

# Samarbeid mellom nærskole og spesialske

*Hvordan kan samarbeidet påvirke tilpasset  
opplæring for elever med  
utviklingshemming?*

Hanne Nygård



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013

# Samarbeid mellom nærskole og spesialske

*Hvordan kan samarbeidet påvirke tilpasset  
opplæring for elever med  
utviklingshemming?*

Hanne Nygård

Masteroppgave i spesialpedagogikk  
ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet,  
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013

© Forfatter: Nygård, Hanne

År: 2013

Tittel: Samarbeid mellom nærskole og spesialskole – Hvordan kan samarbeidet påvirke tilpasset opplæring for elever med utviklingshemming?

Forfatter: Hanne Nygård

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

## Tittel

“Samarbeid mellom nærskole og spesialskole – Hvordan kan samarbeidet påvirke tilpasset opplæring for elever med utviklingshemming?”

## Bakgrunn

Etter at ansvarsreformen kom i 1991 ble det bestemt at de statlige spesialskolene skulle nedlegges, og elever med utviklingshemming skulle inkluderes i den vanlige skolen. Det er derimot fritt fram for kommuner og fylkeskommuner å drive alternative opplæringstilbud (Ekeberg og Holmberg, 2004). De siste årene har det vært mye fokus på inkludering av elever med utviklingshemming i nærskolen. Mange foreldre, elever og lærere opplever mangfoldet som positivt. Andre mener dette er mer et tilbud om integrering. Derfor velger mange foreldre spesialskoler som utdanningsarena for sitt barn. Forskning viser til at en større andel av elever med utviklingshemming som er bosatt i større byer, mottar undervisning ved spesialskoler, enn andelen av elever som er bosatt i mindre byer (Tøssebro, 2003). Da jeg bor i en mindre by, fant jeg dette interessant, og ville derfor gå dypere i hvordan de da løste utfordringer med disse elevenes opplæringstilbud. Spesialskolen i mitt nærmiljø er en interkommunal skole. Jeg ville derfor undersøke videre hvordan et samarbeid mellom denne spesialskolen og nærskoler i eierkommunene kunne gi elever med utviklingshemming en god tilpasset opplæring.

## Formål og problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å få større innsikt i hva som gjør at samarbeidet mellom nærskole og spesialskole fungerer bra, og hvordan et godt samarbeid kan påvirke elevers opplæring. Ved å legge fokuset på informantenes erfaringer og opplevelser med samarbeidet, vil sterke og svake sider komme tydelig fram. Problemstillingen ble da: *Hvordan kan samarbeidet påvirke tilpasset opplæring for elever med utviklingshemming?* På bakgrunn av dette håper jeg oppgaven kan bidra til å bedre elevers opplæringstilbud gjennom samarbeid, der det er behov for det.

## Metode

På grunn av oppgavens problemstilling valgte jeg å benytte kvalitativ tilnærming, med semistrukturert intervju for å samle inn datamateriale. Jeg har intervjuet en informant fra spesialskolen og tre informanter fra nærskolen på østlandsområdet. Intervjuguide og diktafon ble benyttet under intervjuene. Videre transkriberte jeg data fra intervjuene for analyse. Dataanalysen ble basert på en Grounded Theory tilnærming, fenomenologi og hermeneutikk. Informantenes uttalelser har blitt analysert, og beskrivelsene av fenomener har blitt satt i lys av teori og tidligere forskning.

## **Hovedfunn**

Informanten ved spesialskolen opplever at personer ved nærskolen trenger hjelp til forskjellige utfordringer i hverdagen. Spesielt nevner hun utarbeiding av IOP. Dette ansvaret kan pålegges personer som ikke har rett kompetanse, eller personer som ikke kjenner eleven. Videre vil dette påvirke elevens opplæringstilbud.

En avgjørende faktor for at samarbeidet mellom nærskole og spesialskole fungerer godt er det følte behovet for å kunne sikre elever med utviklingshemming god tilpasset opplæring. Informantene er opptatt av å ivareta elevenes følelse av inkludering og mestring, som er med på å bidra til god livskvalitet. Det at spesialskolen kan tilby et samarbeid, uavhengig av nærskolens behov, opplever informantene ved nærskolen som en trygghet. Når deltakerne i samarbeidet er trygge på hverandre og den jobben de selv gjør, vil kommunikasjonen være god. God kommunikasjon er et krav for et godt samarbeid.

Nærskolen påpeker at spesialskolen kommer med råd og tips som de ikke kan få til i praksis, fordi de føler seg bundet av Kunnskapsløftet, men også på grunn av manglende materiell og kompetanse. Spesialskolen bekreftet også dette, men mente at dette enkelt kunne løses ved små grep. Spesialskolen mente også at nærskolen, med ledelsen, måtte se viktigheten at samarbeidet og elevers tilpassede opplæring for å skape en god holdning.

## **Konklusjon**

Et samarbeid mellom nærskole og spesialskole vil påvirke elevers tilpassede opplæring i positiv retning, fordi at de sammen kan tilby en mer helhetlig opplæring gjennom en samlet kompetanse. Det er behovet for samarbeid som gjør at samarbeidet mellom nærskole og spesialskole fungerer godt.

# Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en stor og spennende utfordring, men også svært lærerik. Det har vært en lang prosess, og det er mange som fortjener en takk.

Takk til min veileder, Caroline Tidemand-Andersen, PP-rådgiver ved Haug skole og ressurscenter i Bærum kommune. Hennes engasjement for sitt fag og konstruktive tilbakemeldinger har vært inspirerende.

Takk til informantene som stilte til intervju. Deres villighet til å dele tanker, erfaringer og opplevelser settes stor pris på.

Takk til mamma, pappa og Even som på hjemmefronten har vist tålmodighet ovenfor en til tider stresset masterstudent.

Takk til Roy og Marion for god støtte og oppmuntring. Dere har gjort arbeidet lettere gjennom små oppmuntringer i hverdagen.

Mysen, mai 2013

Hanne Nygård

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	<i>Avgrensning og forskningsspørsmål.....</i>	2
1.2	<i>Disposisjon av oppgaven.....</i>	2
1.3	<i>Begrepsavklaring.....</i>	3
<b>2</b>	<b>Teori.....</b>	<b>4</b>
2.1	<i>Med lovverket som rammer .....</i>	4
2.1.1	Opplæringsloven .....	4
2.1.2	Tilpasset opplæring .....	5
2.1.3	Alternative skoler – Spesialgrupper og forsterkede enheter .....	7
2.1.4	Inkludering .....	9
2.1.5	Læring – mestring og skolelivskvalitet .....	11
2.1.6	Kommunens ansvar .....	12
2.2	<i>Tverrfaglig samarbeid.....</i>	16
2.2.1	Behov for tverrfaglig samarbeid .....	16
2.2.2	Styrker og utfordringer ved et tverrfaglig samarbeid.....	18
2.2.3	Opplæring og kunnskapsutvikling .....	22
2.2.4	Kommunikasjon .....	22
2.2.5	Systemarbeid .....	23
2.2.6	Veiledning .....	23
2.2.7	Det tverrfaglige møtet .....	24
<b>3</b>	<b>Metode.....</b>	<b>25</b>
3.1	<i>Bakgrunn for valg av metode.....</i>	25
3.2	<i>Det kvalitative forskningsintervju som metode.....</i>	25
3.3	<i>Datatilnærming.....</i>	26
3.3.1	Utvalg av informanter .....	26
3.3.2	Utforming av intervjuguide .....	27
3.3.3	Gjennomføring av intervjuene .....	28
3.4	<i>Analyse av datamaterialet .....</i>	30
3.4.1	Transkribering av intervjuene .....	30
3.4.2	Analyse av datamaterialet .....	31
3.5	<i>Studiens kvalitet.....</i>	32

3.5.1	Fenomenologi .....	32
3.5.2	Hermeneutikk .....	32
3.5.3	Forforståelse .....	33
3.5.4	Validitet og reliabilitet .....	33
3.5.5	Etiske betraktninger.....	36
<b>4</b>	<b>Resultater og drøfting .....</b>	<b>38</b>
4.1	<i>Presentasjon av informanter .....</i>	38
4.2	<i>Hvordan påvirker samarbeidet arbeidet med elevens IOP? .....</i>	39
4.2.1	Samarbeid om utarbeiding av IOP .....	39
4.3	<i>Hvordan kan samarbeidet styrke skolens evne til inkludering og tilrettelegge for mestrings og livskvalitet hos elever med utviklingshemming? .....</i>	42
4.3.1	Sammen er vi sterke .....	43
4.3.2	Foreldrenes rolle I samarbeidet .....	51
4.4	<i>Hva må til for å få til et godt samarbeid? .....</i>	52
4.4.1	Behovet for samarbeid .....	53
4.4.2	“Du ringer, vi bringer” .....	56
4.4.3	Utfordringer ved et samarbeid.....	62
<b>5</b>	<b>Drøfting og refleksjon .....</b>	<b>63</b>
5.1	<i>IOP – til nytte eller besvær? .....</i>	63
5.2	<i>Inkludering og tilrettelegging – fremmedord? .....</i>	66
5.3	<i>Fungerer samarbeidet godt? .....</i>	69
<b>6</b>	<b>Konklusjoner og avslutning.....</b>	<b>72</b>
6.1	<i>Hovedfunn.....</i>	72
6.1.1	IOP .....	72
6.1.2	Inkludering – mestrings og livskvalitet .....	73
6.1.3	Samarbeidet.....	74
6.2	<i>Avsluttende kommentar.....</i>	74
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>76</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>79</b>



# 1 Innledning

Hovedtema for denne masteroppgaven er hvordan et samarbeid mellom nærskole og spesialskole kan påvirke tilpasset opplæring for elever med utviklingshemming. I oppgaven er fokuset rettet mot personer som har deltatt i et slikt samarbeid og deres erfaringer og tanker rundt dette temaet.

I 2003 gjennomførte Tøssebro en undersøkelse blant foreldre med utviklingshemmede barn og deres lærere. Foreldrene oppgav at 90 prosent av barna mottok undervisning i vanlig skole, mens bare 43 prosent hadde forankring i vanlig klasse. I tettsteder og mindre byer med under 20 000 innbyggere fikk halvparten av elevene med utviklingshemming undervisning i spesialskole. I større byer, med over 100 000 innbyggere, fikk tre av fire undervisning i spesialskole. Forklaringen til dette er at foreldrene mente at alternative skoler i høyere grad kunne ivareta barnets behov på en bedre måte enn den vanlige skolen (Tøssebro, 2003). Med bakgrunn i dette undrer jeg på hvorfor færre elever mottar undervisning ved alternative skoler på mindre steder, enn i større byer.

I mindre kommuner, byer og tettsteder i landet er det mer spredt befolkning enn i de større byene. Med færre innbyggere generelt vil det føre til at færre barn med utviklingshemming fødes i nærsamfunnet. Arbeidet med å tilrettelegge for opplæring av barn med utviklingshemming praktiseres veldig forskjellig rundt om i landet men har alle basis i lovverket. Grunnen til at jeg valgte å forske på dette fenomenet ”på landet”, var fordi jeg opplever at det i store byer er bedre tilrettelagt ut fra hvilke forutsetninger for læring en elev har. Dette setter da et større krav til samarbeid mellom nærskole og spesialskole i distriktene, da det vil finnes færre elever generelt og videre færre elever med utviklingshemming. Det blir da snakk om et tverrfaglig samarbeid mellom skoleledere, lærere, spesialpedagoger, miljøarbeidere og assistenter.

Først vil jeg gi en presentasjon av opplæringsloven der de paragrafene som står sentralt i forhold til oppgaven vil utdypes. For å gi oppgaven en ryddig struktur vil jeg videre gå dypere inn på sentrale fenomener som er avgjørende for god læring for elever med utviklingshemming og til slutt knytte dette opp mot behovet for samarbeid mellom nærskole og spesialskole.

## 1.1 Avgrensning og forskningsspørsmål

Problemstillingen for oppgaven er som følgende:

*Hvordan kan et samarbeid mellom nærskole og spesialskole påvirke tilpasset opplæring for elever med utviklingshemming?*

Ønsket er å sette fokus på hva samarbeidspartnerne i et slikt samarbeid har erfart og hvilke tanker og meninger de har gjort seg om temaet. Jeg vil også se på hva som har bidrar til at samarbeidet fungerer bra og eventuelt hvilke utfordringer et slikt samarbeid byr på. For å belyse dette på best mulig måte har jeg derfor tatt utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan påvirker samarbeidet arbeidet med elevens IOP?
- Hvordan kan samarbeidet styrke skolens evne til inkludering og tilrettelegge for mestring og livskvalitet hos elever med utviklingshemming?
- Hva må til for å få til et godt samarbeid?

## 1.2 Disposisjon av oppgaven

Kapittel 1: I dette kapitlet introduseres målet med studien, bakgrunn for valg av tema, avgrensning, problemstilling og aktuelle forskningsspørsmål.

Kapittel 2: Her presenteres oppgavens teoretiske og empiriske bakteppe. Temaene som belyses er avgjørende for å forstå funnene i undersøkelsen.

Kapittel 3: Dette kapitlet presenterer undersøkelsens vitenskapsteoretiske og metodiske bakgrunn. Det blir redegjort for valg av forskningsmetode, utvalg, utforming av intervjuguide, gjennomføring av intervjuene og analysen av det innsamlede datamaterialet. Det vil også legges vekt på studiens kvalitet og etikk.

Kapittel 4: I analysen presenteres funn i det innsamlede datamaterialet.

Kapittel 5: I dette kapitlet drøftes funnene i datamaterialet opp mot teorien som presenteres i kapittel to.

Kapittel 6: Oppgaven avsluttes med et sammendrag av hovedfunn, konklusjoner og en avslutning.

## **1.3 Begrepsavklaring**

### **Utviklingshemming**

*Utviklingshemming* er et begrep som brukes mye i denne oppgaven. I denne oppgaven er det ikke snakk om en spesifikk diagnose. Det å sette plassere mennesker inn under denne merkelappen er vanskelig, for det er ikke snakk om en uensartet gruppe, men svært forskjellige personlige karakterer. Utviklingshemming er en fellesbetegnelse på ulike grader av funksjonsnedsettelse (Gomnæs og Rognhaug, 2012).

### **Lærere og miljøpersonale**

For å rydde for leseren lærere og miljøpersonale bli brukt om lærere, spesialpedagoger, vernepleiere, assistenter og andre som jobber med elever med utviklingshemming i opplæringen.

## 2 Teori

### 2.1 Med lovverket som rammer

I Norges offentlige utredninger, NOU nr 18, *Rett til læring*, om bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov står det at ”Skole skal være for alle, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Alle barn og unge skal være en del av et inkluderende fellesskap som gir gode muligheter for læring og utvikling”. Selv om Norge i dag rent lovmessig har satt noen gode, formelle rammer rundt barn og unges opplæring, vil det ikke si at dette automatisk fører til god utdanningskvalitet for den enkelte (NOU 2009:18).

Læring er ikke bare individuelt, men noe som skjer i fellesskap. Det er derfor viktig at lærere og miljøarbeidere skaper en balanse mellom den enkeltes og fellesskapets behov for å imøtekomme alle elever (ibid).

#### 2.1.1 Opplæringsloven

Ifølge opplæringsloven § 8-1 har alle barn rett til å gå på den skolen som ligger nærmest hjemmet eller den skolen i nærmiljøet som eleven søker til. Barnet har rett og plikt til å starte med å delta i undervisningen fra det kalenderåret det fyller 6 år, dersom foreldrene i samsvar med PPT ikke har søkt om utsatt skolestart (Dalen og Ogden, 2008).

Videre i opplæringsloven § 1-1 står det at ”Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.”

(Opplæringsloven, 1998). Her vil det være relevant for lærere og miljøarbeidere å ta utgangspunkt i ressurser en elev med utviklingshemming har. Det er viktig å se på hvilke oppgaver det vil være relevant at eleven skal kunne klare å løse alene senere i livet. Ofte vil dette være ADL-trening, eller Activities of Daily Living. (Gjærum og Ellertsen, 2005) Dette er opplæring i dagligdagse ferdigheter som kreves i hverdagslivet, som for eksempel av- og påkledning, ivaretagelse av personlig hygiene, matlaging og eventuelle forberedelser som å handle, reise til butikken. Dette må baseres på elevens funksjonsnivå og forutsetninger. Opplæringen skal foregå i samarbeid med hjemmet (Opplæringsloven, 1998).

I § 2-3 står det skrevet at eleven skal delta aktivt i opplæringen og at undervisningspersonalet skal tilrettelegge og gjennomføre opplæringen i samsvar med læreplanene. Videre står det i § 2-16 at ”Når ein elev ikkje har eller kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har eleven rett til spesialundervisning etter reglane i kapittel 5. Dette inkluderer nødvendig opplæring i å bruke alternativ og supplerande kommunikasjon.” (Opplæringsloven, 1998).

§ 5-1 i opplæringsloven sier at ”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.” På bakgrunn av alle paragrafene som tidligere er nevnt er derfor denne svært sentral i arbeid med elever med utviklingshemming. Det står ikke skrevet noe om hvordan spesialundervisningen skal foregå, men at målene som blir satt for eleven skal være realistiske og at undervisningen skal ha det samme timeantallet som alle elever har krav på (ibid). Grunnen til at det ikke står noen om hvor eller hvordan spesialundervisningen skal foregå er fordi det er en selvfølge at dette skal være en del av den tilpassede undervisningen i den vanlige skolen.

### **2.1.2 Tilpasset opplæring**

Tilpasset opplæring handler om å gi elever den opplæringen som passer elevens egne evner og forutsetninger, slik at opplæringen skal få mening for elevens videre utvikling, uavhengig av forutsetninger for læring (Ekeberg og Holmberg, 2004). Dette gjøres ved at opplæringsmålene tar utgangspunkt i elevens forutsetninger og ressurser. I læreplanen L97 er fokuset rettet mot en helhetlig allmenndannelse med utgangspunkt i fellesskapets referanserammer. Senere kom L06, også kjent som Kunnskapsløftet, hvor dette fokuset ble erstattet med å ta utgangspunkt i elevens basiskompetanse. Fordelen med dette er å sikre at elever med utviklingshemming får den opplæringen og utviklingen de har rett og krav på. Utfordringen er å få til dette i praksis (Bachmann og Haug, 2006).

I Kunnskapsløftet står tilpasset opplæring sterkt, men det står lite om hvordan det skal utføres i praksis. Dette kan være med på å skape store forskjeller mellom kommuner. Tilbudet elevene kan få er da opp til skoleeier, skoleleder, lærere, spesialpedagoger og miljøarbeidere å sørge for at eleven får det rette opplæringstilbudet. Det vil også utgjøre noen forskjeller på hvor mange som mottar spesialundervisning i de forskjellige kommunene da skolepersonellet vil løse situasjoner der det kreves tilpasset opplæring forskjellig. Det er gjort noen studier på

hva som kan forklare grunnen til disse forskjellene, men det er ikke nok til å basere konklusjoner på (ibid). Jeg vil komme nærmere inn på kommunenes ansvar i et annet kapittel.

For å sikre god tilpasset opplæring kreves det mye kompetanse og kunnskap om læringsprosesser. Desto mer lærere og miljøarbeidere kan om dette desto bedre vil planlegging og undervisningssituasjonen bli (Ekeberg og Holmberg, 2009). Ved et samarbeid øker kunnskapsutviklingen. Et samarbeid både innad ved en skole og mellom nærscole og spesialskole vil derfor kunne ha stor innflytelse på det arbeidet som gjøres for å sikre en elev god tilpasset opplæring. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel to.

## **Spesialundervisning**

I kapittelet om lovverket som rammer, presenteres § 5 som omhandler spesialundervisning. Dette vil her utdypes. Når en elev har såpass dårlig utbytte av den ordinære undervisningen at den ikke kan ses som likeverdig på linje med andre elever, har eleven rett til spesialundervisning. For at en elev skal få spesialundervisning må det utformes en sakkyndig vurdering og et enkeltvedtak som beskriver hvorfor eleven trenger spesialundervisning. Dette gjøres i samarbeid med skolen og PPT (Ekeberg og Holmberg, 2004).

Spesialundervisning er en form for tilpasset opplæring og som tidligere nevnt har alle elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den normale opplæringen rett til spesialundervisning (Dalen og Ogden, 2008). For elever med utviklingshemming vil ofte spesialundervisning være en måte å sikre eleven best mulig tilpasset opplæring på. En forutsetning er da at spesialundervisningen tilpasses etter elevens behov. Dersom eleven må tilpasse seg spesialundervisningen eller klassens behov er det ikke lenger tilpasset opplæring (Bachmann og Haug, 2006).

Tidligere var det svært lite forskning på kvaliteten av spesialundervisningen, noe som er avgjørende for å kunne forsvare denne type undervisning. På bakgrunn av disse utfordringene ble i 2007 Midtlyngutvalget satt sammen av departementet til å forske på bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Deres funn, konklusjoner og forslag til endring har resultert i Kunnskapsdepartementets NOU 2009: 18, Rett til læring. Her er det beskrevet hva som kan fremme og hemme tverrfaglig og tverretatlig samarbeid rund barn og unge med spesielle behov. En rød tråd gjennom hele rapporten er balansen mellom det allmenne og det spesielle. Det understrekes at den allmenne ved retten til læring ikke må oppfattes som en nedtoning av behovet for spesiell tilrettelegging. Det var dog ikke enighet i hvor tyngepunktet

i balansen skulle ligge. En strategi som presenteres er bedring av gjennomføring av samarbeid og samordning i skoler og barnehager. Dette sier noe om at de forskjellige tjenestene rundt barn med utviklingshemming skal opptre som en helhet (Kunnskapsdepartementet 2010-2011, St.meld. nr. 18).

Midtlyngutvalget peker på at et differensiert hjelpeapparat gjør det vanskelig for både foreldre og fagfolk å orientere seg, og finne ut av hvilke tilbud som er best tilpasset barnets behov. Videre uttrykker de at profesjonsinteresser og manglende trygghet i eget fag kan være et hinder for samarbeid mellom tjenester, som for eksempel mellom nærscole og spesialscole. Forutsetninger for gode resultater av et samarbeid om en elevs tilpassede opplæring tar utgangspunkt i kompetanse, se elevens individuelle behov, vurdering av resultater og hvordan den ordinære undervisningen legges opp (ibid). Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 2.2, om hva som kan være med på å fremme og hemme et samarbeid.

### **2.1.3 Alternative skoler – Spesialgrupper og forsterkede enheter**

Spesialundervisning krever vanligvis ressurser i form av penger og kompetanse. I vanlig skole vil ofte diskusjoner om ressursbruk og arbeidsorganisering komme i veien for innholdet av spesialundervisningen. (Ekeberg og Holmberg, 2004).

Etter at ansvarsreformen kom i 1991 har mye forandret seg i skolen for elever med utviklingshemming. På samme tid som institusjonsskolene ble avviklet skjedde det en økning av spesialklasser, alternative skoler, forsterkede skoler og avdelinger for spesialundervisning. Staten skulle ikke drive spesialskolene lenger, men det var derimot fritt frem for kommuner og fylkekommuner å drive opplæring av elever ved alternative skoler. Interkommunale skoler har oppstått gjennom dette. Det vil si at skolen eies av flere kommuner og kommunene kjøper tjenester etter behov ved slike skoler. Ingen elever skal plasseres i slike skoler på bakgrunn av deres forutsetninger for læring, og det er noe elever og foreldre selv må oppsøke. Dette er et mye diskutert tema der argumenteringer for og imot bruk av alternative opplæringstilbud fører til segregering eller inkludering, om elevens forutsetninger for læring møtes på en bedre måte eller ei. Det antas at elevene har større tilgang på ressurser og bedre muligheter til å lykkes faglig og sosialt sett. Dette vil videre føre til at elevene som mottar undervisning ved et alternativt skoletilbud blir bedre utrustet for et vanlig samfunnsliv etter skolegangen. Andre mener at det å være en del av mangfoldet i vanlig skole gir best vekstmuligheter og bedre tilgang til et samfunn for alle (Tidemand-Andersen, 2008 og Ekeberg og Holmberg, 2004).

Grunnen til at mange foreldre ønsker at barnet deres skal delta i spesialscole, kan være at de er tryggere på at barnet får en bedre tilpasset opplæring der enn i nærskolen, da det ofte kan være personer med spesialpedagogisk kompetanse og mer ressurser tilgjengelig (Tidemand-Andersen, 2008). En annen grunn kan også være elevens følelse av å være inkludert. Dersom eleven sitter igjen med en følelse av å ikke strekke til faglig og sosialt, vil dette påvirke elevens læring og utvikling. Derfor kan en spesialgruppe være et bedre tilbud for elever med utviklingshemming (Ekeberg og Holmberg, 2004). Selvfølgelig er det av betydning hvordan undervisningen legges opp, men skolene erfarer ofte at det etter hvert vil kunne bli mer og mer vanskelig for elever med utviklingshemming å følge med de andre elevenes utvikling. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittelet om inkludering.

Av egen erfaring har jeg sett flere forskjellige tilfeller der elever deltar både i spesialscole og i nærskole. Det er stor forskjell på om elevene har lykket eller ikke med å komme inn i undervisning og bli en del av det sosiale nettverket. I slike prosjekter der nærskole og spesialscole samarbeider om en elevs opplæring, er det svært viktig at begge skolene ser elevens behov, også uavhengig av diagnose. Fordi om en elev har Downs Syndrom, vil det ikke dermed si at denne eleven har akkurat de samme behovene som en annen elev med Downs Syndrom, selv om en del fellestrekk vil være tilstede (Tidemand-Andersen, 2008). Derfor er det viktig å prøve ut slike prosjekter, se om eleven med utviklingshemming får et økt læringsutbytte av å delta i undervisning ved nærskolen, lytte til elevens opplevelse og endre planene underveis.

For mange elever med utviklingshemming vil det være tilstrekkelig å sette inn noen pedagogiske ”knepper” for at eleven skal få et forsvarlig læringsutbytte og sosial utvikling. Det kan for eksempel være å øke lærertettheten, innarbeide god klasse- og gruppeledelse, legge vekt på praktisk læring og ta utgangspunkt i elevens sterke sider. Disse tiltakene er imidlertid ikke nok for en del elever med utviklingshemming. Ofte kreves det lærere og miljøarbeidere med solid spesialpedagogisk kompetanse for å sikre disse elevene en godt tilpasset opplæring. Det er ikke herved sagt at disse personene må ha direkte opplæring av eleven, men de har ansvaret for innholdet og oppfølging av de pedagogiske planene samt oppfølging av de personene som er satt til å jobbe direkte med elevens undervisning. Selv om elever med utviklingshemming har krav på dette i nærskolen er det likevel mange som får sin undervisning i spesialscole (ibid).



I bladet Utdanning, nr. 15 (2012), Utdanningsforbundets medlemsblad, er det gjort en reportasje om elever med utviklingshemming som mottar undervisning ved spesialskole. Artikkelen heter ”De nye spesialskolene – elevene som ikke finnes”. Blant annet intervjues noen foreldre til elever med utviklingshemming om barnets skolesituasjon. En far uttaler at etter at datteren begynte ved spesialskole, fikk hun venner og et sosialt nettverk. Han understreker at nærskolen gjorde så godt de kunne, men ettersom de ble eldre, ble gapet mellom datteren og andre elever større. Hun opplevde at de andre elevene ”måtte” være sammen med henne, noe som de byttet på og så på som en plikt. En annen far forteller om sønnens overgang til spesialskole og understreker at han er mer tydelig her enn det han var i nærskolen. Han forteller videre at han ikke trodde det fantes spesialskoler etter ansvarsreformen, men at sønnen ble tilbudt plass i spesialskole. Med tanke på reformen sier han ”Jeg husker at elevenes integritet ble brukt som argument for integreringen. Hvilken integritet? Han hadde ingen sosial omgang, ingen venner, ingenting. Det forsterket de negative trekkene i diagnosen”. Videre sier han at politikerne burde se behovet for spesialskoler (Utdanningsforbundet, 2012).

#### **2.1.4 Inkludering**

Allerede på slutten av 1960-årene ble det bestemt at elever med utviklingshemming skulle integreres i normalskolen, men det var ikke lagt vekt på hvordan tilbudet skulle tilrettelegges og organiseres. I dag er integrering erstattet med inkludering. Det å inkludere elever med utviklingshemming vil ikke si at de bare skal delta i undervisningen, men også møte et inkluderende fellesskap og utfordringer tilpasset deres individuelle behov og forutsetninger. Skolen plikter å tilrettelegge for og følge opp hver enkelt elevs læring og utvikling i et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004, St.meld. nr. 30, Dalen og Ogden, 2008 og Ekeberg og Holmberg, 2009).

Det å få til både godt tilpasset opplæring til den enkelte og skape et inkluderende miljø, kan være svært utfordrende for lærere og miljøarbeidere, fordi disse områdene har noen sprikende grunnpunkter. Her må det også sies at det å skape et inkluderende fellesskap også innebærer det å respektere forskjeller. Det vil derfor være helt naturlig å ta utgangspunkt i at alle elevers behov, uavhengig av utviklingshemming eller ikke, vil være individuelle. Læreren vil til slutt være den som bestemmer i hvilken grad en elevs enkeltvedtak skal ha innvirkning på undervisningen og vektlegge individer kontra fellesskapets interesser (Bachmann og Haug, 2006 og Ekeberg og Holmberg, 2004).

Det å inkludere elever med utviklingshemming i nærskolen kan oppleves som svært berikende, men også svært utfordrende for en lærer. Arbeidet rundt slike elever handler om holdninger, kunnskap og samarbeid. Selv om elever med spesielle behov har vært integrert i skolen i flere tiår, kan lærere og miljøarbeidere fortsatt omtale elever ut fra hvilke kjennetegn de har eller sette spesielle navn på dem. Språk har mye å si for holdninger, og det er viktig at ledelsen, lærere og miljøarbeidere bruker begreper bevisst. Det vil være av betydning dersom skoleledelsen prioriterer holdningsskapende debatter for å gjøre personalet bevisst på hvilke ord, begreper og forklaringer som er med på å fremme et inkluderende skolemiljø. Lærere og miljøarbeidere er rollemodeller for sine elever, og deres holdninger til elever med spesielle behov vil derfor smitte lett over til de andre elevene. Det er derfor svært viktig at skolen viser en god praksis i å inkludere elever med spesielle behov. Det er også viktig i arbeid med elever med utviklingshemming at skolene setter av tid og ressurser til samarbeid både innad i personalet og med andre relevante samarbeidspartnere for å videreføre en god inkluderende praksis (Tidemand-Andersen, 2008). Når dette er sagt, er det minst like viktig at spesialskolen også jobber med å få til et inkluderende miljø for sine elever, av samme grunner som nærskolen.

Det er stor uenighet om hvorvidt elever med utviklingshemming får et bedre utbytte av opplæringen i spesialskolen enn i nærskolen, og omvendt. Som tidligere nevnt er det også lite forskning som sier noe om resultatene elevene oppnår med spesialundervisning er bedre enn vanlig undervisning. Noen mener at spesialskoler kan tilby elever med utviklingshemming et mer inkluderende miljø enn nærskolen kan, fordi elevene der kan identifisere seg med hverandre. De mener elever med utviklingshemming i nærskolen kan føre til sosial isolasjon samt dårligere tilbud og utviklingsmuligheter. Andre mener at det er viktig at elever med utviklingshemming får sin undervisning i nærskolen fordi de da får være en del av ”det normale” og at de får noe å strekke seg etter faglig og sosialt sett. Dersom elever med utviklingshemming deltar i undervisning ved nærskolen, er det da viktig å finne balansen mellom individets og fellesskapets behov. Uavhengig av hvordan undervisningen foregår, er det helt klart kvaliteten på den tilpassede opplæringen som er avgjørende for videre utvikling. (Dalen og Ogden, 2008).

I tilfeller der elever med utviklingshemming har vansker med å etablere vennskap med de andre elevene, kan det være lurt å se etter andre løsninger. Det kan derfor være av stor fordel om elever med utviklingshemming mottar undervisning både ved nærskole og spesialskole. Det kan løses ved at eleven er en del av en klasse på den undervisningen eleven mestrer godt

og mottar resten av undervisningen ved spesialskole. På den måten får eleven et sosialt nettverk, gode modeller og noe faglig og ”strekke” seg etter ved nærskolen, samt at den tilpassede opplæringen i spesialskolen kan være med på å skape et sosialt og faglig miljø eleven kan kjenne seg igjen i. Det er her viktig at foreldrene er enige og ser nytten av et slikt helhetstilbud, for ikke å sitte igjen med en følelse av at skolen skyver ut deres barn (Ekeberg og Holmberg, 2004).

### **2.1.5 Læring – mestring og skolelivskvalitet**

Ekeberg og Holberg (2009) sier at ”Læring er en livslang kontinuerlig prosess som får stor betydning for en persons utvikling, vekst, tilhørighet og livskvalitet. Mange faktorer som påvirker vår læringsprosess, og miljøbetingelser i skolen har stor betydning.” Dette sier alt om hva lærere og miljøarbeidere må ta hensyn til i planleggingen og arbeidet med god tilpasset opplæring for elever med utviklingshemming. Det sier også noe om at læringsprosessen må ses som en helhet. Undervisning som presses på eleven, vil sjelden ha en god effekt på læring. Derimot vil undervisning som involverer elevens egne meninger og interesser, påvirke mestringsfølelsen og motivere for videre læring. Mestringsfølelse og en følelse av inkludering vil være med på å gi elever med utviklingshemming de beste forutsetningene til å utnytte egne evner og ressurser. For videre læring er det da viktig å ta utgangspunkt i den utviklingen som allerede har funnet sted (Ekeberg og Holmberg 2004 og Ekeberg og Holmberg, 2009).

Antonovsky (2012) skriver at opplevelse av sammenheng er avgjørende for mestring og livskvalitet (oversatt: sense of coherence). Det vil si at alle individer har et behov for å føle seg som en del av helheten. Dette gjelder kanskje spesielt elever med utviklingshemming da de ofte kan føle seg annerledes.

Barn og unge kan lære mestring, det kan forsterkes og videreutvikles dersom det legges til rette for det. Positive erfaringer er viktig for barn og unge – skoler har mulighet til å tilføre barn disse erfaringene. Det vil være opp til lærer og miljøpersonale å sørge for at det legges opp til mestring i undervisningen. Dersom en elev med spesielle behov deltar i ordinær undervisning ved nærskolen noen timer i uka, er det viktig å se til at det er fag som eleven kan delta aktivt i (Erdal og Glavin, 2007). Elever med spesielle behov kan ha lærings- og forståelsesvansker som fører til at de vil mislykkes i å utføre gitte oppgaver. Dette fører til at elevene unngår situasjoner der de må gjennomføre noe, i redsel for å mislykkes. Derfor er det svært viktig at lærere og miljøarbeidere skaper situasjoner de vet eleven mestrer. Dette vil

være med på å bygge opp elevens selvbilde og selvtillit, slik at eleven i større grad tåler det å ikke mestre (Tidemand-Andersen, 2008).

For at en elev med spesielle behov skal føle seg inkludert i en klasse, må mestringsfølelsen være tilstede. Det å kunne utføre viktige utviklingsoppgaver, oppleve tilknytning til skolen, føle seg verdsatt, kunne bidra i undervisningen, bidra aktivt til fellesskapet og oppleve at de kan påvirke egen situasjon, vil være avgjørende i utvikling av mestringsfølelse. For å få til dette er det viktig at eleven har et støttende, sosialt nettverk rundt seg og er trygg i miljøet en befinner seg i. Det dreier seg om at eleven har en verdsatt rolle i en gruppe, med muligheter for å lære de nødvendige ferdighetene som må til for å kunne fungere denne gruppen. Det kan for eksempel være faglige, sosiale eller praktiske ferdigheter. Elever med spesielle behov vil være mer utsatt for å bli avvist, uthengt eller oversett i sosiale sammenhenger. Ved at de mestrer sentrale ferdigheter, kan de bli anerkjent for å bidra med produktivitet og trivsel til gruppen. Dette krever god holdning fra lærere og miljøarbeidere, samt medelever, fordi mennesker måler seg selv i lys av andres tilbakemeldinger. I en skole for alle kan krav som settes i forhold til elevenes prestasjon skape problemer på grunn av store variasjoner i elevenes forutsetninger. Elever med utviklingshemming har som regel generelle lærevansker som medfører at eleven har nedsatt evne til å prestere innen flere utviklingsområder (Rygvold og Ogden, 2008 og Ekeberg og Holmberg, 2004). Dette kan også være en grunn til at lærere, miljøarbeidere og foreldre velger spesialtilbud som læringsarena for elever med utviklingshemming.

### **2.1.6 Kommunens ansvar**

§ 13-1 omhandler kommunens generelle ansvar for opplæring av barn og unge med spesielle behov i skolepliktig alder, mellom 6 og 15 år. Det står skrevet at ”Kommunen skal oppfylle retten til grunnskoleopplæring og spesialpedagogisk hjelp etter denne lova for alle som er busette i kommunen.” (Opplæringsloven, 1998). Med dette vil det si at alle barn og unge som er bosatt i en kommune, har på lik linje krav på opplæring i skolen uavhengig av de forutsetninger de har. I 1992 kom kommuneloven. Denne ga kommunene større styringsfrihet innenfor kommunal forvaltning. Kommunene i Norge er derfor ikke organisert etter samme modell (Briseid, 2006). Dette kan være med på å skape forskjeller på opplæringstilbudet de kan gi elever. Spesielt med tanke på elever med utviklingshemming, som ofte trenger et helhetlig tilbud fra forskjellige instanser. En annen grunn til at det er ulike tilbud i de forskjellige kommunene kan være både forskjeller ved faglig tyngde hos lærere og

miljøarbeidere, men kanskje også mer viktig andre faktorer som økonomi, demografi og kulturforskjeller. Hvilke ressurser kommunene har tilgang på og hvordan de velger å forvalte disse, er også av betydning. (Dalen og Ogden, 2008 og Bachmann og Haug, 2006).

## **PPT**

Alle kommuner er ifølge opplæringsloven § 5-6 pliktet til å ha en Pedagogisk-psykologisk tjeneste (her forkortet til PPT). PPT er en viktig samarbeidspartner med skolen i arbeidet med å utrede og kartlegge elever med spesielle behov. For å kunne gi elever med utviklingshemming det beste opplæringstilbudet er det viktig å foreta en grundig utredning (Tidemand-Andersen, 2008). Dette gjøres for å sikre at elevens ressurser og utfordringer vil komme fram. På bakgrunn av dette vil det utarbeides en godt tilpasset individuell opplæringsplan.

## **IOP**

Begrepet individuell opplæringsplan (IOP) dukket for første gang opp i sentrale dokumenter som Stortingsmelding nr. 54 (1989-90) og Stortingsmelding nr. 35 (1990-91) som handlet om spesialundervisning. En individuell opplæringsplan ble her definert som en plan for tilpasset opplæring rette mot elever med spesielle behov. I opplæringsloven av 1998, § 5-5 stilles det krav om at alle skoler som underviser elever med rett til spesialundervisning er pålagt og utarbeidet individuelle opplæringsplaner i de fag som trengs. Videre bør disse planene evalueres hvert år for å gi en oversikt over hvor langt eleven har kommet i utviklingen og om det er noe som må endres, eventuelt at hele målet må endres (Dalen og Ogden, 2008 og Ekeberg og Holmberg, 2004).

Det er ikke satt opp noen fast mal på hvordan en IOP skal utformes fra myndighetenes side, men som regel har hver kommune satt opp en egen mal. Innholdet i en IOP skal ta utgangspunkt i elevens ressurser, læreforutsetninger og utfordringer, men også ha innslag fra den generelle læreplanen som omfatter alle elevers opplæring. Hvor store deler av en IOP som består av den generelle læreplanen, bestemmes ut fra en elevs behov og forutsetninger. Den skal inneholde konkrete mål og innhold for hvordan læringen skal ta form. Utfordringen er å få til en helhetlig tilpasset opplæring. Det er derfor viktig at de som arbeider direkte med eleven er med å utarbeider elevens IOP. Dette vil være kontaktlærer, den som har ansvar for spesialpedagogisk arbeid ved skolen, den som har spesialundervisning med eleven, PPT og

foreldre samt eleven selv i den grad det er mulig. I samarbeid med foreldre eller eventuelt andre kontaktpersoner, skal den som er ansvarlig for opplæringen sette opp mål og delmål for opplæringen av en elev med spesielle behov, men den som skal gjennomføre undervisningen bør også være med å utarbeide en IOP. Denne prosessen kan være svært verdifull og givende for de lærere og miljøarbeidere som tar del i utarbeidningen av en IOP (Erdal og Glavin, 2007, Dalen og Ogden, 2008 og Ekeberg og Holmberg, 2009).

Hensikten med en IOP er todelt. Først og fremst er dette et administrativt saksdokument som viser hva skole og foreldre har blitt enige om, men det er også viktig å bruke dette aktivt i den daglige undervisningen som et hjelpemiddel og en veileder. Dersom det er utarbeidet en konkret og detaljert IOP vil det være lettere å samarbeide om elevers opplæring. Denne planen bør være skriftlig tilgjengelig for alle lærere og miljøarbeidere som arbeider direkte med elever med spesielle behov. I tilfeller der elever deltar i undervisning både ved nærskole og spesialskole vil en IOP være et godt hjelpemiddel og en god veileder for samarbeid mellom kontaktlærer, spesialpedagog og miljøarbeidere. Timeplanen vil kunne tilrettelegges for at en elev med spesielle behov vil kunne delta en hel dag i nærskolen. Det er da til stor hjelp for kontaktlæreren å vite hva som er elevens sterke sider. Videre vil den sikre kontinuitet i skolearbeidet (Erdal og Glavin, 2007 og Ekeberg og Holmberg, 2004).

### **Taushetsplikt, samtykke og anonymisering**

Lærere og miljøarbeidere har i kraft av sin stilling mye makt. Når en arbeider med elever med utviklingshemming er etisk bevissthet viktig da dette er et tema som stadig vil dukke opp. Ofte kan lærere og miljøarbeidere hindres i samarbeidet på grunn av taushetsplikten (Ekeberg og Holmberg, 2004). Taushetsplikt og samtykke er temaer som stadig diskuteres.

Taushetsplikten er et punkt innunder forvaltningsloven. Den har av interesse å beskytte privatpersoners integritet. I forvaltningsloven § 13 står det at ”Enhver som utfører tjeneste eller arbeid for et forvaltningsorgan, plikter å hindre at andre får adgang eller kjennskap til det han i forbindelse med tjenesten eller arbeidet får vite om noens personlige forhold.” Dette er et punkt som er svært viktig i samarbeid rundt barn og unge. Brukeren skal kunne føle seg trygg på at de opplysninger som blir gitt til samarbeidspartnere ikke blir gitt videre til utenforstående personer (Erdal og Glavin, 2007). Samtidig er det også nedfelt i loven at lærere og miljøarbeidere skal sikre elever med utviklingshemming god tilpasset opplæring. Derfor kan det være hensiktsmessig og nødvendig å dele informasjon, så fremt det ikke er ”sladder” (Ekeberg og Holmberg, 2004).

Taushetsplikten kan skape problemer for et tverrfaglig samarbeid ved at noen opplysninger ikke skal gis videre. Noen unntak kan her være at en person som arbeider med eleven gir opplysninger til en annen person som også arbeider med eleven, dersom det er behov for å fremme institusjonens oppgaver, som i dette tilfelle vil være opplæring av en elev med spesielle behov. Elever med spesielle behov, ofte ved hjelp av familien og hjemmet, kan også gi sitt samtykke til lærere og miljøarbeidere om lov til å videreformidle personlige opplysninger. Ifølge Sosial- og helsedepartementet er det ingen krav om hvordan et samtykke skal gis. Det er da viktig at eleven og familien settes inn i hvilke konsekvenser dette kan føre til og at det eventuelt kan trekkes tilbake når som helst. Hver enkelt lærer og miljøarbeider må selv avgjøre hvilke opplysninger som kan gis videre på bakgrunn av etisk vurdering (Erdal og Glavin, 2007).

I arbeid med elever med spesielle behov kan det ofte oppstå situasjoner der lærere og miljøarbeidere har behov for veiledning. Dersom familien ikke tillater å ta opp saker i plenum, kan saker anonymiseres. Dette gjøres for å sikre at eleven får det beste tilbudet. Når saker anonymiseres kan informasjon rundt en spesiell sak videreformidles til samarbeidspartnere, men opplysninger som gjør at eleven eller familien kjennes igjen skal utelates. I små kommuner kan dette være utfordrende. Ved at mange lærere og miljøarbeidere kan ha kjennskap til eleven det gjelder og dens familie både privat og profesjonelt, vil det være lett å kunne kjenne igjen saker ut fra informasjonen som blir gitt, selv om stoffet anonymiseres (ibid).

### **Opplysningsplikt og opplysningsrett**

For at lærere og miljøpersonale skal kunne gi elever med utviklingshemming best mulig tilpasset opplæring er de avhengig av informasjon fra andre samarbeidspartnere. Det er viktig å kunne skille mellom opplysningsplikt og opplysningsrett. Opplysningsplikt er noe man som lærer eller miljøarbeider er pliktet til å gi informasjon videre om, slik at eleven skal sikres en trygg og godt tilpasset opplæring (Ekeberg og Holmberg, 2004). Opplysningsrett oppstår ved at en lærer eller miljøarbeider får samtykke fra eleven og hjemmet til å gi informasjon videre. Ved at en fagperson har opplysningsrett vil det dermed ikke si at personen har opplysningsplikt. Det er da opp til hver enkelt å avgjøre hvilken informasjon det er nødvendig å gi videre til andre samarbeidspartnere (Erdal og Glavin, 2007).

## 2.2 Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid er når personer fra flere yrkesgrupper, og med forskjellig faglig utdanningsbakgrunn, jobber mot et felles mål. Det å samarbeide krever en helhetsforståelse (Erdal og Glavin, 2007 og Ekeberg og Holmberg, 2004). Det er som et puslespill der personene er brikker, og til sammen utgjør de hele bildet. I et tverrfaglig samarbeid vil man møte forskjellige personer med forskjellig erfaring og kompetanse. Et samarbeid mellom disse personene vil utgjøre et mye bredere spekter av faglig kompetanse som vil komme brukeren godt til nytte, som i dette tilfellet vil være elever med spesielle behov. Ved hjelp av erfaring og kompetanse vil fagpersoner vektlegge forskjellige aspekter ved elever med spesielle behov. Ved å samarbeide om elevens mål og utfordringer, vil eleven få et mye bedre utbytte av opplæringen. Det kan ta lang tid å etablere et slikt samarbeid, men det er først når man ser nytten av det at man kan se betydningen av det (Erdal og Glavin, 2007).

Det finnes forskjellige former for samarbeid rundt om i kommunene, både formelt og uformelt. Formelt samarbeid vil si at en overordnet instans krever samarbeid mellom enheter på et lavere nivå. Her vil det utarbeides en modell for samarbeid. Utfordringen med et pålagt samarbeid vil være å få med alle partene på et lag. Dersom medlemmene av samarbeidet ikke ser nytten av det, vil det være lite sannsynlig at det blir et fruktbart samarbeid, om det i det hele tatt gjennomføres. Uformelt samarbeid oppstår når instanser på eget initiativ tar ansvar for et samarbeid, uten at ledelsen har gitt uttrykk for ønske om dette. Erdal og Glavin (2007) mener at et uformelt samarbeid kan føre til at det vil bli store forskjeller mellom kvaliteten på samarbeidet fordi det vil avhenge av hver enkelt praktiker og instans. Dette på grunn av manglende koordinering og styring fra høyere hold (ibid).

### 2.2.1 Behov for tverrfaglig samarbeid

*”Tverrfaglig samarbeid er ikke et mål i seg selv, men et middel eller metode til å nå de målene vi har i arbeidet med barn og unge i kommunene.”* (Erdal og Glavin, 2007, s. 21). Når man arbeider i dagens skole er det nødvendig å kunne samarbeide både innenfor skolen og utenfor. De siste tiårene har det vokst fram en stadig sterkere forståelse av betydningen av samarbeid innen pedagogisk og spesialpedagogisk virksomhet. Dette støttes også fra utdanningspolitiske hold. De fleste som arbeider med elever med utviklingshemming har erkjent at et samarbeid er nødvendig for å gi disse elevene en god tilpasset og helhetlig opplæring. Dette blir da målet for samarbeidet (Ekeberg og Holmberg, 2004).



Ifølge flere sentrale dokumenter og utredninger, som for eksempel Stortingsmelding 2010-2011:18 *Læring og fellesskap*, NOU 2009:18 *Rett til læring* og NOU 2009:22 *Det du gjør, gjør det helt*, tyder det på at det er nødvendig å tenke helhetlig når det gjelder barn og ungdom i dagens samfunn. Læring er en prosess som skjer både i formelle opplærings situasjoner og uformelt i lek og sosialt samvær. For at elever med utviklingshemming skal oppleve at det formelle og uformelle henger sammen må hjelp og støtte opptre som en helhet. For å oppnå resultater i arbeidet er det derfor nødvendig med tverrfaglig samarbeid (Erdal og Glavin 2007 og NOU 2009:18)

For å gi elever med spesielle behov det beste tilbudet av tilpasset opplæring og ta utgangspunkt i elevens ressurser, er det viktig at lærere og miljøarbeidere samarbeider. Målet er da å samle opp all informasjon om eleven som vil påvirke læringssituasjonen. Dette kan være hva eleven har opplevd og hvordan eleven responderer på ulike metoder og tiltak. Dette er noe elever med spesielle behov sier lite om selv og det er derfor viktig at alle som arbeider tett på eleven, gir videre sine erfaringer og meninger om eleven. Dersom lærere og miljøarbeidere samarbeider, vil elevens undervisning totalt sett bli mer helhetlig og alle som jobber direkte med eleven vil få et felles syn på eleven og arbeidet. Samarbeidet vil da fungere som "limet" mellom spesialundervisning og ordinær tilpasset undervisning (Tidemand-Andersen, 2008).

Flere kommuner i landet har vært med på å jobbe med å få til tverrfaglige samarbeid. Det er forskjell på om de har lyktes eller ikke. Grunnen til at kommunene har lyktes eller ikke med et tverrfaglig samarbeid, vil bli tatt opp under punktet "styrker og utfordringer ved et tverrfaglig samarbeid". Videre skaper dette forskjeller på hvilke tilbud kommunene kan tilby barn og unge. For å gi elever med spesielle behov den opplæringen de har krav på, er det som oftest nødvendig med et tverrfaglig samarbeid. For at samarbeidet skal være nyttig, kreves det at alle partene er målrettet og at samarbeidet er strukturert. Resultatet av et slikt samarbeid kan være avgjørende for om elever med spesielle behov får den opplæringen de har krav på så tidlig som mulig (Erdal og Glavin, 2007).

Dersom flere parter samarbeider om elevens beste, vil det kunne lette arbeidet mot at en person hadde hatt ansvaret alene. Flere øyne ser mer, og blandet med forskjellig erfaring og kompetanse, vil flere problemområder oppdages. I tilfeller med elever med spesielle behov kan også andre instanser enn bare nærskolen og spesialskolen tas inn i samarbeidet, for eksempel avlastere eller støttekontakter. Foreldre og andre privatpersoner vil også være av

stor betydning. Det vil være lettere å samle inn all informasjon om elevens behov og ut fra dette vil man kunne legge til rette for en bedre tilpasset opplæring. På denne måten gir tverrfaglig samarbeid et helhetsperspektiv (ibid).

Det kan også fungere støttende å være en del av et tverrfaglig samarbeid. Ved hjelp av jevnlig kontakt vil alle lærere og miljøarbeidere i det tverrfaglige samarbeidet kunne diskutere opplevelser og faglige utfordringer med hverandre. Dette vil ikke bare skape et trygt og godt miljø for eleven, men også føre til økt kompetanse blant lærere og miljøarbeidere som deltar i samarbeidet (Erdal og Glavin, 2007 og Lauvås og Lauvås, 2004).

*Tverrfaglighet bør prege arbeidet med barn, unge og foreldre. Det handler ikke om at alle profesjoner bør bli like, men om å bruke alles kompetanse til barnets beste. Ulike perspektiver og tilnærminger er nødvendig for å gi barn og familier best mulig hjelp til rett tid (Tveiten, 1996, ref i Erdal og Glavin, 2007, s. 24).*

## **2.2.2 Styrker og utfordringer ved et tverrfaglig samarbeid**

For at et samarbeid skal lykkes, må målsettingen være klar. Hvilke oppgaver som bør prioriteres er det nødvendig at partene blir enige om for å unngå at profesjoner eller enkeltpersoner får et eierforhold til problemstillingen. Her er det viktig å sette et felles mål og enkelte delmål for at samarbeidet gjennomføres på enklest mulig måte. Det mest fornuftige vil da være å sette elevens behov i fokus, slik at profesjonsinteressene settes i bakgrunnen og behovet for samarbeid vil øke (Erdal og Glavin, 2007).

### **Et godt verdigrunnlag – nødvendig for et godt tverrfaglig samarbeid**

Når mange personer arbeider mot et felles mål, vil det være avgjørende å skape en felles forståelse av verdier. Alle deltakerne i samarbeidet vil ha forskjellige holdninger og menneskesyn på bakgrunn av faglig innsikt, erfaring og kultur. Det kan da være vanskelig å bli enige om hva som bør vektlegges i forhold til hva som er viktig i elevens opplæring (ibid).

- **Menneskesyn:** I arbeid med andre mennesker er det nødvendig å sette deres behov foran egne behov. Det er ikke opp til en selv å bestemme hva som er til elevens beste. Det er eleven og familien som skal settes i fokus. Noen ganger kan det være utfordrende å spille en nøytral rolle, men det er helt nødvendig i arbeid med mennesker. Alle medlemmene av et tverrfaglig samarbeid må se elever med spesielle

behov og deres familier som ressurser, og ta utgangspunkt i de styrker de allerede har (ibid).

- **Respekt:** Når man har respekt for andre og seg selv er det enklere å få til et godt tverrfaglig samarbeid. Det kan fort oppstå diskusjoner og uenighet mellom samarbeidspartnere. Respekt vil ikke si at alle skal være enige, men at man skal ha respekt for andres meninger og synspunkter. Å være enige om å være uenige får her en betydning. For å vise respekt ovenfor andre må man lytte til hva de har å si, prøve å sette seg inn i samme situasjon og svare saklig på bakgrunn av faglige begrunnelser (ibid).
- **Åpenhet og redelighet:** Å være en del av et samarbeid krever at samarbeidspartnere må være åpne og ærlige ovenfor hverandre. Det skal være rom for å ta opp ting som føles vanskelig både felles og med enkeltpersoner. Ved at partene respekterer hverandre vil konflikter unngås. Erdal og Glavin (2007) skriver at trygghet, åpenhet og evne til å lytte er nøkkelord for å få til et godt samarbeid (ibid).
- **Anerkjenne forskjellighet:** Alle samarbeidspartnere har styrker og svakheter. Ved å se det positive med ulikheter og bruke dette vil samarbeidet styrkes. Spesielt viktig er dette i arbeid med elever med spesielle behov, der det å anerkjenne forskjellighet bør være en grunnleggende holdning. Dette er holdninger som vil overføres både fra samarbeidet mellom lærere og miljøarbeidere til direkte arbeid med eleven (ibid).

### **Å opprette et godt tverrfaglig samarbeid**

For å skape et godt tverrfaglig samarbeid, vil følgende punkter være avgjørende:

- *Forankring og system*
- *Felles målsetting*
- *Realistisk syn på arbeidsmulighetene*
- *Nytteopplevelse*
- *Nødvendighet*
- *Trygghet*
- *Respekt*

- *Tillit*
- *Kunnskap om hverandre*
- *Kompetanse*
- *Faktorer av betydning for den praktiske gjennomføringen av det tverrfaglige samarbeidet (ibid).*

Først når medlemmene i et samarbeidsteam bruker kunnskap aktivt for å nå et felles mål, gir det god kvalitet på samarbeidet. I denne prosessen er det viktig at hver enkelt person kritisk kan evaluere sitt arbeid, og ikke legge ansvaret for å lykkes over på andre medlemmer i samarbeidet. For å få til et slikt samarbeid er det viktig at alle lærere og miljøarbeidere som er en del av samarbeidet, er trygge i sitt fag. Da vil samarbeidet få en mer stødig grunn med muligheter for relevante og faglige diskusjoner, som igjen fører til nyttig kunnskap og en god start for best mulig tilpasset opplæring for elever med spesielle behov. Før samarbeidet starter, er det viktig å avgjøre sentrale spørsmål av både praktisk og etisk karakter, slik at det ikke oppstår uenighet underveis (ibid).

Erdal og Glavin (2007) henviser til Senge (1991) der de snakker om ”den lærende organisasjon” – en organisasjon der de ansatte er delaktige og bruker sin kreativitet for å oppnå felles mål. For at et samarbeid om god tilpasset opplæring for elever med spesielle behov skal fungere er det ikke nok at én fagperson kjemper for å få gjennom krav og rettigheter til en elev. Det er avgjørende at hele skolen er med og støtter opp under inkludering av elever med spesielle behov (Tidemand-Andersen, 2008). Det er svært viktig at partene, samt hver enkeltperson, ser nytten og erkjenner viktigheten av et tverrfaglig samarbeid (Erdal og Glavin 2007).

Ledelsen vil ha stor betydning i et tverrfaglig samarbeid. De holdninger ledelsen sitter med, vil overføres til de som arbeider rundt eleven til daglig (ibid). Det er derfor viktig at ledelsen ikke ser ned på lærere og miljøarbeidere, men oppfører seg som likeverdige deltakere av samarbeidet. På denne måten vil alle medlemmene av samarbeidet føle seg like viktige. Dette er med på å skape et godt samarbeidsgrunnlag mellom både lærere og miljøarbeidere, i tillegg til ledelsen. I et samarbeid mellom nærscole og spesialskole vil det derfor være avgjørende at ledelsen ved begge skoler ser viktigheten av et samarbeid til fordel for elevens beste. Rektor har en sentral rolle for hvordan samarbeide kan utarte seg. En rektor som setter fokus på det positive med å ha et mangfold av elever i sin skole danner en positiv grunnstemning blant lærere og miljøpersonale (Tidemand-Andersen, 2008). ”Lederskap skal ikke instruere, men

transformere både seg selv og den som skal ledes.” (Burns, 1978, ref. i Eriksen og Larsen, 1991, ref. i Erdal og Glavin, 2007, s. 37). For at det skal komme noe nyttig ut av et samarbeid, er det ikke godt nok å legge til rette for et samarbeid. Den som krever det, må også være deltakende og støttende.

### **Utfordringer ved et tverrfaglig samarbeid**

Som tidligere nevnt er ikke samarbeid noe som oppstår av seg selv, selv om det kreves fra ledelse og tilrettelegges. Samarbeid er noe som må læres. Problemløsningsevne, samarbeidsevne, fleksibilitet og omstillingsevne er viktige nøkkelord som bør inngå i opplæring om tverrfaglig samarbeid. Det er opp til den som krever et samarbeid å sørge for at lærere og miljøarbeidere får den opplæringen som trengs, og at videre samarbeid følges opp. Faglig tyngde hos lærere og miljøarbeidere vil være av stor betydning for utfallet av samarbeidet rundt en elev med spesielle behov. Det er derfor viktig at ledelsen med rektor i spissen sørger for å opprettholde fagkompetansen på et høyt nivå slik at samarbeidet videreutvikles. Det vil mest sannsynlig være behov for å gjøre endringer underveis, og det er da viktig at ledelsen hører på hva lærere og miljøarbeidere har erfart og tilpasser videre samarbeid etter dette (Erdal og Glavin, 2007).

Erdal og Glavin (2007) refererer til Skare (1996) som skriver om trusler mot et samarbeid:

- *Domenekonflikter*
- *Gevinsten er asymmetrisk fordelt*
- *Profesjonsinteresser*
- *Motstridende oppgaver hos etatene*
- *Pålagt samarbeid*
- *Manglende ressurser*

Dersom et eller flere av disse punktene er tilfelle i et tverrfaglig samarbeid, kan det skape problemer for videre utvikling. Derfor er det som sagt viktig å avklare sentrale spørsmål på forhånd av samarbeidet, slik at det er klart for alle praktikantene hva som er målet for samarbeidet. Er et tverrfaglig samarbeid pålagt kan det hindre motivasjonen for å få samarbeidet til å fungere (ibid).

Lærere og miljøpersonale bør oppleve å ha medbestemmelse. Alle samarbeidspartene må se nytten av et slikt samarbeid og føle at de bidrar med sitt fagfelt. Det at gevinsten er asymmetrisk fordelt, vil si at noen av partene kan føles seg ”truet” i det tverrfaglige samarbeidet. Det kan være at samarbeidet ikke gir noen resultater, men i verste fall at samarbeidet gir uheldige konsekvenser. Ressurser er også en viktig del av det tverrfaglige samarbeidet. I en kommune der det ikke blir satt av ressurser til et samarbeid, vil det være mer utfordrende å føre samarbeidet videre. Et utfall kan også være at lærere og miljøarbeidere bruker av tiden som er satt av til arbeid med eleven, på samarbeidet. En kan da stille seg spørsmål om det er verdt det eller ei (ibid).

### **2.2.3 Opplæring og kunnskapsutvikling**

Som nevnt ovenfor, finnes det styrker og utfordringer ved et tverrfaglig samarbeid. For å bidra til et godt tverrfaglig samarbeid mellom lærere og miljøarbeidere, er det viktig at den som setter i gang samarbeidet sørger for god opplæring av deltakerne. Ledelsen må da ha en klar målsetting for samarbeidet. Ved felles opplæring vil alle samarbeidspartene få en felles plattform de kan arbeide ut fra. Alle som tar del i samarbeidet bør ha en forståelse av hva slags praksisfelt, lovverk teoribakgrunn og erfaring de andre samarbeidspartene må forholde seg til. Desto mer kjennskap lærere og miljøarbeidere har om hverandres arbeidsdag og fagfelt, desto bedre vil samarbeidet bli ved at alle ressurser utnyttes (Erdal og Glavin, 2007 og Kunnskapsdepartementet 2010-2011, St.meld. nr. 18).

Hospitering er en strategi som kan brukes for å gi alle medlemmene av et samarbeid innsikt i andres fagfelt. Ved at en kontaktlærer følger arbeidsdagen til en spesialpedagog eller omvendt vil det kunne øke forståelsen for den andres arbeidsoppgaver (Erdal og Glavin, 2007). I arbeid med elever med spesielle behov vil det være fruktbart med hospitering. En vil da se hvordan andre utfører pålagte arbeidsoppgaver, og det vil da bli lettere å legge til rette for tilpasset opplæring for eleven, ved at lærere og miljøarbeidere kan utfylle hverandre.

### **2.2.4 Kommunikasjon**

For å få til et godt samarbeid er god kommunikasjon nødvendig. Kommunikasjon bygger på de prinsipper som tidligere er nevnt for å få til et godt tverrfaglig samarbeid, og hva som kan hemme et samarbeid. Det er viktig at samarbeidspartnerne er åpne og villige til å kommunisere (K. Lauvås og P. Lauvås, 2004 og Ekeberg og Holmberg, 2009).

”Kommunikasjon er essensen i alt samarbeid”, skriver Erdal og Glavin (2007). Poenget med kommunikasjon er å gjøre noe felles. Den beste måten samarbeidspartnere kan kommunisere på er gjennom dialog. For at en dialog skal være meningsfull må det være et godt samspill mellom avsender og mottaker. Det er avgjørende at deltakere i en dialog snakker om det samme. For å skape en felles forståelse av det som blir snakket om er det av stor betydning at deltakerne har utgangspunkt i en felles plattform. Dialogen blir derfor personavhengig med tanke på hvilke erfaringer og kunnskaper den enkelte sitter inne med (Lorentzen, 2009).

Selv om dialogen er viktig i forhold til kommunikasjon, er det også andre ting som spiller inn. En dialog er en samtale mellom personer, der en opptrer som både avsender og mottaker av informasjon. Det må nødvendigvis ikke være en verbal samtale. Når en er i dialog med andre, vil de også kunne ”lese” personer ved hjelp av kroppsspråket. Kroppsspråk kan noen ganger fortelle mer enn vi egentlig er klar over selv (Lorentzen, 2009). Det er ikke mulig å ikke kommunisere, all adferd er kommunikasjon (Ekeberg og Holmberg, 2009). Andre vil hele tiden se hva slags holdning som uttrykkes til det som skjer her og nå. Selv om det er snakk om en nøytral holdning, er dette også en holdning (Lorentzen 2009).

### **2.2.5 Systemarbeid**

Systemarbeid er rettet mot skolen som system, generell organisering og tilrettelegging. Det handler ikke bare om klasseledelse og organisering av ressurser, men også rundt hver enkelt elev. Det viser hvordan skolen som organisasjon legger opp til god tilpasset opplæring av elever med utviklingshemming, så vel som andre elever. Det handler om å arbeide systematisk fra planleggingsfasen til gjennomføring av det fastsatte opplegget. På grunn av at elever med utviklingshemming har vansker med å opprette og opprettholde sosial kontakt med medelever, kan for eksempel det systematiske arbeidet være å organisere sosialt fellesskap (Tidemand-Andersen, 2008).

### **2.2.6 Veiledning**

For at personalet på en nærskole skal kunne øke kompetansen på hvordan de kan tilrettelegge for elever med utviklingshemming kan de motta veiledning fra enten personer som allerede arbeider ved skolen, eller utenfra. Lærere og miljøarbeidere kan ofte havne i arbeidssituasjoner som kan være vanskelig å takle. Det vil da være nyttig å motta veiledning av personer som har en spesifikk kompetanse innenfor det området som oppleves som

utfordrende (Ekeberg og Holmberg, 2009). I denne studien er det tatt utgangspunkt i en interkommunal spesialskole som samarbeider med nærskoler i de forskjellige kommunene rundt. De selger da veiledning til skoler som trenger det. Det er ulikt hva nærskolene trenger hjelp til, og spesialskolen gir derfor veiledning på bakgrunn av nærskolens utfordringer i hverdagen.

### **2.2.7 Det tverrfaglige møtet**

For å få best mulig fremgang i det tverrfaglige samarbeidet vil det være naturlig å ha jevnlig møter. Tverrfaglige møter er en vanlig metode innen samarbeid. Det er et slags drøftingsforum der alle medlemmene av et samarbeid kan ta opp saker. Her er det viktig med god struktur, planlegging og felles mål men også nødvendig med god ledelse av møtene og koordinering for videre arbeid. For å sikre elever med spesielle behov en best mulig tilpasset opplæring vil det være naturlig å ta utgangspunkt i det som blir tatt opp på tverrfaglige møter. Det må fra starten av avtales hvem som har ansvaret for møteinnkalling, koordinering, hvor ofte det er behov for møter og settes opp et tidsperspektiv for måloppnåelse i forhold til arbeid med brukeren. Ved å sende ut en sakliste sammen med møteinnkallelsen vil deltakerne komme forberedt til møtet. Et fastsatt møte vil være til hjelp for hva som skal tas opp i plenum. Det er møtelederens ansvar å sørge for at det blir satt av tid til oppsummering og evaluering av møtet. Det bør også informeres om ansvars- og oppgavefordeling. Dette skrivet kan brukes som en arbeidsplan for lærere og miljøarbeidere (Erdal og Glavin, 2010).



# 3 Metode

## 3.1 Bakgrunn for valg av metode

Kvalitativ metode bygger på forskningsopplegg som for eksempel intervju som er preget av dynamisk samtale og det er ofte rom for improvisasjon. Typisk med kvalitativ data er at de gir språklige fremstillinger av opplevelser og samtaler. Hovedtrekket ved denne metoden er forskning med frie ord og uttrykksformer og lite formalisering, noe som gir rom for improvisasjon og kreativitet under innsamling av data. Det er ofte derfor ingen klare inndelinger av forskningsprosessen og det dannes en helhet av forforståelse, problemstilling, spørsmål, informasjon og tolking av datamaterialet. Poenget med en slik fremgangsmåte er å fange opp det som er uventet og gir særpreg ved en situasjon. På grunn av dette, kan det hele tiden oppstå nye spørsmål og konklusjoner under innsamlingsprosessen av datamateriale. Ofte vil analyse og resultater fremstilles skriftlig. (Befring 2010). Spesielt for kvalitativ forskning er at det er få personer som deltar. Det er ikke av prioritet å generalisere, men studien kan gi viktig informasjon om en spesifikk gruppe (Vedeler 2000).

Kvalitativ metode brukes for å få et dypere faglig innblikk, spesielt innen pedagogisk forskning, ved at informanten kan forklare seg fritt. Befring (2010) skriver at grunnen til at bruken av kvalitativ metode er mer brukt innen pedagogisk forskning er ”behov for meir inngående kunnskap om dynamikken i relasjonen mellom barn og oppvekstmiljøet, og generelle innsiktsbehov om holdninger og intensjoner for å forstå mennesket som aktør i sitt eget liv” (Befring, 2010). For at innsamlet data skal gi mening må dette derfor analyseres og fortolkes.

## 3.2 Det kvalitative forskningsintervju som metode

For å belyse min problemstilling på best mulig måte har jeg valgt å bruke kvalitativt intervju som metode. Ved hjelp av samtalen vil informanten kunne gi utfyllende beskrivelser. Det overordnede målet med et kvalitativt forskningsintervju som metode er å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til mennesker og situasjoner i deres sosiale virkelighet. (Dalen 2011). Det kvalitative intervjuet blir karakterisert som en samtale med struktur og formål. Graden av struktur kan variere i et kvalitativt forskningsintervju, det vil si i hvilken grad informanten står fritt til å prate om selvvalgt tema (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2010).

For å få mest mulig datamateriale som kan gi et godt grunnlag for analyse, har jeg derfor valgt semistrukturert intervju med intervjuguide. Det vil si at intervjuet er delvis strukturert med en intervjuguide som tar utgangspunkt i bestemte temaer, men det er åpent for informanten å utdype seg ytterligere da hensikten er å innhente informantens opplevelser, synspunkter og meninger. Da jeg skal intervju flere informanter, vil det også være lettere å sammenligne og analysere data.

## **3.3 Datatilnærming**

### **3.3.1 Utvalg av informanter**

Med bakgrunn i min problemstilling ville målgruppen være alle personer som arbeider eller har arbeidet med samarbeid om et barn med utviklingshemming og tilpasset opplæring ved nærskole og spesialskole. På grunn av at det finnes veldig mange i denne situasjonen, ville dette bli for omfattende for dette studiet og utvalget her derfor fremkommet gjennom kriteriebasert utvelging. Det vil si at forhåndsbestemte kriterier må være oppfylt for at en person kan stille opp som informant i denne studien (Dalen, 2011 og Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2010).

Det var ikke ønskelig å se hvordan dette samarbeidet er lagt opp i store byer. På grunn av at det generelt sett finnes flere tilfeller av elever med utviklingshemming i de store byene, tar jeg det som en selvfølge at det finnes flere instanser og et etablert samarbeid rundt elevene der, kontra elever som bor ”på bygda”. Med tanke på at det er en mer spredt befolkning her, vil det kreve mer samarbeid av flere enkeltpersoner enn i de store byene der det allerede er tilrettelagt for elever med utviklingshemming. Det er her viktig å understreke at det ikke i alle tilfeller er slik. I små byer og kommuner er det et betydelig mindre antall elever. Med mindre forhold generelt blir det da også en selvfølge at antall elever med utviklingshemming minsker.

Informantene måtte ha erfaring i å samarbeide rundt en elev med utviklingshemming og tilpasset opplæring i grunnskolen, altså 1. til 10. klasse. I dette studiet er det da tatt utgangspunkt i personer som arbeider i nærskolen eller ved en spesialskole som deltar i samarbeid om elevens tilpassede opplæring. Det kan være aktuelt med personer som har jobbet med elever med utviklingshemming som har fått eller får undervisning bare ved nærskole, med tilpasset opplæring som et resultat av samarbeidet med spesialskolen, elever som deltar i undervisning både ved nærskolen og spesialskolen, eller det kan være samarbeid

om en overgangssituasjon. For å belyse problemstillingen fra både nærskolens og spesialskolens synspunkt var det da nødvendig å intervju personer fra begge skolene, for å sikre at begge parter får redegjort for sin opplevelse av samarbeidet.

I dette tilfellet tok jeg først kontakt med en spesialskole for å undersøke om det fantes et samarbeid med nærskoler rundt om i området og om de var interessert i å delta i studiet. Da dette er en interkommunal skole, var det avgjørende at spesialskolen ville stille med informant. På grunn av geografisk begrensning med tanke på gjennomføring av intervjuer, ble derfor østlandsområdet aktuelt. Fra spesialskolen fikk jeg utdelt kontaktinformasjon til nåværende og tidligere samarbeidspartnere som kunne være aktuelle informanter. Med tanke på problemstillingen var det ønskelig å få innsikt i hvordan et samarbeid kunne bedre tilbudet om tilpasset opplæring for elever med utviklingshemming, og ikke nødvendigvis overføre dette til en populasjon.

Ut fra kriteriene ble åtte forespørsler (se vedlegg 1) sendt ut, der to takket nei og to ikke responderte. Totalt ble da fire informanter innlemmet i denne studien, en ansvarlig ved spesialskolen og tre ansvarlige ved forskjellige nærskoler. Spesialskolen og en nærskole tilhører samme kommune, mens de to andre informantene tilhører andre kommuner.

### **3.3.2 Utforming av intervjuguide**

Den forberedende prosessen for utarbeiding av intervjuguiden begynte med at jeg dannet meg en teoretisk forståelsesramme og skaffe meg innsikt i tidligere forskning av aktuell karakter. ”Tilpasset opplæring” og ”samarbeid” er sentrale begreper i denne studien, og det var derfor nødvendig å klargjøre hva som ligger under disse begrepene og sette meg inn i relevant teori. For at elever med utviklingshemming skal få en god tilpasset opplæring ser jeg det også som en viktighet å nevne ”mestringsfølelse” og ”livskvalitet”, da dette må være til stedet for å skape gode læringssituasjoner. Skolepersonellet må da også ta dette i betraktning i forhold til god tilpasset opplæring.

Som nevnt valgte jeg å bruke et semistrukturert intervju, der temaer og en del spørsmål er fastsatt men at det er rom for informanten å utdype seg ytterligere om ønskelig. Ved bruk av et slikt intervju ville det også være mulig for meg å stille noen oppfølgingsspørsmål som dukket opp under veis. Ut fra rammene i denne studien og analysearbeidet ble intervjuguiden delt inn i 4 hovedkategorier, 1) Samarbeid og møter, 2) Skolens ansvar, 3) Til elevens beste

og 4) Personlige erfaringer. Under punkt 1) ble de faste rammene rundt samarbeidet lagt til grunn. Spørsmålene under dette punktet ble antatt å ha faste, klare svar som ville gi informanten en god start. Dette var også med på å sette rammene for intervjuet videre. Punkt 2) omhandler skolen ansvar som en helhet og hvordan dette påvirker arbeidet med tilpasset opplæring for elever med utviklingshemming. Under punkt 3) legges det mer vekt på IOP, mestringsfølelse og livskvalitet i skolehverdagen. Det er også noen spørsmål som omhandler tilbakemeldinger fra eleven selv og hjemmet. For at opplæringen skal kunne ta utgangspunkt i elevens og hjemmets ressurser, er det svært avgjørende at skolene har kontakt med hjemmet for både å kartlegge og evaluere arbeidet som gjøres. Det er ikke lagt vekt på foreldresamarbeid i denne studien, da det ville blitt for omfattende. Det er likevel av stor betydning at det nevnes. Det siste punktet, 4), tar utgangspunkt i informantens personlige erfaringer. Dette er avgjørende å få innsikt i, fordi informantens opplevelser, erfaringer, holdninger og innstilling ligger som et grunnplan for godt samarbeid mellom samarbeidspartnerne og videre for god tilpasset opplæring av elever med utviklingshemming.

Den samme intervjuguiden ble brukt både ved spesialskolen og ved nærskolen. Dette ble gjort for å belyse de samme sakene. Arbeidet med analyse av det innsamlede datamaterialet ville også lettere kunne fremheve hvilke erfaringer spesialskolen og nærskolen var enige om og hvilke som spriket. Dette fenomenet kom tidlig til overflaten i intervjuprosessen og gjorde arbeidet veldig spennende.

I utarbeidningen av intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i hva Dalen kaller for ”traktprinsippet”. Det vil si at de minst sensitive temaene ble tatt opp først for å prøve skape tillit mellom intervjuer og informant (Dalen, 2011). Videre ønsket jeg å sette med inn i rammene for samarbeidet mellom nærskole og spesialskole for kanskje å kunne gi en bedre forståelse av svarene informanten ga senere i intervjuet. Det var ikke ønskelig å stille ledende spørsmål, derfor ble alle spørsmålene formulert slik at informanten kunne åpne seg og egne erfaringer og tanker kunne komme til overflaten. Det ble også benyttet et lettfattelig språk for å sikre fyldige besvarelser og hindre misforståelser. Det ble ikke gjort noen justeringer i intervjuguiden underveis, men det vil ikke si at alle intervjuene var identiske. Ut fra hva informantene hadde å fortelle, dukket det hele tiden opp noen oppfølgingsspørsmål.

### **3.3.3 Gjennomføring av intervjuene**

Det ble foretatt et prøveintervju før selve intervjuene startet. Dette var for å finne ut hvordan spørsmålene fungerte, om det var lagt en god nok grunn for det videre arbeidet med analyse av det innsamlede datamaterialet, og om dynamikken i intervjuet var god. Jeg ville også teste meg selv da det å intervjuer var en uvant rolle for meg. Opptaksutstyret ble også testet for å sørge for at jeg mestret dette hjelpemiddelet og finne om det fungerte som det skulle (ibid). Etter prøveintervjuet ble det foretatt noen små endringer i utformingen av spørsmålene for å gjøre det mest mulig ryddig og profesjonelt.

Etter å ha mottatt godkjenning på prosjektet fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste avtalte jeg møtetid og sted med informantene. De fire intervjuene ble gjennomført i løpet av en måned, der de tre første intervjuene ble gjennomført i løpet av en uke. Ønsket var å gjennomføre disse i løpet av et par uker, men det siste intervjuet ble utsatt på grunn av personlige forhold. For å gjøre det på enklest mulig måte, tilbød jeg meg å oppsøke informantene på skolen der de jobbet, eller et annet ønskelig sted til den tiden som måtte passe. Dette var med på å skape en trygghet for informanten. I brevet informanten fikk om forespørsel til deltakelse sto det skrevet litt om meg selv og denne studien, men jeg startet likevel hvert intervju med å fortelle litt om meg selv, bakgrunnen og formålet med prosjektet, hensikten med intervjuene, de praktiske aspektene og informantens rettigheter. Alle intervjuene ble gjennomført på egne grupperom ved de forskjellige skolene, uten forstyrrelser fra andre. Intervjuene varte i alt fra 25 minutter til en time, der tidsrammen var gitt informanten på forhånd. Totalt sett gav dette 56 transkriberte sider med innsamlet datamateriale, som videre ble grunnlaget for analysearbeidet.

Intervjuguiden ble brukt som en god støtte og sikring underveis samtidig som den hjalp til å holde struktur under selve intervjuene. Da intervjuet ble tatt opp ved hjelp av opptaker, var det lett å holde samtalen i gang i stedet for å være opptatt av å notere hvert ord som ble sagt. Jeg valgte å følge informantens tanker, meninger og opplevelser som var viktige for dem men ikke nødvendigvis like interessante i forhold til temaene jeg ønsket å snakke mest om. Det viste seg derimot at informantens ”avsporinger” satt resten av datamaterialet i et større perspektiv som var viktig å få med i analysearbeidet.

Ingen av informantene fikk detaljer rundt intervjuet på forhånd, men de fikk intervjuguiden i det intervjuet startet. Dette var for å gi informanten noe å støtte seg til under intervjuet. Grunnen til at de ikke fikk intervjuguiden før, var for at det var ønskelig at informantens

spontane beskrivelser ikke skulle farges av egne, spekulative forklaringer (Kvale og Brinkmann, 2009).

Alle intervjuene var gode samtaler hvor jeg ble møtt av imøtekommende og dyktige informanter som gjerne delte sine erfaringer og meninger. Dette førte til at jeg selv ble trygg på rollen som intervjuer. På bakgrunn av dette antar jeg selv at jeg ble en bedre samtalepartner. Informantene snakket åpent om temaene jeg på forhånd hadde satt opp og lot seg lett lede fra et tema til et annet. Jeg merket at informantene hadde interesse for forskjellige temaer, noe som ga et bredere spekter i forhold til analyseringen av datamaterialet.

## **3.4 Analyse av datamaterialet**

Innen kvalitativ forskning finnes det ulike tilnærminger for analyse av innsamlet datamateriale. Jeg vil derfor i dette kapittelet beskrive analyseprosessens gang, fra transkribering av intervjuene til hvordan datamaterialet ble delt opp og analysert i temaer og kategorier.

### **3.4.1 Transkribering av intervjuene**

Som nevnt ble opptaksutstyr benyttet under intervjuene av informanter. Dette ble gjort for at jeg kunne være ”til stede” under møtet uten å konsentrere meg notater og memos. Å transkribere vil si at det skjer en transformering fra den muntlige intervjusamtalen til skriftlig tekst. Dette gjøres for å lette analysearbeidet og åpner opp for en bredere oversikt ved at datamaterialet struktureres. For at jeg som forsker skulle få et dypere innblikk i det innsamlede datamaterialet foretok jeg transkriberingen selv. Underveis oppdaget jeg utsagn fra informantene som jeg ikke hadde tenkt så mye på under selve intervjuet, men som viste seg å ha stor betydning for det videre analysearbeidet. På denne måten startet analyseprosessen allerede under transkriberingen (Kvale og Brinkmann, 2009 og Dalen, 2011).

Alle opptakene var av god kvalitet. Transkriberingen ble foretatt snarest mulig etter intervjuene på et språk tilnærmet det verbale språket. Pauser, latter og bekreftelser i form av lyder er tatt med i transkriberingen for å skape et tilnærmet verbalspråk med tanke på analysearbeidet. Dette mener jeg er viktig for en presis presentasjon av datamaterialet.

Da denne studien fant sted på en liten plass der ”alle kjenner alle” ble navn på kommuner, skoler, elever og informanter fjernet for å sikre full anonymitet videre i oppgaven. For analysearbeidet hadde det ingen betydning for meg hvem av informantene som har sagt hva, bortsett fra at jeg måtte skille spesialskolen og nærskolene. I dette tilfellet vil spesialskolen ha en utsatt rolle for gjenkjenning, derfor er det svært viktig at ingen kjennetegn ved denne skolen kommer til syne i det transkriberte materialet og videre i analysen.

### **3.4.2 Analyse av datamaterialet**

For analysearbeidet valgte jeg å ta utgangspunkt i analysestrategier for ”Grounded Theory” som tilnærming. Dette er en metode som ble utviklet på 60-tallet av sosiologene Glaser og Strauss. De tenkte seg en forskningsmetode som utviklet teorien som skapes mellom innsamlet empirisk datamateriale. På den måten er datamaterialet ”grounded”, eller festet, i teorien. Innenfor denne metoden skulle forskeren legge til side individuelle subjektive teorier og la datamaterialet snakke for seg selv. Dette ble da en fullstendig induktiv metode. Etter hvert ble Glaser og Strauss uenige i hvor viktig den induktive tilnærmingen var. Derfor begynte Strauss å samarbeide med Corbin, og til sammen vektla de interaksjonen mellom forsker og empiri i større grad. En slik analysemetode kan brukes innen alle kvalitative studier der koding og kategorisering av innsamlet datamateriale står sentralt i analysen (Dalen, 2011)

Etter å ha transkribert det innsamlede datamaterialet, foretok jeg en åpen koding ved å gå gjennom stoffet grundig og kategorisere de fenomener som dukket opp under veis. Jeg endte her opp med noen hovedkategorier med basis i intervjuguiden (se vedlegg 2). Alle intervjuene ble skrevet ut og kodet med forskjellige farger basert på de forskjellige fenomenene jeg fant. Målet med dette var å samle informasjonen jeg fikk fra informanter ved nærskolen for å se hvilke fellestrekk som kom fram, men også sette dette opp mot informasjonen fra spesialskolen. For å få til dette, måtte jeg legge til side min egen forforståelse slik at jeg kunne lese stoffet så nøytralt som mulig. Dette kalles for en fenomenologisk analyse der målet er å avdekke hva saken egentlig handler om.

Corbin og Strauss (2008) definerer koding slik ”Coding represents the operation by which data are broken down, conceptualized, and put back together in new ways. It is the central process by which theories are built from data.”

## 3.5 Studiens kvalitet

Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at det ikke finnes entydige kvalitetskriterier for intervjustudier. Gjennom forskerens sensitivitet, teoretiske og etiske refleksjoner kommer kvaliteten fram. I dette kapittelet vil jeg komme inn på noen viktige elementer som er tatt hensyn til i denne studien i forhold til sikring av kvalitet.

### 3.5.1 Fenomenologi

Innen kvalitative studier kan et design være fenomenologi. Dette designet er både et kvalitativt forskningsdesign og filosofi. Målet med et fenomenologisk forskningsdesign er å få økt forståelse og innsikt i andres livsverden – hvordan andre opplever og tolker fenomener. Edmund Husserl regnes som grunnleggeren av fenomenologien. Han mener at den subjektivt opplevde virkeligheten er den viktige virkeligheten, og at hvert individ bidrar til sin egen virkelighetsforståelse. Vi produserer virkeligheten slik vi forstår den. Fenomener kan derfor være flertydige. En tolkning trenger ikke utelukke en annen, men beskrives ut fra ulikhetene av helheten (Johannesen, Tufte og Kristoffernsen, 2010). I denne oppgaven er ønsket å få dypere innsikt i informantenes opplevelser og forståelser av samarbeidet de har vært og er en del av. Derfor anser jeg et fenomenologisk design som godt egnet til dette formålet.

### 3.5.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk har sitt utgangspunkt i det greske ordet ”hermeneuein” som betyr ”å tolke”. Gadamer's hermeneutiske tilnærming er den som er mest signifikant i dag. Han snakker her om tolkning som ”fusjonen av horisonter”. I hermeneutikken er det ikke selve handlingen som står i fokus, slik det er i intensjonalismen, men produktet av tolkeren og det som blir tolket. Handlinger og ytringer må derfor tolkes for at det skal gi mening. På bakgrunn av dette vil hver og en kunne tolke handlinger forskjellig og dermed gi forskjellig mening. Innen hermeneutikken forandrer tolkningen seg ut fra hvilket rom og tid man befinner seg i. Når man bruker hermeneutikk som en del av tolkningsprosessen, ender man opp i den hermeneutiske sirkel. Det vil si hva som skjer når vi tolker data og danner oss en mening ut fra det, slik at deler av data fortolkes ut fra helheten og helheten fortolkes ut fra deler av data. Det er derfor av betydning hva slags forforståelse forskeren har som vil gi utgangspunkt for analyse og drøfting av datamaterialet (Fay, 1996).



Innen hermeneutikken vil man ikke bare se på den subjektive delen, men at intervjuer og informant til sammen danner en mening ut fra datamaterialet. Når det er sagt, kan verken metodene intensjonalisme eller hermeneutikk ses helt uavhengig av hverandre, da det er nødvendig å bruke begge metoder for å skape mening (ibid).

### **3.5.3 Forforståelse**

Det viktigste instrumentet innen kvalitativ forskning er forskeren selv, og det er derfor viktig at dette "instrumentet" beskrives godt. For å synliggjøre forskerens subjektivitet er det av betydning å presentere erfaringer og opplevelser, fordi dette vil være med på å farge analysen av det innsamlede datamaterialet. Hvilke meninger og opplevelser forskeren sitter inne med, vil være med på å avgjøre forståelse av det fenomenet som skal studeres (Postholm, 2010). Uansett om forskeren gjør sitt beste i å stille med et "åpent sinn", vil aldri analysen av datamaterialet starte på et nullpunkt.

I mitt tilfelle startet jeg ikke med mye erfaring innen temaet for studiet, men i løpet av forskningsperioden begynte jeg å arbeide ved en spesialscole. Dette var med på å øke min forståelse sett i samsvar med den teorien jeg satt inne med fra masterstudiet i spesialpedagogikk. Dette vil farge min analyse og fortolkning av datamaterialet. For å åpne opp for best mulig forståelse av informantens erfaringer og ytringer, er det av stor betydning å trekke inn min forforståelse (Dalen, 2011). Det vil være umulig for meg å legge til side min forforståelse, men kan heller bruke den bevisst og klargjøre den både for andre og meg selv (Postholm 2010). Ved hjelp av forskningsprosessen og diskusjoner, har jeg fått større forståelse for min egen subjektive oppfatning av de sentrale fenomenene i studien.

### **3.5.4 Validitet og reliabilitet**

For å avgjøre om funnene i det innsamlede datamaterialet har noen verdi, må det ses opp mot validitet og reliabilitet. Validitet kan defineres som sannhet, riktighet og styrke. I denne sammenhengen vil validitet si noe om resultatene er gyldige for problemstillingen og om metoden er egnet for å undersøke det som faktisk skal undersøkes (Kvale og Brinkmann, 2009 og Dalen, 2011). Lincoln og Guba har satt opp noen validitetskriterier de mener må oppfylles i en kvalitativ forskning:

**Troverdighet** – Målet med troverdighet er å vise at studiet er utført på en måte som identifiserer informantene og deres beskrivelser på en riktig måte. Dette er derfor det viktigste validitetskriteriet i en kvalitativ studie. I dette tilfellet må situasjonen rundt informanten beskrives, med tanke på hvilke rammer de må forholde seg til i et samarbeid om elever med utviklingshemming og deres tilpassede opplæring. Da jeg begynte å arbeide ved spesialskolen i løpet av studieprosessen, oppdaget jeg fort at samtlige uttalelser informantene ved nærskolen gav, stemte med arbeidet spesialskolen kunne tilby. Dette hadde jeg ikke fått oppleve dersom jeg ikke ”hadde en fot på innsiden”, noe jeg mener er med på å styrke troverdigheten og validiteten i studiet. Dette var derimot informasjon jeg ikke delte med informantene ved nærskolen, da jeg var redd for at dette skulle hindre informanten i å fortelle hele sannheten (Vedeler, 2009).

Troverdighet har også noe å si for utvalget av informanter (ibid). I forkant av innsamling av data vurderte jeg derfor hvilke informanter som kunne gi mest relevant informasjon med tanke på problemstillingen. På bakgrunn av dette valgte jeg derfor den personen ved spesialskolen og nærskolene som hadde ansvar for samarbeidet. Som tidligere nevnt er forskeren selv det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning. Det stilles derfor store krav til forskerens evne til å lytte, se, føle og tolke opplevelser og inntrykk (Befring, 2010). I arbeid med analyse- og drøftingsarbeidet var derfor ønsket å fremstille datamaterialet på en rettferdig og klargjørende forhold med bakgrunn i problemstillingen. For å få en sammenheng i oppgaven var det derfor avgjørende at teorien stemmer overens med fremstillingen av det innsamlede datamaterialet. Teoridelen ble derfor justert etter hvilke fenomener informanten snakket om i intervjuene.

**Overførbarhet** – Overførbarhet sier noe om forskningen kan overføres til andre populasjoner enn utvalget for studiet, altså om den kan generaliseres (Vedeler, 2009). Målet med denne studien er å finne ut hva som fungerer og ikke i et samarbeid rundt elever med utviklingshemming og tilpasset opplæring. I dette tilfellet er det snakk om en interkommunal skole, der kommunene kjøper tjenester av spesialskolen. Forhåpentligvis vil andre mennesker som er i samme situasjon som informantene, oppleve en viss grad av gjenkjennbarhet. En annen side er å kunne hjelpe kommuner og skoler med å se hva som fremmer eller hemmer et slikt samarbeid, for videre å kunne gi elever med utviklingshemming det beste opplæringstilbudet. Ikke nødvendigvis for å kunne generalisere, men for å hjelpe skoler i det å få til et godt grunnlag og rutiner for samarbeid, og best mulig nyttiggjøre seg av arbeidskraft og ressurser.

**Reliabilitet** – Reliabilitet vil si det samme som pålitelighet og sier noe om hvorvidt en studie kan etterprøves. Dersom en kvalifisert person utfører samme undersøkelse ved hjelp av samme informanter, vil resultatene bli tilsvarende like. Derfor er det også av betydning å redegjøre for forskerens ståsted, utvalg av informanter og bruk av metode for innsamling av datamateriale og analyse. Reliabilitet er nødvendig, men ikke tilstrekkelig, for å avgjøre studiens validitet. Dårlige forberedelser, utrent intervjuer, dårlig utvalg og kategorisering og ufullstendig analyse, er noen forhold som kan true reliabiliteten (ibid). Derfor var det viktig for meg å stille godt forberedt til intervjuene og planlegge temaene godt i forveien. God struktur i intervjuguiden og opptak av intervjuene hjalp også til med å holde oversikt og var med på å sikre best mulig validitet. Ved en godt utarbeidet intervjuguide åpnes det opp for at informanten kan gi utfyllende svar (Dalen, 2011).

**Bekreftbarhet** – Bekreftbarhet, eller objektivitet, handler om at det innsamlede datamaterialet er gjengitt korrekt. Det er av stor betydning at forskeren selv ikke farger informantens utsagn. Analysen og drøftingen skal følge datamaterialet, ikke teorien. Det er derfor viktig at konklusjoner tar utgangspunkt i et tilstrekkelig antall beskrivelser og utsagn fra informantene (Vedeler, 2009). Under analyseprosessen var det til tider utfordrende å legge til side personlige meninger og erfaringer, men ved å være bestemt på at funnene skulle være forankret i data, var det ikke noe problem å holde en stø kurs.

Deskriptiv validitet, eller håndverkskvalitet, i kvalitative undersøkelser kan blant annet være om transkriberingen av intervjuet faktisk er det som blir sagt. Dette sier noe om det forskeren gjengir faktisk er informantens riktige utsagn (Dalen, 2011 og Kvale og Brinkmann, 2009). Ved hjelp av opptak av intervjuene som senere ble transkribert av meg selv, forsøkte jeg å ivareta den deskriptive validiteten.

Det er avgjørende at forskeren er bevisst på eget og informantens verdigrunnlag. Dette er med på å sikre tolkningsvaliditeten innen kvalitativ forskning. Informantens uttalelser må tolkes ut fra vedkommendes perspektiv for å skape mening. Ved hjelp av dette styrkes tolkningsvaliditeten ved at informantens valide og fylldige beskrivelser kommer fram akkurat slik de er ment fra informantens side (Dalen, 2011).

For å sikre den teoretiske validiteten, må forskeren sørge for å avklare begreper og fenomener som forekommer, slik at forståelsesrammene er felles for både intervjuer, informant og leser.

Det er viktig for å gi et felles inntrykk av hva det er snakk om. Forskeren må derfor utdype og forklare hva tolkningene baseres på (ibid).

For å sørge for høyere validitet og reliabilitet kunne informantene selv lest gjennom det transkriberte materialet for å se om deres utsagn stemmer med hva de mente å fortelle. Dette ble ikke gjort på grunn av tidsrammen rundt oppgaven, og informantene ønsket heller ikke å lese dette eller høre opptaket. Derfor kan mine tolkninger ha påvirket hvordan det innsamlede datamaterialet fremstilles.

### **3.5.5 Etske betraktninger**

I 2001 ble det innført meldeplikt for prosjekter og studier som inneholder personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler. På grunn av dette sendte jeg inn et elektronisk utfylt meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Ved dette meldeskjemaet sendte jeg med kopi av informasjonsskrivet informantene fikk samt intervjuguiden. Intervjufasen kunne ikke starte før jeg fikk klarsignal fra NSD. Prosjekter som inneholder sensitive opplysninger som kan få konsekvenser for informanter eller andre enkeltpersoner er underlagt konsesjonsplikt (ibid).

Forskningsetikk betyr at man som forsker tar hensyn til de verdier og normer som har sin basis i vitenskapelig allmenmoral, akkurat som allmenn etikk tar utgangspunkt i samfunnets allmenmoral. Dersom en forsker utsetter individer for smerte eller skade, kan dette være straffbart. Arbeidet med dette prosjektet tar derfor hensyn til Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2006). Her finnes det formulerte krav og retningslinjer for etiske forpliktelser som forskere må bruke aktivt i forskningsprosjekter. Samtlige av disse punktene har vært relevante i denne oppgaven.

I forkant av intervjuene sendte jeg ut et informasjonsskriv til mitt utvalg hvor jeg forklarte prosjektets problemstilling, tema, formål og konfidensialitet. Dette er noe informanten har krav på (Befring, 2010). Forskningsmetode og målet med prosjektet ble også presentert her. Ønsket var å gi eventuelle informanter så mye informasjon som mulig før selve intervjuprosessen for ikke å overraske dem med ny informasjon i siste liten. Ut fra dette fikk de selv avgjøre om de ønsket å stille som informant eller ikke. Jeg var hele tiden opptatt av at det var frivillig å delta og at informantene kunne trekke seg helt frem til innleveringsfristen. De hadde også fått min kontaktinformasjon, dersom de skulle ønske å stryke noe eller legge

til noe i etterkant av intervjuet ville jeg gi informantene denne muligheten og tryggheten. Det ble også opplyst om at all informasjon om personen og innsamlet data ville bli behandlet konfidensielt og at stoffet skulle anonymiseres (Dalen, 2011, Kvale og Brinkmann, 2009 og Postholm 2010).

Da studien ble gjennomført på et lite geografisk område, kan små detaljer lett avsløre gjenkjennbare forhold. Mitt ansvar var derfor å ”dekke over” spor som kunne gjenkjenne individer, skoler eller kommuner. Det forekommer derfor ingen form for navn eller annet gjenkjennbart materiale i fremstillingen av det innsamlede datamateriale. Dette var i forskjellig grad viktig for informantene, men en tidligere dårlig opplevelse gjorde at en informant var mer opptatt av dette. For denne studien er det ikke personopplysninger som er det essensielle i oppgaven, men helhetsforståelsen av samarbeidet mellom nærskole og spesialskole rundt elever med utviklingshemming og tilpasset opplæring. Selv om ikke informantene var interessert i å lese transkriberingen eller høre lydopptaket, viste de stor interesse for å lese den ferdigstilte oppgaven. Jeg tror dette skyldtes en genuin interesse for sitt eget fag. Derfor ble de lovet et eksemplar etter sensur. Dette opplevde jeg at de følte som en trygghet.

Som intervjuer og forsker var jeg hele tiden opptatt av å være vennlig og varsom med informantene. Alle har forskjellig bakgrunn og man må derfor respektere den informasjonen andre gir da dette kan ha stor verdi for en informant. Derfor har jeg under hele prosessen arbeidet ut fra en grunnleggende respekt for mennesker og deres opplevelser og meninger. Målet med undersøkelsen er å se grundigere på hva som fremmer eller hemmer samarbeidet og hvordan et samarbeid kan påvirke god tilpasset opplæring for elever med utviklingshemming. Derfor har jeg under hele arbeidsprosessen søkt mest og flest mulig beskrivelser av dette fenomenet. Det var derfor svært viktig at arbeidsprosessen beskrives nøye. På denne måten håper jeg å bidra til at andre kan følge min tankegang i arbeidet og selv vurdere om konklusjoner og slutninger er rettferdige.

## 4 Resultater og drøfting

Denne delen av oppgaven inneholder analyse og oppsummering av data samt drøfting på bakgrunn av min tolkning og forståelse. Ved gjennomlesning av de transkriberte intervjuene var det visse fenomener som fremsto som felles for alle informantene. Ut fra dette og med utgangspunkt i teorien, ble tre hovedemner formulert for å kunne belyse problemstillingen på best mulig måte. Jeg kommer ikke til å gå nærmere inn i teori her da temaene som blir tatt opp underveis er nøye beskrevet i teorikapittelet. Hvert emne vil inneholde uttalelser fra informanter, basert på deres egne ord. Dette er for best mulig å gjengi informantenes reelle opplevelser og tanker om emnene som tas opp. Dette dannet da rammen for presentasjonen av resultatene og den videre drøftingen.

Det at jeg intervjuet personer både ved spesialskolen og nærskoler var bevisst for å klarere kunne se begge sider av samarbeidet, og videre fremstille det innsamlede datamaterialet på en rettferdig måte. I denne presentasjonen vil jeg legge hovedvekt på de uttalelsene som de fleste informantene virker enige om, og hvilke uttalelser som motsier hverandre, med utgangspunkt i hvordan de forskjellige skoleslagene opplever hverandre som samarbeidspartnere. Selv om det finnes en del fellesnevner, ble temaene vektlagt forskjellig fra informantenes side og gradene av de fenomener som forekommer i informantenes uttalelser vil variere.

### 4.1 Presentasjon av informanter

For å presentere datamaterialet på en klar måte, synes jeg det er av betydning å beskrive informantenes situasjon. En av mine fire informanter arbeider ved spesialskolen, både med direkte undervisning, veiledning og administrative oppgaver. De tre andre arbeider til daglig i nærskoler, hvor de har forskjellig utdanning, arbeidserfaring og arbeidsoppgaver innad i skolen. Felles for dem alle er at de tidligere, eller for tiden, har deltatt i et samarbeid om elever med utviklingshemming. Informanten ved spesialskolen har samarbeidet med de tre informantene i nærskolen, mens informantene i nærskolen ikke har noen tilknytning til hverandre. For å holde en god anonymitet og struktur i presentasjonen, er informantene kodet i gjengivelse av uttalelser. Informanten ved spesialskolen vil refereres til som S, informantene ved nærskolene som N, og jeg som intervjuer, I. Det er ingen hensikt i å skille uttalelsene til informantene ved de forskjellige nærskolene, derfor vil alle refereres til som N. For å gi en

mest mulig ryddig presentasjon av datamaterialet, vil alle utsagn fra informanter markeres med kursiv, uavhengig av lengde.

## 4.2 Hvordan påvirker samarbeidet arbeidet med elevens IOP?

Det første fenomenet som presenteres i denne delen av oppgaven er IOP og hvordan et samarbeid kan påvirke arbeidet med IOP. Som nevnt i punkt 2.1.6 om IOP er dette et grunnleggende verktøy og viktig saksdokument som elevens opplæring skal ta utgangspunkt i. Det er derfor svært viktig at arbeidet med IOP utføres grundig, på en forsvarlig måte, av fagpersoner som har kompetanse og erfaring med å lage IOP.

### 4.2.1 Samarbeid om utarbeiding av IOP

Som nevnt (i punkt 2.1.6) har ikke myndighetene laget en mal for utarbeiding av IOP for elever som trenger og har krav på dette. Dette er med på å skape store forskjeller mellom kommunene, og videre hva de kan tilby elever med utviklingshemming. I intervjuene kommer det fram at det er forskjellige fagpersoner ved de forskjellige skolene som lager IOP. Det er alt fra ledelsen til spesialpedagogen alene. Det informantene fra nærskolene peker på, er at arbeidet har vært lettere gjennom samarbeid med spesialskolen, men også at de i forskjellig grad opplever å få støtte i dette arbeidet ved den skolen de arbeider på. En fellesnevner er at de mener det er naturlig at et samarbeid letter og trykker arbeidet, da den nødvendige kompetansen ligger hos spesialskolen. En informant fra nærskolen beskriver samarbeidet med spesialskolen som avgjørende i forhold til å utarbeide en god IOP:

*N: Det var jo jeg som hadde ansvaret for IOP. Egentlig er det jo både kontaktlærer i samarbeid med spesialpedagog som utarbeider det under oppsyn fra rektor. Jeg føler jeg har stått ganske aleine om det. Etter hvert som spesialskolen kom inn i bildet så var jo dem med på å lage IOP. Dem hadde egentlig en del gode innspill i forhold til hvordan jobbe med hans selvilde, at han var bra nok i forhold til den tilstanden han var i. Og det synes jeg var ganske ålreit!*

*N: Jeg føler vel egentlig jeg fikk mer konkret hjelp av spesialskolen, når det gjaldt aktiviteter og hva jeg skulle jobbe med og sånne ting. Spørsmåla var nok lettere å stille til dem og få svar. Det hadde jo noe med kompetansen å gjøre rett og slett, den lå på spesialskolen, og det visste jeg jo, det var jo naturlig det.*

En annen informant ved nærskolen bekrefter også at en person ofte står alene om å lage IOP:

*N: Det er opp til spesialpedagogen å skrive og lage en IOP. For det er jo spesialpedagogen som lager opplegget og assistenter som utfører for eksempel.*

Det legges opp til at spesialpedagogen i dette tilfellet også står alene om utarbeidingen av elevens IOP. På grunn av at informantene hadde forskjellige stillinger og arbeidsoppgaver ved nærskolen, ble det derfor uklart hvem som hadde ansvaret for å utarbeide en IOP. Dette bekreftes i følgende spørsmål fra informanten ved spesialskolen:

*S: Hvem har ansvaret for å lage en IOP, for å justere IOP og for å følge opp og skrive halvårsrapporter? Og at IOP bærer også preg av at det er mange som ikke kan lage IOP.*

På grunn av at arbeidet og ansvaret rundt en IOP ikke gjøres likt, med faste rutiner, kan det skape ansvarsforskyvning innad i skolen, og arbeidet med å utarbeide en IOP kan gis til personer som ikke kan det. Informanten ved spesialskolen presiserer at mange skoler og enkeltpersoner trenger hjelp til å utarbeide en IOP. Hun gir uttrykk for at mange IOP'er bærer preg av at de som har utarbeidet den, ikke har nok kompetanse og erfaring på dette området. Hun mener at dette vil ha stor betydning for det opplæringstilbudet eleven får, og utgjøre en stor forskjell på om opplæringstilbudet er godt eller ikke. Informanten ved spesialskolen sier videre at:

*S: Jeg har vært med å utforme mål og tiltak, og evaluert, kartlagt og justert. Så jeg har jobba mye rundt enkeltelevers IOP. I den forbindelse ser jeg at det er veldig få lærere og spesialpedagoger som kan utarbeide IOP. Vi er også avhengig av et nært samarbeid med kontaktlærere for å lage god IOP.*

Viktigheten av en god IOP er et tema som går igjen hos informanten ved spesialskolen. Fordi nærskolene ofte ikke sitter inne med nok kompetanse på hvordan en IOP skal utarbeides, mener hun det er helt avgjørende med et kontinuerlig samarbeid.

*S: Med en god IOP forutsetter jeg at det er noe som blir fulgt opp, og at den blir justert underveis. Derfor trenger den samarbeidsorganene, de som jobber rundt eleven si: "er vi på rett vei, er vi på feil vei, har vi valgt feil mål, er det målet eller tiltaket som er feil?" Da må vi hele tiden evaluere.*

Nytten og viktigheten av samarbeidet blir videre bekreftet hos samtlige informanter ved nærskolene. De mener at spesialskolen kommer inn som en stabil samarbeidspartner, og at spesialskolen er opptatt av å se helheten. En av dem sier:

*N: Ei var med på alle halvårsmøter, og møter om IOP og sånne ting. Ho var en del av det hele.*



Hun forteller videre at det var den samme personen som var med gjennom hele samarbeidet, og at dette var avgjørende i forhold til å kunne gi eleven det beste opplæringstilbudet. Hun kjente eleven og situasjonen, derfor var hun en viktig støttespiller og deltaker i samarbeidet.

### **Samarbeidet om innholdet i en IOP**

Ifølge informantene ved nærskolen var det ikke noe problem for en elev med utviklingshemming å følge med klassene ved nærskolen de første årene. De opplevde her at elevene med utviklingshemming kunne være en del av resten av klassen, og følge de temaene som sto i læreplanen. Dette viste seg å bli vanskelig etter hvert som elevene ble eldre og fagene mer krevende. I et tilfelle der en elev med utviklingshemming hadde et delt undervisningstilbud opplevde informanten å få ”innpass” i de temaene som ble tatt opp på spesialskolen. Et delt undervisningstilbud vil si at eleven mottok undervisning både ved nærskolen og ved spesialskolen. Både eleven og spesialpedagogen følte de kunne være en del av helheten, ved at eleven aktivt kunne ta del i den undervisningen som ble gitt på spesialskolen. På nærskolen ble det etter hvert mer og mer undervisning adskilt fra resten av klassen. Informanten i nærskolen ga uttrykk for at samarbeidet med spesialskolen trygget henne i forhold til hennes jobb med eleven, da dette etter hvert ble vanskelig å få til ved nærskolen. Hun sier om samarbeidet med spesialskolen at:

*N: Vi hadde møter om det opplegget vi skulle ha her og på spesialskolen. Vi tok opp forskjellige temaer som passa til hans IOP og hvilke temaer dem hadde. For det blei jo vanskelig her etter hvert, å ha med kontaktlærer, for det skilte jo et hav imellom. Så han hadde egen IOP i alle fag.*

En annen informant ved nærskolen forteller om utarbeiding av IOP for elever med utviklingshemming i vanlig skole. Hun opplever det som en utfordring å ta utgangspunkt i kunnskapsløftet, samtidig som mål og metoder skal utarbeides på bakgrunn av elevens forutsetninger og ressurser. Hun sier:

*N: Det er en balansegang da, men jeg mener at IOP selvfølgelig skal være ut fra forutsetninger.*

Dette understreker viktigheten av at også de som arbeider ved spesialskolen også må kjenne til eleven og dens situasjon for å kunne veilede og samarbeide om en elevs IOP. Dersom personer ved spesialskolen skal kunne hjelpe til å legge til rette for elever med utviklingshemming i nærskolen, er de avhengig av samarbeid for å kartlegge, få informasjon

fra de som arbeider med eleven i det daglige, og finne gode tidspunkter for observasjon. Dette gir et godt grunnlag for utarbeidingen av IOP og videre oppfølging og evaluering.

## **Bruk av IOP**

Selv om informantene opplever arbeidet med å utarbeide en elevs IOP forskjellig påpeker de alle sammen nytten av den.

*N: Det er jo IOP som viser, hvis den er god da, da er det jo den som viser hva eleven skal lære og hvilket nivå det skal ligge på.*

*N: En IOP er jo et arbeidsverktøy, den skal du jo bruke hver dag. Den skal du ha med deg i jobben med spesielle elever og sjekke om målene er etablert eller ikke.*

*N: I en IOP står det hvilke mål eleven skal jobbe etter, hvordan opplæringa skal organiseres og du får også fram elevens styrker i IOP. Den stiller krav til oss lærere og lærere for alt er systematisert i en IOP. Hadde vi ikke hatt den hadde det blitt mindre forutsigbart. Jeg tror på forutsigbarhet.*

Samarbeidet mellom nærscole og spesialscole viser hvor viktig det med en tydelig og godt gjennomtenkt IOP med klare mål. Når mange personer er inne og tar del i elevs opplæring, er det avgjørende for elevs utvikling hvordan hver enkelt utfører arbeidet i direkte kontakt med eleven. Når en IOP klart og tydelig viser vei, vil det være lettere for de som arbeider direkte med eleven å kunne gjøre en mer ”samlet” jobb. Ved at de bruker samme metoder, setter de samme grensene og hele tiden setter klare delmål, vil dette kunne øke sikkerheten hos eleven og bidra til å øke lærelysten.

## **4.3 Hvordan kan samarbeidet styrke skolens evne til inkludering og tilrettelegge for mestring og livskvalitet hos elever med utviklingshemming?**

For å gi elever med utviklingshemming gode forutsetninger for læring, må inkludering, mestring og livskvalitet vies stor plass i elevs hverdag (pkt. 2.1.5). Hva som må til for å tilrettelegge for dette, er beskrevet i punkt 2.1.4 om inkludering. For at teorien som er beskrevet i punkt 2.1.4 og 2.1.5 skal gi god mening, er det også avgjørende å se på hva lærere og miljøpersonale må ta hensyn til for å legge til rette for elever med utviklingshemming og deres forutsetninger for læring, i punkt 2.1.2 om tilpasset opplæring. Ved et samarbeid mellom forskjellige instanser og tilbud vil den samlede kompetansen øke. Dette vil gi et

bredere og mer helhetlig syn på hvordan nærskolen og spesialskolen i samarbeid kan tilrettelegge for hver enkelt elev og deres behov.

### **Mestringsfølelse gir trang for læring**

Samtlige informanter mente at mestringsfølelse var avgjørende for elever med utviklingshemming og deres videre utvikling. De la vekt på at elever med utviklingshemming ofte ”feilet” i forsøk på å løse de sammen oppgavene som jevngamle medelever. Derfor mente de det var viktig å fremheve elevenes sterke sider, slik at de kunne hevde seg på det de var gode på. Informantene sier:

*N: Mestringsfølelse er jo alfa omega for alle mennesker, også de med utviklingshemming. Ja, spesielt for dem! Det er veldig viktig fordi de opplever mange nederlag, som det kan jeg ikke og det kan jeg ikke, men DETTE kan jeg klare!*

*N: Mestringsfølelse og livskvalitet har alt å si. Ellers ville jeg i stor grad vært bekymra for forutsetninger for læring, altså da er det jo ikke noe læring til stede. Barn med handikap har i og for seg lite å spille på, så jeg tenker det har alt å si for den enkelte.*

#### **4.3.1 Sammen er vi sterke**

Gjennom et samarbeid mellom nærskole og spesialskole vil den faglige kompetansen øke, da flere fagfolk arbeider mot et felles mål. Dersom samarbeidet fungerer bra, vil mulighetene være større for å oppnå et bedre tilrettelagt opplæringstilbud for elever med utviklingshemming enn om én person hadde hatt ansvaret alene. Altså, sammen er vi sterke. I et samarbeid med spesialskolen påpeker informantene ved nærskolen at dette er med på å bidra til å sikre at dette legges til rette for elevene. En av dem uttrykker det slik:

*N: Det trygger og bekrefter, og de gir oss råd og tips som vi har nytte av. Det er ikke noe tvil om det, og at vi også får bekreftelse på at det vi gjør er riktig. For her er det jo snakk om, når vi får veiledning av spesialskolen, så er det jo en kompetanse vi ofte ikke sitter med selv.*

Her påpeker informanten ved nærskolen viktigheten av et samarbeid med spesialskolen. Hun sier det er av stor betydning fordi de som arbeider i nærskolen ofte ikke har samme kompetanse når det gjelder elever med utviklingshemming, og hvordan man kan tilrettelegge for dem. Samtidig vil spesialskolen støtte opp rundt arbeidet som gjøres i nærskolen ved å veilede aktuelle personer gjennom et samarbeid.

## **En diagnose forklarer ikke alt**

Mangel på kompetanse om diagnoser og elevers ulike forutsetninger kan være et hinder for en vanlig lærer eller assistent i arbeidet med å tilrettelegge for den eleven det gjelder. Dersom en skole tidligere har hatt elever med samme diagnose, vil det dermed ikke automatisk si at de innehar den kompetansen som er nødvendig for å kunne lage et godt tilpasset opplæringstilbud for den nye eleven. Spesialskolen sier at det ikke finnes noe fasitsvar på hvordan man generelt skal jobbe i forhold til elever med utviklingshemming på bakgrunn av diagnose:

*S: Alt sys egentlig sammen ut fra det barnet vi jobber i forhold til.*

Dette er også noe informantene ved nærskolene har fått oppleve:

*N: Man kan ikke generalisere på bakgrunn av diagnose!*

Selv om elever har samme diagnose, vil det ikke si at de har samme behov. De er alle ulike personligheter og har ulike forutsetninger som må tas hensyn til. Det er derfor viktig med et samarbeid mellom ulike parter, ikke minst foreldre, for å sikre at alle sider ved eleven fanges opp for videre å kunne tilrettelegge for mestringsfølelse og god livskvalitet. Desto flere fagpersoner som deltar i samarbeidet, desto lettere kan elevens sterke og svake sider fanges opp. Det er imidlertid viktig at ikke for mange personer blir involvert. Det kan gjøre det vanskelig for deltakerne i samarbeidet å ha oversikt, og det blir vanskelig for foreldre å følge med.

## **Helhetlig opplæringstilbud**

I teorikapittelet under punkt 2.1.3 understrekes viktigheten av et helhetlig opplæringstilbud for elever med utviklingshemming og hva som må til for å kunne gi dette. Ved at spesialscole og nærskole samarbeider om en elevs opplæring vil det skape et helhetlig tilbud.

Spesialskolen og nærskolen sitter inne med forskjellig kompetanse, og ved hjelp av et samarbeid vil en helhet prege opplæringen. Informanten ved spesialskolen mener de lettere kan se elevens behov og tilrettelegge for det, enn nærskolene kan:

*S: Vi får jo noen tilbakemeldinger fra foreldre som føler vi ser en helhet. Også når det gjelder opplæring, at det faktisk er ferdigheter som går utenfor det man kanskje tenker som opplæring, for eksempel ADL-trening, som vi mener er viktig, som den vanlige skolen ikke tilrettelegger for fordi de er en vanlig skole.*

Informantene ved nærskolene på sin side, oppgir at de ikke har samme mulighet for å tilrettelegge mest mulig praktisk undervisning for elever med utviklingshemming. En av dem sier:

*N: De sitter på en enorm kompetanse når det gjelder spesialundervisning, og de har gode tips og ideer når det gjelder hvordan vi kan tilrettelegge, selv om dem på en måte tenker nok litt annerledes enn hva vi kan få til i praksis på normalskolen.*

I samtalen om mestringsfølelse og livskvalitet forteller en annen informant at det ikke er vanskelig å få til ved den nærskolen hun arbeider ved:

*N: Det handler jo da om å vite elevens sider. På hvilken måte mestrer eleven, på hvilke arenaer den mestrer og hvilke metoder man må bruke. Er det bøker man skal bruke, er det PC eller skal man gå i butikken å handle?*

*I: Det du sa med å gå og handle... Klarer dere å tilrettelegge for ADL-trening for eksempel, eller er det vanskelig i forhold til personale og ressurser?*

*N: Nei det synes jeg ikke er vanskelig. Det handler om at man har en spesialpedagog som legger til rette, hvem som helst kan utføre handlingen med eleven, det kan jo en assistent gjøre også, i og for seg.*

Disse uttalelsene fra informantene ved nærskolene gir et sprikende inntrykk av hvordan nærskolene arbeider for å imøtekomme elevenes behov og forutsetninger. Samarbeidet mellom spesialskolen og de forskjellige nærskolene vil derfor påvirkes av nærskolenes evne til å tilrettelegge og bruke tips og råd fra spesialskolen. Dette vil få store konsekvenser for opplæringstilbudet til elevene, og kan være med på å skape store forskjeller mellom enkeltskoler og kommuner.

## **Tilhøriget**

Samtlige informanter understreket hvor viktig trivsel og tilhørighet. Dette gir grunnlaget for læring og mestring. En informant ved nærskolen sier:

*N: Åh! Trivsel, tilhørighet, trygghet... Vi må starte med trivsel. Trives ikke eleven, så kommer vi ingen vei. Det er alfa omega. Derfor må vi sikre at eleven har det bra og er tilfreds med det opplegget som er lagt.*

Informanten som hadde vært med på et samarbeid om en todelt løsning for en elev med utviklingshemming, fortalte at tilhørigheten til resten av klassen ved nærskolen ble mindre

etter hvert som elevene ble eldre. Det faglige og sosiale gapet ble større, og det ble derfor vanskelig for eleven å opprettholde god kontakt med medelever.

*N: De første tre åra var vi sammen med klassen her på skolen, men etter hvert så blei avstanden til resten av klassen større og større. Det var jeg forberedt på, men vi gjorde det de 3 første åra. De åra var veldig fine. Da hadde vi en kontaktlærer som var veldig innstilt på å ha samarbeid om den eleven og lage tilpassa opplegg. Etter hvert synes jeg det blei vanskeligere og vanskeligere fordi at de blei større og gapet blei større. Da tok jeg kontakt med spesialskolen og fikk til et samarbeid med dem.*

Videre sier hun at samarbeidet med spesialskolen var avgjørende for hennes elev. På spesialskolen så hun at eleven fikk et sosialt nettverk, som hun kunne identifisere seg med og opplevde likeverd med. Dette var noe eleven trengte da han ikke lenger hadde så mye sosialt samspill med de andre elevene på nærskolen.

*N: Det blei egentlig mye enklere når vi kom inn på spesialskolen, i forhold til de temaene vi og dem hadde satt opp. Der kunne han komme inn og være med på aktiviteter som passa for han. Jeg så jo at han hadde en glede av det tilbudet han fikk der. For han fikk være med på aktiviteter som passa for han i større grad, og han hadde kontakt med de elevene som var der. Her på skolen ble det jo etter hvert mye egentrening.*

Informanten ved spesialskolen sier at dette med mestringsfølelse og livskvalitet er viktig for videre utvikling og læring for elever med utviklingshemming:

*S: Jeg tror det har å gjøre med at en har mennesker rundt seg som betyr noe for deg, ha et sosialt nettverk, også andre elever. Derfor har jeg tro på spesialskolen, hvor du kan få et sosialt nettverk og vennskap som du ellers ikke hadde fått på din skole om du hadde vært alene på en skole integrert, og sitti mye alene på et rom, fordi avstanden er så stor.*

Det informanten ved nærskolen og spesialskolen sier om tilhørighet, viser at et helhetlig opplæringsstilbud også kan være todelt. Ved at en elev med utviklingshemming får være noen dager i nærskolen sammen med andre elever fra sitt nærmiljø, gjør at hun kan føle seg trygg på medelever og ha kjennskap til lokalsamfunnet. Hun får strekke seg etter den faglige og sosiale kompetansen som medelevene her innehar, men hun får også oppleve å ”være god nok” på spesialskolen.

## **Hvordan kan samarbeid gjøre integrering til inkludering?**

Under samtale om mestringsfølelse og livskvalitet, snakket samtlige informanter fra nærskolen om *integrering*. Jeg fant dette svært interessant med tanke på at de siste årene har det vært fokus på *inkludering* av elever med utviklingshemming i skolen. Som nevnt i punkt

2.1.3 om alternative skoler, forklarer en far til en elev med utviklingshemming hvordan han ser på inkludering og integrering. Av samme årsak som faren som er intervjuet i artikkelen, brukte informantene ordet integrering i stedet for inkludering, helt til spesialskolene kom inn i bildet. Etter dette ble det snakket om inkludering, fordi barna kunne finne "sine likeverdige" på spesialskolene, eller utnytte elevenes sterke ressurser på en inkluderende måte i ordinær undervisning ved nærskolene. Det ble da tatt utgangspunkt i elevens forutsetninger og ressurser for å sy sammen et godt tilpasset undervisningsopplegg som passet elevens best mulig. Det var derfor spennende å se hvordan nærskolene bedre kunne tilrettelegge for inkludering gjennom et samarbeid ved spesialskolene. På grunn av en samlet kompetanse fra lærere, miljøarbeidere og spesialpedagog kunne alle sidene ved eleven fanges opp, og det faglige og sosiale miljøet tilrettelegges for inkludering. En informant ved nærskolene sier:

*N: Når det gjaldt samarbeid på klasseplan, så var det veldig bra de første åra, hvor det var lettere å integrere. Integreringa blei vanskeligere etter hvert som han blei større.*

En annen informant uttrykker at det er svært vanskelig å inkludere elever med utviklingshemming i en vanlig klasse ved nærskolene, fordi de er på jakt etter en likeverdig opplæring for alle. Det vil da være en utfordring om eleven med utviklingshemming er på et helt annet faglig og sosialt nivå enn medelevene, og hvor fokuset da skal ligge. Hun sier:

*N: Det å ha 30 elever i tillegg til en med store, spesielle behov, det er jo en utfordring både med ressurser og i hele tatt få det til i praksis, på en god måte for alle elevene, og at det blir en likeverdig opplæring. For det er jo det vi er på jakt etter!*

Informanten ved spesialskolene oppfattet problemet med inkludering som et kjent problem i nærskolene, og at det ofte heller mot integrering på grunn av hvordan undervisningen legges opp. Det kan være at elever med utviklingshemming tilhører en klasse ved nærskolene, men hvor mye av undervisningen eleven faktisk får sammen med de andre elevene, varierer i stor grad. Hun sier:

*S: Om du møter en kontaktlærer er dem kanskje mest opptatt av sin egen utfordring, og synes at spesialpedagogen jaggju får gjøre den jobben, for dem har 26 andre elever. Den holdningen finnes jo fortsatt. Vi hører jo stadig om tidsrommet, altså opplæringstiden er så liten at dem har egentlig ikke tid til å tenke på det funksjonshemmede barnet og tilrettelegge for det, fordi de andre må lære norsk og matte. Så det sosiale læringsmiljø er kanskje det som er vanskeligst å få til, det pedagogiske er jo det enkleste, for det sosiale må du jo ha forankra i skolen.*

Videre legger hun til at skolen skal ha fokus rettet mot inkludering, og skal ha gjort dette i flere tiår. Derfor synes hun det fortsatt er rart at det i så mange tilfeller kan skape problemer for både ledelse, kontaktlærer og annet personale ved skolen. Hun ytrer et sterkt ønske om at skolepersonell i samarbeid med spesialpedagog, og eventuelt foreldre, kan planlegge bedre, og legge til rette for elever med utviklingshemming i vanlig nærskole. Hun påpeker at det ofte ikke er store praktiske utfordringer som må løses for å få til en likeverdig og inkluderende opplæring:

*S: Skolen ønsker å ta høyde for at alle er like viktige. Det sitter litt langt inne å tenke tanken, men det er mange sånne praktiske ting som er viktige for det sosiale og pedagogiske læringsmiljøet, tilrettelegging, for at det skal bli inkludering.*

Informanten ved spesialskolen legger stor vekt på viktigheten av at en elev har følelse av å være inkludert. Hun mener dette er avgjørende for elevenes videre læring, og har betydning for elevens sosiale liv både på skolen og utenfor. Informanten sier også at man ikke trenger å mestre alle fagområder og oppgaver for ikke å føle seg utenfor, men understreker at det kreves et sosialt nettverk for å føle seg inkludert, det å være en del av helheten der faktisk alle er forskjellige. Hun sier også i denne sammenheng at hun derfor har tro på spesialskolen, der alle vil være forskjellige og behandles deretter. Elever med utviklingshemming vil da kanskje ikke føle seg så forskjellig fra hverandre. Dette er noe som må overføres til nærskolen. Uansett forutsetninger og ressurser vil alle elever i en klasse være forskjellig, og det er derfor viktig å trekke fram elevens sterke sider. Hun sier:

*S: Det å føle at en er betydningsfull og verdifull som den man er. Jeg tror livskvalitet har noe med å ha mennesker rundt seg som betyr noe for deg, og ha et sosialt nettverk og andre elever. Derfor har jeg tro på spesialskolen, hvor du kan få et sosialt nettverk og vennskap som du ellers ikke hadde fått om du hadde vært alene integrert og sitti mye alene på et rom.*

Ut fra datamaterialet gir informantene i ulik grad uttrykk for deres evne til å kunne tilrettelegge for inkludering i nærskolen. Dette er tydelig et stort problem som både nærskolene og spesialskolen er opptatt av. Et samarbeid mellom nærskole og spesialskole vil derfor kunne være avgjørende for planlegging og gjennomføring av et likeverdig og inkluderende opplæringstilbud for alle elever. Personalet ved nærskolene lager oppleggene som skal gjennomføres i løpet av skoleårene. Ved hjelp fra spesialskolen kan de sammen gjennomføre små endringer som bidrar til at alle kan delta i undervisningen som gis ved nærskolen. Det vil ikke dermed automatisk si at elever med utviklingshemming kan delta i



absolutt alle timer og fag. Skolene må derfor sørge for at eleven er nøye kartlagt, og fremme elevens sterke sider slik at han eller hun kan delta i de fagene og timene han eller hun har mulighet til å mestre. På denne måten vil spesialskolen fungere som et kompetansesenter som gir veiledning.

### **Elevens ressurser som utgangspunkt for samarbeid om god tilpasset opplæring**

En informant ved nærskolen forteller at hun ofte opplever det vanskelig å ”tenke utenfor boksen” når det gjelder å tilrettelegge for elever med utviklingshemming i en vanlig klasse. Hun sier at kompetansemålene til klassen kommer i veien for den enkelte elevens behov. Det at de som skole skal ha så mye fokus på kompetansemål og utdanning, kommer litt i veien for elever med utviklingshemming. Hun sier:

*N: Det er klart at det med ressurser, og styrke det elevene er gode på, det ser jeg jo vi kan bli bedre og bedre på. Det er noe med at vi er veldig bundet på det med å følge kompetansemålet til klassen så langt vi klarer med tilpasninger. Vi får litt skyggelapper ut fra hva som står i kunnskapsløftet, også fordi vi tenker og har veldig fokus på at vi er en opplæringsarena. Vi skal utdanne og hjelpe folk i skolegangen*

De som arbeider ved en nærskole kan blendes av hva som står i kunnskapsløftet, og være opptatt av majoritetens utvikling. Spesialskolen på sin side er mer opptatt av hva nærskolen kan tilby elever med utviklingshemming, for de har jo faktisk krav og rett til å motta sin undervisning her på lik linje med alle andre elever. Her vil det også være et spørsmål om skolens evne til å inkludere. Hvis eleven ikke skal følge målene som legges for hele klassen, må personalet finne ut hvordan undervisningssituasjonen skal løses. Informantene fra nærskolen har som et gjennomgående tema fortalt at inkluderingen ble mer vanskelig ettersom elevene ble eldre, med tanke på å ta utgangspunkt i elevens ressurser og forutsetninger.

I et samarbeid med spesialskolen sier en annen informant fra nærskolen at det ble tatt hensyn til eleven med utviklingshemming. Gjennom testing og kartlegging, og fokus på hva elevene selv ønsker å lære, klarte nærskolen å lage et undervisningsopplegg som både eleven, foreldre og skolepersonellet var fornøyd med. Informanten sier:

*N: Vi var jo litt vare på hva han ønska selv. Vi så jo hva han hadde interesse for og tok hensyn til det. For han sa det jo ikke, men vi skjønnte hva han ville. Ellers hadde han jo ikke lært det!*

Hun understreker videre at det var viktig å gi eleven tid til å prøve seg fram og vise hvor veien skulle gå. Det kommer fram at hun mener det er viktig at elevene får en sjanse til å påvirke egen læring, men at også andre mål og metoder må prøves ut. I samarbeid med spesialskolen klarte de å lage mål og metoder som alle parter var tilfreds med.

*N: Vi hadde vel en visjon om det at eleven skulle vise oss hvordan vi skulle gå videre, og det gjorde han. Han ville lære å lese og det klarte han. Så han har påvirket egen læring veldig sterkt! Det er klart at vi jobba med andre mål også, men som vi kanskje ikke greide så bra. Vi får fokusere på det positive!*

### **Nærskolene pulveriserer ansvaret – spesialskolen krever helhet**

Dersom en elev med utviklingshemming tilhører nærskolen og mottar sin undervisning her, er det nærskolen som har ansvaret for å lage undervisningsopplegg for eleven. Ut fra datamaterialet kom det fram at nærskolene var litt uenige i hvilken grad de kunne tilrettelegge for elever med utviklingshemming. Dette var også noe spesialskolen opplevde. Noen av nærskolene ga uttrykk for at spesialskolen krevde mer enn de kunne tilby, for eksempel med tanke på ADL-trening, eller andre former for undervisning som nærskolene ikke kunne tilby, nettopp fordi de mente at det var en "vanlig" skole. Informanten fra spesialskolen mente dette kunne være på grunn av at nærskolene lett kunne pulverisere ansvaret rundt en elev. Hun mente dette kunne være en ringvirkning av at for mange enkeltpersoner hadde litt ansvar hver, og derfor ble det lett å forskyve ansvaret over på andre. Hun var derfor opptatt av å ha med seg skolen som et team, hvor hun forankret samarbeidet fra ledelsen og nedover. Dette kommer jeg inn på i punkt 4.4.2, om nærskolens team. Informanten ved spesialskolen sier:

*S: Jeg tenker at skolene på en måte i utgangspunktet gir for lite ressurser til samarbeidet, blant de som jobber med disse barna med store lærevansker. Dem pulveriserer ansvaret litt sånn at det kanskje er tre pedagoger som er inne og jobber med en elev, så er det tre assistenter, også sitter dem egentlig sjelden sammen. Så er det kanskje en spespedkoordinator på den skolen som faktisk lager IOP. Så jeg mener at det er for dårlig systematisert eller nedtegnet, hvem som har ansvar for opplæringstilbudet, sånn at det kanskje blir en større hyllevarmer på noen skoler.*

Videre forklarer hun hva hun mener med denne uttalelsen, og hvordan dette påvirker elever med utviklingshemming i nærskolen og deres opplæringstilbud:

*S: Jeg ser jo det at noen ganger så er det sånn at den enkelte minoriteten taper for majoriteten. Så hvis du da trenger en spesialpedagog eller en lærer til en klasse, så er det litt for enkelt å ta bort den læreren og sette inn en assistent med såkalt veiledning, eller en ny*

*lærer som aldri har vært borti systemet eller diagnosen, eller kjenner eleven. Den tapende part blir jo da eleven.*

*S: Når et tilbud er såpass pulverisert rundt en elev, er det vanskelig å organisere ansvaret. Hvem har for eksempel ASK-ansvaret i gymtimen når spesialpedagogen ikke er der? Er det da en assistent eller hvem er det som skal tenke helhet? ASK er jo på en måte det samme behovet som behovet for briller, altså man kan ikke hoppe av og på ASK.*

Det informantene ved spesialskolen sier, er viktig i forhold til hvordan skolene på best mulig måte kan tilrettelegge for elever med utviklingshemming. For å sikre at eleven skal få et best mulig tilbud på bakgrunn av egne forutsetninger og ressurser, må enkeltpersoner som er i direkte kontakt med eleven, kjenne eleven. Det nytter derfor ikke at hvilken som helst person, som er ledig akkurat der og da, tar undervisningen med eleven. Ofte er elever med utviklingshemming avhengig av faste rutiner for å kunne utvikle egenskaper og ny lærdom. Det kan derfor hemme elevens utvikling dersom det ikke finnes faste og trygge holdepunkter i elevens skolehverdag. Disse holdepunktene kan være alt fra hvem som underviser, til hvilke undervisningsmetoder som brukes, og hva målet med undervisningen er.

### **4.3.2 Foreldrenes rolle i samarbeidet**

Elever kan ikke plasseres i spesialskole uten foreldrenes samtykke. Noen informanter opplevde at de måtte ”jobbe” litt med foreldrene for at de skulle kunne se hvilke fordeler spesialskolen ville gi barnet deres. De ga uttrykk for at et samarbeid med spesialskolen gjorde samtalen med foreldre lettere, spesielt ved at de i noen tilfeller kunne tilby en delt løsning, der eleven mottok undervisning både ved nærskolen og ved spesialskolen. Informantene ved nærskolen var opptatt at foreldre skulle se hva spesialskolen kunne tilby, for å gi barna deres et bedre opplæringstilbud enn nærskolen kunne, men også hvordan et samarbeid kunne ha innvirkning på opplæringstilbudet ved nærskolen. Informantene opplevde også at når spesialskolen kom på banen, var det lettere for foreldrene å akseptere at deres barn var annerledes, fordi de så barnets utvikling både faglig og sosialt i forhold til andre barn på samme alder. Noen informanter fra nærskolen beskrev situasjonen slik:

*N: Jeg hadde foreldre som ville at han skulle fortsette her. De ville fortsatt ha tilknytning til den lokale skolen. Det er jo et lite samfunn og dem ønska å ha det samspillet med lokalsamfunnet. Men vi så jo alle at spesialskolen er det stedet han hører hjemme.*

*N: Foreldrene var veldig interessert i at han skulle holde kontakten med nærmiljøet sitt, derfor valgte vi en mellomløsning med spesialskolen, hvor dem så at han hadde utbytte av*

*å være. Det blei utarbeida sammen med foreldra, men vi jobba vel kanskje litt for å komme dit.*

Den ene informanten gir her uttrykk for at nærskolen alene hadde litt problemer med å få med foreldrene på "laget" i forhold til om de skulle koble inn spesialskolen eller ikke. Samtlige informanter beskrev dette som en vanskelig og krevende situasjon, der noen foreldre ikke ville "segregere" sitt eget barn. En informant sier at det å opprette kontakt med spesialskole er en tung sorgprosess for foreldre. Samtidig mener informantene denne kontakten er avgjørende i arbeidet for å legge til rette for elever med utviklingshemming, fordi spesialskolen innehar mye mer kompetanse og erfaring på dette området. Informanten ved spesialskolen opplevde også at mange foreldre henvendte seg til dem i håp om å få til en bedre tilpasset undervisning for sitt barn, nettopp fordi nærskolene ikke gjorde en god nok jobb. Informanten ved spesialskolen mente at spesialskolene ofte så en bedre helhet enn nærskolene gjorde, derfor opplevde hun ofte å være en brobygger mellom nærskolen og foreldre. Dette kan ses fra to ulike synsvinkler: 1) I de tilfellene der nærskolen trengte hjelp og støtte i forhold til god tilpasset opplæring for elever med utviklingshemming og foreldrene ikke var enig, måtte ofte spesialskolen inn for å gi foreldrene nødvendig og utfyllende informasjon om hvordan et samarbeid kunne gi et bedre helhetlig opplæringstilbud. Dette vises ut fra informantenes uttalelser:

*N: Det som fremmer er jo at man klarer å få med både foreldre og skole på samme side.*

2) I tilfellene der foreldrene selv kontaktet spesialskolen var dette fordi de hadde et behov om hjelp og støtte for å sikre at barnet deres skulle få den beste opplæringen. Informanten ved spesialskolen sier:

*S: Jeg tenker at vårt utgangspunkt er at vi skal jobbe sammen med foreldrene for å skape det gode eksemplariske opplæringstilbudet.*

Hun understreker her betydningen av foreldrenes rolle, og hva det har å si for et eventuelt samarbeid mellom nærskole og spesialskole. Enten om foreldrene er negative eller positive i forhold til samarbeidet, er opplæringstilbudet uansett noe som må settes sammen på bakgrunn av elevens og foreldrenes behov og ønsker.

## **4.4 Hva må til for å få til et godt samarbeid?**

#### 4.4.1 Behovet for samarbeid

For at et fruktbart samarbeid skal opprettes, må behovet være tilstede. Elever med utviklingshemming trenger ofte et større nett av fagpersoner rundt seg enn det andre elever gjør. Dette kan være at eleven for eksempel trenger å ha en person ved siden av seg hele tiden, som kan hjelpe og støtte i undervisningssammenheng, eller at nærskolen trenger hjelp til kartlegging, IOP eller andre hverdagslige utfordringer. Informanten ved nærskolen sier at de hjelper til og veileder på mange forskjellige måter:

*S: Noen trenger hjelp til tilrettelegging, noen trenger hjelp til å utforme en IOP, noen trenger hjelp til å tilrettelegge et opplæringstilbud og kartlegging.*

En informant ved nærskolen forteller om sin erfaring og opplevelse av et samarbeid med spesialskolen, men også andre relevante instanser. Hun sier:

*N: Alt dette her er et puslespill når det gjelder disse barna her, sånne praktiske ting egentlig. Det er et nett av en annen verden!*

Ut fra dette kan vi forstå viktigheten av et helhetlig tilbud, som videre er et behov for samarbeid. Det er viktig at samarbeidet har god struktur for at det skal være nyttig. Det gjelder derfor at alle deltakerne i samarbeidet er villige til å samarbeide og er klare på hvilke mål som skal nås. Det er beskrevet i punkt 2.2.2 hvilke kriterier som må være til stede for å kunne opprette et godt samarbeid.

#### Målet for samarbeidet

Både spesialskolen og nærskolen sier at målet for samarbeidet er at elever med utviklingshemming skal få det beste opplæringstilbudet. De gir begge uttrykk for at de er avhengig av hverandre og et godt samarbeid for å få til dette. Spesialskolen er en interkommunal skole, og selger veiledning til de som har behov for det. Informanten ved spesialskolen sier:

*S: Det er jo sånn at, målet med veiledningen må jo være at den skal gis på en sånn måte at kompetansen øker hos mottakeren.*

Ved at kompetansen øker hos lærere og miljøarbeidere i skolen sikrer de involverte personene en godt tilpasset opplæring for elever med utviklingshemming. Spesialskolen mener dette er av stor betydning da mange som arbeider tett på eleven ofte ikke sitter med nok kompetanse:

*S: Det er mange som ikke har mye erfaring på hvordan tilrettelegge for et godt opplæringstilbud, og hvilke mål og opplæringsområder trenger dette barnet, og hvordan skal vi tenke en helhetlig opplæringstanke.*

Et samarbeid mellom nærskolen og spesialskolen vil sikre at personalet som arbeider med eleven i nærskolen får den kompetansen de trenger, for å kunne legge til rette på best mulig måte for elever med utviklingshemming. Informantene ved nærskolene mener at en fordel med et slikt samarbeid, er at de kan få hjelp og veiledning til akkurat den eleven de har utfordringer i forhold til. De slipper da å motta masse råd og veiledning på utfordringer de ikke har i hverdagen. Informanten ved spesialskolen gir uttrykk for at denne holdningen noen ganger kan kan "bremse" samarbeidet, fordi at nærskolen da velger ut hva de vil ha og ikke. Hun påpeker at de som mottar veiledning ikke kan vite på forhånd hva som vil komme til nytte og ikke. Derfor mener hun at nærskolen bør forpliktes til å motta "hele pakken", som kan inneholde tiltak nærskolen ikke umiddelbart ser nytten av.

### **Samarbeid etter behov**

I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i en spesialskole, som er en interkommunal skole. De selger veiledning på forespørsel fra nærskolene. Det er ikke et pålagt samarbeid fra kommunenes side, men et samarbeid etter behov. Alle informantene gir uttrykk for at de tror det er grunnen til at samarbeidet fungerer så bra. To av informantene ved nærskolen sier:

*N: Det som er så fint nå er at vi har møter for å ha møter og få noe ut av det. Det er kanskje unødvendig å ha møter for møtets skyld fordi at vi skal ha det. Skeptisk... Men jeg kan si at jeg er skeptisk til det fordi at det allerede fungerer, ikke sant! Det må være en grunn for møtene.*

*N: Jeg følte vel det at vi hadde de samarbeidsmøtene vi trengte. Det kunne jo vært negativt hvis det hadde vært så mange møter at du ikke trengte. Da er det jo sløsing av tid, men også omvendt, det kunne vært veldig bra hvis du virkelig hadde trengt det!*

### **"Dette kan vi, hva kan du?"**

Ut fra datamaterialet virker alle informantene veldig opptatt av hva deres skole kan tilby i forhold til å skape et helhetlig opplæringstilbud for elever med utviklingshemming. Fra nærskolenes side er de opptatt av å være konkrete på hva deres skole kan tilby og hva de trenger hjelp til. Dette mener informanten ved spesialskolen bidrar til et godt samarbeid. En informant ved nærskolen sier:

*N: Jeg er hele tiden åpen på hva vi kan tilby herfra, og hvilke behov vi i og for seg trenger, og hva vi kan bidra med.*

I denne sammenheng forteller hun at hun også opplever spesialskolen på samme måte. Hun mener at både spesialskolen og nærskolen er konkret på hva som ønskes av samarbeidet, fører til at tilretteleggingen av opplæringstilbudet for elever med utviklingshemming blir så godt som mulig. Hun sier:

*N: Veldig imøtekommende, veldig på tilbudssiden i forhold til hva de kan tilby og veldig interessant i hva vi tilbyr her for at vi skal utfylle hverandre. Jeg opplever at spesialskolen deler av seg med erfaring og kompetanse, og tilrettelegger, absolutt.*

En annen informant fra nærskolen mener at spesialskolen er så opptatt av å løse problemer og utfordringer, og at denne viljen er med på å gi et godt tilbud til nærskoler og elever med utviklingshemming. Det at spesialskolen er såpass imøtekommende, mener hun er av stor betydning for hvordan utfordringer kan løses på en tilfredsstillende måte. Hun mener også at samarbeidet fungerer så godt fordi spesialskolen stiller opp der det trengs. Videre sier hun at nærskolene nødvendigvis ikke trenger å ha store utfordringer for å kontakte spesialskolen. Hun mener det er med på å gjøre både spesialskoletilbudet og samarbeidet såpass godt som det er. Hun sier:

*N: Det er noe med å utnytte den faglige tyngden dem sitter med, det er jo av betydning for samarbeidet. Vi har samarbeid etter behov, og tar gjerne en telefon hvis det skulle være noen spørsmål. Det kan være så enkelt som "har du et tips til en god engelskbok" liksom. Det trenger ikke være noe dypere enn det. Det er den jevne dialogen etter behov. Da kan jeg ringe spesialskolen, så kan de gi råd og tips.*

Samtidig mener en informant fra nærskolen at samarbeidet noen ganger kan skape diskusjoner om veien videre for elever med utviklingshemming. Hun understreker at spesialskolen og nærskolen er så forskjellig av karakter, men at forskjellen i skoletypene også er hovedgrunnen til at et samarbeid, og delt løsning mellom skolene, kan gi et bedre tilbud enn en enkelt skoletype kan alene. Derav skapes et behov for samarbeid. Forskjellene ligger både på det økonomiske og praktiske plan.

Informanten ved nærskolen mener at mange av de rådene og tipsene spesialskolen kommer med, ikke kan brukes i nærskolen fordi de er en vanlig skole. Her snakker hun mest om ressurser i forhold til antall lærere per elev, men også undervisningsmetoden i forhold til majoriteten av elever i klassen. Hun sier:

*N: Vi må få til et samarbeid og en gylden middelvei. Fordi at det er jo sånn at vi jobber helt forskjellig. De små gruppene og til og med utstyr og materiell er så forskjellig fra vår skole og spesialskolen at vi klarer ikke å gi det tilbudet dem gir og omvendt. Så det er en utfordring å kunne gi et suverent tilbud som er helt optimalt, det tror jeg ikke vi klarer på sett og vis. Men vi har et godt samarbeid om å finne gode løsninger, det er klart. For det er ikke mulig å overkjøre hverandre, men de kan komme med råd og tips. Men det er jo ikke alltid vi kan bruke råda og tipsa, fordi at det går ikke her i praksis, da må vi prøve å finne andre løsninger.*

Informantene ved nærskolene gir med dette uttrykk for at samarbeidet har betydning for deres arbeid med elever med utviklingshemming. Det er et gjennomgående tema i samtlige intervjuer, at spesialskolen sitter på en spisskompetanse når det gjelder elever med utviklingshemming, og videre hvordan et samarbeid med dem kan påvirke opplæringstilbudet i en positiv retning. Selv om nærskolene kanskje er enig i at forslagene til tiltak spesialskolen kommer med er gode, vil det ikke si at de alltid kan ta de i bruk, nettopp fordi skoletypene er såpass forskjellige. Dette kan videre føre til utfordringer i samarbeidet. Nærskolene og spesialskolen må derfor bli enige om å finne den gyldne middelvei for å kunne gi elevene det beste opplæringstilbudet.

#### **4.4.2 “Du ringer, vi bringer”**

Informantene fra nærskolene gir uttrykk for at de kan ”kreve” det de vil fra spesialskolen, og de får det de trenger. Samtidig understreker de viktigheten i å være konkrete i sin henvendelse til spesialskolen, hva de trenger hjelp til og hvilke utfordringer de har. Informanten fra spesialskolen gir også uttrykk for at nærskolene er konkrete i sin henvendelse. Det gjør nærskolene ved å fylle ut søknadspapirer fra spesialskolen. Dette gjøres i samarbeid med foreldre. Her ber spesialskolen om konkret og detaljert beskrivelse av hva slags utfordringer de trenger hjelp til. Informanten fra spesialskolen opplever at det er veldig forskjellig hva nærskolene trenger hjelp til i et samarbeid. Dette kommer an på hva slags kompetanse som allerede finnes på den nærskolene som søker hjelp. Hun sier:

*S: Det er veldig varierende hva vi hjelper til med i et samarbeid. Det kommer an på hva som er utfordringen. For når vi sender søknadspapirer, så ber vi om å få vite hva er det dere trenger veiledning til.*

Det at spesialskolen har bestillingsskjemaer opplever informantene ved nærskolene som en ryddig og oversiktlig måte å starte samarbeidet på. På denne måten sikrer de også at



spesialskolene veileder og hjelper nærskolen på det området som trengs. Informantene understreker også at de alltid får det de ber om, uten å vente for lenge på svar:

*N: Alt er liksom på stell! Altså, vi har skjemaer, og vi ber om det og det, og vi får det og det, og sånn er det.*

*N: Jeg tenker at skolene er konkrete i sin innkalling, og det er der samarbeidet egentlig starter, med å være konkrete på hva møtet skal handle om, sånn at man ikke går rundt grøten på møtet, men har en klar agenda for møtet, hva som skal konkluderes med, sånn at det blir løsninger på hvert møte.*

Etter at nærskolene har kommet inn i systemet, forteller samtlige informanter at det ikke er noen problemer med å fortsette samarbeidet. De påpeker at når de først har innledet et samarbeid med spesialskolene, er det ingen overraskelse når de ringer eller sender mail angående det de har på hjertet. En informant ved nærskolen sier:

*N: Jeg rett og slett ringer eller sender mail til spesialskolene, også ber jeg om at nå har vi behov for at to av våre ansatte trenger en prat med deg om det og det, har du tid da og da, så sender jeg dem opp dit også har de samtaler om sine utfordringer i hverdagen.*

### **”Det var vel jeg som krevde, også fikk jeg servert på gullfat...”**

Informantene fra nærskolene gir uttrykk for at de setter stor pris på det tilbudet og den oppfølgingen spesialskolene gir. De mener det er fint å få den hjelpen de trenger, uten å måtte vente i lengre tid. Det er at det er såpass enkelt å få til et samarbeid, skaper trygghet for personalet ved nærskolen som trenger hjelp til dagligdagse utfordringer med elever med utviklingshemming i skolen. Informantene ble spurt om de ville endret noe på det samarbeidet de har deltatt eller deltatt i. To informanter fra nærskolen svarte:

*N: Har vi søkt om 10 timer veiledning, ja, så får vi det. Da har vi liksom tenkt oss gjennom, ja, når trenger vi det og hva skal vi bruke det til. Jeg tror det er forutsigbarheten der som gjør at det fungerer så bra som det gjør.*

*N: Jeg syns liksom bare jeg har fått servert på gullfat de gangene jeg har tatt kontakt med spesialskolene, jeg!*

Dette er med på å bekrefte at samarbeidet er godt oppunder optimalt, sett fra nærskolens side. Veien er ikke lang for nærskolen til å oppsøke hjelp. Noen av informantene ga uttrykk for at de ikke ønsket innblanding fra kommunen i form av krav og retningslinjer til et samarbeid mellom spesialskolene og nærskolen. De mente dette kunne føre til at behandlingstiden av søknadene kunne ta lengre tid, og var bekymret for at ”den korte veien til hjelp” kunne settes i

fare, ved at for mange ledd blandes inn i samarbeidet. Som tidligere nevnt ønsker informanten ved spesialskolen at nærskolene skal forpliktes til å ta imot ”hele pakken”, og ikke velge ut hva de vil motta av hjelp og veiledning. Hun mente derfor at et slikt krav kunne ”hjulpet” spesialskolen i et samarbeid, men påpeker at samarbeidet fortsatt må opprettes etter behov.

## Trygghet

Et underliggende fenomen gjennom intervjuene med informanter fra nærskolen var tryggheten gjennom den veiledningen og støtten de fikk fra spesialskolen. Som tidligere nevnt kunne personalet som hadde et samarbeid med spesialskolen, føle seg tryggere på at det arbeidet de gjorde var ”riktig”, både i forhold til IOP, kartlegging og undervisningsmetoder. Nærskolene hadde tydelig ulikt behov for et samarbeid med spesialskolen. Det kunne være fordi de tre nærskolene satt inne med forskjellig kompetanse, og at størrelsen på nærskolene varierte. En av informantene ved nærskolen sier at samarbeidet med spesialskolen gjorde henne tryggere i hennes arbeid med eleven med utviklingshemming i nærskolen. Det at hun kjente noen der fra før av var hun usikker på om hadde betydning for samarbeidet, men hun trodde ikke tilbudet hadde blitt annerledes om hun var ukjent for spesialskolen. Hun sier:

*N: Jeg kjente jo ei der fra før av, vi jobba sammen før. Jeg veit ikke om det hadde noe å si, men jeg følte det var lettere å samarbeide med dem. Men de skjønnte vel de problemene som jeg jobba med her.*

Informanten tror det først og fremst er kompetansen hos spesialskolen som gjorde henne trygg på samarbeidet.

Hun påpeker at et samarbeid med ledelsen ikke var noe problem i de tilfellene der det var spørsmål om ressurser og midler, men at ingen andre på skolen der hun jobbet hadde den nødvendige kompetansen for å kunne gi et like godt utfall som samarbeidet med spesialskolen. I hennes tilfelle var det viktigst for å være sikker på at hun gjorde en god jobb for eleven med utviklingshemming. Hun forteller videre:

*N: Dem på spesialskolen er veldig proffe på det med samarbeid, og det med informasjon, og det med fag. Dem kan det dem driver med, og det er trygt for folk som kommer inn der og skal ha et samarbeid med dem.*

En annen informant mener et samarbeid med spesialskolen skaper trygghet fordi hun vet at personene derfra følger opp. Hun sier at spesialskolen holdt dem oppdatert på både litteratur,

materiell og relevante kurs. Dette mente hun skapte trygghet for personalet i nærskolen, fordi det var et tegn på at spesialskolen viste interesse for nærskolens utfordringer. Hun sier:

*N: Innimellom har ho sendt meg mail ”har du sett det kurset og kunne det vært noe for dere”, så ho hjelper oss å følge med!*

Videre sier hun at alt det ansvaret ledelsen og lærere har ved en nærskole, gjør at de ikke har tid til å lete etter, eller oppsøke slike kurs og seminarer selv. Det at spesialskolen leter opp slike tilbud for dem, mener hun er av stor betydning for samarbeidet. Spesialskolen er også opptatt av å kunne gi nærskolene et optimalt tilbud. Informanten ved spesialskolen opplever at nærskolene setter pris på at spesialskolen kan hjelpe dem i dette arbeidet. Spesialskolen stiller også opp så ofte de kan, og er ofte med på kurset sammen med de lærerne og miljøarbeiderne som har behov for det. At alle deltakerne i samarbeidet er med på slike kurs, kan være med på å skape en felles forståelse for de utfordringene de har med en spesiell elev. Dette er veldig viktig for å få til et godt samarbeid. Informanten fra spesialskolen sier:

*S: Så er det jo sånn at innimellom så er det jo et fagkurs på Frambu, som går akkurat på en diagnose som er relevant for oss, så er vi kanskje på et sånt kurs.*

### **Assistentens betydning i et samarbeid**

Samtlige informanter fra nærskolen påpeker assistentens betydning i et samarbeid mellom nærskole og spesialskole. På grunn av ressurser blir ofte assistenter satt til å utføre arbeid med elever med utviklingshemming, spesielt den praktiske undervisningen. Det er ikke dermed sagt at en assistent utfører en dårligere jobb enn en lærer eller spesialpedagog, men det kreves at assistenten også får være en del av helheten rundt eleven. Dersom assistenten også får ta del i planleggingen av undervisningen, kan det gjøre assistenten mer bevisst på hvorfor undervisningen skal foregå på en spesiell måte. Assistenter som arbeider mye sammen med barnet kan også sitte inne med mye kompetanse om barnet som kan være svært nyttig i utarbeiding av IOP, kartlegging, planlegging også videre. En informant ved nærskolen mener det derfor er viktig at assistenter får delta i veiledning, planlegging og kurs på lik linje med lærere og miljøarbeidere. Hun sier:

*N: Det er sånn at når det er noen lærere eller assistenter eller andre ansatte på skolen som vi ser burde hatt en prat med spesialskolen og noen der oppe som har den kompetansen, så har jeg bare ringt opp og gjort en avtale.*

Det at assistenter arbeider med undervisning av elever med utviklingshemming er derfor ikke noe stort problem. Utfordringene er å sørge for at assistenten har den nødvendige kompetansen som kreves for å kunne være med på å gi eleven det beste opplæringstilbudet. Det vil også kunne bli et problem dersom eleven alltid får undervisning av en assistent, og aldri har kontakt med lærere eller spesialpedagoger. En god blanding av fagfolk i personalet vil kunne gi best mulig forutsetninger for et helhetlig tilbud, ved at så flest mulig sider av eleven fanges opp. Det må utarbeides en god plan for undervisningen, som vil gi eleven best mulig forutsetning for videre utvikling og læring.

### **Ønske om å gi barna en god skolegang**

I følge datamaterialet står ønsket om å gi elever med utviklingshemming det beste opplæringstilbudet sentralt både hos nærskolene og spesialskolen. Informanten ved spesialskolen sier:

*S: Jeg opplever veldig positive folk, som er satt til å gjøre en oppgave de vil gjøre best mulig. De er flinke, men er klare på hva de trenger hjelp til.*

Informanten sier at hun møter mange personer i et samarbeid med nærskoler. Folk har forskjellige faglig og erfaringsmessig bakgrunn. Hun mener det viktigste er at det er interesse for elevene som står sentralt for de som oppsøker spesialskolen. Hva slags faglig bakgrunn de har er ikke avgjørende i et spørsmål om hva som kan gjøres for elevens beste. Det kan derfor like gjerne være en assistent som oppsøker spesialskolen for hjelp og støtte, og ikke nødvendigvis kontaktlæreren eller ledelsen ved skolen. Søknadspapirene må derimot undertegnes av rektor og elevens foreldre før en person kan søke hjelp og støtte fra spesialskolen. En informant fra nærskolen bekrefter at dette som oftest er tilfelle. Hun sier:

*N: Jeg følte vel det at vi hadde de samarbeidsmøtene vi trengte. Det har jo noe med at du ønsker å gjøre en god jobb i det du gjør.*

Videre forteller hun også at det ikke er av betydning hvem som mottar veiledning og hjelp fra spesialskolen, så lenge de ønsker det selv. Hun legger også til at lærere og miljøarbeidere i samarbeid med ledelsen kan oppsøke spesialskolen dersom de føler de har behov for hjelp.

### **Nærskolens team**

Informanten ved spesialskolen påpekte at samarbeidspartnere i nærskolen fikk varierende støtte fra ledelsen i sitt samarbeid med spesialskolen. Hun presiserte derfor viktigheten av å ha

ledelsen og personalet på lag når det gjaldt å tilpasse undervisningen og opplæringen for elever med utviklingshemming. Informanten mente at hun i sitt arbeid ut mot nærskolene var avhengig av å få med ledelsen, fordi det har stor betydning på hvilket utfall undervisningen får og hvorvidt det vil påvirke elevens utvikling i riktig retning. Hun sier:

*S: Jeg har sett at jeg er helt avhengig av å ha med meg flere enn spesialpedagogen for at vi skal kunne påvirke tilrettelegginga for den eleven i en klasse. Da hjelper det ikke bare å sitte med spesialpedagogen.*

Videre forteller hun hvordan hun arbeider for å få med ledelsen. Hun mener det ikke alltid er lett for spesialpedagogen eller assistenten alene å søke ledelsen for spørsmål om spesialundervisningen ved nærskolene, men at dette i stor grad varierer fra skole til skole. Derfor gjør hun hva hun kan for at skolen skal kunne tilrettelegge for elever med utviklingshemming, slik at dette ikke bare er en person som sitter med dette ansvaret alene. Skolen må jobbe som et team. Informanten ved spesialskolen forteller:

*S: Når jeg reiser rundt for eksempel til en skole, så prøver jeg å forankre samarbeidet mitt fra ledelsen og nedover. Fordi jeg veit jeg trenger ledelsen på skolen.*

Felles for informantene fra nærskolen er at de ofte opplever at de må oppsøke ledelsen selv. Dette varierte litt ut fra størrelsen på de forskjellige skolene. På de små skolene opplevde de å få mer støtte fra ledelsen, enn hva informantene på de større skolene gjorde. At størrelsen på skolene kunne spille inn var også noe informantene påpekte selv. To av informantene fra to forskjellige, store nærskoler mente det ikke var en selvfølge at ledelsen skulle oppsøke dem i det arbeidet de gjorde med elever med utviklingshemming. De mente at ledelsen ved skolen allerede hadde nok ansvar med alt annet som skulle styres på skolen. Dette virket ikke til å være et problem for informantene, og de understreket at de opplevde at ledelsen stilte opp for hjelp og støtte, dersom de ba om det. En av informantene sier:

*N: jeg opplever i og for seg at jeg får den støtten jeg trenger, men på en så stor skole så må man også søke den selv. Fordi ledelsen har ikke oversikt. Så når man lurert på noe eller har behov for å ha de med på møter, for eksempel i forhold til litt vanskelige møter og litt sånt forskjellig, så må jeg til ledelsen og spørre først, spørre selv. De kommer ikke til meg. Det er nok skolen litt for stor til.*

*I: Men når du oppsøker ledelsen, får du den støtten du trenger da?*

*N: Da får jeg den støtten jeg trenger! Jada, jeg gjør det altså...*

Informanten ved spesialskolen mente at mangel på innblanding fra ledelsen kunne føre til pulverisert ansvar rundt elever med utviklingshemming, som nevnt i punkt 4.3, side 49.

#### **4.4.3 utfordringer ved et samarbeid**

Det at ledelsen kunne virke litt fraværende i arbeidet om god tilpasset opplæring for elever med utviklingshemming, mente informanten ved spesialskolen kunne få store ringvirkninger og konsekvenser for elevens videre utvikling. Dersom personalet ble flyttet og byttet innad på skolen, vil eleven med utviklingshemming kunne ende opp med lærere, miljøarbeidere og assistenter som er ledige der og da. Det som da skjer er at kompetansen flyttes med personer. Derfor hjelper det ikke at en person er med på veiledning og samarbeid med spesialskolen. Om ledelsen også deltar i samarbeidet og arbeidet rundt elever med utviklingshemming, vil det være lettere for nye personer å oppsøke hjelp og støtte. Ledelsen vil på denne måten få en oversikt over hva som gjøres ved nærskolen, og tilbudet de kan gi eleven vil ikke være personavhengig. Informanten ved spesialskolen sier:

*S: Vi er nødt til å få med ledelsen, fordi at det vi ofte ser, er at hvis vi bare jobber med enkeltassistenter eller pedagoger, så blir det aldri kompetanse som går på system, men bare på enkeltindivid. Når det enkeltindividet slutter, så er kompetansen på den skolen borte. Det er kjempeutfordrende...*

Hun sier videre at dette kan være utfordrende i forhold til et kontinuerlig samarbeid med nærskolen:

*S: Så er jo problemet at noen ganger i sånne samarbeidssystemer, er det mye utskifting av personale. Det er kanskje fordi at skolens ledelse bytter og flytter folk. Da ser vi at det blir mange huller, og det blir et tungt samarbeid fordi man må begynne på nytt, kanskje for femte gang.*

Informanten ved spesialskolen har opplevd slike tilfeller, men sier at dette ikke hemmer samarbeidet. Det som da kan være en utfordring er at alt tar mye lengre tid. Om det er samarbeider med informantene fra nærskoler i denne undersøkelsen er uvisst.

## 5 Drøfting og refleksjon

I dette kapitlet vil sentrale deler fra analysen av datamaterialet drøftes ut fra de teoretiske rammene som presenteres i kapittel to. Drøftingen vil i hovedsak ta utgangspunkt i problemstillingen, og de tre forskningsspørsmålene som er gjennomgående for hele oppgaven:

*Hvordan kan et samarbeid mellom nærskole og spesialskole påvirke tilpasset opplæring for elever med utviklingshemming?*

- Hvordan påvirker samarbeidet arbeidet med elevens IOP?
- Hvordan kan samarbeidet styrke skolens evne til inkludering og tilrettelegge for mestring og livskvalitet hos elever med utviklingshemming?
- Hva må til for å få til et godt samarbeid?

Selv om drøftingen i all hovedsak er delt opp på samme måte som i analysen av datamaterialet, vil argumenter og refleksjoner være grunnet i ulike deler av data og teori.

### 5.1 IOP – til nytte eller besvær?

Det er som regel kontaktlærer som skal ha ansvaret for å utarbeide en elevs IOP, i samarbeid med spesialpedagogisk ansvarlig på skolen, eventuelt den som har spesialundervisning med eleven, PPT og de foresatte (Ekeberg og Holmberg, 2009). Informanten ved spesialskolen ga uttrykk for at mange som utarbeider IOP for elever med utviklingshemming, ikke kan dette. Ut fra datamaterialet kom det fram at det kunne skyldes flere grunner. Av mine informanter ved nærskolene var det ingen som hadde samme stillingsbetegnelse, men alle utarbeidet IOP for elever med utviklingshemming. Det var heller ingen av dem som var kontaktlærer. Dette kan tyde på at skolene, og kommunene, løser arbeidet med IOP på ulik måte, selv om det formelt sett er kontaktlærer og spesialpedagog som formelt sett er ansvarlig. Ofte virker det tilfeldig hvem som har ansvaret. Det er ikke en selvfølge at den personen som jobber nærmest eleven har ansvaret. Et sentralt spørsmål som dukker opp her er: Hvordan kan undervisningen og målene som er satt opp i en IOP brukes på en forsvarlig måte, dersom bare én person har utarbeidet den, uavhengig av arbeidsoppgaver og faglig bakgrunn? Og videre: Skal ufaglærte som kjenner elevens sterke og svake sider utarbeide IOP-en, eller skal en faglært som ikke kjenner til eleven utarbeide IOP-en? Det at alle informantene ved nærskolen hadde

forskjellige arbeidsoppgaver gir ingen forklaring på hvorfor arbeidet med IOP har falt på dem. Informantene hadde også i ulik grad direkte kontakt med eleven i undervisningssituasjon. Altså virker valget tilfeldig.

### **Hvem har ansvaret for å utarbeide en IOP?**

Ifølge opplæringsloven §5-5 pålegges alle skoler som gir elever spesialundervisning å utarbeide en IOP i de fagene hvor PPT har anbefalt spesialundervisning. (pkt. 2.1.6). Det står derimot ikke noe om hvem som skal utarbeide den. To av informantene fra nærskolen mente at et delt ansvar, et samarbeid med flere om IOP-er var det mest optimale for å kunne gi elever med utviklingshemming et best mulig opplæringstilbud. Ved en nærskole var det spesialpedagogen, en av mine informanter, som hadde ansvaret for elevens IOP. Hun fortalte i intervjuet at hun følte seg alene om arbeidet med IOP-en. Det var først etter at samarbeidet med spesialskolen startet at hun følte at hun fikk hjelp og støtte i det arbeidet hun gjorde med eleven. Hun mener det skyldtes den spisskompetansen spesialskolen har på nettopp elever med utviklingshemming. Spørsmålet er hvordan utfallet hadde blitt dersom hun ikke hadde tatt kontakt med spesialskolen. Det er dermed ikke sagt at informanten gjorde en dårlig jobb alene, men det er grunn til å spørre seg om hvordan utfallet hadde blitt om hun ikke hadde samarbeidet med spesialskolen, og hvilke konsekvenser det hadde fått for elevens videre utvikling.

De to andre informantene fra nærskolen oppga også at de utarbeidet IOP for elever med utviklingshemming, selv om de hadde lite eller ingen undervisning med de aktuelle elevene. Spørsmålet blir da: På hvilket grunnlag har de mulighet til å utarbeide en IOP for elever de ikke har kontakt med i undervisningssituasjon? IOP-en er kanskje det viktigste dokumentet en lærer eller miljøarbeider skal forholde seg til i undervisning av elever med utviklingshemming. Den skal inneholde mål for opplæringen, innholdet i undervisningen og beskrive hvordan opplæringen skal foregå. Den som utarbeider en elevs IOP må derfor kjenne den enkeltes behov og læreforutsetninger (Ekeberg og Holmberg, 2009). Informantene kan gjerne ha mye kompetanse innen relevante områder, men det er også svært viktig å kjenne eleven. Elevens forutsetninger og ressurser vises ofte i undervisningssituasjon, og det vil kanskje ikke være nok å få annenhånds informasjon fra de som er i direkte kontakt med eleven daglig.

### **Samarbeid gir best forutsetning for suksess**



Utarbeidingen av en IOP bør være et produkt av samarbeid mellom personene som er ansvarlig for elevens undervisning, fra planlegging til undervisningssituasjon. Både lærer, spesialpedagog, miljøarbeidere og assistenter bør ta del i dette samarbeidet, for å sikre et så helhetlig tilbud som mulig (pkt. 2.1.6). Noen ganger blir arbeidet med utarbeidingen av IOP pålagt personer som har den daglige kontakten med eleven. Igjen kan dette være problematisk da de ikke har nok kompetanse på hvordan man utarbeider og tar i bruk en IOP. Selv om personene kjenner eleven godt, kan det være avgjørende for videre læring og utvikling at man kjenner til ulike metoder og materiell som øker lysten til å lære. Samtidig må den som utarbeider en elevs IOP vite hvor høyt målene kan legges for at eleven skal kunne oppnå disse. Informanten ved spesialskolen opplever det som problematisk at personer som ikke arbeider direkte med eleven, utarbeider metoder og mål i IOP. Hun mener at det å kun høre om elevens sterke og svake sider ikke er et godt nok grunnlag å basere en IOP på. Det å ha grundig kjennskap til hvordan eleven er i undervisningssituasjon, gjør at man kan utarbeide relevante mål for opplæringen. Likeledes vite hvilke undervisningsmetoder som må tas i bruk for å nå målene.

En av informantene ved nærskolen fortalte at hun utarbeidet en IOP selv om hun ikke var elevens spesialpedagog eller kontaktlærer. Dette mente hun var fordi hun hadde den kompetansen som kreves (utdanning innen spesialpedagogikk) for å kunne utarbeide en god IOP. Hun mente at kontaktlærere hadde så mye annet å tenke på, at det rett og slett ble for mye jobb for dem å utarbeide IOP. Dette kan være tilfeller i mange skoler, og det er ikke til å skyve under en stol at kontaktlærere har mye ansvar. Igjen blir resultatet at de som jobber direkte med eleven, i liten grad deltar i utarbeidingen av elevens IOP. På en av skolene hadde de funnet en løsning på dette, ved at kontaktlærer hadde 10 dager til å lese gjennom og gjøre endringer på et utkast til IOP-en. Slik sikret skolen seg at undervisningspersonalet fikk innvirkning på elevens IOP.

En IOP skal sikre at hver enkelt elevs behov fanges opp slik at det kan tas hensyn til i undervisningssituasjon, også at en elevs ressurser kartlegges, slik at de kan brukes best mulig. I et samarbeid mellom nærskole og spesialskole kan en IOP være et godt arbeidsredskap med tanke på hva som skal gjøres, hva som har blitt gjort og hva som må endres. IOP-en kan da være et virkemiddel for å plassere ansvar for oppgaver mellom de forskjellige skoletypene og enkeltpersonene som deltar i samarbeidet (Erdal og Glavin, 2010). Det mest optimale er at alle som arbeider med eleven med utviklingshemming, både direkte og indirekte, deltar i utarbeidingen av IOP. Alle vil oppfatte eleven forskjellig, og det kan oppdages forskjellige

sider av elevens ressurser. I nærskolen blir det ofte satt inn assistenter til å utføre undervisningen med elever med utviklingshemming. Nettopp fordi assistenter er mye med i undervisningssituasjoner ved nærskoler, bør også de få ta del i utarbeidingen av enkeltelevers IOP, da de kan sitte inne med mye relevant informasjon som kan lette arbeidet både med IOP-en og videre i praktisk utføring av den. Dette er noe informantene både ved nærskolene og spesialskolen understreket. Poenget er bare at de ikke skal pålegges å utføre dette arbeidet alene.

## 5.2 Inkludering og tilrettelegging – fremmedord?

### Inkludering – spesialskolen vet hvordan

Informantene ved nærskolen understreket at spesialskolen hadde den nødvendige kompetansen i forhold til å kunne tilrettelegge undervisningen for elever med utviklingshemming. Noen av dem mente de ikke hadde denne typen kompetanse på nærskolen, og et samarbeid med spesialskolen ble da nødvendig. Allikevel ble samarbeidet med spesialskolen brukt i forskjellig grad, både i forhold til utarbeiding av IOP, kartlegging og oppfølging. To av informantene ved nærskolen ga uttrykk for at de aktivt brukte hjelp og støtte fra spesialskolen for å kunne tilrettelegge for elever med utviklingshemming i en vanlig klasse, det vil si inkluderende tiltak.

### Inkludering – erstattet med integrering?

Et ord som alle informantene ved nærskolene brukte var *integrering*. Dette fant jeg litt oppsiktsvekkende, da det i flere tiår har vært snakk om *inkludering* av elever med utviklingshemming i vanlig skole. I opplæringsloven er det lagt stor vekt på at alle elever skal inkluderes i den vanlige skolen, uavhengig av evner, behov og forutsetninger (pkt. 2.1.1). Likevel vil mange mene at dette ikke alltid er tilfelle for elever med utviklingshemming. Informantene forklarte ikke direkte hvorfor de brukte *integrering* i stedet for *inkludering*, men gjennom deres fortellinger av opplevelser ble det etter hvert klart hvorfor.

Integreringen går som regel best de første skoleårene. Ettersom elevene blir eldre, opplever ofte elever med utviklingshemming en økende isolasjon og ensomhetsfølelse. Men like viktig som evnenivå, er elevens sosiale ferdigheter og trivsel (Rasmussen og Tvedt, 2005).

Rasmussen og Tvedt (2005) bruker i denne sammenheng integrering, der andre kanskje ville

brukt inkludering. De mener at det er enklere å integrere elever med utviklingshemming de første årene i grunnskolen, fordi det da er enklere å følge klassens planer og kunnskapsmål, og dermed få til reell inkludering. Etter hvert som elevene blir eldre, øker den faglige avstanden og det blir mer nødvendig med aleneundervisning for elever med utviklingshemming. Den faglige tilpasningen med utgangspunkt i klassens fagplan uteblir, og eleven har lite faglig fellesskap med klassekameratene sine. Slik blir eleven mer integrert enn inkludert. Elevene er under samme tak, men lite i det sosiale, kulturelle og faglige fellesskap med andre (pkt. 2.1.4). I møte med mine informanter ved nærskolen, ga de uttrykk for at den samme tendensen: de kunne gi elever med utviklingshemming et inkluderende opplæringstilbud de første årene på barneskolen, men ettersom elevene ble eldre mente de at inkluderingen gikk over til å bli integrering. Medelevene utviklet seg raskere faglig og sosialt sett, og det ble derfor vanskelig å tilpasse undervisningen for eleven med utviklingshemming i en vanlig klasse.

Det må her presiseres at de elevene informantene snakker om, har vært ”alene-inkludert”. Det vil si at de har vært den eneste eleven med utviklingshemming på skolen. Om det hadde vært flere elever med utviklingshemming i den vanlige klassen eller på nærskolen ellers, er det grunn til å anta at inkludering ville vært lettere å få til. Da hadde ikke eleven vært alene om å være annerledes, og flere personer på skolen kunne samarbeidet om å tilpasse undervisningen til disse elevene, med utgangspunkt i klassens og skolens felles planer. Som nevnt i punkt 2.1.2 kan det ofte oppstå diskusjoner om hvor mye ressurser som skal brukes på elever med utviklingshemming i skolen. Mange foreldre velger derfor alternative skoler som utdanningsarena for sitt barn. Informanten ved spesialskolen mener at det kan være lettere å få til inkludering i en spesialskole, fordi der er alle en del av et større mangfold, og fagplanene tar utgangspunkt i dette mangfoldet.

### **Kunnskapsløftet gir skyggelapper**

En informant ved nærskolen sa at samarbeidet med spesialskolen var avgjørende for å kunne tilrettelegge for elever med utviklingshemming, men påpekte at noen av rådene og tipsene spesialskolen gav, ikke alltid kunne brukes i nærskolen. Dette kunne være på grunn av ressurser, men også kompetanse. Hvorfor nærskolen ikke kunne følge de konkrete rådene og tipsene som ble gitt er uvisst, men hun mente det kunne ha noe med manglende kompetanse og materiell på nærskolen å gjøre. De andre nærskolene ga ikke uttrykk for at råd og tips fra spesialskolen ikke kunne brukes. De mente det handlet om å ”tenke litt på utsiden av boksen”,

og det å løsrive seg litt fra Kunnskapsløftet og mål i læreplanen var viktig i arbeid med elever med utviklingshemming. Læreplanen L06 er basert på Kunnskapsløftet, noe som videre forteller hvilken faglig retning elevene i grunnskolen skal utvikle seg mot (Bachmann og Haug, 2006 og pkt. 2.1.2). Elever med utviklingshemming får ofte problemer med å følge de andre elevenes utvikling med årene. Elevens egne forutsetninger sier mesteparten om hvor langt han eller hun vil kunne utvikle seg ved god tilrettelegging. Det sier seg selv at elever med utviklingshemming ikke vil kunne lære seg teoretiske fag på lik linje med andre elever. De kan derimot få et mye bedre utbytte av praktisk læring, som har fokus på hvilke ferdigheter de vil trenge for å kunne bli mest mulig selvstendig og uavhengig. ADL-trening er en metode som ofte brukes i opplæringen av elever med utviklingshemming. Dette vil gi elevene et godt grunnlag for bedre livskvalitet, ved at de får oppleve å mestre hverdagslige gjøremål selv (pkt. 2.1.1).

### **Spredt ansvar kan medføre ansvarsforskyving**

Informanten ved spesialskolen opplevde at en del nærskoler pulveriserte ansvaret rundt elever med utviklingshemming. Som nevnt i punkt 2.2.1 kan et dårlig fungerende samarbeid gi uklare ansvarsforhold, og videre gi negative konsekvenser for elevenes mulighet for læring. Det at elevene må forholde seg til mange forskjellige personer og mange ulike undervisningsmetoder, kan skape utrygghet og forvirring hos disse elevene, som ofte har et sterkt behov for god struktur og kontinuitet i hverdagen.

Lærere og miljøarbeidere har ofte forskjellige undervisningsmetoder som de mener er best for den eleven det gjelder (Ekeberg og Holmberg, 2009). Som nevnt i punkt 2.2.2, om utfordringer ved et tverrfaglig samarbeid, er det viktig at samarbeidspartnerne ikke har et eierforhold til samarbeidet og at gevinsten er asymmetrisk fordelt. Dersom samarbeidet og elevens utvikles, kan det være lett å legge skylden over på andre deltakere i samarbeidet. Ved at mange personer er inne og arbeider med eleven noen timer i uka, kan føre til at ingen tar et totalansvar for eleven. Informanten ved spesialskolen sier derfor at det er viktig at en spesialpedagog eller lærer, som har den nødvendige kompetansen, har hovedansvaret for elever med utviklingshemming og tilpasset opplæring. Det må være en god struktur helt fra planlegging til gjennomføring av undervisning for at undervisningen skal være hensiktsmessig og forsvarlig. Nærskolene må legge vekt på å skape helhet i undervisningen av elever med utviklingshemming. Det er sannsynlig at et samarbeid mellom nærskolen og spesialskolen kan føre til at nærskolen blir mer bevisst dette ansvaret. I og med at

informantene ved nærskolen stadig påpekte at spesialskolen hadde en spisskompetanse, mener jeg at de bør være mest hensiktsmessig at nærskolene benytte seg av samarbeidet som tilbys, og ta råd og tips til følge.

## 5.3 Fungerer samarbeidet godt?

### Felles mål – ulik tilnærming

For at et samarbeid skal fungere bra er det nødvendig med et felles mål for arbeidet (pkt. 2.2.2). Datamaterialet viste at alle informantene var interessert i å gi elever med utviklingshemming det beste opplæringstilbudet. Informantene ved nærskolene og spesialskolen legger dog ulik vekt på hva som må prioriteres i arbeidet med å tilrettelegge for elever med utviklingshemming. Det at informantene har ulik bakgrunn, både faglig og erfaringsmessig, antar jeg kan være noe av grunne til at de har ulikt syn på elevens behov. De fire punktene som Erdal og Glavin (2007) presenterer som et godt verdigrunnlag for et samarbeid, er derfor avgjørende for hvilken retning samarbeidet tar veien; Menneskesyn, respekt, åpenhet og redelighet og anerkjenne forskjellighet (pkt. 2.2.2). Uavhengig av i hvilken grad et samarbeid mellom nærskole og spesialskole finner sted, vil disse nøkkelordene være sentrale. Selv om nærskolene ikke alltid kan tilrettelegge slik spesialskolen anbefaler, er det uansett viktig å anerkjenne den kompetansen andre personer sitter inne med.

Informantene ved de ulike nærskolene viser også at de arbeider forskjellig for å legge til rette for elever med utviklingshemming. Felles for alle informantene ved nærskolene er at de er såpass fornøyd med det tilbudet spesialskolen kan gi, og at de ser nytten av samarbeidet. Dette er noe av det viktigste som må til for å kunne skape et godt forhold mellom samarbeidspartnerne (pkt. 2.2)

### God kommunikasjon er grunnlaget for et godt samarbeid

God kommunikasjon er noe av det viktigste for å få til et godt tverrfaglig samarbeid (Lauvås og Lauvås, 2004). Informantene ga uttrykk for at kommunikasjonen med den andre skolen var god. Grunnen til dette kan være at de opplevde mye av de samme utfordringene. Når mennesker kommuniserer, er målet å gjøre noe felles (Lorentzen, 2009). Informantene fra nærskolen mente at et samarbeid med spesialskolen trygget dem i arbeidet med elever med

utviklingshemming. Hovedgrunnen til dette var at de som arbeider ved spesialskolen hadde en spisskompetanse som gjorde at de lettere kunne sette seg inn i den andres utfordringer ved nærskolen, enn kollegaene på nærskolen kunne. Det at nærskolene var så konkrete i sin henvendelse til spesialskolen, gjorde det lett å få til et samarbeid og god, gjensidig kommunikasjon.

### **Samarbeid etter behov gir et godt utgangspunkt**

Samarbeidet mellom nærskole og spesialskole er i dette tilfellet et uformelt samarbeid. Det vil si at det ikke er pålagt fra høyere hold, men er oppstått gjennom et følt behov fra deltakerne. Kvaliteten på samarbeidet vil avhenge av hver enkelt person og den innsatsen som gjøres. Dette er en grunn til at kvaliteten på samarbeidet vil variere fra skole til skole (pkt. 2.2).

Personer som arbeider i nærskolen har ikke alltid den nødvendige kompetansen som trengs i arbeidet med elever med utviklingshemming. I tillegg viser dataene at de står alene om ansvaret for eleven. Det kan være tøft å stå alene ansvarlig for et menneskes utvikling, og informantene opplever det som trygt å få bekreftelse og støtte fra spesialskolen. Fordelen med det uformelle samarbeidet, er at informantene og andre personer som søker hjelp, kan få det mye raskere enn om samarbeidet var av formell karakter. Da kan ofte faste rammer, regler og avgrensing gjøre at ”det følte behovet” er over før samarbeidet er satt i gang.

### **Ledelsen må også ta del i samarbeidet**

Som nevnt under punkt 2.2.2, om å opprette et godt tverrfaglig samarbeid, er ledelsen på skolene sentral i forhold til hvordan samarbeidet opprettes og utvikles videre. Skoleledelsens holdninger til samarbeid om elever med utviklingshemming vil gjenspeile seg i personalet. Informantene ved nærskolene opplevde i ulik grad å ha med seg ledelsen. Det at informantene selv måtte oppsøke ledelsen, kan være et uttrykk for at ledelsen ikke har behov for å ha oversikt over hvordan personalet arbeider og løser hverdagslige utfordringer. Det er klart at ledelsen ved en skole har mye ansvar og mye å følge opp, men det at skolen skal inkludere alle typer elever, fordrer at ledelsen følger med på hva som skjer med den enkelte elev i det store mangfoldet. Det at ledelsen ikke følger opp saker rundt de elevene som har størst behov, kan gi et signal til lærere og miljøarbeidere om at samarbeid ikke er et viktig satsingsområde for nærskolen. Informanten ved spesialskolen opplevde det noen ganger slik. Derfor var hun bevisst på å forankre sitt samarbeid med nærskolen fra ledelsen og nedover. Hun mente at

hvis hun ikke hadde ledelsen med seg i dette arbeidet, kunne det bli vanskelig for den som skulle utføre arbeidet å gjennomføre det.

På den andre siden kan det at ledelsen ikke virker spesielt opptatt av samarbeidet, også være et uttrykk for at de har tillit til sine ansatte, og dermed gi dem det hele og fulle ansvaret for samarbeidet. Denne antakelsen bekreftes i dataene ved at uavhengig av hvor mye ledelsen ved nærskolene var delaktig i samarbeidet med spesialskolen, opplevde informantene ved nærskolen at ledelsen ønsket samarbeid med spesialskolen. Samtlige informanter mente også at de kunne samarbeidet mer, men på grunn av tid og ressurser var det vanskelig. Samtidig understreket de at de fikk den konkrete hjelpen og støtten de trengte.

## 6 Konklusjoner og avslutning

I dette kapittelet vil noen av de viktigste funnene oppsummeres, sett i lys av problemstillingen. Jeg vil punktvis belyse hva informantene la vekt på i et samarbeid mellom nærskole og spesialskolen, for å få til god tilpasset opplæring for elever med utviklingshemming. Det vil være hovedtrekkene i informantenes svar på problemstillingen, og de underliggende forskningsspørsmålene som presenteres her. Kapittelet vil avrundes med en avsluttende kommentar.

### 6.1 Hovedfunn

Utgangspunktet for denne studien var å se nærmere på hvordan et samarbeid mellom spesialskole og nærskole kunne føre til god tilpasset opplæring for elever med utviklingshemming. Jeg ønsket derfor å intervju personer som arbeidet i spesialskolen, og personer i nærskolen som har deltatt i et slikt samarbeid, om: *Hvordan kan samarbeidet påvirke tilpasset opplæring for elever med utviklingshemming?* Ønsket var å fokusere på hva som gjør at et slikt samarbeid fungerer, men også hva som kan true eller hemme samarbeidet.

De aktuelle forskningsspørsmålene ble valgt for å belyse de viktigste fenomener som har betydning for samarbeid og god tilpasset opplæring. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og en fenomenologisk synsvinkel, ønsket jeg å beskrive informantenes opplevelse av samarbeidet og dets betydning for elevens opplæring. Det er tidligere gjort lite forskning på akkurat dette området. Det er derimot i de siste årene gjort en del forskning på inkludering av elever med utviklingshemming i vanlig skole, og samarbeidets betydning for et helhetlig opplæringstilbud for elever med utviklingshemming (Kunnskapsdepartementet 2010-2011, St.meld. 18, NOU 2009:18, Barne- og likestillingsdepartementet NOU 2009:22). Ved at jeg tok utgangspunkt i opplæringsloven og denne forskningen, kom jeg fram til konklusjonene som videre presenteres.

#### 6.1.1 IOP

- Myndighetene har ikke laget en mal for hvordan en IOP skal se ut. Kommuner og skoler har ofte en egen mal som skal følges. Dette kan skape store forskjeller mellom forskjellige skoler og kommuner. Fordi rammene er uklare kan det også oppleves som



vanskelig å utarbeide en IOP. En ringvirkning av dette kan da være at elevens opplæringstilbud varierer i stor grad.

- Det er videre forskjell på hvem som utarbeider elevens IOP. Informantene fra nærskolen oppga i denne studien at de alle utarbeidet elevens IOP, men ingen av dem hadde samme stillingsbetegnelse og arbeidsoppgaver ved den skolen de tilhørte. Med ulike erfaringer og faglig bakgrunn, kan derfor IOP-er bli svært forskjellige fra skole til skole. Dette kan også medføre at ufaglærte må utarbeide IOP. Informanten ved spesialskolen mente det var viktig med begge deler.
- Dataene viser at et samarbeid mellom nærskole og spesialskole gjør at det oppleves tryggere å utarbeide en IOP tryggere. Samarbeidet kan lette presset på enkeltpersoner som står alene om å utarbeide en IOP.

### **6.1.2 Inkludering – mestring og livskvalitet**

- Noen av informantene mente det kunne være vanskelig å tilrettelegge undervisningen for elever med utviklingshemming, på grunn av Kunnskapsløftet ble ikke tips og råd fra spesialskolen alltid tatt i bruk. Fordi klassens kunnskapsmål ble prioritert, førte det til at inkluderingen ble mer et tilbud om integrering i den vanlige skolen. Informanten ved spesialskolen mente likevel at det ikke var store endringer som skulle til for å få til et mer inkluderende undervisningstilbud.
- Informantene opplever at inkludering av elever med utviklingshemming i vanlig klasse ikke er noe problem de første årene. Etter hvert blir de sosiale og faglige forskjellene større, noe som ofte fører til mer aleneundervisning for elever med utviklingshemming. Undervisningstilbudet ved nærskolen blir da mer et tilbud om integrering enn inkludering.
- Dataene viser at samarbeidet med spesialskolen er av stor betydning for å kunne tilrettelegge for inkludering, mestring og livskvalitet. Grunnen er at de på spesialskolen ”tenker litt på utsiden av boksen”, og at de dermed kunne åpne opp for utradisjonell undervisning. Videre viser dataene at det er ulikt hvordan nærskolene klarer å få til nye undervisningsformer.

### 6.1.3 Samarbeidet

- Informantene ga uttrykk for at samarbeidet oftest fungerte godt. Ved nærskolen mente de det var fordi de fikk hva de ønsket. Det at samarbeidet oppstår ved behov mente de var avgjørende for et godt samarbeid, fordi det faktisk var nødvendig, og ikke på grunn av krav fra høyere hold som for eksempel en kommuneledelse. Informanten fra spesialskolen mente på sin side at nærskolene i større grad burde ta imot mer veiledning, og ikke takke nei til deler av tilbudet.
- Nærskolen opplevde spesialskolen som veldig på tilbudssiden. Det at en kontaktperson ved spesialskolen hele tiden var tilgjengelig og åpen for kommunikasjon skapte trygghet hos de som arbeidet ved nærskolen. Terskelen var ikke høy for å kunne kontakte spesialskolen, og de trengte heller ikke vente lenge på svar, noe de var opptatt av.
- En utfordring for spesialskolen var at det var flytting og bytting av personale i nærskolen. Spesialskolen opplevde ofte lite kontinuitet i samarbeidet fordi det hele tiden kom nye personer inn. Spesialskolen mente at dette ikke nødvendigvis hemmet samarbeidet, men at resultatet av samarbeidet kunne påvirkes. Det vil si at elevens opplæringstilbud ville påvirkes i den grad at alt tok mye lengre tid. Spesialskolen mente derfor at det var svært viktig å ha med ledelsen på nærskolen som en del av samarbeidet, fordi den da ville se behovet for å ha kontinuitet i arbeidet rundt elever med store opplæringsbehov.

## 6.2 Avsluttende kommentar

Som nevnt i punkt 2.2.1 er ikke samarbeid et mål i seg selv, men en metode for å nå et mål. Målet med et samarbeid mellom nærskole og spesialskole er å skape en god tilpasset opplæring for elever med utviklingshemming. Gjennom et samarbeid vil kompetansen mellom deltakerne øke. Resultatet blir da et mer helhetlig opplæringstilbud for elever med utviklingshemming.

Det er rimelig å tenke seg at behovet for samarbeid har økt etter at ansvarsreformen trådte i kraft. Dette innebar at alle elever, uansett forutsetninger, skal inkluderes i den vanlige skolen. I denne studien ble det tatt utgangspunkt i en interkommunal spesialskole som eies av nærkommunene, som tilbyr veiledning til de nærskolene som ønsker det. Funnene i

datamaterialet er derfor litt unike, da det ikke finnes mange slike løsninger ellers i landet. Ofte er det PPT som har deler av ansvaret som spesialskolen har i dette tilfellet. Informantene ved nærskolen trodde det at denne løsningen var bedre, mye på grunn av tid og at det var et faktisk behov for samarbeid. Samarbeidet var så å si frivillig, i den forstand at det ikke var pålagt.

Konklusjonen blir at et samarbeid mellom nærskole og spesialskole, påvirker elevers tilpassede opplæring i positiv retning. Kvaliteten på undervisningen og opplæringen sikres ved at så mange sider som mulig blir belyst, helt fra planleggingsfasen til undervisningssituasjonen. Ved at alle tar del i samarbeidet vil mange sider ved elevens opplæringsbehov komme til syne, og det blir da større mulighet for undervisningen blir så godt tilpasset som mulig. En god tilpasset opplæring vil ha betydning for livskvaliteten til eleven både i et ”her og nå” perspektiv, men også i et langsiktig perspektiv.

# Litteraturliste

Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium – Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bachmann og Haug (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*. Hentet 27. mars 2013, fra [http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset\\_opplaring.pdf](http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf)

Barne- og likestillingsdepartementet. (2009). *Det du gjør, gjør det helt*. NOU 2009:22. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.

Befring, E. (2010) *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Fagernes: Sats og trykk: Valdres Trykkeri.

Briseid, L. G. (2006) *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid – Fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Corbin, J. og Strauss, A. (2008) *Basics of qualitative research – Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Dalen, M. (2011) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, M. og Ogden, T. (2008). *Spesialpedagogikk og spesialpedagogiske tiltak*. I Rygvold, A. L. og Ogden, T. *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Ekeberg, T. R. og Holmberg, J. B. (2004) *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Ekeberg, T. R. og Holmberg, J. B. (2009) *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Erdal, B. og Glavin, K. (2007). *Tverrfaglig samarbeid i praksis – til det beste for barn og unge i kommune-norge*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Erdal, B. og Glavin, K. (2010). *Tverrfaglig samarbeid i praksis – til det beste for barn og unge i kommune-norge*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Fay, B. (1996) *Contemporary philosophy of social science*. Oxford: Blackwell Publishing.

Forvaltningsloven (1967). *Lov om behandlingsmåter i forvaltningssaker*. Hentet 19. mars 2013, fra Lovdata: <http://www.lovdata.no/all/hl-19670210-000.html#13>

Gjærum, B. og Ellertsen, B. (2005) Nevropsykologisk undersøkelse av barn og ungdom. I Gjærum, B. og Ellertsen, B. *Hjerne og atferd – Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv... et skritt videre*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Gomnæs, U. T. og Rognhaug, B. (2012) Utviklingshemming – mangfold og lærehemming. I Befring, E. og Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Jelstad, J. og Holterman, H. (2012) De nye spesialskolene – Elevene som ikke finnes *Utdanning* 12 s. xxx

Johannessen, A. Tufte, P. og Kristoffersen L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. NOU 2009:18. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Læring og fellesskap – Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. St.meld. nr. 18 (2010-2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lauvås, K. og Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lorentzen, P. (2009). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget.

NESH (2006) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.

Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen m. v. av 17. juli 1998 nr. 61*. Hentet 15. mars 2013, fra Lovdata: <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>

Postholm, M. B. (2010) *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Rasmussen, M. og Tvedt, B. (2005) Cerebral Parese. I Gjørum, B. og Ellertsen, B. *Hjerne og atferd – Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv... et skritt videre*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Rygvold, A. L. og Ogden, T. (2008). Spesialpedagogisk praksis. I Rygvold, A. L. og Ogden, T. *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Tidemand-Andersen, C. (2008). Elever med utviklingshemming. I Rygvold, A. L. og Ogden, T. *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Tøssebro, J. (2003) Utviklingshemmede i norsk skole. I SOU 2003: *För den jag är: om utbildning och utvecklingsstörning*. Bilaga 5.

Vedeler, L. (2009) *Observasjonsforskning i pedagogiske fag – En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS.

# Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsbrev til informanter

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Bekreftelse fra NSD

## Vedlegg 1: Informasjonsbrev til informanter

Kjære (navn på informant)

Mitt navn er Hanne Nygård og jeg studerer spesialpedagogikk med fordypning i utviklingshemming ved Universitetet i Oslo. Jeg holder for tiden på med min masteroppgave. I den forbindelse er jeg interessert i å komme i kontakt med mennesker som arbeider med elever som har tilknytning til nærscole og spesialscole/kompetansesenter. Temaet for masteroppgaven er samarbeidet mellom nærscole og spesialscole/kompetansesenter, der formålet med oppgaven vil være å se på hvordan et slikt samarbeid fungerer, med kommunens krav og retningslinjer som basis. Jeg håper du vil dele dine tanker og erfaringer fra praksisfeltet med meg. Det er ikke lagt opp til at det skal være en kunnskapstest- men det er dine tanker og erfaringer som er interessant for meg. Jeg har tidligere vært i kontakt med Mortenstua skole for å undersøke om de hadde erfaring rundt samarbeid med normalskoler rundt om i nærområdet. Her fikk jeg tips om å kontakte deg.

Undersøkelsen vil bli gjennomført som et intervju på ca. 30-60 minutter. Tid og sted for intervjuet kan avtales nærmere dersom du ønsker å delta. Jeg kommer gjerne til deg. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd. Opptaket som gjøres vil bli behandlet etter personvernloven, og vil bli slettet ved oppgavens sensur, seneste august 2013. Deltakelsen i undersøkelsen er frivillig, og dersom du måtte ønske det kan du når som helst trekke deg. Intervjuene vil bli behandlet konfidensielt, og informasjonen vil bli anonymisert. Undersøkelsen er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplige Datatjeneste (NSD).

Jeg håper du kunne tenke deg å delta i denne undersøkelsen. Dine tanker, meninger og erfaringer vil bli behandlet med ydmykhet og respekt. Dersom du er interessert i å delta, send meg gjerne en e-post på: [nanne\\_3089@hotmail.com](mailto:nanne_3089@hotmail.com) eller ring meg på telefon: 48 24 88 46.

Min veileder Caroline Tidemand-Andersen kan også kontaktes på e-post: [cta@baerum.kommune.no](mailto:cta@baerum.kommune.no) eller på telefon 95 26 75 31.

Håper på et positivt og raskt svar. Dersom du har noen spørsmål angående undersøkelsen må du gjerne ta kontakt.

Med vennlig hilsen

Hanne Nygård



## **Vedlegg 2: Intervjuguide**

### **Problemstilling:**

Hvordan samarbeider nærskolen og spesialskolen rundt en elev med utviklingshemming for å gi han/hun det beste opplæringstilbudet?

### **Innledning:**

- Presentere meg selv, fortelle om bakgrunnen for min interesse og takke for at jeg fikk komme
- Forklare hensikten med intervjuet
- Antyde noe om hva jeg er interessert i å vite noe om
- Forklare det praktiske ved intervjuet: bruk av opptaker og samtale om et bestemt tema
- Full anonymisering: Ingen lærere, elev, skole eller kommune vil kunne kjennes igjen i ferdig oppgave, alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt
- Spørre om informanten lurer på noe før vi begynner

### **Presentasjon av informant:**

- Fortell litt om deg selv – navn, alder, utdanning, erfaring – hvor du jobber og hvor lenge du har deltatt i et samarbeid

### **Samarbeid og møter:**

- Hvor ofte møtes dere og hvor lenge varer møtene?
- Hvem er med på møtene og hvem tar ansvar for møtene?
- Har dere kontakt utenom møtene, eventuelt hvordan, hvor ofte og hvorfor?
- Hvem tar du kontakt med dersom det skulle være behov for det?

### **Skolens ansvar :**

- Hva gjør skolene for å få til et godt samarbeid? Er det noe du ville endret på her, i tilfelle hva?
- Hva slags støtte får du fra ledelsen og resten av skolen i ditt arbeid med elever med utviklingshemming og ditt samarbeid med spesialskole/nærskole?
- Hvordan opplever du at nærskolen og spesialskolen er imøtekommende og respekterer arbeidet som gjøres ved denne skolen?

- Hva er det som fremmer eller hemmer samarbeidet mellom nærscole og spesialskole for ditt tilfelle?
- Hvordan tror du samarbeidet hadde fungert dersom kommunen hadde satt opp krav og retningslinjer skolene måtte forholde seg til?

### **Til elevens beste**

- Hva synes du samarbeidet betyr/har betydd for den jobben du gjør for eleven?
- Hva har du bidratt med i utarbeidingen av elevens IOP og i hvor stor grad brukes den i arbeidet med å gi eleven best mulig tilpasset opplæring?
- På hvilken måte tar elevens IOP utgangspunkt i elevens forutsetninger og ressurser?
- Hva mener du en god IOP har å si for betydningen av elevens opplæring?
- Hvordan legges det opp til at eleven skal få mestringfølelse og livskvalitet i skolehverdagen?
- Hvor viktig tror du mestringfølelse og livskvalitet er for elever med utviklingshemming og deres forutsetninger for læring?
- Hva slags tilbakemeldinger får du fra eleven og familien?
- Hvordan arbeider dere for å imøtekomme elevens og hjemmets tilbakemeldinger og hvor viktig tror du det er?

### **Personlige erfaringer:**

- Hvordan vil du definere samarbeidet mellom deg og din kontaktperson ved den andre skolen - begrunn svaret!
- Hva gjør du for å få til et godt samarbeid?
- Hvis du skulle endret på noe ved samarbeidet, hva ville det vært?

## Vedlegg 3: Bekreftelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 1  
Fax: +47-55 58 96 5  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 88

Peer Møller Sørensen  
Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 14.02.2013

Vår ref:33277 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.02.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33277

Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig  
Student

*Hvordan samarbeider nærscole og spesialscole/kompetansesenter rundt en elev med utviklingshemming?  
Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder  
Peer Møller Sørensen  
Hanne Nygård*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Venlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Anne-Mette Somby

Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Hanne Nygård, Folkenborgveien 50, 1850 MYSEN



Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Prosjektet skal avsluttes 31.05.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes.

Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.