



HØGSKULEN I VOLDA

Ma

**Masteroppgåve i helse- og sosialfag
- meistring og myndiggjering**

Inkludering av elever med psykisk utviklingshemming

Hvordan tilrettelegger skolen for deltakelse og
utvikling av sosial kompetanse?

30 studiepoeng

Randi Botten
12/2011

HØGSKULEN I VOLDA | BOKS 500 | 6101 VOLDA
WWW.HIVOLDA.NO | T: 70 07 50 00 | F: 70 07 50 51

Forord

Funksjonshemmede skal sikres muligheter til mestring og full deltakelse som likeverdige borgere i samfunnet. Viktige prinsipper er likeverd, selvbestemmelse og aktiv deltakelse. Jeg er opptatt av skolens betydning for mestring sett i livsløpsperspektiv for psykisk utviklingshemmede, når det gjelder å legge tilrette for at utviklingshemmede elever skal kunne oppnå mest mulig deltakelse og størst mulig selvstendighet. Jeg er også opptatt av betydningen gode sosiale ferdigheter har når det gjelder mestring og psykisk helse hos voksne utviklingshemmede. Dette var bakgrunnen for at jeg valgte å skrive en oppgave om hvordan skolene tilrettelegger for deltakelse og utvikling av sosial kompetanse for disse elevene.

Undersøkelsen ble gjennomført våren 2011. Takk til foreldrene som lot meg få lov til å undersøke skoletilbudet til deres barn. Takk til personalet på skolene som imøtekommende og positivt tok i mot meg.

Jeg vil også takke min veileder ved Høgskolen i Volda, Jon Olav Myklebust, for gode innspill i skriveprosessen.

Kristiansund, oktober 2011

Randi Botten

Summary

The purpose of this study is to find out how schools in Ytre Nordmøre organize participation and development of social competence for mentally retarded students. Public policies in Norway are based on a relational understanding of disability, and include values for disabled persons as participation, empowerment, independence and equality. Also school legislation reflects these values. How does school facilitate the students' development in relation to these values? I found no research on how schools in Norway facilitate the development of social competence of students with learning difficulties, and thought it was interesting to investigate this further. My question was therefore: "How do the schools facilitate for participation and development of social competence for students with mental disabilities?"

I chose a case approach to the problem. My cases are three students and their program at school. I chose a triangulation of methods: Interviews of staff in schools, observation of the students and context around them and studying the key documents related to special needs education for each pupil.

My main findings were that students in my investigation benefit from participating in the ordinary course of school with regard to developing social skills. They benefited also from in- class programs aimed at developing social competence of all pupils. The Norwegian school law demands that all students work together on subjects and learn social skills in the process. Pupils with mental disabilities have difficulties with this, and it becomes more and more difficult as they get older and the gap between them and the other pupils increases. The schools I investigated offered few other possibilities for mental retarded pupils working together with other pupils. Just one of the schools in my investigation facilitated learning of social competence in the special needs education. Despite the intention to develop social skills through participation in the school community, and despite concern among staff about the future of these children, there seemed to be low awareness of the importance social skills have for coping in their future lives.

The way the special education and the participation in class were organized, affected the opportunity for participation and learning of social skills. It seemed that the cooperation between the teachers and the supporting staff was a critical factor for using the school community to facilitate the pupils' development of social competence.

I hope that my detailed case descriptions and reflections on some of the findings will give more knowledge about schools in my PPT district. Perhaps this study contributes to greater focus on the schools' role in the development of social competence of students with mental disabilities.

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å finne ut hvordan skole på Ytre Nordmøre legger tilrette for deltakelse og utvikling av sosiale ferdigheter for elever med psykisk utviklingshemming. Det offisielle synet i Norge er en relasjonell forståelse av funksjonshemming. Viktige målsetninger for funksjonshemmedes livsvilkår er uttrykt gjennom begrep som deltakelse, uavhengighet, myndiggjøring og likeverd. Også i skolelovgivningen ligger det relasjonelle synet på funksjonsvansker til grunn. I den generelle delen av læreplanen er utvikling av elevenes sosiale kompetanse vektlagt for å oppnå kompetanse til å mestre livet. Hvordan tilrettelegges opplæringen for utviklingshemmede i skolen når det gjelder dette opplæringsområdet? Jeg fant ingen forskning av hvordan skolene i Norge legger til rette for utvikling av sosial kompetanse for elever med store lærevansker, og syntes det var interessant å gjøre en studie om dette. Mitt spørsmål var derfor: "Hvordan legger skolene til rette for deltakelse og utvikling av sosial kompetanse for elever med psykisk utviklingshemming?"

Jeg valgte en kasustilnærming til problemet. Mine kasus er tre elever og opplevet deres på skolen. Jeg valgte triangulering av intervju, observasjon og dokumentstudie. Jeg intervjuet kontaktlærer, spesialpedagog og assistent til hvert av barna. Observasjon ble utført en dag av hvert barn på skolen. Dokumentstudien var av sentrale dokument knyttet til spesialundervisningen til elevene.

Mine viktigste funn var at elevene i min undersøkelse deltar i skolemiljøet i ulik grad, avhengig av organiseringen av spesialundervisningen. Elevene trivdes godt, ifølge de ansatte. Informantene uttrykte både god kjennskap til og stor omsorg for elevene. De tre barna hadde nytte av å delta i den ordinære skolen når det gjelder å utvikle sosiale ferdigheter. De profiterte godt på målrettet arbeid med hele klassens sosiale kompetanse. Men det var vanskelig å bruke arbeidsfellesskapet om fag for å utvikle elevenes sosiale kompetanse, og det ble vanskeligere med økende alder. Skolene kompensert i begrenset grad for dette ved å tilrettelegge for andre arbeidsfellesskap innenfor skolens rammer. Jeg fant også at det var lite tilrettelagt for sosial ferdighetstrening innen spesialundervisningen ved de tre skolene jeg undersøkte. Til tross for målsetningen om å utvikle sosiale ferdigheter gjennom deltakelse i skolesamfunnet, og bekymring blant de ansatte om fremtiden til disse barna, syntes det å være lav bevissthet om hvor viktig læring av sosiale ferdigheter er for mestring av deres fremtidige liv.

Måten spesialundervisningen og den tilpassede opplæringen i klassen ble organisert, påvirket muligheten for deltakelse og læring av sosiale ferdigheter. Det virker som mulighetene lærerne og assistentene har for samarbeid, var en kritisk faktor for å bruke skolemiljøet til å utvikle elevenes sosiale kompetanse.

Mitt håp er at de detaljerte kasusbeskrivelsene i studien og refleksjon over noen av funnene, vil gi kunnskap som kan bidra til sterkere fokus på skolens rolle i utviklingen av sosial kompetanse for elever med psykisk utviklingshemming

Innhold

Forord	1
Summary	2
Sammendrag	3
Innhold	4
1. Bakgrunn og formål med prosjekt	7
2. Utdanningspolitiske føringer og teoretiske perspektiv	9
2.1. Opplæring og syn på funksjonshemming	9
2.2. Sosial kompetanse, deltakelse og mestring	14
2.2.1. Å utvikle sosial kompetanse handler både om deltakelse og individuell tilrettelegning	16
2.3. Inkludering, deltakelse og individuell tilpasning i undervisningen	18
2.4. Veien videre	21
3. Metodetilnærming	22
3.1. Vitenskapsteoretisk forankring	22
3.2. Min forforståelse	23
3.3. Valg av forskningsopplegg	24
3.4. Utvalg og rekruttering av elever og informanter	26
3.6. Gjennomføring av undersøkelsen - metodiske valg og uforutsette hendelser	27
3.6. Analyseopplegg	29
3.5. Etske overveielser – forskningsetikk og forskerrolle	30
3.7. Reliabilitet, validitet og generaliseringsmuligheter	31
4. Mine kasus	34
4.1. Hanne	34
4.1.1. Hvordan vektlegger skolen sosial kompetanse på skole- og individnivå?	35
4.1.2. Deltakelse, spontan samhandling og tilrettelegging for samhandling med andre barn	37
4.1.3. Læring av sosial ferdigheter i klassens ordinære tilbud.	40

4.1.4. Rammer rundt individuelt tilrettelegging av Hannes tilbud	41
4.1.5. Læring av sosiale ferdigheter – innhold og tilrettelegging	43
4.2. Nora	46
4.2.1. Hvordan vektlegger skolen sosial kompetanse på skole og individnivå?	48
4.2.2. Deltakelse, spontan samhandling og tilrettelegging for samhandling med andre barn	49
4.2.3. Læring av sosial ferdigheter i klassens ordinære tilbud.	52
4.2.4. Rammer rundt individuell tilrettelegging av Noras tilbud	53
4.2.5. Læring av sosiale ferdigheter - innhold og tilrettelegging.	56
4.3. Ole.....	58
4.3.1. Hvordan vektlegger skolen sosial kompetanse på skole og individnivå?	60
4.3.2. Deltakelse, spontan samhandling og tilrettelegging for samhandling med andre barn	61
4.3.3. Læring av sosial ferdigheter i klassens ordinære tilbud.	63
4.3.4. Rammer rundt individuell tilrettelegging av Oles tilbud.....	64
4.3.5. Læring av sosiale ferdigheter - innhold og tilrettelegging	65
5.0. Sammenfatning av funn - rammefaktorer og mellommenneskelige faktorer i barnas tilbud	68
5.1. Rammebetingelser for arbeidet med elevenes sosiale kompetanse	68
5.1.1. Organisering av tilbud, valg av metoder og innhold	68
5.1.2. Samarbeid og brukermedvirkning	70
5.2. Barna og de menneskene de er sammen med.....	72
5.2.1. Holdninger hos de voksne.....	73
5.2.2. Hanne, Nora, Ole og de andre elevene.....	74
6. Drøfting av opplærings situasjoner og innhold.....	78
6.1. Utvikling av sosial kompetanse gjennom det daglige samværet på skolen.....	79
6.2. Målrettet arbeid med klassens sosiale kompetanse	81
6.3. Tilrettelagte arbeids- og aktivitetsfellesskap	82

6.4. Sosiale ferdigheter som spesialpedagogisk opplæring	83
6.5. Oppsummering.....	85
7. Avslutning.....	86
7.1. Hvordan tilrettelegger skolene for deltakelse og utvikling av sosial kompetanse for psykisk utviklingshemmede elever?.....	86
7.2. Avsluttende kommentarer	88
Referanser/litteratur.....	91

Tabeller:

Tabell 1: Fordeling mellom spesialundervisning i gruppe/ enetime og klasseromsundervisning

Tabell 2: Organisering av undervisning og planleggingstid

Tabell 3: Samarbeidstid og felles erfaringer om barnet i sosiale situasjoner

Tabell 4: Kontakt mellom elevene

Tabell 5: Opplærings situasjoner

Vedlegg:

Informasjon til foreldre og forespørsel om tillatelse i forskningsprosjektet: "Deltakelse og sosial utvikling i skolen for elever med psykisk utviklingshemming".

Samtykkeerklæring – foreldre

Informasjon til ansatte i skoler og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet: "Deltakelse og sosial utvikling i skolen for elever med psykisk utviklingshemming".

Intervjuguide for intervju med kontaktlærer og spesialpedagog

Intervjuguide for intervju med assistenter

Observasjonsskjema

1. Bakgrunn og formål med prosjekt

I løpet av de siste tiårene er det blitt rettet større oppmerksomhet mot funksjonshemmedes levekår. Offentlige dokumenter som omhandler feltet, har fremmet endringer i synet på funksjonshemming. Funksjonshemming kan like gjerne handle om funksjonshindring. Fokuset dreies fra person og funksjonshemming mot samfunn og hindringer når det gjelder å leve et selvstendig og sosialt liv. Denne endringen i perspektiv gjenspeiles i de offentlige dokumentene. Blant andre St. meld. nr 21 (1998 – 1999): *Ansvar og meistring*, NOU 2001:22 *Fra bruker til borger* og St.meld. nr 40 (2002 – 2003): *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer*, gir nye signaler om funksjonshemmedes rettigheter og mestringsmuligheter.

Funksjonshemmede skal sikres muligheter til meistring og full deltakelse som likeverdige borgere i samfunnet. Viktige prinsipper er likeverd, selvbestemmelse, aktiv deltakelse samt personlig og sosialt ansvar.

Også i skolelovgivningen gjenspeiles denne utviklingen. Prinsippene om at opplæringen skal være inkluderende, likeverdig og tilpasset for alle elever står sterkt i den norske skolelovgivningen (Kunnskapsdepartementet 2003; Utdanningsdirektoratet 2009a).

Jeg jobber i PP - tjenesten som pedagogisk rådgiver med førskolebarn og barn og unge med store sammensatte vansker som hovedområde. Bakgrunnen for at jeg ønsker å skrive en oppgave om psykisk utviklingshemmede barn i skolen, deltakelse og sosiale ferdigheter, er at jeg har jobbet med psykisk utviklingshemmede barn i mange år. Jeg har også jobbet med voksne utviklingshemmede, og sett de store psykiske problemene og atferdsvanskene noen av dem har utviklet. Som rådgiver i skolene, reflekterer jeg over hva som er de viktigste opplæringsområdene for barn med utviklingshemming.

Argumentasjonen for at alle elever skal inkluderes i den ordinære grunnskolen, er slik jeg har forstått det, både grunnlagt i en rettighetstenkning; funksjonshemmede har samme rettigheter som andre, og i en antakelse om at normale oppvekstbetingelser gir best forutsetning for normal utvikling og god livskvalitet. I barnehagene jobbes det

mye med lekeferdigheter, sosiale ferdigheter og med å utvikle barns språklige kompetanse – viktige ferdigheter når det gjelder deltakelse i et sosialt fellesskap. Når de psykisk utviklingshemmede elevene kommer på skolen, opplever jeg at slike tema ikke lenger i samme grad er en del av barnas opplæring, selv om psykisk utviklingshemmede elever fortsatt har store behov for å videreutvikle disse ferdighetene. Mitt inntrykk er at de som arbeider i skolen syns det er vanskelig å inkludere psykisk utviklingshemmede elever i det som foregår i klassen eller gruppen. Jeg tror at det er komplekse årsaker til det, årsakene kan ha rot både i holdninger, kunnskap, rammebetingelser og muligheter.

Jeg er opptatt av skolens rolle når det gjelder kompetansen psykisk utviklingshemmede trenger for å mestre livet som voksne. Jeg ønsker derfor å vite mer om hvordan skolen tilrettelegger for psykisk utviklingshemmede elever. På bakgrunn av målsetningene skolen har for elevers sosiale utvikling, min interesse for psykisk utviklingshemmede elever, mitt arbeid i PPT for Ytre Nordmøre og på bakgrunn av forskning om inkludering, er jeg kommet fram til følgende problemstilling: Hvordan tilrettelegger skolen for deltakelse og utvikling av sosial kompetanse for elever med psykisk utviklingshemming?

2. Utdanningspolitiske føringer og teoretiske perspektiv

2.1. Opplæring og syn på funksjonshemming

I Opplæringsloven § 1-1 om formålet med opplæringa punkt fem står det: ”Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.” I læreplanverket for grunnskolen, læreplanenes generelle del fastslås det: ”Det er derfor vesentlig å utnytte skolen som arbeidsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter”

(Utdanningsdirektoratet 2010:17). I Utdanningsdirektoratets veileder *Utvikling av sosial kompetanse* presiseres det videre at denne ”(...) formuleringen er helt konkret knyttet til sosial kompetanse som et målområde i skolen” (Utdanningsdirektoratet 2009 b: 7). Elevene skal i skoletiden delta i et arbeidsfellesskap, der viktige sosiale ferdigheter kan utvikles. Opplæringen skal ivareta hele mennesket. Skolen skal bidra til at elevene utvikler egenskaper som gir forutsetninger for sosial tilhørighet og mestring i arbeidslivet og i fritiden senere i livet (Kunnskapsdepartementet 2010:17-18).

For å oppfylle lovens formål er de overordnede prinsippene i skolen likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring (Utdanningsdepartementet 2003, s.85).

Likeverdig opplæring skal forstås både på systemplanet og på individplanet for å gi en opplæring tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger. Inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte, både faglig, sosialt og kulturelt (Utdanningsdirektoratet, 2007). Opplæringslovens § 9 a-3 første ledd pålegger skolen til aktivt og systematisk å arbeide for et godt psykososialt miljø der den enkelte kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet.

Spesialundervisningen skal betraktes som en del av arbeidet med å gi alle elever likeverdig og tilpasset opplæring, og vil være aktuelt for elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Utdanningsdirektoratet 2009a: 26 – 27). Før kommunen gjør vedtak om spesialundervisning skal kommunens pedagogisk - psykologisk tjeneste (PPT) utarbeide en sakkyndig vurdering av de spesielle behovene til eleven. Vurderingen skal vise om eleven har behov for

spesialundervisning, og hvilket opplæringstilbud som bør gis (Opplæringslovens § 5-6 og § 5-7). Når PPT vurderer hva som er et forsvarlig opplæringstilbud for elever med særskilte behov, må spesialundervisningen og den ordinære undervisningen ses i helhet. Opplæringen skal totalt være likeverdig med det opplæringstilbudet andre elever får gjennom sin ordinære opplæring (Kunnskapsdepartementet 2009 a: 62). For elever med som ikke kan følge kompetansemålene i læreplanene, skal det utarbeides en Individuell opplæringsplan (IOP). I Utdanningsdirektoratets veileder *Utvikling av sosial kompetanse*, står det: ”Vedtak om spesialundervisning kan også omhandle elevens sosiale kompetanse. Sosial kompetanse som utviklingsområde må konkretiseres i de individuelle opplæringsplanene” (Utdanningsdirektoratet 2009 b: 49).

Prinsipper om verdsetting, deltakelse og like muligheter for alle, gjelder også for opplæringen. Likevel kan det være krefter som virker mer eller mindre synlig i motsatt retning. I vår handlingsteori finnes oppfatninger, holdninger og verdier. De kan være bevisste og reflekterte, men de kan også være skjult i rutiner og strukturer og derfor være lite tilgjengelige for refleksjon (Kvalsund 2009: 142-144).

Oppfatninger om funksjonshemming og holdninger i forhold til avvik og normalitet vil påvirke flere områder av arbeidet med psykisk utviklingshemmede elever. Både når det gjelder utredning og diagnostisering, planlegging av tiltak, tilrettelegging og evaluering av disse vil slike verdier, holdninger og oppfatninger ha betydning.

Samarbeid og organisasjonsutvikling i forhold til elever med behov for spesiell tilrettelegging, vil også i være avhengig av hvilke oppfatninger personene i skolesystemet har.

Tre perspektiv påvirker behandlingen av funksjonshemmede i Norge: *Den medisinske modellen, den sosiale modellen og den relasjonelle modellen*. Hvert perspektiv har ulike konsekvenser for hvordan vi forstår barns lærevansker og for hvordan vi skal tilrettelegge for opplæring for barn med funksjonsnedsettelse (Wendelborg og Tøssebro 2009). Den medisinske modellen bygger på det Jesper Holst omtaler som den ”*den medisinske normalitesbestemmelse*” (Holst 1978: 52-53). Mennesker blir diagnostisert ut fra bestemte kjennetegn og kategoriseres i ulike grupper av avvik eller

funksjonshemminger. I Norge brukes kodeverket ICD-10, som er en internasjonal klassifisering av sykdommer og beslektede helseproblemer. Alle barna i min undersøkelse har medisinske diagnoser etter ICD- 10. Framgang innen vitenskap og medisin har gjort det mulig å identifisere og klassifisere funksjonsvansker. Nye felt med profesjonelle har vokst fram på grunnlag av ny viten når det gjelder å behandle og rehabilitere (Askheim 2003:137). Fra en ensidig medisinsk synsvinkel, vil de viktigste innfallsvinklene til funksjonshemming bli årsaksforklaring, behandling, rehabilitering og opplæring (Tøssebro 2010: 15). Tester er et vanlig redskap for evneutredning og måling av utvikling hos elever, ofte utført av PP – tjenesten. Slike tester bygger på en det Holst kaller en *statistisk normalitetsbestemmelse* (Holst 1978: 52-53). Både den medisinske og den statistiske normalitetsbestemmelsen påvirker både profesjonelle og allmenne oppfatninger av hva som er årsaken til funksjonshemmingen og hva funksjonshemmingen innebærer, og bidrar til at funksjonshemmingen individualiseres. En konsekvens er individsentrert hjelp eller behandling, som ofte leder til en tro på at den mest effektive opplæring av barn med spesielle behov, er å gi dem et individuelt tilbud med intensiv opplæring og støtte (Wendelborg og Tøssebro 2009).

For barn med psykisk utviklingshemming og utviklingsforstyrrelser er det utarbeidet metodikk som er knyttet til bestemte diagnoser. For barn med Down syndrom har spesielt programmene til Sue Buckley (University of Portsmouth, u.å.) og Iren Johansson (Karlstadmodellen, u.å.) for språk og leseopplæring, hatt stort gjennomslag. For barn med autisme er det utarbeidet intensive treningsopplegg bygd på atferdsterapeutiske prinsipper. ABA – Applied Behaviour Analyses – er et eksempel på dette (ABA resourcec. u.å.). Disse programmene er svært individrettede, selv om de har strategier for generalisering av lærte ferdigheter til sosiale situasjoner.

Den sosiale modellens grunnleggende utgangspunkt, er at funksjonshemmingen har årsak i fysiske eller sosiale barrierer i samfunnet, som hindrer at personer med mer omfattende behov enn andre i å delta i samfunnet. Overført på skolesystemet, kan en da hevde at problemer med å lære, gjenspeiler at skolen ikke er tilpasset elevenes ulikheter på en god nok måte. En konsekvens da vil være å endre skolene og

barrierene i systemet som hindrer barn med funksjonshemming i å få tilgang til det samme læringsutbyttet som andre barn (Askheim 2003: 137; Norwich 2002, referert i Wendelborg og Tøssebro 2009:703). Det finnes eksempel på metodikk som vektlegger å tilpasse miljøet rundt barnet, slik at effekten av barnets vansker blir redusert og mestringsmulighetene blir bedre, for eksempel den såkalte TEACCH - metodikken (Teacch Autism Programme. u.å.). Tilpasningen vil da dreie seg om de nære fysiske omgivelsene og strukturering av materialet som brukes i opplæringen.

Funksjonshemming kan også forklares som det *gapet* som oppstår mellom individets forutsetninger og omgivelsenes utforming eller krav til funksjon (Sosialdepartementet 2003:8). Når funksjonshemmingen blir forklart på denne måten, blir den ikke forstått som en egenskap ved individet. Dette er en *relasjonell forståelse* av begrepet funksjonshemming, som både tar utgangspunkt i personens funksjonsevne og de krav som de fysiske og sosiale omgivelser stiller til den enkelte. Dette perspektivet framhever det kompliserte og situasjonsavhengige samspillet mellom individuelle faktorer som fører til funksjonshindring og hindrende faktorer i omgivelsene.

Lærevansker er, i et relasjonelt perspektiv, et resultat av forholdet mellom egenskaper ved individet og omgivelsenes krav og støtte (Wendelborg og Tøssebro 2009:703). I Stortingsmelding nr. 40 (2002 – 2003), *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer*, sies det at ”elever skal oppleve en inkluderende og tilpasset skole der enhver får sjanse til å lykkes i forhold til sine forutsetninger, anlegg og interesser” (Sosialdepartementet 2003:43).

Psykisk utviklingshemming er en medisinsk diagnose. Egenskaper ved individet skal oppfylle visse diagnosekriterier som kartlegges før diagnosen settes. Gruppen som har lett utviklingshemming, skal ha en IQ mellom 50 – 69. Lett utviklingshemming fører vanligvis til lærevansker i skolen. Mange voksne er i stand til å arbeide, ha gode sosiale forhold og gjøre en samfunnsnyttig innsats (ICD – 10). Felles for personer med denne diagnosen, er at de har en betydelig svikt i kognitive funksjoner. Denne svikten skal ha kommet til syne i personens utviklingsperiode og hemmet personen i utviklingen. (Melgård 2000: 11-17). Den kognitive svikten hos personer med utviklingshemming vil innebære at funksjoner som tenkning, problemløsning, læring,

hukommelse, persepsjon og språk er påvirket i større eller mindre grad. En studie av Pulsier viser at spesielt reguleringsfunksjoner er redusert (Pulsier, 1996 i Melgård 2000: 22). Reguleringsfunksjoner, som evnen til å vurdere sin egen atferd og tilpasse den til situasjonen, er viktige funksjoner når det gjelder å utvikle sosial kompetanse. Nedsatt evne til å vurdere egne og andres følelser, hensikter, handlinger og oppfatninger vil være sårbarhetsfaktorer hos individet i forhold til utvikling av sosial kompetanse. Nedsatt språklig kompetanse kompenseres ofte ved atferdsmessige uttrykk, uttrykk som det kan være vanskelig å forholde seg til for andre mennesker. Vansker med å bli en del av gruppen, kan føre til sosial tilbaketrekking (Stubrud 2001: 31– 34). Forekomsten av psykiske lidelser er større hos mennesker med psykisk utviklingshemming, enn i befolkningen for øvrig (Borthwick- Duffy 1994 og Skiftun 1993 referert i Melgård 2000:25). Interesse og verdsettelse fra menneskene i personens omgivelser, vil påvirke hvordan atferd og sosiale signaler hos den utviklingshemmede blir oppfattet og reagert på. Dette vil virke inn på personens sårbarhet eller mestringsmuligheter. (Stubrud 2001: 31– 34). Mangel på slik interesse og verdsettelse, kan være sårbarhetsfaktorer i miljøet.

Det er i dag en økende forståelse for at mennesket er en helhet som må forstås ut fra en psykososial kontekst. Fokusering på problembeskrivelser og tiltak for å styrke svake funksjoner, har blitt endret til kartlegging og mobilisering av personens ressurser for utvikling av psykososial læring og utvikling. Dette blir av Rye kalt et ”paradigmeskifte” (Rye 2007: 124 – 125). Positiv interaksjon er selve mediet for læring og utvikling. Livsløpsforskningen bringer nye perspektiv inn i forståelsen av at helse og sosial tilpasning ikke først og fremst er tilstander, men prosesser som kan analyseres i et livsløpsperspektiv. Livsløpet er summen av mange forløp eller baner på ulike områder, som helse, familie og utdanning. Disse banene går gjennom historisk tid og geografisk rom. Livsløpet vil være preget av både endinger og stabilitet, og overganger og vendepunkt kan gi livet ny retning. Skoletiden vil ha betydning for individet i livsløpssammenheng. Både kontekstuelle rammer og barnets egen påvirkning vil være med å avgjøre hvordan dette skjer (Myklebust 2007: 203).

2.2. Sosial kompetanse, deltakelse og mestring

Begrepet *sosiale kompetanse* er et mye brukt begrep med en vid og uklar mening. De ulike definisjonene på sosial kompetanse vektlegger i ulik grad kognisjon, forståelse og tilpassning på den ene siden og initiativ og atferd på den andre siden (Ogden 2008: 1). Barn som er sosialt kompetente kan fortolke sosiale signaler og tilpasse seg til andre. De kan også påvirke og slik regulere andres atferd positivt. Sosial kompetanse er ikke det samme som tilpassning eller sosialt ønskelig atferd. Sosialt kompetente barn skal også kunne ta initiativ for å løse problemer eller ivareta egne behov, kunne hevde sine rettigheter og meninger (Ogden 2009: 202- 203).

Garbarinos definisjon tar opp i seg de ulike sidene ved sosial kompetanse. Han definerer sosial kompetanse slik: ”Sosial kompetanse kan ein sjå som dugleikar, haldningar, motiv og evner ein treng for å meistre det sosiale livet ein er ein del av samstundes som eigen trivsel og utvikling er ivareteke”. (Garbarino 1985 i Ertesvåg 2002). Denne definisjonen understreker at den sosiale kompetansen må vurderes i forhold til den økologiske nisjen barnet er en del av og at kompetansen skal bidra positivt til barns livskvalitet. Garbarinos definisjon understreker at den sosiale kompetansen må ha et framtidsperspektiv og kvalifisere barn for framtidige utviklingsoppgaver (Ogden 2008: 2).

Sosial kompetanse kan defineres i forhold til ferdigheter. Gresham og Elliot (1984, referert i Ogden 2009: 210), skiller mellom *interpersonlige*, *personlige* og *oppgaveorienterte* ferdigheter. Interpersonlige ferdigheter kan være å samarbeide og snakke med andre. Personlige ferdigheter kan være å uttrykke følelser og ha tro på seg selv. Oppgaveorienterte ferdigheter kan være å jobbe selvstendig og å følge instruksjoner. Sosiale ferdigheter kan deles inn i flere nivåer. Sosiale basisferdigheter deles inn i *mikrososiale ferdigheter* og *makrososiale ferdigheter*. De mikrososiale ferdighetene dreier seg om finstilt kroppsspråk som øyekontakt og ansiktsuttrykk. Dette er små atferdsnyanser som bare kan læres i samhandling med andre som allerede behersker disse uttrykkene. Makrososiale ferdighetene beskrives som

handlinger, som å tilby andre hjelp, hilse, invitere andre med på en aktivitet (Spence 1995, referert i Ogden 2001: 225). I oppgaven min vil fokuset være på personlige og interpersonlige ferdigheter, etter Gresham og Elliots begrepsbruk, og på de mikrososiale og de makrososiale ferdighetene etter Spences begreper.

Mestring er et mål for opplæringen. Slik begrepet er brukt i Opplæringslova, vises det til en generell kompetanse til å mestre livets utfordringer. Heggen (2007: 65) sier at ”meistring handlar om å ha tilgang til ressursar – til kunnskap, ferdigheiter, sosiale ressursar, hjelparar eller utstyr, og evne til å utnytte desse”. Han påpeker at mestring både må inkludere mestringskompetanse og de følelser og forventninger vi har til denne utføringa – mestringsfølelse. Barnets selvoppfattede kompetanse kan være like viktig for barnets prestasjoner og mentale helse som observert kompetanse (Sternberg og Kolligan, 1990, referert i Ogden 2009: 217). Sosial deltakelse har i seg selv har verdi, som et fundamentalt behov og som beskyttelsesfaktor mot utvikling av psykiske helseplager (Andermann 2002; Baumeister og Leary 1995, referert i Wendelborg 2010: 73). Mestringskompetanse som øker mulighetene for sosial deltakelse, er et mål for utvikling av sosial kompetanse. Deltakelse i et miljø som behersker verdsette sosiale ferdigheter, er en også forutsetning for at slike ferdigheter kan læres. Slik kan en si at deltakelse er både målet og midlet.

Sosial kompetanse handler også om elevenes evne til å finne sin plass i skolen og tilpasse seg de normer og forventninger de møter der (Ertesvåg 2003). Mye av den sosiale læringen som skjer i skolen, er tilegnelse av taus kunnskap, eller skjult læring. Begrepet *den skjulte læreplanen* omhandler den utilsiktede læringen på det sosiale eller følelsesmessige området som står i motsetning til de offisielle hensiktene. Men uskrevne lover, lærernes holdninger og eksempler kan påvirke elevenes læring også i positiv retning uten at det er tilsiktet (Hiim og Hippe 1993: 242). Barn påvirkes gjennom skoletiden av de strukturer, rutiner og forventninger til atferd som omgir dem. Philip W. Jackson skrev i 1968 om påvirkningen den daglige ”tralten” har på hvordan barn formes. Barna utvikler i skoletiden tilpassningsstrategier som har relevans for andre sammenhenger og andre perioder i livet (Jackson 1968: 11).

2.2.1. Å utvikle sosial kompetanse handler både om deltakelse og individuell tilrettelegning

Skolen er en organisasjon med mange aktører i samspill med hverandre.

Bronfenbrenners bioøkologiske modell har et dynamisk og økologisk perspektiv på menneskets utvikling, og er en modell der en kan se på mestring i en større sammenheng. Denne modellen understreker integrasjonen mellom person og miljø som det sentrale perspektivet. I henhold til modellen er det spesielt tre komponenter som skaper utvikling; aktiviteter, relasjoner og roller (referert i Heggen 2007: 66-67).

Deltakelse i aktiviteter og opplevelsen av nære relasjoner vil påvirke og skape den rolleforventningen den utviklingshemmede har til seg selv og møter hos andre. Fokus på aktiviteter i opplæringen vil gi beskrivelser og forståelse av de utviklingshemmede knyttet til hva han gjør, når de gjør det og hvem de gjør det sammen med.

Følelsesmessig tilknytning motiverer til engasjement og aktivitet som gjerne involverer andre personer (Tellevik, Nærland og Martinsen 2006:17). Bourdieu bruker begrepet sosial kapital om den ressursen som finnes i forbindelsene til andre personer og knytter det til mestring (referert i Heggen 2007: 77-78). En essensiell drivkraft for barnets utvikling er å bli sett og bekreftet av de personene som barnet er følelsesmessig knyttet til. Språk og symbolbruk, forståelse av regler og normer og evne til innlevelse og forestilling om andre menneskers behov, er redskaper som er viktige for å oppnå god sosial kompetanse. Det utviklingshemmede barnet må være i omgivelser som har disse uttrykksformene før disse kan bli internalisert i personen (se blant andre Mead 1962 og Vygotski 1978 referert i Stubrud 2001: 40). Dette stiller krav til samhandlingskompetanse og samværsformer i barnets omgivelser som kan støtte den sosiale utviklingsprosessen.

Samarbeid mellom elevene kan gi mulighet for å oppleve tilhørighet, akseptering, støtte og omsorg. Men samarbeid som metode gir ikke automatisk nære sosiale relasjoner og god sosial utvikling. Det er derfor viktig at aktivitetene planlegges grundig og at alle gruppelemmene får anledning til å bidra på en positiv måte (Jahnsen 2007). Positiv selvhevdelse kan ved siden av skolefag også knyttes til sosiale aktiviteter, som framføringer, rollespill, teater eller lignende (Utdanningsdirektoratet

2009b:38-39). Utgangspunktet for læring og utvikling må være kartlegging av barnets sterke funksjoner og muligheter for mestring (Rye 2007: 89). Fagpersoner må ha kunnskap om hvordan de skal hjelpe barnets videre utvikling.

Veilederen *Utvikling av sosial kompetanse*, anbefaler sosiale læreplaner på skole, gruppe og individnivå (Utdanningsdirektoratet 2009b). Klasseledelse er et tema som har fått oppmerksomhet. Ledelse er lærerens evne til å skape et positivt klima, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats. Kvaliteten på relasjonen mellom læreren og elevene vil være helt avgjørende for hvordan læreren kan utføre oppgaven som leder av klassen/gruppen, fordi han alltid vil utøve ledelsen i samhandling med elevene (Utdanningsdirektoratet. u.å.). Utarbeiding av klasseregler og godt lederskap i utøvelsen av disse, har sammenheng med trening av sosiale ferdigheter, ved at en da kan vektlegge ønsket atferd (Ertesvåg 2003: 34).

Utviklingshemmede elever trenger lengre tid og flere repetisjoner for å lære det samme som andre barn. De vil ha vansker med å tilegne seg sosiale ferdigheter uten at det tilrettelegges for det på en systematisk måte. Sigrun Ertesvåg (2003:35-36) framhever at en konsekvens av det er at trening av sosiale ferdigheter blir et nødvendig bidrag for å utvikle en mer inkluderende skole. For noen er det aktuelt at spesialundervisningen omhandler elevens sosiale kompetanse (Utdanningsdirektoratet 2009b)

For å skape helhet og sammenheng i opplæringen for elever med utviklingshemming, må skolen prioritere tid og ressuser til samarbeid mellom voksne, slik at en sikrer god informasjonsutveksling og et felles syn på eleven. Mange elever med utviklingshemming kan fortelle lite om hva de opplever, det er de voksne som må observere og tolke elevens erfaringer og utbytte av tilretteleggingen på skolen. Elevenes meninger kan komme fram gjennom et tett foreldresamarbeid. Samarbeid kan også bidra til at ”skjult” læring blir mer bevisst for de voksne, og dermed mulig å påvirke. Samarbeidet er nødvendig for å koordinere spesialundervisningen og den tilpassede opplæringen (Tidemand – Andersen 2008:203). I et notat til Utdannings- og forskningsdepartementet påpekte Institutt for spesialpedagogikk i 2004 det viktige forbedringspotensialet som finnes i planleggingen og koordineringen av ordinær

tilpasset opplæring og spesialundervisning – og et bedret samarbeid mellom lærere med allmenn- og spesialpedagogiske oppgaver (referert i Utdanningsdirektoratet 2011:32).

2.3. Inkludering, deltakelse og individuell tilpasning i undervisningen

UNESCOs deklarasjon fra 1994 om inkludering i opplæringen – Salamanca - deklarasjonen – er underskrevet av Norge, og begrepet inkludering ble første gang brukt i læreplanen for grunnskolen i 1997 (Bachmann og Haug, 2006:71). Begrepet er rettet mot alle sider ved skolen. Deklarasjonen poengterer den store variasjonen mellom elever, og at alle medlemmene i skolefellesskapet skal ha økte muligheter for læring og deltakelse (Bachmann og Haug, 2006:88).

Kunnskapsløftet vektlegger den individuelt tilpassede opplæringen (Bachmann og Haug, 2006:12-13). Den pedagogiske terminologien er opptatt av å sette eleven i sentrum. Elever med psykisk utviklingshemming har stort behov for individuell tilrettelegging for at få et godt faglig og sosialt utbytte av skoletilbudet. Men sammen med denne vektleggingen er det sterkt fokus på resultatene av undervisningen. Et følge kan bli at den individuelle differensieringen øker for å oppnå best mulig oppnåelse av kompetansemåla for den enkelte. En slik forståelse av individuell tilrettelegging kan gi økt segregering som utilsiktet virkning (jf. Haug og Backmann 2007:17). Skoletiden skal kvalifisere til mestring i voksenlivet. Barnas verdi påvirkes av det de senere ”skal bli”. Kvalsund hevder at skoletida slik er sosialt konstruert med marginaliserende og segregerende mekanismer (Kvalsund 2007: 159).

Bachman og Haug mener at både spesialundervisning og tilpasset opplæring kan forstås både ideelt og praktisk på to helt forskjellige måter (2007: 73). En smal forståelse av begrepene er knyttet til at barnets behov for hjelp er begrunnet i barnets vansker, mens det relasjonelle perspektivet ser på elevens spesielle behov også som en konsekvens av at skolen er lagt opp som den er. Det leder videre til det som kan kalles segregerende og inkluderende integrering. *Segregerende integrering* henviser til en organisering av spesialundervisningen helt eller delvis utenfor klassefellesskapet.

Inkluderende integrering er at eleven får all undervisning i klassen sin, også spesialundervisningen. Det kan videre hevdes at disse to synsmåtene har eksistert side om side både som forståelse og som praksis i undervisning og spesialundervisning i lang tid (Bachmann og Haug 2006:72-73).

Haug definerer fire sentrale arbeidsoppgaver som skolen må gå inn på med sikte på å oppnå en mer inkluderende virksomhet. Disse oppgavene er (Haug 2003, referert i Bachmann og Haug 2006:88):

- Å øke fellesskapet- alle elever skal være del av en gruppe og delta i skolens sosiale liv
- Å øke deltakingen – alle skal være med og bidra til fellesskapet og nyte godt av fellesskapet
- Å øke demokratiseringen – alle skal bli hørt, elever og foresatte skal ha mulighet til å påvirke
- Å øke utbyttet sosialt og faglig

Opplæringen foregår innefor et en hierarkisk organisasjon som har samfunnet som sin øverste oppdragsgiver. Skolen er en profesjonell organisasjon som er styrt av vide, generelle mål og rammeplaner. Samtidig er den en byråkratisk organisasjon som stryres og administreres ut fra både sentralt gitte lover og retningslinjer og lokale regelsystemer. Den byråkratiske styringen kan hemme eller stå i motsetning til målsetninger og profesjonelle hensyn (Berg og Walin 1982, referert i Him og Hippe 1993: 178). Men Berg og Wallin også at mener at læreren har et handlingsrom for fri profesjonell yrkesutøvelse i skolen. Men han lar seg ofte styre mer enn nødvendig av rammebetingelser som timeplaner. Bevissthet om det relasjonelle perspektivet, kan støtte læreren i å løse utfordringer innefor fellesskapet og skape endringer innenfor skolen slik at den passer bedre for dem det gjelder (Bachmann og Haug 2007:73).

Hva viser så forskning om inkludering av elever med utviklingshemming? Christian Wendelborg viser i sin doktorgradsavhandling (2010), som er analyse av flere artikler av Wendelborg, Tøssebro og Ytterhus, at inkluderingen er vanskelig. Spesielt gjelder dette barn med store lærevansker. Funnene viser at selv om barn med funksjonsnedsettelse går på vanlig skole, tilbringer de lite tid sammen med klassen.

Det skjer en klar reduksjon av klasseromsdeltakelse i løpet av barneskolen. Wendelborg og Tøssebro har påvist at det til tross for en offisiell politikk i Norge basert på en relasjonell forståelse av funksjonshemming og en sterk inkluderingsretorikk, møter skolen barn med funksjonsnedsettelse med en medisinsk og individuell forståelse av funksjonshemming. Det fører til at tiltak blir rettet mot barnet som kan føre til redusert deltagelse, heller enn å sette inn tiltak i miljøet som inkluderer barnet i klassen (Wendelborg og Tøssebro 2009).

Særlig utviklingshemmede barn har problemer med å utvikle vennskap i jevnaldergruppa (Kvillo 2006; Guralnick 2006, referert i Wendelborg 2010: 33). Mulighetene for å delta sammen med jevnaldrende blir vanskeligere etter hvert som barnet blir eldre, fordi den sosiale samhandlingen mellom elevene endrer karakter. I de laveste klassetrinnene er samhandling rundt leken det viktigste. Forskningen viser at rundt ti års alderen er det endring i barnas sosiale deltagelse, samværsformer og arena de er sammen på. Skolen ser i liten grad ut til å involvere seg eller å forsøke å påvirke barnas normvalg. Barn tenker mest på skolens sosiale funksjon, og det er barnekollektivets normer som råder på skolen (Wendelborg og Ytterhus 2006)

Wendelborg (2010: 67-69) drøfter om det utdanningspolitiske krysspresset mellom prinsipp om inkludering på den ene siden og markeds- og konkurranseorientering på den andre siden, kan være to motstridende mål som fører barn med særskilte behov inn i skolen, men ut av klasserommet. I de laveste klassene tilpasses miljøet i større grad til alle barnas behov. Etter hvert som barnet blir eldre, blir det et økende gap mellom den utviklingshemmede elevens funksjonsvanske og skolens krav, og skolen forholder seg til barnet på en annen måte. Problemet blir definert til å ligge hos barnet. Lite blir gjort i den gruppen inkluderingsprosessen skal foregå. Tall fra 2007/ 2008, viser at av alle elevene som fikk spesialundervisning, fikk 75 % av dem undervisningen hovedsaklig enten alene eller i en liten gruppe (Wendelborg og Ytterhus 2009). Dette er en sterk indikasjon på at den rådende spesialpedagogiske praksisen er å jobbe individuelt med elever og ikke med læringsmiljøet som helhet. Den relasjonelle forståelsen av funksjonshemming har ikke fått gjennomslag i den praktiske virkeligheten i skolene.

Det skjer som nevnt flere parallelle prosesser som forsterker hverandre når det gjelder å skape distanse mellom barn med funksjonshemming og jevnaldrende (Wendelborg og Ytterhus 2009). Det er en sterk grad av sammenheng mellom klasseromsdeltakelse og sosial deltakelse med jevnaldrende, både på skolen og på andre arenaer.

Wendelborg og Ytterhus hevder at sosial deltakelse ikke er styrt av barnets forutsetninger alene, men indirekte via undervisningsorganisering. Det er et sirkulært hendelsesforløp, hvor barn som deltar lite med jevnaldrende, får mindre mulighet til å utvikle sosiale ferdigheter og kompetanse. De påpeker at det er et paradoks at skolens strategier for å øke barnets kompetanse gjennom spesialundervisning, samtidig reduserer barnets mulighet for sosial deltakelse med sine jevnaldrende.

Også Ragnhild Collin- Hansen finner i sin juridiske doktorgradsavhandling at skolens ansvar for barns sosiale utvikling har vært tatt mindre på alvor enn barns faglige utvikling. Hun hevder at dette kanskje må forstås på bakgrunn av at skolens fokus primært har vært rettet mot elevenes faglige utvikling (Collin- Hansen 2008: 419).

2.4. Veien videre

Jeg er opptatt av skolens oppgave i forhold til mestring hos psykisk utviklingshemmede elever sett i et livsløpsperspektiv, og spesielt når det gjelder utvikling av sosiale kompetanse. Hvordan ivaretar skolen dette opplæringsområdet i praksis? Jeg har ikke funnet svar i den forskningen jeg har oversikt over. Jeg vil derfor prøve å finne ut hvordan det er på noen skoler i ”mitt” PP - distrikt

3. Metodetilnærming

I dette kapitlet vil jeg beskrive metodene jeg har valgt for arbeidet mitt med oppgaven. Jeg vil begrunne valgene mine med bakgrunn i vitenskapsteori og vitenskapelig metode. Jeg vil beskrive hvordan jeg gikk fram med å innhente og analysere data.

3.1. Vitenskapsteoretisk forankring

Den kvalitative forskningstradisjonen støtter seg blant annet på teorier om menneskelig erfaring og fortolkning, altså fenomenologi og hermeneutikk. Kvalitative metoder omfatter et bredt spekter av strategier for systematisk innsamling, organisering og fortolkning av nedskrevne intervju eller samtaler, observasjoner eller skriftlige kilder (Malterud 2008: 31). Kvalitative metoder setter fokus på meningssammenhenger. I kvalitative metoder har en få enheter. Disse enhetene er ofte personer i et sosialt system. I kvalitative studier blir gjerne sosiale fenomener sammenlignet for å få dypere innsikt i det fenomenet som studeres (Åse og Fossåskaret, 2007: 13).

I *fenomenologien* ønsker en å fokusere på personens livsverden, å beskrive fenomenet slik den oppfattes av aktøren. Forskeren søker å analysere meningen med de fenomener som blir beskrevet (Kvale og Brinckmann 2009: 45- 47). Meningsfulle fenomener må fortolkes for å kunne forstås. Vi spør etter mening, hensikt og grunn. *Hermeneutikk* er læren om fortolkning (Gilje og Grimen 1993: 143). Fortolkningen skjer gjennom en prosess der en stadig beveger seg mellom helheten og delene av det vi skal fortolke og mellom det vi skal fortolke, den kontekst det fortolkes i og vår egen forforståelse. I en kvalitativt orientert forskningsoppgave, skal en blant annet gjennom intervju innhente beskrivelser og oppfatninger som informantene har. Forskeren må forholde seg til en verden som allerede er fortolket av informantene. Det er dette Giddens kaller *dobbel hermeneutikk* (Gilje og Grimen 1993: 146).

Vår egen forståelse av et fenomen er et startpunkt for videre forståelse. Gadamer kaller det *forforståelse*. Forforståelse er et nødvendig vilkår for forståelse, på grunn av at når vi skal fortolke et meningsfullt fenomen, må vi starte med visse ideer om hva vi

skal se etter. Disse ideene gir retning for vår videre undersøkelse av fenomenet. Vår forforståelse kan bestå av språklige begrep, vi ser verden gjennom de begrep språket stiller til rådighet. Forforståelsen kan inneholde forestillinger og trosoppfatninger, det vi holder for sant. Den består både av artikulerte deler og av taus kunnskap. Våre personlige erfaringer er også med og former vår forforståelse og påvirker tolkninger av verden. De ulike delene i vår forforståelse henger sammen, bygger på hverandre og støtter opp om hverandre. Nye erfaringer og ny kunnskap kan føre til at forforståelsen vår må revideres (Gilje og Grimen 1993:148-151).

Begrepet forforståelse var aktuelt både for min egen forforståelse om feltet jeg skulle gå inn i og for aktørenes forforståelse av eget arbeidsfelt. Både aktørene i feltet og jeg bringer med vår forforståelse inn i den prosessen som arbeidet med dette prosjektet er.

3.2. Min forforståelse

Kirsti Malterud sier i sin bok at vår forforståelse er den ryggsekken vi bringer med oss inn i forskningsprosjektet. Innholdet i sekken vil påvirke måten vi samler inn og leser data på (Malterud 2003: 46). Min forforståelse er sammensatt av praktisk, metodisk og teoretisk kunnskap samlet og satt sammen i min bevissthet gjennom mange år i feltet, det vil si arbeid med utviklingshemmede i spesialskole, grunnskole og arbeid i barnehage både som førskolelærer og spesialpedagog. Jeg har også min forforståelse fra arbeid i PP – tjenesten de siste tre årene. Min forforståelse er at utvikling av sosial kompetanse, sammen med utvikling av gode kommunikasjonsferdigheter, er den viktigste læringen for elever med utviklingshemming når en tenker på mestring sett i livsløpssammenheng. Jeg tror at de utviklingshemmede elevene deltar i skolemiljøet, men at sosiale mål blir vurdert som implisitte i skolens faglige arbeid av de som jobber i skolen. Jeg tror derfor at det ikke er så vanlig med målrettet opplæring i sosiale ferdigheter i skolen, heller ikke for elever med psykisk utviklingshemming. Jeg tror også at den arenaen skolemiljøet kunne ha vært for læring av sosiale ferdigheter ikke blir så godt utnyttet, men hindres av rammefaktorer som kunne blitt endret til beste for eleven ved hjelp av kreativitet fra ansatte og velvilje fra skoleledelsen. Jeg tror at det finnes mange flinke assistenter som har stor kunnskap om elevene, og at jeg tror at mange elever har det godt i skolen på grunn av dyktig

personale. Denne tunge ryggsekken av forforståelse drar jeg med meg inn i forskningsprosessen. Jeg må være bevisst på dette og forsøke å stille med åpne øyne og ører og et åpent sinn for å fange opp hvordan skolenes tilrettelegging for deltakelse og sosial utvikling er.

3.3. Valg av forskningsopplegg

Valg av metode er, ifølge Kvale og Brinckmann, avhengig av hvilken framgangsmåte som er best med utgangspunkt i prosjektets formål og problemstilling (2009: 121). Jeg ønsket å innhente kunnskap om det som faktisk gjøres på skolene for å tilrettelegge for deltakelse og utvikle psykisk utviklingshemmede elevers sosiale kompetanse. Jeg ønsket å få innsikt i de tanker personene som jobber i skolen gjorde seg omkring temaet. Jeg valgte en kasustilnærming for å få innsikt i temaet.

Kasusstudier er undersøkelser der fenomener studeres i sin naturlige sammenheng innenfor en bestemt kontekst, og hvor undersøkelsen baserer seg på flere kilder av data (Stake 2005:449-454). I kasusforskningen er enhetene få, av og til bare en, mens variablene som undersøkes er mange. Forskningsspørsmålene er ”hvordan?” og ”hvorfor?”. Forskeren har ingen kontroll over feltet. Kasusstudier er oftest induktive, en drar slutninger fra det konkrete og spesielle til det allmenne. Analyseformen er primært kvalitativ. Ambisjonen om å generalisere fra funn som gjøres, kan variere fra ingen ambisjon til ulike former for teoretisk analyse eller naturalistisk generalisering (Myklebust 2002:424).

Kasusstudier er ofte partikularistiske og deskriptive, det vil si at de fokuserer på et bestemt fenomen, bestemt hendelse eller situasjon og gir en detaljert framstilling av dette. Kasusstudier er derfor egnet til å undersøke praktiske problem i hverdagslivet. Kasusstudier er heuristiske. Det vil si at de øker leserens innsikt i det som undersøkes (Merriam referert i Myklebust 2002). Et sentralt begrep i kasusstudier, er *kontekst*. Stake sier om kontekst: ”The case to be studied is a complex entity located in a milieu or situation embedded in a number of contexts or backgrounds” (Stake 2005:449).

Det finnes ulike former for kasusstudier. Stake deler de inn i tre typer kasusstudier. Den *ekte kasusstudien (intrinsic case study)*, er når målet er å få mer kunnskap om et

bestemt kasus. I *instrumentelle kasusstudier (instrumental case study)*, er målet å undersøke et kasus for å få innsikt i en problemstilling eller å generalisere ut fra undersøkelsen av fenomenet. Den tredje typen er *kollektiv kasusstudie (multiple case study/ collective case study)*, der flere instrumentelle kasus blir sammenlignet (Stake 2005). Et typisk trekk ved kasusstudier er *metodetriangulering*. Det vil si at flere ulike forskningsmetoder kombineres (Myklebust 2002). Stake sier om triangulering: “Triangulation has been generally considered as a process of fusing multiple perceptions to clarify meaning, verifying the repeatability of an observation or interpretation” (Stake 2005:454).

Valg av kasus en av de viktigste avgjørelsene i forskningsprosessen. Muligheten til å kunne generalisere ut fra de innsamlede data, er avhengig av om utvalgsprosedyrene har sikret at utvalget har de relevante egenskapene som en vil studere. Dette kalles en målrettet eller kriteriebasert utvelgelse (Myklebust 2002:429).

Mine kasus er elvene og tilretteleggingen rundt dem på skolen når det gjelder deltakelse og sosial kompetanse. Konteksten mine kasus befinner seg i, er skolemiljøet. I konteksten inngår også hvordan skoleledelsen tilrettelegger for arbeidet med eleven og andre rammebetingelser. Den lokale konteksten kan være noe ulik, på grunn av at det er forskjellige skoler når det gjelder fysisk miljø og på grunn av de valg som aktørene i skolene har tatt. Den videre konteksten er de oppgaver eller det mandat som samfunnet har gitt skolen, uttrykt gjennom styrende offentlige dokumentene. Denne konteksten er lik for mine kasus.

Jeg innhentet data ved hjelp av triangulering av intervju, observasjon og dokumentstudie. Jeg ønsket få fram grundig informasjon om de enkelte kasus ved å bruke ulike kilder. Jeg valgte å gjøre et semistrukturert intervju med personalet som jobber mest med eleven. I *semistrukturert* ligger det at det hverken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Utgangspunktet for intervjuet er en intervjuguide, men intervjuet gjennomføres som en samtale (Kvale og Brinkmann 2009:47). Jeg ville gjennom intervju av personalet på skolen finne ut hva som gjøres for å tilrettelegge for deltakelse og utvikling av sosial kompetanse hos utviklingshemmede elever. Det er også relasjonelle og prosessuelle forklaringer som

ligger bak de valgene som tas når det gjelder elevenes opplegg. Jeg ville forsøke å få tak i slike sammenhenger ved blant annet å stille spørsmål som handlet om konteksten rundt arbeidet med eleven.

Observasjon som metode kan være deltakende observasjon eller ikke deltakende observasjon. I den deltakende observasjonen er forskeren til stede som både som aktør og observatør i det sosiale feltet som observeres. Når forskeren foretar en ikke deltakende observasjon, står han utenfor interaksjonen som foregår (Aase og Fossåskaret 2007:32). Jeg valgte å være en ikke deltakende observatør. Målet mitt var å observere uten å påvirke det som skjer. Men barn er nysgjerrige og sosiale. Det kan være vanskelig å være en observatør helt utenfor det som foregår når en observerer barn. Jeg valgte å gjøre en strukturert observasjon av kontakten mellom barna i studien min og de andre elvene på skolen, for å få et bedre bilde av hvor mye samhandling det var mellom barna. Jeg laget et observasjonsskjema der jeg registrerte hvor mange ganger eleven jeg observerte tok kontakt med andre barn og om han fikk respons på kontaktforsøket. Likeså registrerte jeg hvor mange ganger andre barn tok kontakt med eleven og om han ga respons til det andre barnet. Jeg hadde et notatfelt på registreringsskjemaet, der jeg skrev ned andre observasjoner av interesse.

I dokumentstudien så jeg på den siste sakkyndige vurderingen fra PP- tjenesten, individuell opplæringsplan for skoleåret 2010/ 2011 utarbeidet av skolen og evalueringsrapport for høsten 2010. Jeg studerte disse dokumentene med tanke på vektlegging av og arbeid med elevens sosiale kompetanse.

3.4. Utvalg og rekruttering av elever og informanter

Valg av kasus er en av de viktigste avgjørelsene innen kasusforskning. I hvilken grad data kan generaliseres, avhenger mye av om en tidlig i forskningsprosessen har brukt en målrettet utvelging for å sikre at utvalget har de relevante egenskapene en vil studere (Myklebust 2002: 429). Jeg har valgt å studere opplegget rundt elever med lett psykisk utviklingshemming i barneskolen. Dette er ” de enkleste” barna i gruppen psykisk utviklingshemmede. Jeg ønsket at barna skulle være ca 8 – 11 år, slik at de hadde gått noen år på skolen. Denne alderen er også en brytningstid i samværsformer

mellom barna og en alder da ulikheter i barnas sosiale kompetanse kommer mer til syne. Jeg valgte barn med disse karakteristikkenne, også på grunn av at de kan sees på som *kritiske kasus* (Myklebust 2002:430). Denne måten å gjøre utvelgning på ”permits logical generalisation and maximum information to other cases because if it’s true of this case, it’s likely to be true of all other cases.” (Patton 1980, referert i Myklebust 2002:430). Om ikke disse barna inkluderes på en god måte i skolene, vil det være enda vanskeligere å inkludere barn med et mer komplisert vanskebilde.

Utvalget ble rekruttert av leder PPT for Ytre Nordmøre. Han sendte ut en forespørsel til foreldrene til tre barn om å delta i prosjektet, og fulgte opp med en telefon den påfølgende uken. Sammen med forespørselen ble det lagt ved et informasjonsskriv fra meg og en samtykkeerklæring, som med underskrift fra foreldrene ga meg tillatelse til å undersøke opplegget til barnet deres på skolen. Etter at foreldrene hadde gitt sitt samtykke, tok jeg kontakt med skolen med forespørsel om deltakelse.

Jeg ønsket å intervju spesialpedagoger, kontaktlærere og assistenter til barna. Dette er sentrale personer for barnas tilbud. De ulike yrkesgruppene har ulikt ansvar og oppgaver i forhold til elevene. Ulikeheter i synet på hva som gjøres og hva som tenkes kan komme fram når de intervjues hver for seg. Jeg valgte ikke å intervju administrativt personale, da jeg ville få tilgang til administrative avgjørelser som angår barna eller de ansatte, gjennom å intervju de som er nevnt.

3.6. Gjennomføring av undersøkelsen - metodiske valg og uforutsette hendelser

Først vil jeg beskrive hvordan jeg forberedte meg til undersøkelsen. Så vil jeg si noe om gjennomføringen.

Jeg gjorde søk etter aktuell norsk forskning. Jeg mente at den norske forskningen ville være mest aktuell for oppgaven min. Annen litteratur er pensumbøker eller bøker og fagstoff jeg har kjennskap til gjennom arbeidet mitt.

Jeg utviklet intervjuguiden ut fra forsknings spørsmål som jeg først satte opp. Intervjuguiden ble bygd opp slik at den startet vidt med elevens muligheter for

deltakelse på skolen og rammebetingelser for personalets arbeid med eleven. Så tok jeg opp læring av sosiale ferdigheter innenfor klassefellesskapet. Tilslutt spurte jeg om det planlagte og målrettede arbeidet for å utvikle hver elevs sosiale kompetanse. Jeg valgte ut noen sosiale ferdigheter som jeg spurte mer inngående om. Dette fordi måten de tilrettela for læring av disse sosiale ferdighetene, kunne være en ”indikator” på hvordan temaet ”sosial kompetanse” ble ivaretatt på skolene.

Før jeg startet intervjuene, hadde jeg et prøveintervju med en spesialpedagog jeg kjenner. Intervjuet ble endret på noen punkt etter prøveintervjuet. Jeg utarbeidet et observasjonsskjema som det var enkelt å krysse av på etter hvert som jeg observerte, til den strukturerte observasjonen. Skolebesøkene ble avtalt med rektor for hver enkelt skole. Dokumentgjennomgangen ble forberedt i samarbeid med min leder.

I gjennomgang av sakkyndige vurderinger var jeg opptatt av om PP - tjenesten hadde lagt føringer for at sosial kompetanse skulle være et opplæringsområde i spesialundervisningen eller om den kom med andre innspill til hvordan skolen kunne jobbe med elevens sosiale kompetanse. I gjennomgangen av Individuell opplæringsplan og halvårsrapport for elevene, så jeg etter hvordan utvikling av sosial kompetanse ble vektlagt og tilrettelagt for i spesialundervisningen. Jeg har ikke støttet meg til noen bestemt metodikk i dokumentgjennomgangen, men sett etter om sosial kompetanse er omtalt i dokumentene.

Observasjonene er like lange; de fire første skoletimene inklusivt friminutt for alle barna. For å få et inntrykk av hvordan opplegget til elevene var på skolen, fulgte jeg hver elev en dag på skolen. Intensjonen var å finne og inkludere andre momenter av interesse i datainnsamlingen. På forhånd hadde jeg funnet momenter jeg spesielt ville se etter, slik som tilrettelegging for deltagelse, spesiell metodikk når det gjelder læring av sosiale ferdigheter, de andre elevenes atferd i forhold til fokuseleven eller de voksnes støtte for å påvirke samhandling med andre barn. For å utnytte observasjonsdagen godt, gjennomførte jeg en mer systematisk observasjon. Jeg registrerte antall interaksjoner mellom eleven og andre barn, hvem som tok initiativ til interaksjonen av barna eller om den var initiert av voksne. På en av skolene var det ikke vanlig undervisning. De hadde avlyst en tur på grunn av dårlig vær, og lærer

valgte å la elevene prøve seg på det skolens nye datasystem ”Fronter” i stedet. Det var en stor fordel å ha fulgt elevene og sett hvordan tilretteleggingen var i praksis før intervjuene.

Klasselæreren på en av skolene var sykemeldt. Det ble derfor ikke intervju med henne. Men jeg tror jeg fikk tilstrekkelig innblikk i tilretteleggingen fra assistenten og spesialpedagogen. Jeg hadde valgt ikke å intervjuere rektorer i studien min. Spørsmålet om jeg likevel skulle gjøre det meldte seg underveis, da jeg så hvor stor innvirkning de organisatoriske rammene hadde for personalets muligheter for å tilrettelegge for elevene. Jeg valgte ikke å gjøre det, fordi at på grunn av endringer i skoleledelsen på alle skolene, ville nåværende rektorene ha måttet svare på avgjørelser som var gjort før deres tid.

Intervjuene ble tatt opp på digital stemmeopptaker. Intervjuene tok mellom 50 og 70 minutter. Etterpå ble intervjuene transkribert av meg, og sendt på mail til informantene. Anonymisering av personopplysninger og andre data var da gjort. Jeg gjorde det for å sikre at jeg hadde oppfattet riktig det informantene hadde fortalt. Informantene ble invitert til å kommentere misforståelser og komme med tilføyelser hvis de ønsket det. Jeg fikk ingen svar som endret innholdet i transkriberingene. Intervjuene fikk flere ganger mer preg av felles refleksjon enn av spørsmål og svar, fordi jeg stilte spørsmål som de ikke har tenkt over før.

Når jeg referer fra intervjuene i kasusbeskrivelsene, valgte jeg å markere med kursiv det jeg siterer fra intervjuene, for å markere at det er sitat fra verbale utsagn.

3.6. Analyseopplegg

Gjennom intervjuene, dokumentstudiene og observasjonene samlet jeg en stor mengde informasjon. Jeg bestemte meg for først å bruke informasjonen fra kildene til å beskrive hvert kasus. Framstillingene er grundige, fordi jeg tror at de små detaljene er viktige for leserens forståelse når det gjelder dette temaet. En detaljert beskrivelse kan få fram sammenhengene mellom personer, kasus og kontekster. En slik beskrivelse blir ofte kalt for *thick description* (Geertz 1973, referert i Myklebust 2002:425). I denne delen har jeg ikke gjort noen tolkninger. Jeg har lagt vekt på at

beskrivelsene skal være mest mulig lik med hensyn til oppbygging og presentasjon av hvert kasus, slik at leseren skal kunne ha oversikt og dra egne slutninger underveis og for å gjøre det videre analyseopplegget enklere. Jeg bruker samme oppbygning av kasusbeskrivelsene som ved intervjuene; jeg begynner vidt med rammebetingelser og muligheter for deltakelse og samhandling og fortsetter med å beskrive mer detaljert om arbeidet med den sosiale læringen.

Så sammenfatter jeg funn som dreier seg om forhold i konteksten rundt mine kasus. Resultatet av den strukturerte observasjonen blir presentert her. Jeg forsøker å trekke aktuell kunnskap ut av materialet og sammenligner mellom kasusene der jeg synes det er relevant i forhold til temaet. Til slutt drøfter jeg tilretteleggingen for utvikling av sosial kompetanse både når det gjelder innhold og opplærings situasjoner.

3.5. Etiske overveielser – forskningsetikk og forskerrolle

Vitenskapelig redelighet er sentralt i forskningsetikken. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH, har utarbeidet retningslinjer for etisk forsvarlig forskning (NESH, 2006). I retningslinjene står det at et mål for forskningen kan være å belyse svakstilte gruppers posisjon. Men i forskningen må en sikre at hensynet til alle de personer som er involvert blir ivarettatt. Dette må jeg være bevisst gjennom hele prosjektet. Det er spesielt tre etiske prinsipper for forskning på mennesker (Kvale og Brinckmann 2007:88 – 91).

- *Informert samtykke:* Personene det forskes på har rett til informasjon om hva de er med på. Det ble gitt informasjon til barnas foresatte som ga tillatelse til at jeg undersøkte opplegget rundt barna på skolen. Lærere og assistenter som ble intervjuet, ble gitt informasjon om prosjektet før de ga sitt samtykke om å la seg intervju. Prinsippet om informert samtykke gir informantene rett til å avbryte sin deltakelse om de ønsker det.
- *Konfidensialitet:* I en kasusstudie er det viktig å ta hensyn til at en forsker i et lite miljø, og at informantene kan kjennes igjen. Jeg brukte fiktive data for kommune, skole og navn for å anonymisere eleven og informantene.

- *Konsekvenser for deltakerne:* Forskeren må tenke gjennom konsekvensen for deltakerne i forskningen. De som er med i undersøkelsen min, må få vite – og forstå – hva de er med på. Jeg har ansvar for å behandle informasjon jeg har fått i fortrolighet på en redelig måte. Jeg har ansvar for ikke å publisere informasjon som kan skade informantene i ettertid.

Kvale og Brinckmann påpeker hvor viktig forskerrollen er i den kvalitative forskningsprosessen (2007: 92 – 94). Moralsk ansvarlig forskning er forbundet med forskerens moralske integritet, hans kunnskap, erfaring og ærlighet.

En dimensjon ved forskerrollen som er nærliggende for meg, er spenningsfeltet mellom å være lojal overfor fagfeltet, som omfatter mine medarbeidere i PP – tjenesten og samarbeidspartnere i skolene, og ønsket om å få fram kunnskap om tilretteleggingen for elevene. Jeg har valgt fokuselever som jeg ikke arbeider med selv, for å unngå at jeg skal forske på arbeidet til nære samarbeidspartnere i skolene. Jeg har informert om prosjektet på personalmøter, slik at mine kolleger i PPT skal vite hva jeg gjør når det gjelder saker de arbeider med.

En annen dimensjon ved rollen er ubalanse i maktforhold i forskningsprosessen. På grunn av at jeg arbeider i PP- tjenesten, kan jeg oppfattes som en person som driver kontroll med arbeidet som gjøres på skolene. Det kvalitative intervjuet kan innby til fortrolighet mellom partene, og jeg ønsket å gjennomføre intervjuene på en slik måte at det opplevdes som oppriktig interesse fra min side. Likevel er det en asymmetri mellom rollene som intervjuer og informant, som er farget av min yrkesrolle. Dette måtte jeg være bevisst i prosessen.

3.7. Reliabilitet, validitet og generaliseringsmuligheter

Valideringen eller gyldigheten av forskningen refererer til forskningens kvalitet. Validering som håndverksmessig kvalitet gjelder for hele forskningsprosessen (Kvale og Brinkmann 2009:250 -253). Begrepet intern validitet handler om jeg virkelig kartlegger det jeg ønsker å kartlegge (Fangen 2004: 195). Jeg har redegjort for de metodiske valg jeg har gjort i undersøkelsen min, og håper at det gir et grunnlag for å vurdere gyldigheten av arbeidet. Jeg bruker observasjon, intervju og

samtale i utredning barn i arbeidet mitt i PPT, og mener at jeg derfor har øvelse i håndverket. Måten en spør på, kan ha betydning for gyldigheten. Jeg forsøkte å være bevisst på dette ved å reformulere svar informantene ga, for å sikre at jeg hadde oppfattet riktig. Triangulering av metoder sikrer bedre at sakens ulike aspekt kommer fram. Videre er det en kvalitetskontroll i at informantene har godkjent den skriftlige gjengivelsen av intervjuene. Å transkribere et intervju er en fortolkning av informantenes utsagn. Valideringen ligger i at informanten går god for at utskriften min samsvarer med det han har uttrykt. Dette kalles deltaker eller medlemsvalidering. (Kvale og Brinkmann 2009:186, 221).

Reliabilitet har med forskingsresultatene sin konsistens og troverdighet å gjøre og blir ofte behandla i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale og Brinkmann, 2009:250). Ville en annen forsker kommet fram til de samme konklusjonene på samme empiriske grunnlag? I en kvalitativ studie som min, er det viktig at forskeren synliggjør hvordan han har kommet fram til sine tolkninger, ved å beskrive funn og vise hvordan han mener at disse funn kan forstås i lys av de teorier han har brukt. Jeg kan ikke sikre at en annen forsker ville ha dratt de samme konklusjonene som meg, men jeg kan gi leseren innsikt i hvordan jeg kom fram til mine, og slik sikre undersøkelsens troverdighet (Fangen 2004:208-210). Jeg har jobbet lenge med sterkt funksjonshemmede barn, og drar derfor med meg en forforståelse inn i forskningen som er sterkt preget av mine erfaringer. Jeg har forsøkt å hindre at min egen forforståelse ble styrende, ved stadig å minne meg selv på at den kunne bli det.

I kaseforskning er grad av generalisering avhengig av utvalgsprosedyren som er gjort tidligere i prosessen (Myklebust 2002:429). En målrettet utvelgelse kan sikre at utvalget har de relevante egenskapene en vil studere. Valg av kritiske kasus kan bringe fram mye informasjon som gjelder også andre kasus, og derfor gi generaliseringsmuligheter.

Jeg ønsker å dele den innsikten jeg har fått med andre som har nytte av den for å tilrettelegge bedre for elever med utviklingshemming i skolen. Min studie har bare tre

kasus, og der er derfor begrensede muligheter for generalisering. Men studien min kan gi innspill til andre til å tenke over egen skole og eget arbeid. Stake kaller det for *naturalistisk generalisering*. Ved slik generalisering må leserne selv vurdere om resultatene fra min studie er interessante for de kasus og de sammenhenger de selv er interessert i (Myklebust 2002:435). Generaliseringens gyldighet avhenger også om hvorvidt trekkene som sammenlignes er relevante for den leseren. Det forutsetter en innholdsrik beskrivelse av saken, det som av Geertz ble kalt *thick description*, noe som jeg har vektlagt i kasusbeskrivelsene (Kennedy 1979, referert og omtalt i Kvale og Brinkmann, 2009:267).

4. Mine kasus

4.1. Hanne

Hanne er snart 9 år. Hun går på 3. trinn på Berget barneskole. Skolen har undervisningsrom på ett plan. SFO er i et eget bygg. Uteområdet ligger fint til i naturen. Det er grusbane, områder med lekestativ og husker. Terrenget skaper avgrensede soner, der barn kan være. Hannes klasse bruker for tiden å holde til ved et lekestativ som ligger skjernet ved en bergvegg, der det også er en gresslette og en klatrevegg.

Berget barneskole hadde samme rektor i mer enn 20 år. Skolen har fått ny rektor i år. Skolen har hatt mange elever med funksjonsnedsettelse, og har ord på seg for å ivareta godt barn med spesielle behov. Hanne har hatt samme spesialpedagog og kontaktlærer siden hun begynte på skolen. Assistenten jeg intervjuet har vært sammen med henne siden høsten 2010.

Det er 23 elever i Hannes klasse. Pultene står inntil hverandre i et kvadrat med tre sider og med åpningen mot lærer. Foran pultene står det benker. Bak pultene står stolene til elevene. Elevene starter dagene og timene med å sette seg på pultene med føttene på benkene. Det kalles å samles i klasseringen. Hanne sitter midt på ringen. Hennes arbeidsplass er på et hjørne. Hun har en gutt ved siden av seg og det er plass til assistenten ved siden av, på hjørnet. Hanne har et grupperom disponibelt for enetimer og gruppetimer. Alle gir uttrykk for at det praktiske er godt tilrettelagt.

I den sakkyndige vurderingen som PPT utarbeidet til hun skulle begynne i første klasse, ble det sagt at Hanne hadde utviklet seg fra å være en meget forsiktig jente, til å bli mer sosial og søkende mot andre. Men det var fortsatt en utfordring for henne å komme inn i leken. Hanne kommuniserte i sjuårs alder med en blanding av tegn og verbalt språk. Det verbale språket var i god utvikling. Hanne var i følge barnehabiliteringstjenestens utredning, lett psykisk utviklingshemmet. Hun hadde ikke andre diagnoser etter ICD - 10. Den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen ble konsentrert om sosial utvikling og kompetanse, kommunikative ferdigheter, motoriske ferdigheter og selvhjelpsfunksjoner. Hennes sterke sider var, ifølge PPT, motivasjon

til å jobbe med skolerelaterte oppgaver, hun likte spill og regelleker og hun hadde god konsentrasjon når hun var trygg og visste hva som skal skje. Hanne ville ha utbytte av deler av ordinær undervisning, med god støtte og en del tilpassninger. PPT tilrådte et ressursomfang på 10-12 timer i uka med spesialpedagog og assistent de øvrige skoletimene. Organiseringen måtte til enhver tid tilpasses Hannes behov; noe undervisning i klassen med tilrettelegging og støtte, noe i mindre gruppe og noe i enetimer. Språk, sosial utvikling, motorikk og selvhjelpsfunksjoner burde spesielt vektlegges. PPT understrekte at det burde være ekstra tid til samarbeid. For å gi et godt tilbud til Hanne måtte oppleggene justeres og evalueres regelmessig og assistenten få god veiledning. Samarbeidet med foreldrene burde være tett. Det er ikke utarbeidet ny sakkyndig vurdering etter at Hanne begynte på skolen.

Hanne har individuell opplæringsplan. I plana for skoleåret 2010/ 2011, framgår det at Hanne skal ha det meste av sin undervisning sammen med klassen sin. Hanne har nå 5-6 timer med spesialpedagog i uka. Den spesialpedagogiske hjelpen er i hovedsak konsentrert om fagene norsk og matematikk. Hun følger klassens progresjon i lese- og skriveopplæringen og i matematikk. Kontaktlærer har Hanne 19 timer i uka i klassen. Hanne har to assistenter. Den assistenten som er mest sammen med henne, har henne i 12 skoletimer og noe tid på SFO morgen og ettermiddag.

4.1.1. Hvordan vektlegger skolen sosial kompetanse på skole- og individnivå?

Berget skole har ikke sosiale læreplaner for elevene. På spørsmål om skolen har andre planer som berører psykososialt miljø eller sosial kompetanse, svarer både spesialpedagog og kontaktlærer først nølende, men kommer etter hvert på både mobbeplan og trivselsundersøkelse. Rektor oppsummerer trivselsundersøkelsen for 1.-4. trinn våren 2011 slik på skolens nettside: *Det ser ut til at de aller fleste elevene på 1.-4.trinnet trives godt, har mange venner og at de sjelden blir plaget/ertet.* Både spesialpedagogen og kontaktlæreren forteller at det er mange drøftinger i kollegiet når det gjelder hvordan barn med spesielle behov skal inkluderes og ivaretas på skolen. Spesialpedagogen sier: *Vi diskuterer alltid enkeltelever når vi begynner skoleåret. De*

som har kunnskap om eleven setter fram sine ønsker og behov (...) Alt blir tilrettelagt ut fra behovene som elevene har. Kontaktlæreren nevner også dette:

Det er på en måte ikke bare min elev, men skolen sin elev. Jeg har en følelse av at alle tenker på alle, at det er skolens sine elever. De hører ikke bare til i klassen. Det tenkes helhetlig og det angår alle om en elev ikke har et bra tilbud. Ofte på fellesmøter kommer slike ting opp, at dette fungerer ikke. Da er det alle som legger seg i selen for å finne løsninger for at det barnet skal få det bedre. Det er skolen sin sak (...). Det er veldig fint på den måten.

Hvordan vurderes sosial kompetanse hos Hanne når det gjelder mestring i et lengre tidsperspektiv? Kontaktlæreren sier det slik:

Hun er en jente med masse humor, hun er en blid og fornøyd jente, en jente du blir glad i. Hvis hun kommer på en plass der hun skal ha et arbeid, sammen med likesinnede, vil hun få et godt liv fordi hun er den hun er. Fordi hun har humoren og fordi hun har nyttegjort seg en del kunnskap. Hun kan lese og regne og hun kan bruke PC. Hun har mye med seg som gjør at hun kan fungere sammen med likesinnede, tenker jeg (...). Ja, jeg tenker på de sosiale ferdighetene også.

Kontaktlæreren ser for seg at det kan bli behov for mer fokus på sosial kompetanse med økende alder. Gapet vil bli større mellom Hanne og de andre elevene. Når de begynner mer å ha bestevenninner, når de skal ha den gode samtalen, når de skal dele hemmeligheter. Hun ser for seg både opplæring og veiledning. Om opplæring: (...) så må hun trenes på hvordan hun kommuniserer. Om veiledning: (...) at vi blir på en måte enda mer bevisst enn vi har vært på det sosiale, at hun skal ta kontakt selv, at hun skal melde seg inn i leken, at hun kan gå etter og spørre om hun kan bli med.

Jeg er interessert i hvordan de vurderer rollen til skolens sakkyndige instans, altså PP – tjenesten, i forhold til denne delen av opplæringen. På spørsmål om den Sakkyndige tilrådingen har lagt føringer for Hannes opplæring når det gjelder sosial kompetanse, svarer begge pedagoger benektende på det. Det virker som om den Sakkyndige vurderingen ikke er så langt framme i tankene deres når det gjelder innhold og tilrettelegging. Et av svarene er: *Nei, det står jo bare timer. Det har ikke gått så mye på det sosiale.* Begge gir uttrykk for at det har gått bra sosialt med Hanne til nå og at

de foreløpig ikke har hatt behov for veiledning fra eller samarbeid med PPT når det gjelder denne delen av skoletilbudet.

4.1.2. Deltakelse, spontan samhandling og tilrettelegging for samhandling med andre barn

Hanne deltar i klassen sin det aller meste av skoletida, 19-20 skoletimer pr. uke. Hun er ute sammen med de andre i friminuttene og hun er på SFO. Assistenten mener det er mest spontan samhandling i friminuttene. Men de andre barna er raskere enn henne til å komme inn i lek, forteller hun. Hanne er seinere til å forstå hva de skal gjøre, så de kan gjerne forsvinne fra henne. Men de andre er flinke til å rope på henne, og da blir hun kjempeglad: *Komma da, roper de, og da "fær" ho!* Jeg observerte at Hanne tilbød andre barn hjelp, og at det førte til samhandling. Hanne så svært glad ut og det virket som om hun følte at hun var med. Assistenten kommenterer det slik: *Da følte hun at hun hadde bidratt med noe positivt. At hun greide noe som de kanskje ikke greide, at hun hjalp dem med noe.*

Jeg observerte Hanne på skolen en dag. Hanne fulgte med på hva de andre barna gjorde. Hun var på samme sted som klassekameratene i friminuttet, gikk fra gruppe til gruppe av barn og sto ved siden av dem. Han tok en del initiativ, og fikk respons på dem omtrent halvparten av gangene. Når de andre barna tok kontakt med Hanne, fikk de respons fra henne nesten hver gang. Personalet forteller at Hanne er blitt flinkere til å spørre om hun kan få bli med i de andre barnas lek. Hun kan ha med seg for eksempel "gogos", og kan da ta initiativ til lek med andre barn, også barn som ikke går i hennes klasse. I timene er det ikke så mye spontan samhandling. Plassene til Hanne i klassen er ikke valgt med tanke på samspill med andre barn, men av andre opplæringshensyn.

På spørsmål om hva de tenker om at Hanne deltar i et normalt skolemiljø når det gjelder å lære sosiale ferdigheter, er det forskjellige tanker som kommer fram hos pedagogene. Spesialpedagogen er mest opptatt av det faglige: *Jeg tenker mest faglig jeg. Hun lærer jo litt, hun jo gjør det.* Mens kontaktlærer, som er mest sammen med

henne i klassen, sier at hun tenker at det er *veldig, veldig positivt, hun lærer mye av det, absolutt.*

Det blir tilrettelagt for samhandling med andre barn rundt konkrete aktiviteter. På SFO blir det satt fram materiell og spill. I spill har de valgt barn som hun passer sammen med og som ikke gir opp med en gang. Hanne er flink til å vente på tur og følge reglene i spill. Det er spesialpedagogen og assistenten som samarbeider om å tilrettelegge dette. Assistenten sier at Hanne er med på de aktivitetene som er styrt av voksne. I timene med klassen blir det tilrettelagt for pararbeid og gruppearbeid: *Da er det nettopp for at hun skal kunne kommunisere med den eller dem hun er på gruppe sammen med. Jeg tenker nøye over hvem hun skal være på gruppe med.* I min observasjon i klassen så jeg at Hanne samarbeidet med en annen jente om å finne på substantiv. Kontaktlæreren kommenterer: *Hvis jeg hadde valgt en annen elev, som hun ikke kjente så godt, så hadde hun ikke vært så deltakende som du hørte at hun var. Hun må være trygg på dem.* Det er kontaktlærer som har ansvar for denne tilretteleggingen, men hun rådfører seg med assistenten og spesialpedagogen.

Hanne er ordenselev på lik linje med andre elever. De er da to elever som er ordenselev sammen en uke. De henter melk og frukt, tømmer boss og gjør andre oppgaver. Hun blir bedre kjent med den andre eleven på den måten, men informantene tror ikke at det fører til mer samhandling utenom selve aktiviteten. Jeg spør om Hannes sterke sider er kartlagt med tanke på at hun skal kunne bidra med noe overfor klassen og slik styrke sin sosiale posisjon. Alle informantene forteller om godt kjennskap til Hannes sterke sider, uten at det er fortatt noen målrettet kartlegging av disse. Hanne er en god leser. Lærerne passer på å utnytte det for å framheve Hanne overfor klassen. Hun har også deltatt på opptredener på skolen, der hun leste foran de andre elevene på skolen: *og det var en stor opplevelse* (spesialpedagogen). Hanne er flink til å bidra når de sitter i klasseringen. Spesialpedagogen sier: *Hun er et veldig godt informert barn. Skjer det et jordskjelv, så vet hun om det og kan fortelle om det når hun kommer.* Kontaktlæreren er bevisst på å få fram hennes kunnskap:

Når jeg spurte om det, så rakk hun opp handa. Og hvis det blir repetisjon, passer jeg på at hun enda en gang får vist det hun kan".(...). I og med at hun er

såpass mange timer inne i klassen, så gjør det jo at jeg blir godt kjent med henne. Og jeg tror det er viktig i den sosiale sammenhengen, at selv om hun er annerledes, så får hun faktisk vist at hun er flink på mange områder. De får se og faktisk bli imponert over henne, av hva hun har av faktakunnskaper.

Skolen har valgt ikke å ha egen assistent for Hanne ute i friminuttene. Hanne hadde lett for å gå til assistenten og holde henne i handa tidligere. Hun må nå ta kontakt med de andre barna selv. I skoletimene må hun ha assistent. Assistenten forteller at hun hjelper henne til å være med i samtalene, til og ”pusje på” henne og hjelpe henne til å løse oppgaver. Da jeg observerte i klassen, henvendte noen av elevene seg til assistenten for å spørre om noe som gjaldt Hanne, i stedet for å spørre henne selv. Kontaktlærer mener at de nok må være mer bevisste på at assistenten også hjelper andre elever. For nå er det nok slik at både Hanne og de andre elevene oppfatter assistenten som Hanne ”sin”.

Det er utfordringer når det gjelder å tilrettelegge for samhandling mellom Hanne og de andre barna. I gruppearbeid jobber hun sent, og de andre kan bli lei av å vente på henne. Ingen har sagt noe negativt om å være sammen med henne på gruppearbeid ennå, men assistenten som følger henne, har observert at ikke alle synes det er like greit å være sammen med Hanne i gruppearbeid. Noen av elevene gir uttrykk for det.

Heldigvis er hun ikke så observant til å lese ansiktsuttrykk, i alle fall ikke slik som vi voksne gjør det. Det er jo en fordel for henne på en måte, sier assistenten.

Personalet svarer bekreftende på at samværsformene mellom Hanne og de andre barna endrer seg etter hvert som de blir eldre. Før lekte alle barna seg mer samlet. Nå vokser de andre fra henne. Spesialpedagogen sier: *Hun kan ikke være med i alt de gjør.*

Springe ute og sparke ball, klatre i stativ. Men hun er der. Hun løper etter dem når de skifter aktivitet. Kontaktlæreren har merket seg at en endring har begynt å komme nå.

Hanne kan gjerne tenke seg å leke leker som de andre har vokst fra. Assistenten forteller: *Hanne leser ikke leken slik som de andre barna gjør, hun greier ikke å finne ut hvilken måte leken skal være på. Det er perioder hun ikke har noen å være sammen med, og det gir hun uttrykk for også.* Kontaktlæreren framhever at Hanne kan velge aktivitet selv: *Hun går etter og så observerer hun (...). Jeg ser at hun faktisk har glede av å se på deres lek. Og når hun da velger å gå bort fra det, så har jeg inntrykk*

av at det er selvvalgt. Hannes opplevelse av situasjonen behøver ikke å være negativ. Kontaktlæreren sier: *Jeg tror hun er ganske tilfreds med situasjonen. Selv om de andre springer og hun ikke klarer å henge på, så tror jeg hun er inneforstått med det på en måte.* Spesialpedagogen sier at Hanne forstår hva de andre snakker om, også når de samtaler om andre ting enn det som foregår her og nå. Men hun har ikke de samme erfaringene og klarer ikke å henge med i samtalen. Da prater hun gjerne om dukker eller filmer hun har sett i stedet. Personalet forsøker å kompensere den avstanden de opplever utvikler seg mellom Hanne og de andre elevene, med å ta opp i klassen at alle må få være med i leken og de ikke skal la noen bli stående alene. *Jeg ser at etter slike samtaler er de ekstra påpasselige med å få henne med,* forteller assistenten. Jeg spør henne om de har tenkt på måter å styrke henne på, slik at hun får bedre lekeferdigheter, men svaret er: *Vi har vel ikke egentlig fokusert så mye på det. Det er liksom de andre vi har tenkt på.*

4.1.3. Læring av sosial ferdigheter i klassens ordinære tilbud.

I klassen jobbes det kontinuerlig med sosiale ferdigheter i daglig samvær i samtaler ledet av kontaktlærer. Lærer tar opp det barna er opptatt av når det oppstår, enten når de har meldt behovet eller når lærer observerer en konkret situasjon. Da blir det konkret og lett å gripe fatt i. Hanne klarer å tale sin egen sak i klasseringen når hun opplever noe hun synes er urettferdig. Kontaktlæreren forteller:

Den ringen vi har er veldig bra, for det er lett for dem å komme fram med ting. Hvis det er noe som skjer i friminuttene, så kommer det der, og da får vi nøstet i det med en gang. Og hvis hun har opplevd noe som har vært leit, så sier hun det. Hun kom inn og sa at hun var blitt utestengt, at hun var den eneste som ikke fikk være med. Vi har snakket om at vi ikke kan stenge ut bare en, og da fikk vi en diskusjon om det. Vi legger tilside det faglige og tar det der og da når det kommer opp. (...) Hun er veldig flink, hun husker alt som ble sagt av lærer og bruker det.

Klassen har egne klasseregler som elevene har vært med på å utarbeide. De refererer til dem stadig. Det er de samme forventningene til Hanne om å følge reglene som til de andre elevene. Kontaktlærer tror det er viktig for Hanne at hele gruppens sosiale ferdigheter blir jobbet med på denne måten. *Ja, for hun hører så godt på det som blir sagt til de andre, og får det med seg. Så hun lærer nok en masse av det, ja.*

Informantene mener alle at Hanne lærer sosiale ferdigheter gjennom hele skoledagen, i klassen og i friminuttene. På spørsmål om hvilke sosiale ferdigheter de tenker at Hanne lærer på skolen, ble det nevnt å vente på tur, å vente på andre, å spørre om å få være med i leken, å ta kontakt med andre, å spørre om å få låne av andre hvis hun mangler noe, å låne bort til andre. Hanne kan si at hun er lei seg og når hun føler seg urettferdig behandlet. Hun klarer å sette ord på urettferdig behandling av andre elever, noe hun synes er *helt forferdelig*, forteller spesialpedagogen. Hanne lærer sosiale ferdigheter ved å se hva andre barn gjør. Hun har sett av andre at det er positivt å låne bort ting, sier assistenten. Hvis noen trenger for eksempel en blyantspisser, så vil hun gjerne låne bort sin. Hun lærer gjennom veiledning av voksne, tilbakemeldinger fra andre barn og ved å observere andre.

4.1.4. Rammer rundt individuelt tilrettelegging av Hannes tilbud

På Berget skole er det avsatt ukentlig samarbeidstid for kontaktlærer, spesialpedagog og begge assistenter som arbeider med Hanne. Personalet har ikke vart på så mange kurs eller fått annen kompetanseheving som omhandler opplæring av elever med utviklingshemming.

Foreldrene er med på 4 -5 faste møter om Hannes tilbud i året. Alle informantene forteller om tett kontakt med foreldrene på telefon, SMS og samtaler i forbindelse med henting. Foreldrenes kunnskap om Hannes sosiale kompetanse blir utnyttet i skoletilbudet, ved at de følger opp det foreldrene sier at Hanne har lyst til og er interessert i, sier spesialpedagogen. Det blir ikke satt mål for opplæringen ut fra behov som foreldrene uttrykker, når det gjelder Hannes sosiale ferdigheter. Assistenten forteller at foreldrene opplever at Hanne går mye alene.

Hanne er selv med på en elev/ foreldresamtale i året. Om høsten er det en samtale som har trivsel som hovedtema. Hun omtaler dem hun er sammen med i friminuttene som sine venner. Hanne har ikke uttrykt at det er noe hun ønsker annerledes på disse samtalene. Hanne har fylt ut trivselsundersøkelsen sammen med sine foreldre.

Spesialpedagogen sier: *Hun sier at hun har det så bra. Så vi venter jo på den dagen at hun sier at det ikke er så bra, at de andre ikke vil være sammen med henne.* Det har

kommet fram at Hanne oppfatter at hun ar annerledes enn andre barn på noen måter.

Spesialpedagog forteller:

Hun trekker seg unna, hun ser at hun ikke klarer det, da blir hun lei seg. Bare det å få på seg klærne når hun skal ut. Alle springer og har på seg klærne i farten. Da står hun der og ikke får på seg. For et halvt år siden kom hun og sa: 'Hva er det som er feil med meg? Jeg klarer ikke å få på meg klærne mine. Jeg klarer ikke glidelåsen. Hva er det med meg? Det er noe?' Det var helt forferdelig, det var så trist og sårt. Hun merker at hun ikke henger med, og vil ha en begrunnelse på hvorfor.

Spesialpedagog og kontaktlærer definerer opplæringsmål i den individuelle opplæringsplanen. Foreldrene får se kladden til planen, og godkjenner planen på møtet. Tidligere rektor vært med på møter etter at IOP- en var ferdig, og godkjente den sammen med foreldrene. Spesialpedagog og kontaktlærer evaluerer målene og skriver halvårsrapporten.

Den individuelle opplæringsplanen inneholder mål som berører de sosiale ferdighetene. Hannes kommunikative ferdigheter skal styrkes. Hun skal utvikle bedre uttale og bedre forståelse. Tiltakene skal være samtaler med andre elever i små og store grupper, samt logopedtilbud for å få bedre uttale. Et annet mål er å styrke Hannes samspillsferdigheter. Her er tiltakene å spille spill og å leke med andre barn uten voksenstøtte i friminuttene. Gruppearbeid i timene er også et tiltak. Et annet mål i IOP- en som berører de sosiale ferdighetene, er å øve på av- og påkledning i garderoben for å hjelpe Hanne til å komme seg raskere ut i friminuttene.

Når det gjelder den tilpassede opplæringen forøvrig, er det ikke skriftliggjort mål i en plan for Hanne. Hanne følger klassens opplæringsplan. Kontaktlærer sier at mål for Hanne er at hun skal bli mer selvdreven og jobbe mer på egen hånd. Hun skal bli mer selvstendig i av- og påkledning.

På samarbeidsmøtene evalueres det kontinuerlig hvordan det går med Hanne. De snakker om hva som skjer og hva de bør gjøre. Foreldrene deltar på evalueringsmøter i forbindelse med evaluering av det spesialpedagogiske tilbudet to ganger i året. Evaluering av undervisningen forøvrig legges fram på foreldresamtalene. Jeg spør etter hva som evalueres, hva ser de etter som mål på utvikling av sosial kompetanse

og sosiale ferdigheter. Kontaktlæreren svarer: *Jeg tenker trivsel, vi observerer og snakker sammen.* Spesialpedagogen sier at: *Det er jo assistentene som er mest sammen med henne når hun er sammen med andre elever. De forteller jo alt som skjer og hva som bør gjøres (...). Vi evaluerer hele tiden underveis.* Assistenten sier om evaluering: *Det vi har fokusert mest på er skolen og framgangen faglig. Vi har egentlig ikke snakket så mye om det sosiale. Vi har jo snakket om vanskelige episoder som har skjedd. Men det blir mest fokusert på skolearbeidet når vi sitter på teamene.* Evaluering henger sammen med hvordan mål er definert og bevisstgjort hos dem som jobber med barnet. Hos Hanne har det ikke vært spesielt fokus på sosiale ferdigheter i målarbeidet. Jeg tenker at evalueringen avspeiler dette.

4.1.5. Læring av sosiale ferdigheter – innhold og tilrettelegging

Det brukes ikke noen bestemt metodikk i forhold til å lære sosiale ferdigheter for Hanne. Hun får veiledning underveis i de daglige situasjonene slik som de andre elevene. Modellering skjer i naturlige situasjoner. Det har vært bevisst tilrettelagt for at Hanne skal lære sosiale ferdigheter av andre barn, for eksempel i lek og i stasjonsundervisning. Hanne tar veldig fort etter andre barn, forteller informantene. Spesialpedagogen sier at de voksne prøver å trekke seg litt unna, slik at hun er nødt til heller å spørre naboelever enn voksne, hvis hun lurere på noe. Assistenten forteller også om sosiale situasjoner som er vanskelig for Hanne:

Hun er sosial og hun tar kontakt, men når hun føler at hun ikke får deltakelse i flokken, blir hun lei seg. Da vet hun liksom ikke helt. Det er gjerne da det blir vanskelig for henne. Der skulle hun kanskje blitt hjulpet litt mer, til å forstå at hun skal gå og spørre andre. Vi har jo sagt det da, i friminutt og sånt.

Slik som informantene forteller det, så lærer Hanne sosiale ferdigheter gjennom hele dagen, når hun er sammen med klassen. Jeg spør om Hanne får definerte oppgaver i samarbeid med andre elever, for å komme på sporet av om det er noen spesiell tilrettelegging for sosial læring i arbeidsfellesskapet. Det kommer ikke fram i intervjuene at slik tilrettelegging spesielt er gjort med tanke på sosial læring for Hanne.

Barn med psykisk utviklingshemming kan ha vanskelig for å forstå sosiale signaler hos andre, slik som å tolke kroppsspråk, stemmeleie, ansiktsuttrykk og blikk. Det som Spence kaller ”mikrososiale ferdigheter” (Spence, 1995, referert i Ogden 2001, s. 225). Er det å forstå andres sosiale signaler et opplæringsområde? Kontaktlæreren forteller at dette er et opplæringsområde i klassen:

Vi har ikke sånn som du sikkert tenker på, som ”Steg for Steg”. Ikke annet at vi snakker om.. (...). Da kan vi ta tak i det, hva betyr det, går det an å se på..? De kan komme inn å si at: ’Jeg ville ikke være med på den leken, og så sluttet dem ikke.’ ’Men du sa det ikke?’, spør jeg. For viss de sier fra at de ikke vil, så skal de slutte. Da kan vi si til de som ikke lot eleven bli med: ’Men så du på ansiktet, hvordan var han i ansiktet?’ ’Han så litt lei seg ut’. ’Hva tror dere det betyr da?’ Og så snakker vi om det. I hele klassen i den ringen. Da tar vi det, går det an å se på ansiktet hvordan de har det? Hvordan ser de ut når de er glad, hvordan ser det ut når de er lei seg? Og så er alle med og lager sine fjes ut i fra det da.

Kontaktlæreren forteller at hun nærmest har ”Steg for steg” i ryggmargen. Om Hannes læring i slike situasjoner, sier hun: *Det hun er veldig flink til når vi har samtaler, er at hun ikke sporer av (...) så hun tar nok til seg mye når vi snakker om sosiale ting.* Også i det spesialpedagogiske tilbudet jobbes det med å forstå hva andres ansiktsuttrykk forteller.

Barn med psykisk utviklingshemming kan ha vansker med å forstå hva det er godtatt å gjøre i ulike situasjoner. Får Hanne opplæring i eller veiledning i forhold til hva det er hensiktsmessig å gjøre i ulike sosiale situasjoner? Når det gjelder samarbeidsoppgaver i klassen, sier kontaktlæreren:

Ja, når vi har hatt samarbeidsoppgaver i kunst og håndverk eller i samfunn, snakker vi ofte sammen etterpå hvordan det har gått. Hvordan gikk samarbeidet? Da blir alle spurt og må si noe om det. Og hvis det ikke gikk så bra så blir de spurt om hvorfor, og så kommer de med det. Eller så blir de spurt om hva det var så bra. For eksempel: ’Jo fordi vi bestemte like mye begge to.’ Og da uttaler også hun seg om hvordan samarbeidet gikk.

Jeg spør om hun klarer å sette ord på det: *Ja hun kan faktisk det. Det er jo litt bevisstgjøring på det da, hva som er godt samarbeid.*

Hanne får veiledning i situasjoner der hun kan være umoden og derfor ha en atferd som ikke er helt passende. Hun er umoden i forhold til å endre atferd etter tilsnakk, og spesialpedagogen sier at hun derfor godt kan gjøre det igjen neste dag. Hanne er aldri slem mot andre barn og har heller ikke andre atferdsvansker. Det har derfor ikke vært behov for spesielle tiltak for å endre atferd.

Barn med psykisk utviklingshemming kan ha vansker med å generalisere det de lærer fra en situasjon til en annen. Har informantene strategier for hvordan Hanne kan overføre og ta i bruk sosiale ferdigheter lært i en situasjon til en annen situasjon, for eksempel fra undervisning til andre, mindre styrte situasjoner? Hanne har ifølge informantene ikke generaliseringsproblemer, så dette har ikke vært et tema.

Hos Hanne er også forståelsesvansker med på å gjøre bearbeidingen av følelsesmessige reaksjoner vanskeligere. Har hun voksne støtteperson på skolen som kan hjelpe henne til å bearbeide slike utfordringer? Hanne har hatt samme spesialpedagog og kontaktlærer siden første klasse, så hun kjenner dem godt. Hun er mye sammen med assistentene, og noen av nærpersionene på skolen er nesten alltid tilgjengelig for henne. De tar det som kommer med en gang. Hanne kan bli lei seg og da går hun bort til en av de voksne og sier fra.. Hun har behov for at de har tid til å snakke med henne og trøste henne. Hvis det har skjedd noe veldig spesielt, kontakter de foreldrene på telefon slik at de også kan støtte henne. Hanne har behov for å bearbeide episoder der hun blir lei seg flere ganger, og vil gjerne fortelle det samme til lærer en gang til når hun kommer inn i klassen.

Hanne kan reagere med tilbaketrekking hvis hun føler at hun kommer til kort sosialt, men det er ikke så ofte det skjer. Vanligvis reagerer hun så tydelig at de voksne fanger opp det som hender. De voksne går da inn i situasjonene og hjelper henne til å være med de andre. Tilbaketrekking har også sammenheng med hva de andre barna holder på med. Det blir nevnt at de syns det har vært mer tendens til tilbaketrekking hos Hanne i den senere tiden. Hanne blir veldig glad når hun opplever å være i samhandling med andre barn. Spesielt i situasjoner der hun og en annen jente har hatt det artig eller gått og pratet sammen, da er hun veldig stolt, sier spesialpedagogen. De ser hvor mye mer glad hun er når hun kommer inn fra friminutt der hun har deltatt i

lek og har hatt det artig. De voksne gir henne konkret positiv tilbakemelding på situasjoner der hun lykkes, slik som når hun går bort til barn og spør om å få bli med på oppfordring fra voksne.

4.2. Nora

Nora er snart ni år. Hun går i 3. klasse på Sletta barneskole. Skolen er en eldre bygning i tre etasjer. Noras klasserom ligger i 2. etasje. Nora deler grupperom og spesialpedagogiske timer med en annen elev på samme klassetrinn. Grupperommet ligger i 3. etasje, på andre siden av bygget i forhold til klasserommet. SFO- tilbudet er i 1. etasje i samme bygg.

Skolen ligger i et sentrumsnært område med tett bebyggelse. Uteplassen er en typisk skolegård. På uteplassen er det noen avsatser og lave murer. Aktivitetene er balleker, svingtau, løping, å klatre i klatrestativet. Noen av de mindre barna holder til ved klatrestativene. Eldre jenter sitter på benkene eller går rundt i grupper. Det er ganske mye støy av barnas aktivitet. Skolen har de siste årene hatt en økning av barn med spesielle behov. Dette har ført til utfordringer i forhold til plass og fysisk tilrettelegging i den gamle skolebygningen. Det har de siste tre årene vært flere utskiftninger av rektor. Nåværende rektor har jobbet på skolen siden årsskiftet.

Nora har hatt samme spesialpedagog, klasselærer og assistent siden hun begynte på skolen. Spesialpedagog er definert som kontaktlærer. Nora har et delt tilbud. Hun har 12 timer spesialundervisning i gruppe med en annen elev og 13 timer i klassen. Det er den andre elevens assistent som er sammen med barna i spesialundervisningen. Barna går ikke i samme klasse, men i parallelle klasser på samme trinn. Den assistenten som er definert som hennes, er sammen med henne i klassen og i SFO. Nora er i gruppen de første tre timene og i klassen de neste to timene fire dager i uka. Hun er sammen med klassen hele fredag.

I klassen er det 16 andre elever. Barna sitter både to og to og enkeltvis. Nora sitter ved siden av to jenter, slik at de sitter tre - sammen med pultene inntil hverandre.

Assistenten sitter ved siden av Nora. Grupperommet brukes bare av Nora og den andre eleven (heretter kalt medeleven). Rommet er godt tilrettelagt. Barna sitter ved

siden av hverandre på pulter og stoler fra hjelpemiddelsentralen. Foran pultene har lærer bordet sitt, og tavlen bak seg. De har en datakrok, og en sofa som brukes når de leser.

Nora har Down syndrom. Hun har generelle lærevansker, språkvansker og ekstra utfordringer på det sosiale området, står det i den sakkyndige vurderingen fra PPT som ble utarbeidet til 1. klasse. Nora ble beskrevet som en selvstendig og sosial jente som ville ha kontakt med andre barn og var åpen til nye voksne. Hun gjorde seg bra forstått med talespråk da hun var seks år. Hovedområdet for den spesialpedagogiske hjelpen det siste året i barnehagen hadde vært kommunikasjon og språk, sosial samhandling med andre barn, utvikling av motoriske ferdigheter og å sikre best mulig overgang til skolen. Tilråningen beskrev hennes sterke sider. Gjenfortelling av historier, sang, musikk og drama, tall, telling og tegning. PPT la vekt på at sosial fungering var et sårbart område hos Nora. De skrev at hun kunne være pågående og uforutsigbar i sine kontaktforsøk. Hun trengte både tilrettelegging, støtte og veiledning i sosiale situasjoner. PPT vurderte at Nora ville ha utbytte av deler av ordinær undervisning, med god støtte og en del tilpassninger. PPT tilrådte et ressursomfang på 11-12 timer i uka med spesialpedagog og assistent i de øvrige skoletimene. Organiseringen måtte til enhver tid tilpasses Noras behov: Klasse, gruppe og individuell undervisning etter behov. For å få til dette uten at det skulle bli uoversiktlig for Nora burde skolen ha en "base" for henne i tillegg til klasserommet. Språk, sosial utvikling, selvhjelpsfunksjoner og mestringsopplevelser burde spesielt vektlegges. PPT understrekte at det burde være ekstra tid til samarbeid. For å gi et godt tilbud til Nora, måtte oppleggene justeres og evalueres regelmessig og assistenten måtte få god veiledning. Samarbeidet med foreldrene burde være tett. Det er ikke utarbeidet ny sakkyndig vurdering etter at Nora begynte på skolen.

Nora har individuell opplæringsplan. I planen for skoleåret 2010/ 2011, framgår det at Nora skal ha om lag halvparten av sin undervisning som spesialpedagogisk tilbud sammen med medeleven. Denne hjelpen er i hovedsak konsentrert om fagene norsk, matematikk og noe engelsk. Den spesialpedagogiske hjelpen knyttes til klassens

undervisning, ved at årsplan for 3. trinn følges. Nora har egen assistent i klassen. Hun veileder og legger til rette for henne i timene.

4.2.1. Hvordan vektlegger skolen sosial kompetanse på skole og individnivå?

Skolens motto er: "*Vi leker – vi trives – vi lærer*". Klasselærer forteller at de hele tiden jobber for at alle skal være snille med hverandre, være mot andre slik de vil at andre skal være mot seg, at de ikke skal gjøre igjen på noen måte når andre ikke er greie. Skolen har mobbeplan og en rekke tiltak innlemmet i den, slik som trivselsundersøkelse, trivselskveld og elevsamtaler. Skolen har ikke egne sosiale læreplaner for elevene på skole, klasse eller individnivå.

Skolen følger programmene *Steg - for - Steg* i 1.-7 trinn og *Zippys venner*, som er bare for førsteklassene. Steg for Steg har som mål å gi barn mulighet til å lære og å trene på sosiale ferdigheter og øke sin sosiale kompetanse (Special - pædagogisk forlag, Norge, u.å.). Zippys venner er et forebyggende program som skal lære barn å mestre dagliglivets utfordringer på en bedre måte, ved å gi barna redskaper til å gjenkjenne følelser, snakke om følelser og håndtere følelsene (Psykisk helse i skolen, u.å.).

Hvordan vektlegger Noras pedagoger utvikling av sosial kompetanse hos Nora og hvordan ser de på PP- tjenesten rolle når det gjelder denne delen av skoletilbudet? Når jeg spør om de opplever at den sakkyndige vurderingen har gitt innspill eller råd når det gjelder arbeidet med Noras sosiale kompetanse, er svarene uklare. Klasselæreren svarer: *De gjør jo det, litegranne*. Spesialpedagogen sier at: *Nei, vet du, jeg har kjørt veldig på egen hånd jeg*. Klasselæreren deltar ikke i det spesialpedagogiske arbeidet, og møter derfor ikke PP- tjenesten. Spesialpedagogen har ikke etterspurt råd fra PPT når det gjelder arbeidet med Nora.

Jeg stiller pedagogene noen spørsmål om hvordan de vurderer sosial kompetanse i forhold til skolefag, når det gjelder mestringskompetanse sett i et livsløpsperspektiv. Klasselæreren sier:

Jeg tenker på hva hun trenger og ikke trenger, ja, for hun har ikke forutsetninger til å lære seg det som alle de andre kan. Hun trenger å lære seg hvordan hun skal være i forhold til andre. Hun trenger å lære seg å bruke penger og det er veldig greit at hun kan lese, og klare sånne ting.

Spesialpedagogen sier om måleasetningen at skolen skal bidra til å gi barna sosial mestringskompetanse som voksne:

Jeg tror det er viktig å normalisere dem mest mulig, jeg. At hun er en del av SFO, der hun leker med andre, spiller et spill, er fysisk aktiv og deltar i samspill. (...) å kunne oppføre seg i klasserommet, å kunne oppføre seg når en går ut, å kunne snakke med andre mennesker på en høflig og fin måte og å lære seg kjørereglene i sosialt samspill med både voksne og barn. Det er en del av hverdagen vår det.

4.2.2. Deltakelse, spontan samhandling og tilrettelegging for samhandling med andre barn

Nora og medeleven har et nært forhold. Barna er i dialog og samhandling hele tiden. Assistenten ser at Nora prøver å få innpass hos de andre barna i klassen. Hun liker godt å leke sisten. Hun er mye alene. Men det ser ut som hun trives. Alle informantene forteller at Nora har en uheldig måte å søke kontakt med andre barn på. Nora kan ta kontakt ved å ta tak i andre barn og holde fast rundt dem. Hun virker litt voldsom, og mindre barn blir redd henne. Klassekamerater og eldre barn, synes det er morsomt å få henne til å løpe etter seg. Klasselæreren sier det slik:

Vi prøver å snakke litt om hvordan de skal være i forhold til henne, for det er veldig artig å tøyse med henne, springe unna henne når hun springer etter dem, og da blir det i hvert fall artig å springe etter henne. Den "ta – leken", den er populær. Og den prøver vi og få bort, at de skal slutte å narre henne på den måten. De synes det er artig, og så blir de lei etter hvert og så forstår ikke hun at de blir lei, og så blir det et mas av det. Så det jobber vi veldig med, å få de andre til å forstå at de må leke ordentlig med henne.

Også jeg så at Nora tok kontakt på en uheldig måte. Noen ganger fører hennes kontakt til at hun kommer i samspill med de andre barna, men etter en stund går

samhandlingen over til ikke å være positiv lenger. Jeg observerte at de voksne virket å være usikre på hvordan de skulle forholde seg til denne atferden hos Nora. Det er trolig vanskelig både for voksne og barn å sette grenser for henne, fordi det hun gjør kan føre både til positiv og negativ respons hos medelvene.

Den dagen jeg observerte Nora, så jeg at hun tok kontakt med de andre barna langt oftere enn de tar kontakt med henne. Hun fikk respons fra de andre barna de fleste gangene hun tok kontakt, men kontakten førte sjelden til samhandling over litt tid.

Jeg observerte Nora i en time. De skulle skrive i boka si. Nora satt ved de to jentene på den ene sida og med assistenten på andre sida. Gutten foran snudde seg til henne og kommenterte noe. Nabojenten sa til assistenten at Nora er flink til å skrive. Hun hørte litt på at Nora leste, lente seg mot Nora, de så på hverandre. Så snudde hun seg til jenta på den andre sida. Det var ikke annen kommunikasjon med elever i løpet av arbeidsøkten.

Jeg er interessert i hva pedagogene tenker om at Nora deltar i et normalt skolemiljø, når det gjelder læring av sosial ferdigheter. Begge framhever her at Nora lærer sosiale ferdigheter både av medelever på skolen og søsken hjemme. Klasselæreren reflekterer over fordelene ved å gå på en vanlig klasse i stedet for et enda mer spesialisert tilbud: *Ja, hun er såpass sterk at hun har veldig nytte av å gå på en skole som dette, for jeg tror ikke det er så lett å lære disse ferdighetene [på et spesialtilbud], det spørs hvilke tilfeller, hvilke barn, det er rundt henne.*

På SFO er det tilrettelagte aktiviteter som fører til samhandling mellom Nora og andre barn. De har sangleker og dansestund. Assistenten forteller: *Det liker hun veldig godt. Da har vi sangleker. Da er hun veldig sosial. Mye sammen med andre og de andre byr henne opp og hun får by opp dem hun har lyst til å være sammen med.* Nora er med i kor i skoletida, annenhver fredag for elever fra 1 – 4 klasse. Da oppfører hun seg eksemplarisk, ifølge assistenten.

I klassen forsøker klasselæreren å få til samhandling mellom Nora og andre barn i arbeidet med fagene, men det er ikke alltid så enkelt å få det til. Nora er veldig deltakende i gym, også i kunst og håndverk er det lettere å få til samhandling enn i de

andre fagene. Assistenten forteller at i arbeidet med fagene, er det mest hun og Nora som jobber sammen. Jeg spør henne om hvem det er som har ansvar for å tilrettelegge for samhandling med andre barn i timene sammen med klassen:

Det er vel mitt ansvar det, antakelig nok, jeg har ikke fått noen spesifikk beskjed om det. Men jeg prøver i alle fall å integrere henne og motivere henne til å være med på det meste. Det vi føler at hun greier da. (...) Jeg tenker meg det slik at hovedoppgaven hennes er å være inne i klassen, om hun ikke får gjøre akkurat de samme oppgavene som de andre, så får hun være sammen med de andre.

På spesialgruppen er det godt tilrettelagt for samhandling med medeleven. Nora og medeleven har en stadig pågående kontakt og dialog. Begge er like aktive. Samspillet er godt. Jeg observerte at de klarer å løse små konflikter selv. I timene hadde de korte økter med varierte oppgaver, de samtaler, samarbeider, dramatiserer, leser og synger. Også i friminuttene var de mye sammen, medeleven kom og hentet henne utenfor klasserommet når de skulle ut. Da Nora og medeleven gikk sammen til og fra SFO, var det ikke i kontakt med andre barn som går i gangene. Nora var blid, positiv, veloppdragen, hadde mange gode sosiale ferdigheter i spesialgruppen. Jeg så ikke at disse ferdighetene kom like godt fram i klassen og i friminuttene. Noras spesialpedagog har mange tanker å formidle når det gjelder Noras og medelevens sosiale kompetanse i det spesialpedagogiske tilbudet:

De respekterer hverandre og lytter til hverandre. (...) Det er dialog rett og slett på alle nivå. (...) De er både empatisk, høflige og veloppdragne. De er veltilpassa i den situasjonen. (...) For de er suverene der, de er rett og slett hyggelige mennesker å være sammen med.

Er Noras sterke sider kartlagt med tanke på å utnytte disse for å styrke hennes sosiale posisjon overfor andre barn? Klasselæreren er usikker på hva som er kartlagt, for hun har ikke hovedansvaret for Nora, men hun vet jo likevel noe om hva Nora er flink til, sier hun. Hvis Nora har jobbet bra, så prøver hun å trekke det fram i klassen. Nora er flink til å lese, så hun leser ofte høyt, noe som alle informantene framhever. Spesialpedagogen nevner at Nora er med på sosiale ”ikkefaglige” aktiviteter, som at hun synger godt og synger i kor, at hun har lest høyt på felles samlingsstunder på skolen. Det kommer ikke fram i intervjuene at hennes sterke sider er kartlagt spesielt med formål å heve hennes sosiale posisjon.

Informantene forteller om mange utfordringer når det gjelder å tilrettelegge for at Nora kan delta sammen med andre barn i skoletilbudet. Klasselæreren nevner utfordringer med Noras atferd i klassen som gjør at de andre barna kan bli litt slitne av henne. Nora kan prøve å snakke med de andre barna, men de er ikke så ivrige på å snakke med henne, slik at dialogen stopper opp. Klasselæreren påpeker Nora og medeleven leker alene sammen inne på SFO i friminuttene, og at Nora derfor er for lite ute i friminuttene sammen med de andre elevene. Å få leke inne kan bli brukt for å motivere dem til å jobbe i timene. Men det blir en sperre i forhold til å utnytte friminuttene bedre til mer deltakelse sammen med andre barn. Assistenten framhever igjen behovet for felles planleggingstid: (...) *hvis jeg skulle fått vært med å integrere henne enda bedre, så tror jeg at jeg skulle ha hatt mer tid til å forberede det sammen med lærer*, sier hun.

Har samværsformen mellom Nora og de andre barna endret seg etter hvert som de har blitt eldre? Spesialpedagogen mener at det er en bedring over tid i forhold til den pågående atferden, men at det fortsatt oppleves som voldsomt av mange elever. Men Nora er en veldig sosial jente som har utviklet seg positivt. Kontaktlæreren mener at barna var mer jevne på lek de første åra, men at spriket nå blir større. Ifølge assistenten har det ikke vært så mye mer lek mellom Nora og de andre barna før heller. Fangeleken har hun hatt hele tiden, men mindre voldsom nå enn før. De andre barna tilpasser seg også litt til henne, de er ikke helt slik som de vanligvis er når de er sammen med henne. Det er ikke utarbeidet noen regler eller instruksjoner for hvordan de voksne skal støtte Nora til deltakelse og samhandling med andre barn.

4.2.3. Læring av sosial ferdigheter i klassens ordinære tilbud.

I klassen jobber de kontinuerlig med barnas sosiale ferdigheter. Lærer har klare forventninger til barnas atferd. Klassen følger opplegget i *Steg for steg* i perioder gjennom året, og det er Nora med på. Skolen har et opplegg som heter *Hemmelig venn*. Elevene i Noras klasse trekker en lapp hver mandag der navnet på ukas hemmelige venn står. De skal gjøre noe positivt overfor den de trekker i løpet av uka. På fredag skal det avsløres hvem vennen var. Men Nora har problemer med å huske

hvem som er den ”hemmelige vennen”. Hun er ikke ute i alle friminuttene, slik at de andre elevene glemmer å oppsøke henne.

Klassen har utarbeidet klasseregler som også Nora har vært med å lage. Klassereglene inneholder regler som å rekke opp handa hvis de skal si noe, eller spørre om å få fylle vannflaska. Det skal være arbeidsro og de skal ta hensyn til hverandre. Hvis det skjer noe ute som de ikke klarer å ordne opp i selv, skal de ta kontakt med en voksen. Det er de samme forventningene til Nora om å følge reglene som til resten av klasse. I klassen tar de stadig vekk opp det som skjer ute i friminuttene, og har mange samtaler rundt dette. Klasselærer tror det er viktig for Nora at hele gruppens sosiale ferdigheter blir jobbet med på en slik måte. Hun sier:

Lettere for henne å forstå det, tenker jeg, hvis vi jobber med det i hele klasse. Og tar opp når det er ting som skjer, slik at det hele tiden er gode eksempler på det som er nærliggende. Slik som i steg for steg så er det mye bildeplansjer som vi skal se på og snakke om. Men tar vi opp ting som skjer i friminuttet, så angår det medelever av henne, og jeg tror det er veldig nyttig for henne det.

Assistenten bekrefter at Nora fanger opp det som klassen samtaler om:

Ja, hun ser jo og hører selv da, hvordan det skal være. Og når vi er ferdig med dagen, og kommer på SFO, da vil hun leke skole selv. Og ta tar hun fram alt som klasselærer har sagt. Om hun har vært sint, at de skal følge med. Ja, så er det noe nytt nå, at dem skriver opp på tavla når de ikke hører etter, så hun er nok veldig bevisst på hvordan det – atmosfæren og sånt inne i klasserommet.

Sosiale ferdigheter Nora lærer på skolen, nevnt av klasselærer og assistent, er ferdigheter som å hilse, stå i kø, være grei og snill mot hverandre, at alle skal få være med. De andre barna motiveres til å inkludere Nora på samme måte som de motiveres til å inkludere andre barn. De får beskjed om at alle skal være med i leken, de skal ikke stenge ut noen.

4.2.4. Rammer rundt individuell tilrettelegging av Noras tilbud

Sletta barneskole har ikke avsatt tid til samarbeid mellom klasselærer, spesialpedagog og assistenter, noe som blir framhevet som et savn hos informantene. Klasselæreren og spesialpedagogen har trinntid, der det er mulig å legge inn samarbeidstid. Men spesialpedagogen forteller at hun er vant til å jobbe svært selvstendig med Noras

spesialpedagogiske tilbud. Assistenten (min informant) som er sammen med Nora i klassen og på SFO er ikke med på noen planleggingsmøter. Hun sier: ”*Som sagt har vi ingen tid til samarbeid. Men hvis det skjer noe spesielt kan jeg selvsagt gå både til spesialpedagogen og klasselæreren. Men det blir litt i full fart, i forbifarten. Så du får ikke satt deg ned i fred og ro og diskutere.*” Assistenten gir uttrykk for at det er vanskelig å ha et målrettet samarbeid om det som berører sosial kompetanse på grunn av manglende samarbeidstid i flere sammenhenger underveis i intervjuet.

Klasselæreren og spesialpedagogen henviser begge til timeplantekniske utfordringer når det gjelder å få til planleggingstid. De henviser også til utfordringen skolen har fått med et økende antall elever som har spesielle behov. Klasselæreren sier:

I forhold til spesialpedagogen som er kontaktlærer og meg, har vi trinn tid, der vi har mulighet til å samarbeide om henne. Vi må også ha samarbeidstid med assistentene, og det er ikke like lett og få til. For når vi har samarbeidstid, så er de på SFO.(...) For alle skal samarbeide med sin assistent, og skal vi få til det, så er det ikke så mange assistenter igjen.

Det kommer fram i løpet av samtalen med klasselæreren at den nye rektoren har tatt grep for å organisere planleggingstid mellom assistenter og pedagoger neste skoleår, når det gjelder barn som har assistenthjelp i skolen. Når det gjelder muligheter for kompetanseheving, har spesialpedagogen deltatt på kurs om Downs syndrom. Det nevnes ikke andre kurs eller kompetanseheving som har relevans for temaet i denne oppgaven.

Foreldrene er med på klassens foreldremøter, men har ikke kontakt med klasselæreren utenom disse. Spesialpedagogen har foreldresamtaler, da det er hun som er kontaktlærer. Det er IOP- møter i forbindelse med det spesialpedagogiske tilbudet. Spesialpedagogen har daglig kontakt med foreldrene gjennom kontaktboka til Nora. Ellers sender de meldinger og tar telefoner. Spesialpedagogen betegner kontakten som svært tett. Også assistenten har nær kontakt med foreldrene. De tar kontakt med henne direkte om det er noe som må formidles til Nora, beskjeder eller forberedelse på at planene endres for ettermiddagen.

Spesialpedagogen forteller at foreldrene ikke har uttrykt noen ønsker i forhold til læring av sosiale ferdigheter. Dette mener spesialpedagogen er fordi Nora er en

veltilpasset jente og at foreldrene ikke opplever problemer på hjemmebane. I intervjuene med informantene kommer det fram at foreldrene har formidlet at de ønsker at Nora skal være mer inkludert i klassen og kanskje på den måten lære bedre å være sammen med andre og kanskje få flere venner.

Det blir tilrettelagt for Noras brukermedvirkning gjennom elevsamtaler og trivselsundersøkelsen. Spesialpedagogen intervjuer Nora før foreldresamtalene, og så legger hun det Nora har sagt fram for foreldrene på møtet. Nora svarer at hun har det bra, det er kjekt i gruppa og kjekt i klassen. Noen har vært ekle før, men det er det blitt mindre av. Nora deltar i trivselsundersøkelsen på skolen. Spesialpedagogen hjelper henne med å lese spørsmålene og så krysser hun av på svaralternativene. Nora gir lite uttrykk for at noe skulle vært annerledes. Også klasselæreren svarer at Nora ikke har gitt uttrykk for sosiale behov som har ført til tiltak på skolen.

Det er spesialpedagogen som sammen med foreldrene utformer den individuelle opplæringsplanen. Jeg spør om det er definert mål for sosial kompetanse for Nora. Klasselæreren mener at det nok er mål i IOP- en om det. Assistenten har ikke sett noen plan eller hørt noe om det, men regner med at det er de samme mål for Nora når det gjelder dette området som for andre elever på skolen. I IOP- en er det målet som berøres sosial kompetanse, mål om å utvide ordforrådet gjennom ”eget dagligliv/ bilder/ begreper/ og samtale.” Både spesialpedagogen og klasselæreren er ellers klar på at de følger de nasjonale læreplanene og har egne planer for sitt arbeid, og at sosial kompetanse inngår her. Spesialpedagogen framhever den sosiale funksjonen på gruppa og at målet er ellers at Nora skal bli mest mulig tilpasset i situasjonen på skolen, både med barn og voksne. Det er ikke andre skriftlige planer med individuelle mål for Nora enn IOP.

Hvordan evalueres Noras sosiale utvikling? Klasselærer sier at de evaluerer det de ser, både i forhold til det sosiale og det faglige. Hun har samtale med spesialpedagog før foreldresamtaler. Spesialpedagog sier at de evaluerer dette hele tida, men jeg får ikke konkrete svar på hvordan denne delen av Noras utvikling evalueres. Assistent er ikke med på noen formell evaluering av Noras tilbud. Jeg spør henne hva hun ville ha sagt

om Noras sosiale ferdigheter og hennes opplevelse av å være inkludert, hvis hun hadde vært med å evaluere. Hun svarer:

Jeg tror at hun får være med å delta på mange sosiale aktiviteter og hun har mange sosiale ferdigheter og det virker som hun er fornøyd. Vi prøver ikke å legge lista høgre enn at hun klarer å nå den. Og jeg mener at hun har framgang på det.

4.2.5. Læring av sosiale ferdigheter - innhold og tilrettelegging.

Informantene synes det foregår mye sosial læring både i det spesialpedagogiske tilbudet og når hun er sammen med klassen og andre barn. Klasselæreren sier:

Det meste av den foregår jo i friminuttene inne i klassen. For når hun er på gruppen er hun bare sammen med medeleven. Der har hun masse sosial læring. Kanskje like mye der faktisk, men den blir på to forskjellige måter.”

Assistenten mener Nora får mest øvelse på sosiale ferdigheter når voksne styrer aktivitetene. Jeg spør om det fungerer best når de voksne tilrettelegger. Hun svarer: *Ja, jeg tror nesten det, skal det bli noe læring ut av det. For da er hun med i gruppa, ellers går de vel mest rundt henne (...).*

Nora får definerte samarbeidsoppgaver når hun er ordenselev. Men oppgavene må tilrettelegges spesielt, fordi hun utfører dem så sent. Nora deltar i gruppearbeid og pararbeid, med støtte av assistent. Oppgavene er ikke spesielt tilrettelagt eller valgt ut for henne, og assistenten gir uttrykk for at det er vanskelig for Nora å bidra, så hun visker svarene til henne. Klasselæreren mener at elevene blir bedre kjent ved at de samarbeider, men det fører ikke til mer samhandling utenom selve aktiviteten.

Blir det tilrettelagt for at andre elever kan være modeller for henne når det gjelder å lære sosial ferdigheter? Det er ikke bevisst tilrettelegging for modellering, men Nora ser jo hvordan de andre gjør det i samarbeidsoppgaver og gruppearbeid, mener klasselæreren.

Er det å forstå andres sosiale signaler et opplæringsområde? I klassesammenheng er dette et tema innenfor *Steg for steg*. I konkrete situasjoner veileder klasselærer henne

til å forstå de andres ansiktsuttrykk når de sier *slutt!* og trekker seg unna henne. Assistenten mener at hun forstår ansiktsuttrykkene, men at hun likevel noen ganger har vansker med å regulere atferden sin i forhold til det de andre uttrykker.

Som mange barn med psykisk utviklingshemming har Nora vansker med å forstå hva det er godtatt å gjøre i noen situasjoner. Får Nora opplæring i eller veiledning i forhold til hva det er hensiktsmessig å gjøre i ulike sosiale situasjoner? Informantene gir uttrykk for at hun får det. Det dreier seg om verbal veiledning og oppfrisking av regler. Når det gjelder å holde fast andre barn, må de ofte ta henne bort tilslutt, fordi hun ikke forstår eller tar hensyn til at de andre ikke syns det er kjekt. Det er vansker med en konsekvent gjennomføring av tiltak når det gjelder fangelek og holding, da denne atferden, som tidligere nevnt, kan være både positiv og negativ. Klasselæreren sier:

Vi som er tettest på henne har snakket mye om hvordan vi skal gjøre det, så jeg tror nok at de fleste av oss gjør det. Men så blir det litt i grenseland av og til, for det er enkelte som lar henne holde på en stund - at det er artig en liten stund og plutselig er det ikke artig lenger. Det er noe med ikke å gripe inn for tidlig og la den andre være med på leken. Vi må observere om det er en lek og gripe inn hvis det ikke er en lek lenger.

Det er ikke nedskrevne retningslinjer for hvordan personalet skal håndtere denne atferden, eller noen annen systematisk tilnærming til det.

Har informantene strategier for hvordan Nora kan overføre og ta i bruk sosiale ferdigheter lært i en situasjon til en annen situasjon? Jeg trekker fram de gode sosiale ferdighetene hun har på den spesialpedagogiske gruppa, blant annet når det gjelder samarbeidsferdigheter og dialogferdigheter. Det kommer fram at pedagogene ikke har drøftet eller utarbeidet strategier for å hjelpe henne til å generalisere eller ta i bruk sosiale ferdigheter i flere situasjoner. Klasselærer vet ikke helt hva hun skal svare på dette spørsmålet. Spesialpedagog mener at om Nora selv klarer å gjøre de erfaringene de har fra spesialtilbudet til en del av seg, og bruke dem videre i hverdagen med klassen og de andre, så har hun kommet kjempelangt. Men det er, som hun sier, dessverre en del av livets skole at de andre barna velger hverandre, at Nora kan bli avvist og skuffet.

Har Nora voksne støttepersoner på skolen som kan hjelpe henne til å bearbeide følelsesmessige utfordringer? Begge pedagogene framhever assistentenes rolle som støttepersoner for Nora, både hennes og medelevens assistent. Assistenten sier: *Det er jo jeg som er støttepersonen*, og forteller hvordan hun hjelper Nora med å takle forandringer og skuffelse når planer endres. Nora har ikke gitt uttrykk for at hun føler seg alene overfor assistenten. Hun reagerer heller ikke med tilbaketrekking på å komme til kort sosialt.

De voksne mener alle at de gir Nora tydelig tilbakemelding og ros på ønsket sosial atferd. De to voksne som er sammen med Nora i klassen, forteller om en jente som stråler når hun får ros og når hun føler seg flink: *(...) hun blir litt rakere i ryggen og har et smil om munnen* (klasselærer). Når det gjelder om ønsket sosial atferd fører til mer positiv oppmerksomhet fra andre elever, mener spesialpedagogen at det gjør det sikkert. Men når klasselæreren svarer på spørsmålet, bekrefter hun ikke det. Det er vel helst når det er noe negativt at hun får oppmerksomhet, mener hun. Assistenten sier:

Det er et vanskelig spørsmål, det har med samhandlinga med andre barn å gjøre. Hvis de ser [noe] så sier de at hun er flink til å lese, flink til å skrive. Hvis de ser konkrete ting hun gjør, så skryter de av henne. Det er av det faglige, ikke av den sosiale biten.

4.3. Ole

Ole er 11 år. Han går i 5. klasse på Skogen barneskole. Skolen ligger fint til i terrenget. Det er en stor grusbane med forballmål og det er et skogsområde ved banen. Det er basket - kurv på veggen, sandkasse og benker. Skolen har undervisningsrom på ett plan, og SFO i den ene enden av bygget.

Ole går i en klasse med 10 elever. Pultene står på tre rekker, to og to sammen. Ole sitter bakerst på en rekke sammen med assistenten. I hjørnet står det benker stilt opp som et amfi. Elevene har morgensamling der hver dag. Ole forteller om hva han har opplevd eller er opptatt av. Han har en dagbok der assistenten og foreldrene har limt inn foto, slik at det blir enklere for han å fortelle. Ole har baserom i nærheten av klasserommet. Rommet er møblert slik at det er tydelig hva som skal gjøres hvor.

Materialet er ordnet i skuffer og skap som er merket med grafiske symboler. Han har kurvsystem for arbeidsoppgavene, slik at materialet ligger klart i merkede kurver. Rommet er møblert og materialet strukturert etter prinsipper fra TEACCH - metodikken.

Assistenten og Ole går hver dag til baserommet hans for å sette opp symboler for aktiviteter og timer på dagsplana. Hver ny time starter på baserommet. Ole tar ned symbolet for arbeidsøkten som skal starte og finner fram materiellet som spesialpedagog har gjort klart. Så går han til klassen sin eller han blir på baserommet. Noen av timene Ole har med spesialpedagog er i gruppe sammen med et annet barn som har spesialpedagogisk hjelp eller sammen med elever fra klassen som er med etter tur. Han er sammen med andre barn i noe over halvparten av de 30 skoletimene han har i uka. Ole har SFO – tilbud.

Ole har to menn som sine nærmeste voksne personer på skolen. Assistenten har fulgt han siden han gikk i barnehagen. Spesialpedagogen har vært sammen med Ole i tre år. Begge mennene er støttekontakter for han på fritida, der assistenten har hoveddelen av tiden. En kvinnelig assistent har noen timer med han i år, og han har kvinnelig kontaktlærer. Skolen har de senere årene blitt omorganisert når det gjelder ledelse, og har ny leder i år.

Ole har diagnosene lett psykisk utviklingshemming og atypisk autisme. I den sakkyndige vurderingen som ble utarbeidet før Ole begynte i 1. klasse, sto det at Ole hadde vansker med atferdsregulering og at han hadde behov for mye oversikt og struktur rundt seg for ikke å bli urolig og uorganisert. Han var en kraftfull gutt som sto i fare for å utvikle negative atferdstrategier. Hans sterke sider var at han var glad i fysisk aktivitet og turer i naturen. Han likte godt å være sammen med andre barn, og kunne delta i rollelek med støtte av voksne. Den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen hadde vektlagt områdene kommunikasjon og språk, selvstendighet, sosiale ferdigheter og lek. PPT anbefalte at Ole skulle ha sitt eget rom på skolen og at undervisningen måtte tilrettelegges med utgangspunkt i hans behov. Det måtte tilrettelegges for møtepunkt med andre elever, sto det videre. På sikt kunne Ole delta i klasseundervisning. PPT tilrødde et ressursomfang på 12 timer med spesialpedagog

og at han skulle dekkes opp av assistent i resten av skoletimene. PPT tilrådte at opplæringen spesielt burde vektlegge begrepsutvikling og talespråk, gode rammer og god struktur i tilbudet, visuell støtte, og møtepunkt mellom Ole og medelevene. Det er ikke utarbeidet ny sakkyndig vurdering etter at Ole begynte på skolen.

Ole har individuell opplæringsplan. I den individuelle opplæringsplana står det at Ole er en sosial gutt om liker å være sammen med andre barn. Han er flink til å imitere og til å ta etter andre i nye situasjoner. Han er glad i gruppelek, som ulike former for ballek, og han er interessert i dyr og friluftaktiviteter. Ole har 12 timer med spesialpedagog, de fleste timene er på baserommet. Spesialundervisningen kalles egentrening og er konsentrert om kommunikasjon, språk og begrepsutvikling, om selvhjelpferdigheter og sosiale ferdigheter. Delmål under sosiale ferdigheter er å være en del av barnegruppen, å jobbe rolig med en aktivitet i en gitt tid og reduksjon av negativ og avvikende atferd. IOP- en viser til metodikk som brukes for å øke hans sosiale ferdigheter.

Ole er sammen med klassen i gym, kunst og håndverk, musikk og norsk og mattetimer. Av IOP- en framgår det at Ole har eget tilpasset undervisningsopplegg som assistentene bruker sammen med han i klassen. Det er spesialpedagogen som forbereder de tilpassede oppgavene i fagene som han skal utføre selvstendig i klasserommet. En del av IOP er en plan for tilpasset opplæringen innen det ordinære opplæringstilbudet. Planen for tilpasset undervisning beskriver tilrettelegging som er nødvendig for at han skal delta i barnegruppen, og hvilken voksenstøtte han trenger for å delta.

4.3.1. Hvordan vektlegger skolen sosial kompetanse på skole og individnivå?

Skogen barneskole har utarbeidet mobbeplan i løpet av dette skoleåret. De har et årshjul med faste fellesaktiviteter, slik som ski og skøytedag, aktivitetsdag og høsten. Det er personalmøter hver uke, der aktuelle tema som handler om barn med spesiell behov kan tas opp. Når det skal være arrangementer på skolen, planlegger de der hvordan barn med spesielle behov kan inkluderes og ivaretas. Skolen følger ikke noe

program for sosial læring, og har heller ikke sosiale læreplaner på skole, klasse eller individnivå

Hvordan vektlegger spesialpedagogen utvikling av sosial kompetanse hos Ole og hvordan ser han på PP- tjenesten rolle når det gjelder denne delen av skoletilbudet? Oles spesialpedagog synes ikke at den sakkyndige vurderingen fra PPT har gitt så mye innspill eller råd når det gjelder arbeidet med Oles sosiale kompetanse. Han savner veiledning og oppfølging fra PPT på dette området. Spesialpedagog sier dette om hvilken betydning sosial kompetanse har for Ole:

Det sosiale er det aller viktigste for han. For han har ikke - det er viktigere å kunne kommunisere enn å legge sammen tall eller matche trekanter. Det sosiale og språket er det viktigste. Men jeg tenker også på viktigheten av å klare seg i hverdagen. (...) Det er slikt som vi tenker på. Vi må jobbe med ting som gjør at han klarer seg mest mulig selv. Og kommunikasjon er en av de viktigste delene.

4.3.2. Deltakelse, spontan samhandling og tilrettelegging for samhandling med andre barn

Det er mye spontans samhandling mellom Ole og de andre barna. Ole blir av informantene beskrevet som svært sosial. Han tar kontakt med andre hele tida, spør om de vil være med og spille ball, han stiller spørsmål og kommenterer. Det er når det gjelder hans egne interesser at kontakten fører til samhandling over tid. Ole er svært interessert og dyktig i alle former for ballspill. Da ser de at det er mye samarbeid og glede, sier assistenten. Han er interessert i naturen, og tar initiativ overfor andre til å lete etter frosker eller andre ting ute. Han kan også være med på det de andre foreslår, selv om det ikke er innen interessefeltene, men kan da trenge støtte fra en voksen.

Det spørres hva han holder på med, men det har jeg sett flere ganger at han blir med på det – så lenge at en av oss som er sammen med han blir med. For han kan bli usikker, vi gir han hjelp – 'ja, det kan vi bli med på, vi kan hjelpe deg!' Da blir han med litt fortere (spesialpedagogen).

Jeg var sammen med Ole en dag på skolen. Jeg så at han har en væremåte som gjør at andre personer er nødt til å forholde seg aktivt til han. Selv om Ole har store

språkvansker, virket det som om de andre forsto han og samtalte med han. Ole hadde mange innspill overfor de andre barna i form av kommentarer eller spørsmål. Andre barn spurte og kommenterte om tema som angår han. En gutt spurte om hvorfor Ole hadde sjekket fugleburene, og det ble en liten samtale rundt det. En annen gutt kommenterte fotballtrøya hans. På vei inn klasserommet var flere barn opptatt av en liste som hang på veggen. Det var en underskriftskampanje barna arrangerte. Elever som var for ballbinge i lokalmiljøet, skulle skrive navnet sitt. Ole stoppet opp. Han ville også ha navnet sitt på lista. De timene jeg var der, var det mange samspillsituasjoner mellom han og de andre barna. Han tok kontakt med andre barn og fikk respons på nesten alle forsøk. Flere kontaktforsøk førte til lengre sekvenser med fotball etter et innspill fra han. Ole tok kontakt på mange ulike måter. Han spurte andre om ting, om de skulle ut, om det hadde vært møte. Han tok kontakt fysisk, ved å kaste ballen på andre eller ”skremme” andre ved å springe etter dem. De andre barna tok initiativ overfor Ole nesten like mange ganger som han tok kontakt med han. De tok initiativ til kontakt på ulike måter. Spurte han om noe innen interessefeltet hans. Kommenterer fotballtrøya. Tok initiativ til ballek med han.

Den største utfordringen når det gjelder samhandling mellom Ole og andre barn, er at interessefeltet hans er så smalt, sier spesialpedagogen. Å få han med på noe nytt er ikke lett. Assistenten forteller om en gutt som aktivt innhenter den informasjonen han synes han har bruk for selv, men som har vansker med å lytte på andre og delta i samspillet. Han kan forstyrre andre med ”å mase”.

Det blir ikke tilrettelagt for samarbeidsoppgaver i klassen spesielt med tanke på at Ole skal delta. Men når de har gruppearbeid, så prøver de å inkludere han på best mulig måte i det som skjer. I klassen er det assistenten som har ansvar for å legge til rette for samhandling. Som han sier: *Spesialpedagogen har tilrettelagt for assistenten, da. Grovt tilrettelagt, og så blir det vi [assistentene] som må styre det.*

Spesialpedagogen har eksempel på at Oles sterke sider har vært utnyttet med tanke på at han skal bidra med noe og få styrket sin sosial posisjon:

Ja. Det er jo det da. Han styrkeside er jo at han er god motorisk. Det har flere ganger vært arrangert kanonball - turnering. For det er noe han mestrer veldig

godt, han er ofte flinkere enn jevnaldrende. Og at han lager noe som han deler ut til klassen. Det kan være mat, det gjorde vi mye ett år her.

Jeg observerte at de voksne hjalp han til deltakelse. I gymtimen gjorde han en god innsats i stafett. Han forsto reglene, fordi han fikk en ekstra forklaring av spesialpedagogen før start. De som jobber mest med Ole, har kommet fram til felles måter å reagere på overfor han eller snakke til han. Disse er ikke nedskrevne. Det hender at det kommer vikarer som ikke har full informasjon, og da kan det bli litt ”slingring”, forteller assistenten.

På spørsmål om samværsformene har endret seg mellom Ole og de andre barna etter hvert som de har blitt større, svarer assistenten, som har vært lengst sammen med han, at det har vært en bedring. Ole har nå så godt talespråk at de andre barna prøver å forstå han. Før orket de ikke å høre på han, men vek unna på grunn av kommunikasjonsvansker. Spesialpedagogen og assistenten berømmer klassen for måten de er på overfor Ole.

4.3.3. Læring av sosial ferdigheter i klassens ordinære tilbud.

I klassen er det de samme forventningene til Ole når det gjelder å følge regler som for andre elever. Ole får oppgaver som å være ordenselev slik som de andre elevene. Ole klarer stort sett å innrette seg etter de forventningene det er til barnas atferd i klassen. De andre barna har litt andre forventninger til han enn til andre elever, fordi de kjenner hans måte å være på. *Men de som er i klassen hans (...) er jo klar over at han plutselig kan finne på noe, de blir ikke veldig overrasket over det, at han plutselig reiser seg og sier noe eller springer bort for å se seg i speilet (spesialpedagogen).*

Både spesialpedagogen og assistenten mener at Ole lærer sosiale ferdigheter gjennom alle situasjoner i skoledagen der han er sammen med andre barn. Han lærer å be om unnskyldning, å spørre hvis han mangler noe, takke, hilse, vaske hender, takke for mat, stå i fint kø og vente sammen med andre barn, sitte rolig og jobbe, handle i butikken og vite hvordan han skal oppføre seg der. Assistenten sier: *Gymtimen er kanskje en arena der en ser godt at han får det rette samspillet og at han fungerer og der en har sjansen til å få han til å vise sosiale ferdigheter.*

Kontaktlærer er flink til å ta opp konflikter og ting som har skjedd, forteller assistenten. Men han og Ole er på baserommet i begynnelsen av timen når slike ting blir tatt opp, og samtalen er ferdig når de kommer inn i klassen. Hvis det er noe som involverer Ole som skal tas opp, så venter lærer til han kommer inn. Kontaktlærer var ikke tilgjengelig for intervju, så jeg kan ikke presentere hva hun tenker og gjør i forhold til klassen og Ole.

4.3.4. Rammer rundt individuell tilrettelegging av Oles tilbud

Personalet som jobber med Ole, det vi si de to assistentene og spesialpedagogen, har samarbeidstid nesten hver uke. Kontaktlærer er ikke med i samarbeidet.

Spesialpedagogen har vært med på en kursrekke om autisme i fjor sammen med foreldrene.

Skolen har oftere møter med foreldrene enn det som er standard for foreldresamtaler, sier spesialpedagogen. IOP blir sendt hjem til foreldrene. Både spesialpedagogen og assistenten er jevnlig hjemme hos foreldrene. Foreldrene tar opp tema de ønsker å snakke om når han er der, sier spesialpedagogen. Foreldrenes kunnskap om Ole blir utnyttet i tilretteleggingen på skolen, mener han: *Det blir brukt ja, for de forteller jo alt nytt de opplever. Både godt og dårlig. Så den samlede kunnskapen assistenter og foreldre og eventuelt andre, blir tatt hensyn til eller brukt.* Foreldrene kan komme med ønsker om ting skolen skal jobbe med, det kan være noe som de opplever som vanskelig på hjemmebane eller selvhjelpsferdigheter han trenger å øve seg på også på skolen. Ole har ikke blitt spurt eller kommet med ønsker når det gjelder sosiale behov.

Målene i IOP- en ikke er fagmål, men mål som omhandler begrepsutvikling (herunder begrep fra fagene, tall, mengder og ordbilder), språk/kommunikasjon, sosial kompetanse og selvhjelpsferdigheter. Spesialpedagogen forteller at han har diskutert behovene med assistenter og foreldre og latt kontaktlærer lese igjennom IOP- en. Sosial kompetanse og andre områder som har sammenheng med sosial kompetanse, blir drøftet i forbindelse med målarbeidet.

Den fortløpende evalueringen skjer på samarbeidsmøtene. Det er spesialpedagogen som skriver de halvårslige evalueringsrapportene. I og med at det er mål i IOP- en for

sosial kompetanse, blir det gjort en skriftlig evaluering av sosial utvikling og læring. Evalueringen innebærer en vurdering av mestring av ferdigheter, atferd og trivsel. Den inneholder også en vurdering av hjelpebetingelser han har behov for, slik som tilpassning av støtte i forhold til dagsform, hans behov for å skifte oppgaver ofte og ha faste rutiner.

4.3.5. Læring av sosiale ferdigheter - innhold og tilrettelegging

I hvilke situasjoner har Ole en mulighet til å øve seg på sosiale ferdigheter? Det viser seg at assistenten og Ole øver sammen før noe nytt skal skje. Assistenten snakker mye med han og viser han i praksis ved å dramatisere: *Vi må jo gjøre det for å få han til å forstå. At vi bruker det vi kan, gjør det på den måten du sa, at vi leker at vi er noen andre.* De bruker også metoden *sosiale historier*, der handlingen er illustrert med bilder, for å forklare ønsket atferd. Historiene må repeteres mange ganger. Tidligere har de brukt andre elever som modeller for å lære sosiale ferdigheter. Det har for eksempel vært arbeidet med å lære å bytte.

Ole får definerte oppgaver i samarbeidsaktiviteter i noen tilfeller. På spørsmål om det svarer spesialpedagogen:

Ja, det har han. For eksempel har vi noe for hele mellomtrinnet som heter "Ukenytt". Det er spørsmål om nyheter. Et ark med 12 spørsmål om nyheter fra forrige uke. Han kan sette kryss der de andre mener er rett svar. Det synes han er "storsvært".

Spesialpedagogen mener at de kan se at oppgaver og aktiviteter som er tilrettelagt for at Ole skal kunne samhandle med andre barn, fører til økt *spontan* samhandling mellom han og andre barn. Oles assistent har drevet "særtrening" med Ole for å lære han fotballregler og ferdigheter.

(...) at vi trente mye på innkast og frispark og corner. Og det hjalp han mye at han fikk den grunnopplæringen. Vi tok en time i uka og trente på bare det. Noen ganger tok vi med et par elever ekstra for å få til samspill. På forballkamp i gymsalen for å få til litt ekstra. Med få barn for å trene. Det fungerte bra.

På veggen i baserommet henger en liste med smilefjes, nøytralt fjes og surt fjes. Lærer eller assistent skal synliggjøre for han hvordan de vurderer hans atferd og humør i

løpet av dagen, for å bevisstgjøre han på om han har jobbet greit og hvordan humøret har vært.

Er det å forstå andres sosiale signaler et opplæringsområde? De har ikke jobbet spesielt med det, men veileder han i aktuelle situasjoner til å forstå andres uttrykk, for eksempel hvis han er for masete. På mange måter er han flink til å oppfatte andres kroppsspråk og blikk, sier assistenten. Han tror Ole har måttet bli det, siden han ikke hadde så mye språk da han var mindre.

Barn med psykisk utviklingshemming kan ha vansker med å forstå hva det er god tatt å gjøre i ulike situasjoner. Får Ole opplæring i eller veiledning i forhold til hva det er hensiktsmessig å gjøre i ulike sosiale situasjoner? Det har vært jobbet målrettet med atferden hans siden han gikk i barnehagen, og Ole har ifølge informantene hatt en god utvikling. Hvis han gjør noe som ikke er tillat, så tar de han til seg og prøver å forklare han hva han har gjort.

Før kunne det være ganske alvorlig det han gjorde. Da var det rutine at vi tok han på rommet og snakket med han, han satt på en stol – en slags ”time out” – til en klokke ringte. Og da kom han og ba om unnskyldning og da var han som regel lei seg. (...). Han forstår godt hva han har gjort, men vi må snakke med han om det, slik at vi er sikker på at han vet hva han har gjort. Det hender at han er uskyldig på en måte, så det er det vi må finne ut når vi snakker med han.

Har informantene strategier for hvordan Ole kan generalisere og ta i bruk sosiale ferdigheter lært i en situasjon til en annen situasjon, for eksempel fra opplæring til andre, mindre styrte situasjoner? De mener at Ole ikke har så store generaliseringsvansker lenger, det har vært jobbet en del med generalisering som veiledning i naturlige situasjoner. For eksempel at det ikke er lov til å kaste stein på skolen, men på tur kan du ”flintre” stein på vannet eller kaste på blink, og det forstår han.

Hos Ole er også forståelsesvansker med på å gjøre bearbeidingen av følelsesmessige reaksjoner vanskeligere. Har han voksne støttepersoner på skolen som kan hjelpe han til å bearbeide følelsesmessige utfordringer? Det er først og fremst spesialpedagogen og assistenten. De prøver å få en forståelse av hvorfor han reagerer som han gjør og å forklare situasjonen for han. De voksne hjelper han med å regulere sinne, for Ole kan

bli fort sint. De hjelper han til å bearbeide hendelser og legger vekt på hva han skal gjøre i stedet. Noen ganger reagerer han med å trekke seg unna når det er vanskelig. Assistenten gir han konkret støtte for å mestre: *Da må vi jo prøve å snakke med han og bli med og prøver å inkludere han i den gruppa. Blir gjerne med selv for å få det til å fungere og trekker meg heller ut etterpå igjen.*

Ole får ros og bekreftelse fra barn og voksne på ønsket sosial atferd. Ønsket sosial atferd fører til mer spontan samhandling og positiv oppmerksomhet fra andre barn. For, som assistenten sier, det blir lettere for han å være med da, enn hvis han har dårlig atferd. Hans egen opplevelse av mestring gjør at han stråler. *Ja, en ser det på han. Det er tydelig det. Ser at han mestrer noe, gleden han viser. Det er både på fysiske aktiviteter og annet samspill. Han sier 'Yes!'. Viser glede (assistenten).*

Før var det mer bruk av materiell belønning, sånn som klistremerker i en bok som belønning for ønsket atferd. Nå har de smilefjesene på veggen. De legger også vekt på at aktiviteter som er krevende for han etterfølges av en aktivitet han liker godt. For eksempel å leke gjemsel med assistenten etter at har jobbet rolig i klassen med oppgavene sine.

5.0. Sammenfatning av funn - rammefaktorer og mellommenneskelige faktorer i barnas tilbud

I dette kapitlet vil jeg sammenfatte funn som dreier seg om forhold rundt arbeidet med elevens sosiale kompetanse. Først vil jeg se nærmere på rammebetingelser i den lokale konteksten rundt arbeidet med å utvikle elevenes sosiale kompetanse; organiseringen av undervisningen og mulighetene for samarbeid og brukermedvirkning. Holdninger hos personalet kan påvirke tilbudet for barna enten de er bevisste eller ubevisste. Barna påvirker og påvirkes av de menneskene som er rundt dem. Så jeg vil til sist si noe om barna og de elevene de samhandler med på skolen. Jeg presenterer her den strukturerte observasjonen jeg gjorde om kontakten mellom de tre elevene og andre barn på skolene.

5.1. Rammebetingelser for arbeidet med elevenes sosiale kompetanse

Jeg vil nå drøfte de organisatoriske valgene for barnas tilbud som er gjort på skolene. Disse valgene har konsekvenser for muligheten til å tilrettelegge for deltakelse og utvikling av sosial kompetanse. Jeg vil også drøfte rammer for samarbeidet rundt elevene, mulighetene de voksne har for å få felles erfaringer om barnet og brukermedvirkning. Hvordan påvirker det tilretteleggingen av deltakelse og utvikling av sosial kompetanse?

5.1.1. Organisering av tilbud, valg av metoder og innhold

Bachmann og Haug (2007) presiserer at en ikke nødvendigvis kan lese ut av organiseringen av undervisningen til den enkelte elev, hvilket syn på inkludering som ligger bak de valg som er gjort. Slik jeg ser det, ligger Hannes tilbud nærmest Haug sitt begrep om inkluderende integrering. Hoveddelen av tilbudet er i klassen med klasselærer som ansvarlig for tilpasning av innholdet i opplæringen. Oles tilbud har en annen modell. Han har omtrent halvparten av undervisningen som individuelt tilbud, men det er spesialpedagog som legger arbeidsoppgavene til rette for han i klassen. Inkluderingen er her ivarettatt ved at han jobber med eget materiell på samme arena

som de andre. Koordinering er mulig i samarbeidstiden til spesialpedagog og assistent. Nora har et delt tilbud mellom spesialgruppe og klasseundervisning. For Nora er spesialundervisningen koordinert med klassens undervisning ved at Nora følger læreplanene for trinnet. Organiseringen av Ole og Noras tilbud, er nærmere den segregerte integreringen. Spesielt hos Nora bidrar organiseringen til at kunnskapsoverføringen om henne mellom de voksne blir svak, da det er to pedagoger som har ansvar for hver sin del og assistentene er knyttet til hver del. Læringstema utenfor fagplanene kommer i et ingenmannsland når det gjelder hvem som har ansvaret.

Tabell 1: Fordeling mellom spesialundervisning i gruppe/ enetime og klasseromsundervisning

	Timer ute av klassen med spesialpedagog	Timer i klassen	Hvem har ansvar for tilrettelegging av undervisning i klassen for eleven?
Hanne	5	20	Klasselærer
Nora	12	13	Klasselærer
Ole	12	13	Spesialpedagog

Jeg tenker at også valg av metoder kan gi konsekvenser som er viktig i forhold til deltakelse og utvikling av sosial kompetanse. For Ole er valg av metodikk gjort ut fra hva som er vanlig for barn med samme diagnose som han. Hos Ole har den diagnoserettede metodiske tilnærmingen ført til at han får tilrettelagt også situasjoner utenfor spesialundervisningen ut fra sine behov, da metodikken vektlegger struktur og forståelse i hele skoletilbudet. Hanne har ingen spesifikk diagnose, slik at diagnose ikke legger samme føringer i forhold til metodevalg. For Hanne har den allmennpedagogiske tilnærmingen ført til at hun er mye sammen med klassen sin.

5.1.2. Samarbeid og brukermedvirkning

De tre barneskolene i undersøkelsen min har ulik organisering av samarbeidstid mellom de som jobber med barnet. Tabell 2 viser de ulike organiseringsformene sammen med ansvar for undervisning med klassen. Jeg ønsker å vise i hvilken grad personalet har mulighet til å samarbeide om den delen av barnas tilbud som er sammen med klassen. For Hanne deltar både klasselærer, spesialpedagog og assistent i samarbeidet og de har ukentlig timeplanfestet samarbeidstid. For Nora kan spesialpedagog og klasselærer samarbeide i trinntida, hvis de ønsker det. Assistenten som støtter Nora i timene er ikke med i samarbeidet. For Ole samarbeider spesialpedagog og assistent i fast samarbeidstid. Oles spesialpedagog har ansvar for den faglige tilretteleggingen i klassen for han. Klasselærer deltar ikke i samarbeidet.

Tabell 2: Organisering av undervisning og planleggingstid

	Timer i klassen	Hvem har ansvar for tilrettelegging av undervisning i klassen for eleven?	Samarbeidstid for personalet	Hvem deltar i samarbeidet?
Hanne	20	Klasselærer	Ukentlig	Spesped Kontaktlærer Assistenten
Nora	13	Klasselærer	Ad hoc på trinntida	Spesped klasselærer
Ole	13	Spesialpedagog	Ca 3g/ mnd	Spesped Assistenten

Når det gjelder informasjonsutveksling, planlegging og tilrettelegging for barn med utviklingshemming, kan detaljer og nyanser gi store forskjeller i kvaliteten på tilbudet. Sosiale ferdigheter er et opplæringstema som ikke er knyttet til fag, men som henger

sammen med og har betydning for alle situasjoner barnet befinner seg. Tilbudene til elevene er organisert slik at ikke alle aktørene i samarbeidet har de samme erfaringene med barnet. Det er ulikeheter når det gjelder muligheter for samarbeid om barnas tilbud. Tabellen under viser kombinasjoner av om personalet har felles erfaringer og samarbeidstid.

Tabell 3: Samarbeidstid og felles erfaringer om barnet fra sosiale situasjoner

	Har samarbeidstid	Har ikke samarbeidstid
Mange felles erfaringer om barnet hos nærpersonalet	1. Gode muligheter til planlegging, utveksling av informasjon og evaluering (Hanne)	2. Reduserte muligheter til planlegging, utveksling av informasjon og evaluering på grunn av at ikke alle partene deltar i samarbeidet (Ole)
Få felles erfaringer om barnet hos nærpersonalet	3. Reduserte muligheter til planlegging, utveksling av informasjon og evaluering fordi samarbeidspartene ikke deler erfaringsgrunnlag	4. Dårlige muligheter til planlegging, utveksling av informasjon og evaluering, fordi både felles erfaringsgrunnlag og samarbeidstid mangler (Nora)

Hannes assistent og klasselærer har mange felles erfaringer om Hanne fra sosiale situasjoner i klassen. De har ukentlig samarbeidstid med spesialpedagog. Noras pedagoger har ikke felles erfaringer om henne. Assistenten som har felles erfaringer med klasselærer, deltar ikke i samarbeidet. Hos Oles samarbeider spesialpedagog og assistent, mens klasselærer, som også har erfaringer med Ole, ikke deltar i samarbeidet. Slutningen jeg trekker av mine funn, er at to av skolene – og spesielt Sletta barneskole- kan tilrettelegge bedre for eleven sin ved å gjøre endringer når det gjelder muligheter for samarbeid.

Alle barna i min undersøkelse er i stand til å uttrykke sin mening verbalt om ulike ting. Den kognitive svikten hos barn med utviklingshemming vil innebære at de er umodne i forhold til å være bevisst om egne følelser, å sortere tanker og formidle sine meninger (Jf. Melgård 2000: 11-17). Personalet bør bruke også andre kilder for å forstå hva eleven opplever og føler om sin situasjon, og dele denne informasjonen med hverandre. Gode observasjoner av barnas atferd og følelsesmessige uttrykk kan være vel så gode måter å få informasjon om barnas trivsel som triveselsundersøkelser, selv om disse barna selvfølgelig også skal ha anledning til å uttrykke seg på den måten. Haug påpeker som tidligere nevnt at en viktig oppgave for skolene når det gjelder å oppnå en mer inkluderende virksomhet, er å øke demokratiseringen. At alle skal bli hørt, elever og foresatte skal ha mulighet til å påvirke (Haug 2003, referert i Bachmann og Haug 2007:88). Å trekke foreldrene mer inn i samtaler om detaljer i skolens tilrettelegging for barna, kan åpne for at foreldrenes kunnskap om barna kommer bedre til nytte i skolen.

Ulik organiseringer av undervisningen påvirker muligheten personalet har for å tilrettelegge for deltakelse. Mulighetene for samarbeid kan kompensere for at ikke alle har samme erfaringer med eleven og sikre en bedre tilrettelegging av deltakelse og utvikling av sosial kompetanse hos eleven. Hanne deltar mest i den ordinære undervisningen, slik at kontaktlærer og assistent har mange feller erfaringer om henne. På hennes skole er det også best tilrettelagt for samarbeid mellom personalet. Årsaker til at det er slik kan kanskje finnes både i Hannes personlige forutsetninger og i personalets og skoleledelsens holdninger.

5.2. Barna og de menneskene de er sammen med

Menneskene i skolen påvirker hverandre med sine egenskaper, evner og væremåter. Jeg har møtt tre ulike barn, som er omgitt av hvert sitt "sett" med mennesker som er ulike. Det er umulig å sammenlikne de ulike kasusene, men mulig å trekke mening og innsikt ut av det materialet som er funnet.

5.2.1. Holdninger hos de voksne

Flere av informantene formidler til meg at de syns at den psykisk utviklingshemmede eleven skal behandles så normalt som mulig. Det skal være minst mulig spesielle tiltak og særbehandling, og det skal være de samme forventningene til atferd til disse barna som til andre elever. Men tiltakene som er iverksatt for to av barna innen spesialundervisningen, er preget av en medisinsk og statistisk forståelse av deres vansker. Som tidligere nevnt, blir en individorientert tilnærming til elevens vansker ofte en følge av en slik forståelse (Wendelborg og Tøssebro 2009). Den individrettede tilnærmingen kommer tydeligst fram i det spesialpedagogiske tilbudet for Ole og Nora. For Hanne synes det som om holdningen om å behandle barnet med funksjonsnedsettelse som de andre barna stemmer best med hvordan tilbudet hennes er lagt opp. Jeg oppfatter det slik at Sletta skole mer enn de andre skolene har et språk mellom holdninger som uttrykkes og den praksis som føres. På den ene siden har Nora et spesialpedagogisk tilbud i halvparten av tiden, på den andre siden skal hun behandles mest mulig som de andre. På Skogen skole kommer spesialpedagogikkens metodiske tilnærming til syne gjennom større deler av tilbudet. Også ved spesiell tilrettelegging for at Ole kan delta i klassen, noe som er i tråd med prinsippene for likeverdig og inkluderende opplæring (Jf. Utdanningsdirektoratet 2007). Han har spesiell tilrettelegging i timene med klassen og det har vært sær trening på sosiale ferdigheter. Her synes holdningen å være at Ole skal mest mulig behandles som de andre, men det må spesiell tilrettelegging til når det er nødvendig, for at han skal klare å være mest mulig som alle de andre.

Jeg tror at med en refleksjon rundt egne holdninger så vel som de holdninger som er implisitt i organiseringsformer og valg av metodikk kunne ha vært nyttig, og klargjort bedre prioriteringer og valg for dem.. Dette gjelder både for dem som er ansvarlige for tilbudene og dem som jobber direkte med barna. Kanskje gjelder dette spesielt for personalgruppen rundt Nora. En kan ikke vente at skolen har oversikt over all aktuell metodikk. Men tettere kontakt med PP- tjenesten kunne gitt andre metodiske innfallsvinkler. Holdningen som signaliserer et elver som har såpass store spesialpedagogiske behov, ikke har behov for noen spesiell tilrettelegging når det gjelder å utvikle god sosial kompetanse, kan synes som et paradoks.

5.2.2. Hanne, Nora, Ole og de andre elevene

Hanne er en forsiktig jente. Hanne gjør sjelden noe galt mot andre, og hun gjør som hun får beskjed om. Likevel kan Hanne ha en umoden egosentrisk atferd, og være uvillig hvis hun blir oppfordret til for eksempel å dele av sine ting. Hun kan lese og skrive og følger foreløpig med på klassens fagplan med hjelp av spesialundervisning i fagene og assistenthjelp i klassen. Hanne deltar i gruppearbeid, klarer å fortelle selvstendig, og får med seg mye som hun kan dele med andre. Hun er flink til å lese situasjoner og tolke ansiktsuttrykk. Hun ”dilter” etter medelever i friminuttene, ser på de andre barna og ler sammen med dem. Hun kan være lei seg når hun ikke får være med. Klarer ikke å følge de raske kommentarene og vekslingene i aktivitet som andre barn. Men Hanne har lært seg å være på tilbudssiden for å få innpass. Hun tilbyr hjelp til andre i leken og hun har med seg populære leker som gir henne innpass i lek. Hanne kan delta i regelleker og rolleleker, noe som barna i 3. klasse ikke har sluttet helt med. Hanne tar kontakt med andre, men mange hennes initiativ er forsiktede og ikke så lette å se. Andre barn kan inviterer henne inn i lek, og mange av samhandlingssekvensene varer over noe tid.

Nora kan også lese og skrive. Hun er glad i sang, dans og dramatisering. Nora har gode sosiale ferdigheter i spesialgruppen. I klassen kommer ikke Noras sosiale ferdigheter til syne i like stor grad. Nora blander seg oppi det de andre gjør, og irriterer de andre med å si at de skal være stille eller låne uten å spørre. Hun får negative reaksjoner på at hun forstyrrer de andre. Hennes strategi virker å være pågående når hun skal få kontakt. I timene er det vanskelig å få til så mye samhandling eller samarbeid om fag, det blir mest Nora og assistenten som jobber sammen. Men Nora er med i kor, sangleker og dansestunder, og da deltar og samarbeider hun med andre elever. Nora har kommet i et litt uheldig spor når det gjelder å ta kontakt. Hun løper etter andre, tar tak og kan holde fast rundt dem. De andre barna hadde også tydelige forventninger til at dette er noe hun gjør, noe som sannsynligvis er en av grunnene til at atferden opprettholdes.

Ole er en gutt det er umulig å være likegyldig til. Oles væremåte gjør at andre elever må forholde seg til han på en aktiv måte. Han har ferdigheter og interesser som

involverer han i aktivitet med andre. Han har kunnskap om interessene sine. Ole kan ikke lese og skrive. Han har dårlig verbalt språk, men de andre barna forstår han, og de har små samtaler med han. De andre barna og Ole tar kontakt og initiativ overfor hverandre omtrent like mange ganger. Ole tar mest kontakt i forhold til ballspill. Men han kan også ta kontakt på andre måter og om andre tema. De andre spør han om noe innen interessefeltet hans. I klassen deltar ikke Ole så mye faglig samarbeid. Han og assistenten jobber med fagene etter opplegg som spesialpedagogen har tilrettelagt. Ole er to år eldre enn jentene. Hans interesse for fotball bygger bru over den avstanden som øker mellom han og medelevene på andre områder. Fotball er en interesse han har glede av på fritida og som han kan ta med seg inn i framtida.

Barna har ulike egenskaper, ulike sterke og svake sider. De påvirker interaksjonen de er en del av med sine individuelle egenskaper. Jentene er flinke lesere. Ole kan ikke lese og skrive. Hanne er forsiktig og er ofte en observatør av andres samhandling. Men hun har et repertoar av lekeferdigheter som kan føre til spontan samhandling med andre barn. Nora er pågående, men mangler felles repertoar av aktivitet med de andre elevene som kan gi henne innpass i samhandling i lek. Men i kor, sangleker, dansing og andre voksenstyrte aktiviteter samarbeider hun godt og er i samhandling med andre barn. Ole er kjempeflink i ballspill, noe som gir tilgang til det sosiale fellesskapet og muligheter for å trene på sosiale ferdigheter.

Informantene gir ikke noe entydig bilde om at samværsformene mellom barnet med funksjonsnedsettelse og de andre barna endrer seg til det verre eller bedre med økende alder. Det er ulike faktorer inne i bildet. Fellesskap i lek er fortsatt viktig. På skolen er det mye fysisk lek i friminuttene. Forskjellene mellom Hanne og medelevene i interesser og innhold i samtaler begynner å vises mer. Hanne er selv begynt å bli oppmerksom på det. Hos Nora er atferd som kan være til hinder for deltakelse blitt bedre enn før, men er fortsatt et hinder for samhandling. Ole har utviklet bedre språk, og kan være mer i dialog med andre barn nå. Barna utvikler seg og tilegner seg ferdigheter som er viktige i samhandlingen og interessefellesskapet, som kan erstatte ferdigheter i lekens fellesskap. Alle informantene forteller at de andre barna vet at de ikke kan forvente det samme av våre elever som de fleste andre, og at de tilpasser sin

atferd til dem i større eller mindre grad. Det som synes felles for både Hanne, Nora og Ole, er at samhandling og samarbeid om faglige aktiviteter blir stadig vanskeligere.

Tabell 4: Kontakt mellom elevene

	Eleven tar kontakt - får respons	Eleven tar kontakt – får ikke respons	Initiativ fra medelev – eleven responderer	Initiativ fra medelev – eleven responderer ikke	Samhandling med mer enn to utvekslinger
Hanne	7	8	8	2	6
Nora	9	2	3	2	4*
Ole	11	2	8	4	11**

* 2 av samhandlingssekvensene var med medeleven fra gruppa.

** Jeg har ikke tatt med samhandling som var avhengig av voksne, slik som stafett i gym time

Hanne tar kontakt med de andre barna flere ganger enn de tar kontakt med henne. Halvparten av de forsøk hun gjør, får ikke respons. En tredjedel av initiativene mellom henne og andre barn, fører til samhandling over litt tid. Nora er mer pågående. Hun er i like mange kontaktsituasjoner som Hanne i løpet av kortere tid (jeg har ikke regnet kontakten med medeleven i timene med spesialundervisning med i tabellen). Hennes kontaktforsøk er tydelige, og hun får respons på de fleste av sine kontaktforsøk. De andre barna tar mindre kontakt med henne. Observasjonen min og informasjon fra lærer, viser at spontan kontakt mellom henne og medelever sjelden fører til samhandlingssekvenser som varer over litt tid. Kanskje fordi barna er fattige på felles repertoar å samhandle om. Ole får respons på de fleste av sine kontaktforsøk. De andre barna tar kontakt med han like ofte som han tar kontakt. Da mye av dette er fotball, er det mange sekvenser med samhandling som varer.

De tre barna jeg har møtt, er alle ulike og unike. De påvirker sine omgivelser på ulike måter og de har ulike muligheter for å kunne samhandle med andre barn. Ulike muligheter som både finnes i individet og i miljøbetingelsene. Holdninger og kunnskap hos dem som har ansvar for deres tilbud på skolen, ligger bak de organisatoriske og metodiske valg som er gjort. De organisatoriske løsningene legger føringer for graden av sosial deltakelse. Graden av sosial deltakelse påvirker muligheten til å utvikle sosiale ferdigheter og kompetanse. Det er et sirkulært hendelsesforløp (Wendelborg og Ytterhus 2006, i Wendelborg 2010:284). Muligheten for samarbeid, informasjonsutveksling, planlegging og koordinering, vil påvirke hvordan det tilrettelegges for barnas deltakelse og utvikling av sosial kompetanse.

6. Drøfting av opplærings situasjoner og innhold

Mine kasus er tre barn og opplegget rundt dem på skolen når det gjelder deltakelse og utvikling av sosial kompetanse. Jeg har observert barna i undervisningen og intervjuet de nærmeste personene som arbeider med dem. Ut fra innsamlede data har jeg og gruppert opplærings situasjonene i ordinær undervisning og undervisning som er tilpasset ut fra elevens behov. Jeg har delt disse inn i fire ulike situasjoner som kan utnyttes til læring av sosiale ferdigheter for barn med psykisk utviklingshemming. Ingen av skolene utnytter alle disse situasjonene, men alle situasjonene er representert i mitt materiale.

Tabell 5: Opplærings situasjoner

A. Den ordinære undervisningen	B. Tilpasning ut fra elevens behov
A1. Utvikling av sosial kompetanse i det daglige samværet på skolen.	B1. Gruppeaktiviteter tilrettelagt ut fra barnets behov
A2. Målrattet arbeid med klassens sosiale kompetanse	B2. Spesialpedagogisk opplæring av spesifikke ferdigheter

I den videre analysen vil jeg ta for meg disse opplærings situasjonene og drøfte hvordan de ble brukt og hvordan de kan brukes for å lære sosiale ferdigheter på skolen. Jeg har gjort det for å bevisstgjøre både leseren og meg selv både på som kan gjøres og hva som faktisk gjøres av tilrettelegging for deltakelse og utvikling av sosial kompetanse i skolene. Jeg vil inkludere de funn jeg har gjort om hvordan skoler tilrettelegger for læring av enkelte sosiale ferdigheter i denne drøftingen.

6.1. Utvikling av sosial kompetanse gjennom det daglige samværet på skolen

Sosiale ferdigheter læres best gjennom å delta i et miljø som behersker slike ferdigheter. Som tidligere framhevet må det utviklingshemmede barnet være i omgivelser som har disse ferdighetene for at de skal bli internalisert (Blant andre Mead 1962 og Vygotski 1978 referert i Stubrud 2001: 40). De tre barna i undersøkelsen har slike sosiale ferdigheter som læres i dagliglivet på skolen, som å stille seg i kø, vente på tur, be om hjelp, spørre om å få være med i leken. De tre barna har alle tilegnet seg mye mimikk og kroppsspråk som barn har, og de bruker mange verbale uttrykk som er vanlig blant barn. Slike ferdigheter er nok ikke uvesentlige når det gjelder å få innpass i barnegruppa.

Tilbakemelding fra omgivelsene en viktig drivkraft i barns utvikling. Assistentene er de som følger barnet over mest tid. De gir barnet oppmerksomhet, ros og oppmuntring i mestringsforsøk, også i sosiale situasjoner. Verbal tilbakemelding fra medelevene skjer mest til konkrete ferdigheter. Alle skolene tilrettelegger for at barna skal få vise hva de kan i timene. For eksempel kan Nora få oppmerksomhet og ros fra andre barn for at hun er flink til å lese. Men det er nok ikke nødvendigvis slike ferdigheter som verdsettes av barn. Barn er mest opptatt av skolens sosiale funksjon (Wendelborg og Ytterhus 2006:244). Sosial posisjon og inkludering i det sosiale fellesskapet er avhengig av hvilke egenskaper barna verdsetter.

Ole er en helt på fotballbanen. Han er så heldig at han har en interesse han deler med mange andre barn. Den gir han innpass i aktivitetene i friminuttene og tilgang til sosiale arenaer på fritiden. I Bronfenbrenners bioøkologiske modell så vi at aktiviteter, relasjoner og roller skaper utvikling (referert i Heggen 2007: 66-67). Oles deltakelse i ballaktiviteter medfører at han framstår som et handlende individ, en person med ferdigheter og egne interesser. Deltakelsen påvirker rolleforventningen de andre barna har til Ole og skaper grobunn for gjensidig engasjement og relasjoner mellom han og dem. Ole har et utgangspunkt for å styrke sin identitet gjennom aktiviteten og deltakelse i det sosiale fellesskapet. Hvordan assistenten hans lærte han fotballregler, er et eksempel på at skolen tilrettela for mestring i en aktivitet som er

verdsatt i barnefellesskapet. Wendelborg og Ytterhus påviser at skolen i liten grad ser ut til å involvere seg eller å forsøke å påvirke barnas normvalg (Wendelborg og Ytterhus 2006:248). Jeg fant at personalet prøvde å påvirke ved å snakke med barna om at de skal inkludere alle i leken. Men jeg fant få eksempler på at skolen prøvde å dyktiggjøre det utviklingshemmede barnet i ferdigheter som er verdsatte i barnekollektivet.

Den tilbakemeldingen de utviklingshemmede barna får fra andre barn, vil på godt og vondt være en drivkraft i barnas sosiale og emosjonelle utvikling. De tre barna stråler når de opplever at de er en del av barnegruppa, når de får til å delta sammen med de andre. Barnets egen opplevelse av å være sammen med de andre gir glede og mestringsfølelse. Som tidligere nevnt er egen oppfattelse av sosial mestring er viktig når det gjelder barnets mentale helse og som beskyttelse for å utvikle psykiske helseplager på sikt (Jf. Forskning referert i Ogden 200:217 og Wendelborg 2010:73). Sosial mestring gir tilgang til de ressurser et sosial fellesskap kan gi, som vennskap, aktiviteter og følelsesmessig støtte; det som Bourdieu kaller sosial kapital (referert i Heggen 2007: 77-78). Garbarinos definisjon (1985, i Ertesvåg 2002) understreker at sosial kompetanse er den kompetansen barnet trenger for å mestre det sosiale livet det er en del av. Kompetansen må vurderes i forhold til hva barnet har behov for å mestre for å delta og trives på skolen og andre sosiale arenaer.

Rye påpekte at varige relasjoner av god kvalitet og kvaliteten på interaksjonen mellom barnet og andre personer, er viktige forutsetninger for at barn med spesielle behov kan få mulighet for å utvikle sine potensielle ressurser (Rye 2007: 90). Interesse, omsorg og engasjement for barna er stort og varmt hos informantene. Barna blir sett og har fortrolighet til de voksne de er mest sammen med. Nesten alle informantene hadde jobbet nært barnet i flere år. Alle barna har tilgang til en av de voksne som de kjenner best det meste av skoledagen og SFO- tiden. Barna bruker de voksne som støttepersoner og søker til dem hvis det har behov for hjelp eller trøst.

Den ”skjulte” læringen som foregår i skolen, de uskrevne lovene og påvirkningene, har størst virkning på det sosiale og følelsesmessige området, også i positiv forstand (Hiim og Hippe 1993: 242). Jeg tror det er et potensial for økt læringsutbytte for

elever med utviklingshemming, hvis mer av denne skjulte læringen i skolen blir bevisstgjort og synliggjort gjennom vurderinger og drøftinger hos de som har ansvar for barnas sosiale læring. Sterkere fokus på hvilke ferdigheter barn flest plukker opp gjennom skolens dagligliv, kan synliggjøre områder der psykisk utviklingshemmede elever kan ha behov for mer målrettet opplæring.

6.2. Målrettet arbeid med klassens sosiale kompetanse

På alle skolene var det lagt vekt på å lære sosiale basisferdigheter, det som blir kalt mikrososiale og makrososiale ferdigheter (Spence 1995, referert i Ogden 2001: 225). Informantene viser at det å forstå andres uttrykk og ta hensyn til andre, er mye vektlagt i de aktuelle skolene. Sletta og Berget skoler har erfaring med og bruker element fra *Steg for steg*. Lærerne tar opp i klassen hvordan elevene kan forstå hverandre, og henleder oppmerksomheten til barna mot hva andre uttrykker med ansiktet og kroppsspråket i aktuelle situasjoner. Alle assistentene forteller at de viser til ansiktsuttrykkene når de forsøker å forklare barna andres handlinger. Alle mener at barna forstår andres ansiktsuttrykk og at de leser andres kroppsspråk godt. Likevel er det vanskelig for barna å innrette sin atferd i forhold til det de kan lese av andres mikrososiale uttrykk i alle sammenhenger, noe som kan ha sammenheng med barnas kognitive modenhetsnivå.

De tre skolene la stor vekt på at alle barna skal få være med i lek, ingen skal være alene. Det er viktig å ta hensyn til hverandre og være snille med hverandre. På Berget og Sletta barneskole hadde lærer og elever i fellesskap kommet fram til klasseregler. På Skogen barneskole var det ikke nedskrevne klasseregler, men klasselærer hadde også der klare forventninger til barnas atferd. Klasseregler og godt lederskap i utøvelsen av reglene gjør at ønsket sosial atferd blir tydeliggjort for elevene (Ertesvåg 2003: 34).

Når det gjelder veiledning fra voksne eller reaksjoner på regelbrudd, var strategien i alle de episodene jeg observerte eller fikk informasjon om, påpekning av regelbruddet, samtaler og forklaringer om hvorfor en ikke kan gjøre slik. Det var en gjennomført verbal tilnæringsmåte, der forklaringen var det mest framtreddende. For

de fleste barn er en slik framgangsmåte tilstrekkelig, men ikke for alle. Spesielt gjelder det barn som har forståelsesvansker og som er umodne med hensyn til å rette sin atferd etter det som blir sagt.

På alle skolene var det vanlig å ta opp episoder som hadde skjedd ute i friminuttene, i starten av timen. Nora og Hanne hadde etter personalets vurdering utbytte av at hele klassens sosiale ferdigheter ble jobbet med på en målrettet måte. Det ble framhevet at ferske eksempler og diskusjoner i etterkant, gjorde det konkret og lett å forstå for jentene, og at det var i disse situasjonene det var mest læring. Oles assistent var usikker på om det for Ole hadde så stor effekt. Men Ole var den eneste eleven som ikke hadde anledning til å delta i samtaler om ting som hadde skjedd ute i friminuttene, med mindre det angikk han direkte. For Ole kan det å være med i slike samtaler gi potensial for bedre læring.

6.3. Tilrettelagte arbeids- og aktivitetsfellesskap

I læreplanverket står det at det er i skolens arbeidsfellesskap at sosiale ferdigheter skal utvikles (Kunnskapsdepartementet 2006). Informantene gir uttrykk for at det for våre elever er stadig mer krevende å delta i det faglige arbeidsfellesskapet. Garbarinos definisjon av sosial kompetanse understreker at den må ha et framtidsperspektiv og kvalifisere barn for framtidige utviklingsoppgaver (Ogden 2008:2). Hvilket arbeidsfellesskap og hvilken tilrettelegging vil det medføre for elever med psykisk utviklingshemming?

Informantene på Sletta skole, forteller om arbeidsfellesskap som er ”ikkefaglige”. De har et blant annet et skolekor. Deltakelse i koret er en samarbeidsoppgave som Nora både mestrer og trives med. Slike aktiviteter kan skape nye oppfatninger av Nora. Det kan gi forståelse av henne knyttet til hva hun gjør og hvem hun gjør det sammen med, og gi erfaringer som fremmer følelsesmessig tilknytning mellom henne og andre barn (Tellevik, Nærland og Martinsen 2006:17). Jmfør også Bronfenbrenners vektlegging av aktiviteter, relasjoner og roller som komponenter som skaper utvikling hos mennesker.

Jeg mener at slike arbeidsfellesskap kan gi elever med psykisk utviklingshemming en sosial læringsarena. Enten det er kor, dramagruppe, «vaktmesterlag» eller annet. Det forutsetter at skolen må prioriterer denne typen aktiviteter for mange barn – det må ikke være en aktivitet for en ”spesialgruppe” – og at aktiviteten er etablerte på skolen over tid. Det forutsetter også at personalet er bevisst på det ”skjulte” læringspotensialet denne typen aktiviteter kan ha. Elevenes ferdigheter må kartlegges med tanke på hvilket innhold og oppgaver som kan gi dem mest mulig utbytte av å delta, og skolen må ha tanker om hva de forventer av læringsutbytte for elevene.

Samarbeidsoppgaver kan gi psykisk utviklingshemmede mulighet til å dele gode opplevelser med andre elever. Samarbeidsoppgaver kan være med på å skape den interaksjonen og de følelsesmessige båndene som er viktige for at barn med spesielle behov kan få mulighet for å utvikle sine potensielle ressurser for læring og mestring (Jf. Rye 2007:90). Barnet kan bli sett og bekreftet av personer som det deler erfaringen med og som det er følelsesmessig knyttet til. Dette er en viktig drivkraft i barnets utvikling.

6.4. Sosiale ferdigheter som spesialpedagogisk opplæring

Utviklingshemmede elever kan ha vansker med å tilegne seg sosiale ferdigheter uten at det tilrettelegges for det på en systematisk måte. En konsekvens av det er at trening av sosiale ferdigheter blir nødvendig for at den utviklingshemmede eleven skal få tilgang til det sosiale fellesskapet (Ertesvåg 2003:35-36). Det kan være aktuelt at spesialundervisningen omhandler sosial kompetanse, og at mål om sosial kompetanse er tatt inn i elevens individuelle opplæringsplan (Utdanningsdirektoratet 2009b).

Ole er den eneste som har sosial sosiale ferdigheter som opplæringsmål i den individuelle opplæringsplanen. Ole har hatt særtrening på fotballregler og på å dele med andre. Dette er et eksempel på at skolen har tilrettelagt for spesiell trening i ferdigheter som gir Ole adgang til sosial deltakelse.

Nora har større vansker med å regulere atferden sin i forhold til andre barn. Hun har en atferd som begrenser sosial deltakelse. Denne atferden kommer til syne i uoversiktlige og ustrukturerte situasjoner, kanskje fordi Nora ikke vet hva hun skal

gjøre når hun er overlatt til seg selv for å finne det ut. Personalets strategi overfor henne er å forklare og rettlede, eventuelt å fjerne henne fra situasjonen hvis det er nødvendig. Personalet uttrykker at de synes det er vanskelig å håndtere atferden. Verbal veiledning har ikke hatt nok effekt. Her kunne det blitt iverksatt mer systematiske tiltak for å analysere hvilken funksjon denne atferden har for henne, kartlegging av hvilke situasjoner hun har denne atferden i, kartlegging av reaksjoner fra andre som bidrar til å opprettholde atferden og tiltak for å lære henne alternativ atferd som har samme funksjon for henne. Samarbeid er en forutsetning for å lykkes med en slik tilnærming. Både for å planlegge og å tilrettelegge tiltak, og for å hjelpe Nora til å ta i bruk lærte ferdigheter i de situasjonene hun har bruk for det. Det kan synes som om både muligheten til felles diskusjoner og den metodiske kompetansen kan være kritiske faktorer når det gjelder å hjelpe Nora.

Ole hadde større atferdsvansker før. Hos han har det vært jobbet systematisk for å redusere atferdsvansker. Tiltakene innebar blant annet faste ”oppskrifter” for hvordan personalet skulle håndtere utfordringene, systematisk belønning for ønsket atferd og tilrettelegging ut fra Oles behov når det gjelder forberedelse på det som skal skje. Ole trenger fortsatt god forberedelse på nye situasjoner. Forberedelser blir gjort ved forklaring, øving og demonstrasjon av handlinger. De bruker metoden ”sosiale historier” for å lære han hva han skal gjøre i enkelte situasjoner der han har behov for å lære andre handlingsalternativ. Han får tydeliggjort de voksnes vurdering av atferden hans ved smilemerker etter hver aktivitet, en vurdering han bryr seg om.

Noras sosiale utfordringer kan også sees som vansker med å generalisere det hun kan fra en situasjon til en annen. Hun har gode sosiale ferdigheter i noen situasjoner, men klarer ikke å bruke dem i andre situasjoner. Det har ikke vært drøftet strategier for å hjelpe henne til å generalisere eller ta i bruk sosiale ferdigheter i flere situasjoner. Oles personale har tenkt gjennom dette, og har jobbet noe med generalisering av ferdigheter tidligere. Men det synes ikke som om skolene har så bevisst forhold til at utviklingshemmedes generaliseringsvansker også kan gjelde sosiale ferdigheter.

Spesialundervisningen skal være en individuell tilpasning for elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen (Utdanningsdirektoratet

2009a:26-27). Spesialundervisningen skal bidra til at alle elever får en likverdig og tilpasset opplæring. Spesialundervisningen bør ha innhold som er viktig for å øke deltakelsen på sosiale arenaer som har betydning for barnet, både når det gjelder opplæringsfellesskap og sosiale barnefellesskap. Lærte sosiale ferdigheter kan øves og praktiseres i det sosiale fellesskapet. For å gi godt utbytte av spesialundervisning i sosiale ferdigheter, er samarbeid for å koordinere spesialundervisningen og den ordinære, tilpassede undervisningen helt nødvendig (Tidemand - Andersen 2008:203). Vi har sett at personalet på de aktuelle skolene har ulike muligheter for samarbeids.

6.5. Oppsummering

På alle skolene foregår det mye bra arbeid innen klassens rammer. Verdsatt sosial atferd ble tydeliggjort gjennom klasseregler og god ledelse. Det blir fulgt programmer for sosial læring i klassene. Personalet støtter alle barna i å forstå sosiale uttrykk hos andre. Det er god kommunikasjon og positive samhandlingsmønstre, som kommer våre elever til gode. Den faglige kompetansen, som at Hanne og Nora er flinke lesere, fører ikke til mer deltakelse i barnefellesskapet. Mens å spille fotball, som er høyt verdsatt av andre barn, gir Ole innpass i barnas sosiale fellesskap. Potensialet for sosial læring som ligger i arbeidsfellesskapet, kan trolig utnyttes i langt sterkere grad ved at skolene prioriterer flere ikke- faglige samarbeidsoppgaver. Når det gjelder å veilede elever eller korrigere atferd, så jeg en gjennomført verbal tilnærming hos de voksne. Det syntes som at de fleste informantene forventer at utviklingshemmede skal tilegne seg sosiale ferdigheter slik som normalt fungerende barn. De ressursene som ligger i spesialundervisningen blir lite utnyttet til målrettet sosial ferdighetstrening.

7. Avslutning

Jeg ville finne ut hvordan skolene tilrettelegger for deltakelse og utvikling av sosial kompetanse. Min forforståelse var at elever med utviklingshemming deltok sammen med andre barn på skolen. Jeg trodde at det ikke var så vanlig med målrettet opplæring i sosiale ferdigheter i skolen, heller ikke for elever med psykisk utviklingshemming. Min forforståelse var at den arenaen skolemiljøet kunne ha vært for læring av sosiale ferdigheter ikke blir så bevisst utnyttet. Holdninger hos personalet ville kunne påvirke i hvor stor grad eleven ble inkludert klassefellesskapet. Jeg trodde at mange elever har det godt i skolen på grunn av dyktig personale. Jeg fikk bekreftet mye av min forforståelse gjennom de funn jeg gjorde.

7.1. Hvordan tilrettelegger skolene for deltakelse og utvikling av sosial kompetanse for psykisk utviklingshemmede elever?

På alle skolene uttrykte personalet ønske om at elevene skulle delta mest mulig på lik linje med de andre elevene. Både Hanne, Nora og Ole deltok i det sosiale miljøet i skolen, var med i klassen og i felles arrangement på skolen. Alle barna hadde voksne nærpå personer som de følte tilknytning til og som de henvendte seg til når de trengte hjelp i sosiale situasjoner. Det var sterkt engasjement og følelsesmessig involvering hos mine informanter.

Det var ulikheter i grad av individualisering av elevenes tilbud når det gjelder organisering av spesialundervisningen og den tilpassede opplæringen. Organisering av undervisningen påvirket mulighetene for deltakelse i klasse- og skolemiljøet. Organiseringsformen virket sammen med elevens egne forutsetninger på mulighetene for sosial deltakelse. For Oles del førte hans særinteresse til sosial deltakelse, og virkningen av den ”segregerende inkluderingen” ble mindre. Nora strevde med å komme sosialt på banen, og det markerte skillet mellom spesialundervisning og tilpasset undervisning forsterket ytterligere vanskene med å bli sosialt inkludert.

Barna hadde klart utbytte av å delta i det ordinære skoletilbudet når det gjelder utvikling av sosial kompetanse. Det ble jobbet bevisst med klassens sosiale kompetanse, noe ”mine” elever profiterte på. De strategiene personalet bruker overfor de utviklingshemmede elevene for å veilede dem i sosiale situasjoner, er så å si bare verbale strategier. Elever med utviklingshemming kan ha vansker med å rette atferden sin etter det de hører, på grunn av at de fortsatt er på et tidlig utviklingsnivå. Verbale instruksjoner alene for hva eleven skal gjøre i en gitt situasjon og verbale strategier for å korrigere atferd, kan være for krevende for denne gruppen elever, og føre til ufortjent følelse av skyld og nederlag når de ikke mestrer.

Målrettet og bevisst arbeid med elevenes sosiale kompetanse fant jeg lite av på Berget og Sletta skole. Den spesialpedagogiske ressursen ble ikke utnyttet til slik opplæring. For Ole, som har autismespektervansker, var det mer gjennomtenkt arbeid med sosial kompetanse. Her er det nok diagnoserettet metodikk som har påvirket metodiske valg skolen har gjort. Større bevissthet om målene for sosial kompetanse i den generelle delen av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet 2006), kunne føre til mer gjennomtenkte tiltak for elevene og i skolemiljøet også på andre skoler. Mer kunnskap om metodikk og økt bevissthet om elevenes behov og hvilke ferdigheter som kan eller bør læres, kunne ha gjort opplæringen mer målrettet.

Det er i skolens arbeidsfellesskap at sosiale ferdigheter skal læres. Informantene ga uttrykk for at det stadig ble vanskeligere å inkludere elevene i det faglige arbeidsfellesskapet. I min undersøkelse oppdaget jeg ikke mange spor etter bevisste miljørettede tiltak for å minske gapet mellom barnets forutsetninger når det gjelder sosial deltakelse og omgivelsenes krav. Men det var noen gode eksempler på andre typer arbeidsfellesskap, der elevenes sosiale ferdigheter kom fram og der det var muligheter for utvikling av ferdighetene. Det kan være nødvendig å prioritere slike ”ikke – faglige” arbeidsfellesskap i større grad på skolene, for å gi de utviklingshemmede elevene arenaer til større deltakelse, bedre sosial utvikling og mer ferdighetstrening.

Det er ulikheter mellom skolene når det gjelder rammebetingelsene for samarbeid om elevens tilbud og muligheter for koordinering av spesialundervisning og tilpasset

opplæring. Dette er innenfor rektors ansvarsområde og avhengig av rektors prioriteringer. Rammefaktorene påvirker mulighetene personalet har for å fange opp, reflektere over og endre kritiske faktorer når det gjelder elevenes deltakelse og sosiale kompetanse. Det synes som om samarbeid er et kritisk punkt når det gjelder tilrettelegging av elevenes sosiale læring.

Jeg fant at PP- tjenesten har vært lite involvert i disse tre elevenes skoletilbud. PPT sin kompetanse har heller ikke vært så etterspurt. En av PPT sine oppgaver er å bistå skolene i organisasjonsutvikling rundt elever med spesialpedagogiske behov. Tettere samarbeid kunne gitt skolene innspill når det gjelder mål for opplæringen, metodevalg og organisering. PPT kunne bidra til å sikre balanse mellom individrettede tiltak og arbeid med miljømessige læringsbetingelser. PP- tjenestens har et ansvar når det gjelder kompetanseheving på skolene i forhold til utsatte grupper. PP- tjenesten bør kanskje utfordres på flere områder når det gjelder utviklingshemmede elever?

7.2. Avsluttende kommentarer

Skolen skal gi et inkluderende, tilpasset og likeverdig skoletilbud for alle elever. De elevene jeg valgte i min studie, ble valgt fordi de kan sees som *kritiske kasus*. Som nevnt i metodekapittelet, vil denne måten å gjøre utvalg på gi mulighet for logisk generalisering og mye informasjon også til andre kasus, fordi det som gjelder for det kritiske kasuset sannsynligvis vil gjelde for andre tilfeller (Jf. Patton 1980, referert i Myklebust 2002:430). Jeg vil her kommentere to forhold som mine data har tydeliggjort kan være viktige, og som avhengig av kvalitet på tilretteleggingen kan gi sterkere positive eller negative utslag for elever med større vansker. Dette gjelder det relasjonelle synet på funksjonshemming og nødvendigheten av tett samarbeid mellom dem som arbeider med barnet.

Den offentlige politikken i Norge er basert på en relasjonell forståelse av funksjonshemming. Viktige prinsipper for opplæringen er at den skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven. Opplæringen skal være inkluderende – alle skal ta del i fellesskapet på en likeverdig måte, faglig, sosialt og kulturelt (Utdanningsdirektoratet 2007). Vi vet at til tross for dette er de fleste barn med alvorlig

funksjonsnedsettelse er i spesialtilbud innenfor eller utenfor vanlig skole, og at det er en individuell tilnærming til barnas vansker som avspeiler en medisinsk forståelse av funksjonshemming (Wendelborg og Tøssebro 2008, 2009).

Det relasjonelle synet på funksjonsvansker tar på alvor ny viten om at det å ivareta trygg følelsesmessig tilknytning og meningsfull interaksjon med personer en kjenner godt, er vesentlig forutsetninger for best mulig sosial og emosjonell utvikling. Likeså tilgang til et sosialt miljø som behersker verdsette sosiale ferdigheter. For det er gjennom personlige interaksjonserfaringer barn lærer slike ferdigheter (Rye 2007:129). I et økologisk perspektiv kan felles aktivitet skape relasjoner og rolleforventninger mellom det funksjonshemmede barnet og andre mennesker. Barn med sterkt forsinket utvikling har behov for et lærings- og omsorgsmiljø slik som små barn har, der barnets interesser og fokus er utgangspunktet for samhandlingen. Kvaliteten på tilknytningen og samhandlingen vil være helt avgjørende for utbyttet, for det er her mulighetene for mestring ligger. Jeg tror at det er nødvendig med bevissthet om det relasjonelle synet på funksjonshemming for å kunne tilrettelegge for deltakelse og utvikling av sosial kompetanse for barn med store vansker. Refleksjon rundt egne holdninger og holdninger som er implisitt i organiseringsformer og valg av metodikk, vil også være viktig. Dette gleder for personale i alle ledd i tiltakskjeden, både de som setter rammene for elevens tilbud og de som skal fylle det med innhold.

Barn med store vansker, vil ha en stor del av skoletilbudet sitt som spesialundervisning og ha individuell opplæringsplan. Forskning viser at jo større del av undervisningen barnet har spesialundervisning, jo mer er det atskilt fra klassen sin (Wendelborg og Tøssebro, u.å). Vi har tidligere i oppgaven sett at samarbeid blir vurdert som nødvendig for å koordinere spesialundervisningen og den tilpassede opplæringen, og at det er et viktig forbedringspotensial i planlegging og koordinering av ordinær tilpasset opplæring og spesialundervisning (Institutt for spesialpedagogikk 2004, referert i Utdanningsdirektoratet 2011:32). I mine data kom det fram at samarbeid mellom de ulike aktørene i barnas tilbud var et kritisk punkt for å tilrettelegge for barn som har lett utviklingshemming. Vi kan gå utfra at mulighetene for samarbeid vil ha enda større betydning for de barna som har større vansker.

Samarbeid mellom dem som jobber med barnet - samtalene og diskusjonene - kan skape prosesser som genererer ny kunnskap og økt forståelse for barnets ferdigheter og behov. Gjennom samarbeidet kan en sy sammen spesialpedagogikken og det tilpassede tilbudet i klassen, og utnytte bedre den arenaen klassefellesskapet er for utvikling av sosial kompetanse. Samarbeidet bør ofte være tverrfaglig og inkludere et tett foreldresamarbeid, for å få fram viktig kunnskap på et tilstrekkelig detaljert nivå. Ut fra et relasjonelt eller et økologisk perspektiv, er denne utvekslingen av kunnskap om barnets utvikling og felles planlegging og tilpasning av opplegg til barnets behov, essensielt for at barnet skal ha gode vilkår for deltakelse og utvikling av sosial kompetanse innenfor skolefellesskapet.

I skoletida skal elevene utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livet sitt og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringsloven § 1-). I termer som inkludering, mestring og likeverdig gjenspeiles den offentlige ideologien i skolelovgivningen når det gjelder synet på funksjonshemmede mennesker som likeverdige borgere som skal sikres de samme rettigheter som andre. Skoletida har stor betydning sett i et livsløpsperspektiv. Større bevissthet omkring elevenes sosiale læring kan hjelpe skole og foresatte til å jobbe mot mål som har relevans for framtida. Hvordan skal Nora, Hanne og Ole oppnå best mulig mestring i livet og mest mulig deltakelse i arbeid og fellesskap i samfunnet? Hva jobbes det mot?

Min studie har fått fram kunnskap om tilretteleggingen for tre elever på Ytre Nordmøre. Studien har i alle fall hos meg skapt ideer om hvordan tilbudene kan tilrettelegges bedre når det gjelder deltakelse og utvikling av sosial kompetanse. Jeg håper at min studie kan gi innspill også til andre til å tenke over egen skole og eget arbeid.

Referanser/litteratur

ABA resources [u.å.]: *Applied Behavior Analyses*. < <http://rsaffran.tripod.com/aba.html> >
[Lesedato 01.09.11.]

Askheim, O.P. (2003): *Fra normalisering til empowerment*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bachmann, K. og Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Møreforskning. Høgskolen i Volda.

Collin-Hansen, R. (2008): *Barnets rett til opplæring og til vern mot marginalisering i skolen*. Avhandling for graden dr. juris ved Universitetet i Bergen
<https://bora.uib.no/bitstream/1956/2723/1/Dr.Thesis_Ragnhild_Collin-Hansen.pdf >
[Lesedato 23.11.10.]

Ertesvåg, S. (2003): "Utvikling av sosial kompetanse". I *Spesialpedagogikk* nr 02/03. Tidsskrift.

Fangen, K. (2004): *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Forebygging.[u.å.]: *Steg for steg*. <www.Forebygging.no> [Lesedato 12.11.2011]

Heggen, K. (2007): "Rammer for meistring". I Ekeland, T.J. og Heggen, K. (red). *Meistring og myndiggjøring. Reform eller retorikk?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Haug, P. og Backmann, K.(2007): "Grunnleggjande element i forståing av tilpassa opplæring". I *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Artikkelsamling. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Hiim, H. og Hippe, E. (1993): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Helsedirektoratet. [u.å.]: *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD - 10)*.
http://www.helsedirektoratet.no/kodeverk_pasientklassifisering/diagnose_kodeverk/
[Lesedato 03.04 2011]

Jahnsen, H. (2007): *Sosial læring i skolen* <<http://www.eldhusetfagforum.no/lp-modellen/pdf/sosialkompetanse.pdf>> [Lesedato 25.11.10]

Karlstadmodellen [u.å.] <<http://www.karlstadmodellen.se/>> [Lesedato 31.07.2011]

Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Departementet

Kunnskapsdepartementet. St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433> [Lesedato 22.11.2010.]

Kunnskapsdepartementet. St. meld. nr. 18 (2010 – 2011). *Læring og fellesskap*. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487> [Lesedato 25.06.2011]

Kvalsund, R. (2007): ”Brillene vi ser med – utfordringer i profesjonelt arbeid med funksjonshindra barn og unge”. I Ekeland, T.J. og Heggen, K. (red.) *Meistring og myndiggjering. Reform eller retorikk?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Malterud, K. (2009): *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Markussen, E. m. fl. (2007): ”Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007.” Rapport nr. 1 fra prosjektet: *Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet*. NIFUSTEP, Rapport nr 19/ 2007. Oslo

Melgård, T. (2000): ”Utviklingshemming”. I Ekenes, J. (red). *Utviklingshemming og psykisk helse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Myklebust, J.O. (2007): ”Lange linjer, livsløpsperspektiv på helse og velferd”. I Ekeland, T.J. og Heggen, K. (red). *Meistring og myndiggjering. Reform eller retorikk?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Myklebust, J.O. (2002): ”Utveljing og generalisering i kassustudier”. I *Norsk Pedagogisk tidsskrift nr 5/ 2002*.

Kittelsaa , A.M. (2008): *Utviklingshemming og psykiske helsetjenester*. NAKU. Prosjektrapport. <<http://www.naku.no>>. [Lesedato 02.04. 2011]

Ogden, Terje. (2008): *Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge*. <<http://www.forebygging.no>> [Lesedato 15.02.2011]

Ogden, Terje. (2009): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Opplæringsloven. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. <<http://www.lovdato.no/>> [Lesedato 20.02.2011]

Psykisk helse i skolen. (s.a.). *Zippys venner*. Lokaliser 27.07.11, på <<http://www.psykiskhelseiskolen.no/default2.asp?id=1434>>

Rasborg, K. (2004): ”Sosialkonstruksjonismer i moderne sosiologisk teori”. I Fuglesang, L. og Olsen, P. B. *Videnskapsteori i samfunnsvidenskapene*. Roskilde: Roskilde universitetsforlag.

Rye, Henning. (2007): *Barn med spesielle behov. Et relasjonsorientert perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.

Sosialdepartementet.(2003): St. meld. Nr. 40 (2002-2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Oslo: Departementet.

Skagen, K.(red).(2009): *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Spesial- pædagogisk forlag. [u.å.]: *Steg for steg*. <<http://www.spf-norge.com/group.asp?group=2>> [Lesedato 27.07.2011]

Stake, R. E. (2005): "Qualitative Case Studies". I Denzin, N. K. og Lincoln, Y. S. (eds). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

Stubrud, L.H. (2001): *Utviklingshemming i et økologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tellevik, J.M., Nærlund, T. Og Martinsen, H. (2006): *Individuelt og tilrettelagt. Arbeidsredskap for individuell plan og individuell opplæringsplan*. Oslo: Autismenheten.

Tetzchner, S., Hesselberg, f. og Schjørbeck, H. (red). (2008): *Habilitering. Tverrfaglig arbeid for mennesker med utviklingsmessige funksjonsvansker*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Tidemand- Andersen,C. (2008): "Elever med utviklingshemming" i Rygvold, A.L. og Ogden, T.(red). *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag A/S.

Tøssebro, J., Engan, E. og Ytterhus. (2006): "Har vi en inkluderende skole?" I Tøssebro, J., og Ytterhus, B. (red). *Funksjonshemmede barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Tøssebro, Jan. (2010): *Hva er funksjonshemming?* Oslo: Universitetsforlaget

University of Portsmouth [u.å.]. Presentasjon av Sue Buckley.
<<http://www.port.ac.uk/departments/academic/psychology/staff/title.50470.en.html>>
[Lesedato 31.07.2011]

Utdannings og forskningsdepartementet. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. (NOU 2003:16)
<<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077>>
[Lesedato 09.11.2010]

Utdanningsdirektoratet. (2007). *Likeverdig opplæring – et bidrag til å forstå sentrale prinsipper* <<http://www.udir.no/Brosjyrer/Likeverdig-opplaring---eit-bidrag-til-a-forsta-sentrale-omgrep/>> [Lesedato 11.10.2010]

Utdanningsdirektoratet. (2008): *Kort om ulike begreper i læreplanverket*
<<http://www.udir.no/Artikler/Lareplaner/Kort-om-ulike-begreper-i-lareplanverket/>>
[Lesedato 11.10.10]

Utdanningsdirektoratet [u.å.] *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet*.
<http://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre_laringsmiljo_materiell.pdf>
[Lesedato 31.07.2011]

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

Utdanningsdirektoratet. (2009 b). *Utvikling av sosial kompetanse*. Veileder for skolen. Oslo: Direktoratet

Utdanningsdirektoratet. [u.å.] *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Prinsipp for opplæringen.* <<http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/>> [Lesedato 22.11.2010]

Utdanningsdirektoratet, 2010. *Den generelle delen av læreplanen.* <http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf> [Lesedato 01.12.2011]

Wendelborg, C. (2010): *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende. En studie av opplæringstilbud og deltakelse blant barn med nedsatt funksjonsevne.* Avhandling for graden philosophiae doctor. Trondheim: NTNU

Wendelborg, C og Tøssebro, J. (2008): "School placement and classroom participation among children with disabilities in school in Norway: A longitudinal study". *European Journal of Special Needs Education*, 2008 /23 (4),

Wendelborg, C og Tøssebro, J. (2009) "Marginalisation processes in inclusive education in Norway: a longitudinal study of classroom participation". I *Disability & Society*. Vol. 25, No. 6, October 2010, 701 – 714

Wendelborg, C og Tøssebro, J.[s.a.] "Educational arrangements and social participation with peers among children with disabilities in regular schools". Sammendrag av artikkel i Wendelborg, C. (2010): *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende. En studie av opplæringstilbud og deltakelse blant barn med nedsatt funksjonsevne.* Avhandling for graden philosophiae doctor. Trondheim: NTNU

Wendelborg, C og Ytterhus, B.(2006) "Sosialt samvær og deltakelse med jevnaldrende i oppveksten: barn med funksjonsnedsettelse i Norge". I Wendelborg, C.(2010): *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende. En studie av opplæringstilbud og deltakelse blant barn med nedsatt funksjonsevne.* Avhandling for graden philosophiae doctor. Trondheim: NTNU

Aakvaag, G. C. (2008): *Moderne sosiologisk teori.* Oslo: Abstrakt forlag.

Aase, T. H., Fossåskaret, E. (2007): *"Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolking av kvalitative data"*. Oslo: Universitetsforlaget.



Informasjon til foreldre og forespørsel om tillatelse i forskningsprosjektet: "Deltakelse og sosial utvikling i skolen for elever med psykisk utviklingshemming".

Jeg er student ved mastergradsstudiet "Meistring og myndiggjering" ved høgskolen i Volda. Som mastergradsstudent skal jeg gjennomføre et forskningsprosjekt. Jeg har mitt arbeid ved PPT for Ytre Nordmøre. Prosjektet mitt er godkjent av leder ved PPT for ytre Nordmøre. PPT har valgt ut foreldrene skal som spørres om tillatelse til at jeg undersøke skoletilbudet for deres barn.

Jeg ønsker å belyse skolens arbeid med å utvikle funksjonshemmede elevers sosiale kompetanse. Jeg ønsker å gjøre dette gjennom en undersøkelse av opplegget rundt psykisk utviklingshemmede elever på flere skoler i distriktet til PPT for Ytre Nordmøre. Undersøkelsen innebærer en dags observasjon på skolen i klasserom og friminutt. Jeg vil gjøre intervju med kontaktlærer, spesialpedagog og assistent, og jeg vil gå gjennom Sakkyndig vurderinger fra PPT, Individuell Opplæringsplan og evalueringsrapporter fra skolen. Jeg planlegger å gjøre dette i løpet av april og mai.

Alle opplysninger vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Enkeltpersoner kan ikke gjenkjennes. For å sikre at alt som blir sagt kommer med, vil intervjuene bli tatt opp på lydbånd. Intervjuene vil deretter bli overført til tekst og alle personlige opplysninger utelates i tekstdokumentene. Lyddopptak blir slettet innen prosjektslutt som er 01.12.11. Dersom du/ dere ønsker å trekke tilbake tillatelse til at opplegget rundt ditt barn blir undersøkt i prosjektet, kan du/ dere gjøre det uten noen form for begrunnelse, og alle data vil umiddelbart bli slettet. Jeg ønsker å presisere at om dere velger å si nei til å delta i dette prosjektet, eller senere velger å trekke dere, så vil det ikke få noen konsekvens for det forholdet dere har til skolen eller PPT.

Dersom du/ dere tillater at opplegget rundt ditt barn, ber jeg om at du/ dere undertegner en samtykkeerklæring og leverer den til meg (se vedlegg). Dette brevet vil bli fulgt opp av en henvendelse på telefon fra PPT i løpet av de nærmeste ukene, for å høre om dere er interessert og for å orientere mer om prosjektet.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

På forhånd takk.

Vennlig hilsen

Randi Botten

Kontaktinformasjon:

Randi Botten: Tlf: 99 55 20 22/ 71 57 52 55. E-post: Nettob@hotmail.com

Veileder ved Høgskolen i Volda, Jon Olav Myklebust: Tlf: 70075097 / 48057259.

E – post: jom@hivolda.no



SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg gir herved samtykke i at Randi Botten kan undersøke hvilket opplegg mitt barn _____ har på _____ skole, når det gjelder deltakelse på skolen og læring av sosiale ferdigheter. Samtykket er gitt under de forutsetninger som er beskrevet i informasjonsskrivet.

Jeg har mottatt muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet.

Jeg er kjent med at opplysningene som innhentes i intervjuet, behandles konfidensielt og anonymiseres når oppgaven er ferdig, innen 01.12.11.

Jeg er inneforstått med at deltagelse i undersøkelsen er basert på frivillighet, og at jeg når som helst har anledning til å trekke mitt samtykke tilbake uten noen form for begrunnelse.

Sted/dato: _____

Navn: _____



Informasjon til ansatte i skoler og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet: "Deltakelse og sosial utvikling i skolen for elever med psykisk utviklingshemming".

Jeg er student ved mastergradsstudiet "Meistring og myndiggjering" ved høgskolen i Volda. Som mastergradsstudent skal jeg gjennomføre et forskningsprosjekt. Jeg arbeider ved PPT for ytre Nordmøre. Prosjektet mitt er godkjent av leder ved PPT for ytre Nordmøre, Tormod Sandvik. Utvalg av elever er foretatt av PPT. Foreldrene til elevene har gitt sitt samtykke til at jeg undersøker opplegget på skolen rundt deres barn.

Jeg ønsker å belyse skolens arbeid med å utvikle psykisk utviklingshemmede elevers sosiale kompetanse. Jeg ønsker å gjøre dette gjennom en undersøkelse av opplegget rundt psykisk utviklingshemmede elever på flere skoler i distriktet til PPT for Ytre Nordmøre. Undersøkelsen innebærer en dags observasjon på skolen og intervju av kontaktlærer, spesialpedagog og assistent. Jeg ønsker å gå gjennom Sakkyndig vurderinger fra PPT, Individuell Opplæringsplan og evalueringsrapporter fra skolen. Jeg planlegger å gjøre dette i løpet av mai og juni.

Alle opplysninger vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Enkelt personer kan ikke gjenkjennes. For å sikre at alt som blir sagt kommer med, vil intervjuene bli tatt opp på lydband. Intervjuene vil deretter bli overført til tekst og alle personlige opplysninger utelates i tekstdokumentene. Lydopptak blir slettet når prosjektet er ferdig, innen 01.12.11. Dersom du ønsker å trekke tilbake tillatelsen til å delta i prosjektet, kan du gjøre det uten noen form for begrunnelse, og alle data vil umiddelbart bli slettet.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

Dersom du vil delta i undersøkelsen om opplegget rundt din elev undersøkes, ber jeg om at du undertegner en samtykkeerklæring og leverer den til rektor.

På forhånd takk.

Vennlig hilsen

Randi Botten
Student / pedagogisk- psykologisk rådgiver ved PPT for Ytre Nordmøre

Kontaktinformasjon:

Randi Botten: Tlf: 99 55 20 22/ 71 57 52 55. E-post: Nettob@hotmail.com Veileder ved Høgskolen i Volda, Jon Olav Myklebust: Tlf: 70075097 / 48057259. E – post: jom@hivolda.no

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet "Deltakelse og sosial utvikling i skolen for elever med psykisk utviklingshemming", og ønsker å stille på intervju.

Dato/ signatur Telefonnummer

INTERVJU KONTAKTLÆRER OG SPESIALPEDAGOG

Innledning: Å lære elevene sosiale ferdigheter og utvikle deres sosiale kompetanse er et mål for opplæringa, som er fastslått i blant annet i Læreplanverket og i Utdanningsdirektoratets veileder "Utvikling av sosial kompetanse".

Begrepene **sosial kompetanse** og **sosiale ferdigheter** brukes på ulike måter. Jeg vil presisere hva jeg legger i begrepet før vi starter.

Garbarino definerer **sosial kompetanse** slik:

"Sosial kompetanse kan man se som ferdigheter, holdninger, motiv og evner en trenger for å mestre det sosiale livet man er en del av samtidig som egen trivsel og utvikling er ivaretatt".

Sosiale ferdigheter er den observerbare atferden. Det kan være å samarbeide og snakke med andre. Å gi adekvate uttrykk for følelser. Å tilpasse seg de forventninger en møter i skolen. Dele med andre, hevde sin mening på en akseptabel måte, å utsette egne behov.

Spence deler sosial ferdigheter inn i **mikrososiale** ferdigheter, kroppsspråk, øyekontakt, ansiktsuttrykk, og på **makrososiale** ferdigheter, som er sosiale handlinger som å hilse, tilby hjelp, invitere andre med på en aktivitet. Jeg er mest opptatt av slike ferdigheter.

Jeg vil først stille spørsmål som går på deltakelse. Så på konteksten deltakelsen foregår i. Så nærmere om sosial kompetanse og læring av sosiale ferdigheter.

id sammen med eleven

I hvilke timer er du sammen med NN?

Hvor lang tid pr uke er det?

Tilrettelegging for samhandling når det gjelder tid og sted.

I hvilke situasjoner (timer, fag, aktiviteter) deltar NN sammen med klassen sin?

Deltar NN i andre faste grupper?

Hvilke?

Hvor lang tid i løpet av en uke deltar NN sammen med andre barn i skoletiden?

Samhandling med andre barn.

I hvilke aktiviteter skjer det spontan samhandling mellom NN og de andre barna?

Blir det tilrettelagt aktiviteter der formålet er at det skal være samhandling mellom NN og de andre elevene i klassen?

I hvilke aktiviteter?

Hvordan tilrettelegges det for samhandling?

Hvem har ansvar for tilretteleggingen?

Er NN's styrkesider kartlagt med tanke på at han skal kunne bidra med noe overfor klassen, slik at hans sosiale posisjon blir styrket?

Hvordan brukes styrkesidene?

Er det utfordringer med å tilrettelegge for samhandling?

Hvordan løser dere disse utfordringene?

Er samværsformene mellom NN og de andre elevene blitt endret etter hvert som barna blir eldre?

Har dere gjort noen tiltak for å kompensere det?

Hva gjør at dere lykkes?

Hvorfor er det vanskelig?

Brukermedvirkning.

Deltar foreldrene på samarbeidsmøter om eleven?

Hvilke møter?

Hvor ofte?

Er det fastlagt møteturnus?

På hvilken måte blir foreldrenes kunnskap om NN's sosiale kompetanse utnyttet i tilretteleggingen på skolen?

Blir det satt mål for opplæringen ut fra behov i familien og fritiden mht læring av sosiale ferdigheter?

Kan du gi eksempler?

Blir NN på noen måte spurt eller tatt med i vurderingen av hvilke sosiale behov han har?

Og blir opplæring i sosiale ferdigheter rettet mot elevens opplevde behov?

Kontekst - rammebetingelser**Skolenivå – Verdier, overordede planer**

Har skolen sosial læreplaner på skole- gruppe- individnivå?

Følger skole en bestemt metodikk eller program?

Kan du fortelle mer om det?

Er det annen systematisk planlegging på skolenivå, som berører elevenes sosiale kompetanse eller elevenes psykososiale miljø?

Hvordan?

Har skolen uttalte verdier og holdninger på dette området?

På hvilken måte er de implementert i skolemiljøet?

Er det drøftinger i kollegiet når det gjelder hvordan funksjonshemmede elever skal inkluderes og ivaretas på skolen?

Praktisk tilrettelegging

Hvordan har skolens ledelse tilrettelagt for å ivareta NN sine behov for opplæring? (rom, materiell, utstyr, bemanning)

Hvordan har skolens ledelse tilrettelagt for personalet sitt arbeid med NN? (møtetid, teamorganisering, opplæring i metodikk, veiledning, osv)

Er det tid til veiledning til og samarbeid med assistenter?

Er det andre forhold ved skolen som kan virke inn på forholdet mellom elevene og mulighet for deltakelse for NN?

Innhold – vektlegging av sosial kompetanse

Opplever du at den Sakkyndige vurderingen har gitt innspill eller råd når det gjelder arbeidet med NN's sosial kompetanse?

Opplever du det som nødvendig/ viktig at PPT gir veiledning/ oppfølging også på dette området?

Hvordan vurderer du denne kompetansen i forhold til kompetanse i skolefag?

Hva tenker du om denne delen av NN's opplæring i forhold til målet om at skolen skal gi elevene mestringskompetanse som voksne?

Hva tenker du om deltakelse i et normalt skolemiljø i den forbindelse?

Læring av sosial ferdigheter**Klassenivå.**

Hvordan jobber dere med sosiale ferdigheter i klassen?

Er det definerte forventninger til barnas atferd overfor medelever, som klasseregler for

atferd? (vente på tur, hjelpe hverandre, rekke opp handa, osv)

Er disse forventningene kjent for alle som jobber i klassen?

Er det de samme forventningene til NN?

Tror du det er viktig for NN at hele gruppens sosiale ferdigheter blir jobbet med på en målrettet måte?

Hvordan motiveres de andre elevene til å inkludere NN?

Er det utarbeidet felles (skriftlige) regler for hvordan de voksne skal støtte NN til deltakelse og samhandling med andre barn?

Fortell..

Individnivå:

Målarbeidet.

Er det definert mål for sosial kompetanse for NN?

Hvem er med på å utforme mål og evaluere måloppnåelse?

Hvordan er målene utformet?

Er disse målene en del av den Individuelle Opplæringsplanen?

Når – hvor?

I hvilken del av NN's totale tilbud foregår det meste av læringen av sosiale ferdigheter?

På hvilke arenaer? ene - timer? Timer i klassen? Overgangssituasjoner? Friminutt?

Hva – hvordan?

Kan du nevne sosiale ferdigheter NN lærer på skolen?

Som for eksempel:

- vanlige regler for høflighet som å takke, hilse og si hadet?

- å ta kontakt med andre barn på en positiv måte?

- å avslå forslag eller tilbud på en akseptabel måte?

Buker dere noen spesiell metodikk i forhold til det jeg har spurt om?

Tilrettelegger dere for at medelever kan brukes som modeller for sosial læring? (Som å invitere til samhandling, dele med andre, være høflige)

Får NN definerte oppgaver i samarbeid med andre elever?

Fører tilrettelagte samarbeidsoppgaver mellom elevene til økt sosial deltakelse?

Evaluering:

Hvordan evalueres elevens utvikling? (observerbar atferd, verbale uttrykk for økt sosial forståelse, NN's egen opplevelse av mestring, økt deltakelse i lek..)

Barn med psykisk utviklingshemming kan ha vanskelig for å forstå sosiale signaler hos andre. Med det mener jeg evnen til å tolke kroppsspråk, stemmeleie, blikk, osv.

Er det å forstå andres sosiale signaler et opplæringsområde?

For eksempel hvordan ser en person ut når han er glad, lei seg, når han ikke vil leke mer, osv.

Hvordan tilrettelegges opplæringen?

(Har du tanker om hvordan det kan gjøres?)

Barn med psykisk utviklingshemming kan ha vansker med å forstå hva det er godtatt å gjøre i ulike situasjoner.

Får NN opplæring/ veiledning i hva det er hensiktsmessig å gjøre i ulike sosiale situasjoner?

Hvordan tilrettelegges opplæringen?

Hva skjer hvis han gjør noe som ikke er tillat?

Barn med psykisk utviklingshemming kan ha vansker med å generalisere det de lærer fra en situasjon til en annen.

Har dere strategier for hvordan han kan overføre de sosiale ferdighetene han lærer i undervisningssituasjoner til andre, mindre styrte situasjoner (Friminutt. SFO)?

Hvordan gjøres det?

Hvem har ansvar for oppfølgingen av eleven i disse situasjonene?

(Har du tanker om hvordan det kan gjøres?)

Hvordan ivaretas NN's følelsesmessige reaksjoner i sammenhenger som han opplever som vanskelig?

Hos NN er også forståelsesvansker med på å gjøre bearbeidingen av følelsesmessige reaksjoner vanskeligere. Har eleven en voksen støtteperson på skolen som kan hjelpe han til å bearbeide følelsesmessige utfordringer?

Hvem?

Når denne personen tilgjengelig for barnet?

Får barnet hjelp til å lære å regulere følelsesuttrykk, som angst eller sinne?

På hvilken måte?

Noen barn reagerer med tilbaketrekking på å komme til kort sosialt. Har dere tiltak for å hjelpe barnet med slike reaksjoner?

Hvilke?

(Har du tanker om hvordan det kan gjøres?)

Hvordan belønnes ønsket sosial atferd?

Får han ros og bekreftelse på ønsket atferd fra voksne?

Positiv oppmerksomhet fra andre barn?

Mer spontan samhandling med andre barn (økt deltakelse)?

Egen opplevelse av mestring?

Materiell belønning? (som å få gjøre en ønsket aktivitet etter å ha fått for eksempel et visst antall klistermerker)

Er det noe du ønsker å kommentere eller tilføye?

Spørsmål til assistenter

Innledning: Å lære elevene sosiale ferdigheter og utvikle deres sosiale kompetanse er et mål for opplæringa, som er fastslått i blant annet i Læreplanverket og i Utdanningsdirektoratets veileder "Utvikling av sosial kompetanse".

Begrepene **sosial kompetanse** og **sosiale ferdigheter** brukes på ulike måter. Jeg vil presisere hva jeg legger i begrepet før vi starter.

Garbarino definerer **sosial kompetanse** slik: "Sosial kompetanse kan man se som ferdigheter, holdninger, motiv og evner en trenger for å mestre det sosiale livet man er en del av samtidig som egen trivsel og utvikling er ivaretatt".

Sosiale ferdigheter er den observerbare atferden. Det kan være å samarbeide og snakke med andre. Å gi adekvate uttrykk for følelser. Å tilpasse seg de forventninger en møter i skolen. Dele med andre, hevde sin mening på en akseptabel måte, å utsette egne behov.

Spence deler sosial ferdigheter inn i **mikrososiale** ferdigheter, kroppsspråk, øyekontakt, ansiktsuttrykk, og på **makrososiale** ferdigheter, som er sosiale handlinger som å hilse, tilby hjelp, invitere andre med på en aktivitet. Jeg er mest opptatt av slike ferdigheter.

Jeg vil først stille spørsmål som går på deltakelse. Så på konteksten deltakelsen foregår i. Så nærmere om sosial kompetanse og læring av sosiale ferdigheter.

Tid sammen med eleven

- I hvilke situasjoner er du sammen med NN?
- Hvor lang tid pr uke er det?
- I hvilke situasjoner deltar NN mest sammen med de andre barna?

Samhandling med andre barn

- I hvilke aktiviteter skjer det spontan samhandling mellom NN og de andre barna?
- Blir det tilrettelagt aktiviteter med det formål at det skal være samhandling mellom NN og de andre elevene i klassen?
- I hvilke aktiviteter?
- Hvordan tilrettelegges det for samhandling?
- Hvem har ansvar for tilrettelegging?
- Vet du om NN's styrkesider er kartlagt med tanke på at han skal kunne bidra med noe overfor klassen, slik at hans sosiale posisjon blir styrket?
- Er det utfordringer med å tilrettelegge for samhandling?
- Blir samværsformene mellom NN og de andre elevene endret etter hvert som barna blir eldre?
- Har dere gjort noen tiltak for å kompensere det?
- Hva gjør at dere lykkes?

Samarbeid om læring av sosiale ferdigheter

- Deltar du på planleggingsmøter i forhold til NN?
- Er dette faste møter?
- Hvem deltar du sammen med?

- Er det utarbeidet mål for læring av sosiale ferdigheter for NN?
- Hvilke mål jobber dere mot?
- Planlegges, tilrettelegges og drøftes elevens sosiale læring på møter du er med på?
- Hvem har ansvar for denne opplæringen?
- Drøfter dere på samarbeidsmøter hvordan det han lærer skal videreføres i naturlige situasjoner?
- Hvilket samarbeid er det tilrettelagt for når det gjelder utfordringer som oppstår i opplæringssituasjonene?
- Blir det satt mål for opplæringen ut fra behov i familien og fritiden mht læring av sosiale ferdigheter?
Kan du gi eksempler?
- Blir NN på noen måte spurt eller tatt med i vurderingen av hvilke sosiale behov han har?
- Og blir opplæring i sosiale ferdigheter rettet mot elevens opplevde behov?

Læring av sosial ferdigheter

Klassenivå.

- Hvordan jobber dere med sosiale ferdigheter i klassen?
- Er det definerte forventninger til barnas atferd overfor medelever, som for eksempel klasseregler?
- Er disse forventningene kjent for alle som jobber i klassen?
- Er det de samme forventningene til den NN?
- Tror du det er viktig for NN eleven at hele gruppens sosiale ferdigheter blir jobbet med på en målrettet måte?
- Hvordan motiveres de andre elevene til å inkludere NN?
- Er det utarbeidet felles (skriftlige) regler for hvordan de voksne skal støtte NN til deltakelse og samhandling med andre barn?

Fortell....

Individnivå:

Når – hvor?

- I hvilken del av NN's totale tilbud foregår det meste av læringen av sosiale ferdigheter?
- På hvilke arenaer? ene - timer? Timer i klassen? Overgangssituasjoner? Friminutt?
- I hvilke situasjoner NN kan "øve" seg på sosiale ferdigheter?

Hva – hvordan?

- Kan du nevne sosiale ferdigheter NN lærer på skolen?

Som for eksempel:

- vanlige regler for høflighet som å takke, hilse og si hadet?
- å ta kontakt med andre barn på en positiv måte?

- å avslå forslag eller tilbud på en akseptabel måte?

- Buker dere noen spesiell metodikk i forhold til det jeg har spurt om?
- Tilrettelegger dere for at medelever kan brukes som modeller for sosial læring? (Som å invitere til samhandling, dele med andre, være høflige)
- Får NN definerte oppgaver i samarbeid med andre elever?

Evaluering:

- Hvordan evalueres elevens utvikling? (observerbar atferd, verbale uttrykk for økt sosial forståelse, NN's egen opplevelse av mestring, økt deltakelse i lek..)

Barn med psykisk utviklingshemming kan ha vanskelig for å forstå sosiale signaler hos andre. Med det mener jeg evnen til å tolke kroppsspråk, stemmeleie, blikk, osv.

- Er det å forstå andres sosiale signaler et opplæringsområde?
For eksempel hvordan ser en person ut når han er glad, lei seg, når han ikke vil leke mer, osv.
- Hvordan tilrettelegges opplæringen?

Barn med psykisk utviklingshemming kan ha vansker med å forstå hva det er tillat å gjøre i ulike situasjoner.

- Får NN opplæring/ veiledning i hva det er hensiktsmessig å gjøre i ulike sosiale situasjoner?
- Hvordan tilrettelegges opplæringen?
- Hva skjer hvis han gjør noe som ikke er tillat?

Barn med psykisk utviklingshemming kan ha vansker med å generalisere det de lærer fra en situasjon til en annen.

- Har dere strategier for hvordan han kan overføre de sosiale ferdighetene han lærer i undervisningssituasjoner til andre, mindre styrte situasjoner?
- Hvordan gjøres det?
- Hvem har ansvar for oppfølgingen av eleven?

Hvordan ivaretas NN's følelsesmessige reaksjoner i sammenhenger som han opplever som vanskelig?

- Hos NN er også forståelsesvansker med på å gjøre bearbeidingen av følelsesmessige reaksjoner vanskeligere. Har eleven en voksen støtteperson på skolen som kan hjelpe han til å bearbeide følelsesmessige utfordringer?

Hvem?

Er denne personen tilgjengelig for barnet hele skoledagen?

- Får barnet hjelp til å lære å regulere følelsesuttrykk, som angst og sinne?
På hvilken måte?
- Noen barn reagerer med tilbaketrekking på å komme til kort sosialt. Har dere tiltak for å hjelpe barnet med slike reaksjoner?
Hvilke?

Hvordan får NN belønning for ønsket sosial atferd?

- Får han ros og bekreftelse på ønsket atferd fra voksne?
- Positiv oppmerksomhet fra andre barn?
- Mer spontan samhandling med andre barn(økt deltakelse)?
- Egen opplevelse av mestring?
- Materiell belønning? (som å få gjøre en ønsket aktivitet etter å ha fått for eksempel et visst antall klistermerker)

Du kjenner NN på en annen måte enn lærerne.

Er det noe annet du ønsker å fortelle meg som angår NN's deltakelse, læring eller trivsel?

