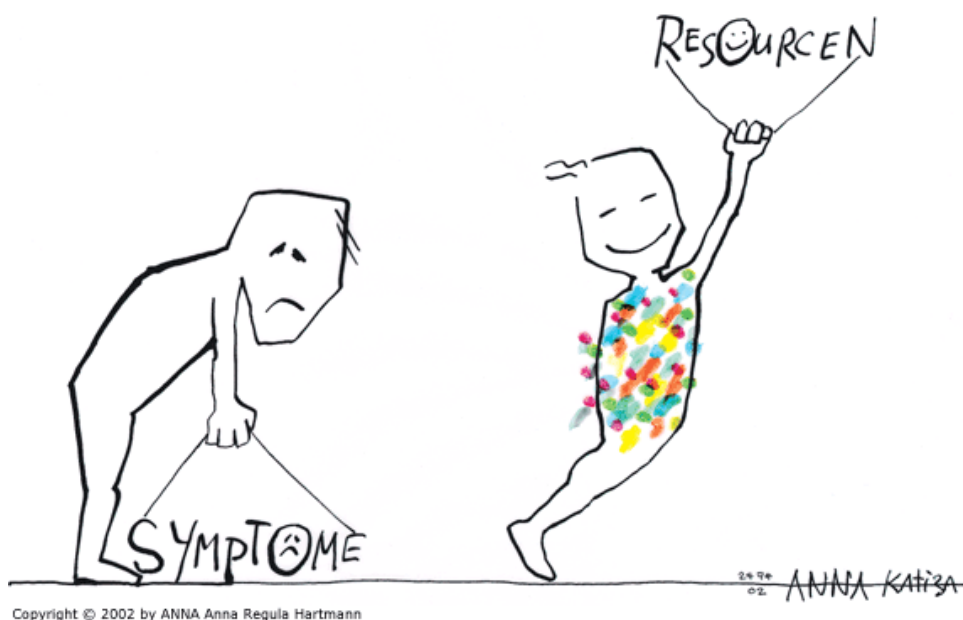


Forstå meg

**En analyse av sentrale utfordringer i fellesskolens
spesialundervisning i et salutogenetisk perspektiv**



Masteravhandling i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk

NLA Høgskolen, Bergen

Silje Augestad-Mjåtvedt

Våren 2014

Sammendrag

Silje Augestad-Mjåtvedt

Gravdalsveien 118, 5165 Laksevåg

Vår 2014

Pedagogikk m/vekt på spesialpedagogikk

Formålet med min forskning har vært å undersøke hva et utvalg dokumenter og forskningsarbeider anser som sentrale utfordringer i spesialundervisningen, og analysere funnene i et salutogenetisk perspektiv. Jeg har ønsket å undersøke i hvilken grad dokumentenes vurderinger og forslag til handling er i tråd med salutogenesen, og om den salutogenetiske teorien kan bidra positivt til spesialundervisningen.

Avhandlingen har følgende problemstilling:

Problemstilling:

Hva trekkes fram som sentrale utfordringer i fellesskolens spesialundervisning i følge et utvalg dokumenter og forskningsarbeider?

Hvilket bidrag kan en analyse av disse utfordringer i et salutogenetisk perspektiv gi?

I arbeidet med å besvare problemstillingen har jeg foretatt en litteraturstudie, hvor jeg har analysert funnene fra følgende offentlige dokumenter, forskningsarbeider og faglitteratur: NOU 2003:16 *I første rekke*, NOU 2009:18 *Rett til læring*, St.meld.nr.30 (2003-2004). *Kultur for læring*, Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*, Utdanningsdirektoratet (2009). *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*, Fylling, Ingrid (2008). *Meget er forskjellig, men noe blir problem: en sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis*, Markussen, m.fl. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007. Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet*, Antonovsky, Aaron (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*, Lorenz, Rudiger (2007). *Sundhedens kilde. Oplevelsen af sammenheng*, Vedeler, Liv (2010). Salutogenisk perspektiv: en mestringsmodell med vekt på utvikling av personens ressurser, I: Johannessen, Eva, Kokkersvold, Erling, og Vedeler, Liv (2010) *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*, og Sommerschild Hilchen (1998). Mestring som styrende begrep. I:

Gjærum, B., Grøholt, B. og Sommerschild H. (1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, unge og foreldre.*

Avhandlingen viser at de offentlige dokumentene og forskningsarbeidene sine vurderinger av sentrale utfordringer i spesialundervisningen har klare fellestrekk. Samtidig er det noen utfordringer som kun presiseres av de offentlige dokumentene. Videre har dokumentene en noe ulik tilnærming til hvordan utfordringene kan angripes. Det kan virke som at forskningsarbeidene vektlegger at utfordringene først og fremst skal arbeides med innenfor skolens rammer, mens de offentlige dokumentene i større grad setter fokus på forhold utenfor skolen. Med utgangspunkt i tiltakene som er foreslått i dokumentene, og erfaringer og konklusjoner i forskningsarbeidene, mener jeg at det ligger godt til rette for en salutogenetisk tilnærming i spesialundervisningen. Likevel er det etter min vurdering en del endringer som må til for at tiltakene skal være i tilfredstillende overensstemmelse med salutogenesen. I denne sammenheng er det viktig å klargjøre at lærer arbeider innenfor rammene av det som er hans/hennes rolle, fagfelt og mulige handlingsrom. Ettersom den salutogenetiske teorien er utarbeidet innenfor et annet fagområde enn pedagogikk, kan det være utfordrende å overføre den til pedagogisk praksis. Men jeg mener det er mulig, så lenge forholdene legges til rette for det. På bakgrunn av analysen i avhandlingen mener jeg at de positive bidragene som salutogenesen kan tilføre spesialundervisningen, er et større fokus på elevens totale livssituasjon, et tydelig syn på eleven som samarbeidspartner, vektlegging av det sosiale aspektet i vurderingen av tiltak, og en styrking av kvaliteten på samarbeidet med foreldre. Videre kan salutogenesen øke lærer og eleven sin evne til å møte utfordringene med en fleksibel og aktiv tilpasning, samt sette større fokus på at spesialundervisningen bør være et hjelpemiddel som skal støtte eleven i nå sine individuelle mål, ikke først og fremst læreplanens mål. En av forutsetningene for at salutogenesen skal få mulighet til å utspille sin rolle i klasserommet, er etter min oppfatning økt lærertetthet.

Forord

Denne avhandlingen markerer slutten på en flott studietid ved NLA for meg. Arbeidet med avhandlingen har vært en langvarig prosess, som har bestått av lesing, skriving, sidespor, sletting og omskriving. Til tross for en del frustrasjon underveis, synes jeg det har vært utrolig givende og lærerikt.

Jeg er opptatt av at det finnes muligheter og potensiale hos alle elever, uavhengig av eventuelle diagnoser og vansker. Mitt engasjement for elever med spesielle opplæringsbehov gjenspeiler seg i tema jeg har valgt for min avhandling. Gjennom arbeidet med avhandlingen har jeg fått inngående kjennskap til spesialundervisningen og de sentrale utfordringer som finnes der, og hvordan jeg som lærer kan tilrettelegge for gode mestringserfaringer, gjennom å vektlegge ressurser framfor begrensninger. Den nye kunnskapen jeg nå har tilegnet meg, ønsker jeg å ta med meg videre og dra nytte av i mitt arbeid i skolen!

Jeg vil rette en takk til min veileder Joronn Sæthre for god inspirasjon og konstruktive faglige tilbakemeldinger. Du har virkelig vært en god støtte for meg! Og takk til Harald Valle som har lest korrektur! En stor takk går også til venner og familie, som har gitt meg støtte og oppmuntring underveis! Jeg er også veldig takknemlig for at min mann og mine barn har vist tålmodighet og forståelse, slik at jeg har klart å komme i mål med prosjektet mitt. Tusen takk!

Silje Augestad-Mjåtvedt

Mai, 2014

Innhold

| | |
|---|-----------|
| Sammendrag | 3 |
| Forord..... | 5 |
| 1.0 Innledning | 13 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema | 13 |
| 1.2 Problemstilling..... | 13 |
| 1.3 Avgrensning og kommentar | 14 |
| 1.4 Begrunnelse for problemstilling..... | 14 |
| 2.0 Teoretisk tilnærming..... | 17 |
| 2.1 Hva er spesialundervisning? | 17 |
| 2.1.1 Et kort historisk tilbakeblikk | 17 |
| 2.1.2 Hva innebærer retten til spesialundervisning? | 18 |
| 2.1.3 Hvilke elever får spesialundervisning? | 19 |
| 2.1.4 Organisering av spesialundervisningen..... | 20 |
| 2.1.5 Vurdering og oppfølging av elever med spesialundervisning | 21 |
| 2.1.6 Spesialundervisningens omfang | 22 |
| 2.1.7 Læring og mestring for elever med spesielle opplæringsbehov | 23 |
| 3.0 Metode | 25 |
| 3.1 Litteraturstudium som metode | 25 |
| 3.2 Rollen som teksttolker | 26 |
| 3.3 Ulike typer kilder | 26 |
| 3.4 Forskningsprosessen | 29 |
| 3.4.1 Å utarbeide en problemstilling | 29 |
| 3.4.2 Valg av litteratur..... | 30 |
| 3.4.3 Kildevurdering | 32 |
| 3.4.4 Arbeidet med analyse og tolkning av datamaterialet | 33 |
| 3.4.5 Vurdering av validitet og reliabilitet | 35 |
| 3.4.6 Omtale av dokumenter som danner grunnlaget for analysen | 37 |
| 4.0 Offentlige dokumenters vurdering av spesialundervisningen | 41 |
| 4.1 Kvalitetsutvalget og Midtlyngutvalget sine vurderinger av sentrale utfordringer 41 | 41 |
| 4.1.1 Elevenes individuelle behov blir ikke tilstrekkelig ivaretatt i opplæringen..... | 42 |
| 4.1.2 Høy frekvens av atferdsvansker når det gjelder enkeltvedtak..... | 44 |
| 4.1.3 Ulike oppfatninger av regelverket fører til ulik praksis i vurderingen av behov for spesialundervisning | 47 |
| 4.1.4 Spesialundervisningen gir liten effekt..... | 51 |
| 4.1.5 Nivået på kvalifikasjoner hos de ansatte på skolen..... | 53 |
| 4.1.6 Den medisinsk-diagnostiske tradisjonen og mangelfull innsikt i adekvate pedagogiske tiltak..... | 56 |
| 4.1.7 Manglende samordning | 58 |
| 4.1.8 Den spesialpedagogiske innsatsen kommer for sent | 60 |
| 4.2 Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning 63 | 63 |
| 4.2.1 Tidlig innsats | 64 |
| 4.2.2 Overgangen mellom barnehage og skole og overgangen mellom ulike skoler..... | 64 |
| 4.2.3 Fellesskap og individuell tilpasning..... | 65 |
| 4.2.4 Det fysiske og psykososiale skolemiljøet..... | 66 |

| | |
|---|------------|
| 4.2.5 Skoleeiers ansvar å sikre elevens rettigheter | 67 |
| 4.2.6 Retten til spesialundervisning er knyttet til behov | 67 |
| 4.2.7 Innholdet i opplæringstilbudet til elever med enkeltvedtak | 67 |
| 4.2.8 Bruk av assistenter | 68 |
| 4.2.9 Samarbeid mellom hjem og skole | 68 |
| 4.2.10 "Det er viktig at PP-tjenesten er konkret" | 68 |
| 4.2.11 Organisering av opplæringen | 68 |
| 4.2.12 Elevens opplevelse av egen skolehverdag | 69 |
| 4.2.13 Sammenligning og oppsummering..... | 69 |
| 5.0 To forskningsarbeider sin vurdering av utfordringer i spesialundervisningen | 73 |
| 5.1 Forskningsarbeidenes vurdering av sentrale utfordringer | 73 |
| 5.2 Forskningsarbeid 1..... | 74 |
| 5.2.1 Ulike oppfatninger om begrepet spesialundervisning | 74 |
| 5.2.2 Utilstrekkelig tilpasning fører til mer segregering | 74 |
| 5.2.3 Spesialundervisningens avlastende funksjon | 75 |
| 5.2.4 Individfokusert organisering | 75 |
| 5.2.5 Ressursbruk og kvalitet i spesialundervisningen | 75 |
| 5.2.6 Enkeltvedtak skal reduseres | 76 |
| 5.3 Forskningsarbeid 2..... | 77 |
| 5.3.1 Behov er sosialt konstruerte | 77 |
| 5.3.2 Spesialundervisningens institusjonelle praksis | 77 |
| 5.3.3 Relasjonen mellom skole og foreldre..... | 78 |
| 5.3.4 Spesialundervisningens evne til å endre praksis | 78 |
| 5.3.5 Fra problem via diagnose til behandlingstiltak | 78 |
| 5.3.6 Spesialundervisningens rettighetslogikk opprettholder individuelle problemkategorier | 79 |
| 5.3.7 Kjønnforskjeller i spesialundervisningen | 80 |
| 5.3.8 Endring i retorikk, kontinuitet i praksis?..... | 80 |
| 5.3.9 Sammenligning og oppsummering..... | 81 |
| 6.0 Oppsummering | 85 |
| 7.0 Antonovsky og den salutogene modellen..... | 87 |
| 7.1. Aaron Antonovsky..... | 87 |
| 7.2 Antonovsky sitt syn på helse og sykdom | 87 |
| 7.3 Mestring | 89 |
| 7.4 Følelse av egenverd..... | 91 |
| 7.5 Opplevelse av sammenheng..... | 92 |
| 7.5.1 Begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet | 92 |
| 7.5.2 Forholdet mellom de tre komponentene..... | 94 |
| 7.6 Stress og generelle motstandsressurser | 96 |
| 7.7 Kartlegging av mestringsressurser og mestringsstrategier | 99 |
| 7.8 Vurdering av den salutogeniske teori..... | 102 |
| 8.0 Analyse og drøfting | 105 |
| 8.1 Relevante og ikke relevante utfordringer med utgangspunkt i salutogenese | 105 |
| 8.2 Analyse av relevante utfordringer i lys av salutogenese | 107 |
| 8.2.1 OAS og egenverd i møte med utilstrekkelig individuell tilpasning, den medisinsk- diagnostiske tradisjonen og omfanget av segregerende tiltak | 107 |

| | |
|--|------------|
| 8.2.2. OAS og egenverd i møte med elever med atferdsvansker i spesialundervisningen | 111 |
| 8.2.3. OAS og egenverd knyttet til kravet om redusering av enkeltvedtak og tidlig innsats | 113 |
| 8.2.4 OAS og egenverd i møte med skole-hjem samarbeid og manglende sammenheng i hjelpeapparatet | 114 |
| 8.2.5 OAS og egenverd i møte med elevens opplevelse av egen skolehverdag..... | 116 |
| 8.2.6 OAS og egenverd i møte med nivået på kvalifikasjoner hos personale og spesialundervisningens kvalitet..... | 117 |
| 9.0 Salutogenesens bidrag til de sentrale utfordringene i spesialundervisningen | 119 |
| 9.1 Fokus på elevens totale livssituasjon | 119 |
| 9.2 Et tydelig syn på eleven som samarbeidspartner | 120 |
| 9.3 Kvaliteten på samarbeid med foreldre | 120 |
| 9.4 Fleksibilitet, ikke standardløsninger | 121 |
| 9.5 Spesialundervisning gis for at eleven skal nå sine individuelle mål | 122 |
| 9.6 Vektlegging av det sosiale aspektet i vurderingen av tiltak..... | 122 |
| 9.7 Større lærertetthet..... | 123 |
| 9.8. Oppsummering | 123 |
| Litteratur..... | 125 |
| Vedlegg | 135 |

Det er den draumen

Det er den draumen me ber på
at noko vedunderleg skal skje,
at det må skje –
at tidi skal opna seg
at dører skal opna seg
at berget skal opna seg
at kjeldor skal springa –
at draumen skal opna seg,
at me ei morgonstund skal glida inn
på ein våg me ikkje har visst um.

(Olav H. Hauge, 1966)

1.0 Innledning

I denne avhandlingen vil jeg belyse hva et utvalg av offentlige dokumenter og forskningsrapporter anser som sentrale utfordringer i fellesskolens spesialundervisning, og analysere disse i et salutogenetisk perspektiv.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Begrunnelse for valg av tema er at jeg i denne avhandlingen har som mål å oppnå en god kjennskap til politiske føringer og hva som blir ansett som sentrale utfordringer i spesialundervisningen. Med særlig interesse for elever med spesielle opplæringsbehov ønsker jeg å utvikle min kompetanse på dette området. Sterke krefter har de senere årene ønsket å innskrenke retten til spesialundervisning til fordel for et større fokus på tilpasset opplæring for alle. På bakgrunn av egne erfaringer i praksis ved ulike skoler, er min mening at spesialundervisning er viktig og nødvendig for å kunne gi eleven optimale utfordringer og tilstrekkelig støtte under læringsarbeidet. På sitt beste kan spesialundervisning bidra til å forebygge faglige og sosiale nederlag, og opprettholde fellesskapet med klassen, noe som skaper trygghet og mestringsopplevelser.

Videre vil jeg anvende Aaron Antonovsky sitt salutogenetiske perspektiv når jeg skal analysere utfordringene i spesialundervisning, slik disse kommer fram i offentlige dokumenter. Bakgrunnen for dette er at jeg i min fordypningsoppgave skrev om den salutogenetiske modellen, og opplevde tilnærmingen som inspirerende og motiverende i arbeid med barn og unge som trenger ekstra hjelp og støtte. Den salutogenetiske teorien fokuserer på helse og sunnhet i et menneskelig helhetsperspektiv hvor både det psykiske, somatiske og det sosiale vektlegges (Vedeler, 2010, s. 74). Dette tenker jeg er et viktig utgangspunkt for all opplæring i skolen, men kanskje særlig for spesialundervisningen.

1.2 Problemstilling

Med utgangspunkt i begrunnelse for valg av tema som er gitt ovenfor, har jeg formulert følgende problemstilling:

Hva trekkes fram som sentrale utfordringer i fellesskolens spesialundervisning i følge et utvalg dokumenter og forskningsarbeider?

Hvilket bidrag kan en analyse av disse utfordringer i et salutogenetisk perspektiv gi?

1.3 Avgrensning og kommentar

Avhandlingen er et teoretisk studium, hvor jeg bruker skriftlige materialer som innsamlingsdata. Det utvalget av dokumenter og forskningsarbeider avhandlingen bygger på, har grunnskolen som referanse.

Begrepet fellesskole handler om at barn og unge med ulik sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, religiøs og språklig tilhørighet skal møtes i en inkluderende skole som har kvalitet og høye forventninger til læring for alle. Skolen skal ta aktivt hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og evner, både i organisering og pedagogisk tilrettelegging. ”Derfor forutsetter opplæringsloven at utdanningssystemet skal være likeverdig og tilpasset den enkeltes forutsetninger og evner” (Meld. St.18 (2010-2011), s.4). Begrepet salutogenese ble introdusert av Antonovsky i 1978 og betyr opprinnelse til helse, sunnhet og sosial tilhørighet (Vedeler, 2010, s.74). På bakgrunn av avhandlingens problemstilling og begrensede omfang, velger jeg å avgrense den til å fokusere på de tre hovedelementene i salutogenesen (begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet), de generelle motstandsressursene og følelsen av egenverd.

1.4 Begrunnelse for problemstilling

Nasjonale planer og lovverk vektlegger at barnehage og skole skal bygge på verdier som likestilling, likeverd, sosial rettferdighet og medvirkning. Alle barn og unge skal være en del av et inkluderende fellesskap som gir gode muligheter for læring og utvikling (NOU, 2009, s.13). I følge Opplæringsloven § 1-3 har alle elever rett til tilpasset opplæring. Elever som likevel ikke har eller kan få tilfredstillende utbytte av opplæringen, har etter Opplæringsloven § 5-1 rett til spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, kap. 1 og 5). Med bakgrunn i norsk og internasjonal forskning er det imidlertid dokumentert store utfordringer i forhold til utdanningskvalitet og læringsutbytte for den enkelte. ”Særlig utsatt og sårbare er barn og unge med behov for særskilt hjelp og støtte” (NOU, 2009, s.13). På denne bakgrunn søker avhandlingen å klargjøre sentrale utfordringer i spesialundervisningen ved å ta utgangspunkt i politiske føringer for hvordan den skal være, og hva offentlige dokumenter og forskningsarbeider sier om hvordan den fungerer i praksis.

I møte med hjelpeinstansene opplever mange brukere at det er mer fokus på det de ikke har håndtert enn det de faktisk har mestret til tross for en vanskelig livssituasjon. I følge Bente Gjærum, Berit Grøholt og Hilchen Sommerschild (2001) ser fagfolk som ønsker å hjelpe ut til

å trenge et teoretisk grunnlag og kliniske eksempler på hva det innebærer å la mestring som mulighet bli styrende for praksis (Gjærum, Grøholt og Sommerschild, 1998, s. 13). I min avhandling har jeg belyst den salutogenetiske tilnærmingen som er opptatt av at det finnes kvaliteter og ressurser i alle mennesker. Det gjelder bare å få øye på dem. Gjennom å vektlegge muligheter framfor begrensninger kan de som jobber med barn og unge i skolen og ellers, bidra til positiv mestring og vekst. I lys av de faktorene salutogenesen vektlegger for god helse, trivsel og mestring, ønsker jeg å analysere det som dokumentene fremhever som utfordringer i fellesskolens spesialundervisning.

2.0 Teoretisk tilnærming

2.1 Hva er spesialundervisning?

På bakgrunn av avhandlingens problemstilling, er det relevant å belyse hva spesialundervisning innebærer både juridisk og organisatorisk, samt ulike fakta om hvordan den drives.

2.1.1 Et kort historisk tilbakeblikk

Synet på spesialundervisning og hvordan den skal drives har skiftet gjennom tidene og den spesialpedagogiske idédebatten har alltid inneholdt ulike og motstridende syn (Befring og Tangen, 2004, s.80). I etterkrigstiden var skolevesenet som helhet preget av sentralisering og institusjonalisering. Med Lov om spesialskoler fra 1951 fikk Norge en felles lov for opplæring av alle funksjonshemmede. Spesialundervisningen var fremdeles ensbetydende med segregerte måter å organisere opplæringen på. Det rådende medisinske perspektivet på mennesker med funksjonshemming medførte at elevens diagnose, avvik og mangler var i fokus (Sæthre, 2008, s.16). I 1960- og 1970-årene utspilte det seg imidlertid en økende debatt om forholdene for mennesker med utviklingshemming. Med utgangspunkt i institusjonskritikken ble Niels Erik Bank-Mikkelsen fra Danmark og Bengt Nirje fra Sverige de første talsmenn for normalisering i Skandinavia. Bank-Mikkelsen uttalte at målet er å la de utviklingshemmede oppnå en tilværelse som er så lik den normale som mulig (Nirje, 2003, s.15). På bakgrunn av normaliseringsdebatten nevnes normalisering i norske offentlige dokumenter i St.meld. nr. 88 (1966-67) *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede*. Her påpekes det at mennesker med ulike funksjonshemninger er en naturlig del av fellesskapet, og at samfunnet så langt det er mulig må tilpasse seg dem (Sæthre, 2008, s.56). Videre sies det at normaliseringens tankegang innebærer at en ikke skal trekke unødvendige skillelinjer mellom funksjonshemmede og andre når det gjelder medisinsk og sosial behandling, oppdragelse, utdanning, sysselsetting og velferd. I pakt med denne ideologien ble Lov om spesialskoler fra 1951 opphevet og integrert i Lov om grunnskolen av 1974 og Lov om videregående opplæring av 1974. Elever med spesielle behov skulle nå integreres i vanlige skoler. Dette førte til et endret syn på spesialundervisning der man nå la mer vekt på systemarbeid og inkludering i motsetning til tradisjonen med segregerte tiltak (Sæthre, 2008, s.16 og 17).

Spesialundervisningens utvikling i Norge fra 1990-tallet viser at man er blitt mer opptatt av elevens behov og skolens mulighet for tilrettelegging, og mindre opptatt av selve

funksjonshemmingen (Sæthre, 2008, s.16). Dette reflekteres i Opplæringsloven og læreplaner fra det siste tiåret, hvor en inkluderende skole for alle er et uttalt krav. En inkluderende opplæring innebærer at elever med spesielle opplæringsbehov skal delta i det sosiale og kulturelle fellesskap på en likeverdig måte (Sæthre, 2008, s.65). Videre knytter Departementet inkluderingsbegrepet til enhetsskolen: ”Departementet vil betone at enhetsskolen skal favne alle grupper. ... Enhetsskolen skal bidra til at elevene utvikler sin evne til å vokse, til å lære, være og virke sammen, og til å bidra etter evner og medvirke etter forutsetninger. Det gjør at skolen er med på å utjevne sosiale forskjeller og skaper tilhørighet mellom grupper” (St.meld.nr.29, 1994-1995, s.18-19). På bakgrunn av det foregående kan man konkludere med at realiseringen av en inkluderende skole innebærer at alle elever oppholder seg mest mulig i sammenholdte klasser og at alle opplever tilhørighet (Sæthre, 2008, s.65).

2.1.2 Hva innebærer retten til spesialundervisning?

Spesialundervisning kan ses på som velferdsstatens ansvar og tilrettelegging for elever med spesielle opplæringsbehov (Sæthre, 2008, s.17). I rettslig sammenheng defineres spesialundervisning som all spesialpedagogisk hjelp som gis etter særskilt beslutning utover det ordinære opplæringstilbudet. Med dette menes den opplæring som gis når det er fattet enkeltvedtak om å gi et spesielt tilpasset opplæringstilbud til en elev (Befring og Tangen, 2004, s.122). Slike vedtak skal alltid bygge på en sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten, jamfør Opplæringsloven (1998) § 5-3. Vedtaket skal si noe om innholdet i undervisningen, den organisatoriske gjennomføringen og spesialundervisningens omfang (Meld. St.18, 2010-2011, s. 72).

Opplæringsloven § 5-1 sier:

Elever som ikke har eller kan få tilfredstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning.

I vurderinga av kva for opplæringstilbud som skal givast skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbudet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar. (Opplæringsloven, 1998)

Spesialundervisning er altså en juridisk rett for en bestemt gruppe elever. Samtidig har alle elever rett til tilpasset opplæring, jamfør Opplæringsloven § 1-3. Dette innebærer at skolen alltid må vurdere om eleven kan få et tilfredstillende utbytte av opplæringen dersom det ordinære tilbudet tilpasses bedre. Man kan si at § 5-1 i Opplæringsloven stiller et indirekte krav til skolen, ettersom retten til spesialundervisning er avhengig av hvilke organisatoriske og pedagogiske tiltak som er utprøvd i den ordinære opplæringen, jamfør Ot.prp. nr. 46 (1997-1998), merknader til § 5-1 (Meld. St.18, 2010-2011, s. 72). I forlengelsen av det foregående må spesialundervisning ansees som en del av arbeidet for å oppnå en tilpasset opplæring for alle, og er følgelig en ordinær del av skolens undervisning (Sæthre, 2008, s.17).

2.1.3 Hvilke elever får spesialundervisning?

Spesialundervisningens målgrupper er vanskelig å avgrense ettersom det sjelden er samsvar mellom ulike kategoriseringer og de som faktisk strever med å få utbytte av opplæringen (NOU 2009:18, s.130). Det er likevel mulig å danne seg et bilde av hvilke elever vi snakker om ved å se på hvem som faktisk mottar hjelp. Møreforskning foretok i 1996 en landsomfattende undersøkelse av blant annet elevgrupper som fikk spesialundervisning i grunnskolen, jamfør tabell 1 (NOU 2009:18, s.130).

Tabell 1. Barn og elever som får spesialpedagogisk hjelp, spesialundervisning eller særskilt tilrettelagt opplæring, fordelt på ulike fagområder. 1996 (NOU 2009:18, s.130).

| Fagområde | Spesialundervisning i grunnskolen |
|--|--|
| Syns- og hørselsvansker | 5% |
| Motoriske vansker, bevegelseshemming | 10% |
| Kommunikasjons-, språk- og talevansker | 20% |
| Lese- og skrivevansker og matematikkvansker | 33% |
| Generelle lærevansker, psykisk utviklingshemming | 22% |
| Psykososiale vansker | 21% |
| Konsentrasjonsvansker | 24% |
| Medisinske vansker | 9% |
| Sum | 144% |

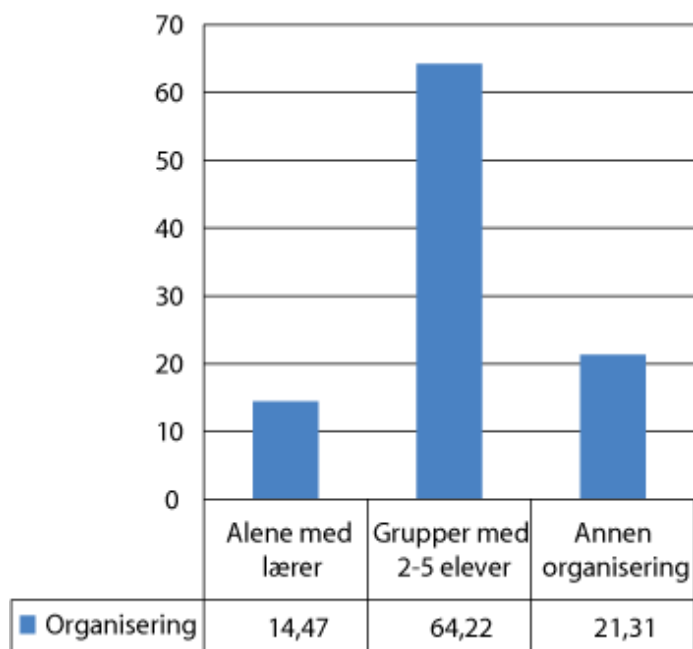
Tabellen viser et klart skille mellom såkalte lavfrekvente og høyfrekvente vansker.

Synshemming, hørselshemming, bevegelseshemming og medisinske vansker framstår som vansker med lav forekomst, mens psykososiale vansker/problemferd, lese- og skrivevansker og matematikkvansker framstår som vansker med høy forekomst. Generelle

lærevansker/utviklingshemming er lavfrekvent¹, samtidig som personene har et stort bistandsbehov (NOU 2009:18, s.130). Tabellen viser en sum på 144 prosent. Denne summen viser at elever kan være diagnostisert under flere fagområder samtidig.

2.1.4 Organisering av spesialundervisningen

Spesialundervisningens tiltak kan omfatte lærerressurser, praktisk tilrettelegging, opplæringsmetodikk, eller særskilte tilpassede læremidler (Meld. St.18, 2010-2011, s. 72). Elevene kan følge den ordinære læreplanen i enkeltfag, men har samtidig rett til en individuell opplæringsplan (IOP) etter Opplæringsloven § 5-5. Planen skal bygge på elevens behov og forutsetninger, og på skolens målsetting og læreplanverk. Spesialundervisningen skiller seg dermed fra den vanlige undervisningen ved at den i større grad er tilpasset elevenes forutsetninger og behov, altså en individualisert undervisning (Befring og Tangen, 2004, s.122 og 131). Når det gjelder organiseringen, kan spesialundervisningen foregå både i den ordinære elevgruppen, i mindre elevgrupper/spesialgrupper eller enetimer. Som figur 1 viser får 64,22 prosent av elevene med enkeltvedtak undervisning i grupper med 2-5 elever. Videre får 14,47 prosent undervisning alene, mens 21,31 prosent får spesialundervisning på en annen måte, for eksempel i en klasse (Meld. St.18, 2010-2011, s. 37).



Figur 1. Pedagogisk organisering av spesialundervisning. Skoleåret 2010-11. Prosent. Kilde GSI (Meld. St. nr.18, 2010-2011, s. 37).

¹ Midtlyngutvalget referer til generelle lærevansker/utviklingshemming som lavfrekvent, til tross for at denne kategorien har en forekomst som tilsier at den er høyfrekvent.

Et viktig prinsipp for spesialundervisning er imidlertid likeverdsprinsippet, jamfør *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* (Utdanningsdirektoratet, 2009), kapittel 5. Dette innebærer at elever med spesielle opplæringsbehov skal ha et opplæringstilbud som er likeverdig med det tilbudet andre elever får. En likeverdig opplæring betyr ikke en opplæring som er lik, men at den tar hensyn til mangfoldet blant elevgruppen (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.28). Elevene skal møte utfordringer de kan strekke seg etter, og ingen elever skal diskvalifiseres fra fellesskapet på bakgrunn av forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.18). I følge *Veiledningsheftet* vil likeverdsprinsippet og retten til et forsvarlig læringsutbytte ofte kunne føre til at særlig de svakeste elevene får mye særskilt tilrettelegging (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.34). I alle tilfeller er det viktig å foreta en helhetlig vurdering av de ulike sidene ved opplæringen:

- Målene for opplæringen: skal eleven ha opplæring i alle kompetansemålene i Læreplanverket?
- Innholdet i opplæringen: hva slags innhold skal eleven ha i opplæringen sin?
- Rammefaktorene: er det behov for å tilrettelegge særskilt i forhold til ekstra lærerressurs, assistent, ekstra hjelpemidler, ene-undervisning? Behov for særskilt kompetanse hos den som utfører spesialundervisningen?
- Elevens forutsetninger: er det behov for tilrettelegging på grunn av funksjonsnedsettelse, dysleksi, sykdom?
- Arbeidsmåter: har eleven behov for at arbeidsmetodene tilrettelegges særskilt? Mer praktisk opplæring? Ene-undervisning? (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.38)

2.1.5 Vurdering og oppfølging av elever med spesialundervisning

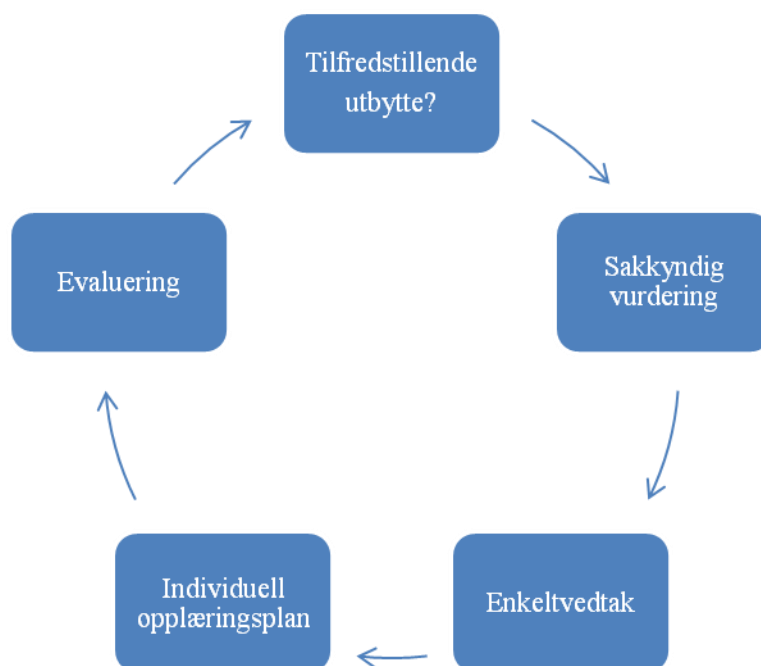
Effekten av spesialundervisning skal evalueres i en halvårsrapport, og på bakgrunn av denne vurderes det om eleven fortsatt skal ha spesialundervisning (Meld. St.18, 2010-2011, s. 30).

”Dette betyr at retten til spesialundervisning kvalitetssikres gjennom fire dokumenter:

*sakkyndig vurdering, enkeltvedtak, individuell opplæringsplan og halvårsrapporter*²”, jamfør figur 2 (Meld. St.18, 2010-2011, s. 30 og 75).

² Ved fotnote 1 til §5-5 i opplæringsloven står det:

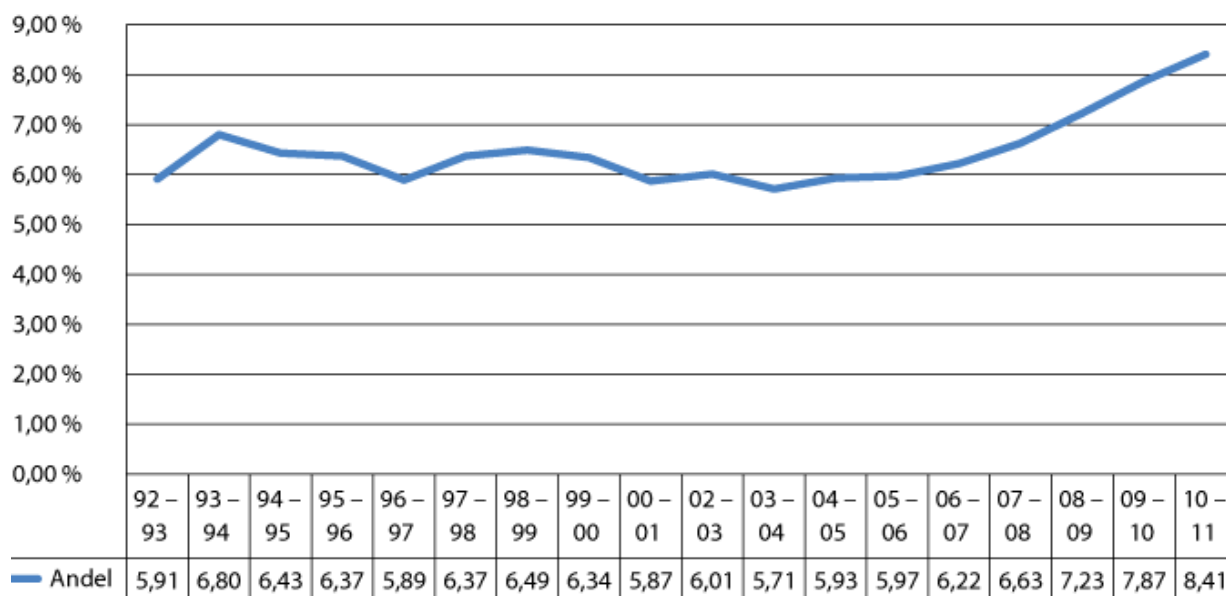
”Skal vel være ”ein gong i året”, jf. lov 21(sic) juni 2013 nr. 98 (ikr. 1(sic) aug 2013). Ved en inkurie vart ”kvart halvår” gjeninnført frå 1(sic) jan 2014 med lov 22 (sic) juni 2012 nr. 53. Samstundes fell nytt andre punktum, ”Utviklinga til eleven skal vurderast ut i frå måla som er satt i eleven sin individuelle opplæringsplan”, bort att” (Opplæringsloven, §5-5).



Figur 2. System for vurdering og oppfølging av elever med spesialundervisning (Meld. St.nr.18, 2010-2011, s. 75).

2.1.6 Spesialundervisningens omfang

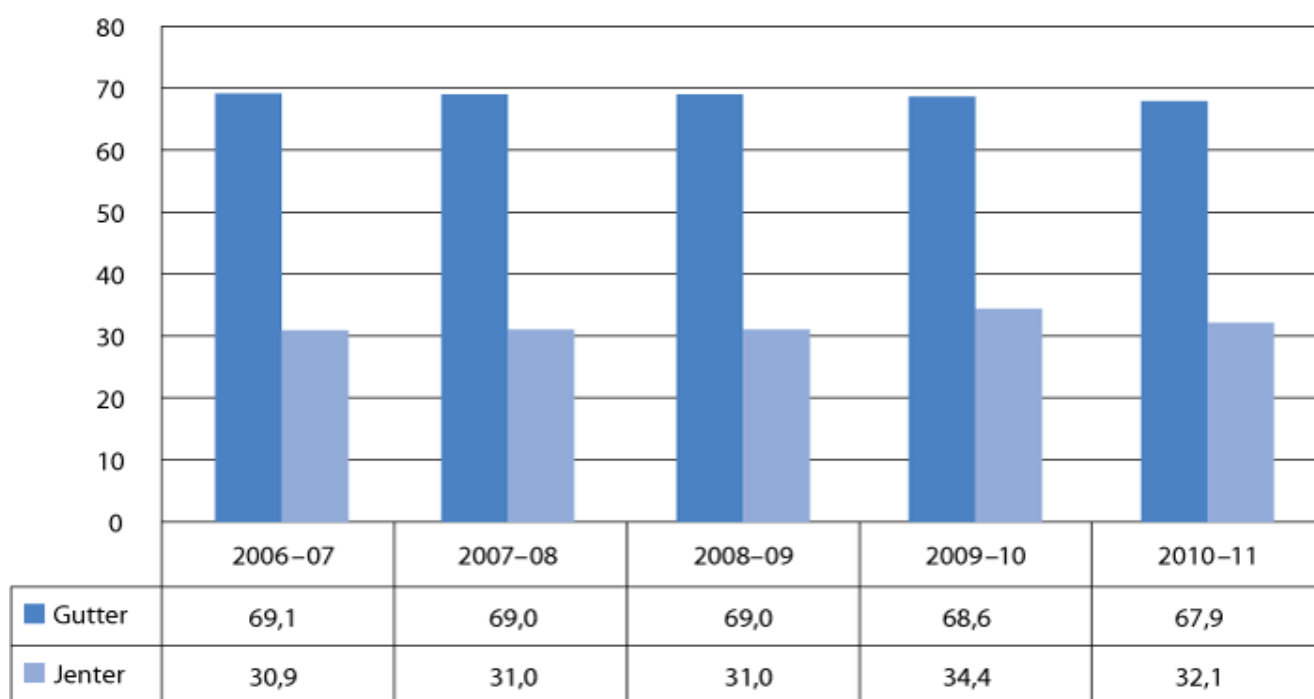
De siste skoleårene har det vært en økning i spesialundervisningens omfang, jamfør figur 3:



Figur 3. Antall og andel elever i spesialundervisningen 1992-2011.³ Kilde GSI (Meld. St.18, 2010-2011, s.33).

³ GSI mangler tall for skoleåret 2001-02.

Som figuren viser har spesialundervisningen økt med 2,54 prosentpoeng fra skoleåret 2000-2001 til skoleåret 2010-2011. Det tilsvarer rundt 17000 elever (Meld. St.18, 2010-2011, s.33). Det er ofte ulike årsaker til at elever får spesialundervisning, og dermed er det trolig ulike forklaringer bak denne økningen (Meld. St.18, 2010-2011, s.33). Dersom man ser på kjønnsfordelingen i spesialundervisningen er det en overrepresentasjon av gutter, jamfør figur 4. Figuren viser et tydelig totalbilde over de siste 5 årene, hvor det er mer enn dobbelt så mange gutter som jenter (Meld. St.18, 2010-2011, s.34).



Figur 4. Andel gutter og jenter i spesialundervisningen. Skoleårene 2006-07 til 2010-11. Prosent. Kilde GSI (Meld. St.18, 2010-2011, s.35).

2.1.7 Læring og mestring for elever med spesielle opplæringsbehov

Departementet understreker at alle har potensiale for læring. Ikke alle barn og unge kan nå de samme målene, men alle har rett på et best mulig grunnlag for læring gjennom hele livet (Meld. St.18, 2010-2011, s. 64). Utdanningssystemet fungerer ikke godt nok dersom manglende læring utelukker elever fra å delta aktivt i opplæringen og fellesskapet. Det rammer særlig de barn og unge som i utgangspunktet har særskilte behov for hjelp og støtte. For å kunne ivareta den enkeltes mulighet til å lykkes, er det nødvendig at hele utdanningssystemet forbedrer tilbudet til elever med særskilte opplæringsbehov (Meld. St.18, 2010-2011, s. 64). ”Måloppnåelse så vel som innhold og arbeidsformer i opplæringen må ta utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger i samsvar med prinsippet om tilpasset opplæring”(NOU 2009:18, s. 13).

På bakgrunn av det foregående ønsker jeg i min avhandling å undersøke hvilke sentrale utfordringer man møter i spesialundervisningen, og hvilke betingelser som det må tilrettelegges for slik at enhver skal oppleve læring, mestring og utvikling (NOU 2009:18, s. 13).

3.0 Metode

3.1 Litteraturstudium som metode

I min avhandling har jeg valgt litteraturstudium som metode, hvor et udvalg dokumenter (offentlige dokumenter og forskningsarbeider) brukes som empiri. Etter en systematisk og kritisk gjennomgang av kunnskap fra de aktuelle dokumentene og forskningsarbeidene vil jeg sammenfatte dem og drøfte disse ut fra problemstillingen, blant annet gjennom å vise til forskjeller og likheter. Deretter vil jeg analysere det dokumentene fremhever som utfordringer i fellesskolens spesialundervisning basert på sentral litteratur angående salutogenese.

Litteraturstudium er en kvalitativ forskningsmetode, hvor det er litteraturen som studeres, altså det som er undersøkt og skrevet om virkeligheten av forfatterne (Støren, 2010, s.17).

Litteraturen får dermed status som innsamlingsdata, på samme måte som feltnotater, intervjuutskrifter og lignende (Repstad, 2007, s. 103). Ved å benytte en kvalitativ metode kan man oppnå en dypere forståelse av sosiale fenomener, og "... prøve å komme fram til de kategorier, beskrivelser eller modeller som best beskriver et fenomen eller en sammenheng i omverden" (Olsson og Sørensen, 2003, s. 82). Dette står i motsetning til den kvantitative metoden hvor målet er å tallfeste og generalisere data (Olsson og Sørensen, 2003, s. 83). Materialet jeg bruker har kvantitative data som et utgangspunkt, om enn noe ulikt i de forskjellige dokumentene, og disse data danner et utgangspunkt for videre kvalitativ tilnærming.

Basert på formålet med avhandlingen har jeg i en tidlig fase vurdert intervju eller observasjon som metodisk tilnærming, men kom frem til at det ville bli et for snevert empirisk grunnlag. Ved å velge litteraturstudium som forskningsmetode fikk jeg tilgang på et bredere datamateriale enn om jeg skulle gått ut i felten og observert eller intervjuet selv. Dette anså jeg som gunstig ettersom jeg ønsker å undersøke om det finnes mønstre i dokumentene, som kan peke på hva som er sentrale utfordringer i spesialundervisningen. En annen fordel ved å velge litteraturstudium som metode er at jeg får tilgang på uavhengig informasjon, hvor mitt nærvær ikke vil kunne påvirke utformingen av kilden. Den er allerede fastlagt og objektivert. Ulempene bygger på at informasjonen er avgrenset og at jeg ikke har mulighet for direkte samtale med opphavspersonen (Fuglseth og Skogen, 2006, s.78 og 87).

3.2 Rollen som teksttolker

Når en tar i bruk litteraturstudium som metode, må man være oppmerksom på hvilken rolle man har som teksttolker i arbeidet med å gjenskape mening i teksten (Brekke, 2006, s. 20). Man må reflektere over sammenhengen mellom egne forforståelser og forutsetninger, og måten man tolker og forstår innholdet i kildene på (Fuglseth og Skogen, 2006, s.81). På bakgrunn av dette har jeg underveis reflektert over hvilke forventninger jeg har, hvordan jeg møter teksten, og hvilken rolle jeg inntar i tolkningen.

Kontekst kan defineres som den språklige eller ikke-språklige sammenheng som en tekst inngår i, og som bidrar til å gi teksten mening (Brekke, 2006, s.21). Grunnlaget for all tekstanalyse er at tekster blir til i en situasjons- og kulturbestemt sammenheng. Det betyr at teksten aldri er en nøytral gjengivelse av et saksforhold, men må ses i lys av sin kontekst (Brekke, 2006, s. 22). Selv offentlige dokumenter kan man ikke forvente at har fullstendig objektivitet. Jeg som forsker er heller ikke nøytral da min datainnsamling vil være påvirket av foreløpige fortolkninger. Kontinuerlig har jeg tatt valg ved å notere noe, og utelate noe annet, og dette vil ha konsekvenser for fortolkningene. Videre vil min analyse av teksten gjøres i forhold til avhandlingens formål og problemstilling. I tillegg vil erfaringer, fordommer og forforståelse jeg som forsker har når det gjelder temaet i teksten være med å påvirke tolkningen av teksten (Brekke, 2006, s. 22). Forskerens forståelse kan endres underveis i forskningsprosessen, og gjennom å klargjøre egen forforståelse gir man grunnlaget for tolkningen (Olsson og Sörensen, 2003, s. 67). Under arbeidet med teksten har jeg forsøkt å ha en kontinuerlig refleksjon omkring mine valg og min egen forforståelse, slik at egne erfaringer og fordommer skal påvirke resultatpresentasjonen i minst mulig grad, jamfør kapittel 1.1 og 1.4.

3.3 Ulike typer kilder

Knut Kjeldstadli (1999) skiller mellom beskrivende (kognitive/deskriptive) og normative (vurderende) kilder (Kjeldstadli, 1999, s. 172). Eksempler på beskrivende kilder er offentlig statistikk og forskningsrapporter. Dersom en ønsker å få inntrykk av hvordan forholdene er i praksis, og hvordan de oppleves, vil det være en fordel å bruke beskrivende kildemateriale. Normative kilder kan være lover, forskrifter eller ordensregler, hvor holdninger, intensjoner og retningslinjer er sentrale dimensjoner i dokumentene (Brekke, 2006, s.35). Videre kan man også skille mellom fortidsrettede (berettende) og fremtidsrettede (forutsigende) kilder (Kjeldstadli, 1999, s. 172). Fortidsrettede kilder kan også defineres som historiske kilder. Dette

er forskningsmateriale som ble til før man bestemte seg for å bruke de som kilder. Ved å sette de ulike dimensjonene sammen kommer man frem til fire hovedformer for kilder, jamfør tabell 2:

Tabell 2. Skille mellom fortidsrettede og fremtidsrettede, og mellom normative og beskrivende kilder (Kjeldstadli, 1999, s. 172).

| | Normative | Beskrivende |
|---------|-------------|----------------------|
| Framtid | Programmer | Prognoser, spådommer |
| Fortid | Vurderinger | Beretninger |

Videre peker Edvard Befring (2002) på at kilder kan være *personlige* eller *institusjonelle*, og de kan være *konfidensielle* eller *offentlige*, jamfør tabell 3 (Befring, 2002, s. 100). Hvilken bruk kilden er tiltenkt, vil påvirke hvordan forfatterne formulerer seg. Kvalitetsutvalgets og Midtlyngutvalgets utredninger er offentlige og institusjonelle kilder, og vil dermed ha en formell karakter. De to forskningsarbeidene som gjennomgås i avhandlingen er ikke institusjonelle, men skrives av fagfolk til fagfolk. De har til hensikt å meddeles i offentlighet, og vil ha en mer direkte tilnærming enn de institusjonelle kildene.

Tabell 3. Skille mellom personlige og institusjonelle, og mellom konfidensielle og offentlige kilder (Befring, 2002, s. 100).

| | Personlege kjelder | Institusjonelle kjelder |
|------------------------|--|---|
| Konfidensielle kjelder | Dagbøker, private brev o.l., dvs. intime kjelder. | Interne arbeidsdokument, konfidensielle rapportar, instruksar, P.M., o.l. |
| Offentlege kjelder | Avisinnlegg, brosjyrer, opne brev, der forfatteren taler på personleg vegne. | Lover, forordningar, vedtak, proklamasjonar, kvitebøker, osv. |

Pål Repstad (2007) understreker det viktige skillet mellom første- og andrehåndskilder. Mens førstehåndskilder er forfattet av deltakere eller direkte observatører, refererer andrehåndskilder til en førstehåndskilde, med de muligheter det gir for tolkninger og prioriteringer (Repstad, 2007, s. 106). Jo flere ledd informasjonen passerer gjennom, jo mindre er vanligvis kildeverdien. Repstad påpeker at et godt råd for å avgjøre en kildes troverdighet er å prøve å finne innbyrdes uavhengige dokumenter om samme emner og

kryssjekke informasjonen (Repstad, 2007, s. 106 og 107). De offentlige og politiske dokumentene jeg har brukt i avhandlingen, baserer egne vurderinger og forslag på ulike forskningsresultater, og anvender dermed andrehåndskilder. Dokumentenes bruk av andrehåndskilder har vært litt problematisk, ettersom det blir en del referanser til litteratur som hovedkilden har referert til. Disse referansene har jeg ført opp i litteraturlisten, der det er kilder det er særlig viktig å benytte. I tråd med Repstad sine anbefalinger har jeg også gjennomgått to forskningsarbeider, og sammenlignet deres funn med resultatene fra de offentlige dokumentene.

I avhandlingen vil jeg forholde meg til både normative og kognitive kilder. De normative kildene jeg har analysert er offentlige utredninger som er utført av Kvalitetsutvalget (NOU 2003:16 *I første rekke*) og Midtlyngutvalget (NOU 2009:18 *Rett til læring*) med påfølgende stortingsmeldinger, samt *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* (Utdanningsdirektoratet, 2009). Til tross for at alle disse er formelle offentlige dokumenter med fokus på holdninger, intensjoner og retningslinjer, vil de likevel ha en viss grad av subjektivitet. Kvalitetsutvalget og Midtlyngutvalget er gitt et mandat av Kunnskapsdepartementet, og sammen med stortingsmeldingene og Veiledningsheftet gir de uttrykk for myndighetenes synspunkter. De andre kildene jeg har tatt i bruk i avhandlingen er kognitive. Disse består av forskningsarbeider utført av Ingrid Fylling (2008) og Eifred Markussen, m.fl., (2007), samt faglitteratur som omhandler Antonovskys og salutogenese.

Oversikt over normative og kognitive kilder i avhandlingen:

Tabell 4. Normative og kognitive kilder

| Normative | Kognitive |
|---|--|
| <p>NOU 2003:16 <i>I første rekke.</i></p> <p>NOU 2009:18 <i>Rett til læring.</i></p> <p>St.meld.nr.30 (2003-2004). <i>Kultur for læring.</i></p> <p>Meld. St. 18 (2010-2011). <i>Læring og fellesskap.</i></p> <p>Utdanningsdirektoratet (2009). <i>Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.</i></p> | <p>Fylling, Ingrid (2008). <i>Meget er forskjellig, men noe blir problem: en sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis.</i></p> <p>Markussen, m.fl. (2007). <i>Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007. Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet.</i></p> <p>Antonovsky, Aaron (2012). <i>Helsens mysterium. Den salutogene modellen.</i></p> <p>Lorenz, Rudiger (2007). <i>Sundhedens kilde. Oplevelsen af sammenheng.</i></p> <p>Sommerschild H. (1998). <i>Mestring som styrende begrep.</i></p> <p>Vedeler, Liv (2010). <i>Salutogenisk perspektiv: en mestringsmodell med vekt på utvikling av personens ressurser.</i></p> |

3.4 Forskningsprosessen

3.4.1 Å utarbeide en problemstilling

Problemstillingen er et sentralt arbeidsredskap som er svært viktig for resten av forskningsprosessen. Den bør være forskbar, kunne formuleres i en setning og representere hovedfokus i avhandlingen (Ryen, 2002, s. 75). Problemstillingen i avhandlingen min har jeg forsøkt å gjøre konsis og avgrenset, og den er formulert i 2 setninger. I følge Kåre Fuglseth og Kjell Skogen (2006) er det viktig med en presis problemstilling slik at man får en eksakt

formulering av det man ønsker å undersøke (Fuglseth og Skogen, 2006, s. 22). Dette vil være til hjelp når man skal avgrense datamateriale som man velger å bruke til videre analyse og tolkning (Ryen, 2002, s. 75). Min forskningsprosess startet med å reflektere rundt temaer jeg kunne tenke meg å undersøke nærmere. Jeg hadde skrevet om den salutogenetiske teori i fordypningsoppgaven min, og jeg ønsket en dypere forståelse av denne tilnærmingen, samt undersøke om den kan komme til nytte i spesialundervisningen. Med dette som utgangspunkt begynte jeg på arbeidet med å avgrense tema, og utarbeidet en konkret problemstilling.

3.4.2 Valg av litteratur

I utvelgelsen av kildemateriale, har jeg foretatt en delvis tilfeldig og delvis systematisk utvelgelse av data (Holme og Solvang, 1986, s. 118). Jeg har måttet ta en nøye vurdering av hvilke dokumenter som ville være relevante for problemstillingen. Men både denne og min tilnæringsmåte må også ses i forhold til mitt verdimeslige utgangspunkt, jamfør kapittel 1.1 og 1.4. I tillegg vil en del tilfeldige forhold, som for eksempel hvilke kilder jeg har fått kjennskap til, virke inn (Holme og Solvang, 1986, s. 118). Kildene jeg har basert arbeidet mitt på har jeg funnet ved søk på Bibsys og internett, på biblioteket og gjennom anbefalinger fra veileder. Etter å ha oppnådd en god oversikt over aktuell litteratur som berører tema for avhandlingen, endte jeg opp med et utvalg av offentlige dokumenter, politiske dokumenter, forskningsarbeider og faglitteratur. De offentlige dokumentene er ideologiske/normative/politiske, og er sentrale når det gjelder å få kjennskap til hvordan spesialundervisningen vurderes fra offentlig side. Viktig for problemstillingen i denne avhandlingen er at de gir fakta og peker på virkeligheten slik den bør være og gir uttrykk for den politikk som ønskes ført. De politiske dokumentene er sentrale for å få vite hvilke tolkninger og reaksjoner de offentlige utredningene har fått av politikerne. Forskningsarbeidene inneholder rapporter om hvordan spesialundervisning utføres i praksis og hvilke utfordringer som der registreres. For å besvare avhandlingens problemstilling har jeg satt det normative opp mot det kognitive, ved å sammenligne funnene fra de to forskningsarbeidene med resultatet av synet på utfordringer fra de offentlige utredningene og Veiledningsheftet. Jeg har også tatt i bruk faglitteratur som omhandler Antonosvkys forklaring på salutogenese. Jeg har valgt å fremstille litteraturen jeg har tatt i bruk i en tabell for å gi en god oversikt over de ulike kildetyperne:

Tabell 5. Oversikt over offentlige dokumenter, politiske dokumenter, forskningsarbeider og faglitteratur.

| | LITTERATUR |
|------------------------------|---|
| Offentlige dokumenter | <p>Norges offentlige utredninger (2003:16). <i>I første rekke.</i></p> <p>Norges offentlige utredninger (2009:18). <i>Rett til læring.</i></p> |
| Politiske dokumenter | <p>St.meld.nr.30 (2003-2004). <i>Kultur for læring.</i></p> <p>Meld. St. 18 (2010-2011). <i>Læring og fellesskap.</i></p> <p>Utdanningsdirektoratet (2009). <i>Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.</i></p> |
| Forskningsarbeider | <p>Fylling, Ingrid (2008). <i>Meget er forskjellig, men noe blir problem: en sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis.</i></p> <p>Markussen, m.fl. (2007). <i>Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007. Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet.</i></p> |
| Faglitteratur | <p>Antonovsky, Aaron (2012). <i>Helsens mysterium. Den salutogene modellen.</i></p> <p>Lorenz, Rudiger (2007). <i>Sundhedens kilde. Oplevelsen af sammenheng.</i></p> <p>Sommerschild H. (1998). <i>Mestring som styrende begrep.</i></p> <p>Vedeler, Liv (2010). <i>Salutogenisk perspektiv: en mestringsmodell med vekt på utvikling av personens ressurser.</i></p> |

3.4.3 Kildevurdering

Bruken av historiske kilder krever at jeg løser utfordringer knyttet til kildekritikk og kildetolkning. Jeg må sikre meg gode og pålitelige kilder som kan bidra til å besvare problemstillingen. Det er viktig at hver enkelt kilde blir sett på med kritiske øyne. Det betyr å innta en årsaksspørrende og undrende holdning til konklusjoner som ekspertene legger frem (Støren, 2010, s.20). Dokumentene gir informasjon om et saksforhold nedtegnet på et spesielt tidspunkt og et spesielt sted, og ofte med tanke på spesifikke lesere (Tjora, 2010, s.145). ”Når vi bruker dokumenter som kilde, er vi derfor nødt til å sette disse i en kontekst: Når er de skrevet? Hvor er de skrevet, av hvem, og for hvilke lesere?” (Tjora, 2010, s.145). Disse spørsmålene har jeg forsøkt å ha et bevisst forhold til i min gjennomgang av datamaterialet. Kvalitetsutvalget og Midtlyngutvalget sine utredninger er gitt på oppdrag fra departementet. Her har regjeringen på vegne av henholdsvis Utdannings- og forskningsdepartementet og Kunnskapsdepartementet oppnevnt et utvalg av anerkjente pedagoger og byråkrater som er gitt et konkret mandat for sitt arbeid. Utredningene baserer seg på forskning, men utvalget utfører ikke selv noen forskning.

Det er også nødvendig å vurdere hva som er bakgrunn for et forskningsarbeid. En rapport om oppdragsforskning fra Forskningsetiske komiteer (2003) framhever fire elementer i definisjonen av oppdragsforskning (Kaiser og Tostensen, 2009):

1. Forskning som i hovedsak er finansiert av oppdragsgivere som eksterne finansieringskilder;
2. Oppdragsgiveren bestemmer prosjektenes tema og problemstillinger, men ikke øvrig faglig opplegg og metode;
3. Resultatene forventes å gi nytte for oppdragsgiveren selv eller andre brukergrupper spesifisert av oppdragsgiveren; og
4. Oppdragsgiveren får overført visse bruksrettigheter til forskningsresultatene etter avsluttet prosjekt. (Kaiser og Tostensen, 2009)

Spørsmålet er om man kan ha tillit til utredningenes resultater der regjeringen har bestemt tema og betalt regningen? Matthias Kaiser og Arne Tostensen (2009) påpeker at forskningens grunnleggende verdier kan være i fare når den er sterkt avhengig av én og samme oppdragsgiver, for eksempel et departement. ”Det kan medføre risiko for at forskerne ‘internaliserer’ oppdragsgiverens forventninger og at de dermed påvirkes i utilbørlig grad”

(Kaiser og Tostensen, 2009 (uten paginering)). Hovedfunnet fra 2003-rapporten var likevel at oppdragsforskning som regel imøtekommer etablerte kvalitetskrav, og at den er bedre enn sitt rykte (Kaiser og Tostensen, 2009).

De utvalgte forskningsarbeidene av Fylling (2008) og Markussen m.fl., (2007) er uavhengige forskningsarbeid, og har dermed ikke de samme forskningsetiske utfordringene som oppdragsforskningen. Likevel er det viktig å klargjøre hvilken forforståelse Fylling og Markussen m.fl., legger til grunn for sine forskningsarbeid. Slik jeg vurderer det, har begge forskningsarbeidene en felles visjon om en inkluderende skole som skal ivareta alle elever, også barn og unge med særskilte opplæringsbehov.

I deler av den utvalgte litteraturen er det en sammenheng, ettersom de offentlige utredningene og stortingsmeldingene refererer til Fylling, Thomas Nordahl og Eifred Markussen som er forfattere av forskningsarbeidene jeg bruker i avhandlingen. I kapittel 6 og 18 i Midtlyngutvalgets utredning vises det til Fylling sitt forskningsarbeid *Meget er forskjellig, men noe blir problem: en sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis*. Under overskriften *Spesialundervisning: omfang, forståelser og effekter*, refereres det til Fyllings forklaring på store lokale forskjeller i omfanget av spesialundervisningen (NOU 2009:18, s. 65). Under overskriften *Lærerutdanningen som arena for styrking av læreres kompetanse* drøftes de store variasjonene mellom skoler i valg av tiltak knyttet til elever med rett til spesialundervisning, og det vises til Fylling som påpeker at 90 prosent av lærerne i grunnskolen og videregående opplærings forstår spesialundervisning ut fra en individorientert tilnærming (NOU 2009:18, s. 199). Videre viser Midtlyngutvalgets utredning også til Markussen m.fl. sitt forskningsarbeid *Inkluderende spesialundervisning?* i forhold til temaet som omhandler spesialundervisningens omfang (NOU 2009:18, s. 66).

3.4.4 Arbeidet med analyse og tolkning av datamaterialet

Den praktiske bearbeidelsen av et på forhånd eksisterende datamateriale følger de samme retningslinjer som analyse av observasjons – og intervjudata (Repstad, 2007, s. 104).

Dokumentene må ofte leses og analyseres flere ganger, hver gang med ny type forståelse som resultat (Brekke, 2006, s.35). Det blir en viktig veksling mellom delforståelse og helhetsforståelse (den hermeneutiske sirkel) hvor det gjelder å få tak i det underkommuniserte budskapet som ligger til grunn for dokumentenes målsetting (Brekke, 2006, s. 36). Da jeg startet bearbeidingsprosessen av dokumentene, tilegnet jeg meg først en oversikt over

innholdet i dem. Deretter kunne jeg begynne prosessen med å bearbeide og utelate data som ikke er relevant for problemstillingen (Brekke, 2006, s.26). Etersom jeg har hatt et omfattende tekstmateriale å forholde meg til, har dette vært en tidkrevende og utfordrende del av arbeidet med avhandlingen. I bearbeidingsprosessen laget jeg en presentasjon av hvert dokument hvor forfatter, årstall, formål, vurderinger og forslag blir belyst. En slik framgangsmåte samsvarer med hvordan Henny Olsson og Stefan Sörensen anbefaler at man anvender når man bruker vitenskapelige dokumenter som datamateriale (Olsson og Sörensen, 2003, s. 91).

I følge Repstad vil teoribaserte forventninger og vektlegging og hyppighet i datamaterialet invitere til tematisering i analysen (Repstad, 2007, s. 124). Samtidig er det viktig at forskeren er åpen for det overraskende og nye. Videre vil påfallende kontraster og uoverensstemmelser også kunne tiltrekke oppmerksomheten til den som analyserer. Dette er helt i tråd med mine erfaringer i analyse- og tolkningsarbeidet med datamaterialet. På forhånd har jeg hatt egne preferanser og forventninger, som delvis har blitt bekreftet i møte med litteraturen, samtidig som uventede problemstillinger har trådt fram. Temaer som ble repetert og fikk stor plass i datamaterialet, samt temaer som har ulike motsetninger og tilnærminger blant dokumentene og forskningsarbeidene, fanget raskt min interesse i analysen.

En systematisk gjennomgang av kvalitativt datamateriale krever en oppdeling av viktige temaer, som må klassifiseres og kodes. Slike delanalyser legger selve grunnlaget for den helhetlige analysen (Repstad, 2007, s. 125). Etter et grundig forarbeid med teksten, med gjentatte gjennomlesninger og notatskriving, delte jeg opp datamaterialet i mindre enheter etter tema. På denne måten ble mønstrene i dokumentene mer tydelige og oversiktlige, noe som lettet tolkningsarbeidet. Konsekvensen av en slik tematisk analyse er at helheten blir oppstykket, og både aktører og kontekster blir tatt ut av sin sammenheng (Repstad, 2007, s. 131). Av hensyn til avhandlingens omfang, og en forpliktelse overfor leserne om å ikke drukne dem i detaljer, vil imidlertid analysen måtte innebære en slik hardhendt seleksjon (Repstad, 2007, s. 114). Videre påpeker Repstad at et typisk begynnerproblem er at man er for lojal mot datamaterialet (Repstad, 2007, s. 114). Dette var en stor utfordring for meg i starten av bearbeidingsprosessen, hvor jeg opplevde det som vanskelig å utelate det meste, og bare beholde de mest sentrale poengene. Etter å ha gjort et nøye utvalg av datamaterialet begynte prosessen med å tolke og drøfte. Tolkning innebærer en drøfting av analyserte data som søker å oppnå en dypere forståelse av det som skjer (Repstad, 1998, s. 143). I min avhandling

innebar denne fasen av prosessen å sette funnene fra dokumentene i dialog med min problemstilling. Hensikten var å belyse de mest sentrale utfordringene i spesialundervisningen, og hvordan disse kan forstås i et salutogenetisk perspektiv.

3.4.5 Vurdering av validitet og reliabilitet

En viktig del av forskningsprosessen består i en kontinuerlig vurdering av kvaliteten på den forskningen man har utført (Repstad, 2007, s. 134). Begrepene *reliabilitet* og *validitet* betegner kriterier som gir uttrykk for hvor god kvalitet det er på forskningsarbeidet. Validitet oversettes ofte med gyldighet, og viser til i hvilken grad studiens datamateriale svarer på problemstillingen. Forskeren må spørre seg om de empiriske undersøkelsene faktisk kaster lys over problemstillingen man ønsker å belyse (Repstad, 2007, s. 134). Reliabilitet kan oversettes til pålitelighet, og handler om hvor presise og gode måleinstrumentene er, hvor pålitelige og presise informasjoner vi har fått, og om vi har klart å gjennomføre analysen uten feil og mangler (Repstad, 2007, s. 134).

Etttersom begrepene validitet og reliabilitet er utviklet innenfor kvantitativ forskning, har Yvonna S. Lincoln og Egon Cuba (1985) utviklet sine egne fire kriterier for naturalistiske forskere tilsvarende de tradisjonelle begrepene som presenteres til høyre i tabell 6:

Tabell 6. Begreper hos Lincoln og Cuba (Ryen, 2002, s. 178, etter Seale 1999).

| Konvensjonelle undersøkelser | Naturalistiske undersøkelser |
|--------------------------------|------------------------------|
| Sannhet (intern validitet) | Kredibilitet |
| Anvendelse (ekstern validitet) | Overførbarhet |
| Konsistens (reliabilitet) | Pålitelighet |
| Nøytralitet (objektivitet) | Bekreftelse |

Lincoln og Cuba hevder at man ikke kan operere med én sannhet (intern validitet), men mener at enhver lokal kontekst kan være unik. Gjennom bestemte tester kan man imidlertid oppnå *troverdighet* (Ryen, 2002, s. 180). Slike tester innebærer blant annet langvarig engasjement i felten, vedvarende observasjon, triangulering og medlemsvalidering. Videre er Lincoln og Cuba skeptisk til begrepet *anvendelse* (ekstern validitet) fordi det innebærer å generalisere fra et utvalg til en populasjon. Dette forutsetter at mottakerpopulasjonen er den samme som avsenderpopulasjonen, uten at det har blitt testet (Ryen, 2002, s. 180). Anvendelse går dermed ut til fordel for *overførbarhet*, og i følge Lincoln og Cuba kan overførbarhet oppnås gjennom dyptgående og rike beskrivelser av det som studeres. Slik kan leseren få nok informasjon til å

ta en egen vurdering av hvorvidt resultatene kan overføres til andre settinger (Ryen, 2002, s. 180). *Konsistens* (reliabilitet) erstattes av *pålitelighet*. Tiltak for å oppnå høy grad av pålitelighet er forskerens selvkritiske refleksjon og dokumentasjon av sine data, metoder og avgjørelser gjennom prosjektet, inkludert det endelige resultatet. Den samme prosedyren gjelder også det siste kriteriet i tabellen, *bekreftelse*, som tar plassen til det tradisjonelle *nøytralitet* (objektivitet) (Ryen, 2002, s. 180).

En god reliabilitet betyr at data er lite påvirket av tilfeldige målingsfeil. Tilfeldige målingsfeil følger tilfeldighetens lov og jevner seg ut i det lange løp. De kan anses som tilfeldige variasjoner, på linje med vinnerlykke i lotterisammenheng. Deltar vi i mange nok lotterier, så jevner det seg ut slik at flaks og uflaks blir jevnt fordelt (Kleven, Hjordemaal og Tveit, 2011, s. 88). For å styrke reliabiliteten kan forskeren redusere de tilfeldige målingsfeilene, og/eller nøytralisere dem. I følge Thor Arnfinn Kleven, Finn Hjordemaal og Knut Tveit (2011) kan man redusere tilfeldige målingsfeil gjennom en standardisering av datainnsamlingen (Kleven, Hjordemaal og Tveit, 2011, s. 95). Vurdererreliabiliteten vil bli høyere dersom forskeren har detaljerte retningslinjer for hva som skal vektlegges ved vurderingen. Videre kan de tilfeldige målingsfeilene nøytraliseres gjennom å gi dem en mulighet til å få oppveie hverandre. Det er denne tankegangen som benyttes når vi bruker flere sensorer i eksamenskommissjoner. Unøyaktighetene i én vurdering blir til en viss grad nøytralisert gjennom de andres vurdering (Kleven, Hjordemaal og Tveit, 2011, s. 95).

Jeg vurderer troverdigheten i min studie for å være tilfredstillende ettersom dokumentene som analyseres er relevante for problemstillingen. I tillegg har jeg et utvalg av både normative og kognitive dokumenter, noe som bidrar til å styrke troverdigheten. Ved at jeg tar utgangspunkt i fem ulike dokumenters vurderinger av sentrale utfordringer i spesialundervisningen, foretar jeg en form for metodetriangulering. I tillegg har jeg investert tid i å bli kjent med felten, og på den måten forsøkt å skille mellom relevant og ikke relevant informasjon. En slik triangulering og vedvarende observasjon vil i følge Lincoln og Guba (1985) øke sannsynligheten for at forskningen frambringer troverdige resultater (Ryen, 2002, s. 180). Videre redegjør jeg for metodiske valg og vurderinger, hvor jeg blant annet viser til kildene jeg har brukt i avhandlingen, og beskriver hvordan jeg har gått frem ved datainnsamlingen, for å ivareta studiens pålitelighet og bekreftbarhet. I denne klargjøringen forsøker jeg å ha en selvkritisk tilnærming til hvordan prosjektet er gjennomført, og kommentere avvik og oppfatninger som kan påvirke fortolkningen i prosjektet (Ryen, 2002, s. 180). Ettersom

datamaterialet mitt ikke er valgt ut for at man skal kunne generalisere, må det heller ikke brukes til et slikt formål. Jeg mener imidlertid at min grundige behandling av dokumentene, forskningsarbeidene og faglitteraturen kan gi et grunnlag for å overføre den kunnskap disse kildene gir.

Vurdererrelabiliteten har jeg forsøkt å ivareta ved å la problemstillingen være ledende for min vurdering av datamaterialet. Jeg gjør det hele tiden klart for leseren hvordan problemstillingen kommer inn og styrer utvalget jeg gjør av kapitler i dokumentene. For å redusere tilfeldige målingsfeil har jeg lest igjennom dokumentene flere ganger, på forskjellige tidspunkt under datainnsamlingen. Jeg mener at fremgangsmåten min i avhandlingen gir en god pålitelighet, og at andre forskere vil komme fram til det samme resultatet som meg når de går gjennom de samme dokumentene.

3.4.6 Omtale av dokumenter som danner grunnlaget for analysen

I de utvalgte dokumentene har jeg lagt vekt på enkeltkapitler med bakgrunn i problemstillingen. Alle kapitlene er likevel sett i den kontekst de står i de gjeldende dokumentene.

Regjeringen oppnevnte 5. oktober 2001 et utvalg (Kvalitetsutvalget) for å vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen i den norske fellesskolen. Kvalitetsutvalgets mandat slår fast at det skal være helhet, sammenheng og høy kvalitet i opplæringsløpet (NOU 2003:16, s.17). Dette resulterte i NOU 2003:16 *I første rekke* som ble avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 5. juni 2003. Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling er det utredningens kapittel 9 som er relevant i denne sammenheng. Her griper utvalget fatt i grunnopplæringens målsetting om en tilpasset opplæring for alle elever (NOU 2003:16, s.12). Kravet om tilpasset opplæring for alle inkluderer også en rett til spesialundervisning for elever som ikke har eller kan få et tilfredstillende utbytte av opplæringen (Opplæringsloven § 5-1). Det er opplæringen for disse elevene som er mitt fokus. Kvalitetsutvalgets utredning ble etterfulgt av St.meld.nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*. I hele meldingen er det fokus på tiltak for å bedre tilpasningen av opplæringen. I kapittel 8 *Likeverdige og inkluderende opplæring* vektlegger imidlertid departementet tiltak som omfatter kompetanseutvikling, forskning og metodeutvikling, utvikling av det spesialpedagogiske støttesystemet og en spesiell satsing rettet mot å redusere omfanget av atferdsproblemer i skolen (St.meld. nr 30,

2003-2004, s.10). Jeg har derfor valgt å ha fokus på dette kapitlet i behandlingen av meldingen.

Den 29. juni 2007 oppnevnte Regjeringen Stoltenberg II utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov (Midtlyngutvalget). Utvalget har blant annet fått mandat til å undersøke spesialundervisningens organisering, ressursbruk og resultater i norsk skole. På bakgrunn av sine vurderinger skal utvalget komme med forslag for å sikre en helhetlig tiltakskjede for mennesker med behov for spesialpedagogisk hjelp (NOU 2009:18, s.31). I Midtlyngutvalgets utredning har jeg valgt å vektlegge kapittel 1, 2, og 6 i gjennomgangen av utredningen fordi disse kapitlene er mest aktuelle for oppgavens problemstilling. I utredningens kapittel 1 belyses noen av de viktigste prinsippene og begrepene som er lagt til grunn for utredningen. I kapittel 2 og 6 presenteres utfordringer som er knyttet til disse. Problemene som blir belyst har på ulike måter konsekvenser for spesialundervisningen, og blir drøftet med utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap om grunnopplæringen generelt og den spesialpedagogiske innsatsen spesielt (NOU 2009:18, s.55). For å belyse utvalgets vurderinger og forslag er også kapitlene 13, 14, 15, 16,17 og 18 tatt med i gjennomgangen. Et viktig utgangspunkt for Meld. St.18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* er Midtlyngutvalgets utredning, og de over 300 høringsuttalelsene som departementet har mottatt (Meld. St. 18, 2010-2011, s.10). Målgruppen for meldingen er barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte, jamfør kapittel 1. Innledningsvis presenterer departementet tre strategier i møte med utdanningssystemets utfordringer i opplæringen av elever med særskilte behov. I kapittel 3 dokumenteres kunnskapsgrunnlaget, samt hvordan og i hvilken grad de tre strategiene er ivaretatt i dagens skole (Meld. St.18, 2010-2011, s.17). Videre tar kapittel 4 blant annet for seg forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning i grunnopplæringen og presenterer mål for spesialundervisningen i Norge. I tillegg belyses departementets vurderinger og forslag (Meld. St.18, 2010-2011, s.64). Jeg har valgt å se kapittel 1, 3 og 4 i sammenheng i presentasjonen av meldingen ettersom disse er mest aktuelle for oppgavens problemstilling. Oppsummeringene i kapittel 5, 6 og 7 er også relevante og blir dermed kort belyst.

Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning (2009) er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet og omhandler spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder og spesialundervisning i grunnskole og videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.1). Veiledningsheftet er mer juridisk i sitt perspektiv til

forskjell fra de andre dokumentene som gjennomgås i avhandlingen. Hensikten med Veiledningsheftet er blant annet å gi en oversikt over bestemmelsene i Opplæringsloven kapittel 5, samt hva disse innebærer av ansvar og oppgaver for de ulike aktørene i kommune/fylkeskommune, skole, barnehage og PP-tjenesten (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.1). Aktuelle kapitler for avhandlingen er kapittel 1, 3, 4 og 5. I kapittel 1 peker Veiledningsheftet på viktigheten av tidlig innsats, mens kapittel 3 fremstiller overgangen mellom barnehage og grunnskole og overganger mellom ulike skoler. Kapittel 4 omhandler den ordinære opplæringen, og kapittel 5 redegjør for retten til spesialundervisning etter Opplæringsloven § 5-1 (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.1).

I tillegg til de offentlige dokumentene vil jeg belyse hva forskere mener om sentrale utfordringer i spesialundervisningen. Forskningsarbeidene jeg har valgt er *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007. Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet* (Markussen, m.fl., 2007) og *Meget er forskjellig, men noe blir problem: en sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis* (Fylling, 2008). Bakgrunnen for valget av akkurat disse forskningsarbeidene er at de er nært knyttet opp mot problemstillingen i avhandlingen. I tillegg har de en ulik tilnærming til temaet som gjør at funnene kan belyses fra flere innfallsvinkler.

Forskningsarbeidet *Inkluderende spesialundervisning* er den første rapporten i prosjektet *Gjennomgang av spesialundervisning* som inngår i evalueringen av Kunnskapsløftet. Dette er et samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Hedmark og NIFU STEP, hvor prosjektleder ved Høgskolen i Hedmark er Thomas Nordahl og ved NIFU STEP, Eifred Markussen (Markussen m.fl., 2007). Høgskolen i Hedmark har ansvaret for grunnskole delen av prosjektet, mens NIFU STEP tar for seg spesialundervisning i videregående skole. Ettersom mitt fokus i avhandlingen er på barn med spesielle opplæringsbehov i grunnskolen, er det hovedsakelig Høgskolen i Hedmark sine gjennomganger i forskningsarbeidet som blir belyst i avhandlingen. I rapportens gjennomgang av spesialundervisningen drøftes begrepene integrering, segregering, inkludering og ekskludering (kap.2) tidligere forskning om spesialundervisning i Norge (kap.3), politiske føringer for spesialundervisningen i Norge (kap.4) og spesialundervisningens utfordringer i 2007 (kap.5). I avhandlingen blir dette forskningsarbeidet referert til som forskningsarbeid nr.1.

Det andre forskningsarbeidet jeg tar for meg er Ingrid Fylling (2008) sin doktoravhandling for graden Dr. polit ved Universitetet i Bergen. Tema for forskningsarbeidet er grunnskolens spesialundervisning, hvor fokus er rettet mot hva som avgjør hvorvidt læringsrelaterte utfordringer en elev oppfattes å ha, blir betraktet som et spesialpedagogisk behov (Fylling, 2008, s. 13). Forskningsarbeidet har sitt empiriske grunnlag i studien *Fordeling og tilrettelegging av spesialpedagogiske innsatser*, som ble gjennomført ved Nordlandsforskning fra 1997 – 2000 (Fylling, 2008, s.3). Prosjektet var finansiert av Norges Forskningsråd, Program for Spesialpedagogisk Kunnskaps- og Tiltaksutvikling (Fylling, 2008, s.3). Fylling sitt forskningsarbeid består av 5 artikler og et sammendrag. Artiklene presenteres i kapittel 6, mens kapittel 1-5 er et sammendrag hvor Fylling ønsker å gi en teoretisk og metodisk ramme som artiklene kan leses innenfor (Fylling, 2008, s.22). Aktuelle kapitler for å besvare problemstillingen i denne avhandlingen er kapittel 1, 3, 4, 5 og 6. Kapittel 1 omhandler spesialundervisningens kategoriseringsprosesser, kapittel 3 påpeker spesialundervisningens institusjonelle praksis og kapittel 4 har fokus på forholdet mellom kjønn og spesialundervisning. Videre drøftes skolens mangfoldperspektiv og nye differensieringsformer i kapittel 5, mens kapittel 6 som nevnt er et sammendrag av artiklene (Fylling, 2008, s.5 og 6). I avhandlingen blir dette forskningsarbeidet referert til som forskningsarbeid nr. 2.

Som faglitteratur om Antonovsky har jeg valgt bøkene *Helsens mysterium. Den salutogene modellen* (Antonovsky, 2012) og *Sundhedens kilde. Oplevelsen af sammenhæng* (Lorenz, 2007). *Helsens mysterium* er en norsk oversettelse av boken *Unraveling the Mystery of Health* (1987), som er forfattet av Antonovsky selv. Denne boken har lagt grunnlaget for min gjennomgang av den salutogenetiske modellen, ettersom den gir en fullstendig og autoritativ utlegning av de sentrale ideene i teorien. *Sundhedens kilde* er forfattet av den tyske gestaltanalytiker og psykoterapeuten Rüdiger Lorenz. Boken gir viktige fakta om salutogenesebegrepet og overfører dem til praktiske eksempler. Jeg har også i stor grad støttet meg til Sommerschild (1998) og Vedeler (2010) som hver for seg drøfter og belyser begrepet salutogenese i bøkene *Mestring som mulighet i møte med barn, unge og foreldre* (Gjærum, B., Grøholt, B. og Sommerschild H. (1998) og *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (Johannessen, E., Kokkersvold, E. og Vedeler, L. (2010).

4.0 Offentlige dokumenters vurdering av spesialundervisningen

Utredningene til Kvalitetsutvalget og Midtlyngutvalget gir faktaopplysninger og peker på aktuelle utfordringer ved spesialundervisningen. I stor grad konsentrerer de seg om det som *ikke* fungerer i opplæringen av elever med særskilte behov. Det blir en elendighetsbeskrivelse, hvor slutningene trekkes på bakgrunn av denne. Dette er problematisk. Samtidig er det ut i fra oppdragets art relevant for dem å påberope mangler. Storting og departement ser også løsninger de ønsker for en god spesialundervisning. Problemet er at det lett kan bli mer ord enn handling. Dokumentenes påpekninger er veldig generelle, og en sammenligning mellom de to utvalgte utredningene viser at det har skjedd lite fra 2003 til 2009.

For å unngå overflødige gjentakelser i teksten, og av hensyn til at funnene i utredningene til Kvalitetsutvalget og Midtlyngutvalget skal være mest mulig oversiktlige for leseren, har jeg valgt å behandle disse dokumentene under ett.

4.1 Kvalitetsutvalget og Midtlyngutvalget sine vurderinger av sentrale utfordringer

Både Kvalitetsutvalget og Midtlyngutvalget presiserer at en likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper for all opplæring i norsk skole (NOU 2003:16, kap.1 og NOU 2009:18, kap.1). Dette betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle og at alle elever skal få mulighet til å oppleve mestring, læring og utvikling. Ettersom elever har ulike behov og forutsetninger vil et likeverdig tilbud bety en differensiert og variert opplæring (St.meld.nr.30, 2003-2004, s.85). En inkluderende skole skal passe hele elevmassen med alle dets variasjoner.

De utfordringene dokumentene trekker fram som sentrale i spesialundervisningen er:

- Elevenes individuelle behov blir ikke tilstrekkelig ivaretatt i opplæringen.
- Høy frekvens av atferdsvansker når det gjelder enkeltvedtak.
- Ulike oppfatninger av regelverket fører til ulik praksis i vurderingen av behov for spesialundervisning.
- Spesialundervisningen gir liten effekt.
- Nivået på kvalifikasjoner hos de ansatte i skolen.

- Den medisinsk-diagnostiske tradisjonen og mangelfull innsikt i adekvate pedagogiske tiltak.
- Manglende samordning.
- Den spesialpedagogiske innsatsen kommer for sent.

4.1.1 Elevenes individuelle behov blir ikke tilstrekkelig ivaretatt i opplæringen

Det fremkommer av Opplæringslovens (1998) § 1-3 at skolen er pliktig til å tilpasse opplæringen til den enkeltes evner og forutsetninger. Dette er et generelt prinsipp for hele skolens virksomhet og gjelder også for elever med spesielle behov. Retten innebærer ikke at opplæringen skal individualiseres, men at elevenes ulikheter blir sett og ivaretatt. Det skal være en balanse mellom individ- og fellesskapsløsninger (Meld. St. 18, 2010-2011, s. 69). Ved blant annet å referere til rapporten *Reform 97 og inkluderingsidéen* (2003) fremhever Kvalitetsutvalget at enkelte elever er integrert i fellesskapet i en liten del av den tiden de er på skolen til tross for at de har formell tilhørighet i en vanlig klasse (NOU 2003:16, s.84 og 91). For å underbygge denne påstanden vises det blant annet til Knut Østrem (1998) og Karl Johan Skårbrevik (1996) som viste at 60 prosent av elevene med enkeltvedtak er mindre enn fem timer i klassen per uke, og at om lag 70 prosent av spesialundervisningen foregår utenfor klassen (NOU 2003:16, s. 91). I tillegg blir vedtak om spesialundervisning i mange tilfeller brukt for å skaffe skolen mer ressurser, uten at en tilstrekkelig vurdering av om det er mer nyttig for eleven å få en bedre tilrettelegging innenfor den ordinære opplæringen foreligger (St.meld.nr.30, 2003-2004, s.85).

Tendensen til gruppetenkning i opplæringen belyses i større grad av Midtlyngutvalget, som framhever dette som en av hovedutfordringene i skolen. Dette vil si at elevene blir behandlet mer likt enn mangfoldet i elevgruppen tilsier og at deres individuelle forutsetninger og behov ikke blir tilstrekkelig ivaretatt (NOU 2009:18, s.22). Her støtter utvalget seg til vurderinger av grunnskolereformen *Reform 97* (Haug, 2004) og *Kunnskapsløftet* (Nordahl og Hausstätter 2009) som viser at gruppetenkning praktiseres og at omfanget av en slik tilnærming kan være økende (NOU 2009:18, s. 22 og 59). Midtlyngutvalget siterer Haug (2004) som blant annet sier følgende:

Skulen synes vere best [...] for dei som høyrer til dei gruppene som har tradisjon for å fungere godt i denne skulen. Tolkinga er at vi har ein skule som er lite kjenslevar

overfor variasjon, heterogenitet, mangfold, avvik, fargerikdom, det som er annleis og ukjent. Skulen synes å vere sterkast og best for dei som passer inn i det mønsteret som skulen har skapt gjennom åra. Skulen har konstruert en standard for kva som skal til for at ein kan få utbytte av å vere der. Dei som ikkje kan møte han som han er, får vanskar. Mange av dei kjem til kort fagleg. (NOU 2009:18, s.59)

I denne sammenheng er begrepene integrering og inkludering sentrale. En stor utfordring i opplæringen av barn og unge med spesielle behov henger sammen med forståelsen og praktiseringen av disse (NOU 2009:18, s.22 og NOU 2003:16, s. 95). Midtlyngutvalget påpeker at integrering som oftest betyr at barn og unge får opplæring på samme sted og skole. Å være sammen med alle andre i læringsmiljøet er målet. I følge utvalget innebærer inkludering i tillegg at innhold, krav og metoder tilpasses den enkelte. For elever med spesielle behov kan gruppetenkning imidlertid gi seg utslag i at de samles i egne grupper utenfor fellesskapet, jamfør Østrem (1998) og Skårbrevik (1996) (NOU 2009:18, s.22 og 23). I denne sammenheng kan man møte oppfatninger om at elever med samme diagnose er så like at de automatisk utgjør en naturlig gruppe, og at de ikke har noe særlig til felles med andre barn. Segregering vil forekomme i større grad der homogenitet anses som en forutsetning for god læring enn i miljøer hvor inkludering verdsettes høyt (NOU 2009:18, s.23). På den annen side kan et ønske om ikke å skille noen ut føre til at enkeltelevers behov ikke blir tilstrekkelig ivaretatt. Dette vil være en integrering uten inkludering, noe som utfordrer likeverdigheten og likestillingen (NOU 2009:18, s.22).

Midtlyngutvalget belyser at av de 44 000 elevene som får spesialundervisning i grunnskolen får så mye som 77 prosent av dem sine spesialundervisningstimer alene med lærer eller i liten gruppe (NOU 2009:18, s.67). Sammenlignet med tallene fra Kvalitetsutvalgets utredning er dermed antall elever som får spesialundervisning utenfor fellesskapet økende.

4.1.1.1 Forslag til handling

I følge Kvalitetsutvalget har skolen i for liten grad fokus på hva det er som gjør at den ikke klarer å tilpasse seg deler av elevgruppen innenfor den ordinære opplæringen (NOU 2003:16, s. 90). I St.meld.nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring* påpekes det at det er helt nødvendig med et tett samarbeid med foresatte, og mellom ulike instanser i grunnopplæringen for at skolen skal klare å håndtere denne utfordringen på en bedre måte (St.meld.nr.30, 2003-2004, s.86). Midtlyngutvalget understreker at det ikke er akseptabelt å etablere varige spesialgrupper hvor

elevene har de samme diagnosene eller egenskapene. Derimot kan tidsbegrensede tiltak for elever med noenlunde like læringsbehov, samt eneundervisning, være riktig og hensiktsmessig (NOU 2009:18, s.17). Imidlertid støtter utvalget seg til forskning som viser at det for mange barn med spesielle opplæringsbehov er bedre å være i fellesskap med andre enn å inngå i segregerte løsninger (NOU 2009:18, s.23). I samsvar med dette understreker departementet at mangfoldige elevgrupper er viktige fordi elevenes ulike interesser og styrker vil inspirere og motivere hverandre gjensidig (Meld. St.18, 2010-2011, s. 8). I Meld. St.18 *Læring og fellesskap* (2010-2011, kap.4) understrekes viktigheten av å variere arbeidsoppgaver, arbeidsmåter, læremidler og organisering av opplæringen (Meld. St. 18, 2010-2011, s. 69). Skolen må kontinuerlig vurdere og endre egen praksis. ”En lite tilpasset ordinær opplæring gir et større behov for spesialundervisning – og et stort omfang av spesialundervisning gir mindre ressurser til å skape tilpasset opplæring” (Meld. St. 18, 2010-2011, s. 70).

4.1.1.2 Oppsummering av forslag

Forslagene til handling for å ivareta elevenes individuelle behov (kapittel 4.1.1) peker på å styrke den tilpassede opplæringen, et tettere samarbeid med foreldre og mellom diverse hjelpetjenester, mindre bruk av segregerte tiltak, en bedre utnyttelse av mangfoldet og en kontinuerlig vurdering og utvikling av skolens praksis.

4.1.2 Høy frekvens av atferdsvansker når det gjelder enkeltvedtak

Problematferd handler om i hvilken grad barn og unges atferd bryter med gjeldende normer, regler og forventninger i skolen, og i hvilken grad atferden bryter med det som er aldersadekvat oppførsel. Denne atferden kan på den ene siden hemme barnets utvikling og læring, og på den andre siden kan atferden også skape problemer for andre medelever og voksne i skolen og hindre positiv samhandling (Ogden, 1998). Det er når den problematiske atferden vises regelmessig og over tid, at vi kan betrakte det som problematferd. (NOU 2009:18, s.131)

Både Kvalitetsutvalget og Midtlyngutvalget påpeker at atferdsproblematikk er et sentralt kjennetegn ved elever som mottar spesialundervisning (NOU 2003:16, s. 91 og NOU 2009:18, s.131). Så mye som 40–50 prosent av elevene som mottar spesialundervisning er definert som elever med atferdsproblemer av lærerne (NOU 2003:16, s. 91). Atferdsvansker er ikke nevnt som et eget fagområde i oversikten over hvilke elevgrupper som får spesialundervisning i tabell 1. Det innebærer at uavhengig av hvilken vanskegruppe eleven

tilhører, kan atferdsproblemet oppfattes som mer akutt enn elevens spesifikke diagnostiserte vanske. Her støtter Kvalitetsutvalget seg til Thomas Nordahls (1998)⁴ påpekninger om at spesialundervisningen i mange tilfeller har en avlastningsfunksjon for skole, lærer og klasse og ikke handler om den enkelte elevs behov (NOU 2003:16, s.94). Mange lærere opplever at problematferd er et stort problem i dagens skole, og det er på dette området at lærere i størst grad uttrykker at de mangler kompetanse (NOU 2003:16, s.97 og NOU 2009:18, s.131). Samtidig som elever med atferdsproblematikk framstår som en gruppe som skolen har utfordringer med å mestre, understreker Midtlyngutvalget at disse elevene også selv opplever at de er i en vanskelig situasjon i skolen. De har ofte en dårligere relasjon til lærer, lavere sosial kompetanse, mindre motivasjon, svakere relasjon til medelever og lavere trivsel enn alle andre elevgrupper. I tillegg er de blant de elevene i skolen med klart dårligst skolefaglige prestasjoner (NOU 2009:18, s.133).

Ved å vise til Nordahl, Mari-Anne Sørli og Terje Manger (2005) påpeker Midtlyngutvalget at atferdsproblematikk defineres i spesialpedagogikken ved bruk av begreper som atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, psykososiale vansker og mer spesifikke diagnostiske termer som Attention deficit hyperactiv disorder (ADHD), Conduct disorder (CD), Oppositional definit disorder (ODD), Asperger syndrom o.l. (NOU 2009:18, s.133). Begrepene beskriver vansker og avvik som den enkelte elev har. I følge Midtlyngutvalget indikerer denne begrepsbruken en sterk individorientering ved at problematferd blir noe som eies av elevene, og dermed er deres ansvar. Midtlyngutvalget hevder at problemene på denne måten blir forstått og forklart gjennom en patologisering av elevene (NOU 2009:18, s.133). Utvalget påpeker imidlertid at problematferd ikke kun kan forklares ut fra egenskaper ved eleven, og at den også må forstås i forhold til de kontekstuelle betingelsene i skolen. I denne sammenheng viser utvalget til Nordahl, Sørli og Manger (2005) som presenterer en rekke faktorer i læringsmiljøet som kan forklare problematferd. Oversikten omfatter flere elever med atferdsvansker enn de som har enkeltvedtak:

- uklare regler og inkonsekvent regelhåndhevelse
- uklare forventinger til og lite oppmuntring av prososial atferd
- dårlig klasseledelse (reaktiv, autoritær, ettergivende, el. forsømmende)
- negativ og konfliktfylt relasjon mellom elev og lærer

⁴ Her viser Kvalitetsutvalget kun til Nordahl, selv om kilden det vises til er forfattet av både Nordahl og Overland (1998).

- dårlig klassemiljø (lite samhold, støtte, mange konflikter, konkurranse)
- lite strukturert og elevengasjerende undervisning
- mangel på skoleomfattende planer og strategier for forebygging av problematferd og fremming av sosial kompetanse
- segregerte opplæringstilbud i gruppe for atferdsvanskelige elever. (NOU 2009:18, s. 133)

Med utgangspunkt i det foregående understreker Midtlyngutvalget at det er elevenes opplevelser og vurderinger av undervisningen og skoletilbudet som er avgjørende for den atferden de viser i skolen (NOU 2009:18, s. 134). I samsvar med dette påpeker departementet at feilaktig oppdragende tiltak i skolen kan legge grunnlaget for utvikling av atferdsvansker. Dersom elevene opplever at de ikke mestrer skolens forventninger og krav kan det ha en negativ påvirkning på atferden. På den annen side kan problematferd til en viss grad være et resultat av at utfordringene i skolen ikke er tilstrekkelige. Videre kan en svak oppdragelses- og omsorgssituasjon i hjemmet være en annen mulig forklaring på avvikende atferd (St.meld. nr.30, 2003-2004, s. 89).

4.1.2.1 Forslag til handling

I arbeidet med å redusere og forebygge omfanget av avvikende atferd hevder Kvalitetsutvalget og departementet at det må settes inn forebyggende og kompetansestyrkende tiltak både på skole, gruppe- og individnivå (NOU 2003:16, s.97 og (St.meld. nr.30, 2003-2004, s.90). Departementet støtter her seg til Erling Roland (2003) og Terje Ogden (2004) og påpeker at lærertetthet og en god ledelse er viktig (St.meld. nr.30, 2003-2004, s. 89). Lærer må skape produktiv arbeidsro og tilrettelegge for gode relasjoner mellom elever, mellom elevgruppen og lærer, og mellom hjem og skole (St.meld. nr.30, 2003-2004, s.89 og 90 og Meld. St. 18, 2010-2011, s. 127). Når elevene opplever læreren som en tydelig, trygg og støttende voksenperson, bidrar dette til motivasjon for læring og et rolig arbeidsmiljø. Forventningene er klare både når det gjelder faglige mål og oppførsel, og elevene vet hvilke konsekvenser det får når de bryter regler eller ikke tar initiativ i undervisningen (Meld. St. 18, 2010-2011, s. 69). Videre understreker departementet viktigheten av elevenes egen tro på at de kan påvirke og regulere sin egen læring, det vil si en forventning hos elevene om at de mestrer. Denne forventningen hos elevene har sammenheng med lærerens og skolens kollektive tro på å kunne motivere elevene til positiv sosial utvikling og læring (Meld. St. 18, 2010-2011, s. 69).

For å sikre at elevene har et godt skolemiljø, har elever i norsk skole fått en lovfestet individuell rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring, jamfør Opplæringsloven kapittel 9a (Meld. St. 18, 2010-2011, s. 127). Elevens rett til et godt psykososialt miljø omfatter også en rett til et godt læringsmiljø (Meld. St. 18, 2010-2011, s. 127). Departementet bidrar allerede på ulike måter med støtte til å styrke læringsmiljøet i skolen, blant annet gjennom satsingen *Bedre læringsmiljø*, ulike programmer for antimobbearbeid og programmer for å håndtere atferdsvansker. Videre vil departementet omdisponere eksisterende ressurser og opprette et senter for læringsmiljø og atferdsforskning. Departementet mener at dette vil være en vesentlig styrking av støtten til PP-tjenesten og arbeidet med læringsmiljø i skolen. Samtidig vil senteret bidra til en mer koordinert og samlet statlig innsats på læringsmiljøfeltet enn slik det er i dag (Meld. St. 18, 2010-2011, s. 128).

Videre påpekes viktigheten av spesialpedagogisk kompetanse for både å stimulere positiv og forebygge negativ atferd, og i det problemløsende arbeidet. Departementet konkluderer med at spesialundervisning fortsatt vil være et nødvendig tiltak for elever med alvorlige atferdsvansker, og viser til de positive erfaringene som gjøres med mange alternative skoler både i Norge og utlandet (St.meld. nr.30, 2003-2004, s.90).

4.1.2.2 Oppsummering av forslag

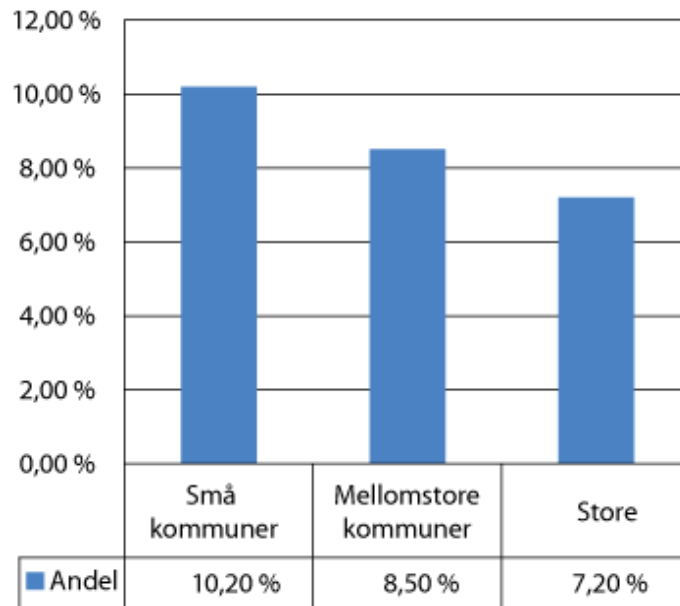
Forslagene til handling for å redusere frekvensen av atferdsvansker når det gjelder enkeltvedtak (kapittel 4.1.2) indikerer forebyggende og kompetansestyrkende tiltak på skole-, elevgruppe- og elevnivå. Dette innebærer blant annet utvikling av en god og tydelig ledelse, og en styrking av læringsmiljøet. I tillegg vil spesialpedagogisk kompetanse, samt samarbeid med foreldre og eventuelt andre hjelpeinstanser være viktig.

4.1.3 Ulike oppfatninger av regelverket fører til ulik praksis i vurderingen av behov for spesialundervisning

Hver kommune, skole og lærer har et lokalt handlingsrom som åpner for faglig skjønn og vurderinger av opplæringen (NOU 2009:18, s.23). Dette har sin bakgrunn i at det ofte ikke er mulig å forutsi hva som er best for den enkelte elev. Muligheten for tilrettelagt variasjon av innhold og organisering er derfor viktig. Imidlertid vil handlingsrommet kunne gi helt ulike løsninger, og i noen tilfeller kan tiltakene avvike fra de overordnede prinsippene for opplæringen (NOU 2003:16, s. 98 og NOU 2009:18, s.23). Dette kan føre til endret praksis i kommunene.

Kvalitetsutvalget og Midtlyngutvalget problematiserer at ulik praksis i kommuner, fylkeskommuner og skoler kan påvirke om behovet for spesialundervisning er lite eller stort. Til tross for at det arbeides med å redusere omfanget av enkeltvedtak, er det en stor variasjon i antallet elever som får enkeltvedtak mellom kommuner (NOU 2003:16, s.92 og NOU 2009:18, s. 23). Fra et fylke til et annet kan andelen som mottar spesialundervisning variere mellom kommunene fra 1-2 prosent til 16-17 prosent av elevene. ”Mens et barn i en kommune får spesialundervisning med en kvalifisert spesialpedagog, vil det samme barnet i en annen kommune kunne bli overlatt til en ufaglært assistent, og i en tredje kommune ikke få noe ekstra tilbud i det hele tatt” (NOU 2009:18, s.23). Dette kan bety at opplæringstilbudet til elever med spesielle behov er avhengig av hvilke verdier og oppfatninger som råder der de bor, på skolen og hos lærer, samtidig som foreldrenes kunnskap om barnas rettigheter vil kunne ha en innvirkning (NOU 2009:18, s.23 og 65). Midtlyngutvalget påpeker at når vurderinger av opplæringen er basert på skjønn, kan ofte tilfældigheter avgjøre hvor mye og på hvilken måte eleven får ekstra hjelp og støtte. Når man studerer omfang av spesialundervisning mellom kommuner synliggjøres dette til en viss grad. GSI⁵-statistikken viser at det er kommuner med 0 prosent spesialundervisning og kommuner med over 30 prosent spesialundervisning (Meld. St. 18, 2010-2011, s. 33 og 34). Figur 5 sammenstiller GSI-statistikk for andel elever med enkeltvedtak om spesialundervisning med kommunestørrelsen, og belyser variasjonen mellom kommunene (Meld. St.18, 2010-2011, s. 34).

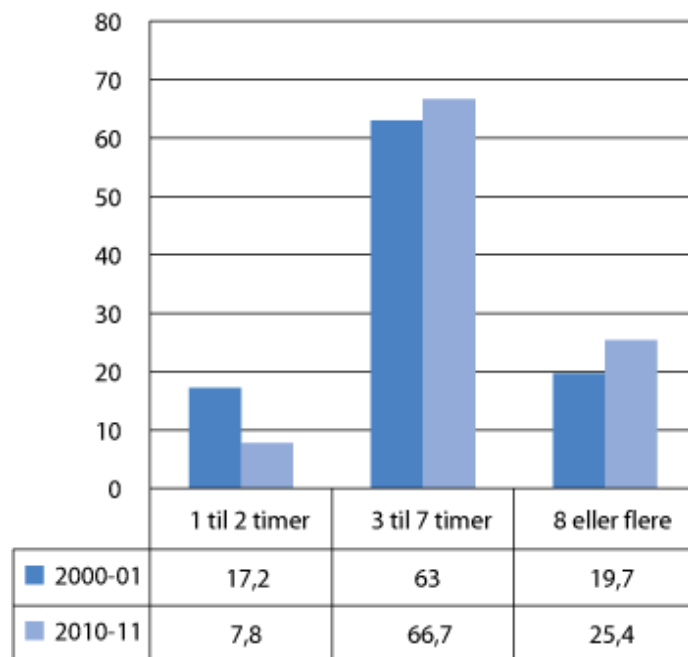
⁵ Grunnskolens Informasjonssystem



Figur 5. Andel elever med enkeltvedtak om spesialundervisning i små, mellomstore og store kommuner⁶. Kilde GSI (Meld. St. 18, 2010-2011, s. 34).

Meld. St.18 (2010-2011) viser til Fylling (2008) som forklarer variasjonene mellom kommunene med at skolene har ulike definisjoner av begrepet spesialundervisning. Mens noen skoler definerer tiltak som en del av den ordinære opplæringen, kan de samme tiltakene defineres som spesialundervisning andre steder (Meld. St.18, 2010-2011, s. 34). I følge Fylling har kommunenes egne systemer for tildeling av ressurser til spesialundervisning en innvirkning på omfanget. Egne midler til spesialundervisning kan føre til at skolene blir oppmuntret til å øke omfanget av spesialundervisning for å få tilgang til disse ressursene (Meld. St.18, 2010-2011, s. 34). Videre viser figur 6 viser hvor mange timer elever i gjennomsnitt får til spesialundervisning, fordelt på tre ulike kategorier, skoleårene 2000-01 og 2010-11 (Meld. St. 18, 2010-2011, s. 36).

⁶ Små kommuner har til og med 4999 innbyggere, mellomstore kommuner har fra 5000 til 19 999 innbyggere og store kommuner har 20 000 eller flere innbyggere.



Figur 6. Omfang av timer til spesialundervisning fordelt på kategoriene 1 til 2 timer per uke, 3 til 7 timer per uke og 8 eller flere timer. Skoleårene 2000-01 og 2010-11. Prosent. Kilde GSI (Meld. St. 18, 2010-2011, s. 36).

Figur 6 viser at antall elever som får mindre enn 3 timer i uken er redusert, mens de som får mer enn 3 timer i uken er økende i perioden 2000-2011. I følge Hege Knudsmoen, Gro Løken, Nordahl og Terje Overland (2011) er det ingen klare sammenhenger mellom antall timer til spesialundervisning og elevenes behov og forutsetninger (Knudsmoen m.fl., 2011). Det er derfor ikke nødvendigvis slik at de elevene som mottar få timer spesialundervisning har et reelt mindre behov enn de som mottar flere timer. Dette indikerer at betingelser ved den enkelte skole har stor betydning for det antallet timer med spesialundervisning elevene får. Videre påpekes det at det mangler felles faglige kriterier for å anbefale spesialundervisning, noe som medfører at det personlige skjønnet til ansatte i PP-tjenesten blir avgjørende for vurdering av behov (Knudsmoen m.fl., 2011).

4.1.3.1 Forslag til handling

I departementet sine vurderinger knyttet til bedre samarbeid og samordning foreslås det at *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* videreutvikles til en brukervennlig digital versjon som skal inneholde maler, veiledninger og eksempler fra kommuner. Den digitale versjonen skal også inneholde en foreldreplakat med oversikt over rettigheter og brukermedvirkning (Meld. St.18, 2010-2011, s. 76).

Departementet vil i tillegg satse på etter- og videreutdanning for PP-tjenesten, hvor deler av utdanningen vil omhandle det å gi tydelige anbefalinger for elevens videre opplæring, samt å

gjøre skolene bedre rustet til systematisk vurdering og oppfølging av elevene (Meld. St.18, 2010-2011, s. 76). Videre har Utdanningsdirektoratet laget en plan for å bedre regelverkskompetansen hos skoleeier. Departementet mener at disse tiltakene vil kunne bidra til bedre og mer lik regelverksforståelse og praksis i kommunene (Meld. St.18, 2010-2011, s. 82 og 83).

4.1.3.2 Oppsummering av forslag

Forslagene til handling for å oppnå mer lik praksis i kommunene (kapittel 4.1.3) peker på en digital versjon av veiledningsheftet som inneholder maler og eksempler, samt styrking av PP-tjenesten slik at skolene får mer konkrete anbefalinger. I tillegg skal regelverkskompetansen hos skoleeier styrkes.

4.1.4 Spesialundervisningen gir liten effekt

Kvalitetsutvalget stiller spørsmålsteget ved om effekten av spesialundervisningen står i forhold til innsats og ressurser, og påpeker at det er vanskelig å dokumentere resultatene av den (NOU 2003:16, s.86):

Internasjonale undersøkelser dokumenterer at norsk skole har stor spredning i elevenes faglige nivå på den enkelte skole og i den enkelte klasse. Det tyder på at særlig de svakest presterende elevene ikke får godt nok utbytte av opplæringen. Flere norske undersøkelser viser at læringsmiljøet ikke er godt nok, og at mange elever blir plaget og mobbet i skoletiden. Mange skoler har tatt fatt i utfordringene og får mer god skole ut av ressursene de har til rådighet enn andre. Dette viser at det generelt er et betydelig rom for å bedre kvaliteten. (NOU 2003:16, s.86)

Utvalget viser videre til Hans-Jørgen Gjessings hypoteser (1974) om spesialundervisningens effekt som i følge Kjell-Arne Solli (2003) ikke har blitt avkreftet av nyere forskning. Gjessings hypotese var at enkelte barn får utbytte av spesialundervisningen, mens den for noen ikke har virkninger i det hele tatt. For andre barn kan de særskilte tiltakene gi en negativ påvirkning og være skadelige (NOU 2003:16, s.93). Her er det viktig å understreke at det er problematisk å definere hva som er effekt i denne sammenheng, noe utvalget også gjør. Spesialundervisningens resultater vil være situasjonsavhengige og det er vanskelig å si noe om hvordan disse elevene ville fungert i en annen situasjon (NOU 2003:16, s.94). Utvalget

støtter seg imidlertid på Nordahl (1998)⁷ sine uttalelser om at undersøkelser viser at elever innen spesialundervisning har dårligere trivsel og motivasjon og en svakere sosial og læringsmessig mestring enn medelever (NOU 2003:16, s.94).

I sin vurdering av spesialundervisningens effekter viser Midtlyngutvalget til Niels Egelund og Susan Tetlers undersøkelse av spesialundervisningen i Danmark (2009). De konkluderer med at spesialundervisning har en positiv effekt på elevenes sosiale og faglige læringsutbytte, men under visse faglige og kontekstuelle betingelser (NOU 2009:18, s.72). Avgjørende faktorer er tidlig innsats, høy spesialpedagogisk kompetanse og en inkluderende og differensiert undervisning. Videre er kontinuerlige vurderinger og korrigeringer av undervisningen, og individuelle og fleksible løsninger framfor standardiserte løsninger viktig (NOU 2009:18, s. 72 og 73). Ved å vise til evalueringen av spesialundervisning i grunnskolen gjort av Høgskolen i Hedmark (2009), hevder utvalget at spesialundervisningen i Norge i utstrekkelig grad gjennomføres med utgangspunkt i Egelund og Tetlers faglige forutsetninger (NOU 2009:18, s.73). I følge den norske vurderingen iverksettes spesialundervisning sent, og det er stor bruk av assistenter. Videre er det mer segregering av elever i egne tilbud og en økning i omfang av spesialundervisning (NOU 2009:18, s.73). Det påpekes at det er lite systematiske vurderinger av elevenes læringsutbytte av spesialundervisningen og at prosedyrene er rigide og lite fleksible. Anbefalingene fra PP-tjenesten om hvilket tilbud eleven bør få er for generelle, og det blir dermed utfordrende for skolen å sette tydelig avgrensede mål og støttetiltak i IOP (NOU 2009:18, s. 96 og Meld. St. 18, 2010-2011, s. 31). I halvårsrapportene blir det derfor vanskelig å vurdere om målene og oppfølgingstiltakene har fungert (Meld. St. 18, 2010-2011, s. 31). Som en konsekvens blir det ofte vanskelig å vite hvilke resultater spesialundervisningen gir (Meld. St.18, 2010-2011, s. 75). Det trekkes også fram at spesialundervisningen i mange tilfeller har en avlastningsfunksjon for lærerne (NOU 2009:18, s.73). Dette sammenfaller med en av konklusjonene i forskningsprogrammet *Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling under Norges forskningsråd* (1993-1999), som viser at det relativt ofte gis spesialundervisning som har sin bakgrunn mer i lærerens eller skolens tilkortkomming, enn i den aktuelle elevens vansker (NOU 2009:18, s.71). Det påpekes i tillegg at lærere som ikke fungerer tilfredstillende i vanlig klasse ofte gis ansvaret for spesialundervisningen, samt at bruk av assistenter er for stort (NOU 2009:18, s.71).

⁷ Her viser Kvalitetsutvalget kun til Nordahl, selv om kilden det vises til er forfattet av både Nordahl og Overland (1998).

4.1.4.1 Forslag til handling

I departementets vurderinger påpekes det at realistiske mål, konkrete tiltak og gode rutiner for evaluering av resultater er avgjørende for elever som har fått vedtak om spesialundervisning. Det er ønskelig at skoler må få et mer bevisst forhold til spesialundervisningens mål, varighet og effekter (Meld. St. 18, 2010-2011, s.12). Ettersom spesialundervisning er en utviklingsprosess, er det nødvendig med kontinuerlige vurderinger av hvordan den fungerer for den enkelte elev. Sakkyndige vurderinger, individuelle opplæringsplaner og halvårsrapporter skal bidra til å sikre dette (Meld. St. 18, 2010-2011, s. 70), jamfør kapittel 2.1.5. Departementet ønsker derfor å satse på etter- og videreutdanning for PP-tjenesten som skal styrke evnen til å gi tydelige anbefalinger for elevens videre opplæring, jamfør kapittel 4.1.3.1 (Meld. St.18, 2010-2011, s. 75). Videre mener departementet at lave forventninger på elevenes vegne er en annen årsak til de generelle målene og tiltakene som er vanskelige å evaluere effekten av. Departementet vil derfor igangsette programmet *Vi sprenger grenser* hvor hensikten er å øke ambisjonene og kompetansen om elever med sammensatte lærevansker og utviklingshemninger (Meld. St.18, 2010-2011, s. 75).

4.1.4.2 Oppsummering av forslag

Forslagene til handling for å styrke effekten av spesialundervisning (kapittel 4.1.4) er en oppgradering av PP-tjenesten, større vektlegging av kontinuerlige vurderinger ved den enkelte skole, samt en kompetanseheving gjennom programmet *Vi sprenger grenser*.

4.1.5 Nivået på kvalifikasjoner hos de ansatte på skolen

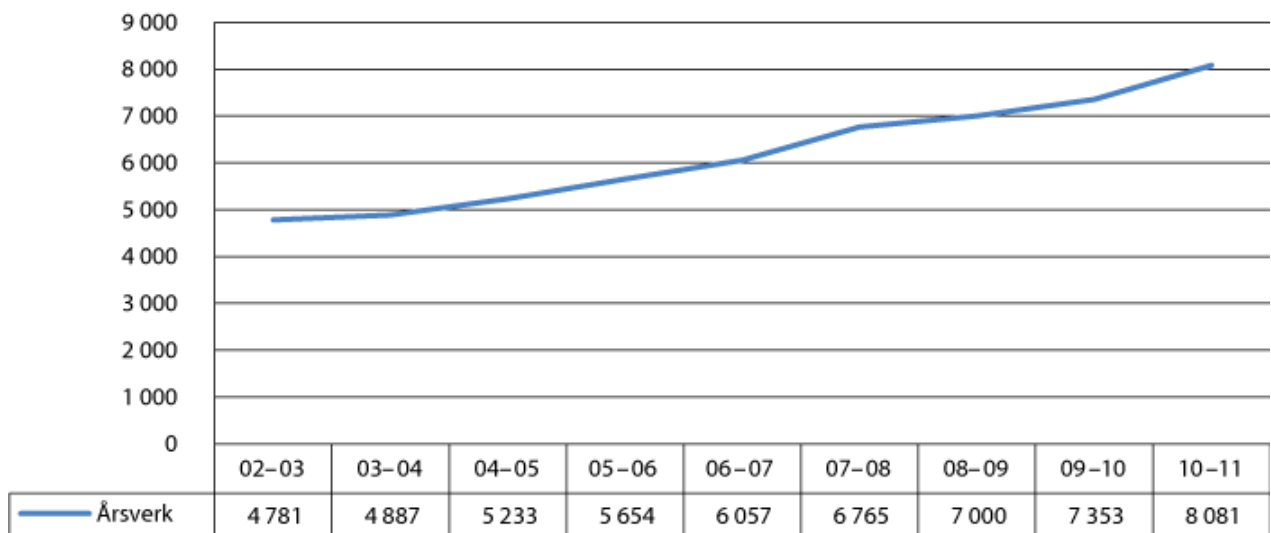
Kravet til lærerens kompetanse har økt etter hvert som utdanningssystemet har blitt mer tilgjengelig for alle. Økte inkluderingsambisjoner krever at allmennlærere i større grad enn tidligere må forholde seg til spesialpedagogiske utfordringer (Meld. St. 18, 2010-2011, s. 43). I en studie fra 2010 har Irene Bele undersøkt kompetansenivået ved 26 grunnskoler i et representativt utvalg fra 16 kommuner. Undersøkelsen viser at 50 prosent av lærerne i utvalget gir spesialundervisning, til tross for at kun 31 prosent har formell spesialpedagogisk kompetanse (Bele, 2010). Blant lærerne med spesialpedagogisk kompetanse er det også 38 prosent som ikke utfører spesialundervisning. Bele understreker at denne kompetansen sannsynligvis brukes i den ordinære opplæringen, noe som er viktig for å skape en god tilpasset opplæring (Bele, 2010). Videre finner Bele at formell spesialpedagogisk kompetanse er noe lærerne vektlegger høyt når de vurderer sin faglige trygghet i spesialundervisningen. Dette er et paradoks ettersom undersøkelsen viser at det ikke er noen logisk sammenheng

mellom hvem som har formell spesialpedagogisk kompetanse og hvem som utfører spesialundervisningen (Bele, 2010).

Kvalitetsutvalget og Midtlyngutvalget påpeker at det er innen spesialpedagogiske tilbud at det i størst grad anvendes lærere uten formell pedagogisk kompetanse (NOU 2003:16, s.92 og NOU 2009:18, s.67). I følge Skårbrevik (1996) var 29 prosent av timene knyttet til assistenter i skoleåret 1995/96 (NOU 2003:16, s.92). Dette anser utvalgene som svært ugunstig ettersom faglig kompetanse er avgjørende for å kunne tilby en god tilpasset opplæring til elever med spesielle behov (NOU 2003:16, s.92 og NOU 2009:18, s. 68). Samtidig påpekes det at det er viktig at assistenter kan avlaste i forhold til oppgaver knyttet til tyngre funksjonsnedsettelse, slik at lærer kan fokusere på det pedagogiske arbeidet (NOU 2003:16, s. 98). Assistenters arbeidsoppgaver dreier seg ofte om praktisk bistand i form av omsorg, pleie eller ADL⁸-trening for elevene. Imidlertid viser Midtlyngutvalget til resultater fra Høgskolen i Hedmarks evaluering av spesialundervisning under Kunnskapsløftet (2009), som viser at assistentene i mange tilfeller også gjennomfører opplæring av sosiale ferdigheter (NOU 2009:18, s.68). Over halvparten av rektorene i skolelederundersøkelsen i evalueringen bekrefter dette. I følge Opplæringsloven er opparbeidelse av gode sosiale ferdigheter en viktig målsetning med undervisningen. Denne delen av opplæringen, hevder Midtlyngutvalget, kan være spesielt krevende i arbeid med elever som har spesielle behov ettersom de ofte har dårligere motivasjon, trivsel og relasjoner til andre i forhold til den generelle elevgruppen (NOU 2009:18, s.68). Man bør derfor være kritiske til bruken av assistenter uten formelle pedagogiske kvalifikasjoner i opplæringen av sosiale ferdigheter. Når det gjelder undervisning rettet mot skolefaglige mål, rapporterer 30 prosent av skolelederne at assistenter ofte har ansvaret for den praktiske gjennomføringen av denne (NOU 2009:18, s.68). Ut fra dette kan man anta at assistenter svært ofte blir gitt oppgaver som ligger ut over det å være en ekstra voksenperson som støtte for læreren i spesialundervisningen (NOU 2009:18, s.68).

Som det fremgår av figur 7 har det vært en markant utvikling i årsverk til assistenter de siste årene. I 2010-11 var det 8081 assistentårsverk i grunnskolen (Meld. St.18, 2010-2011, s. 48).

⁸ Activities of Daily Living



Figur 7. Utvikling i årsverk til assistenter i grunnskolen. Skoleårene 2002-03 til 2010-11. Kilde GSI (Meld. St. 18, 2010-2011, s. 48).

Bruk av assistenter er ikke omtalt i Opplæringsloven, men i Veiledningsheftet (2009) legges det til grunn at yrkesgrupper uten lærerkompetanse ikke skal ha ansvaret for spesialundervisningen eller erstatte læreren (Meld. St.18, 2010-2011, s. 48). Rambøll Management Consulting (2010) har kartlagt bruk av assistenter i grunnsopplæringen på oppdrag fra KS⁹. Kartleggingen viser at assistentene i stor grad fungerer som personlig, sosial og praktisk støtte, samtidig som faglig og pedagogisk arbeid også er en oppgave for mange av dem (Meld. St.18, 2010-2011, s. 48). Videre oppgir 40 prosent av assistentene at de trenger mer veiledning for å gjennomføre oppgavene sine på en god måte (Meld. St.18, 2010-2011, s. 49).

4.1.5.1 Forslag til handling

Midlertidigutvalget mener at økt kompetanse på alle nivåer er en hovedstrategi for å sikre skolens evne til å skape gode læringsmiljøer for alle barn. Blant annet må samspeillet mellom kartlegging, evaluering og tiltak videreutvikles som kompetansefelt i lærerutdanningene, og ordningene for etter- og videreutdanningstilbud når det gjelder allmenn og spesialpedagogisk kvalifisering bør styrkes (NOU 2009:18, s.198 og 200). Dersom kunnskapsgrunnlaget knyttet til barn med særskilte behov skal styrkes er det også viktig at forskningens kvalitet på dette området heves og prioriteres (NOU 2009:18, s.198).

⁹ Kommunenes Sentralforbund

Blant skoler som har et inkluderende og fleksibelt læringsmiljø er spesialundervisningen en naturlig del av opplæringstilbudet og virker ikke stigmatiserende. Gode resultater oppnås der elevene får tett oppfølging, og hvor praksis er gjennomtenkt og begrunnet (St.meld.nr.30, 2003-2004, s.88). Departementet ønsker en sterkere koordinering mellom ordinær tilpasset opplæring og spesialundervisning, og et tettere samarbeid mellom lærere med allmenne- og spesialpedagogiske oppgaver. Dette vil kunne øke kvaliteten på det totale opplæringstilbudet for elevene (St.meld.nr.30, 2003-2004, s.88). Videre skal det "bygges et lag rundt læreren blant annet ved at PP-tjenesten kommer tettere på og at assistenter skal brukes riktig" (Meld. St.18, 2010-2011, s.12). Ettersom formell kompetanse er avgjørende for å kunne oppnå gode resultater i spesialundervisningen, ønsker departementet å innføre en bestemmelse i Opplæringsloven som presiserer vilkårene for bruk av assistenter i opplæringen (Meld. St.18, 2010-2011, s.78).

4.1.5.2 Oppsummering av forslag

Forslagene til handling for å heve nivået på kvalifikasjoner (kapittel 4.1.5) er en videreutvikling av lærerutdanningen og etterutdanningstilbud for å styrke den spesialpedagogiske kompetansen og en sterkere koordinering mellom lærere med allmenne- og spesialpedagogiske oppgaver. Videre pekes det på et tettere samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten, og at assistenter skal brukes riktig.

4.1.6 Den medisinsk-diagnostiske tradisjonen og mangelfull innsikt i adekvate pedagogiske tiltak

I følge Opplæringsloven § 5-1 gir et manglende utbytte av den ordinære undervisningen en rett til spesialundervisning. Med andre ord er ikke en diagnose noen forutsetning for å motta spesialpedagogisk hjelp (NOU 2009:18; s.25). Imidlertid hevder både Kvalitetsutvalget og Midtlyngutvalget at det er en tendens i mange skoler til at diagnoser i seg selv gir rett til spesialundervisning, uten at utbyttet av den ordinære undervisningen er analysert tilstrekkelig (NOU 2003:16, s.90 og NOU 2009:18; s.25).

Det er ulik grunnlagstenkning bak spesialundervisning, og disse påvirker hvordan man forholder seg til den (NOU 2009:18, s.69). Her viser Midtlyngutvalget til Reidun Tangen (2008) som skiller mellom en individuell, en relasjonell og en samfunnsmessig og kulturell tilnærming. Den individuelle forståelsen kan karakteriseres som en medisinsk-diagnostisk tradisjon der individet fremstår med "mangler", "skader" eller "sykdommer" som trenger diagnose og spesiell hjelp (NOU 2009:18, s.69 og 70). I denne sammenheng peker

Midtlyngutvalget på utfordringen som ligger i at diagnoser ikke gir nok innsikt i hva som er adekvate pedagogiske tiltak. "Diagnosen opplyser ikke om hva som skal eller bør gjøres i opplæringen" (NOU 2009:18, s.25). Den relasjonelle forståelsen vektlegger samspillet mellom individuelle og kontekstuelle forhold som årsak til spesialundervisning. En samfunnsmessig og kulturell forståelse har grunnlag i den relasjonelle tilnærmingen, men har et større fokus på at manglende tilrettelegging og skadelige samfunnsmessige vilkår påvirker behovet for spesialundervisning (NOU 2009:18, s.69). Disse forståelsene kan i all hovedsak falle inn under to posisjoner når det gjelder å forholde seg til spesialundervisning: den individuelle og den systemrettede problemforståelsen. Den ene posisjonen tar utgangspunkt i at det er egenskaper ved eleven som vanskeliggjør deltakelse og læring, mens den andre er kritisk til skolens håndtering av elevers ulike forutsetninger (NOU 2009:18, s.69 og 70). Disse forståelsesmåtene trenger ikke utelukke hverandre, men kan anvendes samtidig slik at en får en mest mulig helhetlig tilnærming til den som skal hjelpes. I følge utvalgene er det imidlertid den individuelle problemforståelsen som dominerer i norsk skole (NOU 2003:16, s.90 og NOU 2009:18, s.70). Her viser Midtlyngutvalget til Terje Ogden (2004) og Monica Dalen (2006) som frykter at den diagnostiske kulturen i norske skoler kan hindre forståelsen av at tilpasset opplæring er et ansvar for alle lærere, og ikke bare for spesialpedagoger (NOU 2009:18, s.70). Dalen hevder at skolen i langt større grad burde ha rettet søkelyset mot de ordinære opplæringstilbudene for å gjøre dem mer romslige og inkluderende (Dalen, 2006).

4.1.6.1 Forslag til handling

Om en skal komme bort fra et utgangspunkt i diagnostisk tenkning, hevder Kvalitetsutvalget at det i høyere grad må fokuseres på hvordan skolen kan tilrettelegge for den enkelte elev innenfor sine rammer for at eleven skal få den tilpassete undervisningen eleven har krav på (NOU 2003:16, s.90). I sine vurderinger viser Midtlyngutvalget til Institutt for spesialpedagogikk ved Universitet i Oslo (2004) som framhever at det trolig er et viktig forbedringspotensial i en bedre felles planlegging av og koordinering mellom ordinær tilpasset opplæring og spesialundervisning. "Det kan gi bedre sammenheng og kvalitet i det totale opplæringstilbudet for elever med særskilte opplæringsbehov" (NOU 2009:18, s.70). I Meld. St. 18 (2010-2011) understreker imidlertid departementet at skoler neppe har klare ensidige tilnærminger til spesialundervisning, og at spesialpedagogiske behov vil være en kombinasjon av elevens individuelle forutsetninger og skolens evne til å tilpasse for eleven (Meld. St.18, 2010-2011, s. 32).

Med bakgrunn i at diagnoser ikke opplyser om hva som er adekvate pedagogiske tiltak mener Midtlyngutvalget at det er et behov for at støttesystemene får et større fokus på arbeid med tiltak, og presiserer aktuelle pedagogiske handlinger (NOU 2009:18, s.25). PP-tjenestens rådgivningsarbeid må vektlegge hvordan skolen kan bli mer inkluderende, og være mindre opptatt av den enkelte elevs diagnose. På bakgrunn av det foregående vil departementet at det skal bygges et lag rundt læreren blant annet ved at PP-tjenesten kommer tettere på (NOU 2009:18, s.29).

4.1.6.2 Oppsummering av forslag

Forslagene til handling knyttet til den diagnostiske tradisjonen og mangelfull innsikt i adekvate pedagogiske tiltak (kapittel 4.1.6) er økt fokus på tilpasset opplæring og mindre fokus på elevens diagnose. Videre vektlegges en bedre koordinering mellom ordinær tilpasset opplæring og spesialundervisning, samt at PP-tjenesten kommer tettere på og presiserer aktuelle pedagogiske tiltak.

4.1.7 Manglende samordning

Skolens hjelpeapparat består av mange instanser med delansvar for oppfølging og tiltak, slik som PP-tjenesten, Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), Oppfølgingstjenesten og Habiliteringstjenesten for barn og unge (HABU). Midtlyngutvalget påpeker at disse ikke samarbeider tilstrekkelig med hverandre eller med skolen, og etterlyser bedre sammenheng og relevans mellom de ulike institusjonene (NOU 2009:18, s.24). Denne utfordringen er Midtlyngutvalget mer spesifikt opptatt av i forhold til Kvalitetsutvalget. Midtlyngutvalget hevder at det utføres dobbeltarbeid, det er lite informasjonsutveksling og kunnskap om hverandre, og ofte vet ikke den ene instansen hva den andre gjør. Det er i tillegg problematisk at det kan råde ulike oppfatninger om hva som er gode tiltak innad i og mellom profesjonsgruppene (NOU 2009:18, s.24).

En bedre koordinering av hjelpeapparatet er i første omgang kommunenes ansvar. Dette er en utfordrende oppgave ettersom organiseringen av tjenestetilbudene er svært kompleks.”

Ansvar for det spesialpedagogiske systemet er fordelt mellom ulike forvaltningsnivåer (kommune, fylke og stat), med forskjellig distanse til brukerne (første- og andrelinjetjenestene), med ulik faglig basis (helsevesenet, sosialetaten, utdanningssystemet) og med ulike yrkesgrupper involvert (... , lærere, spesialpedagoger, leger, psykologer) (NOU 2009:18, s.24). Det er problematisk at det innad i og mellom institusjonene og profesjonsgruppene kan være ulike oppfatninger om hva som er gode tiltak. Videre

understreker utvalget at profesjonsinteresser og hegemoni også kan skape barrierer for samordning og effektivitet i tjenestene (NOU 2009:18, s.24). I arbeidet med å forbedre samarbeidet vil større gjensidig kjennskap, felles rutiner og et tydelig regelverk være viktige utgangspunkt (NOU 2009:18, s. 24).

4.1.7.1 Forslag til handling

For å styrke barnas læring og utvikling er det viktig å vektlegge trygghet og trivsel. Da er helhet og sammenheng både på individ- og systemnivå avgjørende. Det betyr at kommunen må sørge for at eleven og foresatte opplever at det er sammenheng mellom de tjenestene de mottar (NOU 2009:18, s.190). Individuell plan er et virkemiddel for å oppnå bedre tverrfaglig og tverretattlig samordning. Planen skal plassere ansvar mellom de ulike tjenestene og nivåene og beskriver sammenhengen i tjenestetilbudet (NOU 2009:18, s.191). Videre forslår Midtlyngutvalget blant annet at PP-tjenesten får selvstendig henvisningsrett til barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) og barnehabiliteringstjenesten (HABU). På denne måten vil PP-tjenesten kunne få direkte tilbakemeldinger på det arbeidet spesialisttjenesten har utført, og gi rask og adekvat oppfølging til den det gjelder (NOU 2009:18, s.194).

Departementet bekrefter at oppgavefordelingen mellom Statped og PP-tjenesten er uklar og til dels overlappende. Med en tydeligere oppgavefordeling vil de kommunale og statlige tjenestene kunne gi mer effektive og koordinerte tjenester til brukerne (Meld. St.18, 2010-2011, s. 109). Det er i tillegg uheldig at kommuner må forholde seg til flere ulike sentre som er spredt rundt i landet når de har behov for hjelp på forskjellige fagområder. Dette gjør det vanskelig å koordinere oppfølgingen av den enkelte elev. Departementet påpeker at Statpeds struktur inndelt etter fagområder derfor bør endres til fordel for en mer helhetlig tilnærming (Meld. St.18, 2010-2011, s. 109).

4.1.7.2 Oppsummering av forslag

Forslagene til handling for å styrke samordningen i tjenestetilbudet (kapittel 4.1.7) peker på en individuell plan som skal presisere oppgavefordelingen mellom de ulike tjenestene. Videre skal det utvikles en mer helhetlig kompetanse i Statped gjennom strukturflerfaglige regionsentre, og en effektivisering av oppfølgingen til den som trenger hjelp ved at PP-tjenesten får selvstendig henvisningsrett til BUP og HABU.

4.1.8 Den spesialpedagogiske innsatsen kommer for sent

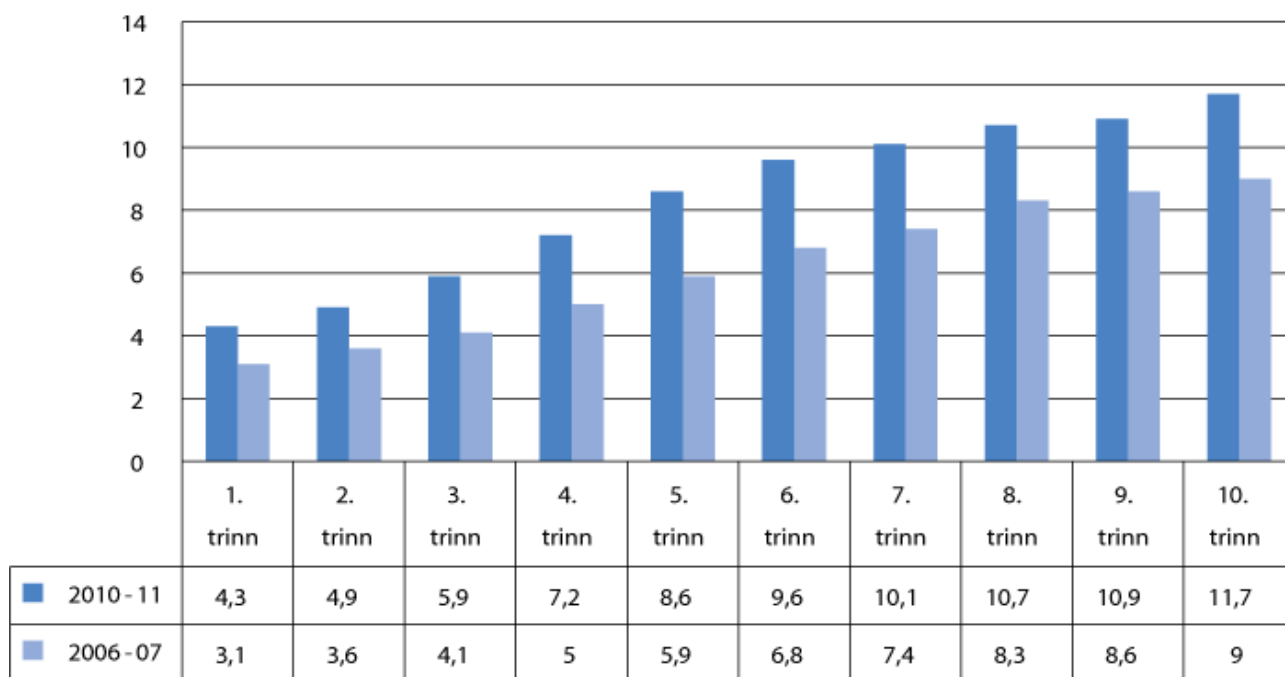
Midtlýngutvalget fremhever at man i Norge ikke har kultur for tidlig innsats og at spesialundervisningen settes inn for sent. Denne utfordringen er ikke et tema i Kvalitetsutvalgets utredning. Det regjerer en slags ”vente og se” holdning hvor man håper at elevens modning vil løse problemene (NOU 2009:18, s.25 og 63). Denne påstanden støttes av den internasjonale PIRLS¹⁰-undersøkelsen fra 2001 som viste at annenhver lærer på fjerde trinn velger å vente på elevens modning dersom han/hun er forsinket i leseutviklingen. Den mest omfattende innsatsen kommer i de høyeste klassetrinnene. Videre viser utvalget til St.meld.nr. 16 (2006-2007)...og *ingen sto igjen* som peker på at andelen lærertimer som går med til spesialundervisning er 10.9 prosent på 1.-4. trinn, 14 prosent på 5.-7. trinn og 16,5 prosent på ungdomstrinnet (NOU 2009:18, s.63). Midtlýngutvalget anser ”vente og se” holdningen i norsk skole som svært uheldig ettersom økt tidlig innsats vil være til stor hjelp for elever som i de første skoleårene har behov for særskilte tiltak. Det vil kunne sette dem i stand til, etter en tid, å fungere i den ordinære opplæringen (NOU 2009:18, s.25). For andre barn og unge med mer omfattende og varige behov for hjelp vil tidlig innsats antakelig bidra til å redusere problemene, forebygge utvikling av nye problemer og gjøre det enklere å leve med og takle utfordringene man står overfor (NOU 2009:18, s.25).

Midtlýngutvalget viser til flere kilder. I sin rapport om likeverd i norsk utdanning uttrykker OECD¹¹ (2006) bekymring for at barn og unge ikke blir fanget opp og hevder at norsk skole mangler strategier for oppfølging når man ser at elever henger etter. Dette settes i sammenheng med lite informasjon om elevenes progresjon, utydelige operative beskrivelser av hva som kan forventes av elevene på de ulike trinnene og et manglende kartleggingsverktøy for å identifisere elever som trenger ekstra hjelp (OECD, 2006). OECDs bekymring støttes av Riksrevisjonens undersøkelse om grunnskolen (2006). Den viser at rektorer mener at elever uten spesialundervisning og med behov for ekstra hjelp er den elevgruppen som er mest risikoutsatt (Riksrevisjonen, 2006). På spørsmål om omfanget av styrkingstiltak var tilstrekkelig for å sikre at alle elever fikk et forsvarlig opplæringstilbud, kom disse elevene dårligere ut enn de elevene som får spesialundervisning etter enkeltvedtak (Riksrevisjonen, 2006).

¹⁰ Progress in International Reading Literacy Study

¹¹ Organisation for Economic Co-operation and Development

Til tross for økt fokus på tidlig innsats er omfanget av spesialundervisning mer enn dobbelt så stort på 7. trinn som på 1. og 2. trinn. Som figur 8 viser får 4,3 prosent av elevene på 1. trinn spesialundervisning, mot 10,1 prosent på 7. trinnet. Hans Bonesrønning m.fl. (2010) finner likevel at økningen i ressurser til spesialundervisningen de siste årene har vært størst på de laveste trinnene, noe som samsvarer med ambisjonene om bedre tilpasset opplæring tidlig i opplæringsløpet (Meld. St.18, 2010-2011, s. 34).



Figur 8. Omfang av spesialundervisning på ulike trinn. Prosent av totalt antall elever på trinnet. Skoleårene 2006-07 og 2010-11. Kilde GSI (Meld. St.18, 2010-2011, s. 35).

Midtlyngutvalget påpeker flere mulige årsaker til at spesialundervisningen settes inn for sent. Ideen om fri oppdragelse og en manglende evalueringskultur som kunne gitt bedre informasjon om behov for tidlige tiltak er noen av dem (NOU 2009:18, s.25). Det har videre vært en sterk motvilje mot å formidle informasjon om enkeltindivider fra en del av systemet til en annen del for å unngå stigmatisering. En annen forklaring på sen innsats kan være mangelen på sammenheng mellom diagnoser og pedagogisk handling (NOU 2009:18, s. 25), jamfør kapittel 4.1.6.

4.1.8.1 Forslag til handling

Tidlig innsats forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt og som tidlig inngripen når problemer oppstår. En forebyggende strategi handler om å komme i forkant av problemene, der tanken er å stimulere og forsterke positive lærings- og utviklingsbetingelser (NOU

2009:18, s.155 og 156). ”Jo tidligere barn og unge får hjelp, desto større er sannsynligheten for at større og mer komplekse problemer avverges” (NOU 2009:18, s.154). Målet er å skape gode mestringsopplevelser gjennom å fokusere på barnets ressurser, snarere enn på mangler. Dette kan bidra til økt tillit til egne evner og muligheter, samt styrke barnets motstandsdyktighet. For å øke skolens evne til tidlig innsats og forebygging foreslår utvalget at ”skoleeier får plikt til kontinuerlig og systematisk oppfølging av elevers utvikling, læring og læringsmiljø” (NOU 2009:18, s. 154 og 156). I denne sammenheng skal det utvikles en ressursbank med ulike verktøy som skal støtte skolen i oppfølgingsprosessen. Utvalget foreslår *Læringsboka*, hvor hovedpoenget er systematikken mellom det å oppdage utfordringer, og det å sette realistiske mål og relevante tiltak. Boken følger barnets utvikling og læring gjennom barnehage, grunnskole og videregående opplæring, og skal inneholde elevens individuelle opplæringsplan (NOU 2009:18, s.162). Når barnet begynner på skolen vil *Læringsboka* gi informasjon fra barnehagen, og styrker dermed lærerens kartleggings- og oppfølgingsverktøy (NOU 2009:18, s. 154 og 159). Dersom det oppdages at eleven ikke har ønsket læringsutvikling, skal det foretas tilpasninger i opplæringen. Man skal altså ikke vente og se om problemene løser seg av seg selv (NOU 2009:18, s.159). Samtidig er utvalget bekymret for at lærere bruker mye tid på rapportering og administrative oppgaver, og ser denne problemstillingen i sammenheng med forslaget om systematisk oppfølging og *Læringsboka*. Det understrekes derfor at tiltakene må vurderes i lys av om de gir en pedagogisk gevinst eller ikke. For å frigjøre mer ressurser til lærings- og utviklingsarbeid ønsker utvalget at omfanget av dokumentasjonssystemer må gjennomgås og begrenses til det som tjener elevens utvikling og læring (NOU 2009:18, s.154 og 160). I departementets svar på det foregående påpekes det at det er ønskelig med en nærmere utredning av *Læringsbokas* omfang og juridiske forhold før en endelig beslutning (Meld. St.18, 2010-2011, s. 80). Departementet vil i tillegg oppheve kravet til halvårsrapport for å forenkle saksbehandlingsreglene for spesialundervisning. Det synes tilstrekkelig at kravet til skriftlige vurderinger inngår i IOP og ikke i egen rapport (Meld. St.18, 2010-2011, s. 76).

I departementets vurderinger vektlegges det at dersom skolen skal bli flinkere til å fange opp og følge opp barna er god sammenheng mellom barnehage og skole hvor det tilrettelegges for et helhetlig opplæringsløp avgjørende (Meld. St.18, 2010-2011, s.28). Det blir viktig med erfaringsutvekslinger mellom barnehage og skole og at barnet får bli kjent med skolen før skolestart (Meld. St. 18, 2010-2011, s.67). Barnet skal få mulighet til å bygge videre på kunnskaper og erfaringer fra barnehagen, noe som vil ivareta barnets behov for trygghet i en

overgangsfase. ”Planer for barns overgang fra barnehage til skole skal være nedfelt i barnehagens årsplan, og dette bør også komme frem i skolens egne planer” (Meld. St.18, 2010-2011, s.28).

Videre er tidlig innsats og gode læringsmiljø vesentlige for å skape motivasjon og forebygge vansker (Meld. St.18, 2010-2011, s.11 og 12). Ved å vise til John Hattie (2009) påpeker departementet at et bra læringsmiljø bidrar til økt læringsutbytte, sosial utjevning, mindre fravær og bedre helse og trivsel. Viktige kjennetegn ved gode læringsarenaer er tydelig ledelse og høye forventninger, samt elevenes mulighet for medvirkning (Hattie, 2009). Peder Haug sine klasseromsstudier (2006) viser imidlertid at det ofte er en uklar kobling mellom aktivitet og faglig læring på barnetrinnet i norske skoler (Haug, 2006). Departementet oppsummerer at det virker å være uklare mål for læringen, mangel på tilbakemeldinger og at læringen ikke blir satt i kontekst (Meld. St. 18, 2010-2011, s. 68). På bakgrunn av det foregående skal Utdanningsdirektoratets satsing *Bedre læringsmiljø* (2009-2014) gi nettbasert veiledning som skoler kan bruke for å sikre elevene et godt fysisk og psykososialt læringsmiljø (Meld. St.18, 2010-2011, s. 69).

4.1.8.2 Oppsummering av forslag

Forslagene til handling for å styrke tidlig innsats (kapittel 4.1.8) er *Læringsboka*, vektlegging av erfaringsutvekslinger mellom barnehage og skole, og en satsing på et bedre læringsmiljø.

4.2 Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning

Veiledningsheftet vektlegger at de som arbeider med spesialundervisning må ha en riktig forståelse av regelverket og en felles referanseramme. Heftet skal videre være et verktøy for samarbeidet mellom barnehage, skole, PP-tjeneste, kommune og fylkeskommune for å sikre at elevenes rettigheter i Opplæringsloven oppfylles. Målet er å forbedre kvaliteten på det opplæringsstilbudet eleven får (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.1).

De utfordringene Veiledningsheftet trekker fram som sentrale i spesialundervisningen er:

- Tidlig innsats.
- Overgangen mellom barnehage og skole og overgangen mellom ulike skoler.
- Fellesskap og individuell tilpasning.
- Det fysiske og psykososiale skolemiljøet.

- Skoleeiers ansvar for å sikre elevens rettigheter.
- Retten til spesialundervisning er knyttet til behov.
- Innholdet i opplæringstilbudet til elever med enkeltvedtak.
- Bruk av assistenter.
- Samarbeid mellom hjem og skole.
- ”Det er viktig at PP-tjenesten er konkret”.
- Organisering av opplæringen.
- Elevens opplevelse av egen skolehverdag.

Som det går fram av oversikten over er utfordringene som Veiledningsheftet trekker fram i stor grad sammenfallende med utfordringene som Kvalitetsutvalget og Midtlyngutvalget vektlegger.

4.2.1 Tidlig innsats

For at alle skal få reelle muligheter til og lykkes må lærer og hjelpeapparatet gripe inn på en rask og adekvat måte når det avdekkes behov for ekstra innsats, jmfør kapittel 4.1.8 (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.6). Her støtter Veiledningsheftet seg til St.meld. nr. 16 (2006-2007) som understreker at tidlig innsats er avgjørende når det gjelder skolens evne til å møte den enkelte elevs behov gjennom å tilpasse opplæringen på en god måte (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 6). Videre framheves det at:

Hvert individ må forstås og møtes ut i fra sin bakgrunn, sine forutsetninger, sitt behov og sine interesser, og individet skal tilhøre et inkluderende fellesskap som preges av deltakelse, medvirkning, samhandling, mestring og læring. Strategier og tiltak for kartlegging, læring og vurdering må fokusere på potensialet til barn og unge og motvirke tendenser til standardisering, ”mangeltenkning” og segregering. (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 6)

4.2.2 Overgangen mellom barnehage og skole og overgangen mellom ulike skoler

Veiledningsheftet framhever samarbeid mellom barnehage og skole og samarbeid mellom ulike skoler som avgjørende for å tilrettelegge for en god overgang for barnet. Slike overganger kan oppleves vanskelig for barnet, og da er det viktig at disse er planlagt og tilpasset barnet nøye (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.15). Her viser Veiledningsheftet til veilederen *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole* (2008,

s. 21), hvor det understrekes at skolen må ”gjøre seg kjent med enkeltbarnet, ikke bare diagnosen eller eventuelle behov for spesiell tilrettelegging” (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.15), jamfør kapittel 4.1.6. For elever med særskilte opplæringsbehov følger det med noen ekstra utfordringer knyttet til hvordan skolen kan gi den individuelle tilpasningen barnet trenger. Da vil et godt samarbeidsklima mellom skole og barnehage, samt ulike skoler være svært betydningsfull (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.15), jamfør kapittel 4.1.7.

4.2.3 Fellesskap og individuell tilpasning

Sentrale prinsipper for opplæring i norsk skole er likeverd, inkludering og tilpasset opplæring, jamfør kapittel 2.1.3. Veiledningsheftet påpeker at disse prinsippene alltid skal ligge til grunn i vurderingen av hvilket opplæringstilbud som skal gis barn og unge (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.18), jamfør kapittel 4.1 og 4.1.1. Prinsippet om likeverd innebærer at elevene skal møte utfordringer de kan strekke seg etter, og at ingen skal ekskluderes fra fellesskapet på grunnlag av forutsetninger og behov. ”Likeverdige opplæring er ikke en opplæring som er lik, men en opplæring som tar hensyn til at elevene er ulike” (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.18). Likeverdsprinsippet forutsetter dermed en god tilpasset opplæring. ”Dersom eleven ikke får et tilfredstillende utbytte av den ordinære opplæringen, vil spesialundervisningen bidra til å gi eleven likeverdige muligheter” (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.18).

Videre er en konsekvens av inkluderingsprinsippet at behovet for individuell tilpasning, så langt det er mulig, blir løst innenfor ordinære rammer. For å oppfylle kravene til likeverdsprinsippet og inkluderingsprinsippet er en god tilpasset opplæring avgjørende, jamfør kapittel 4.1.1. Det vil si at opplæringen skal ta utgangspunkt i den enkelte eleven, og tilrettelegge slik at eleven får et tilfredstillende læringsutbytte. ”På denne måten kan skolen/lærer bidra til å forebygge lære- og atferdsvansker og avhjelpe slike vansker når de oppstår” (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.19). Veiledningsheftet påpeker at prinsippet om tilpasset opplæring setter store krav til læreren/skolen om å differensiere opplæringen. Det innebærer varierte arbeidsmåter og tilnærminger i tilretteleggingen for elevens læring. Dersom skolen har iverksatt gode organisatoriske og pedagogiske differensieringstiltak, kan det være at den ordinære opplæringen er så tilpasset at eleven ikke har behov for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 30). I kartleggingen av den ordinære opplæringen må følgende momenter vurderes:

- Målene for opplæringen og hvordan disse ivaretas i den ordinære opplæringen

- Innholdet i opplæringen
- Rammefaktorer; gruppens størrelse, bruk av mindre grupper i opplæringen, antall lærere, hjelpemidler som brukes
- Elevenes forutsetninger og behov; tilpasset opplæring, særlige behov i elevgruppen? Hvor mye individuell hjelp eller veiledning og tilpasning gis innenfor gruppen?
- Arbeidsmåter; hvilke organisatoriske og pedagogiske differensieringstiltak brukes? Hvor mye oppfølging gis til den enkelte eleven? (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.30 og 31)

De overordnede prinsippene for opplæringen forutsetter alltid en avveining mellom hensynet til enhet og mangfold, jmfør kapittel 4.1.1. På den ene siden skal elevene få ta del i et felles opplæringssystem. På den annen side må opplæringen ta hensyn til den enkeltes forutsetninger for læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.20). Veiledningsheftet viser videre til Opplæringslovens § 8-2 som sier at alle elever har rett til å tilhøre en basisgruppe/klasse som skal ivareta deres behov for sosial tilhørighet på skolen (Opplæringsloven, 1998). Bestemmelsen er gjeldende både for den ordinære opplæringen og spesialundervisningen. Det betyr at også elever, som mottar spesialundervisning i utgangspunktet, skal få opplæringen i den ordinære basisgruppen/klassen. Dersom en elev blir tatt ut av basisgruppen/klassen må dette faglig begrunnes med at eleven ikke har mulighet til å få tilfredstillende læringsutbytte innenfor ordinære rammer. Momenter i vurderingen av et særskilt opplæringstilbud vil være om det vil virke stigmatiserende, og i hvilken grad det vil kunne forbedre elevens læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.23).

4.2.4 Det fysiske og psykososiale skolemiljøet

Etter Opplæringsloven § 9a -1 skal skolemiljøet ”fremje helse, trivsel og læring” (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.24). Dette innebærer at miljøet skal ha en positiv innvirkning på eleven, jmfør kapittel 4.1.2.1. Veiledningsheftet understreker at retten til et godt fysisk og psykososialt miljø gjelder alle elever, også elever som har spesialundervisning. Det er en individuell rett, noe som betyr at det er enkeltelevens oppfatning av skolemiljøet som er betydningsfull (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.24).

4.2.5 Skoleeiers ansvar å sikre elevens rettigheter

Kommunen og fylkeskommunen er skoleeier, og har etter Opplæringsloven § 13-10 en plikt til å sikre alle elevens rettigheter. Dette innebærer blant annet at skoleeier må ha et system for tiltak som skal sikre at spesialundervisningen planlegges, organiseres og utføres i samsvar med krav fastsatt i opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.26). Denne plikten er juridisk sett et samlepunkt og de fleste utfordringene som utvalgene har påpekt i utredningene er derfor relevante i denne sammenheng.

4.2.6 Retten til spesialundervisning er knyttet til behov

Retten til spesialundervisning er knyttet til behov og kan inkludere enhver lærevanske, atferdsvanske eller sansetap. Skolen kan derfor ikke avvise at en elev har behov for spesialundervisning på grunnlag av at en elev har en gitt diagnose/ikke har en diagnose (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.31). Det er behovet som står i fokus, ikke årsaken til behovet. Årsaken er at diagnoser kan arte seg ulikt hos den enkelte. Noen ganger er det andre faktorer enn diagnosen som er avgjørende for elevens læringsutbytte. På bakgrunn av dette er det viktig med en individuell og skjønnsmessig vurdering, og at en gitt diagnose ikke automatisk utløser en rett til spesialundervisning, jmf. kapittel 4.1.6 (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.31).

4.2.7 Innholdet i opplæringstilbudet til elever med enkeltvedtak

Dersom en elev har rett til spesialundervisning, må det vurderes hvilket opplæringstilbud eleven skal ha. I Opplæringslovens § 5-1 annet ledd understrekes det at det skal legges særlig vekt på elevens utviklingsmuligheter (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.33). Dette innebærer en individuell vurdering av den konkrete elevens forutsetninger og muligheter. Videre presiseres det i § 5-1 første ledd annet punktum at opplæringstilbudet skal være slik at eleven kan få et forsvarlig utbytte av den samlede opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.33). Dette skal vurderes både i forhold til andre elever og i forhold til de opplæringsmålene som vil være realistiske for eleven (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.34). I vurderingen av innholdet i opplæringstilbudet skal likeverdsprinsippet spille en viktig rolle; ”Spesialundervisningen er likeverdig når en elev med spesielle opplæringsbehov har omtrent de samme mulighetene for å nå de målene det er realistisk å sette for ham/henne, som andre elever har for å realisere sine mål med det ordinære opplæringstilbudet” (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.34). Utfordringen for spesialundervisningen blir dermed å utarbeide det rette nivået til eleven med enkeltvedtak etter de regler og retningslinjer som gjelder.

4.2.8 Bruk av assistenter

Det er de samme formelle kravene til lærerkompetanse for spesialundervisning som for den ordinære opplæringen. En assistent kan bistå lærer med spesialundervisningen, men læreren skal ha ansvar for selve opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.39), jamfør kapittel 4.1.5. Veiledningsheftet peker på utfordringen med å gi assistenten en adekvat veiledning og at han/hun er under forsvarlig tilsyn av lærer. Ettersom skoleeier har ansvaret for at eleven får et forsvarlig læringsutbytte, skal behovet for spesialpedagogisk kompetanse bli vurdert (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.39).

4.2.9 Samarbeid mellom hjem og skole

Veiledningsheftet påpeker at spesialundervisning forutsetter et godt samarbeid mellom hjem og skole. For å styrke elevens læringsutbytte er det viktig at foreldrene forstår hvorfor barnet deres har behov for spesialundervisning, at de deltar i utformingen av opplæringstilbudet og følger opp elevens opplæring. Skolens utfordring blir å informere og samhandle med alle foreldre slik at de blir aktive medspillere (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.40).

4.2.10 ”Det er viktig at PP-tjenesten er konkret”

Opplæringsloven understreker at PP-tjenesten skal jobbe individrettet og systemrettet. Det innebærer at tjenesten skal utarbeide en sakkyndig vurdering der loven krever det, samt bistå skolen i arbeidet med å tilrettelegge opplæringen for barn med særlige behov (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.55). Opplæringslovens § 5-3 fastsetter hvilke momenter som skal utredes i den sakkyndige vurderingen, men den sier ikke noe om hvor konkret PP-tjenesten må være i sin redegjørelse (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 63). I følge Veiledningsheftet har dette ført til ulik praksis, og det er uheldig, jamfør kapittel 4.1.4. og 4.1.6.1. Veiledningsheftet understreker at den sakkyndige vurderingen må konkretisere behovet for særskilt utstyr, læremidler og kompetanse hos personalet. Den bør videre si noe om hva innholdet i timene bør være, blant annet forholdet til læreplanen og eventuelle avvik fra denne. Dersom PP-tjenesten har manglende kjennskap til en enkelt elev, kan det oppnås et bedre grunnlag ved å ta kontakt med elevens lærere, foreldre og eleven selv (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.63).

4.2.11 Organisering av opplæringen

I følge Opplæringsloven § 8-2 skal alle elever tilhøre en basisgruppe/klasse. Det er viktig at så mye som mulig av opplæringen foregår innenfor denne gruppen/klassen ettersom den har en viktig funksjon knyttet til elevens sosiale tilhørighet (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.70). Enkeltvedtaket må ta stilling til om eleven skal motta all opplæring innenfor ordinære rammer

eller om andre organiseringsformer skal brukes, eventuelt samordning av elever i grupper eller ene-undervisning. Et tiltak om å ta eleven ut av opplæringen må være basert på en faglig vurdering og begrunnes i at eleven ikke har mulighet til å få tilfredstillende utbytte i den ordinære opplæringen. Momenter i vurderingen vil blant annet være om tiltaket virker stigmatiserende, og i hvilken grad det er egnet til å forbedre elevens læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.71). Dersom skolen organiserer elevene i egne grupper eller bruker ene-undervisning knyttet til elever som ikke har enkeltvedtak som åpner for dette, er organiseringen i strid med opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.71).

4.2.12 Elevens opplevelse av egen skolehverdag

I løpet av skoleåret skal elevens utvikling og hvordan opplæringstilbudet fungerer, kontinuerlig vurderes. Evalueringen tar utgangspunkt i elevens individuelle opplæringsplan, og skal belyse om det er nødvendig å justere innhold, arbeidsmåter eller organisering (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.86). Etter Opplæringsloven § 5-5 annet ledd skal skolen utarbeide en halvårsrapport for alle elever med spesialundervisning, som gir en oversikt over den opplæringen eleven har fått, og en vurdering av om eleven får et forsvarlig læringsutbytte, jamfør kapittel 2.1.5 (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.86). Videre påpeker Veiledningsheftet viktigheten av at eleven trekkes aktivt med i evalueringen av egen trivsel og læring. Mange elever med spesielle opplæringsbehov har lav selvtillit og opplever stadig at de ikke mestrer. Derfor er det en stor utfordring for skolen å undersøke elevens opplevelse av egen skolehverdag og bidra til positive erfaringer (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.87).

4.2.13 Sammenligning og oppsummering

Kvalitetsutvalgets og Midtlyngutvalgets utredninger og Veiledningsheftet er alle offentlige dokumenter, som er normative, jamfør kapittel 3. Gjennom en sammenligning av deres vurderinger framtrer det klare fellestrekk i deres syn på sentrale utfordringer i spesialundervisningen. Samtidig er det noen temaer som får større fokus i noen av dokumentene. I utredningene presiseres tiltak direkte, mens de i veilederen presiseres indirekte. Dette har sammenheng med dokumentenes funksjon og mandat.

Alle dokumentene tar utgangspunkt i prinsippene om inkludering, likeverd og tilpasset opplæring, og er kritisk til det økende omfanget av segregerende tiltak i spesialundervisningen. Her understreker Midtlyngutvalget at segregerende tiltak ofte har sin bakgrunn i gruppetenkning som kan medføre at elevene med samme diagnose samles i egne grupper utenfor fellesskapet. I likhet med Midtlyngutvalget påpeker Veiledningsheftet at en

av hovedutfordringene i dagens skole er å inkludere alle elever så tidlig som mulig i gode læringsprosesser. Videre peker både Kvalitetsutvalget og Midtlyngutvalget på den store andelen av elever med atferdsvansker i spesialundervisningen, og ser det i sammenheng med feilaktig oppdragende tiltak i skolen. Atferdsproblematikk er ikke et tema i Veiledningsheftet, men i samsvar med utvalgenes vurderinger understrekes det at alle elever har rett til et godt psykososialt miljø, noe som kan ha en forebyggende og positiv innvirkning på hvordan elevene handler i skolen. Videre problematiserer alle dokumentene den tradisjonelle individorienterte tilnærmingen i spesialundervisningen med fokus på diagnoser og avvik, og den utstrakte bruken av assistenter i spesialundervisningen. I tillegg etterlyser Midtlyngutvalget bedre sammenheng og relevans mellom de ulike institusjonene i skolens hjelpeapparat, og er mer spesifikt opptatt av dette enn Kvalitetsutvalget. Veiledningsheftet har ikke samordning mellom de ulike tjenestene som tema, men setter fokus på et godt samarbeid mellom hjem og skole. Samarbeid med hjemmet er et tema som behandles av Kvalitetsutvalget og Midtlyngutvalget på generelt grunnlag, men ikke som et sentralt tema rettet mot spesialundervisningen. Derfor er dette ikke en utfordring som belyses i behandlingen av utredningene. Videre peker Veiledningsheftet på at PP-tjenestens anbefalinger må bli mer konkrete, og dette er et gjennomgående tema i utfordringene som presenteres i utvalgenes offentlige utredninger. I Veiledningsheftet trekkes det også fram som en særlig utfordring for skolen å undersøke hvordan eleven selv opplever sin skolehverdag. Dette temaet berøres i liten grad av utvalgene. Kvalitetsutvalget og Midtlyngutvalget problematiserer videre at ulike oppfatninger av regelverket mellom kommuner og skoler gjør at tilfeldigheter kan avgjøre hvor mye og på hvilken måte eleven får ekstra hjelp og støtte. I tillegg stiller de spørsmåltegn ved om effekten av spesialundervisningen i Norge er tilstrekkelig. De to sistnevnte utfordringene er ikke temaer som behandles i Veiledningsheftet.

I drøftingen av spesialundervisningens effekt støtter Kvalitetsutvalget seg til Gjessings hypoteser (1974), jamfør kapittel 4.1.4. Ved å ta sitatet ut av sammenhengen det står i i Gjessings artikkel, kan det brukes til noe annet enn det Gjessing mente. Det fortsetter i Gjessings artikkel slik:

På den annen side vet vi, jeg drister meg til å antyde at tusenvis av barn har fått effektiv hjelp med små og store lærehemninger; avgjørende, kanskje skjebne bestemmende hjelp som de ikke ville ha fått uten de særlige tilbud og den særlige

kompetansen som i alle fall en del av vår spesialundervisning står for. Ingen statistikk, ingen gjennomsnittstall kan bortforklare dette. (Gjessing, 1974, s.3-24)

Også Gjessing peker på at spesialundervisningen har en viktig funksjon. Det er den gode spesialundervisning som kan utgjøre en forskjell.

De utfordringene som fremstår som mest sentrale fra de offentlige dokumentene kan oppsummeres slik:

- Tendensen til gruppetenkning og omfanget av segregerende tiltak i spesialundervisningen.
- Spesialundervisningens avlastningsfunksjon for skole, lærer og klasse når det gjelder elever med atferdsvansker.
- Omfanget av lærere uten formell pedagogisk kompetanse i spesialundervisningen.
- Den medisinsk-diagnostiske tradisjonen.
- PP-tjenesten må i større grad presisere aktuelle pedagogiske tiltak.
- Tidlig spesialpedagogisk innsats.
- Ulike oppfatninger av regelverket fører til ulik praksis i vurderingen av behov for spesialundervisning.
- Spesialundervisningen gir liten effekt.
- Manglende samordning mellom hjelpetjenestene.
- Styrke skole-hjem samarbeidet.
- Elevens opplevelse av egen skolehverdag.

5.0 To forskningsarbeider sin vurdering av utfordringer i spesialundervisningen

De to forskningsarbeidene jeg tar for meg, er *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007. Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet* (Markussen m.fl. 2007) (heretter kalt forskningsarbeid 1) og *Meget er forskjellig, men noe blir problem: en sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis* (Fylling, Ingrid (2008) (heretter kalt forskningsarbeid 2), jamfør kapittel 3.

I forskningsarbeid 1 påpeker Tone Cecilie Carlsten (2007) at forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning fikk en sentral plass under utformingen av Kunnskapsløftet, hvor inkluderingsideologien sto sterkt (Carlsten, 2007, s.5). Den norske skole skal ha et inkluderende og sosialt læringsfellesskap der mangfold anerkjennes og respekteres (Strømstad, 2007, s.9). I evalueringen av Kunnskapsløftet (forskningsarbeid 1) har forskerne derfor fokus på hva aktørene i praksisfeltet er villige til å gjøre for å oppnå en inkluderende spesialundervisning i norske klasserom (Carlsten, 2007, s.5).

I Fylling sin studie (forskningsarbeid 2) har formålet vært å undersøke hvordan spesialundervisningen konstrueres i lokal institusjonell praksis. Spesialundervisning ses på som et sosialt konstruert fenomen, hvor blant annet økonomiske, rettighetsmessige, kulturelle og profesjonsrelaterte momenter er deler i konstruksjonen (Fylling, 2008, s.19). I dette perspektivet ligger også en forståelse av at sosiale prosesser i skolen påvirker definisjonen av hvilke elever som skal tilbys spesialundervisning (Fylling, 2008, s.19).

Ettersom de to utvalgte forskningsarbeidene har såpass ulike tilnærminger i sine undersøkelser av spesialundervisningen, har jeg valgt jeg å behandle dem hver for seg.

5.1 Forskningsarbeidenes vurdering av sentrale utfordringer

De utfordringene forskningsarbeid 1 trekker fram som sentrale i spesialundervisningen er:

- Ulike oppfatninger om begrepet spesialundervisning.
- Utilstrekkelig tilpasning fører til mer segregering.
- Spesialundervisningens avlastende funksjon.
- Individfokuset organisering.
- Ressursbruk og kvalitet i spesialundervisningen.

- Enkeltvedtak skal reduseres.

De utfordringene forskningsarbeid 2 trekker fram som sentrale i spesialundervisningen er:

- Behov kan være sosialt konstruerte.
- Spesialundervisningens institusjonelle praksis.
- Relasjonen mellom skole og foreldre.
- Spesialundervisningens evne til å endre praksis.
- Fra problem via diagnose til behandlingstiltak.
- Spesialundervisningens rettighetslogikk opprettholder individuelle problemkategorier.
- Kjønnforskjeller i spesialundervisningen.
- Endring i retorikk, kontinuitet i praksis?

5.2 Forskningsarbeid 1

5.2.1 Ulike oppfatninger om begrepet spesialundervisning

Forskningsarbeid 1 hevder at det råder ulike oppfatninger om hva som menes med spesialundervisning, og hvilke elever som faktisk har spesialundervisning. Juridisk sett er spesialundervisning reservert for elever som har enkeltvedtak basert på en sakkyndig vurdering (Carlsten, 2007, s.6) I realiteten får mange elever uten enkeltvedtak en opplæring som i form og innhold er lik den opplæring som barn og unge med enkeltvedtak får. Rapporten påpeker at når disse elevenes lærere blir spurt, sier de at disse elevene har spesialundervisning (Carlsten, 2007, s.6). Det betyr at mange lærere oppfatter spørsmålet om hvem som har spesialundervisning som et spørsmål om hva som skjer i klasserommet og hvordan undervisningen er organisert med utgangspunkt i den enkelte elevs behov. Elever som i juridisk forstand ikke har spesialundervisning inkluderes dermed i spesialundervisningsbegrepet (Carlsten, 2007, s.6 og Markussen, 2007, s. 61).

5.2.2 Utilstrekkelig tilpasning fører til mer segregering

Forskningsarbeid 1 viser til Kvalitetsutvalget som påpeker at tilpasset opplæring er avgjørende for å oppfylle prinsippet om inkludering. Kvalitetsutvalget mener at en utilstrekkelig tilpasning er mye av årsaken til segregeringen som skjer i skolen, ettersom manglende tilpasning fører til mer spesialundervisning, som igjen ofte gis som segregerte tilbud, jamfør kapittel 4.1.1 (Strømstad, 2007, s.20). I en undersøkelse av 486 barn med nedsatt funksjonsevne finner Jan Tøssebro og Borgunn Ytterhus (2006) at 40% mottar et opplæringstilbud som gir redusert eller ingen tilknytning til elever uten nedsatt funksjonsevne

(Strømstad, 2007, s.21). Utfordringen for skolen blir dermed å styrke den tilpassede opplæringen, slik at bruken av segregerte tilbud kan reduseres. Samtidig understrekes det at retten til tilpasset opplæring i noen tilfeller medfører at organisering av elevgrupper er nødvendig og hensiktsmessig (Strømstad, 2007, s.22).

5.2.3 Spesialundervisningens avlastende funksjon

Ved å vise til annen forskning og offentlige dokumenter (Tøssebro, (2003), Kvalitetsutvalget og St.meld. nr.30 (2003-2004)), peker forskningsarbeid 1 på at vi kan ha en spesialpedagogisk praksis i grunnskolen som er i strid med prinsippet om den inkluderende skole.

Spesialundervisningen er preget av en overrepresentativitet av gutter, minoritetspråklige og atferdsproblematiske elever, samt at assistenter anvendes i stor grad (Hausstätter og Nordahl, 2007, s.24). Videre er det store variasjoner i spesialundervisningens omfang mellom kommuner, skoler og klasser. På bakgrunn av dette er det i flere studier antydnet at spesialundervisningen har en avlastende funksjon for skole og lærere (Hausstätter og Nordahl, 2007, s.24). I følge Jarkko Hautamäki (1993) får spesialpedagogikken i oppgave å utføre seleksjon for å imøtegå kravet om et tilfredstillende kunnskapsnivå i skolen. Forskningsarbeid 1 (s.24) henviser til Nordahl (2000) som sier at dette indikerer at den spesialpedagogiske praksis i skolen tar like mye hensyn til skolens behov som elevenes behov (Hausstätter og Nordahl, 2007, s.24).

5.2.4 Individfokusert organisering

Forskningsarbeid 1 påpeker at den spesialpedagogiske praksisen virker å være preget av en sterk individfokusert og kategorisk organisering, og viser her til Solli (2003, revidert utgave 2004¹²), Kari Nes, Marit Strømstad og Skogen (2004) (Hausstätter og Nordahl, 2007, s.25). Forskerne mener dette er problematisk av to årsaker. For det første er elevens utfordringer klart knyttet til den pedagogiske konteksten, og for det andre stiller den individorienterte tilnærmingen store krav til spesialpedagogens kunnskaper for å løse problemene på et individuelt grunnlag (Hausstätter og Nordahl, 2007, s.25). Har ikke spesialpedagogen de nødvendige forutsetningene for å gjøre dette, vil opplæringen i følge forskningsarbeid 1 virke ekskluderende og marginaliserende (Hausstätter og Nordahl, 2007, s.25).

5.2.5 Ressursbruk og kvalitet i spesialundervisningen

I følge forskningsarbeid 1 viser undersøkelser som har vært gjort at elever som mottar spesialundervisning, ikke har en tilfredstillende læring og utvikling, jamfør Birkemo (2002),

¹² Det er referert til 2004 i forskningsarbeidet, og 2005 i forskningsarbeidets litteraturliste.

Dalen (2000), Nordahl og Overland (1998) og Solli (2003, revidert utgave 2004) (Hausstätter og Nordahl, 2007, s.26). Forskningsarbeid 1 hevder at det sterke fokuset på ressurser kan være en årsak til de svake resultatene av spesialundervisningen, ettersom en slik orientering vil rette fokus vekk fra læringsutbytte og kvalitet. Solli (2003, revidert utgave 2004) presenterer tre argumenter tilknyttet forholdet mellom ressursbruk og kvalitet i spesialundervisningen:

- Det er grunn til å stille spørsmål ved om elevenes læringsutbytte av spesialundervisningen står i forhold til ressursinnsatsen.
- Spesial undervisningen (sic) er svært ressurskrevende og ressursbruken er lite fleksible (sic) pga. av (sic) den individorienterte måten de utløses på.
- Spesialundervisning som ressursystem i skolen strider mot verdier som skolens (sic) skal fremme og da særlig inkludering. (Solli, 2003, revidert utgave 2004)

Videre viser forskningsarbeid 1 til Gunnar Stangvik (1998) som påstår at det er lite interesse for spesialundervisningens innhold til tross for at det er her problemet ligger (Hausstätter og Nordahl, 2007, s.26). Den utstrakte bruken av assistenter forsterker dette inntrykket. Dette er i tråd med Riksrevisjonens undersøkelse av grunnskolen (2006) hvor det uttrykkes en sterk bekymring over skoleleder og skoleeiers manglende kunnskap om rammer, organisering og resultater i spesialundervisningen. Her understrekes i tillegg at lærernes kompetanse knyttet til tilpasset opplæring er den mest kritiske faktor for kvaliteten i grunnskolen (Hausstätter og Nordahl, 2007, s.26 og 27).

5.2.6 Enkeltvedtak skal reduseres

I NOU 2003:16 *I første rekke* ble det presentert et radikalt forslag om å fjerne bestemmelser om spesialundervisning. Regjering og Storting besluttet å beholde lovens paragraf om spesialundervisning, men samtidig understrekes det at andel elever som får spesialundervisning skal ned og det skal satses mer på tilpasset opplæring (Markussen, 2007, s.51, 58 og 62). I følge forskningsarbeid 1 er det en stor utfordring i norsk spesialundervisning å realisere disse sterke signalene fra offentlig hold. Det forutsetter en praksisendring, hvor man må gjøre noe annet enn før, og ikke erstatte spesialundervisning med spesialundervisningslik opplæring (Markussen, 2007, s. 62).

5.3 Forskningsarbeid 2

5.3.1 Behov er sosialt konstruerte

I forskningsarbeid 2 stilles det spørsmålsteget ved hva som er et ”spesialpedagogisk behov”, og hvilke elever det er som har slike behov. Opplæringsloven gir ingen klassifikasjonssystemer for de som skal definere hva et ”spesialpedagogisk behov” er (Fylling, 2008, s.16 og 17). Tvert i mot sier loven at slike behov skal ses relativt til hva andre elever får, og i sammenheng med skolens evne til å utforme et likeverdig opplæringstilbud uten bruk av spesialundervisning. Dette åpner for stor grad av lokalt skjønn i hvordan ”spesialpedagogiske behov” defineres og tolkes i den enkelte skole (Fylling, 2008, s.17). Ulike grupper av aktører, hver med sine oppfatninger og interesser, definerer, kategoriserer og organiserer dermed det som oppfattes som elevers vansker i skolen (Fylling, 2008, s.21, 22 og 47). Dette er problematisk fordi opplæringstilbudet til elever med spesielle behov vil da være avhengig av skolens og lærerens erfaringer og oppfatninger, jamfør kapittel 4.1.3.

5.3.2 Spesialundervisningens institusjonelle praksis

Fylling kaller spesialundervisningens praksis for en sosial institusjon. Den former stabile handlingsmønstre og felles klassifikasjonssystemer som reproduseres – og endres – over tid (Fylling, 2008, s.49). Et sentralt trekk ved sosiale institusjoner er at forståelsesmåter og praksis er preget av en ”tatt for gitt” – mekanisme. Her viser Fylling til Mary Douglas (1986) som påpeker at enkeltindivider innenfor sosiale institusjoner i liten grad kan kontrollere hvordan fenomener klassifiseres. De kan bare gjøre valg innenfor de klassifikasjonene som presenteres for dem (Fylling, 2008, s.50). Når elevers evner og forutsetninger skal klassifiseres med tanke på særskilte opplæringstiltak er kategoriene som anvendes i liten grad problematisert av den enkelte aktør som deltar i prosessen. Utfordringen er da at elevens særegenhet og individuelle forutsetninger kan komme i skyggen av forhåndsbestemte kategorier og klassifiseringssystemer. Kategoriene som anvendes er også i stor grad felles på tvers av skoler og kommuner. Til tross for dette er det store forskjeller i omfang av spesialundervisning mellom kommunene. Fylling forklarer dette med at kommunenes ressursmodeller er forskjellige, og at det eksisterer lokale forståelser når det gjelder løsningsdefinisjoner (Fylling, 2008, s.50 og 51). ”Elever som i en kommune får tiltak via spesialundervisning får i en annen kommune samme type tiltak via andre ressurser” (Fylling, 2008, s.51). Dette innebærer at eleven med spesielle opplæringsbehov kan få tett oppfølging av spesialpedagog i én kommune, mens den samme eleven i en annen kommune kan bli fulgt opp av en ufaglært assistent, jamfør kapittel 4.1.3.

5.3.3 Relasjonen mellom skole og foreldre

I forskningsarbeid 2 påpekes det at relasjonen mellom skole og foreldre i spesialundervisningen er preget av ulik maktfordeling, og at foreldre og skolens personale har sosialt definerte roller som det knyttes institusjonaliserte forventninger til (Fylling, 2008, s.52). Skolens personale er de profesjonelle, mens foreldrene er hjelpemottakere (Fylling, 2008, s.124). Hvordan elevers vansker oppfattes henger nært sammen med skolens fortolkning av foreldrenes rolle. Foreldre som ”behersker skolens koder” og snakker skolens språk vil oftere kunne påvirke hvordan elevene skal forstås, jmfør kapittel 4.1.3. Slike foreldre vil være vanskeligere for skolen å avvise enn foreldre som ikke innehar slike ressurser. Utfordringen blir dermed i følge Fylling, at foreldrenes bakgrunn og ressurser i stor grad vil kunne påvirke hvilken forståelse barnet med spesielle opplæringsbehov blir møtt med og dermed hvilket opplæringstilbud det får (Fylling, 2008, s.67).

5.3.4 Spesialundervisningens evne til å endre praksis

Spesialundervisning er et redskap skolen har i arbeidet med å differensiere opplæringen. I følge forskningsarbeid 2 kan man derfor forvente at spesialundervisningen tilpasses i tråd med nye politiske og organisatoriske endringer i skolen for øvrig. Fylling hevder imidlertid at dette ikke alltid er tilfelle (Fylling, 2008, s.57). Et eksempel er knyttet til fokuset på å styrke den tilpassede opplæringen som har vært sentral i norsk skole de senere årene. Det har vært antatt at en større grad av tilpasset opplæring i skolene, vil redusere behovet for spesialundervisning (Fylling, 2008, s.57). Dette har imidlertid ikke vist seg å få en nevneverdig innvirkning på verken tenkning om eller omfanget av spesialundervisning (Fylling og Rønning, 2007). Fylling hevder at spesialundervisningen har sin egen institusjonaliserte praksis som er tilnærmet uavhengig av om den ordinære opplæringen endres. En av forklaringene på dette kan være at spesialundervisningens institusjonelle trekk er knyttet til historiske, kulturelle, ressursmessige, rettighetsmessige og kompetansemessige forhold. Slike trekk endres ikke nødvendigvis i samsvar med endringer i skolens praksis generelt (Fylling, 2008, s.58).

5.3.5 Fra problem via diagnose til behandlingstiltak

Fylling viser til Johans Sandvin (1996) og Thomas Skrtic (1991) når hun framhever at problemkategorier er et viktig redskap for den moderne velferdsstat i arbeidet med å sikre målrettet og tilpasset opplæring til den enkelte (Fylling, 2008, s.61). I tråd med dette dominerer fortsatt diagnostiske kategorier i rekruttering til spesialundervisning (Fylling, 2008, s.61). Diagnostiseringen er i stor grad ivaretatt av profesjoner utenfor selve skolen, og disse gir retning til hvordan den enkelte elevs utfordringer skal forstås. Ved å vise til Marit Sundet

(1997) og Ann Kristin Eide (1998) påpeker Fylling at kategoriseringen tar utgangspunkt i felles trekk, og ignorerer alle trekk som gjør eleven unik (Fylling, 2008, s.62). Slike vurderinger kan resultere i at lærere mener at PP-tjenesten bruker for lite tid eller har for liten kompetanse til å se elevens reelle problem, og dermed gir vurderinger som oppleves som irrelevante for de som i praksis skal utforme opplæringstilbudet (Fylling, 2008, s.64). Lærere i skolen, som tilbringer tid sammen med elevene og møter dem i ulike situasjoner, vil ha tilgang på et mer omfattende og nyansert bilde av personen enn det som kommer til uttrykk gjennom diagnosebaserte kategoriseringer. Derfor understreker Fylling at skolens fortolkningsprosess av kategoriene og elevens daglige fungering har betydning for hvordan han/hun forstås og behandles i skolen (Fylling, 2008, s.62). Imidlertid kan den medisinske modellens logikk ofte skape en forestilling om at bestemte problemkategorier også har bestemte oppskrifter for hvordan opplæringen skal foregå. Dette gjør at mange allmennlærere opplever at de ikke har tilstrekkelig kompetanse for å finne løsninger og at de trenger ekstern hjelp (Fylling, 2008, s.72). Spesialpedagogisk ekspertkompetanse kan i noen tilfeller være riktig og nødvendig for å gi elever et faglig godt tilbud. Problemet er de situasjonene hvor kategorien ikke har noen bestemte ”løsninger” som naturlig følger av klassifiseringen, som for eksempel ulike typer problematferd (Fylling, 2008, s.72).

5.3.6 Spesialundervisningens rettighetslogikk opprettholder individuelle problemkategorier

I hver kommune er fordeling av ressurser til spesialundervisning knyttet til omfang av elevers behov etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. Skolene blir tildelt ressurser på bakgrunn av antall elever som vurderes å ha spesialpedagogiske behov, og omfang av slike behov (Fylling, 2008, s.74 og 75). Etersom opplæringen foregår i en sosial og kollektiv kontekst er kampen om ressurser også preget av mange ulike interesser som går ut over hva man definerer at enkeltindividet har behov for. I følge forskningsarbeid 2 vil identifiseringen av spesialpedagogiske behov også ofte handle om hvordan man kan utnytte ressursene som behovet utløser, slik at det kommer flere elever til gode (Fylling, 2008, s.74). Fylling hevder at det gjeldende rettighets- og ressurssystemet i spesialundervisningen skaper utilsiktede konsekvenser både på individ- og systemnivå. Et eksempel på dette er at enkeltelevers individuelle problemer klassifiseres og brukes som årsak til utløsning av ressurser, mens disponeringen av ressursene omfatter både andre elever og lærere (Fylling, 2008, s.76). ”Spesialundervisningens rettighetslogikk bidrar til å forsterke slike mekanismer, gjennom at

den både opprettholder individuelle problemkategorier og at rettigheten må utløse ressurser dersom den skal være en virksom rettighet (Fylling, 2008, s.76).

5.3.7 Kjønnforskjeller i spesialundervisningen

Fylling viser til artikkelen *Bråkete gutter og flinke jenter? Kjønnforskjeller i spesialundervisning i et sosiologisk perspektiv* (Fylling, 1998), når hun påpeker at 70% av de elevene som mottar spesialundervisning er gutter, jamfør figur 4 (Fylling, 2008, s.121). I artikkelen presenteres en rekke studier omkring kjønn og utdanning, og på bakgrunn av disse argumenterer Fylling for at det finnes to forståelsesmåter av kjønnforskjeller i spesialundervisningen; en kritisk spesialpedagogisk retning og en feministisk skoleforskningsretning. Den førstnevnte retningen fokuserer på at skolen er blitt stadig mer femininisert og at gutters væremåte blir sett på som avvikende (Fylling, 2008, s.121). Den andre retningen framhever at jenter i større grad viser motstand ved tilbaketrekning mens gutters motstand oftere innebærer utagering og artikulering. På bakgrunn av en slik tilnærming hevder Fylling at den lave andelen jenter i spesialundervisningen ikke nødvendigvis betyr at gutter er overrepresentert, men at jenter er usynlige og underrepresentert (Fylling, 2008, s.122). Artikkelen konkluderer med at det er fruktbart å anvende begge perspektivene for å forstå kjønnforskjeller i spesialundervisningen (Fylling, 2008, s.122).

Videre viser Fylling til artikkelen *The gendered category of "special needs": teacher interpretations of male and female students* (Kristiansen og Traustadottir, 2004) hvor analyser av lærerfortellinger viser at elever som møter problemer i skolen fortolkes på bakgrunn av kjønn (Fylling, 2008, s.126). Jenter med betydelige problemer i skolesituasjonen, fortolkes ofte som snille og hardt arbeidende, mens gutter forstås ofte som bråkete og problematiske, men også komplekse og spennende. Dette får i neste omgang store konsekvenser for hvilke spesialpedagogiske tiltak som iverksettes (Fylling, 2008, s.126).

5.3.8 Endring i retorikk, kontinuitet i praksis?

De senere årene er omfanget av spesialundervisningen på landsbasis klart redusert, samtidig som andelen segregerte opplæringsstilbud har økt. Dette kan blant annet være opplæring i grupper etter medisinsk kategoritilhørighet (Fylling, 2008, s.103 og 104). I følge Fylling kan det virke som at spesialundervisningen har fått en mer rendyrket form for de få som har omfattende støttebehov, mens det er økt fokus på differensiering og tilpasning i den ordinære opplæringen. Ulike differensieringsformer kan dermed over tid redefinere elever fra

spesialundervisning over i ordinær opplæring (Fylling, 2008, s.104). Dette betyr ikke nødvendigvis at opplæringstilbudet eller måten elevene kategoriseres på endres. Skolens sorteringspraksis baserer seg fortsatt på individbaserte problemkategorier, men løsningene får andre benevnelser (Fylling, 2008, s. 104).

5.3.9 Sammenligning og oppsummering

En sammenligning av forskningsarbeid 1 og 2 viser en del felles vurderinger av sentrale utfordringer i spesialundervisningen, samtidig som de i forholdsvis stor grad har ulike syn på bakgrunnen for disse. Videre er det noen utfordringer som kun behandles av forskningsarbeid 1 eller 2.

Både forskningsarbeid 1 og 2 peker på utfordringer knyttet til spesialundervisningens sterke individfokuserte og kategoriske tilnærming, jamfør kapittel 5.2.4, 5.3.5 og 5.3.6.

Forskningsarbeid 1 hevder at den individuelle og kategoriske tilnærmingen både fører til at den pedagogiske kontekstens viktige betydning kommer i bakgrunnen, og at en manglende spesialpedagogisk kompetanse kan føre til ekskluderende tiltak. På sin side setter forskningsarbeid 2 blant annet fokus på at kategoriseringen av elever overser elevens særegenhet, samt at den utføres av profesjoner utenfor selve skolen som ikke har tilgang til et fullstendig og nyansert bilde av personens fungering. I tillegg mener forskningsarbeid 2 det er uheldig at den kategoriske tilnærmingen skaper et inntrykk av at bestemte problemer har bestemte ”løsninger”. Videre peker forskningsarbeid 2 på at spesialundervisningen har en institusjonell praksis hvor kategoriene som anvendes i liten grad er vurdert og problematisert av den enkelte aktør som deltar i prosessen, og at praksis er preget av en ”tatt for gitt” holdning.

Begge forskningsarbeidene anser det som en utfordring at skolens og lærerens oppfatninger og erfaringer påvirker hvordan ”spesialpedagogiske behov” defineres og tolkes i den enkelte skole, jamfør kapittel 5.2.1 og 5.3.1. Dette innebærer at opplæringstilbudet til elever med spesielle behov vil være avhengig av skolens og lærerens skjønn og interesser. I forlengelsen av det foregående påpeker forskningsarbeidene at det er store forskjeller i omfang av spesialundervisning mellom kommunene. I følge forskningsarbeid 2 er dette på grunn av ulike forståelser mellom skoler og kommuner i forhold til løsninger, jamfør kapittel 5.3.2.

Forskningsarbeid 1 forklarer imidlertid forskjellene med at spesialundervisningen har en avlastende funksjon for skole og lærere, og viser i tillegg til en stor andel gutter,

minoritetsspråklige, atferdsproblematisk e elever og utstrakt bruk av assistenter i spesialundervisningen, jamfør kapittel 5.2.3. Den store andelen gutter i spesialundervisningen er et tema som behandles i forskningsarbeid 2, hvor det påpekes at den lave andelen jenter ikke trenger å innebære at gutter er overrepresentert, men at jenter derimot kan være underrepresentert, jamfør kapittel 5.3.7. Til tross for at Fylling peker på den sistnevnte utfordringen som sentral, vil denne ikke bli tatt med i oppsummeringen av sentrale utfordringer sett fra forskningsarbeidenes side. Kjønnforskjeller og ulik behandling av kjønn i positiv forstand er ikke et direkte relevant problem innen salutogenese, ettersom man der vil legge mer vekt på det enkelte barns sterke sider og behov.

Både forskningsarbeid 1 og 2 peker på at omfanget av segregerte opplæringstilbud har økt, til tross for større fokus på tilpasset opplæring de senere årene, jamfør kapittel 5.2.2 og 5.3.8 . Mens forskningsarbeid 1 hevder at utilstrekkelig tilpasning er årsaken til omfanget av spesialundervisning, som igjen fører til mer segregering, mener forskningsarbeid 2 at årsaken er å finne i spesialundervisningens institusjonaliserte praksis som er uavhengig av endringer i den ordinære opplæringen, samt at spesialundervisningen tilsynelatende har fått en mer rendyrket form for de få som har omfattende støttebehov, jamfør kapittel 5.2.2 og 5.3.8. Forskningsarbeid 1 stiller spørsmål ved om elevenes læringsutbytte av spesialundervisningen harmonerer med ressursinnsatsen, og framhever redusering av enkeltvedtak og økt tilpasset opplæring som en stor utfordring for skolen, jamfør kapittel 5.2.6. I forskningsarbeid 2 pekes det på den asymmetriske relasjonen mellom skole og foreldre, og at foreldrenes erfaringer og ressurser i stor grad vil kunne påvirke hvilket opplæringstilbud eleven får, jamfør kapittel 5.3.3. Videre hevder forskningsarbeid 2 at spesialundervisningens rettighets- og ressurssystem opprettholder individuelle problemkategorier, og viser til at elevens problemer i mange tilfeller klassifiseres og brukes til utløsning av ressurser som også kommer andre elever til gode, jamfør kapittel 5.3.6.

De utfordringene som fremstår som mest sentrale fra forskningsarbeidenes side kan oppsummeres slik:

- Spesialundervisningens individfokuserte og kategoriske tilnærming.
- Opplæringstilbudet til elever med spesielle behov er avhengig av lokale oppfatninger.
- Den store andelen av atferdsproblematisk e elever i spesialundervisningen.
- Økning av segregerte opplæringstilbud.
- Spesialundervisningens læringsutbytte.

- Redusering av enkeltvedtak.
- Den asymmetriske relasjonen mellom skole og foreldre.
- Spesialundervisningens rettighets- og ressurssystem opprettholder individuelle problemkategorier.

6.0 Oppsummering

Gjennom en sammenligning av de offentlige dokumentene og forskningsarbeidene sitt syn på sentrale utfordringer i spesialundervisningen trer det fram tydelige fellestrekk, jamfør vedlegg 1. Dette kan blant annet ha sin bakgrunn i at det er en sammenheng i kildematerialet, ettersom de offentlige utredningene og stortingsmeldingene refererer til forskningsarbeidene jeg bruker i avhandlingen, jamfør kapittel 3.4.3. Videre kan de sammenfallende vurderingene indikere at de felles utfordringene som presenteres i stor grad er reelle i fellesskolens spesialundervisning i dag.

Utfordringene som er felles for de offentlige dokumentene og forskningsarbeidene, er omfanget av både atferdsvansker, segregerende tiltak, og bruk av assistenter i spesialundervisningen. Videre blir den diagnostiske tradisjonen, skole-hjem samarbeidet og redusering av enkeltvedtak ansett som sentrale utfordringer. I tillegg er de offentlige dokumentene og forskningsarbeidene enige i at det er problematisk at opplæringstilbudet til elever med spesielle behov er avhengig av lokalt skjønn, samt at de stiller spørsmålsteget ved spesialundervisningens effekt og rettighets- og ressurssystem. Samtidig er det noen temaer som de offentlige dokumentene peker på som ikke blir belyst i forskningsarbeidene. Dette innebærer utfordringer knyttet til elevens opplevelse av egen skolehverdag, tidlig innsats, og samarbeid med og mellom profesjoner utenfor skolen, jamfør vedlegg 1. Disse ulikhetene i dokumentenes vurderinger har blant annet sin bakgrunn i at de er ulike typer dokumenter med ulike agendaer og interesser, jamfør kapittel 3.4.3.

Dokumentene har et noe ulikt syn på hvordan utfordringene kan angripes. Med bakgrunn i de offentlige dokumentenes mandat, kommer disse med konkrete forslag til handling. De offentlige dokumentene presenterer tiltak som både er rettet mot skolen direkte og tiltak som er utenfor skolens rammer. Av til sammen 39 foreslåtte tiltak er 13 av dem rettet utenfor skolen, mens 26 av dem er knyttet direkte mot skolen. Samtidig er det tydelig at ett bestemt tiltak som er utenfor skolens rammer får aller størst prioritet. Forslaget om en styrking av PP-tjenesten går igjen i møte med syv av utfordringene, jamfør vedlegg 2. Videre har de offentlige dokumentene fokus på bedre samarbeid både i og utenfor skolen, med størst vekt på et tettere samarbeid med foreldre. Andre sentrale forslag er en styrking av læringsmiljøet, forebyggende og kompetansehevende tiltak, mer fokus på elevens behov kontra diagnose, en sterkere tilpasset opplæring, samt mindre bruk av segregerte tiltak, jamfør vedlegg 2. Forskningsarbeidene kommer i liten grad med konkrete forslag, men det går likevel an å

trekke fram noen mer eller mindre indirekte forslag knyttet til utfordringene de drøfter. Disse tiltakene innebærer kompetanseheving i skolen, styrking av den tilpassede opplæringen, endring av spesialundervisningens praksis og økt fokus på den pedagogiske konteksten, samt mer vektlegging av lærerens rolle som tolker av elevens fungering og situasjon, jmfør vedlegg 3. På bakgrunn av det foregående virker det som at forskningsarbeidene ønsker at arbeidet med å møte utfordringene først og fremst skal skje innen skolen, mens de offentlige dokumentene legger større vekt på forhold utenfor skolen.

7.0 Antonovsky og den salutogene modellen

I de senere år har mange som arbeider med rådgivning endret fokus fra problemorientering til hovedfokus på ressurser og mestringspotensiale hos den som trenger hjelp. Det har vokst frem en teoretisk retning som i stedet for å konsentrere seg om avvik og stressfaktorer, tar utgangspunkt i krefter som kan styrke og fremme sunn utvikling og positiv problemløsning (Vedeler, 2010, s. 73). Grunnlaget for denne tilnærmingen er den salutogene modellen som er utviklet av Aaron Antonovsky. Selv om modellen er utarbeidet for eldre barn og voksne med utgangspunkt i et sosialmedisinsk perspektiv, kan modellen endres og tilpasses pedagogisk arbeid i barnehage og skole. Etter hvert har mange tatt i bruk teorien og anvendt tenkningen med fokus på mestring, både direkte, for eksempel i forhold til barn med spesielle behov, og indirekte i forhold til deres omsorgspersoner (Vedeler, 2010, s. 73 og 74).

7.1. Aaron Antonovsky

Aaron Antonovsky (1923-1994) var professor i medisinsk sosiologi ved Ben Gurion-universitetet i Beer Sheba, og har vært en stor bidragsyter på internasjonale-sosiologiske kongresser (Sommerschild, 1998, s. 50 og 51). Han studerte hvordan stress påvirker mennesker og viste at helse i stor grad er avhengig av faktorer som økonomi og sosial status (Hanson, 2010, s. 31). Derfor konkluderte han med at det er avgjørende å se på menneskets helhetlige sammenheng, og ikke bare fokusere på risikofaktorene. Med dette la han et grunnlag for kunnskap som har blitt enda tydeligere og viktigere opp gjennom årene, og i dag finnes det mange studier som bekrefter den sterke sammenhengen mellom status og helse (Hanson, 2010, s. 31).

7.2 Antonovsky sitt syn på helse og sykdom

Begrepet salutogenese ble unnfanget av Antonovsky i 1978, og ble første gang publisert i 1979 i boken *Health, Stress, and Coping*. Salutogenese er dannet av det latinske ordet *salus*, som betyr helse eller sunnhet, og det greske ordet *genesis*, som betyr opprinnelse eller tilblivelse (Sommerschild, 1998, s. 50). ”Å ha en salutogenetisk orientering vil si at man ut fra et helhetssyn på det komplekse system som det menneskelige individ er, ønsker å studere styrke og svakhet ved å framheve fremmende, helbredende og rehabiliterende ideer og praksis” (Vedeler, 2010, s. 74). Salutogenesen fokuserer dermed på aktiviteter som styrker eller fremmer vår helse (Vedeler, 2010, s. 74).

Antonovsky er opptatt av hvilke krefter som bidrar til at mennesker holder seg friske eller blir friske etter sykdom. I denne sammenheng stiller han den salutogenetiske tilnærmingen opp mot den patogenetiske (Lorenz, 2007, s. 31). Når man anvender en helseorientert tilnærming er fokus på å utnytte alle tilgjengelige ressurser for å holde mennesket friskt og beskytte det mot sykdom. I den patologiske tilnærmingen forsøker man derimot å gjøre rede for hvorfor folk blir syke, hvorpå målet er å gjøre dem friske. Den sistnevnte synsvinkelen er i tråd med den klassiske orienteringen, hvor sykdom anses som unormalt og avvikende (Lorenz, 2007, s. 33). Her blir patogene påvirkninger utforsket, symptomer blir klassifisert og vitenskapelig begrunnet som sykdomsbilder. I følge Antonovsky vil en slik tilnærming føre til at man ikke oppnår et helhetlig bilde av personens helsetilstand, og at helseaspektet tilsidesettes (Lorenz, 2007, s.33). Han tar avstand fra å se på mennesker som enten friske eller syke, og vil heller plassere dem på et flerdimensjonalt kontinuum mellom helse og uhelse, hvor det salutogene perspektivet styrer interessen mot de faktorer som bringer en så nær den friske polen som mulig (Antonovsky, 2012, s. 36 og Sommerschild, 1998, s. 51). I følge Antonovsky vil en salutogen tankegang tvinge oss til å jobbe for å utforme og fremme en teori om mestring. Videre understreker Antonovsky at han ikke mener at det patogene perspektivet bør forkastes, men at de to perspektivene bør utfylle hverandre og være gjensidig avhengige av hverandre (Antonovsky, 2012, s. 36).

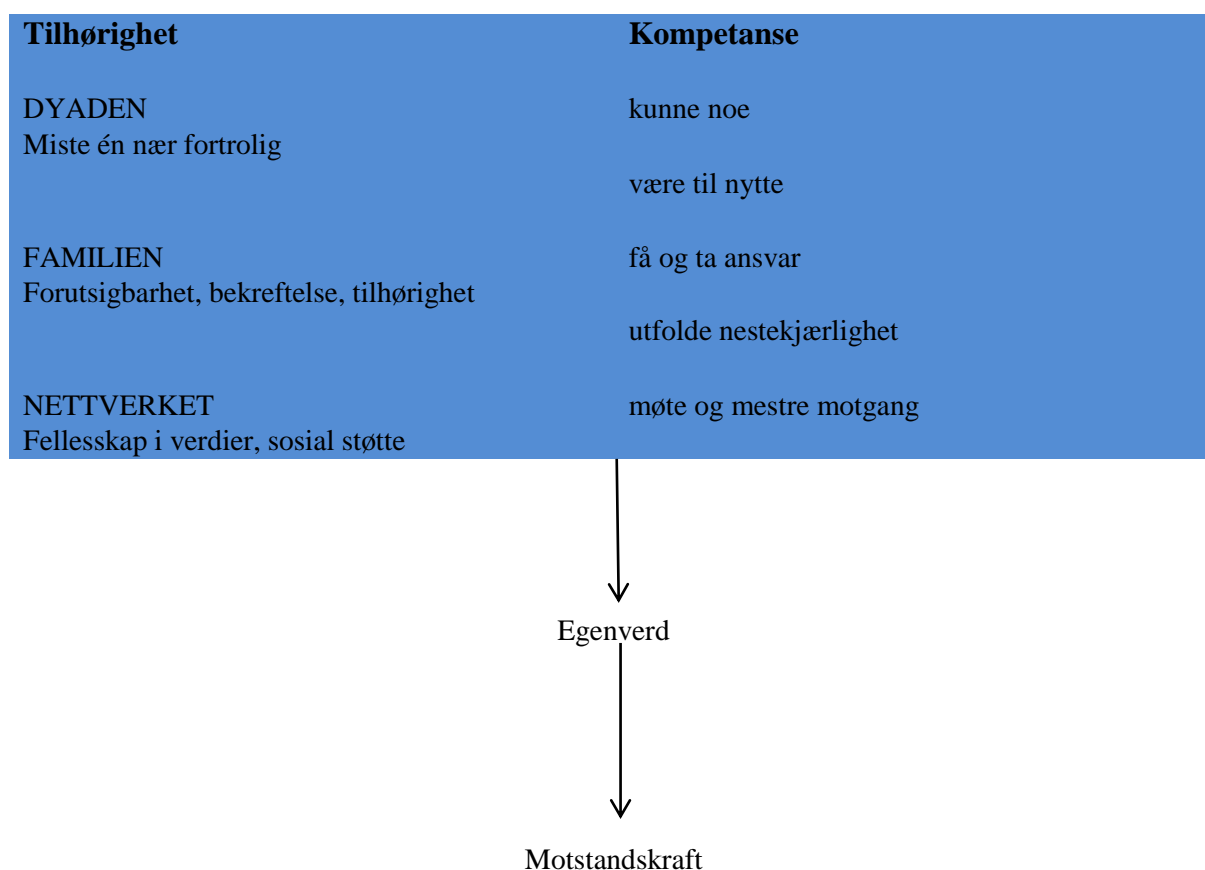
Både sykdom og helse anser Antonovsky som naturlige bestanddeler i livet, hvor mennesket mer eller mindre beveger seg i begge retninger (Lorenz, 2007, s. 40). De syke og friske bestanddelene må mennesket kontinuerlig forholde seg til. Som skaper av sitt eget liv skal personen betraktes med utgangspunkt i både sine friske og syke bestanddeler, i motsetning til at det kun fokuseres på å eliminere symptomene. Det er nødvendig å utforske menneskets individuelle livshistorie, for å skjønne hvorfor en begivenhet har funnet sted, samt under hvilke forutsetninger og med hvilken forståelse helse skal fremmes (Lorenz, 2007, s. 33). Først da blir det mulig å avdekke betydningsfulle muligheter og ressurser som kan bidra til å mobilisere viktige selvhelbredende krefter, i form av kontroll over den enkeltes livssituasjon (Lorenz, 2007, s. 41). Uavhengig av bakgrunn og erfaringer hevder Antonovsky at alle mennesker har individuelle ressurser som kan utnyttes for å takle problemer eller vanskelige situasjoner. Slike mestringsressurser finnes også i det omgivende miljø (Vedeler, 2010, s. 74). For å hjelpe individet med å gjøre ressursene tilgjengelige har Klaus Jork og Nossrat Peseschkian (2003, s. 20) utarbeidet noen supplerende spørsmål:

- Hvilken mening ser du i din aktuelle situation?
- Hvordan er du, efter din mening, i stand til at håndtere din aktuelle situation?
- Hvilken form for hjælp tror du, du har behov for?
- Hvilke erfaringer, med hensyn til løsning af problemer, har du samlet tidligere i lignende situationer?
- Har du en livsfilosofi?
- Hvorfor tror du, du lever?
- Hvad ville du betragte som dit livs formål?
- Hvad tror du kan hjælpe dig i særlige vanskelige livssituationer?
- Hvad vil du opnå? Hvad ville være det næste lille skridt? (Jork og Peseschkian, 2003, s. 20)

7.3 Mestring

Ordet mestring er oversatt fra det engelske ordet "coping" og er et sentralt begrep i den salutogenetiske tilnærmingen. Det å mestre handler ikke om å være vellykket, men om å klare seg i hverdagen (Vedeler, 2010, s. 77). I samsvar med dette kan mestring sies å være "en fellesbetegnelse for de strategier et individ eller en familie anvender for å takle nye, truende eller belastende livssituasjoner" (Clausen og Eck, 1996, s. 48). Å styrke en persons mestring av situasjonen vil sette han/henne i stand til å se forskjell på det som må leves med, og det en selv kan være med på å endre. I følge Vedeler (2010, s. 77) handler mestring for det første om en prosess med stadige interaksjoner mellom individet og miljøet. For det andre handler det om hvordan man takler problemene, og hvilke hjelpelige ressurser man selv og omgivelsene innehar. Ved å akseptere at en ikke kan være vellykket på alle områder i livet, kan man lære å leve med en vanskelighet på en slik måte at det ikke forblir et hovedproblem i hverdagen (Vedeler, 2010, s. 77). For det tredje innebærer mestringsmodeller at man kartlegger hvordan individet selv oppfatter og tolker problemene. Med utgangspunkt i et slikt perspektiv er en situasjon kun stressende dersom personen opplever det slik (Vedeler, 2010, s. 77). Sist men ikke minst handler mestring om å finne og mobilisere de motstandskrefter man har for å takle belastende situasjoner og krav (Vedeler, 2010, s. 77). I følge Antonovsky er forhold som gjelder tilhørighet og kompetanse sentrale, hvis man skal kunne klare å mestre livet sitt. Disse faktorene framhever Sommerschild (1998) i sin oversikt over mestrings vilkår:

Mestringens vilkår



Figur 10. Mestringens vilkår (Sommerschild, 1998, s. 58).

Som det framgår av figur 10 er det å ha minst én fortrolig grunnleggende for å oppnå en opplevelse av tilhørighet. Stabile nære relasjoner i de første leveårene er avgjørende for barnets utvikling (Sommerschild, 1998, s. 57 og 58). Videre vil forutsigbarhet i hverdagen og bekreftelse på egen verdi skape en trygghet som gir barnet mulighet til å få oversikt og innflytelse over eget liv. Barnets nettverk omfatter både kontakter i skole og familiens omgangskrets, og dersom barnet møter et felles sett med verdier og normer i nettverket vil det styrke hans/hennes følelse av tilhørighet og gi livet en overordnet mening (Sommerschild, 1998, s. 58 og 59). Gjennom et fruktbart samarbeid kan barnets nettverk bli enige om hvordan man kan styrke barnets sterke sider og supplere det utilstrekkelige (Sommerschild, 1998, s. 59). Skal man oppnå tilhørighet er det grunnleggende å ha en viss form for sosial kompetanse og annen kompetanse. For at barnet skal få erfare at det kan noe, må det få oppgaver som svarer til barnets muligheter og forutsetninger. Dette gjelder alle barn, også de mest evnesvake (Sommerschild, 1998, s. 59). De neste tre leddene – å være til nytte, få og ta ansvar og utfolde nestekjærighet – er svært viktig for egenverdfølelsen. Og når en sterk

egenverdsfølelse er utviklet, vil barnet stå styrket til å møte livets utfordringer. (Sommerschild, 1998, s. 59).

7.4 Følelse av egenverd

Salutogenese vektlegger møtet med og mestring av utfordrende livserfaringer, jamfør kapittel 7.3. I følge Lorenz (2007) viser forskning at en velutviklet følelse av egenverd kan sikre positive mestringserfaringer i form av en effektiv håndtering av belastninger (Lorenz, 2007, s. 167). Våre ressurser, som for eksempel verdier, kompetanser og å være sosialt integrert er alle identitetsskapende kilder. Disse bidrar til å opprettholde og stabilisere menneskets egenverd, både over tid og i bestemte situasjoner (Lorenz, 2007, s. 164 og 165). Egenverdsfølelsen blir særlig utfordret av opplevelsen og bedømmelsen av egne prestasjoner, av sosiale sammenligninger i samspill med andre, og av vurderingen og anerkjennelsen fra våre samspillspartnere. Grunnlaget for en god egenverdsfølelse er stabile sosiale relasjoner og i aktiviteter som fremmer og styrker suverenitet og jeg-styrke (Lorenz, 2007, s. 165). Ifølge Lorenz har vi en mindre sikker egenverdsfølelse i overgangsperioder. Dette innebærer at overganger som for eksempel skolestart, skilsmisse og flytting kan være sårbare tider for barnet. Videre påpeker Lorenz at når en person tar i mot terapeutiske tilbud, vil vedkommende oppleve at han/hun har nådd grensen av sine muligheter, og skamfølelser kan utvikle seg. Overført til skolesammenheng kan man tenke seg at elever som får vedtak om spesialundervisning kan få en følelse av mislykkethet. Da blir tilbakemeldinger på personens prestasjoner avgjørende. Lærer må se og anerkjenne det eleven gjør, slik at eleven føler seg verdsatt og som en del av fellesskapet (Lorenz, 2007, s. 168). Avhengig av deres kvalitet har arbeidserfaringer, på grunn av den sosiale anerkjennelse de medfører, og på grunn av deres betydning for utvikling av selvverdsfølelsen, en stor påvirkningskraft. I skolen understreker dette viktigheten av en god kvalitet i spesialundervisningen, hvor elevene møter oppgaver som er tilpasset deres muligheter. Videre understreker Lorenz at personer med lav følelse av egenverd betrakter relasjoner som mer verdifulle enn individuell suksess. Dette innebærer at man ved tiltak til utvikling av egenverdsfølelsen alltid skal ta hensyn til de sosiale aspektene (Lorenz, 2007, s. 167).

Lorenz peker på at atferds- og oppdragsmåter innvirker på barnets atferd. Her viser han til Coppersmith (1967) som anser foreldrenes aksept, klart definerte regler og grenser og stor frihet innenfor de gitte grenser som vesentlige faktorer for utviklingen av en stabil egenverdsfølelse. Ytterligere påvirkningsfaktorer finnes også i skolemiljøet (Lorenz, 2007, s.

169). Når Lorenz gir praktiske implikasjoner knyttet til utvikling av egenverdet, peker han på at det må foretas en utforskning av livsbetingelsene, i et samspill mellom den som skal hjelpe og den som trenger hjelp. Medfølelse og en aksepterende holdning, er en avgjørende del av et slikt samspill. Når man føler seg forstått, blir motivasjonen til å undersøke sin egen opplevelse og til å forstå seg selv utviklet (Lorenz, 2007, s. 177). Videre er kreative aktiviteter et viktig tiltak som kan styrke egenverdet, i følge Lorenz. Kreative aktiviteter kan hjelpe oss med å uttrykke våre indre opplevelser, og de kan frembringe alternative forståelsesmåter. Slik kan personen oppnå nye innsikter, som ellers ikke ville vært tilgjengelig for individet. ”Sånn har jeg aldri sett på det før” eller ”jeg hadde aldri tenkt at jeg også kunne uttrykke meg på denne måten” er i følge Lorenz typiske utsagn når personer har vært kunstnerisk aktive og kommet i kontakt med uoppdagede tanker og følelser i seg selv (Lorenz, 2007, s. 178).

7.5 Opplevelse av sammenheng

Antonovsky utarbeidet begrepet ”sense of coherence” (SOC) som på norsk kan oversettes til *opplevelse av sammenheng* (OAS) (Lorenz, 2007, s. 46). Antonovskys teoretiske overveielser rundt dette begrepet tok utgangspunkt i en undersøkelse han foretok i 1970 om tilpasning til overgangsalderen blant kvinner i ulike etniske grupperinger i Israel. Den ene gruppen bestod av kvinner som var født i Sentral-Europa, og som var i alderen 16-29 år i 1939 (Antonovsky, 2012, s. 15). Disse ble spurt om de hadde vært i konsentrasjonsleir under 2. verdenskrig. Blant kvinnene som svarte bekreftende på spørsmålet ble 29 prosent av dem vurdert til å ha rimelig god psykisk helse, på tross av det de hadde vært utsatt for (Antonovsky, 2012, s.15). Dette anså Antonovsky som oppsiktsvekkende, og denne erkjennelsen ble grunnlaget for utformingen av den salutogene modell (Antonovsky, 2012, s. 15). Gjennomgangstema for intervjuene av kvinnene var hvordan de så på livet sitt. Ved å gå igjennom intervjuutskriftene fant han tre tema som gikk igjen hos de kvinnene som ble vurdert til å ha god psykisk helse. Antonovsky velger å kalle disse begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Alle de tre dimensjonene er i et gjensidig samspill, og det er nivået på disse som utgjør en persons opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 2012, s. 39).

7.5.1 Begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet

Begripelighet er den kognitive komponenten og ”handler om i hvilken grad man opplever at stimuli man utsettes for i det indre eller ytre miljø, er kognitivt forståelige, som velordnet, sammenhengende, strukturert og klar informasjon i stedet for støy, kaotisk, uorganisert, tilfeldig, uventet, uforståelig” (Antonovsky, 2012, s. 39 og 40). Personer som innehar en høy

grad av begripelighet forventer dermed at all fremtidig stimuli enten er forutsigbare eller kan plasseres i en sammenheng og forklares (Antonovsky, 2012, s. 40).

Håndterbarhet handler om ”i hvilken grad man opplever at man har tilstrekkelige ressurser til rådighet til å kunne takle kravene man blir stilt overfor” (Antonovsky, 2012, s. 40). Dette kan både være ressurser man selv har kontroll over, samt ressurser i nettverket - en lærer, en venn, foreldre – som man føler man kan stole på. Har man en sterk følelse av håndterbarhet, erkjenner man at livet noen ganger er utfordrende, og at når problemene dukker opp, er man i stand til å takle det og komme seg igjennom det på en god måte (Antonovsky, 2012, s. 40).

Meningsfullhet er den emosjonelle og motivasjonsskapende komponenten, og Antonovsky anser denne som den viktigste av de tre (Lorenz, 2007, s. 50). Den handler om i hvilken grad man føler at livet rent følelsesmessig er forståelig, at man har livsområder som er spesielt viktige for oss, at livets krav og problemer er verdt å prøve å løse og finne en mening i, og at utfordringer ikke er belastninger man helst skulle vært foruten (Antonovsky, 2012, s. 41). Her understreker Antonovsky viktigheten av å være involvert ”både som deltaker i prosessene som former ens egen skjebne, og i sine egne, daglige erfaringer” (Antonovsky, 2012, s. 41). Med en høy grad av meningsfullhet kan stressende situasjoner tvert imot virke motiverende og invitere til kreative måter å mestre livet på (Lorenz, 2007, s. 50).

Hvor sterk en persons OAS er, blir en svært viktig faktor for å forstå personens bevegelse i retning av helse og god sosial fungering. I møte med stress, problemer eller sykdom vil et menneske med sterk OAS ha en positiv holdning der en tror at man kan forstå situasjonen man er i, at en har nok ressurser til å takle utfordringene og at det må være en logisk forklaring på det som skjer (Vedeler, 2010, s. 75). I forlengelsen av dette skapes en god motivasjon for å mestre. Motsatt vil mennesker med en lav opplevelse av sammenheng og mening fort bli overmannet av en følelse av oppgitthet og håpløshet (Walseth, 2009, s. 25).

Antonovsky mener at OAS-modellen har gyldighet i alle kulturer, selv om innholdet i de tre komponentene kan være preget av kulturelle og etniske forhold. Men det viktigste – at det dreier seg om en opplevelse av å kunne påvirke sitt eget liv – er av allmenngyldig karakter (Sommerschild, 1998, s. 52). Antonovsky anbefaler at helsefremmende programmer bruker OAS som rettesnor, slik at de individer som tiltakene rettes mot, bedre kan forstå sin

situasjon, styrkes i sin tro på å finne løsninger og finne god mening i å forsøke på det (Sommerschild, 1998, s. 55).

7.5.2 Forholdet mellom de tre komponentene

Undersøkelsen som ble gjennomført i Israel viste at det er en høy korrelasjon mellom de tre komponentene. Helse utvikles når disse tre komponentene får virke på hverandre i et gjensidig samspill. Samtidig kan det være situasjoner der en persons erfaringer gjør at han/hun skårer høyt på én komponent og lavt på en annen (Antonovsky, 2012, s. 42). For eksempel kan man befinne seg i en sosial rolle hvor man opplever indre sammenheng og en adekvat belastning. Likevel får man ikke en opplevelse av medbestemmelse, fordi potensialet man har, ignoreres. En slik situasjon vil føre til høy skår på OAS-komponentene begripelighet og håndterbarhet, og en lav skår på meningsfullhet (Antonovsky, 2012, s. 42). Tabell 7 viser de 8 mulige typene når vi dikotomiserer de tre komponentene i kategoriene ”høy” og ”lav”:

Tabell 7. Den dynamiske sammenhengen mellom komponentene i OAS (Antonovsky, 2012, s. 43).

| Type | Begripelighet | Håndterbarhet | Meningsfullhet | Prediksjon |
|------|---------------|---------------|----------------|---------------|
| 1 | Høy | Høy | Høy | Stabil |
| 2 | Lav | Høy | Høy | Sjelden |
| 3 | Høy | Lav | Høy | Press oppover |
| 4 | Lav | Lav | Høy | Press oppover |
| 5 | Høy | Høy | Lav | Press nedover |
| 6 | Høy | Lav | Lav | Press nedover |
| 7 | Lav | Høy | Lav | Sjelden |
| 8 | Lav | Lav | Lav | Stabil |

Av tabellen kan man se at type 1 og 8 gir et stabilt mønster, hvor verden enten oppleves svært eller svært lite sammenhengende. Type 2 og 7 er i følge Antonovsky relativt sjeldne, ettersom en sterk opplevelse av håndterbarhet er avhengig av høy begripelighet (Antonovsky, 2012, s. 42 og 43). En forutsetning for å kunne mestre en utfordring er å ha et klart bilde av hva utfordringen innebærer. Dersom man opplever verden som uforutsigbar og uforståelig er det vanskelig å føle at man kommer til å klare seg fint (Antonovsky, 2012, s. 43). Motsatt trenger ikke en høy begripelighet bety at man tror man kommer til å klare seg fint. Slik type 3 og 6 i tabellen viser vil en høy begripelighet kombinert med lav håndterbarhet skape et press i retning av endring. I disse tilfellene er det opplevelsen av mening som avgjør endringens

retning. Dersom personen er engasjert og har en god forståelse av det gjeldende problemet, vil han/hun ha en sterk motivasjon for å finne ressurser til å løse det (Antonovsky, 2012, s. 43). Uten en slik motivasjon mister man drivkraften til å finne løsninger, og verden blir raskt ubegripelig. Videre viser også type 4 og 5 den sentrale betydningen av mening. En person som skårer lavt på begripelighet og håndterbarhet, men høyt på mening (type 4), vil ofte vise stort pågangsmot i jakten på forståelse og ressurser. Det er ingen garanti for at personen lykkes, men muligheten er der (Antonovsky, 2012, s. 44). Dersom man derimot ikke engasjerer seg får man en svak kontroll over sine ressurser til tross for en høy begripelighet og håndterbarhet (type 5). I følge Antonovsky viser tabellen at motivasjonskomponenten som ligger i opplevelsen av mening er den mest sentrale. Dersom personen virkelig engasjerer seg er sjansen stor for å oppnå en god forståelse og finne de viktige ressursene. Samtidig er begripelighet svært viktig, ettersom høy håndterbarhet forutsetter forståelse (Antonovsky, 2012, s. 44). I neste omgang vil en lav håndterbarhet svekke opplevelsen av mening og dermed viljen til å mestre situasjonen. Derfor er alle de tre komponentene i OAS svært viktig for å oppnå god mestring (Antonovsky, 2012, s. 44).

Antonovsky påpeker at vi alle setter grenser. Det som foregår utenfor disse grensene, er ikke alltid så viktig for oss (Antonovsky, 2012, s. 45). Grensebegrepet innebærer at selv om ikke alt i livet er like begripelig, håndterbart og meningsfullt kan vi likevel ha en sterk OAS. En person kan for eksempel ha reduserte praktiske og kognitive ferdigheter og samtidig ha en høy OAS. Det avgjørende er at personen har områder i livet som er viktige for han/henne (Antonovsky, 2012, s. 45). Antonovsky peker imidlertid på fire områder som ikke kan stenges utenfor grensene våre dersom man fortsatt skal ha en høy OAS. Dette er personens indre følelser, nære mellommenneskelige relasjoner, primære rolleaktivitet og eksistensielle tema (personlige mangler, konflikt, isolasjon). Dersom disse komponentene utestenges og ignoreres vil man få en lav opplevelse av mening (Antonovsky, 2012, s. 45). Videre understrekes det at primær rolleaktivitet ikke forutsetter indre tilfredsstillelse. Man kan ha liten personlig glede av skolen, men dersom man er overbevist om at innsatsen gir mening fordi det er slik man forbereder seg på en karriere, kan man likevel ha en sterk OAS. Et annet forhold ved grensebegrepet som Antonovsky påpeker, er at en av de mest effektive måtene å bevare en sterk OAS på, kan være å ha en fleksibel tilnærming til hvilke livsområder som skal anses som betydningsfulle. Dersom kravene på et gitt område oppleves mindre begripelige og håndterbare, kan man midlertidig eller permanent snevre inn grensene for hva som er viktig,

så lenge det ikke går utover de fire sentrale områdene som ble nevnt ovenfor (Antonovsky, 2012, s. 46).

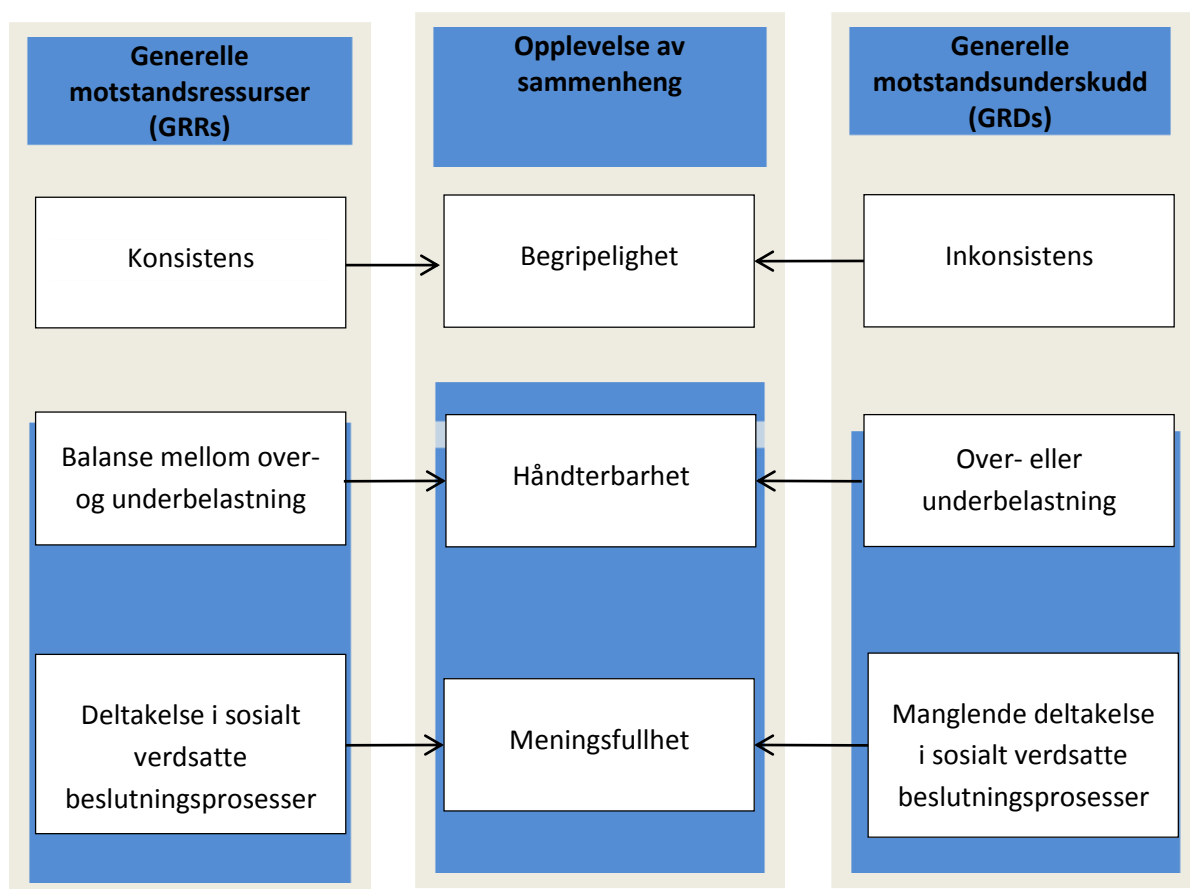
7.6 Stress og generelle motstandsressurser

Ulike former for stress er en del av alle menneskers liv. I den salutogene modellen blir ikke stress sett på som et onde som må bekjempes for enhver pris, men som noe vi aktivt må tilpasse oss ved hjelp av tilgjengelige mestringsressurser (Antonovsky, 2012, s. 36). Når man utsettes for stress, fører det til en spenningstilstand som man må håndtere. Om utfallet av denne tilstanden blir patologisk, nøytral eller helsebringende er i følge Antonovsky avhengig av om spenningen håndteres på en adekvat måte (Antonovsky, 2012, s. 16). Selve grunnlaget for å møte stress på en konstruktiv og god måte uttrykker han med begrepet *generelle motstandsressurser*. Dette kan innebære "... penger, egostyrke, kulturell stabilitet, sosial støtte og så videre - med andre ord alle forhold som gir effektiv beskyttelse mot en lang rekke stressfaktorer" (Antonovsky, 2012, s. 16). Det finnes visse forhold som skaper gode vilkår for utvikling av motstandsressurser hos mennesker. Disse er blant annet en følelse av tilhørighet, en forståelse av omverdenen, forutsigbarhet, og at en tidlig møter oppgaver som tilsvarer ens eget mestringsnivå. Videre kan gode opplevelser fremme motstandsressursene våre. For et barn vil lek og samvær med venner, flotte naturopplevelser, spise god mat eller lese en koselig bok med en voksen kunne øke trivselen og dermed bidra til bedre helse (Walseth, 2009, s. 25). Motstandsressurser er svært viktige ettersom de skaper livsopplevelser preget av indre sammenheng, medbestemmelse og en balanse mellom underbelastning og overbelastning. På den måten legger de til rette for en sterk OAS, jamfør figur 10 (Antonovsky, 2012, s. 50). Personen kan imidlertid få en mangelfull utvikling av ressurser dersom han/hun blir utsatt for uforståelige erfaringer, blir stilt overfor for høye eller lave krav, eller der ikke foregår en alderstilpasset deltakelse i livets viktige beslutninger (Lorenz, 2007, s. 45), jamfør kapittel 7.5.1. Når barnet har kommet så langt i utviklingen at det er rimelig å stille krav til det, da har erfaringene det gjør seg, stor betydning for belastningsbalansen og opplevelsen av håndterbarhet (Antonovsky, 2012, s. 111), jamfør figur 11. Her gjelder det å finne likevekten mellom spenning og avspenning. Ved hyppig overbelastning kan det i verste fall ende med at den kompetansen man har, blir svekket. Derfor er det å ta i bruk eksisterende ressurser svært viktig i denne sammenheng. Ved underbelastning kan barnets muligheter og kreative spillerom forbli ubenyttet (Lorenz, 2007, s. 66). I forlengelsen av dette framhever Antonovsky den skjeve maktfordelingen mellom barnet og dets sosiale verden. Barnet er fortsatt sårbart og nesten fullstendig prisgitt andre og derfor veldig motivert for å tilegne seg de nødvendige

atferdsmønstre og ferdigheter for å danne seg en sosial identitet og finne sin plass (Antonovsky, 2012, s. 112). Når barnet ønsker å gjøre noe, kan det bli møtt av fire mulige responser; ignorering, avvisning, kanalisering eller oppmuntring. For å fremme en sterk opplevelse av håndterbarhet hevder Antonovsky at det er svært viktig med et avbalansert reaksjonsmønster, preget av oppmuntring og bekreftelse:

Enkelte av barnets handlinger ignoreres. Uteblir reaksjonen, opphører barnet med handlingen – er reaksjonen positiv, forsterkes barnets handlingsmønster. I begge tilfeller har barnet selv tatt ”beslutningen”. Andre ting er forbudt og straffes; et klart signal om at ikke alt i verden er håndterbart. Men hvis bruken av disse to reaksjonstypene overfor barnets ønskede respons på krav fra den indre verden er relativt beskjeden, og barnet for det meste møtes med kanalisering (på denne måten ja; på den måten nei; nå nei, men senere ja) eller oppmuntring (som innebærer en dobbel belønning gjennom gleden ved aktiviteten og bifall fra betydningsfulle andre), kan man unngå under- og overbelastning. (Antonovsky, 2012, s. 112)

Videre understreker Antonovsky konsistensaspektet, som han hevder er avgjørende for at barnets utvikling er preget av klarhet og trygghet, (Lorenz, 2007, s. 63), jamfør figur 11. Med dette mener han at barnet møter gjennomgående utvetydige og forståelige holdninger hos foreldre, lærere og i det sosiale nettverket generelt. Er interaksjonene motsigelsesfrie, vil dette kunne fremme en holdning hos barnet som er kjennetegnet av tillit og tiltro (Lorenz, 2007, s. 63).

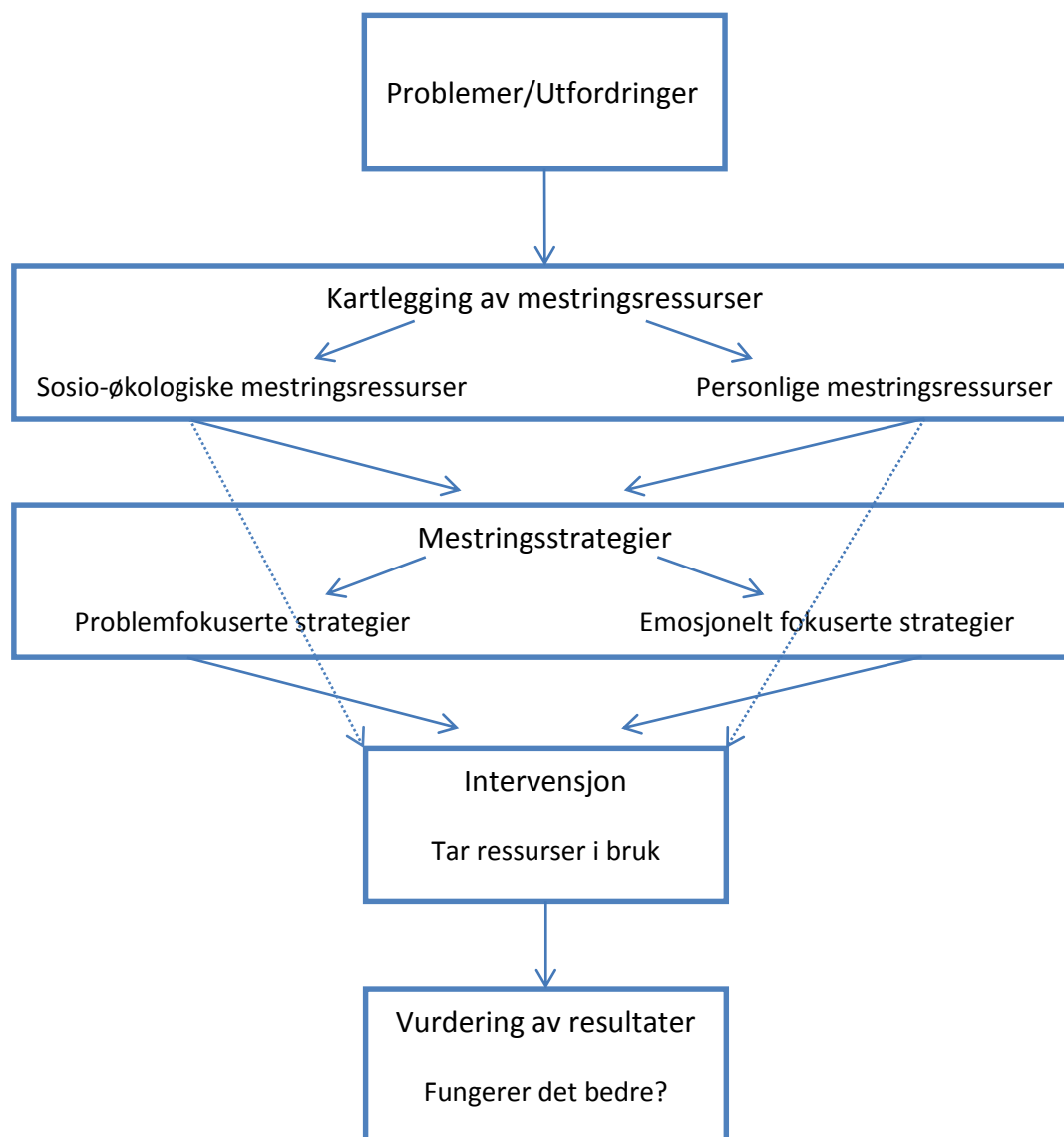


Figur 11. De generelle motstandsressurser/modstandsunderskudds (GRR/GRDs) indflytelse på OAS (Lorenz, 2007, s.68).

Tilværelsen stiller oss overfor mange ulike stressfaktorer; positive og negative, personlige, knyttet til sosiale roller eller situasjoner, og så videre. Å holde fast ved et bestemt mestringsmønster, for eksempel å slåss eller flykte, eller å stole på andre eller på seg selv, innebærer at man ikke tar hensyn til stressfaktorens karakter (Antonovsky, 2012, s. 148). Dermed reduseres sjansen for å mestre situasjonen. ”En person med en sterk OAS velger den mestringsstrategien som virker best egnet til å håndtere stressfaktoren han eller hun må håndtere” (Antonovsky, 2012, s. 148). Med andre ord gjør personen et utvalg fra repertoaret av motstandsressurser som vedkommende har til rådighet, og velger den som virker som den best egnede kombinasjonen (Antonovsky, 2012, s. 148).

7.7 Kartlegging av mestringsressurser og mestringsstrategier

Med utgangspunkt i mestring må man i arbeidet med inkludering i skolen ikke bare observere og kartlegge individets og gruppens problemer og vansker. I den salutogene modellen er det viktigste å belyse mestringsressurser og mestringsstrategier som er tilgjengelige hos individet, i gruppen, hos foreldre og i miljøet ellers (Vedeler, 2010, s. 78 og Sommerschild, 1998, s. 82). I møte med familier med barn og unge med store utfordringer, hevder Sommerschild (1998) at OAS-modellen synliggjør at samtaler med foreldre om livets eksistensielle spørsmål er viktig bruk av tid (Sommerschild, 1998, s. 82). Den største utfordringen med denne type samtaler kan knytte seg til at den profesjonelle må skille mellom sine egne og foreldrenes normer, verdier og mål for livet. Det å tilnærme seg andres OAS og tydeliggjøre den for dem blir svært viktig for å øke deres motivasjon for å mestre, deres tro på at utfordringen er forståelig, og deres tro på at de har tilgjengelige ressurser for å mestre utfordringen (Sommerschild, 1998, s. 82). I samsvar med dette påpeker Lorenz at man må ta konsekvent avstand fra symptomfikserte og økonomisk ensidig orienterte synsvinkler. Økonomi skal tas hensyn til, men den må ikke igangsette fremmedgjørelsesprosesser, som i neste omgang framprovoserer patologi (Lorenz, 2007, s. 156). I prosessmodellen (jmf figur 12) er målet å klargjøre forholdet mellom kartlegging av problemer og ressurser, mestringsstrategier og resultat (Vedeler, 2010, s. 78).



Figur 12. Prosessmodell for kartlegging av problemer/utfordringer og ressurser hos enkeltbarn og/eller i en gruppe (Vedeler, 2010, s. 79).

Til tross for at ressurser og mestring står i fokus, må man først ta utgangspunkt i hva utfordringene til barnet består av. Her er det viktig å undersøke hvordan problemet oppleves av foreldrene og barnet selv. Problemene kan blant annet være av språklig, fysisk eller atferdsmessig karakter eller en kombinasjon av disse (Vedeler, 2010, s.78). Når kartleggingen av utfordringer er på plass, skal det samles inn informasjon om hvilke ressurser som er tilgjengelige og hvordan de best kan utnyttes. Både observasjon, intervjuer, skriftlig informasjon og ulike prøver kan være nyttige i dette arbeidet. Tverrfaglig samarbeid med blant annet Pedagogisk-Psykologisk rådgivningstjeneste kan i noen tilfeller også være

nødvendig dersom utfordringene er så store at skolen ikke håndterer det på egen hånd (Vedeler, 2010, s. 79 og 80).

En kan skille mellom personlige mestringsressurser og sosio-økologiske mestringsressurser. Personlige mestringsressurser omhandler barnets egne evner og ferdigheter som det på ulike måter prøver å ta i bruk, men kanskje ikke alltid på en konstruktiv måte. Utfordringen for lærer blir å finne fram til hvilke ressurser det barnet som trenger hjelp har. Både helsemessige, intellektuelle, sosiale og fysisk-motoriske ressurser bør kartlegges. Videre bør også barnets tidligere erfaringer belyses (Vedeler, 2010, s. 81). Dersom barnet viser seg å ha svake sosiale evner, må dette selvsagt tas hensyn til. Men barnet har sannsynligvis sterke sider på andre områder som kan være til hjelp med tanke på å takle det aktuelle problemet (Vedeler, 2010, s. 81). Med sosio-økologiske mestringsressurser menes ressurser som skolen, hjemmemiljøet og det offentlige hjelpeapparatet har til rådighet for å hjelpe barnet. Det omhandler med andre ord graden av kunnskapsmessig, emosjonell og materiell støtte fra omgivelsene. For et barn i skolen er lærer, det fysiske miljøet og klassen viktige ressurser (Vedeler, 2010, s. 80). I skoletiden er det lærerens ansvar å tilrettelegge og ta i bruk de tilgjengelige ressursene på en hensiktsmessig måte. Planleggingen kan ta utgangspunkt i teorien om opplevelse av sammenheng hvor fokuset er på barnet med behov for hjelp (Vedeler, 2010, s. 80).

Mestringsstrategier er atferd og tanker som springer ut fra tilgjengelige ressurser og som brukes for og hankses med vanskelige og problematiske hendelser (Vedeler, 2010, s. 81). Man kan skille mellom to hovedstrategier: problemfokuserert mestring og emosjonelt-fokusert mestring. Den problemfokuserte mestringen er preget av konfrontasjon, selvkontroll, at man påtar seg ansvar, vurderer ulike løsninger og søker sosial støtte (Clausen og Eck, 1996, s. 50). Personen forsøker altså å gjøre noe med problemet fordi han/hun har tro på at dette vil nytte. Slike strategier kan rettes internt gjennom refleksjon hos personen selv, eller eksternt, hvor man ser etter hvilke ressurser i omgivelsene som kan bidra (Vedeler, 2010, s. 82). Problemfokuserert mestring rettet mot eksterne problemer kan være at en voksen hjelper barnet med å løse en konflikt med et annet barn. En intern strategi kan være at barnet sier til seg selv at den boken han ikke fikk fordi en annen tok den, hadde han likevel ikke lyst på (Vedeler, 2010, s. 82). Emosjonelt-fokusert mestring kjennetegnes derimot av distansering, unnvikelse og positiv revurdering (Clausen og Eck, 1996, s. 50). Personen søker dermed å redusere ubehag og vonde følelser. For et barn som er lei seg fordi det ikke kan være med å leke ”sisten” på grunn av en funksjonshemming, vil tilrettelegging for passende lek og kjekt

samvær med andre barn være et eksempel på en emosjonell strategi som trøster barnet og endrer dets emosjonelle tilstand (Vedeler, 2010, s. 82). I arbeidet med elever med spesielle opplæringsbehov er det viktig å tilrettelegge for at barnet får erfaring med og kunnskap om slike strategier slik at det kan lære å hjelpe seg selv når det møter vanskelige situasjoner.

De fleste mennesker anvender som regel flere former for mestringsadferd, og denne er situasjonsavhengig og dermed skiftende. I følge Richard Lazarus (1984) vil ”Optimal mestring opnås ved en *fleksibel* anvendelse af flere *forskellige former for mestring* tilpasset omstændighederne og handlemulighederne” (Clausen og Eck, 1996, s. 50). Det finnes imidlertid ingen oppskrift på hvordan problemer og stress skal mestres. Vi er alle ulike ut fra våre forhistorier, erfaringer, alder og kunnskaper. For en lærer er det svært viktig å ha respekt for denne ulikheten. Man kan ikke anvende de samme mestrings- og løsningsstrategier for alle som behøver hjelp og støtte. Variasjon bør anses som en positiv ressurs hvor den som skal hjelpe vektlegger hva det enkelte barn vet, kan og vil (Befring og Tangen, 2004, s. 54). Det er også avgjørende å anerkjenne og respektere hvordan det enkelte menneske takler sitt problem, slik at det føler seg forstått. Dette kan skape et godt utgangspunkt for et samarbeid, hvor hensikten er å finne løsninger og bedre mestringsstrategier. Dersom barnet møter sine utfordringer med ineffektive strategier, kan den voksne ut i fra sin innsikt hjelpe barnet til en mer effektiv mestring. I denne sammenheng er det viktig å vurdere hvilke ressurser og strategier som bidrar til barnets opplevelse av sammenheng og mening, jamfør figur 12. Til hjelp i dette arbeidet har Antonovsky utarbeidet et spørreskjema, hvor hensikten er å finne ut hvordan den som trenger hjelp håndterer stress og hvilke mestringsstrategier som brukes i ulike situasjoner (Vedeler, 2010, s. 76), jamfør vedlegg 4. Spørreskjemaet har avkryssing med tallmessig scoring av svar på 29 spørsmål som deretter deles inn i kategoriene: begripelig, håndterbar, og meningsfull. Til slutt regner man ut en totalscore som måles mot et beregnet gjennomsnitt (Antonovsky, 2012, s. 194 og Vedeler, 2010, s. 84).

7.8 Vurdering av den salutogeniske teori

Anvendelsen av et salutogenetisk perspektiv i skolesammenheng vil virke motiverende både for den som skal hjelpe og den som hjelpes. Ved å fokusere på ressurser framfor mangler og problemer vil en få øye på nye muligheter til positiv mestring. Man må imidlertid være bevisst på faren for å neglisjere viktige konstitusjonelle og nevrologiske begrensninger (Vedeler, 2010, s. 105). Tilnærmingen er samtidig realistisk ved at den erkjenner at ikke alt kan løses, men at det er mulig å lære seg å leve med problemene på en konstruktiv måte

(Vedeler, 2010, s. 83). Videre er observasjon en viktig metode i den salutogeniske teorien, hvor OAS-spørreskjemaene er et redskap for å kartlegge ressurser og strategier hos den enkelte (Vedeler, 2010, s. 84). Vedeler viser til Carol Tishelman som er kritisk til instrumentalismen i skjemaene som gir en tallmessig score på en persons opplevelse av sammenheng og mening. Ved å kategorisere svarene i form av tall mener Tishelman at den som skal hjelpe lett kan miste av syne at instrumentet er et "selvrapporteringssystem", som er svært subjektivt og bør tolkes i lys av kontekst. En gjennomsnittsscore er dermed lite hensiktsmessig. Videre peker Tishelman på at Antonvosky vektlegger at teorien hans er av sosiologisk og ikke psykologisk karakter. Imidlertid kan OAS-skjemaene av mange oppfattes som et psykologisk instrument, og brukt slik kan det lett føre til feiltolkninger. Men ved å anvende OAS-skalaen som et supplement til andre kartleggingsmetoder kan man imidlertid oppnå et bedre bilde av personens forståelse og erfaringer. Videre stiller Tishelman spørsmålsteget ved at OAS og skjemaene i følge Antonosky er uavhengig av kjønn, sosial klasse, religion og kultur (Vedeler, 2010, s. 84). Vil ikke det som oppfattes som meningsfylt kunne variere blant ulike mennesker og kulturer? Det er viktig å se variasjon som et gode for mennesker, til tross for at det blir en utfordring for den enkelte lærer med sin avgrensede livserfaring (Gjærum, 1998, s. 91). Både mestring som mulighet og de normative mestringsmålene bør derfor anerkjennes som relative begreper på det individuelle og kulturelle plan (Gjærum, 1998, s. 91).

Til tross for kritikken av Antonovsky's teori og modell mener jeg den er svært anvendelig i pedagogisk sammenheng. Fokuset er på hva som oppleves som meningsfylt, forståelig og håndterbart for den enkelte og gir dermed et godt utgangspunkt for en sunn utvikling. Videre blir sosial deltakelse, verdsetting, mestring og muligheten til å leve et selvvalgt og selvstendig liv vektlagt. Det er nettopp summen av disse fire dimensjonene som ifølge Eiliv Solum indikerer høy livskvalitet (Askheim, 2003, s. 78).

8.0 Analyse og drøfting

Formålet med avhandlingen er å belyse hva et utvalg dokumenter anser som sentrale utfordringer i fellesskolens spesialundervisning, og analysere disse i lys av avhandlingens problemstilling. Funnene i de offentlige dokumentene og forskningsarbeidene utgjør i min avhandling til sammen 14 sentrale utfordringer med påfølgende 26 tiltak, jamfør vedlegg 1, 2 og 3, men ikke alle disse er like relevante i forhold til en analyse med utgangspunkt i den salutogenetiske tilnærmingen. Jeg må derfor foreta en utvelgelse, hvor jeg skiller relevante utfordringer fra de ikke så relevante, med utgangspunkt i avhandlingens problemstilling. Kjernen i salutogenesen handler om hva som skal til for at en person skal oppleve en indre sammenheng og mening slik at han/hun klarer å håndtere livet sitt. Tiltak i den salutogenetiske ”ånd” vil i stor grad ha fokus på eleven selv og elevens nettverk, i form av foreldre, lærer, venner osv. Generelle utfordringer og tiltak som er knyttet til forhold utenfor den konkrete skolehverdagen, som for eksempel PP-tjenestens rolle og at ulike lokale oppfatninger påvirker opplæringstilbudet til elever med spesielle behov, vil i mindre grad ha en direkte påvirkning på elevens OAS. Jeg opplever derfor disse utfordringene som mindre relevante for analyse i et salutogenetisk perspektiv.

I analysen vil jeg ta utgangspunkt i den salutogenetiske teoriens kjerne som er opplevelsen av begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (OAS), samt utvikling av den viktige mestringfølelsen, jamfør kapittel 7.3, 7.4 og 7.5.1. Jeg vil konsentrere meg om hvordan de sentrale utfordringene og tiltakene i spesialundervisningen møter kravet om mestring, og om de samme utfordringer og tiltak styrker elevens generelle motstandsressurser, og gir en opplevelse av sammenheng og egenverd.

8.1 Relevante og ikke direkte relevante utfordringer med utgangspunkt i salutogenese

Med utgangspunkt i avhandlingens problemstilling vil jeg i analysen skille mellom relevante og ikke direkte relevante utfordringer, jamfør kapittel 8.0.

Tabell 8. Oversikt over relevante og ikke relevante utfordringer.

| Relevante utfordringer | Ikke direkte relevante utfordringer |
|--|---|
| Gruppetenkning og omfanget av segregerende tiltak. | Opplæringstilbudet til elever med spesielle behov er avhengig av lokale oppfatninger. |
| Den medisinsk-diagnostiske tradisjonen. | PP-tjenesten må presisere aktuelle pedagogiske handlinger. |
| Omfanget av elever med atferdsvansker. | 13 |
| Redusering av enkeltvedtak. | |
| Tidlig innsats. | |
| Manglende samordning mellom hjelpeinstansene. | |
| Skole-hjem samarbeid. | |
| Elevens opplevelse av egen skolehverdag. | |
| Nivået på kvalifikasjoner hos personale. | |
| Spesialundervisningens effekt. | |

Ettersom noen av utfordringene er nært knyttet til hverandre, velger jeg å analysere dem under ett. Både de offentlige dokumentene og forskningsarbeidene framhever det økende omfanget av segregerende tiltak, en utilstrekkelig individuell tilpasning i opplæringen, samt den medisinsk-diagnostiske tradisjonen, som noen av hovedutfordringene i skolen, jamfør kapittel 4.1.1, 4.1.6, 5.2.2, 5.2.4 og vedlegg 1. Ettersom disse utfordringene henger nært sammen velger jeg å analysere disse parallelt. Forskningsarbeidene viser i tillegg til at spesialundervisningens rettighets- og ressursssystem opprettholder individuelle

¹³ Utfordringene knyttet til ulike lokale oppfatninger og PP-tjenesten er ikke direkte relevante, men integreres til en viss grad i behandlingen av andre relevante utfordringer.

problemkategorier. Ettersom denne utfordringen er en konsekvens av den medisinsk-diagnostiske kulturen, behandler jeg disse samtidig. Videre blir også kravet om å redusere enkeltvedtak behandlet sammen med utfordringen knyttet til tidlig innsats, ettersom disse vil kunne påvirke hverandre gjensidig. Utfordringene som omhandler samarbeidskulturen både i skolens hjelpeapparat og mellom skole og foreldre, blir også behandlet under ett. Videre vil kvalifikasjoner og oppfatninger hos personale ha en innvirkning på spesialundervisningens kvalitet, og blir dermed analysert i samme kapittel. Kravet om at PP-tjenesten må være spesifikke i sine anbefalinger, forteller vel indirekte om at personalet ikke opplever seg som helt kompetente. Dermed blir PP-tjenestens rolle behandlet i kapitlet som omhandler kvalifikasjoner og oppfatninger hos personale i spesialundervisningen.

8.2 Analyse av relevante utfordringer i lys av salutogenese

8.2.1 OAS og egenverd i møte med utilstrekkelig individuell tilpasning, den medisinsk-diagnostiske tradisjonen og omfanget av segregerende tiltak

De offentlige dokumentene og forskningsarbeidene framhever utilstrekkelig individuell tilpasning, den medisinsk-diagnostiske tradisjonen og omfanget av segregerende tiltak som sentrale utfordringer i spesialundervisningen, jamfør kapittel 4.1.1, 4.1.6, 4.2.3, 5.2.2, 5.2.4, 5.3.5 og 5.3.6. Deres forslag til handling for å redusere omfanget av segregerende tiltak, ta mer hensyn til elevens individualitet og ta mer avstand fra den diagnostiske tilnærmingen, innebærer blant annet mindre bruk av segregerte tiltak og økt fokus på tilpasset opplæring, jamfør kapittel 4.1.1.2, 4.1.6.2, 4.2.3 og 5.2.2. Videre peker de offentlige dokumentene i tillegg på et tettere samarbeid med foreldre og hjelpetjenester, økt koordinering mellom ordinær tilpasset opplæring og spesialundervisning, mindre fokus på diagnoser, en bedre utnyttelse av mangfoldet og en kontinuerlig vurdering og utvikling av skolens praksis, samt en styrking av PP-tjenesten, jamfør kapittel 4.1.1.2 og 4.1.6.2.

Det økende omfanget av segregerende tiltak i skolen mener jeg kan vurderes fra to sider i lys av salutogenese. Både tilhørighet og sosial støtte er vesentlige momenter for en persons utvikling av egenverd, jamfør kapittel 7.4 og 7.6. I følge Antonovsky er en god egenverdsfølelse svært viktig for å håndtere stress og for å mestre livet sitt. Med utgangspunkt i den salutogenetiske tilnærmingen blir det derfor avgjørende å styrke elevens følelse av egenverd, ettersom den har stor påvirkningskraft på hvordan han/hun møter og håndterer krevende situasjoner, jamfør kapittel 7.4. Egenverdsfølelsen er nært knyttet til blant annet sosiale sammenligninger i samspill med andre, av hvordan andre vurderer og anerkjenner oss,

samt stabile sosiale relasjoner og det å være sosialt integrert. Videre er aktiviteter som fremmer og styrker suverenitet og jeg-styrke vesentlig, jmfør kapittel 7.4. Av hensyn til egenverdsfølelsen vil det dermed ikke være bra for en elev å få store deler av sin opplæring i form av ene-undervisning, da eleven ikke får dra nytte av de fordelene som det sosiale samspillet med omgivelsene vil kunne gi.

Men svaret på om bruk av segregerte elevgrupper er riktig, kan være både ja og nei med utgangspunkt i en salutogen tilnærming. I følge Lorenz vil vektlegging av relasjoner være viktigere enn individuelle oppnåelser for personer med en lav egenverdsfølelse. I vurderingen av tiltak blir det i slike tilfeller svært viktig å ivareta de sosiale aspektene, jmfør kapittel 7.4. For en elev som for eksempel har en god tilknytning til klassen, og som føler seg verdsatt og trygg, vil et segregert tiltak kunne redusere følelsen av egenverd, og dermed evnen til å håndtere de utfordringene eleven har. Disse elevene kan få en svekket opplevelse av mening ved å få deler av sin opplæring utenfor fellesskapet. For andre elever, som hver dag opplever sosiale og faglige nederlag i klassen, kan bruk av egne grupper føre til at de kan hende for første gang opplever sosial aksept og stabile nære relasjoner til jevnaldrende. Dette kan gi eleven større tro på seg selv og øke motivasjonen til å håndtere de faglige utfordringene, og i neste omgang styrke OAS. Med utgangspunkt i salutogenese bør man i vurderingen av bruk av segregerte tiltak undersøke elevens individuelle livshistorie, for å forstå hvordan man skal hjelpe eleven. Det å bidra til at eleven får ta del i og opprettholder gode relasjoner til medelever, og føler tilhørighet, er uhyre viktig for å gjøre livet meningsfullt. Forslaget om å redusere omfanget av segregerende tiltak kan på bakgrunn av det foregående sies å være i samsvar med salutogenetisk tankegang, med unntak av elever som kan oppnå en sterkere følelse av egenverd i mindre og spesielt sammensatte elevgrupper. Her vil jeg understreke at slike elevgrupper bør være et midlertidig tiltak, hvor målet er at eleven skal stå bedre rustet til å få sin tilpassede opplæring innenfor fellesskapet. Dette betyr også at standardiserte løsninger på organisering av spesialundervisning som de offentlige dokumentene i noen grad legger vekt på ikke er i pakt med salutogenese. Hensynet til den enkelte må komme først.

De forskningsarbeidene som er gjennomgått i kapittel 5, har fokus på å styrke den tilpassede opplæringen, hvor målet er at alle skal få opplæringen sin innen ordinære rammer, jmfør kapittel 5.2.6. Samtidig vektlegges det at retten til tilpasset opplæring noen ganger innebærer at særskilt organisering av elevgrupper er nødvendig, jmfør kapittel 5.2.2. Med utgangspunkt i en salutogenetisk tilnærming blir det viktig å vurdere om og hvordan elevens opplæring i

fellesskapet har mulighet til å ivareta den viktige balansen mellom over- og underbelastning, slik at eleven får en god følelse av håndterbarhet, og en styrking av de generelle motstandsressursene, jamfør kapittel 7.6. Dersom det konkluderes med at den ordinære opplæringen ikke klarer å gi en tilstrekkelig tilpasset opplæring, bør en midlertidig opplæring i mindre elevgrupper vurderes. I vurderingen av segregerte tiltak vil salutogenesen også vektlegge at eleven får ytre sine meninger og at disse tas på alvor. På denne måten vil eleven oppleve at han/hun får delta i sosialt verdsatte beslutningsprosesser, noe som styrker meningsfullheten og de generelle motstandsressursene, jamfør kapittel 7.6. Dersom eleven ikke inkluderes i denne prosessen, kan han/hun få en svakere opplevelse av mening og en lav OAS, jamfør kapittel 7.6. Dette vil være uheldig ettersom opplevelsen av mening i følge salutogenesen er den viktigste komponenten for motivasjonen, jamfør kapittel 7.5.1.

Med utgangspunkt i salutogenese skal man fokusere på aktiviteter som styrker elevens ressurser, jamfør kapittel 7.2. I tråd med de offentlige dokumentene og forskningsarbeidene sine vurderinger vil den medisinsk-diagnostiske kulturen og en utilstrekkelig tilpasning av elevens behov i opplæringen, dermed være problematisk i et salutogenetisk perspektiv. I følge Antonovsky er sykdom og helse naturlige bestanddeler i livet, som mennesket til enhver tid må forholde seg til. Når salutogenese brukes i pedagogisk sammenheng, tenker man ikke på sykdom i vanlig medisinsk forstand, men heller avvik og vansker. Et ensidig fokus på symptomer og vansker kan medføre at man ikke får et helhetlig bilde av elevens situasjon, og at faktorene som kan bidra til å styrke elevens ressurser kommer i bakgrunnen. Samtidig som det er viktig å kartlegge hva elevens vansker består i, skal hovedfokuset være på potensiale og ubrukte muligheter hos eleven. Å ha et salutogenetisk perspektiv innebærer dermed ikke at den patogene tilnærmingen skal forkastes, men at de to perspektivene bør utfylle hverandre gjensidig, jamfør kapittel 7.2. I vurderingen av tiltak blir det i følge salutogenesen avgjørende å kartlegge elevens individuelle livshistorie for å finne og mobilisere elevens ressurser, jamfør kapittel 7.2 og 7.3. I dette arbeidet er prosessmodellen for kartlegging av utfordringer og ressurser er godt hjelpemiddel for å få en oversikt over elevens vansker, personlige mestringsressurser, sosio-økologiske mestringsressurser og ulike mestringsstrategier, jamfør figur 12. I kartleggingsprosessen er det viktig å inkludere eleven og foreldrene sitt syn på både utfordringene og tilgjengelige ressurser, slik at de får delta i de sosialt viktige beslutningsprosessene, jamfør kapittel 7.6 og 7.7. Dette vil styrke deres opplevelse av mening og generelle motstandsressurser, jamfør kapittel 7.6. I tilfeller hvor utfordringene er så store at skolen ikke håndterer det på egen hånd, kan det være hensiktsmessig å få støtte fra PP-

tjenesten, jamfør kapittel 7.7. Som et supplement til prosessmodellen kan lærer også anvende OAS-spørreskjemaet, og på den måten danne seg et bedre bilde av elevens forståelse og erfaringer, jamfør kapittel 7.7 og vedlegg 4. Når lærer har fått en god oversikt over elevens helhetlige situasjon, står han/hun sterkere rustet til å tilrettelegge opplæringen for eleven slik at den blir begripelig, håndterbar og meningsfull for eleven, jamfør kapittel 7.7. I forlengelsen av det foregående må lærer gi eleven god informasjon om hvilken oppfølging han/hun skal få, og forsikre om at han/hun skal få støtte og hjelp underveis. Dette bidrar til forutsigbarhet og øker elevens tro på å takle kravene han/hun blir stilt ovenfor, noe som styrker opplevelsen av begripelighet og håndterbarhet, jamfør kapittel 7.5.1.

Et av forslagene til handling knyttet til den medisinsk-diagnostiske tradisjonen er å redusere fokuset på diagnoser. På bakgrunn av det foregående kan dette sies å være i overensstemmelse med et salutogenetisk perspektiv. Men med utgangspunkt i salutogenese er det samtidig viktig å presisere at lærer i møte med eleven med spesielle opplæringsbehov ikke bare har fokus på det salutogene versus det patogene perspektivet. Det er vel så viktig at lærer hjelper eleven til å akseptere sine vansker og lære seg å leve med dem på en hensiktsmessig måte, jamfør kapittel 7.3. Mange problemer har ikke noen oppskrift på løsninger, og da blir det viktig for elevens OAS og følelse av egenverd at han/hun klarer å erkjenne at et fullverdig liv og gode mestringsopplevelser ikke er kjennetegnet av fravær av utfordringer og avvik.

Videre understreker Antonovsky at eleven kan få en lav opplevelse av begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet, dersom han/hun møter uforståelige erfaringer, eller blir stilt ovenfor for høye krav. Den utilstrekkelige tilpasningen som dokumentene peker på i spesialundervisningen, er dermed svært uheldig i et salutogenetisk perspektiv. Dersom eleven erfarer regelmessige overbelastninger, kan den kompetansen eleven har bli svekket. Samtidig kan underbelastning føre til at elevens muligheter og potensiale blir ignorert. Da kan eleven oppleve en sterk grad av begripelighet og håndterbarhet, men samtidig en lav grad av meningsfullhet. I følge salutogenese vil resultatet av både over- og underbelastning bli et motstandsunderskudd hos eleven, jamfør kapittel 7.6. For å tilrettelegge for en sterk OAS blir det derfor svært viktig og ta utgangspunkt i eksisterende ressurser, og at barnet møter oppgaver som tilsvarer han/hennes eget mestringsnivå. Forslaget om å styrke den tilpassede opplæringen er dermed i godt samsvar med den salutogenetiske tilnærmingen og bidrar til å øke OAS. I tillegg er forslagene som omhandler bedre samarbeid i tråd med salutogenese. Det er viktig at elevens foreldre, kontakter i skolen, og nettverket ellers, har et godt samarbeid hvor de utarbeider felles verdier og mål. Dette vil styrke elevens følelse av konsistens og

tilhørighet, og forsterke opplevelsen av begripelighet, jamfør kapittel 7.6. Jo bedre forståelse eleven har av sin situasjon, jo sterkere vil opplevelsen av håndterbarhet bli, jamfør kapittel 7.5.2.

8.2.2. OAS og egenverd i møte med elever med atferdsvansker i spesialundervisningen

De offentlige dokumentene og forskningsarbeidene understreker den store andelen elever med atferdsvansker i spesialundervisningen, og hevder også at spesialundervisningen får en avlastende funksjon for skole og lærer, jamfør kapittel 4.1.2 og 5.2.3. Dokumentene peker på at årsaken til atferdsvansker blant annet må forstås i lys av læringsmiljøet i skolen, og elevenes opplevelser og vurderinger av undervisningen og skoletilbudet, jamfør kapittel 4.1.2 og 5.2.3. Samtidig som det finnes andre årsaker til atferdsvansker, som for eksempel autisme, er det læringsmiljøet skolen har mulighet til å gjøre noe med. Dokumentenes syn på denne utfordringen samsvarer godt med salutogenetisk tankegang. I følge Lorenz vil skolemiljøet kunne påvirke elevens atferd og følelse av egenverd, jamfør kapittel 7.4. Dersom læringsmiljøet er preget av en ustrukturert undervisning, overbelastning/underbelastning, uklare regler og forventninger, en svak klasseledelse og et dårlig klassemiljø, kan eleven få en svekket opplevelse av begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Skolehverdagen kan oppleves som usammenhengende og kaotisk, uhåndterbar og uforståelig, og dette vil kunne påvirke elevens atferd i negativ retning.

De offentlige dokumentenes forslag til handling for å redusere omfanget av atferdsvansker når det gjelder enkeltvedtak innebærer forebyggende og kompetansestykende tiltak på skole-, elevgruppe- og elevnivå med fokus på læringsmiljøet. Videre vektlegges spesialpedagogisk kompetanse, styrking av PP-tjenesten, samt samarbeid med foreldre og eventuelt andre hjelpeinstanser, jamfør kapittel 4.1.2.2. Forskningsarbeidene kommer ikke med noen konkrete forslag i denne sammenheng, men har mer eller mindre indirekte vurderinger knyttet til den pedagogiske konteksten, samt lærerens rolle som tolker av elevens fungering og situasjon, jamfør kapittel 5.2.3 og 5.3.7. Dokumentene er dermed enige i at det bør bli en sterkere vektlegging av læringsmiljøet i dette arbeidet, samtidig som det kan virke som forskningsarbeidene i større grad peker på lærerens ansvar for hvordan eleven forstås og hvilke tiltak som iverksettes.

Antonovsky understreker at barn er motiverte for å lære seg nødvendige atferdsmønstre ettersom det er viktig for dem å finne sin plass i fellesskapet, jamfør kapittel 7.6. I tråd med en salutogenetisk tilnærming vil en vektlegging av en tydelig ledelse, sammen med klare og felles forventninger til faglige mål og oppførsel fra lærer og foreldre, bidra til at eleven oppfatter skolehverdagen som forutsigbar og begripelig. På denne måten blir konsistensaspektet ivaretatt, jamfør kapittel 7.6 og 8.2.1. Gjennom en god forståelse kan eleven utvikle sin kompetanse som i denne sammenheng handler om kunnskaper og ferdigheter som trengs for å delta i fellesskapet. Gjennom et tett samarbeid med foreldre kan lærer også få øye på gode ressurser som kan anvendes til fordel for eleven med atferdsvansker. I likhet med tiltakene for utfordringene i kapittel 8.2.1 vil prosessmodellen for kartlegging av utfordringer og ressurser og OAS-spørreskjemaet være konstruktivt å bruke i denne sammenheng, jamfør figur 12, vedlegg 4 og kapittel 8.2.1. Når elevens og nettverkets sterke sider og strategier er kartlagt, blir det lærerens oppgave å tilrettelegge slik at barnet kan bruke disse til å håndtere de sosiale vanskene på en hensiktsmessig måte. Kanskje er barnet god i idrett, eller har det sin store styrke i matematikk og naturfag? (Vedeler, 2010, s. 81). Kartleggingen vil hjelpe lærer i vurderingen av hvordan han/hun kan tilrettelegge for lek og læring på en måte som blir meningsfull, forståelig og håndterbar (Vedeler, 2010, s. 80). Videre er det også viktig å ha kunnskap om tilgjengelige ressurser i hjemmemiljøet. Disse kan inkludere både familie, naboer og nabobarn. For et barn som har vanskeligheter med å få venner på skolen, vil det å ha en god kamerat i "gaten" kunne hjelpe mye på selvbilde og selvtillit. Dersom kartleggingen viser at eleven bruker ineffektive mestringsstrategier i møte med sine vansker, kan lærer bidra til å lære eleven å bruke mer hensiktsmessige og fleksible strategier, for eksempel gjennom en veksling mellom problemfokusert- og emosjonelt-fokuserte mestringsstrategier, jamfør kapittel 7.7. I denne sammenheng er det svært viktig at lærer er bevisst på at alle har ulike måter å håndtere utfordringer på. Gjennom dialog og samspill kan lærer og elev sammen finne fram til de strategiene som gir en opplevelse av sammenheng og mening for eleven, jamfør kapittel 7.7. Videre bør lærer hjelpe eleven til å lære å sette grenser for seg selv, og å be om hjelp ved behov. Med utgangspunkt i elevens livsbetingelser, interesser, tilgjengelige ressurser og strategier, kan lærer dermed tilpasse skolehverdagen slik at den styrker OAS, jamfør kapittel 7.7 og 8.2.1.

Elever med atferdsvansker vil ofte ha en svak følelse av egenverd, jamfør kapittel 4.1.2. Fra et salutogenetisk perspektiv er det svært viktig å tilrettelegge for utvikling av relasjoner til medelever og/eller en voksenperson for å styrke elevens tilhørighet og egenverdsfølelse. En

relasjon preget av åpenhet og tillit mellom lærer og eleven med atferdsvansker, vil også gi lærer et bedre utgangspunkt for å tolke elevens vansker og muligheter. Videre bør elevene gjøre seg erfaringer med å få og ta ansvar, og få muligheten til å vise omsorg og nestekjærlighet, jmfør kapittel 7.3. Videre vektlegger salutogenesen bruk av kreative aktiviteter i møte med elever med en lav egenverdsfølelse. Gjennom kunstneriske uttrykksformer kan eleven få hjelp til å uttrykke sine indre opplevelser og oppdage sitt potensiale, og slik oppnå en bedre forståelse av seg selv, jmfør kapittel 7.4. Dette vil bidra til å styrke elevens generelle motstandsressurser og opplevelse av egenverd, noe som resulterer i en sterkere OAS, jmfør kapittel 7.3. På bakgrunn av det foregående er de offentlige dokumentenes forslag om å styrke læringsmiljøet og PP-tjenesten, vektlegging av spesialpedagogisk kompetanse, samt samarbeid med foreldre og andre hjelpeinstanser i godt samsvar med den salutogenetiske tilnærmingen. Det samme gjelder forskningsarbeidens fokus på lærerens rolle som tolker av elevens situasjon. Samtidig vil tiltak som tar utgangspunkt i salutogenese øke bevisstheten rundt hvilke faktorer som kan styrke den viktige egenverdfølelsen og OAS hos elever med atferdsvansker. Som nevnt ovenfor innebærer dette blant annet å undersøke og gjøre tilgjengelig ressurser hos eleven og i nettverket, hvor lærer med bakgrunn i kartleggingen tilrettelegger for lek, læring og kreative aktiviteter som øker elevens opplevelse av å forstå, håndtere og finne mening i skolehverdagen. I et salutogenetisk perspektiv vil i tillegg en større lærertetthet kunne være et forslag knyttet til å redusere omfanget av atferdsvansker i spesialundervisningen. Dette vil øke muligheten for at eleven med atferdsvansker blir ”sett” av voksne som gir positive tilbakemeldinger umiddelbart når det er aktuelt. Dersom eleven får effektive og kontinuerlige bekreftelser på ønskelige handlinger, vil det gi eleven en følelse av å bli verdsatt, noe som kan styrke motivasjonen, følelsen av mening og egenverd, jmfør kapittel 7.4. Når eleven føler seg ”sett” og forstått av den voksne, blir motivasjonen til å undersøke og forstå seg selv utviklet, jmfør kapittel 7.4.

8.2.3. OAS og egenverd knyttet til kravet om redusering av enkeltvedtak og tidlig innsats

Forskningsrapportene peker på at det er et mål å redusere andelen elever som får spesialundervisning, hvor forslaget til handling er mer tilpasset opplæring, jmfør kapittel 5.2.6. De offentlige dokumentene har ikke presisert dette som en sentral utfordring, men gir uttrykk for at redusering av enkeltvedtak og større fokus på tilpasset opplæring er et generelt mål, jmfør vedlegg 1. Videre framhever de offentlige dokumentene det som en sentral utfordring at den spesialpedagogiske innsatsen kommer for sent, jmfør kapittel 4.1.8 og

vedlegg 1. De offentlige dokumentenes forslag til handling knyttet til denne utfordringen er en større bevissthet om viktigheten av tidligere innsats, større fokus på samarbeid mellom barnehage/skole og mellom ulike skoler, og en styrking av læringsmiljøet, jamfør kapittel 4.1.8.2. Hensikten med forslagene er mindre spesialundervisning.

Økt fokus på tilpasset opplæring er et tiltak som samsvarer godt med en salutogenetisk tilnærming. Samtidig kan kravet om å redusere enkeltvedtak etter min oppfatning føre til at noen elever ikke tidlig nok får den organisatoriske- og pedagogiske tilpasningen de har behov for. Dette fordi lærere og skoleledelse da i større grad kan innta en ”vente og se” holdning. I et salutogenetisk perspektiv kan dette få uheldige konsekvenser for elever med spesielle opplæringsbehov, og deres utvikling av egenverd og OAS. Dersom eleven møter faglige og/eller sosiale overbelastninger over lengre tid, kan eleven få et generelt motstandsunderskudd, noe som vil svekke hans/hennes opplevelse av å håndtere og forstå skolehverdagen, jamfør kapittel 7.6. Dette vil i neste omgang påvirke elevens motivasjon og opplevelse av mening. For å ivareta elevens utvikling av egenverd og en god OAS er det viktig at lærer tilrettelegger for aktiviteter som styrker elevens tro på seg selv og sine evner. Dette innebærer at eleven tidlig møter oppgaver som tilsvarer hans/hennes mestringsnivå, jamfør kapittel 7.6. En god samarbeidskultur hvor informasjon om barnets ressurser og interesser blir overført fra barnehage til skole, vil være sentralt i denne sammenheng, jamfør kapittel 4.1.8.2. Dette vil bidra til å styrke det viktige konsistensaspektet og elevens opplevelse av begripelighet, jamfør kapittel 7.5.2 og 7.6. Dersom tilpasningen ikke er tilstrekkelig innenfor ordinære rammer, kan det være avgjørende for utviklingen av egenverd og elevens OAS at han/hun får sin tilpasning gjennom spesialpedagogiske tiltak under oppfølging av personale med spesialpedagogisk kompetanse. Ved at lærer tilrettelegger for en ”skreddersydd” opplæring med utgangspunkt i elevens opplevelse av begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet, kan det skapes en god motivasjon for å håndtere kravene.

8.2.4 OAS og egenverd i møte med skole-hjem samarbeid og manglende sammenheng i hjelpeapparatet

De offentlige dokumentene og forskningsarbeidene peker på at en god spesialundervisning er avhengig av et tett samarbeid mellom hjem og skole. Skolen må derfor i større grad involvere elevens foreldre i utformingen av opplæringstilbudet og se på dem som likeverdige samarbeidspartnere, jamfør kapittel 4.2.9 og 5.3.3. Videre hevder de offentlige dokumentene at skolens hjelpeapparat ikke samarbeider tilstrekkelig med hverandre, og peker på at den ene

hjelpetjenesten ofte ikke vet hva den andre gjør, jamfør kapittel 4.1.7. De offentlige dokumentenes forslag til handling for å styrke skole-hjem samarbeidet og tilrettelegge for en bedre samordning innebærer mer informasjon og samhandling med foreldre, styrking av PP-tjenesten, en mer helhetlig struktur i Statped, samt en individuell plan som avklarer oppgavefordelingen i hjelpeapparatet, jamfør kapittel 4.2.9 og 4.1.7.2. Forskningsarbeidene på sin side kommer ikke med noen konkrete forslag knyttet til skole-hjem samarbeidet. Imidlertid belyser forskningsarbeid 2 det assymetriske forholdet mellom skolen og foreldre, og jeg mener det derfor er rimelig å anta at de ønsker større bevissthet rundt denne utfordringen, jamfør kapittel 5.3.3.

I den salutogenetiske tilnærmingen er det viktig å ivareta konsistensaspektet, noe som innebærer at eleven møter felles holdninger og mål hos foreldre, lærer og i hjelpeapparatet, jamfør kapittel 7.6, 8.2.1 og 8.2.2. Dette vil styrke elevens opplevelse av tilhørighet og begripelighet, noe som er sentrale vilkår for de generelle motstandsressursene og mestring, jamfør kapittel 7.3 og 7.6. Dette understreker viktigheten av å involvere foreldre slik at de deltar aktivt i prosessen. Når flere arbeider sammen og har et felles fokus, øker sjansen for å nå målet. Læreren bør innta rollen som en stabil og støttende voksenperson, som er villig til å utforske elevens livsbetingelser gjennom et samspill med eleven og foreldre. I dette samspillet må lærer klare å skille mellom sine egne og samspillpartnernes verdier og mål, og innta en aksepterende, medfølende og bekreftende holdning. Dessuten må lærer være interessert i den unike informasjonen som bare foreldre kan gi. Det er også viktig å anerkjenne måten eleven hittil har håndtert problemet sitt på, slik at han/hun føler seg forstått. I tillegg er det et sentralt poeng i lys av salutogenese at lærer forsøker å tilnærme seg eleven og foreldrene sin OAS og tydeliggjøre den for dem, slik at de får en større tro på at utfordringen er forståelig og at de har tilstrekkelige muligheter for å håndtere den, jamfør kapittel 7.7. Dette vil styrke eleven og foreldrenes opplevelse av begripelighet, håndterbarhet og mening. Videre vil en tydelig struktur og sammenheng i hjelpeapparatet være viktig for at eleven og foreldrene opplever at de forstår og har tillit til de tjenestene de mottar, noe som i neste omgang styrker deres OAS. På bakgrunn av det foregående er dokumentenes vurderinger og forslag knyttet til skole-hjem samarbeid og bedre samordning i tråd med salutogenetiske perspektivet. Men gjennom en salutogenetisk analyse får man en klar forståelse av lærers rolle i denne sammenheng. I tillegg kan et skole-hjem samarbeid i lys av salutogenese bidra til at foreldrenes opplevelser av egne ressurser, erfaringer og utfordringer tydeliggjøres, og kan anvendes til fordel for eleven. Foreldrene blir da likeverdige samarbeidspartnere.

8.2.5 OAS og egenverd i møte med elevens opplevelse av egen skolehverdag

De offentlige dokumentene peker på at elever med spesielle opplæringsbehov ofte har lav selvtillit med bakgrunn i faglige og/eller sosiale nederlag, jamfør kapittel 4.2.12.

Forskningsarbeidene har ikke presisert dette som en sentral utfordring i sine vurderinger.

Dokumentenes forslag for å styrke elevens positive erfaringer knyttet til trivsel og læring, er at lærer trekker han/henne aktivt med i evalueringen av egen skolehverdag, jamfør kapittel 4.2.12. Denne vurderingen samsvarer godt med salutogenese, hvor det er viktig å kartlegge hvordan personen selv oppfatter og tolker problemene, jamfør kapittel 7.3. Det å se, anerkjenne og verdsette eleven vil være viktige oppgaver for lærer, ettersom det vil øke elevens motivasjon til å finne løsninger. Videre innebærer salutogenesens grensebegrep, at en elev med nedsatte kognitive ferdigheter kan ha en høy OAS, til tross for at ikke alt oppleves like begripelig, håndterbart eller meningsfullt, jamfør kapittel 7.5.2. Det viktige er at eleven har områder som betyr noe for han/henne. Ved å undersøke og bruke livsområder som gjør eleven glad, som utgangspunkt for utvikling av tiltak, vil eleven erfare at han/hun har innflytelse på egen opplæring og dette vil styrke de generelle motstandsressursene, og følelsen av egenverd og mening, jamfør kapittel 7.6. I følge salutogenesen er det imidlertid fire områder som ikke kan ignoreres av lærer dersom eleven skal ivareta en høy opplevelse av mening. Dette er elevens indre følelser, nære mellommenneskelige relasjoner, primære rolleaktivitet og eksistensielle tema (for eksempel personlige mangler og konflikter), jamfør kapittel 7.5.2. Imidlertid kan eleven som har lite personlig glede av skolen ha en sterk OAS, dersom lærer hjelper eleven til å forstå at innsatsen gir mening fordi det er slik han/hun forbereder seg til yrkeslivet. I tillegg vil en salutogenetisk tilnærming innebære at lærer hjelper eleven til å ha en fleksibel tilnærming til hvilke livsområder som skal anses som betydningsfulle. Dersom kravene på et område som er viktig for eleven oppleves ubegripelige og uhåndterbare, kan lærer hjelpe eleven med å snevre inn grensene for hva som betyr noe, enten midlertidig eller permanent, så lenge det ikke går utover de fire sentrale områdene som ble nevnt ovenfor, jamfør kapittel 7.5.2.

Salutogenesen anser eleven som den viktigste kilden til kunnskap om hans/hennes liv. Lærer bør undersøke hvilken opplevelse av begripelighet, håndterbarhet og mening eleven erfarer i sin aktuelle situasjon og hvilken form for hjelp eleven mener at han/hun trenger. Sammen med eleven kan lærer legge planer og prioritere planer fremover med utgangspunkt i hva eleven ønsker å oppnå, og hva han/hun tenker kan være det neste delmålet, jamfør kapittel 7.2. Ved å anerkjenne og inkludere eleven i sosialt verdsatte beslutningsprosesser, kan eleven

få en høyere grad av meningsfullhet og dermed økt motivasjon til å mestre de aktuelle utfordringene, jmfør kapittel 7.5.1 og 7.6. De offentlige dokumentenes vurderinger kan på bakgrunn av det foregående anses å være i overenstemmelse med det salutogenetiske perspektivet. I tillegg kan salutogenesen bidra til en mer systematisk tilnærming og oversikt over elevens opplevelse av egen situasjon, ved å ta utgangspunkt i hans/hennes OAS. Videre kan den salutogenetiske tilnærmingen hjelpe lærer til økt refleksjon rundt hvilke livsområder som er avgjørende for elevens opplevelse av mening, og hvilke som er mindre viktige.

8.2.6 OAS og egenverd i møte med nivået på kvalifikasjoner hos personale og spesialundervisnings kvalitet

De offentlige dokumentene og forskningsarbeidene påpeker at det er innen spesialundervisningen at det i størst grad anvendes lærere uten formell pedagogisk kompetanse, og er kritiske til om effekten av spesialundervisningen står i forhold til innsats og ressurser, jmfør kapittel 4.1.4, 4.1.5, 5.2.5 og 5.2.3. I forlengelsen av det foregående har de offentlige dokumentene fokus på at PP-tjenesten i større grad må presisere aktuelle pedagogiske handlinger, jmfør kapittel 4.2.10. Dette er verken nevnt som en sentral utfordring eller som forslag til handling i forskningsarbeidene. Videre hevder de offentlige dokumentene og forskningsarbeidene at opplæringstilbudet til elever med spesielle behov er avhengig av lokale oppfatninger, jmfør kapittel 4.1.3 og 5.2.1, og at en høy spesialfaglig kompetanse er avgjørende for å kunne gi elever med spesielle opplæringsbehov en god tilpasset opplæring, jmfør kapittel 4.1.5 og 5.2.5. De offentlige dokumentenes forslag for å heve nivået på kvalifikasjoner og kvaliteten på spesialundervisning, er at assistenter skal brukes riktig, videreutvikle lærerutdanningen og spesialpedagogiske etterutdanningstilbud, en sterkere koordinering mellom lærere med allmenne- og spesialpedagogiske oppgaver, en styrking av PP-tjenesten, og at skolene kontinuerlig vurderer og styrker sin egen praksis og kompetanse, jmfør kapittel 4.1.4.2 og 4.1.5.2. Forskningsarbeidene legger vekt på å styrke lærerens kompetanse om tilpasset opplæring, jmfør kapittel 5.2.5. Videre innebærer de offentlige dokumentenes forslag til handling knyttet til ulike lokale oppfatninger en styrking av PP-tjenesten, en videreutvikling av veiledningsheftet, samt øke regelverkskompetansen ved den enkelte skole, jmfør kapittel 4.1.3.2. Forskningsarbeidene på sin side kommer ikke med noen konkrete forslag i denne sammenheng.

Elever som mottar spesialundervisning kan oppleve at han/hun har nådd grensen for sine muligheter, noe som vil kunne påvirke egenverdfølelsen i negativ retning. Dersom dette skjer

vil eleven få en svakere OAS, og dårligere motivasjon og tro på egen evne til å håndtere utfordringene. I følge salutogenesen blir det derfor avgjørende at læreren på et faglig grunnlag kontinuerlig anerkjenner og gir konstruktive tilbakemeldinger på det eleven gjør, slik at han/hun føler seg verdsatt og at hans/hennes prestasjoner er like viktige som medelevenes prestasjoner, jamfør kapittel 7.4. Et reaksjonsmønster som er preget av realistisk oppmuntring og bekreftelse fra lærer vil kunne øke elevens opplevelse av håndterbarhet, jamfør kapittel 7.6. I et salutogenetisk perspektiv blir det også viktig at lærer tilpasser oppgavene på en slik måte at eleven unngår over- eller underbelastninger, jamfør kapittel 7.6, 8.2.1 og 8.2.2. Dette vil noen ganger innebære at eleven får oppgaver hvor han/hun ikke nødvendigvis finner løsningen med en gang, men er trygg på at egen innsats vil føre til at oppgaven både er forståelig, håndterbar og meningsfull. Slike arbeidserfaringer er i tråd med prinsippet om likeverd, jamfør kapittel 4.2.3, og vil styrke elevens generelle motstandsressurser, egenverd og OAS, jamfør kapittel 7.4, 7.6, 8.2.1 og 8.2.2. Med bakgrunn i det foregående er det avgjørende at eleven med spesielle opplæringsbehov får oppfølging av personale med god spesialpedagogisk kompetanse. Dokumentenes forslag knyttet til å heve nivået på spesialpedagogiske kvalifikasjoner hos lærerne og at assistenter skal kunne brukes mer riktig, vil dermed bidra til å styrke elevens OAS. Samtidig vil assistentene være svært viktige støttespillere for eleven med spesielle opplæringsbehov. For at skolehverdagen skal bære preg av sammenheng og mening, vil det være viktig at også assistentene på lik linje med lærerne får delta på relevante kurs og styrke sin kompetanse. Dette nevnes imidlertid ikke som et forslag til handling fra noen av dokumentene. Videre etterlyser dokumentene et tettere samarbeid mellom lærere med allmenne- og spesialpedagogiske oppgaver. Gode relasjoner og dialoger om hvilke erfaringer man gjør seg underveis er i samsvar med et salutogenetisk perspektiv. På denne måten kan dokumentenes forslag til handling anses å være i god overenstemmelse med salutogenese. Samtidig er ikke en styrking av samarbeidet mellom lærere og assistenter nevnt som et forslag til handling hos dokumentene. Med utgangspunkt i en salutogenetisk tilnærming vil en slik styrking være likeså viktig for å ivareta elevens OAS. Når det gjelder å endre den lokale oppfatning i lys av salutogenese kan lærer bidra til dette gjennom en systematisk tilrettelegging for mestring og å vise hva eleven mestrer.

9.0 Salutogenesens bidrag til de sentrale utfordringene i spesialundervisningen

På bakgrunn av analysen i kapittel 8 mener jeg å kunne vise at salutogenesen har positive bidrag i møte med de sentrale utfordringene som de offentlige dokumentene og forskningsarbeidene presenterer. Det meste av vurderingene og forslagene fra dokumentene som er behandlet i denne avhandlingen er stort sett i samsvar med salutogenese. Samtidig kan det salutogenetiske perspektivet tilføye viktige momenter som kan bidra til å realisere de endringer som de offentlige dokumentene ønsker når det gjelder spesialundervisning.

Salutogenesen peker på lærers helt sentrale rolle, derfor er det viktig å klargjøre denne.

Lærer må utøve en salutogenetisk tilnærming til eleven og elevens miljø innenfor rammene av det som er lærers oppgave, fagfelt og mulige handlingsrom. Salutogenese er utviklet innenfor et annet fagområde enn pedagogikk, men som analysen i kapittel 8 viser, kan tenkningen være svært anvendelig også innenfor andre fagområder, i dette tilfellet pedagogisk tenkning og praksis. Etter min oppfatning kan den salutogenetiske tilnærmingen være til hjelp når man arbeider med å møte utfordringer som myndighetene ser innenfor det spesialpedagogiske feltet. I denne sammenheng er det viktig å presisere at lærer har en sentral rolle innenfor all undervisning. I dokumentene er dette for det meste knyttet til tilpasset opplæring. Etter min mening vil et salutogenetisk perspektiv føre til at en går dypere inn i tema og får sentrale begrunnelser for dette.

9.1 Fokus på elevens totale livssituasjon

Salutogenesen krever at lærer oppnår en god innsikt i elevens individuelle livshistorie, noe som innebærer innsikt i både fysiske, psykiske og sosiale forhold i hjemmet og på skolen. Årsaken til at kjennskap til elevens totale livssituasjon er så viktig er at den skaper grunnlaget for elevens identitet, og i neste omgang motivasjon til å håndtere sine utfordringer. Ved at lærer vektlegger elevens individuelle historie og erfaringer fremfor en eventuell diagnose, kan han/hun hjelpe eleven til å få et mer nyansert bilde av seg selv, med fokus på ressurser og potensiale. Samtidig kan lærer på sin side få større innsikt i hvem eleven er, og hva som betyr noe for han/henne. Lærer bør oppmuntre eleven til å fortelle om seg selv, og det er viktig at lærer trekker fram mestringserfaringene i historiene som eleven deler. Dette vil øke elevens tro på og tillit til egne muligheter. Ved å ta utgangspunkt i mestringen og å ha inngående kjennskap til elevens helhetlige situasjon, kan lærer finne personlige og sosio-økologiske ressurser som kan anvendes til fordel for eleven. På bakgrunn av det foregående mener jeg

salutogenesen bidrar til at lærer har et bedre utgangspunkt for å forstå hvordan han/hun kan tilrettelegge skolehverdagen for eleven slik at den styrker OAS. Dette gjelder i møte med alle elever, men kanskje særlig i møte med elever med spesielle opplæringsbehov.

9.2 Et tydelig syn på eleven som samarbeidspartner

Det å inkludere elevene i sosialt viktige beslutningsprosesser er noe salutogenesen understreker som svært viktig for deres opplevelse av mening, og for motivasjonen til å håndtere utfordringene. I følge Opplæringsloven § 5-5 skal elever som mottar spesialundervisning ha en individuell opplæringsplan, som skal bygge på elevens behov og forutsetninger, samt skolens målsetting og læreplanverk, jmfør kapittel 2.1.4. Ut fra et salutogenetisk synspunkt er det sentralt at eleven deltar aktivt i utformingen av denne planen, både når det gjelder innhold, mål og organisering. Dette tror jeg er langt fra realiteten i norske skoler i dag. Ved å anvende den salutogenetiske tilnærmingen, legges det vekt på en åpen og likeverdig dialog og samspill, hvor lærerens oppgave er å tilnærme seg elevenes OAS, og synliggjøre den for dem. I denne prosessen blir det viktig at eleven får hjelp til å sette ord på hvilke områder i livet som oppleves som viktige, og hva eleven mener han/hun trenger hjelp til. Elevens uttalte erfaringer og meninger skal veie tungt i vurderingen av tiltak. I det salutogenetiske perspektivet er det nemlig eleven som er ekspert på seg selv, ikke lærer eller andre i hjelpeapparatet. Sammen med eleven kan lærer planlegge mål og progresjon fremover med utgangspunkt i hva eleven ønsker å oppnå, og hva han/hun tenker kan være det neste delmålet. Lærer skal også på denne bakgrunn motivere eleven til å strekke seg mot nye mål og få forståelse av å måtte gjennomføre det som ikke alltid er så lystbetont. Dersom eleven får hjelp til å se sammenhengen slik at noe ”kjedelig” blir forståelig, så kan en salutogenetisk tilnærming være en hjelp til å nå mål og komme videre. Elevens rolle i et slikt samspill, blir en verdsatt rolle, noe som i følge Wolf Wolfensberger (1972), er en forutsetning for å skape verdsatte sosiale roller. På bakgrunn av det foregående vil jeg hevde at ved å anvende den salutogenetiske tilnærmingen, vil lærer kunne oppnå en tydeligere oppfatning av eleven som samarbeidspartner, og dermed et mer fruktbart samspill med eleven, samt en bedre forutsetning for måloppnåelse.

9.3 Kvaliteten på samarbeid med foreldre

Jeg mener at den salutogenetiske tilnærmingen kan hjelpe lærer til å ha en økt bevissthet knyttet til å behandle foreldrene til elever med spesielle opplæringsbehov som likeverdige samarbeidspartnere. Med utgangspunkt i salutogenese er min oppfatning at vektlegging av et

nært og tett samarbeid med foreldre er avgjørende for en god spesialundervisning. Det er foreldrene som kjenner sine barn aller best. I tillegg er foreldre til elever med spesielle opplæringsbehov ofte ekstra sårbare, og dette er noe en lærer må ta hensyn til. Ved å ta utgangspunkt i salutogenesen kan lærer bidra til å styrke disse foreldrenes opplevelse av begripelighet, håndterbarhet og mening, og slik øke deres mulighet til å støtte barnet sitt. For å ivareta foreldrenes opplevelse av mening, og tro på at de vil håndtere utfordringene, er det viktig at også de får delta i de sosialt viktige beslutningsprosessene. Foreldrene sitter inne med mye kunnskap om barnet sitt, og dersom lærer bruker denne kunnskapen, vil det gjøre læreren til en god støttespiller i foreldrenes mestringsprosess, samtidig som lærer kan få verdifull informasjon om elevens vansker og ressurser. For å øke foreldrenes opplevelse av begripelighet og håndterbarhet er det i tillegg viktig at lærer kontinuerlig gir dem god informasjon, oppmuntrer, og minner dem på at de ikke er alene om utfordringene. Lærer må våge å snakke med foreldrene om vanskelige og sårbare tema, og innta en bekræftende og aksepterende holdning. På lik linje som i møte med eleven, må lærer tilnærme seg foreldrenes OAS, og klargjøre den for dem. I denne sammenheng understreker salutogenesen viktigheten av at lærer har et avklart forhold til sin egen OAS, og klarer å skille mellom sin egen og foreldrenes OAS. Videre understreker salutogenesen konsistensaspektet, som er avgjørende for at eleven opplever skolehverdagen som forutsigbar og begripelig. Dette innebærer et tett og likeverdig samarbeid, hvor lærer sammen med foreldrene, utarbeider felles verdier, holdninger og mål. Dersom skole-hjem samarbeidet har den salutogenetiske tilnærmingen som utgangspunkt, mener jeg at det er større mulighet for at elevens OAS styrkes, samt at elevens forventning og motivasjon for å håndtere krevende situasjoner blir sterkere. Dette vil kreve mer tid til skole-hjem samarbeid enn det som er tilfelle i dag.

9.4 Fleksibilitet, ikke standardløsninger

Salutogenesen kan bidra med å fremme lærer og eleven sin evne til å nærme seg utfordringene med en fleksibel, kreativ og aktiv tilpasning. Fokuset er på aktiv mestring fremfor en passiv tilpasning til standardiserte løsninger på organisering av spesialundervisning, jamfør kapittel 8.2.1. Salutogenesen gir dermed ikke direkte løsninger, men peker på at hensynet til elevens livsbetingelser og OAS skal komme først. For noen elever med spesielle opplæringsbehov vil en midlertidig opplæring i elevgrupper være fruktbart og hensiktsmessig, dersom det kan styrke deres følelse av egenverd, skape gode mestringserfaringer og tilhørighet til jevnaldrende. For de elevene som har en sterk tilknytning til klassen, vil det ofte være best å få spesialundervisningen innen ordinære rammer. En fleksibel organisering av opplæringen

vil være viktig for alle elever med spesielle opplæringsbehov, men kanskje særlig for elever med atferdsvansker. For denne elevgruppen vektlegger salutogenesen også bruk av kreative aktiviteter i opplæringen. Gjennom kunstneriske uttrykksformer kan eleven hjelpes til å få en bedre forståelse av seg selv, og til å oppdage sine muligheter. Dersom noen elever bruker ineffektive mestringsstrategier i møte med sine problemer, er det lærerens oppgave å veilede han/henne i retning av mer fleksible og hensiktsmessige strategier. I tillegg innebærer det salutogenetiske perspektivet at lærer støtter eleven i å ha en fleksibel holdning til hvilke livsområder som skal anses som betydningsfulle. Dersom utfordringene på et område oppleves ubegripelige og uhåndterbare for eleven, kan lærer hjelpe eleven med å snevre inn grensene for hva som trenger å bety noe, enten midlertidig eller permanent. Dette kan øke elevens muligheter til å oppleve gode mestringsopplevelser, og i neste omgang styrke OAS. Jeg mener at en slik fleksibel tilnærming er avgjørende når eleven med spesielle opplæringsbehov skal hjelpes til å håndtere daglige utfordringer i skolehverdagen.

9.5 Spesialundervisning gis for at eleven skal nå sine individuelle mål

Etter Opplæringsloven § 5-1 har elever som ikke har eller kan få et tilfredstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, rett til spesialundervisning. Elevene som har rett til spesialundervisning, er dermed de som i utgangspunktet ikke har forutsetninger for å nå læreplanens faglige mål. De er i tillegg elever som kan ha en svekket OAS, ettersom de opplever at de ikke strekker til faglig og/eller sosialt. I denne sammenheng mener jeg at den salutogenetiske tilnærmingen kan bidra til å sette større fokus på at spesialundervisningen bør være et hjelpemiddel som skal støtte eleven i nå sine individuelle mål, ikke først og fremst læreplanens mål. De individuelle målene vil være mer realistiske og mer egnet til å gi eleven gode mestringserfaringer, noe som styrker hans/hennes OAS. I utviklingen av mål og tiltak, peker salutogenesen på at lærer skal ta utgangspunkt i livsområder som gjør eleven glad og som betyr noe for han/henne. Slik vil eleven oppleve at han/hun har innflytelse på egen opplæring, noe som vil styrke de generelle motstandsressursene, og følelsen av mening. Med bakgrunn i det foregående vil eleven kunne få en økt motivasjon og tro på at han/hun vil håndtere de faglige og/eller sosiale utfordringene.

9.6 Vektlegging av det sosiale aspektet i vurderingen av tiltak

Salutogenesen kan bidra til økt fokus på det sosiale aspektet i spesialundervisningen, noe som er et svært viktig moment for elevens følelse av egenverd og mening. Elevens følelse av

egenverd påvirkes blant annet av stabile, sosiale relasjoner og av hvordan medelever vurderer og anerkjenner han/henne. Det innebærer at lærer må ha fokus på å ivareta og tilrettelegge for gode relasjoner til medelever i vurderingen av tiltak. Videre peker salutogenesen på at nære, sosiale relasjoner vil være viktigere for eleven med lav følelse av egenverd, enn individuell suksess. Så langt det lar seg gjøre mener salutogenesen derfor at elevene med spesielle opplæringsbehov skal få sin opplæring innenfor fellesskapet. Unntaket er de elevene som kan få følelsen av egenverd styrket gjennom opplæring i midlertidige elevgrupper, jamfør kapittel 8.2.1 og 8.2.2. Dermed bør segregerte tiltak være nøye gjennomtenkt og faglig begrunnet, hvor hensynet til det sosiale aspektet skal veie tungt. Ved å anvende det salutogenetiske perspektivet i vurderingen av tiltak mener jeg at lærer vil kunne få en sterkere bevissthet knyttet til elevens sosiale behov, og i større grad prioritere disse i vurderingen av tiltak.

9.7 Større lærertetthet

Konsekvensen av de momenter som er drøftet i kapittel 9.1 -9.6, mener jeg må være økt lærertetthet. Det er urealistisk å forvente at én lærer skal klare å håndtere disse krevende oppgavene alene slik situasjonen ofte er med dagens lærertetthet. Ved økt lærertetthet har lærer et mye bedre utgangspunkt for å oppnå god innsikt i elevens utfordringer og ressurser, personlige ønsker og interesser, gjennom et tett samarbeid med både eleven og foreldre. Dette vil i neste omgang styrke lærers mulighet til å ”skreddersy” oppgavene til elevens mestringsnivå, samt reflektere over varierte måter å organisere spesialundervisningen på. På denne måten vil økt lærertetthet kunne redusere behovet for bruk av segregerte tiltak. Økt lærertetthet vil også være en avgjørende forutsetning for tidlig innsats. Tidlig innsats pekes på som et sentralt mål av de offentlige dokumentene, og er viktig for å skape en god OAS.

9.8. Oppsummering

Det ligger godt til rette for en salutogenetisk tilnærming når en analyserer tiltakene som er foreslått i dokumentene, og erfaringer og konklusjoner i forskningsarbeidene, jamfør kapittel 8.2. Så hvilken nytte kan man ha av salutogenese i spesialundervisningen? Kan det være et fruktbart bidrag? Den salutogenetiske tilnærmingen kommer egentlig ikke med nye og revolusjonerende tanker som er i motsetning til det man vil med spesialundervisningen i Norge. Imidlertid fører den muligens fokus tydeligere over på det helt sentrale området i spesialundervisningen: eleven. Kapittel 9.1-9.7 viser hvilke endringer som må til for at dokumentenes forslag skal være i god overenstemmelse med sentrale salutogenetiske prinsipper. Når man ser kapittel 9 i sammenheng, er det tydelig at vekten på lærers rolle er det

fremtredende, og mulig den mest betydningsfulle forskjellen i forhold til dagens praksis. Lærers rolle er vektlagt både i dokumentene og i forskningsarbeidene, men salutogenesen føyer til nye momenter når det gjelder begrunnelse og muligens også metodikk. Dette krever en høyere lærertetthet, noe som også er et ønske i Norge, men som det ikke er så tydelig argumentert for som jeg har gjort i det foregående.

Et annet moment som trer tydelig fram når man analyserer ut fra salutogenese (kapittel 8.2 og 9.1-9.7) er at det legges vekt på lærers holdning til samarbeid både med elev og foreldre. Forskningsarbeidene peker på vansker i foreldresamarbeid, og de offentlige dokumentene understreker at det er viktig. Den salutogenetiske tilnærmingen gir retningslinjer for dette samarbeidet, men først av alt er det tuftet på respekt og likeverdighet.

Videre er de offentlige dokumentene som er gjennomgått i kapittel 4 i pakt med den sentrale tankegang i salutogenesen, nemlig at elevens egen opplevelse av skolehverdagen skal vektlegges. Jeg mener imidlertid at den salutogenetiske tilnærmingen gir et tydeligere bilde av eleven som en aktiv samarbeidspartner, ettersom den blant annet understreker at elevens refleksjoner og erfaringer skal ha stor betydning i vurderingen av tiltak. Jeg tror denne opplevelsen er avgjørende for elevens motivasjon til å håndtere sine utfordringer. På bakgrunn av det foregående er jeg av den oppfatning at salutogenesen kan gi et bedre utgangspunkt for å legge til rette for mestringserfaringer og måloppnåelser i spesialundervisningen.

Funnene i avhandlingen samsvarer delvis med hva jeg hadde forventet på forhånd. Når det gjelder de offentlige dokumentene og forskningsarbeidene hadde jeg forventet noe større ulikheter i deres vurderinger av spesialundervisningen, ettersom de er ulike typer kilder. Årsaken til samsvar i synet på spesialundervisningen er at det er en sammenheng mellom dem, hvor de offentlige dokumentene refererer til forfattere av forskningsarbeidene jeg bruker i avhandlingen. I tillegg kan de sammenfallende vurderingene ha sitt utspring i at de utfordringene som trekkes fram i stor grad er reelle i dagens spesialundervisning, jamfør kapittel 6.0. Når det gjelder analysen av dokumentene og forskningsarbeidene sine vurderinger i lys av salutogenese, samsvarte nok også disse i noe større grad enn jeg hadde forventet. Dette har sin bakgrunn i at den salutogenetiske tilnærmingen er i god overenstemmelse med de grunnleggende prinsippene for opplæringen i Norge. Underveis i analysearbeidet synes jeg imidlertid det var interessant å oppdage hvilke positive og viktige

momenter salutogenesen kan bidra med i arbeidet med å oppnå målene som dokumentene og forskningsarbeidene ønsker for spesialundervisningen.

Litteratur

Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.

Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Askheim, O-P (2003). *Fra normalisering til empowerment. Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Befring, E. og Tangen, R. (2004). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelens Forlag.

Bele, I.V. (2010). *Lærerens egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse – og viktige kilder for kompetanseutvikling*. Norsk pedagogisk tidsskrift. Nr. 10/2010.

Birkemo, A. (2002). *Læringsmiljø og utvikling*. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.

Bonesrønning, H, Vaag Iversen, J. M. og Pettersen, I. (2010). *Kommunal skolepolitikk etter Kunnskapsløftet: Med spesielt fokus på økt bruk av spesialundervisning*. SØF-Rapport 07/10. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.

Brekke, M. (red.) (2006). *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Carlsten, T. C. (2007). *Spesialundervisning i Kunnskapsløftet, I: Markussen m.fl., (2007). Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007. Rapport nr.1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP.

Clausen, H. og Eck, O. R. (1996). *Spesialpedagogisk arbeid i familier med funksjonshemmede barn*. Tano.

Coppersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Fransisco: Freeman.

Dalen, M. (2000). *Elever med spesielle behov – hvordan har de det i norsk skole*. Skolenett. Utdanningsdirektoratet.

Dalen, M. (2006). *"Så langt det er mulig og faglig forsvarlig..." Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Douglas, M. (1986). *How Institutions Think*. London: Routledge and Kegan Paul.

Egelund, N. og Tetler, S. (2009). *Effekter av specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i kompliserte læringssituasjoner og elevenes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Eide, A. K. (1998). *Dagsentre og arbeidssamvirker. En nærstudie*. Nordlandsforskning.

Forskningsetiske komiteer (2003). *Oppdragsforskning: åpenhet, kvalitet, etterrettelighet*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.

Fuglseth, K. og Skogen, K. (red.) (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Fylling, I. (1998). *Bråkete gutter og flinke jenter? Kjønnsforskjeller i spesialundervisning i et sosiologisk perspektiv*. Nordisk Pedagogik Vol 18, nr.3.

Fylling, I. og Rønning, W. (2007). *Modellutvikling eller idedugnad? En studie av Modellprosjektet "Tilpasset opplæring og spesialundervisning"*. Bodø: NF-rapport nr 6/2007.

Fylling, I. (2008). *Meget er forskjellig, men noe blir problem: en sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis*. Avhandling for dr.polit-graden. Universitetet i Bergen.

Gjessing, H-J. (1974). *Om sanering av spesialundervisning, og om alternative tilbud*. I: Skolepsykologi, 1974/9 s. 3-24.

Gjærum, B., Grøholt, B. og Sommerschild, H. (1998). *Mestring som mulighet. I møte med barn, unge og foreldre*. 3. opplag 2001. Oslo: Universitetsforlaget.

Gjærum, B. (1998). *Mestring av omfattende problemer hos barn og foreldre – har vi empirisk kunnskap å bygge på? I: Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. 3. opplag 2001. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hanson, A. (2010). *Salutogent ledarskap – för hälsosam framgång*. Stockholm: Fortbildning AB.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. (red.) (1995). *Spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P., J. Tøssebro og M. Dalen (red.) (1999). *Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2004). *Evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskingsråd.
- Haug, P. (2006). *Begynneropplæring og tilpassa undervisning: kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar forlag.
- Hauge, O.H. (1966). *Dropar i austavind*. Oslo: Det norske samlaget.
- Hauštätter R. og Nordahl T. (2007). *Forskning om spesialundervisning på grunnskolens område, I: Markussen m.fl., (2007). Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007. Rapport nr.1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP.
- Hautamäki, J. (1993). *Schooling the mind. Education revised*. I:H. Perho, I.H., Täty, H. og Sinisalo, P. (red) *Crossroads between mind, society and culture* (s.1-19). Joensuu: Joensuu University.
- Holme, I.M. og Solvang, B.K. (1986). *Metodevalg og metodebruk*. Otta: Tano. 3.opplag 1996.
- Institutt for spesialpedagogikk (2004). *Spesialundervisning som ledd i tilpasset opplæring*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Jork, K. og Peseschkian, N. (2003). *Salutogenese und positive Psychotherapie. Gesund werden – gesund bleiben*. Bern: Huber.
- Kaiser, M. og Tostensen, A. (2009, 11. februar). *Oppdragsforskning* (Sist oppdatert: 12. november 2013). De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet 16. januar, 2014 fra <http://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forholdet-forskningsamfunn/Oppdragsforskning/>

- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. 2 utgave. Universitetsforlaget.
- Kleven, A., Hjordemaal, F. og Tveit K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T. og Overland, T. (2011) "*Tilfeldighetenes spill*" *En kartlegging av spesialundervisning i 1-4 timer pr.uke*. Høgskolen i Hedmark.
- Kristiansen, K og Traustadottir, R (2004). *The gendered category of "special needs": teacher interpretations of male and female students. Gender and Disability Research in the Nordic Countries*. Lund: Studentlitteratur.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Lazarus, R.S. og Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lincoln, Y. og Cuba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: CA: Sage.
- Lorenz, R. (2007). *Sundhedens kilde. Oplevelsen af sammenhæng*. Danmark: Dansk psykologisk forlag.
- Markussen, E. (2007). Politiske føringer for spesialundervisning i Norge: Spesialundervisningens utfordringer i 2007, I: Markussen m.fl. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007. Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, E., M.W. Frøseth og J.B. Grøgaard (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet. Evaluering av Kunnskapsløftet – gjennomgang av spesialundervisning*. Oslo: NIFU STEP.
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Mullis, I.V.S., M.O. Martin, E.J. Gonzalez og A.M. Kennedy (2003). *PIRLS 2001 International Report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

- Nes, K., Skogen, K. og Strømstad, M. (2004). *Inkluderende skoler? Casestudier fra fem skoler*. NOVA-rapport 12e/98. Høgskolen i Hedmark: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nirje, B. (2003). Normaliseringsprincippet 1969. I: B. Nirje (red). *Normaliseringsprincippet*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordahl, T. og Overland, T. (1998). *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. NOVA-rapport 20/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA-rapport 11/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T., M.-A. Sørli, T. Manger og A. Tveit (2005). *Atferdsproblemer hos barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. og Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. Evaluering av Kunnskapsløftet – gjennomgang av spesialundervisning*. Høgskolen i Hedmark.
- Nordlandsforskning (1997 – 2000). *Fordeling og tilrettelegging av spesialpedagogiske innsatser*.
- NOU (2003:16). *I første rekke*. Oslo: Departementenes servicesenter. Informasjonsforvaltning.
- NOU (2009:18). *Rett til læring*. Oslo: Departementenes servicesenter. Informasjonsforvaltning.
- OECD (2006). *Equity in Education Thematic Review. Norway country note*. Paris: OECD.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø*. Rapport 98. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Olsson, H. og Sørensen S. (2003). *Forskningsprosessen. Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ot.prp. nr. 46 (1997-98). *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Rambøll Management Consulting (2010). *Bruk av assistenter og lærere uten godkjent utdanning i grunnopplæring*. Oslo: Rambøll Management Consulting.
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Riksrevisjonen (2006). *Dok. nr. 3:10 (2005–2006) Riksrevisjonens undersøkelse av opplæring i grunnskolen*. Oslo: Riksrevisjonen.
- Roland, E. (2003). *Elevkollektivet*. Stavanger: Rebell forlag
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Sandvin, J. (1996). *Velferdsstatens vendepunkt? En analyse av reformen for personer med utviklingshemming som uttrykk for brytninger i velferdsstaten*. Avhandling til dr.polit-graden, Universitet i Tromsø.
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage.
- Skogen, K., Nes, K., og Strømstad, M. (2003). *Reform97 og inkluderingsidéen. En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Skrtic, T. (1991). *Behind special education*. Denver: Love Publishing Company.

- Skårbrevik, K. J. (1996). *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden Evaluering av prosjektet "Omstrukturering av spesialundervisning"*. Rapport nr.14. Volda: Møreforskning.
- Solli, K- A. (2003). *Kunnskapsstatus vedrørende spesialundervisning i Norge 2002*. Høgskolen i Østfold 2003, revidert utgave 2004.
- Sommerschild H. (1998). Mestring som styrende begrep. I: Gjærum, B., Grøholt, B. og Sommerschild H. (1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, unge og foreldre*. 3. opplag 2001. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stangvik, G. (1998). *Skolens spesialundervisning som bremse*. Kronikk Aftenposten 18.11.98.
- St.meld. nr. 88 (1966-67) *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede*.
- St.meld.nr.29 (1994-95). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan*. Kunnskapsdepartementet?
- St.meld. nr.16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld.nr.30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet.
- Strømstad, M. (2007). Begrepene integrering, segregering, inkludering og ekskludering, I: Markussen m.fl. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007. Rapport nr.1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP.
- Støren, I. (2010). *Bare søk! Praktisk veiledning i å systematisere kunnskap*. Oslo: Cappelen.
- Sundet M. (1997). *Jeg vet jeg er annerledes, men ikke bestandig: En antropologisk studie av hverdagslivet til fem personer med psykisk utviklingshemming*. Uppsala: Institutionen för kulturanthropologi och etnologi. Avhandling for dr.politgraden, Universitet i Uppsala.
- Sæthre, J. (2008). *Læring og livskvalitet. Rammer og muligheter for elever med utviklingshemming i videregående skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tangen, R. (2008). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I: Befring, E. og Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Tøssebro, J. (2003). Utviklingshemmede i norsk skole. I: SOU (2003). *För den jag är: om utbildning och utvecklingsstörning*. 5. opplag. Stockholm.

Tøssebro, J. og Ytterhus, B. (2006). *Funksjonshemmete i skole og samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2009). *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Vedeler, L. (2010). Salutogenisk perspektiv: en mestringsmodell med vekt på utvikling av personenes ressurser. I: Johannessen, E., Kokkersvold, E. og Vedeler, L. (2010). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Walseth, Liv Tveit (2009). *Salutogenese*. Utposten nr.8. Hentet 9. Februar 2014 fra <http://www.utpostenstiftelsen.no/LinkClick.aspx?fileticket=36gwSGIGaSk%3D&tabid=480&mid=1109>

Østrem, K. (1998). *Hvordan opplever foreldre til barn med store funksjonshemninger møtet med skolen? : en undersøkelse etter oppdrag og i samarbeid med en referansegruppe fra Handikappede barns foreldreforening*. Oslo: HBF.

Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto: National institute of Mental Retardation.

Vedlegg

Vedlegg 1. Oversikt over de normative og kognitive kildenes syn på sentrale utfordringer i spesialundervisningen.

| | Normative kilder | Kognitive kilder |
|--|------------------|------------------|
| Tendensen til gruppetenkning | x | |
| Omfanget av segregerende tiltak | x | x |
| Omfanget av elever med atferdsvansker | x | x |
| Utstrakt bruk av assistenter | x | x ¹⁴ |
| Den medisinsk-diagnostiske/individfokuserte og kategoriske tradisjonen | x | x |
| PP-tjenesten må presisere aktuelle pedagogiske handlinger | x | |
| Tidlig innsats | x | |
| Opplæringstilbudet til elever med spesielle behov er avhengig av lokale oppfatninger | x | x |
| Spesialundervisningen gir liten effekt | x | x |
| Manglende samordning mellom hjelpeinstansene | x | |
| Skole-hjem samarbeid | x | x |
| Elevens opplevelse av egen skolehverdag | x | |
| Redusering av enkeltvedtak | x ¹⁵ | x |
| Spesialundervisningens rettighets- og ressursystem | x ¹⁶ | x |

¹⁴ Er ikke presisert som en viktig utfordring, men tas opp i forskningsarbeid 1, s. 26.

¹⁵ Er ikke presisert som en viktig utfordring, men er et generelt mål i Kvalitetsutvalget og Midtlyngutvalget sine utredninger.

¹⁶ Er ikke presisert som en viktig utfordring, men tas opp i St.meld.nr.30 (2003-2004), s. 85.

Vedlegg 2. Oversikt over de normative kildenes forslag til handling.

| | 4.1.1. | 4.1.2 | 4.1.3 | 4.1.4 | 4.1.5 | 4.1.6 | 4.1.7 | 4.1.8 | 4.2.1 | 4.2.2 | 4.2.3 | 4.2.4 | 4.2.5 | 4.2.6 | 4.2.7 | 4.2.8 | 4.2.9 | 4.2.10 | 4.2.11 | 4.2.12 |
|--|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|
| Tiltak utenfor skolen: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Samarbeid mellom ulike hjelpetjenester | x | | | | | | x | | | | | | | | | | | | | |
| Styrking av PP-tjenesten | | x | x | x | x | x | x | | | | | | | | | | | x | | |
| Ny struktur i Statped | | | | | | | x | | | | | | | | | | | | | |
| Utarbeide Veiledningsheftet | | | x | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Videreutvikle lærerutdanningen | | | | | x | | | | | | | | | | | | | | | |
| Etterutdanning i spesialpedagogikk | | | | | x | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tiltak innenfor skolen: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Bedre koordinering spesialpedagogikk/allmennpedagogikk | | | | | x | x | | | | | | | | | | | | | | |
| Læringsboka/styrking av samarbeid mellom | | | | | | | | x | | x | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|--|--|---|--|--|--|--|--|---|--|--|--|---|---|
| barnehage/skole og mellom ulike skoler | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tettere samarbeid med foreldre | x | x | | | | | | | | | | | | | | | | | x | |
| Forebyggende tiltak m/vekt på muligheter og kompetansehevende tiltak. | | x | | | | | | | x | | | | | | | | | | | |
| Kontinuerlig vurdering og utvikling av skolen | x | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Kontinuerlig skolevurdering | | | | x | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Kompetansevurd. «Vi sprenger grenser» | | | | x | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Økt regelverkskompetanse | | | x | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Bedre og riktigere bruk av assistenter | | | | | x | | | | | | | | | | | | | | | |
| Individuell og skjønnsmessig vurdering, med mindre fokus på diagnose | | | | | | x | | | | | | | | | x | | | | | |
| Trekke eleven aktivt med i evaluering av egen trivsel | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | x |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|--|--|--|---|--|---|--|--|---|---|--|--|--|--|--|--|---|--|
| Økt fokus på tilpasset opplæring | x | | | | | x | | | | | x | | | | | | | | | |
| Bedre utnytting av mangfoldet | x | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Styrking av læringsmiljøet | | x | | | | | | x | | | | x | | | | | | | | |
| Mindre bruk av/ gode faglige begrunnelser for bruk av segregerte tiltak | x | | | | | | | | | | | | | | | | | | x | |

Vedlegg 3. Oversikt over de kognitive kildenes forslag til handling.

| | |
|--|---|
| De kognitive kildenes forslag til handling: | Kompetanseheving hos lærer, skoleleder og skoleeier |
| | Styrke den tilpassede opplæringen |
| | Større fokus på pedagogisk kontekst og endring av spesialundervisningens praksis og innhold |
| | Større fokus på lærerens rolle som tolker av elevens fungering og situasjon |

Vedlegg 4. OAS-spørreskjemaet¹⁷.

| | | | | | | | | | |
|----------|----------|---|---|---|---|---|---------------------------|---|--|
| B | R | 1. Føler du at folk ikke forstår deg når du snakker til dem? | | | | | | | |
| 1312 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| | | har aldri denne følelsen | | | | | har alltid denne følelsen | | |

| | | | | | | | | | |
|----------|----------|--|---|---|---|---|------------------------------|---|--|
| H | R | 2. Har du i den siste tiden, i forbindelse med en oppgave hvor du har måttet samarbeide med andre, hatt følelsen av at: | | | | | | | |
| 1111 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| | | dette kommer aldri til å bli gjort | | | | | dette kommer til å bli gjort | | |

| | | | | | | | | | |
|----------|--|----------------------------|---|---|---|---|----------------------------|---|--|
| B | 3. Tenk på de menneskene du er i daglig kontakt med, bortsett fra de som står deg nærmest. Hvor godt kjenner du de fleste av dem? | | | | | | | | |
| 1322 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| | | du føler at de er fremmede | | | | | du kjenner dem veldig godt | | |

| | | | | | | | | | |
|----------|----------|--|---|---|---|---|---|-------------|--|
| M | R | *4. Føler du at du ikke egentlig bryr deg om det som foregår rundt deg? | | | | | | | |
| 1222 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| | | svært sjelden eller aldri | | | | | | veldig ofte | |

| | | | | | | | | | |
|----------|----------|---|---|---|---|---|---|--------|--|
| B | R | *5. Har du noen gang i det siste blitt overrasket over atferden til personer som du trodde du kjente godt? | | | | | | | |
| 1221 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| | | aldri | | | | | | alltid | |

¹⁷ Notasjonen til venstre for hvert punkt angir punktets profilstruktur, som er avledet av kartleggingssetningen som ble brukt i konstruksjonen av spørreskjemaet (Antonovsky, 2012, s. 194), jmfør Antonovsky, 2012, s. 92 og 93. B= begripelighet, H= håndterbarhet, M= meningsfullhet. De fire sifrene angir elementene i fasettene A, B, C og D (Antonovsky, 2012, s. 194), jmfør Antonovsky, 2012, s. 93. Høy skår tilsvarer sterk OAS. Før den totale skåren regnes ut, reverseres de 13 punktene som er markert med R, slik at skåren for dette punktet gis i motsatt retning. Ønsker man en kortere versjon av OAS-spørreskjemaet, anbefales det å bruke de 13 punktene som er markert med * (Antonovsky, 2012, s. 194).

| | | | | | | | | |
|----------|----------|---|---|---|--------|---|---|---|
| H | R | *6. Har du noen gang blitt skuffet over personer du stolte på? | | | | | | |
| 1221 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | | aldri | | | alltid | | | |

| | | | | | | | | |
|----------|----------|---------------------|---|---|--------------------------|---|---|---|
| M | R | 7. Livet er: | | | | | | |
| 2332 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | | veldig interessant | | | fullstendig rutinepreget | | | |

| | | | | | | | | |
|----------|-------------------------------------|-------------------------|---|---|-----------------------------------|---|---|---|
| M | *8. Så langt har livet vært: | | | | | | | |
| 2331 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | | helt uten mål og mening | | | preget av klare mål og mye mening | | | |

| | | | | | | | | |
|----------|---|------------|---|---|---------------------|---|---|---|
| H | *9. Føler du at du blir behandlet urettferdig? | | | | | | | |
| 1222 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | | svært ofte | | | sjelden eller aldri | | | |

| | | | | | | | | |
|----------|---|---------------------------------|---|---|------------------------------|---|---|---|
| B | 10. I de siste ti årene har livet ditt vært: | | | | | | | |
| 2331 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | | svært omskiftende uten at du | | | helt sammenhengende og klart | | | |
| | | har visst hva som ble det neste | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|----------|----------|--|---|---|------------------|---|---|---|
| M | R | 11. Det meste av det du gjør i fremtiden, vil antakelig være: | | | | | | |
| 1313 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | | veldig spennende | | | drepene kjedelig | | | |

B ***12. Føler du at du befinner deg i en uvant situasjon hvor du ikke vet**

hva du skal gjøre?

| | | | | | | | |
|------|------------|---|---|---------------------|---|---|---|
| 2232 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | svært ofte | | | sjelden eller aldri | | | |

H R **13. Hva beskriver best ditt syn på livet?**

| | | | | | | | |
|------|-----------------------------|---|---|-----------------------------|---|---|---|
| 2332 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | vanskelige ting i livet kan | | | det finnes ingen løsning på | | | |
| | alltid løses | | | vanskelige ting i livet | | | |

M R **14. Ofte når du tenker på livet ditt:**

| | | | | | | | |
|------|------------------------------------|---|---|----------------------------------|---|---|---|
| 2132 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | kjenner du hvor godt det er å leve | | | lurer du på hvorfor du overhodet | | | |
| | eksisterer | | | | | | |

B **15. Når du står overfor et vanskelig problem, er valget av løsning:**

| | | | | | | | |
|------|---|---|---|------------------------|---|---|---|
| 1112 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | alltid forvirrende og vanskelig å finne | | | alltid klinkende klart | | | |

M R ***16. Å gjøre det du gjør hver dag, er:**

| | | | | | | | |
|------|--|---|---|-----------------------------------|---|---|---|
| 1312 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | en kilde til dyp glede og tilfredstillelse | | | en kilde til smerte og kjedsomhet | | | |

B **17. Ditt fremtidige liv vil antakelig være:**

| | | | | | | | |
|------|----------------------------------|---|---|------------------------------|---|---|---|
| 2333 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | svært omskiftende uten at du vet | | | helt sammenhengende og klart | | | |
| | hva som blir det neste | | | | | | |

| | | | | | | | |
|----------|--|---|---|---|---|---|---|
| H | 18. Når det har skjedd noe ubehagelig i den senere tid, har du som regel: | | | | | | |
| 3211 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | plaget deg selv med det hele tiden | | | | sagt "ja vel, sånn ble det, jeg må bare leve med det", og gått videre | | |

| | | | | | | | |
|----------|---|---|---|---|---------------------------|---|---|
| B | *19. Får du noen ganger svært forvirrende tanker og ideer? | | | | | | |
| 2122 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | svært ofte | | | | svært sjelden eller aldri | | |

| | | | | | | | | |
|----------|----------|--|---|---|---|--|---|---|
| H | R | 20. Når du gjør noe som gir deg en god følelse: | | | | | | |
| 1113 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | | vil du helt sikkert holde på den gode følelsen | | | | vil det helt sikkert skje noe som ødelegger følelsen | | |

| | | | | | | | |
|----------|---|---|---|---|---------------------------|---|---|
| B | *21. Hender det at du får følelser som du helst vil slippe å ha? | | | | | | |
| 3122 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | svært ofte | | | | svært sjelden eller aldri | | |

| | | | | | | | |
|----------|--|---|---|---|-------------------------|---|---|
| M | 22. Forventer du at ditt fremtidige liv vil være: | | | | | | |
| 2333 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | helt uten mål eller mening? | | | | fullt av mål og mening? | | |

| | | | | | | | | |
|----------|----------|---|---|---|---|------------------|---|---|
| H | R | 23. Tror du at det <i>alltid</i> vil finnes mennesker som du kan stole på i fremtiden? | | | | | | |
| 1223 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | | det er du helt sikker på | | | | du tviler på det | | |

| | | | | | | | |
|----------|---|---|---|---------------------------|---|---|---|
| B | 24. Føler du noen gang at du ikke helt vet hva som er i ferd med å skje? | | | | | | |
| 2233 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | svært ofte | | | svært sjelden eller aldri | | | |

| | | | | | | | |
|------------|---|---|---|------------|---|---|---|
| H R | *25. Mange, også de med en sterk karakter, føler seg noen ganger som sutrekopper (tapere) i enkelte situasjoner. | | | | | | |
| | Hvor ofte har du hatt den følelsen i det siste? | | | | | | |
| 3131 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | aldri | | | svært ofte | | | |

| | | | | | | | |
|----------|---|---|---|---|--------------------------|---|---|
| B | *26. Når det hender noe, opplever du generelt at du: | | | | | | |
| 1211 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | over- eller undervurderer hva det innebærer | | | | ser tingene i riktig lys | | |

| | | | | | | | |
|------------|--|---|---|---|-------------------------------------|---|---|
| H R | 27. Når du tenker på vanskeligheter som du sannsynligvis vil støte på innenfor viktige områder av livet, har du følelsen av at: | | | | | | |
| 1313 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | du alltid vil klare å løse problemene | | | | du ikke vil klare å løse problemene | | |

| | | | | | | | |
|----------|--|---|---|---------------------|---|---|---|
| M | *28. Hvor ofte føler du at det er lite mening i de tingene du gjør i hverdagen? | | | | | | |
| 1212 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | svært ofte | | | sjelden eller aldri | | | |

| | | | | | | | |
|----------|---|---|---|---------------------|---|---|---|
| H | *29. Hvor ofte føler du at du ikke er sikker på at du vil klare å kontrollere deg? | | | | | | |
| 3122 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | svært ofte | | | sjelden eller aldri | | | |