

Modellutvikling eller idèdugnad?

**En studie av Modellprosjektet
”Tilpasset opplæring og spesialundervisning”**

av

**Ingrid Fylling
Wenche Rønning**

NF-rapport nr. 6/2007

**ISBN-nr.: 978-82-7321-558-1
ISSN-nr.: 0805-4460**

REFERANSESIDE

- Rapporten kan også bestilles via nf@nforsk.no

Tittel Modellutvikling eller idèdugnad? En studie av Modellprosjektet "Tilpasset opplæring og spesialundervisning"	Offenlig tilgjengelig: Ja	NF-rapport nr.: 6/2007
	ISBN nr. 978-82-7321-558-1	ISSN 0805-4460
	Ant. sider og bilag: 142	Dato: April 2007
Forfattere Ingrid Fylling Wenche Rønning	Prosjektansvarlig (sign): Ingrid Fylling Forskningsleder: <i>Tina L. Handegård</i> Tina Luther Handegård	
Prosjekt Følgforskning av Modellprosjekt "Tilpasset opplæring og spesialundervisning".	Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet	
	Oppdragsgivers referanse	
Sammendrag Prosjektet er følgforskning av et utviklingsprosjekt i regi av Utdanningsdirektoratet. 10 kommuner og 3 fylkeskommuner har i en 3-årsperiode arbeidet med å utvikle modeller for tilpasset opplæring, som skal bidra til å redusere omfang av spesialundervisning ved at flere elever får et godt tilpasset tilbud innenfor den ordinære opplæringen. Prosjektene har gjennomført ulike tiltak for å bedre tilpasning av opplæringen, både av pedagogisk, organisatorisk og ressursmessig art. Noen av kommunene har også arbeidet med å utvikle modeller på skole- og kommunenivå når det gjelder tilpasset opplæring. Resultatene av evalueringen viser at mange skoler lykkes i å utvikle en mer tilpasset opplæring, vurdert ut fra prosjektdeltakernes og det øvrige personale ved skolene sine erfaringer. Så langt er omfanget av spesialundervisning ikke redusert i overbevisende grad, noe som kan forklares både ved at tidsperioden er for kort til å endre institusjonell praksis, og med at selve målsettingen for prosjektet indikerer en omvendt proporsjonal sammenheng mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning som Modellprosjektet gir grunn til å stille spørsmål ved.	Emneord Tilpasset opplæring Spesialundervisning Pedagogiske modeller Pedagogisk praksis Spesialpedagogiske ressurser Keywords Adapted education Special education Educational models Educational practise Resources for Special Education	
Andre rapporter innenfor samme forskningsprosjekt/program ved Nordlandsforskning	Salgspris NOK 150,-	

Nordlandsforskning utgir tre skriftserier, rapporter, arbeidsnotat og artikler/foredrag. Rapporter er hovedrapport for et avsluttet prosjekt, eller et avgrenset tema. Arbeidsnotat kan være foreløpige resultater fra prosjekter, statusrapporter og mindre utredninger og notat. Artikkel/foredragsserien kan inneholde foredrag, seminarpaper, artikler og innlegg som ikke er underlagt copyright rettigheter.

FORORD

Rapporten er sluttrapport fra prosjektet ”Følgforskning av prosjektet Tilpasset opplæring og spesialundervisning”. Utdanningsdirektoratet har vært oppdragsgiver, og forskningsprosjektet startet i oktober 2004.

Forfatterne har arbeidet sammen om datainnsamling og analyser, med hovedansvar for hver våre deler. Skrivearbeidet har likevel vært en integrert prosess, og begge forfattere står bak de analyser og konklusjoner som presenteres i rapporten.

Vi er stor takk skyldig til mange mennesker. Først og fremst vil vi takke alle prosjektledere og prosjektmedarbeidere som velvillig har stilt opp som informanter gjennom prosjektet. Første datainnsamling ble gjennomført ved besøksrunde i alle kommuner og videregående skoler. Vi ble tatt i mot på en åpen og god måte alle steder vi kom, og prosjektlederne hadde lagt betydelig arbeid i å organisere besøkene på en god måte. Vi vil også takke alle foreldre og lærere ved skolene som har brukt tid på å besvare spørreskjemaer.

Medlemmene av Utdanningsdirektoratets referansegruppe for forskning har bidratt med verdifulle kommentarer underveis, både på interne underveisrapporter og på førsteutkast til sluttrapporten. Innspillene har vært nyttige og verdifulle for det videre arbeid med rapportering. Tusen takk til Peder Haug, Ole-Johan Eikeland og Karin Wahlström.

Sist, men ikke minst, vil vi takke for tilliten som Utdanningsdirektoratet viste oss med å gi oss oppdraget. Det har vært et spennende og utfordrende prosjekt, og samarbeidet har vært godt. Vi vil spesielt nevne Lussi Steinum, Marit Hognestad, Idun Klette Låhne og Ine Kjølstad Sander, som på en utmerket måte har ivaretatt samarbeidet fra Utdanningsdirektoratets side.

Bodø 31.mars 2007

INNHOLD

FORORD	1
SAMMENDRAG	5
SUMMARY	12
1. INNLEDNING	14
1.1 MODELLPROSJEKTET ”TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING”: ET BAKTEPPE	14
1.2 OM FORSKNINGSARBEIDET	16
1.2.1 Oppdrag, avgrensning og design.....	16
1.2.2 Nærmere om problemstillinger.....	17
1.2.3 Metodisk gjennomføring	23
1.3 OPPBYGGING AV RAPPORTEN	25
2. TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING	27
2.1 TILPASSET OPPLÆRING: INDIVID OG KOLLEKTIV.....	27
2.2 RETT TIL SPESIALUNDERVISNING	29
2.3 DEN INKLUDERENDE SKOLEN	30
2.4 ULIKE FORSTÅELSER AV FUNKSJONSHEMMING OG SPESIALUNDERVISNING.....	32
2.5 RESSURSBRUK OG RESSURSMODELLER I SPESIALUNDERVISNING	33
3. DE LOKALE PROSJEKTENE I MODELLPROSJEKTET	36
3.1 ELEMENTER SOM HAR INNGÅTT I PROSJEKTENE.....	36
3.2 GRUNNSKOLEPROSJEKTENE.....	39
3.2.1 Hammerfest kommune	39
3.2.2 Karasjok kommune	41
3.2.3 Sør-Varanger kommune.....	43
3.2.4 Giske kommune.....	46
3.2.5 Sunndal kommune.....	47
3.2.6 Klepp kommune	48
3.2.7 Randaberg kommune	50
3.2.8 Finnøy kommune.....	52
3.2.9 Ski kommune	52
3.2.10 Oppegård kommune	54
3.3 MODELLPROSJEKTET INNEN VIDEREGÅENDE OPPLÆRING	55
3.3.1 Finnmark fylkeskommune	55
3.3.2 Møre og Romsdal fylkeskommune	56
3.3.3 Akershus fylkeskommune	58

4.	MÅLSETTINGER, RESSURSER, AKTIVITETER OG RESULTATER I DE LOKALE PROSJEKTENE	60
4.1	INNLEDNING	60
4.2	MÅLSETTINGER I DE LOKALE PROSJEKTENE	60
4.2.1	<i>På hvilket nivå ønsker man endringer?</i>	61
4.2.2	<i>Hva ønsker man å endre?</i>	61
4.2.3	<i>Målgrupper</i>	62
4.3	RESSURSER	63
4.4	AKTIVITETER	65
4.4.1	<i>Individorienterte aktiviteter</i>	65
4.4.2	<i>Metodeorienterte aktiviteter</i>	66
4.4.3	<i>Organisasjons- og systemorienterte aktiviteter</i>	67
4.5	RESULTATER	68
4.5.1	<i>Suksessfaktorer og barrierer i gjennomføring av prosjektene</i>	70
4.5.2	<i>Suksessfaktorer</i>	70
4.5.3	<i>Barrierer</i>	70
4.6	OMFATTENDE ELLER SMAL TILNÆRMING – MER ELLER MINDRE TILPASSET OPPLÆRING?	71
5.	ERFARINGER BLANT DET PEDAGOGISKE PERSONALE	79
5.1	OPPLEGG OG UTVALG FOR UNDERSØKELSEN	79
5.2	DELTADELSE I OG KUNNSKAP OM MODELLPROSJEKTET	79
5.3	LÆRERES VURDERING AV ELEVINFLYTELSE OG FORELDREINFLYTELSE	84
5.4	LÆRERES VURDERING AV EGNE ARBEIDSMÅTER, OG AV TILPASSET OPPLÆRING	85
5.5	OPPSUMMERING	87
6.	FORELDRENE ER FØRINGER	89
6.1	FORELDRENE KJENNSKAP TIL MODELLPROSJEKTET	91
6.2	FORELDRENE VURDERING AV ENDRINGER I BARNAS OPPLÆRINGSTILBUD	92
6.3	FORELDRENE ER FØRINGER MED SAMARBEIDET MED SKOLEN	94
6.3.1	<i>Foreldrenes rom for innflytelse</i>	95
6.3.2	<i>Foreldrenes vurdering av egen kunnskap og forventninger fra skolens side</i> ...	96
6.3.3	<i>Informasjon</i>	97
6.4	FORELDRENE ER FØRINGER AV OPPLÆRINGSTILBUDETS TILPASNINGSGRAD	97
6.5	OPPSUMMERING	99
7.	SAMLET VURDERING AV MODELLPROSJEKTET	100
7.1	INNLEDNING	100
7.2	MÅLSETTINGER	100
7.3	AKTIVITETER	102
7.3.1	<i>Utdanningsdirektoratet</i>	102

7.3.2	<i>Fylkesmennenes utdanningsavdelinger</i>	103
7.3.3	<i>Kommunene</i>	104
7.4	RESULTATER	105
7.4.1	<i>Er målsettingene i Modellprosjektet oppfylt?</i>	105
7.4.2	<i>Høy produktivitet, middels effektivitet?</i>	107
7.5	KONKLUSJON: IDEDUGNAD OG MODELLUTVIKLING	107
8.	TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING: OMVENDT PROPORSJONALE ELLER UAVHENGIGE STØRRELSER?.....	109
8.1	SAMMENHENGEN MELLOM TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING	109
8.2	TILPASSET OPPLÆRING: ØKT FOKUS PÅ DEN ENKELTE.....	110
8.3	OMFATTER TILPASSET OPPLÆRING ALLE?	111
8.4	SPESIALUNDERVISNING SOM RETTIGHETS- OG RESSURSSYSTEM	113
8.5	SPESIALUNDERVISNING SOM INSTITUSJON	114
8.6	STRUKTURELLE SORTERINGSKRITERIER TIL SPESIALUNDERVISNINGEN	115
8.7	KONKLUDERENDE BEMERKNINGER	116
	REFERANSER	117
	VEDLEGG NR 1 MODELLPROSJEKTET: INTERVJUGUIDE PROSJEKT- LEDELSE/GRUPPE, SKOLELEDELSE.....	121
	VEDLEGG NR 2 MODELLPROSJEKTET: INTERVJUGUIDE LÆRERE	123
	VEDLEGG NR 3 MODELLPROSJEKTET: INTERVJUGUIDE REPRESEN- TANTER FOR FYLKESMANNENS UTDANNINGSAVDELING I ROGALAND, AKERSHUS, MØRE OG ROMSDAL, OG FINNMARK	124
	VEDLEGG NR 4 INFORMASJONSSKRIV TIL SKOLENE	125
	VEDLEGG NR 5 SPØRRESKJEMA TIL FORELDRE/FORESATTE SOM DELTAR I MODELLPROSJEKTET	127
	VEDLEGG NR 6 SPØRRESKJEMA TIL PEDAGOGISK PERSONALE I SKOLER SOM HAR DELTATT I MODELLPROSJEKTET ”TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING”.....	137

SAMMENDRAG

I oktober 2004 ble Nordlandsforskning engasjert av Utdanningsdirektoratet for å gjennomføre et følgeforskningsopplegg knyttet til ”Modellprosjekt om tilpasset opplæring og spesialundervisning”, som er et utviklingsprosjekt i 10 kommuner og 3 fylkeskommuner i de fire fylkene Finnmark, Møre og Romsdal, Rogaland og Akershus i perioden 2003-2006. Bakgrunnen for modellprosjektet var et ønske om å prøve ut nye modeller for ressursbruk og ressursfordeling som reduserer omfanget av spesialundervisning samtidig som de sikrer et kvalitativt godt opplæringstilbud.

Oppdraget og gjennomføringen

Hovedproblemstilling i følgeforskningen har vært: *I hvilken grad bidrar Modellprosjektet ”Tilpasset opplæring og spesialundervisning” til utvikling av nye modeller for ressursbruk og opplæring, som gir flere elever et kvalitativt godt opplæringstilbud innenfor skolens ordinære opplæringstilbud?*

I et følgeforskningsdesign ligger det ikke nødvendigvis et evaluerende siktemål. I dette prosjektet har designet imidlertid vært utformet for å møte en kombinasjon av prosess- og effektevaluering, fordi oppdraget poengterer at det skulle gjøres en vurdering av oppnådde resultater i forhold til ressursbruk og kvalitet i opplæringen.

Det er gjennomført tre større datainnsamlinger i prosjektet:

- 1) Besøk i alle prosjektskolene og –kommunene våren 2005, med møter med prosjektledelse og elever, samt gjennomføring av individuelle og gruppebaserte intervjuer med prosjektledelse og deltakere i prosjektene på skolenivå.
- 2) Surveyundersøkelse til foreldre våren 2006. Utvalget var avgrenset til foreldre til barn i Modellprosjektskolene som har eller har hatt spesialundervisning i løpet av de 3 siste år. Undersøkelsen ble gjennomført postalt, sendt ut via skolene.

- 3) Surveyundersøkelse til hele det pedagogiske personale i Modellprosjektskolene. Undersøkelsen ble gjennomført via Questback, som er et internettbasert program hvor lærerne kunne fylle ut skjemaet via nettet.

I tillegg ble det gjennomført telefonintervjuer med representanter for Fylkesmennenes Utdanningsavdeling, og med representanter for Utdanningsdirektoratets utviklingsavdeling.

Aktiviteter i prosjektet

Prosjektene har gjennomført ulike tiltak for å bedre tilpasning av opplæringen. Aktivitetene kan grupperes i tre typer eller tilnærminger:

Individorienterte aktiviteter

Kjennetegnet ved individorienterte aktiviteter er at innsatsen rettes mot enkeltelever eller grupper av elever, som oppfattes å ha særskilte utfordringer. Det er først og fremst prosjektene i de videregående skolene som har en slik karakter. Eksempler på aktiviteter er etablering av målstyrte utviklingsplaner for enkeltelever, arbeid med håndtering av adferdsproblematikk rettet mot enkeltelever eller grupper av elever, endret organisering av timeplan og faginnretning for enkeltelever. Vi finner også eksempler på grunnskoleprosjekter som i alle fall innledningsvis har hatt en slik innretning, og hvor eksempler på aktiviteter kan være utvikling av IOP'er for elever med særskilte behov, og etablering av læringsbaser for elever med særskilte behov. En av utfordringene i disse prosjektene er at tiltakene – og eventuelle endringer – først og fremst får virkning for de (få) som aktiviteten rettes mot, mens skoleorganisasjonen i liten grad utfordres både når det gjelder holdninger og tenkemåter og når det gjelder praksis. Samtidig er det viktig å påpeke to forhold: For det første har individorienterte tiltak, dersom de fungerer godt, betydelig virkning for elever som omfattes av dem. Dette er et element som ofte glemmes i det sterke fokuset på systemendring. Dersom vi tar prosjektene i de videregående skolene som eksempel har mange av elevene som er omfattet av prosjektet profitert på tett individuell oppfølging og fleksibel organisering av opplæringen. For det andre kan en tilnærming som i

utgangspunktet er individorientert når det gjelder aktiviteter, representere første steg på veien mot en mer kollektivt orientert endringsprosess.

Metodeorienterte aktiviteter

Aktiviteter som vi kategoriseres som metodeorienterte har ofte som utgangspunkt for aktiviteten innføring av bestemte pedagogiske modeller og/eller arbeidsmåter som retter seg mot hele eller deler av skolen. Eksempler på slike pedagogiske modeller kan være stasjonsundervisning, Multiple Intelligence-modeller, eller ulike læringsstil-modeller, innføring av individuelle arbeidsplaner, etablering av virtuelle klasserom. For mange prosjekters vedkommende har utvikling av nye arbeidsmåter vært koblet til begynneropplæringen i norsk og matematikk. I prosjekter hvor hovedaktiviteten er rettet mot generelle pedagogiske metoder eller arbeidsmåter, blir imidlertid ofte utfordringen å linke aktiviteten til målsettingen på en tilstrekkelig tydelig og eksplisitt måte. Det blir lett en litt uklar forbindelse mellom etablering av ny pedagogisk praksis og effekt på reduksjon av spesialundervisning. I mange skoler synes det å være en forventning om at slik aktivitet vil gi effekter på sikt, men uten at koblingen mellom aktivitet og målsetting blir tydelig eller eksplisitt. Det er ikke umiddelbart innlysende at nye pedagogiske modeller sikrer tilpasset opplæring, og like lite innlysende at bestemte måter å arbeide pedagogisk og organisatorisk på har betydning for rekruttering til spesialundervisning.

Organisasjons- og systemorienterte aktiviteter

I denne kategorien plasserer vi aktiviteter innretter seg mot å utvikle helhetlige modeller for skoleorganisasjonen når det gjelder tilpasset opplæring og spesialundervisning, og hvor særlig organisatoriske modeller og ressursfordelingsmodeller inngår. Dette er dermed også aktiviteter hvor først og fremst skolens ledelse, skoleadministrasjon og PP-tjenesten er involvert. Flere av prosjektene beskriver slike aktiviteter, for eksempel arbeidsgrupper som er nedsatt for å utvikle nye ressursfordelingsmodeller. En utfordring i aktiviteter som retter seg mot administrativt nivå og samhandling mellom ledere på ulike nivå i organisasjonen, er å sikre forankring nedover i organisasjonen, at nye forståelser og organiseringsmåter ikke forblir på lederplanet men faktisk fører til endring i opplærings-situasjonene. Noen av kommunene har også arbeidet med å utvikle nye ressurs-

fordelingsmodeller. Innholdet i ressursfordelingsmodellene synes å ha noen felles hovedtrekk:

Desentralisering av ressursfordeling, fra kommunenivå til skolenivå (skoleleder). På skolene ofte ytterligere desentralisering når det gjelder bruk av ressursene, for eksempel ved at de samlede ressurser (også spesialundervisningsressurser) til et trinn overlates til trinnteam og trinnleder å fordele etter behov.

PP-tjenesten skal ikke lenger tilrå timer, men opplæringsbehov og planinnhold.

Styrking av ressurser til generell styrking for å "dreie" ressursbruken over fra spesialundervisning til allmenn opplæring.

Rammetildeling til skolene, hvor også ressurser til særskilt oppfølging er lagt inn. Slike rammer danner ofte som utgangspunkt for møter mellom skolesjef og skoleledere, hvor behov avklares nærmere.

Fordeling av generelle timeressurser ut fra timetall, og midler til styrking ut fra elevtall (pr capita) justert for skolestørrelse, samt eventuelle andre særskilte utfordringer ved skolene

Beskyttelse av B-timepotten til elever med omfattende behov for støtte.

Resultater

Ett av hovedspørsmålene evalueringen skulle besvare er om prosjektkommunene har redusert sitt omfang av spesialundervisning. Analyser av GSI-data fra 2002/2003 og 2006/2007 viser at fem av kommunene har redusert omfanget av spesialundervisningen i perioden. De fem kommunene som har redusert omfang er (stort sett) de samme kommunene som har satset mye på utvikling av nye ressursmodeller. Fire kommuner har økt sitt omfang av spesialundervisning, og en kommune har samme andel som i 2003. Med andre ord er bildet høyst uklart når det gjelder spørsmålet om skolene har redusert sitt omfang av spesialundervisning. I tillegg er det vanskelig å trekke konklusjon om hvorvidt det er Modellprosjektet som har bidratt til reduksjon av spesialundervisning i de kommunene der det har skjedd, blant annet fordi arbeidet med å redusere omfang av spesialundervisning dels har gått forut for og dels har gått parallelt med aktivitetene i Modellprosjektet. Det er også grunn til å stille spørsmål om hvorvidt målsettingene i Modellprosjektet, slik de er blitt definert lokalt i mange av kommunene, hviler på

sviktende forutsetninger. Forutsetningen om at økt tilpasning av den ordinære opplæringen gir reduksjon i spesialundervisning er en antagelse som både forskere og statlige politiske myndigheter gjennom mange år har støttet opp om og gjentatt i ulike sammenhenger og dokumenter. Det er imidlertid etter vår mening grunn til å stille spørsmål ved om denne forutsetningen holder.

I alle prosjektene har man utviklet mer eller mindre systematiske opplegg for hvordan man kan legge om den ordinære opplæringen og/eller spesialundervisningen på en måte som sikrer kvalitet i opplæringen på en bedre måte. I halvparten av kommunene har man arbeidet med å utvikle ressursmodeller som bedre skal støtte oppunder en slik kvalitetsforbedring, og også lykkes i å redusere omfang av spesialundervisning i kommunen. Slik må man kunne si at Modellprosjektet har vært et viktig bidrag i disse kommunene til å sette søkelys på tilpasset opplæring og spesialundervisning, og til å arbeide med å etablere ny praksis på dette området.

Erfaringene fra Modellprosjektet danner grunnlag for en konklusjon om at produktiviteten i prosjektet har vært høy: Prosjektene har generert stor aktivitet i skolene, for relativt begrensede ressurser. Skolene og kommunene har selv satt inn til dels betydelige ressurser i prosjektet, og både lærere som selv har vært aktive i prosjektet og de som ikke har vært aktive opplever at Modellprosjektet har medført endringer i skolens virksomhet både når det gjelder innhold og organisering.

Når det gjelder effektivitet i Modellprosjektet er det mindre grunnlag for entydige konklusjoner. Noen av kommunene i prosjektet har lyktes i å utvikle modeller som medfører reduksjon i spesialundervisning, men langt fra alle. Mye av aktiviteten som har vært igangsatt har en uklar forbindelse til hovedmålsettingene i Modellprosjektet. Et par av kommunene har eksplisitt valgt å se bort fra hovedmålsettingene, og heller valgt å satse på annet utviklingsarbeid som de har tro på vil virke fremmende for elevenes læring. Dette har vært mulig fordi styringen i prosjektet fra Utdanningsdirektoratets side har vært relativt svak. Utdanningsdirektoratet valgte en bottom-up organisering av prosjektet, med stor vekt på lokal frihet i å konkretisere målsettinger for prosjektet som var i tråd med

det de lokalt opplevde som sine utfordringer. I det feltet og de temaene som Modellprosjektet retter seg mot var dette en fornuftig strategi. En sentralt utviklet modell som så skulle implementeres nedover i systemet ville ikke verken fått den oppslutning eller det omfang av ulike erfaringer som Modellprosjektet har fått. Som tidligere nevnt har et kjennetegn i Modellprosjektet vært stor innsatsvilje og entusiasme, noe som ville vært vanskelig å oppnå dersom prosjektet skulle ha hatt som fokus å implementere ferdige modeller for tilpasning og ressursfordeling.

Når resultatene fra de lokale prosjektene spriker både i gjennomføringsgrad og når det gjelder forholdet mellom målsettinger og aktiviteter, så handler det etter vår mening i stor grad om manglende prosessstyring i prosjektet. Her kunne Utdanningsdirektoratet med fordel valgt en annen strategi. Når utforming av målsettinger og innhold i prosjektene ”slippes løs” burde man ha lagt inn premiss om styring og veiledning i selve prosjektprosessene, for å sikre målstyring og gjennomføring. For eksempel kunne det vært lagt inn en forutsetning om ekstern veiledning av alle prosjektene.

Vår konklusjon blir at Modellprosjektet har generert stor aktivitet og entusiasme omkring det å finne nye måter og tilpasse opplæringen slik at den møter flere elevers behov på en bedre måte. De prosjektene som har satset på å utvikle nye ressursfordelingsmodeller (enten i forkant av eller som en del av Modellprosjektet) har (stort sett) lyktes i å få ned omfanget av spesialundervisning. Med en litt strammere oppfølging og sterkere vekt på modellutviklingsdelen ville Modellprosjektet i enda større grad høstet erfaringer knyttet til måter å redusere spesialundervisningen på. Slik de lokale prosjektene fremtrer, bærer store deler av aktiviteten preg mer av idedugnad som av systematisk modellutvikling.

Resultatene av evalueringen viser at mange skoler lykkes i å utvikle en mer tilpasset opplæring, både ut fra prosjektdeltakernes egne erfaringer og det øvrige personale ved skolene. Så langt er omfanget av spesialundervisning ikke redusert i

overbevisende grad, noe som kan forklares både ved at tidsperioden er for kort til å endre institusjonell praksis, og med at selve målsettingen for prosjektet indikerer en omvendt proporsjonal sammenheng mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning som Modellprosjektet gir grunn til å stille spørsmål ved.

SUMMARY

The research project presented in this report is an evaluation of a development project “Model Project on adapted education and special education” carried out by the Norwegian Directorate for Education and Training in 10 Norwegian municipalities and 3 counties (upper secondary schools are administered by the County administration) 2003 – 2006. The Directorate is also the principal for the evaluation project.

The aim of the development project was to develop new models for adapted education for all, models which reduce the number of students receiving special education. Behind this idea of the need for new models lies a presupposition of adapted education and special education being inversely proportional, suggesting that if one succeeds in making the ordinary education more adapted to students’ individual needs, interests and qualifications, the need for special education will decrease.

Data generated from the evaluation project consists of qualitative interviews with local project managers and participants, surveys to teachers and parents in local project schools, and qualitative interviews with representatives from County Governors in the four counties participating in the development project.

Activities

The local projects have developed and carried out a variety of different initiatives and actions aiming to making the ordinary education more adapted to students’ needs and qualifications. Activities in local projects can be classified into three different categories:

1. Individually oriented activities: Actions towards individual students or groups of student with certain characteristics, for instance students in risk of dropping out of upper secondary school.
2. Methodologically oriented activities: Implementation of different pedagogical models or practises, for instance Multiple Intelligence models and Learning Style models.

3. Organisation/system level oriented activities: Developing organisational models, resource distribution systems, and administrative procedures.

Results

The evaluation shows that the local actors in the development projects have initiated a wide range of activities, and results from both participants and colleagues within local schools shows that many of the projects have succeeded in making the ordinary education more adapted to individual needs and qualifications. So far the possible effects of the initiatives on the amount of special education in local schools are indecisive. Using concepts from our evaluation model we conclude that the projects shows high productivity (amount of activities, degree of systematization of experiences and utilization of resources available). The efficiency, defines as the link between goals and outcomes, is relatively low. Partly this has to do with the fact that making changes in the institution of special education represents a more long term challenge, and therefore it is not reasonable to expect significant changes during a 3 year period. But an alternative explanation is that increasing adapted educating in ordinary education may not be an efficient way of reducing special education at all. Changes in recruitment mechanisms to special education probably has to do with a wide range of other factors, factors which is relatively unrelated to changes in ordinary education.

1. INNLEDNING

1.1 MODELLPROSJEKTET "TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING": ET BAKTEPPE

I oktober 2004 ble Nordlandsforskning engasjert av Utdanningsdirektoratet for å gjennomføre et følgeforskningsopplegg knyttet til "Modellprosjekt om tilpasset opplæring og spesialundervisning", som er et utviklingsprosjekt i 10 kommuner og 3 fylkeskommuner i de fire fylkene Finnmark, Møre og Romsdal, Rogaland og Akershus i perioden 2003-2006. Bakgrunnen for modellprosjektet var et ønske om å prøve ut nye modeller for ressursbruk og ressursfordeling som reduserer omfanget av spesialundervisning samtidig som de sikrer et kvalitativt godt opplæringstilbud.

De siste 15 årene har utviklingen i skolene vært preget av stadig større desentralisering av kompetanse, nedbygging og avvikling av spesialskoler, og omfattende oppbygging av lokale tilbud gjennom både styrking av PP-tjenesten og kompetanseheving i skolene. Reduksjonen i spesialundervisning har imidlertid ikke vært påtrengende, selv om det har vært først en nedgang på landsbasis fra 6,4 % i 1996 til 5,5 % i 2003 og en liten oppgang igjen til 5,9 % i 2006. Av elever som får spesialundervisning i 2006 er 69,3 % gutter og 30,7 % jenter. Variasjonen mellom skoler er stor, fra 2 % til 19 %. (Alle tall fra GSI-databasen). Det har samtidig de senere år vært en økende bekymring over både omfanget av og variasjonen i spesialundervisning, av ressursmessige såvel som ideologiske grunner. Individuelle tiltak kan være både ressurskrevende og stigmatiserende, og man ønsker å sikre god opplæring ved å finne andre og mer fleksible måter å organisere ressurser på.

Kvalitetsutvalgets innstilling som kom i mai 2003 (NOU 2003) fremmet forslag om å oppheve individuell rettighet til spesialundervisning. Sikkerhet og kvalitet skulle ivaretas ved at man i stedet skulle styrke alle elevers rett til individuelt tilrettelagt opplæring, samtidig som elever med rettigheter etter helseloven også skulle utløse individuelle rettigheter i skolen. I St.meld 30 (2003-2004): "Kultur for læring" ble dette forslaget fra kvalitetsutvalget ikke fulgt opp, man fastholder her

tidligere ordning med generell rett til tilpasset opplæring, og individuell lovfestet rett til spesialundervisning. Mye av årsaken til dette var at høringsuttalelser fra blant andre spesialpedagogiske miljøer og brukerorganisasjoner uttrykte stor skepsis til at rettighetene til de med størst hjelpebehov ville bli ivaretatt godt nok i en slik modell.

En av utfordringene med en todelt ressursmodell slik den fungerer i det norske skolesystemet, (ressurser knyttet til ordinær opplæring og spesialundervisning) har vært at den bidrar til å sementere et system som blant annet har innebygde insentiver til å holde omfanget av spesialundervisning oppe. Når ressurser til delingstimer er knappe, øker antallet elever som tilmeldes Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) for vurdering. Dette er en mekanisme som har syntes vanskelig å komme ut av, men som samtidig utløser bekymring både blant foreldre, PPT, skoleledelse og pedagogisk personale (Fylling 1998 a, 1998 b, 2003).

Utviklingen de senere årene har derfor skapt en stadig sterkere erkjennelse av at det er behov for å prøve ut modeller som organiserer ressurser på en annen måte, en erkjennelse som danner noe av bakgrunnen for etablering av Modellprosjektet.

10 kommuner og 3 fylkeskommuner har deltatt i Modellprosjektet. Utdanningsdirektoratet valgte fylkene Akershus, Møre og Romsdal og Rogaland, og Finnmark kom med som fjerde fylke blant annet fordi Fylkesmannen i Finnmark parallelt med Direktoratets utforming av Modellprosjektet hadde utviklet et prosjekt med i hovedsak sammenfallende målsettinger som Modellprosjektet. Fylkesmannens Utdanningsavdeling i de fire fylkene fikk i oppdrag å velge 2-3 kommuner i hvert av fylkene, og fikk også ansvar for å distribuere midler i prosjektet.

1.2 OM FORSKNINGSARBEIDET

1.2.1 Oppdrag, avgrensning og design

I kravspesifikasjonen til følgeforskningsarbeidet som Nordlandsforskning har utført ble følgende hovedproblemstilling angitt fra Utdanningsdirektoratet:

I hvilken grad bidrar Modellprosjektet "Tilpasset opplæring og spesialundervisning" til utvikling av nye modeller for ressursbruk og opplæring, som gir flere elever et kvalitativt godt opplæringstilbud innenfor skolens ordinære opplæringstilbud?

I et følgeforskningsdesign ligger det ikke nødvendigvis et evaluerende siktemål. I dette prosjektet har designet imidlertid vært utformet for å møte en kombinasjon av prosess- og effektevaluering, fordi oppdraget poengterer at det skulle gjøres en vurdering av oppnådde resultater i forhold til ressursbruk og kvalitet i opplæringen.

Følgeforskning skiller seg fra andre former for deltakerorientert forskning som for eksempel aksjonsforskning ved at andre enn forskerne er prosjekteiere. Dette medfører at man som forsker gjennom dialog skal bidra med refleksjoner, analysere og gi innspill underveis, med sikte på å være til hjelp for prosjekteierne i forhold til prosjektets videre forløp og utvikling. I følgeforskningen til Modellprosjektet har dette ikke vært så enkelt å finne en god modell for, av to viktige grunner. For det første kom følgeforskningen ikke i gang før nesten 1 år etter at utviklingsprosjektet hadde startet, og vi kom dermed i "bakkant" av både planlegging og delvis gjennomføring av de lokale prosjektene. For det andre ble det besluttet i fellesskap mellom oppdragsgiver og forskere at alle prosjektene skulle tas med i følgeforskningen, av grunner som etter vår mening var gode. Den sterke vekten på lokal utforming av prosjektene gjorde at man måtte forvente stor variasjon. Det var dermed ikke så enkelt å etablere kriterier for hvilke prosjekter man skulle velge å følge, og hvilke man ikke skulle studere. Utvalg kunne vært gjort ved å for eksempel plukke ut ett prosjekt fra hvert fylke, men gitt stor lokal frihet ville man ikke kunne sikre seg noen form for representativitet eller ha oversikt over hvor stor bredde i prosjekterfaringer man da fikk. Et annet viktig

argument var at det var viktig å sikre bredde nettopp for å kunne vise ulike typer erfaringer som dannes fra ulike utgangspunkt og ståsted, og dermed øke den spredningsmulighet som ligger i økt rom for gjenkjennelse.

Men ressursituasjonen i følgeforskningsprosjektet innebar samtidig at det ikke ble mulig å følge opp prosjektene med flere besøk, eller med veiledninger. Det kan i ettertid synes som at det i enkelte av de lokale prosjektgruppene har vært forventninger om dette.

En annen side ved det å følge 27 prosjekter i siste fase av en utviklingsprosess er at det åpenbart vil være vanskelig å gi en grundig og fyllestgjørende beskrivelse, oppfølging og evaluering av hvert enkelt prosjekt. Det har vært utfordrende å finne en måte å håndtere store mengder med informasjon om prosjektene og samtidig velge en presentasjons- og analyseform som både drar veksler nettopp på denne informasjonen men samtidig ikke gir skinn av å være en prosjekt – for – prosjekt evaluering. Dette vil ikke være mulig å gjøre på noen måte som yter de enkelte prosjektene rettferdighet. Vi har derfor valgt å systematisere og sammenfatte erfaringer fra de ulike prosjektene, få frem likhetstrekk og forskjeller ved å analysere prosjektene på tvers, og ut fra et slikt kategoriseringsarbeid presentere en samlet vurdering av Modellprosjektet som helhet. Vi erkjenner klart at mange nyanser vil gå tapt i en slik analysemodell.

1.2.2 Nærmere om problemstillinger

Modeller for tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø

I oppdragsbrev til de fire utdanningsavdelingene som har deltatt i prosjektet angis følgende mål:

- Utvikle og prøve ut nye modeller for ressursbruk og opplæring som ivaretar elevenes særskilte opplæringstilbud gjennom generell tilrettelegging

- Redusere det samlede omfang av spesialundervisning
- Redusere antall elever som får spesialundervisningstimer, særlig de som får noen få timer (1-3 timer) pr uke.

Innenfor hovedmålsettingene¹ referert overfor, ble kommunene og fylkeskommunene gitt stor frihet i å utforme sine egne prosjekter. Direktoratets ønske var at skolene og kommunene selv skulle få anledning til å forme prosjektenes målsettinger ut fra hvor de selv opplevde at skoen trykket akkurat hos dem.

Modellenes innhold og innretning

Hva er en modell?

Modell er et begrep som forstås på mange ulike måter, alt etter i hvilken sammenheng vi benytter begrepet. Grovt sett kan man skille mellom en vitenskapelig og en mer hverdagslig forståelse av hva en modell er. En vitenskapelig sosiologisk definisjon av modell vil være et system som representerer et annet system, det vil si ”.....en fremstilt representasjon som brukes til å få frem forsøksvise svar på spørsmål om det forhold som modellen forestiller eller illustrerer, for eksempel i diagrammatisk, matematisk eller datamaskinell form” (Korsnes m.fl. 1997, s. 208). Som et ledd i utvikling av vitenskapelige modeller testes forutsetningene i modellen både eksperimentelt/simulerende og empirisk.

I hverdagspråket gis modellbegrepet ofte en videre definisjon. Man kan forstå modell som en forenklet fremstilling av virkeligheten, tilpasset et bestemt formål (Bojer m.fl.), eller rett og slett som et forbilde, en skjematisk fremstilling som fungerer som et mønster (Norsk ordbok online).

¹ Begrepet målsetting kan forstås både som mål og som prosess som går forut for og resulterer i utvikling av mål. I denne rapporten blir begrepet målsetting gjennomgående benyttet som substantiv, synonymt med begrepet mål (jfr Norsk illustrert ordbok (Guttu 1993)). Der målsetting indikerer en prosess blir dette spesifisert.

I Modellprosjektet er det rimelig å forstå begrepet i sistnevnte, vide betydning. En modell for tilpasset opplæring er i dette evalueringsarbeidet forstått som en sammenstilling og systematisering av ulike elementer ved skolens og kommunens praksis på området tilpasset opplæring, med vekt på ressursfordeling. Det vil være vesentlig ved en slik modell at den ikke kun konsentrerer seg om ett bestemt område innenfor praksis, for eksempel pedagogiske modeller, men inkluderer både pedagogiske, organisatoriske og administrative aspekter (jfr den ”vide” forståelsen av begrepet tilpasset opplæring, se pkt 2.1). I vår forståelse av modellbegrepet for dette arbeidets formål vil det heller ikke være et krav at modellene skal representere ny praksis på alle områder: Det vesentlige kriteriet vil være at de modeller som utvikles systematiserer sammenhengen mellom ulike elementer av praksis.

Målsettinger i prosjektene

Et modellprosjekt slik dette er lagt opp vil ha målsettinger på ulike nivå, og av ulik karakter. Vi vil fokusere på fire ulike typer målsettinger: Ideologiske, ressursmessige, organisatoriske og pedagogiske. *Ideologiske målsettinger* vil ofte være av visjonær karakter, som samtidig kan være vanskelige å operasjonalisere i et prosjekt. Eksempler kan være større grad av inkludering, større grad av likestilling mellom kjønn eller mellom andre sosiale grupper, økt respekt og toleranse, motvirke stigmatisering og utestengning. Ideologiske målsettinger angir en *retning* man ønsker å bevege seg i, mer enn et konkretisert reisemål. *Ressursmessige målsettinger* er i modellprosjektet definert gjennom at prosjektet skal bidra til en reduksjon i omfang av spesialundervisning, og i antall elever som mottar spesialundervisning. Siden det også ligger i prosjektets siktemål å få til en mer fleksibel ressursbruk, vil de enkelte prosjektene i tillegg kunne ha sine målsettinger om etablering og endring av ressursfordelingsmodeller. *Organisatoriske målsettinger* vil handle om målsettinger som har som siktemål å ta nye organisatoriske grep, for eksempel endring i skolens organisering av opplæring, etablering av basisgrupper, organisering av særskilte tiltak som spesialgrupper og spesialklasser. *Pedagogiske målsettinger* vil være knyttet til selve den pedagogiske virksomheten i skolen, og kan for eksempel omhandle metoder, fagstoff, samhandling.

De fire typene målsettinger vil ofte opptre parallelt i utviklingsprosjekter, og vil selvsagt også være forbundet med hverandre. Målsettingene vil imidlertid stille ulike krav til endring, og det kan derfor rent analytisk være interessant å skille mellom dem i studiet av gjennomføring og måloppnåelse. For eksempel kan man tenke seg at ett prosjekt har lagt hovedvekt på ressursmessige og organisatoriske målsettinger, mens et annet prosjekt først og fremst har vært opptatt av endring i pedagogisk praksis og selve organiseringen av opplæringen.

Prosess i modellprosjektene

Utvikling av modeller som skal omfatte så vidt store områder og endringsprosesser må med nødvendighet konkretiseres og avgrenses i hvert av de fylkene som deltar i prosjektet. Og de ulike fylkene vil kunne legge vekt på forskjellige elementer som sentrale i et slikt prosjekt. Det kan være variasjoner mellom skolene i elevsammensetning, kultur, kompetanse og ressurser som gjør at prosjektene innrettes mot ulike mer eller mindre lokale utfordringer. Under dette temaet har det derfor vært viktig å fange opp i hvilken grad de prosjekter som utvikles i hvert av fylkene fanger opp lokale utfordringer på en slik måte at prosjektets innretning møter det som av de ulike aktører oppfattes som sentrale utfordringer. Dette vil også ha stor betydning for hvordan man makter å forankre prosjektet på ulike nivå og i ulike aktørgrupper.

De aktørene som vil være sentrale i prosjektene kan grovt deles inn i fire grupper, som også til dels vil ha ansvar for ulike deler av prosjektene, selv om det også vil være gråsoner og overlappinger mellom dem. Det har vært viktig å studere på hvilken måte de ulike aktører gis mulighet til å ivareta sine ulike ansvarsområder, og hvilke barrierer som eventuelt hindrer slik ivaretagelse.

Brukere: Elever og foreldre

Skolen er en organisasjon som omfatter mange ulike grupper av aktører. Elever og foreldre er skolens brukere, og prosjektenes mest sentrale suksesskriterium vil være om man lykkes i å forankre prosjektet blant elever og foreldre. Foreldrenes perspektiver vil variere med målsetting for prosjektet: Det har vært uttrykt stor bekymring fra foreldre til barn med funksjonshemninger som medfører omfattende

behov for støtte når det gjelder en eventuell svekking av individuell rettighet til spesialundervisning. Frykten har vært at tilbudet til disse elevene vil svekkes når rettigheten ikke er beskyttet gjennom lov. Det vil derfor være en sentral utfordring for de som leder gjennomføringen av prosjektet å sikre tillit og deltakelse fra foreldrenes side. Foreldres perspektiver og erfaringer fanges opp i datainnsamlingen særlig gjennom spørreskjemadelen.

Skolenes eget personale:

Lærere, skoleleder, rådgivere/inspektører og spesialpedagoger er de aktørene som i størst grad har ansvar for selve gjennomføringen av de tiltakene i prosjektet som direkte retter seg mot skolehverdagen. Erfaringer fra andre utviklingsprosjekter er ofte at de blir ”top down”-orienterte, slik at de som faktisk skal stå for gjennomføringen i liten grad får den innflytelse og informasjon som er nødvendig for å sikre gjennomføringen. I dette prosjektet har man valgt en bottom-up organisering, som innebærer stort handlingsrom for lokalt baserte målsettinger og aktiviteter.

Administrativt, faglig og organisatorisk støtteapparat:

Støtteapparatet utgjøres i denne sammenheng av fylkesmannens utdanningsavdeling, utdanningsavdelingen i fylkeskommunen, skoleadministrasjon/opp-læringsavdeling i kommunen og PP-tjenesten. Fylkesmannen vil ha prosjektledelsen i fylket og vil derfor være ansvarlig for selve den formelle gjennomføringen av prosjektet. Den kommunale/fylkeskommunale instans med ansvar for skoleområdet vil, sammen med politikere, PPT og skoleledere, ha ansvar for gjennomføring av tiltak knyttet til ressursbruk og ressursfordelingsmodeller.

Eksterne fagmiljøer:

Slike fagmiljøer kan være Statlig spesialpedagogisk støttesystem under Utdanningsdirektoratet, andre kommunale og fylkeskommunale instanser (barnevern, skolehelsetjeneste), høgscole/ universitetsmiljøer. Det er viktig å se på i hvilken grad og på hvilken måte prosjektene har vært organisert på en slik måte at eksterne fagmiljøer er trukket inn som veiledere, medlemmer i referansegruppe og lignende.

Prosjektprosesser studeres ofte som to ulike faser, og det vil være vesentlig å studere de ulike aktørenes rolle i disse fasene.

1. Utviklingsfasen:

Hvem deltar?

Hvem legger premissene?

Hvordan sikres forankring og legitimitet?

Hvordan er selve utviklingsarbeidet organisert?

2. Implementeringsfasen:

Hvem har ansvar for gjennomføring av hvilke tiltak?

Hvordan sikres oppfølging og rapportering?

Hvordan har man organisert veiledning og støtte til de ulike aktører i prosjektet?

Differensiert og tilpasset opplæringstilbud

Det andre temaområdet i følgeforskningsprosjektet vil ha fokus mot selve organiseringen av og kvaliteten på opplæringstilbud og læringsmiljø i gjennomføringen av prosjektet.

Et element i dette skal ifølge kravspesifikasjonen være omfang av spesialundervisning, hvorvidt denne reduseres i prosjektperioden og for hvilke elever eller grupper av elever denne reduksjonen har hatt betydning. Slike spørsmål blir i følgeforskningsprosjektet belyst gjennom studier av GSI-statistikk. Utvalget av skolene vil her være et vesentlig moment å vurdere. Skoler som har hatt en høy andel elever på spesialundervisning vil ha et annet utgangspunkt enn skoler som allerede tidligere har vært i gang med en prosess for å redusere omfanget av spesialundervisning. Det er derfor viktig å studere relative endringer i like stor grad som absolutte endringer.

I følgeforskningsprosjektet skal vi også vurdere hvorvidt tilbudet som gis er av god kvalitet. Det vil være vanskelig og lite ønskelig i et slikt følgeforskningsprosjekt å

skulle etablere noen egne kriterier for kvalitet og vurdering av denne. Vurderingen må ta utgangspunkt i ulike aktørers oppfatninger og vurderinger av kvalitet og eventuelle endringer i kvalitet. Det vil være vesentlig å rette oppmerksomheten både mot skolens aktører, og mot foreldre, for å fange deres perspektiver på det tilbud som gis og mottas i skolene. Målgruppen her vil være hele populasjonen av elever, men med et særskilt fokus på de som oppfattes å ha særskilt behov for hjelp og støtte.

Fokus når det gjelder kvalitet vil være på subjektivt opplevd kvalitet, mer enn på ytre prestasjonsvariable som tar sikte på å måle kvalitet, som for eksempel karakterer. Slike data har skolene tilgang på selv, og det vil være forventet at prosjektene selv har etablert interne evalueringsopplegg som tar sikte på å gi slike data.

1.2.3 Metodisk gjennomføring

Prosjektets datagrunnlag består av mange kilder. En slik kilde er dokumentstudier og studier av tilgjengelig statistikk og litteratur: Relevante bakgrunnsdokumenter, samt prosjektenes egne publikasjoner (prosjektbeskrivelse, underveisrapporter og lignende) har inngått i dette. I tillegg har vi analysert GSI-data fra de 10 kommunene for å kunne følge eventuell endring i rekruttering til spesialundervisning slik de slår ut i slike data.

I tillegg har vi gjennomført tre større datainnsamlinger:

Besøk i alle prosjektkommuner og skoler våren 2005, kvalitative individuelle og gruppebaserte intervjuer

Første fase i datainnsamlingen var besøk i alle skolene og kommunene, hvor vi gjorde individuelle og/eller gruppebaserte samtaleintervjuer. Alle besøkene ble gjennomført våren 2005, bortsett fra Ski kommune og Oppegård kommune, som av praktiske årsaker måtte utsettes til september 2005. Intervjuene og analyser av disse har blant annet dannet grunnlag for utvikling av datainnsamling i punkt 3, og noe av det ble presentert i en underveisrapport til Utdanningsdirektoratet høsten 2005. Det var naturlig å inkludere et utvalg av representanter for alle relevante

aktører i dette første feltarbeid, slik at vi var i kontakt både med prosjektledelse og med aktører som direkte eller indirekte var involvert i prosessen. Fokus i intervjuene har vært utvikling og gjennomføring av prosjektet, organisering, hvordan prosessen ble lagt opp og hadde fungert så langt, de ulike aktørenes oppfatninger om og rolle i prosjektet, m.v. (se for øvrig avsnittet ”nærmere om problemstillinger” ovenfor).

Surveyundersøkelse til pedagogisk personale, skoleledelse og foreldre våren 2006

Surveyundersøkelse til foreldre, lærere og skoleledelse mai 2006. Fokus i surveyundersøkelsen har dels vært erfaringer med Modellprosjektet i egen skole, og dels oppfatninger om og vurdering av kvalitet i opplæringstilbudet.

Spørreskjema til foreldre ble gjennomført postalt. Skjemaet ble sendt via skolene til alle foreldre med barn som har fått spesialundervisning ett eller flere av de siste 3 årene. Slik ønsket vi å fange opp erfaringer fra de som eventuelt hadde gått over fra spesialundervisning til ordinær tilpasset opplæring. Vi valgte å gå via skolene i vår henvendelse til foreldrene, av praktiske og anonymitetsmessige grunner. Alternativ utvalgsstrategi kunne vært et tilfeldig utvalg av foreldre i alle skoler, men da risikert å ikke få tak i erfaringene til de vi antok i størst grad ville merke endringer som følge av Modellprosjektet. I og med at de lokale Modellprosjektene har hatt så ulikt nedslagsfelt var det vanskelig å tenke seg at vi kunne gjøre et utvalg basert på foreldre som faktisk har hatt berøring med prosjektene – dette ville medføre at vi måtte gjøre ulike utvalg i hver av de 28 skolene som deltok, noe vi ikke anså for en fornuftig fremgangsmåte verken praktisk eller metodisk. Svarprosenten blant foreldre anslår vi til å ligge i underkant av 50 %, med en viss usikkerhet knyttet til at vi ikke har fått inn informasjon fra alle skolene om hvor mange foreldre skjemaet ble sendt til.

Spørreskjema til pedagogisk personale ble utformet i Questback og det ble sendt informasjon samt 1 purring til alle skoler i prosjektet. Populasjonen i denne undersøkelsen var alle lærerne ved skolene, ikke bare de som selv har deltatt aktivt i prosjektaktiviteter. Svarprosenten har vært litt vanskelig å vurdere, fordi vi selv

etter purringer ikke har fått opplysninger fra alle skolene om antall lærere ved skolen. Men ved bruk av anslag for de skolene som vi mangler opplysninger om ser svarprosenten ut til å ligge omkring 45, som ligger i det forventede område. Særlig høyere svarprosent var ikke ventelig, i og med at Modellprosjektet på noen av skolene har vært så vidt avgrenset i nedslagsfelt at mange lærere nok ikke opplever at prosjektet har hatt noe med deres profesjonelle hverdag å gjøre. Vi kunne kanskje fått svarprosenten enda litt opp ved å økt informasjonen og purreaktiviteten mot skolene, men en slik gevinst må veies opp mot belastning for samarbeidspartnerne på skolene og vi vurderte det slik at to runder var nok i en tid (mai/juni) som også er preget av stor aktivitet i skolen.

I tillegg til de større datainnsamlingene presentert overfor ble det også gjennomført telefonintervjuer med representanter for Fylkesmennes Utdanningsavdelinger og med representanter for Utdanningsdirektoratets utviklingsavdeling, vår/sommer 2006.

Det metodiske opplegget i et slikt prosjekt vil selvsagt alltid til en viss grad være under justering, innenfor gitte rammer. Sammen med Direktoratet har vi hatt fortløpende drøftinger av hva som ville være de mest formålstjenlige tilnærmingene i neste stadium. Slik fleksibilitet bidrar til kvalitetssikring av prosjektet, fordi nærmere kjennskap til prosjektene skaper nye spørsmål og endrer de spørsmålene man stilte innledningsvis.

1.3 OPPBYGGING AV RAPPORTEN

Rapporten er utformet slik at det først gis en sammenfattet presentasjon av de ulike prosjektene, i kapittel 2. Deretter gjør vi i kapittel 3 en systematisering og kategorisering av prosjektene i lys av tre dimensjoner: Målsettinger, målgrupper og aktiviteter. Her drøfter vi også måten prosjektet (-ene) har vært organisert på, og hvilke erfaringer ulike aktører har gjort om prosjektorganiseringen. I kapittel 3 presenterer vi sentrale funn fra spørreundersøkelsen til det pedagogiske personale i skolene, mens vi i kapittel 4 presenterer foreldreundersøkelsen. Så følger kapittel 6 med en sammenfattende drøfting av forholdet mellom målsettinger, aktiviteter og

resultater fra eller effekt av prosjektene, i lys av begrepsparet produktivitet og effektivitet. I kapittel 7 benytter vi anledningen til å løfte blikket litt fra selve følgeforskningsprosjektet, og ser på hvilke implikasjoner målsettingene for og erfaringer fra Modellprosjektet kan ha i mer overordnet perspektiv.

2. TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIAL- UNDERVISNING

2.1 TILPASSET OPPLÆRING: INDIVID OG KOLLEKTIV

Samfunnsforskere har i et par tiår påpekt at ikke bare i skolen, men i samfunnet som helhet har vi en sterkere individorientering, med vekt på den enkeltes ressurser og den enkeltes frihet til – og ansvar for – å skape sitt eget liv og forme sin egen identitet. Og mange utdanningsforskere, blant annet Foros (2006), har pekt på at Kristin Clemet nettopp la en slik individorientert forståelse til grunn for utvikling av tilpasset opplæring i forbindelse med Kunnskapsløftet. Haug (2005) argumenterer for at de siste endringene i Kunnskapsløftet, etter at den rødgrønne regjeringen overtok ansvar for gjennomføringen, peker i en retning mot mer vekt på de kollektive rammene som tilpasningen skal skje innenfor.

Dale og Wærness (2004) påpeker at også i videregående skole har balansen mellom individfokus og gruppe- eller fellesskapsfokus vært fremtredende. De drøfter begrepet differensiering, et begrep som tradisjonelt har hatt større plass i videregående skole enn i grunnskolen. De skiller mellom differensiert tilpasning og differensiert opplæring, og hevder at det førstnevnte knytter seg til den tradisjonelle differensieringspraksis i videregående skole, hvor man differensierer etter forutsetninger og evner, ofte på gruppebasis ved for eksempel nivådeling i fag. Forfatterne peker på to problemer med en slik tilnærming; for det første kan det føre til at ulike grupper av elever får ulik opplæring, og for det andre kan det bidra til å holde fast etablerte kulturelle stereotypier, for eksempel i forhold til kjønn. Dermed introduserer de begrepet differensiert opplæring, hvor forutsetningen er at alle elever skal møte det samme innholdet, de samme temaer, men at disse temaene må belyses og aktualiseres ulikt ut fra grupper eller enkeltelevers ulike forutsetninger.

Hvordan kan vi så nærme oss en mer operasjonell definisjon av tilpasset opplæring?

Werner og Håstein (2005) argumenterer for at ”Tilpasset opplæring er ikke en bestemt måte å undervise på, men er å forstå som en tilstand preget av bestemte kvaliteter som gjør at alle elever lærer fag, utvikler seg som personer, og oppnår fellesskap med andre.” Deres definisjon er følgende:

Tilpasset opplæring er vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iakttagelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever – med sine forskjelligartede ulikheter – får utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe.

Denne overordnede definisjonen har forfatterne konkretisert i tre kjennetegn ved en tilfredsstillende tilpasset opplæring:

- 1) Eleven lærer fag i tråd med de mål som er fastsatt i læreplanen
- 2) Eleven utvikler seg som person
- 3) Eleven erfarer sosialt fellesskap med medelever

For å komme videre fra disse mer overordnede punktene til en mer konkretisert forståelse argumenterer forfatterne for at utvikling av kvalitetskriterier må bidra til å virkeliggjøre følgende verdier:

1. Inkluderende fellesskap
2. Variasjon og valg i utfordringer og aktivitetsformer
3. Utgangspunkt i elevenes kompetanse og erfaring
4. Relevans for elevenes nåtid og fremtid
5. Verdsetting av elevene
6. Sammenheng innenfor de ulike delene av opplæringen

Dersom vi skal summere opp vil vi kunne si at det fremtrer to sentrale dimensjoner, eller kanskje til og med dilemmaer, når vi skal nærme oss begrepet tilpasset opplæring:

- 1) Forholdet mellom individuell tilpasning og fellesskapet
- 2) Den snevre og den vide definisjonen: Tilpasset opplæring som bestemte organisatoriske eller metodiske grep, versus tilpasset opplæring som en kvalitet ved hele opplæringen, og som omfatter hele skoleorganisasjonen. (Backmann og Haug 2006)

Vi skal senere komme tilbake til hvordan dette har vært fanget opp og fortolket i Modellprosjektet.

2.2 RETT TIL SPESIALUNDERVISNING

Grunnskoleloven av 1975 slo fast at alle elever i grunnskolen skulle ha tilbud om skolegang i sin lokale skole. Elever som ble oppfattet å ha særskilte behov skulle gis spesialundervisning med hjemmel i en individuell rettighet etter loven. Individuell rett til et likeverdig tilrettelagt opplæringstilbud gjelder for de elever som ikke makter å følge ordinær læreplan, eller ikke kan gjøre seg nytte av den ordinære undervisningen. Loven skulle sikre at individuell tilrettelegging og faglig tilpasset opplæring ble ivarettatt overfor elever med særskilte behov, og også legge press på kommunene i forhold til å sikre ressurser til dette formål. Grunnskoleloven av 1975 blir også kalt integreringsloven, blant annet fordi den gjennom å vektlegge den enkelte elevs rett til likeverdig opplæring, først og fremst tok sikte på å beskytte funksjonshemmede elever. Denne rettigheten ble kjempet fram både av foreldre, politikere og profesjoner, i en tid hvor det slett ikke var selvsagt at alle funksjonshemmede elever skulle få et likeverdig skoletilbud. I den nye opplæringsloven som trådte i kraft 1.1.99 (Ot.prp nr 46 (1997/98)) blir denne rettigheten videreført. Her slås det fast (§ 5) at man skal sikre elevens individuelle rett til spesialundervisning, og at denne rettigheten også skal tre i kraft der hvor eleven:

”må få eit tilbod om ei opplæring som ligg nokså langt frå det vi vanlegvis tenkjer på med grunnskoleundervisning. Det finst i dag inga nedre grense for kva for opplæring som kan givast med heimel i grunnskolelova” (Ot.prp 46 (1997/98), kap.8.1.1).

Kjellmo (1995) skiller mellom ”rettighetslover” og ”ressurslover”, hvor rettighetslov er en lov som sikrer individer bestemte rettigheter etter loven, mens ressurslover defineres som lover som plasserer et ansvar for bestemte ytelser, men hvor ikke enkeltindivider kan gjøre krav på ytelsen. Kjellmo slår fast at rett til spesialundervisning må betraktes som en rettighetslov, noe som blant annet innebærer at en kommune ikke har anledning til å avslå søknad om spesialundervisning med begrunnelse i for eksempel ressursmangel (ibid, s.34-37).

Opplæringsloven av 1999 vektlegger at vurderingen av individuell rettighet skal ha utgangspunkt i ”spesialpedagogiske behov”, ikke i bestemte diagnoser eller problemkategorier. Retten til spesialundervisning skal sees på bakgrunn av det utbytte som eleven kan ha av det ordinære opplæringstilbudet ved skolen. Dette medfører også at en elev som har rett til spesialundervisning i en skole ikke nødvendigvis vil ha det på en annen skole.

Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste (PPT) i kommunene er i de fleste tilfelle sakkyndig instans, og deres faglige vurdering legges så til grunn når ressurser til spesialpedagogiske tiltak fordeles. Samtidig definerer altså loven ”spesialpedagogiske behov” som et relativt begrep. Henvisning til PPT kan gjøres både av lærere og av foreldre, med utgangspunkt i deres vurdering av elevens behov. Men elevens ”behov” – og dermed også tiltak - skal vurderes i relasjon til lokale og kontekstuelle forhold i den enkelte skole. Med andre ord vil det også etter loven være slik at det som i én skole blir definert som spesialpedagogiske behov ikke nødvendigvis vil bli det i en annen skole med andre forutsetninger:

Til ein viss grad er også standarden på den ordinære opplæringa i kommunen eit moment når ein skal vurdere om eit opplæringstilbod er likeverdig. Føresetnaden er likevel at den ordinære opplæringa i kommunen ligg innafor minstestandarden etter lova. Dersom kommunen har valt å bruke meir ressurser på den ordinære opplæringa enn det som følgjer av minimumskrava i lova, må dette også komme elevar som får spesialundervisning til gode (Ot.prp. 46 (1997/98), pkt.8.1.1).

2.3 DEN INKLUDERENDE SKOLEN

L97 presiserer at ”grunnskulen skal vere inkluderande, at alle elevar i utgangspunktet skal få opplæringa si på heimstaden og høyre til i eit klasse- og elevfelleskap”. Bjørnsrud (1999) argumenterer for at den inkluderende skolen har representert et overordnet prinsipp både i reformarbeidet og i L-97, og at dette prinsippet har forsterket seg gjennom reformprosessen, og tydeliggjøres også i planen for kompetanseutvikling for grunnskolens personale (Bjørnsrud 1999, s.64).

Samtidig hevder flere at individuell tilrettelegging i liten grad blir gjennomført i skolene, og at det fremdeles er klasseroms- og kateterundervisningen som dominerer (se for eksempel Nilsen 1993, Solli 2003). Skårbreviks (1996) analyser viser at det skjedde lite gjennom første halvdel av 90-tallet når det gjelder mer inkluderende opplæringstilbud for elever med særskilte behov, og Solli (2003) viser at dette bildet fremdeles i stor grad stemmer. Hovedvekten ligger fremdeles på enetimer og smågruppeundervisning, mens omfanget av klasseromsbasert tilrettelegging ikke har økt i særlig grad, på tross av sterke intensjoner om å få dette til. På mange måter eksisterer den ordinære undervisning og spesialundervisningen side om side i skolene, mens de mer integrerte løsningene i stor grad lar vente på seg. Noe av forklaringen på dette er at de kollektive, lærerstyrte undervisningsformene har dominert den ordinære undervisningen, og forsøk på å innføre andre former har vært spredte, individuelt betinget og i liten grad systematisert. Prinsippet om individuell tilrettelegging for alle elever har så langt ikke latt seg realisere innenfor de rammene den kollektivt baserte undervisningen har hatt. Dermed blir det et klart skille mellom den sterke individuelle vektleggingen i spesialundervisning, ofte på bekostning av det kollektive, og den like sterke dominansen av felles løsninger og opplegg i den ordinære klasseromsbaserte undervisningen.

Haug (1999) drøfter dilemmaer som oppstår i skjæringspunktet mellom fellesskap og individualitet. Han argumenterer for at dilemmaet mellom grunnlag for fellesskap gjennom felles læreplaner og en inkluderende undervisning på den ene side, og individuell tilrettelegging, for eksempel gjennom individuelle læreplaner og det å gi elever ulike læringserfaringer på den annen side, er et uløselig dilemma som man til ulike tider har søkt å løse på ulike måter. Hans vurdering er imidlertid at *"det mest typiske for den norske versjonen av arbeidet med dette dilemmaet er at en har arbeidd langt meir med å finne ideologiane for utvegane, enn korleis desse skal gjennomførast i det praktiske arbeidet"* (Haug 1999, s.213). Haug slår dermed an en kritisk tone i refleksjonene rundt avstanden mellom ideologi og praksis som ligger i de senere skolereformer, både reformen for omstrukturering av

spesialundervisning og Reform-97, refleksjoner som også andre på spesialundervisningsfeltet støtter (for eksempel Sandvin 1998).

Allan (1999) peker på at man tradisjonelt har drøftet inkludering som en tilstand, som skiller fra en ekskluderende tilstand. Hun argumenterer for at inkludering bør sees som en dynamisk prosess, som hele tiden vil endre karakter. Grensene mellom inkludering og ekskludering er uklare, og det er viktig å heller studere ambivalensen i disse grensene og måten individer inkluderes og ekskluderes i ulike situasjoner og kontekster (ibid, s. 14).

2.4 ULIKE FORSTÅELSER AV FUNKSJONSHEMMING OG SPESIALUNDERVISNING

Definisjonen av spesialpedagogiske behov har hatt utgangspunkt i et medisinsk perspektiv (Haug 1995, Halvorsen 1997), og uavhengig av sosial kontekst har man sett det slik at det er individet som *har* problemet og *er* problemet (Haug 1995, s.16). Utfordringen for skolens fagpersonale blir i en slik modell å definere og klassifisere problemet, for deretter å sette inn tiltak som på best mulig måte kan redusere eventuelle negative konsekvenser av elevens problem for de mål som skolen setter. En forståelse av elevers problemer som ensidig tar utgangspunkt i eleven selv, kan imidlertid fjerne oppmerksomheten fra det kontekstuelle og strukturelle ved selve skolesystemet og skolesituasjonen, og dermed ved møtet mellom elevenes forutsetninger og skolens krav. Dermed vil forståelsen av hva som registreres og kategoriseres som problemer - og hvorfor det gjøres - stå i fare for å bli for ensidig (Bart 1984). Dette perspektivet har derfor de senere år blitt kraftig utfordret, først og fremst fra samfunnsvitenskapelig hold. Stadig flere argumenterer for betydningen av å studere spesialundervisningen og spesialpedagogiske behov som sosialt definerte, (for eksempel Tomlinson 1982, Sandow 1984, Söder 1991, Solvang 1998), og hvor måten elevers problemer defineres på mer handler om skolens måte å håndtere barns ulike forutsetninger på, enn egenskaper ved eleven selv. Innenfor en samfunnsvitenskapelig tenkemåte vil man betrakte ”spesialpedagogiske behov” som et subjektivt og sosialt definert fenomen, ikke knyttet primært til kjennetegn ved eleven men til skolens evne til å

håndtere variasjon. Et slikt perspektiv retter derfor store utfordringer om endringer i skolens organisering og gjennomføring av opplæring.

Söder (1999) argumenterer for at det eksisterer to parallelle tradisjoner i norsk spesialpedagogisk forskning, som kan knyttes til drøftingen ovenfor, nemlig det individfokuserte og det omgivelsesfokuserte perspektiv. Han peker også på at mye av forskningen har et implementeringsperspektiv, hvor ideologien i statlige målsettinger i stor grad tas for gitt og hvor hovedfokus er rettet mot graden av vellykkethet i gjennomføringen av disse målsettingene. Söder etterlyser forskning som i større grad har et kritisk og åpent blikk på etablerte ideologiske og politiske oppfatninger, og som dermed kan møte feltet ut fra et ønske om å forstå den praksis som faktisk foregår, mer enn å vurdere hvorvidt den matcher ideologien. Dette vil åpne for et mer jevnbyrdig og likevektig forhold mellom forsker og aktører i praksisfeltet, som igjen vil gjøre det lettere å etablere en åpen dialog om ulike situasjonsforståelser og problemdefinisjoner. Clark *m fl.* (1998) hevder i tråd med Söders argument at spesialpedagogisk forskning består av to parallelle tradisjoner med så og si ingen koblinger mellom dem, nemlig den individ- og klinisk orienterte og den mer samfunnsvitenskapelige, omgivelsesorienterte. Disse to tradisjonene har også ulikt forhold til praksisfeltet. Et dilemma Clark *m fl.* (*ibid*) peker på er at den individorienterte forskningen er sterk på utvikling og leveranse av kunnskap som kan omsettes i tiltak, men svak på mer kritiske og reflekseive perspektiver. Den samfunnsvitenskapelige tradisjon på sin side er sterk på kritiske og granskende perspektiver, men svak på tiltak. Og fordi praksisfeltet trenger begge deler blir det avgjørende at det utvikles flere koblinger mellom de to tradisjonene, med flere prosjekter som forsøker å bygge bro mellom dem.

2.5 RESSURSBRUK OG RESSURSMODELLER I SPESIALUNDERVISNING

Statistikk over skolenes og kommunenes ressursbruk viser stor variasjon mellom kommuner når det gjelder omfang av spesialundervisning (Moen og Øie 1994, Skårbrevik 1996, St.meld.23 1997-98, Solli 2004). Variasjonen uttrykkes både gjennom andel barn som mottar spesialundervisning, og omfang av ressurser til den

enkelte elev. Mange har oppfattet denne situasjonen som bekymringsfull, man frykter at den avspeiler en situasjon hvor elever får svært ulikt skoletilbud i ulike kommuner (se for eksempel St.meld. 23 1997/98). Imidlertid er det ikke en nødvendig sammenheng mellom omfang av spesialundervisning og kvalitet i opplæringen (Fylling 1998 a, Solli 2004). Mange kommuner har de senere år prøvd ut ulike modeller for å redusere spesialundervisningsomfanget, blant annet ved å tildele ekstra ressurser til delingstimer. Mange har imidlertid erfart at slike ressurser er mer sårbare for nedskjæringer enn spesialundervisningsressurser utløst av lovfestet individuell rettighet (Solli 2004).

En målsetting om å redusere omfanget av spesialundervisning kan oppnås gjennom ulike modeller og med ulike virkemidler. Vi vil, som avrundning på avsnittet om teoretiske perspektiver, spesielt peke på tre ulike retninger man kan ta, som vil ha ulikt utfall for aktørene.

1. Omdefinering av ressurser: Ressurser til spesialundervisning viser i dag store variasjoner mellom skoler og kommuner. Noe av denne variasjonen handler om hvordan man definerer ressurser (Fylling 1998). Man kan tenke seg at ressurser til tiltak som gjelder mange elever (som for eksempel intensive lesekurs) i noen kommuner blir definert som spesialundervisning knyttet til den enkelte elev som deltar i tiltaket, mens det i andre kommuner kan inngå som en del av den generelle tilretteleggingen. Slik kan omfanget av spesialundervisning reduseres gjennom å omdefinere hva/hvilke tiltak som skal inngå i definisjonen spesialundervisning, men uten av tiltakene i seg selv eller organisering av den ordinære opplæringen med nødvendighet vil endres i noen større grad.
2. Inkludere flere gjennom endring i ordinær opplæring: Mange elever får noen få timer i uka til spesialundervisningstiltak, som gjennom en mer fleksibel organisering av den ordinære opplæringen ville kunne få et godt tilbud ved generell tilrettelegging. Dette kan for eksempel handle om elever som oppfattes å ha uønsket adferd, som fremtrer i bestemte sammenhenger eller sosiale situasjoner. Det kan også handle om elever

som har behov for en mindre og mer oversiktlig læringsmiljø enn en klasse representerer.

3. Inkludere alle som trenger særskilt støtte: Den mest ”radikale” modellen vil være å utvikle skolemiljøer som kan bidra til å redusere omfanget av spesialundervisning også ved at de elever som har store og omfattende hjelpebehov kan få deler av disse behov dekket gjennom generell tilrettelegging. En slik målsetting vil kreve relativt store endringer både i tenkning om og organisering av opplæring for elever med omfattende hjelpebehov. Vi har i dag en situasjon med utstrakt organisering av egne spesialskoler, spesialklasser og grupper, selv om omfanget av slike tilbud riktignok varierer mellom fylker og kommuner. Det har vært pekt på at en slik organisering bidrar til å skape organisatoriske, faglige og praktiske barrierer mot å inkludere de elever det gjelder i den ordinære opplæringen (Anvik og Fylling 2004). En målsetting om at elever med omfattende behov for støtte skal kunne få deler av sin opplæring gjennom generell tilrettelegging vil dermed måtte medføre endringer i selve skoleorganisasjonen.

3. DE LOKALE PROSJEKTENE I MODELLPROSJEKTET

I dette kapittelet skal vi gi en kort presentasjon av alle prosjektene som har deltatt i Modellprosjektet for tilpasset opplæring og spesialundervisning. Prosjektene er utført i 4 ulike fylker, der 10 kommuner og tre fylkeskommuner har deltatt med i alt 21 grunnskoler og 6 videregående skoler.

Prosjektene er, som vi tidligere har kommentert, nokså ulike i tilnærming og omfang, og vi har derfor valgt å bryte presentasjonen opp i ulike elementer, og gir en kortfattet opplisting som gir et bilde av hvilket omfang prosjektene har både med hensyn til innhold og nedslagsfelt.

3.1 ELEMENTER SOM HAR INNGÅTT I PROSJEKTENE

Når en skole skal tilrettelegge for å utvikle god praksis innenfor området tilpasset opplæring, for derigjennom å redusere behovet for spesialundervisning, er det en rekke ulike elementer av skolens virksomhet som kan tillegges betydning. Avhengig av hvordan skolen fortolker oppdraget, vil man kunne velge en veldig avgrenset tilnærming rettet mot et mindre antall elever som enten har eller vurderes for spesialundervisning, eller man kan velge en omfattende tilnærming der en rekke ulike elementer inngår, og der hele elevgruppen er målgruppe. I det siste tilfellet vil hovedfokus være på tilpasning gjennom generell tilrettelegging.

Blant utviklingsprosjektene i modellprosjektet er det eksempler på både en veldig omfattende og en nokså avgrenset tilnærming. Hvilke elementer har vi så funnet i de ulike utviklingsprosjektene?

- **Kompetanseutvikling for lærerne:** Som grunnlag for utviklingsarbeidet vil det være viktig at personalet utvikler en felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring. For å kunne utvikle en felles forståelse og tilnærming til arbeidet, er kompetanseutvikling, både i form av interne prosesser og det å hente inn ekstern kompetanse viktige elementer. Mange av skolene som har deltatt i modellprosjektet, har hatt ulike tiltak som kan karakteriseres som kompetanseutvikling, både i form av kurs, bistand fra ekstern veileder, interne planleggingsdager osv.
- **Planlegging, både på skole-, elevgruppe- og elevnivå:** En del av prosessen med tilpasning av opplæringen til enkeltelever eller grupper av elever, handler om bevisstgjøring av mål for arbeidet, hvilke læremidler og

arbeidsmåter som gir best grunnlag for tilpasning og hvordan arbeidet skal følges opp og vurderes. For å systematisere planleggingen av dette arbeidet, har en rekke skoler tatt i bruk nye planleggingsverktøy, særlig rettet mot enkeltelever og deres behov. Nedbryting og avgrensning av læreplanens mål har vært sentralt i utviklingen av individuelle planer både i grunnskolene og i de videregående skolene.

- **Innføring av nye arbeidsmåter:** Ulike arbeidsmåter gir ulik mulighet for lærer til å tilpasse både innhold og progresjon i forhold til enkeltelever eller elevgrupper. Som del av arbeidet med modellprosjektet, har mange av skolene bygget opp kompetanse og tatt i bruk arbeidsmåter som de vurderer åpner for tilpasning av arbeidet på en god måte. Vi viser også til eget avsnitt om arbeidsmåter og tilpasset opplæring (s.??).
- **Endret organisering av elevene:** Modellprosjektet startet opp i en periode der mange skoler var i gang med overgangen fra klasser til basisgrupper, og innføring av systemet med kontaktlærer. Dette arbeidet har blitt integrert i utviklingsarbeidet, der fokuset har vært på hvordan man best mulig kan organisere elevene slik at lærer gis mulighet til å tilrettelegge og følge opp den enkelte elev.
- **Endret organisering av personalet:** Tilrettelegging for tilpasset opplæring forutsetter et tett samarbeid mellom lærerne som har ansvar for en elevgruppe, og det forutsetter også fleksibel og god utnytting av den kompetansen lærerne besitter. Flere av prosjektene har derfor arbeidet med å utvikle nye måter å organisering av personalet på for å tilrettelegge for best mulig utnyttelse av personalressursen og en helhetlig og felles tilnærming fra personalet til elevgruppen.
- **Endret organisering av dagen og uka:** Innføring av nye arbeidsmåter og en tettere planlegging og oppfølging av den enkelte elev reiser også ofte behov for at dagen og uka blir organisert på en måte som støtter opp om de nye arbeidsmåtene, i stedet for å motvirke dem. Som følge av dette, har enkelte skoler arbeidet med nye måter å organisere dagen og uka på som gir rom for mer kontakt lærer – elev, blant annet gjennom å skape tid og rom for elevsamtaler.
- **Samarbeid skole – hjem:** Samarbeid mellom skole og hjem er viktig for at alle elevers opplæringstilbud skal bli så godt som mulig. For elever som har behov for litt tettere oppfølging, blir samarbeidet ekstra viktig, og særlig i tilfeller der elever som tidligere har hatt enkeltvedtak og rett til spesialundervisning, ikke lenger skal omfattes av denne ordningen. En rekke av prosjektene har derfor arbeidet med ulike tiltak som skal sikre et godt samarbeid med de foresatte.

- **Samarbeid mellom skolen, PPT og andre instanser:** Når ett av målene for utviklingsarbeidet er at antall enkeltvedtak skal reduseres, er PP-tjenesten en sentral samarbeidspart. Sammen med skolen har PPT ansvar for å sikre at elevene får oppfylt sine rettigheter, og i en prosess der antall enkeltvedtak skal ned, vil skolen og PPT i fellesskap måtte gjøre vurderinger av hvilke elever dette kan omfatte, og hvilken oppfølging og tilrettelegging elevene må ha for at det å ikke lenger fatte enkeltvedtak skal være forsvarlig. I tillegg kan PPT arbeide systemrettet overfor skolen og inngå som veileder og ressursmiljø i forhold til skolens utviklingsarbeid.
- **Nye ressursfordelingsmodeller:** Når antall enkeltvedtak skal reduseres, vil det være viktig å vurdere nøye hvordan skolen bruker de tidsressursene og personalressursene de har til rådighet. Mens systemet med enkeltvedtak og spesialundervisning oftest blir rettet mot enkeltelever, vil alternative ressursfordelingsmodeller gjerne ha en gruppe elever som mål, samtidig som man skal sikre at de elevene som har behov for en noe tettere oppfølging, får oppfylt sine behov i en modell der de ikke lenger har den juridiske sikringen gjennom enkeltvedtak. Fleksibilitet i ressursbruken vil også være viktig for å sikre at man kan ivareta behov som oppstår, eller som man blir klar over, i løpet av skoleåret. Slike mer åpne ressursfordelingsmodeller krever fleksibilitet og tilpasningsevne fra hele kollegiet for at ressursene skal bli utnyttet på best mulig måte.

En illustrasjon av hvilke elementer som kan spille sammen i en modell for utviklingsarbeid med mål om tilpasset opplæring, følger nedenfor.

I det følgende gir en veldig kortfattet presentasjon av prosjektene, med bakgrunn i de elementene som er listet opp ovenfor. Grunnskoleprosjektene presenteres først, kommune for kommune, og deretter følger prosjektene fra videregående opplæring. Presentasjonen gir en veldig summarisk oversikt over hvordan skolene har fortolket oppgaven med å utvikle modeller for tilpasset opplæring, og er ikke noen utfyllende beskrivelse av hvordan prosjektene er bygget opp og gjennomført. For en mer detaljert beskrivelse viser vi til underveisrapporten for modellprosjektet (Fylling og Rønning2005), samt til direkte kontakt med skolene. Enkelte av skolene har også hjemmesider der de har presentert modellprosjektet og de ulike tiltakene som inngår i arbeidet, inkludert planleggingsmaler o.a.

3.2 GRUNNSKOLEPROSJEKTENE

3.2.1 Hammerfest kommune

Hammerfest kommune hadde over en del år jobbet bevisst med reduksjon av timer til spesialundervisning og lå nokså lavt i andel timer til spesialundervisning, sammenlignet med de andre to deltakerkommunene i Finnmark. Målet om reduksjon ble derfor nedtonet noe, mens fokus ble rettet mot kompetanseutvikling for lærerne, samt innføring av planleggingsverktøy og arbeidsmåter som man mente på en bedre ville kunne tilrettelegge for tilpasset opplæring for flere elever. To av kommunens skoler har deltatt i prosjektet.

	Hammerfest kommune	
Målsetting på kommunalt nivå	Redusere omfanget av særskilte tiltak for enkeltpersoner eller grupper, gi flere elever et opplæringstilbud innenfor generell tilrettelegging	
Innhold i prosjektene	Elvetun skole	Reindalen skole
Prosjektets omfang	1-4 skole; hele elev- og lærergruppen har deltatt	1-7 skole; mellomtrinnets lærere og elever har deltatt
Kompetanseutvikling	Læringsstrategier og begynneropplæring	Læringsstrategier og kartlegging av elever i norsk og matte
Planlegging	Periodeplanlegging, individuelle halvårsplaner, målstyrte ukeplaner og individuelle dagsplaner for elevene	
Arbeidsmåter	Utviklet og tatt i bruk begrepskurs, lesekurs og regnekurs	Nivådelte kurs i norsk og matte, lesestimuleringsprosjekt, fokus på læringsstrategier
Organisering av elevene	Elever fra ulike klassetrinn på samme kurs (se arbeidsmåter) -	Organisert på tvers av trinnene ved gjennomføring av kursene
Organisering av personalet	Lærere jobber både i skole og SFO	Organisering i arbeidslag - storsteam (klassetrinnet) og småteam (hele mellomtrinnet) – økt samarbeid og fleksibilitet
Organisering av dagen og uka	Endret dagsplan for å rydde tid til periodeplanlegging (hel dag) hver 5-6 uke – utviklingsressurs	Legger norsk og matematikktimene før lunsj – gir rom for arbeid på tvers av trinnene
Samarbeid skole - hjem	Samhandling med utgangspunkt i elevenes individuelle halvårsplaner	
Samarbeid skole – PPT	Arbeidet med overgang til systemrettet jobbing fra PP-tjenestens side. PPT har deltatt i prosjektets styringsgruppe	
Ressursfordelingsmodell	Er utviklet på kommunalt nivå	

3.2.2 Karasjok kommune

Karasjok kommune lå høyt i andel timer til spesialundervisning, og hadde et uttrykt mål om reduksjon av antall enkeltvedtak og timer til spesialundervisning. Slik enkelte av representantene fra kommunen vurderte det (se Fylling og Rønning 2005), var både barnehagene og skolen preget av en nokså sterk tradisjonell spesialpedagogisk praksis. Av den grunn var det viktig å involvere ansatte både i barnehage og skole, noe som medførte av de kommunale barnehagene har deltatt sammen med Karasjok skole i modellprosjektet. Dette er det eneste eksempelet innen modellprosjektet der barnehager deltar i utviklingsarbeidet.

For å tilrettelegge for en endret praksis med hensyn til vurdering og tilmelding av barn til PP-tjenesten, valgte kommunen i starten å jobbe mye med kompetanseutvikling for derigjennom å kunne utvikle en felles forståelse av tilpasset opplæring, noe som så skulle danne grunnlaget for endret praksis i både barnehage og skole. Karasjok er en kommune i det samiske forvaltningsområdet og har spesifikke utfordringer knyttet til tilpasning knyttet til det flerkulturelle og til tospråklighet.

	Karasjok kommune	
Målsetting på kommunalt nivå	<ul style="list-style-type: none"> • Avdekke forklaringer på hvorfor kommunen lå høyt i andel timer til spesialundervisning. • Utvikle ny praksis som kunne legge til rette for tilpasset opplæring gjennom mer generell tilrettelegging. 	
Innhold i prosjektene	Karasjok skole	Kommunale barnehager
Prosjektets omfang	1-10 skole; hele skolen har deltatt	Alle de kommunale barnehagene har deltatt
Kompetanseutvikling	Litteraturstudier, kurs og ekstern veileder inne i arbeidet. Fokus på begrepet tilpasset opplæring, læringsstrategier, utvikling av individuelle opplæringsplaner (ordinære og forenklete), multiple intelligense, adferdsvansker, begynneropplæring	Arbeid med begrepet tilpasset opplæring, individuelle opplæringsplaner. Opplæring i veiledning og observasjon. TRAS-kurs (språkkartlegging).
Planlegging	Forenkling og revisjon av individuelle opplæringsplaner (IOP). Revisjon av håndbok for spesialundervisning. Utvikling av felles ukeplanmodell	Nye rutiner for hvordan mulige behov for et særskilt tilrettelagt skal håndteres. Forenkling og revisjon av individuelle opplæringsplaner (IOP). Revisjon av håndbok for spesialundervisning.
Arbeidsmåter	Læringsbaser; en base der elever med særskilte tilbud får behov i et avgrenset omfang (basisfagene samisk, norsk og matematikk) og over en avgrenset periode. Basen omfatter i enkelte tilfeller elever fra flere klassetrinn. Det gis tilbud om lesekurs i læringsbasen.	
Organisering av elevene	Læringsbasegrupper for elever som trenger ekstra støtte/oppfølging	
Organisering av personalet	Avgrensning av antall lærere som er involvert i læringsbasen.	Avgrensning og klargjøring av ansvar mellom ansatte i barnehagen og kommunale spesialpedagoger.
Organisering av dagen og uka	Læringsbasetiden er i hovedsak lagt før lunsj.	
Samarbeid skole – hjem	Gjennomfører brukerundersøkelse hver vår	Gjennomført brukerundersøkelse
Samarbeid skole – PPT	PPT sentralt innen i prosjektet, både som tilrettelegger av utviklingsarbeidet og i form av konkret arbeid i forhold til skole og barnehage.	
Ressursfordelingsmodell	Egen arbeidsgruppe har utviklet organisatorisk og økonomisk modell for tildeling av spesialundervisningsressurser	Ny modell for samhandling med PPT som skal bevisstgjøre og klargjøre før formell tilmelding av barn til PPT.

3.2.3 Sør-Varanger kommune

Sør-Varanger kommune har deltatt med fire av sine grunnskoler. I tillegg har Kirkenes skole samarbeidet med den videregående skolen i Kirkenes om deres modellprosjekt, som omhandlet overgangen grunnskole – videregående opplæring. Dette prosjektet er presentert seinere i dette kapittelet. Kommunen har gjennomført en del felles skolering innenfor rammen av modellprosjektet, der fokus har vært på forståelsen av begrepet tilpasset opplæring, utarbeidelse av individuelle utviklingsplaner, og kjennskap til og forståelse av lov- og regelverk. Utover fellestiltakene har skolene vært fristilt i forhold til å definere innhold og omfang av arbeidet i modellprosjektet. Som del av arbeidet i kommunen har det vært en arbeidsgruppe som har utarbeidet ei prosedyrehåndbok for arbeidet med enkeltvedtak og spesialundervisning. Håndboka skal sikre korrekt behandling av arbeidet med enkeltvedtak, samt bidra til å avklare grensene mellom enkeltvedtak og tilrettelagt opplæring innenfor skolens generelle tilrettelegging.

Sør-Varanger kommune													
Målsettinger på kommunalt nivå	<ul style="list-style-type: none"> • Avdekke forklaringer på hvorfor kommunen lå høyt i andel timer til spesialundervisning. • Utvikle ny praksis som kunne legges til rette for tilpasset opplæring gjennom mer generell tilrettelegging. 												
Innhold i prosjektene	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Bjørnevåtn skole</th> <th>Hesseng flerbrukscenter</th> <th>Kirkenes skole</th> <th>Sandnes skole</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1-10 skole; hele skolen har deltatt</td> <td>1-7 skole; hele skolen har deltatt</td> <td>1-10 skole; hele skolen har deltatt</td> <td>1-7 skole(?); hele skolen har deltatt</td> </tr> <tr> <td>Begrepet tilpasset opplæring. Matematikk.</td> <td>Begrepet tilpasset opplæring, læringsteori. Analyse av arbeidsmetoder, kompetanse, organisering av personalet og ressursbruk ift tilpasset opplæring. Deltakelse i prosjektet Lærende nettverk (IKT)</td> <td>Deltakelse i Lærende nettverk IKT</td> <td>Begrepet tilpasset opplæring</td> </tr> </tbody> </table>	Bjørnevåtn skole	Hesseng flerbrukscenter	Kirkenes skole	Sandnes skole	1-10 skole; hele skolen har deltatt	1-7 skole; hele skolen har deltatt	1-10 skole; hele skolen har deltatt	1-7 skole(?); hele skolen har deltatt	Begrepet tilpasset opplæring. Matematikk.	Begrepet tilpasset opplæring, læringsteori. Analyse av arbeidsmetoder, kompetanse, organisering av personalet og ressursbruk ift tilpasset opplæring. Deltakelse i prosjektet Lærende nettverk (IKT)	Deltakelse i Lærende nettverk IKT	Begrepet tilpasset opplæring
Bjørnevåtn skole	Hesseng flerbrukscenter	Kirkenes skole	Sandnes skole										
1-10 skole; hele skolen har deltatt	1-7 skole; hele skolen har deltatt	1-10 skole; hele skolen har deltatt	1-7 skole(?); hele skolen har deltatt										
Begrepet tilpasset opplæring. Matematikk.	Begrepet tilpasset opplæring, læringsteori. Analyse av arbeidsmetoder, kompetanse, organisering av personalet og ressursbruk ift tilpasset opplæring. Deltakelse i prosjektet Lærende nettverk (IKT)	Deltakelse i Lærende nettverk IKT	Begrepet tilpasset opplæring										
Prosjektets omfang													
Kompetanseutvikling													
Planlegging	<table border="1"> <tbody> <tr> <td>Utvikling av tilpassede arbeidsplaner med ”sporvalg” i basisfagene.</td> <td>Utvikling av målstyrte planer (arbeidsplaner, halvårsplaner, skolens planer). Kobling av målstyrte planer og nasjonale prøver.</td> <td>Målstyrte og individuelle tilpassede arbeidsplaner (inkl. ”sporvalg”) for alle elever.</td> <td>Målstyrte arbeidsplaner. Arbeider med skolens plan for tilpasset opplæring</td> </tr> </tbody> </table>	Utvikling av tilpassede arbeidsplaner med ”sporvalg” i basisfagene.	Utvikling av målstyrte planer (arbeidsplaner, halvårsplaner, skolens planer). Kobling av målstyrte planer og nasjonale prøver.	Målstyrte og individuelle tilpassede arbeidsplaner (inkl. ”sporvalg”) for alle elever.	Målstyrte arbeidsplaner. Arbeider med skolens plan for tilpasset opplæring								
Utvikling av tilpassede arbeidsplaner med ”sporvalg” i basisfagene.	Utvikling av målstyrte planer (arbeidsplaner, halvårsplaner, skolens planer). Kobling av målstyrte planer og nasjonale prøver.	Målstyrte og individuelle tilpassede arbeidsplaner (inkl. ”sporvalg”) for alle elever.	Målstyrte arbeidsplaner. Arbeider med skolens plan for tilpasset opplæring										

Arbeidsmåter	"Varangerlappen" – undervisningsopplegg innen IK.T. Matematikkens dag. Felles leseopplæringsprogram	PLAGG, stasjonsarbeid, Bifrost-metoden, storyline, prosjektarbeid. Lese- og skriveverksteder. Steg-for-steg. Aldersblanding ved bruk av enkelte arbeidsmåter.	Classfronter som læringsplattform. Nivågruppert undervisning på ungdomstrinnet..	Omfattende tilpasning av begynneropplæring i 1. klasse. Stasjonsarbeid. Leseverksted, matematikkverksted,
Organisering av elevene			Undervisning i smågrupper i basisfagene.	
Organisering av personalet	Ett arbeidslag for hvert hovedtrinn. Fokus på samhandling mellom spesialpedagogisk arbeidslag og de øvrige arbeidslagene. Egen samlingsstyrer og ressurslærer i matematikk.	Har jobbet med videreutvikling av hvordan personalet er organisert, kontaktlærersystemet og hvordan dagen og skoleuka utnyttes.	Verksling mellom store og små grupper for å frigjøre lærer til elevsamtaler.	Organisert i arbeidslag for hhv. SFO, småskole- og mellomtrinn. Utviklingsarbeid skjer på tvers av arbeidslagene.
Organisering av dagen og uka			Avsatt timer til arbeidsplanarbeid	
Samarbeid skole – hjem		Skolering av foresatte i Bifrost-metoden		
Samarbeid skole – PPT...	PPT har deltatt sentral i kommunens arbeid og har inngått som ressursmiljø i forhold til skolenes arbeid. Hatt særskilt fokus på å utvikle felles forståelse mellom skole og PPT med hensyn til ressursvurdering, tiltak og arbeidsmåter i arbeidet med elever med særskilte behov. Fokus på systemrettet arbeid, nettverksbygging, tverretattlig forebyggende arbeid, veiledning...			
Ressursfordelingsmodell			Omfordeling fra individuell spesialundervisning til smågrupper.	

3.2.4 Giske kommune

Giske kommune har deltatt med to skoler i modellprosjektet, og skolene har samarbeidet tett i prosjektperioden. Arbeidet har vært koordinert og ledet av PPT. Skolene har i samarbeid med PPT arbeidet med fortolkning og konkretisering av hva tilpasset opplæring innebærer. I dette arbeidet har det vært gjennomført kurs, studietur og personalseminar. Kommunen engasjerte ekstern veileder fra Høgskolen i Volda, en ressurs som har vært viktig for framdrift og kvalitet i arbeidet. Kommunen gjennomfører årlige utviklingssamtaler med skolene for å vurdere status og avklare satsingsområder for det pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolene.

	Giske kommune	
Målsetting på kommunalt nivå	Videreutvikle tiltak som Vigra og Valderøy skoler, samt kommunen generelt, allerede hadde igangsatt for en bedre og mer tilpasset opplæring	
Innhold i prosjektene	Vigra skole	Valderøy barneskole
Prosjektets omfang	1-7 skole; hele skolen har deltatt.	1-7 skole; hele skolen har deltatt.
Kompetanseutvikling	Begrepet tilpasset opplæring, læringsstrategier, læringsstiler	
Planlegging	Individuelle planer ² – Min øvingsplan/Min egen plan; inneholder mål for faglig, sosial og personlig utvikling. Revideres på bakgrunn av elevsamtaler. Ukeplanen konkretiserer målene i den individuelle planen.	
Arbeidsmåter	Språkverksted – styrking av lese- og skriveopplæringen gjennom stasjonsarbeid. Den lærende samtalen – den avsluttende delen av språkverkstedet.	
Organisering av personalet	Lærerne samarbeider to og to for å muliggjøre elevsamtaler som del av undervisningstida, eksempelvis gjennom at en lærer tar ansvar for ei større elevgruppe i ei undervisningsøkt.	
Samarbeid skole - hjem	Har jobbet tett sammen med foreldrene for å drøfte elev- og lærerrolle og for å involvere de foresatte i arbeidet med individuelle planer.	
Samarbeid skole – PPT...	PPT har ledet arbeidet. I prosjektperioden har det vært arbeidet med omlegging til mer systemrettet arbeid fra PP-tjenestens side.	
Ressursfordelingsmodell		

² Begge skolene har hjemmesider der de blant annet har publisert formularene de benytter for individuelle planer.

3.2.5 Sunndal kommune

Sunndal kommune vurderte deltakelse i modellprosjektet som en god anledning til å sette fokus på overgangen fra spesialundervisning til økt tilrettelegging for tilpasset opplæring innenfor det generelle opplæringstilbudet. To av skolens kommuner har deltatt i modellprosjektet. Kommunen har benyttet ekstern veileder fra Sørlandet kompetansesenter som har blitt benyttet til kursing av personalet på skolene og til veiledning i utviklingsarbeidet. Man har veldig gode erfaringer med å benytte ekstern kompetanse og mener at veilederens deltakelse i prosjektet har bidratt til å utvikle en felles forståelse av hva tilpasset opplæring innebærer, og hvordan man kan vurdere hvorvidt tilbudet som gis fyller kriteriene.

	Sunndal kommune	
Målsetting på kommunalt nivå	<ul style="list-style-type: none"> • Mer fleksibel bruk av ressurser til spesialundervisning • Redusere antall enkeltvedtak • Beholde ressursene i skolen slik at det kunne gi et godt grunnlag for en mer generell tilpasning av opplæringstilbudet. 	
Innhold i prosjektene	Sande skole	Sunndal ungdomsskole
Prosjektets omfang	1-7 skole; hele skolen har deltatt	8-10 skole; hele skolen har deltatt.
Kompetanseutvikling	Begrepet tilpasset opplæring, norsk, matematikk, lederkurs, læringsstiler.	
	Kursing i LP-modellen (refleksjonsgrupper).	Lese- og skrivevansker, ADHD.
Planlegging		Overgang fra "gjøre planer" til "lære planer". Differensierte mål (tre nivå). Elevsamtaler som verktøy i planlegging og vurdering.
Arbeidsmåter		Overgang til tverrfaglig og tematisk jobbing.
Organisering av elevene		2 og 2 klasser ses på som ei gruppe (se punktet om organisering av personalet).

Organisering av personalet	Lærerne organisert i arbeidslag; refleksjonsgruppene (se nedenfor) sammensatt på tvers av arbeidslagene. Benyttet modell for <i>refleksjonsgrupper</i> i arbeidet; en arbeidsmetode utviklet av en tidligere ansatt i kommunen, nå tilhørende Lillegården kompetansesenter.	Arbeidslag for hver klasse/gruppe – et mindre antall lærere deler på ansvaret med planlegging, gjennomføring, oppfølging og vurdering av alt arbeid i to klasser. 2 kontaktlærere per klasse. Arbeidslaget har også ansvar for spesialundervisning.
Samarbeid skole – PPT	PPT har koordinert utviklingsarbeidet og vært sekretær for styringsgruppen i kommunen. De har vektlagt overgang til systemrettet arbeid og har samhandlet med skolene for å definere hva og på hvilken måte de kan bidra inn i skolenes arbeid. Har bidratt som veileder og kursholder i skolene.	
Ressursfordelingsmodell	Kommunen har utviklet en ny ressursfordelingsmodell som har som mål å sikre stabile og forutsigbare ressurser til skolene. Generell timerressurs ("A-timer"): fordeles ut fra elevtall, med nødvendige tilpasninger (basistildeling og beregnet elevfaktor). Fordeling av "B-timer": Elever med omfattende vansker får tildeling av egen pott. Det resterende (om lag halvparten) blir fordelt etter elevtall, justert noe for skolestørrelse.	

3.2.6 Klepp kommune

Klapp kommune har deltatt med to skoler – en barneskole og en ungdomsskole. Av ulike årsaker (blant annet flytting), har prosjektarbeidet ved ungdomsskolen ikke lyktes helt, mens man har mange og positive erfaringer etter gjennomføring av modellprosjektet ved barneskolen. Det ble gjennomført felles skolering om stasjonsundervisning i starten av prosjektet, en undervisningsmodell som barneskolen har bygget videre på i sitt arbeid.

	Klepp kommune	
Målsettinger på kommunalt nivå	<ul style="list-style-type: none"> • Få ned antall enkeltvedtak • Få til en mer fleksibel bruk av ressurser til tilpasning av opplæringstilbudet. 	
Innhold i prosjektene	Bore skole	Klepp ungdomsskole
Prosjektets omfang	1-7 skole; først fokus på 1., 4. og 6. trinn, deretter hele skolen.	8-10 skole; deltakelsen har variert noe i løpet av perioden.
Kompetanseutvikling	Stasjonsundervisning, multiple intelligence teorien.	
Planlegging	Har utviklet TOPP-modellen; inneholder beskrivelse av rutiner og struktur i skolehverdagen, stasjonsundervisning, elevmapper og kunnskapskart. Kunnskapskart med oversikt over fagmål for elevene. Elevmapper og kunnskapskart – brukes som dokumentasjon på elevens arbeid og som grunnlag for videre planlegging.	Individuelle arbeidsplaner.
Arbeidsmåter	Stasjonsundervisning med hovedvekt på norsk; 6 stasjoner – lærer-, skrive-, formings-, data-, lese- og praktisk stasjon. Lærerstasjonen – lærer jobber med 4 elever om gangen; de andre stasjonene delvis selvinstruerende – noen ganger med bruk av ekstra lærer.	Intensivt lese- og skrivekurs (ILOS); går over 12 uker, med 9 timer per uke. Matematikkopplegg med differensierte arbeidsoppgaver. Stasjonsarbeid i norsk, matematikk og engelsk på 10. trinn
Organisering av dagen og uka	Har stasjonsundervisning 3 ganger per uke i 90 min.	
Samarbeid skole – hjem	Har samarbeidet med foresatte om gjennomføring av TOPP-modellen. Gjennomført spørreundersøkelse blant de foresatte.	Ved gjennomføring av ILOS (se ovenfor) er det etablert tett samarbeid med de foresatte om gjennomføring av oppgaver hjemme.

Samarbeid skole – PPT	PPT har deltatt i styringsgruppa i prosjektet. I løpet av prosjektperioden har PP-kontoret gått gjennom en omorganisering fra nivåbaserte til gjennomgående arbeidslag; arbeidslagene er nå tverrfaglige og geografisk baserte. PPT er nå mye mer ute på skolene som rådgivere/veiledere, sammenlignet med tidligere.	
Ressursfordelingsmodell	Har i forkant av Modell-prosjektet arbeidet med utvikling av ny ressursfordelingsmodell. Ressursene tildeles etter antall elever og klassetrinn	

3.2.7 Randaberg kommune

Randaberg kommune har hatt alle sine tre skoler med i prosjektet, og hver av skolene har hatt sine egne delprosjekter i tillegg til de fellestiltakene som er gjennomført. Kommunen har hatt veileder fra Sørlandet kompetansesenter som har fulgt prosjektet og de ulike delprosjektene ved skolene. Fra kommunalt nivå har man vektlagt utvikling av felles forståelse av tilpasset opplæring, kompetanse, samt avklaring av roller og forventninger mellom skolene og PPT. Det har vært gjennomført felles kompetansehevingstiltak for personalet ved alle de tre skolene, blant annet gjennom erfaringsamlinger for skolene og PPT.

	Randaberg kommune		
Målsettinger på kommunalt nivå	<ul style="list-style-type: none"> • Utvikle og prøve ut nye ressursfordelingsmodeller • Redusere det samlede omfang av spesialundervisningstimer • Redusere tallet på elever som får spesialundervisningstimer, særlig de som får noen få timer (1-3 timer) pr uke • Lærere bli bedre ”iakt-takere” slik at de ser hva som ”virker” i forhold til barns læring. • Lærere og elever skal få redskaper til å tilegne seg kunnskap på flere måter (ulike læringsstrategier) • PPT skal samarbeide med skolene med å berike den ordinære opplæringen for alle 		
Innhold i prosjektene	Grødem skole	Goa skole	Harestad skole
Prosjektets omfang	1-10 skole; hele skolen har deltatt.	1-10 skole; hele skolen har deltatt.	1-10 skole; hele skolen har deltatt.
Kompetanseutvikling	Multiple intelligens, læringsstiler, læringsstrategier – kurs og studietur.		
Planlegging	Målstyrte, differensierte arbeidsplaner.		
Arbeidsmåter	Fokus på læringsstiler, læringsstrategier, multiple intelligens teorien; tatt i bruk stasjonsundervisning. Lesestudio, studieverksted (utvidet leksehjelpordning, alternativ skoledag – bruk av alternativ læringsarena (Vistnestunet).		
Samarbeid skole – PPT	PPT har deltatt i styringsgruppa. PPT har deltatt i skolens delprosjekter og har arbeidet med å legge om til mer systemrettet arbeid. Har revidert rutinene for samarbeid mellom skole og PPT og kvalitetssikret disse slik at de er i tråd med lov- og regelverk.		
Ressursfordelingsmodell	Har arbeidet med utvikling av ny ressursfordelingsmodell. Ressursene tildeles etter antall elever og klassetrinn		

3.2.8 Finnøy kommune

Finnøy har hatt to skoler med i prosjektet, og fokus har vært satt på utfordringene med å utvikle en tilpasset lese- og skriveopplæring. I likhet med Randaberg og Klepp kommune, har man også i Finnøy tatt i bruk stasjonsundervisning som del av modellprosjektet. Alle de tre kommunene har benyttet det samme kompetansemiljøet, Nylund skole i Stavanger, som grunnlag for arbeidet. I tillegg har man benyttet opplegg utarbeidet ved Senter for leseforskning, kalt Ny Start.

	Finnøy kommune	
Målsettinger på kommunalt nivå	<ul style="list-style-type: none">• Styrke lese- og skriveopplæring, gjennom en mer tilpasset opplæring.• Utvikle og ta i bruk en lokalt tilpasset stasjonsundervisningsmodell	
Innhold i prosjektene	Finnøy sentralskole	Fogn oppvekstsenter
Prosjektets omfang	1-10 skole; 1. – 3. trinn deltok fra starten av – spredd t.o.m. 5. trinn etter hvert.	Få delt 1-7 skole; startet med 1. og 2. trinn; utvidet t.o.m. 4. trinn etter hvert.
Kompetanseutvikling	Stasjonsundervisning (kurs + studiebesøk), utarbeidelse av individuell opplæringsplan (IOP)	
Planlegging	Fast møte- og planleggingsstruktur; lagt inn kartlegging som fast del av planlegging. Har utviklet ”Håndbok i tilpasset opplæring.”	
Arbeidsmåter	Stasjonsundervisning med differensierte oppgaver (8-9 timer per uke, med unntak av noen uker høst og vår) innen norsk og matematikk. I tillegg: 1:1 undervisning i 20 min økter for elever som sliter med lesing og skriving.	
Samarbeid skole - hjem	Foresatte har vært representert i referansegruppen for prosjektet.	
Samarbeid skole – PPT	PPT har deltatt i styringsgruppen. Er inne som veiledere ved skolene, og har gitt kurs ved skolene i skriving av IOP.	
Ressursfordelingsmodell	Har arbeidet med en overgang fra mange spesialundervisningstimer til mer generell styrking av timeressursen.	

3.2.9 Ski kommune

Ski kommune har deltatt med to skoler i modellprosjektet. Begge skolene har en relativt høy andel minoritetsspråklige elever. Prosjektgruppen har hatt ansvar for gjennomføring av fellesmøter med de to skolene en gang per halvår. Disse møtene har bestått av forelesninger og arbeid skole for skole med å konkretisere og

planlegge videre oppfølging på skolen av det som har vært tema for samlingen. Tema på samlingene har vært læringsstrategier, motivasjon, attribusjon, læringsstiler og individuelle arbeidsplaner. Det ber lagt opp til testing av elevene før og etter gjennomføring av modellprosjektet.

	Ski kommune	
Målsettinger på kommunalt nivå	<ul style="list-style-type: none"> Selvregulert læring og tilpasset opplæring. Læringsstrategier og attribusjon som innfallsvinkel til differensiering og tilpasning i skolesituasjonen. 	
Innhold i prosjektene	Vevelstadåsen skole	Haugjordet skole
Prosjektets omfang	1-7 skole; fokusskole for tospråklige elever. Startet med 6. trinn.	8-10 skole; startet med 10. trinn, en av de tre basene på om lag 60 elever
Kompetanseutvikling	Læringsstrategier, motivasjon, attribusjon, læringsstiler og individuelle arbeidsplaner.	
Planlegging	Gjennomført kartlegging av elever mht sosial og faglig kompetanse, attribusjon, interesser og læringsstrategier – danner grunnlaget for planlegging, Individuelle arbeidsplaner (3 nivå) med både faglige og sosiale mål.	Individuelle arbeidsplaner og elevsamtaler som redskap i arbeidet; elevene lager egne arbeidsplaner på nettet (valg av mengde og nivå)
Arbeidsmåter	Arbeider med utvikling av IAP	Arbeider med utvikling av IAP
Organisering av elevene	Fleksibel gruppeorganisering	
Organisering av personalet	Arbeider i arbeidslag som felles utvikler innhold og framdrift i modellprosjektet.	
Samarbeid skole – hjem	Arbeidet med fleksible løsninger for skole – hjem kontakt, blant annet for å ivareta behovene til tospråklige familier.	
Samarbeid skole – PPT	Lederen for PPT har ledet modellprosjektet.	
Ressursfordelingsmodell	Har arbeidet med å se alle tidsressursene under ett - kontaktlærer, spesialpedagog, tospråklig lærer, assistent.	

3.2.10 Oppegård kommune

Oppegård startet ut med to deltakende skoler. I løpet av det første prosjektåret ble imidlertid de to skolene slått sammen til en skole og fikk også integrert en tidligere interkommunal spesialskole. Ved prosjektslutt er det dermed den sammenslåtte skolen som presenteres. Sammenslåingsprosessen forsinket starten av modellprosjektet noe

	Oppegård kommune
Målsettinger på kommunalt nivå	<ul style="list-style-type: none"> • Bedre tilpasset opplæring gjennom ny organisering av ressurser • Kompetanseheving blant personalet knyttet til nye måter å tilpasse de ordinære opplæringssituasjonene for flere på. • Ny organisering av opplæringen for elever som har særskilte behov.
Innhold i prosjektene	Sofiemyrtoppen skole
Prosjektets omfang	1-10 skole; fokus på 5. trinn på barnetrinnet og 8. trinn på ungdomstrinnet.
Kompetanseutvikling	Besøk/ekskursjoner til andre skoler. Kursing i individuell tilrettelegging
Planlegging	Individuelle, målstyrte arbeidsplaner, i første omgang innen fagene norsk, engelsk, og natur- og miljøfag på 5. trinn og naturfag, matematikk og engelsk på 8. trinnet. Utvikling av nivåddifferensierte planer. Elevene på ungdomstrinnet skal kunne lage egne arbeidsplaner ved hjelp av IT-basert system.
Arbeidsmåter	Arbeidet med utvikling av "virtuelle klasserom".
Organisering av elevene	Utprøving av fleksible grupper, der de tre kontaktlærerne samarbeider. Elever som får spesialundervisning organiseres i små og litt større grupper avhengig av undervisningens innhold.
Organisering av personalet	3 kontaktlærere og to spesialpedagoger samarbeider i modellprosjektet; fast samarbeidstid 1,5 timer per uke.
Samarbeid skole – hjem	Særskilt samarbeid om individuelle arbeidsplaner.
Samarbeid skole – PPT	PPT har hatt prosjektlederansvar i Oppegård, og har dermed fulgt prosjektet tett.

3.3 MODELLPROSJEKTET INNEN VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

Enkelte av prosjektene innenfor videregående opplæring har en avgrenset tilnærming rettet mot en mindre gruppe elever, noe som medfører at det er vanskelig å benytte samme modell for presentasjon av prosjektene som for grunnskolen. For de prosjektene der det er tilfelle, har vi valgt å gi en kortfattet beskrivelse av prosjektet i stedet for å legge informasjonen inn i en tabell. Det er i alt seks videregående skoler som har deltatt, fra tre ulike fylkeskommuner – Finnmark, Møre og Romsdal og Akershus.

3.3.1 Finnmark fylkeskommune

Finnmark fylkeskommune har hatt to videregående skoler med i prosjektet, Hammerfest og Kirkenes videregående skole. Den sistnevnte skolen har samarbeidet med Kirkenes skole, en av de kommunale skolene i Sør-Varanger, og dette er det eneste av prosjektene innen Modellprosjektet som inkluderer både grunnskole og videregående opplæring i det konkrete prosjektarbeidet.

Innhold i prosjektet	Hammerfest videregående skole
Prosjektets omfang	Grunnkurs mekaniske fag
Kompetanseutvikling	
Planlegging	Gjennomført
Arbeidsmåter	
Organisering av elevene	Overgang fra klasser og 8'er grupper til basisgrupper der alle elevene inngår.
Organisering av personalet	Innføring av kontaktlærersystem; lærere i studieretningsfagene er kontaktlærere og utgjør et arbeidslag; samarbeider om elevene og om planlegging av blokkundervisningen.
Organisering av dagen og uka	Blokkundervisning i studieretningsfagene; ett fag per uke over en periode på fire uker. Spredning av allmennfagene utover i uka, fortrinnsvis før lunsj og i kortere økter enn tidligere
Samarbeid skole - hjem	
Samarbeid skole – PPT	Skolens PP-rådgiver har vært representert i styringsgruppa.
Ressursfordelingsmodell	Ressursene omfordelt fra 8'er grupper til undervisning i små basisgrupper som inkluderer alle elevene, også de med særskilte behov.

Kirkenes videregående skole

I dette prosjektet har Kirkenes videregående skole og Kirkenes samarbeidet i et utviklingsprosjekt som har hatt fokus på overgang mellom grunnskole og videregående opplæring for elever med særskilte behov. Gjennom prosjektarbeidet har det vært tett kontakt mellom grunnskolen og den videregående skolen for å gi elevene informasjon om hvilke tilbud som finnes på den videregående skolen, slik at farene for feilvalg minskes, samt å la elevene gjøre seg kjent med den videregående skolen og å etablere et godt samarbeid mellom lærerne for å kunne tilrettelegge overgangen så godt som mulig. Prosjektet har omfattet en mindre antall elever som har hospitert noen timer per uke ved den videregående skolen for å gjøre seg kjent med de ulike tilbudene skolen har, lærerne som arbeider der, og de fysiske forholdene. Det har også vært lagt til rette for at man på grunnskolen skulle arbeide videre med lærestoffet de var blitt introdusert til på den videregående skolen. Etter hvert har tilbudet skapt interesse blant elevene, og man opplever nå en pågang for å få være med, noe som gir grunnlag for en videreutvikling både av samarbeidet og de konkrete tiltakene som inngår.

3.3.2 Møre og Romsdal fylkeskommune

I Møre og Romsdal har to videregående skoler deltatt. Modellprosjektet ved de to skolene har etter hvert inngått som skolenes satsing mot frafall innen videregående opplæring, og gjennom det arbeidet har det skjedd koordinering og samarbeid mot fylkesnivået og mot de andre videregående skolene i fylket. Begge skolene, men kanskje særlig Herøy videregående skole, har lagt til grunn en nokså omfattende fortolkning av hva modellprosjektet skulle inneholde, noe som gjør at deres arbeid inneholder mange av de samme elementene som en del av grunnskoleprosjektene.

Innhold i prosjektet	Herøy videregående skole	Romsdal videregående skole
Prosjektets omfang	De to områdene mekaniske fag/tekniske byggfag og helse- og sosialfag/hotell- og næringsmiddelfag har deltatt.	Prosjektet hadde sitt utgangspunkt på frisørinja; byggfag har etter hvert utviklet sin egen variant. Fokus på elever som har falt fra/står i fare for å falle fra.
Kompetanseutvikling	Læringsstiler, arbeidsmåter/læringsstrategier. Skolen benyttes også som ressurs av andre skoler.	Dynamisk veiledning, tilpasset opplæring, håndtering av adferdsproblematikk.

Planlegging	Individuell studieplan for alle elever (ev. inkl. IOP); tilpassede ukeplaner/periodeplaner (inkl. mål, lærestoff og arbeidsmåter) for alle elever; reduksjonsplaner for elever med behov for særskilt tilrettelegging. Alle elever lager selv sin egen arbeidsplan på bakgrunn av ukeplanen (Classfronter).	Arbeidet med å utvikle målstyrte utviklingsplaner for elevene.
Arbeidsmåter	Variasjon i arbeidsmåter; tilbudet ligger inne i ukeplanene og omfatter forelesning, kurs, gruppearbeid, samarbeidsgrupper, repetisjonskurs, bruk av dataprogrammer, praksisutplassering etc.	Vektlegger variasjon i arbeidsmåter og benytter utplassering i bedrift. Veksling mellom arbeid i basisgruppa og i liten gruppe med egen kontaktlærer.
Organisering av elevene	Elevene organisert i basisgrupper av varierende størrelse (5-15 elever), avhengig av behov for tilrettelegging.	Omorganisering fra klasser til basisgrupper. Elever med rett til spesialundervisning plassert i to av basisgruppene, men med egen kontaktlærer.
Organisering av personalet	Omorganisering fra avdelinger til områder; et område består av flere studieretninger. Spesialundervisningsressursen samlet på færrest mulig lærere for å skape større helhet for elevene.	Spesialpedagog og klassestyrere er alle kontaktlærere; inngår i felles arbeidslag.
Organisering av dagen og uka	Elevene legger egen arbeidsplan for hver uke; velger hvilke tilbud de vil benytte seg av, inkludert studieøkter.	
Samarbeid skole – hjem		Samtaler med elev og foreldre våren før skolestart; utgangspunkt for tilrettelegging. Avtaler og tett oppfølging av elevene i samarbeid mellom skole og hjem.
Samarbeid skole – PPT	PPT har vært medlem i prosjektgruppen.	PP-tjenesten inngår i prosjektgruppa og møtes derfor jevnlig med skolens personale for å drøfte framdrift i arbeidet. Samarbeid mellom skole og næringsliv for å legge til rette for utplassering av elevene.

Ressursfordelingsmodell	Har lagt om fra system tildelt til enkeltelever eller grupper av elever (som ble tatt ut av klassen), til generell styrking i basisgruppen gjennom at ekstra lærer/assistent settes inn, avhengig av tema og elevenes behov.	Avsatt en time per uke til individuell veiledning. Ekstra ressurser til spesialundervisning i studieretningsfagene.
-------------------------	--	---

3.3.3 Akershus fylkeskommune

Akershus fylkeskommune har deltatt med to av sine videregående skoler, Ås og Drømtorp. Ved begge skolene har man valgt ut en nokså avgrenset målgruppe for modellprosjektet, bestående av elever som har nokså omfattende behov for tilrettelegging av opplæringstilbudet.

Drømtorp videregående skole

Modellprosjektet ved skolen omfatter to deler. Del 1 omfatter utvikling av en modell der elever får tilrettelagt et planlagt løp for å kunne gjennomføre studieretningsfagene på helse- og sosialfag, mens de samtidig tilhører skolens APO-tilbud³ (Arbeid – Produksjon – Opplæring). Hver elev får utarbeidet en studieplan der det framgår hvilke fag de skal ta første året og andre året, og så revideres planene underveis ved behov. Målet er at elevene etter to eller tre år skal bestå grunnkurs på den valgte studieretningen; for de som ikke klarer det, blir det lagt til rette for at de skal kunne få delkompetanse. Del 2 av prosjektet omfatter overføring av elever fra 4'er grupper inn i APO-gruppen. Elevene følger allmennfag i APO-gruppen, samt at de deltar på praktisk opplæring i hotell- og næringsmiddelfag. To dager per uke er de utplassert på en arbeidsplass.

Det er lagt til rette for en fleksibel bruk av spesialundervisningsressursene inn mot den enkelte elevens behov. Oppleggene som utvikles er helt spesialtilpasset den enkelte elev, slik at de som omfattes av ordningen kan jobbe med fag på ulike nivå (grunnkurs, vk1) samtidig, samt ha mulighet for praksis utenfor eller innenfor skolen hvis det er interesse og behov for det.

Ås videregående skole

Prosjektet ved skolen har sin forankring i mekaniske fag ved tilrettelagt avdeling og ved grunnkurs mekaniske fag og skal legge til rette for større samarbeid og aksept på tvers av avdelingene, samt at elevene skal få et mer tilrettelagt tilbud. Konkret innebærer modellprosjektet ved skolen at elever fra grunnkurs mekaniske

³ APO-tilbudet innebærer tradisjonelt at elevene er på skolen 2-3 dager per uke, mens de resten av uka er utplassert på praksisplasser, enten utenfor eller innenfor skolen.

fag gruppevis kommer til tilrettelagt avdeling og arbeider sammen med elevene der over fire dager fordelt på to uker, totalt 24 timer. I disse 24 timene arbeider elevene i fellesskap med å gjøre seg kjent med, skru og demontere ulike deler av en kondemnable bil som avdelingen får tilgang til fra en lokal biloppbugger. Arbeidet er knyttet til faget monteringsteknikk. Alle de tre klassene på grunnkurs mekaniske fag deltar etter en rulleringsplan over seks uker. Dette innebærer at i løpet av en seksukersperiode har en gruppe på fire elever fra hver av de tre klassene deltatt på prosjektet på tilrettelagt avdeling; elevene som går på tilrettelagt yrkeskurs mekaniske fag deltar hele tiden.

4. MÅLSETTINGER, RESSURSER, AKTIVITETER OG RESULTATER I DE LOKALE PROSJEKTENE

4.1 INNLEDNING

De lokale prosjektene i Modellprosjektet har hatt stor frihet i å utforme sine egne målsettinger, ut fra hvilke problemstillinger de har opplevd som mest sentrale i forhold til sin egen praksis og kontekst. Dette har medført, som også kom til syne i forrige kapittel, en stor grad av variasjon mellom de ulike prosjektene i målsettinger, målgrupper og aktiviteter. Samtidig er det også mange felles trekk i prosjektene, både når det gjelder lokale målsettinger, aktiviteter og hvilke elever eller grupper av elever aktivitetene retter seg mot. I dette kapitlet skal vi sammenfatte og kategorisere sentrale trekk ved de ulike prosjektene, og drøfte ulike sider ved de valgene som er gjort.

4.2 MÅLSETTINGER I DE LOKALE PROSJEKTENE

Den overordnede målsettingen for Modellprosjektet var i utgangspunktet gitt: En overordnet målsetting om å redusere omfang av spesialundervisning ved å skape en kvalitativt god opplæring som favner flere innenfor den ordinære opplæringen. Den overordnede målsettingen ble videre konkretisert i tre delmål:

- Utvikle og prøve ut nye modeller for ressursbruk og opplæring som ivaretar elevenes særskilte opplæringstilbud gjennom generell tilrettelegging
- Redusere det samlede omfang av spesialundervisning
- Redusere antall elever som får spesialundervisningstimer, særlig de som får noen få timer (1-3 timer) pr uke.

Vi nevnte innledningsvis, i kapittel 1, at målsettinger i et slikt prosjekt vil ha ulike dimensjoner og være av ulike karakter. Vi opererte med fire ulike typer målsettinger som vi mener fanger de ulike sidene ved Modellprosjektet. De fire var ideologiske målsettinger, ressursmessige målsettinger, organisatoriske målsettinger og pedagogiske målsettinger. Når vi ser på de sentrale målsettingene for Modellprosjektet, er det rimelig å argumentere for at de i alle fall potensielt har islett av både ideologiske, ressursmessige, organisatoriske og pedagogiske aspekter. Samtidig har vi vist i kapittel 1 at man kan få til endringer i rekruttering til spesialundervisning uten å involvere verken ideologiske, organisatoriske eller pedagogiske aspekter i noen stor grad. Det er derfor interessant å se nærmere på

hvordan lokale fortolkninger av sentrale målsettinger avgrensner eller utvider målsettingens endringskonsekvenser.

4.2.1 På hvilket nivå ønsker man endringer?

Et spørsmål man kan stille er på hvilket *nivå* man primært ønsker endringer skal skje. Ønsker man å etablere ny praksis i hele organisasjonen, i klasserommet, hos enkeltelever og/eller enkeltlærere, eller kanskje først og fremst på administrativt nivå? Nivåene som her er presentert er hentet fra de lokale prosjektene, men ikke alle prosjektene vektlegger i like stor grad de ulike nivåene.

Grunnskoleprosjektene har (stort sett) som fellestrekk at de tar sikte på endringer på alle nivå i systemet, fra enkeltelev og enkeltlærer, til administrativt nivå og organisasjonen som helhet. Dette avspeiler nok først og fremst de føringene som ligger i de sentrale målsettingene for Modellprosjektet, men skaper samtidig noen utfordringer fordi det forutsetter stor grad av koordinering, planlegging og ressursbruk for å lykkes med endringer som er så vidt omfattende. Få prosjekter har utformet lokale målsettinger for prosjektene som avgrensner nivådimensjonen, selv om der er eksempler på prosjekter som tydelig velger et primært nivå, og lar de andre "henge" litt. Et eksempel på det kan være prosjektet i Ski kommune, som har en lokal målsetting som retter seg mot endring i motivasjonsstrategier hos lærere og elever, og som ikke ekspliserer endringsambisjoner i organisasjonen som helhet eller på administrativt nivå i kommunen. Men de fleste grunnskoleprosjektene retter seg mot alle nivå i skoleorganisasjonen.

I de videregående skolene er imidlertid bildet helt annerledes. Prosjektene her er i overveiende grad rettet mot enkeltgrupper av elever og deres lærere. Det opereres ikke med målsettinger som involverer organisasjon eller administrativt nivå.

4.2.2 Hva ønsker man å endre?

Et annet spørsmål som kan benyttes som grunnlag for kategorisering av målsettinger er *hva* man primært ønsker å endre. Opplevs det mest sentralt å endre pedagogisk praksis, organisering av opplæringen, rekruttering til spesialundervisning, fordeling av ressurser, elevenes holdninger og motivasjon, læreres holdninger og motivasjon, eller administrative rutiner?

Et hovedinntrykk fra grunnskoleprosjektene er også her at man har målsettinger som forutsetter endringer på mange av de ovennevnte områdene samtidig. En nærmere granskning viser likevel at det først og fremst er et ønske om å endre pedagogisk praksis og organisering av opplæringen. Fordeling av ressurser og

dermed endringer i administrative rutiner er det andre hovedområdet som fremtrer som ønskelig å endre.

For de videregående skolene sine prosjekter synes det å være to områder man primært tar sikte på endring i: Organisering av opplæringen og elevers holdning og motivasjon. Mange av prosjektene retter seg mot grupper av elever som i utgangspunktet ansees som utsatte for frafall, og man ønsker å få til en mer fleksibel organisering av opplæringen med sikte på å endre elevers skolemotivasjon, måloppnåelse og trivsel. Herøy videregående skole er et unntak, hvor målsettingen er knyttet til både endringer i pedagogisk praksis og organisering av opplæringen for hele skolen.

4.2.3 Målgrupper

Valg av målgrupper i prosjektene henger naturlig nok tett sammen med hvilke målsettinger man ønsker å oppnå, i tillegg til at det vil påvirkes av ressursmessige, metodiske og praktiske avveininger. Det sentrale spørsmålet er hvem man skal rette aktiviteten i prosjektet mot. Ulike målgrupper som fremtrer i Modellprosjektet er hele populasjonen av elever og/eller lærere, enkeltgrupper av elever med særskilte kjennetegn, eller organisasjonen (aktører som samhandler om praksis, så som PPT, skoleledelse, kommunal skoleadministrasjon, lærere, foreldre og elever).

Et hovedinntrykk fra prosjektene på grunnskolenivå er at de fleste retter seg mot populasjonen av elever og/eller lærere. Det innebærer ikke at man involverer alle elever på alle trinn fra starten av: mange prosjekter har en flertrinnsmodell, hvor man velger ut noen alderstrinn som prosjektet primært retter seg mot, men hvor målsettingen er at den nye praksisen skal tas i bruk også overfor resten av skolen etter hvert. Noen få prosjekter har valgt som målgruppe enkeltgrupper eller enkeltelever med særlige kjennetegn. Et prosjekt hadde som utgangspunkt et fokus på tospråklige elever, et annet har kvalitetssikring av tilbudet for elever med særskilte behov som hovedmålsetting.

Målgruppene i prosjektene i de videregående skolene er i hovedsak enkeltelever eller grupper av elever med bestemte kjennetegn, som for eksempel elever som ansees som i faresonen for frafall. Igjen er Herøy videregående skole et unntak, som retter seg mot hele skolen som målgruppe.

4.3 RESSURSER

I evalueringer blir studiet av ressurser ofte avgrenset til eksterne ressurser (først og fremst økonomiske ressurser) som settes inn i prosjektet, og som man vurderer anvendelsen av som et av flere effektivitetsmål.

I Modellprosjektet er de eksterne økonomiske ressursene kanalisert fra Utdanningsdirektoratet via Fylkesmennenes Utdanningsavdelinger i de fire fylkene som har deltatt i prosjektet. Utdanningsavdelingene har hatt en viss frihet til å definere hvordan ressursene skulle benyttes, og prosjektkommunene har søkt om midler til ulike begrunnede formål. I de fleste lokale prosjekter har eksterne ressurser blitt benyttet til kompetanseheving (kurs, seminarer, innleie av eksterne forelesere, ekskursionser til andre skoler) og materiell (for eksempel litteratur, læremateriell i forbindelse med utvikling av differensierte/nivådelte arbeidsplaner). Prosjektledelsen i mange av kommunene har påpekt betydningen av slike eksterne ressurser for motivasjon blant lærere når det gjelder arbeidet i prosjektet. Det å gi anledning til kompetanseheving, til en reise for å studere andres arbeid, har av lærerne blitt oppfattet som svært positivt. I tillegg har Fylkesmennenes Utdanningsavdelinger benyttet noen ressurser til fylkessamlinger for alle prosjektene i fylket, ofte kombinert med kompetansehevende tiltak. Her er Akershus fylke et godt eksempel, hvor ressurser har blitt benyttet til regelmessige samlinger hvor man også har hentet inn ekstern kompetanse som har gitt veiledning i prosjektarbeid.

Det inngår ikke i vårt evalueringsoppdrag å vurdere bruken av prosjektmidlene i Modellprosjektet. Når vi likevel ønsker å fokusere på temaet ressurser så er det for å utvide perspektivet på hva som bør inngå i vurdering av ressurser i et prosjekt. Ressurser i et prosjekt vil alltid være av flere typer og kunne komme fra ulike kilder. I Modellprosjektet, som har hatt en begrenset ressursramme når det gjelder eksterne prosjektmidler, er det viktig å være oppmerksom på andre kilder til ressurser prosjektene har kunnet spille på, og som har bidratt til gjennomføring av prosjektene. Slike ressurser kan for eksempel være kompetanse (internt og eksternt), timeressurser, interne økonomiske midler.

I alle de lokale prosjektene har skolene prioritert Modellprosjektet. Og kanskje med unntak av et par skoler har dermed også viljen vært stor fra skolenes side til å sette inn egne ressurser i arbeidet med Modellprosjektet. Det å mobilisere lokale ressurser handler mye om hvorvidt man lokalt oppfatter at prosjektet bidrar med ny kunnskap som oppleves som viktig for skolens øvrige arbeid. Her har Modellprosjektet truffet godt: I så og si alle kommunene har motivasjonen for å delta i Modellprosjektet vært at problemstillingene oppleves sentrale, og i mange

tilfelle har kommunene og skolene allerede før Modellprosjektet kom på banen selv igangsatt utviklingsarbeid innenfor temaene spesialundervisning og tilpasset opplæring. Dermed har Modellprosjektet blitt oppfattet som en anledning til å systematisere dette arbeidet på en my måte. Mange av skolene har gitt nedsatt leseplikt til lærere som har arbeidet i prosjektet, og/eller bidratt med midler til innkjøp av læremateriell eller litteratur som har vært vurdert som interessant. Skolens og kommunens ledelse har gjennomført prosjektene innenfor sine stillinger, og for noen av skolelederne har det medført betydelig innsats – særlig på de skolene hvor prosjektet omfatter en stor del av populasjonen lærere og elever og medfører omfattende endringer. Et eksempel her kan være to av kommunene i Rogaland (Randaberg og Finnøy) hvor prosjektene har omfattet alle skolene i kommunen (for Finnøys vedkommende en ”flertrinnsrakettordning” med utprøving i et par skoler først) og hvor de administrative ressursene som har vært benyttet til Modellprosjektet har vært betydelige kommunestørrelse tatt i betraktning.

Kompetanse er også en viktig ressurs i et prosjekt. I de lokale prosjektene i Modellprosjektet har det vært mange kilder til kompetanse: Intern kompetanse hos lærere og PP-tjenesten, og eksternt kompetanse hentet inn for prosjektet spesielt. Noen av prosjektene har hatt eksternt veileder. Det gjelder riktignok ikke mange, en mangel vi mener hefter ved prosjektet og som vi kommer tilbake til i kapittel 7. Veilederne har hatt tilhørighet i statlige spesialpedagogiske kompetansesentre eller høgskolesektoren. I Finnmark har man også dratt veksler på høgskolemiljøet på et mer overordnet plan, ved at Høgskolen i Finnmark har inngått i referansegruppe for prosjektet på fylkesnivå.

Oppsummert kan vi si:

- 1) Prosjektmidlene fra Utdanningsdirektoratet har primært blitt benyttet til kompetansehevende tiltak (både for hver skole/kommune og på fylkesnivå).
- 2) Kommunene og skolene har i tillegg satt inn til dels betydelige ressurser av egen ramme for å gjennomføre Modellprosjektet
- 3) Prosjektmidlene fra Utdanningsdirektoratet kunne på noen områder vært mer øremerkede, for eksempel til eksterne veiledere for alle de lokale prosjektene.

4.4 AKTIVITETER

Til nå har vi vist at de lokale modellprosjektene har målsettinger som favner flere nivå og flere områder innenfor skolens virksomhet. Vi har også vist at målgruppene som oftest er hele populasjonen av elever og/eller lærere. Dette er for de fleste prosjekter et krevende utgangspunkt, både praktisk og ressursmessig. Det er derfor ofte slik at det først og fremst er i selve prosjektaktiviteten at de konkrete avgrensningene kommer til syne. Vi har derfor prøvd å gjøre en kategorisering av prosjektene med utgangspunkt i hva de faktisk har igangsatt av aktiviteter. Gjennomgang av prosjektenes ulike aktiviteter har gjort det naturlig å ”grovsortere” aktiviteten i tre ulike kategorier: Individorienterte, metodeorienterte og systemorienterte aktiviteter.

4.4.1 Individorienterte aktiviteter

Kjennetegnet ved individorienterte aktiviteter er at innsatsen rettes mot enkeltelever eller grupper av elever, som oppfattes å ha særskilte utfordringer. Det er først og fremst prosjektene i de videregående skolene som har en slik karakter. Eksempler på aktiviteter er etablering av målstyrte utviklingsplaner for enkeltelever, arbeid med håndtering av adferdsproblematikk rettet mot enkeltelever eller grupper av elever, endret organisering av timeplan og faginnretning for enkeltelever. Vi finner også eksempler på grunnskoleprosjekter som i alle fall innledningsvis har hatt en slik innretning, og hvor eksempler på aktiviteter kan være utvikling av IOP'er for elever med særskilte behov, og etablering av læringsbaser for elever med særskilte behov.

En av utfordringene i disse prosjektene er at tiltakene – og eventuelle endringer – først og fremst får virkning for de (få) som aktiviteten rettes mot, mens skoleorganisasjonen i liten grad utfordres både når det gjelder holdninger og tenkemåter og når det gjelder praksis. Samtidig er det viktig å påpeke to forhold: For det første har individorienterte tiltak, dersom de fungerer godt, betydelig virkning for elever som omfattes av dem. Dette er et element som ofte glemmes i det sterke fokuset på systemendring. Dersom vi tar prosjektene i de videregående skolene som eksempel har mange av elevene som er omfattet av prosjektet profitert på tett individuell oppfølging og fleksibel organisering av opplæringen. For det andre kan en tilnærming som i utgangspunktet er individorientert når det gjelder aktiviteter, representere første steg på veien mot en mer kollektivt orientert endringsprosess. Prosjektet i Karasjok kommune synes å kunne være et eksempel på dette, hvor et i utgangspunktet individorientert fokus på elever som trenger særskilt oppfølging i barnehage og skole etter hvert har ført til et bredere og mer systemorientert perspektiv. Noe av årsaken til dette synes å være at prosjektets

utgangspunkt har vært drøftet både internt og eksternt (blant annet på felles samlinger i regi av Fylkesmannen), og at det dermed synes å ha vært en bevisstgjøringsprosess i den lokale prosjektgruppa i Karasjok når det gjelder behov for både individ- og systemfokus.

4.4.2 Metodeorienterte aktiviteter

Aktiviteter som vi kategoriseres som metodeorienterte har ofte som utgangspunkt for aktiviteten innføring av bestemte pedagogiske modeller og/eller arbeidsmåter som retter seg mot hele eller deler av skolen. Eksempler på slike pedagogiske modeller kan være stasjonsundervisning, Multiple Intelligence-modeller, eller ulike læringsstil-modeller, innføring av individuelle arbeidsplaner, etablering av virtuelle klasserom. For mange prosjekters vedkommende har utvikling av nye arbeidsmåter vært koblet til begynneropplæringen i norsk og matematikk.

Koblet til metodeorienterte aktiviteter høres imidlertid også en rekke aktiviteter som ikke direkte er knyttet til pedagogisk innhold, men til omorganisering av opplæringen som følge av nye pedagogiske modeller. Et godt eksempel her er Bore skule i Klepp, som har utviklet en helhetlig modell (TOPP-modellen) med stasjonsundervisning som metodisk basis. Endring i timeplanlegging, ny teamorganisering, fleksibel bruk av personale i gruppene utgjør noen av bestanddelene i modellen.

I prosjekter hvor hovedaktiviteten er rettet mot generelle pedagogiske metoder eller arbeidsmåter, blir imidlertid ofte utfordringen å linke aktiviteten til målsettingen på en tilstrekkelig tydelig og eksplisitt måte. Det blir lett en litt uklar forbindelse mellom etablering av ny pedagogisk praksis og effekt på reduksjon av spesialundervisning. I mange skoler synes det å være en forventning om at slik aktivitet vil gi effekter på sikt, men uten at koblingen mellom aktivitet og målsetting blir tydelig eller eksplisitt. Det er ikke umiddelbart innlysende at nye pedagogiske modeller sikrer tilpasset opplæring, og like lite innlysende at bestemte måter å arbeide pedagogisk og organisatorisk på har betydning for rekruttering til spesialundervisning.

4.4.3 Organisasjons- og systemorienterte aktiviteter

I denne kategorien plasserer vi aktiviteter innrettet seg mot å utvikle helhetlige modeller for skoleorganisasjonen når det gjelder tilpasset opplæring og spesialundervisning, og hvor særlig organisatoriske modeller og ressursfordelingsmodeller inngår. Dette er dermed også aktiviteter hvor først og fremst skolens ledelse, skoleadministrasjon og PP-tjenesten er involvert. Flere av prosjektene beskriver slike aktiviteter, for eksempel arbeidsgrupper som er nedsatt for å utvikle nye ressursfordelingsmodeller.

En utfordring i aktiviteter som retter seg mot administrativt nivå og samhandling mellom ledere på ulike nivå i organisasjonen, er å sikre forankring nedover i organisasjonen, at nye forståelser og organiseringsmåter ikke forblir på lederplanet men faktisk fører til endring i opplærings situasjonene.

Ressursfordelingsmodeller

Utvikling av nye ressursfordelingsmodeller er en sentral målsetting i Modellprosjektet på statlig nivå, og vil i vår kategorisering inngå i organisasjons- og systemorienterte aktiviteter. 4 av kommunene og 3 av de videregående skolene har arbeidet med ressursfordelingsmodeller. For kommunenes del er planene utformet på kommunalt nivå og ment implementert for alle skolene i kommunen. For de videregående skolenes del er det enten skolenivå (Herøy) eller gruppenivå endringene i ressursfordeling sikter seg inn mot.

Når det gjelder innholdet i ressursfordelingsmodellene så har det til en viss grad vært vanskelig å få systematisk informasjon om fra alle prosjektene. Dette har delvis med starttidspunkt for utvikling av modellene. Noen var godt i gang med å utvikle nye ressursmodeller allerede før Modellprosjektet startet, andre kommuner har startet dette arbeidet i løpet av prosjektperioden og kanskje ikke kommet helt i mål med alle detaljer enda. Men der er noen hovedtrekk i de modellene som er utviklet.

- Desentralisering av ressursfordeling, fra kommunenivå til skolenivå (skoleleder). På skolene ofte ytterligere desentralisering når det gjelder bruk av ressursene, for eksempel ved at de samlede ressurser (også spesialundervisningsressurser) til et trinn overlates til trinnteam og trinnleder å fordele etter behov.
- PP-tjenesten skal ikke lenger tilrå timer, men opplæringsbehov og planinnhold.
- Styrking av ressurser til generell styrking for å ”dreie” ressursbruken over fra spesialundervisning til allmenn opplæring.

- Rammetildeling til skolene, hvor også ressurser til særskilt oppfølging er lagt inn. Slike rammer danner ofte som utgangspunkt for møter mellom skolesjef og skoleledere, hvor behov avklares nærmere.
- Fordeling av generelle timeressurser ut fra timetall, og midler til styrking ut fra elevtall (pr capita) justert for skolestørrelse, samt eventuelle andre særskilte utfordringer ved skolene
- Beskyttelse av B-timepotten til elever med omfattende behov for støtte.

4.5 RESULTATER

Et kjernespørsmål i en evaluering er ofte hva man faktisk har oppnådd med de endringer som er iverksatt: Har tiltakene bidratt til å oppfylle målsettingene med prosjektet?

I dette avsnittet skal vi drøfte resultater fra prosjektene, men da først og fremst med utgangspunkt i prosjektenes egenevaluering. I kapittel 7 kommer vi tilbake til vurdering av resultater, men da for hele Modellprosjektet under ett.

Alle prosjektene rapporterer positive effekter av Modellprosjektet. Effektene er på litt ulike nivå og har ulik karakter. Oppsummert handler effektene om

Kompetanseheving og økt bevisstgjøring omkring tilpasset opplæring: For de fleste skolene har kompetanseheving blant personalet vært sentrale aktiviteter i prosjektene. Kompetansehevingen har vært implementert både gjennom kurs/konferanser og ekskursjoner til andre skoler. Prosjektene erfarer også at betydelig kompetanseheving også har fulgt av erfaring med nye måter å jobbe på (for eksempel omfordeling av ressurser, arbeid med utvikling av læremateriell, kartleggingsverktøy m.m): Mange av prosjektene beskriver også at det har skjedd en bevisstgjøring i skolene i forhold til tenkning om tilpasset opplæring og spesialundervisning, og at særlig lærerne er blitt mer oppmerksomme på og bevisste i forhold til hvilke løsninger som velges i forhold til ulike elever.

Utvikling av nye arbeidsmåter: I flere av prosjektene har man som nevnt ovenfor investert mye tid og arbeid i å utvikle nye arbeidsmåter i forhold til særlig begynneropplæringen i norsk og matematikk. Det har vært lagt stor vekt på å gjøre modellene til sine egne, det vil si å ikke hente inn modeller utviklet i andre kontekster, men å videreutvikle dem til arbeidsmåter som møter de lokale forutsetningene i skolen på en god måte. En positiv effekt i flere av de prosjektene som har satsset på utvikling av arbeidsmåter er at man har fått økt kompetanse i

bruk av arbeidsmåtene, men like mye at man har fått en økende erkjennelse av at valg av arbeidsmåter er sentralt for å gi en god tilpasset opplæring.

Bedre tilbud til elever som får spesialundervisning: Få kommuner har fokusert spesielt på elever som får spesialundervisning, på tross av at det er denne gruppa som er sentral målgruppe i Modellprosjektet. Karasjok kommune har valgt å arbeide med kvalitetssikring av både innhold og prosess knyttet til elever som får spesialundervisning, parallelt med at de har arbeidet for å få ned omfanget. De opplever å ha lykket i å etablere systemer for kartlegging, oppfølging og evaluering av opplæringstilbudet som på en bedre måte enn før skal sikre et kvalitativt godt tilbud. Styrken i dette arbeidet er også at de har inkludert barnehagene også i de nye modellene, noe som bidrar til å sikre bedre overganger mellom barnehage og skole.

Nye ressursmodeller og reduksjon av spesialundervisning: 5 av de 10 kommunene som har deltatt i prosjektet har redusert omfanget av spesialundervisning fra 2003 til 2006. Reduksjonen har skjedd i de kommunene som har valgt å satse på utvikling av ressursmodeller. Funnet er ikke overraskende: Det motsatte ville vært mer oppsiktsvekkende. Det følger med nødvendighet at nye administrative og økonomiske rutiner som flytter midler over fra spesialundervisning til tilpasset opplæring gir en slik effekt. Det mest interessante er dermed ikke at kommuner som har utviklet nye ressursfordelingsmodeller har redusert omfanget av spesialundervisning, men snarere at kommuner og skoler som har satset stort på økt tilpasset opplæring *ikke* har redusert omfanget av spesialundervisning. Vi kommer tilbake til dette poenget i kapittel 7 og 8.

En stor svakhet ved de aller fleste av de lokale Modellprosjektene er imidlertid at de ikke har utviklet et opplegg for egevaluering av prosjektet. Det medfører at de erfaringer man har gjort seg og de effekter man synes å se ofte blir usystematiske og selvsagt farget av at de som oppsummerer er de samme som har gjennomført prosjektet. Kun en av kommunene, Ski kommune, har utviklet en konkretisert målsetting for prosjektet med en evalueringsmodell knyttet opp mot målsettingen (se kapittel 2), som PP—tjenesten har vært ansvarlig for. Deres konklusjonsgrunnlag er dermed et helt annet, noe som særlig er nyttig når de skal vurdere hvor og hvordan de skal gå videre.

4.5.1 Suksessfaktorer og barrierer i gjennomføring av prosjektene

Når vi sammenligner prosjektene på tvers har vi mulighet til å se noen mønstre i hva som ser ut til ha påvirket selve prosjektgjennomføringen. Vi kan kategorisere disse faktorene som suksessfaktorer og barrierer i forhold til å utforme prosjektene på en måte som sikrer en god sammenheng mellom målsettinger, gjennomføringsprosess og resultater.

4.5.2 Suksessfaktorer

Forankring i ledelse: Som mange andre prosjekter tidligere har synliggjort er også Modellprosjektet eksempel på betydningen av at et utviklingsprosjekt er forankret i ledelsen av den organisasjonen hvor prosjektet skal implementeres. De relativt få skolene som har strevd med selve organiseringen og gjennomføringen av prosjektet har hatt forankring som hovedutfordring.

Systematikk i avgrensning, planlegging og oppfølging: En stor utfordring i et prosjekt som Modellprosjektet er at målsettingene for prosjektet knytter an mot temaer som inngår i skolens generelle utviklingsarbeid. Det å tydelig avgrense et prosjekt mot det som ellers foregår av utviklingsaktivitet i skolen er dermed ikke alltid enkelt, noe som også kommer til syne i Modellprosjektet, kanskje særlig i de prosjektene som i hovedsak har satset på utvikling av arbeidsmåter og metoder knyttet opp mot selv opplærings situasjonen. Ikke alle som har deltatt har hatt erfaring med prosjektarbeid fra tidligere, og kan dermed ikke forventes å på egen hånd utvikle et systematisk planlagt og gjennomført prosjekt. De prosjektene som i størst grad har lyktes i dette er prosjekter som har hatt veiledere knyttet til seg, enten interne eller eksterne. I Ski kommune hadde PP-tjenesten prosjektlederansvar, noe som også innebar ansvar for utvikling og oppfølging av prosjektet, og veiledning underveis til de som deltok i prosjektet. Giske kommune har hatt ekstern veileder fra Høgskolen i Volda, som har fulgt prosjektet tett. Systematisk veiledning er god kvalitetssikring, særlig i så vide og kompliserte prosjekter som Modellprosjektet har vært.

4.5.3 Barrierer

Mange av prosjektene tar opp erfaringer som har bidratt til å vanskeliggjøre eller komplisere oppnåelsen av målsettingene. Slike barrierer kan oppsummeres som materielle, kulturelle og rettighetsmessige forhold.

Materielle faktorer: Skolebygg som gir lite rom for fleksibilitet i gruppedeling, gruppestørrelse etc. Romsituasjonen er i tillegg krevende for mange skoler, særlig skoler av eldre årgang hvor blant annet antall grupperom ansees som for lavt. I

tillegg tar mange prosjekter opp mangel på differensiert læremateriell til bruk i differensierte arbeidsplaner. Når dette må utvikles av den enkelte skole, er det både tids- og ressurskrevende.

Kulturelle forhold handler i hovedsak om opplevde barrierer knyttet til skolekultur. Kultur kan i denne sammenheng defineres som rutiner, ritualer, vaner, normer, tradisjoner, myter, omgangstone og språk, som man i en skole tar for gitt. Det kan være hverdagsforklaringer på "naturlige ting", som at man bruker bestemte skjemaer i kartlegging og dokumentasjon, at man organiserer undervisningen og lærernes arbeidsdag på bestemte måter. Det kan også være innbyrdes omgangstone mellom lærerne, og mellom lærere og elever. Slike forhold blir ofte ikke diskutert, og videreføres til nye lærere gjennom sosialisering. Det utvikles en felles forståelse av "hvordan vi pleier å gjøre ting her på skolen" (Friediger, 1999).

I flere av prosjektene beskrives det at skolekulturen representerer store utfordringer for prosjektene. Eksempler fra prosjektene kan være manglende kultur for samarbeid (teamordning som ikke fungerer) fordi man har en kultur for individualiserte måter å arbeide på, at hver lærer har ansvar for sin klasse, og at andre ikke skal blande seg inn i ens eget arbeid.

Rettighetsmessige forhold knytter seg til hvilke rettigheter elever har når enkeltvedtak faller bort og elever får et særskilt tilpasset tilbud innenfor skolens ordinære ramme. En side ved dette er dokumentasjonskravet, hvordan man skal sikre tilstrekkelig god dokumentasjon av tilbud og gjennomføring, når rutinene knyttet til enkeltvedtak ikke lenger skal gjelde. En annen side er rettigheter for elever når det gjelder for eksempel karakterfritak på ungdomstrinnet, og rett til opptak på særskilte vilkår i videregående skole. En skole beskriver at dette har ført til at man gikk bort fra å redusere omfang av spesialundervisning på ungdomstrinnet, fordi man (både skole og foreldre) fryktet at mangel på enkeltvedtak ville skape problemer for elevene i forhold til nettopp disse rettighetsområdene.

4.6 OMFATTENDE ELLER SMAL TILNÆRMING – MER ELLER MINDRE TILPASSET OPPLÆRING?

Som vi har vært inne på flere ganger tidligere, er de ulike prosjektene innenfor Modellprosjektet, ulike med hensyn til tilnærming, omfang, organisering osv. I Kapittel 3 ble alle prosjektene presentert med utgangspunkt i en rekke ulike elementer som vi fant inngikk i arbeidet, og som skolene derfor hadde definert som relevante i arbeidet med mål om mer og bedre tilpasset opplæring: Kompetanseutvikling, planlegging på ulike nivå, arbeidsmåter, organisering av elevene,

organisering av personalet, organisering av dagen og uka, samarbeid skole – hjem, samarbeid med instanser utenfor skolen og utvikling av nye ressursfordelingsmodeller. Avhengig av *hvor mange* av disse elementene skolen har lagt inn i sin definisjon av hva det å arbeide med tilpasset opplæring omfatter, kan vi hevde at de enten har gjort en forholdsvis smal og avgrenset forståelse av hva tilpasset opplæring, og dermed oppgaven i Modellprosjektet, omfatter, eller de har, i andre enden, sagt at dette handler om hele organisasjonen og *alle* de faktorene som man kan røre på for å skape endring i skolen som organisasjon. Litt forenklet sagt kan man kanskje hevde at de to ytterpunktene representerer en tilnærming til arbeidet med å realisere tilpasset opplæring som i hovedsak *individorientert* eller *organisasjonsorientert*⁴.

For de individorienterte prosjektene, eller delprosjektene (der dette inngår i et større prosjekt), settes hovedfokus på å skape en situasjon som muliggjør en god opplæringssituasjon for enkeltelever eller en liten gruppe av elever. For de elevene det har omfattet, har disse prosjektene hatt betydning. Intervju med både lærere og elever kan tyde på at denne innsatsen kan ha betydd forskjellen på hvorvidt eleven har falt ut av skolesystemet eller ikke (gjelder videregående opplæring), noe som dermed, der man har lyktes, kan ha bidratt til å på sikt skape en bedre livssituasjon for de(n) det gjelder. Sett i relasjon til et eventuelt mål om utvikling av en organisasjon som har en felles forståelse og tilnærming til hva tilpasset opplæring omfatter i praksis, kan vi imidlertid vanskelig hevde at disse prosjektene har hatt noen avgjørende betydning, i hvert fall ikke på det stadiet vi var inne i prosessen. Gjennom spredningsarbeid internt på skolen, og gjennom de erkjennelsene lærere og deler av skolen har gjort på grunnlag av arbeidet, *kan* imidlertid også slike prosjekter danne grunnlag for et videre arbeid med tilpasset opplæring ut fra et organisasjonsorientert perspektiv. Viktige spørsmål som må reises, men som vi ikke her har grunnlag for å gi svar på, er imidlertid om dette faktisk skjer og om denne type individorienterte tiltak dermed på sikt gir en mer tilpasset opplæring for flere, eller om denne tilnæringsmåten kan bidra i retning av å skape flere særskilte tiltak. Dersom det sistnevnte er tilfellet, vil slike prosjekter kunne medføre større grad av segregerte tilbud, noe som vi være i strid med sentrale mål for utvikling av det norske utdanningsystemet.

Når det gjelder de prosjektene som vi kan kalle *organisasjonsorientert*, og som altså omfatter en veldig bred forståelse av hva som kreves for å nærme seg målet om tilpasset opplæring, så kan man også på grunnlag av disse reise en rekke spørsmål med hensyn til hvordan og i hvilket omfang dette eventuelt bidrar til en mer tilpasset opplæring for flere. Generelt sett er det viktig, for å tilrettelegge for

⁴ Med organisasjonsorientert inkluderer vi her både det vi tidligere har kalt for metodeorienterte og system-/og organisasjonsorienterte aktiviteter.

en organisasjon som har en felles forståelse av hva tilpasset opplæring innebærer, at det tilrettelegges for at *hele* organisasjonen deltar i arbeidet, og at utviklingsarbeidet legger til rette for å inkludere så mange som mulig av de elementene som har betydning for hvordan det totale opplæringstilbudet fungerer, dvs. både planlegging, gjennomføring av undervisning, organisering av elever og personale osv. (jfr. presentasjonen først i Kapittel 3). Imidlertid kan vi ikke, på grunnlag av det datamaterialet vi sitter inne med, si noe om hvordan og i hvilket omfang de enkelte elementene eventuelt har bidratt til en mer tilpasset opplæring i de prosjektene som inngår i Modellprosjektet. Som eksempel kan vi se litt nærmere på følgende to elementer *planlegging for enkelteleven* og *arbeidsmåter*. Disse elementene har vært sentrale i en rekke av grunnskoleprosjektene, men vi ikke sitter inne med data som gir grunnlag for å si om de nye planleggingsverktøyene skolene utvikler og de arbeidsmåtene skolene tar i bruk faktisk bidrar til mer tilpasset opplæring, og om denne tilpasningen i så fall bidrar til større grad av inkludering, eller om det resulterer i flere særskilte tilbud og dermed mer segregering.

Eksempelvis kan større grad av individualisert planlegging ta fokus bort fra den ressursen felles læringssituasjoner representerer, og sterk vektlegging av differensiering av eksempelvis arbeidsplaner/ukeplaner, kan fjerne muligheter for at elever arbeider med felles oppgaver selv om de kompetansemessig er på ulikt nivå, og dermed kan man miste den muligheten til læring som ligger i at elever kan tilrettelegge, forklare hverandre og jobbe sammen om oppgaver. En sterk grad av individualisering av planene kan, teoretisk sett og i verste fall, bidra til en så individualisert opplæringssituasjon, at elevene blir å betrakte som satellitter i et større system, uten noe som binder dem sammen til et fellesskap i klassen/gruppen. I praksis vil nok dette ikke skje, fordi en så høy grad av individualisering av arbeidsplaner er enormt ressurskrevende for læreren, og fordi elever naturlig vil søke å finne situasjoner for fellesskap i arbeidssituasjonen. Prinsipielt sett er imidlertid dette en problemstilling som skolene bør ta opp til diskusjon. Hvor individualisert skal planene være, og hvilke konsekvenser kan større grad av individualisert opplæring få?

Mange skoler har lagt stor vekt på at kompetanseutvikling i og gjennomføring av spesifikke arbeidsmåter i undervisningen, skal gi grunnlag for en mer tilpasset opplæring. Om de arbeidsmåtene de velger faktisk gir en mer tilpasset opplæring, er et empirisk spørsmål som vårt datagrunnlag ikke gir mulighet for å besvare. For å kunne gi entydige svar på hvorvidt innføring av en spesifikk arbeidsmåte medfører mer tilpasset opplæring for flere, ville det ha krevd en annen tilnærming enn det ressursene til evaluering av Modellprosjektet ga grunnlag for. Man måtte ha lagt opp til observasjon, det å kunne følge klasser/grupper av elever over tid,

osv. Det vi kan gjøre her, er imidlertid å problematisere denne forståelsen ved skolene om at enkelte arbeidsmåter nødvendigvis gir mer tilpasset opplæring for flere. Hvilke forhold er det så viktig å gå inn på når man skal vurdere hvorvidt en arbeidsmåte har *potensial* til å fremme læring hos flest mulig av elevene, og, fordi elever er ulike og har ulike behov og ulikt grunnlag, dermed har potensial til å fremme tilpasset opplæring?

Utdanning har som mål å tilrettelegge for læring gjennom *systematiske tiltak*, i vårt tilfelle gjennom et systematisk utviklingsarbeid gjennom Modellprosjektet. *Læring* er tilegnelsen av en kapasitet, handlingsberedskap eller verdi gjennom handling eller erfaring. En *arbeidsmåte, læringsstrategi eller metode* består av aktiviteter som læreren planlegger at eleven skal delta i for å utvikle de egenskapene som er målet for arbeidet, dvs. for at eleven skal lære. Undervisning er slik sett en *indirekte prosess* fordi effektene av den, i form av læringsutbytte, ikke kan observeres direkte. Undervisning har i stedet som mål at endring, og dermed læring, skal skje hos den som blir eksponert for undervisningen, dvs. hos den lærende.

Ifølge Bruner (1999) må tilrettelegging for læring ta som utgangspunkt at læring skal være den lærendes aktive, meningssøkende prosess. Hvilke forhold er så viktige for at læringsprosessen skal være godt tilrettelagt? Tradisjonelt har læring og undervisning blitt studert som to atskilte prosesser (Oser og Baeriswyl 2001). Den russiske pedagogen Lev Vygotsky utviklet imidlertid et sentralt begrep for å knytte sammen læring og undervisning gjennom sin definisjon av *den nærmeste utviklingssonen*. Den nærmeste utviklingssonen er:

...the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers (Vygotsky 1978, her sitert i Bransford *et al.* 1999, s. 69).

Læring i den nærmeste utviklingssonen skjer altså når den lærende får den nødvendige støtte og hjelp til å komme det ekstra steget videre fra der han eller hun ville ha vært uten denne støtten, noe som innebærer at læring også defineres som en *sosial* prosess. For elever i grunnopplæringen, særlig på de lavere trinnene, vil lærer være den mest sentrale personen som vil kunne gi denne støtten, men etter hvert som elevene blir eldre, vil også elevfellesskapet kunne utgjøre viktige ressurser, det Vygotsky her viser til som *more capable peers*. Man skal ikke undervurdere den verdien elevfellesskapet kan ha, jfr. vår kommentar ovenfor om faren ved sterk grad av individualisering av elevenes planer.

Begrepet den nærmeste utviklingssonen omfatter en forestilling om *beredskap for å lære* som setter fokus på de øvre grensene for den enkeltes kompetanse. Disse øvre grensene er imidlertid ikke uforanderlige, men endres hele tiden i tråd med den lærendes økte individuelle kompetanse. Lærerens rolle blir dermed å tilrettelegge for læring i elevens nærmeste utviklingssone, noe som forutsetter at læreren kjenner elevens faktiske utviklingsnivå, dvs. vet hva eleven kan make på egen hånd, og samtidig kan vurdere elevens *potensielle utviklingsnivå*, dvs. det eleven kan make med støtte fra læreren eller andre i læringsmiljøet.

Hvordan kan det så tilrettelegges for eleven i den nærmeste utviklingssonen. Wood og hans samarbeidspartnere, deriblant før nevnte Bruner, introduserte på midten av 1970-tallet begrepet *scaffolding*, til norsk oversatt som *stillasbygging* (Berk og Winsler 1995). Med stillasbygging forstår vi her det å skape et støttesystem som er nøye tilpasset det enkelte barns eller den enkelte ungdoms behov. Stillasbygging involverer mange ulike typer aktiviteter (Bransford *et al.* 1999, s. 92) som for eksempel:

- Å få eleven interessert i oppgaven.
- Å redusere antall steg som skal til for å løse et problem gjennom å forenkle oppgaven slik at eleven klarer å håndtere prosessens komponenter og klarer å vurdere når kravene til oppgaven/deloppgaven er oppfylt.
- Å holde fokus på målet med arbeidet, gjennom å motivere eleven og gi aktiviteten retning.
- Å påpeke kritiske forskjeller mellom det eleven har produsert og den ideelle løsningen.
- Å kontrollere frustrasjon og risiko i problemløsningen.
- Å demonstrere en modelløsning på oppgaven.

Ifølge Bruner (her sitert i Bransford *et al.* 1999, s. 92) er mottoet for stillasbygging å oppnå en situasjon: "*Where before there was a spectator, let there now be a participant.*" Eleven skal altså være aktivt deltakende i sin egen læreprosess, men innen et støttesystem som lærer eller andre i læringsmiljøet tilrettelegger.

Det kanskje aller viktigste elementet i den støtten læreren kan gi, er den løpende vurderingen av elevens arbeid. Med mulig unntak av første og siste bombepunkt i opplistingen ovenfor, er lærerens kunnskap om elevens kunnskaper, ferdigheter og forståelse helt grunnleggende for å kunne gi den nødvendige støtten slik at eleven kan bevege seg i rett retning i den nærmeste utviklingssonen. Bransford *et al.* (1999, s. 128) trekker tilbakemelding og vurdering fram som sentrale elementer i arbeidet med å styrke elevens læringsprosess:

Studies of adaptive expertise, learning, transfer, and early development show that feedback is extremely important (...). Students' thinking must be made visible (through discussions, papers, or tests), and feedback must be provided. Given the goal of learning with understanding, assessments and feedbacks must focus on understanding and not only on memory for procedures or facts (although these can be valuable, too).

For at tilbakemeldingen skal være effektiv, i betydningen støtte elevens læring, må den skje kontinuerlig, men uten at den virker påtrengende eller forstyrrende i arbeidet. En god lærer klarer denne balansegangen og hjelper også elevene til å utvikle ferdigheter i forhold til selv å vurdere eget arbeid (ibid.). Det er *formativ* vurdering man kan hevde best støtter læringsprosessen:

Feedback is most valuable when students have the opportunity to use it to revise their thinking as they are working on a unit or project. The addition of opportunities for formative assessment increases students' learning and transfer, and they learn to value opportunities to revise (ibid., s. 129).

Den *formative vurderingen* er altså en integrert del av læringsprosessen, der læreren, gjennom måten oppgaver og aktiviteter er tilrettelagt på, og gjennom direkte samhandling med eleven, søker å avdekke hvilke elementer eleven behersker, eventuelt ikke behersker, for derigjennom å kunne gi den nødvendige støtte for å bringe læringsprosessen videre. Eksempelvis kan læreren observere elevens arbeid med skriftlig oppgaveløsning og kan, avhengig av hva han/hun observerer, intervensere gjennom å stille spørsmål eller gi innspill for på den måten å bringe prosessen videre. I komplekse oppgaver, som eksempelvis planlegging og gjennomføring av en åpen oppgave, kan læreren tilrettelegge ulike verktøy (planleggingsskjema, tankekart, huskelister etc.) som kan gi innspill til elevens arbeid. Læreren har deretter samtaler med eleven/elevgruppen for å finne ut hvordan de tenker omkring oppgaven, og kan dermed avdekke hva de eventuelt har behov for av støtte og veiledning for å kunne ta hånd om læringsarbeidet videre. Formativ vurdering er avhengig både av tilrettede læremidler, lærerens observasjon og lærerens direkte samhandling med enkeltelever eller elevgrupper i løpet av undervisningsøkta.

Et mål med tilrettelegging for læring, er også at eleven skal bli i stand til å reflektere over egen læreprosess, det som kalles metakognisjon. Metakognitiv bevissthet, det å vite at du vet, er sentralt i teoriene til både Vygotsky og en annen forsker som i sterk grad har påvirket utviklingen av pedagogikken, Jean Piaget (Kuhn 1997). Begge hevdet at metakognisjon gir retning og kan ha en avgjørende

funksjon på kognisjon, dvs. de ideene, oppfatningene og holdningene som individet har. Mens man tradisjonelt har hatt fokus på den *operasjonelle* delen av menneskets kompetanse, det at en person kan handle eller svare rett i en gitt situasjon, inneholder teorien om metakognisjon et fokus på det mer *kommunikative* elementet i kompetansen; evnen til å kommunisere og rettferdiggjøre det du vet overfor deg selv og andre.

Med et sterkere fokus på elevens ansvar for egen læring og mer bruk av åpne arbeidsmåter, slik utviklingen kan sies å ha vært i løpet av 1990-tallet, særlig på de høyere trinn i grunnopplæringen, blir prinsippene om stillasbygging og fokuset på metakognisjon ekstra betydningsfulle. Mens tradisjonelt læringsarbeid, eksempelvis gjennom arbeid med oppgaver i ei lærebok, ofte kan gi eleven umiddelbar og enkel respons på hvorvidt oppgaven er løst riktig eller ikke, stiller mer åpne arbeidsmåter eleven og læreren overfor betydelig større utfordringer når det gjelder å planlegge, styre og vurdere framdriften i arbeidet. Åpne, frie arbeidsmåter er av en mer kompleks natur enn eksempelvis tradisjonell oppgaveløsning og forutsetter derfor en annen type støttesystem for at elevene skal kunne håndtere dem. Metakognisjon er også sentralt fordi elever som er i stand til å reflektere over egen læring, vil ha en mye bedre mulighet for å lykkes med åpne oppgaver der det ikke finnes noen fasiløsning. I en situasjon preget av åpenhet, er lærerens rolle svært viktig. I stedet for å innta en passiv, avventende rolle, slik mange lærere eksempelvis fortolket egen rolle ved prosjektarbeid etter L97 (Rønning 2004), må læreren aktivt gå inn i prosessen for å vurdere elevens nivå og behov, for derigjennom å kunne tilrettelegge stillaset eleven har behov for, for å utnytte potensialet for læring i den nærmeste utviklingssonen. Uten et slikt støttesystem kan læringsarbeid gjennom åpne arbeidsmåter bli kaotisk og lite meningsfullt for elevene, noe også mange lærere påpekte ble resultatet når elever ble kastet ut i prosjektoppgaver de ikke hadde de nødvendige forutsetningene for å løse, og læreren samtidig inntok en passiv rolle (ibid.).

De faktorene vi har presentert overfor har betydning i læringssituasjonen. De har betydning både for hvorvidt ulike arbeidsmåter har større eller mindre potensial for å møte flest mulig, og dermed for hvorvidt slike arbeidsmåter kan gi grunnlag for mer og bedre tilpasset opplæring enn andre arbeidsmåter. Derfor er det etter vår mening viktig at følgende problemstillinger reises:

- I hvilken grad gir arbeidsmåten grunnlag for at læreren får vurdert elevens ståsted, dvs. hans/hennes utgangspunkt for læring i den nærmeste utviklingssonen?

- I hvilken grad gir arbeidsmåten grunnlag for at læreren kan ha fokus på elevenes interne, mentale prosesser, noe som er avgjørende for hvorvidt læreren skal kunne vurdere elevens forståelse og hans/hennes behov for støtte og oppfølging underveis i læringssituasjonen?
- Eller sagt med andre ord: i hvilken grad gir arbeidsmåten grunnlag for formativ vurdering?
- I hvilken grad åpner arbeidsmåten opp for at eleven kan utvikle metakognitive ferdigheter, noe som er en sentral forutsetning for å kunne lykkes med åpne læringssituasjoner innenfor rammen av det man gjennom en rekke år har kalt ”ansvar for egen læring”.
- I hvilke grad gir arbeidsmåten grunnlag for variasjon i hvordan læreren møter eleven, noe som også er et sentral forutsetning for stillasbygging og dermed for læring i den nærmeste utviklingssonen.

5. ERFARINGER BLANT DET PEDAGOGISKE PERSONALE

I dette kapitlet presenterer vi erfaringene som det pedagogiske personale har gjort i Modellprosjektet. I første datainnsamlingsfase, hvor vi gjennomførte kvalitative intervjuer med mange av lærerne som deltok i prosjektet, fikk vi mye og nyttig informasjon om deres vurderinger og erfaringer så langt i prosjektet. Mange av de erfaringene har vi allerede presentert, i kapittel 4. Vi har derfor valgt å rette oppmerksomheten mot surveyundersøkelsen i dette kapitlet.

5.1 OPPLEGG OG UTVALG FOR UNDERSØKELSEN

Spørreundersøkelsen ble sendt til hele det pedagogiske personalet ved alle skolene i Modellprosjektet. I underkant av 200 lærere besvarte skjemaet, som var utformet i Questback⁵. Utvalget er overraskende jevnt mellom fylkene, ca 25 % av utvalget kommer fra hvert av de fire fylkene. Ca ¼ av de som har besvart skjemaet er lærere i videregående skole, resten er fra grunnskolene⁶. 67 % av lærerne er kvinner, 34 % er under 40 år, 55 % har vært lærer i mer enn 10 år (som er korresponderende med aldersfordelingen).

Spørsmålene som ble stilt handlet dels om selve Modellprosjektet, da spurte vi om deltakelse, erfaringer med prosjektet, og oppfatninger om hvorvidt Modellprosjektet hadde bidratt til å endre praksis i skolene. Vi stilte også noen mer generelle spørsmål om egen praksis, oppfatninger om pedagogiske begreper, og vurderinger av elevdeltakelse og foreldreinnflytelse.

5.2 DELTAKELSE I OG KUNNSKAP OM MODELLPROSJEKTET

61 % av lærerne som har besvart skjemaet har selv aktivt deltatt i Modellprosjektet. Og fra andre evalueringer ved vi at når man selv er aktiv deltaker i et prosjekt vil mange trekk ved prosjektet, og syn på prosjektets betydning, naturlig være annerledes enn om man ikke har deltatt aktivt og bare ser prosjektaktiviteten "utenfra". Når vi studerer spørsmål som gjelder vurdering av ulike sider ved Modellprosjektet har vi derfor valgt å skille mellom de som har deltatt aktivt og de

⁵ For nærmere informasjon om utvalg, svarprosent etc, se kapittel 1, avsnittet om "Metodisk gjennomføring".

⁶ 6 av 27 skoler i Modellprosjektet var videregående skoler.

som ikke har gjort det, for på den måten å også kunne si noe om prosjektaktivitetens nedslagsfelt i skolen utover de gruppene som selv har vært aktive deltakere.

Tabell 5.1: På hvilken måte har du deltatt i Modellprosjektet?

	Frekvens	Prosent
Deltakelse i skolens prosjektgruppe/kommunal prosjektgruppe	35	32 %
Planlegging av aktiviteter i Modellprosjektet	12	11 %
Gjennomføring av aktiviteter i Modellprosjektet	50	46 %
Evaluering og oppfølging /veiledning av aktiviteter i Modell	11	11 %
Total	108	100,0

Tabell 5.1 viser at de lærerne som har deltatt aktivt i Modellprosjektet først og fremst har deltatt i gjennomføring av aktiviteter i prosjektet, nesten 50 % oppgir dette. I tillegg har 32 % deltatt i skolens og/eller kommunens prosjektgruppe, mens kun en liten andel har hatt med planlegging og evaluering/oppfølging å gjøre. Dette stemmer med vårt inntrykk gjennom de kvalitative data: Ansvar for planlegging, evaluering og oppfølging har i stor grad ligget utenfor lærerkollegiet, enten hos skoleleder eller hos PP-tjenesten eller eksterne veiledere.

Tabell 5.2: Informasjon om modellprosjektet, etter deltakelse

Har du fått informasjon om Modellprosjektet ved din skole?	Har deltatt aktivt i MP	Har ikke deltatt aktivt i MP
Ja, har fått god informasjon	72 %	15 %
Ja, har fått litt informasjon	24 %	47 %
Nei, har ikke fått informasjon	3 %	37 %

Flesteparten (72 %) av de som selv har deltatt aktivt i Modellprosjektet opplever å ha fått god informasjon. Bare 3 % oppgir at de ikke har fått informasjon. Dersom vi sammenligner med de som ikke selv har deltatt aktivt i Modellprosjektet ser vi at det naturlig nok er noe forskjell i opplevelsen av informasjon: De aktive deltakerne er bedre informert enn resten. 15 % av de som selv ikke har deltatt aktivt har fått god informasjon om prosjektet, og så mange som 37 % oppgir at de ikke har fått informasjon i det hele tatt.

Tabell 5.3: Hva kjennetegner etter din mening Modellprosjektet ved skolen din? Etter deltakelse. Prosent

Hva kjennetegner etter din mening Modellprosjektet ved skolen din?	Har deltatt aktivt i MP	Har ikke deltatt aktivt i MP
Arbeid med pedagogiske metoder i undervisningen	71 %	31 %
Måter å organisere ressurser på	60 %	40 %
Måter å organisere samarbeidet mellom lærerne på	37 %	21 %
Måter å samarbeide med foreldre på	19 %	6 %
Fokus på tilbudet til elever som får spesialundervisning	45 %	22 %
Vet ikke	4 %	43 %

På dette spørsmålet hadde respondentene anledning til å sette flere kryss dersom det ble opplevd som nødvendig for å svare fyllestgjørende (Derfor summerer kolonnene til større enn 100). Og vi ser at det generelt sett er slik at de som selv har deltatt aktivt i prosjektet oppgir flere trekk ved Modellprosjektet enn de som ikke har deltatt aktivt.

Blant de som har arbeidet aktivt i Modellprosjektet er det høyest andel som oppgir arbeid med pedagogiske metoder som det som i størst grad kjennetegner Modellprosjektet, tett fulgt av måter å organisere ressurser på. Nesten halvparten av disse mener også at Modellprosjektet innebærer fokus på tilbudet til elever som får spesialundervisning.

Blant de som ikke selv har deltatt aktivt i Modellprosjektet er det høyest andel (43 %) som oppgir at de ikke vet hva som kjennetegner Modellprosjektet, mens 40 % mener det handler om måter å organisere ressurser på. Bare 31 % (mot 71 % blant de aktive) mener at prosjektet handler om pedagogiske metoder. Vi ser med andre

ord en klar divergens i oppfatning mellom de aktive og de som ikke har vært aktive. Noe av dette kan henge sammen med at mange av de som ikke har vært aktive i prosjektet oppga å ikke ha fått informasjon om Modellprosjektet fra prosjektlederne ved skolen sin. Det kan synes som at prosjektene har hatt en informasjonsutfordring, dersom ambisjonen for de lokale prosjektene var å spre informasjon og erfaringer til hele personalet, ikke bare til de som deltok aktivt i prosjektaktiviteter.

Når vi ser på disse spørsmålene i forhold til fylkene, så ser vi at det pedagogiske personale i stor grad bekrefter det inntrykk vi har av innretning i prosjektene. Ca 75 % av lærerne i Rogaland og Møre og Romsdal mener at Modellprosjektet har handlet om pedagogiske metoder, mens bare 40 % i Finnmark og 32 % i Akershus mener det samme. Vi har tidligere (i kapittel 2) sett at prosjektene særlig i Rogaland har hatt fokus på bestemte pedagogiske modeller. At Modellprosjektet handler om måter å organisere ressurser på får nokså lik oppslutning i de ulike fylkene.

Tabell 5.4: Vurdering av endringer i kjølvannet av Modellprosjektet, etter deltakelse. Prosent.

I hvilken grad opplever du at Modellprosjektet har medført endret praksis i din skole?	Har deltatt aktivt i MP	Har ikke deltatt aktivt i MP
Endring i pedagogisk praksis i den generelle opplæringen	70 %	24 %
Endring i måter å organisere opplæringen på	72 %	33 %
Endring i måter å benytte ressurser på	75 %	34 %
Endring i måter å organisere samarbeid på	53 %	30 %
Endring i måten tilbud til elever med særskilte behov organiseres	71 %	39 %

Tabell 5.4 viser personalets vurdering av hvorvidt Modellprosjektet har medført endret praksis i skolen som helhet. Prosentandel som er oppgitt representerer andel som har krysset av på alternativene ” i stor grad” eller ”i noen grad”.

Vi ser her samme mønster som i forrige tabell: De aktive vurderer endringene som større enn de som ikke har deltatt aktivt. Men her er det verd å legge merke til at mellom 30 og 40 % av de som ikke selv har vært aktive opplever endring i forhold

til de ulike områdene. Sterkest opplever lærerne at endringen er i forhold til elever som oppfattes å ha særskilte behov. Vi ser samtidig at de som ikke har vært aktive i prosjektet i relativt liten grad opplever endring i pedagogisk praksis i den generelle opplæringen.

Tabell 5.5: Vurdering av om Modellprosjektet har bidratt til en bedre tilpasset opplæring, etter deltakelse. Prosent.

I hvilken grad opplever du at Modellprosjektet har bidratt til en bedre tilpasset opplæring for elevene på din skole?	Har deltatt aktivt i MP	Har ikke deltatt aktivt i MP
Ikke i det hele tatt	6 %	19 %
I mindre grad	17 %	19 %
I noen grad	54 %	31 %
I stor grad	23 %	5 %
Vet ikke		26 %

Vi ser av tabell 5.5 at en fjerdedel av lærere som selv ikke har deltatt aktivt i Modellprosjektet ikke vet hvorvidt prosjektet har hatt effekt i form av en bedre tilpasset opplæring. 36 % av samme gruppe opplever imidlertid at prosjektet har hatt en slik effekt, i noen eller stor grad. Det synes dermed som at de lokale modellprosjektene har fått et bredere nedslagsfelt enn man kanskje skulle forvente, ved at lærere som selv ikke har deltatt aktivt likevel har tilstrekkelig kjennskap til prosjektet til å kunne vurdere effekten av det. Resultatene tyder også på at de aktivitetene som har foregått innenfor rammen av prosjektene blir oppfattet som å ha positiv effekt når det gjelder en bedre tilpasset opplæring. Ikke overraskende er det en betydelig høyere andel blant de som selv har erfaringer med gjennomføringen av Modellprosjektet som opplever at opplæringen er blitt bedre tilpasset elevene: 77 % av aktive lærere i Modellprosjektet opplever dette. Samtidig er det nesten en fjerdedel av lærere som selv har deltatt i Modellprosjektet som ikke opplever slik endring.

5.3 LÆRERES VURDERING AV ELEVINNFLYTELSE OG FORELDREINNFLYTELSE

I tillegg til spørsmål som direkte rettet seg mot Modellprosjektet og erfaringer med dette, stilte vi også noen spørsmål om hvordan de vurderte elevenes og foreldrenes medvirkning langs noen ulike dimensjoner.

Tabell 5.6: Læreres oppfatning av ulike dimensjoner ved elevinnflytelse og foreldreinnflytelse. N=173

	Gjennom- snitt	Standard avvik
Jeg har gitt elevene mine opplæring i hvordan de kan påvirke eller medvirke i arbeidet med fagene	2,17	1,091
Elevene er med på å lage arbeidsplaner i de ulike fag	1,80	,964
Elevene er med på å vektlegge hva de vil fordype seg i innenfor hvert fag	2,16	1,048
Elevene er med på å velge arbeidsmåter i fagene	2,34	1,053
Elevene er med på å velge hvordan skolearbeidet skal vurderes	1,80	,919
Elevmedvirkning er viktig for elevenes læring	2,85	1,186
Læringsmiljøet gir god nok arbeidsro for elevene	2,90	1,111
Jeg er fornøyd med de foresattes involvering i elevenes faglige utvikling	2,65	,887
Jeg er fornøyd med de foresattes involvering i elevenes sosiale utvikling	2,72	,937
Jeg opplever at de foresatte har medinnflytelse over innholdet i skolehverdagen	2,16	,898
Jeg er fornøyd med samtale med foresatte om det faglige opplegget på skolen	2,85	1,057

I tabell 5.6 presenterer vi ulike spørsmål om elevmedvirkning og foreldreinvolvering, som lærerne ble bedt om å ta stilling til etter en firedelet skala fra ”ikke i det hele tatt” til ”i stor grad”, hvor ”ikke i det hele tatt” er gitt tallverdien 1 og ”i stor grad” er gitt tallverdien 4. Tabellen presenterer gjennomsnittsskåre og standardavvik for de ulike variablene.

Når det gjelder elevmedvirkning viser tabell 5.6 at lærerne gir stor tilslutning til verdien av elevmedvirkning som grunnlag for god læring, og positiv vurdering av læringsmiljøet (gj.snitt på 2,9). På begge disse er imidlertid spredningen stor (S over 1). Samtidig viser tabellen at elevene i relativt liten grad deltar i utforming av arbeidsplaner, eller i utforming av vurderinger. Disse to variablene får den laveste gjennomsnittsskåren, 1,8, og har samtidig også den minste spredningen av alle (henholdsvis 0,9 og 0,96.). Dette er interessant i lys av at mange av de lokale Modellprosjektene nettopp har hatt utvikling av arbeidsplaner og vurderingsformer som sentrale virkemidler i forhold til økt tilpasning. Den elevinvolverende tilpasningen som synes å ha størst gjennomslag er det å la elevene få være med på å bestemme arbeidsmåter i fagene.

Lærerne synes å være gjennomgående tilfredse med foreldrenes involvering i ulike sider ved elevenes opplæring. Men samtidig er det lav gjennomsnittlig skåre på opplevelse av at foreldrene har innflytelse på innholdet i skolehverdagen (gj.snitt på 2,16), og på denne variabelen er også spredningen relativt lav.

5.4 LÆRERES VURDERING AV EGNE ARBEIDSMÅTER, OG AV TILPASSET OPPLÆRING

Tabell 5.7: Læreres vurdering av egne arbeidsmåter. N=173

	Gjennomsnitt	Standard avvik
Jeg bruker ofte tavleundervisning	2,33	1,018
Jeg bruker ofte individuelt arbeid med fagene	2,91	1,080
Jeg bruker ofte praktisk arbeid med fagene	2,78	1,067
Jeg bruker ofte ekskursjoner	2,16	,987
Jeg bruker ofte prosjektarbeid	2,14	1,038
Jeg bruker ofte PC/multimedia aktivt i opplæringen	2,70	1,187
Ved min skole er det lagt godt til rette for bruk av alternative arbeidsmåter	2,76	,974

De arbeidsmåtene som får lavest gjennomsnittlig skåre er prosjektarbeid (2.14) og ekskursjoner (2.16). Tavleundervisning skårer kanskje litt overraskende lavt, dersom man relaterer det til hva som har vært oppfattet som tradisjonelle arbeidsmåter i skolen. Individuelt og praktisk arbeid med fagene får langt den største oppslutningen, med gjennomsnittsskåre på henholdsvis 2.91 og 2.78.

Begrepet tilpasset opplæring står sentralt i Modellprosjektet, og vi har tidligere i rapporten drøftet ulike sider ved begrepet og pekt på at innholdet i begrepet i stor grad utformes lokalt i den enkelte skole og hos den enkelte lærer. Det er derfor interessant å se nærmere på hvordan lærere vurderer ulike aspekter ved tilpasset opplæring. Vi formulerte et påstandsbatteri som tok sikte på å fange opp ulike sider ved begrepet (se spørreskjema i vedlegg)⁷.

Tabell 5.8: Læreres vektlegging av ulike sider ved begrepet tilpasset opplæring. Prosent. N = 173

Hva legger du i begrepet "tilpasset opplæring"?	
Å gi elevene så individuell tilrettelegging som mulig	65 %
Først og fremst viktig for elever som trenger ekstra hjelp eller oppmerksomhet	5 %
Å variere arbeidsmåter og metoder	40 %
Å tilpasse lærestoffet til den enkeltes nivå	74 %
At elevene får arbeide mest mulig selvstendig	1 %
Å sette sammen grupper hvor elevene i fellesskap kan utvikle et godt og tilpasset læringsmiljø	17 %

Tabell 5.8 viser at nivåtilpasning får den største oppslutningen blant påstandene om tilpasset opplæring.

⁷ Lærerne ble ikke bedt om å rangere påstandene, men

Tabell 5.9: Læreres vurdering av begrepet tilpasset opplæring, etter deltakelse i Modellprosjektet. Prosent. N = 173

Hva legger du i begrepet "tilpasset opplæring"?	Deltatt aktivt i MP	Ikke deltatt aktivt i MP
Å gi elevene så individuell tilrettelegging som mulig	62 %	70 %
Først og fremst viktig for elever som trenger ekstra hjelp eller oppmerksomhet	3 %	6 %
Å variere arbeidsmåter og metoder	50 %	24 %
Å tilpasse lærestoffet til den enkeltes nivå	73 %	76 %
At elevene får arbeide mest mulig selvstendig	2 %	
Å sette sammen grupper hvor elevene i fellesskap kan utvikle et godt og tilpasset læringsmiljø	18 %	16 %

Til slutt ser vi på en tabell som viser forholdet mellom deltakelse i Modellprosjektet og oppslutning om ulike definisjoner av begrepet tilpasset opplæring. Man kunne tenke seg at de lærere som har deltatt aktivt i Modellprosjektet, med den kompetanseutvikling som mange dermed har gått gjennom nettopp når det gjelder forståelser av begrepet tilpasset opplæring, kunne medføre at det ville være ulikheter mellom deltakende lærere og lærere som ikke har deltatt i prosjektene. Men tabell 5.8 viser liten forskjell mellom de to gruppene av lærere når det gjelder ulike definisjoner av begrepet tilpasset opplæring. Den eneste definisjonen hvor der fremtrer en markant forskjell mellom lærere som har deltatt i Modellprosjektet og lærere som ikke har deltatt, er når det gjelder forståelse av tilpasset opplæring som det å variere arbeidsmåter og metoder. Kanskje ikke så overraskende, tatt i betraktning at mange av de lokale modellprosjektene har hatt pedagogiske metoder og arbeidsmåter som sentrale elementer.

5.5 OPPSUMMERING

Læreres vurdering av Modellprosjektet er gjennomgående positiv, både blant de som selv har deltatt aktivt og blant de som ikke har deltatt aktivt: Mange mener at det har skjedd endringer som følge av Modellprosjektet, og at opplæringen er bedre tilpasset nå enn tidligere. Vi har imidlertid sett at spredningen av informasjon om prosjektet på langt nær har nådd alle: Nesten 40 % av lærere som ikke selv har deltatt aktivt oppgir å ikke ha fått informasjon om modellprosjektet på egen skole.

Det er en stor andel, og peker i retning av at informasjonsarbeidet i prosjektene i beste fall har vært variabelt, noe som også får betydning for graden av forankring av praksis med tanke på videreføring av prosjektaktiviteten ut over prosjektperioden.

6. FORELDRENES ERFARINGER

Foreldre og foresatte⁸ skal ifølge opplæringsloven ha en sentral plass i utforming av sine barns skolegang (St.meld nr 30 2003-2004): ”Skolen skal lytte til de foresatte og samarbeide med dem i skolens utvikling av innhold og virksomhet” (kap. 11). For skoleutviklingsprosjekter er det derfor en viktig forutsetning at man får foreldre med på de endringer man planlegger. Slik medvirkning hviler på (minst) tre ulike begrunnelser eller argumenter (Kavlie og Andersen 2006): Demokratiargumentet, effektivitetsargumentet og kvalitetssikringsargumentet. Demokratiargumentet handler om rett til deltakelse og innflytelse over tiltak som skal iverksettes overfor en selv eller en som man har omsorgsrett for. Effektivitetsargumentet knyttes mer til selve tilbudet som utvikles, og handler om at brukeres innflytelse over tilbud sikrer mer effektive tilbud fordi man da kan målrette tilbudene i forhold til det som brukeren ønsker eller har behov for. Det tredje argumentet fokuserer på kvalitetssikring, og på at brukeres innflytelse bidrar til kvalitetssikring fordi brukeren kan gi nyttig informasjon og komme med verdifulle innspill som er vesentlig for å kunne utvikle tilbud som er godt tilpasset den enkelte.

Forskning om relasjonen mellom foreldre og skole har vist at graden av medvirkning er variabel (Nordahl og Skilbrei 2002, Fylling og Sandvin 1999). Særlig når det gjelder foreldre til barn som får spesialundervisning er relasjonen oftere preget av at foreldrene havner i en rolle hvor muligheten til reell innflytelse er svak (Hegarty 1995, Fylling og Sandvin 1999).

Alle de lokale prosjektene i Modellprosjektet har i større eller mindre grad hatt brukermedvirkning som en forutsetning i prosjektene. Og mange av prosjektene har involvert foreldrene, enten i form av informasjonsmøter forut for og/eller underveis, eller møter med enkeltforeldre (dersom fokus har vært rettet mot enkeltelever). Noen av prosjektene, som for eksempel prosjektet i Karasjok (se kapittel 2), har også gjennomført systematiske brukerundersøkelser, for på den måten å fange opp foresattes erfaringer og synspunkter.

Imidlertid har foreldrenes adgang til innflytelse i prosjektprosessen (planlegging og gjennomføring) vært svært begrenset i så å si alle prosjektene. Kun ett prosjekt har hatt foreldrerepresentant i prosjektgruppen. Formell medvirkning har dermed ikke vært til stede i særlig grad, noe som innebærer at sentrale rammer for prosjektet, og gjennomføringen av dem, stort sett har blitt informert om etter beslutninger er tatt. Prosjektledelsen i de ulike prosjektene opplever stort sett at de har fått foreldrene

⁸ Heretter bruker vi ”foreldre” som samlebegrep for foreldre og foresatte.

”med på laget”, selv når prosjektene har medført nokså stor omstilling og omorganisering av elevenes opplæring. I noen prosjekter har de opplevd skepsis fra foreldrenes side, særlig knyttet til ressursprosjekt.

Siden foreldrenes formelle medvirkning har vært svak i Modellprosjektet er det av stor betydning å få informasjon om hvilken kjennskap foreldrene har hatt til Modellprosjektet, og også om hvordan de vurderer kvaliteten på sine barns opplæring og deres egen mulighet til å påvirke barnas opplæringssituasjon. I dette kapitlet skal vi presentere sentrale funn fra spørreundersøkelsen blant foreldre.

Antall respondenter blant foreldre var 112, noe som utgjør i overkant av 40 %. (Dette er anslagsvis, se for øvrig kapittel 1 om metodisk gjennomføring.) Barnas alder er relativt god spredning på: 32 % befinner seg i 2006 på 1.-4.trinn, 35 % på 5.-7.trinn, og 33 % på 8.-10.trinn.

Når det gjelder omfang av spesialundervisning er spredningen også her relativt god. Ca 50 % får inntil 6 timer pr uke, 25 % får 7-10 timer pr uke, og 15 % får 11 timer eller mer pr uke. Nesten 10 % av foreldrene vet ikke hvor mange timer spesialundervisning barna får. Dette kan handle om manglende kommunikasjon, men det kan også handle om at vi de senere år har sett en dreining i skolen – i alle fall ønske om en dreining – fra fokus på antall timer til fokus på innhold, organisering og kvalitet. Dette kan bidra til at fokus overfor foreldre også blir mindre på antall timer.

Tabell 6.1: Årsaker til at barnet ikke lenger får spesialundervisning

<i>Dersom barnet har fått spesialundervisning tidligere men ikke har det nå lenger, hva er årsaken til dette?</i>	Frekvens	Prosent
Skolen vurderer det slik at barnet ikke lenger trenger særskilt oppfølging	4	28,6
Jeg/vi og skolen er enige om at barnet ikke lenger trenger særskilt oppfølging	1	7,1
Barnet trenger fortsatt særskilt oppfølging, men får det innenfor den ordinære opplæringen	7	50,0
Vet ikke	2	14,3
Total	14	100,0

Vi ser av tabell 6.1 at 14 av 112 (12,5 %) har fått spesialundervisning tidligere (i løpet av de forutgående 3 år), men har det ikke pr mai 2006. Av disse oppgir halvparten (7 stykker) at det skyldes at barnet nå får særskilt oppfølging innenfor den ordinære opplæringen⁹. Mens litt over en fjerdedel oppgir at dette skyldes at skolen ikke lenger synes barnet trenger spesialundervisning. Der fantes også et annet svaralternativ som ingen har oppgitt, nemlig at foreldrene selv har valgt å ta barna ut av spesialundervisningen.

6.1 FORELDRENES KJENNSKAP TIL MODELLPROSJEKTET

50 % av foreldre til barn som får (eller har fått) spesialundervisning i Modellprosjektskolene har aldri hørt om Modellprosjektet. Tallet er for så vidt ikke overraskende, tatt i betraktning at flesteparten av prosjektene ikke har rettet seg mot denne gruppa spesielt. Som vi så i forrige avsnitt er det også et fåtall (7 av 112) som har opplevd at barna ikke lenger får spesialundervisning på grunn av overgang til tilpasset opplæring.

La oss se på hvordan foreldrenes kjennskap til Modellprosjektet er dersom vi ser det i forhold til fylke.

Tabell 6.2: Foreldrenes kjennskap til Modellprosjektet, etter fylke

		Møre og			
		Rogaland	Romsdal	Finnmark	Akershus
Kjenner du til Modellprosjektet som de siste 2-3 årene har blitt drevet ved deres skole?	Nei, har aldri hørt om det	39 %	46 %	61 %	60 %
	Har hørt om det, men kjenner det ikke godt	39 %	50 %	25 %	33 %
	Ja, kjenner godt til det	23 %	4 %	8 %	7 %
	Ja, har deltatt aktivt (prosjektgruppe el.lign)			3 %	
	Vet ikke			3 %	

⁹ Siden antallet er så lavt gir det ingen mening å gå videre med mer detaljerte analyser av hvorvidt og på hvilken måte disse foreldrenes erfaringer skiller seg fra andres. Med et større utvalg ville det kunne vært en interessant problemstilling for evalueringen av prosjektet.

Her ser vi at Finnmark og Akershus ligger nokså likt, med en andel omkring 60 % som ikke har hørt om Modellprosjektet, mens Rogaland og Møre og Romsdal ligger omkring 40 %. Det er ikke umiddelbart så lett å se fellestrekk i prosjektene innenfor og mellom fylkene som skulle bidra til å forklare denne forskjellen, bortsett fra at Akershus-kommunene nokså eksplisitt har valgt innretning i prosjektene som ikke berører elever som får spesialundervisning på noen særskilt måte.

6.2 FORELDRENE'S VURDERING AV ENDRINGER I BARNAS OPPLÆRINGSTILBUD

Selv om foreldrene ikke kjenner godt til innholdet i Modellprosjektene omkring på skolene, er det likevel et interessant spørsmål hvorvidt de opplever endring i deres barns opplæringstilbud i den perioden prosjektet har fungert. Her kan man tenke seg som en hypotese at et manglende fokus på denne gruppa skulle kunne medføre at tilbudet var blitt svekket som følge av at andre deler av opplæringen har vært prioritert. Men den motsatte hypotesen er like rimelig, nemlig at fokus på tilpasning generelt også har styrket opplæringen for elever som får spesialundervisning. Og endelig kan man tenke seg at opplæringstilbudet til elever som får spesialundervisning har utviklet seg relativt uavhengig av prosjektaktiviteten i skolene.

33 % av foreldrene i modellprosjektskolene opplever at deres barns opplæringstilbud er blitt bedre i løpet av de siste 2 år, og 42 % opplever at det er som før. 10 % oppgir at de ikke vet om det er bedre eller verre, mens de resterende 15 % opplever at tilbudet er blitt verre.

Under skal vi se på en tabell som viser hvorvidt foreldrene opplever bedret eller forverret tilbud, i forhold til hvilket fylke de bor i.

Tabell 6.3: Opplever du at ditt barns opplæring har endret seg de siste 2 år? Etter fylke. Prosent.

	Rogaland	Møre og Romsdal	Finnmark	Akershus
Bedre de 2 siste år	20%	36%	40%	36%
Som før	47%	41%	34%	43%
Dårligere de 2 siste år	27%	14%	9%	14%
Vet ikke	7%	9%	17%	7%

Tabellen viser at en stor andel av foreldrene opplever at barnas skoletilbud er blitt bedre de to siste år, i Møre og Romsdal, Akershus og Finnmark omkring 40 %. Her skiller Rogaland seg ut med en noe lavere andel som mener dette. Det er også en tydelig større andel av foreldrene i Rogaland som opplever at tilbudet har blitt dårligere de siste 2 år, hele 27 % mot 14 og 9 % i de andre tre fylkene. Det er imidlertid vanskelig å trekke noen slutning om at dette er en effekt av Modellprosjektets aktiviteter.

Tabell 6.4: Opplever du at ditt barns opplæring har endret seg de siste 2 år? Etter antall timer spesialundervisning pr uke barnet får. Prosent

Opplever du at ditt barns opplæring har endret seg de siste to år	Antall timer spesialundervisning pr uke:							
	1-3 timer		4-6 timer		7-10 timer		11 timer eller mer	
	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%
Bedre de 2 siste år	7	29 %	11	36 %	8	30 %	7	47 %
Som før	7	29 %	13	42 %	14	52 %	7	47 %
Dårligere de 2 siste år	7	29 %	3	10 %	4	15 %	1	7 %
Vet ikke	3	13 %	4	13 %	1	4 %		

Som tidligere nevnt må tallene tolkes med forsiktighet når antallet er så vidt lavt som her. Men tendensen synes å være at blant de som synes tilbudet er blitt dårligere er foreldre til barn som får få timer spesialundervisning pr uke i overvekt (29 %), mens kun 1 av 15 foreldre til barn som får 11 timer eller mer spesialundervisning i uka opplever at tilbudet er forverret de siste 2 år. Ellers viser tabellen ingen større forskjeller mellom kategoriene.

Så skal vi gå videre og se på foreldrenes oppfatninger om begrepet tilpasset opplæring. Foreldres perspektiv på tilpasset opplæring er interessant fordi oppfatninger om hva begrepet skal inneholde preger forventninger til hvordan skolen skal praktisere tilpasset opplæring.

Tabell 6.5: Foreldres vektlegging av ulike sider ved begrepet tilpasset opplæring. Prosent.

Hva legger du i begrepet "tilpasset opplæring"?	
Å gi elevene så individuell tilrettelegging som mulig	72 %
Først og fremst viktig for elever som trenger ekstra hjelp eller oppmerksomhet	13 %
Å variere arbeidsmåter og metoder	9 %
Å tilpasse lærestoffet til den enkeltes nivå	79 %
At elevene får arbeide mest mulig selvstendig	2 %
Å sette sammen grupper hvor elevene i fellesskap kan utvikle et godt og tilpasset læringsmiljø	14 %

Vi så i forrige kapittel at de fleste lærere forstår begrepet som å handle om individuell tilrettelegging, nivåtilpasning og bruk av varierte arbeidsmåter og metoder. Foreldrene vektlegger i hovedsak to sider ved begrepet, nemlig det å tilrettelegge så individuelt som mulig, og nivåtilpasning av lærestoff. Det er rimelig å fortolke svarene i lys av hvilken del av foreldregruppa som er respondenter. Foreldre til barn som får spesialundervisning har erfaring med behov for individuell tilrettelegging og for lærestoff som er nivåtilpasset. Dermed vil de kanskje i større grad være opptatt av betydningen av å tilrettelegge for den enkelte, og sannsynligvis også oppfatte nivåtilpasning som en viktig side ved tilpasset opplæring.

6.3 FORELDRENES ERFARINGER MED SAMARBEIDET MED SKOLEN

Et sentralt spørsmål, relativt uavhengig av men med interesse for Modellprosjektet, er hvordan foreldrene opplever samarbeidet med skolen. Tradisjonelt har det vært slik at samarbeidsrelasjonen mellom skole og foreldre til barn som får spesialundervisning har vært preget av tettere kontakt enn for andre foreldres del, men samtidig sterke føringer fra skolens side på hvilke roller man ønsker at foreldrene skal innta i samarbeidet (Fylling og Sandvin 1999, Pettersen 2003, Øvrevik 2004). Ofte har slike roller preg av enten iverksetter på hjemmebane av skolens tiltak (arbeid med lekser, dagliglivstrening, adferdsterapeutiske modeller), eller av en "problem"rolle hvor foreldre blir tolket som enten altfor engasjerte og kritiske eller som for lite engasjerte (Fylling og Sandvin 1999, Hughes m.fl. 1994). Kjønn har også betydning i denne relasjonen. I overveiende grad har mødre

tradisjonelt hatt hovedansvar for oppfølging av barna i forhold til skolen, og forskning har vist at mødre i mindre grad blir lyttet til og tatt på alvor vis a vis skolen.

På spørsmål til foreldrene i Modellprosjektskolene om hvem av foreldrene som deltar mest i samarbeidet med skolen oppgir 60 % at mor deltar mest, 10 % at far deltar mest, mens 30 % oppgir at begge foreldre deltar like mye. Det er med andre ord også her slik at det i størst grad er mødre som følger opp barna når det gjelder skolerelaterte spørsmål.

6.3.1 Foreldrenes rom for innflytelse

Vi skal først se litt nærmere på noen spørsmål som handler om i hvilken grad foreldre opplever at de har mulighet for innflytelse. Spørsmålene retter seg mot oppfatninger og egne vurderinger, ikke om de faktisk har innflytelse eller ikke.

Tabell 6.6: Foreldrenes vurderinger av egen mulighet for innflytelse. Gjennomsnitt og standard avvik. $N = 112$.

	Gjennomsnitt	Standard avvik
Læreren viser stor interesse for mine synspunkter om barnet læring og utvikling	1,70	,733
Jeg diskuterer ofte med lærerne om måten det undervises på	2,34	,855
Jeg har god mulighet for innflytelse på undervisningsopplegget for mitt barn	2,31	,882
Som foreldre/foresatte har vi stor innflytelse på reglene for atferd på skolen	2,65	,882
Jeg har stor innflytelse på hvordan undervisningen for mitt barn blir organisert	2,70	,880

Variablene er målt på en skala fra ”stemmer svært godt” (verdi 1) til ”stemmer svært dårlig (verdi 4), noe som innebærer at lav gjennomsnittsverdi indikerer høy grad av enighet med påstanden.

Tabell 6.4 indikerer generelt sett at foreldre har en relativt positiv vurdering av egen innflytelse. Sterkest opplever foreldre at de blir vist stor interesse når de

kommer med synspunkter om barnets læring og utvikling, her er også spredningen lav relativt sett. På de fire andre dimensjonene er ikke forskjellene spesielt store, men vi ser at foreldre i minst grad opplever innflytelse i forhold til regler og i forhold til organisering av undervisningen.

6.3.2 Foreldrenes vurdering av egen kunnskap og forventninger fra skolens side

Et annet aspekt ved samarbeidet mellom skole og foreldre er hvilke forventninger foreldre opplever at skolen møter dem med, og hvilke kunnskaper de selv opplever å ha som kan benyttes enten til å oppfylle forventningene eller til å imøtegå dem og arbeide for å etablere alternative forventninger og roller.

Tabell 6.7: Foreldrenes vurderinger av egen kunnskap og skolens forventninger. Gjennomsnitt og standard avvik. $N = 112$.

	Gjennomsnitt	Standard avvik
Jeg har god kjennskap til lovverket og læreplanen for skolen	2,29	,812
Jeg kjenner godt til innholdet i de skolebøkene som mitt barn bruker på skolen	2,04	,841
Jeg har god kjennskap til retten til å klage og saksgangen i klagesaker	2,36	,938
Jeg opplever at skolen forventer mye innsats fra meg når det gjelder oppfølging av skolearbeid	1,97	,843
Jeg er usikker på hvilke forventninger skolen har til meg når det gjelder samarbeid med skolen	2,85	,819
Som foreldre/foresatte tør jeg ikke si fra om hva jeg mener om læreren og skolen, i frykt for at det skal gå ut over barnet mitt	2,28	,951

I spørreskjemaet formulerte vi noen påstander vi ba foreldrene om å ta stilling til ut fra en skala fra 1 til 4, hvor 1 er ”stemmer svært godt” og 4 representerer ”stemmer svært dårlig”.

Blant påstandene i tabell 6.5 er det påstanden om at skolen forventer mye innsats når det gjelder oppfølging av skolearbeid som får den største oppslutningen blant

foreldre, med en gjennomsnittsskåre på 1,97, Kjennskapet er større til innholdet i skolebøkene enn til lovverk/ læreplanverk og klagerett og saksgang i klagesaker. Foreldrene opplever i relativt liten grad usikkerhet når det gjelder skolens forventninger til samarbeid (gjennomsnitt på nesten 3).

Frykt for at det å ta opp ting med lærere og skolen skal gå ut over barna deres er en velkjent problematikk (Nordahl 2004). Her ser vi at denne variabelen får en gjennomsnittsverdi på 2.28 med standard avvik på nesten 1. En frekvenssjekk på denne variabelen viser at ca 20 % av foreldrene opplever at dette stemmer svært godt eller ganske godt, med andre ord hver femte forelder.

6.3.3 Informasjon

Tabell 6.8: Foreldrenes vurderinger av skolens informasjon. Gjennomsnitt og standard avvik. $N = 112$.

	Gjennom- snitt	Standard avvik
Jeg får god informasjon om barnets skolefaglige utvikling	1,78	,824
Jeg får god informasjon om barnets trivsel og sosiale utvikling	2,85	,819
Jeg får god informasjon om barnets undervisningsopplegg	2,02	,977
Jeg får god informasjon om endringer som gjøres i barnets undervisningsopplegg	2,24	,998

Foreldrene synes å være relativt tilfredse med skolens informasjon. Den største tilfredsheten gjelder informasjon om barnas skolefaglige utvikling, og om deres undervisningsopplegg. Informasjon om trivsel og sosial utvikling skårer lavere i oppslutning (gjennomsnittsverdi mot 3).

6.4 FORELDRENES OPLEVELSE AV OPPLÆRINGSTILBUDETS TILPASNINGSGRAD

Et sentralt spørsmål for foreldre generelt er om den opplæringen barna får er tilpasset hans eller hennes evner og interesser. I spesialundervisning har man hatt en forestilling om at individuell tilpasning er en selvfølge, fordi det knyttes spesiell kompetanse og spesielle ressurser til nettopp dette. Men forskning viser (bl.a. Solli 2004, Emanuelsson 2003) at mye av spesialundervisningen også drives nokså

standardisert og i praksis fungerer lite tilpasset. Hvordan opplever foreldrene i Modellprosjektskolene dette?

Tabell 6.9: I hvilken grad opplever du at opplæringstilbudet som ditt barn får er tilpasset hans eller hennes evner og interesser? Etter fylke. Prosent.

	Møre og Rogaland Romsdal			Finnmark	Akershus
I meget stor grad	19%	41%	17%		
I stor grad	42%	36%	44%	27%	
I noen grad	23%	14%	25%	60%	
I liten grad	10%	9%	11%		
I meget liten grad	6%				13%

Her ser vi at Møre og Romsdal og Akershus danner ”ytterpunkter” på denne variabelen, hvor 77 % av foreldrene i Møre og Romsdal opplever at opplæringen er tilpasset i meget stor eller stor grad, mens kun 27 % av foreldrene i Akershus mener det samme. Vi ser også at andelen som rapporterer at opplæringen er tilpasset i meget liten grad er 13 % i Akershus og 6 % i Rogaland, mens ingen i de to andre fylkene oppgir dette.

Tabell 6.10: Foreldres vurdering av om skolen ivaretar barnas sosiale behov

I hvilken grad opplever du at skolen ivaretar ditt barns sosiale behov?	Frekvens	Prosent
I meget stor grad	23	21 %
I stor grad	37	34 %
I noen grad	35	32 %
I liten grad	9	8 %
I meget liten grad	6	5 %
Total	110	100,0

Bare 13 % av foreldrene opplever at skolen i liten eller meget liten grad ivaretar barnas sosiale behov i skolen. 55 % opplever at dette skjer i stor eller meget stor grad. Dette skulle indikere at skolene langt på vei lykkes i å legge til rette for at barn som får spesialundervisning skal inngå i meningsfulle og utviklende sosiale sammenhenger.

6.5 OPPSUMMERING

Foreldrene har ikke deltatt aktivt i Modellprosjektet på planleggings – eller gjennomføringssiden. De er ikke trukket inn i prosjektgrupper verken på kommunalt nivå eller skolenivå. I én kommune er foreldre representert i referansegruppa.

Elever som får spesialundervisning har i liten grad vært målgruppe i prosjektene, og det er dermed ikke overraskende at over 50 % av foreldrene ikke kjenner til Modellprosjektet ved sine skoler. Formålet med å likevel velge denne gruppa som respondenter i spørreskjemaundersøkelsen var å kunne studere hvilke erfaringer foreldre til barn som får spesialundervisning har med sine barns opplæringstilbud, og da i særlig grad fange erfaringene til de som har barn som har ”gått over i ” ordinær tilpasset opplæring fra spesialundervisning, fordi en sentral målsetting i Modellprosjektet var å iverksette ordinær tilpasset opplæring for den gruppa som tidligere hadde få timer spesialundervisning i uka. I vårt materiale er imidlertid denne gruppa så liten (7 av 112) at det ikke gir noe analysegrunnlag.

33 % av foreldrene i modellprosjektskolene opplever at deres barns opplæringstilbud er blitt bedre i løpet av de siste 2 år, og 42 % opplever at det er som før. 15 % opplever at tilbudet er blitt verre. Hvorvidt man kan benytte slike data til å trekke slutninger om Modellprosjektens grad av vellykkethet eller mislykkethet er imidlertid tvilsomt. For det første er det ingen indikasjon på at disse elevene har vært deltakere i konkrete tiltak i forbindelse med Modellprosjektet, og for det andre er det mange andre ting som påvirker opplevelse av bedret eller forverret tilbud parallelt med prosjektvirksomheten.

Blant fylkene synes Akershus å komme klart svakest ut i foreldrenes vurdering, både når det gjelder kvalitet på opplæringstilbudet, og når det gjelder skolens tilrettelegging av opplæringen i forhold til barnets evner og interesser, og skolens ivaretagelse av barnets sosiale behov. Møre og Romsdal danner det tilsvarende positive ytterpunktet, med langt høyere andeler av foreldrene som er tilfredse både med tilpasning av opplæringen og med ivaretagning av barnas behov.

7. SAMLET VURDERING AV MODELLPROSJEKTET

7.1 INNLEDNING

Hittil i rapporten har vi konsentrert oss om å gi et relativt grundig bilde av de empiriske observasjonene vi har til rådighet for å belyse ulike sider av Modellprosjektet. Vi har presentert hvert av prosjektene i forhold til målsettinger og innhold, vi har prøvd å peke på noen fellestrekk og hvordan man kan forstå slike fellestrekk, og vi har presentert læreres og foreldres erfaringer med Modellprosjektet spesielt og med skolens virksomhet generelt. Hele tiden har vi forholdt oss til det faktum at de lokale prosjektene er mangfoldige og varierte, og dermed til et dilemma mellom ønsket om å yte det enkelte prosjekt rettferdighet på den ene side og på den annen side sammenfatte og se prosjektene på tvers i stedet for å fokusere på hvert enkelt for seg.

I dette kapitlet ønsker vi å gi en mer samlet vurdering av Modellprosjektet som ett prosjekt. Da går vi opp ett analysenivå i forhold til der vi har befunnet oss så langt: Nå er det ikke lenger det enkelte prosjekt som står i fokus. Derimot benytter vi samme analysemodell som tidligere, og vurderer målsettinger, aktiviteter og resultater i prosjektet som helhet.

7.2 MÅLSETTINGER

Utgangspunktet for Modellprosjektet var et oppdragsbrev fra UFD til det som tidligere het Læringssenteret, og som senere gikk inn som den del av det nye Utdanningsdirektoratet. Oppdragsbrevet inneholdt en skisse til prosjekt som først og fremst rettet seg mot å utvikle nye økonomiske ressursmodeller i kommunene for på den måten å få ned omfanget av spesialundervisning. I 2003 kom Kvalitetsutvalgets innstilling, som ga signaler om nye måter å tenke forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning på. Dette gjorde at det også ble vesentlig for Utdanningsdirektoratet å bygge inn også pedagogiske aspekter i prosjektet, knyttet til økt tilpasning av opplæringen.

Målsettingen kan dermed sees som en sammenstilling av tre ulike elementer:

- 1) Utvikle nye økonomiske ressursmodeller
- 2) Bedre opplæringskvalitet innenfor ordinær opplæring, gjennom pedagogiske og organisatoriske endringer

3) Færre timer spesialundervisning, færre elever i spesialundervisningen.

For kommunene som skulle gjennomføre det har Modellprosjektet dermed vært både et ambisiøst og krevende utviklingsprosjekt, hvor fire hovedtemaer må defineres og operasjonaliseres.

- Et hovedtema er tilpasset opplæring, som skolene langt på vei overlates til seg selv når det gjelder å finne ut av. Hva betyr begrepet tilpasset opplæring, og hvordan skal tilpasningen skje? Skal det tilpasses til den enkelte, eller til grupper av elever? Er det først og fremst nivåtilpasning, eller tilpasning også når det gjelder arbeidsformer og metoder? Er det alt dette samtidig? Dette har skolene i modellprosjektet arbeidet hardt med å finne sine svar på.
- Spesialundervisning er et annet hovedtema. Målsettingen er å få ned omfang og andel elever i spesialundervisning. Dermed skal man gi seg i kast med et område som er relativt fast strukturert, med egne ressursystemer og egne kompetansemiljøer, og en type praksis som er godt forankret både i lov og i historie.
- Kvalitet er et tilsvarende komplisert begrep. Hva er kvalitet i opplæringen, og hvordan skal dette måles? Skulle man i prosjektene primært fokusere på prosesskvalitet, eller resultatkvalitet? Og hvilke type resultatmål skulle man eventuelt operere med?
- Modellutvikling. En modell defineres ofte som en representasjon av virkeligheten, en forenklet fremstilling som brukes til å vurdere utfallet av ulike handlingsforløp eller "inputs" – altså noe vi måler virkeligheten opp mot. I forbindelse med utviklingsarbeid vil mange hevde at modeller skal representere noe nytt i forhold til dagens praksis. Spørsmålet for kommunene blir da hva en modell skal være i forhold til Modellprosjektets målsettinger, og hvordan den skal utvikles. Skal man utvikle en modell fra starten som så skal utprøves gjennom prosjektet, eller skal utviklingsarbeidet resultere i en modell som så skal kunne presenteres for og tas i bruk av andre? Og hvordan skal prosjektaktiviteten avgrenses fra annen "ordinær" utviklingsaktivitet i skolen? Hvor helhetlig skal modellen være – skal den omfatte alle ledd i organisasjonen, skal den inkludere både pedagogiske grep og ressursfordelingssystemer?

Direktoratet valgte å ikke presentere noen bestemt forståelse eller definisjon av noen av disse fire områdene eller begrepene, heller ikke noen mal for hva som skulle kjennetegne en modell til forskjell fra annen systematisk aktivitet som inkluderer flere aktører og nivå. Dermed har operasjonaliseringen av målsettingene i stor grad vært overlatt til den enkelte skole og kommune, noe som kommer til

utrykk gjennom en stor variasjon i måter å angripe de fire områdene på (som vi har sett i kapittel 3 og 4). Gjennomføringen ville nok vært enklere for kommunene dersom målsettingene og de begreper som inngår i dem i større grad hadde blitt operasjonalisert fra Direktoratets side som en del av oppdraget, men på den annen side ville man da risikert en mer ”ferdigsydd” bestilling som ikke ville kunne fange opp lokale problemstillinger og lokale forutsetninger på en tilstrekkelig god måte.

7.3 AKTIVITETER

Hovedaktiviteten i Modellprosjektet har selvsagt vært de lokale prosjektenes aktiviteter. Aktivitetene i Modellprosjektet som helhet handler først og fremst om organisering av prosjektet, inkludert oppfølging og veiledning.

7.3.1 Utdanningsdirektoratet

I utgangspunktet var organiseringen av prosjektet tenkt styrt av en prosjektleder i Direktoratet i 50% stilling. Direktoratet ønsket imidlertid ikke dette, fordi de mente ressursene var bedre anvendt lokalt. Det var et klart ønske om å ansvarliggjøre de som har primæransvar for gjennomføring av opplæringen, nemlig kommunene og de enkelte skolene. Modellen fra Direktoratets side ble dermed å gjøre Modellprosjektet til et sentralinitiert prosjekt, med lokal styring og gjennomføring.

Direktoratet valgte ut 3 fylker, Akershus, Møre og Romsdal, og Rogaland. Finnmark kom etter hvert også med som det fjerde fylket, i hovedsak fordi de uavhengig av Modellprosjektet henvendte seg til Direktoratet med en prosjektbeskrivelse som viste seg å ligge nært det som var rammen for Modellprosjektet.

Oppdraget om organisering og oppfølging ble så delegert videre til Fylkesmennenes utdanningsavdelinger i de fire fylkene. Meningen var at Direktoratet skulle styre mål og rammer, resten skulle Utdanningsavdelingene styre. Det handlet dermed om oppgaver som utvalg av kommuner, koordinere prosjektaktiviteten, utvikle nettverk mellom prosjektene, bistå med kompetanse og sikre gjennomføring av prosjektene. Det ble samtidig lagt vekt på at Utdanningsavdelingene ikke skulle stå for driften av prosjektene: Den funksjonen måtte ligge lokalt.

Direktoratet gjennomførte jevnlig møter med Utdanningsavdelingene, både for å få informasjon og for å kunne justere kursen underveis. Midler ble tildelt for ett år om gangen. Prosjektleder for Modellprosjektet i Direktoratet skiftet underveis i prosjektet, da den som var med på å starte Modellprosjektet var ute i permisjon i

vel ett år på grunn av overgang til annen stilling. Dette kan ha hatt betydning for kontinuiteten i oppfølgingen av relasjonen til Utdanningsavdelingene, selv om dette ikke tas opp verken fra Utdanningsavdelingenes eller kommunenes side som noe problem.

Utdanningsdirektoratet valgte å ikke bruke midler på å arrangere en oppstartskonferanse, men fikk etter hvert frigjort noen midler til en landsomfattende konferanse (høsten 2004) for deltakere i alle de lokale prosjektene, samt representanter for Utdanningsavdelingene. Der deltok alle prosjektene med presentasjoner av sine prosjekter, i tillegg til at eksterne forelesere gav ulike bidrag om temaer som tilpasset opplæring, kommunale ressursfordelingsmodeller, og skoleutvikling.

7.3.2 Fylkesmennenes utdanningsavdelinger

Utdanningsavdelingene fikk så oppdraget med å velge ut kommuner til prosjektet, samt følge opp prosjektene underveis ved å bidra med kompetanse dersom det var ønskelig, bidra med veiledning, og sikre prosjektgjennomføring. De fire prosjektlederne hos Fylkesmennene i de fire fylkene har oppfattet oppdraget som relativt løst definert, og utformet oppdraget slik de har ment møte kommunenes behov på best måte. Når det gjelder utvalg av kommuner har alle fire benyttet noenlunde samme kriterier: Noen kommuner som har ligget høyt på statistikken over spesialundervisning, noen kommuner som har lyktes i endringsprosesser, og noen midt i mellom. Alle prosjektlederne i de fire Utdanningsavdelingene har hatt jevnlig kontakt med prosjektlederne i kommunene og de videregående skolene, og vært kontaktperson vis a vis Utdanningsdirektoratet.

Når det gjelder veiledning og kompetanseheving var det ikke lagt føringer fra Direktoratets side når det gjelder hvordan dette skulle løses, heller ikke noen premiss om at det skulle knyttes veiledere til hvert av prosjektene. De ulike fylkene har dermed organisert dette på litt ulik måte. I ett fylke har Utdanningsavdelingen valgt å rette søkelyset mot selve prosjektorganiseringen, og blant annet organisert to samlinger på fylkesnivå for både kommunene og de videregående skolene hvor prosjektarbeid har stått på timeplanen. Her har man også leid inn en ekstern foreleser og veileder som både har gitt innledninger om hvordan arbeide i prosjekt, og samtidig også gitt veiledning til de ulike prosjektene. Dette har fungert godt, etter både kommunenes, de videregående skolenes og Utdanningsavdelingens vurdering. I et annet fylke har man etablert en referansegruppe for prosjektet på fylkesnivå, med representanter for blant annet Statped og Høgskolene. Alle fylkene bortsett fra ett har arrangert fylkessamlinger hvor deltakerne i de ulike prosjektene har hatt anledning til å møtes. Samtidig er det en klar melding fra de fleste

kommunenenes side at de ville ønsket enda større grad av utveksling mellom prosjektene, for å kunne lære av hverandre og se fellestrekk i prosjektene på tvers. Særlig i de kommunene hvor bare en eller to skoler har deltatt har dette vært sett som ønskelig.

Kommunene har i store trekk vært fornøyd med oppfølgingen fra Utdanningsavdelingenes side, selv om det i ett fylke blir uttrykt at man kunne ønsket en litt tettere oppfølging. Det er samtidig viktig å påpeke at alle kommunene og de videregående skolene uttrykker stor oppslutning om prosjektet og berømmer den grad av frihet og autonomi de har blitt gitt når det gjelder å utforme prosjektet slik at det møter det som oppfattes som utfordringene lokalt i den enkelte skole og kommune.

7.3.3 Kommunene

Modellprosjektet har vært litt ulikt organisert i de ulike kommunene. Alle kommunene har hatt prosjektgrupper både på kommunalt nivå og i den enkelte skole. Men funksjonen av prosjektgruppene har vært ulike, kanskje særlig når det gjelder kommunenivået. Omtrent halvparten av kommunene har eksplisitt definert prosjektet som et kommunalt prosjekt, og lagt inn målsettinger som ikke bare omfatter den enkelte skole men også kommunenivået. For eksempel gjelder dette målsettingen om å redusere antall enkeltvedtak, som har krevd endringsprosesser på kommunalt nivå. PP-tjenestens rolle har dermed også vært litt ulik i kommunene: I flere av prosjektene har PP-tjenesten hatt sentrale oppgaver, enten som prosjektledere på kommunalt nivå, som veiledere eller som aktive deltakere i prosjektgrupper. Men noen av prosjektene har nok strevd noe når det gjelder å definere hva som skulle være PP-tjenestens rolle i prosjektet, dette er kanskje mest tydelig i de kommunene hvor organiseringen har vært svak på kommunalt nivå og prosjektene stort sett har vært skolebaserte prosjekter. Det uttrykkes fra flere av skolene sin side at de er usikre på hvordan de kan bruke PP-tjenesten i endringsprosesser som fokuserer på pedagogiske og organisatoriske utviklingsprosesser, fordi de oppfatter at PP-tjenesten mest retter sin oppmerksomhet mot enkeltelever og utforming av tiltak for disse.

7.4 RESULTATER

7.4.1 Er målsettingene i Modellprosjektet oppfylt?

Oppdraget som følgeforskere og evaluatorene har vært å besvare følgende spørsmål: I hvilken grad bidrar Modellprosjektet ”Tilpasset opplæring og spesialundervisning” til utvikling av nye modeller for ressursbruk og opplæring, som gir flere elever et kvalitativt godt opplæringstilbud innenfor skolens ordinære opplæringstilbud?

Ett konkret spørsmål som er relativt lett å besvare er om prosjektkommunene har redusert sitt omfang av spesialundervisning. GSI-data fra 2002/2003 og 2006/2007 viser at fem av kommunene har redusert omfanget av spesialundervisningen i perioden. De fem kommunene som har redusert omfang er (stort sett) de samme kommunene som har satset mye på utvikling av nye ressursmodeller. Fire kommuner har økt sitt omfang av spesialundervisning, og en kommune har samme andel som i 2003. Med andre ord er bildet høyst uklart når det gjelder spørsmålet om Modellprosjektet har bidratt til å redusere omfang av spesialundervisning.

Flere typer konklusjoner eller hypoteser kan være rimelige som tolkning av et slikt resultat:

- 1) Gjennomføringshypotese: Prosjektene i de 5 kommunene som har redusert omfang av spesialundervisning har vært vellykkede i gjennomføringen av prosjektene, de andre har ikke vært vellykkede.
- 2) Tidshypotese: Reduksjon eller økning i omfang av spesialundervisning er en prosess som med nødvendighet tar tid, og som dermed er urimelig å evaluere etter en 3-årsperiode.
- 3) Hypotese om sviktende forutsetning: Økt vekt på tilpasset opplæring gir ikke med nødvendighet reduksjon i spesialundervisning (dette drøftes videre i kapittel 8).

Den første hypotesen tar utgangspunkt i en enkel mål-middel tenkning når det gjelder evaluering. Da handler det om å vurdere hvorvidt målsettingen om å utvikle ressursmodeller som får ned omfanget av spesialundervisning er omformet i adekvate prosjektaktiviteter som har bidratt til å oppfylle målsettingene. Ut fra en slik vurdering har fem kommuner lyktes i dette, altså halvparten av kommunene.

Det er imidlertid flere elementer som bidrar til å forvanske en slik vurdering, og vi skal særlig peke på to slike: For det første er det ikke uten videre mulig å konkludere med at det er Modellprosjektet i seg selv som har gitt reduksjonseffekten

i de fem kommunene. Flere av dem var allerede i gang med omlegging av ressursssystemene før Modellprosjektet startet, og det kan ha vært parallelle prosesser som har skapt endringene som kan måles gjennom reduksjon i antall enkeltvedtak. For det andre har Modellprosjektets vide målsetting, kombinert med relativt svak oppfølging av prosjektene, medført at enkelte av prosjektene har blitt gitt anledning til å utvikle lokale målsettinger som ikke inkluderer reduksjon av enkeltvedtak. Det er ikke uten videre en ulempe: Mange har påpekt (se for eksempel Monsen og Nygård 2000) at vellykkede utviklingsprosjekter må ha sitt utgangspunkt i felles problemforståelse og målsettinger som er direkte knyttet til problemforståelsen. Dersom noen skoler og kommuner opplever at det for deres del er andre problemstillinger som er mer sentrale enn å redusere omfanget av spesialundervisning kan det være verdifullt at de gis rom for det. Noen prosjekter har utviklet nye former for tilpasning av den ordinære opplæringen, med en innebygd forutsetning om at dette på sikt vil bidra til å redusere behov for spesialundervisning. Det bringer oss over til den andre hypotesen, nemlig tidshypotesen. For disse prosjekters vedkommende vil forventningen om effekt på spesialundervisning av endringer i den ordinære opplæringen være noe som med nødvendighet vil trenge lenger tid enn en prosjektperiode på 2-3 år.

Den siste hypotesen handler om hvorvidt målsettingene i Modellprosjektet, slik de er blitt definert lokalt i mange av kommunene, hviler på sviktende forutsetninger. Vi har tidligere i rapporten vært inne på at forutsetningen om at økt tilpasning av den ordinære opplæringen gir reduksjon i spesialundervisning er en antagelse som både forskere og statlige politiske myndigheter gjennom mange år har støttet opp om og gjentatt i ulike sammenhenger og dokumenter. Det er imidlertid etter vår mening grunn til å stille spørsmål ved om denne forutsetningen holder. Vi gjør i kapittel 8 en drøfting av denne forutsetningen, hvor vi peker på noen trekk ved både tilpasset opplæring og spesialundervisningen som gjør at en slik forventning kan være problematisk.

Alle ovenstående drøftinger til tross: I alle prosjektene har man utviklet mer eller mindre systematiske opplegg for hvordan man kan legge om den ordinære opplæringen og/eller spesialundervisningen på en måte som sikrer kvalitet i opplæringen på en bedre måte. I halvparten av kommunene har man jobbet frem ressursmodeller som bedre skal støtte oppunder en slik kvalitetsforbedring, og også lykkes i å redusere omfang av spesialundervisning i kommunen. Slik må man kunne si at Modellprosjektet har vært et viktig bidrag i disse kommunene til å sette søkelys på tilpasset opplæring og spesialundervisning, og til å arbeide med å etablere ny praksis på dette området.

7.4.2 Høy produktivitet, middels effektivitet?

Evalueringsprosjekter, i alle fall evaluering som tar sikte på å vurdere oppnådde resultater i prosjektene, må i en eller annen forstand ha som basis en kritisk granskning av forholdet mellom målsettinger, ressurser, aktiviteter og resultater i prosjektet. Det enkle evalueringsspørsmålet som ofte stilles er om aktiviteten i prosjektet, frembrakt gjennom ressursene prosjektet har hatt til rådighet, faktisk har bidratt til å frembringe resultater som oppfyller målsettingene med prosjektet (Fylling og Sandvin 1996, Bogdan 1995). Samtidig er det ofte like viktig å stille spørsmålet om *hvorfor* eventuelt manglende samsvar mellom målsettinger, aktiviteter og resultater oppstår. Bare slik vil man komme nærmere en kunnskap som også kan gi grunnlag for læring i nye prosjekter.

Et begrepspar som kan bidra til å nyansere bildet av prosjekters måloppnåelse er forholdet mellom produktivitet og effektivitet i prosjekter. Mens produktivitet handler om forholdet mellom ressurser og aktiviteter, handler effektivitet om forholdet mellom målsettinger og resultater (Fylling og Sandvin 1996, Lichtwarck m.fl. 2001).

Erfaringene fra Modellprosjektet danner grunnlag for en konklusjon om at produktiviteten i prosjektet har vært høy: Prosjektene har generert stor aktivitet i skolene, for relativt begrensede ressurser. Skolene og kommunene har selv satt inn til dels betydelige ressurser i prosjektet, og både lærere som selv har vært aktive i prosjektet og de som ikke har vært aktive opplever at Modellprosjektet har medført endringer i skolens virksomhet både når det gjelder innhold og organisering.

Når det gjelder effektivitet i Modellprosjektet er det mindre grunnlag for entydige konklusjoner. Noen av kommunene i prosjektet har lyktes i å utvikle modeller som medfører reduksjon i spesialundervisning, men langt fra alle. Mye av aktiviteten som har vært igangsatt har en uklar forbindelse til hovedmålsettingene i Modellprosjektet. Et par av kommunene har eksplisitt valgt å se bort fra hovedmålsettingene, og heller valgt å satse på annet utviklingsarbeid som de har tro på vil virke fremmende for elevenes læring. Dette har vært mulig fordi styringen i prosjektet har vært svak, jfr punktet overfor.

7.5 KONKLUSJON: IDEDUGNAD OG MODELLUTVIKLING

Målsettingene i Modellprosjektet har for så vidt vært tydelig nok: Man ønsket en reduksjon i omfang av spesialundervisning, særlig var ønsket å få redusert antall elever som får et lite omfang av timer pr uke. Dette skulle oppnås gjennom å

utvikle nye ressursmodeller som sikrer elever et kvalitativt godt og tilpasset opplæringstilbud innenfor skolens ordinære opplæring.

Utdanningsdirektoratet valgte en bottom-up organisering av prosjektet, med stor vekt på lokal frihet i å konkretisere målsettinger for prosjektet som var i tråd med det de lokalt opplevde som sine utfordringer. I det feltet og de temaene som Modellprosjektet retter seg mot var dette en fornuftig strategi. En sentralt utviklet modell som så skulle implementeres nedover i systemet ville ikke verken fått den oppslutning eller det omfang av ulike erfaringer som Modellprosjektet har fått. Som tidligere nevnt har et kjennetegn i Modellprosjektet vært stor innsatsvilje og entusiasme, noe som ville vært vanskelig å oppnå dersom prosjektet skulle ha hatt som fokus å implementere ferdige modeller for tilpasning og ressursfordeling.

Når resultatene fra de lokale prosjektene spriker både i gjennomføringsgrad og når det gjelder forholdet mellom målsettinger og aktiviteter, så handler det etter vår mening i stor grad om manglende prosessstyring i prosjektet. Her kunne Utdanningsdirektoratet med fordel valgt en annen strategi. Når utforming av målsettinger og innhold i prosjektene "slippes løs" burde man ha lagt inn premiss om styring og veiledning i selve prosjektprosessene, for å sikre målstyring og gjennomføring. For eksempel kunne det vært lagt inn en forutsetning om ekstern veiledning av alle prosjektene.

Vår konklusjon blir at Modellprosjektet har generert stor aktivitet og entusiasme omkring det å finne nye måter og tilpasse opplæringen slik at den møter flere elevers behov på en bedre måte. De prosjektene som har satset på å utvikle nye ressursfordelingsmodeller (enten i forkant av eller som en del av Modellprosjektet) har (stort sett) lykket i å få ned omfanget av spesialundervisning. Med en litt strammere oppfølging og sterkere vekt på modellutviklingsdelen ville Modellprosjektet i enda større grad høstet erfaringer knyttet til måter å redusere spesialundervisningen på. Slik de lokale prosjektene fremtrer, bærer store deler av aktiviteten preg mer av idedugnad som av systematisk modellutvikling.

8. TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING: OMVENDT PROPORSJONALE ELLER UAVHENGIGE STØRRELSER?

8.1 SAMMENHENGEN MELLOM TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING

Hovedmålsettingen i Modellprosjektet var altså å redusere antall elever som får spesialundervisning, og omfanget av spesialundervisning. Særlig ble det lagt vekt på å redusere antallet elever som får få timer pr uke, med andre ord de man anser vil være lettest å tilrettelegge et tilfredsstillende tilbud for innenfor en ordinær tilpasset opplærings situasjon. I forrige kapittel viste vi at GSI-tall over omfang av spesialundervisning i de 10 kommunene som har deltatt i Modellprosjektet ikke legger til rette for noen entydig konklusjon om hvorvidt Modellprosjektets målsetting er oppfylt eller ikke. Vi argumenterte også for at det kanskje er en urimelig forventning at skolene og kommunene skal redusere omfang av spesialundervisning som følge av prosjektaktivitet over en tidsperiode på 3 år. Urimeligheten i en slik forventning knytter seg også til selve karakteren av Modellprosjektene: Alle prosjektene har vært opptatt av bedre tilpasning av opplæringen, men langt fra alle har hatt som eksplisitt målsetting å få ned omfanget av spesialundervisning.

Vi drøftet også hvorvidt man rent metodisk sett kan forklare den reduksjon som har skjedd i 5 kommuner som effekt av prosjektet, når det samtidig har foregått aktivitet forut for – og parallelt med – prosjektene som også kan ha ført til endringer i rekruttering til spesialundervisning relativt uavhengig av prosjektaktiviteten.

Modellprosjektets utgangspunkt kan sies å innebære et perspektiv på forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning som omvendt proporsjonalt: Når det ene øker minker det andre. Når graden av tilpasning av den ordinære opplæringen blir større, vil behovet for – og dermed rekrutteringen til – spesialundervisning gå ned. Dette resonnementet er ikke nytt: Det har vært presentert og argumentert for av mange i løpet av de siste 10 – 15 årene, både fra forskerhold og politisk hold (St.meld nr 30 (2003-2004), Sørli og Nordahl 1998, Fylling 1998, Nordahl 2004, Backmann og Haug 2006). Særlig i etterkant av omstruktureringen av det statlige spesialpedagogiske støttesystem i første halvdel av 1990-tallet, ble en viktig konklusjon at spesialundervisningen ikke kan overflødiggjøre seg selv uavhengig av hva som skjer i den ordinære opplæringen.

Et av de sentrale funnene fra Modellprosjektet (jfr forrige kapittel) er at mye har skjedd i forhold til tilpasset opplæring, men at effekten av tilpasset opplæring når det gjelder reduksjon av spesialundervisningen er uklar. Dette reiser interessante spørsmål om forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, som er verd å se nærmere på for å på et mer overordnet nivå prøve å nyansere bildet av tilpasset opplæring som et redskap til å redusere omfanget av spesialundervisning. I dette kapitlet skal vi drøfte fem trekk ved tilpasset opplæring og spesialundervisning som vi mener bidrar til slik nyansering.

8.2 TILPASSET OPPLÆRING: ØKT FOKUS PÅ DEN ENKELTE

Avsnittets overskrift indikerer første trekk ved forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning som skal drøftes her. En mer individuelt tilpasset opplæring øker fokus på den enkelte, og på læreres muligheter til å bli kjent med ulike sider ved eleven. Dermed kan det også presumptivt øke lærerens oppmerksomhet også når det gjelder den enkeltes eventuelle utfordringer som krever ekstra tiltak. Som en lærer i Modellprosjektet uttrykker det:

”Etter at vi begynte å arbeide mer tilpasset er det lettere å se hver elev. Vi har et opplegg i klasserommet hvor elevene har individuell kontakt med læreren i noen minutter pr arbeidsøkt. Da får vi sjanse til å se hvordan de arbeider, hvordan de mestrer ting. Og da ser vi også hva de ikke mestrer. Vi har oppdaget et par stykker i år som nok trenger mer hjelp enn hva vi kan gi innenfor vårt ordinære opplegg”.

Sitatet illustrerer en mulig mekanisme knyttet til større grad av tilpasset opplæring: Når graden av individuell oppmerksomhet øker, kan også graden av utsortering til spesielle tiltak øke. Og når spesialundervisning finnes som et slikt tiltak, så vil elever bli rekruttert dit.

Når opplæringen tilpasses på en måte som gjør den enkelte mer synlig kan dette også ha betydning i relasjon til kjønn. Forskning omkring kjønn og spesialundervisning har pekt på at gutters overrepresentasjon i spesialundervisning etter all sannsynlighet handler om at gutter i større grad defineres som avvikende og i større grad er utsatt for negativ oppmerksomhet og utsortering (Ogden 1995, Backe-Hansen og Ogden 1996, Solvang 1997, Nordahl 1997, Sørli og Nordahl 1998, Backmann og Haug 2006). Men gutters dominans i spesialundervisning kan samtidig sees som jenters underrepresentasjon. Tallrike forskningsfunn peker i retning av at gutter generelt får større oppmerksomhet i skolen (Öhrn 1990, Bjerrum-Nielsen og Rudberg 1992, Imsen 1996, Bjerrum-Nielsen 1998) og at særlig jenter som av ulike grunner møter problemer i skolen står i større fare for

usynliggjøring (Feilberg og Mjåvatn 1999, Fylling 2000, Fylling 2004, Bjerrum-Nielsen 2003, Dysthe 2006). Det har imidlertid vært vanskelig å få gjennomslag for betydningen av økt oppmerksomhet mot jenter i skolen, blant annet fordi den offentlige diskurs utover 90-tallet i økende grad har vært opptatt av gutters marginaliserte posisjon i utdanningssystemet, og jenter blir sett som vinnere (Yates 1999, Fylling 2000, Fylling 2004). Viktige nyanser går tapt dersom man ser populasjonen av gutter (og av jenter) som én gruppe med felles kjennetegn. Noen gutter gjør det svært bra, andre strever. Mange jenter presterer godt skolefaglig, men slett ikke alle. Og motstandsstrategiene som henholdsvis gutter og jenter tar i bruk når skolesituasjonen blir vanskelig, er svært forskjellige og får ulike konsekvenser for både dem selv og omgivelsene. Mens mange gutter agerer ut som reaksjon på ting som ikke fungerer bruker jenter i større grad tilbaketrekning som strategi. De ulike strategiene setter gutter i fare for stigmatisering og utsortering, og jenter i fase for usynliggjøring. Dersom opplærings situasjonene tilpasses til den enkelte elevs forutsetninger vil dette også kunne bidra til at jenter i større grad blir synlige i opplærings situasjonen og dermed også at jenter som møter faglige og/eller sosiale problemer i skolen blir synliggjort på en annen måte enn tidligere.

Spesialundervisning er etablert og opprettholdt som en ordning som sikrer den enkelte den hjelp og støtte han eller hun har behov for, i de tilfelle hvor den ordinære opplæringen ikke sikrer dette i tilstrekkelig grad. Økt tilpasning av opplæringen til den enkelte elev kan altså bidra til større synlighet, også når det gjelder elever som strever sosialt eller faglig. Det er dermed ikke urimelig å tenke seg at dette kan føre til at særskilte tiltak blir tatt i bruk overfor flere elever enn i dag.

8.3 OMFATTER TILPASSET OPPLÆRING ALLE?

Det andre trekket ved forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning som vi vil drøfte er at tilpasset opplæring ofte knyttes nettopp til den ordinære opplæringen, og ikke nødvendigvis oppfattes å omfatte elever som trenger særskilt hjelp og støtte.

Stortingsmelding nr 30 (2003-2004) "Kultur for læring" slår fast at spesialundervisning skal benyttes når elevene ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær tilpasset opplæring. Det sees som et klart mål at spesialundervisning skal omfatte færre elever enn det som i dag er tilfelle. Samtidig pekes det på at begrepet "tilpasset opplæring" handler om ordinær opplæring. Nilsen (2004) argumenterer for tilpasset opplæring som et overordnet begrep, som skal omfatte både ordinær

opplæring og spesialundervisning. Slik kan man si at spesialundervisning også skal være tilpasset opplæring, men at ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning.

Ut fra erfaringer i noen av de lokale Modellprosjektene kan det argumenteres for at måten man har planlagt en økt grad av tilpasset opplæring på gjør at tiltakene først og fremst omfatter elever som allerede er definert inn i den ordinære opplæringen. Ett eksempel fra et av prosjektene kan bidra til å belyse dette. Det var igangsatt prosjektaktivitet på ett trinn i barnetrinnet. Prosjektaktiviteten omfattet både endringer i ressursfordeling og endringer i det pedagogiske opplegget. Trinnet hadde selv ansvar for fordeling av ressursene som tilhørte trinnet, og benyttet disse blant annet til mer fleksibel gruppesammensetning. Lærerne som hadde ansvar for gjennomføring av prosjektet på trinnet opplevde imidlertid dette som vanskelig. Hovedårsaken var at de hadde noen elever på det trinnet som ble oppfattet som forstyrrende og bråkete, gutter med mer eller mindre definerte adferdsavvik. Disse guttene krevde så vidt mye av lærernes tid og krefter at det tok oppmerksomhet bort fra prosjektaktiviteten.

Situasjonen beskrevet ovenfor er ikke spesielt uvanlig. I lys av Modellprosjektets målsettinger er det imidlertid en interessant historie, fordi den retter søkelyset nettopp mot hvem (hvilke elever) den ordinære tilpasningen skal omfatte. Man kunne tenke at et prosjekt som tar sikte på å tilpasse den ordinære opplæringen slik at den reduserer behovet for spesialundervisning, nettopp kunne rettes mot tiltak som gutter som fremviser problematisk adferd kunne profitere på. I stedet blir de omtalte elevene definert som selve årsaken til at prosjektet om tilpasset opplæring ikke fungerte godt.

Et annet aspekt som retter søkelys mot hvem tilpasset opplæring skal favne kommer til syne i Modellprosjektene ved hvilke elever som er definert inn i – og ut av – prosjektene. Kun et fåtall av de lokale prosjektene har inkludert elever som har behov for omfattende hjelp og støtte i prosjektet. Dette kan delvis forklares gjennom at Modellprosjektets sentrale målsetting nettopp fokuserer på gruppen elever med få timer (3-5 timer) spesialundervisning pr uke. I noen av prosjektskolene argumenterer man med at målsettingen om reduksjon i spesialundervisning ikke er aktuelle for dem fordi de allerede ligger lavt i omfang av spesialundervisning (De skolene det gjelder ligger omfanget av spesialundervisning på omkring 4-5 % av elevtallet, med andre ord litt under landsgjennomsnittet på 5,8 % for skoleåret 2005/06). Med andre ord synes det som at noen elever i utgangspunktet er tatt ut av diskusjonen om reduksjon av omfanget av spesialundervisning. Argumentasjonen er ofte ideell, man ønsker å beskytte ”de svakeste” - elever med størst behov for tilrettelegging. Samtidig bidrar dette til å

sementere en oppfatning om at spesialundervisningen har en "naturlig" populasjon som man søker å avgrense og definere mest mulig presist.

8.4 SPESIALUNDERVISNING SOM RETTIGHETS- OG RESSURSSYSTEM

Det tredje trekket ved forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning gjelder særtrekk ved spesialundervisningen sammenlignet med den ordinære tilpassete opplæringen. Rekruttering til spesialundervisning er ikke ensidig pedagogisk begrunnet, den har også ressursmessige og rettighetsmessige sider.

Den første reguleringen av spesialundervisning finner vi i Lov av 8.juni 1881 "Om abnorme børns undervisning". Her ble for første gang skoleplikt og skolerett innført for grupper av barn som ble ansett å ikke kunne følge vanlig skole (Kjellmo 1995). Senere spesialscolelover (1915 og 1951) fulgte opp skoleplikt og –rett for elever som ble definert ut av den ordinære opplæringen. Felles for alle tre lover var imidlertid at de kun omfattet barn som ble oppfattet å være opplæringsdyktige, og mange barn ble ikke regnet som å kunne ha utbytte av undervisning. Grunnskoleloven av 1975 slo fast at alle elever i grunnskolen skulle ha tilbud om skolegang i sin lokale skole. Elever som ble oppfattet å ha særskilte behov skulle gis spesialundervisning med hjemmel i en individuell rettighet etter loven. Individuell rett til et likeverdig tilrettelagt opplæringstilbud gjelder for de elever som ikke makter å følge ordinær læreplan, eller ikke kan gjøre seg nytte av den ordinære undervisningen. Loven skulle sikre at individuell tilrettelegging og faglig tilpasset opplæring ble ivare tatt overfor elever med særskilte behov, og også legge press på kommunene i forhold til å sikre ressurser til dette formål. Grunnskoleloven av 1975 blir også kalt integreringsloven, først og fremst fordi den erstattet de to lover som frem til da regulerte opplæringen på grunnskolenivå, nemlig grunnskoleloven av 1969 og spesialscoleloven av 1951. I tillegg betoner loven fra 1975 alle elevers rett til opplæring, noe som i særlig grad ivare tok rettighetene til elever med store funksjonshemminger og kanskje aller mest elever med psykisk utviklingshemming som frem til da hadde hatt nokså tilfeldige opplærings situasjoner og - tilbud. Opplæringsloven av 1999 slår mer ytterligere styrke fast at alle elever har rett til en tilpasset opplæring, og at elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring har en individuell rettighet til spesialundervisning. Rettigheten innebærer også formelle prosedyrer knyttet til saksbehandling, enkeltvedtak og adgang til å anke disse til Fylkesmannsembetet.

Alle elevers rett til opplæring ble kjempet fram både av foreldre, politikere og profesjoner, i en tid hvor det slett ikke var selvsagt at alle funksjonshemmede

elever skulle få et likeverdig skoletilbud. I dagens samfunn- og skole - hvor fokus på enkeltindividet i skolen blir stadig sterkere er det vanskelig å argumentere for at elever med individuell rett til spesialundervisning skulle få sine individuelle rettigheter svekket. Mange lærere og foreldre vil oppfatte en ”overføring” av elever fra spesialundervisning til en tilpasset ordinær opplæring som svekkelse av rettigheten, noe også brukerorganisasjoner (for eksempel NFU) har påpekt i høringsuttalelsene til Kvalitetsutvalgets innstilling fra 2003.

Spesialundervisningen er et rettighetsbasert system, men også et ressursmessig system. Ressurser utløst via enkeltvedtak skal benyttes til å styrke tilbudet til den elev som enkeltvedtaket gjelder. Og dersom ressursene ikke er utløst via enkeltvedtak oppfattes de som enklere å kutte. I Modellprosjektene har dette vært et tilbakevendende tema: Mange av de ansatte i prosjektskolene var i utgangspunktet skeptiske til prosjektet, fordi de oppfattet at det å redusere omfanget av spesialundervisning av kommunale myndigheter kunne sees som en mulighet for å spare penger. Dette trekket kan også bidra til å forklare hvorfor prosjektene i så vidt begrenset grad oppnår reduksjon i omfanget av spesialundervisning.

8.5 SPESIALUNDERVISNING SOM INSTITUSJON

Det fjerde trekket som gjelder forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning henger sammen med det forrige: De to begreper knytter seg til to parallelle men ulike institusjoner. Spesialundervisningen er ikke bare en pedagogisk-organisatorisk ordning for elever som trenger støtte og hjelp i opplæringssituasjonen. Spesialundervisningen er en institusjon med historiske, kulturelle, ressursmessige, rettighetsmessige, kompetansemessige og organisatoriske særtrekk. En slik institusjon endres ikke uten videre, og ikke alene ved at pedagogisk og organisatorisk praksis i den ordinære opplæringen endres.

I dagens skole er det likevel flere ting som tyder på at institusjonen spesialundervisning er i endring. Ett av endringstrekkene er at spesialundervisning i stadig større grad synes å være knyttet til den ressursmessige siden, og i mindre grad til spesiell kompetanse (spesialpedagogikk) og bestemte organiseringsformer. Forskning som belyser PP-tjenestens rolle peker på at ansatte i PP-tjenesten i stadig større grad opplever at skolens interesser i samarbeidet med PP-tjenesten først og fremst handler om utløsning av ressurser (Fylling 1998, Fylling 2004). Etterspørselen etter spesiell kompetanse blir stadig mindre, som følge av at skolene selv har økt sin kompetanse på håndtering av elever som møter problemer i skolen. I flere av de lokale Modellprosjektene hvor PP-tjenesten også er en sentral aktør,

tar ansatte i PP-tjenesten også opp dette temaet som en utfordring for PP-tjenesten som tjenesteleverandør til skolene.

Spesialundervisningen kan dermed synes å i større grad være ”løsnet” fra det spesialpedagogiske feltet enn tidligere var tilfellet. Det å få spesialundervisning innebærer ikke nødvendigvis at det iverksettes spesialpedagogiske metoder, utstyr eller virkemidler som gjelder spesielt for disse elevene. Spesialundervisning kan være et organisatorisk tiltak hvor eleven får opplæring alene eller i gruppe, men i hovedsak arbeider med det samme (og etter samme metoder) som resten av gruppen eller klassen gjør. Motsatt kan spesialpedagogiske metoder/faglige opplegg iverksettes uavhengig av om spesialundervisning er iverksatt via enkeltvedtak.

8.6 STRUKTURELLE SORTERINGSKRITERIER TIL SPESIALUNDERVISNINGEN

Det femte og siste argumentet er knyttet til at spesialundervisningen så lenge den har eksistert har fungert som en sorteringsinstans for skolen i forhold til elever som oppfattes å falle utenfor normen, og noen slike avviksdefinisjoner følger strukturelle sosiale skillelinjer mellom ulike grupper av elever. I analyser av rekruttering til spesialundervisning er kjønn (Nordahl 1997, Fylling 2000, Fylling 2004), sosial bakgrunn (Tomlinson 1982, Brantlinger 1993) og etnisitet (Pihl 2002) sterke forklaringsfaktorer. I Modellprosjektet, hvor hovedmålsettingen nettopp var å redusere omfang av spesialundervisning, ble ingen av disse forklaringsfaktorene drøftet, verken sentralt eller i de lokale prosjektene. Hovedårsaken til at slike forklaringsfaktorer oversees når man drøfter spesialundervisningen ligger sannsynligvis i den sterke drivkraften mot (eller ideen om) egalitet i tenkningen omkring skolen. Egalitet i forhold til enkeltelevnivået kan riktignok sies å bli utfordret i Kunnskapsløftet, men på gruppenivå (som gutter og jenter, ulike etniske grupper, ulike sosiale klasser) er ideen om egalitet fortsatt sterk: Man ønsker ikke å identifisere enkeltgrupper som ”annerledes” eller ”svakere” og dermed risikerer man usynliggjøring av sterke strukturelle krefter som påvirker definisjoner av normalitet og avvik i skolen. Haug (1999) er inne på at samme mekanisme rammer selve spesialundervisningen, når man studerer offentlige dokumenter. Ut fra et ønske om å hindre utskillende og diskriminerende merkelapper på enkeltelever eller grupper av elever, har man i stor grad fjernet selve betegnelsen spesialundervisning. Dette ble først og fremst synlig i L97. Når man samtidig opprettholder fenomenet spesialundervisning kan en slik språklig usynliggjøring bidra til uklare signaler om hva myndighetene tenker og ønsker for denne gruppa

(Fylling 2004), og også bidra til at bevisstheten omkring elever som oppfattes å ha særskilte behov svekkes uten i skolene (Haug 1999, s.211).

8.7 KONKLUDERENDE BEMERKNINGER

Forholdet mellom begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning slik, vi møter begrepene i praksisfeltet gjennom Modellprosjektet, er et komplisert forhold slik spesialundervisning i seg selv er et motsetningsfylt felt preget av grunnleggende dilemmaer. De empiriske funn fra Modellprosjektet som vi har presentert i denne rapporten tyder ikke på at forholdet uten videre er omvendt proporsjonalt, slik man så langt har antatt. Selv om man i mange av skolene erfarer at tilpasningen i den ordinære opplæringen styrkes, er det en uklar sammenheng mellom økt tilpasning og reduksjon i omfang av spesialundervisning.

Tiltak som tar sikte på å endre den ordinære opplæringen slik at den bedre tilpasses den enkelte elev har dermed ikke nødvendigvis påvirkning på rekruttering til spesialundervisning. Hvorfor er det slik? En åpenbar forklaring er at rekruttering til spesialundervisning følger noen andre mønstre og dekker noen andre behov enn de man nødvendigvis fanger opp ved større grad av tilpasning i den ordinære opplæringen. Dette betyr selvsagt ikke at det ikke skjer en gjensidig påvirkning mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisningen. Tvert imot vil en større og mer strukturell endring i spesialundervisningen til en viss grad være avhengig av tilsvarende strukturelle endringer i hele skole- og utdanningssystemet (Skrtic 1995).

I dette siste kapitlet har vi drøftet fem trekk ved forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning som kan bidra til å forklare hvorfor det å arbeide for økt tilpasning av ordinær opplæring ikke med nødvendighet medfører redusert behov for spesialundervisning. Kapitlet relaterer seg ikke direkte til evaluerings-spørsmålene, men gjennom empiriske eksempler nettopp fra Modellprosjektet har vi argumentert for at økt tilpasning av den ordinære opplæringen etter all sannsynlighet må følges også av andre typer tiltak dersom målsettingen er å få ned omfanget av spesialundervisning. Så lenge spesialundervisning omfatter ressurser utløst via enkeltvedtak vil rekruttering være relativt lite påvirkbar av endringer i den ordinære opplæringen.

REFERANSER

- Backe-Hansen, E. and T. Ogden (1996): Competent girls and problematic boys? Sex differences in two cohorts of Norwegian 10- and 13-year olds. *Childhood* Vol 3.331-350.
- Backmann, K. og P. Haug (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda/Møreforskning rapport nr 62/2005
- Berk, L. E og A. Winsler (1995): *Scaffolding children's learning : Vygotsky and early childhood education*. Washington, D.C: National Association for the Education of Young Children
- Bjerrum Nielsen, H and M. Rudberg (1992): *Når kjønnet kommer i skole - pedagogisk kvinneforskning*, i: Taksdal, A og K. Widerberg (red): *Forståelser av kjønn i samfunnsvitenskapenes fag og kvinneforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bjerrum-Nielsen, H. (1998): *Sophie og Æmile i klasseværelset. Køn og marginalitet i skolen*, i: Bjerg, Jens (red): *Pædagogik- en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels forlag.
- Bojer, H., F. Engelstad, K. Heidr, H. Hernes og S. Stjernø (1987) (red): *Norsk Samfunnsleksikon*. Oslo: Pax Forlag A/S
- Bransford, J.D., A.L. Brown og R. Cocking (1999): *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington D.C: National Academy Press.
- Brantlinger, E. (1993): *The politics of social class in secondary school*. New York: Teachers college Press.
- Bruner, J. (1999): *Mening i handling*. Århus: Klim forlag
- Dale, E.L og J.I. Wærness (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Dale, E.L, J.I. Wærness og Y. Lindvig (2005): *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Oslo: Læringslabens publikasjon 10/2005

- Ekeberg, T.R. og J.B. Holmberg (2004): *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget. (2.utgave)
- Emanuelsson, I., B. Persson og J. Rosenqvist (2001): *Forskning inom det specialpedagogiska området. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket
- Ericsson, K. (1999): *Klasserommets sanne ofre – jenter eller gutter? (The classroom's real victims- girls or boys?)* Kvinneforskning, høst-99.
- Feilberg, J. & Mjaavatn, P. (1999): *De stille jentene med spesielle behov: Får de den hjelpen de trenger?* Artikkel til Norsk Lærerlag
- Foros, P.B. (2006): *Skolen i klemme. Dilemmaer og spenningsforhold*. Trondheim: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fottland, H. (2001) (red): *Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle*. Trondheim: Fagbokforlaget
- Friediger, H. (1999): *Tag hånd om skolekulturen*. København: Undervisningsministeriet.
- Fylling, I. (1998a): *Forvaltningsregime og skolepraksis. Tildeling og bruk av ressurser i grunnskolens spesialundervisning*. Spesialpedagogikk nr 6/98.
- Fylling, I. (1998b): *Bråkete gutter og flinke jenter? Kjønnforskjeller i spesialundervisning, i et sosiologisk perspektiv*. Nordisk pedagogik, vol.18, nr 3/1998, s.142-153.
- Fylling, I. (2000): *Kjønnforskjeller i spesialundervisningen. Kunnskapsstatus og kunnskapsbehov*. Nordland Research Institute: Report no 6/2000
- Fylling, I. (2004): *The gendered category of 'special needs': Teacher interpretations of male and female students*. i: Traustadottir, Ranveig og Kristiansen, Kristjana (red): *Gender and Disability in the Scandinavian Countries*. Lund: Studentlitteratur 2004.
- Haug, P. (1999): *Spesialundervisning i grunnskolen: Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Håstein, H. og S. Werner (2003): *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag.

Imsen, G. (1996): *Mot økt likestilling? Evaluering av grunnskolens arbeid for likestilling utført for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996*. Trondheim: Pedagogisk Institutt, NTNU.

Kjellmo, B.T. (1995): *Rett til spesialundervisning i grunnskolen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Korsnes, O., H.Andersen og T.Brante (1997) (red): *Sosoiologisk leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kuhn, D. (1997): *The view from giant's shoulders*. I: Smith, L., Dockrell, J og Tomlinson, P. (red): *Piaget, Vygotsky and beyond. Future issues for developmental psychology and education*. London: Routledge

Lichtwarck, L., T. Magnussen og I. Fylling (2001): *Nyorientering eller stagnasjon? : en studie av tiltaksavdelingen i Steinkjer kommune NF-rapport 7/2001*.

Nilsen, S. (2004): *Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset opplæring*. I: Befring, E. og R.Tangen (red): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Nordahl, T. (1997): *Er skolen bedre tilpasset jenter enn gutter?* Bedre skole nr 1/1997.

Nordahl, T. (2004): *Realisering av tilpasset opplæring – utfordringer og muligheter*. Skolepsykologi nr 4 - 2004

Norsk ordbok online: <http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok.cgi>

Ogden, T (1995): *Kompetanse i kontekst*. Oslo: Rapport nr 3/95, Barnevernets Utviklingscenter.

Oser, F.K: og Baeriswyl, F.J. (2001): *Choreographics of teaching: Bridging instruction to learning*. I: V. Richardson (red): *Handbook of research on teaching*. 4.ed. Washington: American Educational research Association. Side 1031 – 1065.

Pihl, Joron (2002): *Special needs education and ethnic diversity in Norway*. I: *Scandinavian Journal of Disability Research*, Vol. 4 (2002) Nr. 1, s. 3-22.

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

Skrtic, T. (1995) (red): *Disability and Democracy. Reconstructing (Special) education for Postmodernity*. New York: Teachers College Press.

Solli, K.A. (2004): *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Solvang, P. (1997): *Alle barna er stemplet, utenom Karl, han er normal*. 01.03.99: <http://www.melbu.vgs.no/samfunnshuset/fagprat/solvang/index.htm>

Stette, Ø. (1999): *Opplæringslova med forskrift. Forarbeid og kommentarer*. Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Stortingsmelding nr 30 (2003-2004) ”Kultur for læring”

Sørli, M. A. og T. Nordahl (1998): *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: Hovedrapport fra forskningsprosjektet ”Skole og samspillsvansker”*. Oslo: NOVA-rapport nr 12a/98

Öhrn, E. (1990): *Könsmönster i klasserumsinteraktion*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences 77.

VEDLEGG NR 1 MODELLPROSJEKTET: INTERVJUGUIDE PROSJEKTLEDELSE/-GRUPPE, SKOLELEDELSE

Spørsmål/elementer

Om prosjektet

- kort presentasjon

Bakgrunn for etablering av prosjektet

- Lokalt initiativ eller initiert fra Fylkesmannen?
- Hvorfor dette prosjektet?

Målsettinger i prosjektet

- om begrepet tilpassa opplæring; definisjon og konkretisering
- ideologiske, ressursmessige, organisatoriske, pedagogiske
- vektlegging av de ulike typene målsettinger
- lokale målsettinger versus sentrale målsettinger i Modellprosjektet
- ”oversettingsproblemer” mellom sentrale og lokale målsettinger
- justering av mål gjennom prosjektperioden
- målsettinger som retter seg mot alle elever, versus prosjekter som retter seg mot bestemte grupper: Hva har vært tanken bak?

Prossesser i utvikling av prosjektet

- utviklingsfasen: hvem deltar, hvem legger premissene, hvordan sikres forankring og legitimitet, hvordan er selve utviklingsarbeidet organisert
- implementeringsfasen: hvem har ansvar for gjennomføring av hvilke tiltak, hvordan sikres oppfølging og rapportering, hvordan har man organisert veiledning og støtte til de ulike aktører i prosjektet
- brukerdeltakelse: hvordan er elevers og foreldres perspektiver ivaretatt og inkludert i planlegging og gjennomføring av prosjektet, hvilke instanser (FAU, elevråd etc.) har man evt. gått igjennom, hvordan er deltakelsen fra disse organisert
- eksterne fagmiljøer: hvem, hvordan, for hvilket formål
- Oppfølging fra Fylkesmann og Utdanningsdirektorat

Oppfølging og kvalitetssikring:

- Hvordan har man tenkt omkring kvalitet og kvalitetssikring?

Pedagogisk innhold i prosjektet

- hvordan jobber de enkelte skolene med prosjektet
- planlegging; helhet og sammenheng i planene
- organisering av tid, ressurser, mennesker
- fokus: organisasjon, klasse eller individ; lærer eller elev; kompetanseutvikling eller direkte praksis
- lærer- og elevrolle
- arbeidsmåter, vurderingspraksis
- brukerinvolvering på skolenivå
- Hvordan har man tenkt omkring kvalitet og kvalitetssikring?

Mulighet for befesting av ny praksis?**Andre relevante innspill?**

VEDLEGG NR 2 MODELLPROSJEKTET: INTERVJUGUIDE LÆRERE

Spørsmål/elementer

Om prosjektet

- kunnskap om prosjektet
- mål for prosjektet
- deltakelse
- mulighet for å befeste ny praksis – bli en del av skolens praksis?

Om begrepet tilpassa opplæring

- definisjon; individ- eller fellesskapsfokuseret?
- viktige elementer for tilrettelegging for tilpassa opplæring

Organisatorisk/strukturell tilrettelegging

- planlegging på skolenivå; tilpassa opplærings plass i planene
- organisering av dagen og uka
- bruk av lærer- og assistentressurs
- bruk av tidsressurser
- læremidler
- kompetanseutvikling og spredning
- samarbeid med hjemmet
- forpliktende eller individuell praksis på skolen
- Sammenheng mellom ulike tiltak i skolen; drar de i samme retning eller står de i motstrid til hverandre

Pedagogisk tilrettelegging:

- planlegging på klasse- og individnivå; grad av individuell tilpasning balansert mot mer kollektive mål.
- tid og rom for kontakt lærer – elev. Lærerens rolle – elevens rolle.
- Arbeidsmåter; variasjon, tilpasning, sammenheng mellom arbeidsmåter og læringsmål? Systematisk tilnærming, over tid?
- Vurderingspraksis; formativ og summativ vurdering.
- Elever som ressurs i undervisningen.

Samhandling skole – hjem; veiledning/medvirkning fra foreldre; grad av tilpasning til individuelle behov.

VEDLEGG NR 3 MODELLPROSJEKTET: INTERVJUGUIDE REPRESENTANTER FOR FYLKESMANNENS UTDANNINGS- AVDELING I ROGALAND, AKERSHUS, MØRE OG ROMSDAL, OG FINNMARK

Spørsmål/elementer

Valg av organiseringsform og erfaringer med denne

Hvordan ble kommuner og skoler valgt ut?
Hvordan ble oppstarten organisert?
Hvordan har kontakten med skoler og kommuner vært organisert?
Møteplasser mellom prosjektkommunene og – skolene?
Rapportering og oppfølging/Kvalitetssikring
Oppfatninger om departementets måte å organisere prosjektet på?

Samarbeid med kommuner og skoler, og med direktoratet

Oppfølging fra/kontakt med Direktoratet?
Samarbeidsrelasjoner til kommuner og skoler?

Kompetansehevingstiltak i prosjektet

Definert av FM eller av prosjektkommunene og – skolene selv?
Hvilke områder har FM synes det har vært viktig å styrke kompetansen i skolene?
Etablering av veiledere: Har kommuner og skoler hatt slike, og har FM hatt noen rolle i å skaffe veiledere?

Utforming av egen rolle i prosjektet, og vurdering av denne.

Serviceorgan, styringsredskap eller veiledere?
Signaler fra Direktoratet om hva de ønsket at FM's rolle skulle være?
Signaler fra skoler og kommuner?
Justering av rolle underveis

Vurdering av resultatet fra prosjektene:

Endringer i skolenes tilbud – generelt og i forhold til elever med særskilte behov?
Endringer i tilmelding/omfang av spesialundervisning?
Mulighet for befesting av ny praksis?

Andre relevante innspill?

VEDLEGG NR 4 INFORMASJONSSKRIV TIL SKOLENE



INFORMASJONSSKRIV (PR E-POST) TIL SKOLENE OM SPØRRESKJEMAUNDERSØKELSEN MAI 2006

Evaluering av Modellprosjektet ”Tilpasset opplæring og spesialundervisning” Spørreundersøkelse til pedagogisk personale i skolene.

Hvorfor gjennomføres undersøkelsen?

Nordlandsforskning gjennomfører en følgeforskning knyttet til Modellprosjektet som Utdanningsdirektoratet gjennomfører i kommuner og fylkeskommuner i 4 fylker. Oppdragsgiver for følgeforskningen er Utdanningsdirektoratet.

Som en del av følgeforskningen gjennomfører vi nå en spørreskjemaundersøkelse rettet mot pedagogisk personale i skolene som deltar i Modellprosjektet. Formålet er å få tak i bredde av erfaringer, både med prosjektet spesielt og med pedagogisk virksomhet generelt.

Hvordan gjennomføres undersøkelsen?

Spørreundersøkelsen er laget i Questback, som er et Internett-basert spørreskjemaprogram. Tilgang til skjemaet fås ved å gå via Nordlandsforskningens hjemmeside, på www.nordlandsforskning.no. I venstre marg vil dere nederst på siden finne en link til **Modellprosjektet: Spørreundersøkelse**. Dersom dere klikker på den linken vil dere komme inn i Questback. Passord for å få tilgang til å fylle ut er **Modell**.

Undersøkelsen gjennomføres anonymt, *men husk å påføre skolenavn og kommune på skjemaet* (de to første spørsmålene i skjemaet). Det trenger vi for å kunne gjøre analyser etter regional tilhørighet, og for å ha kontroll med svarprosenten. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert, dvs. at *verken den enkelte skole eller enkeltpersoner* vil kunne identifiseres i de resultater som presenteres fra prosjektet.

Bruk av opplysningene og svarfrist

Opplysningene vil kun bli behandlet statistisk. Prosjektet avsluttes 01.01.2007, og alle dataene vi har vil da bli anonymisert, dvs at all evt. personidentifiserbar informasjon i materialet blir slettet.

Det er avgjørende for kvaliteten på undersøkelsen at flest mulig deltar. Deltakelsen er samtidig frivillig, og det er mulig å trekke seg når som helst og be om at informasjonen blir slettet. Vi ber om at spørreskjema fylles ut så snart som mulig, og senest 10. juni 2006.

Spørsmål vedrørende undersøkelsen kan rettes til forsker Ingrid Fylling eller forsker Trond Bliksvær (tlf. 75 51 76 00, epost: ingrid.fylling@nforsk.no; tbl@nforsk.no).

På forhånd takk for hjelpen!

Ingrid Fylling

Prosjektleder
Nordlandsforskning

**VEDLEGG NR 5 SPØRRESKJEMA TIL FORELDRE/
FORESATTE SOM DELTAR I MODELLPROSJEKTET**



SPØRREUNDERSØKELSE

**Til foreldre/foresatte i skoler som deltar i Modellprosjektet
”Tilpasset opplæring og spesialundervisning”**

Spørreundersøkelse til foreldre/foresatte som deltar i Modellprosjektet i regi av Utdanningsdirektoratet

Hvorfor gjennomføres undersøkelsen?

Nordlandsforskning gjennomfører en følgeforskning knyttet til Modellprosjektet som Utdanningsdirektoratet gjennomfører i kommuner og fylkeskommuner i 4 fylker. Oppdragsgiver for følgeforskningen er Utdanningsdirektoratet. Modellprosjektet handler om å utvikle nye modeller for tilpasset opplæring, som både skal gi bedre kvalitet på opplæringen og skal føre til mindre behov for spesialundervisning.

Som en del av følgeforskningen gjennomfører vi nå en spørreskjemaundersøkelse rettet mot foreldre/foresatte i skoler som deltar i modellprosjektet. Formålet er å få tak deres erfaringer, både med prosjektet spesielt – dersom det er kjent for dere - og med skolens virksomhet generelt. Siden prosjektet er rettet inn mot å minske bruken av spesialundervisning er det særlig viktig for oss å få tak i erfaringene fra dere foreldre som har barn som enten får eller tidligere har fått tilbud om spesialundervisning.

Hvordan

Vi har bedt skoleleder ved hver skole om å sende ut skjemaet til alle foreldre/foresatte som har elever som har mottatt spesialundervisning i løpet av de siste 3 år (hele eller deler av perioden). Spørreskjemaet sendes ut i papirformat, og besvares og returneres individuelt direkte til Nordlandsforskning i vedlagte ferdigfrankerte og ferdigadresserte konvolutt.

Undersøkelsen gjennomføres anonymt, *men husk å påføre skolenavn og kommune på skjemaet*. Det trenger vi for å kunne gjøre analyser etter regional tilhørighet, og for å ha kontroll med svarprosenten. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, dvs. at verken den enkelte skole eller enkeltpersoner vil kunne identifiseres i de resultater som presenteres fra prosjektet.

Bruk av opplysningene og svarfrist

Opplysningene vil kun bli behandlet statistisk. Prosjektet avsluttes 01.01.2007, og alle dataene vi har vil da bli anonymisert, dvs at all evt. personidentifiserbar informasjon i materialet blir slettet.

Det er avgjørende for kvaliteten på undersøkelsen at flest mulig deltar. Deltakelsen er samtidig frivillig, og det er mulig å trekke seg når som helst og be om at informasjonen blir slettet. Vi ber om at utfylt spørreskjema returneres til oss så snart som mulig, og senest 10.juni 2006.

Spørsmål vedrørende undersøkelsen kan rettes til forsker Ingrid Fylling eller forsker Trond Bliksvær (tlf. 75 51 76 00, epost: ingrid.fylling@nforsk.no; tbl@nforsk.no).

På forhånd takk for hjelpen!

Ingrid Fylling

Prosjektleder
Nordlandsforskning

Skjemaet returneres til:

Post: Ingrid Fylling, Nordlandsforskning, 8049 Bodø

Epost: ingrid.fylling@nforsk.no

Fax: 755 17234

Bakgrunnsspørsmål

Navn på skole: _____

Navn på kommune: _____

1. Hvem fyller ut skjemaet?

- 1 Mor fyller ut alene
- 2 Far fyller ut alene
- 3 Begge fyller ut sammen

2. Hvilket klassetrinn går barnet på? (NB! Dersom du har flere barn i skolen fylles du ut ett skjema for hvert barn)

1.trinn	2.trinn	3.trinn	4.trinn	5.trinn	6.trinn	7.trinn	8.trinn	9.trinn	10.trinn

3. Har barnet fått tildelt spesialundervisning etter enkeltvedtak i løpet av de siste 3 år?

- 1 Ja, skoleåret 05/06
- 2 Ja, skoleåret 04/05
- 3 Ja, skoleåret 03/04
- 4 Ja, før 03/04, men ikke nå lenger
- 5 Nei, har aldri fått spesialundervisning

4. Hvor mange timer i uka får/fikk barnet tildelt spesialundervisning (cirka)?

- 1 1-3 timer pr uke
- 2 4-6 timer pr uke
- 3 7 – 10 timer pr uke
- 4 11 timer eller mer pr uke
- 5 Vet ikke

5. Dersom barnet har fått spesialundervisning tidligere men ikke har det nå lenger, hva er årsaken til dette?

- 1 Jeg/vi vurderer det slik at barnet ikke lenger trenger særskilt oppfølging
- 2 Skolen vurderer det slik at barnet ikke lenger trenger særskilt oppfølging
- 3 Jeg/vi og skolen er enige om at barnet ikke lenger trenger særskilt oppfølging
- 4 Barnet trenger fortsatt særskilt oppfølging, men får det innenfor den ordinære opplæringen
- 5 Vet ikke

Om Modellprosjektet

6. Kjenner du til Modellprosjektet som de siste 2-3 årene har blitt drevet ved deres skole?

- 1 Nei, har aldri hørt om det
- 2 Har hørt om det, men kjenner ikke så mye til det
- 3 Ja, kjenner godt til det
- 4 Ja, har deltatt aktivt (i prosjektgruppe eller lignende)
- 5 Vet ikke

7. Modellprosjektet har blant annet som siktemål å sikre god kvalitet på opplæringstilbud til elever som trenger ekstra oppfølging, både de som får spesialundervisning og de som ikke får spesialundervisning. Opplever du at ditt barns opplæring har endret seg de siste to år?

- 1 Mitt barns skoletilbud har blitt bedre de siste to år
- 2 Skoletilbudet er som før
- 3 Skoletilbudet har blitt dårligere de siste to år
- 4 Vet ikke

Om samarbeid med skolen

8. Hvem av dere foreldre/foresatte deltar mest i samarbeidet med skolen?

- 1 Mor deltar mest
- 2 Far deltar mest
- 3 Mor og far deltar like mye

9. Under finner du noen utsagn om foreldres medvirkning i skolen. Kryss av for hver påstand hvordan du opplever at påstanden stemmer overens med dine egne erfaringer

	Stemmer svært godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårlig	Stemmer svært dårlig
Læreren viser stor interesse for mine synspunkter om barnets læring og utvikling				
Jeg diskuterer ofte med lærerne om måten det undervises på				
Jeg har god mulighet for innflytelse på undervisningsopplegget til mitt barn				
Som foreldre/foresatte har vi stor innflytelse på reglene for adferd på skolen				
Jeg har stor innflytelse på hvordan undervisningen for mitt barn blir organisert (bruk av gruppeundervisning, enetimer, eller lignende)				

10. Så kommer noen påstander om kjennskap til skolens regelverk og hvilke forventninger dere som foreldre/foresatte opplever fra skolens side. Kryss av for hver påstand hvordan du opplever at påstanden stemmer overens med dine egne erfaringer

	Stemmer svært godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårlig	Stemmer svært dårlig
Jeg har god kjennskap til lovverket og læreplanen for skolen				
Jeg kjenner godt til innholdet i de lærebøkene som mitt barn bruker på skolen				
Jeg har god kjennskap til retten til å klage og saksgangen i klagesaker				
Jeg opplever at skolen forventer mye innsats fra meg når det gjelder oppfølging av skolearbeid				
Jeg er usikker på hvilke forventninger skolen har til meg når det gjelder samarbeid med skolen				
Som foreldre/foresatte tør jeg ikke si fra om hva jeg mener om læreren og skolen, av frykt for at det skal gå ut over barnet mitt				

11. Så kommer noen påstander om informasjon fra skolen. Kryss av for hver påstand hvordan du opplever at påstanden stemmer overens med dine egne erfaringer

	Stemmer svært godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårlig	Stemmer svært dårlig
Jeg får god informasjon om barnets skolefaglige utvikling				
Jeg får god informasjon om barnets trivsel og sosiale utvikling				
Jeg får god informasjon om barnets undervisningsopplegg				
Jeg får god informasjon om endringer som gjøres i barnets undervisningsopplegg				

Om undervisningen

12. I hvilken grad opplever du at opplæringstilbudet som ditt barn får er tilpasset hans eller hennes evner og interesser? (sett kryss)

- 1 I meget stor grad
- 2 I stor grad
- 3 I noen grad
- 4 I liten grad
- 5 I meget liten grad

13. En viktig målsetting i læreplanen er at skolen skal gi "tilpasset opplæring for alle". Under finner du en del påstander om hva begrepet "tilpasset opplæring" kan bety. Kryss av ved to- 2 - påstander som du mener best dekker din forståelse av begrepet.

- 1 Tilpasset opplæring innebærer å gi elevene så individuell tilrettelegging som mulig
- 2 Tilpasset opplæring er først og fremst viktig for elever som trenger ekstra hjelp eller oppmerksomhet
- 3 Tilpasset opplæring handler om å variere arbeidsmåter og metoder
- 4 Tilpasset opplæring betyr å tilpasse lærestoffet til den enkeltes nivå
- 5 Tilpasset opplæring betyr at elevene får arbeide mest mulig selvstendig
- 6 Tilpasset opplæring handler om å sette sammen grupper hvor elever i fellesskap kan utvikle et godt og tilpasset læringsmiljø

14. I hvilken grad opplever du at skolen ivaretar ditt barns sosiale behov?

- 1 I meget stor grad
- 2 I stor grad
- 3 I noen grad
- 4 I liten grad
- 5 I meget liten grad

15. I hvilken grad opplever du at skolen ivaretar ditt barns sosiale behov?

- 1 I meget stor grad
- 2 I stor grad
- 3 I noen grad
- 4 I liten grad
- 5 I meget liten grad

Kommentarer for øvrig

Dersom du har noen utfyllende kommentarer du ønsker å gi, vil vi gjerne at du noterer dem ned her/på baksiden

TUSEN TAKK FOR HJELPEN!

VEDLEGG NR 6 SPØRRESKJEMA TIL PEDAGOGISK PERSONALE I SKOLER SOM HAR DELTATT I MODELL-PROSJEKTET "TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIAL-UNDERVISNING"

qb-server5 - The feedback solution

Side 1 av 6

Spørreundersøkelse Modellprosjektet

Undersøkelsen retter seg mot pedagogisk personale i skoler som deltar i Modellprosjektet "Tilpasset opplæring og spesialundervisning".

Formålet med spørreundersøkelsen er å få tak i bredde av erfaringer, både med prosjektet spesielt og med pedagogisk virksomhet generelt. Alle lærere ved projektskolene bes derfor besvare skjemaet, ikke bare de som har deltatt aktivt i Modellprosjektet.

Opplysningene vil kun bli behandlet statistisk. Prosjektet avsluttes 01.01.07, og alle dataene vi har vil da bli anonymiserte, det vil si at all eventuell personidentifiserbar informasjon i materialet vil bli slettet.

Spørsmål vedrørende undersøkelsen kan rettes til forsker Ingrid Fylling eller forsker Trond Bliksvær (tlf 755 17600, epost: ingrid.fylling@nforsk.no; tbl@nforsk.no)
Your answer will be anonymous
(QuestBack retains your identity)

Navn på skole

Navn på kommune

Er du skoleleder?

Ja Nei

Kjønn

Kvinne Mann

Hvilken aldersgruppe tilhører du?

Yngre enn 30 år
 30 - 39 år
 40 - 49 år
 50 år eller eldre

 [#4713]

file://C:\Documents and Settings\wbj\Lokale innstillinger\Temporary Internet Files\O... 20.04.2007

Hva er din utdanningsbakgrunn?

- Lærer med godkjent utdanning (allmennlærerutdanning)
 Lærer med godkjent utdanning (førskolelærerutdanning)
 Lærer med godkjent utdanning (allmenn eller førskole) og videreutdanning i spesialpedagogikk (minimum 1 år)
 Lærer med godkjent utdanning (allmenn eller førskole) og annen videreutdanning (minimum 1 år)
 Universitets- eller høyskoleutdanning med godkjent pedagogisk tilleggsutdanning
 Universitets- eller høyskoleutdanning uten godkjent pedagogisk tilleggsutdanning
 Yrkesfaglig utdanning med godkjent pedagogisk tilleggsutdanning
 Yrkesfaglig utdanning uten godkjent pedagogisk tilleggsutdanning

 [#4713]**Hvor lang yrkeserfaring har du?**

Antall år som lærer (medregnet skoleåret 2005/06)

Antall år som lærer ved denne skolen (medregnet skoleåret 2005/06)

 [#4713]**Har du deltatt i aktiviteter i Modellprosjektet ved din skole?** Ja Nei [#4713]**Dersom du svarte ja på spørsmål 8, på hvilken måte har du deltatt?**

- Deltakelse i skolens prosjektgruppe/kommunal prosjektgruppe
 Planlegging av aktiviteter i Modellprosjektet
 Gjennomføring av aktiviteter i Modellprosjektet
 Evaluering og oppfølging /veiledning av aktiviteter i Modellprosjektet

 [#4713]**Har du deltatt i kompetansehevingstiltak i forbindelse med Modellprosjektet?** Ja Nei [#4713]

Dersom du svarte ja på spørsmål 10, hvilken type tiltak har det vært?

- Har deltatt i forelesninger, kurs eller seminarer
 Har fått veiledning av personale internt i skolen
 Har fått veiledning av personer fra andre fagmiljøer
 Har besøkt andre skoler som holder på med utviklingsarbeid

[#4713]

Har du fått informasjon om Modellprosjektet ved din skole?

- Ja, har fått god informasjon
 Ja, har fått litt informasjon
 Nei, har ikke fått informasjon

[#4713]

Har Modellprosjektet vært diskutert eller informert om i forbindelse med lærersamlinger, lærermøter eller andre kollektive arenaer i skolen din?

- Ja Nei

[#4713]

Hva kjennetegner etter din mening aktivitetene i Modellprosjektet ved din skole? (sett flere kryss om nødvendig)

- Arbeid med pedagogiske metoder i undervisningen
 Måter å organisere ressurser på
 Måter å organisere samarbeidet mellom lærere på
 Måter å samarbeide med foreldre på
 Fokus på tilbudet til elever som får spesialundervisning
 Vet ikke

[#4713]

I hvilken grad opplever du at Modellprosjektet har medført endret praksis i din skole?

	Ikke i det hele tatt	I mindre grad	I noen grad	I stor grad
Endring i pedagogisk praksis i den generelle opplæringen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Endring i måter å organisere opplæringen på	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Endring i måter å benytte				

- | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| ressurser på | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Endring i måter å organisere samarbeid på | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Endring i måten tilbud til elever med særskilte behov organiseres | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

 [#4713]

I hvilken grad opplever du at Modellprosjektet har bidratt til en bedre tilpasset opplæring for elevene på din skole?

- Ikke i det hele tatt
 I mindre grad
 I noen grad
 I stor grad

 [#4713]

Nå kommer et spørsmål om lære- og arbeidsplanlegging. I hvilken grad stemmer følgende påstander for din pedagogiske praksis?

- | | Ikke i det hele tatt | I mindre grad | I noen grad | I stor grad |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Jeg bruker læreplanen aktivt i læringsarbeidet sammen med elevene | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg har gitt elevene mine opplæring i hvordan de kan påvirke eller medvirke i arbeidet med fagene | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Elevene er med på å lage arbeidsplaner i de ulike fag | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Elevene er med på å vektlegge hva de vil fordype seg i innenfor hvert fag | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Elevene er med på å velge arbeidsmåter i fagene | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Elevene er med på å velge hvordan skolearbeidet skal vurderes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Elevmedvirkning er viktig for elevenes læring | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

 [#4713]

Så kommer et spørsmål om arbeidsmåter i undervisningen. I hvilken grad stemmer følgende påstander for din pedagogiske

praksis?

	Ikke i det hele tatt	I mindre grad	I noen grad	I stor grad
Læringsmiljøet gir god nok arbeidsro for elevene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg bruker ofte tavleundervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg bruker ofte individuelt arbeid med fagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg bruker ofte praktisk arbeid med fagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg bruker ofte ekskursjoner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg bruker ofte prosjektarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg bruker ofte PC/multimedia aktivt i opplæringen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ved min skole er det lagt godt til rette for bruk av alternative arbeidsmåter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

 [#4713]

Under finner du en del påstander om hva begrepet "tilpasset opplæring" kan bety. Kryss av ved 2 påstander som du mener best dekker din forståelse av begrepet

- Tilpasset opplæring innebærer å gi elevene så individuell tilrettelegging som mulig
- Tilpasset opplæring er først og fremst viktig for elever som trenger ekstra hjelp eller oppmerksomhet
- Tilpasset opplæring handler om å variere arbeidsmåter og metoder
- Tilpasset opplæring betyr å tilpasse lærestoffet til den enkeltes nivå
- Tilpasset opplæring betyr at elevene får arbeide mest mulig selvstendig
- Tilpasset opplæring handler om å sette sammen grupper hvor elever i fellesskap kan utvikle et godt og tilpasset læringsmiljø

 [#4713]

Til slutt et spørsmål om hjem- skolesamarbeid. I hvilken grad stemmer følgende påstander med dine erfaringer?

	Ikke i det hele tatt	I mindre grad	I noen grad	I stor grad
Jeg er fornøyd med de foresattes involvering i	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

elevenes faglige utvikling				
Jeg er fornøyd med de foresattes involvering i elevenes sosiale utvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplever at de foresatte har medinnflytelse over innholdet i skolehverdagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er fornøyd med samtalene med foresatte om det faglige opplegget på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Dersom du har utfyllende kommentarer du ønsker å gi, vil vi gjerne at du noterer dem her

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