jeg hadde ikke kommet noen vei uten denne skolen. Jeg hadde sitti uten noen ting. Hadde gått på sosialen resten av livet. Jeg er veldig fornøyd med at jeg kom hit, som sagt det beste året jeg har hatt i skolesammenheng. Denne skolen er det beste som har skjedd i livet mitt".

En annen elev oppga flere årsaker til at denne skolen var annerledes: "(Vi) får mer hjelp enn på andre skoler. Her får vi hjelp til å flytte hjemmefra tidligere. Har plikter her etter jobben." Denne jenta beskrev denne skolen som annerledes enn andre skoler i det utdanningstilbudet de ga. Tilbudet var heller ikke begrenset til

ordinær skoletid. Også etter skoletid var det lagt opp til at elevene hadde gjøremål. Interessant er det også å legge merke til ordvalget hennes når hun omtalte skolen som jobb. Dette preget også de andre elevene ved denne skolen. De hadde en jobb å passe på, de gikk ikke på skole. Et annet forhold som også elevene ga uttrykk for var annerledes ved skolen var mengden teori, flere av elevene fremhevet at de satte pris på at de hadde mange praktiske oppgaver ved skolen. "Jeg har på følelsen at jeg lærer mer når jeg gjør ting, i forhold til å sitte på skolebenken. Da går det ut igjen dagen etter. Nå har vi forskaling. Og jeg kan faktisk sette opp en forskaling. Men hadde vi bare sitti på ræva nedi der og tegnet ei forskaling, så hadde jeg ikke kunnet noe".

Følelsen av å mestre det praktisk og ikke mestre det som er teori er fremtredende i det denne gutten fortalte oss. Han fortalte samtidig at han lærte mer og fikk mer kunnskap gjennom å gjøre praktiske oppgaver. Hans uttalelser går i samme retning som en annen gutts uttalelser referert foran: "Her får du vite åssen du jobber med sakene." Begge hadde en følelse av å oppnå bedre resultater ved å delta aktivt i undervisningen fremfor å sitte på skolebenken og bli utsatt for kateter- og tavleundervisning.

En elev fortalte følgende om hvordan han trivdes: "Det er den beste skolen jeg har vært på. Det er sikkert den beste jeg kommer på også. Det er gratis mat og gratis opphold og du får penger når du jobber. Du får (kr) 2,50 i timen og bonus dersom du alltid møter opp."

Ser en på det elevene oppgir av årsaker til trivsel kan det fremheves at de ved skolen lett fikk nye venner og at de hadde det hyggelig med hverandre. En ser også at skolens spesialpedagogiske tilrettelegging ved læring gjennom arbeid i små grupper hvor en får jobbe tett sammen med lærere, hvor en får tett oppfølging og blir sett, har gitt mange av elevene et nytt positivt syn på det å lære. Elevene fikk gjennom arbeid føle mestring og de ble sett og tatt på alvor av voksne medarbeidere. Dette tyder på at skolens praktisering av konsekvenspedagogikk virket positivt på elevenes trivsel ved at det tydeliggjøres for elevene at deres handlinger får konsekvenser, enten disse var positive eller negative, og at det innebærer forutsigbarhet og trygghet.

5.2.5 Progresjon

Elevenes utgangspunkt når det gjaldt både faglig nivå og sosial kompetanse, varierende en god del ved skolestart høsten 2000. Det har også vært en viss variasjon i elevenes faglige og sosiale progresjon. Elevene syntes selv at de hadde lært mye og utviklet seg i løpet av de tre årene de hadde gått på skolene. Dette gjaldt både faglige ferdigheter og kunnskaper og sosial kompetanse. Lærerne oppga at noen elever hadde stor faglig utvikling og gjorde seg forholdsvis raskt ferdig med 30 + 8, mens andre hadde hatt en mer moderat fremgang og noen få hadde hatt en ganske svak faglig utvikling. Fire av de femten elevene vi fulgte ved denne skolen hadde hatt så stor sosial og faglig utvikling at de hadde gjort seg ferdig med opplæringen i 30 +

8-modellen i løpet av to år og enten fått seg jobb eller søkt overgang til ordinært grunnkurs.

I tillegg til de som hadde gjort seg ferdig med 30 + 8 i løpet av andre skoleår, hadde også fire andre elever vært gjennom en 3-ukers praksis, som er en del av målavklaringsdelen. Elevene får ikke komme ut i 3-ukers praksis før de hadde nådd et visst nivå både faglig og sosialt. En del elever hadde hatt en jevn positiv utvikling siden de startet på skolen, selv om de etter to år enda hadde et stykke igjen før de var klar til å gå ut i 8-ukers praksis. "Han har perioder hvor det går bra og perioder hvor det er dårlig. Men de periodene hvor alt går bra blir lenger og lenger. Faglig har han hatt stor utvikling. Det vi fremdeles må jobbe med er å få ham til å bli enda flinkere til å konsentrere seg om de arbeidsoppgavene han har".

I løpet av tredje skoleår klarte ytterligere fire elever å gjøre seg ferdig med 30 + 8. I alt hadde åtte av femten elever fullført 30 + 8 i løpet av tre skoleår. Ytterligere tre elever hadde søkt om å få gå et fjerde år ved skolen for å fullføre 30 + 8. Dette var alle elever som relativt sent hadde skiftet utdanningsgruppe. Fire elever avsluttet sommeren 2003 etter å ha hatt en individuell opplæringsplan.

For en del elever gikk utviklingen i rykk og napp, og i enkelte tilfeller hadde de også hatt tilbakefall. For noen kom en stor positiv utvikling først etter lang tid, men da den først kom skjedde ting fort. En lærer fortalte våren i andre skoleåret at det for en elev hadde skjedd nesten en eksplosjon i utviklinga. "Tidligere har vi vurdert å ta henne av 30 + 8 og utarbeide en egen IOP. Men i vår har det skjedd en kjempe utvikling både sosialt og faglig. Hun har hatt en fin utvikling etter jul både faglig og sosialt".

For andre elever hadde ikke utviklingen alltid vært like positiv. For noen elever innebar dette at de ble utplassert i bedrift og mottok all opplæring der, men at skolen holdt kontakt med eleven og fulgt opp arbeidsgiver og elev med jevne mellomrom.

Det finnes også eksempler på elever som ikke har hatt noen særlig faglig fremgang i det hele tatt og hvor lærerne vurderte elevenes innsats som ganske lav. Enkelte elever ble beskrevet av lærerne som at de nesten helt manglet engasjement i forhold til sine arbeidsoppgaver. Lærerne uttrykte at de syntes det var vanskelig med elever som ikke selv hadde noe eget driv eller interesse for å gjøre en så god jobb som mulig, men som bare var fornøyd hvis de fikk være med. Tiden på opplæringsgruppen ble da mest av sosial betydning for denne typen elever, og de hadde liten faglig progresjon. En lærer var usikker på om skolen hadde et relevant tilbud til denne typen elever, men samtidig var han usikker på hva alternativet skulle være. Imidlertid mente læreren også at en ikke skal undervurdere den sosiale delens betydning for denne typen elever. Denne skolen legger i tillegg til faglig opplæring stor vekt på det sosiale. Selv om en elev faglig sett har hatt liten fremgang, vil elevens økte sosiale kompetanse tyde på at skolen ikke fungerer som en oppbevaringsplass for denne typen elever.

I intervju med lærerne ved denne skolen ble det ofte påpekt at elevenes faglige og sosiale progresjon i mange tilfeller var nært knyttet sammen. Mange av elevene som fikk opplæring i utdanningsgrupper, hadde hatt problemer av sosial art i tidligere skolegang. Enkelte hadde på ungdomsskolen hatt store problemer med fravær, noen hadde hatt store problemer i forhold til mobbing og hadde av den grunn svært lav selvtillit. Noen hadde hatt problemer i forhold til munnbruk og vanlig oppførsel, enkelte var sosialt umodne og uselvstendige i forhold til hva en vanligvis forventer av en ungdom på samme alder. Intervjuene med lærere våren 2002 og vinteren 2003 viste at så godt som samtlige elever hadde hatt en fremgang når det gjaldt utvikling av sosial kompetanse. Mange elever hadde modnet og endret sin oppførsel i forhold til omgivelsene radikalt. Dette var også mange elever som selv påpekte at de hadde modnet og utviklet seg i forhold til sosiale ferdigheter.

For å illustrere hvordan progresjonen gjennom tre år i utdanningsgrupper kan foregå vil vi beskrive utviklingen til en elev mer utførlig. Denne elevens historie ligner på historien til flere av elevene som gikk i utdanningsgrupper. Eleven fortalte i første intervju at han i tidligere skolegang hadde hatt problemer med temperamentet sitt og at han over lengre tid har jobbet med det. Han fortalte også om at han ble mobbet i barneskolen og at han i ungdomsskolen hadde begynt å ta igjen både verbalt og fysisk. Det kom også frem at han også hadde mobbet andre. Han uttrykte den første høsten at temperamentet hadde blitt bedre etter at han kom til skolen og fikk ny omgangskrets, og hevdet at det ikke lenger var et problem. Læreren hans kunne imidlertid i intervju det første året fortelle at: "I spesielle situasjoner kan han fyke opp. Da kan han få tverrstopp. (...). Han tyr ikke til vold, men munnbruk." Det viste seg å være i arbeidssituasjoner med medelever at dette oppsto og lærerne hadde gått noen runder med han og snakket om hvordan en skal omgås medelever i arbeidssituasjonene ved skolen. Det ble påpekt at eleven kunne kontrollere sinnet sitt når lærerne var tilstede, men at når de var fraværende kunne det oppstå problemer. Ellers var denne eleven involvert i flere fritidsaktiviteter ved skolen og han hadde mange venner. Han ble beskrevet som faglig svært sterk, men at han brukte mye energi på å tulle og tøyse. Eleven ble beskrevet også som en som var vant til å jobbe og som tok imot veiledning og ønsket å være flink. Det var i forhold til elevens sosiale ferdigheter de største utfordringene for opplæringen lå.

Andre året ved skolen ønsket eleven å gå over i fagdel, som er et ledd i 30+8 opplegget. Han var klar over at grunnen til at han ikke var på fagdelen på dette tidspunktet hadde å gjøre med språkbruken hans. Men læreren uttrykte at de ønsket at eleven skulle "ha det sosiale på plass for at han skal kunne gå over til fagdel". Det innebar blant annet å vise samarbeidsevne og evne til å kontrollere temperament og språkbruk. På dette tidspunktet hadde også eleven fått påbud fra skolen om å ha respekt for medelever, om å vurdere sine holdninger til skolen og om å kontrollere sitt sinne i forhold til medarbeidere. Læreren mente at det var viktig at eleven måtte oppleve disse tingene som hans problem, å forstå den sosiale samhandlingen mellom ham selv og de øvrige elevene.

Tredje året hadde han fått det sosiale på plass og har begynt på fagdelen. Han trivdes fortsatt veldig godt og synes skolen passet bra for ham. Eleven gjorde en vurdering av hvordan han syntes det hadde gått sosialt disse tre årene: "Jeg synes det har gått veldig bra, sinnet mitt har forbedret seg veldig. Jeg tåler mer fleiping nå". Han følte at han hadde utviklet seg i positiv retning: "Nå tar jeg meg tid til å tenke meg om før jeg reagerer. Det tror jeg har mye med det tilbudet som de gir på denne skolen å gjøre." Det virket som om eleven følte seg tryggere på sin egen reaksjon i situasjoner der han tidligere ikke hadde helt kontroll over temperamentet sitt. Samtidig satte han pris på at lærerne ikke reagerte på ertingen hans, og syntes de taklet slikt på en god måte. Også læreren uttalte tredje året at eleven hadde hatt "en kraftig utvikling". Men samtidig uttalte læreren at eleven hadde mer han måtte jobbe med når det gjaldt "det sosiale, hans væremåte og språkbruken sammen med medelever. Han har stort behov for å være kjekkas. Men når det har vært en runde med ett eller annet er han sterk på å innse når han har trått over. Han er flink til å stå for det som har skjedd." Samtidig sa læreren at eleven var blitt flink til å beherske seg, og at han var opptatt av å få ryddet opp når noe hendte. "Før ble han fly forbanna, men nå kan en prate med ham. Han er blitt mye bedre til å tenke seg om."

Dette viser at etter tre år gjorde både elev og lærer de samme vurderinger om forandringer hos eleven. De hevdet at det sosiale miljøet på skolen sammen med skolens pedagogiske opplegg (konsekvenspedagogikk og læring gjennom praktisk arbeid i utdanningsgrupper med tett oppfølging) hadde vært av stor betydning for elevens fremgang. Det ble pekt på at skolen hadde tatt tak i nettopp det denne eleven slet med av sosial art. Skolen hadde blant annet tydeliggjort viktigheten av å kunne kontrollere sin oppførsel ved at eleven fikk klar beskjed om at han som en konsekvens av dette ikke kunne komme i fagdel før han mestret dette. For denne eleven ser en at praktisering av konsekvenspedagogikk har fungert i forhold til å øke elevens sosiale kompetanse.

5.2.6 Kommentar

Av intervjuer og observasjoner av tilrettelegging gjennom utdanningsgrupper så vi at elevene møtte en opplæring som i stor utstrekning var tilpasset den enkeltes forutsetninger. Enkelte elever fikk endret sitt opplæringstilbud etter hvert som det viste seg å være hensiktsmessig ut fra elevenes forutsetninger, motivasjon og ønsker. Det være seg bytte av utdanningsgruppe eller utarbeiding av ny individuell opplæringsplan. Ingen av de elevene vi har fulgt ved denne skolen hadde valgt seg bort fra skolen før det var gått tre år, hvis de da ikke hadde fullført opplæringstilbudet 30+8 på kortere tid.

Eksemplene fra opplæringen i utdanningsgruppene, som utgjør hoveddelen av undervisningstilbudet elevene fikk, viste at elevene lærte gjennom handling og praktisk arbeid, det vil si at opplæringen foregikk gjennom bruk av autentiske oppgaver under utøvelse (se punkt 2.2.2). Slik læring i praksisfelleskap ligger tett opp til

det som kalles *mesterlære* og som kjennetegnes ved at eleven tilegner seg kunnskap ved å observere hvordan en mer kompetent person, enten det er en lærer eller elev, gjør bruk av sine ferdigheter. Observasjonen ved trearbeid og mekanisk verksted viste at lærerne bygde stillas (se punkt 2.3) for elevene gjennom at de selv viste hvordan et arbeid skulle utføres og ved å gi veiledning underveis. Elevene lærte hvordan noe skulle gjøres ved å se det i praksis og selv gjenta arbeidet mange ganger. På SFO bygde lærerne stillas ved å stille åpne spørsmål som fikk elevene til å tenke og selv komme frem til en løsning på hvordan noe kunne gjøres. Åpne spørsmål er et av kjennetegnene ved en dialogisk undervisning og et syn på opplæringen som er det vi har kalt Perspektiv 2 i figur 2.1. Vi så av eksempelet at elevene gjennom åpne spørsmål ikke bare fikk en fasitløsning, men at de også fikk trening i problemløsning og å foreta selvstendige og gjennomtenkte avgjørelser.

Av observasjonene så vi at opplæringen i utdanningsgruppene fungerte bra, men dette var også avhengig av at lærerne fulgte opp og at elevene ikke i for lang tid var overlatt til seg selv. De fleste elevene viste stor innsats på utdanningsgruppene, og det var tydelig at de trivdes og likte denne kombinasjonen av arbeid og opplæring. Imidlertid var det enkelte elever som av og til hadde problemer med motivasjonen og hvor innsatsen varierte deretter.

Observasjonene av opplæringen i allmenne teorifag viste at den i stor grad var lagt opp som gruppearbeid og selvstendig arbeid med introduksjon og oppsummering i fellesskap i klasserommet. Når elevene var samlet i klasserommet og lærerne var til stede så fulgte elevene med og deltok aktivt. Lærernes klasseromsundervisning bar preg av dialogisk samtale med elevene med bruk av åpne spørsmål hvor læreren fulgte opp elevenes svar. Et kjennetegn på et konstruktivistisk og et sosio-kulturelt læringssyn er nettopp at læreren i første rekke er tilrettelegger for læring og ikke primært faktaformidler. Teoriundervisningen var i stor grad lagt opp som prosjektarbeid i grupper. Gruppearbeid og selvstendig arbeid uten tilsyn fungerte dårlig. Elevene sporet av når de møtte vanskeligheter eller når andre elever kom med forslag til alternative aktiviteter. Mens elevene arbeidet selvstendig eller i grupper, oppholdt lærerne seg mye av tiden på personalrommet. Lærerne pekte på at elevene kunne komme og spørre hvis det var noe de lurte på eller trengte hjelp til. Bare noen få elever gjorde dette. Ved gruppearbeid eller selvstendig arbeid uten tilsyn sporet elevene raskt av, de holdt på med andre aktiviteter og det var først når lærerne kom for å se hvordan det gikk at de spurte læreren om hjelp eller begynte å jobbe med prosjektet igjen. Mye tid gikk altså vekk til utenomfaglige aktiviteter. Det var tydelig at de fleste elevene trengte tilstedeværelse av læreren og tett oppfølging underveis for å bruke arbeidstiden på en god måte. Dette kan ikke være overraskende da alle elevene som deltok i disse teoriøktene er elever som har spesialundervisning i utdanningsgrupper med høy lærertetthet hvor de jobber praktisk sammen med og har nær kontakt med lærerne hele tiden.

Observasjonene av elevenes læringsarbeid viste at innsatsen varierte både mellom elever og etter type opplæringsform. Generelt kan en si at innsatsen for

flest elever var høyest når elevene fikk praksisnær opplæring og i teoriundervisning hvor elevene fikk tett oppfølging. Innsatsen var lavest i allmenne teorifag når elevene skulle jobbe selvstendig eller med prosjektarbeid uten tilsyn fra lærere. I følge intervjuene med elevenes lærere våren 2002 og vinteren 2003, hadde nesten alle elevene gjort en solid innsats i utdanningsgruppene.

Lærerens rolle ligger nærmest en veileder og tilrettelegger for læring, samtidig som de var tydelige opplærings- og arbeidsledere. Lærerne grep inn når elevene hadde problemer med arbeidsoppgavene, de sporet av eller det oppsto problemer elevene imellom. Forholdet mellom lærere og elever var godt. Det kunne se ut som at elevene satte pris på å ha tydelige voksne rundt seg som de kunne støtte seg til.

Av observasjonene av opplæring i utdanningsgrupper så vi i tillegg til opplæring av faglige ferdigheter, også at lærerne tok tak i sosiale forhold. Elevenes sosiale og emosjonelle problemer så ut til å være det de slet mest med i forhold til oppførsel og innstilling til opplæringen og arbeidet. Den faglige opplæringen var også knyttet sammen med en sosial bevisstgjøring og oppfølging av den enkelte. Vi så her at lærerne gjorde det tydelig for elevene hvilke konsekvenser deres handlinger ville få for dem selv og andre hvis de ikke endret atferd. På denne måten fikk elevene mulighet til å velge andre atferdsformer i fremtiden. Dette er et sentralt mål i konsekvenspedagogikken. Når det gjaldt elevenes faglige opplæring så vi at elevene ble satt til ulike oppgaver, og at læreren veiledet elevene gjennom å vise og forklare hva de skulle gjøre før de startet og når elevene spurte om hjelp underveis. Opplæringen tok utgangspunkt i elevenes nærmeste utviklingszone (se avsnitt 2.1.3 og 2.3), og læreren bygde stillas (se avsnitt 2.1.3 og 2.3) for elevene gjennom først å vise og forklare hva hver enkelt skulle gjøre, deretter gjorde elevene det de var blitt forklart og vist (modellering, se avsnitt 2.3), mens læreren fulgte med til han/hun så at eleven mestret det nye. Denne formen for læring av faglige ferdigheter gjennom praktiske arbeid, faller sammen med hva vi i avsnitt 2.3 har beskrevet som mesterlære.

Jens Bay (1995:1) hevder at opplæringen i tråd med konsekvenspedagogikk skjer gjennom handlingsorientert praksis som skal gi en helhetlig læring hvor en i tillegg til rent faglig kunnskap også legger vekt på opplæring i rent sosiale ferdigheter (se avsnitt 2.4). I følge Bay (1995:1) skal ferdigheter tilegnes gjennom praksis og i mindre grad gjennom formalisert, teoretisk undervisning. Bruk av mesterlære som opplæringsform kan derfor sees som en konkretisering av læring gjennom praksis som konsekvenspedagogikken fremhever. Selv om den faglige opplæringen gjennom praktisk arbeid karakteriseres av Jens Bay som i tråd med konsekvenspedagogisk teori, vil vi understreke at den faglige opplæringen i utdanningsgrupper like godt kan karakteriseres som mesterlære.

Også i teorifagene ble det benyttet elevaktiviserende opplæringsformer som problembasert læring og gruppearbeid, samt dialogisk klasseromssamtaler (se avsnitt 2.2) som er karakteristiske operasjonaliseringer av et konstruktivistisk og et sosiokulturelt pedagogisk grunnsyn (se tabell 2.1, avsnitt 2.1.1). Ut fra vår forståelse

se er dette i tråd med hva Jens Bay (1995:1) fremhever av arbeidsformer for opplæring i allmenne teoretiske emner. Nemlig at elevene skal lære å ta kritisk stilling til hva de skal tro og forkaste gjennom anvendelse av debatt og diskusjonsfremmende metoder, noe som innebærer at elevene selv må være aktive i forhold til det stoffet de skal lære og ikke en formidlende undervisningsform.

Etter vår vurdering er det først og fremst i forhold til utvikling av sosial kompetanse at konsekvenspedagogikk tilfører en særegen pedagogisk tenkning og metodikk. Når det gjelder opplæring i rent faglige ferdigheter teoretisk opplæring, brukes pedagogiske metoder som er kjent fra andre sammenhenger som mesterlære og progressiv pedagogikk. Dette er begge pedagogiske opplæringsformer som vi nedenfor vil se at også brukes ved andre skoler som ikke har konsekvenspedagogikk som en del av sin pedagogiske plattform. Selv om Jens Bay peker på at faglig og teoretisk opplæring nettopp bør tilrettelegges slik, er det etter vår mening noe misvisende og bare omtale dette som konsekvenspedagogikk. Noe skolen for så vidt ikke gjør ved at de sier at den faglige læringen i utdanningsgruppene foregår gjennom praktisk arbeid, og at det i teoriundervisningen brukes prosjektarbeid.

Vi vil derfor peke på at skolen bruker opplæringsformer som er i tråd med progressiv pedagogikk når det gjelder teoretisk undervisning, mesterlære når det gjelder læring av fagkunnskaper, og at skolen skiller seg ut i forhold til andre skoler ved bruk av konsekvenspedagogikk når det gjelder opplæring i forhold til sosial kompetanse. Opplæring for å øke elevenes sosiale kompetanse gjennomsyret for så vidt alle opplæringsarenaene, og konsekvenspedagogikk ble således brukt både på utdanningsgruppene, i klasserommene, på internatene og i fritiden når det gjaldt å ta tak i elevenes atferd. Ser en på hvordan den sosiale kompetansen til de aller fleste elevene vi fulgte ved denne skolen utviklet seg i positiv retning de tre årene prosjektet varte, ser en at konsekvenspedagogikk – selv når en tar i betraktning at elevene selvsagt har blitt mer voksne og modne på tre år - bidro godt til nettopp å gjøre elevene skikket til å fungere sosialt både på fritid og i arbeid.

5.3 Grunnkurs over to år

Grunnkurs over to år innebærer at elevene får spesialundervisning gjennom å få bruke lenger tid enn normalt. To av skolene, Enga og Skrenten, hadde høsten 2000 tilbud om grunnkurs over to år. For de fleste av elevene som tok grunnkurs over to år var dette planlagt fra skolestart. De begynte i en klasse som de skulle gå i over to år. Imidlertid ble tilbudet om grunnkurs over to år på disse to skolene gitt siste gang høsten 2000. Som en konsekvens av dette fikk elevene på grunnkurs over to år "ordinære" elever som klassekamerater fra høsten 2001.

Lærere ved begge skolene som hadde hatt tilbud om grunnkurs over to år, uttrykte frustrasjon over at tilbudet ble lagt ned. Det ble pekt på at grunnkurs over to år var et fint tilbud for de som trengte litt lenger tid for å lære, enten det kom av faglig svakt utgangspunkt eller sosial umodenhet. En lærer uttalte at: "Det er så

mye som skjer i løpet av ett år i den alderen. De som er svake i utgangspunktet og som vil ha problemer med å ta det over ett år, har store sjanser til å lykkes hvis de får ta det over to år. De siste 6-7 årene har vi ikke hatt noen stryk på de som tar det over to år”.

De elevene vi fulgte som tok grunnkurs over to år, hadde i tillegg andre former for spesialundervisning.

Elevene ved Skrenten videregående skole fikk etter to år mulighet til å fullføre og bestå grunnkurs, mens elevene ved Enga videregående skole fikk kompetanse på lavere nivå. Tilbudene om grunnkurs over to år ved de ulike skolene var så forskjellige at vi har valgt å beskrive dem hver for seg nedenfor. Vi skiller i alt mellom tre måter å tilby grunnkurs over to år på:

- deler av opplæringen i samlet klasse og deler i egen gruppe
- all opplæring i samlet klasse
- deltid

5.3.1 Deler av opplæring i samlet klasse og deler i egen gruppe

Denne formen for spesialundervisning observerte vi ved Enga videregående skole. Grunnkursklassen over to år besto første året av både første års og andre års elever. Andre høsten begynte det ingen nye førsteåreselever og klassen besto derfor bare av andreårs elever. Dette fordi tilbudet om grunnkurs over to år ble lagt ned høsten 2001. Høsten 2000 var det i alt elleve elever som gikk sammen på grunnkurs over to år, hvorav fem elever hadde begynt høsten 1999 og seks elever høsten 2000. Fem av de seks elevene som startet høsten 2000 ble med i vår undersøkelse. Høsten 2001 var det bare fem elever igjen på grunnkurs. En elev som opprinnelig var med i prosjektet, hadde sluttet og flyttet til et annet fylke. Det var altså fire elever vi fulgte gjennom hele dette grunnkurset over to år.

Elevenes opplæringstilbud besto begge årene både av opplæring sammen med ordinære grunnkurselever og i en egen gruppe. Om lag halvparten av opplæringen, det vil si studieretningsfag og kroppsøving hadde elevene sammen med ordinære grunnkurselever. Opplæringen i studieretningsfagene foregikk både som tradisjonell klasseromsundervisning i teori, og i mindre praksisgrupper. Elevene hadde fritak fra allmennfagene. Imidlertid var den enkeltes opplæringsplan forsøkt tilpasset elevenes interesser, og andre året fulgte en av elevene undervisning i ordinær vkII-klasse i nyere historie og en elev fulgte undervisning i ordinær grunnkursklasse i naturfag.

Når elevene var i egen gruppe foregikk dette i ulike former. Elevene fikk opplæring i smågrupper i pedagogisk verksted og ungdomsbedrift. I tillegg hadde våre elever andre året opplæringsavtale og var utplassert i arbeid seks dager i løpet av fire uker. To elever hadde opplæringsavtale på hvert sitt gårdsbruk, en elev i en bedrift og en elev på ett museum.

Begge årene hadde grunnkurs over to år egen klassestyrer. Første året fulgte tre assistenter de elleve elevene i alle timene de hadde. Andre året var det to assistenter som fulgte elevene. Assistentene fulgte all opplæring elevene hadde ved skolen. Klassestyrer fremhevet i intervju andre året at assistentene var en veldig viktig del av tilretteleggingen av elevenes læringsarbeid. Assistentene kjente elevenes forutsetninger, de fulgte med på alt elevene fikk av opplæring, de tok notater fra undervisningen og kunne hjelpe elevene ved å forklare det de ikke hadde fått med seg. Klassestyrer pekte på at elevene var fysisk integrert med ordinære grunnkurs elever, men at de var segregert i det han kalte et forsterket miljø deler av tiden hvor de bearbeidet ulike problemer elevene hadde og gjennomgikk og repeterte lærestoff. Med forsterket miljø siktet klassestyreren til at det var flere voksne, det vil si assistenter og lærere, som var til stede i opplæringen. I følge klassestyreren var opplæringen på tilrettelagt grunnkurs over to år lagt opp slik at elevene møtte praksis før teori: ”Elevene skal lære gjennom å gjøre, på denne måten vil de støte på problemer av teoretisk art som gjør at de forstår at de må lære noe mer teori. Vi tilpasser undervisningen til elevenes konsentrasjonsevne, vi har konkret opplæring og forskjellig opplæring etter elevens forutsetninger”.

Vi foretok observasjoner både første og andre året elevene gikk på grunnkurs. Vi vil nedenfor komme med eksempler fra de ulike opplæringsarenaene som elevene fikk opplæring på.

Det første eksempelet er fra elevenes første år hvor vi var vitne til to timer med pedagogisk verksted. I følge klassestyreren var pedagogisk verksted ment å fungere på den måten at elevene selv skulle velge hva de skulle gjøre og hva de måtte trene mer på. I de to timene vi observerte var det to elever som gikk til et rom og hadde matematikkundervisning sammen med klassestyreren, mens fire elever satt i et annet rom sammen med en assistent. Vi valgte å følge med på den siste gruppen. De ble oppfordret til å jobbe med konkrete oppgaver.

Assistenten var stort sett begge timene opptatt med å hjelpe en av elevene som hadde gått glipp av en prøve. De gikk gjennom spørsmålene og assistenten ga eleven ros og påpekte at eleven ikke ville ha hatt noe problem med å ta prøven. To andre elever satt deler av tiden i ro og leste. Den ene var mer konsentrert enn den andre, og det var tydelig at den ene av elevene hadde hatt behov for mer oppfølging.

Vi stiller spørsmål til at fire elever som har behov for spesialundervisning, overlates til en assistent som ikke har noe utdanning ut over videregående opplæring. Burde ikke de nettopp ha behov av oppfølging av faglig kvalifiserte lærere? For oss virket det også nokså tilfeldig hva elevene skulle jobbe med, og det var elevene selv som måtte ta initiativ til å jobbe med skolearbeid. Kan en forvente at elever med behov for spesialundervisning gjør dette? Klassestyreren påpekte i intervju andre året nettopp det at lærerne i mange tilfeller måtte hjelpe elevene til å komme frem til hva de trengte ekstra hjelp til.

Det andre eksempelet er hentet fra første året hvor vi observerte at elevene hadde teoriundervisning i studieretningsfag sammen med en ordinær grunnkursklasse. Til sammen var det 18 elever, hvorav fire var elever med behov for spesialundervisning (de vi fulgte). En assistent fulgte våre elever og satt ved en pult som en hvilken som helst annen elev. Assistenten fulgte med i undervisningen og gjorde notater. Hun skulle gå gjennom dette stoffet med elevene på pedagogisk verksted senere. En av våre elever kom et kvarter for sent. Det ble ført opp fravær på ham. Elevene fra grunnkurs over to år satt langt fremme i klasserommet. Timen var lagt opp som tradisjonell klasseromsundervisning, hvor læreren sto ved tavla og gikk gjennom stoff og stilte spørsmål om stoffet etter hvert. Ingen av de fire elevene vi fulgte rakk opp hånden eller svarte på et eneste av lærerens spørsmål. De satt stille. Det er vår vurdering at våre elever må ha fått svært lite ut av denne timen. Enten torde de ikke delta i timen med å svare på lærerens spørsmål, eller de deltok ikke fordi stoffet var for vanskelig slik at de ikke kunne svare. For oss var det derfor noe uklart om det faglige nivået var for høyt i denne undervisningen, altså ikke innenfor elevenes nærmeste utviklingszone (se avsnitt 2.1.3) eller om de sosialt ikke var så integrerte at de følte seg trygge nok på sine medelever til å si noe høyt i klassen.

Det tredje eksempelet er også hentet fra første året hvor vi observerte to timer hvor elevene var sammen med ordinære grunnkurselever i praksisgrupper. Vi fulgte en slik gruppe hvor to av våre elever deltok. I praksisgruppen var det tre elever som tok grunnkurs over to år, samt tre ordinære grunnkurselever. To lærere og en assistent var sammen med gruppen.

Timene i praksisgruppe startet i et eget hus som lå i utkanten av selve skoleområdet. Før de skulle ut i skogen forberedte de utstyret de skulle ha med seg.

Da de kom ut i skogen begynte elevene å jobbe. Noen hadde gjort dette før og fikk beskjed om å fortsette der de slapp sist gang. De andre ble instruert i hva de skulle gjøre. En av våre elever fikk tett oppfølging av en av lærerne hele tiden. Denne læreren uttalte at han trengte tilsyn, særlig når han hadde farlige redskaper i hånden. Den andre eleven vi fulgte jobbet selvstendig og gjorde det han fikk beskjed om. Læreren kommenterte i etterkant at han var flink i det arbeidet han gjorde. Felles for alle i gruppen var at de så ut til å ta sikkerhetsreglene alvorlig. De virket drillet på hvordan de skulle gjøre ting og de tok ingen sjanser. Lærerne gikk rundt og så til at de gjorde det riktig. Læreren uttrykte overfor elevene at han var veldig fornøyd med det elevene gjorde og sa de gjorde det veldig pent. Lærerne hadde en god tone med elevene og var i godt humør, noe som også smittet over på elevene. Turen ut i skogen hadde noe positivt og muntert over seg.

I disse timene i praksisgruppe deltok alle elevene aktivt. Opplæringen var praktisk og bar preg av mesterlære, det vil si elevene fikk veiledning mens de utførte et arbeid og opplæringen foregikk som en virkelig arbeidssituasjon, både når det gjaldt oppgaver og lokalisering. Vi så at arbeidsoppgavene lå innenfor det som elevene kunne klare med veiledning (den nærmeste utviklingssonen, se avsnitt 2.3).

De elevene som trengte tett oppfølging hele tiden fikk det, de andre fikk hjelp når de ba om det. Lærerne fulgte med på elevenes arbeid, grep inn når det trengtes og ga positive tilbakemeldinger som oppmuntring til elevene. Sammenligner en elevs aktivitet i denne praktiske opplæringen i smågrupper med det vi så i teoriundervisningen i full klasse i forrige eksempel, ser en stor forskjell i våre elevers deltagelse. Våre elever ser ut til å være like aktive som ordinære elever i denne praktiske opplæringen, mens de var helt passive i teoriundervisningen.

Det fjerde eksempelet er hentet fra elevenes andre år hvor vi observerte at elevene hadde opplæring i ordinær klasse. Denne gangen var tre av de elevene vi fulgte til stede. I alt var det om lag 20 elever til stede, samt tre lærere og to assistenter. I timene frem til lunsj skulle elevene delta i våronn sammen med de ordinære grunnkurselevne. Elevene ble først bedt om å strigle hestene. En del ordinære elever begynte å strigle med en gang, mens våre elever var mer skeptiske og tilbakeholdende. I følge klassestyrene hadde våre elever vært lite eller ingenting bort i hester før, mens mange av elevene på ordinært grunnkurs hadde hest valgfag og var fortrolige med hestene. Etter en stund begynte også to av våre tre elever å strigle hestene. Deretter fikk de en demonstrasjon og et foredrag om hvordan påseling av seletøy skulle gjøres. Det ble litt langtekkelig. For våre elever var dette helt ny informasjon, og etter et kvarter så de ut til ramle litt av. De forstyrret ingen, men de virket ikke så fokusert på det som ble gjennomgått. En del av elevene som gikk ordinært grunnkurs ga også uttrykk for at det var kjedelig. Da åkeren skulle pløyes og harves fikk alle elevene prøve etter tur. En av våre elever ble så begeistret at han spurte om å få fortsette resten av dagen med å pløye og harve, noe han fikk lov til.

Av vår observasjon så det ut til at en av våre elever fungerte godt sammen med de andre ordinære grunnkurselevne, mens de to andre ikke gjorde det i samme grad.

I dette eksempelet ser vi både bruk av formidlende pedagogikk og elevaktiviserende opplæring gjennom praktisk arbeid. Det siste så ut til å fungere langt bedre for våre elever enn det første. I pløyingen av åkeren deltok våre elever minst like mye som de ordinære grunnkurselevne, og når det gjaldt strigling av hestene torde også de prøve seg når de hadde fått observere en stund hvordan det foregikk.

Det femte eksempelet er også hentet fra andre året hvor vi observerte elevene i ungdomsbedrift. Dette året hadde flere grupper elever, også ordinære elever startet ungdomsbedrift. Klassestyrene forklarte at da de skulle starte opp ungdomsbedriften andre året fikk elevene selv velge produkter. Eneste forutsetning var at produktene skulle ha med naturbruk å gjøre. Elevene valgte å satse på ved, poteter og trearbeidsprodukter. De fikk litt hjelp av klassestyrer til å komme frem til varene. En elev var regnskapsfører, en var sekretær og en var leder for ungdomsbedriften. Klassestyrene mente at de hadde hatt et veldig vellykket prosjekt på mange måter, med en inntjening på langt over det de andre ungdomsbedriftene på skolen hadde hatt. Samtidig mente han at våre elever utgjorde den ungdomsbedriften med

dårligst forutsetninger: ”Det er en utfordring å få en ungdomsbedrift til å gå når regnskapsføreren er fritatt for matte og sekretæren er dyslektiker. Det er meningen at elevene i størst mulig grad skal styre bedriften selv, at den skal være deltagerstyrt og problemorientert og at lærerne skal ha en tilbaketrukket veilederrolle. Det er viktig at det er deres, og at de blir motivert ut fra at de selv skal og ikke at vi forteller hva de skal gjøre, da mister de interessen. Men det er også viktig at dette lykkes, dette må lykkes for dem. Derfor må vi ofte tre litt sterkere inn. Men når vi pisker ting frem, blir det da deres? Det er det dilemmaet vi sliter med, vi må finne balansegangen”.

For å kompensere for elevenes manglende forutsetninger hadde altså elevenes lærere trått støttende til og veiledet elevene langt mer enn det de ordinære elevene fikk, noe som var rimelig med tanke på at dette er elever med behov for spesialundervisning. Klassestyreren var begeistret for ungdomsbedrift som opplæringsform fordi elevene da fikk en yrkesnær opplæring. Han medga at det kanskje var lite sannsynlig at disse elevene noen gang skulle lede en bedrift, men at de nok heller kom til å bli produksjonsmedarbeidere. Imidlertid ville de allikevel ha godt av å få innblikk i helheten, hva som skal til for å få en bedrift til å lykkes.

Da vi observerte var ungdomsbedriften helt i avslutningsfasen og to av elevene skulle forberede en stand og en presentasjon de skulle ha av sin ungdomsbedrift dagen etter for hele skolen. En av elevene hadde fått i oppgave å lage en transparent, med oversikt over ungdomsbedriftens regnskap. Klassestyreren bygde stillas (se punkt 2.1.3) ved å vise for denne elevene på tavla det han mente burde være med i en slik oversikt, nemlig hvilke produkter de hadde hatt, spesifisering av hvor mye de hadde fått inn, hvilke utgifter de hadde hatt og resultatet for hvert produkt, samt samlet resultat for ungdomsbedriften. Etter å ha gitt en oversikt over hva det er av informasjon eleven måtte finne frem og presentere på transparenten, forsikret læreren seg om at eleven faktisk hadde forstått hva han skulle gjøre ved å spørre eleven direkte om han hadde fått med seg det han hadde forklart. Eleven nikket og begynte å bli i en perm. Klassestyreren ba også eleven si i fra hvis han lurte på noe. Elevene spurte læreren av og til når det var noe de lurte på og læreren hjalp dem videre.

Etter en stund sporet den ene eleven av fra det han holdt på med og læreren grep inn for å få ham inn på sporet igjen og forklarte ham at han ikke kunne skyve arbeidet foran seg, og at hvis han ikke ville skrive det inn på pc'en måtte han få noen til å hjelpe seg.

Denne observasjonen av arbeidet i ungdomsbedriften viste at elevene jobbet aktivt med det de var satt til. De fikk tett oppfølging og læreren passet på at de ikke sporet av i for lang tid. Læreren bygde også stillas slik at elevenes oppgaver befant seg innenfor den nærmeste utviklingssonen (se avsnitt 2.1.3). Av det vi observerte og av klassestyrerens omtale av hvordan ungdomsbedriften hadde fungert, ser det ut til at denne formen for læring gjennom praksis ved å få se og delta i ulike ledd i

en bedrifts arbeid; planlegging, produksjon, salg og regnskap, fungerte godt for våre elever når de fikk veiledning og tett oppfølging.

Trivsel

De fleste elevene vi fulgte på denne formen for grunnkurs over to år, uttrykte at de trivdes ved skolen og var fornøyde med opplæringen. De viste også en appetitt på å ville lære og hadde bestemte oppfatninger om at dette var en praktisk rettet skole og at det ville bli bedre enn ungdomsskolen. En gutt fortalte at han lærte mer her fordi skolen hadde de fagene han var interessert i.

Det sosiale miljøet på grunnkurs over to år ble av klassestyrer karakterisert som godt, elevene trives og var stort sett hyggelige mot hverandre. Det hadde imidlertid første året vært noe problemer med mobbing av enkeltelever. Klassestyreren påpekte at en elev hadde hatt problemer med å forstå konsekvenser av sine valg og handlinger. Blant annet hadde han hatt vansker med å forstå hvordan hans oppførsel virket på andre, og at det nok var noe av grunnen til at han mobbet en annen elev. Men også den eleven som var utsatt for mobbing oppga at han trivdes, noe også elevens lærer mente at han gjorde til tross for mobbingen.

Ved denne skolen var det tre forhold som elevene satte pris på og som ble trukket frem. Ikke alle elevene ga eksplisitt uttrykk for dette, men det er vår vurdering at disse synspunktene ga uttrykk for en generell holdning blant elevene vi snakket med. For det første at skolen var en ren yrkesfagsskole og at det praktiske ble vektlagt fremfor det teoretiske. "Det som ikke var så positivt (på ungdomsskolen) var teori, det var derfor jeg begynte her. Jeg er et praktisk menneske." En annen gutt fortalte at han følte at han hadde havnet på riktig skole og fortalte følgende: "Det er dette jeg klarer, hvis jeg hadde begynt på noe annet ville jeg kanskje ikke ha klart det."

For det andre ble klassestørrelsen ved skolen også omtalt positivt. Én fortalte at han satte pris på at det var små klasser ved skolen fordi det var lettere å klare å konsentrere seg når han var i små grupper. Det tredje forholdet som ble satt pris på var hjelpen skolen tilbød. "Her får du mer hjelp enn du fikk på ungdomsskolen. Det er flere i klassen som har lese- og skriveproblemer. De vet hva det er for noe. Vi gjør mer artige ting her enn på ungdomsskolen".

Men for en av elevene kom det frem at eleven var blitt anbefalt å søke denne skolen på grunn at spesialundervisningen som eleven kunne få der, og ikke ut fra elevens interesse for studieretningen som skolen tilbød. Elevens klassestyrer oppga i intervjuer både andre og tredje året at eleven ikke var spesielt interessert i det som var fagfeltet til den studieretningen han gikk på. Læreren pekte på at studieretningen nok ikke var den riktige for ham, men at formen på det spesialundervisningstilbudet de tilbød ved denne skolen hadde fungert for ham. "Undervisningsopplegget vi har hatt passer ikke helt. Han er ikke opptatt av produksjonsfagene. Han er ikke så interessert i landbruk. Men han synes dette er en ålreit skole å gå på".

Det kan altså se ut til at denne eleven har gått på en studieretning som er valgt ut fra elevens behov for spesialundervisning og ikke ut fra interesser for studieretningen. Eleven uttrykte tredje året at noe han satte pris på ved skolen var at den ikke var så stor. Han hadde fått gode venner som var ordinære elever ved skolen, både i og utenfor klassen.

Etter to år ønsket en av våre elever ikke lenger å ha noen form for spesialundervisning tredje året. Klassestyreren påpekte at: "Da han begynte her var han mer innesluttet og mindre kontaktsøkende med de andre i begynnelsen. Nå har han kamerater både i og utenfor klassen. Han er svært positiv for klasse miljøet. Han sier i fra når han synes de andre bøller for mye - og vi støtter på det. Han er lei klasse miljøet og ønsker å gå over i en ordinær vki-klasse. Han føler sterk tilhørighet til den ordinære grunnkursklassen. Jeg har sagt til ham at han er en så positiv bidragsyter i vår gruppe og at jeg derfor gjerne hadde villet beholde ham, men at jeg støtter ham fullt ut på å gå over og ha mest mulig ordinær vki-undervisning".

Dette eksempelet viste at den delvis segregerte undervisningen hadde bidratt til at eleven etter to år hadde modnet slik at han ønsket å gå i ordinær klasse. Det har selvsagt også betydning at eleven har blitt to år eldre. For denne eleven ser det ut til at delvis segregert opplæring har fungert som en forberedelse til, og ført til et ønske om, full inkludering.

Oppsummert kan en si at for de fleste elevene stort sett var fornøyde med både skolen og undervisningsopplegget. Det ble fremhevet av enkelte elever at de fikk mer hjelp og at mye av opplæringen foregikk i mindre klasser enn de hadde erfart fra ungdomsskolen, i tillegg ble det også vektlagt at skolen var praktisk rettet.

Faglig og sosial progresjon

Det var stor variasjon mellom elevene både i utgangspunkt og fremdrift, men for tre av de fem har progresjonen vært klart positiv. Fire av de fem elevene vi fulgte fullførte tilrettelagt grunnkurs over to år. Elevene fulgte ikke alle allmenfagene på grunnkursnivå og har derfor ikke bestått grunnkurs, men fikk kompetanse på lavere nivå. Tre av elevene fortsatte tredje året ved skolen, på vki. Som på grunnkurs over to år fulgte de deler av undervisningen sammen med ordinære elever, i tillegg til at de hadde noe pedagogiske verksted og var deler av tiden utplassert.

En elev fortsatte et fjerde år ved skolen. Klassestyreren oppga i intervju både andre og tredje året at denne eleven hadde utviklet seg mye når det gjaldt sosial kompetanse. Eleven hadde blitt tryggere i sosiale settinger. Denne eleven hadde tidligere vært innesluttet, men var i løpet av to år blitt fortrolig med enkelte elever og kunne nå tøyse og tulle med enkelte. Faglig hadde eleven hatt stor fremgang innenfor områder som interesserte ham.

En elev begynte fjerde året på folkehøgskole. For denne eleven fremhevet klassestyreren i et intervju andre året at han hadde hatt en veldig positiv utvikling, han var blitt trygg på seg selv og var i følge klassestyreren blitt *normalisert*. Klasse-

styreren pekte på at på de områdene han var interessert var han ivrig til å studere, men han kunne være litt slapp på områder som ikke interesserte ham.

En elev sluttet ved skolen etter tre år. Klassestyreren opplyste i intervju både andre og tredje året at han var den de hadde lyktes minst med. Klassestyreren var av den oppfatning at eleven hadde for mange forhold han slet med, og at han derfor var for krevende i forhold til hvilket tilbud de kunne gi ham på denne skolen. Både faglig og sosialt hadde eleven hatt svært liten fremgang i løpet av de tre årene. Læreren var veldig bekymret for fremtiden hans. I intervju foretatt tredje året svarte læreren følgende på spørsmål om hva som kunne vært gjort annerledes overfor eleven: ” Han burde hatt enda tettere oppfølging, en til en, i den grad det er mulig for elever som ham. Det kan være vanskelig å få tak i personer som kan fylle sånne stillinger. Jeg har ikke tro på at det faglig ville gått bedre av den grunn, men han ville nok mestret det sosiale mer”.

For å illustrere hvordan den sosiale og faglige progresjonen kan foregå vil vi for den fjerde eleven beskrive hvordan denne eleven utviklet seg fra han begynte på tilrettelagt grunnkurs over to år og frem til eleven hadde fått jobb som assistent i en bedrift. Elevens vansker ble karakterisert som noe litt diffust. Læreren omtalte det som at eleven hadde dårlig mestring. Første året oppga læreren at eleven hadde problemer i forhold til forsentkomming, fravær og mobbing av medelever. Læreren påpekte i det første intervjuet at de hadde jobbet mye i forhold til dette, og de hadde lyktes.

I intervju andre året påpekte klassestyreren at når det gjaldt sosial kompetanse, hadde han utviklet seg veldig. Han hadde utviklet seg fra å være einstøing til å bli en av de populære guttene, han var blitt populær blant jentene. Han hadde blitt mer trygg på seg selv, men selv om det var slutt på å mobbe medelever hadde han en del annen upassende atferd på skolen. Etter andre skoleår ønsket ikke lenger eleven å fortsette ved skolen, men han ønsket å komme i jobb. Eleven var ikke helt entydig i hvorfor han sluttet på skolen. Det kan virke som om eleven ble lei og trengte forandring. Ved hjelp av oppfølgingstjenesten fikk eleven seg jobb som assistent i en bedrift der han fikk godt skussmål: ”Han klarte raskt å vise at han er en ærlig kar som er til å stole på. Han er arbeidsvillig og behersker det som skal til for å ha en jobb.. Planen fremover er at eleven skal jobbe i bedriften han er i nå og at han fremover vil være ansatt i den samme bedriften. Et mer langsiktig mål er å ta en fagutdanning i tråd med jobben han har nå. Først som assistent i en bedrift der han kan lære yrket gjennom å jobbe praktisk, så kan han gå opp til svenneprøven senere”.

Vi ser at denne eleven har utviklet seg betraktelig når det gjelder sosial kompetanse gjennom de årene vi har fulgt ham. På tilrettelagt grunnkurs over to år lærte han blant annet å ta hensyn til andre og slutte å mobbe. Elevens problemer med fravær og forsentkomming bedret seg også. Det kan se ut til at skolens tette oppfølging av eleven og arbeid med det han slet med har båret frukter. Men det er også tydelig at det har skjedd en videre positiv forandring i forhold til å ta ansvar

for seg selv i tiden fra eleven gikk på grunnkurs og til han fikk seg jobb. I denne mellomtiden hadde eleven hatt sommerjobb, noe som innebærer et annet alvor enn det å gå på skole. Da må en vise at en kan oppføre seg og gjøre en god jobb. Det er heller ikke like mange muligheter til å finne på sprell når det ikke finnes medelever, bare ansvarlig voksne arbeidstakere rundt en, noe som nok kan virke oppdragende og som modell for hvordan forventet atferd er. En kan også legge merke til at eleven selv var en viktig drivkraft i valg av beskjeftigelse, det var eleven selv som ønsket å gå ut i arbeid og som gjorde de nødvendige fremstøt for å skaffe seg en jobb.

Kommentar

Av intervjuer og observasjoner så vi eksempler på at elevene møtte opplæring som var tilpasset deres forutsetninger og at de deltok aktivt. Men vi så også opplæring hvor elevene ble pasifisert. Av den informasjon vi har samlet inn så vi at opplæringen varierte både når det gjelder pedagogikk, antall elever og lærertetthet. Hva har så hatt størst betydning for elevenes deltagelse, trivsel og læring?

Sammenligner en eksempelet fra undervisning i ordinær klasse i klasserommet, hvor elevene var passive, med opplæring i praksisgrupper, hvor elevene var aktive, ser en at forskjellene mellom de to eksemplene for det første handlet om pedagogikk. I klasserommet så vi tradisjonell formidlingspedagogikk, og i praksisgruppen i skogbruk så vi elevaktiviserende praktisk opplæring som ligger nær opp til mesterlære. Den andre forskjellen på de to opplæringssituasjonene handlet om størrelsen på gruppen/klassen, og den tredje handlet om lærertetthet. Hvilken pedagogikk det var mulig å anvende på de to ulike arenaene var også avhengig av elevantall og lærertetthet. Størrelsen på gruppen i antall elever kan ha hatt betydning for elevenes trygghet i forhold til det å delta aktivt.

I eksempelet med våronn, ser det ut til at det var pedagogikken som var det utslagsgivende siden elevantallet var høyt og konstant. Elevene var aktive når de selv fikk strigle hester eller pløye og harve åkeren, men ramlet av når læreren holdt foredrag om seletøy. Nå vil vi imidlertid påpeke at også lærertettheten var forholdsvis høy under våronnen og at dette også kan ha hatt betydning. Det så imidlertid ut til at det bare var en av våre elever som trengte spesielt tett oppfølging.

I eksempelet fra pedagogisk verksted så vi at elevene ikke nødvendigvis var aktive fordi de var i en liten gruppe. På pedagogisk verksted ser det ut til at det var mangelen på tett oppfølging, at enkelte elever ble overlatt til seg selv for å lese, som fikk enkelte elever til å spore av og ikke jobbe aktivt med skolearbeid.

Oppsummert så vi at elevene deltok mest på linje med de ordinære elevene og var mest synlig aktive når opplæringen var praktisk eller en lærer eller assistent fulgte dem tett opp. Elevene var minst aktive når opplæringen var formidlende og ble gitt i stor gruppe. Vi observerte ikke formidlingspedagogikk i liten gruppe, der var det jo nettopp mulighet til å ha en gi individuell tett oppfølging som var samtalepreget.

Av disse eksemplene ser det ut til at for våre elever var det pedagogikken og lærertetthet som var av størst betydning og ikke størrelsen på klassen. Imidlertid var det et par av våre elever som uttrykte at de likte opplæring i smågrupper, men at de også likte å være sammen med ordinære elever. En elev uttrykte tredje året at han trivdes både i segregerte smågrupper og sammen med ordinære elever, men at han skulle ønske det var færre elever i ordinære klasser, at de besto av 12 i stedet for 24 elever. Han fortalte at han deltok i timen med av og til å rekke opp hånden når det var tolv elever i klassen, men ikke når de var full klasse.

Spør vi hva som fungerte best, at elevene med spesialundervisning var i egne klasser eller sammen med ordinære elevene, kan det av våre observasjoner se ut til at begge deler fungerte for våre elever alt avhengig av formen opplæringen ble gitt i, for eksempel fungerte våre elever godt sammen med ordinære elever i smågrupper med høy lærertetthet hvor de lærte gjennom praktisk arbeid. Det ser også ut til at den kombinasjonen mellom å være for seg selv og å være sammen med ordinære elevene har fungert greit for våre elever. De har hatt tilhørighet i både den ordinære klassen og fått venner blant både ordinære elever og elever som mottok spesialundervisning.

5.3.2 All undervisning i samlet klasse

Vi har fulgt en elev som høsten 2000 begynte på grunnkurs over to år hvor all undervisning ble gitt i samlet klasse med i alt seks elever. Dene eleven gikk på Skrenten videregående skole. Første året besto hovedsakelig av praktisk opplæring og arbeid. Andre året hadde tilbudet om grunnkurs over to år blitt lagt ned, og eleven gikk sammen med både elever som begynte høsten 2000 og med elever som startet grunnkurs høsten 2001 og som skulle ta det på ett år. Vi observerte denne eleven både det første og det andre året på grunnkurs.

Første året gjennomførte vi en kort observasjon hvor læreren gjennomgikk en prøve de hadde fått utlevert. Læreren gikk igjennom et og et spørsmål fra prøven og spurte elevene om det var noen som visste svaret. Alle elevene virket ivrige og svarte når de visste svaret. Det virket som det ikke var så farlig om de svarte feil. Når det var noen som ikke har fått til en oppgave, eller som hadde svart feil, ble løsningen gjennomgått på tavla. Fortrinnsvis var det en annen elev som hadde fått det til, som gikk gjennom oppgaven på tavla og forklarte hvordan den skulle løses.

Det var tydelig at det var stor åpenhet mellom elevene på hva de kunne og hva de ikke kunne. Forholdet mellom elevene og læreren var godt og tonen var uhøytidelig. De tullet og slengte bemerkninger til hverandre og lo. Når elevene svarte feil, så sa læreren energisk gang på gang: *Dette kan vi nå*. Når noen svarer riktig hendte det at læreren sa at eleven var *konge*. Dette viser hvordan læreren oppmuntret elevene når de hadde svart feil og ufarliggjorde dette, samtidig med at han ga elevene ros når de hadde fått noe til. Alt foregikk i en uhøytidelig sjargong som var lik elevenes eget språk. Når noen elever sporet av og ikke fulgte med så sa læreren: *Nå er han på Hawaii*.

Denne timen vil vi hevde lå nært opp til det vi har kalt Perspektiv 2 (se avsnitt 2.1). Alle elevene var aktive og fulgte med. Selv om oppgavene hadde fasitsvar, var det elevene som forklarte hverandre hvordan de hadde kommet frem til løsningen.

I observasjonen andre året fulgte vi denne eleven i flere fag, i studieretningsfag på verkstedet, og i flere allmenne teorifag og med forskjellige lærere. Andre året besto klassen av syv elever. Vår elev var en av fem som gikk grunnkurs på andre året. To nye elever hadde begynt grunnkurs høsten 2001. Ved skolestart høsten 2001 hadde klassen bestått av 12 elever, hvorav syv var nye. Flere av de nye elevene var tatt inn gjennom særskiltinntaket. Imidlertid ble det påpekt at det var mange elever i klassen som hadde behov for spesialundervisning selv om de ikke var tatt inn særskilt. Fem av de elevene som startet høsten 2001 hadde sluttet i løpet skoleåret 2001/02. Det var altså et stort frafall i denne klassen av elever som skulle ta grunnkurs på ett år. Bare en av de seks elevene som startet grunnkurs over to år høsten 2000 hadde sluttet i løpet av første året. Læreren så det som en fordel at elever som ikke innordnet seg sluttet. Han pekte på at det var bedre at elever som var skoletrøtte tok seg et friår. "De som har sluttet er tapere som bare lagde bråk og ødelegger for de andre. De som er igjen nå er en veldig fin gjeng".

Mens observasjonen ble foretatt andre året, arbeidet elevene medet tverrfaglig prosjektarbeid som het *feiebrett*. På verkstedet laget de feiebrett. I tegning skulle de tegne på data og skrive ut tegningen av feiebrettet. I norsk og engelsk skulle de lage en rapport som inneholdt en arbeidsbeskrivelse. I matematikk skulle de beregne materialforbruk og i naturfag skulle de lære om sveisegass.

I observasjonen på verksted var klassestyrer til stede hele tiden, mens to andre lærere som holdt til i kontoret med vindu ut mot verkstedet, stadig kom innom og bisto elevene når det var nødvendig. Elevene hadde altså en form for tolærerundervisning på verkstedet ved at de hadde tilgang til flere lærere når det var behov for det. På verkstedet jobbet elevene sammen to og to om å lage feiebrettet. Deler av tiden sto de sammen ved maskiner, andre ganger hadde de delt arbeidsoppgavene seg i mellom og jobbet selvstendig ved maskiner, skar til emner, dreide, pusset med mer. Vår elev jobbet konsentrert og utholdende med sine arbeidsoppgaver. Han så ut til å samarbeide godt med sin prosjektpartner og var både aktiv og lyttende i forhold til den veiledningen læreren ga.

Opplæringen på verkstedet foregikk ved at elevene jobbet praktisk og ved at de fikk veiledning av læreren underveis. Elevene spurte hvordan oppgavene skulle løses. Læreren forklarte, viste og diskuterte med elevene om hvordan ting best kunne løses. Elevene kom med forslag og læreren responderte på forslagene helt til de kom frem til en god fremgangsmåte. Når det passet i arbeidet la læreren inn teoretisk informasjon som var av konkret interesse i forhold til det de holdt på med. Utgangspunktet for lærerens veiledning var ofte at en elev kom til noe han lurte på. Undervisningen var knyttet til det problemet, den oppgaven den enkelte eleven sto overfor. Dette gjaldt både de ulike arbeidsoppgavene som det å lage

feiebrettet innebar, men også i hvordan stille inn maskiner. Denne formen for opplæring ligger tett opp til mesterlære (se avsnitt 2.3).

I matematikk hadde denne klassen normalt tolærerundervisning. I den timen vi observerte var det imidlertid kun en lærer til stede. Læreren ga elevene beskjed om at de skulle jobbe med å lage regelark (selvlaget huskelapp til prøver). Læreren gikk rundt i klasserommet og prøvde å sette elevene i gang med arbeidet. Elevene ga uttrykk for at i stedet for å jobbe selvstendig ønsket de at læreren skulle gjennomgå noen eksempler og at de kunne løse oppgaver på tavla. Det ble som elevene ønsket. Vår elev var veldig aktiv. Han påpekte når de andre sa feil og var ivrig etter å komme opp på tavla for å løse oppgavene.

Det var noen avsporinger i denne timen, en elev var mest opptatt av å høre på musikk og en annen elev var mest opptatt med å snu seg bakover. Men de andre elevene var aktive i å løse oppgaver på tavla. Denne timen hadde stor grad av elevstyring i og med at elevene fikk påvirke timens innhold ved at læreren tok hensyn til deres ønsker om arbeidsform. Et kjennetegn ved undervisning vi har kalt Perspektiv 2 (se avsnitt 2.1) er at det er delt kontroll i klasserommet. I avsnitt 2.1.3 pekes det på at læringssituasjoner hvor elevene har høy innflytelse i forhold til å styre egen læringsprosess, gir større læringsutbytte enn læringssituasjoner hvor elevene har liten innflytelse. Vi så at i denne timen var vår elev, som de fleste andre elevene i klassen aktive og fulgte med, noe som er et annet kjennetegn nettopp for den undervisning vi har kalt Perspektiv 2.

Neste eksempel er hentet fra en naturfagtime. Timen startet med at elevene fikk beskjed om å lage regelark, som de kan ha som hjelpemiddel på kommende prøve. En av lærerne skrev stikkord på tavla som elevene fikk beskjed om å notere. Vår elev begynte ikke å skrive før en av lærerne kom bort til ham og ga ham beskjed om at også han skulle notere det som ble skrevet på tavla. Da de var ferdige med dette tok den ene læreren frem en plansje over det periodiske system. Han begynte å vise hvilke grunnstoffer elevene skulle kunne noe om til prøven, og hva de ulike plasseringene i systemet innebærer. Læreren ga først noen eksempler. Deretter stilte han spørsmål til en og en elev og forklarte hva plasseringen og de ulike tallene som står foran hvert grunnstoff sto for.

Lærer: Hva står forkortelsen Mg for?

Elev: Magnesium.

Lærer: Det er riktig. Og hva betyr tallet 12 som står foran Mg?

Elev: Det er grunnstoffnummeret.

Lærer: Det er riktig, men hva innebærer tallet 12?

Elev: Det innebærer at atomet har 12 elektroner.

Læreren tegnet atomet Mg på tavla og ba eleven angi hvor mange elektroner det skal være i hvert skall. De ble enige om at det skal være to elektroner i det innerste skallet og 8 i det neste.

Læreren: Hvor mange elektroner har vi da igjen?

Elev: 2 elektroner.

Lærer: Hvor mange elektroner er det plass til i neste skall?

Elev: 8 elektroner.

Lærer: Når vi har 2 elektroner i det ytterste skallet er det da mest sannsynlig at atomet vil gi fra seg eller ta opp elektroner for å fylle opp skallet?

Elev: Gi fra seg.

Lærer: Det er riktig.

Læreren tok flere grunnstoff og alle elevene fikk prøve å svare etter tur. Vår elev svarte raskt når det var hans tur, mens andre elever trengte mer ledende spørsmål for å kunne svare. Læreren stilte her lukkede spørsmål med fasitsvar (se avsnitt 2.2) Men vi observerte også at den andre læreren brøt inn og bygde stillas (se avsnitt 2.1.3) når en elev ikke kunne svare ved å formulere spørsmålet litt annerledes. Ved å lede elevene på vei klarte elevene å komme frem til riktig svar. Alle elevene var konsentrert om gjennomgangen av stoffet og fulgte med. Etter gjennomgangen jobbet elevene med oppgaver knyttet til dette. Begge lærerne gikk rundt og hjalp elevene med oppgaveløsningen.

I denne timen virket lærerne bestemte og tydelige på hva elevene skulle gjøre i timen og på hva som ble tolerert og ikke tolerert. Innimellom fortalte de vitser som hadde en eller annen tilknytning til det som skjedde i timen. Elevene viste respekt for lærerne og gjorde alt det de ble bedt om. Det så ut til at både vår elev og de andre i klassen trivdes og arbeidet godt. Dette eksempelet viste lærere som stilte tydelige krav, som fungerte som dialogpartnere og veiledere for elevene på det nivået elevene befant seg på, som la opp læringsarbeidet etter elevens utviklingsso-
ne og som bygde stillas. Dette er typisk kjennetegn på undervisning som vi har kalt Perspektiv 2 i avsnitt 2.1 hvor læreren primært ses på som *tilrettelegger*. Men vi så også at i gjennomgangen av nytt stoff stilte læreren lukkede spørsmål til elevene, noe som for øvrig kjennetegner monologisk undervisning, som faller inn under det vi har kalt Perspektiv 1 i avsnitt 2.1 hvor læreren i første rekke ses på som formid-
ler. Vi så altså en kombinasjon av formidling og tilrettelegging, og etter elevenes aktivitet å bedømme så det ut til å fungere veldig godt.

Vi var også vitne til en dobbelttime i norsk hvor elevene skulle jobbe med prosjektbeskrivelsen til prosjektet feiebrett. I denne timen satt alle elevene ved hver sin datamaskin. Datamaskinene var koblet opp mot internett. Læreren gjennomgikk det de skulle jobbe med og hvordan prosjektbeskrivelsen skulle utformes, den skulle inneholde en forside, innledning, en arbeidsplan, en arbeidsbeskrivelse og evaluering av feiebrettprosjektet. Elevene fikk beskjed om at de skulle begynne med å finne informasjon på internett som de kan bruke i prosjektbeskrivelsen. Deretter skulle de begynne å skrive. Elevene fikk beskjed om at tilgangen til inter-
nett ville bli skrudd av i andre time, og at de derfor måtte ha gjort seg ferdig med å søke på internett i løpet av første time. Læreren gikk rundt og hjalp elevene med å komme i gang, ga ideer til hvordan en slik prosjektbeskrivelse skulle se ut, og hun delte ut et ark med arbeidsbeskrivelse. Etter om lag fem minutter satt alle elevene konsentrert foran datamaskinene. Alle elevene unntatt vår elev var i gang med å

finne stoff eller med å skrive på prosjektbeskrivelsen. Vår elev surfet på internett og så på biler, noe han gjorde nesten hele tiden til tross for at læreren gjentatte ganger ba ham begynne å arbeide med prosjektbeskrivelsen. Etter 45 minutter begynte vår elev å se på oppgaven, men ble avbrutt av at det ringte ut til friminutt. I andre time var vår elev igjen i gang med å surfe på internett og se på biler. Læreren ga beskjed om at tilgangen til internett skulle kobles fra. Da protesterte enkelte elever som ikke var ferdige med å hente stoff på nettet. Tilgangen til internett ble derfor ikke koblet fra. Vår elev fortsatte å se på biler på internett. Et stykke ut i andre time advarte læreren vår elev om at hun ble nødt til å notere at han ikke jobbet. Vår elev svarte at han samarbeidet med sidemann og at sidemann skrev. Dette godtok ikke læreren. Vår elev gikk deretter ut av internett og hadde tekstbehandlingsprogrammet oppe i et par minutter før han igjen surfet på internett og så på biler. Læreren kommenterte på nytt at vår elev ikke jobbet. Eleven protesterte: "Jeg har jobba!" Læreren kommenterte: "Men ikke med det du skal!" Først på slutten av andre time begynte vår elev å se på det prosjektmedarbeideren hans hadde gjort og kommenterte dette. Men han bidro ikke med noe skriftlig selv.

Læreren kommenterte i etterkant av timen at det er vanskelig å få vår elev til å skrive. Hun sa at han ikke likte det noe særlig og at det nok kom av at han hadde sterk dysleksi. Men hun påpekte at han kunne skrive tekster hvis han fikk noe konkret han ble bedt om å skrive. Dette kan tyde på at den oppgaven som ble gitt var for lite konkret for vår elev, og derfor befant seg utenfor hans nærmeste utviklingszone (se avsnitt 2.1.3). Dette sammen med at fristelsen til avsporing lå så nær, var nok med på å bidra til at eleven ikke en gang prøvde å jobbe med det han skulle. Norskklæreren virket også mindre tydelig og bestemt enn andre lærere eleven hadde. Hun annonserte at internetttilgangen skulle skrues av i andre time, men fulgte dette ikke opp. Den avsporingen vår elev hadde i denne timen ga ham en kommentar i protokollen, men det fikk ingen direkte konsekvens for ham i timen.

Trivsel

Både observasjonen fra første året og andre året viste at elevene begge årene på grunnkurs over to år hadde et godt klassemiljø. De hadde godt humør og en god tone seg i mellom. De småertet hverandre på en hyggelig måte. Vår elev fungerte godt sosialt og var ikke på noen måte utenfor fellesskapet og skilte seg ikke ut.

Læreren hadde en kameratslig tone i forhold til elevene. Han fortalte vitser, fleipet og var morsom. Samtidig var han bestemt og tolererte ikke manglende innsats eller unnsluntring. Det ser ut til at elevene har stor respekt for lærerne på verkstedet. Klassestyreren uttalte andre året at det som regel ved skolestart hvert år var en del problemer en må ta tak i, og at han hadde jobbet hardt for å nå dit de var i dag: "Det er viktig å opparbeide et tillitsforhold til elevene. En må se litt stort på det. I begynnelsen var det mange elever som skulket, men de som nå er igjen har sluttet med det og møter opp hver dag. (...) De som kommer for sent om morgenen må stå på en stol inne på kontoret og be om unnskyldning. Navnet på

den som kommer for sent skrives på en tavle utenfor verkstedet. Verkstedet låses fem minutter etter at det ringer inn. Vi må låse verkstedet for at elevene ikke skal forsvinne ut i gangen og stå der og henge. I tillegg unngår vi at andre elever kommer inn og forstyrrer. (...) En må rose dem mye. De har liten selvtillit, har opplevd mange nederlag på skolen, de har vært skoletapere, sittet bakerst og ikke fått til noe. Derfor må de få mye oppbakking på at dette kan de. Selv om det alltid er en fare for at det går til hodet på dem. Noen får det for seg at de skal bli ingeniør på et kvarter”.

Av intervju med eleven alle tre årene var det tydelig at han var fornøyd med opplæringstilbudet han hadde fått. Han uttalte tredje året at han ikke ville hatt det annerledes. Det har vært fint sånn som det har vært. Eleven trivdes også godt med dem han hadde gått i klasse med. I intervju andre året uttalte han: ”Alle går sammen hele tiden. Det var 12 stykker i klassen da vi begynte i høst nå er vi syv. Vi som er igjen er fem fra i fjor og så er det to av de som begynte i høst som er i klassen. Det er bra at de sluttet for da blir det mindre bråk i klassen. Det er bra miljø i klassen. Det er ikke mye å gjøre i friminuttene. Det er nesten aldri noe bråk. Det er alltid masse vennskapelig erting. Alle går godt sammen. Dette er den beste skolen jeg har gått på. Det er snille lærere og bra miljø her. Mesteparten av elevene kjenner hverandre”.

Faglig og sosial progresjon

Eleven vi her har fulgt hadde først og fremst behov for tett faglig oppfølging. Sosialt skilte han seg lite ut fra sine jevnaldrende. Han var en populær gutt. Eleven tok grunnkurs over to år og besto, han begynte på vkI tredje året. I intervju med en av elevens lærere tredje året kom det frem at det hadde gått veldig bra sosialt med eleven, men at eleven i forhold til en del faglige læreplanmål ikke lå så godt an. Eleven besto vkI, og høsten 2003 fikk han lærekontrakt.

Kommentar

I observasjonene av denne eleven så vi at hvilken rolle han hadde i klassen varierte med undervisningens utforming. Det kan se ut som at ulike lærertyper og hvordan undervisningen var lagt opp hadde veldig stor betydning for elevens oppførsel og konsentrasjon om faget. Lærere som stilte tydelige krav, som fungerte som dialogpartnere og veiledere for elevene på det nivået elevene befant seg på, og som la opp læringsarbeidet etter elevenes utviklingszone fikk aktive og konsentrerte elever. Dette var tilfelle på verkstedet, i naturfag og matematikk. Mens undervisningen i norsk, som var et fag eleven hadde store vansker med, ikke var lagt opp etter det nivået eleven befant seg på. I dette faget ga opplegget for undervisningen anledning for eleven til å velge bort skoleaktiviteter (surfe på nettet), noe som igjen førte til at eleven meldte seg delvis ut.

5.3.3 Deltid

Mens de to utformingene av grunnkurs over to år som vi har beskrevet foran, hadde full timeplan, hadde den formen for grunnkurs over to år som vi nå skal beskrive redusert timetall.

For en av våre elever på yrkesfag ble det i løpet av det første året besluttet at eleven skulle få ta grunnkurs over to år. Denne eleven gikk også på Skrenten videregående skole. I løpet av første skoleår ga eleven uttrykk for at det ble for mye for henne å klare å ta grunnkurs i løpet av ett år. Skolen ga derfor eleven tilbud om å gjøre seg ferdig med de praktiske studieretningsfagene på grunnkurs første året, for så å fortsette på grunnkurs ett år til hvor hun skulle ta de allmenne fagene og ett teoretisk studieretningsfag andre året. Vi foretok observasjon av eleven både første og andre året.

I timen vi observerte det første året hadde eleven tilgang på en støttelærer som fungerte som en samtalepartner og veileder når hun hadde behov for det. Støttelæreren fungerte som en ressurs også for de andre elevene når vår elev ikke hadde behov for henne. Det var allikevel tydelig at støttelæreren var til stede primært for vår elev, noe som kom tydelig frem i observasjonen fra andre året som beskrives i det følgende.

Andre året foretok vi observasjon i alle fagene eleven hadde. Eleven hadde fra starten av andre året tre timer støttelærer i klassen, men dette ble som vi skal se nedenfor endret noe rett etter at vi hadde foretatt våre observasjoner dette året. Vi vil nedenfor gjengi en observasjon hvor eleven hadde tolærerundervisning. I de andre timene vi observerte hadde ikke eleven tolærerundervisning, hun skilte seg heller ikke nevneverdig ut fra de andre elevene i klassen. Hun deltok aktivt i timene, og var faglig i noen fag blant gjennomsnittet og i andre fag blant de flinkeste elevene i klassen.

I matematikk observerte vi en time hvor vår elev hadde en støttelærer sittende ved siden av seg hele tiden mens hun var i klasserommet. Timen startet med at hovedlæreren repeterte teori i tilknytning til noen oppgaver de hadde jobbet med tidligere. Læreren stilte spørsmål til klassen. En del elever var aktive med å rekke opp hånden og svare. Noen elever rakk aldri opp hånden, vår elev var en av disse. Hun satt stille og skrev av tavla. Etter 15 minutter snakket hun litt sammen med støttelæreren og etter 20 minutter gikk de ut av klasserommet og hun kom ikke tilbake til klassen før et stykke ut i neste time. Det ble ikke kommentert i klassen at hun forsvant. Timen fortsatte videre som om ingenting skulle ha hendt.

Hovedlæreren og støttelæreren forklarte i etterkant at det ikke var vanlig at vår elev forlot timen. De hadde sett på henne at noe var galt, men de hadde ønsket å la henne selv bestemme hva de skulle gjøre og hadde derfor ventet til hun selv tok initiativ til å gå ut av timen. Eleven hadde forklart læreren at hun var sliten, hun hadde problemer med å konsentrere seg i timen og få unna lekser. Hun skulle ha prøve dagen etterpå og var svært usikker på hvordan den ville gå. Støttelæreren og eleven hadde en prat om elevens situasjon og om utformingen av spesialundervis-

ningen. Dette ledet til en forandring i utformingen av spesialundervisningen i enkelte timer. Eleven valgte, etter forslag fra støttelæreren, å bruke støttetimene som ekstraundervisning i tillegg til den vanlige undervisningen i stedet for å ha støttelæreren inne i tre timer i uken. Disse timene med ekstraundervisning skulle brukes til å jobbe med lekser og øve til prøver. Læreren pekte på at det var eleven selv som bestemte hva de skulle jobbe med i de ekstratimene, og at lærerens jobb var å bistå eleven med det eleven slet med av problemer og hjelpe eleven til å strukturere sitt eget arbeid.

I et intervju som ble foretatt før endring i tilretteleggingsform ble avgjort, hadde eleven gitt uttrykk for at hun ønsket at hun kunne få mer hjelp til å gjøre lekser: "Hvis noe skulle vært annerledes måtte det vært mer oppfølging i det å gjøre lekser. Jeg går rundt hele tiden og føler at jeg ikke har gjort leksene. Jeg blir sliten og stresser når jeg ikke får gjort de". Skolens villighet til å endre på tilretteleggingen underveis både første og andre året, vitner om en skole som er fleksibel ved at de raskt kan foreta endringer etter elevenes ønsker og behov. Denne nye ordningen varte ut skoleåret.

Trivsel og faglig og sosial progresjon

Eleven hadde i løpet av de to årene hatt god både faglig og sosial progresjon. Eleven besto grunnkurs samme våren andre året med gode karakterer. Både eleven og elevens lærere uttrykte at de syntes den tilretteleggingen hun hadde fått fungerte bra, at hun fungerte godt sosialt og at hun hadde trivdes på skolen og i de klassene hun hadde gått i. En av lærerne uttalte i et intervju andre året: "Hun vet hva hun vil. Vi har hørt på henne og tatt henne på alvor og tilpasset tilretteleggingen ut fra hva hun ønsker og sier hun har behov for (gitt henne ulike alternativer). For henne er det gammeldags undervisning, med ro og selvstendig arbeid som fungerer best". Etter eget ønske og med hjelp fra Skrenten videregående skole begynte eleven på folkehøgskole det tredje året.

5.3.4 Kommentar

Tilbudet om å ta grunnkurs over to år er en form for spesialundervisning hvor elevene får ta tiden til hjelp. Å la elever som av ulike grunner har behov for spesialundervisning få lenger tid på å fullføre grunnkurs, kan være en måte hvor det er mer realistisk at elevene kan oppnå full grunnkurskompetanse. Det kan bidra til at elever som ellers ikke ville bestått, har mulighet til å begynne på vkl på lik linje med ordinære elever. Vi har her sett eksempler på tre ulike organiseringer av grunnkurs over to år. To av disse ga full grunnkurskompetanse. Men å bruke lenger tid, enten ved å få ned arbeidsmengden per år, eller ved å bruke dobbelt så mange timer, var ikke den eneste formen for spesialundervisning disse elevene fikk. Vi så eksempler på bruk av tolærerundervisning, ekstratimer, undervisning i smågrupper og pedagogisk verksted for disse elevene på grunnkurs over to år. Det

vi her har omtalt som grunnkurs over to år, var altså en kombinasjon mellom å ta tiden til hjelp og andre former for spesialundervisning.

Av våre observasjoner så det ut til elevene vi fulgte som hadde behov for å bruke lenger tid, også hadde behov for andre spesialpedagogiske tilrettelegginger. I avsnitt 5.3.1 så vi at flere av elevene i vår observasjon på pedagogisk verksted ikke gjorde noen faglig innsats. Dette var timer hvor en assistent skulle hjelpe fire elever med å jobbe med skolearbeid. Assistenten brukte det meste av tiden til å følge opp en elev, de andre var mer eller mindre overlatt til seg selv, noe som førte til at to av elevene fikk gjort svært lite. Vi så også at denne elevgruppen jobbet langt bedre når de fikk tett oppfølging og veiledning av en lærer. I avsnitt 5.3.2 så vi at vår elev sporet fullstendig av og ikke gjorde noe av det han fikk beskjed om i en norsktime. I denne timen virket det som om læren ga opp å få ham til å jobbe med skolearbeid, samtidig som de fysiske forholdene gjorde det lett å avspore uten at det ble veldig synlig (surfe på internett). Noe av det samme så vi når det gjaldt elever som gikk i utdanningsgrupper (se avsnitt 5.2): Når elevene hadde teoriundervisning og læreren var fraværende var elevenes aktivitet i forhold til faglig arbeid svært liten. I tillegg til å ta tiden til hjelp ser altså tett oppfølging gjennom stor lærertetthet og små grupper, sammen med elevaktiviserende pedagogikk ut til å være tilretteleggingsformer mange elever kan ha behov for.

Også i avsnitt 5.3.3 så vi at valget av grunnkurs over to år var et resultat av en dialog mellom skolen og eleven om elevens situasjon og hva som kunne gjøres for at eleven skulle kunne fullføre grunnkurs. Vi så i dette tilfellet viktigheten av at skolen er fleksibel i sin utforming av spesialundervisning, at de følger elevens skiftende behov, og at elevene selv fikk påvirke hvilken tilrettelegging som ble gitt og at de ble avpasset etter elevens problemer.

5.4 Opplæring utenfor klassen

I avsnitt 4.2.1 så vi at den formen for spesialundervisning flest elever hadde mottatt i ungdomsskolen var tilrettelegging utenfor de klassene de tilhørte. For en stor andel var dette enkelttimer ute av klassen med eneundervisning eller undervisning i smågrupper. Av intervjuer foretatt med elever og foreldre høsten 2000 kom det frem både positive og negative erfaringer og vurderinger av denne formen for spesialundervisning i ungdomsskolen. Mens det for noen opplevdes svært negativt å skille seg ut og miste det sosiale som foregikk i klasserommet, synes andre å være lettet over å få ro rundt opplæringen.

Fjorten av de elevene vi har fulgt ved fire skoler fikk noe av sin undervisning utenfor den klassen de ellers hørte til. Ved tre av skolene fikk enkelte elever i ett eller flere fag opplæring alene med en lærer, og ved en av disse tre skolene fikk enkelte elever i enkelte fag opplæring i en liten gruppe. Ved en fjerde skole fikk elever som tok grunnkurs over to år og som hadde tilknytning til en ordinær klasse,

store deler av eller hele sin undervisning i en egen gruppe. Denne formen for spesialundervisning omtales ikke her, men under avsnitt 5.3.1.

For en del av elevene som mottok spesialundervisning utenfor klassen i videregående opplæring, foregikk denne undervisningen parallelt med at resten av klassen fikk undervisning. For andre kom eneundervisningen som et tilbud i tillegg til den ordinære undervisningen. Noen elever hadde også i løpet av de tre årene vi fulgte dem flere av de nevnte formene for opplæring utenfor klassen.

Skolens begrunnelse for å gjennomføre noe av spesialundervisning utenfor ordinær klasse tok i en del tilfeller utgangspunkt i elevenes ønsker, men det spilte også inn hva skolen mente var mest gjennomførbart. Lærere pekte på at elevene i enkelte fag lå på et mye lavere faglig nivå enn sine klassekamerater og at det derfor var vanskelig å tilrettelegge opplæringen innenfor klassens ramme. I de tilfellene dette ble brukt som argument ble elevene tatt ut av klassen og fikk undervisningen parallelt med klassen. En del elever ønsket ikke at det skulle synes for resten av klassen at de fikk ekstra hjelp, samtidig som de hadde behov for spesialundervisning. For disse elevene ble det gitt tilbud om en støttetime per uke i tillegg til regulær timeplan (ekstratimer). Enkelte elever ble tilbudt ekstratimer i flere fag og enkelte elever ble også tilbudt ekstratimer i form av pedagogisk verksted.

Vi vil nedenfor belyse spesialundervisning utenfor klassen gjennom eksempler fra opplæringen, samt elevers og læreres vurdering av både faglige og sosiale aspekter ved denne formen for tilrettelegging. Vi har valgt å skille mellom:

- undervisning i liten gruppe parallelt med ordinær undervisning,
- eneundervisning parallelt med ordinær undervisning og
- ekstratimer.

5.4.1 Undervisning i liten gruppe parallelt med ordinær undervisning

Undervisning i liten gruppe utenfor klassen parallelt med at resten av klassen hadde ordinær undervisning, ble gitt ved to skoler for i alt syv av våre elever. Ved den ene skolen var halvparten av opplæringen i små grupper utenfor klassen for fem av våre elever som tok grunnkurs over to år. Dette var på Enga videregående skole og er omtalt i avsnitt 5.3.1. Ved Lia videregående skole fikk to av våre elever enkelte timer per uke i liten gruppe. Den ene eleven hadde spesialundervisning i liten gruppe gjennom alle tre årene, mens den andre bare hadde dette det tredje året (se omtale nedenfor). For denne eleven som hadde opplæring i liten gruppe alle tre årene, var undervisningen i liten gruppe en meget liten del av den spesialundervisningen eleven mottok de to første årene.

Vi observerte andre året en time med spesialundervisning i liten gruppe, hvor to elever var sammen. Bare en av elevene var med i denne undersøkelsen. Elevene satt på to pulter ved siden av hverandre helt fremme ved kateteret. Opplæringen var lagt opp som delvis individuell løsning av oppgaver. Med delvis individuell løs-

ning siktes det til at elevene gjorde det de klarte og spurte læreren når de sto fast. Oppgaveløsningen fikk derfor til tider en samtalepreget form hvor læreren hjalp elevene med å løse oppgavene. Elevene fikk ved starten av timen utdelt et ark med engelske gloser hvor de skulle finne ut hvilke ord som var synonyme.

Elevene jobbet konsentrert med oppgaven og spurte læreren hva enkelte ord betydde på norsk. De snakket mye med læreren om oppgaven. Når elevene uttalte engelske ord gjorde de det rett frem slik de sto skrevet. Da uttalte læreren dem slik de skal uttales. Det hendte flere ganger at elevene kjente igjen ord når de hørte dem uttalt riktig. Læreren forklarte ellers ord ved å bruke dem i engelske setninger. Av og til forklarte han også ved å si hva det motsatte ordet var. Læreren varierte løsning av oppgaver på arket med å gi elevene oppgaver hvor han skrev stikkord på tavla. Oppgavene og spørsmålene som ble stilt til elevene var lukkede, i den mening at de hadde en fasit som læreren satt med. Elevene jobbet aktivt hele timen. Av elevenes innsats denne timen var det tydelig at de likte å arbeide med denne typen oppgaver hvor de skulle finne frem til rett svar. Det virket som de syntes dette var en morsom måte både å øve på og lære nye gloser. Læreren bygde stillas når oppgavene ble for vanskelig ved at han ga dem flere assosiasjonsmuligheter og stikkord slik at oppgavene ble lettere. På den måten gikk læreren inn og støttet opp, slik at elevene klarte å løse oppgaver de ikke ville klart på egenhånd. Det var en god dialog mellom lærer og elever om oppgavene de skulle løse. Samtalen mellom dem var naturlig og det rådet en humoristisk tone mellom lærer og elever. Læreren fleipet litt med dem og var hyggelig og imøtekommende. Han forklarte enkelt og greit når de lurte på noe og ga ros når de fikk det til.

Elevene var i godt humør og virket veldig trygge på læreren. Denne spesialundervisningen i liten gruppe inneholdt en opplæringsform som en også kunne tenke seg kunne ha foregått i en samlet klasse. Imidlertid oppga en av elevenes lærere at det ville vært langt vanskeligere å gi en så tett oppfølging av eleven hvis det bare hadde vært en lærer til stede i en samlet klasse. Læreren pekte på at elevenes faglige nivå lå på linje med en av medelevene, men på et langt lavere faglige nivå enn de øvrige klassekamerater, og at det derfor ville være svært vanskelig å gi spesialundervisning innenfor klassens ramme. Læreren som hadde hatt denne timen oppga at hans to elever hadde gitt uttrykk for at de likte formen tilretteleggingen ble gitt. Den av elevene som var med i vårt prosjekt oppga i intervju høsten 2000 at hun ønsket å få ekstra hjelp i en liten gruppe utenfor resten av klassen. "Jeg ønsker å få hjelp i en liten gruppe. Det er mye koseligere. Og så kan man hjelpe hverandre. Det lærer man også noe av".

Samme elev oppga også høsten 2001 at hun syntes denne tilretteleggingsformen var grei. Denne eleven syntes også det var fint å ha tolærerundervisning i andre fag, for da fikk hun være sammen med de andre i klassen, samtidig med at hun fikk mer hjelp enn om det bare var en lærer tilstede. Det kan ut fra denne eleven se ut som at å ha undervisning i liten gruppe utenfor klassen er greit i noen få timer.

For denne eleven var det samlede tilbudet avgjørende for det å være del av klasse- miljøet og for trivselen.

Elevene i eksempelet over begynte sammen med annen som også var med i vår studie på vkII over to år. Elevene delte opp vkII slik at de fulgte noen fag tredje året og noen fag fjerde året. Dette innebar at de fikk noen timer ledig hvor de fikk tilbud om støttetimer i enkelte fag. Elevenes lærer begrunnet bruk av støttetimer på følgende måte: "Ved å få støttetimer er elevene i forkant. Vi bruker timene til forberedelser til timene som er i hele klassen. Vi merker at elevene blir mer trygge når de er forberedt og vet hva de skal gjøre i forkant av timen. Ofte er det faktisk de som kan mest".

En av våre elever som mottok denne formen for tilrettelegging uttrykte at hun var godt fornøyd med denne formen for spesialundervisning. "Jeg er også glad for å ha støttetimer i norsk, da kan jeg delta mer i timen og snakke og spørre".

Disse elevene virket fornøyde med å ha deler av undervisningen utenfor klassen, det samme virket elevene som tok grunnkurs over to år og som hadde deler av sin undervisning i små grupper. Selv om en av disse elevene etter to år uttrykte ønske om å få være mest mulig sammen med ordinære elever. Disse elevene trivdes på skolen og hadde hatt en positiv sosial og faglig progresjon alle tre årene. Undervisning i smågrupper var bare en liten del av den spesialundervisningen disse elevene mottok. For disse elevene hadde skolen satt inn omfattende bruk av tolærerundervisning. Av den grunn omtales deres trivsel og progresjon mer omfattende i avsnitt 5.5.1.

5.4.2 Eneundervisning parallelt med ordinær undervisning

Bare to av de elevene vi fulgte mottok eneundervisning. For den ene eleven var eneundervisning noe eleven hadde i ett fag de to første årene. Vi observerte en time andre året for denne eleven. Denne eleven gikk på Lia videregående skole.

Eleven og læreren satt overfor hverandre og gikk igjennom engelsk grammatikk. Det var ikke den samme lette stemningen her som i timen med undervisning i liten gruppe i eksempelet over. Alt virker veldig seriøst og alvorlig. Undervisningen var lagt opp slik at læreren spurte eleven spørsmål som eleven svarte på. På den måten geleidet læreren eleven gjennom engelske grammatikkoppgaver.

Lærer: I denne oppgaven skal du sette inn verbet? Hva er det du skal sette inn? (Stille) am, is og are og was og were. Vi har gjennomgått am, is og are, men ikke was og were. Hvor finner vi det?... Stille... Det er to be i preteritum. Hva er preteritum?

Elev: Vet ikke

Lærer: Hvis jeg sier: I was in London yesterday. Hva er da preteritum?

Elev: Det som var

Lærer: Ja, det som var, er fortid. Presens er nåtid og preteritum er fortid.

I denne oppgaven skal du sette inn riktig form av verbet to be i setningen.

Elev: They are in London last week.

Lærer: Det er riktig med are til they, men synes du det høres riktig ut?

Elev: Nei..
Lærer: Last week er forrige uke, altså fortid. Da må du sette inn was eller were.
Elev: were
Lærer: Fint. Neste setning er: I ... twelve years old. Hva skal du sette inn der?
Elev: am
Lærer: Hvorfor det?
Elev: Fordi det er 1. person entall.
Lærer: Neste setning er Jack... at the youth club yesterday.
Elev: was
Lærer: Hvis du skal erstatte Jack med noe hva blir det da?
Elev: He
Lærer: Flott

Slik fortsatte de med en rekke setninger. Læreren ledet eleven gjennom oppgavene og forklarte hvorfor verbet fikk den form det fikk i de ulike setningene. Læreren ga ros, sa korrekt og fint når eleven ga riktig svar. Spørsmålene læreren stilte var lukkede, det vil si at han hadde fasiten. Dette kan skyldes at stoffet de gikk igjennom ikke var åpent for diskusjon. Imidlertid ba også læreren i enkelte tilfeller eleven forklare hvorfor det ble slik og la på den måten opp til refleksjon rundt svarene. Hvis hun ikke kunne svare forklarte han det selv. Læreren bygde stillas ved først å forklare hvilke grammatiske regler som gjaldt og så forklare hvorfor det ble slik. Han lot henne prøve og hjalp til når hun ikke fikk det til. Læreren var der hele tiden og hjalp henne videre. I dette tilfellet av en til en undervisning var elevens oppmerksomhet så godt som hele tiden rettet mot oppgaveløsningen. En kan si at eleven ved denne undervisningsformen ikke kunne glemme seg bort hvis det ble kjedelig eller hun var sliten, men ble tvunget til å være aktiv.

I et intervju første året oppga eleven at hun ikke likte det så godt å bli tatt ut, og at det var bedre å være i klassen, men at hun lærte mye mer på denne skolen enn hun hadde lært på ungdomsskolen. Elevens foreldre oppga at hun også i ungdomsskolen var blitt tatt ut i dette faget, sammen med flere andre fag, men at hun ikke hadde likt det. På ungdomsskolen hadde det også vært lærermangel og eleven byttet stadig støttelærer, noe som var særlig uheldig siden eleven brukte lang tid på å bli trygg på en lærer. Det ser altså ut til at eleven skjønte at hun lærte mer i dette faget slik som spesialundervisningen var lagt opp på videregående enn i tidligere skolegang, og at å ha samme støttelærer nok spilte en viktig rolle, og at hun av den grunn fant seg i å ha et par timer i uken utenfor klassen. En av elevens lærere uttalte i et intervju andre året at eleven syntes det er helt greit å få enetimer i engelsk, mens hun for andre timer hadde uttalt et ønske om at hjelpen som skulle gis ble minst mulig synlig og at hun fikk være i samlet klasse. Det ble av en av elevens lærere påpekt at disse to ønskene ikke var like lett å kombinere i et fag hvor eleven var faglig sett langt svakere enn sine medelever. Da ble faktisk hjelpen minst synlig når eleven ikke var i samlet klasse. Denne eleven var fritatt for karakter i dette faget, men elevens lærere oppga at eleven hadde hatt fremgang rent faglig. Denne eleven tok vkII over to år og fortsatte med støttetimer i engelsk tredje året og det

var planlagt at eleven også skulle få støttetimer i engelsk i et fjerde år. Elevens trivsel og progresjon omtales mer utførlig i avsnitt 5.5.1.

Ved en Skrenten videregående skole hadde en elev selv valgt å få spesialundervisningen i form av enetimer utenfor klassen. ”Jeg har seks timer ekstra. Dem kan jeg bruke som jeg vil. Men jeg bruker ikke alle. Jeg bruker bare tre. Det er tre mattetimer. Da er jeg ute av klassen. Kunne selv ha valgt å få støttelæreren inn i klassen”.

Denne elevens lærer forklarte at eleven var fornøyd med å gå ut av klassen i ett fag fordi eleven ikke klarte å konsentrere seg når hun var inne i klassen i dette faget. Ved å ha læreren for seg selv kunne eleven få tett oppfølging og opplæringen kunne legges helt opp etter elevens nivå og behøvde ikke ta noe hensyn til hva de andre elevene skulle arbeide med, det var ingen forstyrrelser fra klassekamerater og de fikk ro til arbeidet.

Det å gå ut av klassen kan for en del elever oppleves som mindre stigmatiserende enn å få hjelpen i klassen. Eleven kan oppleve at selv om de andre elevene i klassen ser at eleven ikke er til stede i disse timene, så ble det ikke like synlig hvor mye hjelp eleven trengte og hvilket nivå opplæringen befant seg på. Hvilken vurdering den enkelte elev gjør av hva de kan få av ro og hjelp i forhold til hva de mister av sosiale aspekter ved å gå ut, vil avhenge av den enkelte elevs oppfatning av hva som er viktigst. En del av våre elever var helt klar på at de verken ville gå ut av klassen eller ha spesialundervisning i form av tolærerundervisning. Et par av disse fikk tilbud om ekstratimer som ikke gikk parallelt med den ordinære undervisningen, og som derfor kom i tillegg til ordinær timeplan. Denne formen for spesialundervisning behandles i neste avsnitt.

5.4.3 Ekstratimer

I alt fikk seks av våre elever ved to skoler tilbud om spesialundervisning som ekstra timer i tillegg til ordinær timeplan, i løpet av ett eller flere av de årene gikk i videregående skole. For tre elever var dette ekstraundervisning i form av timer alene med en lærer utenom ordinær timeplan, og for fire var det et tilbud om å delta på pedagogisk verksted. I våre observasjoner var vi ikke vitne til spesialundervisning i form av ekstratimer. Men vi har læreres og elevers uttalelser og vurderinger av organiseringen og gjennomføringen av dette.

På Skrenten videregående skole fikk en elev som tok grunnkurs over to år etter eget ønske ekstraundervisning i form av hjelp til å gjøre lekser og forberede seg til prøver. Eleven var svært fornøyd med ekstraundervisningen. Dette er omtalt i avsnitt 5.3.3.

Ved Utsikten videregående skole fikk fem elever tilbud om å delta i pedagogisk verksted. Her ble dette tilbudet gitt i tillegg til regulær timeplan i motsetning til på Enga videregående skole der det inngikk i timeplanen (se avsnitt 5.3.2). Høsten 2000 ble tilbudet på Utsikten videregående skole gitt i matematikk, naturfag, engelsk og økonomi/informatikk gjennom tre uker i november og desember. Tids-

punktene var tirsdag siste time og torsdag og fredag første og andre time, timer da de fleste elevene i målgruppen for pedagogisk verksted hadde fri. Oppmøte på pedagogisk verksted var frivillig, men bare en av de fire elevene som hadde fått dette tilbudet møtte opp. Av elevenes uttalelser kom det frem at elevene syntes det var vanskelig å bruke fritimene til dette. Dette kan ha hatt sosiale årsaker, de ønsker å være sammen med medelever, men også at arbeidsmengden ble for stor og dagene føltes for lange for elevene. En elev uttrykte dette på følgende måte: "Jeg kan gå på pedagogisk verksted, men har ikke gjort det. Det er vanskelig å bruke fritimene til dette. Litt latskap, men sant. Ikke sikker på hva som skulle til for å få meg til å gå. Vet ikke noe om det. Tror jeg kanskje kommer til å gå dit".

Læreren til den ene eleven som møtte opp på pedagogisk verksted uttalte at eleven hadde hatt varierende utbytte av det. Eleven uttalte følgende om pedagogisk verksted: "Det var ganske greit, nye lærere som sa det på en annen måte. Tror det var det (som gjorde det annerledes). Var ikke mange der. Får lettere hjelp da. Vi var åtte stykker der".

Av de fem elevene som fikk tilbud om pedagogisk verksted byttet en elev studieretning og skole andre året. Denne eleven klarte seg ganske godt og han hadde ikke behov for spesialundervisning på den studieretningen han byttet til. En elev sluttet etter ett år, men denne eleven har vi liten informasjon om hvordan det har gått med. En tredje elev sluttet halvveis ut andre året. Denne eleven oppga å være skoletrøtt som begrunnelse for å slutte.

To elever fortsatte ved skolen ut tredje året. En av disse var den eneste som av og til møtte opp på pedagogiske verksted, fullførte tre år i videregående opplæring ved samme skole og besto vkII. De to elevene som begge gikk ved skolen alle tre årene, mottok også en ekstratime i uken i hvert sitt fag hvor de var alene med læreren. For den andre av disse to elevene var dette den eneste formen for spesialundervisning eleven ønsket å ta i mot. Skolens begrunnelse for å ta i bruk ekstratimer var at elevene selv ønsket det. Elevene ønsket at den hjelpen de fikk ikke skulle være synlig for resten av klassen. De ønsket ikke verken eneundervisning ved å bli tatt ut av undervisningen eller å ha en ekstra lærer inne i klassen (tolærerundervisning). En lærer påpekte at hun ikke syntes hun fikk mulighet til å tilrettelegge nok innenfor en vanlig skoletime, men at ekstratimene ga mulighet til nettopp å legge opplæringen etter det nivået eleven var på. Det ble påpekt at et problem med ekstratimer var den merbelastning dette ga, elevene fikk ekstratimen i tillegg til regulær timeplan. En lærer uttrykte dette på følgende måte: "Jeg tror at å ha støttetimer i tillegg er en stor belastning. Det blir mye tid til undervisning for elever som fra før av sliter. Det kunne vært fordel med tolærerundervisning, men min elev vil ikke at hjelpen skal synes. Jeg tror at spesialundervisningen ikke bør organiseres slik at det blir en ekstra belastning i tillegg. Da får elever som sliter en tyngre timeplan (flere timer) enn de andre elevene. De burde jo heller hatt en lettere timeplan, for eksempel bruke lenger tid (flere år)".

Også denne lærerens elev mente det var slitsomt for eleven å ha ekstra timer. Læreren fortalte at det var ikke hver gang eleven møtte opp til tross for at eleven selv hadde uttalt at hun hadde god nytte av ekstratimen.

Trivsel og sosial og faglig progresjon

Begge de to elevene som mottok en ekstratime i uken fullførte vkII, en av dem besto i alle fag, mens en strøk i ett fag. Det var først og fremst i forhold til enkelte fag at elevene trengte spesialundervisning og ikke i forhold til sosial kompetanse. Begge elevene oppga i intervju alle tre årene at de trivdes i sine klasser og hadde mange venner ved skolen.

En av elevene ga uttrykk for at trivselen i de enkelte fagene varierte med hvor vanskelig eleven syntes fagene var. Når fagene var vanskelige, trivdes eleven ikke så godt og når det gikk lettere med fagene trivdes eleven bedre. Da vi snakket med eleven andre skoleår uttrykte eleven at det gikk bra på skolen, selv om eleven fortsatt slet med noen fag. Hun ønsket mer hjelp, men ville ikke at de andre elevene skulle få kjennskap til at hun hadde behov for ekstra hjelp. Hun var redd for å måtte si ting høyt i klassen og var redd for at noen skulle le av henne. Samtidig fortalte hun at: "Jeg trives, har venner og kunne ikke kommet i en bedre klasse".

Læreren i det faget eleven hadde ekstratimer i bekreftet at eleven fungerte svært godt sosialt, men at eleven i hennes timer var ukonsentrert. Læreren mente at til tross for at eleven prøver å skjule sine faglige problemer så visste alle i klassen "hvor landet ligger". Samme lærer påpekte også at mange av elevens venner var faglig sterke og at disse hjalp eleven. Vi ser her at eleven synes det var greit at faglig sterke medelever som var elevens venner ga faglig hjelp og veiledning, mens eleven samtidig ikke ønsket noen spesiell oppmerksomhet fra lærerens side ved at det er to lærere til stede i klasserommet, slik at hele klassen kunne se at eleven trengte spesialundervisning. Kanskje opplevdes det for eleven slik at å få hjelp fra venner i klasserommet er noe alle elever kan få, at det er naturlig at venner hjelper hverandre, og at det derfor ikke opplevdes stigmatiserende.

Denne skolen hadde tatt hensyn til elevenes ønske om ikke å gi synlig spesialundervisning i klasserommet. Det kan se ut som at tilbudet om ekstraundervisning ble gitt fordi det var den muligheten som sto igjen når elevene ikke ville ha en ekstra lærer inn i klassen og ikke ville gå ut av klassen i ordinære timer.

5.4.4 Kommentar

Mens spesialundervisning utenfor klassen var den dominerende tilrettelegging i ungdomsskolen, var det bare et fåtall elever av de som var med i denne undersøkelsen som fikk spesialundervisning utenfor klassen på videregående. En del av de som fikk spesialundervisning utenfor klassene i videregående parallelt med at klassen hadde annen undervisning, hadde selv ønsket dette.

For de elevene som hadde tilbud om ekstraundervisning utenom regulær timeplan så dette ut til å fungere best for de elevene som selv hadde ønsket dette

og som hadde nedsett timeantall, og dårligst for de elevene som hadde det som en ekstra belastning i tillegg til full timeplan. Tilbudet om pedagogisk verksted var et frivillig tilbud og ble gitt på tidspunkter da klassekameratene til disse elevene hadde fri. Det var tydelig at pedagogisk verksted ikke var attraktivt for elevene. En kan stille seg spørsmål om hvorfor? Var det kun tidspunktene verkstedet ble arrangert på eller at det økte deres totale antall skoletimer per uke som gjorde det lite attraktivt for elevene, eller var det som vi har sett tidligere: At elevene ikke ønsket å skille seg ut?

For flere av de elevene vi har fulgt med spesialundervisning utenfor klassen, så var dette ikke den eneste formen for tilrettelegging de mottok. Det er derfor vanskelig å si noe om elevenes trivsel ved skolen og føre det entydig tilbake til denne tilretteleggingsformen. Alle de elevene som vi her har omtalt, var totalt sett fornøyd med den formen for spesialundervisning de fikk. Skolene hadde i stor grad fulgt elevenes ønsker om tilretteleggingsform. Elevene trivdes i de klassene de hadde gått i og var en del av klassemiljøet.

Vi så av observasjonseksemplene som ble gitt på eneundervisning og undervisning i liten gruppe at elevene fikk tett oppfølging, at opplæringen befant seg innenfor elevenes utviklingssone og at lærerne bygde stillas for elevene ved å hjelpe dem videre når de sto fast. Dette er tilrettelegging som faller inn under det vi har kalt Perspektiv 2 (se avsnitt 2.1) og hvor læreren tilrettelegger for elevenes læring. Av elevenes kommentarer på hvordan det føltes å motta tilrettelegging utenfor klassen kan det se ut til at en del av elevene forsto nytten av at læreren kunne gi dem tett oppfølging og at opplæringen var tilpasset deres faglige nivå, og at de derfor syntes at det var greit å gå ut av klassen i noen timer. Men det var samtidig tydelig at elevene likte seg godt når de fikk være sammen med klassen. Kanskje det beskjedne omfanget av timer utenfor klassen også gjorde at elevene ikke mistet så mye av klassefellesskapet. Sammenligner en for eksempel disse elevene med elevene som gikk grunnkurs over to år og som bare hadde gym og studieretningsfag sammen med ordinære elever (se avsnitt 5.3.1), så var elevene som bare hadde segregert undervisning i et par timer i uken, en del av den ordinære klassen i langt større grad. Dette kan tyde på at omfanget av segregert undervisning også er av betydning for elevens tilhørighet til et klassemiljø. De elevene som fikk ekstratimer og som samtidig fulgte full timeplan, unngikk å miste noe av det som foregikk i de ordinære timene. Imidlertid førte dette til en merbelastning som opplevdes tung for elevene.

Både de elevene som tok vkII over to år og elevene som tok grunnkurs over to år, og som også mottok ekstraundervisning deltok bare i om lag halvparten av den ordinære klassens timer, og opplevde derfor ikke problemer i forhold til at ekstratimene medførte en for stor arbeidsbelastning. Det disse elevene mistet var deler av klassefellesskapet, ved at de ikke var til stede i alle timer. En av elevene dette gjaldt oppga ikke dette som noe problem, eleven syntes det hadde gått greit å få venner blant ordinærelever og at det ikke var noe problem å bli kjent med nye

elever det andre året. Det var tydelig at denne eleven la mest vekt på fordelene ved at opplæringstilbudet ble tilpasset hennes kapasitet. En annen elev pekte imidlertid på at hun grudde seg til at de skulle gå sammen med nye elever året etter, og at det var flaut å ikke være ferdig samtidig med de andre. Samtidig så også denne eleven at den mest realistiske måten å fullføre og bestå på var hvis hun fikk bruke lenger tid. En må altså gjøre en avveining mellom hva som er viktigst, å være sammen med klassen hele tiden og få med seg alt det sosiale, eller å legge opp opplæringen slik at eleven har størst mulig sjanse for å fullføre og bestå. Hva som er viktigst for eleven vil kunne variere for ulike elever, etter om behovet for et sted å være eller behovet for et sted å lære er størst.

5.5 Tolærerundervisning

Med begrepet tolærerundervisning sikter vi til at det er minimum to lærere til stede som deltar i tilretteleggingen av elevenes arbeid i klasserommet. Tolærerundervisning er den tilretteleggingsformen som flest elever i vår undersøkelse fikk i videregående opplæring, mens det var kun et lite fåtall som hadde hatt det på ungdomsskolen (se avsnitt 4.2.1).

Elever ved i alt fem av skolene mottok ekstra hjelp og støtte ved at det var en ekstra lærer inne i klassen. Det var riktignok ikke alle elevene vi fulgte ved alle disse fem skolene som hadde tolærerundervisning. Ved tre av skolene mottok alle elevene tolærerundervisning, og ved de to siste mottok over halvparten av elevene tolærerundervisning. I alt mottok 35 av elevene i prosjektet tolærerundervisning i løpet av sin videregående opplæring. Ved den skolen hvor det ikke ble brukt tolærerundervisning, var det imidlertid blitt foreslått av skolen for et par elever, men elevene ønsket ikke dette (se avsnitt 5.4.3).

Flere av elevene hadde i tillegg til andre tilretteleggingsformer tolærerundervisningen i en eller annen form, som en del av den spesialundervisningen de mottok. Ved tre skoler ble tolærerundervisning brukt for elever som hørte til ordinære klasser. Også elever som gikk på grunnkurs over to år mottok tolærerundervisning (se avsnitt 5.3.1, 5.3.2 og 5.3.3). Ved den skolen hvor elevene fikk tilrettelegging gjennom utdanningsgrupper, var det i utdanningsgruppene og i en del av teoriundervisningen to lærere (eventuelt en lærer og en utdanningsleder) til stede. Vi omtaler ikke denne tilretteleggingsformen i dette avsnittet, men under 5.2.

Omfanget av bruken av tolærerundervisning varierte fra skole til skole. Ved to skoler som hadde tilretteleggingen gjennom grunnkurs over to år og en skole hvor elevene hørte til ordinær klasse, ble tolærerundervisning brukt i om lag halvparten av undervisningstiden for alle våre elever ved disse skolene. Ved de to siste skolene varierte omfanget av bruk mellom ulike elever. Noen elever hadde det kun i noen få timer per uke, mens andre hadde det i opp til 21 timer.

Hvordan tolærerundervisning ble gjennomført, varierte også fra skole til skole. I noen tilfeller var de to lærerne likestilte, mens lærer nummer to i andre tilfeller

satt ved siden av den eller de som hadde rett på hjelp og ga dem ekstra oppfølging. Det var også tilfeller hvor lærer nummer to hovedsakelig fulgte enkelte elever, men også kunne hjelpe andre i klassen hvis de hadde tid til det.

Ved den skolen som ga spesialundervisning i utdanningsgrupper, var de to lærerne helt eller tilnærmet likestilt. I vår undersøkelse var den formelle kompetansen til lærer nummer to varierende. Vi så at lærer nummer to kunne være en faglærer, en lærer med kompetanse i spesialpedagogikk eller en arbeidsleder (fagutdanning innenfor et yrkesfag).

Vi vil nedenfor kommentere bruk av tolærerundervisning i ordinære klasser og grunnkurs over to år hvor det var enten en faglærer eller en spesialpedagog som var lærer nummer to. Vi har valgt å skille mellom tolærerundervisning gitt i en slik form at det fungerte som:

- ekstra ressurs til hele klassen,
- støttelærer som følger enkelte elever, men som også kan gi hjelp til andre i klassen, og
- støttelærer for en enkelt elev i klassen.

5.5.1 Ekstra ressurs til hele klassen

Tolærerundervisning som ekstra ressurs til hele klassen er den formen for tolærerundervisning som flest elever fikk, i alt 19 av elevene hadde denne formen for tolærerundervisning. Alle elevene i utdanningsgrupper på Marka videregående skole hadde denne formen for tilrettelegging som ett av flere tiltak, i det meste av opplæringen, både i allmenne teorifag og i den praktiske opplæringen. Dette omtales i avsnitt 5.2. I utdanningsgruppene som ikke besto av mer enn åtte elever, bidro tolærerundervisning til at lærertettheten var høy og at elevene i stor grad fikk jobbe side ved side med lærerne. Lærerne viste og forklarte elevene det de hadde behov for når de støtte på noe de var usikre på, slik at eleven slapp å vente og dermed spore av. Dette gjaldt særlig for de praktiske fagene. I undervisningen på allmenne fag var det også i enkelte fag bruk av to lærere, men disse var fraværende deler av tiden, noe som førte til at elevene sporet av i lengre perioder.

Vi så i avsnitt 5.3.2 på bruk av tolærerundervisning på grunnkurs over to år på Skrenten videregående skole. I det eksempelet var vår elev svært deltagende i opplæringen i de timene vi observerte tolærerundervisning, mens eleven i en time i et fag eleven strevde med hvor det bare var en lærer til stede, sporet fullstendig av. I dette faget kunne det se ut som at eleven hadde hatt behov for at noen fulgte spesielt med på ham og kunne sørget for at ikke avsporingsmulighetene hadde ligget så nær for hånden (eleven surfet på nettet i stedet for å skrive prosjektbeskrivelse). I de timene denne eleven hadde tolærerundervisning, var den gitt som ekstra ressurs til hele klassen, noe som fungerte svært godt. Det var i tillegg til vår elev flere elever i denne klassen som trengte særskilt oppfølging.

Vi vil nå se nærmere på bruk av tolærer som ekstra ressurs til hele klassen. I alt var det fire av våre elever ved to skoler som mottok denne formen for tolærerundervisning i ordinær klasse.

Nedenfor presenterer vi to eksempler fra to klasser ved samme skole, Lia videregående skole, hvor tolærerundervisning fungerte som ekstra ressurs for hele klassen.

I det første eksempelet var vi vitne til en hel dag på studieretningsfag på vkt yrkesfag, hvor en av våre elever gikk i ordinær klasse. I dette eksempelet var det elleve elever, en sivilarbeider og to lærere, (klassestyrer og støttelærer) til stede. Støttelæreren og sivilarbeideren kom først etter et par timer. Elevene skulle denne dagen produsere et produkt som ble solgt til kjøpere samme dag. De skulle lage i stand og servere et flere retters måltid. Elevene var på kjøkkenet en hel skoledag og det de skulle arbeide med måtte bli et presenterbart produkt innen en gitt frist. Elevene hadde derfor et reelt press i forhold til bruk av tid og produktets kvalitet, et press som i stor grad tilsvarte kravene til et serveringssted. Dette innebar at elevene derfor hadde opplæring i en delvis reell arbeidssituasjon, noe som er et av kjennetegnene ved mesterlære (se avsnitt 2.3).

Arbeidet var organisert slik at hver elev, og i noen tilfeller to elever sammen, fikk ansvar for en rett. Vår elev hadde ansvar for en rett alene. Eleven fant oppskriften i en kokebok. Læreren forklarte at han skulle lage fire stykker og at han derfor måtte gange oppskriften med fire. Eleven ganget alle ingrediensene med fire og skrev svaret med blyant ved siden av hver ingrediens i oppskriften. Dette tok litt tid. Da eleven var ferdig med å regne ut hvor mye han skulle ha av hver ingrediens, viste han det til læreren og spurte han læreren om det han hadde gjort var riktig. Læreren svarte bekræftende på dette. Da vår elev hadde fått bekræftet at oppskriften var riktig, begynte han med en gang å måle til og blande ingrediensene.

Støttelæreren kom et stykke ut i tredje skoletime. Da var det flere elever som trengte oppfølging enn det hovedlæreren kunne følge opp. Støttelæreren gikk rundt og hjalp de elevene som ba om hjelp. Elevene i denne klassen varierte i grad av selvstendighet og innsats og kunne grovt deles inn i tre kategorier. Enkelte var mer opptatt av andre ting enn sine oppgaver. Disse elevene gjorde også mye feil og læreren måtte komme inn å "redde" arbeidet deres. Et par elever var veldig selvstendige og arbeidet jevnt. Andre var langt mindre selvstendige, de ba mye om hjelp og veiledning, særlig søkte de bekræftelse på at det de gjorde var riktig. Vår elev hørte til denne elevgruppen. Han jobbet systematisk og jevnt, og gjorde alt riktig. Han lot seg ikke distrahere av andres avsporinger. Han spurte hver gang han var usikker. Da forklarte læreren ved å bekræfte om det var rett det han gjorde eller ved å stille spørsmål tilbake om hva han hadde gjort og om hva som sto i oppskriften. På den måten fikk læreren elevene til å reflektere over hva han hadde gjort og at det burde være riktig siden det stemte overens med oppskriften. Da vår elevs matrett var i ovnen, var eleven veldig påpasselig og spurte flere, både lærere og medelever om de var ferdige, eller om de burde stå i ovnen en stund til. Han dob-

beltsjekk for å være sikker på at det ble bra, han spurte heller en gang for mye enn for lite.

Dette eksempelet viser læringsarbeid på et kjøkken hvor elevene fikk oppgaver de skulle løse. De løste oppgaven delvis på egenhånd og delvis med veiledning fra en av lærerne. Det var mange av elevene som trengte hjelp og støttelæreren hjalp flere av elevene minst like mye som han hjalp vår elev. Når elevene spurte om hjelp varierte veiledningen lærerne ga. Enkelte ganger spurte læreren elevene hvordan de trodde det kunne gjøres og hvordan de ville løse det, og på den måten diskuterte de seg frem til en løsning. På den måten bygde læreren stillas gjennom dialog. I andre tilfeller viste læreren elevene samtidig med at de forklarte hva de gjorde og hvorfor. Dette er også en form for stillasbygging hvor elevene får se hvordan noe gjøres for etterpå å kunne gjøre det samme. Når læreren viste elevene hva de skulle gjøre, ble oppgaven enklere i den betydning at den ble mer konkret enn når oppgaven og forklaringene bare ble gitt muntlig.

I forhold til lærerkontroll og elevkontroll med læringsarbeidet, kan en se at i dette eksempelet var det læreren som kontrollerte hva elevene skulle lage og hvem som skulle lage hva. Elevene hadde lite kontroll med valg av det produktet de skulle utforme. Resultatet av dette var at de fleste elevene, deriblant vår elev, pliktoppfylgende lagde det de hadde fått beskjed om med stor innsats og flid. For vår elev virket det ikke viktig å selv ha kontroll med det han skulle utføre denne dagen.

Vi ser av dette eksempelet at vår elev hadde spesialundervisning innenfor klassens ramme og at dette fungerte etter hensikten, nemlig at eleven fikk den tilrettelegging og tette oppfølging han hadde behov for, samtidig som den ekstra lærerressursen også ga positiv effekt for medelevene. Flere av medelevene så ut til å trenge like mye veiledning som vår elev.

Eleven det her er snakk om oppga i et intervju første året at han trivdes godt på skolen. Da eleven så tilbake på sine to år ved skolen i et intervju tredje året oppga han at han hadde trivdes godt, han hadde hatt mange venner på skolen og i klassen. Han synes også han hadde lært mye rent faglig. I følge elevens lærer hadde denne eleven hatt en stor utvikling både faglig og sosialt, eleven hadde blitt langt mer selvstendig. En av elevens lærere uttalte i intervju andre skoleår følgende: "Sosialt har ikke han hatt noen problemer. Han er åpen og sosial, og har gode venner. I forhold til klassen har han fungert veldig godt. Det er et ganske tøft klassemiljø, men han klarer seg godt, han er godt likt. Vi har ikke vært spesielt beskyttende".

Denne eleven besto vki i sitt andre skoleår. Eleven ønsket imidlertid ikke å gå ut i lære, men å ta vki i et annet fag innenfor samme studieretning. Imidlertid kom ikke eleven inn på det ønskede opplæringstilbudet og ble stående uten noe skoletilbud tredje året. Etter vår mening kunne det vært gjort mer for at eleven skulle ha søkt flere alternative opplæringstilbud for det tredje skoleåret slik at eleven kunne fått et tilbud også det tredje året.

I det andre eksempelet fulgte vi to elever som hadde tolærerundervisning i studieretningsfag på vki. Vi har valgt å la dette eksempelet bestå av observasjoner i

flere timer i ulike studieretningsfag, fordi utformingen av dem hadde mange fel-
lestrekk selv om det var ulike lærere som hadde ansvar for forskjellige timer. I en
del av disse timene var det to lærere til stede og i en del var det en lærer til stede.
Elevtallet varierte fra syv til ti elever.

Opplæringen foregikk i stor grad ved at elevene det meste av tiden satt og
tegnnet, malte og formet ulike typer materiale. I noen grad ble det også gjennomgått
teori knyttet til dette.

Timene begynte som regel med at det ble gitt beskjeder og med en kort intro-
duksjon til noe nytt de skulle begynne på, eventuelt en repetisjon av hva de holdt
på med. Deretter fant elevene frem materiale og begynte å arbeide med oppgaven.
Noen elever kom raskt i gang, mens andre trengte mer direkte oppfølging og vei-
ledning for å starte, dette gjaldt særlig for den ene eleven. Den andre eleven var
mer selvdreven når det gjaldt formingsaktiviteter. Mens elevene ”formet”, pratet de
med hverandre. Det var en lett og hyggelig tone og elevene så ikke ut til å kvie seg
for å be om hjelp. Elevene hjalp også hverandre til en viss grad og ga hverandre
positive tilbakemeldinger på det de lagde. Lærerne gikk rundt og spurte hver enkelt
hvordan det gikk. De vekslet mellom å gå runder hvor de kommenterte og ga ros
og råd og å sitte ved kateteret.

I en time i tegning fikk elevene i oppgave å tegne draperi. Læreren viste hva et
draperi var og fortalte om ulike teknikker for å tegne dette. Flere av elevene i den-
ne klassen trengte hjelp, den ene av våre elever trengte hjelp litt oftere enn de and-
re elevene. Hun prøvde å tegne en stund på egenhånd før hun tilkalte støttelæreren
og støttelæreren kom bort og hjalp henne ved å tydeliggjøre hva oppgaven gikk ut
på.

Støttelæreren var bare til stede i den første av tre tegnetimer. Støttelæreren
forklarte dette med at: ”De trenger mest hjelp da, de trenger hjelp til å komme i
gang. Jeg hjelper til med å forklare oppgavene. Men det er ikke nødvendig at jeg er
til stede på slutten.” Slik vi observerte situasjonen trengte eleven hjelp også etter at
støttelæreren var gått. Hun henvendte seg til læreren og ba om hjelp. ”Jeg skjønner
ikke hva jeg gjør feil.” Læreren kom bort og satte seg ved siden av henne og sa: ”
Du tegner så smått.” De lo begge to og læreren viste eleven hvordan hun skulle
tegne gensenen. Læreren tegnet mens hun forklarte hva hun gjorde. Eleven fulgte
med og overtok etterpå. Hun trengte hjelp både i oppstarten og underveis i arbei-
det med å tegne. I oppstarten trengte alle elevene forklaringer på hva de skulle
gjøre og flere av elevene hadde behov for at læreren kom bort til dem og hjalp dem
i gang og det var behov for to lærere. I de neste timene hadde en lærer nok tid til å
følge opp de som trengte ekstra tilrettelegging.

Når eleven hadde problemer med oppgaven delte den ene læreren opp oppga-
ven slik at den ble mindre og mer håndterlig. Ved neste forespørsel om hjelp så vi
at læreren viste eleven konkret hvordan hun kunne tegne. Hun fikk dermed et
eksempel på hvordan det kunne gjøres som hun kunne etterligne. Læreren bygde
altså et stillas ved å forklare og vise hvordan det kan gjøres. Eleven klarte å tegne et

draperi bare noen viste henne hvordan det kunne gjøres, oppgaven ble enklere når hun fikk se hvordan læreren tegnet. Eleven klarte å tegne draperiet ved å etterligne det hun hadde observert at læreren gjorde (modellering). Det er tydelig at denne eleven trengte tett oppfølging for ikke å spore av og for å komme videre med arbeidet. Hjelp på veien til å komme videre i arbeidet og ikke stoppe opp ble også gitt i en maletime hvor læreren kom bort til eleven og de diskuterte det hun malte. De pratet om ulike muligheter og snakket om mulig fargevalg. Samtalen endte med at hun skulle begynne å male på andre deler av oppgaven samtidig med at hun skulle tenke litt mer over hva hun ville og bestemme seg siden. Lærer hjalp henne til å se at noe kan legges til side for å tas opp senere når en har fått tenkt mer på det. Samtidig kunne hun starte på noe annet slik at tiden ble brukt godt og hun ikke ble sittende arbeidsløs når hun var i villrede.

I en økt på fire skoletimer om grafikk startet undervisningen med at læreren gikk gjennom grafikk ved hjelp av powerpoint. Presentasjonen tok en hel skoletime. Klassen satt helt stille og hørte etter. Undervisningen var tilnærmet forelesningsaktig, med enkelte innslag av spørsmål stilt fra lærer til elever hvor elevene ble bedt om å komme med eksempler på ulike teknikker og materialer som ble brukt. I presentasjonen dominerte forelesningsformen. Elevene fulgte godt med. Det kunne for en utenforstående virke som at det hos elevene på forhånd var skapt en interesse, noe som gjorde at de fulgte med og gikk i dialog med stoffet som ble presentert. Det bør også bemerkes at store deler av deres opplæring var knyttet til at de selv var aktive, og at det er mulig at de derfor oppfattet det å kunne lytte til en presentasjon som en kjærkommen avveksling. Dette viser at presenterende undervisning i vekselvirkning med andre arbeidsmåter kan ha en berettiget plass innenfor opplæringen også i studieretningsfag på yrkesfag.

Etter presentasjonen sa læreren at de skulle lage grafisk trykk. Hun viste eksempler på slike trykk fra kjente kunstnere og fra arbeider hun selv hadde laget da hun gikk på vki. Elevene fikk beskjed om å begynne å tegne et motiv de senere skulle trykke. De fleste elevene begynte å tegne med en gang, mens enkelte elever blant annet en av våre gikk på Biblioteket for å finne inspirasjon. Den andre av våre elever tegnet en stund, men sporet etter en stund av og ble sittende å se ut av vinduet. Læreren var borte deler av timen, og det tok lang tid før læreren kom bort til henne.

I grafikktimene var det to lærere til stede i den første timen hvor teori ble gjennomgått, mens det i timene hvor elevene skulle være aktive bare var en lærer som var delvis til stede. Vi synes at det virket underlig at støttelæreren bare ble sittende som tilskuer i den tiden hun var i klassen, og at hun ikke var til stede når elevene skulle starte på en ny oppgave. Vår vurdering er at støttelæreren var direkte overflødig under presentasjonen. En annen støttelærer argumenterte nettopp for at det var i oppstartingsfasen av en ny oppgave elevene trengte mest hjelp og veiledning, men da var det bare hovedlæreren som var delvis til stede. I dette tilfelle var altså støttelæreren overflødig da hun var til stede, mens da elevene trengte veiled-

ning i den påfølgende timen i perioder ikke var noen lærere tilstede, verken støtte- lærer eller hovedlærer.

Læringen som foregikk mens vi observerte på studieretning tegning, form og farge vkt, var både lærerstyrt og elevstyrt. Den var lærerstyrt i den forstand at det var lærerne som bestemte hvilke oppgaver elevene skulle arbeide med, og den var elevstyrt ved at elevene hadde ganske stor frihet til selv å bestemme hvordan de skulle løse oppgavene, hvilke motiv de ønsket å velge osv. Både våre elever og de andre var i store deler av tiden på verkstedet aktive og det var lite passiv formidling av informasjon. I tillegg til å gi elevene rammer for læringsarbeidet og bestemme timens innhold, fungerte læreren i stor grad som veileder og tilrettelegger for elevenes eget arbeid. Dette er momenter som karakteriserer dialogisk undervisning og læringsarbeid og til en viss grad også mesterlære.

De to elevene vi her har fulgt hadde en positiv utvikling både faglig og sosialt gjennom tre år. Elevene oppga i intervju både første, andre og tredje året at de trivdes i klassen de gikk i og på skolen. Det ble også påpekt at en del negative forventninger ikke var blitt innfridd. Elevene hadde trivdes bedre og bedre etter hvert som de ble kjent med sine medelever. En av elevenes lærere påpekte i intervju andre skoleår at siden de hadde flere parallelle klasser på samme nivå i samme studieretning, hadde de helt bevisst valgt sammensetningen av klassene. De hadde samlet flere elever med behov for spesialundervisning i samme klasse og bevisst plukket ut medelever til disse: "Det er et godt klassemiljø. Her er det ingen som himler med øynene i forhold til noe andre gjør, til tross for at vi har en del kasus. De er veldig tolerante overfor hverandre og flinke til å inkludere alle. Ved utvalg av hvem som skulle i hvilken klasse la vi spesielt vekt på dette. I denne klassen er det ingen som er veldig kule. Tenk hvordan det kunne vært hvis vi hadde hatt noen her med høy babe-faktor. Det kunne gått riktig ille. Det er ikke alle som tolererer andre elever som er litt spesielle".

Skolen disse elevene gikk på hadde altså hatt en gjennomtenkt organisering av tilretteleggingen i ordinære klasser for elever som hadde krav på spesialundervisning. De elevene som på grunnkurs var sosialt usikre eller som skilte ut seg fra gruppen med ordinære elever ble samlet, og det ble plukket ut medelever skolen antar er mer tolerante og modne enn andre ordinære elever. Klassen som disse elevene gikk i var derfor ikke en helt "normal" ordinær klasse, men en klasse med spesielt utplukkede medelever. På denne måten har skolen forsøkt å unngå mulige uheldige virkninger av å plassere elever med krav på spesialundervisning i en ordinærklasse. Uheldige virkninger av å gå i ordinære klasser kan være at disse elevene skiller seg for mye ut og får negative tilbakemeldinger på dette eller blir ensomme. Resultatene av den bevisste organiseringen av klassene viste at elevene var godt integrert i klassemiljøet. Hvor godt de ville trivdes i en "normal" ordinær klasse vet vi derimot ikke.

Det er tydelig at medelever kan virke positivt inn på den psykososiale utviklingen til elevene og nærmest virke som stillasbyggere og katalysatorer for utvik-

lingen. En av elevenes lærere uttalte i et intervju andre året at det for en av elevene hadde det å få en bestevenninne i klassen betydd mye: "Etter at hun fikk en venninne (i klassen) har hun blomstret opp. Nå smiler hun uoppfordret og hilser, det er mer liv i henne." Det virket ikke som denne venninnen og de andre elevene oppfattet det som uheldig å ha elever i klassen med ekstra behov for oppfølging. Lærerne fortalte i et intervju andre året at også at de ordinære elevene hadde gitt uttrykk for at de syntes det var positivt at de i så mange timer hadde to lærere inne fordi det førte til at alle fikk mer hjelp. Det ble påpekt av en av elevenes lærere at det i denne klassen var tre elever som hadde behov for spesialundervisning, og at det hadde vært helt nødvendig å ha to lærere inne i en del av timene for at alle elevene i klassen skulle få den oppfølgingen de trengte. Begge de to elevene som er omtalt i dette eksempelet fullførte vkI det andre året og begynte på vkII det tredje året. Som tilrettelegging på vkII ble det besluttet at de tre elevene i denne klassen skulle få tilbud om å ta vkII over to år og få støttetimer i forkant (se avsnitt 5.4.1).

Vi skal se nærmere på en av de to elevene og gi en beskrivelse av hvilken progresjon lærere/rådgiver og denne eleven selv syntes hun hadde hatt i denne tiden. Faglig sett var eleven sterk i mange fag og det var særlig i forhold til sosial kompetanse eleven trengte tett oppfølging. Eleven fortalte om mobbing i tidligere skolegang fra både elever og lærere. Hun byttet skole på grunn av mobbingen. Da eleven begynte i videregående skole hadde skolen planlagt skolegangen hennes nøye, de hadde mange møter i forkant av skolestart og mye ble lagt til rette for eleven. Før eleven skulle begynne ga hun beskjed om at ingen av de andre i klassen skulle vite om hennes vansker. Eleven ønsket også å gå i en ren jenteklasse, hun godkjente klasselisten før skolestart i tilfelle det skulle være elever hun kjente fra tidligere skolegang, hun fikk velge klasserom, hun valgte hvor hun ville sitte i klasserommet, det var færrest mulig lærere hadde klassen og alle lærerne var informert om elevens vansker. Dette opplegget viste seg å fungere bra for henne da hun begynte høsten 2000. Læreren trodde imidlertid det ville vært bedre om eleven hadde fortalt de andre i klassen om vanskene.

Da vi snakket med læreren et halvt år ut i første skoleår var hun enda sikrere på at det riktige for denne eleven ville være å fortelle de andre i klassen om sine problemer: "Hadde de andre visst hva hun sliter med, så ville hun helt sikkert ha blitt tatt vare på på en annen måte. Nå har situasjonen faktisk blitt verre. De andre (elevene) tror kanskje ikke at hun vil bli kjent med dem." Samtidig viste det seg at eleven etter hvert er med på sosiale aktiviteter sammen med klassen, noe som overrasket og gledet læreren.

Andre året ved skolen gir læreren uttrykk for at eleven har en del fravær: "Hun kommer mye for sent og hun blir ofte fort sliten. Hun har vært veldig mye trøtt, men det har bedret seg." Andre året fikk eleven en god venninne i klassen, noe som hadde virket svært positivt i forhold til elevenes sosiale atferd. Læreren merket at eleven har forandret seg mye etter at hun fikk en venninne og var godt fornøyd med elevens sosiale progresjon. Tredje året sa eleven følgende om det sosiale ved å

gå på skolen: ” Jeg trivdes ikke det første året. Forholdet til medelever var vanskelig. Jeg var litt forvirra, jeg visste ikke helt hvem jeg var. Jeg sa ting jeg ikke mente. I begynnelsen av andre året traff jeg en som var ganske lik meg. Jeg begynte å snakke med henne og etter det har det bare gått fremover. Det går mye bedre nå.”

Med denne uttalelsen gjorde eleven en vurdering av hvordan hun syntes det har vært å være elev ved skolen disse tre årene. Denne eleven utviklet seg fra å ikke være i stand til å inngå vennskap med andre elever i klassen på grunn av sine problemer, til å føle trygghet i skolehverdagen. Tryggheten mener vi har å gjøre med skolens evne til å ta med eleven når skolehverdagen skulle planlegges. Hun har i løpet av sitt andre år ved skolen knekket vennskapskoden (Ogden 2001). Noe som ses på som vanskelig for elever som viser problematferd. Med det har hun vist at hun har evner til å vise forståelse og innlevelse i forhold til venninnen hun har fått. Hun viser empati i forhold til venninnen og prøver på sin side og tørre og gjøre ting hun før har grudd seg for å gjøre – dette gjør hun for å holde vennskapet ved like. På den andre siden ser hun at hun selv drar fordel av å være sammen med denne venninnen. Det er likevel ikke denne faktoren som synes å være viktigst i vennskapsforholdet. Det viktige synes å være å ha en venninne og resultatet av dette er at eleven føler at hennes problemer er sterkt redusert.

Gjennom sitt vennineforhold deltok hun i større grad enn tidligere i sosiale aktiviteter og snakket med andre mer enn før. I tillegg tok hun kontakt med lærerne og hilste på dem på eget initiativ – noe hun ikke gjorde tidligere. Hun utviste på denne måten selvkontroll i form av at hun regulerte forholdet mellom atferd og følelser i større grad enn tidligere.

Kommentar

Felles for elevene som mottok tolærerundervisning som ekstra ressurs til hele klassen, var at de hadde et ønske om at hjelpen de fikk skulle være minst mulig synlig. Skolen imøtekom dette ønsket ved å bruke tolærersystem og på den måten fikk ikke de andre elevene greie på at disse elevene fikk ekstra hjelp. Det viste seg at de andre elevene også profiterte på det ved at de også fikk mer hjelp. I følge lærerne hadde medelevene syntes at det var en fordel å ha to lærere i stedet for en. De fikk da raskere hjelp når de trengte det. Dette innebærer at tolærerundervisning ikke nødvendigvis fører til en negativ stigmatisering og synliggjøring av enkelte elevers problemer, slik de elevene som ikke ville ha tolærerundervisning i avsnitt 5.4.3 var redd for, men at tolærerundervisning kan innebære en positiv ekstra ressurs for hele klassen. En elev som har rett til spesialundervisning kan dermed tilføre hele klassen ekstra lærerressurser. I mange tilfeller er det jo ikke nødvendig å tydeliggjøre for hele klassen hvem lærer nummer to spesielt er til stede for.

Elevene som mottok denne formen for tolærerundervisning hadde fra de begynte ved skolen fått være med på å bestemme hvordan undervisningen skulle tilrettelegges for dem. Skolen på sin side fulgte elevenes ønsker og sammen kom de frem til ordninger som elevene følte var bra for dem og som skolen syntes fungerte

bra. Skal man lete etter suksesskriterier for å lykkes med både faglig og sosial utvikling vil medbestemmelse fra elevens side være et kriterium av betydning.

Skolens strategi i forhold til å gi elever med behov for spesialundervisning et best mulig tilbud har kommet frem gjennom det tette samarbeidet som eksisterer mellom lærere og rådgivere.

5.5.2 Støttelærer som følger enkelte elever, men som også kan gi hjelp til andre i klassen

I alt syv elever mottok tolærerundervisning ved at det var en lærer som fulgte enkelte elever spesielt, men som også kunne gi andre elever hjelp hvis det var rom for det. I avsnitt 5.3.1 så vi at det for fire elever på Enga videregående skole som gikk på grunnkurs over to år, i enkelte timer var to lærere til stede (i tillegg til assistenter) når elevene hadde opplæring sammen med ordinært grunnkurs. Av både de observasjonene vi gjorde og ut fra opplysninger fra intervjuer, så fikk elevene den støtten de trengte og våre elever var aktive. I følge elevenes lærer fungerte også ordningen med assistenter godt. I våre observasjoner av assistenter i teoritimer og på pedagogiske verksted, så dette ikke ut til å fungere like godt som når det var to lærere til stede.

Det første året observerte vi en time i studieretningsfag på grunnkurs på Skrenten videregående skole. Elevene hadde hatt samme fag i fire timer da vi kom inn til 5. time. Elevene var i gang med å jobbe med en tverrfaglig prosjektoppgave som besto i å lage et produkt og de skulle dokumentere prosessen, det vil si skrive hva de hadde gjort og tenkt og lage skisser og 3-dimensjonale tegninger. Elevene jobbet individuelt, men flere av elevene satt sammen to og to. Elevene pratet samtidig med at de jobbet, de pratet både om oppgaven og om utenomfaglige forhold. Vår elev satt alene hele tiden og virket konsentrert om det han holdt på med. Deler av tiden virket han sikker på hva han skulle gjøre når han formet etter skissen han hadde laget. Innimellom stoppet det opp og det så ut til at han ikke helt visste hvordan han skulle fortsette. Da tilkalte han støttelæreren og de leste oppgaven sammen og diskuterte hva han skulle gjøre. Da støttelæreren forlot ham jobbet han litt videre før han gikk litt rundt i klassen og kikket på arbeidet til to andre gutter. Han gikk og surret litt rundt før han hentet noe formingsmateriale og gikk tilbake til plassen sin. Han satt deretter en stund og jobbet ivrig. Innimellom stoppet han opp og snudde seg og så etter støttelæreren, som var litt rundt omkring i klasserommet og av og til ute av klasserommet. Ved et tilfelle hvor han ikke fikk tak i støttelæreren ropte han lavt på hovedlæreren, som da kom bort til eleven. Hovedlæreren kommenterte elevens oppgave og de lo litt sammen før eleven begynte å jobbe videre. Deretter kom støttelæreren bort og han fikk mer hjelp av henne, hun kom med forslag når han ikke visste helt hvordan han skulle gripe an oppgaven.

Hovedlæreren til denne eleven påpekte i et intervju første året at eleven ønsket å be om hjelp inne i timen når han har behov for det, men at han ellers jobbet mye selvstendig. Denne læreren pekte på at støttelæreren var en nødvendig ressurs for

at alle klassens elever skulle få den oppfølgingen de trengte. ”Det er fint å ha med støttelæreren der, for ellers måtte jeg sitte og forklare veldig mye og jeg ville hatt problemer med å følge opp de andre elevene om jeg måtte sitte og forklare ham mye. Det virker som om de andre elevene også synes det er enklere å spørre støttelæreren”.

Eleven uttalte i et intervju første året at så lenge det gikk greit å få hjelp inne i klassen så ønsket ikke han å gå ut. Elevens lærer uttalte i et intervju foretatt det første året at eleven fungert godt sosialt og at eleven hadde utviklet seg og blitt mye tryggere. Eleven gjorde det godt i studieretningsfagene. Denne eleven fulgte vi bare første året fordi eleven flyttet til et annet fylke.

Vi har også fulgt to andre elever ved samme studieretning i en annen klasse ved samme skole. Den ene eleven valgte å dele opp timene og ta grunnkurs over to år og eksempelet er beskrevet i avsnitt 5.3.3. Eleven besto grunnkurs etter to år. Læreren uttalte i et intervju gjort første året at eleven hadde hatt god nytte av denne formen for tilrettelegging. Eleven uttalte selv første året at hun syntes hun lærte mer av støttelæreren enn av hovedlæreren. Imidlertid hadde hun i følge intervju med elevens lærer andre året ikke ønsket å ta i mot tilrettelegging med støttelærer på vkI. Det ble av skolen påpekt at læreren i studieretningsfagene var flink til å tilrettelegge for eleven der eleven hadde særskilte vansker innenfor klassens vanlige opplæring. Læreren i studieretningsfag oppga at eleven selv ønsket å være en helt vanlig elev, og derfor ikke ønsket å ha noe ekstra. Eleven oppga underveis andre året at hun syntes det var flaut å spørre læreren så de andre elevene hørte hva hun sa, og at hun derfor lot det være. Eleven kunne imidlertid i ettertid se at hun hadde kunnet trenge en støttelærer også på vkI. Eleven fullførte vkI, og begynte å jobbe. Eleven hadde trivdes godt sosialt på skolen. ”Jeg trives bra og kjenner mange. Kult å gå på her, selv om det er litt kjedelig også. Det er godt miljø i klassen. Jeg er sammen med de som jeg gikk i klasse med i fjor, men jeg er ikke sammen med de i fritiden. Jeg har også blitt kjent med mange nye, tre nye i klassen”.

5.5.3 Støttelærer for en elev i klassen

To elever ved Skrenten videregående skole mottok tolærerundervisning ved bruk av støttelærer som ga særskilt hjelp i klassen til en elev.

En elev hadde ved skolestart den første høsten tre timer i uken hvor hun hadde en støttelærer inne i timen. Lærerne påpekte i et intervju første året at hun ikke viste initiativ til å ta i mot hjelpen, og at skolen tok opp dette med eleven. Eleven så selv at hun måtte gjøre noe og foreslo at hun kunne være en time i klassen og to timer utenfor. Hun begynte selv å ta ansvar og spørre om hjelp og prøve og følge med og ikke demonstrere at hun ikke ville ha det. Både sosialt og faglig var det fremgang i dette faget, men det kom seint og eleven endte opp med karakteren 1 i faget. Eleven hadde hatt problemer på skolen av sosial art, som endte med at hun skiftet klasse midt i skoleåret første år. Eleven flyttet fra fylket på slutten av første skoleår og begynte på en annen videregående skole.

For den andre eleven var vi gjennom en observasjon første året vitne til en time i matematikk på grunnkurs yrkesfag for en elev som hadde 13 støttetimer i uken. I denne timen satt en støttelærer ved siden av vår elev hele timen. Timen startet med at elevene fikk tilbake tentamensbesvarelser og at læreren gjennomgikk tentamensoppgavene. Det var en del uro i klassen og læreren brukte lang tid på å roe elevene. Etter gjennomgangen av tentamen delte hovedlæreren ut oppkopierte ark med oppgaver som han sa de måtte jobbe mer med. Vår elev og støttelæreren jobbet sammen. Støttelæreren forklarte hvordan oppgavene skal løses før eleven begynte å jobbe.

Mens elevene satt og jobbet kom en og en elev frem til læreren og fikk opplysninger om karakterer i dette faget. Mange elever pratet og drev med utenomfaglige aktiviteter. Vår elev og støttelæreren ble også ukonsentrert av all uroligheten i klasserommet, og deres arbeid ble til slutt avbrutt.

I denne skoletimen var det mye uro, noe som påvirket vår elevs konsentrasjon om skolearbeidet. I etterkant av timen kommenterte hovedlæreren at elevene klarer å løse oppgaver i faget, bare de ikke er for vanskelige. Dette vitner om at når skolearbeidet legges innenfor elevenes utviklingszone og ikke har for høy vanskelighetsgrad, så mestrer eleven å jobbe med skolearbeidet. Av dette eksempelet og av elevens og støttelærers uttalelser om hvordan spesialundervisningen var lagt opp, ser vi at eleven mottok stillasbygging av støttelæreren ved at hun gjennomgikk oppgavene eleven skulle løse helt til eleven hadde forstått hva han skulle gjøre og hvordan gripe an oppgaven. Støttelæreren bygde også stillas ved å diskutere med elevene hva de skulle gjøre, slik at det ble klart for elevene og oppgaven dermed befant seg innenfor deres nærmeste utviklingszone (se avsnitt 2.1.3). Når dette ble gjort jobbet eleven godt med skolearbeidet.

Denne formen for hjelp som vi observerte ble i intervju med en av elevenes lærere sagt at var typisk for den tilretteleggingen han mottok: "Hjelpen i timen gis ved at det sitter en person ved siden av ham og hjelper ham. Personen følger også eleven ut om han ikke greier å være i timen. Det går ikke an at læreren skal gå ut av timen for å følge han til biblioteket (eleven går ofte på biblioteket når han ikke greier å være i timen). Det må være en ekstra person for å følge han".

For denne eleven var det tydelig for hele klassen hvem støttelæreren var der spesielt for. Vi så hvordan eleven hadde behov for tett oppfølging og veiledning for å ikke stoppe opp, men komme videre med utførelsen av skolearbeidet.

Eleven gikk ett år på grunnkurs før han andre året startet på folkehøgskole. Da vi intervjuet eleven første gang høsten 2000 trivdes han veldig godt med å være elev ved denne skolen. Han fikk all den hjelpen han følte han trengte og syntes han var kommet i en hyggelig klasse. Hjelpet behovet til eleven var stort: "Det sitter alltid en voksen ved siden av meg. Jeg føler meg mye tryggere da." I tillegg slet han faglig i et par fag og fikk hjelp av støttelæreren med disse. Han hadde også vært plaget av mobbing på ungdomsskolen. Eleven uttrykte at verken lærere eller elever

forsto hva han slet med på ungdomsskolen, men han fortalte at da han begynte på videregående skole følte han at det forandret seg.

Elevens lærer uttalte første året at eleven hadde hatt både faglig og sosial progresjon. Læreren pekte på at eleven hadde hatt stor fremgang i forhold til det eleven slet med. Eleven trivdes i den klassen han gikk og hadde fått økt selvtillit. Eleven selv påpekte i et intervju første året at han var glad for å gå på skolen, at han trives i klassen og at han fikk all den hjelpen han trengte. Både eleven og lærerne var fornøyd med den hjelpen støttelæreren kunne gi. Læreren fremhevet at det ikke ville gått om ikke eleven hadde fått denne hjelpen. "Om vi ikke hadde hatt støttepedagoger hadde han ikke vært her. Det var veldig smart å gjøre han trygg i begynnelsen. Vi satt inn grådig mye hjelp og oppfølging og det virket."

Da vi møtte eleven høsten 2001 var han totalt forandret fra vårt første møte med ham høsten 2000. Fra å være en "mellomfornøyd" person med en god del plager virket han veldig glad og fornøyd. Gjennom samtalen kom det frem at han hadde brutt omtrent alle barrierer han hadde tidligere. Han syntes å være svært fornøyd med å ha kommet over en periode i livet han ikke trivdes med. Forrige intervju var preget av alle de tingene han ikke kunne gjøre fordi han hadde vansker av ulike slag. I motsetning til den første samtalen var denne preget av optimisme.

På spørsmål om hvorfor han hadde begynt på folkehøgskole svarte eleven at rådgiveren på den videregående skolen hadde anbefalt ham å begynne på folkehøgskole. Eleven hadde selv ønsket å begynne på allmennfag, men rådgiveren hadde rådet denne eleven til ikke å ta allmennfag på grunn av at det ville være store klasser og en hard studieretning som ville bli vanskelig for ham.

Eleven var begeistret over å ha begynt på folkehøgskolen. "Jeg trives! Trives 500 prosent bedre her enn på skolen. Da hadde jeg mye problemer. Dette (folkehøgskolen) er en skole som er bedre". Han fortalte at han i begynnelsen hadde blitt plaget av to medelever. Imidlertid hadde eleven denne gang tatt igjen og de andre elevene hadde fått respekt for ham. Han var tydelig fornøyd med at han hadde klart dette. Etter denne episoden var det ingen som hadde plaget ham, men at han hadde fått mange venner og trivdes veldig godt. Eleven uttrykte også at han var glad for at han hadde flyttet hjemmefra. Han ønsket ikke å flytte hjem igjen, men ønsket å fortsette med å gå på skole. Fra å ha mange problemer som hemmet ham i hverdagen hadde denne eleven blitt en ungdom på 17 år som har fått seg venner, han hadde fått selvtillit og visste nå at han kunne hvis han bare ville. "Jeg har blitt som en ungdom skal være. Jeg har blitt ganske vanlig. Jeg lar skjegget gro og sniker meg med (vennene på folkehøgskolen) og tar en øl en gang i blant".

Denne eleven har hatt stor positiv utvikling når det gjelder sosial kompetanse og har særlig fått økt selvtillit. Han finner på aktiviteter med andre elever, han snakker med medelevene, han gir uttrykk for egne meninger og følelser, han sier fra om urimeligheter, urimelige regler og lar seg ikke trække på av medelever. Selvkontrollen har også etter vårt skjønn endret seg ved for eksempel å bryte grenser og regler.

Det virker som om steget over til folkehøgskole var vendepunktet for denne eleven. Han er også et eksempel på at skolen han gikk på så mulighetene for ham på et annet opplæringsløp og at skolen jobbet frem et alternativ til denne eleven, som ser ut til å ha vært svært vellykket. Dette eksemplet viser også at det er flere faktorer som virker inn på avgjørelsen om å slutte ved den skolen elevene begynte på høsten 2000. Utgangspunktet var at eleven ønsket å velge allmennfag, noe lærere og rådgivere på skolen ikke trodde var det beste for eleven og på det grunnlaget jobbet de frem et annet alternativ.

Denne eleven ønsker å ta ansvar – for det har han ikke hatt anledning til tidligere. Han møtte forståelse for sine vansker da han begynte på skolen, noe han ikke kunne fortelle om fra tidligere skolegang i like stor grad. Eleven ble i tidligere skolegang mobbet for sine vansker og fortalte at det gikk ut over selvfølelsen. Trygghet i skolesituasjonen, gode råd for videre valg og flytting hjemmefra så ut til å gi denne eleven en ”ny start”.

5.5.4 Kommentar

Bruken av tolærerundervisning på skolene i prosjektet har vært positiv for elevene. Tolærerundervisning har flere fordeler. Hjelpen som gis ved at det er to lærere til stede i undervisningen kan innebære at den i mindre grad fungerer stigmatiserende for elever med rett til spesialundervisning, enn hvis undervisningen gis utenfor klassen. Videre får eleven beholde fellesskapet med de andre elevene. I tillegg kan det å være to lærere i en klasse innebære at også andre elever får mer hjelp og støtte enn hva en lærer kan gi. På den måten kan medelever faktisk oppleve det som en fordel å ha elever i klassen som trenger ekstra oppfølging. En lærer uttrykte disse fordelene på følgende måte: ”I denne klassen er det mange gråsoneelever. Det er flere i klassen som trenger ekstra hjelp, som har lese- og skrivevansker eller andre ting de sliter med. På denne måten kommer midler tilført en elev til nytte for mange flere elever. Eleven ønsket selv at hjelpen han skulle få skulle være minst mulig synlig”.

Det er vår vurdering at tolærerundervisning gjennomført på grunnlag av god planlegging og med likestilte lærere på læringsarenaen er et meget godt egnet virkemiddel i arbeidet for å gi elever med spesialundervisning en god opplæring.

5.6 Tilfeldig tilrettelegging

Nå har vi sett på ulike former for spesialundervisning som elevene i vår undersøkelse ble tilbudt. På en av skolene, Vidva videregående skole, så vi ikke noe system eller mønster i tilbudet om spesialundervisning. Halvparten av de elevene vi fulgte hadde et konkret spesialpedagogisk tilbud, for eksempel opplæring i smågrupper eller tolærerundervisning. Men fire elever ved denne skolen mottok spesialundervisning som virket mindre planlagt enn for andre elever i undersøkelsen, og valget av og formen på tilretteleggingen virket mer tilfeldig enn gjennomtenkt.

En elev oppga første høsten at han ikke hadde fått noe tilbud om spesialundervisning. Elevens lærere fortalte imidlertid at eleven ikke ønsket å ha noen synlig tilrettelegging, eleven ønsket ikke å gå ut av klassen og ville heller ikke ha en ekstra lærer inn i klassen. Læreren pekte på at den spesialundervisningen eleven mottok var at eleven fikk lettere oppgaver enn sine medelever. Denne eleven hadde mye fravær første året og sluttet etter ett år.

En annen elev gikk i en klasse hvor det deler av tiden var to lærere til stede. Men denne ekstra læreren var der på grunn av tre andre elever som hadde stort behov for tett oppfølging. Læreren mente at denne eleven var en helt "vanlig elev" uten behov for spesialundervisning: "Han skiller seg ikke spesielt fra de andre elevene. Han har litt problemer med skriving, og får derfor lov til å bruke PC. Men det er mest i forhold til holdninger at problemene hans ligger. Han er negativ, gidder ikke gjøre det han ikke skjønner vitsen med. Han blir tverr når han ikke ser at han har behov for å lære det som står på dagsorden".

Læreren pekte på at han hadde fått tilbud om å gå på pedagogisk verksted hvor han kunne gå for å få ekstra hjelp, men at eleven ikke var interessert i dette. Læreren fremhevet at de hadde tatt tak i det eleven slet med i forhold til sosiale ferdigheter: "Vi har jobbet mye med holdningene hans. Sosialt har han blitt mye bedre. Nå kan han samarbeide, hjelpe andre svakere elever, han er åpen for å ta imot veiledning og det som er bestemt".

Denne elevens lærer var ikke spesielt positiv til tolærerundervisning. Læreren pekte på at tolærersystem kan være fint når det fungerer, men at ikke alle lærere er like greie å samarbeide med. Han pekte på at enkelte hadde en tendens til å bli "radiatorvarmere". Det som læreren opplevde som positivt med tolærerundervisning var muligheten til å dele klassen i to grupper.

For en tredje elev hadde lærerne slått tre klasser sammen i den praktiske delen av opplæringen slik at det var tre lærere til stede. Men dette er ikke det samme som tolærerundervisningen, for selv om det var flere lærere til stede var ikke lærertettheten høyere enn om klassene hadde hatt opplæring hver for seg. Denne eleven begynte på grunnkurs første året, men hadde mye fravær og sluttet før skoleåret var omme. Eleven begynte på grunnkurs igjen andre året, også dette året hadde han en del fravær og besto ikke grunnkurs. Eleven fikk allikevel begynne på vkt tredje året og ta opp den eksamenen han manglet for å bestå grunnkurs. Men eleven strøk også tredje året på grunnkurseksamen.

En fjerde elev mottok ingen spesialundervisning det første året, men mottok andre året tolærerundervisning når eleven hadde praktiske studieretningsfag. Tolærerundervisningen var ikke begrunnet ut fra elevens behov, men ble iverksatt på grunn av at skolen hadde en "overtallig" lærer. Eleven forklarte i et intervju andre året at han hadde hatt problemer med å følge med i første klasse: "Jeg ble skuffet over miljøet og undervisningen, fordi jeg ikke klarte å kommunisere med læreren. Jeg har litt trøbbel med å forstå alt i undervisningen. Jeg har vært vant til støtteundervisning og da ble det vanskelig for meg på grunnkurs. Det var faktisk det jeg ble

mest skuffet over. Jeg ville at lærerne skulle brydd seg litt mer og fått en annen undervisning. Vi hadde veldig mye teori. Hvis det gikk for fort gikk det nesten ikke an å spørre, og da gikk jeg glipp av det”.

Læreren påpekte at denne eleven trengte mer tilrettelegging enn det han fikk første året. ”Han burde fått tettere oppfølging og mer praktisk tilrettelagt opplæring. Han må ha mye hjelp fordi han sporer av. Det virker som det av og til blir kortslutning i forhold til hva han skal gjøre. Konsentrasjonen blir borte og han sporer over på noe annet”.

Andre året ble annerledes for eleven og han følte at det gikk mye lettere enn på grunnkurs. Eleven fortalte at han trivdes mye bedre sosialt på vkI enn på grunnkurs, hvor han var blitt mobbet en del. Læreren kunne også fortelle at det så ut til at det var mindre mobbing av eleven og at han var sammen med noen av elevene i klassen. Eleven hadde hatt en del fravær høsten 2002, men det hadde blitt bedre: ”Jeg tror han liker seg bedre på skolen nå. Vi prøver å demme opp for mobbing, men det er ikke alltid så lett å se de små stikkene elevene kan sende hverandre”. Faglig sett mente læreren andre året at eleven hadde hatt en svak forbedring, men at det var mye igjen å jobbe med. Eleven var også langt mer fornøyd med opplæringen det andre året. ”Han (læreren) jeg hadde i fjor gikk det ikke an å kommunisere med. Nå går lærerne gjerne gjennom en gang til om du ikke forstår”. Eleven likte lærerne andre året godt fordi de forklarte flere ganger og han syntes også at de underviste på en bra måte. Det at vkI klassen hadde en ekstra lærer i timene kan være forklaringen på at eleven følte han kunne få forklart ting som var vanskelig flere ganger.

En av elevens lærere uttalte andre året at det var helt nødvendig med tolærerundervisning og skjønte ikke hvordan de skulle klart seg uten: ”I teoritimene er det en og en lærer og 15 elever. Mens vi på verksted er to lærere. Dette er visst litt luksus. Egentlig skulle det bare vært en lærer der også, men pga overtallighet er de to. Imidlertid skjønner ikke jeg hvordan det skulle gått hvis ikke vi hadde vært når vi har så mange svake elever”.

Da vi snakket med eleven godt ut i tredje opplæringsår, var det mange ting som hadde skjedd. Det viste seg at han hadde strøket i tre av studieretningsfagene på vkI. Eleven hadde fått seg jobb og skulle skrive arbeidskontrakt. ”På opplæringskontoret sa de at jeg ikke fikk det (skrive lærekontrakt) i og med at jeg ikke hadde de tre faga”. Vi har ikke sikker informasjon om skolen fulgte eleven opp etter at han strøk på tre av vkI fagene, men mye tyder på at det ikke har vært noen oppfølging av eleven fra skolens side. Eleven var ikke kjent med at han ikke kunne få lærekontrakt når han hadde strøket i fag på vkI. Da eleven fikk vite det hadde han jobbet i bedriften to måneder. Skolen hadde allerede begynt og han hadde ikke søkt skoleplass. Eleven fikk hjelp av opplæringskontoret, og fikk plass på en annen videregående skole.

Han begynte som fulltidselev der og etter om lag et halvt år fant skolen ut at eleven hadde bestått alle yrkesfagene. Skolen gjorde en vurdering og fant ut at

eleven ikke ville forbedre seg i de fagene han hadde fra før av blant annet på grunn av mye fravær og tilbød eleven at han kun tok de fagene han hadde strøket i og dermed ble delkurselev. Rådgiver fortalte at: "Eleven visste ikke noe om sin egen situasjon, (han) visste ikke hva han hadde karakterer i eller om han hadde bestått eksamener og sånt. Vi måtte finne det ut for ham". Det er tydelig at det hadde vært en fordel om det hadde vært utvekslet informasjon om eleven mellom avgiverskole og den nye skolen.

Skolen ville hjelpe han til å få en jobb i den tiden han ikke hadde undervisning, men det gikk ikke. De hadde vært i kontakt med bedriften han hadde vært utplassert på tidligere, men det ble ikke inngått noe arbeidsforhold. Rådgiveren ved den nye skolen visste ikke hva eleven gjorde når han ikke hadde undervisning ved skolen. Rådgiveren understreket at grunnen til at de visste så lite om eleven var at han var ordinær elev og at det da vanligvis ikke fulgte noen papirer med eleven. Eleven selv sa følgende om å bli delkurselev og hva han gjorde når han ikke var på skolen: "De (på den nye skolen) visste ikke at jeg hadde studieretningsfagene i orden. Etter jul ble jeg delkurselev. Det var ikke vits i at jeg var der (på skolen) hele dagen, så da ordna jeg meg praksisplass når jeg ikke var på skolen. Jeg jobber sammen med fagarbeidere hele dagen (ler og høres stolt ut)".

Eleven virket tredje året mer reflektert enn det vi har kunnet oppfatte fra vårt møte første året. Han fortalte hvorfor forholdet til lærerne første året ikke var så bra og det greide han ikke sette ord på første gang vi snakket med ham. Eleven virket hele tiden målbevisst på hva han vil bli og han har ønsket å gjøre det på normert tid. Han gjennomførte første og andre året, men endte altså opp med å stryke i tre av allmennfagene.

Fra å ikke greie å ha med seg skolemateriell til undervisningen første året, og ta opp igjen fagene han hadde stryk i da han oppdaget at han ikke fikk læreplass, til å skaffe seg praksisplass de dagene han ikke var på skolen tyder det på at eleven har hatt en positiv utvikling. Han har slitt med psykiske- og sosiale vansker hele tiden, men har holdt fast ved målet sitt om hva han skal bli.

Organiseringen av spesialundervisningen og oppfølgingen av denne eleven virket gjennomgående tilfeldig gjennom alle tre årene, og representerer et ytterpunkt i våre observasjoner av spesialundervisning. Det virket som om ingen hadde den fulle oversikt og som tok ansvar for denne eleven og for valg av spesialundervisning.

6 Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging

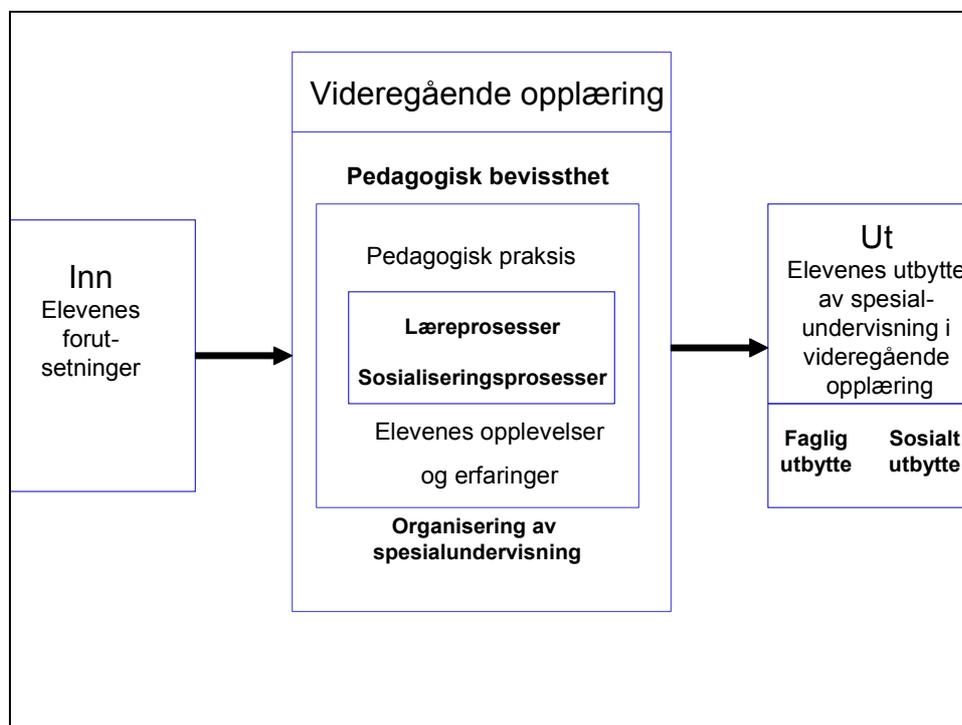
I dette siste kapitlet skal vi forsøke å oppsummere og konkludere, og vi starter med å gjenta prosjektets problemstilling:

Hvilken sammenheng er det mellom den pedagogikk elever med spesialundervisning deltar i på de seks skolene og a) ungdommens triksel mens de er elever, og b) resultater av læringsarbeidet?

Vi har lagt en bred forståelse av begrepet pedagogikk til grunn, og både pedagogisk grunnsyn, organisering av spesialundervisning og den praktiske pedagogiske virksomheten på læringsarenaen er inkludert i vår bruk av begrepet. Alle disse forhold er det redegjort for i kapittel 2.

Vi har arbeidet med problemstillingen innenfor en analysemodell som vi introduserte i figur 1.1, og som vi også viser i figur 6.1.

Figur 6.1 Analysemodell for prosjektet



Prosjektet hadde sitt utgangspunkt i en tidligere omfattende kvantitativ longitudinell studie, hvor Markussen (2000a, 2001) fulgte 777 ungdommer med spesialundervisning gjennom fem år i videregående opplæring. Han fant at de spesialpedagogiske tiltakene som ble hyppigst brukt - a) egne klasser med redusert elevtall, b) å ta ut spesialundervisnings elever fra ordinære klasser til smågrupper og enetimer og c) økning i antall støttetimer med økende behov for spesialundervisning – under betingelsen alt annet likt, hadde enten negativ eller ingen signifikant effekt på oppnåelse av studie- eller yrkeskompetanse for elever med spesialundervisning. På bakgrunn av dette konkluderte han med at spesialundervisning i norsk videregående opplæring ikke virker etter intensjonene. I stedet for å bidra til utjevning ved å løfte de som ligger dårligst an faglig, bidrar spesialundervisning ved sin organisering til å opprettholde og forsterke ulikhet.

En av begrunnelsene for det foreliggende prosjektet var at vi ønsket å utfordre denne konklusjonen. Det ønsket vi å gjøre ved å angripe problemstillingen med en annen metodisk tilnærming enn i Markussens (2000a) prosjekt. Fordi vi hadde en mistanke om at det bak funnene basert på kvantitative analyser av store elevgrupper, skjulte seg en virkelighet som ikke lar seg fange av slike analyser, valgte vi en kvalitativ tilnærming. Vi gjorde ikke dette fordi vi tvilte på konklusjonene hos Markussen (2000a), men fordi vi mente at en kvalitativ tilnærming til det samme spørsmålet, hva er det som virker i spesialundervisningen, kunne nyansere bildet. Nærhet åpner for detaljer man ikke ser på avstand.

For å forsøke å fange disse nyansene valgte vi å gå inn på læringsarenaen til noen elever med spesialundervisning. Vi har studert spesialundervisning på seks forskjellige videregående skoler, og da prosjektet startet var det 48 elever som deltok. Som figur 6.1 viser, har vi studert pedagogikk på tre nivåer, begrunnelsesnivået (spesialpedagogiske begrunnelser), organiseringsnivået (hvordan er spesialundervisningen organisert) og læringsarenanivået (hvordan er den spesialpedagogiske praksis) og forsøkt å lete etter sammenhenger mellom disse forhold og trivsel og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring. I vår søken etter sammenhenger mellom pedagogikk og utbytte har vi også foretatt noen vurderinger omkring betydningen av elevenes forutsetninger, av kjennetegn knyttet til elevene da de begynte i videregående opplæring.

6.1 Elevenes bakgrunn og forventninger

Den nevnte longitudinelle studien til Markussen (2000a, 2001) viste at noen av de kjennetegn som er knyttet til ungdom med behov for spesialundervisning før de begynner i videregående har sterk effekt i forhold til utbyttet av videregående opplæring. Han fant at familiebakgrunn (om ungdommene bodde sammen med både mor og far eller ikke), vanske (årsak til behovet for spesialundervisning) og tidligere skoleprestasjoner (målt med karakterer fra ungdomsskolen) var forhold som, alt

annet likt, hadde større betydning for hvordan elever med spesialundervisning klarte seg faglig i videregående opplæring enn de spesialpedagogiske virkemidlene som ble satt inn (Markussen 2000a s 18, s 170-174).

Fordi vi vet at bakgrunnsforhold har stor betydning for utfallet av videregående opplæring, har vi også i denne undersøkelsen kartlagt noen av elevenes forutsetninger, hvilke kjennetegn de var bærere av da de begynte i videregående opplæring. Vi har sett at de fleste elevene i vår undersøkelse hadde foreldre med et relativt lavt utdanningsnivå og at en relativt stor andel av elevene ikke bodde sammen med begge foreldrene. Vi vet også at elevene i vår undersøkelse hadde atferdsvansker og lettere generelle lærevansker. Mange av dem hadde hatt store og omfattende faglige og sosiale problemer i grunnskolen, og de hadde derfor med seg lav sosial kompetanse og svake faglige skoleprestasjoner fra grunnskolen. Vi vet at alt dette er forhold som peker i retning av at disse ungdommene sannsynligvis ikke vil gjøre det veldig godt i videregående opplæring. Særlig vet vi at det har stor betydning for utfallet av videregående opplæring hvordan elevene har gjort det i grunnskolen og om de har lære- og/eller atferdsvansker. I undersøkelsen har vi imidlertid ikke vurdert betydningen av bakgrunn i forhold til utbytte. Vi har i stedet hatt som en forventning at de aller fleste kunne ende opp med kompetanse på lavere nivå og liten utvikling av sin sosiale kompetanse, og også at mange ville avslutte videregående opplæring før det var gått tre år.

I prosjektet har vi vært ute etter typer pedagogikk med kraft til å motvirke denne prognosen, typer pedagogikk som har vært i stand til å bidra til høy trivsel og god faglig og sosial progresjon, mot alle odds.

6.2 Organisering av spesialundervisningen

I den nevnte undersøkelsen av Markussen (2000a, 2001) var det faglig utbytte som ble undersøkt; hvilke forhold kunne bidra til å forklare variasjon av kompetanseoppnåelse (studie- og yrkeskompetanse eller kompetanse på lavere nivå) blant elevene? Vi vet at utbytte av utdanning er mer enn dette, og dette er også uttrykt i formålsparagrafen i Opplæringslova. Der heter det at skolen skal hjelpe elevene til å bli "(...) gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn. (...) hjelpe elevane og lærlingane i den personlege utviklinga deira" (Opplæringslova §1-2), altså utvikle sosial kompetanse.

Utvikling av sosial kompetanse er selvsagt viktig for alle elever, men mange elever med spesialundervisning vil ha særlig behov for å få hjelp av skolen på dette området. Derfor har vi i den foreliggende undersøkelsen lagt vekt på å undersøke både det faglige og sosiale utbyttet av videregående opplæring blant de elevene vi har fulgt. I tillegg har vi også sett på det vi kan kalle for et underveis-utbytte, hvordan ungdommene har trivdes mens de har vært elever.

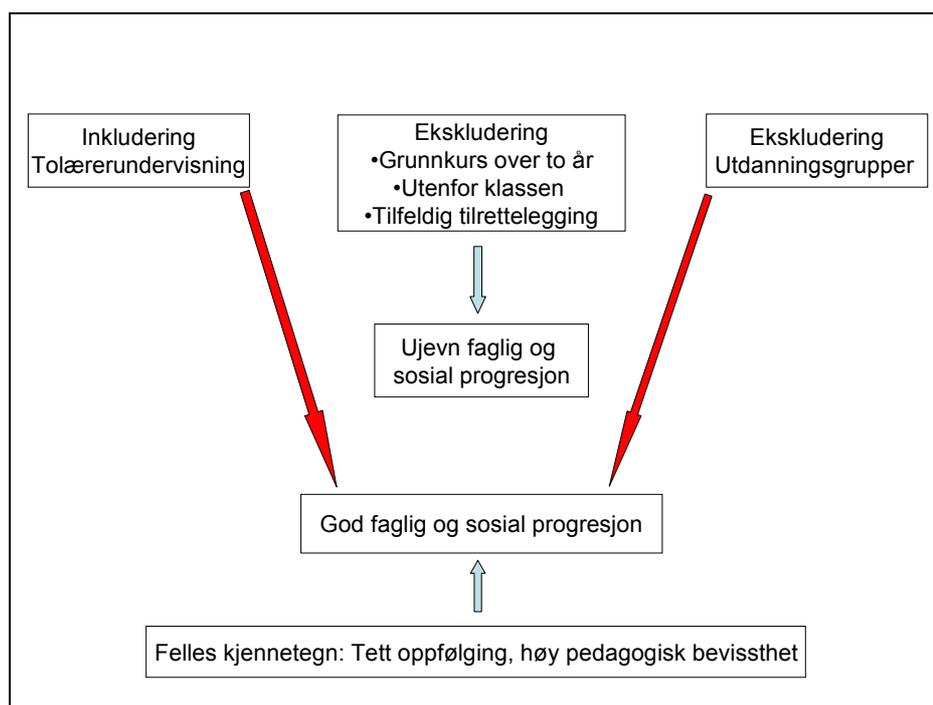
Vi har studert spesialundervisning på seks ulike videregående skoler, og har – som omtalt grundig i kapittel 5 - identifisert fem hovedmåter å gi spesialundervis-

ning på. Som kapittel fem redegjør for, er det ikke slik at hver av disse fem ulike pedagogiske tilnærmingene medfører enten godt eller dårlig faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring. Et av våre funn er nettopp at en tilnærming som kan fungere godt for en elev, kan vise seg å ikke fungere like godt for andre elever.

På de fleste skolene er det heller ikke slik at hver enkelt elev blir utsatt for kun *en* pedagogisk tilnærming, snarere tvert i mot. For eksempel har vi sett elever som går på grunnkurs over to år som også får undervisning i små grupper, på pedagogisk verksted og innenfor tolærerordning. Og vi har sett elever som har tolærerundervisning, men som også har enetimer.

Bak disse tilsynelatende uoversiktlige sammenhengene mellom pedagogikk og utbytte, mener vi at vi kan identifisere noen mønstre. Dette illustrerer vi i figur 6.2.

Figur 6.2 Pedagogikk og utbytte



Figur 6.2 illustrerer at vi har identifisert to pedagogiske tilnærminger som har medført god faglig og sosial progresjon for de fleste elevene som har vært utsatt for disse tilnærmingene. Videre illustrerer figuren at vi har identifisert ulike andre løsninger som har resultert i ujevn faglig og sosialt utbytte. Vi vil kommentere disse ulike tilnærmingene, og starter med tolærerordningen.

På en av skolene, Lia videregående skole, hadde man bevisst satset på en *inkluderende* løsning ved at elevene med spesialundervisning fikk gå i ordinære klasser, og at spesialundervisningsressursene ble brukt til å øke lærerdekningen i klassene: Man praktiserte *tolærerundervisning*. Innenfor praktiseringen av tolærerordningen var

det lite synlig hvilke elever som hadde behov for spesialundervisning. Det ble ikke satt fokus på hvorfor det var to lærere i klassene. I en av klassene ble det ikke en gang opplyst hvorfor det var to lærere fordi eleven som hadde utløst ekstra ressurser ikke ønsket at de andre skulle vite at hun hadde ekstra hjelp og støtte. Vi ser altså at i tillegg til å la elever med spesialundervisning gå i ordinære klasser med to lærere, forsøkte man å unngå stigmatisering av elever med spesialundervisning ved at man nedtonet at det var bestemte elever som gjorde at man hadde to lærere, og i stedet lot tolærerordningen fremstå som en ordening for hele klassen.

I ett fag valgte man også på denne skolen en ekskluderende løsning. To av elevene ble – riktig nok i meget begrenset omfang – tatt ut av klassen til gruppeundervisning og en av disse fikk også enetimer. Begrunnelsen var at eleven på det faglige nivået de var i dette faget ikke ville ha utbytte av undervisningen i klassen. Også på denne skolen trekker man altså en grense, og på en andre siden av grensen er det noen som ikke kan få opplæring inne i ordinær klasse.

Elevene var tilfredse med måten spesialundervisning ble gitt på ved Lia videregående skole, og vi observerte god faglig og sosial progresjon (se 5.5 for en grundig omtale av tolærerordningen ved denne skolen). Alle de tre elevene på denne skolen fullførte vkI etter to år. En av dem avbrøt eller tok en pause i utdanningen sin etter andre år fordi han ikke kom inn på det han ønsket. De to øvrige fortsatte det tredje året med å ta vkII over to år, og vi ser enda et eksempel på at denne skolen valgte en inkluderende strategi for å bringe disse elevene frem mot yrkeskompetanse; de fikk gå i ordinære klasser, de fikk ta tiden til hjelp

En av skolene, Marka videregående skole, ga spesialundervisning innenfor ni *utdanningsgrupper*. Hver av opplæringsplanene for de ni utdanningsgruppene var satt sammen av moduler, delmål og mål fra læreplanene fra grunnkurs og vkI innen en studieretning. Opp læringsplanene var å betrakte som individuelle opplæringsplaner. I løpet av tiden på skolen skulle elevene komme gjennom et 38 ukers opplegg bestående av 30 uker på skole og 8 uker ute i arbeidslivet. Dette kunne de bruke mer enn ett år på, og det var ikke uvanlig å bruke tre år eller mer. Hver utdanningsgruppe hadde 7-8 elever og alle elevene i gruppene hadde spesialundervisning. På hele skolen hadde 72 av 96 elever spesialundervisning, og 56 av de 72 elevene med spesialundervisning bodde på skolen i internat eller bofellesskap. Skolen lå i en landkommune langt fra store befolkningssentra. Det var begrenset fellesskap mellom elevene med spesialundervisning og de ordinære elevene, både i undervisning og fritid.

Denne beskrivelsen viser at skolen har det vi kan kalle *spesialskole-trekk*. Det kan hevdes at elevene som her er plassert utenfor det store fellesskapet som ”ordinær” videregående opplæring er. Man kan argumentere for at disse elevene med sine vansker og sitt behov for spesialundervisning i stedet for å begynne på en ordinær videregående skole, har blitt ”eksportert” til en spesialundervisningsskole som er i stand til å håndtere disse på en måte som det ordinære systemet ikke vil makte.

Alle prosjektelevene på denne skolen uttrykte at de trivdes meget godt. Dette gjentok de alle de tre årene vi snakket med dem. De aller fleste hadde en god faglig og sosial progresjon. Ingen avbrøt utdanningen på denne skolen de tre første årene uten at de hadde fått seg jobb eller at de begynte på et ordinært grunnkurs på en annen videregående skole.

Mellom de to ytterpunktene som Marka og Lia videregående skoler representerer, har vi også funnet noen andre måter å gi spesialundervisning på: Grunnkurs over to år, opplæring utenfor klassen (enetimer, grupper utenfor klassen, pedagogisk verksted, ekstratimer) og mer tilfeldige former for tilrettelegging. Ingen av disse formene har vært rendyrkede, dvs. at elever har mottatt enten bare enetimer eller at de bare har fått bruke lenger tid ved å ta grunnkurset på to år.

Elevene som tok *grunnkurs over to år* gikk på to av skolene i prosjektet. Den ene skolen, Enga videregående skole, var en liten skole med om lag 120 elever hvorav ca en tredjedel hadde spesialundervisning. Elevene med spesialundervisning på denne skolen kan deles i to hovedkategorier. Den ene gruppen var elever i smågrupper hvor fokus var på sosial utvikling og et fremtidig mål om arbeid på en tilrettelagt arbeidsplass. Disse inngikk ikke i prosjektet. Den andre gruppen var elever som tok grunnkurs over to år. Da prosjektet startet holdt begge disse gruppene til i egne undervisningslokaler på et område et godt stykke unna skolens hovedbygning der de ordinære elevene hadde sine klasserom. Vi mener at denne plasseringen av elever med spesialundervisning virker ekskluderende og er med å legge premisser for disse elevenes læringsarbeid. Det ble også fra lærere ved skolen uttrykt bekymring for denne plasseringen. Ikke ved noen andre av skolene i prosjektet observerte vi en slik fysisk plassering av elever med spesialundervisning.

Elevene ved denne skolen som tok grunnkurs over to år gikk i egne grupper og hadde store deler av undervisningen sin atskilt fra de øvrige elevene på skolen, men de hadde også en del av undervisningen sammen med ordinærelever på skolen. Det var også et visst fellesskap mellom elevene med spesialundervisning og de ordinære elevene i fritid. Noen av disse elevene deltok også på pedagogisk verksted. En del av elevene på grunnkurs over to år bodde på skolens internat. To tredjedeler av elevene på denne skolen var såkalte ordinærelever. Det betyr at selv om denne skolen har det vi kan kalle spesialskoletrekk, karakteriserer vi den likevel som en ordinær videregående skole.

Elevenes trivsel varierte, både mellom enkeltelever, men også over tid for samme elev. Da prosjektet startet var det fem elever med fra denne skolen. Tre av disse fullførte tre år ved skolen, alle med kompetanse på lavere nivå, noe som var i tråd med kompetansemålet disse elevene hadde hatt da de begynte i videregående opplæring. Flere av elevene hadde hatt god faglig og særlig sosial progresjon. To av elevene fullførte ikke tre år ved skolen. En fortsatte utdanning på en annen skole og en sluttet. For en av disse ble det sagt fra skolen at man ikke maktet å gi et godt og adekvat tilbud.

Også på en annen skole, Skrenten videregående skole, ble det gitt tilbud om grunnkurs over to år. Her ga man uttrykk for at man ønsket inkluderende løsninger, og at ordningen med egne klasser for elever som tok grunnkurs over to år var en gammel løsning som man ønsket å avvikle, og ordningen ble også avvirket skoleåret etter. Ved denne skolen hadde man valgt andre løsninger for å ivareta elever med behov for spesialundervisning, bl.a. det man kalte vandrende støttepedagoger. Dette var begrunnet ut fra et standpunkt for mer inkludering og mindre ekskludering. De sju elevene som inngikk i prosjektet ved prosjektstart gikk både på grunnkurs over to år og i ordinære klasser. Elevene fikk også tilbud om enetimer, gruppeundervisning utenfor klassen og ekstratimer utenom ordinær timeplan. Skolen uttrykte altså en forståelse for og en prinsipiell holdning for bruk av inkluderende løsninger, men vi så altså bruk av løsninger hvor elevene gikk i egne klasser med redusert elevtall og undervisning utenfor de klassene som elevene tilhørte.

Av de sju elevene ved denne skolen som var med i prosjektet fra starten, var det kun én, som ved å ta grunnkurs over to år og vKI, fullførte tre år ved skolen. Etter dette fikk han seg lære plass. De øvrige seks forsvant av ulike grunner; noen sluttet, noen fikk ikke den skoleplassen de søkte og andre begynte på folkehøgskole. I den siste gruppen skjedde det etter at skolen hadde anbefalt en slik løsning og hjulpet eleven til å søke seg dit. Eleven var meget tilfreds med denne løsningen. Dette viser at det også kan betraktes som et vellykket utfall når en ungdom slutter i videregående skole før det har gått tre år, så lenge ungdommen klarer å manøvrere seg inn i en annen meningsfull aktivitet, for eksempel arbeid eller annen utdanning,

Noen elever fikk også undervisning utenfor den klassen de egentlig hørte til. Dette gjaldt både elever som hadde tilhørighet til en ordinær klasse, og det gjaldt elever som hadde tilhørighet til egne klasser med redusert elevtall. I hovedsak observerte vi fire former for undervisning utenfor klassen. *Enetimer* ble gitt til to av elevene. De gikk på Lia videregående skole og Skrenten videregående skole. Den ene hadde ellers tolærerordning i de fleste fag og den andre hadde de andre fagene i ordinær klasse. *Gruppeundervisning utenfor klassen* ble gitt til sju elever fordelt på Lia videregående skole og Enga videregående skole. To av dem hadde ellers tolærerordning i de fleste fag og de fem øvrige tok grunnkurs over to år. *Pedagogisk verksted* ble brukt på Enga videregående skole og Utsikten videregående skole. På Utsikten var dette en frivillig ordning som var lagt til timer der elevene ellers hadde fri. Svært få av prosjektelevene på denne skolen brukte dette tilbudet. På Enga var pedagogisk verksted en del av timeplanen for elever som tok grunnkurs over to år. *Ekstratimer* utenom ordinær timeplan ble brukt på Utsikten videregående skole og Skrenten videregående skole. På Utsikten i tillegg til pedagogisk verksted og på Skrenten for en elev som ellers tok grunnkurs over to år.

Vi ser altså at når det ble gitt undervisning utenfor den klassen elevene egentlig tilhørte, så ble dette alltid gitt i tillegg til andre tilretteleggingsformer. Det betyr altså at full ekskludering for elever på ordinære videregående skoler ikke ble praktisert. Men samtidig viser denne bruken av undervisning utenfor klassen på fem av

skolene i undersøkelsen, at man på disse skolene må ha vurdert at man ikke var i stand til å gi elevene en tilfredsstillende opplæring inne i klassen.

Den siste formen for tilrettelegging vi har observert, har vi kalt *tilfeldig tilrettelegging*. Med det mener vi at elevene har fått en tilrettelegging som for oss som utenforstående observatører har virket lite planlagt og tilfeldig. Dette knytter seg spesielt til en av skolene, Vidda videregående skole. Det er også vårt inntrykk at man på læringsarenaen på denne skolen ikke alltid hadde oversikt over at elevene hadde spesialundervisning og hvorfor de hadde det. Lærere vi snakket med ga uttrykk for stor frustrasjon over at de hadde fått elever med omfattende behov for tilrettelegging uten å bli informert om dette. Flere av elevene ga uttrykk for mistriivsel, og den sosiale og faglige progresjonen var svært ujevn. Av de ti elevene som inngikk i prosjektet i starten, var det en som fullførte tre år ved samme skole. De øvrige ni forsvant av ulike grunner; noen sluttet, noen flyttet, noen ble langvarig syke og noen fikk ikke den skoleplassen de søkte.

Vi har altså observert to måter å organisere spesialundervisning på som har gitt (så godt som) entydig god faglig og sosial progresjon for elevene: Tolærerordning på en stor kombinert videregående skole, Lia videregående skole, og bruk av utdanningsgrupper på en liten yrkesfaglig videregående skole, Marka videregående skole. Disse skolene har vi kategorisert som henholdsvis inkluderende og ekskluderende. Samtidig har vi også observert en ekskluderende praksis på de øvrige skolene, og her har det faglige og sosiale utbyttet vært varierende. På så godt som alle skolene har vi sett elever som har hatt god sosial utvikling og som har nådd sitt faglige kompetansemål, enten det har vært studiekompetanse, yrkeskompetanse eller kompetanse på lavere nivå. Men forskjellen når vi sammenligner med Lia og Marka videregående skoler, er at på disse skolene har vi altså registrert god faglig og sosial progresjon for (så godt som alle) elevene. Det er på denne bakgrunn vi fremhever pedagogikken på disse skolene.

En nærliggende konklusjon å trekke på bakgrunn av disse funnene er at det fins organiseringer av spesialundervisning som baserer seg på at elevene er ekskludert fra det store fellesskapet som kan gi svært gode resultater faglig og sosialt. Dette er en konklusjon som kan oppfattes å stå i motstrid til Markussens (2000a, 2001) tidligere konklusjon om at elever som får spesialundervisning i ordinære klasser har større sannsynlighet for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse enn elever som får spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall. Dette må imidlertid nyanseres med at denne tidligere konklusjonen ikke utelukker spesialundervisning gitt i egne klasser med redusert elevtall kan gi godt faglig resultat, men sier at sannsynligheten er mindre. Det vi har gjort i dette prosjektet er å identifisere én spesialundervisningsskole hvor elevene får opplæring i egne klasser med redusert elevtall og oppnår gode resultater.

Denne skolen har imidlertid noen særlige kjennetegn som gjør at den ikke uten videre kan sammenlignes med de fleste andre videregående skoler i landet. For det første er den en internatskole, noe som betyr at skolen har ansvar for ele-

vene 24 timer i døgnet og dermed får de en utvidet mulighet til å jobbe med elevenes faglige og sosiale utvikling. For det andre bygger denne skolen sin virksomhet på en pedagogisk grunntanke på en måte som få – om noen – andre skoler i Norge. Dette kommenterer vi nærmere nedenfor i avsnitt 6.4. Og for det tredje har denne skolen en personelldekning som er svært høy, om lag 60 medarbeidere og 96 elever.

Også karakteristikken av denne skolen som ekskluderende kan nyanseres. En kommer ikke bort fra at elever på denne skolen ble tatt ut av det store fellesskapet som utgjøres av alle ordinære videregående skoler, og på den måten var ekskluderte. Men når de først var begynt her, er det ikke sikkert at de selv følte seg ekskluderte. Mange av disse elevene kom fra en ungdomsskoletid hvor de virkelig hadde vært ekskluderte fra fellesskapet og hvor de hadde opplevde å bli betraktet som annerledes av andre såkalte ordinære elever. På denne skolen opplevde mange av dem for første gang et fellesskap med andre, de følte seg ikke annerledes og utestengt. De følte seg akseptert for den de var. På denne måten kunne denne skolen, som ekskluderer elever fra det store fellesskapet, bidra til å gi elevene en følelse av å være inkludert.

Disse vurderingene gjør at vi vil være forsiktige med å si at denne skolens resultater er en dokumentasjon på denne skolens løsning har sin berettigelse i stort omfang. Men det fins forhold ved denne skolens måte å gjennomføre spesialundervisning på, som absolutt har overføringsverdi til resten av skole-Norge. Dette kommer vi nærmere tilbake til nedenfor.

Til slutt i dette avsnittet vil vi trekke frem tolærerundervisningen på den store kombinerte videregående skolen, Lia videregående skole. Her oppnådde man gode resultater med inkludering. Når vi sammenligner elevresultatene på denne skolen med elevresultatene på de øvrige skolene i prosjektet, er det vår vurdering at vi i denne skolens måte å gi spesialundervisning på har funnet en organiseringsform som absolutt har overføringsverdi til andre skoler. Også andre forhold ved denne skolens spesialundervisning har overføringsverdi til andre skoler; også det kommer vi tilbake til nedenfor.

Nå skal vi forlate problematikken rundt organisering av spesialundervisning og se nærmere på det som skjer i den pedagogiske praksisen.

6.3 Pedagogisk praksis

Vi har foretatt omfattende observasjoner på læringsarenaene for elever med spesialundervisning. I kapittel 2 har vi skrevet om pedagogisk grunnsyn, og i kapittel 5 – hvor vi har gjengitt mange eksempler på våre observasjoner – har vi vurdert mye av den pedagogiske praksis i forhold til teorier om pedagogiske grunnsyn. Det er vårt inntrykk at det innenfor den spesialpedagogiske praksis som vi har observert, har vært brukt et stort spekter av ulike arbeidsmåter. Vi har sett bruk av presenterende undervisning hvor læreren enten formidler fakta eller stiller lukkede spørsmål og

hvor læreren styrer og har hele kontrollen over undervisningen. Men vi har også sett sosialinteraktiv undervisning hvor læreren deler kontrollen på læringsarenaen med elevene, hvor læreren går inn i dialog med elevene, stiller åpne spørsmål, bygger stillas og opererer innenfor elevenes nære utviklingszone.

En god del av det læringsarbeidet vi har sett har vært læring gjennom praktisk arbeid hvor prinsippene fra mesterlære har vært anvendt. Det er vår vurdering at dette også har skjedd på den videregående skolen som har valgt konsekvenspedagogikk som rettesnor for sitt arbeid. I elevenes læringsarbeid i utdanningsgruppene har prinsippene fra mesterlære gjort seg gjeldende. Dette er i og for seg ikke i motstrid med konsekvenspedagogikken, ettersom Bay (1995) hevder at opplæringen innenfor en konsekvenspedagogisk tradisjon skal skje gjennom handlingsorientert praksis. Konsekvenspedagogikken ved denne skolen har primært kommet til sin rett i arbeidet med utvikling av elevenes sosiale kompetanse. Det er vår vurdering at praktiseringen av konsekvenspedagogikk på denne skolen har hatt en meget positiv innvirkning på utvikling av sosial kompetanse hos prosjektelevene på denne skolen.

Med utgangspunkt i annen forskning (Markussen 2003, Lindvig og Wærnes 1999, 2000) som viser at den presenterende undervisningsformen fortsatt er dominerende innenfor videregående opplæring, kunne man forvente at dette også ville være tilfellet innenfor spesialundervisning i videregående. Men som det fremgår av kapittel 5 har mye av den spesialundervisning vi har observert på skolene i dette prosjektet vært av sosial-interaktiv karakter. Lærerne har operert innenfor elevenes nære utviklingszone, de har bygd stillas og de har lagt opp til reelle dialoger med elevene.

Det er vår vurdering at den presenterende undervisningsformen har en for dominerende plass i norsk grunnopplæring generelt, og at det ville styrke opplæringen dersom den sosialinteraktive undervisningen fikk en større plass. Vi mener også at dette i særlig grad gjelder for elever med spesialundervisning. Mange av disse elevene vil ha større vansker med å tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger dersom dette formidles presenterende enn om det legges opp til læringsarbeid hvor de kan lære gjennom dialog og praktisk arbeid. Det er derfor vår vurdering at det er en styrke for spesialundervisningen at det i relativt stor utstrekning praktiseres en sosialinteraktiv undervisning i forhold til elever med behov for ekstra hjelp og støtte.

Det er selvsagt forskjell på i hvor stor utstrekning man har praktisert sosialinteraktiv undervisning på de seks skolene og innenfor de fem ulike organiseringsformene for spesialundervisning som vi har observert. Dette går tydelig frem av observasjonene som vi har presentert i kapittel 5. En sosialinteraktiv undervisningsform har i størst grad vært praktisert innenfor utdanningsgruppene og også i undervisningen i allmenne fag på Marka videregående skole. Både på Lia, Skrenten, Enga og Vidda videregående skoler, var det en større blanding av presenterende og sosialinteraktiv undervisning, men med en hovedvekt på sosialinteraktiv undervis-

ning. På den skolen der pedagogisk verksted og ekstratimer var eneste form for tilrettelegging, Utsikten videregående skole, hadde presenterende undervisning en mer dominerende plass. En årsak til dette skillet er sannsynligvis at den sistnevnte skolen er et gammelt gymnas som bærer den presenterende undervisningstradisjonen mye sterkere enn de fem andre skolene, hvorav fire er rene yrkesfaglige skoler og en er en kombinert videregående skole.

Med utgangspunkt i data samlet inn i dette prosjektet, er det ikke mulig å konkludere at skolene der man har praktisert en sosialinteraktiv pedagogikk i spesialundervisningen, har oppnådd en bedre sosial og faglig progresjon blant elevene enn på de skolene der man i hovedsak har praktisert en presenterende undervisning. Men det er et annet aspekt ved undervisningen som etter vår mening står sentralt. I kapittel 5, der vi har presentert en rekke eksempler på observert undervisning og læringsarbeid, har vi flere ganger understreket den *tette oppfølgingen* som elevene har fått. Det er vår vurdering at akkurat dette, tett oppfølging, er et viktig fellestrekk for de elevene som har trivdes godt i videregående opplæring og som har oppnådd god faglig og sosial progresjon. Ikke minst gjelder det de 15 elevene i utdanningsgruppene på Marka videregående skole og de tre elevene på den skolen som i størst utstrekning praktiserte tolærerundervisning, Lia videregående skole. Men det gjelder også flere av elevene på de andre skolene som har oppnådd god faglig og sosial progresjon, bl.a. de som tok grunnkurs over to år på Enga og Skrenten videregående skoler, og som ble tre år på den skolen de begynte på. Også for noen av de som har valgt andre løp enn å fortsette på den skolen de begynte, var dette valget et resultat av tett oppfølging og veiledning fra skolens side. Blant annet har vi sett at et par elever fra Skrenten videregående skole har begynt på folkehøgskole etter anbefaling og hjelp fra skolen, og at dette faktisk har vært et viktig steg for disse elevene i deres faglige og sosiale utvikling. For noen av de som har sluttet, har vi sett at skolen ikke har fått til den samme tette oppfølgingen. Spesielt gjelder dette på den skolen der vi foran har rapport om en lite planlagt og mer tilfeldig spesialundervisning, Vidda videregående skole.

6.4 Pedagogisk bevissthet

Vi har også forsøkt å skaffe oss et bilde av det didaktiske refleksjonsnivået på skolene. Hadde skolene et reflektert forhold til den aktiviteten de drev? Var aktiviteten et forsøk på å iverksette tiltak for å nå definerte mål? Hadde skolene et reflektert forhold til hva spesialundervisning var og hvordan dette må og skal drives? Hadde skolene begrunnelser for valg av organiseringsform og pedagogisk praksis? Hvordan var skolenes bevissthet i forhold til overordnede nasjonale og fylkeskommunale retningslinjer og prinsipper for spesialundervisning?

Gjennom de samtalene vi hadde med ledelsen på skolene da prosjektet startet i 2000, kom det frem at skolene kjente de nasjonale og fylkeskommunale retningslinjene som la vekt på inkludering og minimal bruk av ekskluderende løsninger.

Alle ga uttrykk for at de var enige i dette, men det var også en utbredt oppfatning at ikke alle kunne inkluderes i de ordinære klassene. Det vil alltid være noen som har så store hjelpebehov at de ikke kan være i ordinære klasser. Man kjente altså prinsippene, men forbeholdt seg retten til å definere noen ut av begrepet *alle*.

Etter dokumentstudier, samtaler med ledelsen, intervjuer med lærere og elever og observasjon på læringsarenaen på de seks skolene, er det vår vurdering at bare to av skolene hadde en pedagogisk bevissthet og en tenking omkring spesialundervisning som også manifesterte seg i den praktiske spesialpedagogiske virksomheten.

Den ene av disse skolene var Marka videregående skole, der alle elever med spesialundervisning gikk i utdanningsgrupper. *Læringsarbeidet på denne skolen baserer seg på én pedagogisk grunntanke.* Skolen hadde valgt konsekvenspedagogikk som grunnlag for aktiviteten. Alt som skjedde på skolen skulle i prinsippet relateres til konsekvenspedagogikk. Skolens ledelse viste det. Lærerne viste det. Miljøarbeiderne på internatene viste det. Vaktmestere og renholdere viste det. Elevene viste det. Og foreldrene viste det. Konsekvenspedagogikken gjennomsyret virksomheten på denne skolen, og bevissthetsnivået omkring dette var høyt. Valget av konsekvenspedagogikk som grunnlag for læringsarbeidet var ikke tilfeldig, det bygget på grundige studier og var et bevisst valg. Alle ansatte ble skolert i konsekvenspedagogisk teori og praksis.

Den andre skolen som også hadde et bevisst forhold til spesialpedagogisk praksis var Lia videregående skole der spesialundervisning i hovedsak ble gitt i form av tolærerundervisning. Men denne skolen skilte seg fra Marka videregående skole ved at refleksjonene rundt spesialpedagogisk teori og omsetting til praksis ikke var like klart uttrykte, og heller ikke sprang ut av én definert pedagogisk retning. Men til tross for dette var det tydelig at her lå det til grunn at man ønsket å gi elever spesialundervisning inkludert i fellesskapet med de øvrige elevene. Dette manifesterte seg også i de tolærerløsningene vi så.

Disse to skolene, som hadde en pedagogisk grunntanke og en høy pedagogisk bevissthet i bunnen for organisering og gjennomføring av spesialundervisning, var de to skolene hvor prosjektelevene samlet sett trivdes best og hadde best faglig og sosial progresjon.

Verken gjennom intervjuer, dokumentstudier eller observasjoner fant vi at noen av de øvrige skolene på samme måte som disse to, ga uttrykk for at de bygde sin spesialpedagogiske praksis på en reflektert og begrunnet pedagogisk grunntanke.

Det er vår vurdering at det er viktig for å oppnå gode resultater med elever med spesialundervisning at man har et reflektert og gjennomtenkt forhold til den pedagogiske praksis man driver. Den pedagogiske bevisstheten må være høy, og man må bygge på en pedagogisk grunntanke.

Vi mener at det ikke er avgjørende hvilken pedagogisk grunntanke man bygger virksomheten på, og det er sannsynligvis ikke nødvendig med en så gjennomgripende tilnærming som på

Marka videregående skole. Det som etter vår vurdering er av betydning, er at skolen velger en pedagogisk retning og faktisk legger den til grunn, at det er gjennomtenkt, at skolen har en høy bevisst i forhold til den pedagogiske retningen man har valgt og mener at dette kan gi resultater, samt at ledelsen har ønske om og styrke til å gjøre den pedagogiske retningen til en integrert del av skolens virksomhet.

6.5 Høy pedagogisk bevissthet, inkludering og tett oppfølging

Vi har så langt i dette kapitlet drøftet elevenes trivsel og deres faglige og sosiale utbytte i forhold til den pedagogikk de har vært utsatt for. Vi har drøftet dette i forhold til pedagogikk på tre nivåer: begrunnelsesnivået, organiseringsnivået og læringsarenanivået.

Vi har, som vi sa innledningsvis i dette avsnittet vært ute etter å identifisere pedagogikk med kraft til å motvirke sannsynligheten for at elever med spesialundervisning skal oppnå svake faglige og sosiale resultater. Og vi har funnet elementer til en pedagogikk som kan være i stand til å bidra til høy trivsel og god faglig og sosial progresjon – mot alle odds – for elever med spesialundervisning og en vanskelig sosial og faglig historie fra ungdomsskolen bak seg.

Når vi sammenfatter våre funn på disse tre nivåene kan vi konkludere at på de seks skolene vi har undersøkt, har vi funnet det som avgjørende for om elevene trives og oppnår god faglig og sosial progresjon at skolene har en *høy pedagogisk bevissthet* i forhold til organisering og gjennomføring av spesialundervisning og at elevene får *tett oppfølging*.

Når det gjelder organisering av spesialundervisning har man blant de fem ordinære skolene i undersøkelsen oppnådd best faglige og sosiale resultater for elevene på Lia videregående skole, der man hadde valgt en *inkluderingslinje* i form av tolkerundervisning.

Dette betyr at vår undersøkelse peker i retning av at for å oppnå gode resultater innenfor spesialundervisning, er *høy pedagogisk bevissthet* i forhold til det man driver med svært viktig, man må gjennomføre undervisningen slik at elevene får *tett oppfølging*, og på *ordinære videregående skoler ser det ut til at man kommer lengst med en inkluderingslinje*.

Men vi har også sett svært gode elevresultater på skolen med klare *spesialskoletrekk*. Det er tydelig for oss at denne skolen, med sin velbegrunnede satsing på en pedagogisk retning har hjulpet mange ungdommer og vært et viktig vendepunkt i livet for mange som har kommet skjevt ut. Dette betyr at også ekskludering fra det store fellesskapet – ved å samle mange elever med behov for spesialundervisning på en skole med klare spesialskoletrekk – kan bidra til gode faglige og sosiale resultater.

I en vurdering om en slik skoles berettigelse, må et avgjørende spørsmål være om disse elevene kan få et like godt tilbud på en ordinær videregående skole.

Vi kan ikke uttale oss om hvordan prosjektelevene på Marka videregående skole ville ha klart seg på en ordinær videregående skole. Vi kan anta, fordi vi har sett at elever med lignende problemer og erfaringer som dem, har oppnådd gode resultater på en skole basert på inkludering og tolærerundervisning, at noen av dem, men ikke alle, ville klart seg bra. Men sikre på dette kan vi selvsagt ikke være.

Det vi imidlertid er helt sikre på, er at vi har sett ungdom som fikk en ny start på livet både innenfor inkluderende og ekskluderende spesialpedagogiske kontekster.

Så får det bli en utdanningspolitisk vurdering om man – innenfor en inkluderende videregående opplæring – også skal ha plass til videregående skoler som ekskluderer ungdom fra det store elevfellesskapet for å gi dem spesialundervisning.

Referanser

- Ainscow, Mel (1999), *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press
- Aukrust, Vibeke Grøver (2001): Klasseromssamtaler, deltakerstruktur og læring. I: Dysthe, Olga (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Baker, E.T., M.C. Wang og H.J. Walberg (1994), «The effects of inclusion on learning.» *Educational leadership*, 52 (4), 33–35
- Bandura, Albert (1986): *Social foundations of thought & action. A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall
- Bay, Jens (1982): *Avvikene og ansvaret. På vei mot konsekvenspedagogikk*. Oslo: Cappelen.
- Bay, Jens (1995): *Konsekvenspedagogikkens uddannelsesprinsipper*.
- Bjørgen, Ivar (1996): Læringsformer i videregående skole. Konsekvenser for elevenes læringsprosess og ansvarsfordeling mellom elev og lærer. I: Dysthe, Olga (red.) (1996) *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Booth, Tony og Mel Ainscow (1998), *From them to us. An international study of inclusion in education*. London and New York: Routledge
- Corbett, Jenny & Roger Slee (2000): An international conversation on inclusive education. I: Armstrong F., D. Armstrong & L. Barton (2000) *Inclusive Education. Policy, context and Comparative Perspectives*. London: David Fulton Publishers.
- Dunn, Lloyd M. (1968), «Special education for the mildly retarded – is much of it justifiable?» *Exceptional Children*, Vol. 35, 5–22
- Dysthe, Olga (1995): *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dysthe, Olga (1999): Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring. I *Bedre skole* nr 3, 1999. Oslo: Norsk Lærerlag
- Eckhoff, Nils (1997): *Elever med generelle lærevansker. Opplæring i den videregående skolen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Edvardsen, Edm. (1998): Fravær som er til stede. I: Klette, Kirsti (red.) *Klasseromsforskning – på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Egedius, Henry (1996): *Psykologisk leksikon*. Tano Aschehoug.
- Ekeberg, Torill Rønsen & Jorun Buli Homborg (2001): *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget, 2. utgave.
- Emanuelsson, Ingemar (2003): *Inclusive Education. Policies, Preconditions and Strategies*. Paper at the NFPF 2003 conference. Copenhagen. March 6-9, 2003.
- Fylling, Ingrid (2000): Kjønnforskjeller i spesialundervisningen. Kunnskapsstatus og kunnskapsbehov. NF-rapport nr. 6 2000. Bodø: Nordlandsforskning.
- Fuchs, Douglas og Lynn S. Fuchs (1994), «Inclusive School Movement and the Radicalization of Special Education Reform.» *Exceptional Children*, Vol. 60, 1994, 294–309. Reprint i: Hallahan, Daniel P. og James M. Kaufmann (1995)
- Føllesdal, Andreas (2000): Læring og likeverd: Bør skolen sikre likhet? *Norsk Pedagogisk tidskrift*, 1/2000. Oslo.
- Garnezy, N., Masten og Tellegren (1984): The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology: *Child Development*, no 55.
- Gartner, Alan og Dorothy K. Lipsky (1999), «Disability, human rights and education: the United States». I: Armstrong, Felicity og Len Barton, eds., *Disability, human rights and education*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press
- Gresham, F. M. og Kendell, G. K. (1987): School consultation resaerch: Methodological critiques an future research directions. *School Psychology Review*, Vol 16:306-316.
- Grue, Lars (2000): Medisinsk og sosial forståelse av funksjonshemming. I: Markusen, Eifred (red.) *Menneskeverd – funksjonshemmet i Norge*. Oslo: Gyldendals Akademiske.
- Grøterud, Marit (1989): *Medarbeidersamtalen*. Trondheim kommune: Pedagogisk dagsenter.
- Grøterud, Marit & Moen, Bente Bolme (2001): Tilpasset opplæring – idealer og muligheter. I: Helg Fottland (red.) *Tilpassning og tilhørighet i en skole for alle*. Bergen: Fagbokforlaget Vigemostad & Bjørke AS.

- Hallahan, Daniel P. og James M. Kaufmann (1994), «Toward a Culture of Disability in the aftermath of Deno and Dunn.» *Journal of Special Education*. Vol. 27, 1994, 496–508. Reprint i: Hallahan, Daniel P. og James M. Kaufmann (1995)
- Hallahan, Daniel P. og James M. Kaufmann (1995), *The Illusion of Full Inclusion. A Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon*. Texas: Pro-ed
- Hernes, Gudmund (1974): Om ulikhetens reproduksjon. I: Mortensen M. S. (red.) *I forsknings lys*, s.231-251. Oslo: NAVF.
- Innst.S. nr. 200 (1991-92): *Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring* (St.meld. nr. 33). Oslo.
- Imsen, Gunn (2003): *Skolemiljø. Læringsmiljø og elevutbytte*. Synteserapport fra prosjektet "Læringsmiljøets betydning for elevenes utbytte av skolen" (online). - URL: <http://www.program.forskningsradet.no/reform97/uploaded/nedlasting/Imsen.pdf>
- Kaufmann, A. (1988): *Antisocial atferd hos ungdom. En studie av psykologiske determinanter*. Oslo: TANO
- Lindberg, E. (1999): Sosiale kompetanseforskjeller: Ungdom i institusjonsskole og ungdom i vanlig skole. *Spesialpedagogikk*, 6:38-47.
- Lindvig, Yngve & Jarl Inge Wærnes (1999): *Brukenundersøkelse blant elevene på grunnkurs og spørreundersøkelse blant det pedagogiske personalet i de videregående skolene i Akershus. Skoleåret 1998-1999*. Utdanningsdirektøren i Akershus, Akershus fylkeskommune.
- Lindvig, Yngve & Jarl Inge Wærnes (2000): *Brukenundersøkelsen 1999-2000*. Rapport fra spørreundersøkelsen på grunnkurs og videregående kurs 1. Utdanningsdirektøren i Akershus, Akershus fylkeskommune.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). LOV 1998-07-17 nr 61 (online). – URL: <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html>
- Markussen, Eifred (1995): Dokumentert delkompetanse: sesam, sesam eller en ny illusjon? I: Haug, Peder, red., *Spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, Eifred (1996): *Delkompetanse – benneiljøet i Reform 94*. Kronikk , *Aftenposten* 28.03.96. Oslo.

- Markussen, Eifred (2000a): *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet*. Oslo: Forskningsstiftelsen FAFO.
- Markussen, Eifred (2000b): Intensjon og virkelighet i Norsk spesialundervisning. I *Menneskeverd. Funksjonsbørnet i Norge*. Oslo: Gyldendal Forlag AS. 2. opplag.
- Markussen, Eifred (2001): *Spesialundervisning i videregående – hjelper det?* Norsk Pedagogisk Tidsskrift 5/2001:467-486.
- Markussen, Eifred (2003): *Valg og bortvalg. Om valg av studieretning i og bortvalg av videregående opplæring blant 16 åringer i 2002. Første del i prosjektet Bortvalg og kompetanse*. Oslo: NIFU. Skriftserie nr. 5/2003.
- Mjelde, Liv (2002): *Yrkes pedagogikk fra arbeid til læring – fra læring til arbeid*. Oslo: Yrkeslitteratur as.
- Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar (red.) (1999): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oversatt av Gunnar Bureid. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- NOU 1995:18: *Ny loggning av opplæring. ... og for øvrig kan man gjøre som man vil*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2003:16: *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- OECD 1999: *Inclusive education at Work. Students with disabilities in mainstream schools*. OECD.
- Ogden, Terje (1995): *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10-13-åringer*. Rapport 3. Oslo: KUF.
- Ogden, Terje (2001): Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Patterson, G. (1982): *Coercive family process*. Eugene, Oregon: Castalia Publishing Company.
- Putallaz, M. og Gottman, J. (1982): Conceptualizing social competence in children. I: Caroly, P. og Steffen, J. J. (red.): *Improving children's competence. Advances in child behavioral analysis and therapy*. Vol 1:1-37. Lexington: Lexington Books.
- Schneider, B. H. (1993): *Children's social competence in context: The contributions of family, school and culture*. International series in experimental social psychology. New York: Pergamon

- Sebba, J. Of Ainscow, M. (1996): International developments in inclusive education: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26, 1:5-18.
- Skaalvik, Einar M. og Skaalvik, Sissel (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano.
- Skårbrevik, Karl J. Og Dybdal, Leif Arne (1990): *Søknad og inntak på særskilt grunnlag 1989*. Volda: Møreforskning.
- Sommerschild, Hilchen og Grøholt, Berit (1989): *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: Tano.
- Stølen, Nils M. (2001): Tilbud og etterspørsel for ulike typer arbeidskraft. *Økonomiske analyser 6/2001*. SSB, s.52-58
- Sørli, Mari-Anne (1998): *Liv og leven i skolen. Omfang og utslag av problematferd*. Delrapport 1 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsavansker". Oslo: NOVA. Rapport 12b/98
- Sørli, Mari-Anne og Thomas Nordahl (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsavansker". Oslo: NOVA. Rapport 12a/98
- Thagaard, Tove (2002): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Vislie, Lise (2003): From Integration to Inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, Vol 18, No. 1 March 2003 side 17-35.
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*, M. Cole et al. (red.) Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Tabeller

Tabell 1.1	Oversikt over antall intervjuer og observasjoner gjennom fire år..	25
Tabell 2.1	To ulike pedagogiske perspektiver.	30
Tabell 4.1	Fars og mors yrke. Gjennomsnittlig score på en skala fra 0-13	65

Figurer

Figur 1.1	Analysemodell for prosjektet	12
Figur 1.2	Omfang av datamaterialet, metode og tidspunkt for innsamling...	19
Figur 4.1	Illustrasjon på sammensatte lærevansker	60
Figur 4.2	Faktorer som i følge ungdommene selv påvirket valg av videregående skole.....	75
Figur 5.1	Gjennomstrømning for alle elevene i prosjektet.....	86
Figur 6.1	Analysemodell for prosjektet	159
Figur 6.2	Pedagogikk og utbytte.....	162

Vedlegg 1 Samtykke fra elever

Jeg er blitt orientert om forskningsprosjektet: *Pedagogikkens resultater. Om sammenhengen mellom pedagogikk og trivsel og læringsresultater.*

Undertegnede elev gir samtykke til å delta i prosjektet.

Samtykket innebærer at jeg vil la forskerne som skal gjennomføre prosjektet

1. intervju meg inntil to ganger pr. skoleår,
2. observere undervisning/læringsarbeid på ulike læringsarenaer der jeg deltar,
3. få tilgang til opplysninger om meg som i løpet av prosjektets varighet er registrert skriftlig eller ved hjelp av edb enten ved elevens skole eller ved inntakskontoret i fylket mitt
4. få tilgang til opplysninger om meg gjennom samtaler og intervju med personale på skolen min.
5. få tilgang til opplysninger om meg gjennom samtaler og intervju med mine foreldre/foresatte

Jeg er innforstått med at forskerne som skal gjennomføre prosjektet vil få tilgang til all den informasjonen som samles inn, og at forskerne ved at de skal foreta intervju og observasjon også vil kjenne min identitet. Samtykke er derfor gitt under forutsetning av at NIFU garanterer full anonymitet ovenfor utenforstående.

Det innsamlede materiale vil bli anonymisert etter prosjektavslutning.

Jeg er også gjort kjent med at jeg kan trekke meg fra deltakelse i prosjektet når som helst, og uten begrunnelse.

Denne samtykkeerklæring vil bli oppbevart av prosjektleder så lenge prosjektet varer, og deretter hos NSD.

Undertegnede elev får en kopi av denne samtykkeerklæringen.

Sted

Dato

Elevens navn

Elevens signatur

Vedlegg 2 Samtykke fra foresatte

Jeg er blitt orientert om forskningsprosjektet: Pedagogikkens resultater. Om sammenheng-
en mellom pedagogikk og trivsel og læringsresultater.

Undertegnede gir samtykke til at mitt barn kan delta i prosjektet.

Samtykket innebærer at jeg vil la forskerne som skal gjennomføre prosjektet

- intervju eleven inntil to ganger pr. skoleår,
- observere undervisning/læringsarbeid på ulike læringsarenaer der eleven deltar,
- få tilgang til opplysninger om eleven som i løpet av prosjektets varighet er regist-
rert skriftlig eller ved hjelp av edb enten ved elevens skole eller ved inntakskonto-
ret i fylket mitt
- få tilgang til opplysninger om eleven gjennom samtaler og intervju med personale
på skolen
- få tilgang til opplysninger om eleven gjennom samtaler og intervju med elevens
foreldre/foresatte

Jeg er innforstått med at forskerne som skal gjennomføre prosjektet vil få tilgang til all den
informasjonen som samles inn, og at forskerne ved at de skal foreta intervju og observasjon
også vil kjenne elevens identitet. Samtykke er derfor gitt under forutsetning av at NIFU
garanterer full anonymitet ovenfor utenforstående. Det innsamlede materiale vil bli ano-
nymisert etter prosjektavslutning.

Jeg/vi er også gjort kjent med at eleven kan trekke seg fra deltakelse i prosjektet når som
helst, og uten begrunnelse.

Denne samtykkeerklæring vil bli oppbevart av prosjektleder så lenge prosjektet varer, og
deretter hos NSD.

Undertegnede foresatte får kopi av denne samtykkeerklæringen.

Sted

Dato

Foresattes navn

Foresattes signatur

Foresattes navn

Foresattes signatur

Vedlegg 3 Skoleintervju 2000

1. Vi presenterer prosjektet
2. Vi starter med et generelt, vidt spørsmål:

Dersom dette spørsmålet virker, og de faktisk har noe å fortelle, noe å vise frem, så trengs (kanskje?) ikke flere spørsmål. Da kan vi få vite mye gjennom dette ene, åpne, vide spørsmålet.

Spørsmålet er:

Fortell oss om - og vis frem - særskilt tilrettelagt opplæring / spesialundervisning på deres videregående skole.

- Hvordan tenker dere?
- Hvilke idealer har dere?
- Har dere noen overordnede pedagogiske/spesialpedagogiske prinsipper?
- Hva gjør dere / hvordan realiseres idealene? (organisering, pedagogikk, bruk av kompetanse)

Vi vil svært gjerne at dere relaterer det dere sier eller viser oss, til opplæring og undervisning som ikke er særskilt tilrettelagt opplæring eller spesialundervisning.

3. Delspørsmål som hovedspørsmålet bør gi svar på (og som nok bør stilles dersom så ikke skjer).
 - Hva er spesialpedagogikk (gjærne sammenholdt med allmennpedagogikk)?
 - Hva er spesialundervisning? Er det noe annet enn ordinær undervisning?
 - Hvordan organiserer dere spesialundervisningen?
 - Hvordan begrunner dere denne organiseringen?
 - Er den til det beste for elevene? Hvordan vet dere det?
 - Vet dere noe om hvordan det går med elevene siden?
 - Fordelingen mellom elever med og uten særskilt tilrettelagt opplæring?
 - Hvor mange på internat?
 - Fordelingen mellom elever med og uten særskilt tilrettelagt opplæring på internatene?
 - Noen pedagogiske teorier/teoretikere som ledestjerner?
 - Hva er det dere vil med det dere driver med? Lykkes dere?
 - Hvilke vansker har de elevene som har særskilt tilrettelagt opplæring her?
 - Er dette en spesialscole?
 - Hvordan er den spesialpedagogiske kompetansen blant de ansatte?
 - Brukes den riktig - blant de elevene som har størst behov?
 - Har dere mange sluttere?
 - Er det noe som kjennetegner disse?
 - Hva gjør dere for å holde på dem?
 - Vet dere hvor de blir av?
 - Differensiering - hva er det?
 - Differensierer dere?
 - Hva med begrepet integrert? Hva legger dere i det?

- Enn segregert?
- Er dette en inkluderende skole?
- Noen av elevene dere har i små grupper, ville ikke de oppnå bedre resultater i ordinære store klasser?
- Vil ikke deltakelse blant de "ordinære" elevene forberede særskilt tilrettelagt opplæring-elevne bedre på den harde virkelighet? Eller: driver ikke dere bare med forlenget overbeskyttelse?

Vedlegg 4 Elevintervju høst 2000

1. Innledende "småprat"
Vær oppmerksom på at det her kan komme svar på noe av det som det senere blir spurt om. Merk svaret og ikke spør på nytt
2. Kort orientering om hva samtalen skal handle om
Presenter disposisjonen og tidsramma for samtalen
3. Orientering om prosjektet/undersøkelsen
Dette er et meget viktig punkt. Her skal eleven bli fortalt om prosjektet/undersøkelsen på en slik måte at de føler seg trygge på at
 - dette er ufarlig
 - anonymiteten er sikret
 - dette skal bare brukes til forskningsformål og hensikten er å kunne gjøre elevens skole til en enda bedre skole
 - opplysninger om den enkelte ungdom vil ikke bli misbrukt
 - opplysninger som forskeren får tilgang til om den enkelte elev vil ikke bli formidlet videre til skolen

Punktvis kan følgende tas med i en orientering om prosjektet:

- undersøkelsen skal følge elevene i den tiden de går ved skolen, og eventuelt kontakte dem igjen noen få år etter at de har sluttet for å gjennomføre et intervju om hvordan det har gått etter at de forlot skolen
- mens de er i videregående opplæring vil forskerne være interessert i hvordan de gjennomfører læringsarbeidet/skolearbeidet og hvordan de har det sosialt
- forskerne vil både gjennomføre intervjuer med dem og også observere arbeid på ulike læringsarenaer
- forskerne vil også intervju lærerne om den enkelte elev
- forskeren ønsker også tilgang til opplysninger om den enkelte elev som elevens skole eller inntakskontoret har, f.eks. søknadspapirene til videregående skole
- selv om det vil bli samlet inn mye opplysninger om den enkelte kan både skolen og forskeren garantere full anonymitet. Det vil bare være forskerne som får adgang til alle opplysningene om den enkelte og kan se disse samlet, men de vil ha taushetsplikt og vil ikke formidle noe om enkeltelever tilbake til skolens ledelse, ikke engang opplysninger som forskerne vet at skolen har.
- det som vil bli formidlet tilbake til skolen, vil gjelde hele elevgruppen det er frivillig å delta i denne undersøkelsen
- vi vil be om undertegning av en samtykkeerklæring, dvs. et skriftlig samtykke til å delta i prosjektet. Uten at denne er signert vil ikke vedkommende ungdom bli med i prosjektet
- det er mulig å trekke seg fra prosjektet når som helst og uten begrunnelse

Etter at denne orienteringen er gitt, fortelles at det allerede i denne samtalen vil bli bedt om opplysninger som skal inngå i undersøkelsen, og at det derfor er nødven-

ding å innbente skriftlig samtykke allerede før samtalen begynner. En går så gjennom samtykkeerklæringen avsnitt for avsnitt og forklarer hva formuleringene innebærer. Eleven signerer.)

(Dersom noen vegrer seg for dette, kan det foreslås å gjennomføre samtalen først, for så å signere samtykkeerklæringen etterpå, når de har fått en liten føling med hva dette innebærer. Dersom de etter samtalen fortsatt ikke ønsker å signere, blir informasjonen de har gitt, slettet. Det skal ikke legges press på eleven for å få samtykke.)

4. Orienterer/spørre om bruk av diktafon.

5. Bakgrunn for valg av videregående skole og forventninger til skolen

5.1 Det første vi gjerne vil spørre om er hvordan du fikk vite om skolen?

Formuleres som et åpent spørsmål.

Eleven gir sitt svar, og det krysses for riktig kategori.

Ved noen svar bør det stilles tillegsspørsmål.

Dersom eleven svarer en lærer, spør: Hven/bvilken lærer?

Dersom eleven svarer andre, spør: Hvem?

Dersom eleven svarer en av de muntlige kategoriene, spør: Har du fått noe skriftlig info, lest om skolen noe sted? Hvor?

Dersom eleven ikke svarer kan kategoriene nedenfor brukes som forslag for eleven.

Muntlig	Elevsvar	Elevens kommentar
Rådgiver		
Klassestyrer		
Andre lærere (hvem?)		
Foreldre		
Søsken		
Andre i familien		
Venner		
Andre (hvem?)		
Skriftlig		
Brosjyre		
Skolekatalogen		
Annet		

Utfyllende kommentarer:

5.2 Vi vil gjerne spørre deg om hva du vet om skolen?

Formuleres som et åpent spørsmål. Eleven gis mulighet til selv å fortelle, med egne ord.

5.3 Så vil vi gjerne vite hvilke forventninger du har til tiden din på videregående skole, både faglig og sosialt. Hvordan tror du det blir å være her?

La oss starte med det faglige: Hvordan tror du det faglige kommer til å bli?

Også her skal eleven få anledning til å formulere seg selv.

Dersom eleven ikke selv kommer inn på de nedenstående punktene, kan samtalen dreies inn på dette lyst å lære?

- Hva tror du at du kommer til å lære?
- Tror du at du vil mestre de faglige utfordringene du møter?
- Blir det lettere/vanskeligere enn på ungdomsskolen?
- Kommer du til å lære noe du vil få bruk for siden i livet?

5.4 Så over til det sosiale. Hvordan tror du det kommer til å bli her, sosialt sett?

Også her: Åpent spørsmål, som gir eleven anledning til fri refleksjon. Men trenger han/hun hjelp, så kan de hjelpes i gang med de nedenstående spørsmålene, som det uansett er fint om blir berørt i løpet av samtalen:

- Kjenner du noen andre elever på skolen?
- Hadde du forresten mange venner på ungdomsskolen?

Tilleggsspørsmål:

- Hvor nære var disse vennene? Fjerne/gode/nære?
- Gikk disse vennene på samme skole som deg?
- Hvis ikke: Hvem var de/hvordan var relasjonen?
- Varer disse vennskapene?
- Hvilke varer: De fjerne/gode/nære vennene?
- Tror du at du kommer til å få noen venner her?
- Gleder/gruer du deg til begynne på en skole hvor du kjenner ingen/få?

5.5 Spørsmål til elever som skal på internat/bofellesskap

- Hvordan tror du at det blir å bo på internat?
- Har du noen tanker om hvordan det sosiale livet på skolen vil være?
- Hva er det beste med å ikke skulle bo hjemme?
- Hva er det beste med å skulle bo på internat?
- Hva er det verste med å ikke skulle bo hjemme?
- Hva er det verste med å skulle bo på internat?

5.6 Vi vil gjerne vite om det var du selv som bestemte at du skulle begynne i videregående opplæring?

Evt tilleggsspørsmål dersom eleven sier at han/hun ikke bestemte selv:

- Hvem bestemte det da?
- Mulige svar: Foreldre/foresatte
Jeg i samråd med foreldre/foresatte
Andre (hvem?)

Utdypende spørsmål:

- Er det denne skolen du aller helst vil gå på, eller skulle du ønske at du skulle begynne på en annen skole/ et annet tilbud?

Dersom elevens skole ikke er førsteprioritet, still følgende to tilleggsspørsmål:

- Hvor ville du evt aller helst gått/hva ville du aller helst gjort?
- Føler du at du måtte/burde begynne her?

5.7 Hvorfor har du valgt denne videregående skolen?

Åpent spørsmål, men om eleven selv ikke kommer inn på det, bør det spørre om

- elevens vanske/diagnose/problem

Oppfølgingsspørsmål:

- Hadde du noen vansker eller problemer da du gikk i ungdomsskolen?
- Hvilke?
- Fikk du noe hjelp for å løse disse problemene?
- Hva slags hjelp:
- Hjalp det?
- Har du hatt spesialundervisning?

Eller

- Fikk du noe ekstra hjelp som andre i klassen ikke fikk? F eks enetimer eller gruppeundervisning?
- Har tidligere spesialundervisning hjulpet?

Poenget er å finne ut om eleven selv mener han/hun har hatt utbytte av spesialundervisningen. Har det, slik eleven opplever det, vært noen sammenheng mellom elevens problem, den hjelp eleven har fått type og omfang og elevens utvikling?

5.8 Så vil vi gjerne høre litt om dine fremtidsplaner.

- Først: Hvor mange år har du tenkt å gå på denne videregående skolen?

Eleven svarer, og du følger opp med disse tilleggsspørsmålene:

- Har du noen tanker om hva du skal bruke utdanningen fra denne skolen til?
- Hva skal du gjøre når du er ferdig på denne videregående skolen?
- Hva tror du at du gjør om ti år?

6. Familieforhold

6.1 Hvem (voksne) har du bodd sammen med siste år?

Åpent spørsmål til eleven. Svaret markeres nedenfor

Dersom eleven ikke har noe svar, kan han/hun presenteres for kategoriene neden-

<i>for.</i>	Elevsvar	Elevens kommentar
Mor og far		
Bare mor		
Bare far		
Mor og stefar		
Far og stemor		
Fosterhjem		
Spesialscole e. l.		
Annet, hva da?		

6.2 Dersom eleven ikke bor sammen med både mor og far, hva er grunnen til det?

	Kryss av	
Skilsmisse		Når skilt:
Dødsfall		Hvem er død: Når:
Annet:		Hva

6.3 Har eleven flyttet mange ganger i livet?

Utdyp med å spørre

- Hvordan flyttingene har gått: Har det f eks betydd farvel med vennekrets, og evt problemer med etablering i nytt miljø?
- Når var flyttingen(e)?
- I forbindelse med skilsmisse?
- Andre årsaker til flytting?

6.4 Foreldre/foresattes utdanning og yrke

Spørsmålet stilles for å se om det er noen sammenheng mellom foreldrenes yrke og utdanning, og det som barna deres velger å slå inn på:

	Høyest fullførte utdanning	Nåværende yrke
Mor		
Far		
Stemor (fars samboer)		
Stefar (mors samboer)		
Fostermor		
Fosterfar		
Annen mannlig foresatt (rolle)		
Annen kvinnlig forestatt (rolle)		

7. Elevens historie

7.1 Faglig/skolehistorie

- Hvordan har du gjort det på skolen tidligere?
Husker du karakterer fra 10 klasse i

Norsk	Matematikk	Engelsk	Kroppsøving	Naturfag	Historie

- Hva likte du best å holde på med på ungdomsskolen?
- Hva likte du minst å holde på med på ungdomsskolen?
- Hvilke(t) fag likte du best?
- Hvilke(t) fag likte du dårligst?
- Hvilke(t) fag var vanskeligst på ungdomsskolen?
- Hvilke(t) fag var lettest på ungdomsskolen?
- Har du vært fritatt for deltakelse/karakter i noen fag på ungdomsskolen?
- Har du hatt praksis/vært utplassert i løpet av ungdomsskolen? Omfang?
- Hvordan har du gjennomført grunnskolen (barneskole + ungdomsskole)?
Skoletype: Ordinær skole/spesialskole/alternativ skole?
Klassetype: Spesialklasse/ordinær klasse?
Har du hatt spesialundervisning?
I hvilke fag/hvor stort omfang/organisert?

Her må intervjuer forsøke å få et bilde av først hvilke fag det har vært gitt spesialundervisning i. Deretter hvor mange timer i de ulike fag, og til slutt hvordan dette har vært organisert, som enetimer, gruppeundervisning, med assistent, med to-lærer-system.

- Har du hatt behov for/fått tekniske hjelpemidler/evt tilrettelegging av fysiske omgivelser i grunnskolen? Hvilke hjelpemidler? Hva slags tilrettelegging?
- Har du skulket mye i grunnskolen? Prøv å få et bilde av omfanget?
- Hadde du mye lekser på ungdomsskolen?

Tilleggsspørsmål:

- Ble leksene gjort?
- Evt hvorfor ikke?
- Hvilke fag ble evt ikke gjort?

7.2 Sosial historie

- Hvordan trivdes du på ungdomsskolen?
- Hvem var du sammen med i friminuttene?
- Hvordan likte du lærerne på ungdomsskolen?
- Hvordan var kontakten med lærerne?
- Brydde lærerne seg om hvordan du hadde det?
- Har du vært mobbet på ungdomsskolen, enten av elever eller lærere?
- *Dersom ja på dette spørsmålet, vil du fortelle nærmere om dette?*
- Var det noe du skulle ønske hadde vært annerledes på ungdomsskolen?

8. Bakgrunnsopplysninger

- kjønn
- fødselsmåned og fødselsår
- studieretning de begynner på

- studieretning de søkte på
- grunnskolekarakterer (må hentes inn fra inntakskontoret eller innsøkende skole)
- elevens hjemsted (størrelse/sentralitet/ næringsstruktur/avstand til elevens skole)
- søsken: faglig og sosial skolehistorie for elevenes søsken?
- alder og kjønn på alle

9. Fritid

Hva har du drevet med i fritiden?

- Idrett (hvilken, organisert, medlem i idrettslag, trening hvor ofte, konkurranser, plasseringer, prestasjoner)
- Politikk (partipolitisk ungdomsorganisasjon) miljøorganisasjon (NU, Bellona, NTA) holdningsorganisasjoner (ungdom mot narkotika o.l), andre (4H, speider)
- medlem, aktivitetsnivå
- Band/kor/teater (aktivitetsnivå, opptredener)
- Ungdomsklubb (hvor ofte, rolle)
- Uteliv (disco, kafeer, hjørnet, bil)
- Annet?? Hva da?

10. Har du kjæreste?

- Hvis ja, er det et problem å begynne på videregående? Evt. hvorfor et problem?
- Hvis nei, har hatt?

11. Kriminalitet/rus

- Har du vært i kontakt med politiet?
Hvorfor?
På hvilken måte?
Sonet?
- Har du vært i kontakt med konfliktråd?
Hvorfor?
På hvilken måte?
Utfall av møtet med offer?
- Bruker du rusmidler?
Snus – hvor mye/ofte
Røyk – hvor mye/ofte
Alkohol – hvor mye/ofte
Narkotika – hvor mye/ofte/type
Dersom nei på de ovenstående, har du brukt slikt?

Vedlegg 5 Foreldreintervju høst 2000

Spørsmål og momenter

- 1 Hvorfor går NN på akkurat denne skolen og på denne studieretningen?
- 2 Hvordan hadde han det på ungdomsskolen?
- 3 Hadde han noen venner på ungdomsskolen?
- 4 Hva er elevens vanske/diagnose/problem ?
- 5 Hvilke forventninger har du – på vegne av din sønn eller datter - til tiden på videregående skole, både faglig og sosialt.
Først: Hvordan tror du det faglige kommer til å bli?
- 6 Blir det lettere eller vanskeligere enn på ungdomsskolen her på videregående?
- 7 Fremtidsutsikter
Hvor lenge skal han gå i videregående skole?
Hva kan han bruke utdanninga til?
Hva tror du han gjør om ti år?
- 8 Familie
- 9 Foreldres utdanning
- 10 Fritid
- 11 Sosialt

Vedlegg 6 Lærerintervju vår 2001

1. Lærerens forståelse av hvorfor eleven har spesialundervisning
 - Hvorfor har NN akkurat det opplæringstilbudet han/hun har?
 - Hvorfor har eleven spesialundervisning?
 - Hvorfor går eleven på denne skolen?
 - Hvorfor går eleven på dette tilbudet?
 - Hva er elevens problem/vanske/diagnose?

2. Hvilken form for tilrettelegging har eleven?
 - Hvilken tilrettelegging har eleven og hvordan er den organisert?
 - Fag: Hvilke fag/områder/temaer gis hjelpen i?
 - Organisering: Hvordan gis ekstra hjelp? (enetimer - gruppeundervisning - tolker-system - assistent - ekstra tid på prøver - pc (m/ordretteprogram) - andre tekniske hjelpemidler - pedagogisk verksted - tilrettelagt klasse - 4-gruppe - gk over to år - utplassering/praksis)
 - Tenkes det inkludering? Metoder for å inkludere?
 - Omfang: Hvor mye ekstra hjelp får eleven? Har eleven fått denne hjelpen hele året, eller er den satt inn senere evt i perioder. Angi når og hvor mye?
 - Får eleven rett hjelp? Er omfanget passe?
 - Har andre alternativer vært drøftet? Hvilke?
 - Hvem har bestemt tilbudet? Hvordan er man kommet frem til gjeldende tilbud?
 - Har det vært vurdert å endre tilbud (skole/kurs/organisering av tilretteleggingen?)
 - Tar eleven i mot den hjelpen som tilbys? Vet eleven hvor mye hjelp han/hun er tildelt?
 - Får eleven det han/hun er tildelt?
 - Foregår det lærersamarbeid rundt eleven?
 - Er noe av tilretteleggingen som er gjennomført i tråd med anbefalinger fra PPT i grunnskolen?
 - Har PPT hatt noen rolle i forhold til denne eleven etter at han/hun begynte i videregående?
 - Evt hvilken rolle? Har det fungert /vært vellykket?

3. Planer/mål for læringsarbeidet?

Hvilke planer er lagt for elevens læringsarbeid på kort og lang sikt?

 - Hvilke læreplan følger eleven, ordinær/IOP?
 - Hvordan brukes IOP? (Dødt eller levende dokument?)
 - Foretas det underveisevaluering av IOP? Justeres/revideres IOP?
 - Er det gjort enkeltvedtak? Av hvem? (fylke, rektor)
 - Hva er målet for årets arbeid? Er målet justert siden skolestart? Er målet realistisk?
 - Er det klart hva eleven skal gjøre til neste år / er kursvalg for neste år drøftet/besluttet?

- Hva er målet for hele videregående opplæring? (kompetansemål?) Er målet realistisk?
- Hvor lenge skal eleven være i videregående opplæring?
- Mål for sosial utvikling?

4. Hvordan går det?

Kan du gi et helhetlig bilde av hvordan det går med eleven både faglig og sosialt?

- Hvordan arbeider eleven med lærestoffet sitt?
- Trenger han/hun mye hjelp?
- Tør eleven å be om hjelp?
- Utholdenhet i arbeidet?
- Hvilken pedagogikk utsettes eleven for?
- Differensiering?
- Hvordan kartlegges progresjon? (Brukes elevsamtalen?)
- Er det faglig fremgang å spore?
- Hvordan går det på prøver?
- Er det faglige potensialet større enn det eleven får vist?
- Hvordan fungerer eleven i klassen?
- Er det sosial fremgang å spore?
- Trives eleven - har han/hun det bra?
- Hvordan er forholdet til medelevene?
- Har han/hun venner i klassen på skolen?
- Er eleven utsatt for mobbing / evt har vært?
- Lekser? Omfang - tilpasning til elevens nivå - gjøres leksene?
- Fravær?
- Har eleven mange lærere?
- Hvordan er forholdet mellom elev og lærere? (Kjemi)
- Hvilke kompetanse har elevens lærere?
- Er det spesialpedagog(er) ansatt på skolen?
- Arbeider denne/disse i forhold til eleven?
- Hvordan går det for eleven å bo på internat?
- Følger eleven opp sine internatforpliktelser?
- Får eleven hjelp/støtte/oppbacking i sitt skolearbeid fra foreldre/foresatte?

5. Evaluering

Kan du gi en totalvurdering av hvor vellykket skolens arbeid med eleven har vært?

- Hvordan er forholdet mellom plan/aktivitet/mål?
- Har man satt realistiske mål?
- Har man valgt de riktige virkemidlene? Hva ville evt ha vært riktige virkemidler?
- Hva må til for å sette i verk andre riktigere virkemidler?
- Kunne noe vært gjort annerledes?
- Gjør skolen nok for eleven?

Vedlegg 7 Elevintervju høst 2001

1. Innledende "småprat" og kort orientering om hva samtalen skal handle om
Vær oppmerksom på at det her kan komme svar på noe av det som det senere blir spurt om. Merk svaret og ikke spør på nytt
Presenter disposisjonen og tidsramma for samtalen

2. Kan du si noe om hvordan det er å være elev på skolen, hvordan det går, hvordan har du det på skolen akkurat nå?

Faglig:

Hvordan går det faglig?
Føler du at du får til den faglige jobben?
Klarer du å gjøre det du skal faglig?
Føler du at du lærer noe?
Har du mye lekser?
Har du mer lekser nå enn i fjor?
Gjør du mer lekser nå enn i fjor?
Er de vanskelige?
Hva liker du best/minst ved skolen?

Sosialt:

Hvordan har du det
Trivsel - bra/dårlig - hvorfor?
Kan du selv påvirke trivselen?
Hva er bra og hva er ikke bra?
Venner
Andre elever (skole-fritid)
Sosial omgang
Gruer du deg til å gå på skolen
Har du fått noen nye venner i høst
Hvem har du kontakt med i løpet av en vanlig dag
Opplevelsen av å bo på internat – har den endret seg
Mobbing
Er du mer selvstendig nå enn i fjor

3. Kan du fortelle om det opplæringstilbudet du har akkurat nå?

Gk/gk over to år/vkI
Studieretning - er dette samme studieretning som i fjor
Har eleven alle fagene eller er eleven delkurselev
Ekstra hjelp/støtte i noen fag
Hvordan får du denne hjelpen
Inne i klassen/ute av klassen
Enetimer/gruppe/tolærer
Er det noen fag som var vanskelige i fjor som du ikke har lenger?

Er det noen fag der du hadde ekstra hjelp og støtte i i fjor som du ikke har lenger?
Er det noen fag der du hadde ekstra hjelp og støtte i i fjor som du fortsatt har?
Har du fortsatt ekstra hjelp og støtte i dette/disse fagene?
Hva synes du om undervisningen? Hva er bra og hva er ikke bra?
Har du nok hjelp i undervisningssituasjonen?
Kunne noe vært gjort annerledes med hjelpen du mottar?
Hvordan er du fornøyd med måten du får ekstra hjelp/støtte på
Er det noe du skulle ønske var annerledes på skolen akkurat nå faglig?
Hvor mange elever er det i klassen din (jenter/gutter)?
Har du mange forskjellige lærere?
Hvordan er kontakten med lærerne?

4. Kan du beskrive en vanlig time i et fag (du velger fag)?

5. Hvordan var det første året i forhold til hva du hadde tenkt deg?
Ble det annerledes enn du hadde tenkt deg, eller ble det slik du hadde tenkt deg at det skulle bli?
Hva var det som ble annerledes?
Var det noe du skulle ønske hadde vært annerledes på grunnkurset/første året?
Kan du fortelle om noen positive og negative opplevelser siden sist vi snakket sammen
Hvordan gikk det i fjor/besto du grunnkurset?
Fikk du mange nye venner i fjor?
Trivdes du godt på skolen i fjor?
Opplevde du noe mobbing i fjor?
Gruet du deg ofte til å gå på skolen i fjor?

6. Hvilke forventninger har du til andre år i videregående opplæring?

Faglig

Vil du klare fagene bedre eller dårligere i år enn i fjor?
Blir det lettere/vanskeligere enn på grunnkurset/i fjor?
Hvorfor/hvorfor ikke?

Sosialt

Hvordan vil det bli sosialt, tror du?

7. Er du mye borte fra skolen?

Hvor mye er du borte.

Hvorfor er du borte (skulk / lovlig fravær)

Hva gjør du når du skulker

I spesielle fag,

Hos spesielle lærere

Andre elever eller andre ting som gjør at du ikke er med i undervisningen

Hva skjer om du er mye borte – reagerer lærerne og hvordan reagerer de?

Er du mer borte/skulker du mer nå enn i fjor?

Har du hatt lyst til å slutte på skolen? I så fall hvorfor, hva du lyst til å gjøre istedenfor, har du tenkt alvorlig over dette og har du søkt råd hos noen?

8. Har du vært i kontakt med politi/konfliktråd i løpet av det siste året?

Hvorfor?

På hvilken måte?

Sonet

Utfall av møtet med offer i konfliktråd

9. Bruker du rusmidler?

Snus – hvor mye/ofte

Røyk – hvor mye/ofte

Alkohol – hvor mye/ofte

Narkotika – hvor mye/ofte/type

Dersom nei på de ovenstående, har du brukt slikt?

10. Hva gjorde du i sommerferien?

Sommerjobb - hva gjorde du?

Ferie/hvor/hvor lenge/sammen med hvem?

Gledet du deg til å begynne på skolen igjen?

Hvorfor/hvorfor ikke?

11. Hva driver du med i fritida?

Organisert - idrett, politikk

Organisert uorganisert - band/kor/teater, ungdomsklubb (hvor ofte, rolle)

Uorganisert - uteliv, venner (hva gjør dere)

12. Kjæreste?

13. Hvilke planer har du for neste år?

Gk/vkI/vkII/lære?

Fortsette på samme studieretning?

Hva skal du bli når du er ferdig med skolen?

Hva tror du at du arbeider med om ti år?

Vedlegg 8 Lærerintervju vår 2002

1. Elevenes opplæringstilbud nå (vårsemesteret 2002)?

Åpningsspørsmål:

Kan du gi en beskrivelse av elevens opplæringstilbud akkurat nå?

Spørsmål til utdyping?

- a. Har eleven noen form for spesialundervisning?
- b. Hvorfor har elevene spesialundervisning?
- c. Hvorfor går eleven på denne skolen?
- d. Hvorfor går eleven på dette tilbudet?
- e. Hva er elevens problem/vanske/diagnose?
- f. Hvorfor har eleven akkurat det opplæringstilbudet han/hun har?
- g. Hvilken tilrettelegging har eleven og hvordan er den organisert?
- h. Fag: Hvilke fag/områder/temaer gis det ekstra hjelp og støtte i?
- i. Organisering: Hvordan gis ekstra hjelp? (enetimer - gruppeundervisning - tolkingsystem - assistent - ekstra tid på prøver - pc (m/ordretteprogram) - andre tekniske hjelpemidler - pedagogisk verksted - tilrettelagt klasse - 4-gruppe - gk over to år - utplassering/praksis osv)
- j. Tenkes det inkludering? Metoder for å inkludere?
- k. Omfang: Hvor mye ekstra hjelp får eleven?
Har eleven fått denne hjelpen hele året, eller er den satt inn senere evt i perioder. Angi når og hvor mye?
- l. Får eleven rett hjelp?
- m. Er omfanget passe?
- n. Har andre alternativer vært drøftet? Hvilke?
- o. Hvem har bestemt tilbudet? Hvordan er man kommet frem til gjeldende tilbud?
- p. Har det vært vurdert å endre tilbud (skole/kurs/organisering av tilretteleggingen?)
- q. Tar eleven i mot den hjelpen som tilbys?
- r. Vet eleven hvor mye hjelp han/hun er tildelt?
- s. Får eleven det han/hun er tildelt?
- t. Foregår det lærersamarbeid rundt eleven?
- u. Har PPT hatt noen rolle i forhold til denne eleven etter at han/hun begynte i videregående? Evt hvilken rolle?
- v. Har det fungert /vært vellykket?

2. Faglig progresjon

Åpningsspørsmål:

Hvordan har den faglige progresjonen vært dette skoleåret?

Spørsmål til utdyping?

- a. Hvordan arbeider eleven med lærestoffet sitt?
- b. Trenger han/hun mye hjelp?
- c. Tør eleven å be om hjelp?
- d. Utholdenhet i arbeidet?
- e. Hvilken pedagogikk utsettes eleven for?
- f. Differensiering?
- g. Hvordan kartlegges progresjon? (Brukes elevsamtalen?)
- h. Er det faglig fremgang å spore? Utdyp dette.
- i. Hva har skjedd i dette skoleåret – fremgang, stillstand, tilbakegang?
- j. Hvordan går det på prøver?
- k. Er det faglige potensialet større enn det eleven får vist?
- l. Lekser? Omfang - tilpasning til elevens nivå - gjøres leksene?
- m. Får eleven hjelp/støtte/oppbacking i sitt skolearbeid fra foreldre/foresatte?

3. Sosial progresjon

Åpningsspørsmål:

Hvordan har den sociale progresjonen vært dette skoleåret?

Spørsmål til utdyping?

- a. Hvordan fungerer eleven i klassen?
- b. Er det sosial fremgang å spore? Utdyp dette.
- c. Hva har skjedd i dette skoleåret – fremgang, stillstand, tilbakegang?
- d. Trives eleven - har han/hun det bra?
- e. Hvordan er forholdet til medelevene?
- f. Har han/hun venner i klassen på skolen?
- g. Er eleven utsatt for mobbing / evt har vært?
- h. Fravær?
- i. Har eleven mange lærere?
- j. Hvordan er forholdet mellom elev og lærere? (Kjemi)
- k. Hvilke kompetanse har elevens lærere?
- l. Er det spesialpedagog(er) ansatt på skolen?
- m. Arbeider denne/disse i forhold til eleven?
- n. Hvordan går det for eleven å bo på internat?
- o. Følger eleven opp sine internatforpliktelser?

4. Planer/mål for læringsarbeidet?

Åpningsspørsmål:

Hvilke planer er lagt for elevens læringsarbeid på kort og lang sikt?

Spørsmål til utdyping?

- a. Hvilke læreplan følger eleven, ordinær/IOP?
- b. Hvordan brukes IOP? (Dødt eller levende dokument?)
- c. Foretas det underveisevaluering av IOP?
- d. Justeres/revideres IOP?
- e. Er det gjort enkeltvedtak? Av hvem? (fylke, rektor)
- f. Hva er målet for årets arbeid?

- g. Er målet justert siden skolestart?
- h. Er målet realistisk?
- i. Er det klart hva eleven skal gjøre til neste år / er kursvalg for neste år drøftet/besluttet?
- j. Hva er målet for hele videregående opplæring? (kompetansemål?)
- k. Er målet realistisk?
- l. Hvor lenge skal eleven være i videregående opplæring?
- m. Mål for sosial utvikling?

5. Evaluering

Åpningsspørsmål:

Kan du gi en totalvurdering av hvor vellykket skolens arbeid med denne eleven har vært?

Spørsmål til utdyping?

- a. Hvordan er forholdet mellom plan/aktivitet/mål?
- b. Har man satt realistiske mål?
- c. Har man valgt de riktige virkemidlene?
- d. Hva ville evt ha vært riktige virkemidler?
- e. Kunne noe vært gjort annerledes?
- f. Gjør skolen nok for eleven?
- g. Hva må til for å sette i verk andre riktigere virkemidler ?

Vedlegg 9 Elevintervju vår 2003

1. Hvordan går det? Trives du? Har du det bra?
2. Hva gjør du nå?
 - Elev ved skolen: gi en oversikt over utdanningsløpet ditt GK-vk1-vk2,
 - Har avbrutt utdanningen:
 - har fått jobb. Hvor?
 - annen utdanning. Hvilken?
 - er arbeidsledig. Hva fylles dagene med?
 - følges opp av OT. Hva innebærer det?
 - Annet. Hva?
3. Hvordan tror du det går til våren?(studie-/yrkes- el komp. på lavere nivå)
4. Hvordan synes du det har gått disse tre årene?
 - Hvordan har den faglige utviklingen vært?
 - Har du lært mye? Hva?
 - Har studieretning/skole/jobb el vært bra?
 - Har det vært vanskelig/lett disse tre årene? Hva har vært vanskelig/lett?
 - Hvordan har den sosiale utviklingen vært?
 - Ditt forhold til medelever?
 - Ditt forhold til lærere?
 - Har du trivdes her? Hva har vært bra/ikke bra?
5. Hva synes du om tilbudet du har fått disse 3 årene?
 - Lærere. Hvorfor bra/dårlig?
 - Hvilken opplæringsform har vært bra/dårlig (gruppearb/tavleund/ individuell/praksis) Hvorfor bra/dårlig?
 - For lite/mye tilrettelegging? Hvorfor?
 - Manglet tekniske hjelpemidler. Hva?
 - Ville hatt en annen type tilrettelegging. Hva?
 - Ville gått i smågrupper heller enn klasse eller omvendt. Hvorfor?
 - Hva har vært bra/dårlig. Hvorfor?
6. Hvordan har du hatt det alt i alt?
7. Er det noe du skulle ønske du hadde gjort annerledes? (faglig/sosialt)?
8. Hva skal du gjøre til høsten?
 - Fortsette ved samme skole. Hva/hvor?
 - Utplassering/jobb. Hva/hvor?
 - Annen utdanning. Hva/hvor?
 - Følges opp av OT. Hvordan?

9. Fremtidsplaner? (jobb, videre skole, annet)

Vedlegg 10 Lærerintervju vår 2003

1. Hvordan synes du det har gått med eleven disse tre årene?
(har eleven endret kurs: skiftet studieretning/skole/jobb el)
 - Hvordan har den faglige utviklingen vært?
 - Har eleven gått på "riktig" studieretning/skole/jobb?
 - Hva har vært bra/dårlig?
 - Hvordan har den sosiale utviklingen vært?
 - Elevens forhold til medelever?
 - Har forholdet til lærerne vært bra?
 - Har eleven trivdes?

2. Hva har hatt betydning for elevens faglige/sosiale fremgang?
vurder betydningen tilbudet (innhold og organisering) har hatt i forhold til elevens resultater (faglig/sosialt)

3. Hva synes du om tilbudet eleven har fått disse 3 årene?
 - Undervisning i klassen /enetimer
 - Gruppearbeid/individuell jobbing/tavleundervisning/praksis
 - For lite/mye tilrettelegging?

4. Kunne noe vært gjort annerledes i forhold til eleven? I tilfelle hva? Hvorfor?
 - Ble det satt realistiske mål for eleven?
 - Burde annen type undervisning vært gitt
 - Mer hjelp/støtte faglig/sosialt
 - Ble riktige virkemidler valgt
 - Hvordan vil erfaringer dere har gjort brukes videre?

5. Hva har eleven oppnådd etter 2 ½ år? (studie-/yrkes- el kompetanse på lavere nivå)

6. Hva skal eleven gjøre til høsten? Hva skal eleven gjøre fremover?
 - Fortsette ved samme skole. 3 år, 5 år på skole eller hvor lenge?
 - Utplassering/jobb. Hva/hvor?
 - Annen utdanning. Hva/hvor?
 - Følges opp av OT. Hvordan?

Vedlegg 11 Intervju med lærere for elever som byttet skole siste året

1. Hva var bakgrunnen for at eleven kom hit?
2. Hva gjør eleven nå?
3. Hva synes du om tilbudet eleven har nå?
 - Burde noe vært annerledes? I så fall hva burde vært annerledes?
 - Undervisning i klassen /enetimer
 - Gruppearbeid/jobbe alene
 - For lite/mye tilrettelegging?
4. Hva synes du om tilbudet eleven har hatt tidligere?
 - Riktig/feil tilbud?
 - For lite/mye oppfølging?
5. Kunne noe vært gjort annerledes i forhold til eleven?
 - Ble det satt realistiske mål for eleven?
 - Burde annen type undervisning vært gitt?
 - mer hjelp/støtte faglig/sosialt?
 - ble riktige virkemidler valgt?
 - hvordan vil erfaringer dere har gjort brukes videre?
6. Hva har eleven oppnådd etter 2 ½ år? (studie-/yrkes- eller kompetanse på lavere nivå)
7. Hva skal eleven gjøre til høsten? Hva skal eleven gjøre fremover?
 - Fortsette ved samme skole. 3 år, 5 år på skole eller hvor lenge?
 - Utplassering/jobb. Hva/hvor?
 - Annen utdanning. Hva/hvor?
 - Følges opp av OT. Hvordan?

Vedlegg 12 Sluttintervju

Hva er årsaken til at eleven har sluttet?

- sykdom
- flytting og ny skole
- jobber istedenfor
- valgt feil
- skolelei
- faglig nederlag
- sosialt nederlag
- vet ikke hva han/hun vil
- annen årsak

Faglig

- hvilke faglige problemer hadde eleven?
- hvordan var elevens skolemotivasjon?
- viste eleven fremgang i løpet av skoleåret?

Fravær

- ble fraværet gradvis større?
- sluttet eleven å møte opp på skolen?
- hva ble gjort i forhold til fraværet?
- årsak til fravær – sykdom eller skulk?

Sosialt

- forhold til andre elever – konflikter?
- hvordan var kontakten/omgangen med andre elever?

Kunne noe vært gjort annerledes i forhold til at eleven sluttet?

- annen type undervisning
- mer hjelp og støtte faglig/sosialt
- gk over to år

Hjemmeforhold

- fars og mors engasjement i forhold til skolen
- fars og mors holdning til skole og utdanning
- bor sammen med

Fritid

- hva brukte eleven fritida til?
- omgangskrets?

Følger skolen opp eleven etter at hun/han har sluttet?

- er det muligheter for at eleven kommer tilbake til skolen senere?

- hvilke erfaringer har skolen gjort seg i forhold til arbeidet som har vært rettet mot eleven?

Vedlegg 13 Observasjon vår 2001

Pedagogisk retning/ - filosofi

Arbeider læreren ut fra en bestemt pedagogisk retning, en pedagogisk filosofi eller et pedagogisk tenkesett
Elevsyn

Klassemiljøet

Hvordan er tonen i klassen
Hvordan faller våre elever inn i tonen/miljøet/kulturen i klassen: innenfor / utenfor?
Hvordan er skoledagen organisert (45 minutters bolker)
De fysiske rammene: Hvordan er klasserommet, skolen, hvor ligger klasserommet til våre elever sammenlignet med den øvrige skolen?
Grupperinger innefor klassen

Relasjonen lærer/elev

Hvordan reageres det når eleven viser ikke-ønskelig adferd
Hvilken rolle inntar læreren
Elevsyn
Brukes oppmuntring og ros eller negative faglige sanksjoner
Kan vi spore noe mønster i lærerens måte å arbeide på
Hvordan reagerer læreren på mobbing
Hvordan fungerer karakterene
Hvilket forhold har læreren til kateteret eller hvor er læreren i timen?

Relasjonen elev/elev

Elevens samspill/kommunikasjon med andre
Har eleven et sosialt nettverk i klassen
Mobbes eleven
Mobber eleven

Opplæring ut fra elevens ståsted

Tar opplæringen utgangspunkt i elevens ståsted – forstår eleven hva han driver med?
Får elevene noen ekstra form for hjelp i forhold til de andre i klassen
Er det definert noe mål for elevens læringsarbeid
Organisering av spesialundervisning
Hvordan får eleven spesialundervisning
Inne i klassen
Sammen med noen andre (gruppe)
Alene

Arbeidsmåter

Enveis – toveis
Elevdeltakelse

Elevengasjement
Prosjektarbeid
Problembasert læring
Samarbeidslæring
Hvem snakker
Elevsamarbeid
Grad av individuelt arbeid
Læring gjennom teori eller praksis

Tilstedeværelse

Åndelig – fysisk
Tilstedeværelsens fravær
Individuell respons
Uformelle frirom
Interaktive opptrinn
Opptøyer
Et oppgjør med skolen
Spiller på lag med læreren eller protestere
Samhandling eller opposisjon (den enkelte eller klassen)

Læringsarenaen

Hvem har kontroll?
Lærere, elever, noen av elevene, en av elevene
Klasserommet som ideologi
Hvor er elevens rom?
Hvor er lærernes rom?
Brytes grensene for hva som er den enkeltes rom?

Vedlegg 14 Observasjon vår 2002

Rammer:

Forholdet til det materielle og fysiske miljøet.

Lærerens relasjon til vår elev.

Klassemiljø:

- Vår elevs relasjoner til de andre elevene
- Vår elevs relasjon til læreren
- Lærerens relasjon til de andre elevene – konsekvenser for vår elev
- Positivt eller negativt klima i klassen?
- Trivsel på læringsarenaen/skolen?

Lærerens pedagogiske retning:

- Kunnskaps- og læringssyn
- Elevsyn
- Lærersyn

Arbeidsmåter:

Hvilke undervisningsmetoder brukes / hvordan legges læringsarbeidet og undervisningen opp?

- Modeller for læring (presenterende undervisning ↔ sosialinteraktiv undervisning)
- Enveisoverføring av kunnskap ↔ dialog
- Konsekvenspedagogikk
- Mesterlære
- Er undervisningen lagt opp etter den nære utviklingssonen → Stillasbygging

Elevenes innstilling:

Positiv aktivitet eller avsporing?

Elevenes deltagelse:

Hvordan fordeles den? Får alle delta eller er det noen dominerende elever og noen som ikke kommer til orde? Spesielt blikk på de svake og de sterke elevene, exceptional children. Tør alle si noe? Er det noen som får sette dagsorden?

Valg av mål og innhold i undervisningen. Lærerstyring eller elevstyring. Får elevene være med å bestemme over eget læringsarbeid?