

Eleven i fokus?

Hovedfunn og konklusjoner i en brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak

Av JENS. B. GRØGAARD og EIFRED MARKUSSEN

Jens B. Grøgaard er professor i sosiologi og tilsatt som forsker på NIFU STEP: Institutt for studier av forskning og utdanning. Senter for innovasjonsstudier i Oslo.



Eifred Markussen er cand.polit med hovedfag i sosialpedagogikk og er tilsatt som forskningsleder ved NIFU STEP: Institutt for studier av forskning og utdanning. Senter for innovasjonsstudier i Oslo.



NIFU STEP har på oppdrag for Utdanningsdirektoratet gjennomført en brukerundersøkelse innenfor norsk spesialundervisning anno 2004. Vi har kartlagt og analysert 1) elevens, foreldres og læreres vurderinger av opplæringen for elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak og 2) skoleledere, læreres og foreldres vurdering av tjenestetilbudet fra PPT og Statped. Det er viktig å understreke at dette er en brukerundersøkelse og ikke en effektevaluering av spesialundervisning. Undersøkelsen er i sin helhet presentert i Grøgaard, Jens B., Hatlevik, Ida og Markussen, Eifred (2004): Eleven i Fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak. Rapport 9/2004. Oslo: NIFU STEP.

Målgruppen for undersøkelsen har vært elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak. Det betyr at barn og unge som får en særskilt tilrettelagt opplæring som i innhold og form er identisk med eller ligner på den opplæringen elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak får, ikke har inngått i undersøkelsen. Det er med andre ord en formalavgrensning, og ikke en praksisavgrensning (Markussen, 2000, Grøgaard m.fl. 1999, Grøgaard, 2002) som ligger til grunn for avgrensningen av populasjon og utvalg.

Undersøkelsen er gjennomført som en spørreundersøkelse blant elever, foreldre, lærere og skoleledere i barne-, ungdoms- og videregående skole i fem fylker våren 2004. Svarprosenten ble bekymringsverdig lav; om lag 25 prosent på skolenivå. Etter grundige analyser er det likevel vår vurdering at datamaterialet kan brukes til å belyse prosjektets problemstillinger. Bl.a. har vi funnet at om lag to tredeler av elevene er gutter, at trivselen er god, men ikke så god som blant elever i ordinære opplæringstilbud, og at det blant elever med sosiale-, emosjonelle-, atferds-, konsentrasjons- og psykososiale vansker er betydelig lavere andel som bor sammen med begge foreldrene samtidig, enn det er blant elever som har medisinske-, fysiske-, hørsels- og synsvansker. Disse observasjonene, som er i overensstemmelse med en rekke tidligere undersøkelser av spesialundervisning (bl.a. Markussen, 2002, Markussen m.fl. 2003) styrker tiltroen til datamaterialets representativitet. Når vi også vet at vi har svar fra nærmere 600 elever, 500 foreldre, 500 lærere og 85 skoleledere på 92 skoler i fem fylker, argumenterer vi for at representativiteten er langt bedre enn den beskjedne responsraten blant skolene skulle tilsi. I denne artikkelen presenteres de viktigste resultatene fra undersøkelsen.

ELEVER MED SOSIALE VANSKER TRIVES DÅRLIGST

Det er viktig at barn og unge trives i skolen. Ikke bare fordi trivsel er en grunnleggende forutsetning for god og effektiv læring, men også fordi trivsel er et mål i seg selv. Når alle barn og unge befinner seg på skolen hver dag i ti år og de fleste i ytterlige tre år, så er det viktig at de liker seg der, at de trives. Samfunnet og skolen har en forpliktelse til å tilby en skole som er et sted å være i tillegg til at skolen skal være et sted å lære. En rekke tidligere undersøkelser har vist at den generelle trivselen i norsk skole er svært høy. Men undersøkelser har også vist at barn og unge med spesialundervisning i gjennomsnitt trives noe dårligere enn andre elever (Markussen, 2000). Dette får vi bekreftet i denne undersøkelsen; sju av ti sier at de trives kjempebra eller bra både i klassen og på skolen, mot sammenlignbart 80-90 prosent i andre undersøkelser når alle elevene spørres (Markussen og Sandberg, 2004, Wærnes m.fl. 2004).

Når sju av ti elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak trives kjempebra eller bra både i klassen og på skolen, betyr det at tre av ti ikke trives særlig godt. Innenfor det 13-årige utdanningsløpet utgjør dette mange elever i hele landet.

Vi har analysert data for å finne ut om disse elevene som ikke trives, eller læringsmiljøet deres, har noen felles kjennetegn. Er det mulig å identifisere noen forhold som kan bidra til forklare variasjon i trivsel, hvorfor noen trives og andre ikke? For å svare på dette spørsmålet har vi gjennomført en analyse hvor vi har inkludert flere variabler (forhold). Ved hjelp av denne analysemetoden identifiserer vi hvilke variabler (forhold) som har betydning (direkte effekt) for det fenomenet vi studerer (her: elevenes trivsel), samtidig som alle andre forhold holdes fast (alt annet likt).

ELEVER I SJETTE OG SJUENDE KLASSE TRIVES DÅRLIGERE ENN ANDRE

I denne analysen finner vi for det første at elever i 6.-7.-klasse trives dårligere enn alle andre elever. For det andre finner vi at barn med sosiale vansker (enten som eneste vanske eller i kombinasjon med lærevansker) trives dårligere enn barn med alle andre typer vansker.

Blant elevene i denne undersøkelsen finner vi at et bredt spekter av ulike vansker er representert. Ulike typer lærevansker utgjør den største gruppen. I alt 44 prosent er kategorisert med en eller annen form for lærevanske i tillegg til 18 prosent som er kategorisert med både lærevanske og sosiale vansker. Den nest største gruppen er elever med sosiale vansker. Den utgjør 21 prosent med bare sosiale vansker i tillegg til de nevnte 18 prosent som i tillegg til sosial vansker også hadde lærevansker. I tillegg har 10 prosent utviklingshemming eller kognitiv skade, og sju prosent har syns-, hørsels-, fysiske eller medisinske vansker.

Og det er ikke bare elevene selv som rapporterer om dårligere trivsel. Også lærerne signaliserer at sosial inkludering av barn med sosiale vansker er mangelfull. Og sist, men ikke minst; foreldrene til disse barna uttrykker også bekymring på sine barns vegne. I større grad enn foreldrene til barn med andre vansker mener foreldrene til disse barna at de ikke trives og ikke er tilstrekkelig integrert/inkludert i skolens sosiale liv.

BEGREPENE INKLUDERING OG INTEGRERING

I dette arbeidet bruker vi begrepene inkludering og integrering til dels synonymt og om hverandre. Det blir da viktig å understreke at vi kjenner til

debatten innefor “Inclusive Education tradisjonen”, hvor det skilles mellom disse begrepene. Enkelt sagt har integrering i en spesialundervisningssammenheng lenge handlet om fysisk plassering av elever uten omtanke for det sosiale aspektet. Med innføring av begrepet inkludering ønsker man å betone at det handler om at elevene skal bli en reell del av et faglig og sosialt fellesskap. Inkludering skal dessuten handle om alle elevene, ikke bare de med spesielle behov. Mens språkbruken “han er integrert”, forstått som at han er plassert i en “vanlig” klasse, fokuserer på enkeltindividet, handler inkludering ikke så mye om den enkelte, men om å skape et fellesskap som omfatter alle. Med formuleringen “Inclusive education is a celebration of difference” (Corbett og Slee, 2000), signaliserer man at i bunnen for begrepet inkludering ligger en forståelse for forskjellighet. Emanuelsson (2003) argumenterer for at i en reelt inkluderende skole opphører ekskludering å være et alternativ. “Inclusive education means to give schools support according to needs in ways that makes exclusion unnecessary”. Når vi til tross for det ovenstående bruker begrepene integrering/inkludering og segregering/ekskludering til dels synonymt og om hverandre, er det fordi vi har vurdert at det for vårt formål er forsvarlig og tilstrekkelig. Vi skal heller ikke underslå at forfatterne av denne rapporten står i ulike fagtradisjoner hvor disse begrepene har ulik anvendelse og betydning.

TRIVSEL

Når vi kontrollerer for en rekke variabler merker, vi oss også at organiseringen av spesialundervisningen ikke har direkte effekt på elevenes trivsel, selv om analyser hvor vi så på en og en variabel (forhold) i forhold til elevenes trivsel, viste at elevene som får spesialundervisning i grupper og enetimer i gjennomsnitt trives bedre enn de som får denne undervisningen i ordinære klasser. Særlig fant vi at denne forskjellen i trivsel var stor for elever i ungdomsskolen og videregående skole.

Videre viser analysen at elevene med spesialundervisning etter enkeltvedtak trives meget godt når de

- er læringsentusiaster (de synes de lærer mye på skolen, de liker å lære nye ting og de kjeder seg ikke på skolen)
- opplever skolen som et sted å treffe venner (de har mange venner på skolen, de gleder seg til å treffe dem og de synes ikke det er vanskelig å få nye venner på skolen)
- opplever at lærerne støtter dem sosialt (lærerne er interesserte, de bryr seg og skryter ved gode prestasjoner)

- opplever god undervisningskvalitet (ved å få god undervisning i engelsk, norsk, matematikk og gymnastikk)
- ikke opplever sosial mistilpasning (gruer seg til å gå på skolen, blir erta, ønsker å begynne på en spesialscole og er flinkere enn de andre i klassen)

I denne undersøkelsen ser vi en tydelig tendens til at de sosiale relasjonene fremstår som viktigere enn de faglige. Elever som har venner på skolen og i klassen, som opplever sosial støtte fra lærerne og som skårer lavt på sosial mistilpasning, trives meget godt, alt annet likt, dvs. også om de ellers i liten grad føler at de mestrer skolehverdagens utfordringer. Samtidig bør vi ikke undervurdere betydningen av det å lykkes rent faglig. Læringsentusiastene opplever en stimulerende skolehverdag. De trives godt både på skolen og i klasserommene. Det hjelper dessuten at elevene oppfatter lærerne som faglig dyktige.

I denne undersøkelsen ser vi en tydelig tendens til at de sosiale relasjonene fremstår som viktigere enn de faglige.

Vi vil gjerne kommentere de faglig dyktige, de som opplever seg som flinkere enn klassekameratene sine. De er overrepresentert både blant læringsentusiastene og blant de sosialt mistilpassede. At vi finner dem blant læringsentusiastene, er som forventet. Men at vi finner skoleflinke elever som er sosialt mistilpassede, overrasker kanskje. Men ved nærmere ettertanke er kanskje ikke dette så rart: Vi kan alle se for oss “nerden” som ikke klarer å tilpasse seg det sosialt spillet, og som derfor, til tross for beherskelse av den faglige arena, ikke trives, og gruer seg til å gå på skolen. Og når “nerden” i tillegg er stemplet med en vanske, for det må man være for å få spesialundervisning etter enkeltvedtak, så gjør ikke dette den sosiale tilpassningen lettere.

Kan skolen gjøre noe for disse elevene?

Analysene viser at det bidrar til økt trivsel både å få sosial støtte fra lærerne og å beherske skolen som en sosial arena i relasjon til jevnaldrene. Analysen viser at effekten av lærerstøtte er betydelig mindre enn av jevnalderstøtte. Selv økt lærerinvolvement ville ikke være tilstrekkelig. En kunne derfor tenke seg at man fikk hjelp av medelevene. De kunne bli motivert til å inkludere de sosialt mistilpassede for på denne måten å hjelpe dem til å trives. Dette kan nok gi noe effekt, men vi tror ikke det er lurt å overvurdere virkningen av dette. Man kan nok til en viss grad påvirke barn og unge til å inkludere de som er utenfor, men ekte inkludering som varer over tid skapes neppe på denne måten.

Men at vi finner skoleflinke elever som er sosialt mistilpassede, overrasker kanskje.

Finnes det da ingen måte å øke disse elevenes trivsel? Vi ser en mulig løsning som henger sammen med at analysene viser at mange skoleflinke trives godt. Kanskje kan en løsning være å motivere de som er sosialt mistilpassede til å intensivere det faglige arbeidet, slik at de får en enda sterkere følelse av faglig mestring og entusiasme for å lære mer. Dette kan bidra til større trivsel hos elever med sosiale vansker enn ved at læreren appellerer til medelevenes eventuelle sosiale overskudd og toleranse, ettersom trivselseffekten av læringsentusiasme er svært sterk for elever som mottar spesialundervisning.

Hva så med de ekstremt sårbare elevene (Askheim m.fl. 1996), de som ikke er sosialt inkludert og i tillegg er prestasjonssvake (I tillegg er de kanskje ikke læringsentusiaster, og de opplever verken god undervisningskvalitet, skolen som en sosial arena, eller at lærerne støtter dem sosialt)? Kan skolen gjøre noe for å øke disse elevenes trivsel? Dette er en av skolens alvorlige og grunnleggende utfordringer som pedagoger har sloss med i årtier (århundrer), og det ville være overmodig av oss å antyde at vi sitter på en løsning. Men vi kan antyde et lite grep som kanskje kan bringe oss et lite stykke videre. Som vi allerede har vist i drøftingen omkring de skoleflinke: faglig mestring kan kompensere for sosial mistilpasning slik at man kan trives på skolen fordi man fikser det faglige. Og det er her vi ser en kime til løsning også for de som ikke er skoleflinke. Også disse har et potensial for faglig utvikling, gitt sitt eget ståsted. Dersom lærerne gir dem faglig støtte og ros for god faglig utvikling hvor sammenligningsgrunnlaget er dem selv, og ikke det uoppnåelige (de andres faglige nivå), kunne også disse elevene oppleve at faglig utvikling kunne kompensere for sosial mistilpasning og dermed bidra tiløkt trivsel. Vi hevder ikke at dette er lett, eller at dette er hele svaret, men det kan være et lite bidrag til en løsning.

LÆRERNE ER SVÆRT MISFORNØYDE MED PPT. SKOLELEDERE OG FORELDRE NOE MER FORNØYD

Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) spiller en sentral rolle i norsk spesialundervisning. PP-tjenesten har nær kontakt med skole og barnehage, og den skal samhandle med andre kommunale og fylkeskommunale hjelpetjenester og statlige kompetansemiljøer. PPT har ansvar for utarbeiding av sakkyndige vurderinger i forbindelse med utløsning av elevers rett til spesialundervisning. Lovverket forplikter kommunene og fylkeskommunene til å ha en PP-tjeneste, men de står ganske fritt til å organisere tjenesten. 64 % av kommunene i denne undersøkelsen inngår i interkommunalt samarbeid om PPT. Halvparten av fylkene har etablert en egen PP-tjeneste for videregående opplæring, mens de øvrige samarbeider med kommunene om en gjennomgående PP-tjeneste for hele skoleløpet. 73 prosent av kommunene har en gjenn-

omgående PP-tjeneste som dekker både grunn- og videregående opplæring. “Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov” (Opplæringslova §5-6). Formålet med PPTs arbeid er altså å bidra til at barn og unge med særlege behov får et best mulig opplæringstilbud:

I følge lærerne har 68 prosent av elevene i undersøkelsen hatt kontakt med PPT, mens foreldresvarene indikerer at 82 prosent av elevene har hatt kontakt med PPT. Lærerne i undersøkelsen har tatt stilling til en rekke utsagn hvor de vurderer PPTs rolle i forhold til den enkelte elev som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak. Disse svarene omfatter de 68 prosent av elevene som lærerne mente hadde hatt kontakt med PPT. Blant lærerne finner vi at:

- Ca. seks av ti mener at eleven er blitt utredet av PPT.
- 24 prosent mener av elevene er observert av PPT i klasserommet.
- Fire av ti mener at PPT har liten innvirkning på læringstilbudet til eleven, tre av ti er uenige.
- En av ti svarer at støtten til eleven er adekvat, halvparten mener nei.
- 15 prosent oppfatter PPTs bidrag som verdifullt for elevens faglige utvikling, fire av ti mener nei.
- 11 prosent oppfatter PPTs bidrag som verdifullt for elevens sosiale utvikling, fire av ti mener nei.
- To av ti mener at PPTs tilbud gir adekvat støtte til lærerne i forhold til undervisning av den enkelte elev, fire av ti er uenige.
- To av ti mener at de har fått veiledning i forhold til elevens utvikling, ca. halvparten svarer nei.
- En av tre synes innsatsen har vært nyttig for læreren, en av tre mener nei.
- 17 prosent er enige i at foreldrene har hatt stor innflytelse på den utformingen av undervisningsopplegget som (underforstått) PPT har bidratt til å utvikle.
- 6 prosent er enige i at elevene har hatt stor innflytelse på den utformingen av undervisningsopplegget som (underforstått) PPT har bidratt til å utvikle.

En nærmere analyse av lærernes stillingtagen til disse utsagnene viser at lærerne her gir tydelig uttrykk for to forhold. For det første mener de at PPT bare i liten grad, direkte eller indirekte, retter sin virksomhet inn mot undervisningssituasjonen, mot relasjonen lærer-elev. Dermed får, mener lærerne,

PPTs arbeid , direkte eller indirekte, for liten innvirkning på lærings-situasjonen for de som til syvende og sist er primærmålgruppen for deres arbeid, nemlig elevene med spesialundervisning: Lærerne retter altså kritikk mot PPTs manglende førstelinjefokus. Hovedproblemet er knyttet til støtteapparatets arbeidsform, at det i for liten grad

Hovedproblemet er knyttet til støtteapparatets arbeidsform, at det i for liten grad involverer seg, verken direkte eller indirekte

involverer seg, der det skjer (i klassen) og at forslag og anbefalinger av den grunn oppfattes som lite relevante og med beskjeden kvalitet. Dette gir lærerne uttrykk for ved å mene at hjelpen til elevene ikke er adekvat, at PPT har liten innvirkning på læringstilbudet til eleven, og

at hjelpen i liten grad bidrar til elevenes faglige og sosiale utvikling. Samtidig er de også misfornøyd med PPTs støtte til læreren, ved at få mener at de har fått veiledning i forhold til elevens utvikling og at få synes at PPTs innsats har vært nyttig for læreren. Nå vil sikkert noen innvende at PPTs primæroppgave ikke er å jobbe direkte i forhold til elever og lærere, men drive mer systemrettet arbeid. Dette er riktig, men man kommer likevel ikke bort fra at dette systemrettede arbeidet skal ha eleven i fokus. Det vi formidler her er det våre data forteller oss; nemlig at lærerne vi har intervjuet er misfornøyd med PPTs manglende førstelinjefokus ved for eksempel å mene at PPT har liten innvirkning på læringstilbudet til elevene og at hjelpen i liten grad bidrar til elevenes faglige og sosiale utvikling.

For det andre mener lærerne at brukermedvirkningen er liten. Det er svært få lærere som mener at foreldrene og elevene har hatt stor innflytelse på den utformingen av undervisningsopplegget som PPT har bidratt til å utvikle.

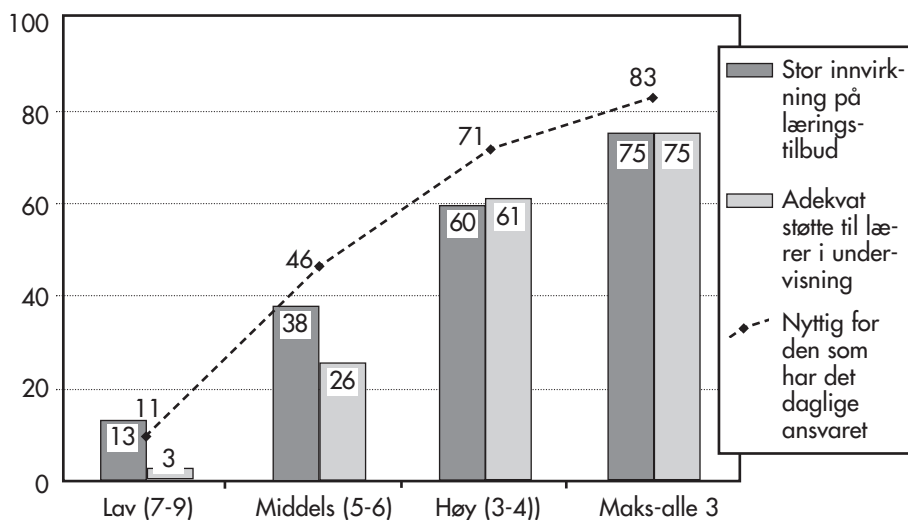
Vi kan konkludere med at lærernes vurdering av PPTs involvering og kvaliteten på denne, er oppsiktsvekkende negativ

Vi kan konkludere med at lærernes vurdering av PPTs involvering og kvaliteten på denne, er oppsiktsvekkende negativ. Det er primært to grunner til dette, nemlig at PPTs ansatte i for liten grad har en arbeidsform som plasserer de som er tjenestens primærmålgruppe –

elevene – i fokus, og at de primære adressatene for spesialundervisningen i skolen, elevene og foreldrene, i for liten grad slippes til i utformingen av spesialpedagogiske tjenester og opplæringstilbud.

Figur 1 (se neste side) illustrerer styrken i sammenhengen mellom PPT-medarbeidernes arbeidsform og lærernes tilfredshet med den hjelp og støtte de har fått. Graden av førstelinjefokus måles som skår på en indeks av tre påstander: PPT har observert eleven i klassen, PPT har deltatt aktivt i utred-

ELEVEN I FOKUS?



Figur 1

Andel lærere som oppfatter PPTs støtte som adekvat, nyttig mm. etter PPT-medarbeiderens arbeidsform. Prosent. Gruppert indeksskår.

Indeksskår: Eleven er observert i klassen (enig=1, uenig=3), Har deltatt aktivt i utredning av eleven (enig=1, uenig=3), Har deltatt aktivt med veiledning av lærer i forhold til elevens utvikling (enig=1, uenig=3).

ning av eleven og PPT har deltatt aktivt med veiledning av læreren i forhold til elevens utvikling. Dersom læreren er enig i alle tre påstandene, får PPT-medarbeiderne skår 3 på den horisontale akse i figuren. Dersom læreren er enig i to av de tre påstandene og verken enig eller uenig i en av dem, oppnås skåren 4. Dersom læreren er usikker eller indifferent (verken enig eller uenig) til alle tre påstandene oppnås skåren 6, og dersom læreren er uenig i alle tre påstandene får PPT-medarbeiderne skåren 9.

Figuren grupperer indeksskårene i tre hovedgrupper fra lav grad av første-linjefokus (skår 7-9) via middels grad (skår 5-6) til høy grad (skår 3-4). Figuren skiller også ut den maksimale skåren på indeksen (skår 3). Stolpene/kurven illustrerer lærerens tilfredshet med PPT-medarbeidernes hjelp og støtte. Langs den vertikale akse angis andelen lærere som erklærer seg enig i at PPT har hatt stor innflytelse på læringstilbudet til eleven (kurve), enig i at PPT har gitt adekvat støtte til læreren i undervisningen av eleven (stolpe), og enig i at læreren oppfatter støtten som nyttig for den som har det daglige ansvaret for eleven (dette kan være den læreren som har svart, men det kan også være en kollega) (stolpe).

For det første er en arbeidsform som fokuserer på eleven (og relasjonen til læreren) ingen nødvendig betingelse for at læreren skal gi en positiv tilbakemelding til PPT. Det er noen få lærere som oppfatter støtten som adekvat og nyttig selv om PPT-medarbeiderne skårer lavt på indeksen (3-11 prosent av lærerne er fornøyd). For det andre er ikke maksimal skår på førstelinjefokus en tilstrekkelig betingelse for at læreren skal oppfatte støtten som adekvat eller nyttig. 20-25 prosent er fortsatt ikke fornøyde. Det er naturligvis noen kvalitetsaspekter ved arbeidsformen som vi ikke fanger opp i dette kvantitative målet. Figuren illustrerer imidlertid at sjansen for at læreren skal oppfatte støtten som adekvat, nyttig og med stor innvirkning, er meget sterkt påvirket av PPT-medarbeidernes arbeidsform.

Dersom eleven ikke observeres i klassen og PPT etter lærerens oppfatning, ikke har deltatt aktivt i utredningen av eleven, og PPT ikke har veiledet læreren med fokus på elevens utvikling, er det nesten ingen lærere som er tilfredse

Dersom eleven ikke observeres i klassen og PPT etter lærerens oppfatning, ikke har deltatt aktivt i utredningen av eleven, og PPT ikke har veiledet læreren med fokus på elevens utvikling, er det nesten ingen lærere som er tilfredse (3-13 prosent). Dersom PPT har gjort alt dette er det svært mange lærere som er tilfredse (75-83 prosent). Forskjellen i positiv tilbakemelding fra lærerne mellom ytterpunktene i figuren er dramatisk!

Sammenhengen mellom lærernes og foreldrenes vurdering av brukermedvirkning og lærernes og foreldrenes tilfredshet med PPT er også meget tydelig, statistisk sett, selv om denne effekten på brukernes tilfredshet med PPT ikke er like sterk som effekten av PPT-medarbeidernes førstelinjefokus (ikke vist her).

SKOLELEDERNES VURDERING

Skolelederne har ikke den samme vurderingen som lærerne. Når de tok stilling til de samme utsagnene som lærerne, hadde de et mer positivt bilde av PPTs rolle i forhold til lærere og elever. De mener at skole, elever og lærere har ganske omfattende kontakt med PPT og at denne kontakten har betydning for utformingen av spesialundervisningen. De er riktignok noe mer kritiske ved at de gir uttrykk for at PPT kunne bidratt mer i forhold til den enkelte elev med spesialundervisning. Vi mener det er interessant å merke seg at skolelederne ikke synes å ha merket seg misnøyen og kritikken mot PPT blant førstelinjearbeiderne sine.

FORELDRENES VURDERING

Hva med foreldrene? Hvordan vurderer de PPT? For det første anerkjenner de PPTs kompetanse: Bare 12 prosent er enige i at PPT mangler kompetanse på barnas problemområder. Det som fremstår som viktigst når foreldrene vurderer PPT, er medvirkning fra foreldre, elever og lærere, samt gode samarbeidsrelasjoner mellom skole og støtteapparat. Når foreldrene opplever at det er et godt samarbeid mellom skole og støtteapparat, at det er en klar oppgave- og ansvarsfordeling mellom lærer og støtteapparatet, at PPT opptrer på en åpen og inkluderende måte både overfor lærere og foreldre ved det er god kontakt med PPT, at foreldrene vet hva PPT kan gjøre for deres barn, at PPT har latt foreldrene være med på å bestemme barnas undervisningstilbud og at PPT lytter til foreldrene, får PPT en positiv tilbakemelding fra foreldrene. Om lag halvparten av foreldrene gir en slik positiv tilbakemelding om foreldremedvirkningen, mens den andre halvparten ikke gir uttrykk for det samme.

Halvparten av foreldrene gir en slik positiv tilbakemelding om foreldremedvirkningen

Foreldrene er altså delt i sin vurdering av PPT; halvparten er fornøyd mens halvparten ikke er det. At så stor andel av foreldrene gir uttrykk for misnøye, bør oppfattes som en utfordring for PPT. Selv om misnøyen blant foreldrene er mindre omfattende og mer avdempet enn hos lærerne, demper

ikke dette totalbildet av at PPT har en jobb å gjøre for å bygge tillit hos sine brukere (Jf. Anthun, 2002 og Solli, 2004).

STATPED, LITE SYNLIG FOR LÆRERNE

Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped) yter spesialpedagogisk rettleiding og støtte til kommuner og fylkeskommuner gjennom et bredt spekter av tjenester. Statped består av 16 statlige kompetansesenter og 14 spesialpedagogiske sentra som enten er kommunale, fylkeskommunale, stiftelser eller private organisasjoner og som Statped kjøper tjenester av. Statped har som overordnet oppdrag å gi rettleiding og støtte til de opplæringsansvarlige instansene lokalt. Det overordnede målet for Statped er at kvaliteten på tilbudet for barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov, blir best mulig.

Statpeds tjenester brukes, i følge skolelederne, lite av skolene. De fleste oppgir at deres skole aldri eller sjelden bruker Statpeds tjenester. På spørsmål om behov for assistanse svarer de fleste at skolen deres vil ha slikt behov sjelden eller av og til. Dermed gir de også uttrykk for at behovet for Statpeds tjenester er noe større enn den faktiske bruken.

Seks prosent av lærerne (les: lærere til elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak) hadde hatt kontakt med Statped. Selv om noen lærere forteller om elever som har hatt utbytte av kontakten og selv om noen lærere gir positiv tilbakemelding og anerkjenner Statpeds kompetanse og kvalitet, er hovedinntrykket likevel at Statped er lite synlig sett fra skolens grunnplan eller førstelinje. Dette er kanskje forståelig ettersom Statped primært har oppgaver i forhold til PPT.

Blant foreldrene er det sju prosent som har kjennskap til Statped. Av disse 39 foreldrene har 26 hatt barna sine på et opphold på et av Statpeds kompetansesentre. De fleste av disse foreldrene gir uttrykk for tilfredshet med kvaliteten på tilbudet. Samtidig gir de uttrykk for misnøye med brukermedvirkningen: De mener at de som foreldre slipper for lite til og ikke blir lyttet nok til og de synes det er for lite direkte kontakt mellom Statped og barna.

UTBYTTE, OMFANG OG ORGANISERING; STOR HARMONI, MEN EN BETYDELIG GRUPPE ELEVER ER MISFORNØYD

Spesialundervisning gis i hovedsak på to måter; integrert/inkludert i klassen (gjerne med en ekstra lærer eller en assistent), eller segregert/ekskludert (utenfor klassen i små grupper eller i form av enetimer). Blant de som får spesialundervisning i norsk får 76 prosent denne undervisningen i segregerte løsninger utenfor klassen, enten i form av gruppeundervisning eller enetimer. 47 prosent får sin spesialundervisning i norsk inne i klassen. Som vi

Elevene på alle trinn er også stort sett fornøyd med den spesialundervisningen de får.

ser (summen overstiger 100 prosent) så er det noen som får spesialundervisning i begge former, både inne i klassen og utenfor. For matematikk er tallene henholdsvis 68 og 43 prosent, for engelsk 67 og 26 prosent og for andre fag 48 og 61 prosent. Dette, som er i overensstemmelse med tidligere funn (Markussen 2000), viser at hoveddelen av spesialundervisning gis i segregerte løsninger utenfor klassefelleskapet. Tallene viser også et en god del elever får spesialundervisning både innenfor og utenfor klassen, særlig finner vi et slikt overlapp i norsk og matematikk. Blant elevene i denne undersøkelsen får 78 prosent spesialundervisning i norsk, 67 prosent i matematikk og 57 prosent i engelsk. 32 prosent får spesialundervisning i andre fag og 27 prosent i et annet ikke faglig område. Dette, som viser at hoveddelen av norsk spesialundervisning (nærmest uavhengig av elevenes vanske) gis i fagene norsk, matematikk og engelsk, er sammenfallende med tidligere undersøkelser (Markussen, 2000, Grøgaard, 2000).

De fleste elevene med spesialundervisning etter enkeltvedtak gir uttrykk for at lærerne bryr seg, og vi tolker det slik at elevene stort sett er tilfreds med lærernes innsats for deres sosiale utvikling. Elevene på alle trinn er også stort sett fornøyd med den spesialundervisningen de får. Både de som får tolærerundervisning i klassen, de som får gruppeundervisning utenfor klassen og de som får individuell undervisning utenfor klassen (enetimer) sier i hovedsak at dette er tilbud som de liker godt, og underforstått som de føler at de får utbytte av. Det er en tendens til at de som har spesialundervisning i blandede opplegg eller i integrerte løsninger inne i ordinære klasser er noe mer positive enn de som får spesialundervisning i segregerte løsninger utenfor klassene.

Men selv om majoriteten er fornøyd, er det en ikke ubetydelig gruppe som utgjør om lag 20-30 prosent av elevene, som ikke trives særlig godt med slike undervisningstilbud. Disse elevene er også tilbøyelig til å svare at de synes det er litt flaut å få mer læreroppmærksomhet enn klassekameratene sine. Denne andelen er relativt stabil i ulike aldergrupper, men jenter og elever med sosiale vansker er overrepresentert blant de elevene som føler seg litt brydd over undervisningssituasjonen sin.

Lærerne gir uttrykk for at spesialundervisningen gir faglig utbytte for om lag 70-80 prosent av elevene. Med andre ord; lærerne tror på at det pedagogiske arbeidet de driver er riktig og bidrar til elevenes faglige utvikling og læringsutbytte. Stort sett mener læreren at omfanget på spesialundervisning er passe, men at fire av ti elever burde hatt mer spesialundervisning. De gir også uttrykk for tilfredshet med organiseringen av spesialundervisningen. Slik læreren ser det har skolene for de fleste elevenes del klart å få til en blanding av integrert undervisning (i ordinære klasser) og gruppeundervisning og enetimer utenfor klassen som til sammen bidrar til å gi elevene et læringsutbytte som er bedre enn det elevene ellers ville hatt.

Bare en svært liten andel (seks prosent) mener at barnet kunne lært mer ved å få all undervisning innenfor et ordinært opplæringstilbud

Foreldrene er mindre fornøyd med tilbudet til barna sine enn det lærerne er. De mener både at elevene burde fått flere timer spesialundervisning (en tredjedel er fornøyd med omfanget av spesialundervisningen), og at lærerne ikke er godt nok kvalifiserte (bare halvparten er fornøyd med lærernes kvalifikasjoner). Men foreldrene er fornøyd med at barna får spesialundervisning. Bare en svært liten andel (seks prosent) mener at barnet kunne lært mer ved å få all undervisning innenfor et ordinært opplæringstilbud, og selv når de skal ta stilling til et utsagn om at barna burde fått en større del av undervis-

ningen innenfor rammene av ordinære klasser, er det bare 16 prosent som er enige i dette. Samtidig er halvparten av foreldrene uenige i at en større del av undervisningen burde foregå utenfor de ordinære klassene. Fire prosent av foreldrene sier at de ønsker spesialskole for sine barn.

Med disse synspunktene sier foreldrene at de ønsker en spesialundervisning som bygger på flere organisatoriske prinsipper samtidig. For det første vil de ha et tilbud innenfor den ordinære skolens ramme, de ønsker ikke spesialskole. For det andre ønsker foreldrene verken rene integrerte eller rene segregerte undervisningsformer, men kombinasjoner av undervisning i ordinære klasser og enkeltvis eller i grupper utenfor klassene.

Foreldrene er gjennomgående fornøyd med kommunikasjonen og samarbeidet med skolen, selv om de etterlyser mer informasjon om barnas trivsel. Foreldrene etterlyser også større grad av brukermedvirkning. Lærerne oppfatter foreldremedvirkning og samarbeidsklima som litt bedre enn det foreldrene gjør.

Vi kan konkludere med at elever, lærere og foreldre har relativt sammenfallende synspunkter på spesialundervisningen: De er stort sett fornøyde, omfanget er stort sett passe og det er en passelig miks av segregerte og integrerte tilbud innenfor ordinære skoler. Men samtidig merker vi oss at brukerne (foreldrene og elevene) ikke er like tilfreds som tilbyderne (lærerne). Særlig bør en ta seg ad notam at så mange som 20-30 prosent av elevene ikke er tilfreds med det spesialundervisningstilbudet de får. Selv om det betyr at 70-80 prosent er fornøyd, så kan en ikke unnlate å ta på alvor de som ikke er fornøyde.

REFERANSER

- Anthun, R. (2002): *School psychology service quality. Consumer appraisal, quality dimensions, and collaborative improvement potential*. Avhandling for dr.philos.-graden. Bergen: Universitetet I Bergen.
- Askheim, O. P., H. Fauske og V. Mathisen (1996): Risikoungdom – forebygger skoleverket problemutvikling? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 1/96: 21-32.
- Corbett, J. og R. Slee (2000): An international conversation on inclusive education. I: Armstrong, F., D. Armstrong og L. Barton (red.) (2000): *Inclusive Education. Policy, Context and Comparative Perspectives*. London: David Fulton Publishers.
- Emanuelsson, I. (2003): Inclusive Education. Politics, Preconditions and Strategies. Paper til *NPPF 2003 Conference*, Copenhagen, March 6.-9.
- Grøgaard, J. B., T. Midtsundstad og M. Egge (1999): *Følge opp – eller forfølge. Evaluering av Oppfølgingstjenesten i Reform 94*. Fafo-rapport 263. Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo.

- Grøgaard, J. B. (2000): *Organisatoriske løsninger i videregående opplæring. Fungerer integrering bedre enn segregering?* Fafo-notat 2000: 4. Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo.
- Grøgaard, J. B. (2002): Integrerte eller segregerte undervisningsopplegg i videregående opplæring: Hvilke gir best resultater? *Tidsskrift for ungdomsforskning* 2 (2): 83-108.
- Grøgaard, J. B., I. Hatlevik og E. Markussen (2004), *Eleven i Fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Rapport 9/2004. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning – Senter for innovasjonsforskning (NIFU STEP).
- Markussen, E. (2000): *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet*. Fafo-rapport 341. Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo.
- Markussen, E. (2002): *Valg og bortvalg. Om valg av studieretning i og bortvalg av videregående opplæring blant 16-åringer i 2002*. NIFU skriftserie 5/2003. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. Senter for innovasjonsforskning (NIFU STEP).
- Markussen, E., S. Brandt og I. Hatlevik (2003): *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging. Om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning*. Rapport 5/2003. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning – Senter for innovasjonsforskning (NIFU STEP).
- Markussen, E. og N. Sandberg (2004): *Bortvalg og prestasjoner. Om 9798 ungdommer på Østlandet, deres vei gjennom, ut av, eller ut og inn av videregående opplæring, og om deres prestasjoner et år etter avsluttet grunnskole*. NIFU skriftserie 4/2004. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. Senter for innovasjonsforskning (NIFU STEP).
- Solli, K.-A. (2004): *Kunnskapsstatus vedrørende spesialundervisning i Norge. Revidert, juni 2004*. Høgskolen i Østfold. Avdeling lærerutdanning/Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Wærnes, J. I. og H. Kavli med Y. Lindvig, A. Kalve og K. Sunndal (2004): *Analyse av Elevinspektørene*. Oslo: MMI og LÆRINGSlaben.

Jens B. Grøgaard

NIFU STEP

Hegdehaugsveien 31, 0352 Oslo

Epost: jens.b.grogaard@nifustep.no

Tlf: 33 03 12 99

Eifrid Markussen

NIFU STEP

Hegdehaugsveien 31, 0352 Oslo

E-post: eifred@nifustep.no

Tlf: 950 70 609



Forum for
Psykologer i
Skolen

**ÅRSMØTE
2005**

Forum for psykologer i skolen holder

ÅRSMØTE

på Storefjell høgjellshotell
onsdag 8. juni 2005 kl. 17.30.

SAKLISTE:

1. Åpning
2. Styrets årsmelding for 2004/05
3. Regnskap
4. FoU-midler
5. Materiellservice
6. Tidsskriftet «Skolepsykologi»
7. Budsjett
8. Eventuelt innkomne saker
9. Valg

Saker som ønskes fremmet på årsmøtet under pkt. 8: «Eventuelt innkomne saker» må være styret v/Sturla Helland, 5450 SUNDE ihende innen 10. mai 2005.

Endelig sakliste med sakspapir blir sendt ut i mai måned.

Styret for Forum for psykologer i skolen
STURLA HELLAND