



Arbeidsrapport nr. 205

Randi Bergem og Siv Måseidvåg Gamlem

Kartlegging av grunnskuleopplæringa i Flekkefjord kommune

Randi Bergem og Siv Måseidvåg Gamlem

Kartlegging av grunnskuleopplæringa i Flekkefjord kommune

Arbeidsrapport nr. 205

Høgskulen i Volda Møreforskning Volda

2007

Prosjekttittel	Kartlegging av grunnskuleopplæringa i Flekkefjord kommune
Oppdragsgivar	Flekkefjord kommune
Prosjektansvarleg	Møreforsking Volda
Prosjektleiari	Randi Bergem, Møreforsking Volda
Medforfattar	Siv Måseidvåg Gamlem, Høgskulen i Volda
Ansvarleg utgivar	Møreforsking Volda
ISBN	978-82-7692-269-1 (papidokument)
	978-82-7692-270-7 (elektronisk utgåve)
ISSN	0805-6609
Trykk	Egset Trykk AS, 2007
Opplag	150
Distribusjon	http://www.moreforsk.no/volda.htm
	http://www.hivolda.no/fou
	Gnist Møre, P.B. 278, 6101 Volda
	Tlf. 70075385. Faks 70075386
	E-post: sfsbok@hivolda.no

Arbeidsrapportserien er for faglege og vitskaplege arbeid som ikkje fullt ut stettar krava til forskingsrapportar. Det kan vere delrapportar innanfor større prosjekt, eller læremateriell knytt til undervisningsføremål. Arbeidsrapportane skal vere godkjende av anten dekanus, gruppeleiari, prosjektleiari (for IAAI: instituttleiari) eller ein annan fagperson dei har utpeika. Kvalitetssikringa skal utførast av ein annan enn forfattar.

Forord

Denne rapporten presenterer resultatene frå ei kartlegging av grunnskuleopplæringa i Flekkefjord kommune. Kartlegginga er gjennomført av Møreforskning Volda på oppdrag for Flekkefjord kommune. Hovudfokuset har vore på forhold knytte til spesialundervisning og tilpassa opplæring, men andre sider ved grunnskuleopplæringa i Flekkefjord kommune er også belyste i kartlegginga.

Kartlegginga skal vere eit grunnlag for Flekkefjord kommune sitt arbeid med å betre kvaliteten i grunnskuleopplæringa. Vi vonar at kartlegginga er eit nyttig bidrag i den samanhengen.

Finn Ove Båtevik ved Møreforskning Volda har vore delaktig i utforming av det metodiske opplegget og har kommentert utkast til rapport. Susanne Moen Ouff har vore med på å intervjuare foreldre og skrive oppsummering frå dei intervjuane.

Vi takkar foreldre, lærarar, skuleleiarar, representant for skuleeigar og tilsette ved PPT for stor velvilje i ulike fasar av datainnsamlinga.

Takk til Flekkefjord kommune for eit interessant oppdrag, og ei særskild takk til Sara Aamodt og Bengt Aslaksen for godt samarbeid.

Volda, 30. juni 2007
Randi Bergem (prosjektleder)
Siv Måseidvåg Gamlem

Innhald

Forord	1
Innhald	2
Samandrag	5
Grunnskuleopplæringa i Flekkefjord slik skulesida og PPT ser det	5
Foreldreperspektivet.....	7
Elevperspektivet.....	8
1 Innleiing	13
Drøfting av omgrep som er sentrale i kartlegginga.....	14
Tilpassa og differensiert opplæring	14
Differensiering	15
Spesialundervisning.....	16
Arbeid på systemnivå retta mot eleven si opplæring.....	17
Trivsel.....	18
2 Problemstillingar og datagrunnlag	21
Problemstillingar i kartlegginga.....	21
Datagrunnlaget	21
Spørjeskjemaundersøking blant kontaktlærarane	22
Intervju med nøkkelinformantar	22
Intervju med foreldre	23
Elevundersøkinga 2007	23
3 Grunnskuleopplæringa i Flekkefjord – slik skuleleiarar, lærarar, skuleeigar og tilsette ved PPT ser det	25
Kva er kvalitet i opplæringa?	25
Spesialundervisning – spesialpedagogisk tilrettelegging.....	27
Erfaringar med modellen for tildeling av ressursar til spesialundervisning ..	35
Kompetanse og kompetansebehov	42
Samarbeid mellom skulane og PPT	46
Kontaktlærarane vurderer ulike forhold ved eigen skule	49
Samarbeid mellom heim og skule	54
Ressurssenteret for barn og unge i Flekkefjord kommune.....	56
Forholdet mellom skuleeigar og skulane - synspunkt på ny organisering i kommunen	59
Samarbeid i skulesektoren i kommunen	61
Oppsummering - ”Skulen i Flekkefjord treng ein visjon”	62
4 Foreldreperspektivet	65
Prosessen fram til vedtak om tildeling av spesialundervisningsressurs	65
Om utforming og oppfølging av individuell plan (IOP)	66
Synspunkt på det arbeidet skulen, lærarar og andre gjer når organisering av spesialundervisning	68
Oppfølging frå skulen	70
Samarbeidet heim-skule	71

Om oppfølginga frå PPT	72
Modellen for tildeling av ressurs til spesialundervisning.....	73
Oppsummering – foreldreperspektivet.....	74
5 Elevperspektivet	77
Elevundersøkinga 2007– Skular i Flekkefjord kommune.....	77
Trivsel	77
Motivasjon	79
Læring	84
Vurdering og rettleiing.....	86
Elevmedverknad.....	95
Oppsummering - Elevperspektivet i kartlegginga.....	99
Trivsel.....	99
Motivasjon	99
Læring.....	100
Vurdering og rettleiing	101
Elevmedverknad	101
Avslutning	102
Referansar	103
Vedlegg	105

Samandrag

Grunnskuleopplæringa i Flekkefjord slik skulesida og PPT ser det

Slik tilsette i skulen opplever det får elevar med rett til ressursar til spesialundervisning (etter sakkunnig vurdering frå PPT) eit bra tilbod og god oppfølging i skulane i Flekkefjord, så med tanke på desse elevane fungerer modellen føremålstenleg. Konsekvensen av modellen ser ut til å vere mindre rom for tilpassa og differensiert opplæring overfor andre elevar, det gjeld både ”gråsoneelevar” og andre elevar. Vona var at eit resultat av modellen skulle vere mindre møteaktivitet, og at tida som då vart disponibel skulle kome klasseromet til gode. Men det er lite som tyder på at modellen har ført til mindre møteaktivitet.

Tilpassa opplæring har vore eit sentralt tema i kartlegginga, både i undersøkinga blant kontaktlærarane og i intervju med lærarar, skuleleiarar og tilsette i PPT. Føresetnader hos eleven er den faktoren som kontaktlærarane meiner er ein av dei viktigaste når det skal leggst til rette for differensiert og tilpassa opplæringa. Vidare er arbeidsmåtar/arbeidsmetodar, nivå og tempo og organisering av skulekvardagen i stor grad vurdert som viktige. Elles er hovudinntrykket er at lærarane vurderer eiga meistring knytt til tilpassa opplæring som god, men det kjem også fram at det er behov for auka kompetanse på dette feltet ved skulane i kommunen.

Når det gjeld situasjonen ved PPT internt og samarbeidet mellom skulane og PPT, ser det ut til at dette er på rett veg. Tilsette ved PPT er meir tilfredse med eigen arbeidssituasjon enn dei var for nokre år sidan, og skulane meiner at samarbeidet med PPT er blitt betre dei siste åra. Elles vert det særleg poengtert behov for rettleiing og kompetanse når det gjeld sosioemosjonelle vanskar, åtferdsproblem og ikkje minst fokus på systemnivået.

Kontaktlærarane har vurdert korleis dei opplever eiga skuleleiing og andre forhold ved skulen. For det meste er lærarane tilfredse med forholda ved eigen skule, og med måten skulen vert leia på, men ein del av kontaktlærarane er, til ein viss grad, usikre på kva mål skuleleiinga har for arbeidet ved skulen. Når det gjeld samarbeid mellom lærarar om innhald og metodar i undervisninga, er det meir delte oppfatningar om i kva grad det skjer ved skulen.

Behovet for kompetanseheving blant lærarane i grunnskulen i Flekkefjord er knytt til ulike fag og område. Dei områda, utanom det som direkte gjeld fag, behovet i størst grad er knytt til er: IKT/digital kompetanse, tilpassa opplæring, temaorganisert opplæring og prosjektarbeid. Men det er også behov for

kompetanseheving når det gjeld elevvurdering, relasjonskompetanse, læringsarbeid og inkludering. Når det gjeld behov for kompetanseheving retta mot fag, er det matematikk, naturfag, engelsk, kunst- og handverk som til ein viss grad peikar seg ut, og i tillegg programfag for lærarane på ungdomssteget.

I kartlegginga blant kontaktlærarane har det vore stilt spørsmål som gjeld samarbeidet mellom heim og skule. Lærarane på ungdomssteget vurderer foreldreengasjementet som svakare enn lærarane på dei lågare stega vurderer det. Vidare er det slik at lærarane på mellomsteget (5.-7. steg) opplever foreldreengasjementet som svakare enn lærarane på barnesteget (1.-4. steg) opplever det. Foreldresamarbeid går hovudsakleg føre seg ved foreldresamtalar og foreldremøte. Det er også døme på meir aktivt foreldresamarbeid mellom anna ved at foreldra forpliktar seg med tanke på fagleg oppfølging av barna. Men det er framleis meir som kan gjerast for at det skal kunne snakkast om aktivt foreldresamarbeid. Ein føresetnad for dette er ikkje berre at skulen legg til rette for det på ymse vis, men også at foreldra viser vilje til deltaking.

Flekkefjord kommune har under etablering Ressurscenter for barn og unge. Helsesøstertenesta, PPT og barnevernstenesta skal utgjere dette senteret. Relativt mange av kontaktlærarane tek ikkje stilling til kva ressurscenteret vil bety for skulen eller dei sjølve som lærarar, og i intervju er det fleire som er usikre på kva eit slikt senter faktisk kan bli. Somme kjenner heller ikkje til at eit slikt senter er under etablering. Elles har kontaktlærarane tru på at Ressurscenteret for barn og unge vert ein støttespelar for skulen meir enn ein støttespelar for den enkelte læraren. Det vert poengtert at det bør leggjast vekt på at dette senteret blir ein instans som har fokus på tiltak, ikkje på utgreiingar.

Skulane ønskjer ein skuleeigar (administrasjon og politikarar) som er meir synlege for skulane, og som i større grad set søkelyset på pedagogiske og skulefaglege spørsmåla.

Mykje av det som skal til for å betre situasjonen i grunnskuleopplæringa i Flekkefjord føreset meir tid og ressursar, men det kan truleg gjerast forbetringar både ved skulane og hos skuleeigar uavhengig av dette. Tilsette ved skulane gir uttrykk for at dei ønskjer meir samarbeid med skuleeigar og med andre skular, og dei meiner at meir av skuleutviklingsarbeidet må skje også utanfor kvar enkelt skule. Meir samarbeid mellom skular og ein felles diskusjon om kva ein vil med grunnskuleopplæringa i Flekkefjord kommune bør vurderast. Både den politiske og administrative sida hos skuleeigar må, på ymse måtar, i større grad vise at dei bryr seg om det arbeid som skjer på dei ulike skulane i kommunen.

Kva som ligg i omgrepet kvalitet i opplæringa og korleis ein kan arbeide med tilpassa og differensiert opplæring kan vere godt utgangspunkt for diskusjonar

på tvers av skulane i kommunen. Dei teoretiske drøftingane av sentrale omgrep, kan vere eit nyttig utgangspunkt for slike diskusjonar. Kartlegginga viser at fleire av dei som arbeider i skulen og ved PPT er opptekne av dette, men saknar nettverk og forum. Å ha eit felles utgangspunkt og ei oppfølging frå skuleeigar si side vert framheva som ønskjeleg. Ein informant sa det slik: *”Vi treng ein visjon for skulen i Flekkefjord.”* Det er nok ikkje slik at kvaliteten i grunnskuleopplæringa vert betre fordi om det vert formulert ein felles visjon. Men prosessen fram mot ein eventuell visjon, kan kanskje medverke til grep som gir betre kvalitet.

Foreldreperspektivet

Eit utval foreldre til barn som har spesialundervisning i grunnskulen i Flekkefjord er spurde om deira erfaringar med prosessen fram til vedtak om tildeling av ressurs til spesialundervisning, og elles om erfaringar med organisering av spesialundervisninga og oppfølging av barna.

Samanlikna med det inntrykket vi fekk av korleis skulesida opplevde situasjonen til elevar med behov for spesialundervisning, er inntrykket eit anna når vi snakkar med foreldra til desse barna/elevane. Foreldra er ikkje så tilfredse med situasjonen når det gjeld forholda for sine barn i skulen, som det skulesida (skuleleiarar, lærarar) ser ut til å vere.

I fleire tilfelle formidlar foreldre at dårleg samarbeid og delvis manglande koordinering innetter i PPT, ved skulane, mellom kommunale instansar og på tvers av forvaltningsnivå har medverka til langvarige prosessar fram til vedtak om tildeling, og til lite kontinuitet når det gjeld oppfølginga av barnet/eleven. Prosessen fram til vedtak om tildeling av ressurs har vore lang, vanskeleg og for dei fleste opplevd som ein kamp, som til slutt vert så vanskeleg at det kan bli freistande å gi opp. Eit system som medverkar til kontinuitet og koordinering er viktig for å fange opp barna/elevane som treng ekstra tilrettelegging og for å sikre god oppfølging. Det er ønskjeleg med system og rutinar slik at ikkje oppfølginga av barna/elevane vert tilfeldig og avhengig av enkeltpersonar (lærarar, enkeltpersonar i PPT eller hos andre instansar).

Foreldre har vore lite deltakande i utforming av individuell plan (IOP) for sitt barn. Nokre foreldre er ikkje spurde om å vere med, medan somme foreldre opplever meiner at dei ikkje har kompetansen som skal til i arbeidet med ein slik plan. Orienteringa om korleis barnet ligg an i forhold til måla i IOP, vert som oftast formidla i halvårsrapportane frå skulen, men slik foreldra opplever det, er det lite samarbeid om oppfølging av mål og juterigar undervegs.

Når det gjeld organiseringa av spesialundervisninga ser det ut til at foreldre er opptekne av at det, så langt som mogleg, bør skje ved at barnet/eleven er i lag med dei andre i klassen. Elles vert det stadig poengtert at barnet/eleven ikkje må ha for mange vaksne å forholde seg til i opplærings situasjonen.

Foreldre gir tydeleg uttrykk for at dei er klar over at den økonomiske situasjonen i kommunen skaper dårlege vilkår for PPT, skulen og andre som skal følgje opp barnet/barna deira, men dei meiner likevel at meir må gjerast for barn i kommunen som treng tiltak og ekstra oppfølging.

Samarbeidet mellom heim og skule er svært viktig med tanke på tilrettelegging og god oppfølging for barn/elevlar med særskild tilrettelegging. Fleire av foreldra meiner det vert informert for lite frå skulen si side, noko som mellom anna fører til at foreldra ikkje kan følgje opp måla, som er sette for barnet/eleven, på ein god nok måte. Men det må også nemnast at somme foreldre er fornøgde med samarbeidet med skulen.

Elevperspektivet

Resultat frå Elevundersøkelsen 2007 seier noko om korleis brukarsida opplever og vurderer skulekvardagen sin. Dette er nyttig for å få fram elevane sine oppfatningar om grunnskuleopplæringa i Flekkefjord, og det kan gjere det mogleg å avdekke om det er sprik mellom lærarane og elevane sine oppfatningar om tilrettelegging for tilpassa opplæring.

Vi ønskjer å trekke fram nokre sentrale funn frå Elevundersøkelsen som kan vere nyttige å reflektere over med tanke på det vidare arbeidet med å legge til rette for gode læringsvilkår for elevane i skulen. Prinsippet om tilpassa opplæring er eit middel for å få til dette, og differensieringa vert ein innfallsvinkel til å gjennomføre det. Intensjonen med å gjennomføre tilpassa og differensiert opplæring må vere at den enkelte elev skal få betre vilkår for læring ut frå egne evner og føresetnader.

Når det gjeld trivsel generelt, viser undersøkinga at dei aller fleste elevane på 7. og 10. steget ved skulane i Flekkefjord trivst svært godt eller godt på skulen. Flesteparten av elevane trivst også saman med medelevar. Det er små skilnader mellom stega, men det ser ut til at elevlar på 10. steget trivst noko betre på skulen og saman med medelevar samanlikna med elevlar på 7. steget. I kva grad elevane trivst saman med lærarane i faga, er meir variabelt, men hovudtendensen er trivsel også der. Kartlegginga blant lærarar og skuleleiarar viste at trivsel var ein faktor som vart vurdert som svært viktig med tanke på kvalitet i opplæringa. Med trivsel blant elevane som mål på god kvalitet, kan vi seie at det er høg kvalitet i grunnskuleopplæringa i Flekkefjord.

For å kunne kartlegge motivasjon blant elevane, brukar Elevundersøkelsen mellom andre spørsmål om kor godt elevane likar skulearbeidet, om dei har lærarar som gir dei lyst til å jobbe med faga og kva fag dei likar best.

Flesteparten av elevane likar skulearbeidet godt eller nokså godt, men det ser ut til at elevar på 7. steget trivst noko betre fagleg enn elevar på 10. steget, medan det altså var omvendt når det galdt trivsel meir generelt. Men det er fleire elevar på 7. steget enn på 10. steget som svarar at dei ikkje i nokon fag har lærarar som gir dei lyst til å jobbe med faga. Dei praktisk-estetiske faga kjem best ut når elevane skal ta stilling til dei tre faga som dei likar best. Kroppsøving, musikk, kunst- og handverk er godt likte fag på begge stega, i tillegg kjem samfunnsfag på 10. steget og mat og helse på 7. steget. Norsk er det faget som kjem dårlegast ut på begge stega.¹

I den grad motivasjon og fagleg trivsel blant elevane skal ligge til grunn for mål på god kvalitet i grunnskuleopplæringa i Flekkefjord, er kvaliteten ikkje så god på det punktet som når det galdt trivsel meir generelt.

Elevundersøkelsen inneheld nokre spørsmål om læring, og vi valde å sjå på dei spørsmåla som galdt kor fornøgde elevane er med måten det vert arbeidd på i ulike fag,² og om elevane veit kva dei skal lære i faga.

Elevane er for det meste fornøgde med måten dei arbeider på i faga, men, særleg å 10. steget, kjem engelsk og norsk noko dårlegare ut enn dei andre faga. Ovanfor har vi sett at norsk og engelsk er fag som elevane ikkje likar særleg godt (jf vurdering av kva fag dei likte best), og det kan ha såleis samanheng med at dei ikkje er fornøgde med arbeidsmåtane i desse faga. Men det kan også vere at arbeidsmåtane i desse faga kjem dårlegare ut fordi det er færre elevar som likar desse faga.

Hovudintrykket er at elevane veit kva dei skal lære i ulike fag, men særleg på 7. steget, er det ein del elevar, som berre i få fag eller ikkje i nokon fag veit kva dei skal lære. Dette kan vere ei utfordring.

Nyare motivasjonsteori legg stor vekt på betydinga av at elevane har kjennskap til mål for det faglege arbeidet og at dei har medverknad i eiga læring. Kjennskap til mål med arbeidet er ein vesentleg føresetnad for indre motivasjon,

¹ Programfag og framandspråk/språkleg fordjupning på 10. steget kjem også dårleg ut, men dette kan ha samanheng med at det er relativt nye fag, som elevane såleis ikkje har særleg erfaring med.

² Samfunnsfag, kroppsøving, naturfag, matematikk, kunst- og handverk, engelsk og norsk.

oppgåveorientering og for å kunne vurdere seg sjølv (Skaalvik og Skaalvik 1996).

Viss ein som mål på kvalitet i opplæringa legg til grunn faktorar knytte til elevane sin kunnskap om kompetansemål og oppfatningar om arbeidsmåtene i ulike fag, er kvaliteten bra, men ikkje god.

Når det gjeld vurdering og rettleiing ser det ut til å ligge nokre utfordringar til vidare arbeid i skulane i Flekkefjord kommune. Elevane opplever i liten grad at dei får vere med på å bestemme kva det skal leggest vekt på når arbeidet deira skal vurderast, og at dei i liten grad er med på å setje egne læringsmål. Det er også slik at elevane meiner at relativt få lærarar spør kva elevane synest om eige skularbeid.

Når det gjeld vurdering og rettleiing må det i større grad leggest til rette for medverknad frå elevane si side. Medverknad og medbestemming i eige arbeid vil vere viktig for indre motivasjon og for den sjølvregulerte læringa. Ivar Bjørgen er ein av forskarane som har peikt på at læring er ein aktiv prosess, eit arbeid, og dette arbeidet må utførast av den som skal lære (Bjørgen 1991, 1992, 2001). Dette krev aktiv deltaking frå elevane si side, noko som peikar i retning av at elevane må få vere med å bestemme over eigen lærings situasjon, både i planlegging, gjennomføring og evaluering.

Når vi omtalar eleven sitt ansvar som eleven si medbestemming, skuldast det at lærarane sitt ansvar for undervisninga ikkje må tonast ned. Læraren må legge forholda til rette slik at elevane har gode vilkår for medansvar. Den som sjølv har vore med på å sette sine læringsmål vil også i større grad kunne ta (og ha vilje til å ta) ansvar og vurdere eige arbeid.

Andre moment som bør diskuterast og studerast meir er korleis elevane i større grad kan involverast med tanke på å klargjere vurderingskriterium i dei ulike faga. Det vil vere viktig for eleven som skal arbeide mot eit mål å vite kva ein skal vurderast etter. Det å kjenne vurderingskriterium/læringsmål vil også vere viktig for at eleven skal kunne fokusere på det som er sentralt for mål oppnåing i tema/faget.

Utifrå elevane sine oppfatningar kan det seiast at elevmedverknaden er svak. Både når det gjeld val av arbeidsmåtar, oppgåvetypar og i kva grad lærarane oppmuntrar elevane til medbestemming knytt til slike forhold, er hovudinntrykket at det er relativt liten grad av medverknad samanlikna med det som bør ligge til grunn viss ein tek utgangspunkt i elevmedverknad og medbestemming som eit mål på god kvalitet i opplæringa.

Med andre ord står ein overfor ei utfordring knytt til ein av dei sentrale kategoriane for differensiert opplæring (Dale og Wærness 2003). Tilpassa opplæring føreset at ein tek utgangspunkt i elevane sine evner og føresetnadar og at dei må involverast i eigne læringsprosessar gjennom å reelle val.

Trivselen er generelt høg blant elevane på 7. og 10. stega i grunnskulen i Flekkefjord. Men resultatane tyder på at skulane i Flekkefjord kommune har eit stort potensial for å auke elevane sin motivasjon for skularbeid og læringsutbytte gjennom å trekke dei meir aktivt med i avgjersler om mål, innhald, arbeidsformer og vurdering av eige arbeid.

1 Innleiing

Skuleåret 2003-2004 innførte Flekkefjord kommune ny modell for tildeling av ressursar til spesialundervisning.³ Modellen inneber at det er elevar med store og omfattande tilretteleggingsbehov som får tildelt spesialundervisning, om lag 1-3 % av elevane. Dei andre elevane skal få tilpassa opplæring utifrå sine behov innanfor den ordinære ramma som skulen disponerer. I eit dokument frå Flekkefjord kommune er føremålet med modellen formulert slik:

Hovedhensikten med omleggingen er å styrke det ordinære undervisningstilbudet, bl.a. med mer tilpasset opplæring, slik at langt fleire elevar får tilfredsstillende utbytte av det ordinære undervisningstilbudet. Etter arbeidsgruppens syn må det overordnede målet være at eleven får opplæring i tråd med sine evner og forutsetninger (Oppl-§ 1-2) uavhengig av hvilken ramme (ramme-timetall, delingstimer, tilpasset opplæring, spesialundervisning, lesekurs, evt. IKT-tilpassing m.v.) dette tas frå. Spesialundervisningsvedtak i seg selv er ikke garanti for at elevens rettigheter blir ivaretatt (HU-0039/02. Flekkefjord kommune).

Denne modellen føreset at elevar som har ulike former for lærevanskar, og ikkje får enkeltvedtak og tildelt ressurs til spesialundervisning, vert ivaretekne ved systematisk og dokumentert tilpassa opplæring ut frå skulen si tildelte ramme.

Flekkefjord kommune har erfart at behovet for spesialundervisning har auka dei siste åra, og 'Hovedutvalget for undervisning' i Flekkefjord kommune har oppnemnt ei arbeidsgruppe som skal undersøke nærare ulike sider ved opplæringstilbudet i kommunen. Arbeidsgruppa består av politikarar, skuleleiarar, kommunalsjef, styrar i barnehage, hovudtillitsvalde og PPT. Arbeidsgruppa har følgjande mandat:

Arbeidsgruppa analyserer, kommer med forslag og evaluerer all undervisning, med særleg fokus på spesialundervisningen: Innhold og organisering. Tilbud, effekten av undervisning. PPT's rolle. Skoleeiers rolle. Hvordan øke kvaliteten på spesialundervisningen i Flekkefjord kommune? Andre kommunale tiltak? Alternative skoletilbud. Rollen til ressurscenter for barn og unge, og forebyggende utvalg? (HU-014/06. Flekkefjord kommune).

Arbeidsgruppa har avgrensa mandatet til å omhandle dei tema som gjeld opplæring.

³ Flekkefjord kommune har om lag 1300 elevar i grunnskulen fordelt på sju skular, som har frå 10 til 450 elevar.

I tilknytning til dette arbeidet har Møreforskning Volda fått i oppdrag å kartlegge ulike sider ved opplæringstilbudet, og særleg det som gjeld tilpassa opplæring og spesialundervisning. Før vi går inn på det som konkret gjeld kartlegginga, vil vi gå litt nærare inn på nokre av dei omgrepa som er sentrale i kartlegginga og når det gjeld opplæring generelt.

Drøfting av omgrep som er sentrale i kartlegginga

Tilpassa og differensiert opplæring

Ideologisk kan tilpassa opplæring oppfattast som at kvar elev får kartlagt sine ferdigheiter og behov, og at skulen ut frå dette gir kvar enkelt ulik opplæring ut frå ulike behov. Dette vil stå som ein visjon, og vere vanskeleg å gjennomføre i store klasser/elevgrupper. Dess fleire elevar, dess større vil ramma for differensiering verte og utfordringane i tilrettelegging vil auke. Prinsippet om tilpassa opplæring er allment, det vil seie at det gjeld for alle elevane, men det er ingen individuell rett. Lærestoffet og undervisninga må såleis vere tilpassa elevane sine anlegg og evner i størst mogleg grad ut frå fellesskapet si ramme. Det eleven skal lære bør korkje vere for lett eller for vanskeleg. Tilpassa undervisning er gjerne ein viktig føresetnad for at det skal vere mogleg for elevane å utvikle realistiske mål og effektive læringsstrategiar. § 1-2 i Opplæringslova seier m.a.: *Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten* (Opplæringslova 2007).

Det kan vere ei utfordring i skulen at omgrepet *tilpassa opplæring* ser ut til å vere eit ideologisk omgrep utan felles innhald og forståing (Bachmann og Haug 2006). Ein felles visjon og ei klargjering på korleis ein kan forstå tilpassa opplæring på den enkelte skule, og korleis ein kan arbeide med dette kan vere eit viktig utgangspunkt. Tilpassa opplæring kan ikkje utførast av den enkelte lærar mot den enkelte elev (Dale og Wærness 2003; Gamlem 2006). Tilpassa opplæring er eit prinsipp i skulen, og skal ein legge til rette for elevane si læring må ein i fellesskap sette mål og arbeide i same retning. Her vil det såleis vere viktig at alle skulen sine aktørar deltek og bidreg i ein diskusjon om korleis ein kan gi ei tilpassa opplæring. Tilpassa opplæring kan ikkje sjåast på som eit resultat eller ein tilstand, men ein kontinuerlig prosess som krev ei felles forståing rundt organisering og tilrettelegging.

Utfordringane i tilrettelegging for ei tilpassa opplæring ser ut til å vere mangfaldige og komplekse, der lærarane til ei kvar tid står overfor ulike val, der det må takast omsyn til kva som kan fungere best ut i frå den aktuelle situasjonen. Summen av vala ser ut til å vere avgjerande for om ein har ei tilpassa opplæring i ein inkluderande skule (Gamlem 2006). I skulen vil den

einskilde læraren og personalet i fellesskap kunne møte utfordringar i arbeidet med å legge til rette for møtet mellom elevane sine føresetnader, ønske og behov og skulen sitt lærestoff og skulen si organisering. Det å finne balansegangar mellom skulen sine krav og tilrettelegging for den einskilde eleven versus fellesskapet vil kunne opplevast som ei utfordring, der utfordringane vil framstå som dilemma gjennom val lærar må ta. I kartlegginga kom det fram utsegn som "Det at det er mykje teori no, kan gje taparar". Her møter læraren dilemma mellom val i tilpassing ut frå læreplanverket sine krav og den enkelte elev sine føresetnader og evner. Ut i frå det nye læreplanverket Kunnskapsløftet (LK2006), har lærarane no fridom til å gjere val i elevane sitt lærestoff og arbeidsmetodar, sett i forhold til kompetansemål som skal nåast innanfor det enkelte faget. Desse vala kan peike i ulike retningar for lærarane. Balansen mellom læreplanverket sine prinsipp om tilpassa opplæring og arbeid etter kompetansemåla dreier seg om kompetanse hjå den einskilde lærar og i samarbeidet mellom lærarane for å bruke handlingsromet kontinuerlig (Bjørnsrud 2000). Utfordringane i tilrettelegging for ei tilpassa opplæring framstår som dilemma der *alle* aktørane står overfor mange val som må takast. Her kan spørsmål om vektning mellom teoretiske og praktiske utgangspunkt for elevane si læring vere interessante (Tiller og Tiller 2002).

Differensiering

Differensiering kan forståast som eit verkemiddel for tilpassa opplæring. Skulen inneheld eit elevmangfald, og det krev såleis variasjon og mangfald i tilrettelegging om elevane skal verte møtte ut frå sine muligheiter og føresetnader. Det å skulle gi alle elevane det same kan skape større urett enn at ein differensierer og tilpassar til den enkelte.

Sluttrapporten frå Differensieringsprosjektet sette fokus på den einskilde *lærestaden* sine føresetnader og evne til kvalitetsforbetring i opplæringa (den vidaregåande opplæringa) gjennom differensiering (Dale og Wærness 2003). Dei kom fram til sju grunnleggande kategoriar som også Kvalitetsutvalet si innstilling *I første rekke* (NOU 2003) referer til som nødvendige tiltak for skulane å arbeide med for å gi eit differensiert og tilrettelagt opplæringsforløp. Kategoriane er i følgje Dale og Wærness (2003:49):

1. Læreføresetnader og evner hos eleven
2. Arbeidsplanar og læreplanmål
3. Arbeidsoppgåver og tempo
4. Organisering av skuledagen
5. Læringsarenaer og læremiddel
6. Arbeidsmåtar og arbeidsmetodar
7. Vurdering

Dale og Wærness uttrykker at dei sju kategoriane til saman skal vise den komplementære kvaliteten i den differensierte og den tilpassa opplæringa. På den måten utviklar ein ei ”forsterket tilpasset opplæring for alle gjennom organisatorisk tilrettelegging, differensiering og kvalitetssikringssystemer” (Dale og Wærness 2003; NOU 2003: 17). Dei sju kategoriane representerar ein funksjonell differensiering av eit opplæringsforløp, noko som blant anna inneber at elevmedverknad ikkje er ein eigen kategori i forløpet, men ein dimensjon innanfor kvar av kategoriane (Dale og Wærness 2007). Eit spørsmål kan vere om skulen har føresetnader for variasjon i læringsarenaer og arbeidsmetodar. Ein elev som i hovudsak berre har tilgang til ein læringsarena, har ikkje differensiert opplæring. Ein elev som går gjennom eit opplæringsforløp i skulen utan andre tilbod enn klasseromet som læringsarena, har eit *einsidig* opplæringstilbod (ibid.) Når ein snakkar om læringsarenaer, inneber differensiert opplæring med andre ord ein systematisk tilgang til og bruk av ulike læringsarenaer i opplæringa, på lik linje med at arbeidsoppgåver og innhald må differensierast.

Skulen som *ein lærande organisasjon* ser ut til å vere sentralt og viktig for arbeidet med å utvikle ei tilpassa opplæring i ein inkluderande skule (Roald 2000). I eit slikt perspektiv vil det vere sentralt at skuleleiinga legg til rette for at kollegiet får høve til å fokusere på sentrale faktorar for å lukkast med ei tilpassa og differensiert opplæring. Ikkje minst at kollegiet kan lære med og av andre. Ein skule som ser ut til å lukkast med å legge til rette for elevtilpassa læringssituasjonar, er ein skule som er opptatt av skuleutvikling, der diskursen rundt tilrettelegging for læring er ein sentral del av kvardagen, og der ein saman utviklar ei felles forståing av det arbeidet ein kan gjere for å lukkast (Berg 1999; Roald 2000).

Spesialundervisning

I følge Opplæringslova § 5-1 har elevar som ikkje har eller ikkje kan få tilfredsstillande utbyte av den ordinære undervisninga rett til spesialundervisning etter sakkunnig vurdering. Denne vurderinga skal gjerast av PP-tenesta, og er lovfesta gjennom § 5-2 i Opplæringslova. Etter at det eventuelt er konkludert med at ein elev har rett til spesialundervisning, skal det i samråd med dei føresette og eleven utarbeidast ein individuell opplæringsplan (IOP). Spesialundervisning er ein individuell rett som er knytt til behova til ein enkelt elev, og undervisninga skal utformast og gjennomførast ut frå denne eleven sine evner og føresetnader.

Då ny modell for tildeling av ressursar til spesialundervisning vart innført skuleåret 2003-2004, vart det, i Flekkefjord kommune, endra til at elevar med store og omfattande tilretteleggingsbehov er dei som får tildelt

spesialundervisningsressursar. Elevar med mindre grad av lærevanskar skal få tilpassa opplæring utifrå sine behov innanfor ramma som skulen disponerer.

Arbeid på systemnivå retta mot eleven si opplæring

Fleire stader i rapporten kjem vi inn på omgrepa systemnivå, systemperspektiv og systemarbeid, såleis finn vi grunn til å drøfte desse innleiingsvis. Med systemnivået tenkjer vi i denne samanhengen mellom anna på grupper, klasser og eventuelt skular. Systemarbeid er arbeid som er retta mot dette nivået.

Spenningsforholdet mellom individ- og systemperspektivet er eit tema som i dei seinare åra har vore sentralt blant anna i den spesialpedagogiske debatten. Tradisjonelt har den spesialpedagogiske tradisjonen vore forankra i individperspektivet, men det er stadig argumentert for at det bør leggast meir vekt på eit systemperspektiv.

Eit spørsmål relatert til systemarbeid er om det finst éin måte å kvalitetssikre arbeidet med å utvikle ein skule, der tilpassa opplæring får ein sentral plass retta mot å auke alle elevane sitt læringsutbytte. Med utgangspunkt i eit slikt spørsmål vil vi poengtere at det truleg finst fleire vegar mot eit slikt mål, og at det ikkje er nokon snarveg til suksess i eit slikt arbeid. Arbeidet mot ein skule som kan gi ei best mulig tilpassa opplæring for alle, krev kontinuerleg arbeid der alle involverte trekkjer saman og i same retning (Skogen and Holmberg 2002; Gamlem 2006).

Systemretta arbeid mot eleven si opplæring føreset at ein:

- har brukaren/eleven i fokus
- tek sikte på ei kontinuerleg forbetring
- får til deltaking frå alle involverte
- etablerar og nyttar sosiale nettverk

Det å ha eleven i fokus er vesentleg. Dette verkar sjølvst, men det viser seg at det kan vere viktig å vere bevisst korleis ein forstår det. I debatten om inkludering og tilpassing vert det sagt av enkelte fagfolk at ein må dreie fokus frå individ mot system. I ein slik samanheng kan ein bevisst eller ubevisst ha oversett det faktum at alle brukarane/elevane er individ, og at systema først og fremst er viktige for å tene nettopp desse individa (ibid.). For det andre må ein *kontinuerleg* arbeide mot *forbetring* dersom ein skal auke kvaliteten i opplæringa. Kvalitet er ikkje nokon endeleg tilstand som ein oppnår og slår seg til ro med, men det er noko ein stadig må arbeide mot. Kva som er kvalitetsindikatorar, og kva som skal fokuserast på i utviklingsarbeidet bør vere klart, slik at ein veit kva mål ein skal arbeide mot og vurdere prosessane etter. Det tredje forholdet peikar på at dersom ein skal kunne drive kontinuerleg

forbetringsarbeid, slik at kvar enkelt elev får ei stadig betre tilpassa opplæring, føreset det *deltaking frå alle* involverte grupper og enkeltpersonar. Dette vil stille krav til organisering, systemutvikling og leiing.

Det fjerde momentet er etablering og bruk av sosiale *nettverk*.

Endringsprosessar og endringsarbeid inneber at erfaringar vert ivaretekne og at læring og utvikling skjer. Spreiing av utvikla kunnskap og læring skjer best når aktørane får kommunisere både innanfor sine primærteam og på tvers av team/skular. Teamkultur og leiing er nokre føresetnader for å få til eit pedagogisk utviklingsarbeid, men erfaringslæringa er gjerne kjernen i ein slik prosess. Gjennom kollektive læringsprosessar vert læraren sine erfaringar ordna, kopla til andre erfaringar og vidare knytt mot teori. Dette kan vere ein veg for å auke kunnskapen og forståinga om det ein gjer, samstundes som det gir erfaringsdeling for heile kollegiet. Kvardagen og dei daglege erfaringane er den viktigaste læringsressursen i eit utviklingsarbeid retta mot skulen som system, der ein ønskjer å auke kvaliteten på elevane si opplæring.

Eit systemretta arbeid utan forankring hos brukarsida/elevane og utan ei konkret målsetjing, vert fort ei rituell øving. Såleis kan det vere viktig å halde fast ved at spesialpedagogen og pedagogen treng det tosidige perspektivet der ein ser på *systemretta tiltak med individfokus* og *individretta tiltak med systemperspektiv* (Skogen 2003).

Arbeid på systemnivå handlar også om korleis ulike aktørar som arbeider med barn, ikkje minst med dei barna som har vanskar, samarbeider og klarer å skape kontinuitet, etablere gode system og å koordinere arbeidet slik at ikkje tiltak og oppfølging i altfor stor grad vert avhengig av enkeltpersonar i skulen, ved PPT eller hos andre instansar.

Trivsel

I rapporten vil vi sjå at at omgrepet *trivsel* vert trekt fram som eit kvalitetsomgrep når det er snakk om elevane si læring i skulen. Ein kan skilje mellom ulike dimensjonar av omgrepet trivsel. Vi har den faglege og den sosiale trivselen. I *sosial trivsel* relatert til skulesamanheng legg vi at elevane har glede av samværet med andre, føler seg trygge i ein sosial kontekst, og at dei har ei oppleving av å ha vener blant medelevane og at dei føler seg verdsett av desse. Sagt på ein annan måte vil sosial trivsel gjenspegle eit trygt og godt sosialt miljø. I skulen vert relasjonar og tilhøyrslø til elevgruppa sett på som sentralt for elevar i skulen (Nordahl 2000).

Omgrepet *fagleg trivsel* vert forstått med at elevane har ei interesse for dei faglege aktivitetane ein finn i skulen, og finn glede i å lære, meistre og få ny innsikt og ny kunnskap. Denne dimensjonen av trivsel kan såleis oppfattast som eit vilkår for læring, dels fordi den fremjar innsats og dels fordi den fremjar konsentrasjon og gode læringsstrategiar (Furre, Danielsen mfl. 2006).

Omgrepet trivsel vart løfta fram av informantane i kartlegginga som eit sentralt moment for å skape kvalitet i elevane si opplæring. I kva grad trivsel fremjar elevane si læring er mykje diskutert. I den politiske debatten om skulen har det vore stilt kritiske spørsmål ved vektlegginga av trivsel blant barn og unge i skulen. Eitt av argumenta har vore at trivsel får for stort fokus i skulen. Det har også vore hevda at skulen sin fokus på trivsel er eit sidespor, og at det ikkje er nokon samanheng mellom trivsel og utvikling, og at disiplin er viktigare enn trivsel. Med slike argument kan det kome fram ei forståing av at det er motsetnader mellom læring og trivsel. Analysar frå *Elevundersøkelsen 2006* vitnar om at det ikkje er tilfellet (Furre, Danielsen mfl 2006). I Elevundersøkelsen (tidlegare kalla Elevinspektørane), som er obligatorisk for elevar frå 7. og 10.trinn, vert elevane spurde om trivsel i skulen. Her skal elevane svare på spørsmål om dei trivst med skulearbeidet og om dei trivst saman med lærarane. Dette er spørsmål som kan relaterast til fagleg trivsel. Vidare får elevane spørsmål som går meir på sosial trivsel. Dette er spørsmål som handlar om at dei har venner på skulen, om dei trivst i pausane og saman med medelevane.

Både sosial og fagleg trivsel er mål på opplevingar og følelsar, og ein kan forvente at fagleg trivsel er relatert til tilpassa undervisning. Det som vert viktig å reflektere over er i kva grad den faglege eller den sosiale trivselen påverkar elevane sin innsats i skulearbeidet. Gjennom analysar av desse variablane fann Furre mfl at fagleg trivsel predikerer innsats i skulen, medan sosial trivsel ikkje har nokon positiv predikasjonsverdi for elevane sin innsats (Furre, Danielsen mfl 2006). Elevane sine prestasjonar (karakterar) viser seg å vere positivt relatert til både elevane sin innsats, faglege trivsel og sosiale trivsel. Men signifikansen mellom prestasjon og sosial trivsel er låg. Det har vore stilt spørsmål om trivsel og innsats har positiv og sjølvstendig predikasjonsverdi for prestasjon, noko Furre mfl meiner kan påvisast. Dei finn ein indirekte sterk samanheng mellom fagleg trivsel og prestasjonar. Denne samanhengen er mediert via innsats. Analysane til Furre mfl viser også at fagleg og sosial trivsel omgrepsmessig kan skillast frå innsats. Der er ein sterk samheng mellom fagleg trivsel og innsats, medan samanhengen mellom sosial trivsel og innsats er både svak og uklår (Furre, Danielsen mfl 2006). Ein kan da forstå det slik at fagleg trivsel medverkar til innsats, som igjen fremjar elevane sine prestasjonar (karakterar).

Utsegner i media og i andre fora om at skulen legg for stor vekt på trivsel, kan opplevast som urimelege med utgangspunkt i at det ser ut til å vere klare samanhengar mellom fagleg trivsel, innsats og prestasjonar. I praksis betyr dette at når skulen vil fremje elevane sin trivsel, er det viktig med ulike tiltak for å fremme både fagleg og sosial trivsel. Tiltak for å utvikle gode læringsmiljø vert framheva av fleire forskarar som sentralt for å fremje læring og utvikling, og også som sentralt for å redusere mobbing og andre former for åtferdsproblem i skulen (Ogden 2002; Nordahl 2005).

Kva som vert viktige tiltak på den enkelte skule for å fremje eller auke elevane sin faglege trivsel, med tanke på å auke elevane sine prestasjonar, vil verte ein diskusjon som må løftast fram. Dette kan gå på ulike moment, men gjennom forskning ser ein at fagleg trivsel har ein sterk samanhang med tilpassing av undervisninga. Elevane sin faglege trivsel ser ut til å auke i takt med at undervisninga er tilpassa deira nivå og føresetnader (Skaalvik og Skaalvik 2005; Furre, Danielsen mfl 2006). Ein læringsorientert målstruktur vil såleis kunne medverke til eit positivt mønster av oppgåveorientering, interesse, engasjement og innsats.

2 Problemstillingar og datagrunnlag

Problemstillingar i kartlegginga

Hovudmålet med undersøkinga er å få kartlagt kva som kjenneteiknar grunnskuleopplæringa i Flekkefjord kommune når det gjeld tilpassa opplæring og spesialundervisning, og i kva grad kommunen lukkast med å gje elevane eit best mogleg opplæringstilbod. Målet Flekkefjord kommune arbeider etter er å sikre flest mogleg tilpassa opplæring, samstundes som ein skal sikre rettane til dei som har behov for spesialundervisning. Kartlegginga skal vere eit grunnlag for arbeidsgruppa i Flekkefjord sitt arbeid med ei meir omfattande kvalitetsvurdering retta mot å finne ut kva tiltak som er nødvendige for (eventuelt) å auke kvaliteten.

For å finne ut noko om dette må det fokuserast på spørsmål som til dømes:

- Korleis vert det arbeidd med tilpassa opplæring ved skulane i Flekkefjord?
- I kva grad og på kva måte er det samsvar mellom nasjonale mål for kvalitet i opplæringa og opplæringa i Flekkefjord kommune?
- Korleis er organiseringa av spesialundervisning på kommunalt nivå og på skulenivå?
- Korleis er ressursane som går til spesialundervisning brukte ved skulane i kommunen?
- I kva grad sikrar den modellen kommunen brukar at flest mogleg kan sikrast eit godt tilbod gjennom ordinært tilpassa opplæring?
- I kva grad sikrar dagens modell ei tenleg ressursfordeling mellom tilpassa opplæring og spesialundervisning?
- Kor langt har skulane i Flekkefjord kome med å utvikle gode modellar for tilpassa opplæring?
- I kva grad og på kva måte gir den nye modellen betre kvalitet i opplæringa enn tidlegare modell?
- Korleis vurderer elevane sin skulekvardag?

Datagrunnlaget

Kartlegginga er tufta på ei spørjeundersøking blant kontaktlærarane ved grunnskulane i kommunen og på intervju med nøkkelinformantar ved PPT, ved skular og hos skuleeigar.⁴ Vi har også hatt tilgang til ymse kommunale

⁴ Andabeløy skule er ikkje med i kartlegginga fordi skulen er vedteken nedlagt frå og med hausten 2007.

dokument som er relevant for kartlegginga. Kartlegginga har også med elevperspektivet. Når det gjeld elevperspektivet har vi henta frå den nasjonale Elevundersøkelsen, som vert gjennomført i regi av Utdanningsdirektoratet. Vi har hatt tilgang til data som gjeld Flekkefjord kommune.

Spørjeskjemaundersøking blant kontaktlærarane

Det er altså gjennomført ei nettbasert spørjeundersøking blant kontaktlærarane ved alle grunnskulane i Flekkefjord kommune. Det var sendt e-post med lenke til spørjeskjema til alle kontaktlærarane (80), og 64 av desse har svart på skjemaet, noko som gir ein svarprosent på 80. Ved to skular er svarprosenten 100, elles 89 %, 76 %, 74 % og 57 %. Ved nokre skular er det få lærarar, såleis vil det at to eller tre lærarar ikkje svarar gje relativt store utslag når ein opererer med prosentar. Men samla har vi ein altså ein svarprosent på 80. Ein så god svarprosent gjer at vi har eit representativt materiale å bygge kartlegginga på.

Intervju med nøkkelinformantar

Det er gjennomført intervju med 36 informantar, som alle er knytte til grunnskuleopplæringa i Flekkefjord kommune.⁵ Informantane er:

- representant for skuleeigar (ein informant)
- tilsette ved PPT (5 informantar, gruppeintervju)
- skuleleiarar (7 informantar, fem er intervjua enkeltvis, to i eitt gruppeintervju)
- spesialpedagogiske team (12 informantar til saman, gruppeintervju, to enkeltvis)
- utval lærarar ved kvar skule (til saman 18 informantar, gruppeintervju)
- Ved Flekkefjord ungdomsskule er også lærarar som er knytte til alternativt skuletilbod intervjua (3 informantar, gruppeintervju)

Fokus i intervjua varierte noko mellom informantgruppene, men intervjuguiden hadde følgjande hovudtema:

- tilpassa opplæring (organisering og tilnærming)
- spesialundervisning (organisering og tilnærming)
- kvalitetsomgrepet
- erfaringar med modellen for tildeling av spesialundervisning
- kompetanse og kompetansebehov
- samarbeid med mellom skular og PPT

⁵ Intervjua er tekne opp på minidisc og det er laga ei oppsummering frå intervjua.

- samarbeid mellom skular og heim/foreldre
- samarbeid mellom skular i kommunen

Intervju med foreldre

Spesialundervisning og den gjeldande modellen for tildeling av ressursar til spesialundervisning er eit viktig tema i kartlegginga. Vi har spurt lærarar og skuleleiarar om deira oppfatningar om dette. Men det er også viktig å få fram kva synspunkt og erfaringar brukarsida har når det gjeld desse spørsmåla. Dette er gjort ved å intervjuje eit utval foreldre til barn som får spesialundervisning i grunnskulen i Flekkefjord. Til saman er ni mødrer og fedrar med barn på ulike skular i kommunen intervjuja. Intervjua er gjennomført i perioden 22.-29. juni.

Tema i intervjuja har vore:

- Prosessen fram til vedtak om tildelinga av spesialundervisningsressurs
- Oppfatningar om systemet som skulen, PPT mfl har for å kartlegge behov hos barn/elevlar
- Synspunkt på det arbeidet skulen gjer når det gjeld spesialundervisning
- Synspunkt på organisering av spesialundervisninga
- Oppfatningar om arbeidet som lærarar, assistentar og andre gjer
- Synspunkt på måten skulen disponerer ressursar og kompetanse på
- Om utforming og oppfølging av individuell plan (IOP)
- Om oppfølginga frå skulen
- Om oppfølginga frå PPT
- Om modellen for tildeling av ressursar som kommunen brukar
- Andre synspunkt

Elevundersøkinga 2007

Frå Elevundersøkinga 2007, som vert gjennomført i regi av Utdanningsdirektoratet, har vi henta data som viser korleis elevlar i Flekkefjord kommune opplever og vurderer skulekvardagen sin. Totalt var 258 elevlar på 7. og 10.steg inviterte til å vere med i Elevundersøkinga, og 217 elevlar har svart på undersøkinga. Svarprosenten blant elevlar på 7. steg er 80 % (105 elevlar), medan han på 10. steget er 89 % (112 elevlar). Samla utgjer det ein svarprosent på 84 %. Data frå undersøkinga er frå mai 2007.

Utover i rapporten presenterer vi først hovudresultata frå den delen av kartlegginga som er tufta på data frå lærarar, skuleleiarar, skuleeigar og tilsette ved PPT. Den andre delen av rapporten omhandlar elevperspektivet.

3 Grunnskuleopplæringa i Flekkefjord – slik skuleleiarar, lærarar, skuleeigar og tilsette ved PPT ser det

Spørjeundersøkinga inneheld mange spørsmål og såleis har vi stort datatilfang. Vi har valt å ta med spørsmåla som er mest relevant for det som er hovudfokus i kartlegginga. Vi startar med kvalitetsomgrepet.

Kva er kvalitet i opplæringa?

Kvalitet i opplæringa er ei sentralt omgrep i skulen generelt, det gjeld også i det evalueringsarbeidet som Flekkefjord kommune har sett i gang. I dokumenta som ligg til grunn for evalueringa er det ikkje sagt noko om korleis dei definerer og operasjonaliserer/måler kvalitet. Vi har valt å spørje informantane om deira oppfatningar av kva kvalitet er.

Det første som slår oss er at dei aller fleste informantane må tenke lenge før dei seier noko om kva dei legg i omgrepet. Mellom anna vart spørsmålet kommentert slik: *”Ja, det er eit godt spørsmål”*.

Både blant skuleleiarane og lærarane er det variasjon med tanke på kva dei legg i omgrepet. Når vi veit at omgrepet generelt (også nasjonalt) vert brukt på svært ulike måtar, er det ikkje oppsiktsvekkande at det også er slik for informantane i denne kartlegginga. Likevel er det nokre moment som går att. Både for lærarar og skuleleiarar er trivsel og tryggleik nøkkelord når det er snakk om kvalitet.

At elevane trivst og har lyst til å gå på skulen er grunnleggande for opplæringa (skuleleiar)⁶

Elevane må trivast, trivsel er viktig om ein skal ha god kvalitet på opplæringa (lærar).

Vi legg vekt på tryggleik, god struktur og samarbeid med foreldra. Både elevar og lærarar skal føle seg sett. Ein god stad og vere ein god stad å lære. Vi er også opptekne av dette med sosial kompetanse, noko som forsvinn litt i LK06.⁷ Sosial kompetanse er svært viktig for læringsmiljøet (skuleleiar).

Å sjå elevane og skape tillitsforhold mellom elevar og lærarar (skuleleiar)

Kvalitet i opplæringa føreset at elevar skal kunne leve saman på ein måte som gjer at ein respekterer kvarandre for dei ein er (skuleleiar)

⁶ Alle sitat i rapporten er skrivne på nynorsk, uavhengig av målforma til informant eller respondent.

⁷ LK06 er den offisielle forkortinga til Læreplanverket Kunnskapsløftet 2006.

Sjølv om mange framhevar trivsel, tryggleik og sosial kompetanse som mål på kvalitet, vert også det faglege lagt vekt på når det er snakk om kvalitet i opplæringa:

I kvalitet ligg det også at elevar skal nå faglege mål som dei har evne til å nå (skuleleiar).

Elevane må kunne det grunnleggande, ha ein viss basiskunnskap. Reproduserande kunnskap vert ikkje så viktig (lærer)

Fleire meiner at både dei nasjonale og lokale rammevilkåra gjer det vanskeleg for skulen å legge til rette for god kvalitet i opplæringa.

Idealet er å kunne hente ut det beste frå våre elevar. Vi må kunne legge til rette for at elevane sine evner og ressursar vert utnytta. For å få dette til må skulen ha ressursar. Vi har nådd ei grense no med tanke på kva vi kan leve med for å ha god kvalitet i opplæringa (lærer).

Somme lærarar meiner at faglege mål og teoretisk lærdom har fått for mykje fokus i skulen, ikkje minst gjennom Kunnskapsløftet, noko som kan medverke til at elevar som slit fagleg ikkje får gode nok alternative tilbod. Resultatet kan bli dårleg kvalitet i opplæringa for desse elevane. Ein lærar seier det slik:

Det at det er mykje teori no, kan gje taparar (lærer)

Det er også nemnt at kvalitet kan relaterast til kva rolle skulen spelar i samfunnet. Korleis foreldre/føresette oppfattar skulen kan også vere eit mål på kvalitet.

Vårt inntrykk er at det er behov for ein diskusjon rundt kva kvalitet i opplæringa er og kva ein vil legge vekt på i Flekkefjord kommune. I den samanheng kan det nemnast at tilsette ved PPT gir uttrykk for at dei gjerne kan tenkje seg å arbeide saman med skulane for å sjå nærare på dette med kvalitet og tilpassa opplæring.

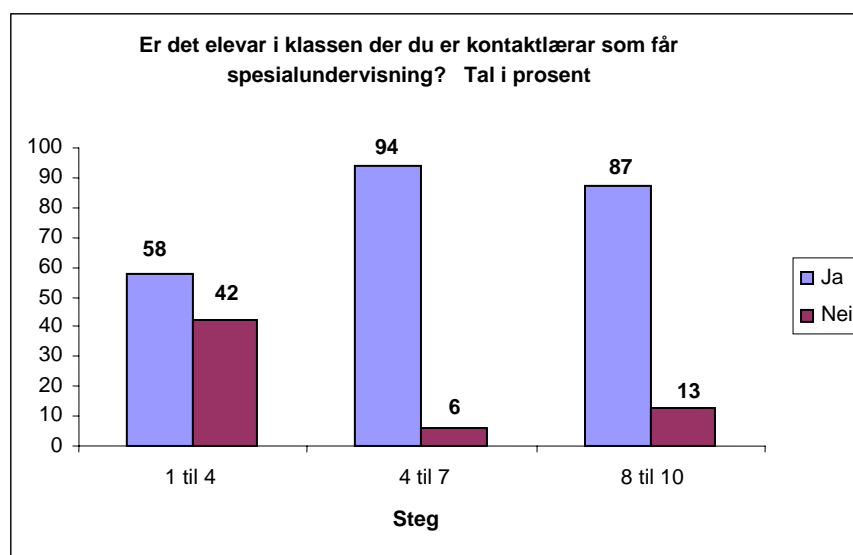
Spesialundervisning – spesialpedagogisk tilrettelegging

Flekkefjord kommune har valt ein modell for tildeling av ressursar til spesialundervisning som inneber at det er elevar med store og omfattande tilretteleggingsbehov som får tildelt spesialundervisning, om lag 1-3 % av elevane. Dei andre elevane skal få tilpassa opplæring utifrå sine behov innanfor den ordinære ramma som skulen disponerer. Modellen er noko justert undervegs, slik at elevar som ikkje er fulldekningsselevar også kan få tildelt ressursar.

I spørjeundersøkinga la vi til grunn ei forståing av spesialundervisning som at det gjeld elevar som ikkje har eller ikkje kan få tilfredsstillande utbyte av den ordinære undervisninga. Og i følge Opplæringslova § 5-1 har desse elevane rett til spesialundervisning etter sakkunnig vurdering, som skal gjerast av PP-tenesta. Denne forståinga var eksplisitt uttrykt i spørjeskjemaet, men vi kan sjølvsagt ikkje vere sikre på at alle kontaktlærarane har lagt ei slik forståing til grunn når dei har svart på spørsmåla i spørjeundersøkinga. I intervjuet var vi meir opptekne av at informantane sjølve formidle kva dei la i omgrepet spesialundervisning (og tilpassa opplæring).

Vi skal sjå litt på korleis skulane arbeider med spesialundervisninga, kva erfaringar dei har med arbeidet og med den modellen kommunen har valt for tildeling av ressursar til spesialundervisning.

Først vert det presentert ein figur som viser kor stor del av kontaktlærarane i Flekkefjord som har elevar i klassen som får spesialundervisning.



Figur 1 Spørsmålet: Er det elever i klassen der du er kontaktlærer som får spesialundervisning? Kontaktlærere. Tal i prosent

Tala i figuren seier ikkje noko om kor mange elevar det er som får spesialundervisning på dei ulike stega, men det viser kor mange av kontaktlærarane som har ein eller fleire slike elevar i klassen sin.

På dei lågaste trinna er det vel halvparten av kontaktlærarane (58 %) som har elevar i klassen som får spesialundervisning, på mellomsteget er det nesten alle kontaktlærarane (94 %) som har elevar i klassen som får spesialundervisning, medan det på ungdomssteget er 87 % som har spesialundervisningselevar i klassen. Fordelinga samsvarar med det vi veit om at det er fleire elevar som får spesialundervisning på mellomsteget og ungdomssteget enn i småskulen. Dei aller fleste kontaktlærarane på mellomsteget og ungdomssteget har altså elevar i klassen som får spesialundervisning.

I følgje tal frå skuleleiarane varierer talet på elevar som får tildelt ressursar etter § 5-1 i Opplæringslova (S-elevar) frå 3 til 13 ved skulane i kommunen. I tillegg til desse er det ein del elevar som får ekstra støtte etter at dei er oppmelde til PPT og testa der (P-elevar). Ved den største barneskulen er det 48 såkalla P-elevar.

Eitt av spørsmåla i undersøkinga blant kontaktlærarane handla om elevar som har hatt behov for spesialundervisning, men som ikkje har fått det. Det er 41 % av kontaktlærarane som seier at dei har hatt elevar, som etter deira vurdering har hatt behov for spesialundervisning, men som ikkje har fått det (spørsmålet var retta mot dei siste to åra). Vi bad lærarane ta stilling til årsakene til dette, og kontaktlærarane meiner dette er årsakene:

- Skulen hadde den haldninga at ein skulle vente og sjå an utviklinga (36 % meiner det var ei viktig årsak)
- Det vart ikkje tilrådd etter sakkunnig vurdering (33 % meiner det var ei viktig årsak)
- Dei føresette ønskte det ikkje (22 % meiner det var ei viktig årsak)

Andre årsaker, men som i mindre grad vert oppfatta som viktige er:

- Eg som lærar var usikker og tok ikkje opp spørsmålet (5 % meiner det var ei viktig årsak)
- Saka gjekk ikkje vidare frå skuleadministrasjonen (5 % meiner det var ei viktig årsak)

Elevane som kontaktlærarane meiner har hatt behov for spesialundervisning, men som ikkje har fått det, har hatt åtferdsproblem og/eller sosioemosjonelle vanskar, generelle lærevanskar og spesifikke lærevanskar/fagvanskar.

Når det gjeld organisering og bruk av midlane til spesialundervisning, er skuleleiarane tydelege på at timane som er tildelte skal organiserast og nyttast overfor elevar som skal ha spesialpedagogiske tiltak (utifrå sakkunnig vurdering). Men i og med at mykje av spesialundervisninga foregår innanfor klassen/gruppa, kan ressursen i somme tilfelle også kome andre elevar i klassen til gode. Så lenge elevane får den oppfølginga dei er tilrådde i den sakkunnige vurderinga, meiner dei fleste lærarane og skuleleiarane at det ikkje er noka ulempe at andre elevar også nyt godt av ressursen. Ikkje minst fordi det for elevar med spesialundervisningsressursar i mange samanhengar er ein fordel at dei er saman med andre elevar i større eller mindre grupper.

For det meste prøver skulane å legge til rette spesialundervisninga slik at ho er ein integrert del av den ordinære undervisninga. Ein informant med ansvar for spesialundervisningsselevar ved ein skule seier det slik:

Vi prøver å knyte elevar som har enkeltvedtak mot andre elevar også. Sånn at dei får maksimalt ut av ressursane samstundes som dei får oppleve det sosiale saman med andre på sitt faglege nivå (informant som er med i spesialpedagogisk team).

I enkelte tilfelle vert timeplanen og spesialundervisninga lagt opp på ein måte som gjer at eleven får mange vaksne å forholde seg til (lærarar og assistentar). Somme meiner at dette kan vere uheldig med tanke på tryggleik og god oppfølging. Nokre lærarar trur det kunne vore føremålstenleg for elevar som får spesialundervisning at kontaktlærarane hadde meir av den undervisninga. Dei meiner at det kunne medverke til betre inkludering i klassen/gruppa og til enno betre oppfølging av eleven.

Sjølv om skulane for det meste organiserer spesialundervisninga innanfor klassen/grupper, er det i nokre samanhengar vurdert som det beste for opplæringa til eleven/elevane at spesialundervisninga er enno meir individuelt retta, og kanskje foregår utanfor klassen/gruppa. Somme lærarar er likevel ”redde” for å legge opp delar av undervisning slik, fordi det er vanleg oppfatning, både i fagmiljø og blant foreldre, at spesialundervisninga gir best resultat ved at ho går føre seg i klassen/gruppa.

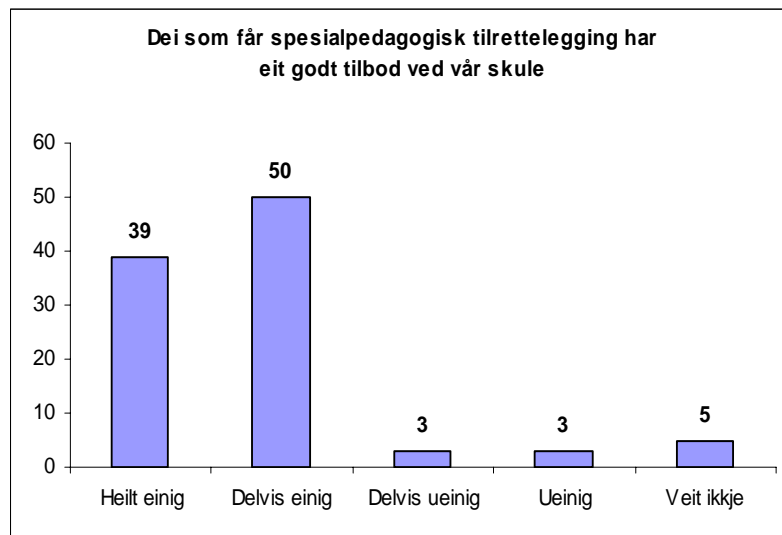
Lærarane og dei som er knytte til spesialpedagogiske team ved skulane gir uttrykk for at dei for det meste er tilfredse med opplæringa og gjennomføringa av tiltaka til elevane som er tildelt ressurs til spesialundervisning.

Sjølvsagt er det ønskjeleg med meir kompetanse og ressursar også på dette feltet. Det ser ut til at behovet for kompetanse knytt til spesialundervisning i

større grad gjeld på systemnivå enn individnivå. Både skuleleiarar, lærarar og tilsette i PPT ønskjer meir fokus på korleis det på systemnivå (i klasser/grupper og i skulemiljø) kan arbeidast med spesialundervisning og tilpassa opplæring. Dersom ressurs situasjonen ikkje endrar seg, må det prioriterast annleis for å få dette til. Ein tilsett ved PPT oppsummerer slik:

Vi brukar mykje av tida på enkeltsaker og får lite tid til det vi trur vil virke aller best. Vi tenker på at mykje har samanheng med heile skulesystemet, og det er dette vi aldri får tid til å gå inn i. Dette er tankar vi stadig har (tilsett ved PPT).

Neste figur gir eit bilete av kontaktlærarane sine vurderingar av det spesialpedagogiske tilbudet elevane får ved deira skule.



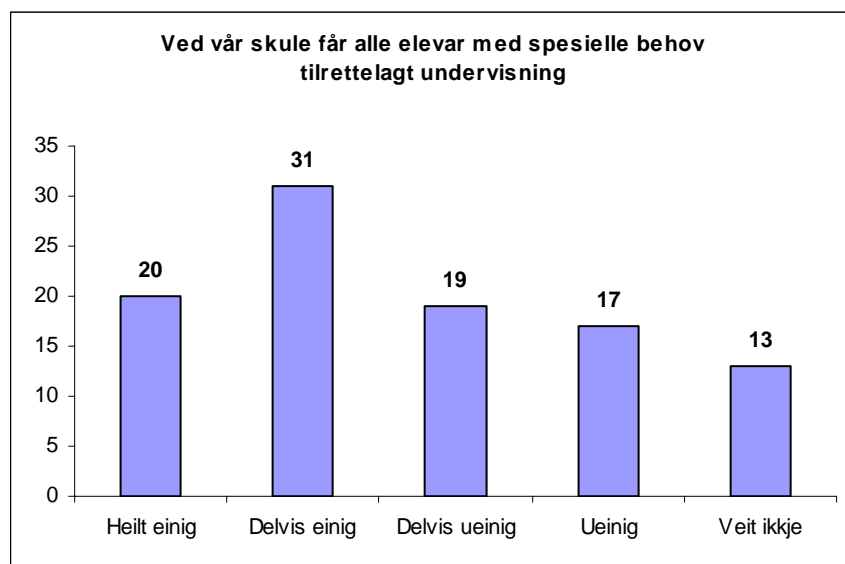
Figur 2 Vurdering av påstanden: Dei som får spesialpedagogisk tilrettelegging har eit godt tilbod ved vår skule. Kontaktlærarar. Tal i prosent

I spørjeskjemaet er det ikkje sagt noko om kva som ligg til grunn for vurderinga av kva som er "eit godt tilbod". Såleis er svara på spørsmålet eit uttrykk for kontaktlærarane sine subjektive oppfatningar av i kva grad elevane som får spesialpedagogisk tilrettelegging har eit godt tilbod ved skulen. Men oppfatningane deira kan sjølvstøtt vere tufta på synspunkt som er komne fram i elevsamtalar og/eller foreldresamtalar.

Halvparten av kontaktlærarane er delvis einige i at dei elevane som får spesialpedagogisk tilrettelegging har eit godt tilbod ved skulen, medan 39% er heilt einige i denne påstanden.

Også gjennom intervju gir informantane uttrykk for at spesialundervisninga er godt organisert for elevar med store behov. Det er ei allmenn oppfatning og erfaring blant alle informantane at skuleleiarane startar timeplanlegginga av skuleåret med utgangspunkt i elevane som har fått ressursar til spesialundervisning.

Lærarane vart også bedne om å ta stilling til denne påstanden: "Ved vår skule får alle elevar med spesielle behov tilrettelagt undervisning." Vurderingane av påstanden går fram av figuren nedanfor.



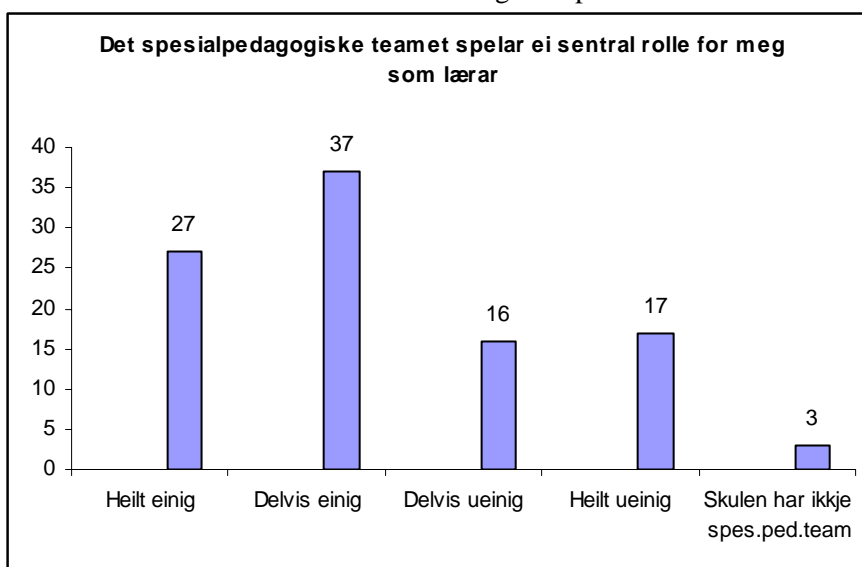
Figur 3 Vurdering av påstanden: Ved vår skule får alle elevar med spesielle behov tilrettelagt undervisning. Kontaktlærarar. Tal i prosent.

Sjølv om vel halvparten av kontaktlærarane er heilt eller delvis einige i påstanden, er det mange som meiner at det er elevar med spesielle behov for som ikkje får tilrettelagt undervisning. Relativt mange av kontaktlærarane meiner altså at ikkje alle elevane med spesielle behov får tilrettelagt undervisning, medan figur 2 viste at kontaktlærarane meiner at elevar med spesialpedagogisk tilbod har eit godt tilbod ved skulen. Dette tyder på at det er elevar som har spesielle behov, utan å vere fulldekningsselevar, som ikkje får tilrettelagt undervisning på ein god nok måte. Dette er elevar som etter den nye modellen ikkje får tildelt ressurs til spesialundervisning, men som likevel har eit behov for noko spesiell tilrettelegging. I gjennomgangen av erfaringane med den nye modellen for tildeling av ressursar til spesialundervisning kjem dette

endå sterkare til uttrykk (jf punktet: Erfaringar med modellen for tildeling av ressursar til spesialundervisning).

Det spesialpedagogiske teamet ved skulane – kontaktlærarane sine oppfatningar

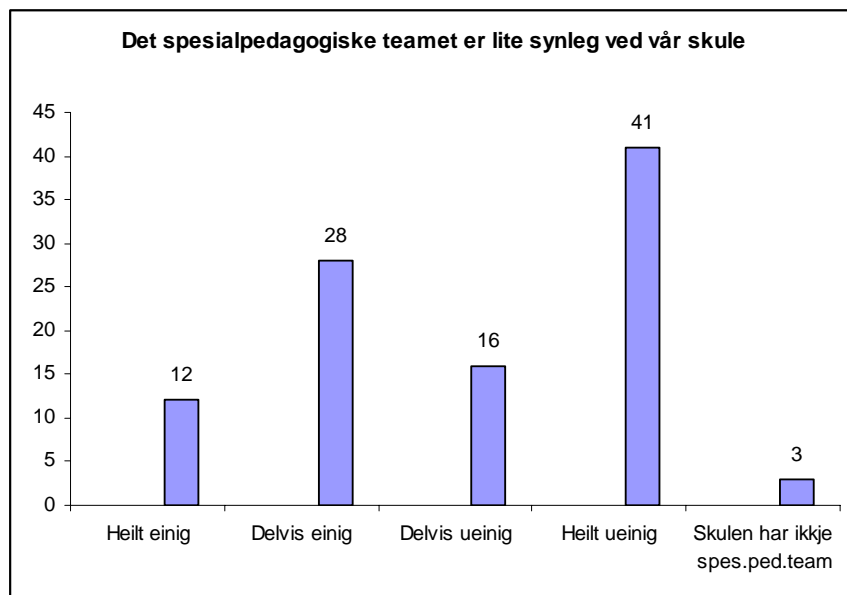
Kontaktlærarane har vurdert kva rolle det spesialpedagogiske teamet spelar ved deira skule, og dei vart mellom anna bedne om å ta stilling til følgjande påstand: Det spesialpedagogiske teamet spelar ei sentral rolle for meg som lærar. Figuren nedanfor viser kontaktlærarane sine vurderingar av påstanden.



Figur 4 Vurdering av påstanden: Det spesialpedagogiske teamet spelar ei sentral rolle for meg som lærar. Kontaktlærarar. Tal i prosent.

Hovudinntrykket er at det spesialpedagogiske teamet spelar ei sentral rolle for kontaktlærarane. Det er 64 % av kontaktlærarane som er heilt eller delvis einige i påstanden, medan 33 % er delvis eller heilt ueinige i påstanden om at det spesialpedagogiske teamet spelar ei sentral rolle for dei som lærarar. Kva som er årsakene til at ein tredel av kontaktlærarane opplever at det spesialpedagogiske teamet ikkje spelar ei sentral rolle for dei sjølve som kontaktlærar, kan vere at dei ikkje har elevar i klassen som har behov for spesialpedagogiske tiltak, at oppfølginga og rettleiinga vert formidla frå enkeltlærarar med spesialpedagogiske kompetanse og ikkje frå teamet, eller at teamet er lite synleg for enkeltlærarane.

Ein annan påstand som kontaktlærarane vart bedne om å vurdere var denne: Det spesialpedagogiske teamet er lite synleg ved vår skule.



Figur 5 Vurdering av påstanden: Det spesialpedagogiske teamet er lite synleg ved vår skule. Kontaktlærarar. Tal i prosent.

Godt over halvparten av kontaktlærarane (57 %) er delvis eller heilt ueinige i denne påstanden, medan 40 % er heilt eller delvis einige. Det må presiserast at dette ikkje kan tolkast som ei vurdering av det arbeidet som teamet gjer.

I spørjeundersøkinga vart kontaktlærarane spurde om kva rolle dei meiner at det spesialpedagogiske teamet ved skulen deira bør ha. Vi presenterer nokre av kommentarane frå lærarane:

Eg er fornøgd, men dei er under stort press. Vi får stadig fleire elevar som treng og som har behov for spesialpedagogiske tiltak anten permanent eller i avgrensa periodar.

Det bør ha den funksjonen det har i dag: ta tak i enkeltelevar for å vurdere deira behov for særskilt tilrettelegging av undervisning og for tilvising til PPT.

Spes.ped.teamet bør delta i vurderingar dersom eg som kontaktlærer lurar på om elevar bør meldast opp til PPT, det bør også kunne gje førstehjelp på grunnlag av si erfaring med spes.ped. Dette skjer også ved vår skule, men no har eg ingen elevar som er i denne kategorien. Har hatt det før og fått god hjelp.

Vere til hjelp og støtte for både elevar og lærarar som treng hjelp til å lukkast med måla ein har sett seg. Kome med forslag til undervisning for den enkelte

elev og konkrete tiltak når lærar har behov for det. Spes.ped.teamet bør ha ei sentral rolle ved skulen for utfordringane i skulen i dag er store.

Det bør vere eit hjelpande team, eit team vi kan spørje om råd.

Eit forum for å lufte behov/tiltak, få råd i forhold til enkeltelevar (slik er det no). Ønskjer at teamet skal sjå på heilskapen i spesialundervisninga ved skulen: lage oppfølgingssystem etter at prøver viser avvik.

Dersom det vert stilt ressursar til disposisjon bør det spes.ped.teamet rettleie den enkelte læraren i deira daglege arbeid, Arbeid med elevar som treng vurdering og hjelp til å kome vidare i si utvikling. Teamet bør også kunne hjelpe med tilrettelegging og rettleiing når det gjeld tilpassa materiell.

Drive koordinering av spesialundervisninga. Sørge for å setje saman grupper av elevar som kan få det same tilbodet. Er no altfor mykje eineundervisning.

Meir synlege i forhold til generell problem, til dømes finne bøker og oppgåver som er føremålstenlege i forhold til enkeltelevar/elevgrupper med spesielle behov.

Ønskjer at teamet skal sjå på heilskapen i spesialundervisninga i skulen. Lage oppfølgingssystem etter at prøver viser avvik.

Ikkje berre konsentrere seg om lese- og skriveproblematikk

Slik ressursituasjonen er no, bør spes.ped.teamet jobbe inn mot 2. og 5. klasse spesielt. Då vil oppfølginga bli konsentrert og ha større verdi for den vidare opplæringa. Men sjølvsagt ha eit særleg rettleiaransvar for lærarar som underviser i klasser med elevar som får spesialundervisning.

Spes.ped.teamet bør teste alle elevar tidleg for raskare å finne elevar som har behov for ekstra oppfølging/hjelp.

Dei bør samle inn og systematisere kartleggingsprøver og bruke dei aktivt til å drive målretta arbeid framover. Dei bør ha det overordna ansvaret for at den spesialpedagogiske arbeidsmåten som vert drive ved skulen ha effekt. Dei må også jamleg evaluere arbeidsmåtar og drive nytenking. Spes.ped.teamet bør også vere ein inspirasjon og ein rådgevande instans.

Dei kontaktlærarane som har kommentert kva rolle dei meiner det spesialpedagogiske teamet bør spele, har for det meste positive erfaringar med det arbeidet som vert gjort ved deira skule. Dersom ønska som går igjen skal samlast under eitt stikkord, er det: fokus på systemnivå. Dette kjem til uttrykk fleire stader i evalueringa, ikkje berre i tilknytning til spesialundervisning, men også meir generelt, mellom anna når det gjeld kvalitetsomgrepet og arbeid med tilpassa opplæring.

Erfaringar med modellen for tildeling av ressursar til spesialundervisning⁸

Skuleleiarane er tydelege på at ramma for dei spesialpedagogiske tiltak er for lita til å dekke det elevane har krav på etter sakkunnig vurdering. Ressursane som trengst for å dekke det som går ut over det som er budsjettert, må difor takast av skulen si eiga ramme. Dette fører til at ramma for den ordinære tilpassa opplæringa vert mindre, noko som særleg går ut over elevar i gråsona.⁹ I neste omgang fører dette truleg til at fleire elevar treng spesialundervisning, eller at det vert bede om sakkunnig vurdering av fleire elevar fordi skulen ikkje har nok ressursar til å ta hand om desse innanfor den ordinære undervisninga. Somme meiner at modellen favoriserer elevar med store behov på ein slik måte at det i fleire tilfelle går ut over elevar med mindre vanskar, men som likevel har behov for ekstra oppfølging.

Dagens modell gir ekstra utfordringar med tanke på elevar i gråsona samanlikna med det vi hadde tidlegare. Det er elevar som krev ganske mykje utan å vere innanfor ramma for tildeling av ressursar, og tilrettelegging for desse er problemet i denne modellen.

Målet med innføring av den nye modellen var at behovet for spesialundervisning skulle bli mindre og at færre elevar skulle bli klientar ved PPT. Slik har det ikkje gått. Talet på elevar som får spesialundervisning er no oppe i 60, medan talet var 45 før modellen var innført. Årsakene til dette kan vere fleire. For det første er det generelt fleire barn og unge som har vanskar av ulike slag og som vert tilrådde spesialundervisning (det viser seg i mange kommunar), for det andre kan det vere at ressurs situasjonen i skulane medverkar til at elevar, som ein kunne lagt til rette for i den ordinære undervisninga, vert spesialundervisningsselevar fordi ein ikkje ser andre løysingar for dei.

Ved nokre skular i Flekkefjord er det fleire som opplever at kvalitetssikringa er svært høg med tanke på å vurdere kven som treng ressursar til spesialundervisning, og såleis er det vanskeleg ”å lyge til seg ressursar” som ein informant formulerer det. I dei fleste tilfella er det samsvar mellom det som vert søkt om og det som vert tilrådd frå PPT. Men det er også andre oppfatningar om dette:

⁸ 88 % av kontaktlærarane underviste i grunnskulen i Flekkefjord skuleåret 2002/2003 eller tidlegare, og burde såleis ha grunnlag for å uttale seg om erfaringar med den nye modellen samanlikna modellen som var brukt tidlegare.

⁹ Elevar i gråsona vil seie elevar som ikkje er fulldekningsselevar med tanke på tildeling av ressurs til spesialundervisning, men som treng særleg tilrettelegging, og som difor må få dette av skulen si ordinære ramme.

Det vart på ein måte eit press på å få elevar inn som fulldekningsselevar. Så vart det mange i gråsona. Særleg er det elevar som slit med psykiske vanskar som er vanskeleg å få eit skikkeleg opplegg i forhold til. Dei som ikkje er fulldekningsselevar no, vart det kanskje på ungdomsskulen (skuleleiar).

Elevane som skal få dekt sine behov innanfor ramma til tilpassa opplæring har ikkje juridiske rettar på same måten som elevar med spesialpedagogisk ressurs (fulldekningsselevar). Såleis opplever mange at elevane som ikkje direkte er omfatta av §5,1 i opplæringslova, ikkje får tilstrekkeleg med ressursar. Fleire skuleleiarar seier at dei ikkje kan akseptere den situasjonen som er i skulane i Flekkefjord no. Ein informant frå eit spesialpedagogisk team formulerer det på følgjande måte:

Slik det er no kan ein ikkje be om timar for dei med generelle lærevanskar og mindre behov. Det er heildekningselevane som skal få sine behov gjennom ekstra ressurs, Dette har vorte eit problem for til dømes dei med lese- og skrivevanskar (lærar).

Erfaringane med den gjeldande modellen er altså både òg, ikkje minst fordi kommunen manglar ressursar til å gjennomføre modellen slik han var tenkt. Modellen fungerer for det meste greitt med tanke på dei elevane som får tildelt ressurs, men han fører særleg til at gråsoneselevar truleg ikkje får den tilrettelegginga dei treng i sin opplæringssituasjon.

Noko av intensjonen med modellen var også at møtefrekvensen skulle reduserast, og at tida ein då fekk til gode skulle brukast på direkte elevretta arbeid, men korkje skulane eller PPT erfarer at det har blitt færre møte. Dei fleste informantane ønskjer likevel ikkje å gå tilbake til den modellen for tildeling av ressursar til spesialundervisning som kommunen hadde før. Med andre ord ser det ut til at det bør vurderast eit tredje alternativ.

Tilpassa opplæring ¹⁰

Kartlegginga som er gjort blant kontaktlærarar, lærarar, skuleleiarar, skuleeigar og tilsette ved PPT har, som nemnt, særleg fokus på tilpassa opplæring (TPO) og spesialundervisning. Både gjennom spørjeundersøkinga og intervjuar har vi prøvd å finne ut korleis situasjonen er mellom anna når det gjeld oppfatningar om kva tilpassa opplæring er og korleis det vart arbeidd med tilpassa opplæring.

¹⁰ TPO vert brukt som forkorting for tilpassa opplæring.

I spørjeundersøkinga blant kontaktlærarane vart det teke utgangspunkt i ei tilnærming til TPO som legg til grunn at dette er eit prinsipp som gir alle elevar rett til tilpassa opplæring gjennom den ordinære undervisninga. Lova krev at undervisninga skal tilpassast alle elevar, men ikkje slik at alle har rett til ei individuelt tilpassa opplæring. Poenget er at undervisninga i klassen skal tilpassast og leggst opp på ein måte som gjer at alle elevane har utbyte av undervisninga. Denne forståinga var formidla eksplisitt i spørjeskjemaet. I intervjuva var vi opptekne av å finne ut kva informantane sjølve la i dette omgrepet.

Somme av skuleleiarane og lærarane vert litt usikre når dei vert spurde om kva dei legg i omgrepet tilpassa opplæring. Dette vil ikkje seie at dei ikkje er bevisste på dette, snarare at dei har vanskeleg for å forklare kva dei legg i omgrepet.

Fleire av informantane har ei oppfatning av at TPO vil seie individuell oppfølging av enkeltelevar. Men det er også mange som gir uttrykk for at tilpassa opplæring er noko anna enn det. Følgjande sitat illustrerer dette:

Dette går først og fremst på handlingar og haldningar. Passeleg utfordring og passeleg tryggleik (skuleleiar).

Det er i stor grad opp til den enkelte læraren å finne ut korleis det skal leggst til rette for tilpassa opplæring. Det er sjølvsagt mogleg å arbeide godt og føremålstenleg med TPO utan at ein tek utgangspunkt i spesifikke modellar og utan at heile skulen har felles tilnærmingar til dette. Men det vil truleg vere positivt både for lærarar og elevar om omgrepet vert diskutert i nokon større grad enn det ser ut til.

Skulane har i liten grad spesifikke modellar eller spesielle opplegg for arbeid med TPO. Ein lærar ved ein skule seier det slik:

Skulen har ikkje spesielle modellar for dette med tilpassa opplæring. Skulen har mykje erfaring på tilpassa opplæring når det gjeld å bruke aldersblanda grupper. Dette er det for det meste gode erfaringar med (lærar)

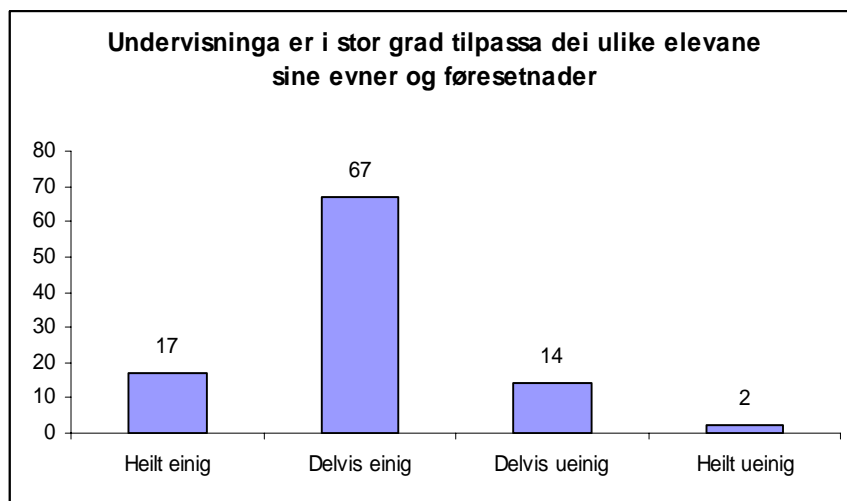
Ved andre skular arbeider dei med metodar som i stor grad kan sjåast som verktøy for tilpassa opplæring, mellom anna stasjonsmetoden og Nylundmodellen. Ein skule har omforma den sistnemnde modellen og tilpassa han til eigen situasjon. I første omgang er denne teken i bruk på dei lågaste stega, men meininga er at heile skulen skal arbeide utifrå dette systemet. Ved andre skular vert denne modellen teken i bruk hausten 2007.

Fleire lærarar synest at lærebøkene er blitt betre som utgangspunkt for å få til differensiering og tilpassa opplæring. I tilknytning til dette kan det nemnast at spørjeundersøkinga viser at lærebøkene framleis i stor grad legg premissane for kva lærarane gjer i undervisninga. Vel halvparten av kontaktlærarane (53 %) svarar at læreboka i svært stor eller i stor grad legg premissar for undervisninga. Somme lærarar meiner at det er lettare å legge til rette for fagleg tilpassing enn når det gjeld oppfølging av og tilrettelegging for elevar med åtferdsvanskar, sosioemosjonelle vanskar e.l. Dette vert stadfesta mellom anna når lærarar som er intervjuar seier at dei meiner skulen har god kompetanse på tiltak som gjeld lese- og skriveopplæring, men at det er behov for meir kompetanse når det gjeld åtferdsvanskar og sosioemosjonelle vanskar.

Vårt inntrykk er at det ikkje er noko eintydig oppfatning om kva tilpassa opplæring er eller korleis det skal arbeidast med tilpassa opplæring, sjølv om det er stor fokus på TPO både hos skuleleiarar og lærarar.

Skulane i kommunen har ikkje diskutert tilpassa opplæring i felles fora. Med berre ein person som arbeider med skule spørsmål hos skuleeigar, er det ikkje mogleg å prioritere det pedagogiske arbeidet. Det er i liten grad arbeidd med TPO systematisk frå skuleeigar si side. Dette medfører at både skuleleiar, lærarar og andre tilsette ved skulane ikkje har nokon felles overordna rammer/tilnærmingar/modellar å ta utgangspunkt i. Skulane saknar felles fora og meir samarbeid mellom skulane når det gjeld pedagogiske og skulefaglege spørsmål, det gjeld generelt, ikkje berre retta mot TPO. Poenget med dette er ikkje at alle skal gjere det same, men at lærarar og skular kan lære av kvarandre og at det kan medverke til bevisstgjerjing.

Kontaktlærarane vart bedne om å ta stilling til følgjande påstand, som gjeld tilpassa opplæring: Undervisninga er i stor grad tilpassa dei ulike elevane sine evner og føresetnader.

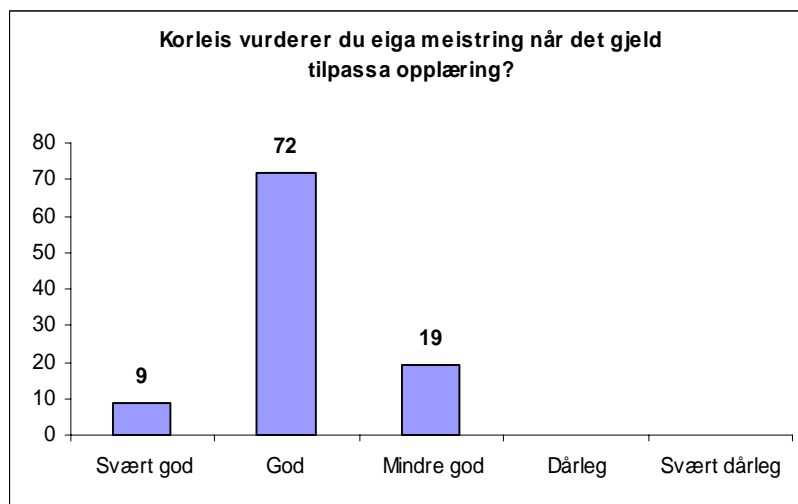


Figur 6 Vurdering av påstanden: Undervisninga er i stor grad tilpassa dei ulike elevane sine evner og føresetnader. Kontaktlærarar. Tal i prosent.

Tala viser at det er relativt få som er heilt einige i at undervisninga i stor grad er tilpassa elevane sine evner og føresetnader. Størstedelen av kontaktlærarane (67 %) er delvis einige i påstanden, medan 16 % er delvis eller heilt ueinige. Dette kan tyde på at lærarane meiner at undervisninga for det meste er tilpassa elevane sine evner og føresetnader, men at det framleis er ein veg å gå for at ein kan snakke om at undervisninga i stor grad er tilpassa evner og føresetnader hos elevane.

I prosessen rundt val av ny modell for tildeling av ressursar til spesialundervisning, vart det nemnt at den enkelte skule, i samarbeid med PPT, skulle utvikle dokumentasjon på tilpassa opplæring. Døme på slik dokumentasjon kunne vere ei tiltaksbok for eleven. Vi spurde kontaktlærarane om dei brukar tiltaksbok for elevane. 22 % av lærarane brukar det, 26 % brukar det ikkje, medan vel halvparten av kontaktlærarane (53 %) ved skulane i Flekkefjord ikkje kjenner til verktøyet tiltaksbok.

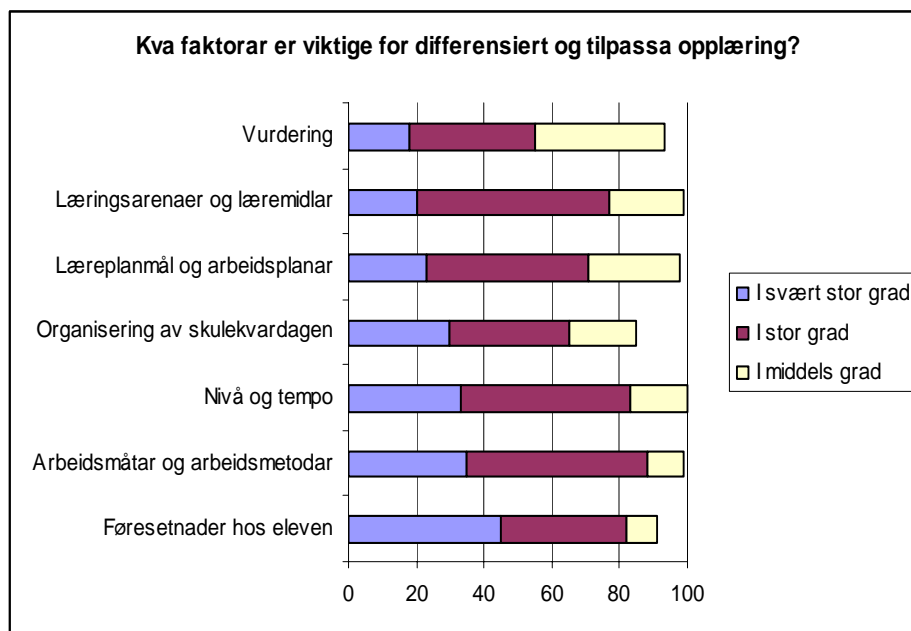
Kontaktlærarane vart også spurde om å vurdere eiga meistring når det gjeld tilpassa opplæring. Figuren nedanfor gir eit bilete av lærarane sine oppfatningar om dette.



Figur 7 Vurdering av påstanden: Korleis vurderer du eiga meistring når det gjeld tilpassa opplæring. Kontaktlærarar. Tal i prosent

Dei aller fleste kontaktlærarane (72 %) opplever eiga meistring når det gjeld tilpassa opplæring som god, medan 9 % meiner ho er svært god og 19 % mindre god. Ingen vurderer eiga meistring som dårleg eller svært dårleg. Gjennom intervju med skuleleiarane får vi inntrykk av at også dei meiner dei har bra kompetanse på TPO. Dette vil likevel ikkje seie at behovet for auka kompetanse på dette området er fråverande. På spørsmål som gjeld kompetanseheving svarar 42 % av kontaktlærarane at dei i svært stor eller stor grad har behov for kompetanseheving knytt til TPO og 50 % svarar i middels grad.

I spørjeundersøkinga vart kontaktlærarane bedne om å ta stilling til kva ulike faktorar har å seie for differensiert og tilpassa opplæring. Figuren nedanfor viser i kva grad kontaktlærarane meiner at dei ulike faktorar er viktige eller mindre viktige. I figuren er det teke med berre kategoriane i svært stor grad, i stor grad og i middels grad. Det er svært få lærarar som har brukt kategoriane, i liten grad og i svært liten grad, på dette spørsmålet.



Figur 8: Vurdering av i kva grad ulike faktorar er viktige for differensiert og tilpassa opplæring. Kontaktlærarar. Tal i prosent.

Figuren viser at minst halvparten av kontaktlærarar meiner at alle faktorane i svært stor grad eller i stor grad er viktige for differensiert og tilpassa opplæring. Føresetnader hos eleven er den faktoren som flest av kontaktlærarane meiner er aller viktigast (45 % svarar i svært stor grad). Men dersom vi slår saman kategoriane i svært stor grad og i stor grad, er det fleire faktorar som vert rangert som høgt, som arbeidsmåtar og arbeidsmetodar, nivå og tempo og læringsarenaer og læremidlar. Om lag 80 % av kontaktlærarane meiner at desse i svært stor grad eller i stor grad er viktige.

Observasjon, elevsamtalen, lese- og skrivetestar er dei verktøya som lærarane meiner i aller størst grad gir dei kunnskapen som trengst for å kunne tilpasse opplæringa til elevane.

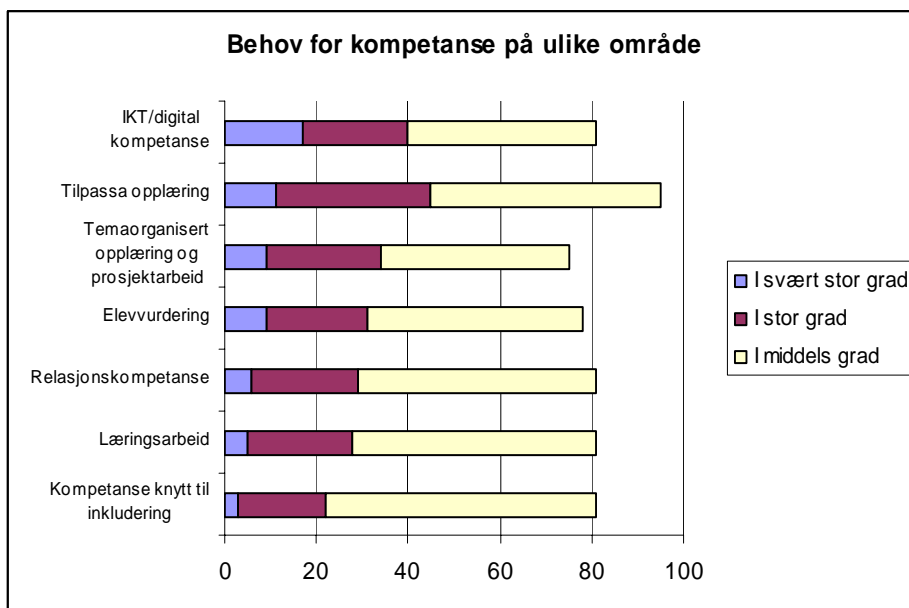
Spørjeundersøkinga inneheldt spørsmål om i kva grad lærarane brukar ulike verktøy og tilnærmingar i arbeidet med tilpassa opplæring. Dei meste brukte er desse:

- Bruk av andre læremiddel enn læreboka (60 % seier dei brukar dette i svært stor eller stor grad),
- Differensierte oppgåver i faga som elevane kan velje mellom (50 % seier dei brukar dette i stor eller svært stor grad)
- Aktiv bruk av interesser som dei veit elevane har (52 % seier dei brukar dette i stor eller i svært stor grad)

- Læreboka som premiss for undervisninga (47 % seier at læreboka i stor grad legg premissar, og 5 % seier at læreboka i svært stor grad legg premissar for undervisninga)
- Elevane får kontinuerleg tilbakemelding på måloppnåing (47 % seier dei brukar dette i stor eller i svært stor grad)
- Undervisning i mindre grupper (37 % seier dei brukar dette i stor eller i svært stor grad)
- Bruk av lokalmiljøet aktivt i undervisninga (37 % seier dei brukar dette i stor eller i svært stor grad)
- Bruk av IKT aktivt i opplæringa/undervisninga (33 % seier dei brukar dette i stor eller i svært stor grad)
- Aldersblanda undervisning som pedagogisk verkemiddel (10 % seier dei brukar dette i stor eller i svært stor grad)

Kompetanse og kompetansebehov

Ein del av spørsmåla i spørjeundersøkinga og i intervju handla om kompetanse og kompetansebehov. Behov er stort på fleire område, og lista nedanfor viser kva område det gjeld og i kva grad.



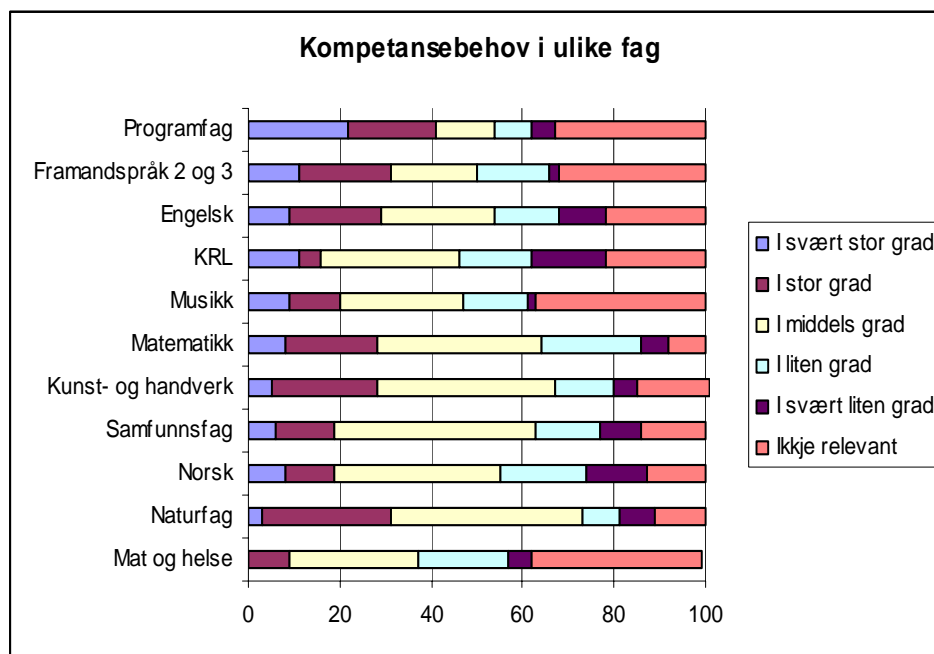
Figur 9: Kompetansebehov på ulike område. Kontaktlærarar. Tal i prosent.

Flesteparten av kontaktlærarane opplever kompetansebehovet som middels eller sterkare innanfor alle områda. ¹¹ IKT/digital kompetanse er det området der flest meiner at dei i svært stor grad har behov for auka kompetanse (17 % svarar i svært stor grad), ¹² men når ein slår saman svarkategoriane i svært stor grad og i stor grad, er det innanfor tilpassa opplæring det ser ut til at behovet for kompetanseheving er størst. Behovet for auka kompetanse i IKT er aller størst blant lærarar på 1.- 4. steg. Når det gjeld tilpassa opplæring vert det formidla større behov for auka kompetanse blant lærarane på 1.- 4. steg og ungdomssteget enn blant lærarane på 5. – 7. steg. Behovet for relasjonskompetanse ser ut til å vere noko større på ungdomssteget enn på dei andre stega, medan behovet for kompetanse når det gjeld temaorganisert opplæring og prosjektarbeid er større på 5.- 7. steg og på ungdomssteget enn blant lærarane på 1.- 4. steg. Behovet for meir kompetanse knytt til elevvurdering vert opplevd som større blant kontaktlærarane på 5.-7. steg enn på ungdomssteget og på 1.- 4. steg.

Når det gjeld behov for kompetanseheving retta mot fag, viser figuren nedanfor korleis kontaktlærarane opplever det.

¹¹ I og med at rundt 80 % eller fleire av lærarane opplever kompetansebehovet som middels eller sterkare på alle dei nemnde områda, er ikkje kategoriane i liten grad og i svært liten grad med i figur 9 (difor er prosentsummen mindre enn 100).

¹² IKT/digital kompetanse kunne også vore teke med i figur 10, som viser behov for kompetanse i ulike fag. Men i og med at IKT vert sett på som eit verktøy, som skal brukast innanfor alle faga i skulen, har vi valt å ta dette med i tilknytning til kompetansebehov på ulike område.



Figur 10: Kompetansebehov i ulike fag. Kontaktlærarar. Tal i prosent

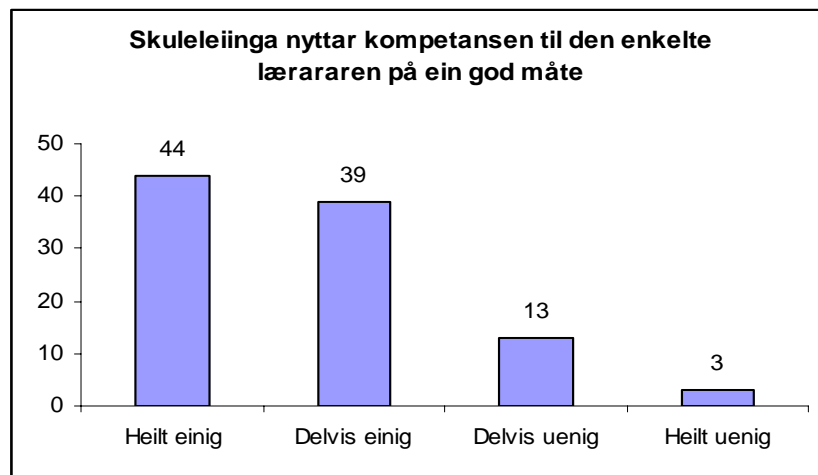
Programfag er det faget der flest svarar at dei i svært stor grad har behov for kompetanseheving (22 %), og dersom vi slår saman svarkategoriene i svært stor grad og i stor grad er det framleis i programfag behovet for kompetanseheving (41%). I og med at programfag er eit fag elevane møter på ungdomssteget, er behovet for kompetanseheving naturleg nok størst hos lærarar på ungdomssteget, der 81 % av kontaktlærarane seier at dei i svært stor grad eller i stor grad har behov for meir kompetanse knytt til programfag. Også på dei andre stega er det lærarar som kan tenke seg meir kunnskap om programfag. Behovet for kompetanseheving i matematikk er størst på 1.- 4. steg (33% svarar i svært stor eller stor grad), medan behovet for kompetanseheving i norsk ser ut til å vere størst på ungdomssteget (28 % av lærarane der svarar i stor eller i svært stor grad). I engelsk og musikk er behovet for auka kompetanse størst blant kontaktlærarane på 5. – 7. steg. I tilknytning til KRL er det lærarar på 5.-7. steg og på ungdomstega som i størst grad uttrykker behov for meir kompetanse, medan det i samfunnsfag er størst behov hos lærarane på 1.- 4. steg og på ungdomssteget. I naturfag er det ingen store variasjonar mellom stega med tanke på behov for auka kompetanse.

Gjennom intervjuet får vi stadfesta at behovet for kompetanseheving er knytt til mange ulike område, men dei som er nemnde ovanfor vert framheva av fleire,

også i intervju. Ein skuleleiar seier at det har vore ein del spørsmål frå lærarstaben når det gjeld kompetanseheving retta mot Kunnskapsløftet (LK06).

Eg får mange spørsmål frå personalet når det gjeld kompetanseheving på LK06. Det som redda oss når det galdt L97 var ein del kurs knytte til lærebøker osv (skuleleiar).

Kontaktlærarane vart spurde om dei synest skuleleiinga utnyttar kompetansen til den enkelte læraren på ein god måte. Dei vart presenterte for følgjande påstand: Skuleleiinga nyttar kompetanse til den enkelte læraren på ein god måte. Figuren nedanfor viser korleis lærarane vurderte denne påstanden.



Figur 11 Vurdering av påstanden: Skuleleiinga nyttar kompetansen til den enkelte læraren på ein god måte. Kontaktlærarar. Tal i prosent.

Dei fleste lærarane er heilt eller delvis einige i at skuleleiinga nyttar kompetansen til lærarane på ein god måte. Oppfatninga om dette varierer noko mellom skulane, men det er ingen store variasjonar. Samla er det 44 % som er heilt einige i at skuleleiinga nyttar kompetansen på ein god måte, medan 39 % er delvis einige i dette.

Den spesialpedagogiske kompetansen som er tilgjengeleg ved skulane vert brukt så godt som mogleg, men det ser ikkje ut til at behovet for formell kompetanse er dekt, mellom anna fordi ufaglærte vert brukt til slikt arbeid, i tillegg til assistentar

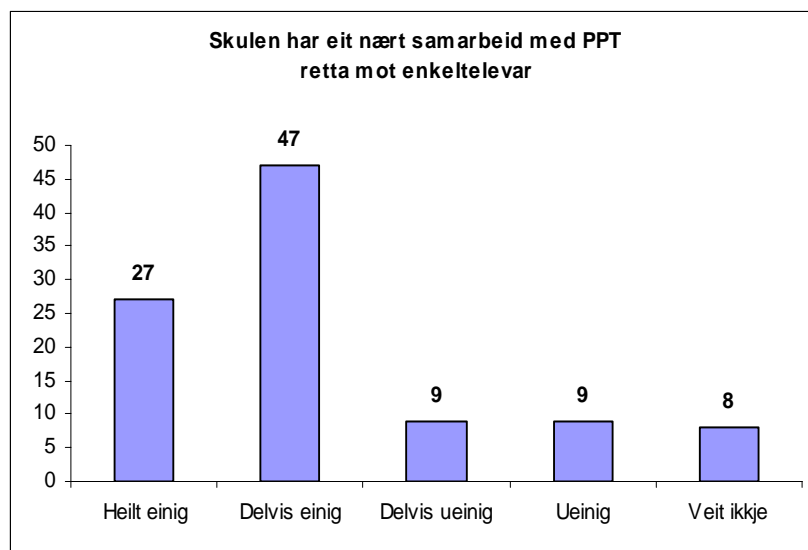
Gjennom den tilpassa opplæringa og i spesialundervisninga har det vore mykje fokus på lese- og skrivevanskar. Både ved PPT og ute i skulane er erfaringa at dei etter kvart har fått eit godt grep på korleis dei skal arbeide med dette. Fleire

meiner at det bør bli meir fokus på andre typar vanskar, til dømes sosioemosjonelle vanskar og åtferdsproblem, og at tilsette ved skulane må få meir kunnskap om slike problem og tiltak retta mot dette.

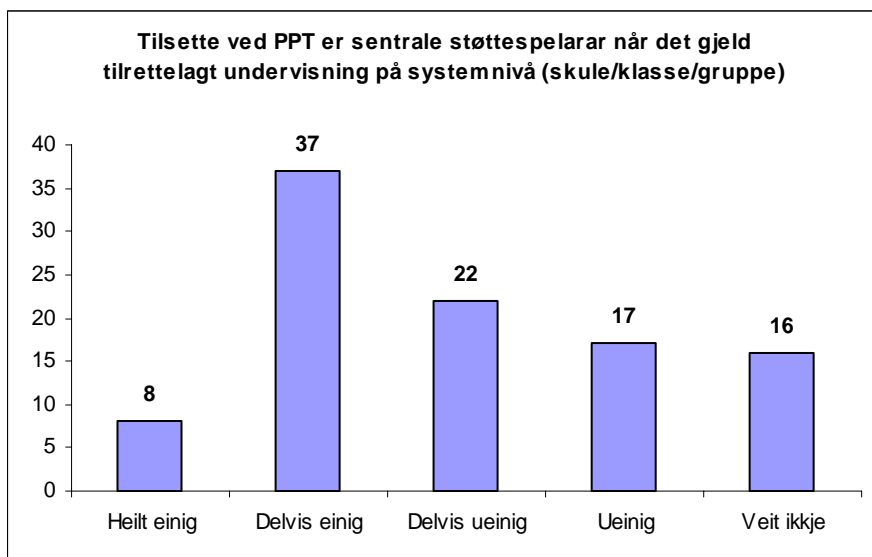
Det vert poengtert at behovet for kompetanse ikkje alltid berre handlar om formell kompetanseheving, men at det kan vere snakk om kurs og erfaringsdeling som kan formidlast gjennom nettverk ved skulen eller mellom skulane i kommunen. Erfaringane er at det er for lite av slik verksemd i grunnskulen i Flekkefjord. Samarbeid og nettverksarbeid på tvers av skulane i Flekkefjord kjem vi tilbake til i eit eige punkt seinare i rapporten.

Samarbeid mellom skulane og PPT

I og med at spesialundervisning er eit sentralt tema i kartlegginga, er det interessant å få eit inntrykk av korleis lærarane vurderer samarbeidet som skulen og enkeltlærarar har med PPT. Figurane nedanfor illustrerer korleis kontaktlærarane oppfattar samarbeidet med PPT når det gjeld enkeltelevar og på systemnivået.



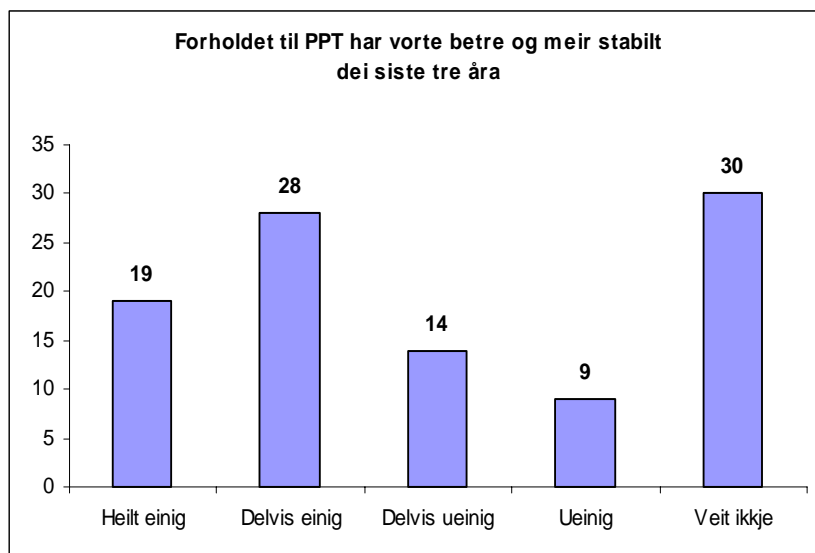
Figur 12 Vurdering av påstanden: Skulen har eit nært samarbeid med PPT retta mot enkeltelevar. Kontaktlærarar. Tal i prosent.



Figur 13 Vurdering av påstanden: Tilsette ved PPT er sentrale støttespelarar når det gjeld tilrettelagt undervisning på systemnivå (skule/klasse/gruppe). Kontaktlærarar. Tal i prosent.

Generelt ser det ut til at skulane og PPT samarbeider bra. Data frå intervju viser også at dei mest positive erfaringane i stor grad er knytte til det arbeidet som er retta mot enkeltelevar, og i mindre grad det som gjeld systemnivået (til dømes rettleiing på systemnivået). Årsaka til dette er ikkje at erfaringane med det som gjeld systemnivået er dårlege, snarare at det er lite av samarbeidet mellom skular og PPT som er retta mot det nivået.

Både ved skulane og ved PPT opplever dei at samarbeidet har vorte betre dei siste åra. Figuren nedanfor viser korleis kontaktlærarane oppfattar dette.



Figur 14 Vurdering av påstanden: Forholdet til PPT har vorte betre og meir stabilt dei siste tre åra. Kontaktlærarar. Tal i prosent.

Knapt halvparten av kontaktlærarane er heilt eller delvis einige i at forholdet til PPT har vorte betre og meir stabilt siste tre åra. Dette har mellom anna samband med at stabiliteten blant personalet ved PPT har betra seg, det har vore færre utskiftingar og PPT har fått tilsette folk i stillingar som før stod udekte. Ikkje minst set skulane stor pris på systemet med at tilsette ved PPT har ansvar for oppfølging ved kvar sine skular. Dette gir kontinuitet i arbeidet, og gir betre oppfølging både for lærarar og overfor elevane det gjeld. Intervjua med skuleleiarar, tilsette ved PPT og dei som er med i spesialpedagogiske team stadfester dette inntrykket.

Både hos PPT og ved skulane har det vore mykje fokus på lese- og skrivevanskar og tiltak for å hjelpe elevar som strevar med dette. Skulane meiner at PPT har vore til god hjelp på dette feltet, men etterlyser meir fokus på andre vanskar. Skulane har også sjølve etter kvart fått god kompetanse på korleis dei skal handtere lese- og skrivevanskar.

Det ser altså ut til at både skulane og tilsette ved PPT er meir tilfredse med samarbeidet no enn tidlegare, men framleis er det forhold som kan betrast. Noko kan nemnast:

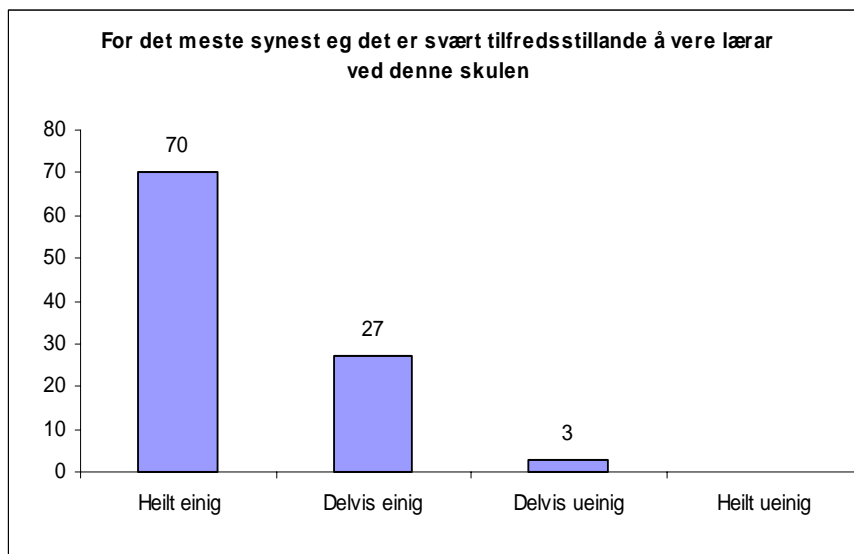
- Tilsette ved PPT ønskjer at skulane i større grad melder konkrete behov til PPT i forkant av møte, slik at dei får høve til å førebu seg betre.
- Nokre av tiltaka som PPT foreslår kan vere vanskelege å gjennomføre i praksis. Det kan til dømes vere tilrådd bruk av mannleg assistent når

skulen ikkje kan gjere det, eller tilråding om bruk av digital pedagogisk programvare, som skulen ikkje har kompetanse på å bruke.

- Skulane ønskjer meir fokus på rettleiing på systemnivået (gruppe/klasse osv). Dette er også noko som tilsette ved PPT gjerne skulle arbeidd meir med, men det er sakene retta mot enkeltelevar som tek det meste av tida.
- Arbeidet med individuelle opplæringsplanar (IOP) er ei utfordring for mange skular, og fleire ønskjer meir rettleiing og hjelp frå PPT i dette arbeidet. Somme spør også om det er mogleg å utforme ein mal for utarbeiding av IOP.

Kontaktlærarane vurderer ulike forhold ved eigen skule

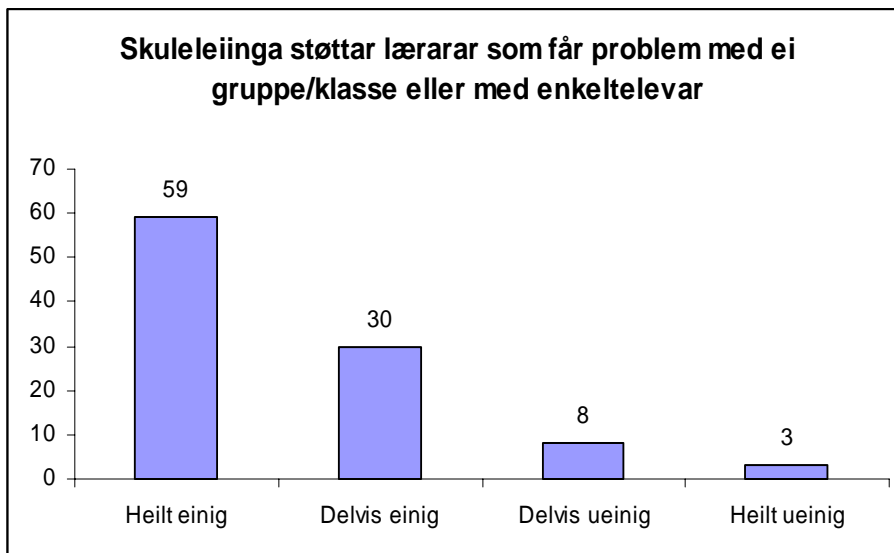
Spørjeundersøkinga inneheldt nokre spørsmål om korleis kontaktlærarane vurderer ulike sider ved eigen skule, mellom anna vart dei bedne om å ta stilling til denne påstanden: For det meste synest eg det er svært tilfredsstillande å vere lærar ved denne skulen.



Figur 15 Vurdering av påstanden: For det meste synest eg det er svært tilfredsstillande å vere lærar ved denne skulen. Kontaktlærarar. Tal i prosent.

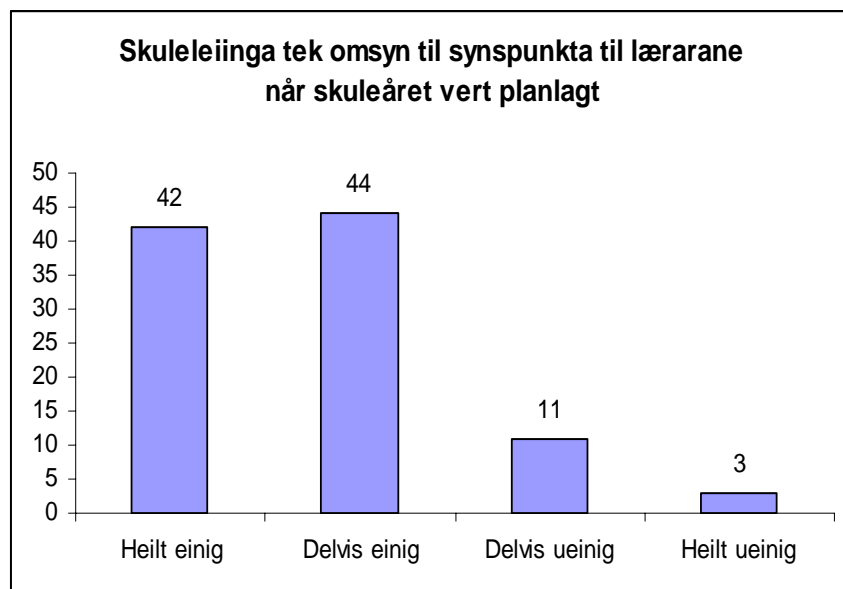
Så godt som alle kontaktlærarane meiner det er tilfredsstillande å vere lærar i den skulen dei arbeider ved. Det ser vi ved at 97 % er heilt eller delvis einig i påstanden.

Undersøkinga viser også at kontaktlærarane for det meste har positive oppfatningar om skuleleiinga ved eigen skule. Figurane nedanfor illustrerer dette.



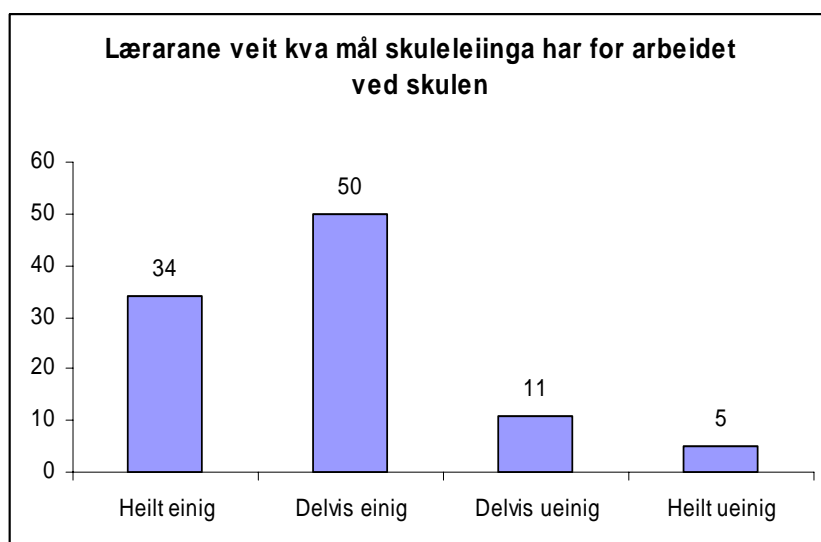
Figur 16 Vurdering av påstanden: Skuleleiinga støttar lærarar som får problem med ei gruppe/klasse eller med enkeltelevar. Kontaktlærarar. Tal i prosent.

Tala viser at lærarane opplever skuleleiinga som støttande i dei tilfella der dei får problem med ei klasse/gruppe eller med enkeltelevar (59 % er heilt einige i påstanden, medan 30 % er delvis einige).



Figur 17 Vurdering av påstanden: Skuleleiinga tek omsyn til synspunkta til lærarane når skuleåret vert planlagt. Kontaktlærarar. Tal i prosent.

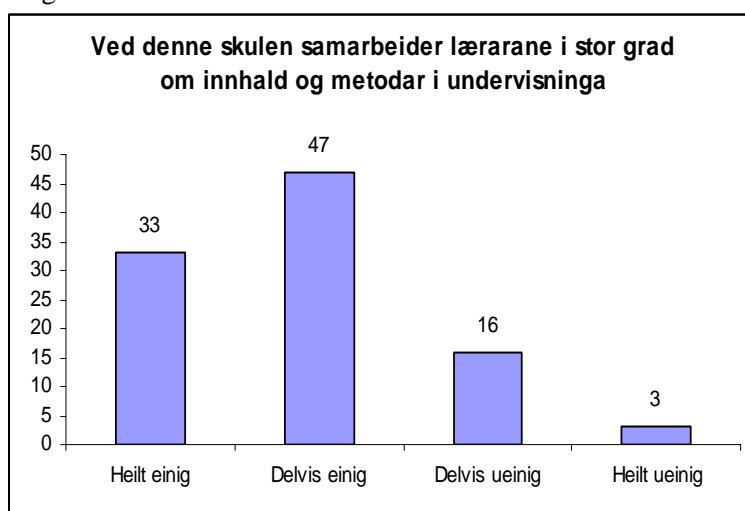
Vurderingane er litt både og når det gjeld i kva grad kontaktlærarane opplever at skuleleiinga tek omsyn til synspunkta deira ved planlegging av skuleåret, 44 % er delvis einige i at det vert teke slike omsyn, 42 % er heilt einige, medan 14 % er delvis eller heilt ueinige.



Figur 18 Vurdering av påstanden: Lærarane veit kva mål skuleleiinga har for arbeidet ved skulen. Kontaktlærarar. Tal i prosent.

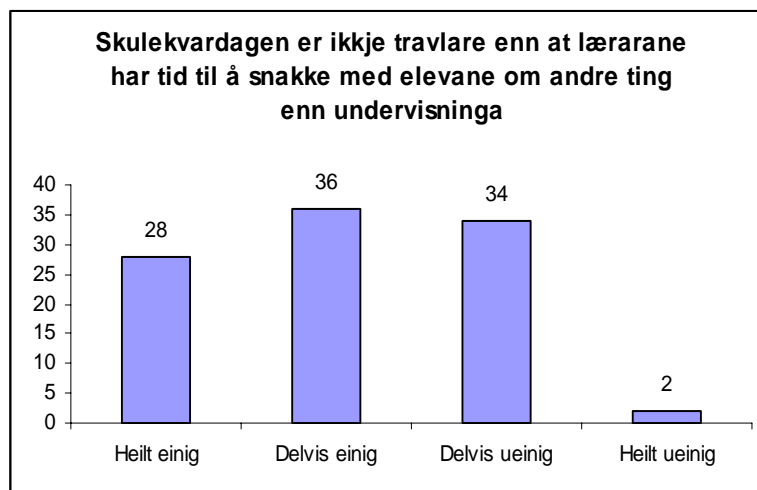
Samanlikna med vurderingane av påstandane som galdt å få støtte frå leiinga og at leiinga tek omsyn til synspunkta til lærarane, er det færre kontaktlærarar som er heilt einige i påstanden om at lærarane veit kva mål skuleleiinga har for arbeidet ved skulen. Dette kan tyde på at lærarane ikkje har ei heilt klar oppfatning av kva mål skuleleiinga har for arbeidet ved skulen. Grunnane til dette kan vere fleire, både at måla ikkje er formidla tydeleg frå skuleleiinga si side og/eller at lærarane ikkje har fanga opp det som skuleleiinga i ymse samanhengar prøver å formidle om mål for arbeidet ved skulen.

Kontaktlærarane sine oppfatningar om samarbeidet mellom lærarane og vurdering av ymse forhold som galdt undervisningssituasjonen var også tema i undersøkinga.



Figur 19 Vurdering av påstanden: Ved denne skulen samarbeider lærarane i stor grad om innhald og metodar i undervisninga. Kontaktlærarar. Tal i prosent.

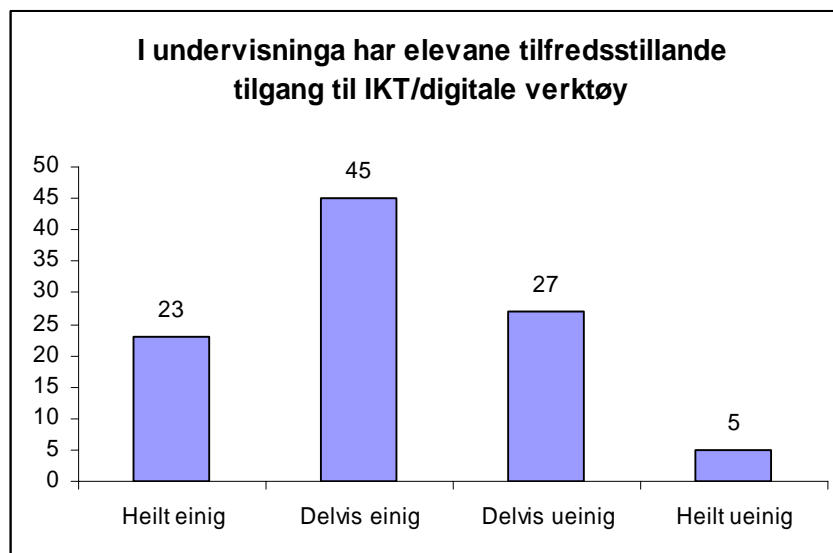
Ein tredel av kontaktlærarane er heilt einige i påstanden om at lærarane ved skulen i stor grad samarbeider om innhald og metodar i undervisninga, knapt halvparten (47 %) er delvis einige, medan 19 % er delvis eller heilt ueinige. I den grad ein kan snakke om skilnader mellom skulane, er det lærarar ved ungdomsskulen som relativt sett er minst einige i denne påstanden.



Figur 20 Vurdering av påstanden: Skulekvardagen er ikkje travlare enn at lærarane har tid til å snakke med elevane om andre ting enn undervisning. Kontaktlærarar. Tal i prosent.

Figur 20 viser at relativt mange av lærarane (36 %) meiner at skulekvardagen er slik at det er lite tid til å snakke med elevane om andre ting enn det som direkte er knytt til undervisninga.

Bruk av IKT/digitale verktøy er eit sentralt tema i skulen, og ikkje minst i tilknytning til Kunnskapsløftet. Figur 21 nedanfor viser kva oppfatningar kontaktlærarane har om tilgangen som elevane har til IKT/digitale verktøy.



Figur 21 Vurdering av påstanden: I undervisninga har elevane tilfredsstillande tilgang til IKT/digitale verktøy. Kontaktlærarar. Tal i prosent.

Godt over halvparten av kontaktlærarane (68 %) meiner at elevane har tilfredsstillande tilgang til IKT/ digitale verktøy. Tilgangen til slikt verktøy vert vurdert som aller mest tilfredsstillande ved dei to minste skulane. Men det må poengterast at om lag ein tredel av kontaktlærarane meiner at elevane ikkje har tilfredsstillande tilgang til IKT/digitale verktøy.

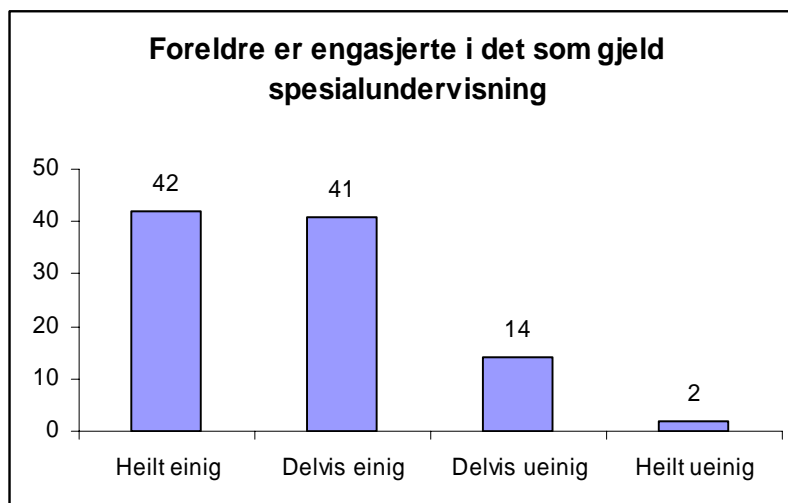
Samarbeid mellom heim og skule

I dei fleste samanhengar der det er snakk om kvalitet i skulen, tilpassa opplæring og differensiering, er samarbeid mellom heim og skule nemnt som eit viktig verkemiddel. Vi skal sjå litt på korleis lærarar og skuleleiarar vurder situasjonen ved deira skule.

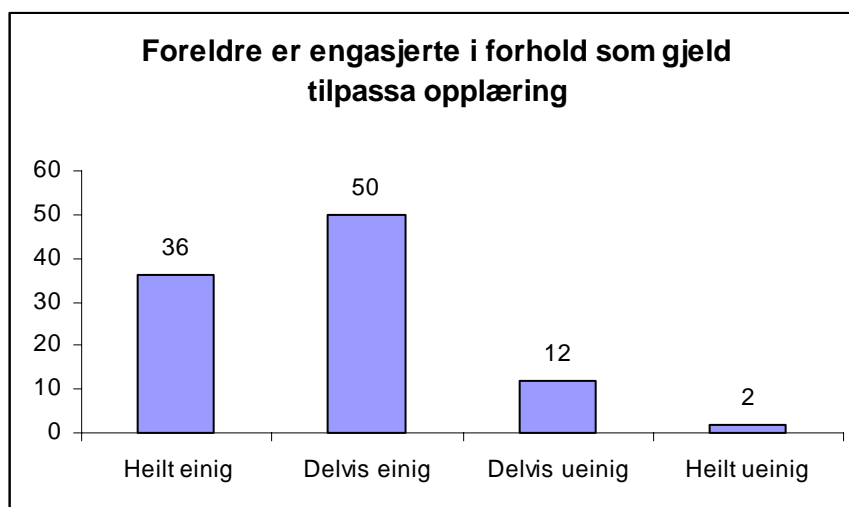
Samarbeidet mellom heim og skule foregår for det meste gjennom foreldremøte og samtaleimar, som vert gjennomført i samsvar med det Opplæringslova krev. Elles skjer mykje av samarbeidet retta mot kvar enkelt elev ved behov.

I intervjuja formidlar informantane at foreldra/føresette i liten grad involverer seg i faglege spørsmål. Men dei seinare åra er det fleire foreldre som har blitt klare over kva rettar Opplæringslova gir elevar og dermed deira barn, og dette merkast også ved skulane.

Kontaktl r rane har teke stilling til eit par påstandar som gjeld foreldreengasjement retta mot spesialundervisning og tilpassa opplæring.



Figur 22 Vurdering av påstanden: Foreldre er engasjerte i det som gjeld spesialundervisning. Kontaktl r rarar. Tal i prosent.



Figur 23 Vurdering av påstanden: Foreldre er engasjerte i forhold som gjeld tilpassa opplæring. Kontaktl r rarar. Tal i prosent.

Kontaktl r rane meiner at foreldre/føresette, som har barn med spesielle behov, er noko meir engasjerte i det som gjeld spesialundervisning enn foreldre generelt er i det som gjeld tilpassa opplæring (jf figurane 22 og 23 ovanfor).

For å legge til rette for betre opplæring gjennom foreldreengasjement, er det nokre skular/klasser som har eit system der foreldre/føresette må skrive under på eleven sin vekeplan for å dokumentere at dei har vurdert/observert eleven sin innsats for veka. Elles er det somme skular som involverer foreldra i sterkare grad, ved at foreldra skal følgje opp barna heime, anten det gjeld lesing eller andre fag. Foreldra forpliktar seg til dette i samsvar med planen som er laga for eleven. Erfaringane med foreldra sitt engasjement i dette opplegget vert kommentert slik:

Foreldra er for det meste positive, sjølv om nokre synest det kan bli litt mykje, Men dei fleste er positive når dei ser framgangen til barnet. Dette er motiverande både for elevar og foreldra. Det er viktig at opplegget vert utforma med føringar også lagt av foreldra, då er det lettare å følgje opp (lærer og skuleleiar)

Kartlegginga blant kontaktlærarane viser at lærarar vurderer foreldreengasjementet som svakare dess høgre klassesteg det er snakk om. Lærarane på ungdomssteget (8.-10. steg) vurderer foreldreengasjement som klart svakare enn det som kjem til uttrykk blant dei som er lærarar på lågare steg.

Det er dårleg oppmøte på temakveldar, og dei engasjerer seg mindre i dert faglege. Det vert mest samtale om trivsel og oppmøte (lærarar ungdomssteget).

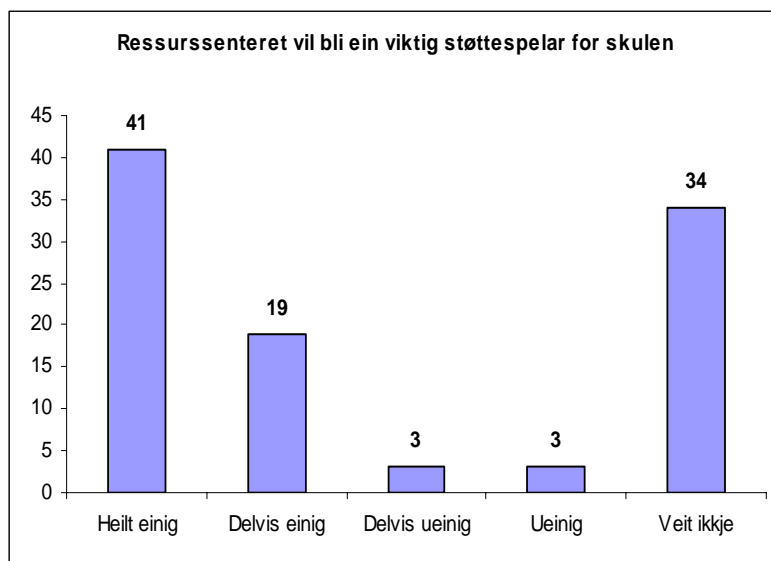
Dette kan vere fordi foreldre meiner at elevar på ungdomssteget i større grad skal klare seg sjølve. Men det kjem også tydeleg fram at lærarane på mellomsteget (5. -7. steg) vurderer foreldreengasjementet som svakare enn lærarar på 1.- 4- steg.

Ressurssenteret for barn og unge i Flekkefjord kommune

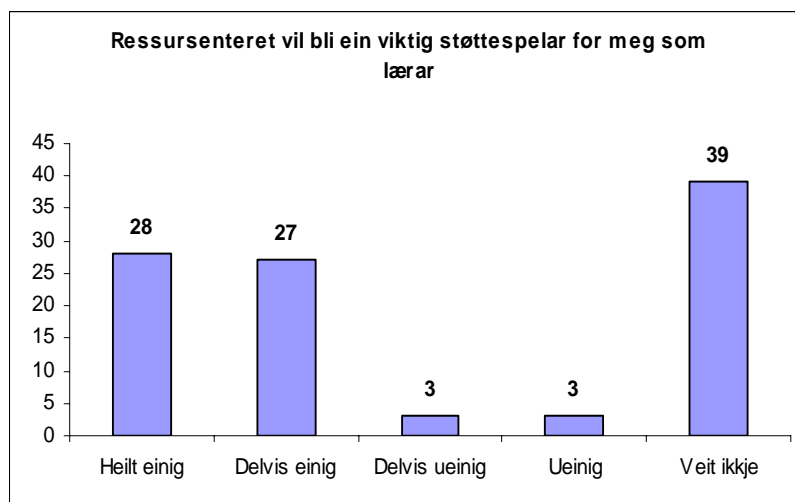
I Flekkefjord er det under etablering eit ressurscenter for barn og unge. Helsesøstertenesta, PPT og barnevernstenesta skal utgjere Ressurssenter for barn og unge i kommunen. Planen er at kommunen skal tilsetje ein psykolog som skal ha hovudtyngda av arbeidet sitt knytt til senteret. Etatane skal samlokalisert og føremålet med senteret er å få til meir tverretatleg samarbeid, både med tanke på arbeid retta mot enkelttilfelle, men også for å kunne arbeide meir målretta med forebygging.

Både i spørjeundersøkinga blant kontaktlærarane og i intervjusamanheng har vi spurt informantane om kva forventningar dei har til Ressurssenter for barn og unge.

Vi spurde om kva dei trur senteret vil bety for skulen og for dei sjølve som kontaktlærarar. Dei vart også spurde om kva oppfatning dei har med tanke på kva ressurscenteret generelt kan ha å seie for barn og unge i kommunen.



Figur 24 Vurdering av påstanden: Ressurscenteret vil bli ein viktig støttespelar for skulen. Kontaktlærarar. Tal i prosent.



Figur 25 Vurdering av påstanden: Ressurscenteret vil bli ein viktig støttespelar for meg som lærar. Kontaktlærarar. Tal i prosent.

Kontaktlærarane har meir tru på at senteret vert viktig som støttespelar for skulen enn for dei sjølve som kontaktlærarar. Men det er relativt mange (godt og vel ein tredel av kontaktlærarane) som ikkje tek stilling til påstandane om kva ressurscenteret vil bety for skulen eller for dei sjølve som lærarar. Det må også nemnast at fleire av lærarane ikkje kjende til at eit slikt ressurscenter er under etablering i kommunen.

I intervjuet får vi stadfesta at mange er usikre på kva senteret skal vere og kva som eventuelt kan forventast:

Eg veit ikkje om eg forventar så mykje enno, anna enn at samhandlinga kan bli betre. Eg er spent på kva barnevernet kan bidra med. Dersom poenget er å få betre rutinar på utveksling av informasjon, så kan det bli betre, men eg er avventande (lærar).

Fleire stiller spørsmål ved kva rolle barnevernet kan spele i ein slik samanheng. Tradisjonelt har det vore slik at teieplikta gjer det vanskeleg med samarbeid og koordinering av tiltak, og spørsmålet er om dette endrar seg som følge av samlokalisering mellom barnevernet og andre etatar.

Ein tilsett ved PPT formidlar forventningane, eller snarare eit ønske, på denne måten:

Eg håpar at det skal bli eit ressurscenter med fokus på tiltak. Som gjer noko. Ikkje berre eit system for nye tilvisningar (tilsett ved PPT)

Andre synspunkt og forventningar som vert formidla er til dømes:

Dersom dei føresette og ungdomar opplever at det er lettare å nå fram i systema, er det beste oppnådd. Så er dette med forebyggande tiltak svært viktig. Men det vert vel fort eit krav om innsparing knytt til dette også, sjølv om det forhåpentlegvis ikkje var intensjonen.

Eg håper det kan bli eit senter som kan trø raskt til når det trengst. Det går for lang tid frå behov er melde til det vert sett i gang tiltak. Vi treng eit hjelpeapparat, ikkje eit hinderapparat. Vi må ta sakene før dei vert store problem, det må kommunen bli flinkare til. Men det er mogleg eg har for store forventningar til det (skuleleiar).

Ideelt sett har eg høge forventningar til dette, berre det ikkje vert for mykje byråkrati av det (skuleleiar)

Fleire er opptekne av at senteret ikkje berre må bli ein instans for utgreiingar, men at det vert brukt tid på å setje i gang tiltak. Mange av dei utfordringane barn og unge slit med er ikkje først og fremst knytte direkte til opplæring og pedagogiske spørsmål, men til andre forhold, som til dømes å kome seg på skulen, psykiske vanskar osv. Slike utfordringar bør det også gripast fatt i, fordi dette er grunnleggande forhold som er viktige for opplærings situasjonen. I mange tilfelle er det skulane som no må ta hand om dette, noko som mellom anna gir mindre tid og ressursar til dei faglege sidene av opplærings situasjonen.

Forholdet mellom skuleeigar og skulane - synspunkt på ny organisering i kommunen ¹³

Forholdet mellom skuleeigar og skulane må sjåast i samanheng med den nye organisasjonsmodellen i kommunen. Frå 2006 har Flekkefjord kommune organisert si verksemd i fire tenesteområde, som er Oppvekst og kompetanse, Helse og velferd, Samfunn og kultur og Politisk styring og administrasjon. Kwart av tenesteområda vert leidde av ein kommunalsjef. Tenesteområdet Oppvekst og kompetanse er delt inn i tre tenester som er Skule og kompetane, Barnehagar og Ressurssenteret for barn og unge (PPT, Barnevern og helsesøstertenesta).

Det tidlegare skulekontoret hadde 4,5 stillingar, medan etaten no har ein kommunalsjef og del av stilling som er knytt til tenesteområdet med reint administrative oppgåver.

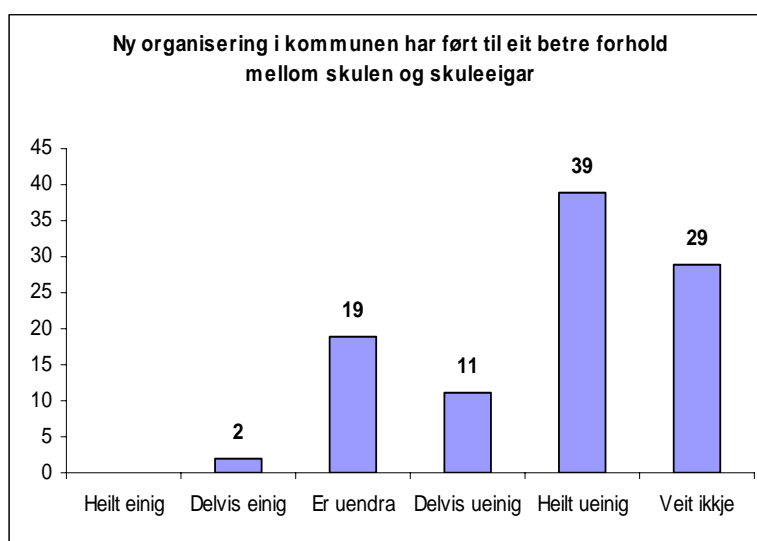
Ny organisering har medverka til mindre fokus på pedagogiske og faglege spørsmål hos skuleeigar. Dette er ei eintydig oppfatning på skulane, både hos skuleleiarane, lærarane og andre tilsette. Representanten frå skuleeigar er også tydeleg på at det er blitt situasjonen no.

Med ressurs situasjonen generelt i kommunen, der dårleg økonomi er stikkordet, vert kommunalsjefen for Oppvekst og kompetanse også nøydd til å fokusere på effektiv bruk av ressursar og tiltak for halde seg innanfor budsjett osv. Dette må skuleeigar også formidle til skuleleiarane, og det medverkar til at deira kvardag også vert mykje prega av fokus på økonomi. Både dei som har ansvar for skulesaker hos skuleeigar og skuleleiarane opplever at det vert for lite rom for skuleutviklingsspørsmål og pedagogisk arbeid.

¹³ Vi veit at 88 % av lærarane, som er med i undersøkinga, underviste i grunnskulen i Flekkefjord skuleåret 2002/2003 eller tidlegare. Det vil seie at dei fleste har eit godt samanlikningsgrunnlag med tanke på å vurdere ny og gamal organisering i kommunen

Det er i praksis ikkje nokon overordna instans som skulane i kommunen kan rådføre seg med når det gjeld skulefaglege spørsmål. Og samarbeidet mellom skulane og mellom skuleeigar og skulane handlar i liten grad om pedagogiske og faglege spørsmål.

I spørjeundersøkinga var kontaktlærarane bedne om å ta stilling til følgjande påstand: Ny organisering i kommunen har ført til eit betre forhold mellom skulen og skuleeigar.



Figur 26 Vurdering av påstanden: Ny organisering i kommunen har ført til eit betre forhold mellom skulen og skuleeigar. Kontaktlærarar. Tal i prosent.

Halvparten av kontaktlærarane er heilt eller delvis ueinige i påstanden, medan 19 % meiner at situasjonen er uendra. Det er relativt mange (29 %) som svarar veit ikkje når dei skal ta stilling til denne påstanden. Tala tyder i alle fall på at ny organisering ikkje har ført til eit betre forhold mellom skulen og skuleeigar, slik kontaktlærarane vurderer det. Det er grunn til å tolke dei som har svart heilt eller delvis ueinig (altså 50 % av lærarane) slik at dei meiner forholdet mellom skulen og skuleeigar er blitt dårlegare som følgje av ny organisering. (Elles hadde dei truleg brukt svarkategoriene ”Er uendra”, eller ”Veit ikkje”).

Sitata nedanfor illustrerer korleis somme tilsette ved skulane oppfattar situasjonen:

Kommunen seier offisielt at det vert satsa på barn og unge, men det samsvarar ikkje med korleis ting vert prioritert i praksis (lærar).

Vi ønskjer sjølvsagt ein skuleeigar som ser på kva vi kan gjere for å løfte grunnskulen i Flekkefjord (skuleleiar).

Det er sjeldan vi vert spurde (av skuleeigar, vår merknad) om kva vi gjer og kva vi er stolte av ved vår skule. For vi har veldig mykje vi er stolte av (skuleleiar).

Ved skulane ønskjer dei ein skuleeigar som er meir synleg i skulane i kommunen, og som dei i større grad kan vende seg til med pedagogiske og skulefaglege spørsmål. Men dei fleste skjønar at det er vanskeleg for ein person å rekke over alle oppgåvene som ligg til kommunalsjefen for Oppvekst og kompetanse. Men skuleleiarane og lærarane meiner like fullt at det må vere eit mål at skuleeigar kan arbeide med og vere ein kompetanseressurs med tanke på skulefaglege/pedagogiske spørsmål.

På øvste nivå bør ein ha kunnskap om skulen for å ta avgjersler, så politikarane bør vite meir om kva som skjer i skulen (skuleleiar).

Utfordringa for kommunalsjefen er å få tid til å prioritere arbeidet med å halde politikarane orienterte om skulen sin situasjon generelt og om forholda i grunnskulane i Flekkefjord spesielt.

Oppfatningane om den nye organiseringa vert ikkje meir positive sett i lys av prosessen som har vore i forkant av omorganiseringa. Skulane opplever at dei i liten grad har fått vore delaktige i prosessen med ny organisering, og ein skuleleiar seier dette:

Det er ingen som har spurt meg i denne prosessen kva vi gjer på vår skule, og kva som fungerer og ikkje fungerer (skuleleiar).

Samarbeid i skulesektoren i kommunen

Samarbeidet mellom skuleleiarane handlar mest om administrative spørsmål, fordi det er dette som er i fokus frå skuleeigar si side, og som skuleleiarane difor må forholde seg til og såleis brukar mykje av tida si på.

Skuleleiarane har møte med skuleeigar med jamne mellomrom. Slik den økonomiske situasjonen er i kommunen, og dermed også i skulesektoren, er det for det meste økonomi og administrative spørsmål som er tema på desse møta.

På det spesialpedagogiske feltet er det heller ingen fora der skulane i kommunane arbeider på tvers med erfaringsutveksling og utviklingsarbeid. Mange informantar ønskjer meir samarbeid og ein seier følgjande:

I eit nettverk kunne ein ha utveksla erfaringar på materiell, tilpassa opplæring, organisering av undervisning osv. Dette er noko vi saknar (informant som er med i spes.ped.team)

Når det gjeld samarbeid knytt til spesialpedagogiske spørsmål var PPT tidlegare eit koordinerande ledd mellom skulane.....

... men etter at PPT var ein del av Lister har det liksom ikkje vorte noko meir av det (informant som er med i spes.ped.team.)

Fleire av informantane gir uttrykk for ønske om meir samarbeid mellom skulane i kommunen. Lærarane meiner det vil vere føremålstenleg med meir erfaringsutveksling, utnytting av materiell og rett og slett fleire forum for diskusjon av skulefaglege spørsmål på tvers av skulane.

Det trengst truleg eit koordinerande ledd for å få til slikt samarbeid, og her kunne skuleeigarnivået spelt ei rolle. Det treng ikkje bety at skuleeigar skal stå for den konkrete oppfølginga og gjennomføringa av slike samarbeidstiltak, men skuleeigar kunne spelt rolla som iverksetjar og pådrivar.

Tid er sjølvstøtt ein nøkkelfaktor her, men det handlar også om prioritering og ikkje minst om i kva grad kommunen som skuleeigar signaliserer at slikt arbeid er viktig og gjer det som trengst for å legge til rette for det.

Oppsummering - "Skulen i Flekkefjord treng ein visjon"

Elevar med rett til ressursar til spesialundervisning (etter sakkunnig vurdering frå PPT) får bra tilbod og god oppfølging i skulane i Flekkefjord, så med tanke på desse elevane fungerer modellen føremålstenleg. Konsekvensen av modellen ser ut til å vere mindre rom for tilpassa og differensiert opplæring overfor andre elevar, det gjeld både "gråsoneelevar" og andre elevar. Vona var at eit resultat av modellen skulle vere mindre møteaktivitet, og at tida som då vart disponibel skulle kome klasseromet til gode. Men det er lite som tyder på at modellen har ført til mindre møteaktivitet.

Tilpassa opplæring har vore eit sentralt tema i kartlegginga, både i undersøkinga blant kontaktlærarane og i intervjuet med lærarar, skuleleiarar og tilsette i PPT. Føresetnader hos eleven er den faktoren som kontaktlærarane meiner er ein av dei viktigaste når det skal leggast til rette for differensiert og tilpassa opplæringa. Vidare er arbeidsmåtar/arbeidsmetodar, nivå og tempo og organisering av skulekvardagen i stor grad vurdert som viktige. Elles er hovudinntrykket er at lærarane vurderer eiga meistring knytt til tilpassa

opplæring som god, men det kjem også fram at det er behov for auka kompetanse på dette feltet ved skulane i kommunen.

Når det gjeld situasjonen ved PPT internt og samarbeidet mellom skulane og PPT, ser det ut til at dette er på rett veg. Tilsette ved PPT er meir tilfredse med eigen arbeidssituasjon enn dei var for nokre år sidan, og skulane meiner at samarbeidet med PPT er blitt betre dei siste åra. Elles vert det særleg poengtert behov for rettleiing og kompetanse når det gjeld sosioemosjonelle vanskar, åtferdsproblem og ikkje minst fokus på systemnivået.

Kontaktlærarane har vurdert korleis dei opplever eiga skuleleiing og andre forhold ved skulen. For det meste er lærarane tilfredse med forholda ved eigen skule, og med måten skulen vert leia på, men ein del av kontaktlærarane er, til ein viss grad, usikre på kva mål skuleleiinga har for arbeidet ved skulen. Når det gjeld samarbeid mellom lærarar om innhald og metodar i undervisninga, er det meir delte oppfatningar om i kva grad det skjer ved skulen.

Behovet for kompetanseheving blant lærarane i grunnskulen i Flekkefjord er knytt til ulike fag og område. Dei områda, utanom det som direkte gjeld fag, behovet i størst grad er knytt til er: IKT/digital kompetanse, tilpassa opplæring, temaorganisert opplæring og prosjektarbeid. Men det er også behov for kompetanseheving når det gjeld elevvurdering, relasjonskompetanse, læringsarbeid og inkludering. Når det gjeld behov for kompetanseheving retta mot fag, er det matematikk, naturfag, engelsk, kunst- og handverk som til ein viss grad peikar seg ut, og i tillegg programfag for lærarane på ungdomssteget.

I kartlegginga blant kontaktlærarane har det vore stilt spørsmål som gjeld samarbeidet mellom heim og skule. Lærarane på ungdomssteget vurderer foreldreengasjementet som svakare enn lærarane på dei lågare stega vurderer det. Vidare er det slik at lærarane på mellomsteget (5.-7. steg) opplever foreldreengasjementet som svakare enn lærarane på barnesteget (1.-4. steg) opplever det. Foreldresamarbeid går hovudsakleg føre seg ved foreldresamtalar og foreldremøte. Det er også døme på meir aktivt foreldresamarbeid mellom anna ved at foreldra forpliktar seg med tanke på fagleg oppfølging av barna. Men det er framleis meir som gjerast for at det skal kunne snakkast om aktivt foreldresamarbeid. Ein føresetnad for dette er ikkje berre at skulen legg til rette for det på ymse vis, men også at foreldra viser vilje til deltaking.

Flekkefjord kommune har under etablering Ressurscenter for barn og unge. Helsesøstertenesta, PPT og barnevernstenesta skal utgjere dette senteret. Relativt mange av kontaktlærarane tek ikkje stilling til kva ressurscenteret vil bety for skulen eller dei sjølve som lærarar, og i intervju er det fleire som er usikre på kva eit slikt senter faktisk kan bli. Somme kjenner heller ikkje til at eit slikt senter er under etablering. Elles har kontaktlærarane tru på at

Ressurssenteret for barn og unge vert ein støttespelar for skulen meir enn ein støttespelar for den enkelte læraren. Det vert poengtert at det bør leggast vekt på at dette senteret blir ein instans som har fokus på tiltak, ikkje på utgreiingar.

Skulane ønskjer ein skuleeigar (administrasjon og politikarar) som er meir synlege for skulane, og som i større grad set søkelyset på pedagogiske og skulefaglege spørsmåla.

Mykje av det som skal til for å betre situasjonen i grunnskuleopplæringa i Flekkefjord føreset meir tid og ressursar, men det kan truleg gjerast forbetringar både ved skulane og hos skuleeigar uavhengig av dette. Tilsette ved skulane gir uttrykk for at dei ønskjer meir samarbeid med skuleeigar og med andre skular, og dei meiner at meir av skuleutviklingsarbeidet må skje også utanfor kvar enkelt skule. Meir samarbeid mellom skular og ein felles diskusjon om kva ein vil med grunnskuleopplæringa i Flekkefjord kommune bør vurderast. Både den politiske og administrative sida hos skuleeigar må, på ymse måtar, i større grad vise at dei bryr seg om det arbeid som skjer på dei ulike skulane i kommunen.

Kva som ligg i omgrepet kvalitet i opplæringa og korleis ein kan arbeide med tilpassa og differensiert opplæring kan vere godt utgangspunkt for diskusjonar på tvers av skulane i kommunen. Dei teoretiske drøftingane av sentrale omgrep, kan vere eit nyttig utgangspunkt for slike diskusjonar. Kartlegginga viser at fleire av dei som arbeider i skulen og ved PPT er opptekne av dette, men saknar nettverk og forum. Å ha eit felles utgangspunkt og ei oppfølging frå skuleeigar si side vert framheva som ønskjeleg. Ein informant sa det slik: *"Vi treng ein visjon for skulen i Flekkefjord."* Det er nok ikkje slik at kvaliteten i grunnskuleopplæringa vert betre fordi om det vert formulert ein felles visjon. Men prosessen fram mot ein eventuell visjon, kan kanskje medverke til grep som gir betre kvalitet.

4 Foreldreperspektivet

Så langt har rapporten belyst korleis kontaktlærarar, andre lærarar, skuleleiarar, skuleeigar og tilsette ved PPT opplever ulike sider ved grunnskuleopplæringa i Flekkefjord kommune. Med andre ord gjeld det oppfatningane til dei som er på skulesida, eller leverandørsida om ein vil. Vi skal no sjå på brukarane sine oppfatningar. Det har vi valt å gjere ved å la foreldre til barn som får spesialundervisning i skulen fortelje korleis dei opplever situasjonen, og ved å bruke data frå Elevundersøkelsen for å få fram elevane sine synspunkt (jf pkt 5). Men først til foreldra.

Til saman er ni mødrer og fedrar med barn på ulike skular i kommunen intervjuet. Dei er spurde om erfaringar med prosessen fram til vedtak om tildeling av ressurs til spesialundervisning, og elles om erfaringar med organisering av spesialundervisninga og oppfølging av barna.

Proessen fram til vedtak om tildeling av spesialundervisningsressurs

Det generelle inntrykket er at foreldra har opplevd prosessen fram til tildeling av ressurs til spesialundervisning som vanskeleg. Tida frå foreldre eller andre nærpersonar byrjar å ane vanskar hos barnet, til dei får ressursar til tiltak, er som oftast altfor lang. Sjølv om hovudintrykket er at dei fleste foreldre meiner det har vore ein kamp å nå fram, finst det også somme som er nøgde med måten skulen, PPT og/eller andre instansar har teke tak i vanskanane på. I nokre tilfelle er barnet kartlagt og har fått diagnose, men har likevel ikkje fått ressursar til systematiske tiltak før det har gått svært lang tid. I andre tilfelle har det teke lang tid før det er gjennomført ei kartlegging av barnet.

Barnet fekk diagnose som 7 åring, men ikkje ressurs til at det kunne arbeidast systematisk med vanskanane (mor).

Vi har lenge meint at barnet burde observerast eller kartleggast av nokon som hadde greie på språk og åtferdsproblem,. Dette har ikkje vore lett å få gjennom og i skulen har ein til dels hatt ei "vente og sjå" haldning. Etter fleire turbulente år har barnet fått diagnose og oppfølging. Prosessen har vore vanskeleg fordi vi som foreldre har måtte stått på og kravd (far).

I fleire tilfelle er det slik at barna allereie i barnehagen eller i tidleg skulalder viser teikn som tyder på at tiltak trengst, utan at det vert gjort noko. Årsaka er som oftast at ein vil vente og sjå korleis barnet utviklar seg. Foreldre meiner at resultatet av dette vert at det trengst ekstra mykje ressursar når tiltaka først vert sette inn, og at sjansen for å forebygge uheldig utvikling er svekka. Ei mor formulerer sine erfaringar slik:

Det har vore ein kamp å bli hørt, og barnet skulle hatt ressurs for lenge sidan. Kampen starta alt i barnehagen, men ressursane kom først på ungdomstrinnet. No fungerer det, men det har gått altfor langt tid og barnet har tapt mykje på desse åra (mor).

I prosessen fram til vedtak om tildeling av ressurs til spesialundervisning har foreldre også vore frustrasjonar på grunn av det dei oppfattar som dårlege system og svak koordinering internt ved skulane, mellom kommunale instansar som barnevern, PPT og skulen, og mellom ulike nivå, som førstelinetenesta og andrelinetenesta.

Vi såg at han trengte ekstra hjelp, men behovet har ikkje blitt sett. Han har fått gøyne seg bak seg sjølv, og mykje av grunnen til at det har gått an, er at det har vore altfor mykje skifte av lærarar undervegs. På ti år har han skifta lærar minst sju gongar (mor).

Dei fleste formidlar at det har teke lang tid før behovet vert kartlagt, og at det i neste omgang har teke lang tid frå behov er kartlagt til det vert sett i gang tiltak. Foreldra har også oppfatta at dårleg oppfølging i stor grad har samanheng med den økonomiske situasjonen som kommunen er i.

Det tek lang tid før ein får kartlagt behov. Det gjekk så lenge at behovet vart mykje større når ein først kom i gang. Slik ressursituasjonen er no, vert det nesten umulig å gjere noko med det ein har kartlagt (far).

Det varierer kven som har teke tak i situasjonen til barna. Dei fleste foreldre opplever at det er dei sjølv som har teke initiativ, men at det varierer kven som har følgd opp. I nokre tilfelle har det vore lærarar, i andre tilfelle PPT, barnevernet eller HABU. I somme tilfelle er det andre enn foreldra som har teke initiativ og fått i gang ein prosess. Vi registrerer at det i relativt mange tilfelle er andre instansar enn skule og PPT som får "fart i saka". Det har mellom andre vore barnevernet og HABU.

Erfaringane viser at det må gjerast noko meir aktivt for å kartlegge og avdekke behov, og eventuelt setje inn tiltak tidleg. Eitt av grepa her er samarbeid innerter ved kvar enkelt skule, mellom kommunale instansar og forvaltningsnivå.

Om utforming og oppfølging av individuell plan (IOP)

Med unntak av ei mor som er usikker når det gjeld sitt barn, har alle barna individuell plan. Foreldra har vore orienterte om at planen skulle lagast, og har fått godkjenne planen, men formidlar at dei i liten grad har vore med i utforming av planen. For nokre har det samanheng med at dei har opplevd

manglande kompetanse på dette, medan andre meiner at dei ikkje har fått høve til å vere med.

Ja, det er laga IOP som heimen var med på å godkjenne. Heimen ville ta del i arbeidet men fekk ikkje tilgang til dette. Heimen spurde om å få ta del, men opplevde at PPT ikkje hadde muligheit til dette. Heimen hadde også merknader når det galdt tildeling av timetal, men det vart ikkje teke til vitande (mor).

Ein IOP vart laga til sist, men det var for seint. I tillegg var planen heilt urealistisk, med tanke på at guten allereie hadde fått skulen heilt opp i halsen. I utforming av planen vart det ikkje teke utgangspunkt i behova barnet/eleven hadde i det heile tatt (mor).

IOP inneheld mål som det skal arbeidast mot, og dei fleste foreldre får tilbakemelding om måloppnåing gjennom halvårsrapport:

Det vert laga halvårsrapport som viser kva som er gjort og planar for det vidare arbeidet (mor).

Eg trur at måla i IOP vert følgde opp. Det vert laga halvårsrapport som viser til kva som er gjort og til vidare arbeid (mor).

Men det er somme foreldre som ikkje er orienterte om oppfølginga av måla i IOP.

Det veit eg ikkje, men eg reknar med det. Eg håper jo i alle fall det (far).

Andre er tydelege på at dei meiner måla i planen ikkje vert følgd opp, kanskje fordi dei opplever at måla er urealistiske og i nokre tilfelle vage og vanskelege å måle:

Det er litt diffuse mål som er vanskelig å måle, som for eksempel sosiale mål som "meir akseptert" i klassen, hygiene og sånne ting. Eg ønskjer meir tilbakemelding med tanke på korleis dei arbeider mot dei enkelte måla (mor).

Ikkje i det heile tatt. Målet må jo vere at ungen skulle få lyst til å gå på skulen. Elles er alt det andre bortkasta (mor).

Det kan vere ulike årsaker til at det er vanskeleg å følgje opp måla i planen. Somme foreldre ser at årsakene også kan ligge hos barnet/eleven.

Det har vore vanskeleg å følgje opp planen fordi barnet/eleven er mykje borte. Dei har ikkje greidd å lage eller følgje noko mønster, planen var berre noko dei lagde. Barnet fikk beskjed om ting det ikkje skulle bry seg om, slikt som barnet ikkje

skulle få merknad om, fordi det er ting barnet ikkje greier. Men så vert det likevel merknad på dette, som dei har sagt barnet skal sleppe (mor).

Elevar med spesialundervisningsressurs har altså individuell plan, med unntak av i eitt tilfelle, der foreldre ikkje kjenner til ein slik plan for sitt barn. Det varierer i kva grad foreldre har vore delaktige i prosessen med utforming av planen, men det er tydeleg at ingen foreldre har vore svært aktive i prosessen knytt til utforming av IOP. Sjølv om dei fleste foreldre vert informerte om måloppnåing gjennom halvårsrapportering, opplever foreldre at det er lite samarbeidet mellom heim og skule med tanke på oppfølging av måla i planen og eventuelle justeringar av måla.

Synspunkt på det arbeidet skulen, lærarar og andre gjer når organisering av spesialundervisning

Som vi har sett lenger framme i rapporten, kjem det fram at skulesida (skuleleiarar, lærarar) langt på veg er tilfredse med organisering og tiltak rundt elevar som har fått ressurs til spesialundervisning. Vi skal no sjå litt nærare på korleis foreldre til desse barna/elevane vurderer dette.

Får ein følelse av at lærarane/skulen jobbar for å få papiret i orden, ikkje så mykje for eleven, men for sin eigen del. Dei måtte gjere det dei var pålagt, men dei hadde nok lyst til å gi opp. Lærarane fekk ein vanskeleg jobb, eg skjønar det (mor)

Som heim har vi ikkje så god greie på dette, og difor kan vi ikkje seie noko om kvaliteten. Det vert gjort eit arbeid, der barnet har ressurs både til einetimar og i klassen, men framgangen er liten. Om dette er pga at arbeidet som vert gjort ikkje er bra, eller om det er sjukdomen til barnet, har ikkje vi kunnskap til å seie noko om. Men vi skulle ønske ein større framgang for barnet. Dei som er i skulen kan jo ikkje trylle, dei gjer nok sitt beste. Men vi spør oss sjølve av og til om skulen gjer nok eller gjer det rette (mor)

Dette viser altså at foreldre gjerne trur og vil tru at skulen gjer det beste dei kan, og at organiseringa rundt barnet/eleven er føremålstenleg. Men det kjem samstundes til uttrykk at foreldre er usikre på om tiltak og organisering er tilfredsstillande med tanke på framgang for barnet. Kommunikasjon frå skulen si side rundt kva som vert gjort og kvifor vil truleg kunne redusere denne uvissa noko.

Dei fleste foreldra ønskjer sjølv sagt meir ressursar, men somme ser likevel at skulen gjer det beste dei kan innanfor rammene dei har:

Barnet har fått altfor lite ressurs i forhold til behov. Men lukka er at skulen gjer ein fantastisk jobb. Men det er nok ei grense for kor lenge dei kan overforbruke seg sjølv slik som no (far).

Når barnet først fekk hjelp så vart det veldig bra. No opplever vi skulen som veldig flinke, og at dei verkeleg gjer ein god jobb. Men vi var veldig skuffa over at det tok så lang tid å kartlegge barnet og få ressursar. Skulen meinte vel at dei gjennomførte ei tilrettelegging ut får dei rammene dei hadde, men dette var for dårleg ut frå barna sine behov. Tilrettelegginga utan ressurs var for dårleg, men no har dei ressurs og situasjonen er mykje betre (mor)

Dei gjer nok så godt dei kan utifrå dei ressursane dei har. Det har ikkje blitt så mykje resultat, men det kan vere pga sjukdomen til barnet. Det har vore ofte skifte av lærarar og assistentar, noko som har vore frustrerande. Heimen er lei av å fortelje om sjukdomen til barnet (mor).

Når det gjeld organiseringa rundt barnet/eleven er foreldre svært opptekne av at det må leggast til rette for stabilitet og tryggleik, mellom anna slik at det ikkje er for mange vaksne som barnet skal forholde seg til, og at foreldre og barn/elev ikkje må starte på nytt med informasjon osv for kvart skuleår. I eitt tilfelle er det gjort slik:

Læraren har gjort det sånn at assistentane er nøytrale, det er læraren som er basen, dei andre kjem når ho ber om det. Så når barnet vårt snakkar om skulen, er det læraren han snakkar om, ikkje assistentane (far).

Arbeid med spesialundervisning ser ut til å vere personavhengig. Nokre er flinkare pedagogar enn andre. Når vi ser at det ikkje har fungert har vi sagt i frå til skulen. Skuleleiar prøve å legge til rette for det beste for eleven. Skuleleiar er veldig dyktig (far).

Vi meiner organiseringa fungerer greitt, men det kan vere eit problem at vaksne ofte vert skifta ut. Barnet får opplæring både inne i klassa og åleine og det meiner vi foreldre er bra for barnet (mor)

Denne mora meiner det er positivt at opplæringa vekslar mellom at barnet/eleven er i klassen og har einetimar. Men det er fleire foreldre som uttrykkjer at det beste er at undervisninga av barnet foregår i klassen.

Vi veit ikkje om skulen brukar timane på barnet/eleven slik det var tenkt. Vi likar ikkje at barnet/eleven vert teken ut av undervisninga, bort frå dei andre. Barnet/eleven vil ha det best ved å vere saman med dei andre elevane, sjølv om det vert brukt ei anna lærebok. Det meste av det som skal skjje bør verte gjort saman med dei andre, viss ikkje så lærer barnet ikkje å fungere saman med andre (mor).

Barnet er mest inne i klassen og det er bra (mor).

Sjølv om somme foreldre meiner det er meir som både kan og bør gjerast for at situasjonen til eigne barn skal bli betre, er dei samstundes realistiske med tanke på kva som er mogleg å få til:

Skulen gjer så godt dei kan utifrå eleven sitt behov. Skulen gjer nok så godt dei kan ut frå dei rammene som er (far)

Skulen gjer nok det dei kan ut frå det dei får. For vårt barn har ikkje dette vore godt nok med tanke på vanskane og behova dei har, så tildeling av ekstra ressurs har vore heilt nødvendig (mor).

Fleire av barna/elevane har fått ei eller anna form for tilrettelegging i skulen før det vart klart at barnet fekk ressurs til spesialundervisning. Men dei opplever at opplegg og tiltak har blitt mykje betre etter at ressurs vart tildelt:

No når barnet har ressurs vert organiseringa annleis, det er tilpassa utifrå deira behov. Det har fått hjelpemiddel. No er opplegget veldig bra (mor).

Dette samsvarar med skulesida si oppfatning av korleis tilrettelegginga av barn som treng ekstra oppfølging fungerer; Dei elevane som har vedtak på at dei skal ha ressurs, får tilrettelegging og tiltak, medan oppfølginga av elevar i gråsona, utan ressurs, langt i frå er tilfredsstillande.

Sjølv om mange foreldre er fornøgde med det arbeidet skulen gjer og med organisering av spesialundervisninga, er det nok slik at skulesida er meir tilfredse med det tilrettelegging og organisering rundt elevar med spesialundervisning enn det som kjem til uttrykk når vi spør foreldra om det same.

Oppfølging frå skulen

Når det gjeld oppfølging frå skulen si side overfor elevar som får spesialundervisning, formidlar ikkje foreldra noko eintydig oppfatning. Nokre foreldre er usikre på kva dei kan forvente, andre er svært nøgde med oppfølginga som skulen gir barnet.

Svært nøgd, dei har kommunisert med oss heile vegen (mor)

Eg er nøgd med det skulen har fått til (far)

Vi veit kva lærar barnet har, men får ikkje så mykje informasjon. Eg ringer om det er noko, men det er sjeldan at skulen ringer til meg for å fortelje noko. Dette skulle ha fungert betre (mor).

Veit ikkje, kva kan eg forvente. Dei gjer jo så godt dei kan. Det vert litt lite framgang, men det kan vere ulike grunnar til det (mor).

Dette ser ut til å vere personavhengig. Nokre er flinkare pedagogar enn andre. Nokre i skulen gjer ein veldig god jobb, medan andre ikkje ser ut til å fungerer like godt. Ein annan ting er om tiltak ein gir verkeleg gir resultat. Vårt barn skal ha data, men vi er usikre på i kva grad det fungerer og korleis det vert brukt. Ikkje vil barnet ha PC heller som den einaste som skal bruke den og må passe på den. Andre vil låne og då er det vanskeleg kva ein skal gjere (far).

Men det er fleire foreldre som ikkje er nøgde med kommunen som skuleeigar og som ansvarleg for grunnskuleopplæringa. Dei ser at ressurs situasjonen og prioriteringane i kommunen medverkar til at skulen ikkje har sjanse til å følgje opp barna/elevane:

Vi er veldig fornøgde med det arbeidet skulen gjer, men ikkje med det kommunen gjer. Skulen prøver så godt dei kan, men vilkåra er ikkje gode nok i dag til å gi barna den hjelpa dei treng (mor).

Somme foreldre opplever at informasjon og merknader frå skulen kjem i seinaste laget, dersom det i det heile teke vert informert, på den måten vert det vanskeleg å følgje opp frå heimen si side:

Det blir gitt merknader for tre månader, utan å seie noko til foreldre i mellomtida. Og referat frå møte, dei kjem for seint (mor).

Skulle hatt mykje jamnare tilbakemelding (mor).

Nedanfor skal vi sjå nærare på korleis foreldra vurderer samarbeidet mellom heim og skule.

Samarbeidet heim-skule

Ovanfor har vi i fleire samanhengar vore inne på moment som handlar om forholdet mellom heim og skule (t.d. oppfølging frå skulen si side), men vi har også teke dette temaet spesifikt opp i intervju med foreldre.

I fleire tilfelle er samarbeidet opplevd som bra, sjølv om det alltid kan verte betre både i kvalitet og kvantitet. Somme foreldre ser at dei som foreldre burde vere meir aktive i dette samarbeidet, medan andre gir uttrykk for at det først og fremst er skulen si oppgåva å ta initiativ til slikt samarbeid.

Samarbeidet mellom heim og skule er bra, men det kunne vore meir. Både vi som heim kunne ringt meir og skulen kunne ha informert meir. Heimen får sjeldan tilbakemeldingar frå skulen. Halvårsrapporten gir informasjon, men det vert litt lite. I ein halvårsrapport fekk vi melding om at det ikkje hadde gått så bra med opplæringa til barnet. Då vart heimen litt skuffa for at skulen ikkje

hadde tatt kontakt slik at ein kunne prata meir om det og kanskje diskutert kva ein skulle gjere (mor).

Heim-skule samarbeidet har alltid vore veldig bra (mor)

Dette samarbeidet er greitt, men dei (skulen) er ikkje så flinke til å informere. Vi har sagt at opplæringa bør skje inne i klassa saman med andre elevar, men er ikkje sikker på om skulen gjer det (mor).

Skulen og heimen er ikkje så ofte i kontakt med kvarandre. Vi som foreldre stolar på at det fungerer, men ønskjer meir tilbakemelding. Det kan gå fleire månader mellom kvar gong. Vi trur ikkje skulen vil avvise oss viss vi tek kontakt, men det vil kanskje virke litt rart (mor).

I eitt tilfelle vert det formidla at foreldra ikkje har nokon god tone med kontaktlæraren, som har lagt ansvaret for barnet/eleven over på ein annan lærar som er inne i biletet når det gjeld spesialundervisninga. Foreldra meiner at kontaktlæraren ikkje tek ansvar og at dette går ut over barnet/eleven.

Erfaringane med samarbeidet heim-skule har i stor grad samanheng med korleis forholdet er mellom kontaktlærar (andre enkeltlærarar) og foreldra. Samarbeidet mellom heim og skule er svært viktig for at situasjonen til barna som har spesialundervisning skal bli så bra som mogleg, og det er tydelegvis meir som kan gjerast for å betre dette samarbeidet, også når det gjeld omfang (oftare kontakt mellom heim og skule).

Om oppfølginga frå PPT

PPT er ein sentral instans for foreldre med barn som har vanskar i skulen, i alle fall i den fasen der det er snakk om utgreiing og søknad om tildeling av ressurs. Foreldra vart spurde om korleis dei vurderer oppfølginga frå PPT.

Vi synest det er vanskeleg å vurdere PPT sitt arbeid, fordi vi ikkje har noko å samanlikne med. Kontaktpersonen hos PPT gjer sikkert det vedkomande kan og skal. Dei tek kontakt, har møte og gir informasjon (mor).

PPT har gjort ein god jobb, men kommunikasjonen har ikkje fungert like godt alltid. Det har vore mykje utskiftingar på PPT og ikkje alltid like lett å få dei til å forstå kva heim og elev strir med (far).

PPT har sett problemet til barnet. Det har vore stor gjennomtrekk på PPT kontoret, noko som har vore negativt for heimen. Det har vore stadig nye personar å forholde seg til og stadig nye som skal sette seg inn i saker. Kor fornøgd vi har vore med PPT har såleis gått i bølger (mor).

Heimen har vore lite fornøgd med oppfølginga frå PPT. Det har vore så mykje utskiftingar og stadig nye personar. Men vi er meir fornøgde no (mor)

Som vi ser har erfaringane i stor grad samanheng med at det i ein periode var store utskiftingar blant personalet ved PPT. Men det er fleire som også har positive erfaringar og som opplever at situasjonen ved PPT har endra seg til det betre.

I dag fungerer PPT veldig godt (mor)

Vi er storfornøgde, dei stiller opp og svarar på dei spørsmåla vi som foreldre har. Vi er i ein fase no der PPT ikkje gjer så mykje lenger. Men vi er veldig fornøgde med jobben dei har gjort (far).

Vi har alltid vore fornøgde med PPT, dei har fått fortgang i alt. Det er dei rundt som ikkje klarer å følgje opp (mor).

Som vi har sett tidlegare i rapporten, har tilsette ved skulane også den oppfatninga at situasjonen ved og samarbeid med PPT har betra seg mykje siste åra. Mange foreldre formidlar det same, såleis kan det sjå ut til at grunnlaget for samarbeid mellom heimane og PPT, og mellom skulane og PPT er blitt betre.

Modellen for tildeling av ressurs til spesialundervisning

Vi spurde foreldra om dei kjenner modellen som kommunen brukar for tildeling av ressursar til spesialundervisning. Vi forventa ikkje at foreldre skulle ha inngåande kjennskap til denne modellen, men valde likevel å spørje om dei kjende til han. Ingen av foreldra visste noko om kva modell kommunen har for slik tildeling. Sitatet frå ein far formidlar det dei fleste foreldra svarte:

Nei, eg veit ikkje noko om dette anna enn at det må søkjast om ressursar (far).

Foreldra er først og fremst opptekne av å få fram at foreldre truleg må kjempe for slike midlar uavhengig av kva modell som gjeld for tildeling av ressursar eller for å få tilrettelegging i form av spesialundervisning.

Eg kjenner ikkje til nokon modell, eg veit berre at dersom du skal ha noko, må du berre rope høgt, klage og klage igjen. Det er dei som får ressursane dei treng. Hadde eg ikkje spurt læraren om det var ok å klage, så hadde ikkje barnet mitt fått det han hadde krav på. Det skulle ikkje vere slik at ein måtte rope og klage for å få det ein har krav på. For kommunen er det eit økonomisk spørsmål, eg skjønar det, men det er slik at ein får det ein har krav på til slutt, berre ein held ut lenge nok (mor).

Historia som er fortalt av denne mora, er ikkje ulik den andre foreldre har opplevd, og det er grunn til å tru at slike prosessar kan medverke til eit anstrengt forhold mellom foreldre og ulike offentlege instansar, noko som ikkje er det beste for vidare samarbeid. Slike opplevingar oppmuntrar ikkje foreldre til å ta ytterlegare initiativ for å betre opplærings situasjonen for sitt barn.

Oppsummering – foreldreperspektivet

Samanlikna med det inntrykket vi fekk av korleis skulesida opplevde situasjonen til elevar med behov for spesialundervisning, er inntrykket eit anna når vi snakkar med foreldra til desse barna/elevane. Foreldra er ikkje så tilfredse med situasjonen når det gjeld forholda for sine barn i skulen, som det skulesida (skuleleiarar, lærarar) ser ut til å vere.

I fleire tilfelle formidlar foreldre at dårleg samarbeid og delvis manglande koordinering innetter i PPT, ved skulane, mellom kommunale instansar og på tvers av forvaltningsnivå har medverka til langvarige prosessar fram til vedtak om tildeling, og til lite kontinuitet når det gjeld oppfølginga av barnet/eleven. Prosessen fram til vedtak om tildeling av ressurs har vore lang, vanskeleg og for dei fleste opplevd som ein kamp, som til slutt vert så vanskeleg at det kan bli freistande å gi opp. Eit system som medverkar til kontinuitet og koordinering er viktig for å fange opp barna/elevane som treng ekstra tilrettelegging og for å sikre god oppfølging. Det er ønskjeleg med system og rutinar slik at ikkje oppfølginga av barna/elevane vert tilfeldig og avhengig av enkeltpersonar (lærarar, enkeltpersonar i PPT eller hos andre instansar).

Foreldre har vore lite deltakande i utforming av individuell plan (IOP) for sitt barn. Nokre foreldre er ikkje spurde om å vere med, medan somme foreldre opplever meiner at dei ikkje har kompetansen som skal til i arbeidet med ein slik plan. Orienteringa om korleis barnet ligg an i forhold til måla i IOP, vert som oftast formidla i halvårsrapportane frå skulen, men slik foreldra opplevde det, er det lite samarbeid om oppfølging av mål og juterar undervegs.

Når det gjeld organiseringa av spesialundervisninga ser det ut til at foreldre er opptekne av at det, så langt som mogleg, bør skje ved at barnet/eleven er i lag med dei andre i klassen. Elles vert det stadig uttrykt at barnet/eleven ikkje må ha for mange vaksne å forholde seg til i opplærings situasjonen.

Foreldre gir tydeleg uttrykk for at dei er klar over at den økonomiske situasjonen i kommunen skaper dårlege vilkår for PPT, skulen og andre som skal følgje opp barnet/barna deira, men dei meiner likevel at meir må gjerast for barn i kommunen som treng tiltak og ekstra oppfølging.

Samarbeidet mellom heim og skule er svært viktig med tanke på tilrettelegging og god oppfølging for barn/evevar med særskild tilrettelegging. Fleire av foreldra meiner det vert informert for lite frå skulen si side, noko som mellom anna fører til at foreldra ikkje kan følgje opp måla, som er sette for barnet/eleven, på ein god nok måte. Men det må også nemnast at somme foreldre er fornøgde med samarbeidet med skulen.

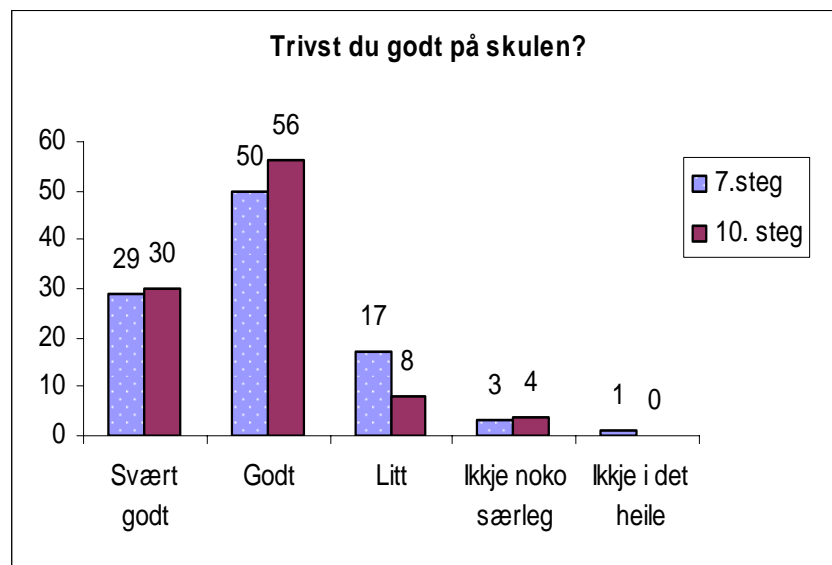
5 Elevperspektivet

Elevundersøkinga 2007– Skular i Flekkefjord kommune

Ut i frå Elevundersøkelsen 2007, som vert gjennomført i regi av Utdanningsdirektoratet, har vi henta data som viser korleis elevar i Flekkefjord kommune opplever og vurderer skulekvardagen sin. Totalt var 258 elevar på 7. og 10.steg inviterte til å vere med i Elevundersøkelsen, og 217 elevar har svart på undersøkinga. Svarprosenten blant elevar på 7. steget er 80 % (105 elevar), medan han på 10. steget er 89 % (112 elevar). Samla utgjer det ein svarprosent på 84 %. Data er frå mai 2007.

Trivsel

I den delen av rapporten frå kartlegginga som omhandlar lærarar og skuleleiarar sine oppfatningar av kva som er viktig for kvalitet i skulen, vert trivsel framheva som ein viktig faktor. Elevundersøkinga inneheld fleire spørsmål om trivsel. Mellom anna vert elevane spurde om dei trivst på skulen.

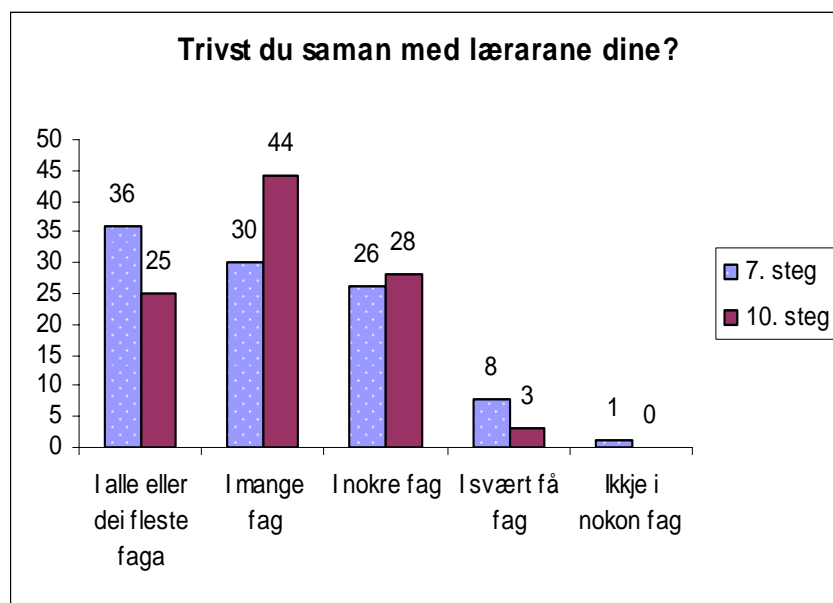


Figur 27 Om trivsel på skulen. Elevar på 7. og 10. steget. Tal i prosent

Vel halvparten av elevane trivst godt på skulen og 30 % trivst svært godt, medan 12 % seier at dei trivst litt og 4 % av trivst ikkje noko særleg eller trivst ikkje i det heile på skulen. Det ser ut til at elevar på 10. steget trivst noko betre

enn elevar på 7. steget. Dei fleste elevane trivst altså på skulen, men ein må også ha fokus på tala som viser at 16 % av elevane trivst litt, ikkje noko særleg eller ikkje i det heile.

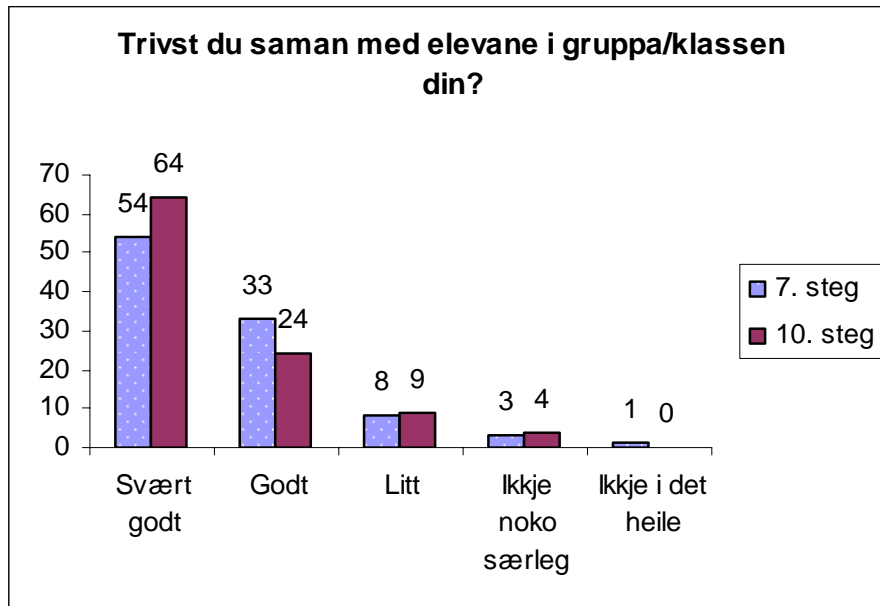
Spørsmålet ovanfor handla om trivsel generelt, men elevane vart også spurde om i kva grad dei trivst saman med lærarane når det gjeld fag:



Figur 28 Om korleis elevane trivst saman med lærarane. Elevar på 7. og 10. steget. Tal i prosent.

Det ser ut til at elevane på 7. steget trivst betre saman med lærarane i fleire av faga enn tilfellet er for elevane på 10. steget. På 7. steget er det godt og vel ein tredel av elevane som trivst i alle eller dei fleste faga, medan det gjeld ein firedel av elevane på 10. steget. Men figuren viser også at det er ein større del av elevane på 7. steget enn på 10. steget som trivst i svært få fag.

Elevundersøkinga inneheld også spørsmål om elevane trivst saman med medelevar.



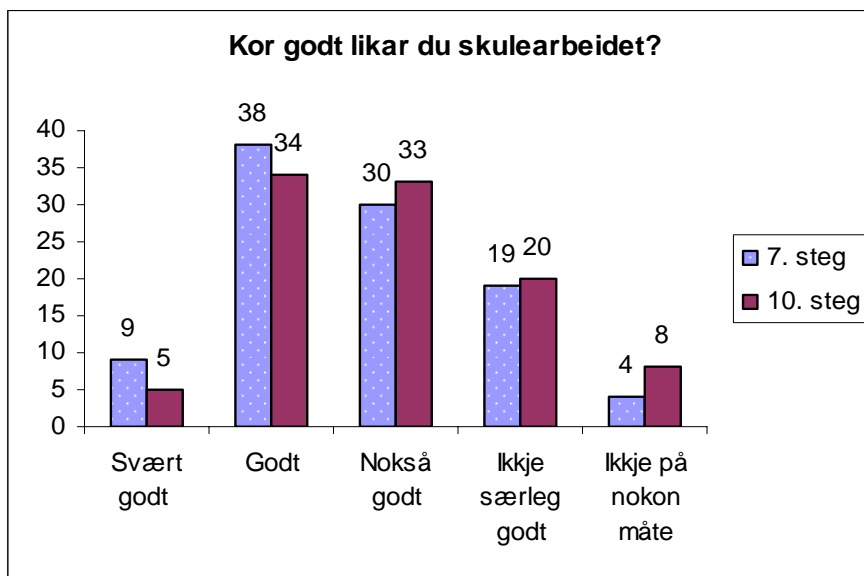
Figur 29 Om korleis elevane trivst saman med medelvar.
Elevar på 7. og 10. steget. Tal i prosent.

Dei alle fleste elevane trivst godt eller svært godt saman med elevane i gruppa/klassen sin (87% for 7. og 10. steget samla). Elevar på 10. steget trivst noko betre saman med medelevar samanlikna med elevane på 7.steget.

Når det gjeld trivsel viser altså undersøkinga at elevane generelt trivst godt på skulen og saman med elevar i gruppa/klassa. I kva grad dei trivst saman med lærarane er meir variabelt. I den grad det skal konkluderast, må konklusjonen vere at elevane (7. steget og 10. steget) trivst ved skulane i Flekkefjord. Såleis kan det seiast at det vert skåra høgt på eitt av måla som lærarar og skuleleiarar set som indikasjon på god kvalitet i skulen, nemleg trivsel.

Motivasjon

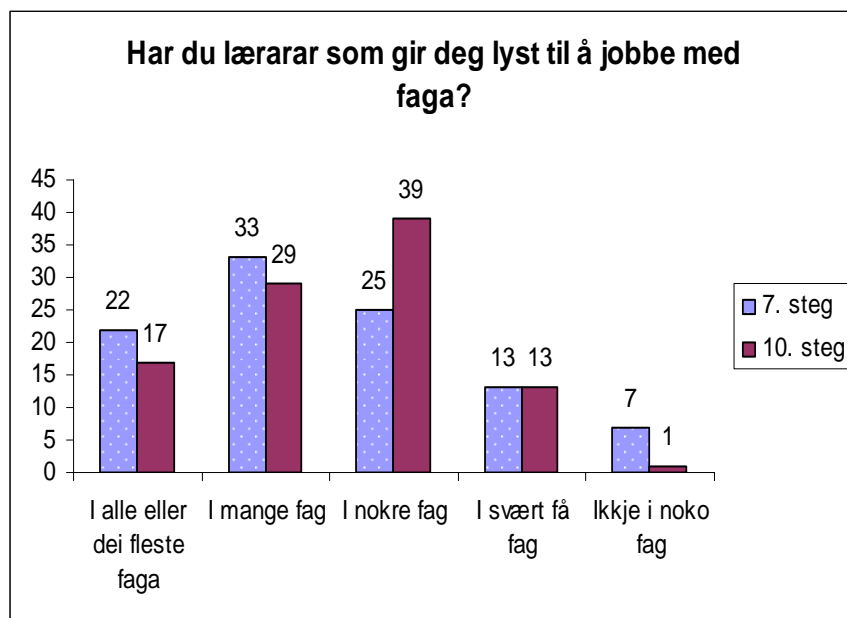
Elevundersøkinga inneheld ulike spørsmål knytte til motivasjon, mellom anna eit spørsmål om kor godt dei likar skulearbeidet.



Figur 30 Om korleis elevane likar skulearbeidet. Elevar på 7. og 10. steget. Tal i prosent.

Svara på dette spørsmålet viser at elevane er mindre tilfredse med det som gjeld skulearbeid enn når det er snakk om trivsel meir generelt (jf figur 27). Rett nok er det flest som svarar at dei likar skulearbeidet godt eller svært godt, og mange som likar det nokså godt, men det er også relativt mange elevar som ikkje likar skulearbeidet særleg godt eller som ikkje likar skulearbeidet i det heile tatt. Det er ein tendens i retning av at elevane på 7. steget likar skulearbeidet betre enn elevane på 10. steget. 47 % av elevane på 7. steget likar skulearbeidet svært godt eller godt, medan det gjeld 39 % av elevane på 10. steget.

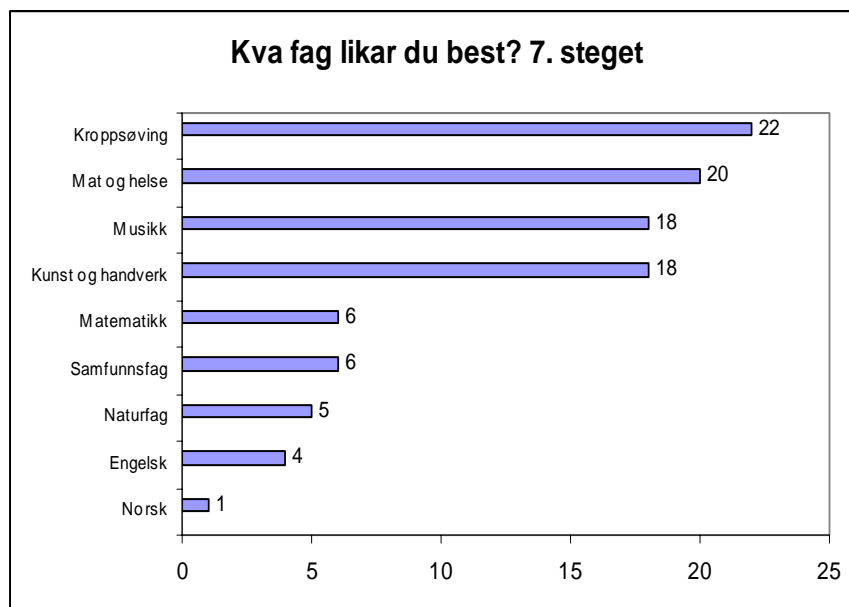
Elevane vart også spurde om dei har lærarar som gir dei lyst til å jobbe med faga.



Figur 31 Om i kva grad elevane opplever at dei har lærarar som gir dei lyst til å jobbe med faga. Elevar på 7. og 10. steget. Tal i prosent.

Godt over halvparten (55 %) av elevane på 7. steget svarar at dei i alle/dei fleste faga eller i mange fag har lærarar som gir dei lyst til å jobbe med faga, medan det gjeld for 46 % av elevane på 10. steget. Men figuren viser også at det er fleire av elevane på 7. steget (7 %) enn 10. steget (1 %) som svarar at dei ikkje i noko fag har lærarar som gir dei lyst til å jobbe med faga.

I Elevundersøkelsen er det laga ei liste over mange av faga i skulen, og her skal elevane krysse av for dei tre faga dei likar best. For 7. steget er resultatet slik, rangert etter dei tre faga kvar enkelt elev likar best:



Figur 32 Oversikt over kva fag elevane likar best. Elevar på 7. steget.
Tal i prosent.

På 7. steget er det tydeleg at det er dei praktisk-estetiske faga elevane likar best. Kroppsøving, mat og helse, musikk og kunst- og handverk er faga som kjem best ut. Det faget som kjem dårlegast ut er norsk.

Rangert etter kva for tre av faga dei likar best, er fordelinga slik for elevar på 10. steget:



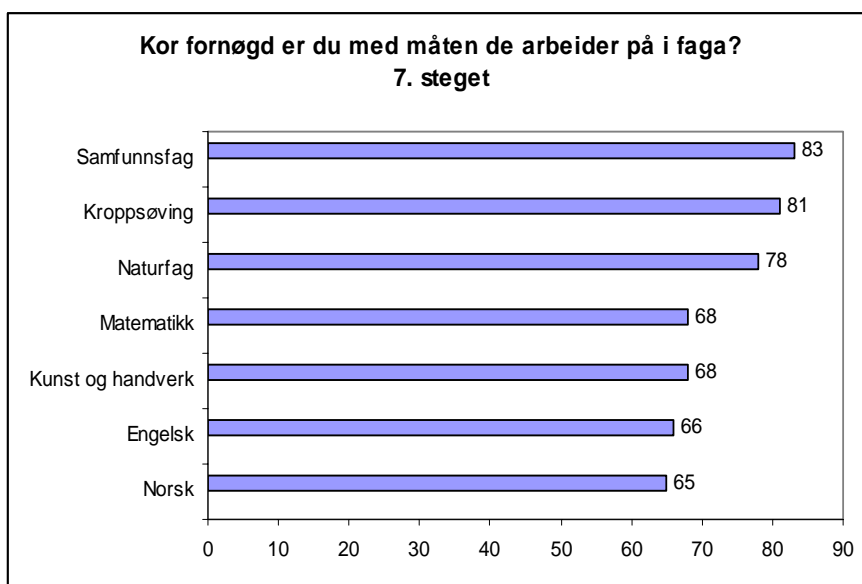
Figur 33 Oversikt over kva fag elevane likar best. Elevar på 10. steget. Tal i prosent.

Fordelinga blant elevane på 10. steget er relativt lik den for 7. steget, men her har samfunnsfag kome inn på lista over dei faga som kjem best ut. Elles er det kroppsøving, musikk, kunst og handverk som er godt likte fag. På 7. steget var mat og helse eit godt likt fag, men på 10. steget er det blant faga som færre likar. Norsk er, også på 10. steget, eit fag som skårar lågt når elevane skal ta stilling til dei tre faga dei likar best. Når det gjeld programfag, er det eit nytt fag, og såleis kan det vere at flesteparten av elevane ikkje har nok kjennskap til og erfaring med faget til å gjere ei vurdering av det. Det same kan gjelde framandspråk/språkleg fordjupning.

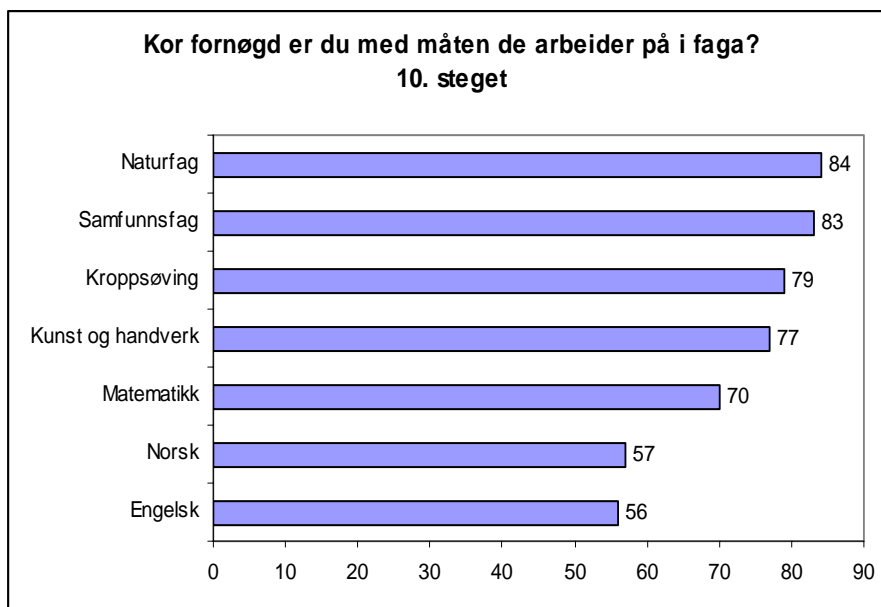
Både på 7. steget og 10. steget er det altså dei praktisk-estetiske faga som kjem best ut når elevane skal ta stilling til kva tre fag dei likar best. Resultatet er ikkje overraskande, men like fullt noko skulen må ta omsyn til, mellom anna med tanke på differensiering og tilpassa opplæring.

Læring

Eit av spørsmåla handla om kor fornøgde elevane er med måten dei arbeider på i følgjande fag: engelsk, kroppsøving, kunst og handverk, matematikk, samfunnsfag og naturfag. Figurane 37 og 38 nedanfor viser kor stor del av elevane på 7. steget og 10. steget som er svært fornøgde eller fornøgde med måten dei arbeider på i dei ulike faga:



Figur 34 Oversikt over kor fornøgde elevane er med måten dei arbeider på i ulike fag. Figuren viser kor mange som er svært fornøgde eller fornøgde. Elevar på 7. steget. Tal i prosent.



Figur 35 Oversikt over kor fornøgde elevane er med måten dei arbeider på i ulike fag. Figuren viser kor mange som er svært fornøgde eller fornøgde. Elevar på 10. steget. Tal i prosent.

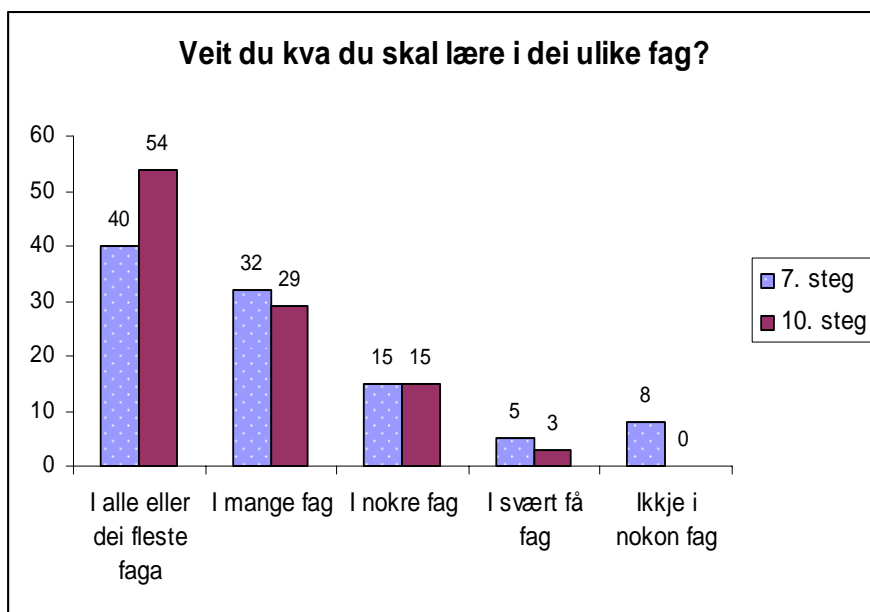
Samfunnsfag, naturfag og kroppsøving er dei tre faga som, både på 7. steget og 10. steget, kjem best ut når elevane skal ta stilling til kor fornøgde dei er med måten det vert arbeidd på i faga. Engelsk og norsk kjem dårlegast ut i vurderinga av kor fornøgde elevane er med måten det vert arbeidd på i ulike fag, men det er likevel godt over halvparten av elevane, på begge stega, som er svært fornøgde eller fornøgde med måten det vert arbeidd på også i desse fag..

Relativt mange har svara at dei korkje er fornøgde eller misfornøgde med måten dei arbeider på i norsk, matematikk og engelsk. Det kan tyde på at dei vurderer arbeidsmåtene som både òg, men det kan også tyde på at somme elevar ikkje har ei klar meining om arbeidsmåtene som vert brukte i desse faga.

Kroppsøving er det faget der færrest har svara at dei korkje er fornøgde eller misfornøgde. Med andre ord er kroppsøving eit fag flesteparten av elevane har ei klar meining om, dei fleste fornøgde, men også somme som er misfornøgde (10 % på 7. steget og 12 % på 10. steget).

Det kan vere mange årsaker til at nokre fag kjem dårleg ut, mellom anna at elevane synest det er vanskelege fag, at faget er lite "spennande", at det er lite variasjon i undervisningsmåtar osv, og omvendt for fag som dei er svært fornøgde eller fornøgde med.

For å oppnå læring og læringsmål, er det i mange tilfelle føremålstenleg at det vert formidla til elevane kva som skal lærast i ulike fag. Elevane vart spurde om dei veit kva dei skal lære i ulike fag:

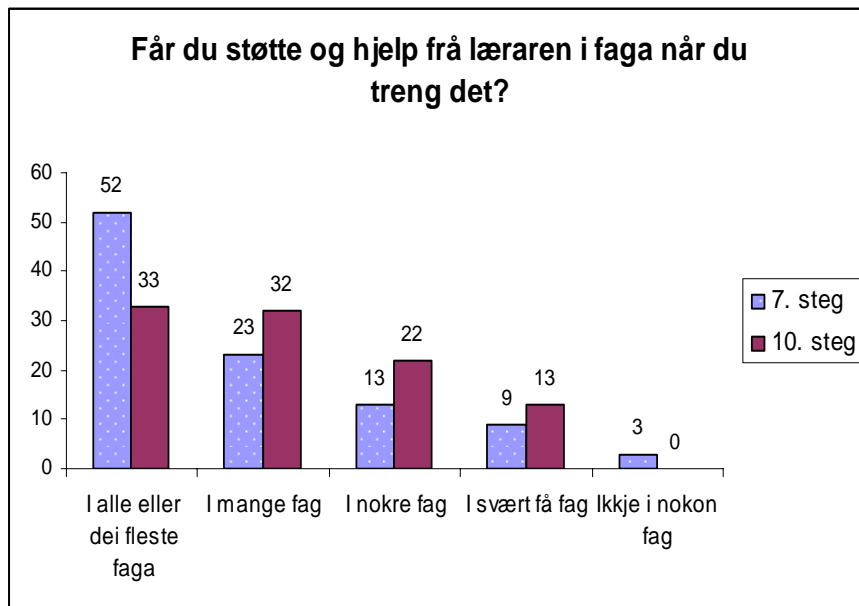


Figur 36 Kunnskap om læringsmål i ulike fag. Elevar på 7. og 10. steget. Tal i prosent.

På dette spørsmål svarar vel halvparten (54 %) av elevane på 10. steget at dei veit kva dei skal lære i alle eller i dei fleste faga, medan 40 % av elevane på 7. steget svarar det same. 32 % av elevane på 7. steget og 29 % på 10. steget svarar at dei veit kva dei skal lære i mange fag. Av elevane på 7. steget er det 13 % som seier at dei i svært få fag eller ikkje i nokon fag veit kva dei skal lære (8 % svara ikkje i nokon fag). Resultatet seier ikkje noko om kva lærarar har prøvd å formidle av læringsmål, men det fortel i alle fall at ein del elevar ikkje veit kva dei skal lære i alle faga.

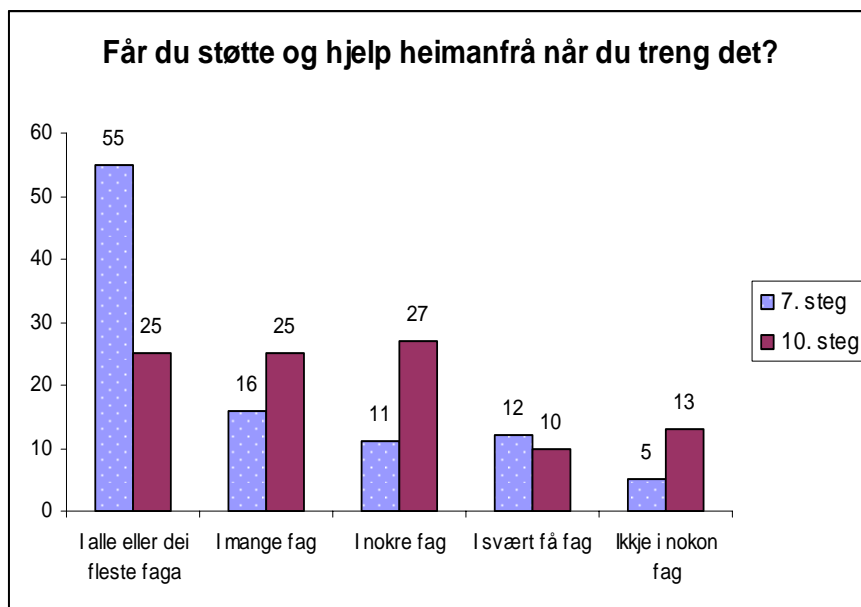
Vurdering og rettleiing

Vurdering og rettleiing er viktig for oppfølging og for elevmedverknad. Undersøkinga inneheld nokre spørsmål om dette, mellom anna: Får du støtte og hjelp i faga når du treng det? Figur 37 viser elevane si oppfatning av i kva grad dei får hjelp frå læraren når dei treng det, medan figur 38 illustrerer elevane si vurdering av i kva grad dei får heimanfrå når dei treng det.



Figur 37 Støtte og hjelp frå læraren i faga. Elevar på 7. og 10. steget. Tal i prosent.

Vel halvparten av elevane (52 %) på 7. steget seier at dei i alle fag eller i dei fleste faga får hjelp frå læraren når dei treng det, medan ein tredel av elevane på 10. steget meiner det same. Det ser altså ut til at det er færre elevar på 10. steget som meiner dei får hjelp når dei treng det enn tilfellet er for elevar på 7. steget.

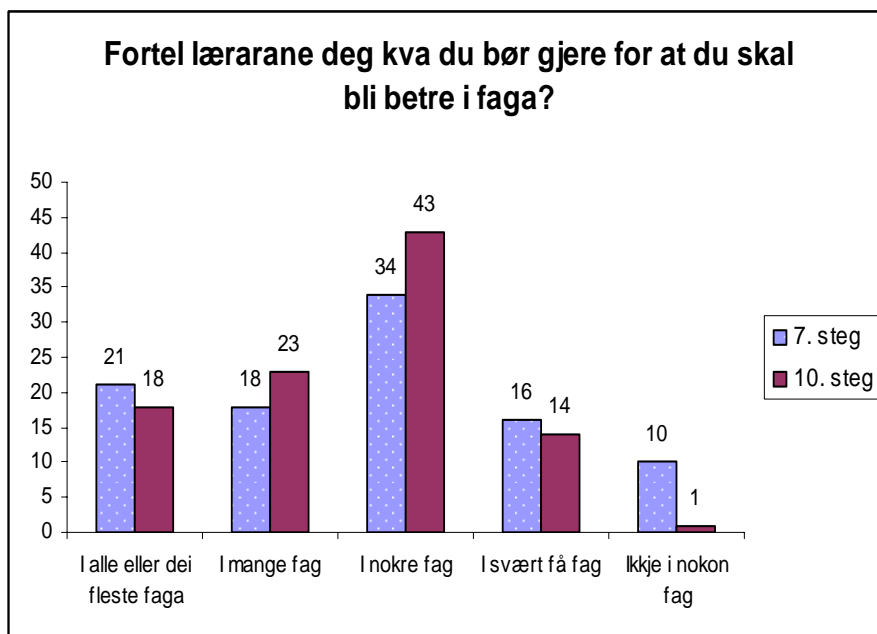


Figur 38 Støtte og hjelp heimanfrå i faga. Elevar på 7. og 10. steget. Tal i prosent.

Godt over halvparten av elevane på 7. steget (55 %) seier at dei i alle eller i dei fleste faga får hjelp heimanfrå når dei treng det, medan 25 % av elevane på 10. steget meiner dei får hjelp heimanfrå i alle eller dei fleste faga når dei treng det.

Det kan sjølvsagt vere mange forklaringar på kvifor ein del elevar meiner at dei ikkje får støtte og hjelp når dei treng det, anten det er frå læraren eller heimanfrå. Forklaringar på at det er elevar på 10. steget som i minst grad får hjelp heimanfrå når dei treng det, kan for det første vere at det då er større forventningar til at dei skal arbeide med fag og lekser utan hjelp. For det andre kan det vere at mange av foreldra ikkje kan hjelpe fordi dei, på dette nivået, ikkje har den kunnskapen som trengst.

Eit anna spørsmål galdt om lærarane fortel kva eleven bør gjere for å bli betre i faga.

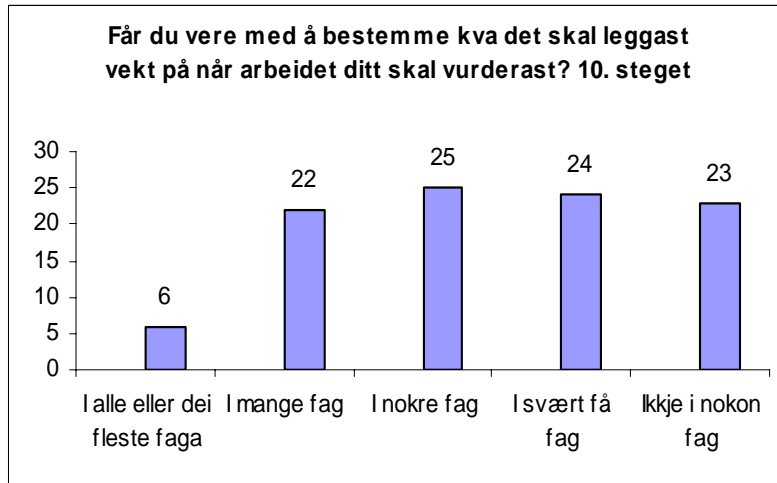


Figur 39 Elevane sine vurderingar av om lærarane fortel kva elevane bør gjere for å bli betre i faga. Elevar på 7. og 10. steget. Tal i prosent.

Av elevane er på 7. steget er det 21 % som meiner at lærarane i alle eller dei fleste faga fortel kva elevane bør gjere for å bli betre i faga, og på 10. steget er det 18 % som meiner det same. Men det er ein langt større del av elevane på 7. steget enn på 10. steget som svarar at dei i svært få fag eller ikkje i nokon fag blir fortalt kva dei skal gjere for å bli betre i faga. (Det gjeld 26 % av elevane på 7. steget og 15 % av elevane på 10. steget). Det er vanskeleg å seie noko sikkert om årsaker til dette, men det kan ha samanheng med at det på 10. steget er meir fokus på vurdering (inkludert karakterar).

Når godt over halvparten av elevane svarar at dei berre i nokre fag, i svært få fag eller ikkje i noko fag vert fortalde kva dei skal gjere for å bli betre i faga, er dette noko skulen bør sjå nærare på. I kva grad lærarane meiner at dei fortel elevane kva dei bør gjere for å bli betre i faga, er det ikkje spurt om i kartlegginga.

Relativt mange av spørsmåla som gjeld vurdering og rettleiing er retta berre mot elevar på ungdomssteget. Mellom anna dette: "Får du vere med på å bestemme kva det skal leggast vekt på når arbeidet ditt skal vurderast?"



Figur 40 Elevmedverknad i vurderingsarbeidet. Elevar på 10. steget. Tal i prosent.

Berre 6 % av elevane seier at dei i alle eller dei fleste faga får vere med å bestemme kva det skal leggst vekt på når arbeidet deira skal vurderast. Knappt halvparten svarar at dei i mange eller nokre fag får vere med å bestemme, medan ein like stor del av elevane seier at dei i svært få fag eller ikkje i nokon fag får vere med å bestemme kva det skal leggst vekt på når arbeidet deira skal vurderast.

På ungdomssteget vert elevane mellom anna vurderte gjennom karakterar, og dei har svart på om læraren snakkar med dei om kva som vert kravd for å oppnå dei ulike karakterane.

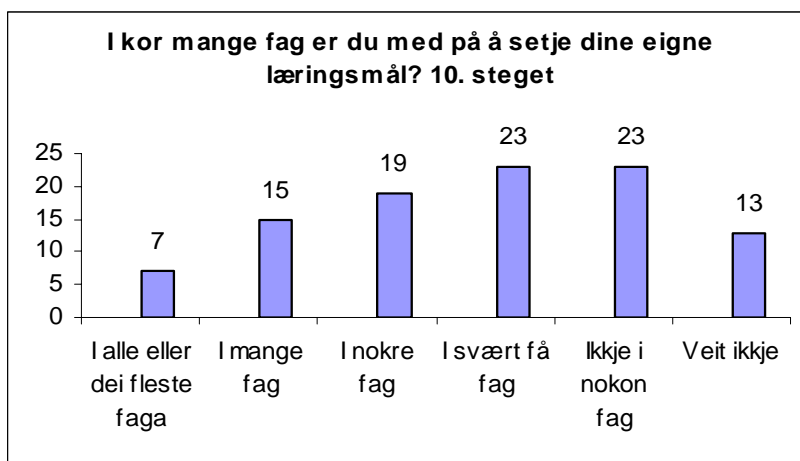


Figur 41 Elevane sine oppfatningar om i kva grad læraren har snakka om

karakterkrav i faga. Elevar på 10. steget. Tal i prosent.

Her svarar 49 % av elevane at læraren har snakka om dette i alle eller dei fleste fag eller i mange fag, 29 % svarar at læraren i nokre fag har snakka om kva som vert kravd for å oppnå dei ulike karakterane, medan 22 % meiner at dette er gjort i svært få fag eller ikkje i nokon fag.

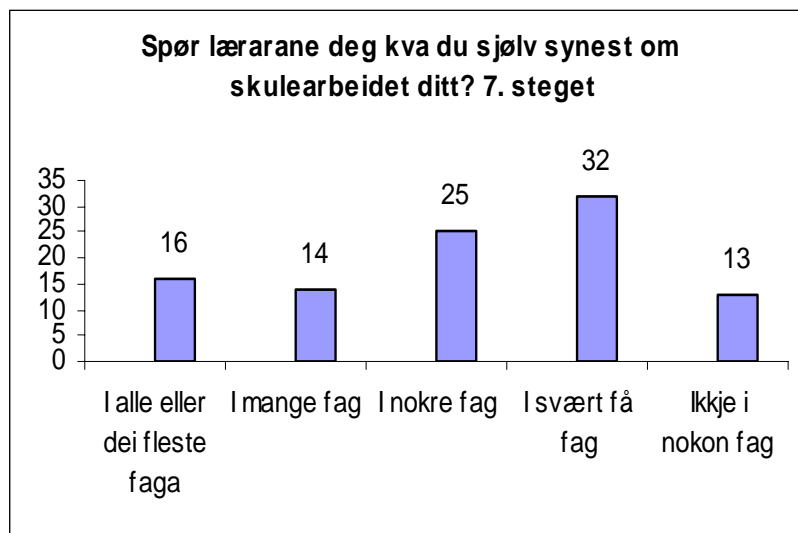
Medverknad i planlegging og utforming av læringsmål er eit stikkord når det er snakk om tilpassa og differensiert opplæring. Figuren nedanfor viser i kor mange fag elevane på 10. steget opplever at dei er med på å setje sine egne læringsmål.



Figur 42 Elevmedverknad når det gjeld læringsmål.
Elevar på 10. steget. Tal i prosent.

Det er 22 % av elevane som svarar at dei er med på å setje egne læringsmål i alle fag, dei fleste faga eller i mange fag. 19 % svarar at dei gjer dette i nokre fag og 46 % at dei gjer det i svært få fag eller ikkje i nokon fag. Det er 13 % av elevane svarar 'veit ikkje' når dei vert spurde om dei er med på i å setje egne læringsmål. Altså er det somme som truleg ikkje har klart for seg kva det inneber å setje læringsmål.

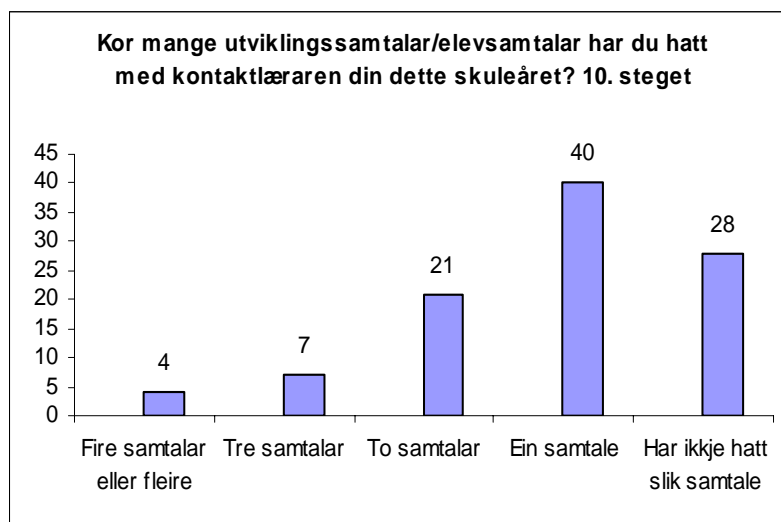
Eit anna spørsmål som gjeld vurdering (eiga vurdering av læring) er: "Spør lærarane deg kva du sjølv synest om skularbeidet ditt?"



Figur 43 Medverknad i vurdering av eige skularbeid. Elevar på 7. steget. Tal i prosent.

Hovudintrykket er at elevane i relativt liten grad meiner dei vert spurde om kva dei synest om sitt eige skularbeid. Det er 45 % av elevane på 7. steget som meiner at lærarane i svært få fag eller ikkje i nokon fag spør om kva elevane sjølv synest om eige skularbeid, medan 30% seier at lærarane, i alle fag, dei fleste faga eller i mange fag, spør om kva elevane sjølv synest om eige skularbeid. Ein firedel seier at lærarane spør i nokre fag.

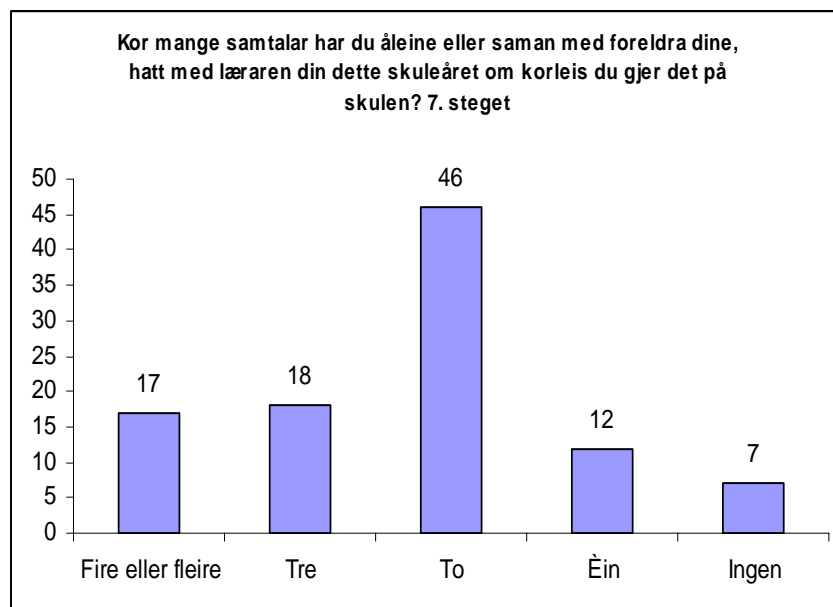
Sjølv om rettleiing og vurdering overfor elevane går føre seg på fleire måtar, mellom anna gjennom den daglege oppfølginga av elevane, er det kanskje dei "formaliserte" samtalar som vert brukte når det på meir systematisk vis skal snakkast om læringsmål, måloppnåing osv. Eitt spørsmål i undersøkinga handla om kor mange slike samtalar elevane på 10. steget har hatt.



Figur 44 Talet på samtalar med kontaktlæraren skuleåret 2006-2007
Elevar på 10. steget. Tal i prosent.

Mange av elevane på 10. steget (28 %) seier at dei ikkje har hatt slik samtale skuleåret 2006-2007, medan 40 % har hatt èin samtale, 21 % to samtalar, 11 % har hatt tre samtalar eller fleire. Altså er det mange som ikkje har hatt elevsamtale skuleåret 2006/2007, noko som er overraskande. Men det kan hende at nokre elevar her har tenkt på året 2007, og ikkje skuleåret 2006-2007, når dei har svart på dette spørsmålet.

Elevar på 7. steget vart spurde om kor mange samtalar dei åleine eller saman med foreldra har hatt med læraren, dette skuleåret, om korleis dei gjer det på skulen.

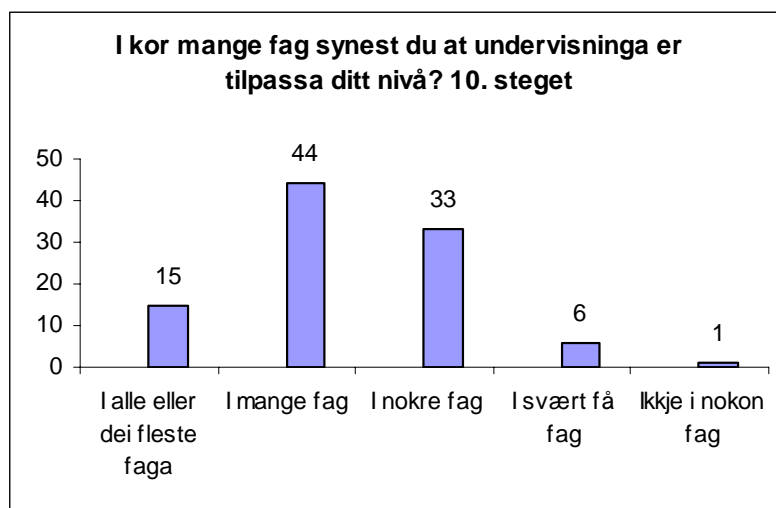


Figur 45 Samtaletimar skuleåret 2006-2007. Elevar på 7. steget.
Tal i prosent.

Knapt halvparten (46 %) av elevane på 7. steget har så langt hatt to samtalar med læraren skuleåret 2006-2007 om korleis dei gjer det på skulen, 35 % har hatt tre eller fleire samtalar, 12 % har hatt éin samtale, medan 7 % ikkje har hatt nokon slik samtale.

Det ser altså ut til at samtalar mellom elev (og foreldre for elevar på 7. steget) og lærar er hyppigare brukt på 7. steget enn på 10. steget.

Elevane på ungdomssteget er spurde om i kor mange fag dei synest at undervisninga er tilpassa deira nivå. 10. steget

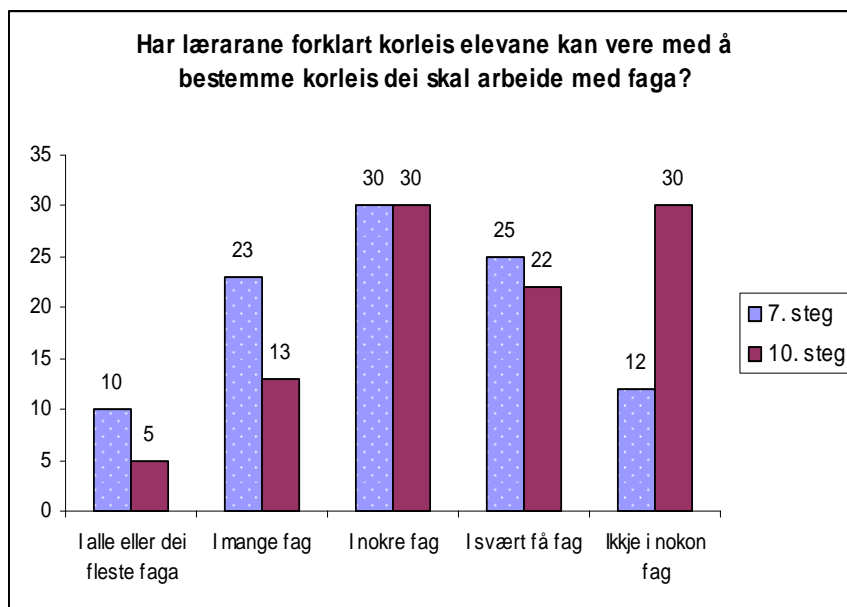


Figur 46 Tilpassa undervisning i faga. Elevar på 10. steget. Tal i prosent.

På dette spørsmålet er det flest (44 %) som svarar at undervisninga er tilpassa deira nivå i mange fag, 15 % svarar i alle eller dei fleste faga, ein tredel av elevane meiner undervisninga er tilpassa deira nivå i nokre fag, medan 7 % av elevane på 10. steget svarar at undervisninga er tilpassa i svært få fag eller ikkje i nokon fag.

Elevmedverknad

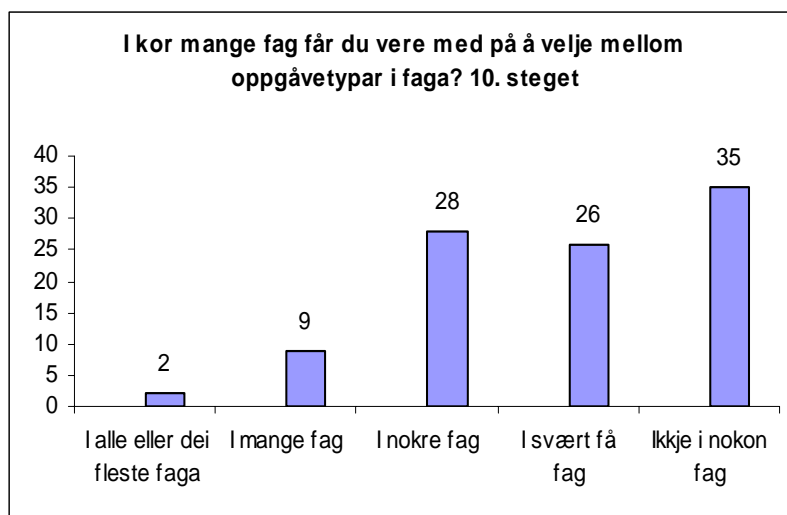
Det som er omhandla ovanfor har hatt fokus på vurdering og rettleiing, men på mange måtar kan ein seie at det også har handla om elevmedverknad. I undersøkinga er det likevel spesifikke spørsmål som er kategoriserte under temaet elevmedverknad. Det første spørsmålet er om lærarane har forklart korleis elevane kan vere med på å bestemme korleis dei skal arbeide med faga.



Figur 47 Elevmedverknad når det gjeld arbeidsmåtar i faga. Elevar på 7. og 10. steget. Tal i prosent.

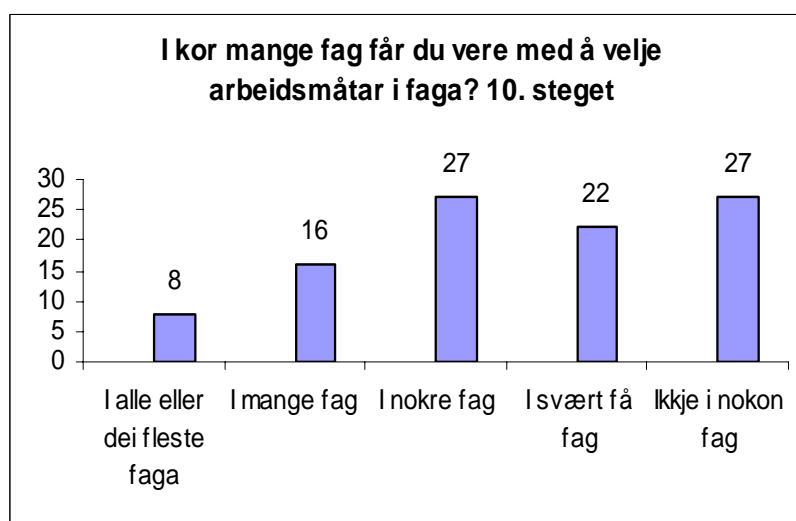
Figur 43 viser at elevane meiner at lærarane i liten grad har forklart korleis dei kan vere med å bestemme korleis dei skal arbeide med faga, men elevane på 7. steget opplever i større grad enn elevane på 10. steget at dei har blitt forklart dette. Av elevane på 10. steget er det over halvparten (52 %) som meiner at dei i svært få fag eller ikkje i nokon fag har blitt forklart korleis dei kan vere med å bestemme korleis dei kan arbeide med faga.

Elevane på 10. steget skulle svare på i kor mange fag dei får vere med på å velje mellom ulike **oppgåvetypar** og i kor mange fag dei får vere med på å velje **arbeidsmåtar i faga**. Svara på desse spørsmåla er framstilte i dei to figurane nedanfor.



Figur 48 Elevmedverknad når det gjeld oppgåvetypar i faga. Elevar på 10. steget. Tal i prosent.

Når det gjeld oppgåvetypar er det svært få som meiner at dei får vere med å velje mellom oppgåvetypar i faga. Berre 2 % meiner at dei får gjere dette i alle eller dei fleste fag, 9 % at dei får gjere dette i mange fag, og 28 % svarar at dei får gjere dette i nokre fag. Av elevane på 10. steget er det 61 % som svarar at dei i svært få fag eller ikkje i nokon fag får vere med på å velje mellom oppgåvetypar

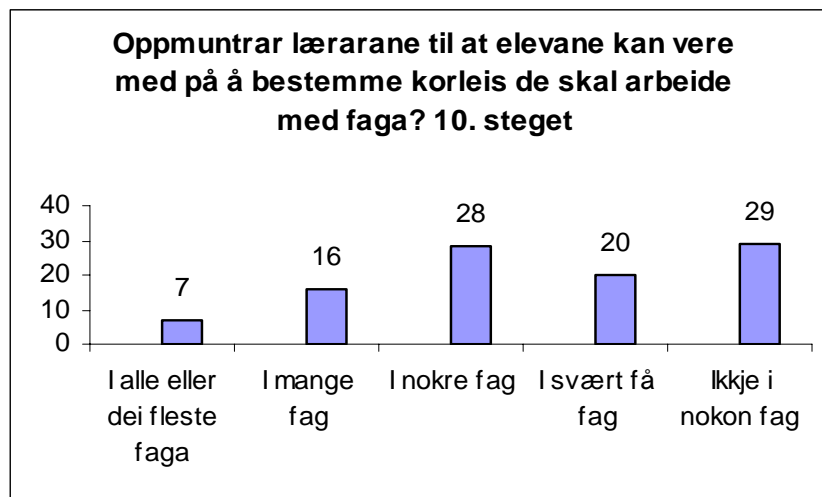


Figur 49 Medverknad og arbeidsmåtar i faga. Elevar på 10. steget. Tal i prosent.

Av figur 49 ser vi at 8 % svarar at dei får gjere dette i alle eller dei fleste faga, 16 % i mange fag, 27 % svara i nokre fag og 22 % svara at dei får velje arbeidsmåtar i svært få fag. 27 % av elevane på 10. steget meiner at dei ikkje får velje arbeidsmåtar i nokon fag.

Dersom vi samanliknar tala i figurane 48 og 49, ser vi at det er ein noko større del av elevane på 10. steget som meiner at dei får vere med å velje arbeidsmåtar i fag enn når det gjeld val av oppgåvetypar.

Eit fjerde spørsmål knytt til elevmedverknad handlar om i kor mange fag lærarane oppmuntrar til at elevane kan vere med på å bestemme korleis de skal arbeide med faga.



Figur 50 I kva grad lærarane oppmuntrar til medverknad når det gjeld arbeidsmåtar. Elevar på 10. steget. Tal i prosent.

På 10. steget er det 23 % av elevane som meiner at dei i mange fag eller i alle/dei fleste faga vert oppmuntra til å bestemme korleis dei skal arbeide med faga, 28 % svarar i nokre fag, 20% av elevane meiner det gjeld svært få fag, medan 29 % opplever at dei ikkje i nokon fag vert oppmuntra til å vere med på å bestemme korleis dei skal arbeide med faga.

Mange elevar vurderer medverknaden som svak. Det gjeld medverknad i val av oppgåvetypar, medverknad med tanke på korleis elevane kan vere med å

bestemme arbeidsmåtar i faga og i kva grad elevane vert oppmuntra til å vere med å bestemme korleis dei kan arbeide med faga.

Dersom ein hadde spurt lærarane i kva grad dei meiner at dei legg til rette for slik medverknad og oppmuntrar til medverknad, hadde inntrykket truleg vore annleis. Men det er tydeleg at elevane opplever at det i liten grad vert lagt til rette for medverknad i skularbeidet.

Oppsummering - Elevperspektivet i kartlegginga

Resultat frå Elevundersøkelsen 2007 seier noko om korleis brukarsida opplever og vurderer skulekvardagen sin. Dette er nyttig for å få fram elevane sine oppfatningar om grunnskuleopplæringa i Flekkefjord, og det kan gjere det mogleg å avdekke om det er sprik mellom lærarane og elevane sine oppfatningar om tilrettelegging for tilpassa opplæring.

Vi ønskjer å trekke fram nokre sentrale funn frå Elevundersøkelsen som kan vere nyttige å reflektere over med tanke på det vidare arbeidet med å legge til rette for gode læringsvilkår for elevane i skulen. Prinsippet om tilpassa opplæring er eit middel for å få til dette, og differensieringa vert ein innfallsvinkel til å gjennomføre det. Intensjonen med å gjennomføre tilpassa og differensiert opplæring må vere at den enkelte elev skal få betre vilkår for læring ut frå egne evner og føresetnader.

Trivsel

Når det gjeld trivsel generelt, viser undersøkinga at dei aller fleste elevane på 7. og 10. steget ved skulane i Flekkefjord trivst svært godt eller godt på skulen. Flesteparten av elevane trivst også saman med medelevar. Det er små skilnader mellom stega, men det ser ut til at elevar på 10. steget trivst noko betre på skulen og saman med medelevar samanlikna med elevar på 7. steget. I kva grad elevane trivst saman med lærarane i faga, er meir variabelt, men hovudtendensen er trivsel også der. Kartlegginga blant lærarar og skuleleiarar viste at trivsel var ein faktor som vart vurdert som svært viktig med tanke på kvalitet i opplæringa. Med trivsel blant elevane som mål på god kvalitet, kan vi seie at det er høg kvalitet i grunnskuleopplæringa i Flekkefjord.

Motivasjon

For å kunne kartlegge motivasjon blant elevane, brukar Elevundersøkelsen mellom andre spørsmål om kor godt elevane likar skularbeidet, om dei har lærarar som gir dei lyst til å jobbe med faga og kva fag dei likar best.

Flesteparten av elevane likar skulearbeidet godt eller nokså godt, men det ser ut til at elevar på 7. steget trivst noko betre fagleg enn elevar på 10. steget, medan det altså var omvendt når det galdt trivsel meir generelt. Men det er fleire elevar på 7. steget enn på 10. steget som svarar at dei ikkje i nokon fag har lærarar som gir dei lyst til å jobbe med faga. Dei praktisk-estetiske faga kjem best ut når elevane skal ta stilling til dei tre faga som dei likar best. Kroppsøving, musikk, kunst- og handverk er godt likte fag på begge stega, i tillegg kjem samfunnsfag på 10. steget og mat og helse på 7. steget. Norsk er det faget som kjem dårlegast ut på begge stega.¹⁴

I den grad motivasjon og fagleg trivsel blant elevane skal ligge til grunn for mål på god kvalitet i grunnskuleopplæringa i Flekkefjord, er kvaliteten ikkje så god på det punktet som når det galdt trivsel meir generelt.

Læring

Elevundersøkelsen inneheld nokre spørsmål om læring, og vi valde å sjå på dei spørsmåla som galdt kor fornøgde elevane er med måten det vert arbeidd på i ulike fag,¹⁵ og om elevane veit kva dei skal lære i faga.

Elevane er for det meste fornøgde med måten dei arbeider på i faga, men, særleg å 10. steget, kjem engelsk og norsk noko dårlegare ut enn dei andre faga. Ovanfor har vi sett at norsk og engelsk er fag som elevane ikkje likar særleg godt (jf vurdering av kva fag dei likte best), og det kan ha såleis samanheng med at dei ikkje er fornøgde med arbeidsmåtane i desse faga. Men det kan også vere at arbeidsmåtane i desse faga kjem dårlegare ut fordi det er færre elevar som likar desse faga.

Hovudintrykket er at elevane veit kva dei skal lære i ulike fag, men særleg på 7. steget, er det ein del elevar, som berre i få fag eller ikkje i nokon fag veit kva dei skal lære. Dette kan vere ei utfordring.

Nyare motivasjonsteori legg stor vekt på betydninga av at elevane har kjennskap til mål for det faglege arbeidet og at dei har medverknad i eiga læring. Kjennskap til mål med arbeidet er ein vesentleg føresetnad for indre motivasjon, oppgaveorientering og for å kunne vurdere seg sjølv (Skaalvik og Skaalvik 1996).

¹⁴ Programfag og framandspråk/språkleg fordjupning på 10. steget kjem også dårleg ut, men dette kan ha samanheng med at det er relativt nye fag, som elevane såleis ikkje har særleg erfaring med.

¹⁵ Samfunnsfag, kroppsøving, naturfag, matematikk, kunst- og handverk, engelsk og norsk.

Viss ein som mål på kvalitet i opplæringa legg til grunn faktorar knytte til elevane sin kunnskap om kompetansemål og oppfatningar om arbeidsmåtene i ulike fag, er kvaliteten bra, men ikkje god.

Vurdering og rettleiing

Når det gjeld vurdering og rettleiing ser det ut til å ligge nokre utfordringar til vidare arbeid i skulane i Flekkefjord kommune. Elevane opplever i liten grad at dei får vere med på å bestemme kva det skal leggest vekt på når arbeidet deira skal vurderast, og at dei i liten grad er med på å setje egne læringsmål. Det er også slik at elevane meiner at relativt få lærarar spør kva elevane synest om eige skularbeid.

Når det gjeld vurdering og rettleiing må det i større grad leggest til rette for medverknad frå elevane si side. Medverknad og medbestemming i eige arbeid vil vere viktig for indre motivasjon og for den sjølvregulerte læringa. Ivar Bjørgen er ein av forskarane som har peikt på at læring er ein aktiv prosess, eit arbeid, og dette arbeidet må utførast av den som skal lære (Bjørgen 1991, 1992, 2001). Dette krev aktiv deltaking frå elevane si side, noko som peikar i retning av at elevane må få vere med å bestemme over eigen læringssituasjon, både i planlegging, gjennomføring og evaluering.

Når vi omtalar eleven sitt ansvar som eleven si medbestemming, skuldast det at lærarane sitt ansvar for undervisninga ikkje må tonast ned. Læraren må legge forholda til rette slik at elevane har gode vilkår for medansvar. Den som sjølv har vore med på å sette sine læringsmål vil også i større grad kunne ta (og ha vilje til å ta) ansvar og vurdere eige arbeid.

Andre moment som bør diskuterast og studerast meir er korleis elevane i større grad kan involverast med tanke på å klargjere vurderingskriterium i dei ulike faga. Det vil vere viktig for eleven som skal arbeide mot eit mål å vite kva ein skal vurderast etter. Det å kjenne vurderingskriterium/læringsmål vil også vere viktig for at eleven skal kunne fokusere på det som er sentralt for måloppnåing i tema/faget.

Elevmedverknad

Utifrå elevane sine oppfatningar kan det seiast at elevmedverknaden er svak. Både når det gjeld val av arbeidsmåtar, oppgåvetypar og i kva grad lærarane oppmuntrar elevane til medbestemming knytt til slike forhold, er hovudinstrykket at det er relativt liten grad av medverknad samanlikna med det

som bør ligge til grunn viss ein tek utgangspunkt i elevmedverknad og medbestemming som eit mål på god kvalitet i opplæringa.

Med andre ord står ein overfor ei utfordring knytt til ein av dei sentrale kategoriane for differensiert opplæring (Dale og Wærness 2003). Tilpassa opplæring føreset at ein tek utgangspunkt i elevane sine evner og føresetnadar og at dei må involverast i eigne læringsprosessar gjennom å reelle val.

Avslutning

Trivselen er generelt høg blant elevane på 7. og 10. stega i grunnskulen i Flekkefjord. Men resultatane tyder på at skulane i Flekkefjord kommune har eit stort potensial for å auke elevane sin motivasjon for skularbeid og læringsutbytte gjennom å trekke dei meir aktivt med i avgjersler om mål, innhald, arbeidsformer og vurdering av eige arbeid.

Til slutt vil vi igjen framheve Dale og Wærness sine sju grunnleggande kategoriar for differensiering av eit tilpassa opplæringsforløp (Dale og Wærness 2003).

1. Læreføresetnader og evner hos eleven
2. Arbeidsplanar og læreplanmål
3. Arbeidsoppgåver og tempo
4. Organisering av skuledagen
5. Læringsarenaer og læremiddel
6. Arbeidsmåtar og arbeidsmetodar
7. Vurdering

Desse sju kategoriane kan nyttast i utviklinga av elevane sine grunnleggande ferdigheiter og danne eit heilskapleg system og ei drøfting for kva ein bør legge vekt på i arbeid med tilpassa opplæring.

Referansar

- Bachmann, K. og P. Haug (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda.: Høgskulen i Volda - Møreforskning Volda.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad. Notam Gyldendal.
- Bjørgen, I. A. (1991). *Ansvar for egen læring. Den profesjonelle elev og student*. Trondheim: Tapir.
- Bjørgen, I. A. (1992). *Det amputerte og det fullstendige læringsbegrepet*. Norsk Pedagogisk tidsskrift. Vol. 76, side 9-28.
- Bjørgen, I. A. (2001). *Læring: Søken etter mening*. Trondheim: Tapir.
- Bjørnsrud, H. (2000). *Den inkluderende skole. Enhetsskolens idealer, dilemmaer og hverdag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dale, E. L. and J. I. Wærness (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle - blikk for den enkelte*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Dale, E. L. and J. I. Wærness (2007). *Tilpasset opplæring og elevvurdering. I: S. Tveit. Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Furre, H., I.-J. Danielsen, et al. (2006). *Analyse av den nasjonale undersøkelsen "Elevundersøkelsen" 2006*. Kristiansand: Oxford Research AS.
- Gamlem, S. T. M. (2006). *Tilpassa opplæring - ei utfordring i ein inkluderande skule*. Spesialpedagogikk. 2006:03, side 20-24.
- HU-0039/02, Flekkefjord kommune.
- HU-014/06, Flekkefjord kommune.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: NOVA rapport 11/2000.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: En beskrivelse og*

evaluering av LP-modellen. Oslo: NOVA.

NOU (2003). nr.16. I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Opplæringslova (2007). Lov av 17.juli 1998 nr.61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Med endringer, sist ved lov av 30.juni 2006 nr.57. Samt Forskrifter. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag - Lovdata.

Roald, K. (2000). *Ungdomsskular som lærande organisasjonar. Ein studie av utviklingsarbeid ved skular på ungdomssteget.* Rapport/Avdeling for lærarutdanning nr.6. Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Skaalvik, E. M. og S. Skaalvik (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring.* Oslo: Universitetsforlaget.

Skogen, K. (2003). *Spesialpedagogikken i et organisasjons- og innovasjonsperspektiv.* I: E. Befring and R. Tangen. *Spesialpedagogikk.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Skogen, K. and J. B. Holmberg (2002). *Elevtilpasset opplæring: en innovasjonstilnærming.* Oslo: Universitetsforlaget.

Tiller, T. og R. Tiller (2002). *Den andre dagen - det nye læringsrommet.* Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Vedlegg



Evaluering av grunnskuleopplæringa i Flekkefjord kommune Intervjuguide – skuleleiarar

- Om organisering av skulekvardagen, planlegging/læreplanarbeid, arbeidsmåtar osv.
- I kva grad og på kva måtar har skuleleiinga, eventuelt kommunen hatt fokus på tilpassa opplæring?
- Korleis vert det arbeidd med tilpassa opplæring ved dykkar skule?
- Kor langt har skulen kome med tanke på å utvikle gode modellar for tilpassa opplæring?
- Kva synest du om måten skulen disponerer ressursar og kompetansen på?
- Kva system har skulen for å kartlegge behov/nivå hos elevane? Korleis følgjer skulen opp kartlegginga som er gjort? Kva erfaringar har de med dette systemet?
- Korleis opplever du din kompetanse når det gjeld tilpassa opplæring?
- Kva oppfatningar har du om tilpassa opplæring/kva er tilpassa opplæring slik du ser det?
- Kva oppfatning har du av forholdet mellom tilpassa opplæring og spesialundervisning?
- På kva måte tilbyr/gjennomfører skulen kompetanseheving for personalet knytt til tilpassa opplæring (tema relaterte til tilpassa opplæring)?
- I kva grad og på kva måte er det samsvar mellom nasjonale mål for kvalitet i opplæringa og det som vert gjort ved dykkar skule?
- Kva synest du om organiseringa av spesialundervisning ved skulen?
- Kva synspunkt har du på bruken av ressursane som går til spesialundervisning ved skulen?
- Kva er god kvalitet i opplæringa slik de oppfattar det?
- I kva grad sikrar dagens modell ei tenleg ressursfordeling mellom tilpassa opplæring og spesialundervisning?
- Kva er dine erfaringar med modellen kommunen har valt når det gjeld tildeling av ressursar til spesialundervisning? (Kva konsekvensar har modellen hatt for dine arbeidsoppgåver knytte til ressursfordeling?)
- I kva grad og på kva måte gir den nye modellen betre kvalitet i opplæringa enn tidlegare modell, (slik du ser det)?

- Korleis er samarbeidet mellom barneskulane og ungdomsskulen med tanke på overgangar og tilrettelegging for elevane?
- Korleis samarbeider de med foreldre/heimane?
- Kva forventningar har de til Ressursenteret for barn og unge som er under etablering i kommunen?
- Om erfaringar med på skuleeigaren (kommunen) si rolle retta mot grunnskuleopplæringa generelt og din skule spesielt.
- Kva synspunkt har du på den nye organisasjonsmodellen i kommunen? Kva konsekvensar trur du at ny modell har for grunnskulelæring i kommunen generelt og for din skule spesielt?
- Andre forhold som er viktige med tanke på grunnskuleopplæringa i Flekkefjord.
 - t.d. samarbeid/nettverk, leiargrupper på kommunenivå osv



Evaluering av grunnskuleopplæringa i Flekkefjord kommune Intervjuguide spesialpedagogiske team

- Om organisering av skulekvardagen, planlegging, arbeidsmåtar osv.
- Gjer greie for oppgåvene og samansetjinga av det spesialpedagogiske teamet ved skulen?
- Kva synest de om organiseringa av spesialundervisning ved skulen?
- Kva synspunkt har de på bruken av ressursane som går til spesialundervisning ved skulen?
- I kva grad sikrar dagens modell ei tenleg ressursfordeling mellom tilpassa opplæring og spesialundervisning?
- Kva er dykkar erfaringar med modellen kommunen har valt når det gjeld tildeling av ressursar til spesialundervisning?
- Korleis ser de på forholdet mellom tilpassa opplæring og spesialundervisning?
- I kva grad og på kva måtar har skuleleiinga, eventuelt kommunen hatt fokus på tilpassa opplæring?
- Kva synest de om arbeidet som skulen gjer når det gjeld tilpassa opplæring?
- Kor langt har skulen kome med tanke på å utvikle gode modellar for tilpassa opplæring?
- Kva synest de om måten skulen disponerer ressursar og kompetansen på?
- Kva system har skulen for å kartlegge behov/nivå hos elevane? Korleis følgjer skulen opp kartlegginga som er gjort? Kva erfaringar har de med dette systemet?
- Korleis opplever de dykkar kompetanse når det gjeld spesialundervisning?
- Oppfølging og kompetanseheving innanfor spesialpedagogisk arbeid. Kva gjer skulen/kommunen?
- Kva oppfatningar har de om tilpassa opplæring/kva er tilpassa opplæring slik de ser det?
- Korleis opplever de dykkar kompetanse når det gjeld tilpassa opplæring?
- Kva er god kvalitet i opplæringa slik de oppfattar det?
- Korleis samarbeider de med foreldre/heimane?
- Korleis foregår samarbeidet med PPT?

- Kva forventningar har de til Ressursenteret for barn og unge som er under etablering i kommunen?
- Andre forhold som er viktige med tanke på grunnskuleopplæringa i Flekkefjord.
 - t.d. samarbeid mellom skulane i kommunen på det spesialpedagogiske feltet (samarbeid mellom team og/eller mellom leiar i team)



Evaluering av grunnskuleopplæringa i Flekkefjord kommune Intervjuguide lærarar

- Om organisering av skulekvardagen, planlegging, arbeidsmåtar osv.
- I kva grad og på kva måtar har skuleleiinga, eventuelt skuleeigar (kommunen) hatt fokus på tilpassa opplæring?
- Korleis vert det arbeidd med tilpassa opplæring ved dykkar skule?
- Kor langt har skulen kome med tanke på å utvikle gode modellar for tilpassa opplæring?
- Kva synest du om måten skulen disponerer ressursar og kompetansen på?
- Kva system har skulen for å kartlegge behov/nivå hos elevane? Korleis følgjer skulen opp kartlegginga som er gjort? Kva erfaringar har de med dette systemet?
- Korleis opplever du din kompetanse når det gjeld tilpassa opplæring?
- Kva synest du om skulen si tilnærming til tilpassa opplæring?
- Korleis ser du på forholdet mellom tilpassa opplæring og spesialundervisning?
- Kva oppfatningar har du om tilpassa opplæring/kva er tilpassa opplæring slik du ser det?
- Korleis samarbeider du med foreldre/heimane?
- Kva er god kvalitet i opplæringa slik de oppfattar det?
- Kva synest du om organiseringa av spesialundervisning ved skulen?
- Kva synspunkt har du på bruken av ressursane som går til spesialundervisning ved skulen?
- I kva grad sikrar dagens modell ei tenleg ressursfordeling mellom tilpassa opplæring og spesialundervisning?
- Kva er dine erfaringar med modellen kommunen har valt når det gjeld tildeling av ressursar til spesialundervisning?
- I kva grad og på kva måte vert behova for kompetanseheving lærarar dekte (hos dykk som lærarar)?
- Korleis er samarbeidet mellom barneskulane og ungdomsskulen med tanke på overgangar og tilrettelegging for elevane?
- Kva forventningar har de til Ressursenteret for barn og unge som er under etablering i kommunen?
- Andre forhold som er viktige med tanke på grunnskuleopplæringa i Flekkefjord.



Evaluering av grunnskuleopplæringa i Flekkefjord kommune

Intervjuguide tilsette ved PPT

- Kva oppfatningar har de om bruk av ressursane som går til spesialundervisning i skulane i kommunen?
- I kva grad sikrar dagens modell ei tenleg ressursfordeling mellom tilpassa opplæring og spesialundervisning?
- Kva er dykkar erfaringar med modellen kommunen har valt når det gjeld tildeling av ressursar til spesialundervisning? Kva var intensjonen? Korleis er erfaringa? Er det til dømes færre møte no enn tidlegare?
- Korleis foregår samarbeidet mellom skulane og PPT? Rettleiing overfor skular og enkeltlærarar - på systemnivå, på individnivå.
- Kva synest de om måten skulane disponerer ressursar og kompetansen på?
- Kva system har de for å kartlegge behov/nivå hos elevane? Korleis vert dette følgt n opp? Kva erfaringar har de med dette systemet?
- Korleis opplever de skulane sin kompetanse når det gjeld spesialundervisning?
- Kva oppfatningar har de om tilpassa opplæring/kva er tilpassa opplæring slik de ser det?
- Korleis opplever de eigen kompetanse når det gjeld spesialundervisning?
- Korleis opplever de dykkar kompetanse når det gjeld tilpassa opplæring?
- Korleis samarbeider de med foreldre/heimane?
- Kva forventningar har de til Ressursenteret for barn og unge som er under etablering i kommunen?
- Andre forhold som er viktige med tanke på grunnskuleopplæringa i Flekkefjord.



Evaluering av grunnskuleopplæringa i Flekkefjord kommune

Intervjuguide – skuleeigar

- Om organiseringa av grunnskuleopplæringa i kommunen. Fordeling av ansvar og oppgåver mellom skuleeigar, skuleleiarar/skulane. (Økonomi, administrative oppgåver, faglege oppgåver osv)
- Kva samarbeidsformer/forum er etablerte mellom skuleeigar og skulane? Korleis fungerer desse?
- Kva synspunkt har skuleeigar på modellen som er valt for tildeling av ressursar til spesialundervisning?
- Skuleeigar si rolle med tanke på tilpassa opplæring og spesialundervisning ved skulane. I kva grad legg skuleeigar føringar på korleis skulane arbeider med dette?
- Skuleeigar si rolle når det gjeld kompetanse/kompetanseheving blant det pedagogiske personalet i grunnskulen. Korleis arbeider skuleeigar med dette?
- Kva låg til grunn for val av organisering i kommunen, spesielt når det gjeld modellen som er valt for skule og kompetanse?
- Kva intensjonar ligg til grunn for etablering av Ressursenteret for barn og unge? Kva forventingar har de til dette senteret?



Evaluering av grunnskuleopplæringa i Flekkefjord kommune

Intervjuguide – foreldre med barn i grunnskulen som får spesialundervisning

- Kan du seie noko kort innleiingsvis om prosessen fram til vedtak for tildeling av spesialundervisningsressurs for ditt barn/dine barn? Kva vart gjort, kven var med og korleis var prosessen?
- Kva oppfatning om og erfaringar har du med det systemet skulen, PPT, andre instansar har for å kartlegge behov/nivå hos barna/elevane?
- Kva synest du om arbeidet som skulen gjer når det gjeld spesialundervisninga (retta mot ditt/dine barn)?
- Kva oppfatningar har du om organisering av spesialundervisninga retta mot ditt/dine barn?
- Kva synest du om arbeidet som kontaktlærer, lærarar og/eller assistentar gjer når det gjeld spesialundervisninga knytt til ditt/dine barn?
- Kva synest du om måten skulen disponerer ressursar og kompetansen på?
- Er det laga individuell plan (IOP) for ditt barn? Kva vart gjort, kven var med og korleis var prosessen?
- I kva grad vert måla i planen følgt opp?
- I kva grad er du nøgd med oppfølginga frå skulen?
- I kva grad er du nøgd med oppfølginga frå PPT?
- Kva erfaringar har du med samarbeidet heim-skule ?
- Kjenner du til modellen som ligg til grunn for tildeling av ressursar til spesialundervisning? Kva er dykkar erfaringar med modellen kommunen har valt når det gjeld tildeling av ressursar til spesialundervisning? *Spørs om dei kjenner denne??*
- Generelle synspunkt, andre moment som bør nemnast?

Vedlegg 7

Evaluering av grunnskuleopplæringa i Flekkefjord

Svaret ditt vil vere anonymt
(QuestBack ivaretek identiteten din).

1) Kva skule er du kontaktlærer ved? Set berre eitt kryss

- Gyland skole
 - Hidra skole
 - Sira skole
 - Sunde skole
 - Søyland skole
 - Flekkefjord ungdomsskole
 - ↘
-

2) Kva grunnutdanning har du? Set berre eitt kryss

- Lærer(høg)skule
 - Universitet
 - Faglærer(høg)skule
 - Anna høgskuleutdanning
 - Har ikkje lærarutdanning
-

3) Ditt utdanningsnivå. Set berre eitt kryss.

- To- eller treårig utdanning frå høgskule/universitet
 - Adjunkt/cand.mag/bachelor
 - Adjunkt/cand.mag/bachelor med opprykk
 - Lektor/lektor med opprykk
 - Anna
 - ↘
-

4) Kor mange år har du undervist i skulen? Oppgi antal år i feltet nedanfor

5) Underviste du i grunnskulen i Flekkefjord skuleåret 2002/2003 eller tidlegare? Set berre eitt kryss

- Ja
 - Nei
-

6) På kva skuletrinn er du kontaktlærer? Set berre eitt kryss

1.- 4. trinn 5.-7. trinn 8.-10. trinn

7) Kor mange elevar er det i gruppa du er kontaktlærer for? Oppgi antal elevar i feltet nedanfor.

Om tilpassa opplæring og spesialundervisning

Vi tek utgangspunkt i at **tilpassa opplæring** er eit av grunnprinsippa i norsk skule, og at det er eit prinsipp som gir alle elevar rett til tilpassa opplæring gjennom den ordinære undervisninga. Lova krev at undervisninga skal tilpassast alle elevar, men ikkje slik at alle har rett på ei individuelt tilpassa opplæring. Poenget er at undervisninga i klassen skal tilpassast og leggast opp på ein måte som gjer at alle elevane har utbyte av undervisninga.

I følge Opplæringslova har elevar som ikkje har eller ikkje kan få tilfredsstillande utbyte av den ordinære undervisninga rett til **spesialundervisning** etter sakkunnig vurdering. Denne vurderinga skal gjerast av PP-tenesta.

8) Er det elevar i gruppa/klassen, der du er kontaktlærer, som får spesialundervisning? Set berre eitt kryss.

Ja Nei

9) Dersom du svarte at det er elevar i klassen/gruppa som får spesialundervisning, kan du her oppgi kor mange elevar dette gjeld.

10) Har du hatt elevar siste to åra, som etter di vurdering har hatt behov for spesialundervisning, men som ikkje har fått det? Set berre eitt kryss.

Ja Nei

11) Dersom du har hatt elevar siste to åra som har hatt behov for spesialundervisning, men som ikkje har fått det, vil vi gjerne vite om årsakene har vore knytte til nokre av forholda nedanfor. Set eitt kryss på kvar line.

	Ja	Nei
Dei føresette ønskte det ikkje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eg som lærar var usikker og tok ikkje opp spørsmålet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skulen hadde den haldninga at ein skal "vente og sjå an utviklinga"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saka/ene gjekk ikkje vidare frå skuleadministrasjonen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det vart ikkje tilrådd etter sakkunnig vurdering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Andre årsaker

12) Dersom du har hatt elever, som etter di vurdering burde fått spesialundervisning, men som ikkje fekk det, vil vi gjerne vite om elevane hadde nokre av følgjande vanskar. Set eitt kryss på kvar line

	Ja	Nei
Elevar med fysiske funksjonshemmingar (hørslevanskar, synshemmingar osv)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevar med språk/kommunikasjonsvanskar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevar med generelle lærevanskar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevar med spesifikke lærevanskar/fagvanskar (lese/skrive)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevar med åtferdsproblem/sosiale, emosjonelle vanskar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevar med andre vanskar, som etter di vurdering treng spesialundervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



13) Vi ber deg vurdere faktorane nedanfor med tanke på i kva grad dei er viktige for differensiert og tilpassa opplæring. Set eitt kryss på kvar line

	I svært stor grad	I stor grad	I middels grad	I liten grad	I svært liten grad
Læreplanmål og arbeidsplanar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nivå og tempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organisering av skuledagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Læringsarenaer og læremidlar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeidsmåtar og arbeidsmetodar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vurdering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Føresetnader og evner hos eleven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14) Vi ber deg vurdere kor viktige faktorane nedanfor er med tanke på læringsresultatet av den tilpassa opplæringa. (Resultatet må sjåast i samanheng med måla for eleven/ane). Set eitt kryss på kvar line

	Svært viktig	Viktig	Mindre viktig	Ikkje viktig
Undervisningsmateriellet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Undervisningsmetoden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Læraren si erfaring med spesialundervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Læraren sitt engasjement i elevane	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relasjonen mellom lærar og elev	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Storleiken på elevgruppa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formalkompetansen til læraren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bruk av arbeidsplanar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eleven sitt medansvar for eiga læring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tett oppfølging av elevar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bruken av tiltaksbok for eleven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeidet heim-skule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rettleiing frå PPT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeid med andre instansar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15) Dersom du svarte at det er andre instansar som er svært viktige, viktige eller mindre viktige for læringsresultatet av den tilpassa opplæring, kan du her presisere kven det er.

||

||

16) Kva verktøy brukar du for å kartlegge behov/nivå hos elevane? Set eitt kryss på kvar line

	Ja	Nei
Kartleggingsprøver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevsamtalen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nasjonale prøver (tidlegare)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lesetestar/skrivetestar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prøver i faga	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andre verktøy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17) Dersom du svarte at du brukar andre verktøy for å kartlegge behov/nivå hos elevane enn dei som var nemnde, kan du her presisere kva verktøy det er.

18) I kva grad gir desse verktøya den kunnskapen du treng for å kunne tilpasse opplæringa til eleven? Set eitt kryss på kvar line

	I svært stor grad	I stor grad	I middels grad	I liten grad	I svært liten grad
Kartleggingsprøver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevsamtalen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nasjonale prøver (tidlegare)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lesetestar/skrivetestar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prøver i faga	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andre verktøy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19) Vi ber deg vurdere organisering og gjennomføring av tilpassa opplæring ved skulen. Set eitt kryss på kvar line

	I svært stor grad	I stor grad	I middels grad	I liten grad	I svært liten grad
I kva grad brukar du lokalmiljøet aktivt i undervisninga?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I kva grad tek du aktivt i bruk interesser som du veit elevane har?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I kva grad brukar du andre læremiddel enn læreboka i undervisninga?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I kva grad legg læreboka premissane for kva du gjer i undervisninga?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I kva grad har du differensierte oppgåver i faga som elevane kan velje mellom?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I kva grad foregår undervisninga i mindre grupper?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I kva grad brukar du aldersblanda undervisning som pedagogisk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

verkemiddel?

I kva grad brukar du IKT aktivt i opplæringa/undervisninga?

I kva grad får elevane kontinuerleg tilbakemelding på måloppnåing?



20) Brukar du tiltaksbok e.l for elevane? Set berre eitt kryss

Ja Nei Eg kjenner ikkje til verktøyet tiltaksbok

21) Kva rolle spelar det spesialpedagogiske teamet ved skulen? Set eitt kryss på kvar line

	Heilt einig	Delvis einig	Delvis ueinig	Heilt ueinig	Skulen har ikkje spes.ped.team
Det spesialpedagogiske teamet arbeider mest mot enkeltelevar som får spesialundervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det spesialpedagogiske teamet arbeider med tilpassa opplæring i vid meining	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det spesialpedagogiske teamet spelar ei sentral rolle for meg som lærar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det spesialpedagogiske teamet er lite synleg ved vår skule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22) Kva rolle meiner du at spes.ped.teamet ved din skule bør ha? Skriv i feltet nedanfor.

||

||



23) Vi ber deg vurdere kor viktige faktorane nedanfor er med tanke på resultatet av spesialundervisninga (resultatet må sjåast i samaheng med måla for spesialundervisninga). Set eitt kryss på kvar line

Svært Mindre Ikkje
viktig Viktig viktig viktig

Undervisningsmateriellet

	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Undervisningsmetoden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Læraren si erfaring med spesialundervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Læraren sitt engasjement i elevane	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relasjonen mellom lærar og elev	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Storleiken på elevgruppa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formalkompetansen i spesialpedagogikk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Den individuelle arbeidsplanen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eleven sitt medansvar for eiga læring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bruk av individuell opplæringsplan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tett oppfølging av elevar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bruken av tiltaksbok for eleven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeidet heim-skule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rettleiing frå PPT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeid med andre instansar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24) Dersom du svarte at du vurderer andre instansar som svært viktige, viktige eller mindre viktige samarbeidspartar når det gjeld spesialundervisning, kan du her presisere kven det er.

||

||

25) Korleis vurderer du eiga meistring når det gjeld tilpassa opplæring? Set berre eitt kryss

- Svært god
 God
 Mindre god
 Dårlig
 Svært dårleg

26) Korleis vurderer du kompetansen din med tanke på tilrettelegging for følgjande grupper? Set eitt kryss på kvar line

	Svært god	God	Mindre god	Dårlig	Svært dårleg
Elevar med synshemmingar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Elevar med hørslehemmingar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevar med språk/kommunikasjonsvanskar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevar med generelle lærevanskar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevar med spesifikke lærevanskar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Psykisk utviklingshemma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevar med åtferdsproblem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ordinære elevar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Framandspråklege elevar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



27) I kva grad opplever du behov for kompetanseheving på områda som er nemnde nedanfor? Set eitt kryss på kvar line

	I svært stor grad	I stor grad	I middels grad	I liten grad	I svært liten grad	Ikkje relevant for meg
Læring/læringsarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilpassa opplæring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Temaorganisert opplæring og prosjektarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relasjons/dialogkompetanse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kompetanse knytt til inkludering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
IKT/digital kompetanse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevvurdering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Framandspråk 2 og 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kristendomskunnskap med religion og livssynsorientering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Engelsk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Norsk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samfunnsfag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunst og handverk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musikk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Matematikk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programfag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Naturfag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mat og helse

Andre kurs

28) Dersom du svarte at du opplever behov for kompetanseheving på andre område enn dei som var nemnde ovanfor, kan du her presisere kva område det gjeld.

||

||



29) Vi ber deg ta stilling til påstandane nedanfor, om ulike sider ved miljøet på skulen. Set eitt kryss på kvar line

	Heilt einig	Delvis einig	Delvis ueinig	Heilt ueinig
For det meste synes eg det er svært tilfredsstillande å vere lærar på denne skulen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I denne skulen samarbeider lærarane i stor grad om innhald og metodar i undervisninga	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er vanleg at lærarar som har den same elevgruppa (klassa) planlegg undervisninga saman	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærarane i skulen er einige om kva som er akseptabel elevåtferd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I denne skulen har lærarane eit felles forpliktande ansvar i forhold til alle elevane i skulen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skulekvardagen er ikkje travlere enn at lærarane har tid til å snakke med elevane om andre ting enn undervisninga	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Undervisninga ved skulen er i stor grad tilpassa dei ulike elevane sine evner og føresetnader	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I undervisninga har elevane mine tilfredsstillande tilgang til IKT/digitale verkøy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



30) Vi ber deg ta stilling påstandane nedanfor, om tilpassa opplæring og spesialundervisning ved din skule. Set eitt kryss på kva line

Heilt einig	Delvis einig	Delvis ueinig	Veit Ueinig ikkje
----------------	-----------------	------------------	-------------------------

Dei som får spesialpedagogisk

tilrettelegging (t-timar) har eit godt tilbod ved vår skule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skulen har eit godt pedagogisk tilbod til elevar som skal få tilrettelagt si læring gjennom tilpassa opplæring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alle elevar med spesielle behov får i dag tilrettelagt undervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resultatoppnåinga blant ordinære elevar har betra seg dei siste tre åra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resultatoppnåinga blant elevar som får tildelt spes.ped ressursar har betra seg dei siste tre åra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31) Vi ber deg om å ta stilling til påstandane nedanfor, om skuleleiinga ved skulen, der du er kontaktlærer. Set eitt kryss på kvar line

	Heilt einig	Delvis einig	Delvis ueinig	Heilt ueinig
Skuleleiinga diskuterer med lærarane før det vert teke avgjerdsler i viktige saker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skuleleiinga støttar lærarane når det gjeld undervisning/opplæring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skuleleiinga viser interesse for pedagogiske spørsmål	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skuleleiinga støttar lærarar som får problem med ei elevgruppe/klasse eller med enkeltelevar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skuleleiinga prioriterer det spesialpedagogiske høgt når skuleåret vert planlagt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skuleleiinga tek omsyn til synspunkta til lærarane når skuleåret vert planlagt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærarane veit kva mål skuleleiinga har for arbeidet ved skulen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skuleleiinga nyttar kompetansen til den enkelte læraren på ein god måte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1/

32) Vi ber deg ta stilling til påstandane nedanfor, om samarbeidet med PPT. Set eitt kryss på kvar line

	Heilt einig	Delvis einig	Delvis ueinig	Heilt ueinig	Veit ikkje
Tilsette ved PPT har ei sentral rolle som rettleiarar knytt til spesialundervisning ved vår skule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skulen har eit nært samarbeid med PPT retta mot enkeltelevar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tilsette ved PPT er sentrale støttespelarar når det gjeld tilrettelegging på systemnivå (skule, klassenivå)

Forholdet til PPT har vorte betre og meir stabilt dei siste tre åra

33) Er det andre instansar som er sentrale for arbeidet med spesialundervisning og tilpassa opplæring ved skulen? Set berre eitt kryss.

Ja Nei Veit ikkje

34) Dersom du svarte at det er andre instansar som er sentrale for arbeidet med spesialundervisning og tilpassa opplæring ved skulen, kan du her presisere kva instansar det er. Du må gjerne også skrive litt om kvifor dei er sentrale.

||

||

35) Flekkefjord kommune har ei ordning der skulelege, helsesøster, PPT og tilsette ved skulen drøftar elevar. Vi ber deg ta stilling til nokre påstandar om denne ordninga. Set eitt kryss på kvar line

	Heilt einig	Delvis einig	Delvis ueinig	Heilt ueinig	Eg kjenner ikkje til denne ordninga
Ordninga medverkar til betre oppfølging av enkeltelevane det gjeld	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ordninga medverkar til betre oppfølging av elevar generelt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ordninga medverkar til eit godt samarbeidsforhold mellom instansane som er representerte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36) Eit ressursenter for barn og unge er under etablering i Flekkefjord kommune. Kva forventningar har du til dette senteret? Set eitt kryss på kvar line.

Heilt Delvis Delvis Heilt Veit
einig enig ueinig ueinig ikkje

Ressursenteret vil bli ein viktig

støttespelar for skulen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ressurssenteret vil bli ein viktig støttespelar for meg som lærar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ressurssenteret er ei viktig satsing for å betre forholda for barn og unge i kommunen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Frå 2006 har Flekkefjord kommune organisert si verksemd i fire tenesteområde, som er Oppvekst og kompetanse, Helse og velferd, Samfunn og kultur og Politisk styring og administrasjon. Tenesteområdet Oppvekst og kompetanse er delt inn i tre tenester som er Skule og kompetanse, Barnehagar og Ressurssenter for barn og unge.

37) Vi ber deg ta stilling til påstandane nedanfor, om korleis ny organisering i kommunen eventuelt har påverka forholdet mellom skuleeigar og skulen der du er kontaktlærar. Set eitt kryss på kva line

	Heilt einig	Delvis einig	Er uendra	Delvis ueinig	Heilt ueinig	Veit ikkje
Ny organisering har ført til eit betre forhold mellom skulen og skuleeigar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ny struktur har medverka til større rapporteringskrav frå skuleeigar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skuleeigar har vorte meir synleg for meg som lærar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ny organisering gir meir fokus på skulen sin situasjon i kommunen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38) Kva hjelpemidlar brukar du i samtalar med foreldre/føresette? Set eitt kryss på kvar line

	Aldri	Sjeldan	Av og til	Ofte	Svært ofte
Læreplan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eige undervisningsmaterieil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eleven sine lærebøker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evalueringskjema/prøveresultat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eleven sin arbeidsplan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skulen/gruppa sine planar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eleven si tiltaksbok	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eleven sine arbeidsbøker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Andre hjelpemidlar

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39) Dersom du svarte at du i samtalar med foreldre/føresette svært ofte, ofte, av og til eller sjeldan brukar andre hjelpemidlar enn dei som var nemnde ovanfor, kan du her presisere kva hjelpemidlar det er.

40) Vi ber deg ta stilling til følgjande påstandar, om samarbeidet heim-skule. Set eitt kryss på kva line

	Heilt einig	Delvis einig	Delvis ueinig	Heilt ueinig
Foreldre er engasjerte i forhold som gjeld tilpassa opplæring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foreldre er engasjerte i det som gjeld spesialundervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

© Copyright www.questback.com. All Rights Reserved.

Randi Bergem og Siv Måseidvåg Gamlem

Kartlegging av grunnskuleopplæringa i Flekkefjord kommune

Rapporten presenterer resultatane frå ei kartlegging av grunnskuleopplæringa i Flekkefjord kommune. Kartlegginga er gjennomført av Møreforsking Volda på oppdrag for Flekkefjord kommune. Hovudfokuset har vore på forhold knytte til spesialundervisning og tilpassa opplæring, men andre sider ved grunnskuleopplæringa i Flekkefjord kommune er også belyste i kartlegginga, mellom anna korleis elevane opplever sin skulekvardag. Informantar har vore foreldre, skuleleiarar, lærarar, PPT og skuleeigar. I tillegg er elevperspektivet belyst med utgangspunkt i data frå den nasjonale Elevundersøkelsen.

Forskarane Randi Bergem (prosjektleiar) og Siv Måseidvåg Gamlem har gjennomført kartlegginga. Finn Ove Båtevik var delaktig i utforming av det metodiske opplegget og Susanne Moen Ouff har vore med og intervjuar foreldre.

ISBN: 978-82-7692-269-1
ISSN: 0805-6609