

05uv 03231



HØGSKULEN I VOLDA

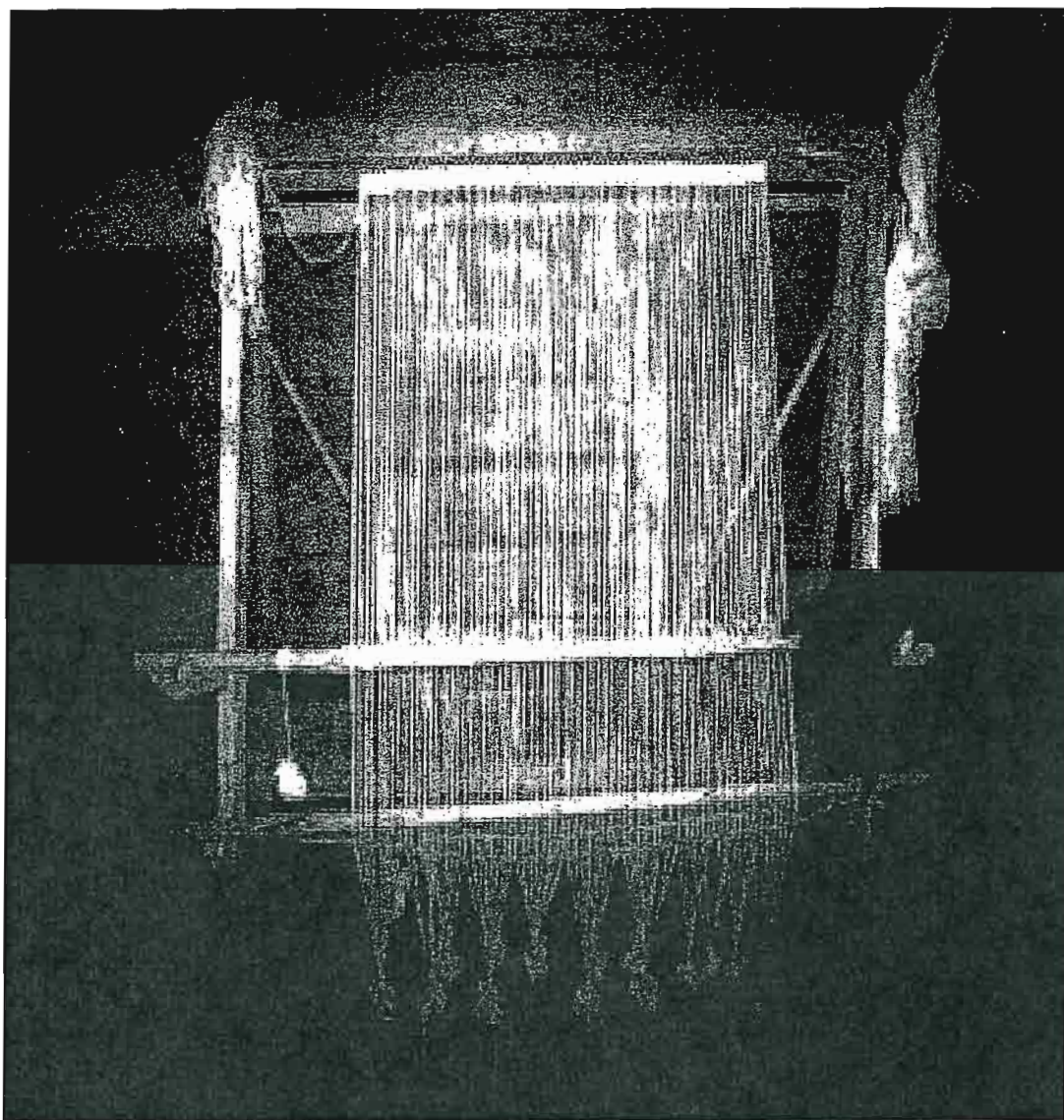
Ma

Masteroppgåve i spesialpedagogikk

Kva legg ein vekt på i tilrettelegging
av læring for særtilkårsselevar i
vidaregåande opplæring?

Øyvind Oksavik
09.06.2005

HØGSKULEN I VOLDA
BIBLIOTEKET



Renningen og veven (NTRM Design)

*Kva legg ein vekt på i tilrettelegging av læring
for særtilkårselevar i vidaregåande opplæring?*

HØGSKULEN I VOLDA
BIBLIOTEKET

SAMANDRAG AV OPPGÅVA

Problemområde

Denne masteroppgåva vil fokusere på *tilpassa opplæring*, som eit av dei mest sentrale områda innan det 13. årige læringsløpet. Eg vil sjå nærare på tilrettelegging av læring mot slutten av dette læringsløpet, altså innan vidaregåande opplæring. Ei ytterlegare avgrensing vert å fokusere på *tilrettelegging* for elevar som er tekne inn på særskilte vilkår, heretter kalla *særvilkårselevar*.

Metode

Eg har nytta ei *kvalitativ metode* i informasjonsinnhentinga. Ved ei slik tilnærming har eg prøvd å kome tett på praksisfeltet og søkt å få fram aktørane sine opplevingar og erfaringar, gjennom deira eiga stemme. Samstundes har notatar frå observasjonar vore eit viktig supplement og korrektiv gjennom presentasjonen og analysen av datamaterialet. Som det store talet av vedlegg indikerer, utgjør dokument frå skulen ei vesentleg kjelde av informasjon. I oppgåva representerer ikkje dette materialet noko utførleg dokumentstudium, men er hovudsakleg nytta for å få ei klarare forståing av fornyingsarbeidet i organisasjonen.

Data

Hovudvekta av informasjonen skriv seg frå *intervju* med åtte elevar og fem lærarar. Eg har lagt vekt på ein utførleg presentasjon av materialet frå desse intervju. Informantane si eiga stemme gjennom mange sitat, er bevisst brukt for å få ei mest mogleg autentisk oppleving av informanten sine synspunkt. På denne måten håper eg også å minske avstanden mellom forskingsobjektet og lesaren. I høve til nokre av dei sentrale felta, har eg samla informasjonen i tabellar, for å tydeleggjere samanhengar i datamaterialet.

Resultat

Som det går fram av det avsluttande kapitlet, har eg funne fleire svar på spørsmålet eg stiller i problemstillinga. Langt på veg kan dette forskingsarbeidet bekrefte funn i tidlegare forskingsarbeid der sentrale kjenneteikn på godt tilpassa opplæring er *høgt pedagogisk medvet, tett oppfølging og inkludering*.



FØREORD

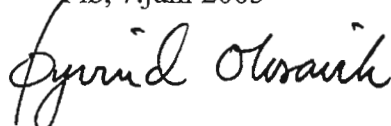
Eg var så heldig å verte fødd inn i ein storfamilie på 1950-talet, då alt syntes å gå opp og fram. Krigsåra var komne på ein viss avstand, og ein av dei sentrale levereglane var *Gudsfrykt med nøysemd*. Denne nøysemda ga seg mange utslag. Oldemor mi levde i lag med sin yngste son i kårstova, han var evneveik. I vår tid kallar vi det Downs Syndrom, men Kristian arbeidde for føda, og kvar laurdag laga oldemor vafler av grynmjøl, men utan egg. Vi syskjena fann oss som regel eit ærend til oldemorstova, når vaffellukta tok til å pirre i naseborene.

Besteforeldra mine budde vegg i vegg med oss, men bestemor brukte sjeldan å skjemme oss bort i matvegen. Derimot trong ho ofte hjelp til praktiske ting, som å klippe filler. Dette var før den offentlege boshentinga bokstavleg talt innhenta oss, og lenge før overfloda gjorde det mogleg for Frelsesarmeen å gjere "Fretex-butikk". Nei, alskens klesplagg og stoffrestar vart i siste omgang klipt til miilelange remser, - og bestemor, ho var ein meister i vevekunsten. Før brommerte flammehemmarar vart tilsette i isolasjonsmaterialet, det som ikkje vert slept i kloakken og øydelegg miljøet, var golva oftast uisolerte, - og marknaden for golvteppe umetteleg.

No sit eg, førti år seinare, og tenkjer attende på denne sorglause og lukkelege, men travle tida. Som *renningen* i veven til bestemor, har eg leita etter renningen til ein annan vev. I denne oppgåva vert veven såleis eit bilete på åra i vidaregåande opplæring. For dei som med Lissje-Kristian treng å bli tekne særleg omsyn til, dei som ikkje har opplevd ein sorglaus barndom, eller dei som av andre grunnar treng ekstra tilrettelegging. Ved kvart slag i vevstolen vert ei ny erfaring lagt til, men det viktigaste av alt, *renningen* – *kva er den laga av?* Gjennom denne oppgåva vert dette den sentrale utfordringa, å finne dei beste og berande trådane i livsens vev.

Når eg etter mange og lange dagar, gjennom haust, vinter og vår, nærmar meg det siste punktum i masteroppgåva, er det særleg to menneske eg vil takke. Som konstruktiv vegleiar har eg opplevd høgskulelektor **Grete Dalhaug Berg** først og fremst å vere særst oppmuntrande i sine kommentarar og innspel undervegs. Men denne oppgåva hadde nok ikkje vorte slutført på lenge, hadde det ikkje vore for stort tolmod frå min kjære son **Erlend**. No skal han igjen få oppleve ein far som ikkje sit ved pc'en når han kjem heim frå skulen, når han legg seg , - og når han står opp. Saman skal vi nyte sommaren som står for døra, og styrke renningen i tenåringens livsvev...

Flø, 7.juni 2005



INNHALD

1 INNLEIING.....	5
1.1 <i>Utgangspunkt for val av tema</i>	<i>5</i>
1.2 <i>Val av problemstilling.....</i>	<i>5</i>
1.3 <i>Rammene for oppgåva</i>	<i>6</i>
1.4 <i>Disponering av oppgåva</i>	<i>6</i>
2 UTDANNINGSPOLITISK BAKGRUNN	7
2.1. <i>Reform -94</i>	<i>7</i>
2.2 <i>Stortingsmelding nr. 32 (1998-99).....</i>	<i>7</i>
2.3 <i>Opplæringslova.....</i>	<i>7</i>
2.4 <i>Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) "Kultur for læring".</i>	<i>8</i>
2.5 <i>Prosjekt gruppeorganisering</i>	<i>8</i>
2.6 <i>Leiarutviklingsprogrammet.....</i>	<i>8</i>
2.7 <i>Modell-prosjektet</i>	<i>9</i>
3 TIDLEGARE FORSKING	11
3.1 <i>Forsterking av ulikskap.....</i>	<i>11</i>
3.2 <i>Overgangen til vidaregåande.....</i>	<i>11</i>
3.3 <i>Skolelivskvalitet.....</i>	<i>12</i>
3.4 <i>Segregering – eksport til samleklasser.....</i>	<i>12</i>
3.5 <i>Aktør- og livsverdenperspektiv.....</i>	<i>12</i>
3.6 <i>Vinn-vinn situasjon</i>	<i>13</i>
3.7 <i>Trening av sterk funksjon.....</i>	<i>13</i>
3.8 <i>Høgt pedagogisk medvit, tett oppfølging og inkludering</i>	<i>14</i>
3.9 <i>Sosiale relasjonar – jevnalderstøtte.....</i>	<i>14</i>
4 TEORETISKE PERSPEKTIV	15
4.1 <i>Ulike perspektiv på læring</i>	<i>15</i>

4.2	<i>Overordna perspektiv på læring</i>	16
4.3	<i>Holistisk perspektiv på læring</i>	17
4.4	<i>Sosiokulturelt perspektiv på læring</i>	20
5	FORSKINGSDESIGN OG METODE	23
5.1	<i>Metode</i>	23
5.1.1	<i>Grunngjeving for val av metode</i>	23
5.1.2	<i>Forprosjekt</i>	23
5.1.3	<i>Utforming av intervjuguide</i>	24
5.1.4	<i>Barnet som informant - utveljing av informantar</i>	24
5.2	<i>Informantar, kontakt og samtykke</i>	25
5.3	<i>Rammer for intervju</i>	26
5.3.1	<i>Gjennomføring av intervju</i>	27
5.3.2	<i>Observasjon</i>	27
5.4	<i>Validitet og reliabilitet</i>	28
5.5	<i>Forskingsetikk</i>	29
5.6	<i>Avgrensingar</i>	30
6	PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATA	31
6.1	<i>Presentasjon av elev-informantane</i>	31
6.1.1	<i>Når alt er nytt og kjekt, då lærer eg automatisk meir</i>	32
6.1.2	<i>Treffe klassekameratar</i>	33
6.1.3	<i>Fellesskapet med jamnaldringar</i>	35
6.1.4	<i>Eg skriv rap, for der har eg alltid fått skryt</i>	36
6.1.5	<i>Eg likar å tøyse med dei andre elevane</i>	38
6.1.6	<i>Det betyr mykje for meg å få skryt</i>	40
6.1.7	<i>Når eg begynner med skikkeleg jobb</i>	41
6.1.8	<i>Har avlyst det eine tiltaket etter det andre</i>	42
6.1.9	<i>Fellestrekk</i>	43
6.2	<i>Presentasjon av lærar-informantane</i>	45
6.2.1	<i>Elevane er som ein blomsterbukett</i>	45
6.2.2	<i>Læring er deltaking i praksisfellesskap</i>	47
6.2.3	<i>Å utvide klasseromet</i>	48
6.2.4	<i>Kjem mykje nærare den einskilde elev</i>	49
6.2.5	<i>Lage til arbeidsoppgåver som gir ein seier</i>	51

6.3	<i>Presentasjon av sentrale tiltak i tilrettelegginga</i>	52
6.3.1	Baser	53
6.3.2	Basisgrupper og basisgruppemøte.....	55
6.3.3	Læringsstil.....	60
6.3.4	Individuell studieplan.....	62
6.3.5	Fleksibel bruk av assistentar	64
7	DRØFTING	67
	Bruk av assistentar.....	67
	Trivsel.	69
	Overgangen til vidaregåande.....	70
	Skule-heim samarbeid.	71
	Ros og humor.	72
	Produksjonsretta arbeid – ungdomsbedrift.	73
	Tilgjengelege lærarar.....	74
	Læraren sin kompetanse.....	75
	Baser, basisgrupper og basisgruppemøte.....	76
	Eleven er i utvikling.	78
	Utvikling av språket.	78
	Utvikling av inkluderande haldningar og inkluderande praksis.	79
	Utvikling av ein kollektiv kultur.	82
8	AVSLUTNING OG KONKLUSJON	85
8.1	<i>Generalisering, validitet og reliabilitet</i>	85
8.2	<i>Oppsummering</i>	86
8.3	<i>Konklusjon</i>	88
9	Aktuelle tema i vidare forskning	89
9.1	<i>Balkaniserte kulturar</i>	89
9.2	<i>Vidaregåande opplæring og PPT</i>	89
9.3	<i>Språklege uttrykk – metaforar</i>	90
	Etterord	91

1 **INNLEIING**

1.1 **Utgangspunkt for val av tema**

Tidleg i masterstudiet i spesialpedagogikk hadde vi på pensumlista ein artikkel om særtilkårsselevar¹ i vidaregåande opplæring. Denne artikkelen gjorde sterkt inntrykk på meg, og problemstillingane som den tok opp, har ikkje sleppt taket i meg sidan. Vidaregåande opplæring berører dei aller fleste menneske i landet vårt, og har gjennom det siste tiåret gjennomgått store endringar i innhald og struktur. Frå ein spesialpedagogisk synstad er det interessant å sjå korleis desse endringane påverkar læringssituasjonane og læringsutbyttet for elevar som treng særleg tilrettelagd opplæring. Gjennom nedbygging av dei offentlege institusjonane som gjennom årtier har hyst mange elevar med særlege behov, har tilsette i fylkeskommunar, kommunar og den einskilde vidaregåande skule vorte nøydde til å tenkje nytt. Samstundes har vi vore vitne til eit veksande medvit om vanskar av ulikt slag, ofte mindre påfallande og tradisjonelt til dels løynde. Utviklinga elles i samfunnet har mellom anna gjeve seg utslag i nye familiestrukturar og oppvekstvilkår, samt auka krav om formell kunnskap og kompetanse. Mykje av dette har vorte etterfylgt av nedfelte rettar i lover og forskrifter, med krav om kursendring.

Men for vidaregåande opplæring er det som med eit tankskip, - det tek tid å legge om kursen... Gjennom dette kvalitative arbeidet ynskjer eg å få, i første rekke elevar, men også lærarar til desse elevane, sjølve til å formidle erfaringar frå sin kvardag i høve til korleis opplæringa vert tilrettelagd.

1.2 **Val av problemstilling**

I tråd med det som hittil er sagt, har eg valt følgjande problemstilling:

***Kva legg ein vekt på i tilrettelegging av læring
for særtilkårsselevar i vidaregåande opplæring?***

¹ Forskarar brukar nemninga *særtilkårsselevar* om elevar innan vidaregåande opplæring med særlege behov for tilrettelegging. "På den måten vert både elevføresetnader, elevens rett til medverknad i utforminga av tiltak og opplæringsvilkår fokuserte" (Kvalsund 1999: 187).

1.3 Rammene for oppgåva

Denne oppgåva er det avsluttande arbeidet i eit to års studium for fullført mastergrad i spesialpedagogikk. Arbeidet med oppgåva har gått over to semester, med utarbeiding av forskingsplan og forprosjekt i første semester. Informasjonsinnhentinga har i hovudsak blitt gjort i løpet av januar – februar 2005, med vekt på observasjon dei første vekene og intervju av elevar og lærarar dei siste vekene.

1.4 Disponering av oppgåva

Eg har bevisst arbeidd for at oppgåva ikkje skal bli for *framtung*, men prioritert stor plass til det empiriske materialet. Med bakgrunn i dette er oppgåva såleis oppbygd i tre hovuddelar:

I kapittel 1-5 gjer eg greie for det teoretiske grunnlaget for forkinga, med vekt på tidlegare forking, aktuelle teoretiske perspektiv og metode. Dette utgjer knapt ein tredel av oppgåva.

Kapittel 6 er berebelken i oppgåva, presentasjon og analyse av datamaterialet utgjer såleis vel ein tredel av oppgåva.

Drøfting av funn i datamaterialet og avslutningskapitlet, der eg oppsummerer og prøver å trekke nokre konklusjonar, utgjer den resterande del av oppgåva.

2 UTDANNINGSPOLITISK BAKGRUNN

For å forstå dei prosessar og dei metodiske tilnærmingar som gjer seg gjeldande i vidaregåande opplæring, vil eg dvele ved politiske rammeverk og beslutningar i nær fortid, som har direkte relevans til søkelys på *tilrettelegging av læring for særvilkårselevar*. Eg vil også trekke fram nokre statleg initierte prosjekt som har hatt særleg betydning for tilpassa opplæring ved den vidaregåande skulen som seinare i oppgåva vil vere gjenstand for merksemd.

2.1. Reform -94

Det er vel 10 år sidan Reform -94 vart sett i verk. Ved denne reforma fekk alle elevar som avsluttar grunnskulen, rett til å gjennomføre ei vidaregåande opplæring, og fylkeskommunen fekk plikt til å tilrettelegge eit individuelt opplæringsløp (Dale & Wærness 2003). Etter reforma vart det oppretta 13 grunnkurs, ordna slik at elevane var sikra plass på vidaregåande kurs etter fullført grunnkurs. Sentralt i reformarbeidet var eit breitt kunnskapssyn, der tilpassa opplæring og utvikling av personlege eigenskapar står sentralt.

2.2 Stortingsmelding nr. 32 (1998-99)

Den tilpassa opplæringa er i denne meldinga om videragående opplæring, mellom anna konkretisert gjennom *differensiering* i høve til såvel tempo, som organisering, metodikk og læremiddel. Samstundes peikar departementet på fleksibel bruk av lærartimar, fleksible klasse- og gruppestorleikar, bruk av IKT og tilhøvet mellom teori og praksis. Denne differensieringa gjeld alle elevar.

2.3 Opplæringslova

Opplæringslova vart vedteken av Stortinget i 1998. Som ein lekk i reformprosessen, understrekar Opplæringslova kontinuiteten i opplæringa, etter som lova omfattar både grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Her heiter det at å sjå opplæringsløpet under eitt, og sikre informasjonsflyten, vil vere ein føresetnad for god tilpassa opplæring. For elevar med rett til spesialundervisning etter sakkunnig tilråding, heimlar lova retten til inntil to års ekstra opplæring. I lova heiter det og at opplæringa skal føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller kompetanse på lågare nivå.

2.4 Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) "Kultur for læring".

Våren 2004 la regjeringa fram Stortingsmelding nr. 30 "Kultur for læring", - om grunnskolen og vidaregåande opplæring. Meldinga har undertittelen "En skole for kunnskap, mangfold og likeverd". Hovudbodskaperen i meldinga er at skulen må legge meir vekt på grunnleggande ferdigheiter og kunnskap, vere prega av eit større mangfald, - og gje elevane eit meir likeverdig tilbod. Skulen som "lærande organisasjon" er sentralt i meldinga, det heiter såleis at "*skolen kan ikke lære oss alt, men den kan lære oss å lære*".

Forut for denne stortingsmeldinga har det pågått eit breitt evalueringsarbeid av tilhøva i vidaregåande opplæring. Dette er noko av grunnlaget for at det i stortingsmeldinga er fokusert på aukande fråfall, samt dårlig progresjon og gjennomføring i vidaregåande opplæring.

2.5 Prosjekt gruppeorganisering

Dette var eit stort prosjekt for all vidaregåande opplæring i perioden 2000-2003 (vedlegg A). Som følgje av dette prosjektet har organisasjonen ved vår skule frå og med inneverande skuleår vorte endra i betydeleg grad. Den tidlegare inndelinga i klasser er avløyst av ei organisering i fire *område*² (vedlegg B) og inndeling av elevane i *basisgrupper* med mellom 5 og 14 elevar. Kvart område har sin *områdeleiar* som, i tillegg til rektor og assisterande rektor, utgjer skulen si leiargruppe. Lærarane har mesteparten av si undervisning på eitt område, og alle lærarar i meir enn 60% stilling, er leiar av ei basisgruppe. Det er jobba mykje med romsituasjonen, mellom anna for å etablere lærar-arbeidsplassar i tilknytning til det området ein jobbar i, og såleis kome nær elevane. I leiargruppa vert prosjektet ført vidare gjennom eit eige program:

2.6 Leiarutviklingsprogrammet

Her samlast alle leiarar innan vidaregåande opplæring i fylket til kurs à tre dagar i tre påfølgjande semester, med arbeid lokalt på kvar skule i mellom-periodane. Denne kursrekka er lagt opp til å bli kompetansegeivande, med NTNU som ansvarleg, fagleg og praktisk. For å få betre innsikt i vidaregåande opplæring tok eg del på det første kurset hausten 2004. Der hadde ein fokus på *retteiing og kommunikasjon*. Fram mot neste tredagers kurs, våren 2005, skulle ein ved kvar skule arbeide med aktuelle tema innan leiing, utarbeide refleksjonsnotat (vedlegg C), og få respons på dette frå kursleiinga. Kursleiar og ei eiga skuleutviklingsgruppe vil i desse

² Omgrepet "område" vil i denne oppgåva verte nytta om denne organiseringa av to og to studieeretningar.

mellomperiodane vitje kvar einskild skule, og gjennom samtaler med leiing, lærarar og elevar ”halde trykket oppe” i skuleutviklingsarbeidet. Det neste kurset vil omfatte tema som *konflikthandtering, den vanskelege samtalen og rettleiing*. Kursrekka vert avslutta med hovudfokus på *skulekultur*.

2.7 Modell-prosjektet

Dette prosjektet er statleg initiert, og har fokus på å betre inkluderinga og tilrettelegginga av opplæringa for særvilkårselevar. Som den eine av to vidaregåande skular i fylket er vår skule med i dette prosjektet, men arbeidet ved denne skulen starta fleire år før det vart sett i gang eit statleg apparat omkring desse spørsmåla. Bakgrunnen for prosjektet var den store andelen av elevar tekne inn på særskilte vilkår, mange av dei med fortrinnsrett til å gå på nettopp den skulen og den studieretninga. Tradisjonelt har desse elevane vorte samla i egne grupper og fått opplæring einskildvis, eller i firar/åttar-grupper, adskilt i frå ”ordinærelevar”.

Modell-prosjektet har tittelen «Tilpassa opplæring og spesialundervisning», med fanesak «Eleven i sentrum» (vedlegg D). Ved vår skule er ei eiga prosjektgruppe ansvarleg for framdrifta. I denne sit leiarane for to av områda ved skulen, ein spesialpedagog, ein representant for PPT og ass. rektor. Av dei mest sentrale tiltaka i prosjektet kan nemnast individuell studieplan for alle elevar, reduksjonsplanar, tilpassa vekeplanar, fleksibel bruk av spesialundervisning og assistentar, basebygg og stor variasjon i arbeidsmåtar (vedlegg E).

3 TIDLEGARE FORSKING

Frå så vel styresmakter som forskingsmiljø har det vore uttrykt eit ynskje om sterkare interesse for forskning innanfor vidaregåande opplæring, med fokus på tilpassa opplæring. Slik eg opplever det, har forskinga i stor grad vore knytt til nokre få forskingsmiljø. Men med stadig fleire institusjonar som gir tilbod om studier innan spesialpedagogikk på høgare nivå, vil dette truleg endre seg. I det følgjande vil eg peike på forskning med relevans til mi problemstilling, der eg gjennom overskrifta antyder hovudfunn i forskingsarbeidet. Desse forskingsarbeida er søkt ordna kronologisk.

3.1 Forsterking av ulikskap

Eifred Markussen har vore med på å gjennomføre to sentrale forskningsprosjekt innan dette feltet. Det første kvantitative studiet følgde 777 særvilkårselevar frå det første Reform 94-kullet gjennom fem år i vidaregåande opplæring. Denne forskinga synte at dei spesial-pedagogiske tiltaka som var sette i verk, anten hadde negativ, eller ingen signifikant verknad. Forskarane konkluderte med at undervisninga andsynes særvilkårselevar ikkje verka etter intensjonane:

”I stedet for å bidra til utjevning ved å løfte de som ligger dårligst an faglig, bidrar spesialundervisningen ved sin organisering til å opprettholde og forsterke ulikhet” (Markussen 2003: 169).

3.2 Overgangen til vidaregåande

Paraplyprosjektet “Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid i lys av utdanningspolitiske retningslinjer 1995-1997” hadde utgangspunkt i forskarmiljøet ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, i samarbeid med Statens utdanningskontor i Telemark. I eitt av dei ni delprosjekta vart det fokusert på at *overgangen til vidaregåande opplæring* er eit kritisk område for særvilkårselevar. Mykje av utfordringane er knytt til å koordinere og samordne dette arbeidet på ein betre måte, heiter det i sluttrapporten (Rognhaug 1999). I eitt av delprosjekta vart det også fokusert på bruken av assistentar, og at det er behov for avklaring av ansvarsområde og oppgåver for desse. Med henvisning til Gunzberg & Gunzberg (1973), peikar Rognhaug også på at i høve til funksjonshemma elevar, må alle tiltak sjåast i eit livsperspektiv, sidan *”sviktende sosiale ferdigheter kan føre til økt opplevelse av utrygghet og uro”* (ibid: 189).

3.3 Skolelivskvalitet

Gjennom sitt doktorgradsarbeid har **Reidun Tangen** (1998) fokus på særtilkårslevar som fortel om sitt møte med vidaregåande skule. Ut frå dette utviklar ho omgrepet *skolelivskvalitet*, der ho syner til dei fire dimensjonane *tid, kontroll over eigen skulegang, arbeid og relasjonar til andre*, - som sentrale for eleven sin trivsel og sitt læringsutbytte. Tangen peikar på at det er innlysende at det er elevane sine egne erfaringar som må danne grunnlaget for skolelivskvalitet. Samstundes understrekar ho at det er viktig å halde fast ved at omgrepet også har ein objektiv dimensjon, knytt til dei vilkår som skulen tilbyr barn og ungdom (Befring & Tangen 2001).

3.4 Segregering – eksport til samleklasser

Miljøet rundt **Høgskulen i Volda og Møreforskning** har teke del i den nasjonale evalueringa av Reform -94, med fokus på særtilkårslevar. Med forskningsleiar **Rune Kvalsund** i spissen, fylgde ein 764 elevar i fire år, og analyserte endring og stabilitet i opplæringsvilkåra ved slutten av kvart semester (Kvalsund 1999). Denne kvantitative forskinga bekrefta Markussen (kap. 3.1) sine funn, og presenterte relativt nedslåande resultat av inkluderingspraksisen i vidaregåande opplæring. Dei breitt anlagde analysene i dette evalueringsarbeidet synte eit hovudmønster; at elevar med særlege behov, mest utan unntak vart *eksporterte ut av ordinærklassene og til samleklasser*. Dette arbeidet vart fylgt opp av kvalitativ forskning, der ein gjennom oppfølgjande intervju med foreldre, lærarar, elevar og skuleleiing over eitt og eit halvt år, søkte ytterlegare informasjon om sentrale spørsmål. Ut frå dette materialet, og i høve til yrkesfagleg studieretning, peikar forskarane mellom anna på at auka vektlegging av abstrakt kunnskap, med utsett spesialisering og yrkesval, får negative konsekvensar for særtilkårslevane (Myklebust 2004a).

3.5 Aktør- og livsverdenperspektiv

Sølvi Lillejord (2000) sitt doktorgradsarbeid har fokus på "aktørperspektiver". Dette kvalitative arbeidet var basert på intervju av åtte særtilkårslevar, fem foreldre og ni lærarar skuleåret 1995-96. Lillejord fann at lærarane ofte tenkjer ut frå eit *system-perspektiv*, korles dei best kan tilføre elevane fagstoff. Eleven ynskjer å bli sett, men teiknar eit bilete av skulen som *eit einsamt slit*, medan foreldra er opptekne av barnet sine sterke sider, og fokuserer på *eit*

livsverdenperspektiv. Ut frå sine funn peikar Lillejord mellom anna på at tenkinga i skulen bør forskyvast frå planlegging til evaluering.

3.6 Vinn-vinn situasjon

Jens Grøgaard (2002) har fylgt elevar frå andre reformkull i frå sju fylke. Informasjonen har såleis bakgrunn i data frå 27.700 elevar frå siste år i ungdomsskulen til avslutning av vidaregåande opplæring. Grøgaard konkluderer med at særvilkårselevar får best kompetanseoppnåing dersom dei får gå i same klasse som elevar utan særskilte behov. Han peikar på at dei ekstra ressursane som slik vert tilførte elevgruppa kan representere *ein vinn-vinn situasjon*, og gjere det lettare for elevar og lærarar "å løfte i flokk".

3.7 Trening av sterk funksjon

Det største pedagogiske utviklingsarbeid som er gjennomført i den vidaregåande skulen, **Differensieringsprosjektet**, vart gjennomført av Læringscenteret i perioden 1999-2003. Alle fylkeskommuner og vidaregåande skular tok del i prosjektet, der ein prøvde ut om lag 1700 tiltak, "i eit forsøk på utvide forståinga av tilpassing og differensiering" (Dale & Wærness 2003: 19).

I sluttrapporten for prosjektet legg forskarane vekt på at dei forstår spesialundervisning som forsterka og differensiert tilpassing. Her blir det argumentert for å bryte tradisjonen med segregert spesialundervisning som gir meir av det same, og heller legge vekt på ein motsett strategi; *trening av sterk funksjon*:

"Det overordnede prinsippet er at elevene opplever seirer på områder de behersker, slik at de opplever utvikling og suksess i stedet for stadige nederlag. Nøkkelen til all god opplæring er positive læringsopplevelser... Det er læringspotensialet som det er viktig å få øye på" (ibid: 44).

Sluttrapporten kjem også inn på relasjonen mellom differensiering og det dei kallar ein *berekraftig skole*. Dei empiriske analysene syner at *berekraftige skular* ber kjenneteikn av å arbeide aktivt med følgjande sju differensieringskategoriar (ibid.: 79) :

- 1 -skaffe kunnskap om elevane sine føresetnader og evner
- 2 -tilrettelegge for at opplæringsmål kan knytast til arbeidsplanar
- 3 -muligheiter for ulike nivå i oppgåver og tempo

- 4 -gjennomtenkt organisering av skuledagen
- 5 -tilgang til varierte læringsarenaer
- 6 -bruk av ulike arbeidsmåtar og arbeidsmetodar
- 7 -samanhengen mellom eksamen, karaktersetting og vurdering som del av elevane si læring

3.8 Høgt pedagogisk medvit, tett oppfølging og inkludering

Det kvantitative forskningsarbeidet beskrive i kap.3.1, danna grunnlaget for kvalitative studier, utført av **Markussen, Brandt og Hatlevik (2003)**. Som grunnlag for dette arbeidet gjennomførte ein dokumentstudier, intervju med skuleleiing, lærarar, elevar og føresette, samt observasjon av elevar. Dei 48 elevane gjekk på seks ulike skular i to fylke, og tok til i vidaregåande opplæring hausten 2000. Gjennom dette prosjektet hadde forskarane ei uttalt målsetjing om å finne fram til pedagogikk som kunne bidra til høg trivsel og god fagleg og sosial progresjon. Forskarane fann fram til tre faktorar, som dei meiner er heilt sentrale for elevane si faglege og sosiale utvikling:

1. *Høgt pedagogisk medvet* tyder at dei tilsette ved skulane har eit reflektert forhold til eigen praksis, til overordna styringsdokument, til spesialundervisning og til organiseringsformer.
2. *Tett oppfølging* sikrar god fagleg og sosial progresjon, og forskarane fann at denne oppfølginga også kunne vere svært viktig i høve til elevane sitt vidare lærings- og livsløp.
3. *Inkludering* peikar på fordelane det inneber å inkludere særvilkårselevane i felleskapet med andre elevar, og der tolærar-undervisning er særleg fruktbar.

3.9 Sosiale relasjonar – jevnaldersstøtte

Etter oppdrag frå Utdanningsdirektoratet har forskarane **Grøgaard, Hatlevik og Markussen**, gjennomført ein brukarundersøkelse av norsk spesialundervisning anno 2004. Datagrunnlaget representerer såleis svar på spørjeskjema til om lag 600 elevar med enkeltvedtak og deira føresette, samt lærarar og skuleleiarar ved 69 grunnskular og 23 vidaregåande skular i fem fylke. Gjennom analysene har ein mellom anna funne ein tydeleg tendens til at *sosiale relasjonar* framstår som viktigare enn faglege, og at effekten av lærarstøtte er betydeleg mindre enn av *jevnaldersstøtte* (Grøgaard 2004)

For vår samanheng er det verdt å merke seg at dei svakast fungerande elevane ikkje har teke del i denne granskinga på grunn av manglande skrivedugleik.

4 TEORETISKE PERSPEKTIV

4.1 Ulike perspektiv på læring

Innanfor det spesialpedagogiske feltet har det naturleg nok vore sterk fokus på kva som hemmer og fremmer læring. Tradisjonelt har forskinga vore oppteken av vanskar av ulikt slag og av ulik grad, og det har vore mykje merksemd rundt årsaker til vanskane. Sterkt forenkla kan ein følgje to hovudlinjer i korleis ein har kome desse utfordringane i møte. Det eine synet representert ved det Haug (1999) kallar det individ-patologiske perspektivet, der vanskane, og grunnane for desse er å finne i det einskilde individ. Den alternative synsmåten er å sjå vanskane i relasjon til, og kanskje som konsekvensar av samfunn og system som den einskilde må forholde seg til. Dette får naturleg nok store konsekvensar for aktivitetane i skulen. Dersom innfallsvinkelen vert å påverke individet, og gjerne dei kognitive prosessane i dette, vert hovudfokus å jobbe med dei indre mentale strukturane. Det vil i så måte kunne by på fordelar å ha eleven åleine, for å få ro om lærings situasjonen. I motsetning til dette vil fokus på utvikling av sosial kompetanse³, med vekt på sosial trening og meistring, relasjonar og samspel med andre, ha som føresetnad at barnet er inkludert i elevgruppa, og kan delta i samfunnet på ulike nivå. Forskinga som eg tidlegare har synt til, er eintydig i å framheve inkludering av særtilkårslevar i ordinære elevfellesskap, som den beste ramme for læring. Nasjonal forskning om inkludering står også i nær samanheng med eit aukande internasjonalt fokus på området:

“Changes have been possible in thinking about inclusion in education not only because of the broader change in social climate, but also because of changes in the way that “difficulty” is conceptualized; there seems far less willingness now to locate the difficulties which children may experience at school unproblematically in the children themselves” (Thomas & Loxley 2001:124)

For å sjå tilrettelegging av læring i eit større perspektiv, vil eg no gå vegen om dei overordna teoriene som dannar bakteppet for pedagogisk verksemd. Mellom anna peikar Kvalsund (1998)

³ ”Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjonar. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial meistring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige venskap” (Ogden 2002: 196).

på at forankringa i teorien er viktig for at forskinga ikkje skal misse grepet på det substansielle, - og såleis tape sitt sjølvstende og si kritiske kraft.

4.2 Overordna perspektiv på læring

Olga Dysthe (2001) skisserer tre generelle perspektiv på læring ut frå ulike syn på kunnskap:

Det behavioristiske læringsperspektivet byggjer på eit empirisk kunnskapssyn med utgangspunkt mellom anna i Locke. Kunnskapen er objektivt gitt og erfaringsbasert, komplekse oppgåver kan brytast ned til delmål og deloppgåver. I læringsprosessen vert stimuli og respons sett på som viktig.

Det kognitive læringsperspektivet byggjer på eit rasjonalistisk kunnskapssyn med røter mellom anna hjå Descartes og Piaget. Den som lærer tek i mot informasjon, tolkar den, knyter den saman med det ein alt veit, og reorganiserer dei mentale strukturane slik at dei passar inn i ny forståing.

Det sosiokulturelle læringsperspektivet har røter attende til Dewey, Mead, Vygotsky og Bakhtin. Interaksjon og praktisk samhandling står sentralt. Kunnskap eksisterer ikkje i eit tomrom, men er avhengig av kulturen den er del av, i kulturell og historisk kontekst.

Behavioristisk teori har øvd sterk påverknad i høve til pensum og lærebøker heilt opp til vår tid. I følgje behaviorismen kan det om skal lærast, delast opp i små bitar, der så vel undervisning som vurdering kan skje uavhengig av konteksten for øvrig. Det kognitive perspektivet på læring har vorte kritisert for einsidig individfokus, ved å sjå læring som noko som skjer inne i hovudet til den einskilde. Mykje av den problemløysande aktiviteten i skulen spring ut av eit kognitivt læringsyn, samt metakognisjon, eller vektlegging av evna til å reflektere over si eiga tenking. Det sosiokulturelle perspektivet vil eg gjere meir utførleg greie for i eitt av dei følgjande kapitla.

Som vi seinare skal sjå, ber vår skule preg av ei nyorientering, der ein gjennom ulike tiltak søkjer å involvere *heile* skulesamfunnet i endringsprosessane. På denne bakgrunn vil eg i det følgjande snevre inn fokus, og dvele ved teoretiske perspektiv som eg opplever i særleg grad ivaretek heilskapen. Desse perspektiva er *holistiske og sosiokulturelle perspektiv på læring*. Dette vil vere perspektiv som delvis går over i kvarandre, men som også tek i vare ulike sider ved heilskapen.

4.3 Holistisk perspektiv på læring.

Går vi til spesialpedagogikken, så hevdar Skidmore (2004) at det har vore tre framtrudande paradigme innanfor spesialpedagogikken; det *psykopedesinske*, det *sosiologiske* og det *organisatoriske*. Men han hevdar vidare at alle desse tre innfallsvinklane representerer reduksjonistiske måtar å nærme seg spesialpedagogiske utfordringar på. Med dette meiner han at det gjer seg gjeldande ein tendens til å forklare komplekse fenomen ut frå ein forenkla årsaksmodell. Men treng vanskan forklarast ut fra individualitet, ulike samfunnstilhøve eller ineffektive skular? Mårten Søder er inne på dette når han seier at ”*det är när vi som individer ställs inför krav, utmaningar, förväntningar som handikapp uppkommer*” (Søder 1999: 20). Dette stiller oss overfor eit vesentleg spørsmål; kva er normalitet? Er det slik at vansken eller handikappet først oppstår når individet vert stilt overfor oppgåver og utfordringar som samfunnet definerer, snarare enn at det er behov som veks fram i takt med individet si utvikling? Det vil gå for langt å drøfte dette uttømmende i denne oppgåva, men det er nærliggande å peike på eit *holistisk perspektiv* på læring. Gunnar Stangvik finn at eit holistisk perspektiv er hensiktsmessig for å beskrive resultat av omfattande studier av spesialundervisning i ulike land som Russland, Noreg, USA og New Zealand:

”When available paradigms were compared to the policy model predominantly favoured it was found that this model could be called holistic. Following this line of reasoning I have tried to elaborate a general model for studying the quality of special education at system level, structural level, process level and outcome level” (Stangvik 2002: 27).

I tråd med tilnærming til skulen som organisasjon og system, vil det altså vere viktig å ha blikk for heilskapen. Eit viktig anliggende, og som skil holisme frå reduksjonisme, er at *heilskapen er meir enn delane*. Uansett testing og utredning av eit barn, så vil ein aldri oppnå det komplette biletet, og sjeldan oppnå ein setting der alle forhold som spelar inn er maksimalt ivaretekne. I følge Stangvik (1998) krev ei holistisk forståing eit nytt syn på undervisninga, der ein rettar fokus mot tilhøve i den sosiale konteksten som skapar vanskar. Annlaug Flem peikar også på det langsiktige perspektivet i denne tilnærminga:

”Funksjonshemmingar og mestringsproblemer er ikke noe som kan forstås som en utfolding av individuelle egenskaper, men i møte med samfunnet kan det oppstå fysiske og sosiale skranker som skaper

vansker og hindrer en person i å utvikle seg. Målet er at en person mestrer sin livssituasjon i samfunnet slik at det fremmer personens livskvalitet. Dette krever langsiktig arbeid over et bredt felt, og en må trekke inn alle de erfaringer vedkommende har høstet”

(Flem 2001: 16).

Stortingsmelding nr. 30 legg stor vekt på at skulen må vere ein lærande organisasjon. I følge Knut Roald (2001) gir mange Peter Senge hovudansvaret for at omgrepet ”lærande organisasjon” har fått så stort gjennomslag. Særleg er det Senges framheving av ”The Fifth discipline”; at systemisk eller heilskapleg tenking er ein føresetnad for å utvikle ein lærande organisasjon, som representerer eit alternativ til tradisjonell årsak-verknad tenking. Til skilnad frå ei lineær og systematisk tenking, vil ein i eit systemisk eller holistisk perspektiv, legge vekt på å løfte blikket ut over den einskilde elev, kanskje også ut over den einskilde gruppe eller skule, for å sjå samanhengar og faktorar som påverkar læringa.

”Senge er opptatt av å flytte fokus fra erfaringsbasert til forventningsbasert læring, fra opplevelser i fortid til fremtidsretta visjoner. Han ønsker også å stimulere den *kreative spenning*, som kan oppnås når en fremmer dynamikk og frihet på en arbeidsplass” (Roald 2001: 23).

Samstundes vil eg peike på at holistiske perspektiv ikkje er noko nytt innan kvalitativ forskning, snarare er det perspektiv som i følge Dysthe (2001) kanskje har vorte fortrenge av den individualiserande pedagogikken som er på frammarsj i fleire land, mellom anna i Noreg.

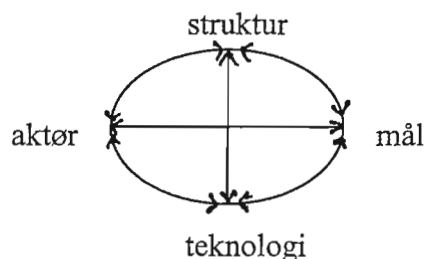
Om sosiologiske forskarar innan *The Chicago school* på 1920-30 talet, heiter det til dømes:

”Whatever they studied, they did so against the backdrop of the community as a whole....In this emphasis on the intersection of social context and biography lies the roots of contemporary descriptions of qualitative research as **holistic**” (Bogdan & Biklen 2003: 8,10).

Går vi endå lenger attende, var det også heilskapen som sto i sentrum i eit av dei tidlegaste læreverk i vår kulturkrins, Comenius’ *Orbis pictus* frå 1658. Klaus Mollenhauer seier følgjande om det prinsipp Comenius la til grunn i sine 150 små, rikt illustrerte leksjonar: ”*Hvert enkelt saksforhold må fremstilles slik overfor barnet at enkelttingens relasjon til helheten blir tydelig, at det altså blir mulig å innse hver enkelt tings betydning for livet*” (Mollenhauer 1996: 52).

Leawitts diamant representerer ein modell som kanskje kan hjelpe oss til ytterlegare å sjå betydninga av eit holistisk perspektiv på læring.

Leawitts diamant:



Om denne modellen seier Harold J. Leawitt: *"These four are highly interdependent, as indicated with the arrowheads, so that change in any one usually results in compensatory (or reliatory) change in others"* (Leawitt 1965: 1145).

Ut frå denne modellen kan ein tenkje seg at strukturelle endringar, som til dømes etablering av basisgrupper⁴, vil påverke og endre aktørane (lærarar og elevar) si rolle, samstundes kan ny teknologi, til dømes bruk av pc, forenkle kommunikasjonen mellom aktørane, og i neste omgang endre måla for opplæringa. I dag er det mange som nærer bekymring for at auka vektlegging av teoretisk kunnskap og bortfallet av tilvalsfag i ungdomsskulen om få år, vil føre til eit kvalitativt dårlegare skuletilbod for elevar som treng særleg tilrettelagd opplæring. Desse endringane av mål for opplæringa, vil i stor grad også føre til strukturelle endringar, med stort sannsyn for mindre innslag av praktiske aktivitetar. På sikt kan dette også føre til personalmessige endringar og påverke den balansen som er mellom aktørane i skulen.

Til det holistiske perspektivet vil eg også knyte *Tri-level Reform*, der Michael Fullan peikar på at *"we need dramatically more intensive interaction within schools, across schools within districts, across districts and between districts and state"* (Fullan 2003: 39). Så vel det tidlegare omtala leiarutviklingsprogrammet, som modell-prosjektet i vidaregåande opplæring, kan forståast som uttrykk for aukande medvet om denne interaksjonen. Her ligg det store utfordringar, ikkje minst knytt til *overgangsproblematikken*, til dømes mellom ungdomsskule og vidaregåande opplæring (Rognhaug 1999). Som eg seinare vil kome attende til, er det fleire av informantane i det foreliggende materialet som også er opptekne av at det i formidling av informasjon mellom skular ligg eit potensiale for kvalitativt betre opplæring.

I eit forsøk på å bringe perspektiva på læring litt nærare den einskilde elev, vil eg snevre inn perspektivet ytterlegare, og fokusere på sosiokulturelle perspektiv i det neste avsnittet.

⁴ Om basisgrupper, sjå kap.6.3

4.4 Sosiokulturelt perspektiv på læring

Olga Dysthe trekkjer fram følgjande sentrale aspekt ved eit sosiokulturelt syn på læring:

1. Læring er situert
 2. Læring er grunnleggande sosial
 3. Læring er distribuert
 4. Læring er mediert
 5. Språket er sentralt i læringsprosessar
 6. Læring er deltaking i praksisfellesskap
- (Dysthe 2001: 43)

Nedanfor vil eg søke å utdjupe nokre av desse aspekta.

Med henvisning til Sfard, nyttar Ivar Bråten *deltakelsesmetaforen* og *tilegnelsesmetaforen* for å synleggjere skilnaden mellom dei to framtrudande hovudperspektiv på læring; *det situerte* og *det kognitive*:

”Det dreier det seg om en metafor som retter oppmerksomheten mot fellesskap, deltagelse og aktivitet, versus en metafor med individ, tilegnelse og kunnskap som de viktigste komponentene”
(Bråten 2002: 17).

Ved *ei fortolkande tilnærming* peikar også Karsten Hundeide på kor viktig det er å ”gå inn i barnets fortolkningsverden på en deltagende måte og få tak i hvordan det har oppfattet situasjonen, oppgaven og spørsmålet, for et barn svarer alltid ut fra noe” (Hundeide 2003: 153).

Det situerte perspektivet peikar altså på at situasjonen handlinga inntreff i, betyr mykje for læringsutbyttet. At optimal læring foregår i ein sosial kontekst, i relasjon til, - og interaksjon med andre menneske, legg også Lave og Wenger (2003) avgjerande vekt på i sin sosiale læringsteori:

- vi er alle sosiale vesen, og dette er eit sentralt aspekt ved læring
- kunnskap har med deltaking og aktivt engasjement å gjere
- læring skal produsere mening
- kunnskap betyr kompetanse på ulike område som blir verdsett

Dette siste punktet uttrykkjer på ein annan måte, Dysthe sitt aspekt om *distribuering*, som betyr å fordele, eller dele utover det ein kan. Vi kan til dømes dele kunnskap og innsikt, og på den måten utfylle kvarandre. Dysthe peikar på at læring i skulen, tradisjonelt med vekt på individuell kompetanse, ikkje har teke omsyn til distribuert kognisjon. Innanfor eit fellesskap minner ho om at dei einskilte aktørane kan ulike ting, og avdi kunnskapen er fordelt på fleire, må læringa vere sosial og distribuert.

I følge Dysthe var det Vygotsky som trekte omgrepet *mediering* inn i pedagogikken, "*brukt om alle typer støtte eller hjelp i læringsprosessen, anten det er av personar eller reiskapar i vid forstand*" (Dysthe 2001: 46). Når Vygotsky legg vekt på at vi ikkje står i direkte kontakt med omverda, men handterer henne ved hjelp av medierande middel, så forstår eg dette som uttrykk for at læraren nettopp i denne prosessen kan bidra til og legge til rette for at eleven utviklar seg i "*sona for den næraste utvikling*". Arbeidet til Vygotsky går først og fremst ut på å forstå utviklinga av det menneskelege medvitet, og særleg danninga av høgare psykologiske prosessar. Til desse rekna han reiskapar som språk, skriving, teljing, minne, merksemd og omgrepsdanning. Vygotsky hevda at desse reiskapane har sitt opphav i sosial aktivitet, for så å oppstå som ein individuell, internalisert medvitsfunksjon i den einskilte (ibid). I tillegg til verbalspråket, som Vygotsky var særleg oppteken av, utgjer medierande middel også artefakter, rutinar og teknologiar.

Vygotsky utvikla eit grunnlag for samarbeid og felles ansvar i lærings situasjonar gjennom omgrepet "*sona for den nærmaste utviklinga*". Dette inneber at i samspel med andre som kan meir, vert læringsressursane maksimalt mobiliserte. I vår samanheng har Karsten Hundeide (2003) for øvrig ei interessant tilnærming til Vygotsky. Til forskjell frå dei fleste fortolkningar av *sona for den næraste utvikling*, seier han at ein bør søke etter soner for mulig utvikling i *omsorgsgivers* oppfatning av barnet.

Samstundes med at eg har valt å gi Vygotsky så vidt mykje merksemd i dette teorikapitlet, kan ein spørje seg med Thomas & Loxley, om mykje av det Vygotsky har tilført pedagogikken, eigentleg er noko nytt:

"The extraordinary fact is that neither of the latter ideas is particularly startling and neither is particularly new..Vygotsky returns to unadorned knowledge og learning which comes from our knowledge, as people, of what it is to learn" (Thomas & Loxley 2001: 12)

Når eg likevel har lagt vekt på at høgare mentale prosessar i den einskilde har sitt opphav i sosialt samspel, er det mellom anna fordi dette syner at Vygotsky var på kollisjonskurs med rådande teoriar om utvikling og læring i si samtid. Mellom anna heldt Piaget-tradisjonen fram at utvikling kjem før læring, og eit behavioristisk syn ville hevde at læring og utvikling er samtidige og samanfallande prosessar. Som eg alt har vore inne på, er dette også teoriar som heilt opp til vår tid har ytt stor påverknad på til dømes læreplanar og læreverk. Teoriar som hevda at modning førebur og gjer ein læreprosess mogleg, stod også i ein kontrast til Vygotsky, som hevda at *“læring trekkjer med seg utvikling, og ei rekkje utviklingsprosessar ville vere umoglege utan læring”* (Dysthe 2001: 78). Dette er interessante perspektiv, ikkje minst i møte med særvilkårselevar i vidaregåande opplæring.

5 FORSKINGSDESIGN OG METODE

5.1 Metode

I dette prosjektet har eg nytta kvalitativ metode. Som teoretisk forankring legg eg til grunn bøkene *Det kvalitative forskningsintervju* av Steinar Kvale (2001) og *Systematikk og innlevelse* av Tove Thagard (2002). Både intervju og observasjon er brukt i informasjons-innhentinga. Etter at intervju av 5 lærarar og 9 elevar blei gjennomførte, har informasjonen blitt transkribert til om lag 100 sider. I tillegg kjem notatar frå observasjonar.

5.1.1 Grunngeving for val av metode

Med utgangspunkt i problemstillinga *kva legg ein vekt på i tilrettelegging av læring for særvilkårselevar i vidaregåande opplæring*, ville eg gjennom denne kvalitative tilnærminga prøve å trenge litt inn i det levande miljøet ved ein vidaregåande skule. Ved observasjon og intervju av ulike aktørar i skulen, ville eg prøve å få tak i brukarane si oppleving av kva ein legg vekt på i tilrettelegging av læringa.

5.1.2 Forprosjekt

Under ein konferanse i "Leiarutviklingsprogrammet" for vidaregåande opplæring sist haust, møtte eg leiarar frå alle vidaregåande skular i fylket. Eg valde å prioritere denne konferansen for å verte kjend med kva som rører seg innan vidaregåande opplæring, samt å knytte kontakt med skular for seinare forskningsarbeid. Under opphaldet hadde eg samtalar med representantar frå ulike skular, og fleire leiarar inviterte meg til å utføre forskningsarbeid ved sin skule. Med bakgrunn i dette tok eg seinare kontakt med leiinga ved ein av skulane, og fekk "grønt lys" for å utføre feltarbeidet ved denne skulen. Mi første direkte kontakt med skulen var gjennom deltaking på *Open dag*, der eg menga meg med 10-klassingar frå det omliggande distriktet, og fekk smakebitar av kva vidaregåande opplæring kan representere. Seinare på hausten hadde eg samtalar med leiinga ved skulen, og drøfta spørsmål i høve til metode, val av informantar og skulen si "pedagogiske plattform" (vedlegg F). Eg vart også invitert til personalfest ved avslutninga av semesteret. Ved dette høvet tok eg i mot oppfordringa av leiinga, om å orientere eit samla personale om forskningsarbeidet mitt, *slik at dei kunne plassere meg*, når eg tok til med feltarbeidet.

5.1.3 Utforming av intervjuguide

Ei av utfordringane som eg sto overfor var knytt til den store variasjonen mellom **elev-informantane**. Etter å ha fått eit visst innblikk i den aktuelle elevgruppa gjennom forprosjektet, og etter samtale med den pedagogiske leiaren utarbeidde eg ei liste med aktuelle spørsmål. Dette framlegget vart så forelagt veiledaren min, og etter justeringar nytta som leiesnor under intervju (vedlegg G). Fleire av dei aktuelle informantane er relativt ressursvake, med lite utvikla språk og liten abstraksjonsevne. Den eine av elevane var såleis ein utprega autist, medan ein annan hadde Downs Syndrom. Dette bidrog til at eg prøvde å forme spørsmål i intervjuguiden som skulle vere relativt enkle å forstå, - og svare på. Likevel måtte eg undervegs i intervju ofte "gå omvegar" for å få eleven til å forstå. Eit døme på dette er at fleire av elevane ikkje hadde assosiasjonar til omgrepet "trivsel", ut frå spørsmålet: "*Kva er viktig for at du skal trivast på skulen?*"

I håp om å få eit datamateriale som til ei viss grad ville vere samanliknbart, valde eg likevel å ta utgangspunkt i dei same spørsmåla i høve til alle elevane.

Overfor **lærer-informantane** vart spørsmåla ordna i seks ulike tema. Grunngevinga for dette var at nokre tema kunne vere aktuelle for nokre lærarar, andre ikkje. Denne intervjuguiden vart også forelagt veileder før den vart teken i bruk (vedlegg H).

5.1.4 Barnet som informant - utveljing av informantar.

Den som kan svare på om opplæringa verkar eller ikkje, vil i første rekke vere eleven. Forskningsmessig kan eg finne støtte for dette hos Monica Dalen (1994), som seier at ein kanskje må ned på *det kasuistiske nivået* for å finne ut kvifor nokre born profitterer på spesialundervisning og andre ikkje. Dalen hentar si støtte for dette i "Bergensprosjektet", som synta at elevar med lærevanskar har ulikt utbytte av den undervisning som blir gitt (Gjessing 1982). Per Olav Tiller peikar på at forskninga i påfallande liten grad har sett på barnet som brukbar informant om sin eigen situasjon. Som ein føresetnad for adgang til *barnet si verd*, understrekar Tiller at relasjonen mellom forskar og informant må vere basert på gjensidighet, likestilling og symmetri. "*Ulikevekten mellom den voksne og barnet oppveies ved at barnet sitter inne med informasjon som den voksne trenger*" (Tiller (2000: 40). Sagt på ein annan måte; informantane si oppleving er like gyldig som mi eiga tolking. Dette er ein av grunnane for at eg vil la informantane si stemme i stor grad kome til uttrykk gjennom presentasjonen av

datamaterialet. Rektor Ole Petter Hansen ved Otta videregående skole i Oppland understrekar også dette forholdet:

”Mer generelt har jeg erfaring med at elever er fantastiske bidragsytere når betingelsene har vært godt tilrettelagt. Sentrum for skolevurdering skal være elevenes læring og utvikling, og det er elevene som er best til å gi ekspertuttalelser om disse forholdene”.

(Hansen 2002: 166)

Utvalet av elevar vart gjort ut frå anonymiserte elevlister, men der det var antyda kva vanskane består i, og korleis opplæringa er organisert. Mi prioritering frå desse listene, vart utgangspunkt for ein samtale med den pedagogiske leiaren. Med sin kjennskap til elevane, vurderte ho om mine forslag var aktuelle informantar, og om det ville vere sannsynleg å få samtykke til intervju. Her vart det også vurdert om eleven innan målgruppa *særvilkårselevar* kunne gje svar på dei spørsmål eg ville stille. Med unntak av assistentane som var med to av elevane i intervjuet, var ingen andre vaksne involverte i elev-intervjua. I desse to tilfella veit eg at lærarane bidrog aktivt til å motivere elevane til intervjusituasjonen. Ut over dette kjenner eg ikkje til at lærarar eller andre vaksne søkte å påverke elevane i høve til den informasjonen dei ga gjennom intervjua.

Til det siste intervju-spørsmålet, om korleis dei hadde opplevd å vere med på intervjuet, var det stor variasjonsbreidde i elev-svara:

Litt skummelt, veldig bra - konkrete spørsmål, kjekt nok - det gjer ingen ting, tja - eg veit ikkje eg...gøy, det har gått bra, det var greitt, ja.

Overfor informanten var det også viktig å minne om at all formidling var frivillig, og at ein kunne trekkje seg ut av prosjektet utan å grunngi dette. Det er det ingen som har gjort.

5.2 Informantar, kontakt og samtykke.

Vidaregåande skule omfattar eit vidt spekter av elevar. Ved skulen der eg har gjennomført feltarbeidet er alle elevar inkluderte i ordinære elevgrupper, uansett grad av lærevanske eller funksjonshemming. Min hovudkontakt på skulen, den pedagogiske leiaren, er områdeleiar for eitt av ei fire områda ved skulen. I tillegg er ho ”ansvarleg” for tilrettelegging av det

pedagogiske opplegget for særtilkårsselevane på dei andre områda. På denne bakgrunn tilbød ho seg å ta ansvar for den innleiande kontakten med informantane, samt formidle infoskriv til informant og føresette (vedlegg I). I løpet av 14 dagar mottok ho samtykkeerklæringar (vedlegg J) frå alle dei spurte. Vi vart samde om at ho kunne ta vare på desse erklæringane. Som forskar trong eg ikkje direkte innsyn i dei, samstundes som vi på denne måten sikra anonymiteten til informantane. Etter råd frå skulen innhenta eg også samtykke frå føresette til dei aktuelle elevane som var over 18 år. Talet på informantar vart høgare enn eg hadde tenkt, men eg var budd på å få negativt svar frå nokre, og valde såleis å gå ut til fleire elevar enn det eg strengt tatt trong som informantar. Når desse hadde blitt kontakta og sagt ja til å vere med på intervju, fann eg det greiast å gjennomføre alle intervju uansett.

Val av lærarar som informantar vart også gjort etter råd frå den pedagogiske leiaren. Det å foreta val av informantar etter råd frå berre ein person, kan gjere informasjonen einsidig og tendensiøs. Samstundes ville eg på denne måten kanskje få informantar som "brenn for" det same som leiinga ved skulen. Dette må eg ta høgde for ved analysen av informasjonen. Under vegs i informasjoninnhentinga såg eg at det kunne vere tenleg å ha ein informant med tilknytning til berre allmenne fag, dette vart gjort på bekostning av ein yrkesfag-informant. Etter mi vurdering gjorde dette også at det vart større breidde i informasjonen. Kanskje var det denne lærar-informanten som var mest sjølvkritisk, i høve til så vel eigen praksis som i høve til reform-iveren ved skulen? Lærar-informantane fekk også eigne informasjonsskriv (vedlegg K) og underteikna samtykkeerklæring (vedlegg L).

Informasjon frå åtte av elev-informantane, dei fem lærar-informantane og ein assistent utgjer hovudtyngda av det empiriske materialet i oppgåva. Ved denne fordelinga opplever eg å få ein rimeleg balanse mellom informasjonen frå elevane i høve til lærarane.

5.3 Rammer for intervju

Gjennom å vere i miljøet ei tid før det var aktuelt å ha intervju, trur eg at elevane fekk meir tillit til meg, slik at dei i intervjusituasjonen formidla noko av det dei opplever og tenkjer innanfor trygge rammer. Dette i tråd med Thagaard (2002) som seier at informanten sin tillit til meg som forskar, er avhengig av at mi rolle kan identifiserast innanfor miljøet.

5.3.1 Gjennomføring av intervju

Alle intervjuene vart gjennomførte i rom der vi kunne sitte uforstyrta, og der dette var avklart med lærarane på førehand. Tre av elev-intervjuene vart lagde til eit grupperom i tilknytning til det området elevane kom frå. Tre andre elevintervju vart lagde til eit konferanserom i personalavdelinga, av mangel på eigna rom i tilknytning til området. To av lærarintervjuene vart også gjennomførte i dette romet. Eitt elev-intervju vart lagt til eit pauserom på området, og det siste elev-intervjuet vart lagt til eit felles lærar-arbeidsrom på området. Dei resterande tre lærar-intervjuene vart gjennomførte på dei respektive lærarane sine kontor.

Samtlege intervju vart tekne opp på lydband, dette var avklart med informantane på førehand. Ved intervju av dei to svakast fungerande elevane; den eine autist og den andre med Downs Syndrom, hadde eleven med sin vaksne assistent. Under intervjuet med eleven som er autist, oppsto det umiddelbart problem med kommunikasjonen. Det kunne vere knytt til at vi skulle ta opp intervjuet på lydband, vi kopla såleis ned dette utstyret. Etter ei kort stund ville ho likevel gå, og vi avbraut intervjuet. Eg avtalte med assistenten å ha eit intervju med henne åleine, ei veke seinare. Kanskje var det velt optimistisk å tenkje seg eit intervju med denne eleven, ut frå hennar funksjonsnivå, og ut frå mine observasjonar av henne i miljøet?

Under intervjuet med eleven som har Downs Syndrom gløymde eg å ta av pauseknappen på kassett-opptakaren. Dette oppdaga eg halvvegs i intervjuet. Sjølv om vi då tok ein runde innom dei tema vi alt hadde snakka om, tok eleven til å bli ganske trøytta av heile intervjuet, så svara vart ikkje så utfyllande som dei ho kom med innleiingsvis.

Litt kluss med det tekniske gjorde seg og gjeldande under eit anna elev-intervju. Halve intervjuet vart såleis notert i stikkordsform, men supplert med utfyllande kommentarar like etterpå.

5.3.2 Observasjon

I løpet av forprosjektet tok eg del på arrangementet *Open dag*. Ved å følgje ei gruppe 10.klasse elevar, fekk eg eit kort førsteinntrykk av alle studieretningane, der det gjennomgåande var elevane som presenterte – og reklamerte for studieretninga. Desse observasjonane ga også interessante bilete av tilhøvet mellom elevar og lærarar. Det inntrykket som umiddelbart festa seg, var at elevane ga uttrykk for at dei var særst nøgde med lærarane og det faglege utbyttet.

Under feltarbeidet dei første vekene, la eg vekt på å observere elevar og lærarar i samhandling. I nokre av gruppene/studieretningane var eg tilstades i fleire dagar, andre i einskilde timar. Eg var også med fleire av gruppene i praksissituasjonar, som i verkstad og skulekjøken. Etter invitasjon av lærarane, var eg også saman med tre av gruppene på basisgruppemøte. Framfor alt ga dette eit inntrykk av stor variasjon i basisgruppemøta, mellom anna i innhald og struktur.

Under opphaldet ved skulen hadde eg også mange uformelle samtalar med elevar og tilsette. Eg brukte også tid til å observere “det indre liv” ved skulen, og gjere notatar frå desse observasjonane. Under observasjonsyktene nytta eg meg ikkje av noko formular eller registreringsskjema, men noterte i stikkordsform i ei lita notisbok, og skreiv ut fyldigare notat så snart det houvde.

5.4 Validitet og reliabilitet

Tove Thagaard (2002) peikar på at kvalitetsmessig sikring av forskningsarbeid kan gjerast ut frå nøkkelomgrepa *troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet*. Truverdet seier noko om forskinga har blitt utført på ein tillitsvekkande måte. Bekreftbarhet peikar på kvaliteten av tolkinga, og om ny forståing har støtte i anna forsking, medan overførbarhet seier noko om dei funn og tolkingar ein har gjort kan overførast til andre samanhengar (ibid.).

I avslutningskapitlet vil eg kome attende til desse spørsmåla.

Eg vil i analysen søke å styrke truverdnet, ved å peike på svake sider i materialet (pro et contra). Det vert også ei utfordring ”å halde alle muligheter opne”, og i den grad det kan trekkast slutningar ut av materialet, vil eg prøve å understøtte slike på ein argumenterande måte.

Professor Jan Inge Sørbo (2004) minner om at den som forskar på menneske, alltid sjølv vil vere ein del av det han forskar på. Dette vil eg kome inn på i neste avsnitt, ut frå konkrete opplevingar eg hadde gjennom feltarbeidet.

Behovet for å stille leiande spørsmål vil eg kome nærare inn på gjennom presentasjonen av elev-informantane i kapittel 6.1. Sidan eg har samla mykje av informasjonen gjennom observasjon, har eg i tråd med Hammersley (1996), også i bakhovudet at min tilstedeværelse kan ha påverka og forma data. Som eit siste punkt i dette avsnittet vil eg understreke at ”*data i*

seg selv kan ikke være gyldige eller ugyldige; det som betyr noe er hvilke slutninger man trekker på grunnlag av dem” (ibid: 251).

5.5 Forskingsetikk

Ved å vende meg til einskildpersonar, og særleg barn som informantar, står eg overfor viktige etiske vurderingar. Ei av utfordringane var å sikre kvaliteten av forskningsarbeidet, samstundes som eg sikra informanten. Thagaard (2002) understrekar som eit generelt etisk prinsipp, at informanten ikkje må ta skade av å vere med i forskningsprosjektet. Særleg viktig vil dette vere når eg vel å vende meg til barn som kanskje opplever å vere stigmatisert, ut frå fokus på *særskilde behov*. Gjennom prosessen med utval av informantane og intervju prøvde eg å syne særleg aktsemd, slik at det ikkje blei unødig fokus på informantane. Eg vart såleis litt overraska over korleis ein sentralt tilsett på skulen forholdt seg til dette. For å bli klar over kven ein av elev-informantane var, gjekk eg til teorirommet for denne studieretninga. Etter å ha observert elevane nokre minutt, vende eg meg til områdeleiaren som tilfeldig kom forbi, og kviskra til han, om han diskret kunne peike ut ein elev for meg. I neste nu ropte han ut, så alle kunne høyre det, og kalla eleven til seg.

Eit anna forhold som eg kom bort i, var å vere bevisst på rolla som *forskar*, at eg ikkje tok på meg ansvar i høve til informanten. Under eitt av intervjuet tolka eg informanten sitt ynskje som noko ho hadde eit håp om å kanalisere vidare gjennom meg. Kanskje oppfatta ho meg som ein hjelper?

Eg opplevde også ein elev-informant som tok eit spesielt grep, og var i ferd med å ta over intervjuar-rolla. I denne situasjonen lurte eg på kvar dette kom til å ende. Men eg valde å la han fullføre resonnetet, og ga han umiddelbart etter intervjuet, ros for eit høgt refleksjonsnivå.

To forhold gjer at eg har valt å sjå bort frå data frå den eine av elev-informantane. For det første kom det fram ved innleiinga til intervjuet, at intervjuar og informant er i nær slekt, og at det såleis kunne oppstå habilitetsproblem. For det andre var dette ein elev som var i ferd med å orientere seg mot høgare studier, og som vart rekna som særvilkårselev med bakgrunn i store synsvanskar. Dette gjorde at han skilde seg markert ut frå dei andre informantane.

Val av barn som informantar stiller meg også overfor formelle krav i høve til personvern. Eg har såleis fått løyve frå *personvernombodet for forskning* til å gjennomføre forskingsarbeidet (vedlegg M).

5.6 Avgrensingar

I denne oppgåva har eg fokus på tilrettelegging av læring. Men det må presiserast at eg ikkje har hatt til hensikt å få innsikt i det faglege læringsutbyttet, ei heller har eg vurdert om det faglege innhaldet i opplæringa står i forhold til fagplanane. Rett nok har eg hatt tilgang til studieplanar og veke/periodeplanar, men mest for å få eit inntrykk av differensieringa som kjem til uttrykk gjennom desse. Det er rammene, dei praktiske ordningane, samhandlinga og relasjonane i opplæringa eg har prøvd å få innblikk i.

Eg vurderte på eit tidspunkt å hente informasjon frå to skular, for så å utføre ein komparativ analyse. Dette gjekk eg bort frå av to grunnar: For det første var eit slikt samanliknande studium aktuelt etter ei oppmoding frå den fagleg ansvarlege for Leiarutviklingsprogrammet, som gjerne ville bruke mine funn i vidare arbeid med programmet. Men sidan dette då ville vere ei form for oppdragsforskning, fann eg at det ville legge unødige bindingar på forskinga.

Den andre grunnen til at eg valde å utføre feltarbeidet på berre ein skule, var av omsyn til datamengda. Materialet kunne bli for stort å handtere, og faren for ei overflatisk handsaming av informasjonen ville vere stor. Eg syner elles til eit eige kapittel mot slutten av oppgåva, der eg peikar på aktuelle område for vidare forskning.

6 PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATA

Kva legg ein vekt på i tilrettelegging av læring for særvilkårselevar i vidaregåande opplæring?

Dette kapitlet vil utgjere ein vesentleg del av masteroppgåva. Eg har valt å kombinere presentasjonen av det innsamla materialet med teoretiske perspektiv, og såleis gjennomføre analyse av data parallellt med presentasjonen. I lys over problemstillinga ovanfor, vil denne presentasjonen representere tre ulike innfallsportar til datamaterialet:

- *Presentasjon av elev-informantane*
- *Presentasjon av lærar-informantane*
- *Presentasjon av sentrale tiltak i skulen*

6.1 Presentasjon av elev-informantane

Elev-informantane kan seiast å vere dei mest sentrale aktørane i dette læringsmiljøet, - og i denne oppgåva.

Mange av elev-informantane hadde vanskar med å ordlegge seg i intervju-situasjonen, og overfor fleire av dei måtte eg "gå omvegar" for å få fram synspunkta deira, ved omformulering og tildels leiande spørsmål. I følge Steinar Kvale er det ikkje avgjerande om intervjuaren stiller leiande spørsmål eller ei, "*men hvor intervju spørsmålene skal lede, og hvorvidt de vil lede i viktige retninger som vil gi ny, troverdig og interessant kunnskap*" (Kvale 2001: 98).

Informasjonen frå dei ulike informantane er særers varierende. Mellom elev-informantane var det ein elev som utmerka seg som verbalt sterk, og som utan mange oppfølgingsspørsmål, formidla grunngeivne og utfyllande svar på spørsmåla. Samstundes har eg prøvd å få med andre ytringar i intervjusituasjonen, som kroppspråk, stemmebruk og pauser.

Ved presentasjonen av elevane vil eg i korte trekk gjere greie for grunnlaget for at den einkilde av informantane er særvilkårselev, for så å trekke ut nokre vesentlege funn frå intervju og observasjon. Gjennom bevisst å la desse funna avspegle ulike spørsmål, vil eg søkje å dekke dei fleste felt som intervju fokuserer på, og på den måten søke å få ei brei forståing av kva *tilrettelegging av læring* går ut på.

Eg vil gjere merksam på at denne elev-informasjonen vil verte supplert i kapittel 6.3, der eg vil presentere informasjon i høve til sentrale felt som skulen har prioritert i tilrettelegginga.

Eg har valt å avgrense problematikken rundt lærevanskar og sosio-emosjonelle vanskar til det som spesifikt gjeld desse informantane, og har såleis valt ikkje å ta med dette i teoridelen av oppgåva, men la det inngå i presentasjonen av elev-informantane.

Når ikkje anna er nemnt, vil sitat i dette kapitlet skrive seg frå intervju med den aktuelle informanten. For orden skuld gjer eg merksam på at informantane har oppdikta namn.

6.1.1 Når alt er nytt og kjekt, då lærer eg automatisk meir...

Mats har spesifikke matematikk- og skrivevanskar. Han har undervisning i norsk munnleg, ikkje skriftleg. På spørsmål om kva som er mest forskjellig frå ungdomsskulen, svarte Mats:

Nei, det er no det at vi ikkje sit på faste plassar og høyrer på ein lærar som snakkar. Det vart ganske kjedelig til slutt. Hvis du treng hjelp, så er det oss som spør læraren. Her kan vi sitte og høyre på musikk. Timane er meir avrunda.

Observasjonane eg gjorde på denne studieretninga bekrefta det Mats ga uttrykk for, at timane var "avrunda". Det verka som lærarane hadde eit relativt avslappa forhold til overgangen frå pause- til arbeidstid. Mykje av pausetida brukte elevane til å surfe på Internett og lytte til musikk, dei sat då gjerne saman i små gjengar. Under samtale med ein av desse gjengane, som sat rundt eit stort kvadratisk bord, med ein viss avstand til dei andre elevane, kom det fram at desse tre elevane hadde særskilte behov for tilrettelegging. Jenta i denne gruppa fortalte då, med ein viss sjølvironi, at dei gjekk under betegnelsen "B-gjengen". "Om eg berre venta litt, så ville resten av B-gjengen kome inn frå pausa". Mats, som også vart rekna til B-gjengen, ga uttrykk for at trass i meir "avrunda timar", så har tilrettelegginga auka læringsutbyttet:

Eg har no lært meir no enn eg gjorde på ungdomsskulen. På ungdomsskulen var eg også veldig skulelei. Her er alt nytt og kjekt, då lærer eg automatisk meir.

No er kanskje ikkje alt så nytt som det Mats ga uttrykk for. Men som norsklæraren Arne ga til kjenne ein viss frustrasjon over, så har kanskje elevane med seg ein arv frå grunnskulen som dei

tek med seg i forhold til faget og i forhold til lærar. Ein annan grunn til at Mats lærer meir, er at han opplever å *vere meir avslappa*. Dette vart ikkje utdjupa i intervjuet, men slik eg tolka han, var dette kanskje eit uttrykk for at han har funne meir ro, - og ei rolle han trivst godt i. Størst vekt la Mats på at læringa var praktisk, han sa mellom anna:

Slike praktiske ting, det er eg flink til. Eg laga eit par ting i fjor som eg har endå.

Det faktum at Mats la vekt på at han har teke vare på dei tinga han laga ”for lenge sidan”, kan sjåast som uttrykk for ei verdsetjing av den praktiske tilnærminga som opplæringa representerer.

6.1.2 **Treffe klassekameratar ...**

Rolf har spesifikke og generelle lærevanskar, og får bevisst mykje utfordringar knytta til praktiske øvingar. Første året på grunnkurs var han tilkjent mykje assistenthjelp, dette er trappa vesentleg ned inneverande år. I følgje læraren er dette i tråd med at han gjorde seg ferdig med fleire av dei teoretiske faga første året. Rolf verka som ein stille og beskjeden kar. Etter dei fleste spørsmåla eg stilte, kom det som regel ei togn, der han måtte tenkje seg vel om. Eitt unntak var då han fekk spørsmål om kva arbeid han gjer i verkstaden:

Rolf: Eg dreiar, fresar, sveisar og masse anna (ler)

Øyvind: Ja, fortel, er det...

Rolf avbryt: - slipe, kappe, sage og vanleg maskinarbeid

Vi ser at eleven mest ikkje har tid til å vente på at eg får stilt eit oppfølging-spørsmål. Her berører eg tydelegvis eit område som engasjerer, og som understrekar at Rolf er tiltrekt av ei praktisk tilnærming til læring.

Øyvind: Føler du at du lærer mykje på den måten?

Rolf: Jaaa, det vil eg no seie

Øyvind: Korleis lærte du på ungdomsskulen då?

Rolf: (lang pause).. hugsar faktisk ikkje

Med utgangspunkt i eit spørsmål om kva hensyn han tok til denne elevens læringsstil, fortalte allmennfaglæraren Arne:

Ja, det er det litt interessant å sjå, for den eleven vel ikkje sjølv den læringsforma som eg etter kvart har sett og veit at den eleven har best utbytte av. Det er nok sosiale faktorar som spelar inn, at dei som dei er i lag med ikkje vil vere med på noko sånt og då vil dei heller ikkje skilje seg ut. (lærer)

Vi ser at gruppesamhaldet er sterkt og betydningsfullt, og bekrefter Lave & Wenger (2003) sin læringsteori, at vi alle er sosiale vesen. Jon Olav Myklebust peikar også på, at i tillegg til den nære familie, utgjør elevgruppa den viktigaste arenaen for særtilkårs eleven:

«One overriding impression from this qualitative study, is that the student with special educational needs have two relative safe havens. One is the little group at school, a claim that is supported by the findings in our nadditional studies ...» (Myklebust 2004a: 149).

Det at elevane lærer av kvarandre og deler kunnskap og innsikt, syner at læring også er distribuert, slik Rolf beskreiv det i følgjande ordveksling:

Øyvind: Kva betydning har det for deg å vere i lag med andre elevar når du skal lære ting?

Rolf: Litt, for eksempel få litt hjelp av dei, til ting som eg ikkje kan.

Samstundes ga Rolf uttrykk for at det gjekk bra å sitte på eit rom for seg sjølv og gjere oppgåver, i enkelte timar på ungdomsskulen. Men han klarer ikkje å ta stilling til om han lærer meir no som han alltid er inkludert i elevgruppa, i høve til det han opplevde før.

Rolf har ein draum om å bli lastebilsjåfør, og mest kvar gong eg kom bort til arbeidsplassen hans, der han sat med pc'en, hadde han bilete av eit vogntog framme på skjermen. Han er ein del av *B-gjengen*, og ga uttrykk for å trivast på skulen. Eg spurde han kva han gler seg mest til, når det har vore helg og han skal på skulen.

Rolf: Å treffe klassekameratar

Øyvind: Brukar du å treffe klassekameratar utanom skulen?

Rolf: Av og til ...

Skulearenaen er tydelegvis viktig for Rolf for å få del i jamnaldrefellesskapet, noko han også grunnleggjend med at han må reise relativt langt heimanfrå for å treffe venner på fritida.

Med lang reisetid mellom heim og skule, ga han også tydeleg uttrykk for at han er glad for at dei ved denne studieretninga slapp å ha heimelekser.

6.1.3 Fellesskapet med jamnaldringar..

Thea har fortalt til kontaktlæraren at ho blei mobba gjennom heile grunnskulen. Dei openberre vanskane hennar er knytte til språket. Ho kan vere vanskeleg å forstå, noko som kom tydeleg fram under transkriberinga av intervjuet. Dette er også det formelle grunnlaget for at ho er særtilkårsselev. Ho skal ha munnleg eksamen, ikkje skriftleg. For å illustrere Thea sine faglege vanskar fortel kontaktlæraren Anja, at Thea måtte ha hjelp til samtlege av dei 32 spørsmåla frå Elevinspektørene: *"Ho hadde i utgangspunktet svart i hytt og ver"*. Under intervjuet fekk eg bekrefte dette, når eg spør henne om kva som betyr mest for henne på skulen:

*Thea: Aller mest, eller mest... Vere att med dei hine, vennane, liten grann lekse.
 Å forstå kva dei snakkar om.*

Øyvind: Er det av og til vanskeleg?

Thea: Ja

Det kjekkaste for Thea er friminutta og valgfag. Rune Kvalsund syner i denne samanheng til at:

"Resultat av systematisk forskning viser at friminuttet er ein eigen og vesentleg arena for læring. Det tilsynelatande sosialt ubetydelege friminuttet viser seg å ha eit læringspotensial, som er så kraftig at det kan oppeve mykje av den læringa som går føre seg i skuletimane" (Kvalsund 1998: 51).

Når Thea i denne samanheng nemnde andre element enn faga som er tillagt mest vekt på studieretninga, kan dette til ei viss grad henge saman med at ho synes det er veldig vanskeleg å forstå spørsmål ho møter i faga, og nye ord som ho ikkje har høyrte før. Dersom ho støyter på slike vanskar i arbeidet, og ikkje kan få hjelp, så brukar ho å la spørsmålet stå ope, og spør læraren seinare. At ho har ein terskel i høve til spørsmål generelt, kom også til uttrykk under intervjuet med henne. Då eg avslutningsvis spurde henne om korleis ho hadde opplevd å vere med på intervjuet, svarte ho at ho hatar spørsmål.

Thea brukte eit til dels frodig språk, når ho skulle beskrive skilnaden mellom ungdomsskulen og vidaregåande:

Thea: På ungdomsskulen der var det liksom lettare for meg, på vidaregåande no, det er vanskelegare. Steike mykje lekser med vanskelege spørsmål.

Øyvind: Hadde du ikkje så mykje arbeid på ungdomsskulen?

Thea: Ikkje så veldig mykje. Men no i år, då holdt eg på å seie; steike mykje lekser.

I lys av den vekt Thea legg på lekser, opplevde eg henne som pliktoppfyllande og ærekyr, særleg i lys av haldninga til ein annan særvilkårselev i den same gruppa. Han sa at han ikkje har gjort heimearbeid sidan han gjekk i andre klasse, og ikkje har tenkt å gjere det i vidaregåande heller. For Thea er omfanget av heimearbeid så stort, at ho ga uttrykk for ikkje å få tid til å vere att med vennane sine.

På spørsmål om kva betydning det har å vere i lag med andre elevar når ho skal lære ting, svarer Thea i første omgang at det visste ho ikkje, det tenkte ho ikkje over. Etter å ha tenkt seg litt om, kom ho fram til at ho ikkje likar å vere åleine, ”fordi eg føler meg ensom”. Gjennom dette glimtet er vi inne ved det mange hevdar er kjerna: At optimal læring foregår i ein sosial kontekst, i relasjon til, - og interaksjon med andre menneske. Thomas Nordahl peikar på at sosial isolasjon finn vi meir av di eldre barnet blir, og at dette ofte har samanheng med at elevane manglar tilgang til det viktige jamnaldersfellesskapet (Nordahl 2002).

Gjennom intervjuet med Thea kom vi også inn på betydninga av ros. I første omgang sa Thea at ho ikkje kunne hugse å ha fått skryt for noko. Men også her kom ho til ein annan konklusjon etter å ha tenkt seg om; ho har fått skryt av klassekameratar for mange av teikningane ho har laga.

6.1.4 Eg skriv rap, for der har eg alltid fått skryt...

Mons har hatt store sosio-emosjonelle vanskar kombinert med konsentrasjonsvanskar. Han fotalde sjølv at han gjennom det meste av grunnskulen møtte lite forståing for vanskane sine, men at han no har fått diagnosen ADHD. Mons har store vanskar med å uttrykkje seg skriftleg, og har berre munnlege prøver. I matematikk har han eit tilrettelagt tilbod gjennom mindre pensum.

Kontaktlæraren poengterte at ho bevisst har valt å møte Mons med lite kunnskap om han i utgangspunktet, for ikkje å verte opphengd i fortida, men ha fokus på muligheitene som ligg i framtida. Mons fortalde sjølv om fortida si:

Eg gjekk ikkje niande, då budde eg vekk og åttande.., det var berre eit dritår .., tiande med for så vidt. Så ungdomsskulen og barneskulen har eg ikkje noko..., det er berre å få det ut av hovudet. Eg vart mobba, frå eg var fem år til eg var tolv år, det skjedde mest på skulen.., sånn at der fekk eg ikkje til å gjere noko.

Mons peika på at lærarane i grunnskulen burde ha sett ”problematikken” før dette utvikla seg til alvorlege åtferdsproblem. Men i følge Mons gjorde dei aldri noko, ”eg berre kom inn - og så var det rett ut...”. Sidan Mons relaterer mobbinga til barneskulen, spurde eg Mons kvifor han ikkje treivst noko særleg på ungdomsskulen.

Mons: Ehh, opplevelsar eg hadde hatt før, og så har eg no fått vite no at eg er ADHD og konsentrasjonen min er veldig dårleg. Så var det masse konflikter med lærarar og rus og konflikter heime og mange ting som skar seg,- og mykje som spelte inn.

Mons sa at han i ungdomsskulen stort sett var inne i klassa, når ein ser bort frå alle dei gongane han sat på gangen. Samstundes ser vi at biletet frå ungdomsskulen ikkje er heilsvart, ein klassestyrar kom med følgjande utfordring:

”Du Mons, du som aldri gjer noko, kan ikkje du ta å skrive ein rap eller noko, for det veit eg at du likar.”
(lærer i ungdomsskulen)

Denne utfordringa tok Mons på strak arm, og kommenterte det sjølv på følgjande vis:

- for eg går no med sånne svære klede, ikkje akkurat no, men elles... Då gjorde eg det, og det fekk eg ein seksar på. Etter det så har eg fortsatt med det. Medelevar har vel sagt at eg er flink, der er vel grunnen for at eg skriv rap, for der har eg alltid fått skryt.

Det at han no har fått seg kjærast, og i tillegg skal flytte på hybel, har hatt avgjerande betydning for innstillinga til Mons:

Mons: Vi har matlaging her, og første halvåret gjorde eg ikkje noko. Eg låg på sofaen, -og spiste

mat når middagen var ferdig. Men for to gongar sidan då var eg med, og då laga eg omtrent heile greia sjølv. Då sa dei at i dag så var det bra, og det fekk eg også no mandag.

Øyvind: Kva gjorde at du reiste deg opp frå liggande stilling?

Mons: Kanskje har det med at eg er forelska i nokon eller noko sånt. Eg er ikkje heilt sikker eg, men det er eitt eller anna. Kanskje eg berre innser at det kanskje ikkje er så dumt...

Øyvind: Og no skal du bu for deg sjølv, du tenkte kanskje litt i den retning også?

Mons: Det var faktisk det eg tenkte. For eg har faktisk akkurat fått vite at ...”

Mons presiserte at han no er på skulen kvar einaste dag. Han kom også inn på at han kanskje har gjeve eit noko forteikna bilete av åra i ungdomskulen, når han seinare i intervjuet peikar på at han i takt med eiga modning, kanskje oppfører seg annleis mot voksne folk no.

6.1.5 Eg likar å tøyse med dei andre elevane...

Sara har Downs Syndrom, noko som gjer at ho er tilkjent spesialpedagogisk ressurs 1:1. To assistentar vekslar på å følgje henne, også den eine dagen i veka ho har praksis. Ho har ein individuell studieplan som, i følge kontaktlæraren ”er heilt på sida av dei andre”. Lesetrening, øving i å formulere setningar og diskusjon vert vektlagt, i tillegg til praktisk ”livsverden”-trening. Som følgje av at Sara har Downs Syndrom, har ho store vanskar med å ordleggje seg, då eg til dømes spurde om kva oppgåver ho har på praksisplassen sin, svarte ho:

..Oh., eg får ikkje til å seie det...

Mykje av informasjonen vil såleis vere henta frå observasjonar og samtalar med kontaktlærer og assistent. Kontaktlæraren fortalde at Sara var veldig aktiv i barneskulen og spelte fotball med gutta i alle friminutt. I ungdomsskulen gjekk dette over til å bli ein 1:1 situasjon med ein lærar:

Dette gjorde det veldig vanskeleg å inkludere henne i elevgruppa på vidaregåande. Vi måtte avlære henne det ho hadde lært i ungdomsskulen i løpet av grunnkurset på vidaregåande. (lærar)

Sjølv sa Sara at ho på ungdomskulen av og til var åleine med ein annan lærar på eit stort grupperom, og at der inn i mellom kunne vere fleire elevar. Dette syntes ho var heilt i orden, men no likar ho best å vere i klassa. Sara nemnde fleire grunnar for det; no lærer ho meir, gjer

meir spennande ting og kan prate med, - og av og til tøyse med dei andre elevane. Sara hadde også med seg ein annan arv frå grunnskulen, som kan verke hemmande for læringsutbyttet:

På ungdomsskulen plaga dei meg, særleg gutane

Som forskar sto eg her overfor eit dilemma, på den eine sida var eg nysgjerrig på graden og alvoret i dette, på den andre side kunne det å røre ved desse forholda påføre Sara ytterlegare belastningar. *"En forstående tilnærming kan oppleves som en støtte for de impliserte. Men en bevisstgjøring av gruppens problemer kan også bidra til å forsterke en situasjon som allerede er problematisk"* (Thagaard 2002: 60)

Eg valde å følgje opp temaet, etter som dette syntes å vere problem som no var tilbakelagde. Sara fortalde då, at når ho vart plaga av gutane, fekk ho hjelp av ein medelev til å hente ein lærar. Læraren snakka med dei som sto for plaginga, men dette tok ikkje slutt, og heldt på heilt til ho tok til i vidaregåande. Eg fekk såleis inntrykk av at dette var mobbing, knytt til fleire episoder, men at skulen ikkje tok dette så alvorleg, at det vart sett ein stoppar for mobbinga. Sara svarte også bekreftande på spørsmål om ho opplevde plaging frå lærarar, men eg valde å ikkje følgje opp dette, sidan Sara på dette punkt i intervjuet ga uttrykk for at ho ikkje ville tenkje så mykje på det som skjedde i ungdomsskulen. Samstundes var det typisk under intervjuet med Sara at ho "beit seg sjølv litt i halen". Seinare i intervjuet spurde eg Sara om ho hadde lyst tilbake til ungdomsskulen. Ho svarte bekreftande, med følgjande grunngjeving:

Fordi der er så kjekt då, her er så kjedeleg.

I neste omgang kom ho likevel til at ho nok trivst best på vidaregåande, for her slepp ho å ha matematikk, *"det er kjedeleg"*.

To dagar i veka traktar Sara kaffi til lærarane. I det eg følgde henne til kjøkkenet ved personalromet ein dag, hørde eg ein forbipasserande lærar kommentere Sara si utvikling:

Sjå kor frimodig ho er, ho som knapt torde å vise seg her før. No seier ho hei til alle som passerer.
(tilfeldig lærar)

Dette bekrefter den utvikling som kontaktlæraren også gav uttrykk for, at Sara no har ein veldig høg trivselsfaktor:

Ho kan av og til kome med utsagn som at "eg har ingen venna". Det sa ho veldig mykje før, det seier ho mindre og mindre no. Så eg synes det er kjempefint. "Eg har ingen venna" er noko ho har lært seg å seie, men då bekrefter dei andre at, "men vi er no skulekameratane dine". (lærer)

Sara har lite med andre elevar å gjere utanom skuletida. Men ei av jentene i basisgruppa er støttekontakt for Sara på fritida. I følgje kontaktlæraren verkar det som begge jentene set pris på denne kontakten.

6.1.6 Det betyr mykje for meg å få skryt...

Jon har generelle læreplansvanskar og konsentrasjonsvanskar. Ein assistent følgjer opp med 15 timar i veka, i utgangspunktet fordelt på to særtilkårslevar i gruppa. Men lærarane har bevisst valt å la denne ressursen kome heile gruppa til del, og "tilstrebar å unngå å gi spesialoppgåver til særtilkårslevane", i følge kontaktlæraren.

Gjennom intervju med elevane prøvde eg å rette merksemda mot verdsetjing, og kva ros frå medelevar og lærarar kunne bety for eleven si tru på egne krefter. Følgjande ordskifte med Jon kan illustrere dette:

Øyvind: Kor lenge er det sidan du fekk skryt på skulen?

Jon: Nei, det har no ikkje vore så lenge sidan heller. Eg har no fått skryt for eksempel om baking og hovedrettar. Eg synes det er veldig positivt å få så mykje skryt av det då, for at kundane, ja, gjestane skal bli fornøgde.

Øyvind: Når du til dømes står på kjøkenet i dag og lagar middag, får du skryt då?

Jon: Ja, det gjer eg, og det er som oftast dei lurar på kva eg lagar.

Øyvind: Kven er det som gir deg skryt?

Jon: Det kan vere medelevar og det kan vere lærarar.

Øyvind: Betyr det noko for deg å få skryt?

Jon: Ja, det betyr mykje for meg.

Øyvind: Kva gjer det med deg?

Jon: Det gjer no meg stolt også då, eg tenkjer at eg har fått til noko.

Jon ga tydeleg uttrykk for å trivast på skulen. Han ga også uttrykk for at han heilt bevisst har valt denne studieretninga, med tanke på å få seg arbeid innan det yrket han då vert kvalifisert for. I tråd med dette er det dei faglege læringselementa som er viktige for han, og han understrekar at han lærer best ved *å gjere ting og vere effektiv*.

Jon representerer ikkje noko unntak mellom dei særvilkårselevane som har slite med matematikk:

Matte er vanskeleg, eg har liksom ikkje hovud til det då. Eg hadde matte i fjor, og syntes det var ganske vanskeleg altså.

Det var tydeleg at Jon såleis var nøkternt vurderande i høve til eigne føresetnader for læring. Observasjonane mine peika i retning av at Jon kanskje ikkje var den som var mest oppteken av jamnaldersfellesskapet på skulen. Kanskje som følge av at han hadde valt ei studieretning med stor overvekt av jenter, hadde han dei fleste av sine kameratar utanfor skulen.

6.1.7 Når eg begynner med skikkeleg jobb...

Are har spesifikke og generelle lærevanskar. Han vart tilrådd av PPT å ta denne studieretninga, samstundes med tilråding om 8 t spesialundervisning, samt 12 t assistent ressurs. Økonomi vert oppgjeve av kontaktlæraren som grunn til at det likevel ikkje følgjer nokon ressursar med han. Læraren synes dette er problematisk, særleg fordi det av sikkerhetsmessige grunnar må vere ein vaksen i lag med Are når han brukar elektrisk verkty. Dette forklarar læraren med at det verkar som Are har lite kraft i hendene. Skal han halde inne brytaren på ei sag til dømes, så brukar han meir krefter på å halde inne denne brytaren, enn å konsentrere seg om den oppgåva som han skal gjere. Difor får han ikkje lov til å bruke slikt verktøy utan at ein vaksen står att med han. Samstundes er det, i følgje kontaktlæraren viktig at han kjenner til, og får prøve det meste av det verktøyet han vil få bruk for seinare. Då eg spurde læraren om denne styrken i hendene er noko som dei tenkte bevisst å trene opp, svarte han at det hadde han ikkje tenkt så mykje på. Læraren hadde heller ikkje hatt kontakt med foreldra til Are om dette. Under arbeidet i verkstaden observerte eg at Are er ein blid elev, men som jobba mykje åleine, med oppgåver som ligg litt på sida av dei faglege utfordringane som dei andre elevane var opptekne med. Då eg spurde han om kva han hadde vore med på å lage i verkstaden, svarte han:

Eg har ikkje vore med på så veldig masse, det er no litt dumt at eg ikkje har gjort det då. Har egentleg tenkt å lære korleis du måler til ting, når du skal lage til beine veggjar og sånn. Eg har fått ein del eigne oppgåver med læraren.

Dette bekrefta mitt inntrykk av at Are i vesentleg grad syslar med oppgåver litt på sida av dei andre elevane. Det faktum at Are heller ikkje fekk seg praksisplass i den eine arbeidsveka som i tid fall saman med mitt feltarbeid, peikar kanskje i same retning. Samstundes må det presiserast at mine observasjonar skriv seg frå ein relativt kort periode. Are fortalde at han gledde seg kvar dag til å gå til skulen, og hadde ei klar førestilling om at vidaregåande er eit mål på vegen for å kome seg ut i arbeid, *i skikkeleg jobb*, som han uttrykte det.

I lys av at Are har opplevd å bli mobba, spurde eg om kva som var viktig for at han skal trivast.

Nei, det er no det at eg likar meg her og at dei er greie, dei andre elevane, og at eg ser fram til det her eg går og at yrket passar for meg.

I følgje læraren har han også gjort store framsteg. Som døme på dette seier læraren at når han i starten av skuleåret sende Are av stad for å hente eit skrujern, så kunne han kome attende med forskjellige ting. No får han beskjed om å gjere den og den jobben, og finne det verktøyet som trengs. Det klarer han, om arbeidsoppgåvene er tilpassa føresetnadane hans.

6.1.8 Har avlyst det eine tiltaket etter det andre

Runa er autist og har slite med depresjon og tvangstankar. Ho har også ei klar forestilling om å vere av motsett kjønn, og brukar såleis eit guttenamn på seg sjølv. Dette namnet brukar alle i miljøet rundt henne òg, om nokon gløymer seg, vekkjer det sterke reaksjonar hos Runa, og set bom for all kommunikasjon. To dagar i veka arbeider Runa i ei kolonialforretning, der har ho med den eine av to assistentar som vekslar på å følgje henne gjennom heile skuledagen. I studieretningstimane er Runa tildelt spesiallærer 11 timar i veka, dette har vorte omrekna til full oppfølging av assistent. I følgje den pedagogiske leiaren var Runa ofte livredd i grunnskulen, men har i vidaregåande blitt sjølv "febermålaren" ved skulen. Dette er i følgje den pedagogiske leiaren er eit uttrykk for i kva grad dei har lukkast i tilpassing og inkludering. Gjennom ei utvikling over tre år i vidaregåande, har Runa etter kvart "avlyst" det eine tiltaket etter det andre. På sikt er målet at Runa skal fungere i eigen bustad. Som nemnt tidlegare i

oppgåva ”fall intervjuet med henne i fisk”, dette har blitt supplert av eit intervju med assistenten, Maja, som har vore i lag med Runa i snart to år. Mange av Runa sine problem har vore knytt til tvangstankar, Maja fortalde:

Ho kunne møte mykje rart på vegen, om ho tok feil veg. Hvis ho gjekk inn i ei feil trapp, så kunne det vere fullt av demonar opp gjennom trappene. Eller kunne vere, det var nesten..., i hennar tankar så var dei der. Var vi på jobb, så var det ei spesiell rute vi måtte gå forbi diskane. Det måtte vi ta alvorleg, det var jo alvorleg. Så merka du liksom at ho vart tryggare, tryggare på alt, du kunne forlate henne og ho sto ikkje og ropte etter deg. (assistent)

Eg spurde Maja om dette var ei utvikling som kom av seg sjølv, eller noko dei jobba bevisst med. Ho ga då uttrykk for at dei etter kvart fekk fin kontakt, som naturleg førte til større tryggleik, og i takt med dette hadde Runa endra haldningar. Som døme fortalde Maja at det ein dag sto ein varebil og stengde vegen der dei pla gå. Då spurde ho Runa om dei skulle prøve å kome seg forbi likevel, eller om dei no skulle prøve trappa? Dei gjekk trappa, det gjekk veldig bra, - og då var det ikkje spørsmål om det meir. Eg spurde Maja om ho bevisst søker etter situasjonar der Runa blir stilt overfor valg:

Vi oppsøker jo etter kvart slike ting, for å sjå om ho klarer.. Men så har vi jo blemma mange gonger og, i desse prøvelsane. For eksempel at ho hadde på seg butikkuniform, og så skulle vi på biblioteket. Vi skulle køyre forbi skulen, men då kunne vi ikkje køyre forbi her med den på. Ein kan ikkje kombinere; det er arbeidsuniform, det er skulekle og det er avlastningskle. Hvis vi er nær skulen med arbeidsuniform, så blir det heilt feil. Men vi kan køyre forbi skulen med uniform det går no fint. Det kunne vi ikkje for eit år sidan. (assistent)

Assistenten ga uttrykk for at Maja er i ei positiv utvikling, men at ho stilt overfor ein del utfordringar ”liksom ikkje kan ta steget åleine”.

6.1.9 Fellestrekk

Tabellen nedanfor samanfattar ein del av elev-informasjonen, for ein stor del er det uttalar som er bekrefta av lærarane si oppleving av eleven og miljøet rundt eleven.

Tabell 1: Samanfating av elev-informasjon.

Elev	A	B	C	D	E	F	G	H
Vidaregåande er kjekkare enn ungdomsskulen	X	X	X	X	X	X	X	*
Mobba i ungdomsskulen	X	X	X				X	
Mobba i vidaregåande							X	
Vil vere inkludert i gruppa	X	X	X			X	X	
Er på klasseromet det meste av matpausen	X		X		X		X	*
Matematikk er vanskeleg		X	X	X	X	X		
Har opplevd ros	X	X	X	X	X	X	X	*
Ros betyr mykje		X				X	X	
Lærar tek omsyn til sterke og svake sider (læringsstil)	X	X	X	X	X	X		
Lav terskel for å få tak i lærar		X			X		X	
Greie lærarar	X	X	X		X	X		
Minimalt fråver	X	X	X	X	X	X	X	X
Grunnkurs over to år	X		X	X	X	(VK1)	X	X (VK I)
Alternativ vurdering	X	X	X	X	X	X	X	X
Basisgruppemøta er viktige						X		

Tabell 1: Samanfating av elev-informasjon. Øyvind Oksavik 2005

* Bererte ikkje desse spørsmåla

Ut av tabellen kan vi lese som ei ganske utbreidd oppfatning mellom elevane, at trivselen er betre i vidaregåande skule i høve til ungdomsskulen. Vi ser også at dette er samanfallede med at elevane har opplevd ros, og at det i tilrettelegginga er teke omsyn til elevens sterke sider. Ein konsekvens av dette er minimalt fråver, noko som har blitt bekrefta av leiinga ved skulen. Vi ser også at over halvparten av særtilkårslevane, i følgje eigne utsagn, har opplevd å bli mobba i ungdomsskulen. I motsetnad til dette opplever ein av elevane av å ha blitt mobba i vidaregåande. Då held vi utanfor den eleven vi ikkje har sikre data for, men der informasjonen hovudsakleg skriv seg frå intervju med elevens lærar-assistent. Vi ser at dei to elevane som ikkje spesifikt har uttrykt at det er viktig å vere inkludert i gruppa, heller ikkje har vore mobba i ungdomsskulen. At så mange som fem elevar eksplisitt uttrykkjer at matematikk er vanskeleg, kan verke påfallande. Samstundes må dette sjåast i lys av at dei fleste av særtilkårslevane uttrykkjer dette som ein "tung arv" dei har med seg frå grunnskulen. Alle elevane har alternative vurderingsformer. For dei fleste betyr dette reduksjonsplan, der dei tek grunnkurset over to år og der den formelle vurderinga for fleire av elevane er basert på munnlege prøver. Det er også verdt å legge merke til at berre ein av elevane uttrykkjer at basisgruppemøta er viktige.

6.2 Presentasjon av lærar-informantane

Lærarane var gjennomgåande verbalt sterke, reflekterte og velformulerte. Ut frå problemstillinga vil eg ta utgangspunkt i kva lærarane legg vekt på i tilrettelegging av læring. Når ikkje anna er nemnt, vil sitat også i dette kapitlet skrive seg frå intervju med den aktuelle informantten, med fingert namn. Som for elevane, vil eg understreke at ytterlegare informasjon frå lærar-informantane vert gjort greie for i kapittel 6.3.

6.2.1 Elevane er som ein blomsterbukett..

Eva er tilsett som pedagogisk leiar ved skulen, og har gjennom heile prosjektet vore min hovudkontakt med skulen. Hennar arbeid i vidaregåande opplæring gjennom 12 år fortel samstundes mykje om endringar i rammene for særvilkårselevane si opplæring. For å få eit inntrykk av desse endringane vel eg såleis å beskrive Eva si *vandring* gjennom organisasjonen meir utførleg enn eg beskriv dei andre lærar-informantane.

Med bakgrunn i allmennlærerutdanning og toårig vidareutdanning i sosialpedagogikk, underviste Eva dei første åra i pedagogikk og psykologi på barne- og ungdomsarbeid, under helse- og sosialfagleg studieretning. Etter kvart vart ho tillagt meir spesialundervisning i høve til elevar som trengde spesiell oppfølging. Seinare jobba ho som rådgjevar, kombinert med spesiallærer-stillinga, med mykje sosial-pedagogiske utfordringar innbakt i rådgjevinga. Etter rådgjevarperioden gjekk ho over i ei avdelingsleiarstilling, som koordinator for elevar tekne inn på særskilt grunnlag. Denne stillinga kombinerte ho med undervisning og spesialundervisning. I neste omgang vart denne stillinga omgjort til å verte områdeleiar. No er Eva ein av dei fire områdeleiarane, men 25-30 % av stillinga er framleis knytt til tilrettelegging for særvilkårselevar på heile skulen.

Eva fortalde at tidlegare plukka ein ut alle særvilkårselevane i ei eller fleire grupper fordi dei, i forhold til regelverket, ikkje fekk den undervisning i klassa som dei hadde krav på. Men ei omlegging av den tradisjonelle spesialundervisninga tvinga seg fram, av to grunnar. Den eine var kravet om tilpassa opplæring for alle elevar, den andre var eit stadig sterkare ynskje frå elevane:

Elevane ville ikkje ut i gruppe, det har dei aldri villa. Dei vil vere i lag med dei andre.

Eva synte meg eit stort, fargesprakande bilete av ein blomsterbukett, som eit bilete på at elevane er like forskjellige som ei løvetann og ein tistel eller ei forglemmegei. Dei må ha forskjellig grobotn og ulike utviklingsmuligheiter, mykje eller lite næring og mykje eller lite hjelp for å kome i mål. Ut frå dette biletet presiserte ho:

Dei er der alle.... Eg brukar å seie til andre for å beskrive det, at dei mest utprega særvilkårselevane våre, som eg trudde aldri kom til å bli integrerte her, på ein måte blir dei febermålarar på miljøet vårt. Det eg ser, er at dei som kom inn med skjold og hette og mura seg inn på eit rom, dei går fritt og er integrerte.

Om skulen si pedagogiske plattform, sa Eva at ho som områdeleiar ofte henviser til denne og brukar den som eit styringsreiskap:

Til dømes kan elevar kome til meg og klage på at dei vil ha ungdomsbedrift, men at læraren ikkje har sagt det. Då seier eg til eleven at han kan minne læraren om det, og vite det sjølv, at det er eit punkt i den pedagogiske plattformen, som seier at ungdomsbedrift bør vere eit tilbod til alle elevar.

Under intervjuet med Eva kom eg inn på *fråfallsproblematikken*, etter som forskning har synt at om lag halvparten av særvilkårselevane ikkje fullfører vidaregåande opplæring (Kvalsund 1999). Tidlegare var dette ei utfordring også for dette skulemiljøet, men det har endra seg radikalt:

Vi ser at det er veldig få elevar som vil slutte, av og til må vi motivere dei til å slutte, eller ta seg eit år og finne ut kva dei vil. Men no klarer vi å finne ordningar for det også gjennom modell-prosjektet. Så dei sluttar ikkje, dei vil ikkje slutte, og dei skal ikkje - og vi vil ikkje at dei skal slutte.

Eva ga uttrykk for at det er veldig spennande å jobbe med særvilkårselevane, for dei er endå meir spesielle enn dei elevane, som vi trur er like. Ho la ikkje skjul på at tilrettelegging representerer store utfordringar, men utvida samstundes perspektivet ved å peike på at vi har eit altfor unyansert syn på elevar generelt. Sjølv ga ho uttrykk for å lære mykje i møte med desse elevane, og at det er utfordrande i seg sjølv.

6.2.2 Læring er deltaking i praksisfellesskap

Oda har arbeidd i vidaregåande opplæring i 15 år. Ho ga uttrykk for at hovudutfordringa i høve særtilkårsselevar er å få dei til å føle seg som ein del av gruppa, med eit tilnærma likt opplegg som dei andre elevane. Samstundes må ein treffe dei der dei er, ut frå deira føresetnader. Det sosiale ser ho som utruleg viktig, at dei glir inn som ein del av gruppa:

Greier vi ikkje dette, greier vi heller ikkje å treffe dei på det faglege. Eg har også vorte veldig positivt overraska over korleis dei andre elevane tek hensyn heilt naturleg, og eg trur det er veldig viktig å gjere akkurat det. Dette lærer også ordinærelevane veldig mykje av.

Oda peikte på betydninga av at elevane møter praktiske utfordringar, og lærer ved å delta i praksisfellesskapet. Då er det viktig også å legge teorien inn i det praktiske, slik at elevane får praktisert teorien, til dømes gjennom ei produksjonsretta ungdomsdrift:

Der vil alltid vere mulighet for å finne seg ei rolle i ei ungdomsbedrift, og det er det som er det fine med dette konseptet, at kvar enkelt får bruke sine evner og anlegg. Uansett om du har ambisjonar om å bli leiar, eller du er glad i økonomi, eller meir i dette med produksjon. Når eg tenker tilbake, så har mange av særtilkårsselevarane her vore veldig aktive i produksjonen, og gjort ein kjempejobb.

Ved denne studieretninga baserer dei den formelle vurderinga i stor grad på arbeid i elevmapper, etter arbeidsbolkar på seks veker. I forbindelse med at elevane leverer mappa, der dei har samla alt dei har gjort i løpet av dei seks vekene, har dei ei tre times prøve. Dei som ikkje skriv så mykje, får ein kombinasjon av skriftleg og munnleg prøve. Etter ei vurdering av både prøve og mappe, får eleven eit respons-skjema for perioden, med oversikt over alle faga med kommentarar og karakterar. På dette skjemaet har dei også fråveret dei har hatt, og så skal dei få underskrift av foreldra. Den uformelle vurderinga blir gitt individuelt og i grupper i høve til praksis. Gjennom desse to vurderingsformene prøver lærarane å behandle særtilkårsselevarane mest mogleg på linje med dei andre elevane:

Om dei ikkje får karakter, så får dei ein kommentar på det dei har gjort. Vi synes det er viktig at dei får den same planen, ikkje akkurat den same planen, men ein plan som det står deira namn på, og deira arbeid for seks veker, sjølv om dette kan vere mykje mindre enn for dei andre.

Oda poengterte også at terskelen for å ta kontakt med foreldra er lav, og at dette gjeld begge vegar. I periodar kan det såleis bli "ganske tittle" telefonsamtalar mellom lærar og føresette.

6.2.3 Å utvide klasseromet

Oline har arbeidd i vidaregåande opplæring i 16 år og er oppteken av å arbeide målbevisst med miljøet, sidan det ligg i botnen for både læringsprosessar og trivsel. Ho uttrykte at ho alle tider har brukt mykje tid på det å *bygge bruer* mellom folk. I høve til å påvirke og endre ramme-faktorane sørger Oline i starten av kvart skuleår for å *utvide klasseromet*:

Vi går ut og vev i tre, vi går på stranda og bygg sandslott, vi går på fjellet , hvis alle kan gå på fjellet, eg må sikre at alle er med og lukkast i den situasjonen me er i. Så eg prøver å skape fellesarenaer der dei kan vise nye sider ved seg sjølv. Sånn at den eleven som kanskje er særvilkårselev, får vise at "eg duger til dette, eg er god på å synge og spele gitar, eller eg kan noko anna", sånn at vi får eit blikk mot andre sider enn dei teoretiske.

Ved å ha mange aktivitetar der dei skal jobbe i grupper og samarbeide, legg Oline såleis til rette for oppgåver, gjerne formingsaktivitetar, som er det ho kallar *ufarlege*, der det bevisst vert lagt vekt på at eleven ikkje skal verte avslørt på sine svake sider, men snarare få bruke sine sterke sider. Men også inne i klasseromet finn vi konkrete døme på at tilrettelegginga er gjennomtenkt: Særvilkårseleven har sin eigen arbeidsplass i eit hjørne av romet, men kan sjølv ta initiativ til å sette seg saman med dei andre elevane. Erfaringa så langt syner at ho er redd for å trenge seg på dei andre elevane. Oline har difor bevist innreidd rommet slik at det alltid står ledige bord både i bakerste, midterste og fremste rekke, der eleven kan sette seg. Ho har såleis ikkje berre ein plass, der står fleire plassar disponibelt for henne. Om ho set seg framme eller bak, det vert hennar eige val. Dei andre elevane har stort sett sine faste plassar, og sit oftast i lag tre og tre. På spørsmål om denne organiseringa er avklart med dei andre elevane, svarte Oline:

Det er meir ein del av gruppekulturen, at vi inkluderer henne, og det har vi snakka om i starten av året, at slik er det. Dei har fått beskjed om å gi meg melding om dei blir forstyrra. Men det blir dei ikkje, eg har aldri fått ei sånn melding. I fjor hadde ho bordet sitt lenger framme, midt i rommet.

I høve til utvikling av elevane sin kompetanse, fekk eg gjennom intervjuet med Oline også innsyn i oppfølging av dei øvrige elevane i gruppa, når særvilkårseleven var oppteken med

andre oppgaver. Oline forklarte såleis at dei fleste mandagar, når denne eleven er på jobb i barnehagen, då kan det ha vore situasjonar i veka som har gått, som krev ei viss oppfølging og forklaring. Dette tek dei då opp og diskuterer. Som eit døme nemnde Oline at assistenten ikkje hadde gått etter eleven, når denne fleire dagar i strekk hadde gått ut, smelt med døra, og blitt sitjande ute på gangen opp til ein heil time:

Det var noko ho brukte ei periode i haust, at når ho blei stilt overfor utfordringar som ho ikkje ville ha, det kunne vere at ho ikkje var motivert for å skrive eller jobbe, så stakk ho av ut i gangen og sat der med boka si. Då fekk ho gjerne kontakt med andre forbipasserande. Då måtte vi jobbe med det, og for å forklare elevane at no jobba vi med det, så sa vi at "hvis du går ut på do no, så skal du ikkje stoppe og prate med henne".

I og med at elevane skal utdanne seg til barne- og ungdomsarbeidarar, så får dei på denne måten ein god del gratis, understreka Oline. Den aktuelle perioden vart alle lærarar og elevar på området informerte om kva som var i fokus, at dei ikkje skulle gi eleven merksemd, anna enn "hei". Som resultat av denne prosessen har det skjedd ei *avlæring*, i følge læraren.

6.2.4 Kjem mykje nærare den einskilde elev...

Arne har arbeidd i vidaregåande opplæring i 16 år, er rådgjevar ved skulen og underviser i tillegg i norsk. Norskundervisninga består av to veketimar på kvar av studieretningane. Med bakgrunn i denne opplæringa skal elevane ha to karakterar, ein i munnleg lærestoff og ein ut frå skriftlege arbeid knytt til rapportar, notatar, dokumentasjon eller liknande i yrkesfaget. Arne ga uttrykk for at han stiller med eit betydeleg handikap som lærar i allmenne fag:

Det verkar som desse elevane i utgangspunktet ser på norsklærarar, allmennlærarar som ein meget plagsom person, det verkar som dei har ein arv frå grunnskulen som dei tek med seg i forhold til faget og i forhold til lærar. Ein norsklærer det er ein forferdeleg type som har eit forferdeleg fag, og det gjer at det ofte er særlege utfordringar for oss som er allmennlærarar. Tilsvarande forestillingar har ikkje elevane i forhold til studieretningsfaga, dei er nye for dei.

Men Arne ga også uttrykk for at det er spennande å jobbe med elevane gjennom norskfaget, og særleg særvilkårselevane. Han må ofte bruke mykje tid på å argumentere for norskfaget overfor elevane, der han legg vekt på norsk som kulturformidling, og kor viktig faget er for identiteten

til elevane. Arne peika også på at det hender at elevar får *eit nytt møte med faget*. Som forklaring på dette minner han om at vidaregåande representerer eit nytt skuleslag, der elevane møter nye personar i eit nytt miljø, også dei sjølve er blitt litt vaksnare og modnare.

Arne gir uttrykk for å stille store forventningar til seg sjølv i møte med særvilkårselevane, for at dei skal få ei tilrettelagd opplæring. Noko som i neste omgang bør hjelpe dei til å kome seg gjennom vidaregåande, og føle at dei lukkast:

Som basisgruppe- og kontaktlærer så har du færre elevar som du skal følgje opp og ha ansvar for. Så du får på ein måte meir oversikt over dei elevane og får følgje med korleis dei følgjer opp arbeidet sitt i dei forskjellige faga. Korleis dei fungerer sosialt, om dei trivest i skulen. Vi tek opp tema som mobbing og haldninga til andre menneske, både medelevar og menneske i andre deler av verda. Så eg kjem mykje nærare inn på dei elevane, fordi eg berre har 7 elevar å forhalde meg til, i motsetning til ein gammaldags klassestyrar som kanskje hadde opp i ei 28-30 elevar.

Men Arne har også opplevd at særvilkårselevane som har hatt særskilte opplegg i heile grunnskuleopplæringa, er bevisste på at dei ikkje vil skilje seg ut lenger. Dette kan også vere eit problem, fordi dei såleis ikkje vil ta imot ”tilrettelegging”.

Ei spesiell utfordring møter Arne ved at mange elevar skjuler seg bak ei dårleg handskrift som det er vanskeleg å tyde. I denne samanheng peika han på at skulen både har stasjonære og berbare datamaskiner som elevane kan bruke som eit arbeidsreiskap, men ofte er det vanskeleg å få elevane til å bruke desse:

Dei kan å bruke data på andre måtar, men har ikkje øvd seg til å bruke det som skriveverktøy. Det forundrar meg litt, at elevar heller vil levere eit produkt som er nesten uleseleg, der dei nesten har lagt vekt på å skrive uleseleg. For eg ser at vil dei gje seg tida, så klarer dei å gjere det forståeleg. Å skrive uleseleg, kven veit då kva dei veit..., kva kunnskap dei har i faget?

Avslutningsvis i intervjuet utfordra eg også Arne på kva han hadde lukkast med i høve til særvilkårselevar:

Kanskje har eg lukkast med å gi ein del av desse særvilkårselevane følelsen av at dei duger litt. Gi dei ein liten inspirasjon og oppmuntring i eit fag som for dei ofte har vore forferdeleg traudigt. Sette fokus på det positive som dei gjer i mitt fag, på det dei faktisk har lært og det dei får til.

6.2.5 Lage til arbeidsoppgåver som gir ein seier...

Inge er inne i sitt første år som lærar i vidaregåande opplæring. Med bakgrunn i 25 års erfaring innan bygg og anleggsbransjen, ga han sjølv uttrykk for at han som fersk i lærarfaget, på ein måte er ute på *ei lita testrunde*. Dette kom tydeleg til uttrykk då eg spurde om korleis dei praktiske yktene er organiserte:

Tempo tenkjer vi ikkje i det heile. Det er klart at for meg som kjem utanfrå er det uvant å ikkje tenkje tempo, men berre kvalitet. Av og til må eg tenkje meg om og telje til både ti og femten, for her er det andre ting som gjeld.

Samstundes ga Inge uttrykk for at han har hatt veldig god støtte i områdeleiaren, som har trått til litt ekstra, særleg i innkøyringsfasen. I høve til særvilkårseleven på denne studieretninga, ga Inge uttrykk for ein viss frustrasjon over at han ikkje fekk nokon informasjon om eleven på førehand. Rett nok hadde han fått indikasjonar på at eleven var litt spesiell, men dette var gjennom observasjonar som han tilfeldig hadde gjort tidlegare, sidan denne guten hadde hatt utplassering i Inge sitt tidlegare arbeidsmiljø. Av informasjon som det kunne vore greitt å ha, trekte Inge fram at denne eleven gjennom heile grunnskulen hadde hatt eit svært problematisk forhold til ein av medelevane, som han no var komen i gruppe med:

Det er to elevar i denne klassa som har gått saman frå 1.klasse, og desse to er som hund og katt. Den eine av desse er ein særvilkårselev, og han seier at den andre har plaga han heile tida, han har veldig respekt for han andre. Den andre kan av og til prøve å hjelpe til, men han som då treng hjelp tek ikkje signala, og difor blir det meste som den andre seier til han, negativt. Det er litt synd, så eg har sagt at ok, vi prøver å unngå det, eg ser at det blir vanskeleg å få til.

Informasjon hadde også vore nyttig med bakgrunn i tendensar til mobbing i starten av skuleåret, særleg frå elevar som kom andre stader i frå, og ikkje kjende særvilkårseleven. Men i erkjenning av mangelfull pedagogisk kompetanse, søkte Inge også i denne situasjonen hjelp innad i systemet:

Eg involverte områdeleiaren, som etter ein samtale med eleven tok opp dette med heile klassa generelt. Etter det fekk vi heilt anna fokus på det, og der vart dei som vart mykje flinkare å ta seg av han, og vere litt meir kompis, men han stegar litt mykje åleine, det gjer han.

Under arbeidet i verkstaden observerte eg at særtilkårsseleven gjorde mykje av arbeidet åleine, medan dei andre elevane i gruppa arbeidde to og to. Eg spurde difor læraren om korleis dei praktiske yktene var organiserte, og om det var det tilfeldig kven som arbeidde i lag.

I starten sette eg opp slik at vi rullerte heile tida, for at elevane skulle få litt erfaring med at dei må tilpasse seg kvarandre. Så såg eg at det var enkelte som ikkje passa heilt godt i lag, det vart mest ballj. I staden for å presse i gjennom at dei to skulle jobbe i lag, så delte vi opp klassa i to, ei gruppe på fire og ei gruppe på fem. Som regel jobbar dei då to eller tre i lag. Akkurat no er det ein som jobbar åleine.

I høve til formell vurdering og kompetanse, så meinte læraren at denne eleven ville hatt stå-karakter i studieretningsfaga. Men ein har valt å gå forsiktig fram gjennom å utvikle eleven si forståing av faget, og skape interesse for å levere inn oppgåver som skal gjerast. Inge fortalde at denne eleven ikkje leverte inn noko skriftleg arbeid i første halvår, men etter kvart har kome med skriftlege innleveringar.

For Inge var det fleire teikn som tyder på at eleven trivs på skulen:

Ofte er han att på skulen meir enn ein halvtime etter "arbeidstid", då pratar han, no på mandag gjekk han ikkje før klokka var nesten fem, hadde god tid, og humørmessig kjempeblid. Han har liksom ikkje noko hast med å kome seg heim.

Overfor denne eleven prøver Inge stundom å halde litt avstand, fordi eleven har veldig lett for å huke tak i han, og helst vil at lærarene skal stå att med han heile tida. Inge understrekar at dette jo har ei sosial side, men at eleven samtidig ikkje vert så veldig sjølvstendig av det.

6.3 Presentasjon av sentrale tiltak i tilrettelegginga

Nedanfor vil eg presentere funn i det innsamla materialet i høve til sentrale tiltak som denne skulen har prioritert i tilrettelegginga for særtilkårsselevane, desse tiltaka går fram av vedlegg E. Etter som skulen hadde ei uttrykt målsetjing om å utvikle *ein skule «utan særskiltelevar, der alle elevar er like «særskilte»* (vedlegg N), kan dette samstundes sjåast som vesentlege område i skulen sitt arbeid for å realisere tilpassa opplæring. Gjennom denne presentasjonen vil eg

tilstrebe å trekke fram informasjon frå feltarbeidet som eg hittil ikkje har berørt. Samtlege av felta som skulen legg vekt på i tilrettelegging av læring er interessante, men for å kunne gå litt i djupna, har eg valt å sjå nærare på nokre av dei:

- *baser*
- *basisgrupper og basisgruppemøte*
- *læringsstil*
- *individuell studieplan*
- *fleksibel bruk av assistentar*

Eg har bevisst tillagt dei første felta størst betydning, etter som desse legg grunnleggande premisser for dei øvrige felta.

6.3.1 Baser

I beskrivelsen av innsatsområde i «modellforsøket» heiter det at eit sentralt tiltak er «*basebygg i området til skulen med høve til ulike kombinasjonar av tilpassa opplæring*» (vedlegg E).

Gjennom *prosjekt gruppeorganisering* er skulen komen eit godt stykke på veg i høve til å realisere ei opplæring slik at kvart område, beståande av to og to studieretningar, har sin base. Denne basen består av rom for ulike elevaktivitetar, teoretiske som praktiske, med tilstøytande lærar-arbeidsplassar. Ei vidare utvikling av dette synes dels å vere avhengig av store bygningsmessige endringar, dels av haldningar mellom tilsette og elevar. I følgje den pedagogiske leiaren er det nokre lærarar som *steilar* og seier at dei aldri vil ta i bruk ein arbeidsplass der dei er tilgjengelege for elevane. Men andre ser positivt på det, og meiner at dette er ei utvikling i rett retning. Innan dei ulike områda er ein såleis komne høgst ulikt i realisering av baser. Ein informant ga følgjande beskrivelse av korleis dette kan fungere:

Vi tre som er basisgruppeleiarar, vi har kontora våre heilt i nærheita, midt mellom praksisrom og teorirom. Døra står opa og elevane stikk innom, dei gjeng rundt oss. Det er på ein måte her dei er.

(lærer)

Ved denne avdelinga representerte basen såleis gode læringsvilkår. Fleire nye praksisrom låg vegg i vegg med teorirom, og kvar av lærarane hadde eit eige, romsleg kontor. Ved eit anna

område, i andre enden av skulebygget var tilhøva heilt annleis. Her var det eit "felles-kontor", der alle dei åtte lærarane innan området sat *tett som sild i tønne*, og delte på borda langs veggane. Dette kontoret låg mellom læringsarenaen til to av studieretningane, gjennom glas i to av veggane hadde ein utsikt til elevane. Plasseringa gjorde også at det var stor gjennomgangstrafikk i romet.

Som lærarar har vi bevisst plassert oppholdsrommet vårt mellom to avdelingar. Det synes eg er heilt kurant. Eg opplever at om det er noko elevane vil, så kjem dei og spør, det er litt viktig.

(lærer)

Slik opplevde ein av lærar-informantane at "felles-kontoret" slett ikkje fungerer så verst. Men i motsetning til den førre informanten, så har ikkje denne læraren ein alternativ, skjerma arbeidsplass. På spørsmål om han då får gjort det han skal, svarte han:

Det er noko anna, men det er ikkje nødvendigvis elevane si innblanding, det kan like gjerne vere drøset som går.

(lærer)

Ved å vere i miljøet over tid, var det tydeleg å merke at lærarane ved enkelte studieretningar var snarare enn andre til å søke mot det felles personalrommet i den romslege pausetida midt på dagen. Det var også interessant å høyre at fleire av lærarane, som etter mi meining hadde dei trongaste og mest kummerlege tilhøva på sitt "felles-kontor", ikkje fann det naturleg å søke til personalrommet i det heile. Som ein av dei mannlege lærarane uttrykte det:

Eg føler at det blir for mykje kakling på personalrommet til at det blir triveleg å ete der. (lærer)

Ved ei anna studieretning var det lagt til rette for at lærarane skulle ha arbeidsplassar i tilknytning til elevane sin arena, men dette hadde lærarane motsett seg:

Leiinga ønskte helst at vi skulle sitte borte på avdelinga og ha arbeidsplassar der, men slik eg vurderte det, ville det vere eit tilbakesteg for meg, reint personleg, fordi min arbeidsplass på hovudbygget er så mykje betre. Rammebetingelsane er etter mitt syn mykje dårlegare på paviljongen, der er meir lytt.

(lærer)

Desse lærarane hadde altså to sett kontor-arbeidsplassar. Noko som i mine auge var påfallande, var at mange av desse lærarane var kvinner med lang fartstid i vidaregåande. I motsetning til mennene som delte dei åtte arbeidsplassane på "felles-kontoret", var dei kvinnelege lærarane frå dei to nemnde studieretningane, ofte å finne på personalromet i den felles pausetida.

For elevane representerte basane naturleg nok ulike vilkår, men dette kom i liten grad til uttrykk gjennom intervju. Under intervju kom det fram at halvparten av elevane føretrekte å ete maten sin på "klasseromet", framfor å sitje i kantina. Dette kan tolkast i retning av at dei følte seg mest heime i basen.

6.3.2 Basisgrupper og basisgruppemøte

Alle elevane er organiserte i basisgrupper med frå fem til fjorten elevar i kvar gruppe (vedlegg O). Kvar gruppe har ein basisgruppeleiar som såleis er kontaktlærer for desse elevane. Den pedagogiske leiaren understreka at dette ikkje er ei undervisningsgruppe, men ei sosialpedagogisk gruppe, som skal ha møte minst to gonger i veka. Basisgruppa er fast gjennom året, og det skal veldig tungtvegande grunnar til for å skifte gruppe. Det er ikkje nok berre å mistrivest, tvert i mot er det å forholde seg til andre, noko av det elevane skal lære i basisgruppa. Særvilkårselevane høyrer naturleg med i basisgruppa, og er det ein særvilkårselev som treng veldig mykje oppfølging, og som ikkje klarer å forholde seg til mange rundt seg, då vert det laga ei lita gruppe. Basisgruppelærarane kan også avtale einskildmøte eller møter med deler av gruppa. Om samansetjing av basisgrupper på området, sa ein av lærarane:

Eg hadde ansvar for å sette saman basisgruppene, og eg prøvde å sette saman gruppene slik at det i den eine gruppa er veldig mange som er verbalt sterke, som diskuterer mykje. I den gruppa eg er kontaktlærer for, er der ganske mange som er stille og beskjedne, sjenerte av natur. Då tenkte eg det, at det er lettare for dei å kome til orde når dei er fleire som er stille. Om det er ei rett vurdering, det veit eg ikkje, det er ikkje sikkert.

(lærer)

Gjennom prosjekt gruppeorganisering har ein utarbeidd ein del tema som det er naturleg å ta opp på basisgruppemøta, og kontaktlæraren har ei hugseliste om kva dei har ansvar for å ta opp (vedlegg P). Det er også gjennomført kurs for kontaktlærarane og elevane, i høve til det å

arbeide i ei basisgruppe. Om sentrale oppgaver i basisgruppene føreligg det eit formular (vedlegg Q), som peikar på oppgaver for så vel lærarar som elevar.

Særvilkårselevane var relativt vage om kva som vert teke opp på basisgruppemøta. At elevar har eit medvete forhold til basisgruppemøta, kom likevel tydeleg til uttrykk under ei observasjonsykt på ei av studieretningane, der læraren ikkje var tilstades. Fleire av elevane kom i heftig diskusjon med ein medelev, som dei meinte hadde endra seg radikalt etter at ho hadde fått seg kjærast. Ein av elevane konkluderte med:

Eg kjem til å ta opp dette på neste basisgruppemøte. (tilfeldig elev)

Dei fleste av særvilkårselevane peika på at møta var prega av at det vart gjeve informasjon, om til dømes vekesarbeid og turar. Ein gjengangar hadde vore kor ofte ein skulle ha møte, og ein av elevane ga tydeleg uttrykk for at han kunne klart seg utan. Men ein annan elev var tydeleg oppteken av at møta var viktige i arbeidet med *ungdomsbedrifta*, der ein mellom anna snakka om salg og markedsføring, – og kva ein skulle bruke overskotet til. Tre elevar la vekt på at dei hørde mest på kva dei andre elevane sa, ein fjerde sa at han *trudde* han fekk hjelp gjennom basisgruppemøta. Ein av elevane meinte at mange elevar skulka møta for å få lenger matpause.

Tabell 2: Basisgruppemøte i elevperspektiv.

Elev	Skriv referat	Høyrrer mest på kva dei andre seier	Oppleving av møta	Kva møta handlar om.
A	nei	X	<i>masse snakk</i>	<i>lekser og planlegging</i>
B	ja		<i>det kunne vore lagt meir i det</i>	<i>planar</i>
C	nei*	X*		
D	ja		<i>kunne godt klart meg utan</i>	<i>informasjon og lekseplanar</i>
E	ja		<i>greitt</i>	<i>korleis vi er mot kvarandre</i>
F	ja	X	<i>veldig greitt</i>	<i>mykje om elevbedrifta</i>
G	ja	X	<i>veit ikkje kva eg skal seie der</i>	<i>planar, oppgaver og turar</i>
H	ja*	X*		

Tabell 1: *Basisgruppemøte i elevperspektiv. Øyvind Oksavik 2005.*

* *Uttrykt av lærar eller assistent.*

Vi ser at eit fleirtal av særtilkårsselevane skriv referat frå møta (vedlegg R), når det er deira tur. Av dei to elevane som ikkje skriv referat, sa kontaktlæraren til den eine, at fordi det ville tatt for lang tid og kanskje ville blitt eit litt stort nederlag, har ho ikkje har utfordra eleven på dette. Den andre av desse to elevane antyda at ho kanskje kunne ha skrive referat, om ho hadde vorte tydelegare utfordra på det. Verdt å merke seg er at eleven som er autist skriv referat frå møta, når ho blir diktert kva ho skal skrive. Fem av åtte elevar høyrer mest på kva andre seier, men vi legg merke til at dei to som tydelegast uttrykkjer at møta har liten betydning, ikkje er mellom desse. Berre ein av elevane uttrykkjer at møta er viktige, medan vel halvparten av elevane gir uttrykk for at møta har ei viss betydning. Vi ser også at halvparten av elevane opplever at det er rutinesaker som pregar møta.

Overfor **lærarane** var eg interessert i å finne kva fordeler dei såg ved å organisere elevane i basisgrupper. Alle lærar-informantane ga uttrykk for at basisgruppemøta var hensiktsmessige, og at regelmessige møte gjorde at ein lettare kunne følgje opp saker. Tre av lærarane nemnde at dette sikra tett oppfølging, noko som også skein gjennom, om det ikkje var direkte uttalt, hos dei øvrige lærarane. Ein av lærarane la vekt på at eit fast, forutsigbart system, gjorde det lettare for elevane, og særleg dei stille og beskjedne som ikkje har så lett for å ta ordet, å ta opp ting. Fleire lærarar poengterte at det var viktig med korte møte, uttrykt slik ved ein av dei:

Eg føler at elevane ikkje har lyst til å snakke om noko som er uvesentleg. Sånn opp-igjen prating, det likar dei ikkje. Korte og konsise møte, så vi har gjort det slik at vi tek opp ting, slik og slik. (lærar)

Det er gjennom ei omlegging av skuledagen og organisering av opplæringa i lenger bolkar, at ein har funne tidsressurs til basisgruppemøta. Dette gjer at ein i utgangspunktet har 15 minutt til rådvelde kvar dag til eit slikt møte. Alle lærarane ga imidlertid uttrykk for at dette var for ambisiøst, no var dette justert ned til to-tre møte i veka. Ein av lærarane brukte regelmessig noko av denne tida til samtalar med kvar einskild elev. Fire av fem lærarar la stor vekt på at ein gjennom møta måtte utvikle eit sosialt miljø i basisgruppa, slik at den einskilde elev vart trygg nok til å meddele seg om vesentlege forhold:

Etter kvart blir også elevane trygge nok i basisgruppa til å kome med det dei har behov for å prate om. Eg føler no at dei kan seie omtrent det dei vil. (lærar)

Ein av lærarane syntes det var viktig å ta opp faglege spørsmål i gruppa, ein annan la vekt på at faglege spørsmål med den einskilde elev diskuterer vi med den enkelteleven, og ikkje med heile gruppa. Som ein av elev-informantane, kom også ein av lærarane inn på at tidspunktet for møta ikkje var ideelt. Ved at det var lagt rett før matpause, var han sikker på at mange elevar let vere å ta opp saker, fordi dei då fekk lenger matpause. Men det hadde etter kvart kome så sterke signal på dette, at han meinte praksisen ville bli endra.

Ein av lærarane hadde alltid hatt små og oversiktlege grupper av elevar, men la vekt på at i motsetnad til den tidlegare klassestyrarrolla, hadde ein som kontaktlærer no eit større ansvar for det sosiale. Fleire kom inn på dilemmaet dei følte ved at det kunne vere ulike kontaktlærarar involvert på den same studieretninga, uttrykt slik ved to av dei:

Eg er deira trygghet her på skulen. Er det noko så er det meg dei skal kome til. Og hvis dei tek til å fare til andre og snakke med dei, i staden for med meg, då føler eg at eg liksom har tapt litt. Då har eg ikkje vore flink nok til å formidle det som skal til, og oppnå den tryggheta som er nødvendig.

(lærer)

Det at kontaktlæraren skal vere den som er nærmast eleven, det ser eg på noko som kanskje er realitetar på nokre linjer, men som vert feil på andre linjer. Der er kontaktlærarar som har elevane berre to timar i veka, og det er klart at elevane får ikkje eit likt tillitsforhold til den personen, i høve til den som er der 20 timar i veka. Så eg har hatt elevdiskusjonar og samtalar som eg ikkje har betalt for, eg kunne like godt ha vore basisgruppeleiar for begge gruppene om så var.

(lærer)

Fleire lærarar ga såleis uttrykk for ein viss frustrasjon i høve til at ikkje alle lærarar hadde det beste utgangspunkt for å vere kontaktlærer. Samstundes var det ingen som ga uttrykk for å ville reversere dette, og gå attende til den tidlegare klassestyrarrolla. Eg tolka fleire lærar-informantar som at den noverande ordninga førte til at fleire lærarar kom nærare elevane, og at dei opplevde det positivt at fleire lærarar var involvert i kontakten med dei føresette.

Uttalane frå så vel lærarar som elevar kan tyde på det i stor grad er rutinesaker som står på dagsorden i basisgruppemøta. Leiinga ved skulen ga uttrykk for at det skal verte ein dynamisk prosess omkring basisgruppemøta, mellom anna ved at områdeleiaren kan gå inn i protokollen og sjå på referat frå møta. På den måten kan områdeleiaren sjå kva som har vore teke opp, og om det er saker som treng vidare oppfølging. Samstundes ser vi at det er pågåande prosessar ved skulen for å kome vidare i utvikling av møta: Med utgangspunkt i eit spørjeskjema til alle

elevar (vedlegg S), skal dei to område-leiarane som sit i styringsgruppa for modellprosjektet, delta på eit fellesmøte med to elevar frå kvar av basisgruppene innan området, og høyre om møta fungerer etter hensikta. Områdeleiarane har også møte med lærarane innan sitt område kvar veke, der dei mellom anna kan kome inn på korleis basisgruppene fungerer. Gjennom tabellen nedanfor har eg samanfatta ein del funn frå lærar-informantane, nemnt så vel eksplisitt som implisitt av lærarane.

Tabell 2: Basisgruppemøte lærarperspektiv.

Lærer nr.	År i vgo	Antal møte i veka	Inkludering av særtilkårsselev i møta	Fokus på det faglege	Fokus på det sosiale	Fokus på oppfølging av planar	Gir vilkår for tett oppfølging	Lærer si vurdering av møta	Elevane er positive til møta
1	12	to	*		X			Viktig	X
2	15	to	fungerer bra		X	- X	X	Betyr mykje	X
3	16	to	god		X		X	Kjempebra	X
4	16	tre	vanskeleg		X	X	X	Gir oversikt	X
5	1	to	til ei viss grad	X		X		Utfordrande	X

Tabell 2: Basisgruppemøte i lærarperspektiv. Øyvind Oksavik 2005

* Har ikkje særtilkårsselev på si basisgruppe i år.

vgo = vidaregåande opplæring

Ut frå tabellen kan vi lese at lærarane si oppleving av særtilkårsselevane som inkluderte i basisgruppa er ulik. Noko av forklaringa er at ein av elevane er ute i praksis den eine dagen dei har møte. Ein annan lærar derimot, som opplever møta kjempebra, har bevisst lagt møta til dagar der særtilkårsseleven er tilstades, og ikkje er ute på sin praksisplass. Ein av lærarane utmerkar seg ved å legge betydeleg vekt på det faglege, og mindre vekt på å bruke møta i utvikling av den sosiale kompetansen. Denne læraren er samstundes kontaktlærer for den eine eleven som i følge læraren har blitt mobba i vidaregåande. Naturleg nok gir eit fleirtal av lærarane uttrykk for at oppfølging av planar er sentralt i møta, samstundes som møta også legg til rette for tett oppfølging av elevane. Dei fleste lærarane nyttar superlativ i si vurdering av møta, og opplever at elevane møter med ei positiv innstilling. Vi ser også at fleire lærarar poengterer at basisgruppemøta gir vilkår for tett oppfølging av elevane.

6.3.3

Læringsstil

Lena Bostrøm som arbeider i ein svensk vidaregåande skule, seier i boka "Fra undervisning til læring", at læringsstil fortel om korleis barn lærer, og korleis ein kan tilpasse innlæringa etter elevens sterke sider (Bostrøm 2001). Om læringsstil heiter det i vår skule si interne ordliste: "Måten kvar person best lærer noko nytt og vanskeleg". Den pedagogiske leiaren uttrykte at elevane har ulike måtar å tileigne seg stoffet på, difor må ein tenkje i læringsstilar. På spørsmål om korleis ho tek omsyn til eleven sin læringsstil i planlegging av arbeidet, svarte ein av dei andre lærarane:

Sånn som denne eleven, ho er veldig visuell, auditiv, vil gjerne sjå ting, vil gjerne høyre ting. Eg opplever at det å lage ting, slik om ein kinestetikar, så er ikkje ho typisk det. Ho blir ofte frustrert når ho skal gjere ting, det kan vere så enkelt som å klippe ut ting og lage ein plakat. (lærer)

Fleire lærarar ga uttrykk for at elevane gjerne vil halde fram med dei læringsstrategiane som har vorte etablert gjennom grunnskulen. Ein av lærarane trekte såleis fram at eleven i ungdomsskulen hadde mange einetimar, med mykje trening på datamaskin. Denne eleven likar såleis å lese oppgåver og skrive på data, og får framleis gjere det innan visse rammer. I ei anna elevgruppe observerte eg ein elev som i forståing med læraren ikkje skreiv i det heile, og der det var lagt til rette for munnlege prøveformer. Som ein kuriositet, sidan vi i dag skriv 7.juni 2005, og eit døme på at minnet kan spele ein eit puss, tek eg med ein uttale frå denne eleven om unionsoppøysinga i 1905 (som vi tilfeldigvis kom inn på):

Det rettslige slag i Norge i nitten null komma fem..

(elev)

Som lekk i arbeidet gjennom modellprosjektet, har dei tilsette ved skulen lagt vekt på at elevane har ulike læringsstilar, og reflektert mykje over kva dette har å bety, også for den praktiske tilrettelegginga. Det er såleis utarbeidd eit eige formular om dette, "Læringsarena etter læringsstil" (vedlegg T), der det er vist til 11 ulike arenaer. Trass denne fokuseringa, nemner ein av mine informantar at elevane ved enkelte studieretningar, i stor grad vart sitjande med skriftlege oppgåver og jobbe individuelt:

Det har eg stilt eit stort spørsmålsteikn ved heile tida, for vi veit at der er elevar som ikkje sjølve

klarer å tileigne seg det som står i boka. Pluss at kvar blir det av vår fagkompetanse? Eg kan trass alt illustrere med praktiske døme i frå yrkeslivet, og sette det inn i ein samanheng som kan gjere det kanskje både morosamt, meir spennande og motivere til å snuse på fagstoffet... (lærer)

Ein annan lærar ga uttrykk for at han har blitt meir bevisst på ulike læringsstilar, etter kvart som det har blitt sett meir fokus på det i skulen. Han uttrykte at han prøver å finne ut korleis elevane synes å lære best:

Det har vore ganske interessant å legge merke til at ein del elevar er kjempeflinke til å huske det dei får presentert muntlig. Men å sette seg ned og lese og finne tak i lærestoffet sjølv ut frå ei bok eller ein tekst, det er vanskeleg for dei. (lærer)

At det mellom lærarane er ei tydeleg bevisstgjerjing om desse spørsmåla, kom også tydeleg til uttrykk av ein informant som uttrykte at ho overfor elevar som er tydeleg taktil-kinestetiske, må orientere arbeidet meir praktisk. Ein annan av lærarane la ikkje noko meir i *læringsstil* enn at han skilde mellom individuell- og gruppeaktivitet, og om arbeidet var skriftleg eller munnleg:

Eg er ikkje tvil i at ein del elevar foretrekker undervisning i eit emne, dei må ha stoffet presentert muntlig. Andre dei føretrekk heilt klart å vere sjølvstendig, sitte og jobbe. Det er litt vanskeleg dette her, for arbeidet er ikkje så effektivt..., mange utnyttar ikkje tida, dei klarer ikkje å bruke tida slik dei eigentleg burde gjere. (lærer)

Denne læraren kom fleire gonger inn på dette med bekymring for at elevane ikkje brukte tida godt nok. Kanskje hang dette saman med at han hadde få timar med elevane gjennom veka? Fleire av elevane ga uttrykk for at det var viktig at lærarane forklarte ting munnleg, og var aktive i presentasjonen, ikkje berre sto der, - og ikkje berre viste til bøkene. Ein av dei understreka også at bruk av humor kunne vere motiverande, når han skulle lære noko nytt:

Sånn som han læraren vi har der inne no, han brukar å tulle litt og sånn, og då får vi ganske mykje, og blir ikkje trøytt og sånn. Det blir meir artig. (elev)

Ved sjølvsyn fekk eg sjå denne læraren i aksjon, han tok seg sjølv lite høgtidleg, latteren sat laust, han slo gjerne ein vits, var litt ukonvensjonell i språket, - og tydeleg godt likt av elevane.

Oppsummerande fann eg at lærarane tok omsyn til at elevane har ulike læringsstilar, og prøvde å tilrettelegge læring og vurdering i høve til dette. Dette galdt også læraren utan pedagogisk utdanning:

Når det gjeld arbeidsoppgåver for øvrig, så prøver eg å lage til arbeidsoppgåver som han taklar, slik at han kjem over og får ein seier; "sjå her, dette har du gjort". (lærer)

Sjølv om denne læraren ga uttrykk for ikkje å kjenne sjølve omgrepet *læringsstil*, så representerer tilrettelegginga ei gjennomtenkt haldning i høve til eitt av hovudfunna gjennom Differensieringsprosjektet; *trening av sterk funksjon*.

6.3.4 Individuell studieplan

Gjennom skulen si pedagogiske plattform er det uttrykt at *individuelle studieplanar* (vedlegg U) skal vere eit satsingsområde. Men ein av lærarane ga uttrykk for at det er eit stykke fram før dette fungerer etter intensjonane:

Tenkjer ein på særvilkårselevane, så er dette litt vanskeleg, for mange av desse har vanskeleg for å strukturere seg, og sette opp ein slik arbeidsplan, - og få det til å fungere. Motivasjonen for å lage sin eigen studieplan, den har ikkje vore så veldig stor blant elevane i det heile, slik det har vore i år. Vi har kanskje ikkje vore flinke nok til å lære dei korleis dei skal bruke dette. (lærer)

I følgje den pedagogiske leiaren, er tett oppfølging gjennom aktiv bruk av så vel studieplanen som individuell opplæringsplan eller reduksjonsplan, ei hjelp til at flest mogleg elevar skal få kompetanse:

Elevane kan då velje vekk fag, bruke lenger tid, eller dei kan kreve å få gjennom ein avtale med reduksjonsplan. Dette vil ofte gjelde særvilkårselevane. Ein får då ein avtale om å konsentrere seg om ei mindre mengde stoff. (lærer)

Ho peika også på at aktiv bruk av desse planane vil representere fleksibilitet, og lette den daglege oppfølginga. Som eit døme på dette fortalde ho at som områdeleiar kan ho, i staden for å sette inn vikar, ta med datamaskina og arbeidet som ho sit med, bort på det aktuelle området.

Då er ho samstundes tilgjengeleg, får snakka med elevane, og kanskje gjort avtalar med enkelte av dei. Kanskje har ho laga ein individuell studie- eller opplæringsplan for nokon, og vil sjå korleis det fungerer. Slik kan ho også sjå korleis det har blitt lagt til rette for elevane i klasseromet, utan å avtale eit møte med læraren om dette. I slike situasjonar opplevde ho også at elevane tek kontakt, for då ser elevane henne som ein dei naturleg kan ta kontakt med, uansett om det er faglege eller andre spørsmål. Som observatør opplevde eg også at den pedagogiske leiaren kom på uanmeldt besøk til ei av studieretningane, utan at korkje elevar eller lærarar gjorde noko nummer av det. Det var likevel tydeleg at den nye organiseringa ikkje hadde fått det same gjennomslag på alle områda. I høve til individuell studieplan, uttrykte allmennlæraren:

Vi starta med å gi dei ei viss friheit til å lage sin eigen studieplan. Men det viser seg at dei ikkje klarer å utnytte mulighetene som er i den planen. At dei kan jobbe med eit anna fag enn norsk når eg er der, det er greitt, når dei har jobba seg ferdig med temaet i norsk. Men det har vore ein del elevar som rett og slett har konsentrert seg om å gjere ferdige studieretningsfaga. Så har dei venta med matematikk og norsk og engelsk til mot slutten av veka. (lærar)

Problemet med dette var, i følge læraren, at når elevane så skal arbeide med faget, så er det ikkje sikkert at nokon av dei aktuelle lærarane er tilgjengelege som veiledarar. Dette har ført til at ein no har stilt krav om at elevane skal jobbe med faget når faglærer er til stades. Dersom dei så blir ferdige, så kan dei jobbe med andre fag. Mellom elevane var det likevel fleire som ga uttrykk for at dei bevisst la til side spørsmål og oppgåver, om læraren ikkje var tilstades når dei trengde hjelp, for så å ta fram att desse oppgåvene når læraren var tilgjengeleg. Allmennlæraren på si side, meinte at lærarane må bli tydelegare på kva dei forventar, når elevane får friheit til å legge opp sin eigen plan. Han uttrykte at ein kanskje kom *litt feil ut å køyre* i starten av året, og at arbeidet med å lage sin eigen plan også må lærast.

Ein annan av lærarane kom inn på at spørsmål om karakterar og kompetanse er sentralt, når eleven vert anbefalt å gå inn på ein reduksjonsplan:

Eg har ei no som slit veldig i matte. Der har vi laga reduksjonsplan, for vi trur det er litt psykologi opp i dette. Hvis ho ser at, "ok eg treng berre å befatte meg med desse måla i matte", då veit ho med seg sjølv at det er for å få ein stå-karakter. Då er det nok for henne til å motivere seg til å jobbe med dette, og så stå. (lærar)

Den individuelle studieplanen skal evaluerast kvar tredje månad, og kvar gong det vert gjort endringar, skal den underteiknast av elev, kontaktlærer og føresette. Dersom nokon av desse ynskjer det, kan planen evaluerast kvar månad. Ein av lærar-informantane presiserte i denne samanheng at ein må hugse at studieplanen kan vere laga for elevar som har fylt 18 år, og dermed er myndige. Ho hadde sjølv opplevd fleire elevar som ikkje ville at foreldra skulle kontaktast, og då måtte ho som lærar respektere det.

6.3.5 Fleksibel bruk av assistentar

Gjennom feltarbeidet kom eg i kontakt med tre assistentar. Felles for desse tre var at dei var godt likte av dei fagleg ansvarlege lærarane på dei respektive studieretningane. Den pedagogiske leiaren, med det overordna ansvaret for særvilkårselevane, fann det viktig å presisere skilnaden mellom assistent- og lærarrolla:

Det er alltid ein lærar som legg til rette det spesialpedagogiske. Assistentane er med i planlegginga, og dei er med i områdeteamet, så dei er fast inventar der dei høyrer til. (lærar)

I høve til særvilkårselevane kunne eg likevel observere at assistentane hadde ei meir sentral rolle. Assistenten til eleven som er autist, fortalte at ho etter kvart hadde fått eit utvida ansvar for eleven sitt veke-arbeid:

Med det same så var det områdeleiaren som la opp dette, men det var så vanskeleg å følgje opp, ho var ikkje nær nok henne. Så eg plukkar av faglæraren sine oppgåver, hvis ikkje så jobbar vi på sida. Dei køyrer oppgåver utan hensyn til denne eleven, og så ser eg på oppgåvene og plukkar ut eitt og anna som ho kan klare. (assistent)

Assistenten lagar altså ein plan for arbeidet gjennom veka, i høve til ein såpass utfordrande elev som ein autist. For ein utanforståande kunne det verke som assistentane såleis var tildelt eit relativt stort ansvar i høve til elevane, men vi kunne også registrere store nyansar i dette. På spørsmål om lærar og assistent vekslar på å følgje opp særvilkårseleven, svarte ein av lærarane:

Nei, for assistenten kan ikkje veilede dei andre elevane, det er eg som veileder dei. Men ho vil gjerne ha mi godkjenning på ein del ting, så vi har jobba med at eleven ikkje ser på assistenten som læraren sin. Det er eg som er hennar kontaktlærer, leier basisgruppemøta, og har kontakt heime. (lærar)

Eg finn likevel ikkje at skulen har noko system for oppfølging av assistentane. Tvert i mot ga ein av lærarane uttrykk for ein viss frustrasjon over meirarbeidet som må til for å «heve kompetansen» av assistentane. Noko ho så langt har bidratt til, utan eigentleg å ha noko ansvar for det. Ein annan av lærarane har også eit reflektert syn på bruken av assistentar, og beskriv assistenten som innehavar av ei «usynleg» rolle i gruppa:

Det er ei som glir så fint inn i alt og alle, og er ein kjemperessurs inn i gruppa. Som like gjerne er på andre elevar, medan vi hjelper særvilkårseleven. Så vi prøver å la dette bli veldig naturleg. (lærer)

Samstundes var denne læraren bevisst på å plassere ansvaret for den faglege planlegginga, i det ho skil tydeleg mellom planleggings-oppgåver for lærar og assistent. Om ein av assistentane på området seier ho:

I følge henne, så er ho for lite med på det. Dei dagane vi har samarbeid, så er ho oppteken med elevar ute. Samtidig er det ein del av planleggingsarbeidet vi må gjere i kraft av vår jobb, så det er ikkje naturleg at ho er med på alt. (lærer)

Når eg no vil gå over til drøftingsdelen av oppgåva, vil eg som første element i drøftinga, sjå nærare på bruken av assistentar.

7 DRØFTING

Kva legg ein vekt på i tilrettelegging av læring for særtilkårsselevar i vidaregåande opplæring?

I dette kapitlet vil eg drøfte problemstillinga ut frå funn i datamaterialet, og i lys av teori og forskning som er gjort greie for i tidlegare kapittel.

For å gjere drøftinga meir oversiktleg og lesarvennleg, har eg valt å nytte relativt mange overskrifter i dette kapitlet. Kvar overskrift representerer såleis moglege svar på problemstillinga. I drøftinga er det ikkje viktig for meg å finne eitt svar på problemstillinga, snarare vil eg i drøftinga peike på ulike element som utfyller kvarandre. Når det er naturleg ut frå samanhengen, prøver eg å få til overgangar mellom dei enkelte avsnitta som understrekar at tilrettelegginga representerer ein heilskap.

Bruk av assistentar.

I høve til bruk av assistentar, kan vi sjå ein tendens til at dette vert vektlagt i teoretiske fag framfor praktiske fag. Ved ei av studieretningane kom dette til uttrykk ved ein av elevane som tek grunnkurset som *eit utvida løp* over to år. Han gjorde seg ferdig med fleire av dei teoretiske faga første året, og hadde då støtte av assistent, men ikkje inneverande år. I denne samanheng er det naturleg å peike på det Vygotsky kallar *scaffolding*, eller det som på godt norsk gjerne blir betegna som *stillasbygging*. Pedagogen eller assistenten si rolle vert i dette perspektivet å hjelpe eleven med rammer og strukturar som er nødvendige for å få det ”læringsmessige byggverket” til å bli ståande. Etter å ha ytt denne støtten i tilstrekkeleg grad, kan hjelparen trekkje seg attende, for så kanskje å oppleve at eleven meistrar utfordringane på eiga hand. Mellom anna i høve til dei utfordringar som eleven med autisme sto overfor, såg vi til dømes at hangen til tvangs-handlingar synte ein nedadgåande tendens, som følgje av at assistenten inntok ei slik *stillasbygger-rolle*.

Men dette dømet, -og andre funn i datamaterialet, reiser også spørsmål om kven som skal stå for oppfølginga av elevane, og kva som ligg bak den medvetne og utstrekta bruken av assistentar? Eit nærliggande svar på dette spørsmålet er økonomi, sidan ein lærartime omrekna i

assistenttimar gjennomsnittleg doblar seg. Den pedagogiske leiaren uttrykte også bekymring for at dei økonomiske rammene hadde blitt trongare. Til dømes peika ho på at når dei hadde vore ”flinke” til å skjere ned på spesialundervisninga, så vart dei i neste omgang ”straffa” med endå mindre løyvingar. Samstundes uttrykte ho indirekte at pengeknipa førte til refleksjon og kanskje til ei ny-orientering:

Det er ikkje sikkert at det å bruke nautta masse midlar, nødvendigvis gir så mykje betre spesialundervisning. (lærer)

Kanskje er det slik at skulen sin bevisste strategi med *fleksibel bruk av assistentar*, er eit svar på Stortingsmelding nr. 32 sitt fokus på *fleksibel bruk av lærartimar*?

Leiinga ved skulen presiserte at det ikkje var økonomiske vurderingar som låg til grunn for at ein i utstrekkt grad nytta seg av assistentar. For Inge, som var relativt fersk i faget, og som gjerne skulle hatt assistent på si studieretning, var svaret likevel heilt åpenbart:

Eg synes det er litt synd at det på fint heiter at vi er unike alle sammen, men det som ligg bak er eigentleg pengesparing. Vi skal ikkje ha rom til å ha assistentar, alle skal vere like unike, alle skal vere i same klassesituasjon, mens mange hadde lært mykje, mykje meir hvis der var litt ressursar og tilbud, trur eg. Det høyrer fint og greitt ut at alle skal vere på same plass, men nokre har nok behov for litt meir hjelp enn andre, og det er synd at det ikkje er prioritert på vidaregåande. (lærer)

For Runa sit vedkomande som er autist, og såleis ”*krev omfattande tilrettelegging om opplæring og omsorg skal gi auka livskvalitet*” (Myklebust 2000b: 6), kan ein stille spørsmål om for stort ansvar var lagt på assistenten. Eleven hadde påviseleg gjort store framsteg i vidaregåande, men var tydeleg veldig knytta til assistenten. På spørsmål til assistenten om korleis det går når ho er borte frå skulen, svarte assistenten at eleven aldri hadde vore på skulen utan henne. Gjennom si hovudoppgåve, uttrykkjer Ragnhild Aas at det vert noko mindre profesjonelt om suksess eller nederlag er avhengig av einskildmenneske. ”*Det blir viktig at de positive dimensjoner som eksisterer i dette forholdet blir ført vidare til systemet, og at hele systemet blir alliert i forhold til å gi elevene et best mulig skoletilbud*” (Aas 2003: 127).

Ved denne skulen har ein bevisst orientert seg bort frå spesialundervisning i tradisjonell forstand, i tråd med forskning som syner at spesialundervisning opprettheld og forsterkar

ulikskap (Markussen 2003). Gjennom forskingsarbeidet "Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid", peikar også Gunnar Stangvik på at "*økning i timetall til spesialundervisning er forbundet med økt utskilling av elevene gjennom organisering og arbeidsprosesser med innhold og rytmer som fremstiller elevene som annerledes*" (Stangvik 1998: 275). Skulen vår har i tråd med dette lagt vekt på at eit mål for tilpassa opplæring er ein skule utan "særskiltelevar", der alle elevar er like "særskilte". I dette perspektivet poengterer den pedagogiske leiaren at bruken av assistentar er veldig fleksibel.

Det er også verd å merke seg, at så vel mine egne observasjonar, som uttalar frå leiing og lærarar peika på at skulen stilte krav til assistentane. Assistentane var også tydelege å sjå i skulelandskapet, blanda seg med lærarane på det felles personalromet, og var etter elevar og lærarar sine utsagn godt likte. Eg opplevde såleis at assistentane ytte vesentlege bidrag til elevane sin høge grad av trivsel.

Trivsel.

Etter som alle informantane i mitt materiale gir uttrykk for høg grad av trivsel, vert det viktig å leite etter ytterlegare grunnar for trivselen. Kan det vere at mine funn peikar i retning av at elevane sin trivsel har nær samanheng med oppfølging frå lærarane? Elev-uttalane er litt tvetydige i dette. Fleire av elvane trekkjer fram at støtte frå, - og kontakt med andre elevar er viktigast for trivselen. Dette bekrefter Grøgaard (2004) sine funn, at "*effekten av lærerstøtte er betydeleg mindre enn av jevnalderstøtte*". Samstundes gir elevar uttrykk for at dei nyttar seg av den lave terskelen som gjennomgåande er mellom elev og lærar, til dømes ved å ta kontakt med læraren utanom undervisningstida. Den pedagogiske leiaren peikar på at *fråfallsproblematikken*, at elevar sluttar før dei har fullført vidaregåande, ikkje er nokon problematik i det heile. Det er snarare slik at dei må oppfordra elevar om å slutte, for at elevane skal finne ut kva dei vil..

Men dei sluttar ikkje, dei vil ikkje slutte, og dei skal ikkje - og vi vil ikkje at dei skal slutte. (lærar)

Med utgangspunkt i utsagn frå fleire av særtilkårslevane, opplever eg at trivselen også er uttrykk for at læringsmiljøet byr på utfordringar for dei som *heile menneske*, og at holistiske perspektiv på læring er sentralt. Are vel å stanse igjen etter at skuledagen offisielt er over, og læraren responderer positivt på dette, ved å gi seg tid i lag med eleven. Mons legg vekt på at han, i motsetnad til tidlegare skulegang, no møter opp på skulen kvar einaste dag. Underforstått

opplevde eg at han dermed ga uttrykk for å vere redd for å gå glipp av noko, om han uteblei. Slik skuledagen gjennomgåande er organisert, med veksling av teori og praksisykter, kan også dette forståast som uttrykk for eit holistisk syn på læring. Som ein *fellesnemnar* opplevde eg elevane som at dei vart tekne på alvor, og at lærarane spelte på elevane sine sterke sider, jfr. *trening av sterk funksjon* (Dale & Wærness 2003). Karsten Hundeide seier at ein bør ”gjøre et forsøk på å gå inn i barnets fortolkningsverden på en deltakende måte og få tak i hvordan det har oppfattet situasjonen, oppgaven og spørsmålet, før en tilskriver barnet sviktende evner” (Hundeide 2003: 153). Ved intervjuet av Sara kom denne deltakinga tydeleg til uttrykk, ved at assistenten som bisto under intervjuet, hadde føresetnader for å oppfatte svaret annleis enn intervjuaren, og kunne kome eleven til hjelp:

- Øyvind:* Kvar likar du best å sitte og ete?
Sara: Eg trur... der borte
Øyvind: Men er dei andre der og et, eller er dei i kantina?
Sara: Dei er i kantina
Øyvind: Sit du åleine og et då, eller er det nokon andre der?
Sara: Eg sit der heilt åleine eg
Assistent: Er der ikkje alltid nokon på klasseromet?
Sara: Jau, men eg sit heilt åleine...

Så vel elev- som lærarutsegner tyder på at elevane i mindre grad har opplevd ei fortolkande tilnærming frå lærarar si side gjennom grunnskulen. Som det går fram av tabell 1 s.44, kan dette ha hatt betydning for at samtlege elevar synes det er kjekkare å gå på vidaregåande skule, i høve til ungdomsskulen.

Overgangen til vidaregåande.

Differensieringsprosjektet peikar på at berekraftige skular er kjenneteikna mellom anna ved å skaffe seg kunnskap om elevane sine føresetnader og evner. I dette perspektivet understrekar også anna forskning (Rognhaug 1999) at overgangen til vidaregåande er eit kritisk område for særvilkårselevane, og at koordinering og samordning må betrast. Ein av lærar-informantane poengterer at ho bevisst har valt å møte eleven med lite kunnskap om han i utgangspunktet, for ikkje å verte for mykje farga av fortida, men ha fokus på mulighetene i framtida. Thomas Nordahl seier om dette at ”et viktig virkemiddel for å unngå devaluering av elever, er å skille

*mellom hva en elev gjør, og hva en elev er” (Nordahl 2002: 123). Formidling av kunnskap om ein elev vil sjeldan vere upåverka av haldningane til den som formidlar informasjonen. Det kan vere at denne læraren tidlegare hadde opplevd å få informasjon om elevar som i stor grad bar preg av eleven si negative åtferd. Eller informasjon som på andre måtar kunne verke diskvalifiserande eller *forstyrrende* i høve til å bygge opp om denne eleven sine sterke sider.*

To andre lærarar hadde ein annan innfallsvinkel til dette, og meinte at meir informasjon på førehand, ville gjere det lettare å forstå eleven, - og legge til rette for læring. Dette vil også vere i tråd med Opplæringslova, som understrekar at det er viktig å sjå læringsløpet under eitt, - og sikre informasjonsflyten. I eit holistisk perspektiv legg også forskning vekt på at utviklinga for ein elev med meistringsproblem krev eit langsiktig arbeid, der ein må trekke inn alle dei erfaringane vedkomande har hausta på ulike område (Flem 2000). Eitt av desse områda peikar mellom anna doktorgradsarbeida til Lillejord (2000) og Tangen (1998) på:

Skule-heim samarbeid.

Ved utarbeidinga av intervjuguiden hadde eg valt å ikkje fokusere spesielt på skule-heim samarbeidet. Men mellom informantane var det nokre som la vekt på den betydning dette har for læring og utvikling:

I høve til særvilkårseleven sine føresette, så snakkast vi ofte, og dei er veldig fornøgde. Ikkje for å skryte, men dei er kjempefornøgde, ho trivs og har det godt. Ho hadde det også bra på barneskulen, men ungdomsskulen var heller eit tilbakesteg for der var ho 1:1, ho var ikkje i gruppa så mykje. Så vi måtte jobbe ganske mykje med å få henne inn i ei gruppe då ho begynte på vidaregåande, det er kjekt at dei er fornøgde.

(lærer)

Dette kan vi også forstå som stadfesting av Jon Olav Myklebust sine funn, når han seier at jamført det tilbodet barnet fekk på ungdomskulen, kjem vidaregåande godt ut, slik foreldra vurderer det:

”Tredjedelen av foreldra vurderer tilbodet i vidaregåande å vere betre enn i ungdomskulen, medan berre 8 % meiner det er dårlegare. Nesten tre av fire foreldre har inntrykk av at barnet deira likar seg på skulen” (Myklebust 2000b: 9).

Vi ser samstundes at det er ubrukte potensial i dette samarbeidet. I høve til at Are manglar styrke i hendene til å handtere naudsynte reiskapar, har ikkje læraren hatt kontakt med heimen

om dette. Kanskje kunne han gjennom nærare kontakt med føresette fått ei forklaring på den manglande fysiske styrken? Eller kanskje kunne skule og heim i fellesskap arbeide for å kome i rette med desse vanskane?

I høve til barn med alvorlege åtferdsvanskar, som vi også finn i dette materialet, vil heim-skule kontakten vere av stor betydning. Med henvisning til Reid, seier Mari-Anne Sørliie om dette, at *"kommunikasjon mellom heim og skole anses som en nøkkelfaktor for å fremme foreldres evne til oversikt over barna, deres grensesetting og støtte til barnas skolegang"* (Sørliie 2000: 203). Ein av elev-informantane som tydelegvis "hadde vore ute å køyre", trekte fram andre motivasjonsfaktorar:

Ros og humor.

Som det går fram av tabell 1 s.44, er samtlege av elevane medvetne om at dei har opplevd ros, anten frå medelevar eller lærarar. Det å ha evne til å gi ros er etter mi meining ein av dei mest grunleggande føresetnadane for å vere utøvande pedagog. Uttalar frå lærarar i datamaterialet ser eg også som uttrykk for at dei er bevisst den positive verknaden som ros kan ha. Thomas Nordahl seier i denne samanheng:

"Ros, støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldinger er viktig for både elever og lærere i skolen. Det er elevens opplevelse av lærerens tilbakemeldinger som her er avgjørende, ikke lærerens egne intensjoner" (Nordahl 2002: 123).

I denne samanheng vil eg peike på at livskvalitet *"is a matter of subjective experience. That is to say, the concept has no meaning apart from what a person feels and experiences"* (Bogdan & Taylor 1990: 34). Eleven sine egne kjensler og opplevingar er det sentrale i høve til verknaden av ros. Det at nokre av elevane må tenkje seg om både ein og fleire gonger, før dei kan stadfeste at dei har opplevd ros, kan vere eit uttrykk for at dette ikkje er det fremste kjenneteiknet på den tilpassa opplæringa ved skulen. Samstundes verkar det som lærarane ikkje har gått i *den grøfta* som forskarar peikar på, at ros ofte rettar seg mot elevar frå øvre sosiale lag, og i mindre grad blir dei til del som verkeleg treng ros og oppmuntring (Nordahl 2002).

Ein av elevane understreka at bruk av humor kunne vere motiverande, når han skulle lære noko nytt. Han uttrykte at *"vi får ganske mykje då.., det blir meir artig"*. Thomas Nordahl seier om humor:

”Humor er et godt pedagogisk virkemiddel som kan anvendes for å gi barn og unge gode opplevelser, støtte og oppmuntre enkeltelever, etablere relasjoner og redusere spenningsnivået i utfordrende situasjoner” (ibid.: 167).

I si bok om tilpassa opplæring legg også Håstein og Werner (2003) vekt på betydninga av humor. Dei utdjupar dette gjennom sju postulat om humor, der det mellom anna heiter at når latteren høyrest, så aukar opplevinga av å våge å delta. Det var tydeleg å merke i fleire av gruppene eg observerte, at lærarane la vekt på bruk av humor som ein motiverande faktor i tilrettelegginga. Det nærbeslektta omgrepet *humør* er for øvrig eitt av dei punkta som er nemnt under skulen sin visjon; ”utvikling i fellesskap” (vedlegg V).

Som ein sær motiverande faktor for arbeidet på skulen, peika ein av elev-informantane på

Produksjonsretta arbeid – ungdomsbedrift.

Gjennom uttalar frå denne eleven og kontaktlæraren hans, får vi forståing av at produksjonsretta arbeid i ei ungdomsbedrift gir stor grad av meining for elevane, og eit djupare innhald i basisgruppemøta. Engasjementet i ungdomsbedrifta gir dessutan tilgang til, - og erfaring med varierte læringsarenaer, eit av kjenneteikna på berekraftige skular, slik det kjem til uttrykk gjennom sluttrapporten i Differensieringsprosjektet (Dale & Wærness 2003). Fleire av særvilkårselevane var også opptekne av tida etter vidaregåande, at dei på skulen skal legge eit grunnlag for ”skikkeleg jobb”. Dei var såleis bevisste på at dei i praksissamanheng, og i lag med andre elevar, skulle lære det handverket dei seinare ville få nytte av i arbeidslivet. Dette datamaterialet seier ikkje noko om det faglege nivået av opplæringa, men fleire observasjonar, og uttalar frå elevar, kan tyde på forventningar som i så måte ikkje var innfridde. Jon Olav Myklebust (2000) peikar på at særvilkårselevane vil heve utdannings-ambisjonane sine, om dei saman med, og har ”ordinærvilkårselevane” som referansegruppe. Dette vil i neste omgang føre til at fleire særvilkårselevar kan nå studie- og yrkeskompetanse. Han peikar også på at tett læraroppfølging vil hjelpe lite, om referansegruppa berre er andre elevar på særvilkår. Slik eg tolka fleire av elev-informantane, og i lys av det lærarane deira uttrykte om deira faglege nivå, var det tydeleg at elevane sine ambisjonar om framtidig arbeid låg på eit relativt høgt plan.

Ved skulen var det etablert fleire ungdomsbedrifter, men i følge den pedagogiske leiaren, var den bedrifta som ein av mine elev-informantar refererer til, den som for tida hadde *mest vind i segla*.

Læring gjennom ungdomsbedrift er eitt av uttrykka for at elevane ved skulen har erfaring med

Tilgjengelege lærarar.

Eitt av spørsmåla eg ba lærar-informantane svare på, var korleis dei er tilgjengelege for elevane. Dei fleste av informantane synta då til etablering av baser, at arbeidsplassar i tilknytning til læringsmiljøet, i seg sjølv legg til rette for stor grad av tilgjenge, uttrykt slik ved ein av dei:

Elevane dei veit vår arbeidstid, vår kontortid. Første termin så hadde eg tre timar som vart kalla T-tid. Den tida sat eg på det romet som er arbeidsrom for lærarar på avdelinga. Men eg måtte også vere ganske mykje inne i klasseromet. Det var studietimar dei ikkje hadde andre lærarar, der dei jobba med andre ting.

(lærer)

Ut frå modellen av baser og basisgrupper, ga fleire informantar uttrykk for fordelene av å vere kontaktlærer for ei mindre gruppe elevar. Betydninga av dette kjem også tydeleg til uttrykk gjennom Stortingsmelding nr. 32, og er ytterlegare konkretisert gjennom *prosjekt gruppeorganisering*. Samstundes påpeikte fleire av lærarane at den individuelle oppfølginga er viktig:

Kanskje må eg snakke med den eleven muntleg fordi han ikkje får frå seg det skriftlege arbeidet, greier det ikkje, får ikkje jobba med skriftlege ting.. Då kan vi sette oss ut og snakke litt muntleg eller eg kan lage ei gruppe rundt denne eleven der dei skal jobbe med noko, slik at det ikkje vert så tydeleg for dei andre.

(lærer)

Andy Hargreaves (1996) peikar på at individualitet ut frå lærarar sitt behov for undervisningsfri tid, ikkje har vore høgt nok verdsett i forskning og reformarbeid. Ei av utfordringane for lærarane ved vår skule, er å kombinere tida i skjerma omgivnader, med den tida ein skal vere tilgjengeleg for elevane. Her ser vi store skilnader i korleis det fysisk er tilrettelagt for lærarane, men også i haldningane:

Eg er ikkje så oppteken av at eg skal ha betaling hvis der kjem ein elev og eg har tilgjengeleg-tid. Kven skal eg vere tilgjengeleg for, -om det ikkje skal vere for elevane? Det synes eg er veldig positivt.

(lærer)

Lærarane si haldning til i kva grad dei skal vere tilgjengelege, kan også ha samanheng med

Læraren sin kompetanse.

Eg opplevde ein av lærar-informantane som at han hadde valt å bruke ein unnvikelses-, eller ettergivenhetsstrategi, i møte med ein situasjon der elevar ikkje kom overeins. I lys av OECD-høyringane har det vorte stilt spørsmål ved om norske elevar sine svake faglege resultat kan ha samanheng med "ettergivenhet som læringsstrategi" (Dale & Wærness 2003: 74). Dette kan ikkje bekreftast av mine funn, men PISA-rapporten peikar mellom anna på at "*Norge har et meget lavt gjennomsnitt for interessebasert motivasjon for matematikk*" (ibid.). Dette er interessant i lys av at eit fleirtal av elev-informantane synes at matematikk er vanskeleg. Kan svak kompetanse mellom tidlegare lærarar, kombinert med lite tilpassa matematikk-opplæring ha vore utslagsgjevande for desse haldningane? Svar på desse spørsmåla finst naturleg nok ikkje i det foreliggende materialet. Men eitt forhold, som kanskje i betydeleg grad vil verke inn på desse resultatane, er det relativt store innslag av problemløysingsoppgåver i matematikk. Dette stiller relativt store krav til lesedugleik og abstraksjonsevne. Forskarar har funne at den auka vektlegginga av abstrakt kunnskap i yrkesfaglege studieretningar på vidaregåande, får negative konsekvensar for særvilkårselevane (Myklebust 2004a).

I høve til mobbing, klarte den omtalte læraren, etter eige utsagn, heller ikkje å bygge på situasjonar der mobbaren opplagt prøvde å få kontakt med særvilkårseleven/mobbeofferet, men der denne "ikkje tok signala". Samstundes var denne læraren bevisst sine svake sider og manglande pedagogiske kompetanse, og søkte hjelp i organisasjonen i høve til utfordringar han sto overfor. Han ga sjølv uttrykk for å vere ute på ei lita testrunde, og var open for korrigeringar, noko som i neste omgang kan heve hans pedagogiske kompetanse.

Fleire lærarar kom inn på samanhengen mellom lærarane sin kompetanse og det å vere rollemodellar for elevane:

Eg har alltid hatt god kontakt med elevane, og det er sikkert fordi at eg syns nok det at når du jobbar på ein så liten avdeling, så må du jo vere modell for elevane. Dei skal jo ut i eit yrke der dei skal gi omsorg, og hvis ikkje vi er gode modellar for det og viser at vi ser når dei ikkje har det bra.. (lærar)

Det å utvikle kompetanse og haldningar, finn vi også uttrykt ved informanten som understrekar betydninga av at pedagogar og tilretteleggarar for læringsmiljøet må ha felles fokus:

Det kan vere reaksjonsmåtar overfor ei utfordrande adferd for eksempel. Hvis vi har ein elev som kan utfordre oss, anten ved unngåelsesadferd, - rekk ikkje skulen, stikk av, tek ikkje opp bøkene, vil ikkje jobbe. Hvis det då er lærarar som ikkje klarer å ha fokus på at dette er ein elev som har så spesielle problem at vi treng å møte det på ein spesiell måte, så kan den læraren rive ned tillitsforholdet i forhold til dei andre pedagogane. Og det kan smitte over på ein ny situasjon som kanskje kjem rett etter på. (lærar)

Mot slutten av dette intervjuet oppfordra eg denne informanten til å setje ord på kvifor ho syntes å lukkast i tilrettelegginga for særtilkårslevane. Ho syntte då til sitt eige menneskesyn som ein sentral faktor. Gjennom eigne opplevingar hadde ho som tilskodar opplevd at det har skjedd mykje urettferdig i skulesystemet, som går på nedvurdering av elevar, der ein definerer kven som kan klare seg og kven som ikkje kan klare seg. Slik eg opplevde denne, og fleire av dei andre lærar-informantane, la dei vekt på at høg *sosial kompetanse*, i tråd med Lave og Wenger (2003) sin sosiale læringsteori, var viktig for å utnytte potensialet av læring innanfor rammene av

Baser, basisgrupper og basisgruppemøte.

Organisering i baser og basisgrupper, er eit viktig element i tilrettelegginga for elevane ved vår skule. Der dei fysiske forholda ligg til rette for det, ser vi at rammevilkåra gjer basen til ein unik læringsarena, noko så vel lærarar som elevar ga uttrykk for. Eg tolka dei fleste særtilkårslevane dit hen, at dei nærmast opplever basen som sin "andre heim". Mellom anna vèl over halvparten av desse elevane å ete maten sin på baseromet i lag med medelevar, framfor å sitte i den innbydande kantina. Men også innanfor rammene av tradisjonelle klasserom finn vi ei høgst medveten haldning til organiseringa. Oline har såleis lagt til rette for at Sara kan velje mellom ulike arbeidsplassar i det same romet, utan at det skal uroe medelevene. Dette ser eg som uttrykk for ei heilskapleg tenking, der omsynet til så vel særtilkårslevane, som dei øvrige elevane i gruppa er ivareteke.

Fleire av lærarane hadde eit medvete forhold til å løyse opp den vanlege organiseringa innanfor rammene av basen. Ein av dei poengterte i denne samanheng at ho *utvidar klasseromet* i starten av skuleåret, ved aktiv bruk av uteområdet. På den måten skaper ho bevisst nye felles-arenaer,

der elevane kan eksponere sine sterke sider. Gjennom denne måten å arbeide med miljøet, vert det skapt ei grunnleggande trygghet i elevgruppa, poengterte denne læraren.

Prinsippa som ligg til grunn for inndelinga av elevane i basisgrupper verka godt gjennomtenkte. Samstundes som det var svært vanskeleg å bytte gruppe i løpet av året, var det lagt inn ein fleksibilitet, ved å ta omsyn til elevar som truleg ville klare seg best om det var få elevar i gruppa.

Ut over betydninga av basisgruppemøta, ga elevane i liten grad uttrykk for kva basisgruppene representerte. Dette må vi også sjå i lys av det den pedagogiske leiaren ga uttrykk for, at basisgruppene først og fremst har ein sosialpedagogisk funksjon. For ein del hang dette også saman med at elevar frå fleire basisgrupper vanlegvis utgjorde "undervisningsgruppa".

Det at skulen har rutiner for å evaluere arbeidet i basisgruppene, ser eg som uttrykk for at det sosialpedagogiske arbeidet gjennom desse gruppene vert tillagt stor vekt. Gjennom regelmessige evalueringsmøte med representantar frå ulike basisgrupper ein gong i månaden, har leiarane av modell-prosjektet gode muligheiter for å justere form og innhald i basisgruppemøta. Dette kan også forståast som at ein ved skulen arbeider i tråd med det Sølvi Lillejord (2000) understrekar, at perspektivet må dreiest frå planlegging til evaluering.

Som vi kan tolke ut av tabell 2 s.56. , held dei fleste av særvilkårselevane ein relativ lav profil i basisgruppemøta. Når eg brakte dette spørsmålet på bane under intervjuet, tolka eg likevel dei fleste av elevane slik at dei hadde til dels stort utbytte av å høyre kva dei andre elevane og læraren sa i løpet av møta. Med to unntak, skriv alle særvilkårselevane referat frå møta, og fleire lærarar understreka læringsleementa i at alle elevane måtte ta dette ansvaret etter tur.

Ein kan stille spørsmål ved om manglande formell pedagogisk utdanning kan vere medverkande til at ein av lærarane i materialet skil seg ut, og legg vekt på faglege spørsmål i basisgruppemøta. Noko som kan underbygge dette, er at det i denne basisgruppa har vore tilløp til mobbing. Samstundes ser vi at "klimaet" er til stades for at denne læraren i erkjenning av manglande kompetanse, vende seg til områdeleiaren. Vi ser gjennom dette eit uttrykk for *distribuering*, eitt av dei sentrale elementa i det sosiokulturelle perspektivet på læring. Ved å dele sine erfaringar og bruke dei i fellesskap, greier lærar og områdeleiar å ta tak i mobbinga, med ein tydeleg positiv utgang for såvel offer som mobbar.

Eleven er i utvikling.

Det foreliggende materialet syner at trivselen til elevane er høg, det kan bety at ein langt på veg har lukkast med tilrettelegginga. Mine funn peikar i retning av at dette kan ha samband med ei bevisst haldning mellom lærarane, der dei gjennom heilskapleg tenking strekker seg langt for å tilrettelegge optimale læringsvilkår. Dette gir seg mellom anna utslag i bruk av basisgruppemøta for å utvikle elevane sin sosiale kompetanse, i tråd med eit sosiokulturelt perspektiv på læring. Men lærarane stiller også tydelege krav til elevane. Oda uttrykte såleis at det er utruleg viktig å ivareta den faglege profilen i tilrettelegginga. Samstundes finn eg at elevane er i utvikling, der den naturlege modninga kan vere medverkande til at dei i vidaregåande lettare aksepterer at lærarane stiller krav. Jon uttrykte såleis at han ikkje likte lærarane på ungdomsskolen, *"dei var litt strenge, det er dei som oftast her også, men det er no jobben deira"*. Dette finn vi også spor av gjennom intervjuet med Mons, der han går i seg sjølv, og erkjenner at han i takt med eiga modning, kanskje oppfører seg annleis enn på ungdomsskolen.

Sett i lys av Vygotsky sine tankar om læring, kan vi sjå elevane si positive utvikling i lys av dei faglege krava, i det Vygotsky poengterte at *læring trekkjer med seg utvikling* (Dysthe 2001).

Utvikling av språket.

Fleire av elev-informantane hadde vanskar med å finne ord på det dei ynskte å uttrykkje gjennom intervjuet. Til ei viss grad kunne dette vere påverka av situasjonen og refleksjonsevna, men for nokre hang dette også saman med eit lite utvikla talespråk. Det sosiokulturelle perspektivet på læring legg vekt på at språket er sentralt i læringsprosessar, og eg opplevde at lærarane var medvetne om dette. Oline peikte indirekte på at *språk* kan ha ulike uttrykksformer:

Men eg ser at det å jobbe med språket hennar, diskutere, og slik som i basisgruppa, - ta ordet, og no på slutten av siste ykta så spelte ho fløyte til oss. (lærer)

Tabell 1 s.44, syner at alle særtilkårslevane i dette materialet har alternativ vurdering. Dette inneber for dei fleste reduksjon av lærestoffet, men også alternative vurderingsformer. Med utgangspunkt i at elevane har ulike læringsstilar, fekk fleire av elevane såleis berre munnlege prøver. Med utgangspunkt i to elevar frå den same elevgruppa, som begge uttrykte vanskar med å uttrykkje seg skriftleg, vil eg likevel stille meg litt undrande til praksisen: Den eine, verbalt sterk, hadde ikkje gjort heimearbeid sidan småskolen, den andre verbalt svak, sleit med leksene

i den grad at det gjekk ut over jamnaldersfellesskapet. Kanskje hadde den verbalt sterke, i motsetnad til den andre, klart å argumentere seg fram til ein alternativ arbeidsmåte? I så fall er vi kanskje i nærleiken av det Differensieringsprosjektet peikar på, "ettergivenhet som læringsstrategi"?

I utvikling av skriftspråket, peika ein av lærar-informantane på at bruk av pc'en som skrivereiskap, representerer eit viktig potensiale for tilrettelegging og læring. I tråd med Stortings-melding nr. 32 sitt fokus på bruk av IKT, hadde elevane ved skulen tilgang til pc, men i følge denne læraren skorta det på ferdigheitene til å bruke denne reiskapen effektivt. Denne læraren ga også til kjenne frustrasjon over lærarar i grunnskulen, som han hevda i liten grad har utnytta desse muligheitene. Særleg i høve til elevar som hadde dårleg utvikla språk og/eller skriveferdigheiter, var fleire lærarar opptekne av desse utfordringane. Samstundes kunne eg ved ei anna studieretning sjå utstrekt bruk av datamaskiner, der elevane uoppfordra henta seg berbare pc'ar når det høvde, og der det ikkje syntes å skorte på ferdigheitene til å bruke dei.

Mobiltelefonen er også teken aktivt i bruk ved skulen. For få år sidan var det forbod mot å nytte mobil på skulen, men handhevinga av forbodet vart etter kvart umogleg. No blir elevar tvert om oppfordra til å bruke mobil, til dømes i den undervisningsfrie tida, når dei arbeider utan tilsyn av lærar, men treng hjelp av lærar eller assistent for å kome vidare. At det her kan oppstå problem med å tilgodesjå læraren sitt behov for "individualitet" (Hargreaves 1996) er åpenbart, men sjølvsagt vil det vere mogleg for læraren å slå av mobiltelefonen.

Utvikling av inkluderande haldningar og inkluderande praksis.

Forsking peikar på at når særvilkårselevar får opplæringa si i ordinære grupper, så lærer dei andre elevane seg å fungere saman med særvilkårselevar i mange ulike situasjonar (Myklebust & Kvalsund 2000). Ein av lærarane peika på at dette var eit viktig element i arbeidet med gruppekulturen, særleg i starten av året. Dette vart ytterlegare understreka ved at læraren regelmessig tok tid til ein diskusjon med dei andre elevane, når særvilkårseleven var ute i arbeid. På denne måten fekk desse elevane høve til å reflektere og skape ny forståing, noko som i neste omgang kan vere ein nyttig kvalifikasjon i møte med eit samfunn som skal fungere inkluderande. Dette kan vi sjå som uttrykk for at læraren legg vekt på å legge til rette læringsmiljø som kan gi optimale læringsvilkår. Denne tilrettelegginga representerer så vel fysisk inkludering, som utvikling av inkluderande haldningar mellom dei øvrige elevane. Med andre ord: *"Kjernen er nettopp sjølvforståing med forankring i relasjonane til andre, identitetsdanning og kompetanseutvikling hos eleven på hans egne premissar"* (ibid:13).

UNESCO-konferansen i Salamanca i 1994 hadde inkludering som ei av sine hovudsaker, og har gjennom følgjande vedtak, bana vegen for at inkludering er målet for alle elevar:

”The Salamanca statement calls on all governments to adopt as a matter of law or policy the principle of inclusive education, by enrolling all children in regular schools, unless there are compelling reasons for doing otherwise, and to give the highest policy and budgetary priority to improving national education systems so that they cater for all children regardless of individual difference or difficulties” (Unesco 1995)

I følge Kari Nes og Margit Strømstad (2002) kom Unesco med to viktige presiseringar om inkludering, henholdvis i 2000 og 2001. For det første at inkludering omfattar alle barn, uansett bakgrunn, for det andre at elevar skal lære å leve saman.

Læraren i Are si gruppe hadde valgt å dempe konfliktnivået ved å skilje elevane i praksisøktene. Spørsmålet ein kan stille seg er om han på denne måten berre utset problemet, og at det kanskje kan dukke opp att i forsterka form. Ved å omgå problemet på denne måten, ville ein heller ikkje oppnå den læringseffekt som andre lærarar peika på ut frå tilsvarende prosessar. I relasjon til dette ga fleire lærarar direkte og indirekte uttrykk for frustrasjon over at særvilkårselevane hadde med ein uheldig arv frå grunnskulen, som det tok lang tid å kome i rette med. Dette var ikkje minst relatert til at dei fleste elevane i grunnskulen hadde hatt stor grad av eine-undervisning, skilt frå dei andre elevane. Ein av lærarane brukte ved fleire høve omgrepet *avlæring*, om dei prosessar som måtte til for å inkludere eleven i gruppa. Til gjengjeld hadde eleven no ein høg trivselsfaktor, og læraren nytta følgjande døme for å illustrere dette:

Det var ein elev som fortalde at fredag så hadde ho spurt om særvilkårseleven ville følgje i kantina. Då dei kom ned i kantina så var det veldig fullt. Jenta sette seg då med ryggen til døra, det er ein posisjon som denne jenta på særvilkår ofte har tatt for i det heile å tore å vere i kantina. Den eleven som tok ho med seg, sette seg med beina litt opp på stolane og breia seg litt utover, då gjorde den andre eleven det same, med ansiktet vendt mot alle, - og ho opptok omtrent tre stolar sa dei, så ho hadde fullt overblikk over kantina. Så dei syntes det var fantastisk å sjå, frå i fjor, då ho knapt nok ville gå i kantina. Det var jo ikkje i dei samanhengar ein såg henne då, då gjekk ho raskt inn i kantina og ut igjen. Så no er det og ein arena om ho tydelegvis føler seg trygg i, tryggare i alle fall, ho vil meir.

(lærar)

For denne eleven vitnar det å ta i bruk stadig nye arenaer om at tryggleiken i læringsmiljøet handlar om noko meir enn å ”gå på skulen”. Reidun Tangen (2001) peikar i denne samanheng på *skolelivskvalitet*, at skulegangen har meining i seg sjølv. Eit døme på tryggleik og inkluderande haldningar møtte vi også ved eleven som vart ropt opp av områdeleiaren, i høve avtale om intervju. Korkje han sjølv, læraren eller medelevar syntes å gjere noko nummer av at han på denne måten fekk merksemd. Dette fekk eg også bekrefte av eleven sjølv under intervjuet med han. Tilsvarande haldningar kan vi spore hjå ein av lærarane med lengst fartstid i vidaregåande:

Her gjeng vi i lag med dei, rundt dei, vi sit opp på dei, dei sit oppå oss, vi er rundt dei heile tida. Eigentleg kan det kanskje vere litt for mykje. Vi er ikkje tilgjengelege heile tida, men vi er ikkje så flinke til å seie at ”no kan du ikkje kome hit, for no har eg anna å gjere”. (lærar)

Det kan sporast ein tendens til at i dei gruppene der elevane opplevde at basisgruppemøta hadde ei viss betydning, hadde ein jobba aktivt med å inkludere særvilkårseleven i gruppa.

I høve til inkludering av særvilkårselevar i fellesskapet med dei andre elevane, så peikar Markussen (2003) i si forskning på at dette representerer klare fordelar i høve til ein segregerande praksis. Bruk av tiltak som einetimar og gruppeundervisning for ordinærklasselevar med spesialundervisning (som vil gjelde dei fleste av våre elevar), hadde ikkje signifikant effekt, i følge denne forskinga. Professor Peder Haug går endå lenger, og seier at ”i den vidaregåande skolen viser forskningen at de elevene som slik er segregerte når svakere læringsresultater enn de som får opplæringen i en klasse” (Haug 2003: 193). Jon Olav Myklebust uttrykkjer følgjande om samanhengen mellom inkludering og kompetanse:

”Hovudpoenget er at tilrettelegging i ordinærklasse gir klart best kompetanseresultat for særvilkårselevane. Og dette gjeld jamvel om vi samstundes tek omsyn til verknadane av kjønn, karakternivå, funksjonsnivå og omfang av intensive tilretteleggingstiltak” (Myklebust 2000: 13).

Så langt eg har kunnskap om, omfattar inkluderinga ved vår skule alle elevar, også dei med til dels store funksjonshemmingar, i tråd med ei brei forståing av inkludering:

“Finally, in what is the most inclusive proposal, Stainback and Stainback argue for the integration of all students, including those with the most severely and profoundly disabling conditions (Skrtic 1995: 239).

Samstundes syner forskning at den grunnleggande tanken om inkludering av alle elevar i same læringsmiljø tek tid å implementere. Professor Kjell Skogen seier at *"begrepet inkludering viser oss konturene (mi utheving) av en skole hvor alle har like rettigheter til å få utnytte sitt læringspotensial"* (Skogen 2002: 17).

Ein av lærar-informantane har opplevd at særvilkårselevar som har hatt særskilte opplegg i heile grunnskuleopplæringa, er bevisste på at dei ikkje vil skilje seg ut lenger. Dette er dei så fokuserte på, at det også skaper problem for det han kallar "den alminnelege tilrettelegginga". Til dømes er det elevar som ikkje vil nytte pc for å kompensere for ei dårleg utvikla handskrift, samstundes som dei andre elevane skriv for hand. Tilrettelegginga har i nokre slike tilfelle ført til at læraren har oppmoda alle elevar om å besvare oppgåvene ved bruk av pc. Ein mindre tilsikta konsekvens av dette er kanskje

Utvikling av ein kollektiv kultur.

Eitt spørsmål ein kan stille seg, er i kva grad ein ved denne skulen har utnytta det potensial som organisering gjennom inkludering av alle elevar representerer. I innleiinga til boka "Men de er jo så forskjellige", understrekar Peder Haug at *"en forutsetning for å lykkes med tilpasset opplæring, er at det skapes en kollektiv kultur ved den enkelte skole, en kultur som kontinuerlig må skapes og gjenskapes"* (Håstein & Werner 2003: 18). Vi ser at lærarane sine haldningar til prinsippet om inkludering er eintydig positive. Når vi samstundes ser at erfaringane spriker, kan dette kome av at den kollektive kulturen ikkje er komen så langt i utvikling at ein i vesentleg grad deler av sitt forråd av erfaringar. At denne kulturen kontinuerleg må skapast og gjenskapast, kjem til uttrykk i datamaterialet ved at lærarar med lengst fartstid synest å vere mest bevisste på å utnytte dei positive elementa som mellom anna inkludering av alle elevar i læringsmiljøa representerer. Kanskje har dette samanheng med å kjenne seg fri innan dei rammene som gjeld, og utnytte det potensiale som er til stades? Haug uttrykkjer at *"handlingen blir påvirket av dem og det som er i situasjonen, og det som regulerer handlingen er rammene vi fungerer innenfor"* (loc.cit.). Tilrettelegging av læring representerer såleis utfordringar i høve til små og store handlingar, mange planlagde og nokre impulsive, intuitive... tilsaman heilskap.

Utvikling av ein kollektiv kultur inneber samstundes utvikling av skulen som organisasjon. Dette datamaterialet kan sjåast som uttrykk for at systemiske perspektiv er sentrale i utvikling av skulen som organisasjon. I tråd med Peter Senges "Fifth dicipline" var det tydeleg å merke at

denne skulen har fokus på forventningsbasert læring (Roald 2001). Samstundes "levde" skulekulturen i ei *kreativ spenning* (ibid.), der det var tydeleg å merke at ein i utvikling av læringsmiljøet på dei ulike områda, var komne veldig ulikt.

Forskarane i Differensieringsprosjektet konkluderte med at differensiering og tilpasning i hovudsak er lokalt og tilfeldig bestemt, samt oppsplitta, sett i lys av utdannings-systemet som heilskap. Det vart også stilt spørsmål ved *yrkesetikken*, med bakgrunn i manglande deltaking frå tilsette, for å realisere forbetringar av utdanningssystemet gjennom differensiert opplæring og forsterka tilpasning ((Dale & Wærness 2003). I høve til iverksetjing av reformer står ein såleis ofte overfor utfordringar i høve til implementeringa, så også ved vår skule.

Føresetnadane for utvikling av ein kollektiv kultur ved vår skule synest likevelå vere til stades i rikt monn. Avslutningsvis i dette kapitlet vil eg likevel peike på nokre usikre moment.

Drøftinga syner eit mangfald av innfallsportar overfor tilrettelegging av læring. Samstundes representerer ei slik oppstykking av perspektiva på tilrettelegging, ein viss fare for at eg ikkje yter dette skulesamfunnet og læringsmiljøet rettferd. Særleg i reformtider opplever skulen som organisasjon, og dei einskilte aktørane i dette systemet, mange krav og forventningar. Nokre av aktørane trivst godt med dette, medan andre har problem med *å henge med i svingane*. Kanskje er det mangfaldet eg peikar på gjennom drøftinga ovanfor, ein indikasjon på at ein med fordel kunne *hatt færre ballar i lufta?*

Forskarane Markussen, Brandt og Hatlevik (2003) peikar på at ved den eine skulen som var gjenstand for deira merksemd, hadde ein basert seg på *ein pedagogisk grunntanke; konsekvenspedagogikk*, som skulle gjennomsyre alle aktivitetar. Dette innebar at elevane skulle veiledast til å ta reflekterte valg, dei skulle lære at desse valga hadde konsekvensar for dei sjølve og andre, og dei skulle lære å ta følgjene av valga sine. Rett nok har *vår skule* i modellprosjektet *ei fanesak; eleven i sentrum*, men "den pedagogiske plattform" utgjer heile ti punkt som rettesnor for det pedagogiske arbeidet. Til skulen sitt forsvar skal det seiast at denne plattformen ikkje har vore revidert siste året, og i si tid vart utarbeidd på grunnlag av ein annan organisasjonsmessig struktur. Den er likefullt gjeldande, og element frå den vart trekt fram av den pedagogiske leiaren som grunnlag for bevisste prioriteringar.

Det var tydeleg at dei sentrale aktørane i fornyings- og reformarbeidet ved skulen er inneforstått med det store mangfaldet som tilrettelegginga representerer. I høve til å utvikle skulen vidare, vil eg tru at det ligg utfordrande oppgåver i høve til å skape naudsynte eigarforhold til fornyingsarbeidet i det breie lag av medarbeidarar og elevar.

8 AVSLUTNING OG KONKLUSJON

*Kva legg ein vekt på i tilrettelegging av læring
for særtilkårslevar i vidaregåande opplæring?*

Eg vil i dette avsluttande kapitlet vende attende til problemstillinga ovanfor, og dei teoretiske perspektiva på læring som er omtala tidlegare i oppgåva. Som eg har gjort greie for i drøftingsdelen av oppgåva, har eg funne fleire svar på spørsmålet i problemstillinga.

Før eg oppsummerande gjer greie for desse funna, vil eg som antyda i metodedelen av oppgåva, søke å styrke truverdet i oppgåva.

8.1 Generalisering, validitet og reliabilitet

Gjennom informantane i feltarbeidet har eg søkt å få innsikt i det levande miljøet ved ein vidaregåande skule. Til ei viss grad har det vore mogleg å få stadfesta informasjonen frå intervjua gjennom observasjon, og uttalar frå andre aktørar i læringsmiljøet. Samstundes kan det vere at einskilde informantar har vorte frista til å teikne eit vèl positivt bilete av korleis det ved skulen er tilrettelagt for læring. På denne bakgrunn vil eg vere varsam med å trekke nokon generelle slutningar ut frå materialet.

Den gode trivselen mellom elevar og tilsette gir likevel ein peikepinn om at skulen mellom anna gjennom modell-prosjektet har hausta erfaringar som kan ha ein viss overføringsverdi og kome andre opplæringsmiljø til del. I så måte meiner eg at dette forskingsarbeidet har blitt utført på ein måte som vil styrke truverdet i dei konklusjonane som eg vil trekkje seinare i dette kapitlet. I tråd med det tredje av dei nøkkelomgrepa som Tove Thagaard (2002) trekkjer fram med omsyn til ei kvalitetsmessig sikring av forskingsarbeid, er eg av den oppfatning at data frå ulike informantar i stor grad bekrefter vesentlege funn ut frå det innsamla materialet.

Nedanfor vil eg likevel peike på nokre svake sider i forskingsarbeidet.

Tidlegare forskning

Utvalet av forskingsbidrag som eg har synt til i kapittel 3 har i liten grad vore gjenstand for særleg vurdering i høve til kva denne forskinga representerer i det store mangfaldet av pedagogisk forskning. Men for mitt forskingsarbeid utgjer desse bidraga sentrale element for å få innblikk i, og forståing for kva forskning seier om vidaregåande opplæring.

Utvalet av informantar.

Mykje av datamaterialet skriv seg frå informantar, anbefalt av ein sentralt tilsett ved skulen. Dette kan representere ei uheldig skeivfordeling av informantar, samstundes som det borgar for å få informantar som vil vere sentrale i høve til problemstillinga. Til ei viss grad har eg kompensert dette gjennom utstrekt observasjon, ved å bytte ut ein av lærar-informantane, og sjå bort frå data frå ein av elev-informantane.

Intervjuguide.

I ettertid ser eg at eg med fordel kunne lagt meir arbeid i intervjuguiden som eg brukte overfor elevane. Utfordringa var å lage spørsmål som var enkle å forstå, samstundes som eg gjennom svara fekk belyst sentrale sider ved tilrettelegginga. Når informasjonen likevel vart relativt omfattande og sentral i høve til problemstillinga, var det både fordi eg stilte oppfølgingsspørsmål og at elevane sjølve naturleg kom inn på tema som for dei var sentrale i tilrettelegginga.

8.2 Oppsummering

Vi ser at med bakgrunn i *Prosjekt gruppeorganisering* og *Modell-prosjektet*, kan ein del av funna i datamaterialet bekrefte skulen sine prioriterte område i høve til tilrettelegging av læring.

I høve til *holistiske perspektiv*, gir datamaterialet grunnlag for å seie at ulike former for tilrettelegging har sin basis i ei heilskapleg tenking ved skulen. Dette kjem ikkje minst til uttrykk ved fleire informantar som gir uttrykk for *kulturen* som er rådande på skulen, at ein skal ta vare på kvarandre, - som eit blomstrande fellesskap. Zygmunt Bauman peikar i denne samanheng på, at ein i det postmoderne samfunnet står i fare for å erstatte tryggleik med individuell fridom. Men ikkje minst med fokus på elevar som treng særleg tilrettelegging, har ein i det læringsmiljøet eg har forska i, teke konsekvensen av at "*det er fellesskapet som gir trygghet*" (Bauman 2000: 17). Konkret har tilrettelegginga gjeve seg utslag i endring av skulen

som organisasjon, mellom anna gjennom etablering av *baser*. Desse basane har i neste omgang lagt grunnlaget for gruppering av elevane i *basisgrupper*, utan at datamaterialet i denne samanheng kan påvise spor av segregering. *Basisgruppemøta* representerer ein viktig og hyppig møteplass, der eg med bakgrunn i datamaterialet meiner å finne eit ubrukt potensiale i fleire grupper. Samstundes ser vi at skulen har ei kvalitetssikring av dette arbeidet, gjennom regelmessig evaluering. *Fleksibel bruk av assistentar* er eitt av måla gjennom modellprosjektet, og datamaterialet gir grunnlag for å seie at assistentane er ein naturleg del av heilskapen. Samstundes er det grunn til å spørje om einskilde assistentar har fått for stort ansvar for tilrettelegginga andsynes særtilkårslevar. Heilskapstenkinga har også gjeve seg utslag i tilrettelegging av læring med vekt på heile mennesket. Dette ser vi gjennom arbeidet med *individuelle studieplanar*, der mange av særtilkårslevene er inne i eit utvida løp med reduksjonsplanar. Vektlegginga av elevane sin *læringsstil* kan også sjåast som uttrykk for holistisk tenking, med framheving av eleven sine sterke sider i læringsprosessen.

Gjennom analysen av datamaterialet frå lærar-informantane, skin det tydeleg gjennom at lærarane sine føresetnader for å tilrettelegge læringa er særleg varierende. Funna mine peikar i retning av at di meir erfaring læraren har, di betre er læringa tilpassa eleven. Samstundes kan dette ha samanheng med læraren sine individuelle føresetnader, og ikkje minst *den pedagogiske relasjonskompetansen* hos den einskilde lærar. Datamaterialet peikar såleis i retning av at kvaliteten av tilrettelegginga aukar i takt med (spesial)pedagogisk utdanning.

Tilrettelegging som resultat av samhandling mellom aktørar, vert ytterlegare understreka av *sosiokulturelle* perspektiv på læring. Datamaterialet peikar på ein sterk samanheng mellom trivsel og vekt på sosialt samspel. Elevane gir gjennomgåande uttrykk for høg grad av trivsel, dette gir i neste omgang ei trygg plattform for fagleg utvikling, noko fleire elevar er opptekne av. Vi ser samstundes at ein i læringsmiljøet er bevisst på *skolelivskvalitet*, at åra i vidaregåande opplæring skal ha meining i seg sjølv. Med den store variasjon som er i læreføresetnadane mellom elev-informantane, ser vi at tilrettelegginga gir seg vidt forskjellige utslag. Datamaterialet viser at mange av elevane har stor framgang, fagleg og sosialt.

Forskinga som eg har synt til, er heilt eintydig i at inkludering i ordinære klasser/grupper gir dei beste vilkår for utvikling og læring. Mellom anna peikar Grøgaard (2002) på at dette gir *ein vinn-vinn situasjon*, medan Markussen, Grøgaard og Hatlevik (2004) understrekar at elevane då kan få nødvendig *jevvalderstøtte*. Så vel holistiske, som sosiokulturelle perspektiv på læring

understrekar betydninga av at eleven er inkludert i gruppa av andre elevar. Innanfor eit holistisk perspektiv peikar Annlaug Flem (2000) såleis på at vanskar ikkje kan forståast som utfalding av individuelle eigenskapar, men at vanskane oppstår i møte med eit samfunn med for trange rammer.

Funna i mitt forskingsmateriale kan også peike i retning av at inkludering av elevane i dei ordinære læringsmiljøa er av avgjerande betydning for ei positiv utvikling.

8.3 Konklusjon

Som grunnlag for den tette oppfølginga av særtilkårslevane og inkludering av dei i ordinære elevgrupper, er det tydeleg ut frå datamaterialet at det pedagogiske personalet har eit medvete forhold til korleis læringa er tilrettelagd.

I sum bekrefter dette forskningsprosjektet tidlegare forskning, som framhever høgt pedagogisk medvet, tett oppfølging og inkludering som sentrale faktorar for elevane si faglege og sosiale utvikling (Markussen 2003).

Gjennom dette forskningsarbeidet har eg fått assosiasjonar til det Andy Hargreaves kallar ein *fyrtårnskole*: "En skole med høy profil, som var utpekt til å drive fram kreative og radikale endringer i strukturen og undervisningsformen" (Hargreaves 1996: 162). Som den eine av to fylkeskommunale skular i modell-prosjektet, ber skulen som har vore sentrum for merksemda i dette forskningsarbeidet preg av ein "fyrtårnskule". Samstundes verkar det som det er så stor kraft i det indre fornyingsarbeidet, og så mange ulike aktørar som ivrar for modell-prosjektet og ei vidare utvikling av skulen, at tilrettelegginga av opplæringa vil ha gode vilkår for å skyte fart, også på dei områda som står for tur i endringsprosessane.

I høve til særtilkårslevane, er det mi vurdering at læring innanfor rammene av ein inkluderande skule vil gi desse elevane det beste grunnlag i å lukkast. For å få endå sterkare utteljing for prinsippet om tilrettelegging av læring innanfor ein inkluderande skule, kan dette truleg berre skje ved at tilpassa opplæring og inkludering gjennomsyrrer heile læringsløpet for elevane, frå første klasse til slutten av vidaregåande opplæring.

9 Aktuelle tema i vidare forskning

Ved innsamlinga av datamaterialet kom fleire av informantane inn på område som vitnar om uavklarte forhold i høve til skulen sine målsettingar om tilpassa opplæring. Dette er forhold som eg delvis har berørt i drøftingsdelen av oppgåva, men som eg ikkje har funne rom for å drøfte innan dei rammene som problemstillinga og omfanget av masteroppgåva gjev. Eg vil likevel peike på nokre av desse forholda, som kan vere utgangspunkt for vidare forskingsarbeid.

9.1 Balkaniserte kulturar

Andy Hargreaves (1996) skriv om samarbeid i skulen, og peikar i denne samanheng på det han kallar "balkaniserte kulturar". Med dette meiner han at det innan ein organisasjon kan verte etablert undergrupper med innbyrdes ulike kulturar som kan avvike til dels sterkt frå det som nivået over søker å implementere. I vidaregåande opplæring kan dette dreie seg om fagseksjonar, der ei stabil gruppe av lærarar ynskjer "å halde fram i same sporet" framfor å gå den smertefulle vegen som ei nyorientering ofte representerer. Dette er ofte ei ekstra utfordring i høve til "top-down" innføring av reformer, der styresmaktene, politisk og administrativt, pålegg utdanningsinstitusjonar å endre kurs. Problemet er då å skape det naudsynte eigarforhold til det som ligg implisitt i reforma. Eg opplevde ikkje at kulturane ved vår skule var typiske i så måte, snarare at der var spirar som kunne utvikle seg til balkanisering. Den pedagogiske leiaren ved skulen peika på at dei ulike aktørane ved skulen har *ein veg å gå* for å få ei felles forståing. Dette kunne ha samanheng med at dei hadde sett ulike skular, med ulike ordningar, samt at det er ulike personlegdomar mellom områdeleiarane og lærarane. Trass i at ein så utvikla ein visjon og ei felles plattform, så ville nokre element vere meir fristande enn andre i utviklinga av eigen arbeidsplass.

9.2 Vidaregåande opplæring og PPT

Eit anna forhold som slo meg, var tilhøvet mellom skulen og PPT, der det truleg er uavklarte spørsmål og eit ubrukt potensiale. Under intervjuet med den pedagogiske leiaren kom vi inn på dette, i tilknytning til utveljing av informantar mellom elevane, der ho anbefalte meg ikkje å ta

med ein særvilkårselev som ikkje snakkar. Eg fann dette så vidt interessant at eg vier plass til informanten sine betraktningar i det følgjande:

Det tek utruleg lang tid, hvis vi skal observere oss fram til eit kommunikasjonsopplegg. Det er klart at vi er avhengige av å kunne observere for å finne fram til noko, når vi ikkje får lov til å kartlegge og ikkje får lov til å sende vidare til observasjon og ikkje får lov til å spørje foreldra, for dei vil jo heller ikkje seie noko meir. Foreldra er jo her på møte, men dei meiner at vi skal berre godta det, vi skal berre lage eit opplegg, for vi ser jo korleis vedkomande er. Då må vi berre det, og då er det ikkje noko meir å spørje om. Eg føler at eg får heller ikkje lov frå PPT. Dei seier at vi skal godta at ein elev ikkje snakkar, vi skal ikkje ha som noko mål å få eleven til å snakke. Eg føler kanskje at ein bind litt framfor mulighetene når det er sånn. (lærer)

9.3 Språklege uttrykk – metaforar

I tråd med min eigen bruk av biletlege uttrykk; *renningen og veven*, har eg i det innsamla materialet merka meg bruken av *metaforar*.

Tove Thagaard (2002) peikar på at ein analyse av metaforar som informanten nyttar, kan gi aktuell informasjon om informanten sitt miljø. Med utgangspunkt i det innsamla materialet, finn eg fleire metaforar, og det er særleg eitt forhold som *slår* meg. Den som opplagt brukar metaforar mest, er den læraren som synest å ha det høgaste refleksjonsnivået i høve til dei oppgåvene ho står overfor. Kanskje har dette samanheng med at ho har 2. avdeling spesialpedagogikk?

Etterord

Lissje-Kristian i Oksavika vart aldri svikta av ho som hadde bore han fram. Gjennom eit langt samliv i godt over 60 år, gjennom to verdskrigar, gjennom armod og tronge kår, synte oldemor seg å vere den fødde pedagog, - hadde ho noko val? I lag med dei andre på garden var det forventta at Kristian tok del i dei kvardagslege oppgåvene, for på den måten å bidra til sin livsvev. Samstundes lærte vi andre på garden å setje stor pris på Kristian. Han hørde naturleg med i fellesskapet, på lik linje med oss elleve andre. Slik eg hugsar dette samspelet i mi erindring, kan eg no sjå attende på dette som ikkje uttalte, men likevel konkrete uttrykk for *høgt pedagogisk medvet, tett oppfølging og inkludering*.

Gjennom dette forskningsarbeidet har vi møtt ein elev med tilsvarande ballast som *Lissje-Kristian*. Kontaktlæraren til denne eleven får det siste ordet i denne oppgåva, ved å fortelje korleis Sara etter kvart har teke i bruk "heile" den læringsarenaen som skulen representerer.

Med god støtte i lærarar og medelevar, er ho på denne måten i ferd med å veve sin eigen livsvev.

I sum formidlar dette samstundes korleis ein gjennom perspektiva *kompetanse, levkår og verdsetjing* har eit vidt fokus på tilrettelegging av læring med *høgt pedagogisk medvet, tett oppfølging og inkludering* som *renningen i veven*:

I fjor på avslutninga på skulen då hadde ho skrive eit dikt som ho ville lese, og ho las det frå scena på kulturhuset. Eg visste det ikkje på forhånd, det var heilt spontant ho hadde skrive det, om kor kult det var på skulen, kor kjekke vi var. Ho stotra og stamma, og fekk det ikkje fram. Men eg gjekk opp på scena og sto med henne, og hjalp henne litt underveis. Det var ikkje nokon motstandsreaksjonar i salen, 350 elevar, mange kvalpar, som elles kan kome med reaksjonar som kan provosere. Det var heilt stilt, det var ikkje noko hoing, plystring eller nokon ting, og ho brukte tid på å formidle teksta når ho sto fast. Og det syns eg - eg sa, at no har vi lukkast, dette er eit bevis på at folk har fått respekt for henne, har sett henne her. Då syns eg at vi har oppnådd noko veldig viktig.

Eg spurte henne no, om ho kunne tenkt seg å lese dikt på avslutninga i år? "Ja, det kan eg". Så ho er trygg, og det at ho er trygg er eit ganske viktig mål. Ho torer å bruke heile arenaen...

TILLEGG:

Litteraturliste	s.1
Oversikt over tabellar m.m.	s.5
Oversikt over vedlegg	s.5
Vedlegg A-V	s.6ff

LITTERATUR

- Bauman, Zygmunt** (2000). *Savnet fellesskap*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Befring, Edvard & Tangen, Reidun (red.)** (2001). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari** (2003). *Qualitative Research for Education*. Boston: Pearson Education Group.
- Bogdan, R. & Taylor, S.** (1990). *Quality of Life and the individual's perspective*. I Befring & Tangen (2001). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen.
- Bostrøm, Lena** (2001). *Fra undervisning til læring*. Norsk oversetting ved Kari Marie Thorbjørnsen. Oslo: Kommuneforlaget.
- Bråten, Ivar (red.)**(2002). *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Dale, Erling L. & Wærness, Jarl I.** (2003). *Differensiering og tilpasning*. Oslo: Cappelen.
- Dalen, Monica** (1994). *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, Olga (red.)**(2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Flem, Annlaug** (2001) *Den inkluderende skole – fra ideologi til praksis*. Skriftserien Klasseromsforskning. Nr.8. Tapir Akademisk forlag.
- Fullan, Michael** (2003). *Change Forces with a vengeance*. London: Routledge Falmer.
- Gjessing, H. J., Nygaard, H. D., Solheim, R. og Aasved, H.** (1982). *Bergensprosjektet, rapport III. Lærevansker som samspillsproblem*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grøgaard, Jens B.** (2002). Integreerte eller segregerte undervisningsoppleg i videregående opplæring: Hvilke gir best resultater. *Tidsskrift for ungdomsforskning* nr. 2.

- Grøgaard, Jens, Hatlevik, Ida & Markussen, Eifred** (2004). *Eleven i fokus?* En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak. NIFU-Rapport 9.
- Gunzberg, Herbert & Gunzberg, Anna** (1973). *Physical Environment: The application of an operational Philosophy to Planning*. London: Baillière Tindall.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul** (oversatt 1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Gyldendal.
- Hansen, Ole Petter**. *Skolevurdering i Oppland og Otta videregående skole*. I Haug & Monsen (red.) (2002). *Skolebasert vurdering*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hargreaves, Andy** (1996). *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Haug, Peder** (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen*. Oslo: Abstrakt forlag
- Haug, Peder & Monsen, Lars** (red.) (2002). *Skolebasert vurdering*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, Peder** (2003). Regimer i forskning om spesialundervisning i Norge. *Specialpædagogisk forskning i Norden. Temanummer*. Forlaget skolepsykologi.
- Hundeide, Karsten** (2003). *Barns livsverden. Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Håstein, Hallvard & Werner, Sissel** (2003). *Men de er jo så forskjellige*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Juul, Jesper & Jensen, Helle** (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet – pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kvale, Steinar** (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvalsund, R. m.fl** (1998) *I lærande fellesskap*. Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda.
- Kvalsund, R., Deichmann, T. & Aamodt P. O.** (1999). Inkludering - eller ekskludering. *Videregående opplæring. Forskning fra den nasjonale evalueringa av Reform -94*. Tano
- Kyrkje, utdannings- og forskningsdepartementet**. *Stortingsmelding nr. 32 (1998-99)*. *Videregående opplæring*.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne** (1991), dansk utgave ved Bjørn Nake (2003). *Situert Læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.
- Leawitt, Harold J.** (1965). Applied Organizational Change in Industry: Structural, Technological and Humanistic Approaches. I March James G. (1965). *Handbook of organizations*. Chicago: Rand McNally & company.
- Lillejord, Sølvi** (2000). *Handlingsrasjonalitet og spesialundervisning - en analyse av aktørperspektiver*. Avhandling fremlagt for dr.philos.-graden ved det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen.

- March James G.** (1965). *Handbook of organizations*. Chicago: Rand McNally & company.
- Mollenhauer, Klaus** (1996). *Glemte sammenhenger. Om kultur og oppdragelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Markussen, E., Brandt, S. & Hatlevik, J. K. R.** (2003). *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging*. NIFU, rapport 5/2003.
- Myklebust, Jon Olav** (2000). *Særvilkår og kompetanse*. Notat 4/2000. Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda.
- Myklebust, Jon Olav** (2000b). *Særvilkår i vidaregåande. Når foreldra har ordet*. Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda.
- Myklebust, Jon Olav** (2004a). *From School to Adult Life*. Research Report No.55. Høgskulen i Volda.
- Myklebust, Jon Olav & Kvalsund, Rune** (2000). *Særvilkårselevar med fysiske funksjonsvanskar – opplæringsvilkår under Reform 94*. Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda.
- Nes, Kari & Strømstad, Margit** (2002). I Haug & Monsen, Lars (red.). *Skoleutvikling og inkludering*. I *Skolebasert vurdering*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Nordahl, Thomas** (2002). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, Terje** (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Roald, Knut** (2000). *Ungdomsskular som lærande organisasjonar*. HSF: Rapport nr.6/2000
- Rognhaug, Berit** (red.) (1999). *Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid i lys av utdanningspolitiske retningslinjer*. Et paraplyprosjekt 1995-1997. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Skidmore, David** (2004). *Inclusion: The dynamic of school development*. Open University Press.
- Skogen, Kjell & Holmberg, Jorun Buli** (2002). *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrtic, T. M.** (1995). *Special Education and Student Disability as Organizational Pathologies: Toward a Metatheory of School Organization and Change*. *Disability & Democracy*. New York. Teachers College Press.
- Stangvik, Gunnar** (1998). *Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid*. Alta: HiFm forskning, rapport 10
- Stangvik, Gunnar** (2002). *Exploring the Quality of Special Education. Final Report*. Report No.6. Alta: Høgskolen i Finnmark.
- Søder, Mårten** (1999). *Specialpedagogisk forskning mellan det kliniska och det kontextuella*. Rapport 8/99. Bodø: Nordlandsforskning.
- Sørbo, Jan Inge**. *Hans Skjervheim og pedagogikkens tredje*. I Theien, Harald & Vaage, Sveinung (2004). *Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Sørli, M. A.** (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Praxis forlag.
- Tangen, Reidun** (1998). *Skolelivskvalitet på særvilkår*. Elever og foreldre i møte med den videregående skole. Avhandling til dr.philos.-graden. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Tangen, Reidun** (2001). Skolelivskvalitet og elevkår – elevers egne erfaringer i møtet med videregående skole. I Befring & Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen.
- Thagaard, Tove** (2002). *Systematikk og innlevelse*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Theien, Harald & Vaage, Sveinung** (2004). *Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thomas, Gary & Loxley, Andrew** (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Open University Press. Buckingham. Philadelphia.
- Tiller, Per Olav** (2000). *Studier i barndom*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Unesco** (1995). Twenty-eight session. *Item 5.13*. Paris (<http://www.unesco.org/>).
- Utdannings- og forskningsdepartementet** (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*.
- Utdannings- og forskningsdepartementet** (2004). Utdrag fra St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Aas, Ragnhild Sundsvold** (2003). *Vi lærte mye, men eg syntes det var kjedelig å gå ut og inn. 8 elever med særskilte opplæringsbehov forteller fra sin skolehverdag*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk. NTNU og Høgskulen i Volda.

OVERSIKT OVER TABELLAR M.M.:

Tabell 1:	Samanfating av elev-informasjon	s.44
Tabell 2:	Basisgruppemøte i elevperspektiv	s.56
Tabell 3:	Basisgruppemøte i lærarperspektiv	s.59
NTRM Design: <i>Renningen og veven.</i> (http://ntrm.no/gallery/album)		

OVERSIKT OVER VEDLEGG:

A	Prosjekt gruppeorganisering. Bakgrunn, prosess m.m.	s.7
B	Oversikt over område-inndeling vidaregåande skule	s.7
C	Lederutviklingsprogrammet, mal for refleksjonsnotat	s.8
D	"Eleven i sentrum"	s.8
E	Modellprosjektet, dei mest sentrale tiltaka	s.8
F	Pedagogisk plattform	s.21
G	Intervjuguide, elev-informantar	s.22
H	Intervjuguide, lærar-informant	s.22
I	Informasjonsskriv til føresette og elev	s.24
J	Samtykkeerklæring frå føresette	s.24
K	Informasjonsskriv til lærar-informant	s.24
L	Samtykkeerklæring frå lærar-informant	s.24
M	Kvittering frå Personvernombudet	s.28
N	Forventa resultat	s.50
O	Organisasjonskart, basisgrupper	s.53
P	Hugseliste, kontaktlærar	s.53
Q	Basisgruppe, sentrale oppgåver	s.54
R	Referat frå basisgruppemøte, mal	s.55
S	Spørjeskjema om basisgrupper	s.57
T	Læringsarena etter læringsstil	s.58
U	Individuell studieplan, mal	s.60
V	Skulen sin visjon	s.70

BAKGRUNN FOR GRUPPEORGANISERING

Diverse prosjekt:

- Delkompetanseprosjektet
- Differensieringsprosjektet
- Gruppeorganiserings-prosjektet
- Modell –prosjektet

PROSSESSEN FRAM TIL I DAG:

- Endring i organisasjonsstrukturen
- Omlegging til "team"
- Arbeid med "Visjon og plattform"
- Oppretting av prosjektgruppe
- Kursing av personale
- "Kursing" av elever
- Info til foreldre.

VIKTIG I ENDRINGSPROSSESSANE:

- Informasjon
- Tydeleg leiing (vedtekne saker vert prioriterte / oppfølging av tidlegare vedtak)
- Deltaking av alle som jobbar i organisasjonen
- Felles fokus: Visjon og plattform
- Oppmuntring – motivering på alle nivå.
- Støtte kvarandre på det vi faktisk **kan**.
- Leite fram "ubrukte talent".
- Finne medspelarar.

VIDAREGÅANDE SKULE

350 ELEVAR

4 område:

Helse/ sosialfag - Hotell og næringsmiddelfag

Mekaniske fag - Tekniske byggfag

Formgjevingsfag - Almenne fag

Maritime fag - elektrofag

Geir Halland
PLU, NTNU

Lederopplæring for skoleledere i Møre- og Romsdal

1. Refleksjonsnotat

I forbindelse med lederutviklingsprogrammet skal ledergruppa på den enkelte skole skrive et refleksjonsnotat foran hver samling. Hensikten er to-delt. For det første skal arbeidet med å utarbeide refleksjonsnotatet bidra til å fokusere på bestemte utfordringer i hverdagen og skape en felles forståelse i ledergruppa. Dernest vil disse refleksjonsnotatene fungere som mappebidrag i forhold til de som ønsker å ta eksamen i modul 1) Ledelse av skoler i utvikling og modul 2) Ledelse av pedagogisk og fagdidaktisk arbeid i masterprogrammet i skoleledelse ved NTNU. Dere vil få grundigere orientering om disse modulene på første samling i Geiranger.

Refleksjonsnotat skal kobles til skolens arbeid med prosjekt Gruppeorganisering. Jeg er kjent med at skolene står på ulike stadier i arbeidet med å realisere dette prosjektet, men en skriver med utgangspunkt i eget ståsted. Det overordnede perspektivet skal hele tiden være **analyse av utfordringer for ledelse**. I dette første notatet skal dere ta utgangspunkt i målsettinger og styringsdokument for dette prosjektet. Aktuelle tema som det kan være aktuelt å reflektere over er:

- Skolens forutsetninger for å realisere prosjektet
- Behov for kompetanseutvikling, erfarings- og aksjonslæring
- Lederutfordringer knyttet til
 - Informasjon og motivasjon
 - Planlegging
 - Organisering og tilrettelegging
 - Veiledning og støtte
 - Evaluerings av måloppnåelse
- Drøfting av erfaringer så langt med vekt på suksess og utfordringer

Refleksjonsnotatet forventes å ligge innenfor 5 -10 sider med skriftstørrelse 12 og linjeavstand 1,5. Eventuelle lokale notater, planer o.l som er utarbeidet og som det henvises til, legges ved som vedlegg.

Frist for innlevering av dette notatet er 1.oktober, og dere vil få tilbakemelding fra meg før samlingen i Geiranger. Kommunikasjonen skal foregå via fylkets nye elektroniske plattform, men det er litt uklart enda hvordan den skal administreres i dette prosjektet. Det må også opprettes egne rom der dere blir lagt inn. Dere vil derfor få melding senere om detaljene i forbindelse med dette.

Lykke til med arbeidet.

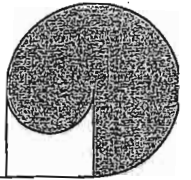
D.

ELEVENI

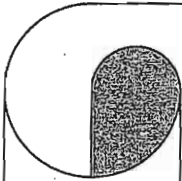


SENTIRUM

7. INNSATSOMRÅDE /DEI MEST SENTRALE TILTAKA



- **Ta i bruk ISP (individuell studieplan) for alle levar**
- **Tilpassa vekeplanar for alle elevar**
- **Reduksjonsplanar**
- **Alle elevane lagar sin arbeidsplan**
- **Fleksibel bruk av spesialundervisning**
- **Fleksibel bruk av assistentar**
- **Stor variasjon i arbeidsmåtar, ulike læringsarena**
- **Basebygg i området til skulen med høve til ulike kombinasjonar av tilpassa opplæring.**



PEDAGOGISK PLATTFORM

- ♦ Ved vidaregåande skule skal elevmedverknad stå sentralt i planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringa.
- ♦ Den enkelte elev skal få opplæring tilpassa sine føresetnader, læringsstil og interesseområde.
- ♦ Individuelle studieplanar skal vere eit satsingsområde, og ansvar for eiga læring eit mål.
- ♦ Vi vil utvikle vidare samarbeidet med lokalt næringsliv, og nytte ressursane i nærmiljøet som ein del av opplæringa.
- ♦ Ungdomsbedrift bør vere eit tilbød til alle elevar.
- ♦ Lærarane bør i stor grad vere tilgjengelege for elevane.
- ♦ Temaundervisning, tverrfagleg arbeid og problembasert læring skal stå sentralt.
- ♦ Vi vil utvikle internasjonalt samarbeid.
- ♦ Vidaregåande skule vil etablere ei IKT-plattform som tek vare på og utviklar IKT-infrastruktur og IKT-pedagogikk.
- ♦ Vidaregåande skule skal vere ein god arbeidsplass for elevar og tilsette.

G.

Intervjuguide elev Elev Dato:

1. Kva er kjekt på vidaregåande skule?
2. Kva er mest forskjellig frå ungdomsskulen?
3. Kva betydning har det for deg å vere i lag med andre elevar når du skal lære ting?
4. Kva er viktig for at du skal trivast på skulen?
5. Kva må du gjere for å få venner på skulen?
6. Kva synes du er vanskeleg på skulen, i dei ulike faga?
7. Korleis får du hjelp til det som er vanskeleg?
8. Kva er viktig for deg når du skal lære noko nytt?
9. Korleis får du tak i læraren når du treng hjelp utanom timane?
10. Kor lenge sidan er det du fekk skryt på skulen?
11. Kven er det som skryt av deg?
12. Kva betydning har det for deg å få skryt?
13. Kva skjer på basisgruppemøta?
14. Korleis får du hjelp i basisgruppa?
15. Kva betyr mest for deg på skulen?
16. Korleis har du opplevd å vere med på dette intervjuet?

Intervjuguide lærar

Alt som kjem fram i intervjuet, vil bli anonymisert i den vidare informasjonsbearbeidinga og i masteroppgåva.

Lærar nr.

Særvilkårselev

Eg har valt å nytte *særvilkårselev* som nemning i staden for *særskiltelev*, grunngjeve i følgjande sitat frå forskningsmiljøet knytt til Høgskulen i Volda/ Møreforskning:
"Det er ikkje uvanleg å støyte på nemninga "særskiltelevar" om dei elevane som får særskilt tilrettelagde opplæringsvilkår. Dette er uheldig språkbruk fordi det lett overfokuserer at elevane er er meir spesielle enn andre, har avvikande eigenskapar, og underkommuniserer at det som gjer at elevane ikkje lukkast i opplæringa, like gjerne er opplæringsvilkåra. For å bryte denne tendensen til individ- og eigenskapsfokuserande tenking og praksis, har vi valt å bruke nemninga særvilkårselevar. På den måten blir både elevføresetnader, elevens rett til medverknad i utforminga av tiltak og opplæringsvilkår fokuserte (Myklebust & Kvalsund 2000).

Aktuelle spørsmål til læraren/informanten:

- A1 Kor lenge har du arbeidd i vidaregåande skule?
 A2 Korleis er det å jobbe med særvilkårselevar?
 A3 Kva opplever du som særlege utfordringar i det daglege møte med desse elevane?
 a) fagleg
 b) sosialt
 A4 Kva ser du hos elevane som teikn på trivsel?
 A5 Kva er viktig å fokusere på i møte med særvilkårseleven?
 a) ditt første møte med eleven
 b) gjennom den daglege kontakten
 A6 Kva opplever du som viktig i høve til å legge til rette for særvilkårseleven?

 B7 Kva er basisgruppe?
 B8 Kor ofte synes du at de bør ha basisgruppemøte?
 B9 Kva fordelar ser du ved å organisere elevane i basisgrupper?
 B10 Kva rolle har særvilkårselevane på basisgruppemøta?

 C11 Kva er ungdomsbedrift?
 C12 Kva lærer elevane gjennom ungdomsbedrifta?
 C13 Kva rolle kan særvilkårseleven ha i ungdomsbedrifta?

 D14 Korleis er lærarane tilgjengeleg for elevane?
 D15 Korleis gir du særvilkårseleven respons på elevarbeid?

 E16 Kan du gi døme på elev-medverknad?
 E17 Korleis tek du omsyn til eleven sin læringsstil i planlegging av arbeidet?
 E18 Kva oppnår ein ved å ha individuelle studieplanar?

E19 Kva innverknad har eleven på studieplanen?

F20 Kva er kontaktlæraren sine viktigaste oppgåver?

F21 Kva skilnader er det mellom kontaktlærarrolla og ei tradisjonall lærarrolle?

G22 Kva synest du at du har lukkast med i høve til særvilkårselevar?

G23 Kvifor har du lukkast?

G24 Er det andre forhold vedrørande tilrettelegging for særvilkårseleven som du vil nemne?

H25 Korleis har du opplevd å vere med på dette intervjuet?

J.

Informasjonsskriv til føresette og elev:

.....

Eg som har fått lov til å sende med heim dette brevet, studerer spesialpedagogikk ved Høgskulen i Volda, og held no på med den avsluttande masteroppgåva. Temaet for oppgåva er "Tilrettelegging av læring for elevar med særskilte behov i vidaregåande opplæring".

For å få vite meir om kva elevane sjølve opplever på skulen, håper eg å få nokre av elevane i tale. Eg trur at spørsmåla eg stiller vil vere greie å svare på, og dei vil i stor grad vere knytta til det konkrete eleven opplever på skulen.

Etter å ha snakka med den pedagogiske rettleiaren ved skulen, har vi funne at det kan vere aktuelt å vende oss til dykkar barn med nokre slike spørsmål.

Frå midten av januar og ein månads tid, vil eg vere tilstades på skulen einskilde dagar. Då vil eg bruke mykje tid til å observere det som går føre seg ved skulen, og inn i mellom intervjuje einskilde elevar.

For å få intervjuje elevane, må eg ha samtykke frå heimane, og eg ber no om å få dette.

I intervjusituasjonen vil eg bruke bandopptakar og ta notat når vi snakkar saman. Intervjuet vil kunne vare frå 10 til 30 minutt, alt etter kor mykje vi finn det aktuelt å snakke om.

Det er frivillig å vere med, og eleven har mulighet til å trekke seg, utan å måtte grunngi dette nærare. Dersom ein trekkjer seg frå prosjektet, vil alle svar frå denne eleven verte sletta.

Eg vil understreke at eg er pålagd taushetsplikt om alt som kjem fram i intervjuet. Opplysningane vil bli behandla konfidensielt, og svara vert dessutan anonymiserte.

Opptaka frå intervjuja vert sletta når oppgåva er ferdig, innan utgangen av 2005.

Dersom barnet ditt kan vere med på intervjuet, er det fint om du/de skriv under på den vedlagde samtykke-erklæringa, og returnerer den til skulen seinast fredag 17.12.04.

Dersom det er noko du lurer på, kan du ta kontakt med pedagogisk leiar , som er min kontaktperson ved skulen. Det er også med hennar hjelp eg får sendt ut dette brevet.

Du kan også kontakte meg på tlf. 70013707 - 93412337, eller sende meg ein e-post: oksavo@student.hivolda.no

Rettleiaren min ved Høgskulen i Volda, kan treffast på telefon

Dette prosjektet vert elles meldt til Personvernombodet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S, for førehandsgodkjenning. I slikt arbeid er dette eit krav for å sikre personvernet.

Med venleg helsing

Øyvind Oksavik (sign.)

J.

Samtykkeerklæring.

Før føresette:

Eg/vi har motteke informasjon om "Tilrettelegging av læring for elever med særskilte behov i vidaregåande opplæring", og samtykker i at

..... kan verte intervjuet.

(namn på elev)

Dato:.....

Underskrift:.....

Før elev:

(når eleven er over 18 år)

Eg har motteke informasjon om "Tilrettelegging av læring for elever med særskilte behov i vidaregåande opplæring", og vil verte intervjuet.

Dato:.....

Underskrift:.....

K.

Informasjonsskriv til informant.

Eg som skriv dette brevet, studerer spesialpedagogikk ved Høgskulen i Volda, og held no på med den avsluttande masteroppgåva. Temaet for oppgåva er "Tilrettelegging av læring for elevar med særskilte behov i vidaregåande skule".

For å få vite meir om korleis opplæringa foregår ved skulen, er eg takksam for at du vil vere med på eit intervju. Eg trur at spørsmåla eg stiller vil vere greie å svare på, og det vedlagde utkastet til intervjuguide syner aktuelle spørsmål som eg vil kome inn på.

Frå midten av januar og ein månads tid, vil eg vere tilstades på skulen einskilde dagar. Då vil eg bruke mykje tid til å observere noko av det som går føre seg ved skulen, og inn i mellom intervjuje einskilde elevar og lærarar..

I intervjusituasjonen vil eg bruke bandopptakar når vi snakkar saman. Intervjuet vil kunne vare om lag ein halv time, alt etter kor mykje vi finn det aktuelt å snakke om.

Som informant i prosjektet har du muligheit til å trekke deg, utan å måtte grunngi dette nærare. Dersom du trekkjer deg frå prosjektet vil alle svar frå deg verte sletta.

Eg vil understreke at eg er pålagd taushetsplikt om alt som kjem fram i intervjuet. Opplysningane vil bli behandla konfidensielt, og svara vert dessutan anonymiserte.

Opptaka frå intervjuja vert sletta når oppgåva er ferdig, innan utgangen av 2005.

For å ha det formelle i orden, er det fint om du skriv under på den vedlagde samtykkeerklæringa, og tek den med når vi skal ha intervjuet.

Dersom det er noko du lurer på, kan du kontakte meg på tlf. 70013707 - 93412337, eller sende meg ein e-post: oksavo@student.hivolda.no

Rettleiaren min ved Høgskulen i Volda, kan treffast på telefon ..

Dette prosjektet vert elles meldt til Personvernombodet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S for førehandsgodkjenning. I slikt arbeid er dette eit krav for å sikre personvernet.

Flø 12.01.05

Med venleg helsing

Øyvind Oksavik (sign.)

L.

Samtykkeerklæring.

Eg har motteke informasjon om mastergrads-prosjektet "Tilrettelegging av læring for elevar med særskilte behov i vidaregåande skule", og vil vere med på intervju.

Dato:.....

Underskrift:.....

Lidveig Bøe
Høgskolen i Volda
Postboks 500
6101 VOLDA

Vår dato: 05.01.2005

Vår ref: 200401667 PB /RH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING FRA PERSONVERNOMBUDET

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.12.2004. Meldingen gjelder prosjektet:

11940 *Kva legg ein vekt på i tilrettelegging av læring for elevar med særskilte behov i vidaregåande opplæring*

Behandlingsansvarlig Høgskolen i Volda, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Lidveig Bøe

Student Øyvind Oksavik

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS er utpekt som personvernombud av Høgskolen i Volda, jf. personopplysningsforskriften § 7-12. Ordningen innebærer at meldeplikten til Datatilsynet er erstattet av meldeplikt til personvernombudet.

Personvernombudets vurdering

Etter gjennomgang av meldeskjema og dokumentasjon finner personvernombudet at behandlingen av personopplysningene vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Dette betyr at behandlingen av personopplysningene vil være unntatt fra konsesjonsplikt etter personopplysningsloven § 33 første ledd, men underlagt meldeplikt etter personopplysningsloven § 31 første ledd, jf. personopplysningsforskriften § 7-20.

Unntak fra konsesjonsplikten etter § 7-27 gjelder bare dersom vilkårene i punktene a) – e) alle er oppfylt:

- førstegangskontakt opprettes på grunnlag av offentlig tilgjengelige registre eller gjennom en faglig ansvarlig person ved virksomheten der respondenten er registrert,
- respondenten, eller dennes verge dersom vedkommende er umyndig, har samtykket i alle deler av undersøkelsen,
- prosjektet skal avsluttes på et tidspunkt som er fastsatt før prosjektet settes i gang,
- det innsamlede materialet anonymiseres eller slettes ved prosjektavslutning,
- prosjektet ikke gjør bruk av elektronisk sammenstilling av personregistre.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres slik det er beskrevet i vedlegget.

Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Ny melding

Det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de punktene som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Selv om det ikke skjer endringer i behandlingsopplegget, skal det gis ny melding tre år etter at forrige melding ble gitt dersom prosjektet fortsatt pågår.

Ny melding skal skje skriftlig til personvernombudet.

Offentlig register

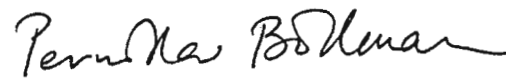
Personvernombudet har lagt ut meldingen i et offentlig register, www.nsd.uib.no/personvern/register/

Ny kontakt

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2005, rette en henvendelse angående status for prosjektet.

Vennlig hilsen


Vigdis Kvalheim


Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55583348

Vedlegg: Personvernombudets vurdering

✓ Kopi: Øyvind Oksavik
Ytre Flø
6065 Ulsteinvik

Prosjektbeskrivelse

Daglig ansvarlig/veileder

Lidveig Bøe
Høgskolen i Volda
Postboks 500
6101 VOLDA

Student

Øyvind Oksavik
Ytre Flø
6065 Ulsteinvik

11940 Kva legg ein vekt på i tilrettelegging av læring for elevar med særskilte behov i vidaregåande opplæring

FORMÅL

Formålet med prosjektet er å få kunnskap om faktorer som påvirker læringsutbyttet for elever i vidaregåande skole med særskilte behov.

UTVALG

Utvalget består av to grupper:

- 6-8 elever som får særskilt tilrettelagt opplæring av forskjellige grunner
- 5-6 lærere som underviser/møter disse elevene i det daglige

Elevutvalget vil bli trukket av prosjektleder i samarbeid med pedagogisk leder ved skolen, ut fra de forskjellige problemer som hver elev har. Prosjektleder vil kun ha tilgang til anonyme opplysninger helt til den enkelte elev/foresatte har samtykket til deltagelse. Førstegangskontakt opprettes av pedagogisk leder som kjenner de aktuelle elevene (jf. pkt. a).

Lærerne trekkes ut på grunnlag av sin tilknytning til de elever som ønsker å delta.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Elevene mottar muntlig og skriftlig informasjon og foresatte og lærere mottar skriftlig informasjon om alle sider ved prosjektet. Det innhentes skriftlig samtykke til deltagelse fra elever og/eller foresatte og fra lærerne (jf. pkt. b).

Personvernombudet finner informasjonsskrivene tilfredsstillende.

DATAINNSAMLING

Datainnsamlingen vil foregå ved hjelp av intervjuer med elever og lærere. Det er utarbeidet intervjuguiden.

Elevene vil bli spurt om for eksempel hva de liker ved skolen, hvordan vidaregående skiller seg fra ungdomsskolen, hva som er viktig på skolen, hva som er vanskelig, hva slags hjelp eleven får, holdning til læring. Lærerne blir spurt om blant annet hvor lenge han/hun har jobbet i vidaregåande, særlige utfordringer i den aktuelle elevgruppen, organisering av basisgrupper, ungdomsbedrift, individuell studieplan, kontaktlærers viktigste oppgaver mv.

I prosjektet vil det kunne bli registrert sensitive personopplysninger om elevene vedrørende helseforhold og/eller etnisk bakgrunn (jf. POL § 2 pkt. 8 c, 8 a).

REGISTRERING OG OPPBEVARING

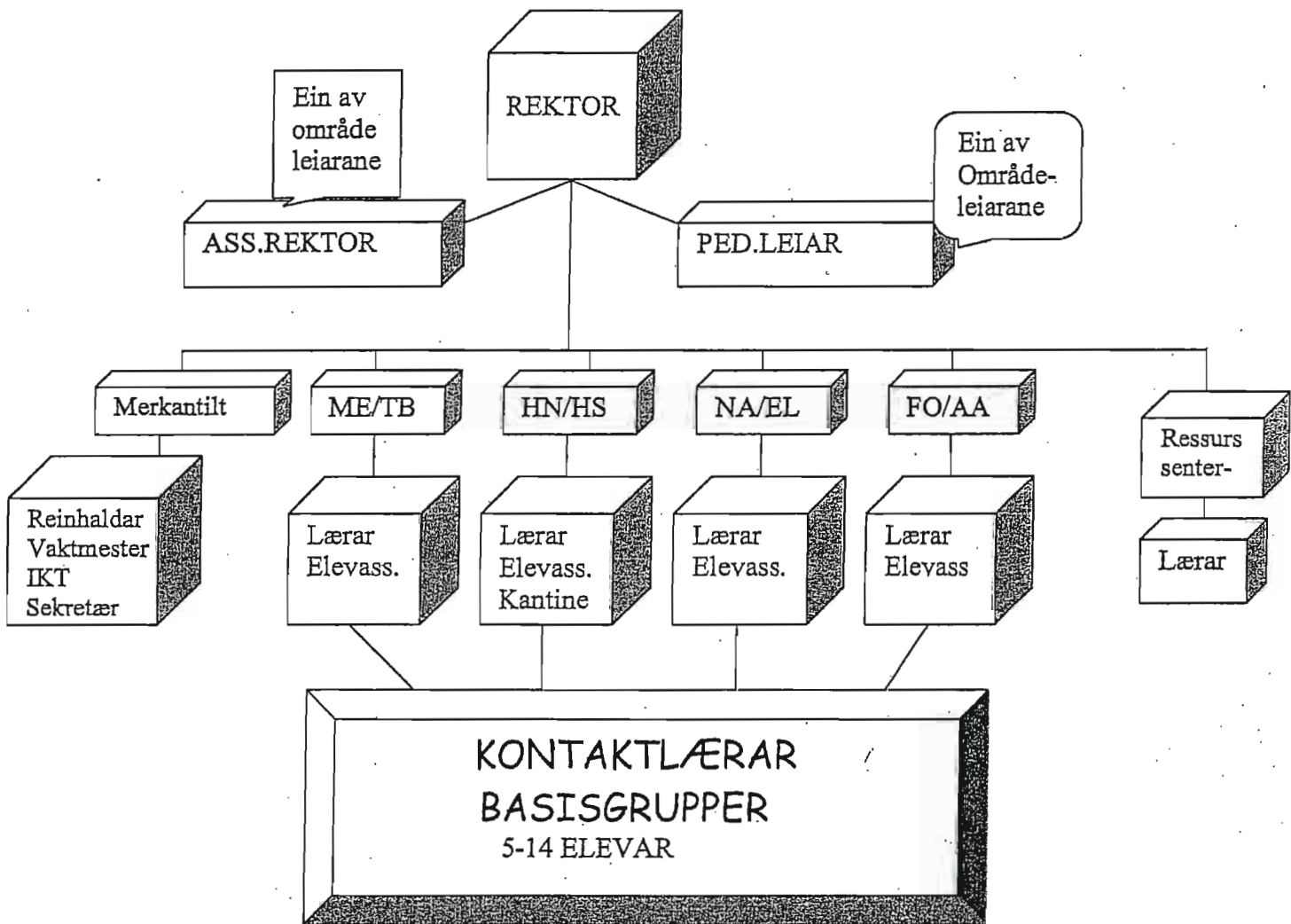
Datamaterialet vil bli oppbevart og behandlet på analogt lydopptak og på pc i nettverkssystem tilknyttet Internett. Direkte personidentifiserbare opplysninger vil bli erstattet med et referansenummer som viser til en navneliste som oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet. Senest ved prosjektslutt vil navneliste, samtykkeerklæringer og lydopptak bli makulert og eventuelle indirekte personidentifiserbare opplysninger i datamaterialet vil være anonymisert (jf. pkt. d). Prosjektslutt dato er angitt til 31.12.2005 (jf. pkt. c).

Elektronisk sammenstilling av personregistre vil ikke forekomme i prosjektet (jf. pkt. e).

8. FORVENTA RESULTAT

- Ein skule utan "særskiltelevar", Der alle elevar er like "særskilte".
- Spesialundervisning blir begrensa til elevar med IOP og individuell plan.

ORGANISASJONSKART



HUSKELISTE FOR KONTAKTLÆRAREN

KONTAKTLÆRAREN ER ELEVEN SIN NÆRASTE PÅ SKULEN

Oppgåver:

- Leie basisgruppemøta, sørger for at det blir skreve referat frå møta (elevane skriv på omgang), og at referatet kjem inn i ein perm som er tilgjengeleg for områdeleiar.
- Følgje opp vedtaka i basisgruppemøta
- Ha god kontakt med den enkelte i basisgruppa; gjere avtalar om samtalar enkeltvis om nødvendig og ønskeleg.
- Ha kontakt med heimen. Avtale eit fast tidspunkt og oppgi eit telefonnr. der du kan treffast.
- Godkjenne arbeidsplanen kvar veke. Vere med på å lage den for elevar Som treng hjelp til det.
- Ha ansvar for at fagleg respons blir gitt (respons skjema)
- Ha ansvaret for at den enkelte elev i basisgruppa får den tilpassa opplæringa han / ho har behov for.
- Ta imot og samle eigenmeldingar. Samordne desse med protokollen.
- Samtale med elevane om
 - Studieteknikk
 - Læringsstrategiar
 - Andre læringsarenaer
- Samarbeide med områdeleiar om praksisplass for elevar som skal ha slike kombinasjonar
- Ha ansvar for at elevane får informasjon om rett studieval (Samarbeide med områdeleiar om dette)
- Sørge for at ISP blir skreven og evaluert (Samarbeid med områdeleiar)
- Delta i arbeidet med IOP saman med ped.leiar.

✓ Q

BASISGRUPPER – SENTRALE OPPGÅVER:

GI FAGLEG STØTTE

Kontaktlærer kan (både generelt i gruppa og individuelt)

- Godkjenne arbeidsplanen og sjekke kva slags oppgåver kvar enkelt strevar med.
- Sjekke kva slags hjelp som er nødvendig for å fullføre oppgåvene.
- Samtale
- Diskutere studieteknikk / læringsarena / læringsstrategiar.
- "Reklamere" for kurs / forelesningar
- Hjelp eleven mot eit rett og realistisk studie- og yrkesval.

Elevane kan:

- Gi kvarandre gode råd før ei prøve / tentamen.
- Dele gode erfaringar
- Oppdatere kvarandre ved fråver.
- Hjelp kvarandre til å "overleve i skulen".

Alle lærarane har fått skolering i å vere kontaktlærer, og ein del av elevane har fått "kurs" i korleis dei kan nytte seg av tilbodet med basisgruppa og kontaktlæraren i skulekvardagen.

De har no fått ein del erfaring med systemet, og vi vil difor gjerne vite kva de meiner, for å kunne gjere ordninga god for alle.

BASISGRUPPER

Dette skuleåret valde vi å vente i ca. 2 veker før vi delte elevane inn i basisgrupper. Det var områdeleiarane i samarbeid med kontaktlærarane som delte inn gruppene, og det var ikkje høve til å bytte grupper.

1a) Kva meiner du om skulen sin måte å dele inn i basisgrupper?

Einig <-----> Ueinig

Dersom du er uenig, har du idear til andre måtar å dele inn gruppene på?

1b) Kva meiner du om størrelsen, tal på elevar i di gruppe?

For stor gruppe Passande stor gruppe For lita gruppe

1c) Når har di basisgruppe møte? _____

Er du nøgd med desse tidspunkta? Ja Nei

Forslag til endring _____

1d) Kva syns du om å ha basisgruppemøte om morgonen, kombinert med tilbud om enkel frokost frå kantina? God ide Dårlig ide

Eigen kommentar _____

1e) Fekk du nok informasjon om ordninga med basisgrupper i starten? Ja Nei
Burde det vere meir info/ opplæring? Ja Nei

- Studieteknikk <----->
- For mykje / for lite arbeid på planen <----->
- Om å ta vare på kvarandre <----->
- Mobbing <----->
- Rusproblematikk <----->
- Fråvær <----->
- Rett yrkesval <----->

Anna _____

- 1g) Blir det skreive referat frå basisgruppemøte? Ja Nei
- 1h) Kven skriv referat? Ein elev Kontaktlærer
- 1i) Blir vedtaka i basisgruppa fulgt opp? Ja Nei
- 1j) Har områdeleiar vore med på basisgruppemøte? Ja Nei

Eigen kommentar om basisgruppe-ordninga

KONTAKTLÆRAREN

Kven er din kontaktlærer? _____

- 2a) Oppfattar du kontaktlæraren din som din næraste på skulen? Ja Nei

Enig

Uenig

- 2b) Eg har god kontakt med din kontaktlærer? <----->
- 2c) Eg har medbestemmelse gjennom arbeidet i basisgruppa? <----->

Eigen kommentar _____

LÆRINGSMILJØET

3a) Får du hjelp av kontaktlæraren til å levere oppgaver til rett tid dersom du treng det?

Ja Nei Treng ikkje hjelp

3b) Kven hjelper deg dersom du treng tilrettelegging av skularbeidet?

Kontaktlærer

Faglærarar

Områdeleiar

Eigen kommentar _____

3c) Veit du nok om den måten du lærer best på? Ja Nei Veit ikkje

3d) Kven hjelper deg å velge "rett veg" vidare

Kontaktlærer

Faglærarar

Områdeleiar

Rådgivar

Foreldre

Andre

Enig

Uenig

3e) Basisgruppeordninga verkar inn på læringsmiljøet

<----->

3f) Eg får respons (tilbakemelding) på arbeidet mitt?

<----->

3g) Kven gir deg respons (kan kryssast i fleire)

Faglærer

Kontaktlærer

Andre

Eigen kommentar _____

4 På _____ skal områdeleiar vere synleg blant elevar og lærarar.

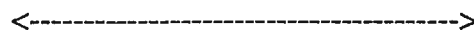
a) Kven er din områdeleiar? _____

b) Er din områdeleiar synleg mellom elevane aldri av og til ofte

Enig

Uenig

c) Eg nyttar meg av kontakt med min områdeleiar



Eigen kommentar _____

Ros / ris eller idear når det gjeld skulemiljøet generelt _____

Læringsarena etter læringsstil

KURS

AV / DATA

VERKSTAD
KJØKKEN

□ FORELESNING

□ FOREDRA

□ VEKEPLAN -
ARBEID

REPETISJON
M/LÆRAR

MUNNLEG/
SAMARBEIDS
LÆRING

SAMTALE
TANKEKART

PRAKTISK
ARBEID

LESING
SØKING

u.

INDIVIDUELL STUDIEPLAN

Elevens namn:	Basisgruppe:	År: 2004-2005	Kontaktlærer:	Sist endra:
---------------	--------------	------------------	---------------	-------------

Utgangspunktet for ISP er at den enkelte elev skal arbeide mot og med alle mål og hovudmoment i dei fagspesifikke læreplanane og generell læreplan. Læreplanane skal vere tilgjengelege for alle elevane.

FAG/ MODULAR	LÆREPLANEN			FAGANSVARLEG
	HEILE	REDUKSJON	IOP.	
Norsk				
Engelsk				
Matematikk				
Naturfag				
Kroppsøving				
Modul 1: Humanbiologi				
Helsefag:				
Modul 2: Forebyggande helsearbeid				
Modul 3: Kosthold og ernæring				
Modul 4: Hygiene				
Modul 5: Førstehjelp				
Sosialfag:				
Modul 6: Sosialfag				
Modul 7: Psykologi				
Valfag				

FERDIG MED FAG/ MODULAR:

FAG	DATO/ÅR

REDUKSJON I HOVUDMOMENT:

FAG	REDUKSJON	DELTEKE	FRITAK KARAKTER

FRAMDRIFT / PROGRESJON:

Opplæringa er normalt lagt ut over eit skule år. Dersom eleven i eit eller fleire fag ønskjer å redusere tida, slik at eksamen kan avviklast etter første halvår, eller om eleven ønskjer å ta fag frå andre nivå eller retningar, må eleven og elevens føresette skrive under på at eksamenstidspunkt blir endra.

EKSAMENSTIDSPUNKT:

FAG	TIDSPUNKT	UNDERSKRIFT

IOP:

FAG	REDUKSJON	FERDIG 1.ÅR	FERDIG 2.ÅR

EVALUERING AV ISP.

ISP må evaluerast ein gong kvar 3. månad.

Dersom eleven, elevens føresette eller den enkelte faglærer ønskjer det kan ISP evaluerast månadsvis.

Stad/Dato:

Elev:

Kontaktlærer:

Føresette:

vidaregåande skule sin visjon

Utvikling i fellesskap

Vi tek alle ansvar for skulen vår, miljøet, kvarandre og oss sjølve ved å legge vekt på:

