

Alternativ opplæringsarena - utenfor skolens mandat?

Hanne Cecilie Engh



Masteroppgave

UTLED 4090

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2013

Sammendrag

Lexel -Legal standards and Professionals judgement in educational leaderships, er en forskergruppe som vil undersøke rektorers profesjonelle skjønn i forhold til §5-1 og §9a-3 i opplæringsloven. Jeg er en av mastergradsstudentene som har fått være med i et samarbeid med våre egne prosjekt, innenfor dette temaet.

Mitt formål er å undersøke hvordan rektor fortolker opplæringslovens bestemmelser om bruk av alternativ opplæringsarena, og hvordan dette kan forstås i lys av prinsippet om inkludering i skolen. Mer spesifikt har jeg formulert tre forskningsspørsmål

Mine problemstillinger er

A: Hvilke kunnskaper og holdninger ligger til grunn for avgjørelser om organisering av undervisning for elever med atferdsvansker?

B: Hvordan kan iverksatte tiltak forstås utfra prinsippet om inkludering i skolen?

C: Hvordan anvender rektorer utdanningsdirektoratets rundskriv 3-2010 som grunnlag for arbeid med alternative tilbud til elevene?

For å forsøke å forstå og beskrive dette vil jeg se på det historiske, det regulative og det formative, og hvordan dette gjensidig påvirker og danner et institusjonelt perspektiv, sett i lys av prinsippet om inkludering i skolen.

Holdninger og kunnskapsgrunnlag kommer tydelig frem i en diskusjon, derfor har jeg valgt å bruke fokusgruppeintervju for å finne svar på mine problemstillinger. Jeg konstruerte et case som handler om en gutt uten faglige problemer, men med store atferdsproblemer.

Skolen har en lang historie på segregering for elever med atferdsvansker. Opplæringsloven og rundskrivet 3-2010 har forøkt å sette fokus på bruk av alternativ opplæringsarena. Dette rundskrivet har jeg brukt som et utgangspunkt for mitt arbeid.

Det ser ikke ut til at rundskrivet har fått direkte betydning for hvilke avgjørelser som blir tatt, eller hvilke tiltak som blir satt inn. Det som har betydning er tiltakene

utdanningsetaten i kommunen har fokus på, men begrunnelsen av disse tiltakene ligger ofte i rundskriv og lover. Når kommunen setter et fokus, får dette betydning for hvilke avgjørelser som blir tatt og hvilken fortolkning og forståelse skolen får.

Samarbeidsarenaer kom opp som viktige virkemidler for å nærme seg en realisering av inkluderingsprinsippet. Eller fraværet av reelt samarbeid og ikke bare en arbeidsfordeling.

Det neste som ble tydelig er elevmedvirkning, eller kanskje mer fraværet av elevmedvirkning. Det var ingen av skolelederen som hadde noen nevneverdig erfaring med å sette elevmedvirkning i et system i forhold til hvilke tiltak som skal settes inn for elever med problematferd.

Det lukkes ikke for bruk av alternative opplæringsarena i rundskrivet, men det er noen forutsetninger som beskrives. Flere kommuner har også etablert alternative tiltak som ambulerende team som jobber i skolemiljøet.

Forord

Jeg har i hele min karriere jobbet i skolen, og nesten halve tiden har jeg jobbet som skoleleder. Mitt engasjement i å jobbe med mennesker, handler om å finne ressursene i de menneskene jeg har rundt meg og å forstå dem. Den gang mormor levde, hadde jeg mange samtaler med henne, over en kopp te, hvor vi diskuterte oppdragelse før og nå, og hvordan dette påvirker oss hele livet. Jeg er glad for hennes filosofiske betraktninger over livet, som har gitt meg en genuin interesse for mennesker.

I dag har jeg tilsvarende dype og gode samtaler med min livsledsager. Jeg må takke han for at jeg turte å begynne på dette prosjektet. Det har involvert han i stor grad og han har vært en god motivator og hele tiden hatt urokkelig tro på at jeg skal klare å gjennomføre.

Jeg hadde store ambisjoner til å begynne med og meldte meg til å delta i Lex-el prosjektet, sammen med flere andre studenter. Dette har gitt meg et perspektiv på skoleledelse som jeg ikke har viet stor oppmerksomhet tidligere i min karriere. Jeg takker for et stort engasjement og åpenheten vi har møtt i denne gruppen. Det har gitt meg inspirasjon og god veiledning på veien.

Som rektor vet jeg at arbeidspresset er høyt og at det kunne være vanskelig å samle ledere til en fokusgruppediskusjon. Jeg holdt på å gi opp underveis. Heldigvis var det noen som slapp meg til og jeg takker disse for at de stilte opp, lot seg filme og gjennomførte en livlig diskusjon, som gav meg mye informasjon å jobbe med.

Takk til øvrige familiemedlemmer og venner som har holdt ut å høre på mine vidløftige påstander om inkludering som prinsipp i norsk skole.

Hanne Cecilie Engh

Lillestrøm oktober 2013

INNHold

1. INTRODUKSJON	7
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV OPPGAVEN	7
1.2 RUNDSKRIV 3-2010 BRUK AV ALTERNATIVE OPPLÆRINGSARENA	8
1.3 ALTERNATIVE OPPLÆRINGSARENA	9
1.4 OPPGAVENS FORMÅL OG PROBLEMSTILLINGER	10
1.5 AVGRENSING AV OPPGAVEN OG DEFINISJON AV PROBLEMATFERD	11
1.6 OPPGAVENS STRUKTUR	12
2. TEORETISK PERSPEKTIV	13
2.1 INNLEDNING	13
2.2 ET HISTORISK TILBAKEBLIKK	13
2.3 ET INSTITUSJONELT PERSPEKTIV	15
2.4 MELLOM REGULERING OG SKJØNN	17
2.4.1 <i>Når skjønn får konsekvenser i praksis</i>	19
2.4.2 <i>Lokal fortolkning og oversettelse</i>	20
2.5 PRINSIPPET OM INKLUDERING I SKOLEN	21
2.5.1 <i>Inkludering som begrep</i>	21
2.5.2 <i>Inkludering sett i lys av kritiske grenser</i>	22
2.5.3 <i>Inkludering eller integrering</i>	23
3. METODE	25
3.1 KVALITATIV METODE –FOKUSGRUPPE	25
3.1.1 <i>Pilotering av diskusjonsoppgave</i>	25
3.1.2 <i>Fokusgruppedeltakere</i>	26
3.2 CASE MED PÅFØLGENDE INTERVJUGUIDE	27
3.3 ANALYSESTRATEGI	28

3.4	FORFORSTÅELSE OG ETISKE OVERVEIELSE	29
3.5	VALIDITET OG RELIABILITET	30
4.	EMPIRISKE FUNN OG ANALYSE	31
4.1	INNLEDNING	31
4.2	HOLDNINGER OG KUNNSKAPSGRUNNLAG	31
4.2.1	<i>Helhetlig opplæring</i>	32
4.2.2	<i>Elevmedvirkning</i>	34
4.2.3	<i>Samarbeidsarenaer</i>	36
4.3	UTENFOR SKOLENS MANDAT	39
4.4	HVORDAN ANVENDER REKTORER RUNDSKRIV 3-2010 SOM GRUNNLAG FOR ARBEID MED ALTERNATIVE TILBUD TIL ELEVENE?	41
4.5	EN SKOLELEDER SOM RETTSANVENDER	43
4.6	SAMARBEID I RETTSLIG KONTEKST	45
5.	DRØFTING	48
5.1	SAMARBEID SOM SUKSESSFaktor	48
5.2	ALTERNATIVE OPPLÆRINGSARENA SOM SPESIALUNDERVISNING?	50
5.3	TILPASSET OPPLÆRING FORSVARER BRUK AV ALTERNATIV OPPLÆRING	52
5.4	ALTERNATIVET TIL ALTERNATIV OPPLÆRINGSARENA	54
5.5	FRIVILLIGHET	55
6.	KONKLUSJON	57
6.1	SVAR PÅ FORSKNINGSSPØRSMÅL	57
6.2	IMPLIKASJONER FOR LEDELSE	59
	KILDELISTE	64

1. Introduksjon

1.1 Bakgrunn for valg av oppgaven

For akkurat 20 år siden gikk jeg ut av skolen som faglærer i forming, som det het den gangen og begynte å jobbe på Steiner skolen. Jeg fant tidlig ut at jeg fikk god kontakt og hadde en særlig interesse for de barna som strevde litt på skolen. Jeg hadde et ønske om å være en signifikant voksen, en voksen som gjorde en forskjell for enkelte barn. Etter bare tre år på Steiner skolen begynte jeg å jobbe i det offentlig systemet ved en kommunal skole med mange flerspråklige elever. Jeg fikk der gleden av å undervise elever med norsk som 2. språk og jeg fikk etter hvert også lov å være kontaktlærer. Etter bare 8 års erfaring flyttet jeg til USA og fikk der flere korte vikariater som lærer. Dette gjorde meg svært interessert i skole og skoleledelse. To år i USA gav meg en nysgjerrighet på hvordan det kunne gå an å lede skoler på ulike måter. Da jeg kom hjem begynte jeg på universitetet i Oslo for å studere ledelse og skoleutvikling.

Jeg begynte å jobbe som skoleleder i 2001 og fikk lov å være med på oppstart av ny skole. Jeg var den gang inspektør. Jeg kombinerte denne stillingen med å undervise i kunst og håndverk. Min oppgave som inspektør var også å følge opp elever med spesielle behov. Det var her interessen for alternative undervisningsopplegg i og utenfor skolen dukket opp. Etter flere år som leder både rektor og inspektør på ulike skoler dukket det opp et prosjekt i Skedsmo kommune, som skulle være et tiltak for barn med atferdsvansker. Jeg bestemte meg for å hoppe av som leder og jobbe for det jeg brant mest for, nemlig barn med spesielle behov. Siden jeg ikke er spesialpedagog, men har mest kompetanse på systemnivå og endringsledelse var jeg spent på om dette var noe for meg. Jeg oppdaget raskt at min erfaring med system og overordnet nivå var svært verdifull i en slik jobb. Jeg kan både se lærers synspunkt, men også rektors. Jeg har god kjennskap til hvilke dilemma man kan stå i som leder og hvor mange man må ta hensyn til når man skal ta avgjørelser. Jeg ble også veldig klar over hvilke holdninger som kan spille inn når man skal organisere rundt de barna som utfordrer mest. I min jobb som veileder og rådgiver har jeg vært på mange møter og hørt mange ulike meninger rundt barn med problematferd.

Det jeg også ble mer klar over, var hvilke styringsmekanismer som trer i kraft når rektor står ovenfor valg rundt organisering av skolehverdagen til elever som utfordrer. Slike elever krever mye ressurser og ofte er fokuset hvordan man skal få denne eleven til å bli som alle andre, eller få eleven gjennom skolesystemet som kanskje ikke engang passer for akkurat den eleven, eller til sist spør man seg ofte om det er andre alternativer for slike elever.

1.2 Rundskriv 3-2010 Bruk av alternative opplæringsarena

For å hjelpe skolene til å håndtere ulike paragrafer i opplæringsloven har utdanningsdirektoratet utarbeidet rundskriv. De ulike rundskrivene tar for seg temaer som utdanningsdirektoratet ønsker å sette i fokus og kanskje implementere endringsarbeid. Rundskrivet peker ofte på flere paragrafer i loven. Rundskriv er en fordypning og forklaring til hva som står i loven, og det oppstår derfor en tolkning av denne i slike rundskriv. I 2010 kom det et rundskriv som har intensjon om å klargjøre for hva som må være på plass for å kunne bruke alternativ opplæringsarena, og det er spesielt to punkter i dette rundskrivet jeg vil bruke som utgangspunkt i mitt arbeid. Jeg referer til disse to kapitlene i rundskrivet nedenfor.

Elever, som mottar hele eller deler av opplæringen sin, på en alternativ opplæringsarena skal være elever ved en skole. Hovedregelen er at dette skal være nærskolen etter opplæringsloven § 8-1 første ledd, jf. kapittel 3. Dette gjelder også når eleven i en kortere eller lengre periode mottar et heltidstilbud utenfor selve skolen.

Rektor har det samme ansvaret for oppfølging av opplæringstilbudet en av skolens elever mottar på en alternativ opplæringsarena som for opplæringen som gis på skolen. Dette innebærer at rektor må ha god kjennskap til opplæringen som gis på den alternative arenaen og kontrollere at opplæringen gjennomføres i samsvar med opplæringsloven med forskrifter, herunder elevens enkeltvedtak om spesialundervisning og individuelle opplæringsplan. Rektor må også sørge for at det er et nært samarbeid mellom skolen og de som bistår på den alternative opplæringsarenaen. Opplæringen eleven får på den alternative arenaen må integreres med opplæringen eleven får for øvrig, slik at opplæringen blir helhetlig» (Udir. 3-2010, 6.1 Skoletilhørighet).

Alle elever skal tilhøre en klasse/basisgruppe, jf. opplæringsloven § 8-2. Dette gjelder også for elever med enkeltvedtak om spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1. Konsekvensen av dette er at også elever som hele eller deler av tiden får opplæring på en alternativ arena skal være registrert som elev i en bestemt klasse/basisgruppe på skolen. Skolen skal legge til rette for at elevens tilhørighet til klassen/basisgruppen ivaretas.» (Udir. 3-2010, 6.2 Gruppetilhørighet).

Siden jeg er opptatt av å undersøke hvordan rektor tilrettelegger for tiltak for barn med atferdsvansker, vil jeg i neste avsnitt definere nærmere hva som menes med alternative opplæringsarena.

1.3 Alternative opplæringsarena.

Hva kan karakteriseres som alternativ opplæringsarena?

Rundskrivnet 3-2010 sier: *«Alternativ opplæringsarena karakteriseres av at en eller flere elever mottar sin opplæring på et annet sted enn skolens område. Eksempler kan være leirskole, bedrifter eller bondegårder.»*

I en rapport om smågruppetiltak fra fra Lillegårdens kompetansesenter deler de alternative opplæringsarenaer i tre områder:

- a) Interne tiltak, dette er tiltak som er inne på skolens områder,
- b) Eksterne tiltak er innenfor skolen eller kommunens administrasjon, men i et annet lokale enn på skolen.
- c) Selvstendige tiltak som underligger en annen administrasjon enn skolen eller kommunen. Det er først og fremst smågruppetiltakene som har oppstått de seinere årene, dvs før 1990 ble det ikke registrert slike tiltak i GSI. I følge kartleggingen var det ingen eksterne tiltak som var etablert før 1991. Når det gjelder selvstendige tiltak var det ingen slike registrert før 1986 (Jahnsen, Nergaard og Grini 2011 s. 12).

Det er lett å forstå at elever som har alvorlige lidelser og sykdommer har rett til skole under et sykehusopphold, og at dette er for en kortere periode. De med psykiske lidelser har også behandlingstilbud. Her er skolen under egen administrasjon og kalles behandlingstilbud med skoletilbud.

Opplæringsloven § 13-3a sier: *«Fylkeskommunen der ein institusjon ligg skal oppfylle retten til grunnskoleopplæring, spesialpedagogisk hjelp og vidaregåande opplæring etter lova her for pasientar i helseinstitusjonar som eit regionalt helseføretak eig, og for pasientar i private helseinstitusjonar som har avtale med regionale helseføretak. Fylkeskommunens ansvar gjeld berre for pasientar i institusjonsplassar som*

regionale helseforetak finansierer. Dersom opplæringa skjer i institusjonen, skal institusjonen sørge for nødvendige lokale til formålet.»

Hvis vi hopper noen tiår fremover til i dag, er det kanskje ikke så mange som kommer på heldagsenheter, som for eksempel Østbytunet som er innenfor kategorien barnepsykiatrisk behandlingsenhet (Lokahistoriewiki, 2013). Dette er et tilbud til barn fra ulike kommuner som har en diagnose som fører til problematferd, hvor lege eller barn og ungdomspsykiatrisk (BUP) eller pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) kan søke til.

På bakgrunn av Lillegårdens kompetansesenters rapport (Janhsen, Nergaard og Flaaten 2006, s.13), vil jeg kunne argumentere for at også slike institusjoner også går inn under alternative opplæringstilbud og skal derfor følge rundskrivets beskrivelser for ivaretagelse av klassetilhørighet.

1.4 Oppgavens formål og problemstillinger

Elever med utagerende atferd strever med å bli inkludert, få venner og tilpasse seg. Denne tilhørigheten har elever med store utfordringer også krav på og den tilhørigheten er eleven skrevet inn i første skoledag. Det står skrevet i læringsplakaten på denne måten: *«Skolen og lærebedriften skal gi alle elever og lærlingar/lærekandidatar like gode føresetnader for å utvikle evner og talent individuelt og i samarbeid med andre »*(Læringsplakaten §1).

Det står alle og hvem er «alle»? Er det slik at de som ødelegger, bråker og ikke har evner til å følge, er med i begrepet «alle»? Selv om ikke dette er min problemstilling er det et viktig spørsmål som vil bli utdypet senere, men først vil noen refleksjoner knyttet til opplæringsloven §8-2 om organiseringa av klasser eller basisgrupper. Her står det:

«Opplæringsloven § 8-2. Organisering av elevane i klassar eller basisgrupper. I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg.

Klassen eller basisgruppa skal ha ein eller fleire lærarar (kontaktlærarar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld klassen eller basisgruppa og dei elevane som er der, mellom anna kontakten med heimen.»

Denne tilhørigheten skal også opprettholdes hvis eleven har spesialundervisning og deler eller hele undervisningen skjer på annen arena. Det er dette jeg har blitt opptatt av i mitt arbeid. Den sosiale tilhørigheten til klassen og gruppa står som sentralt å beholde, for elevene. Dette er min avgrensning i mitt prosjekt.

Mitt formål til oppgaven er å undersøke hvordan rektor fortolker opplæringslovens bestemmelser om bruk av alternativ opplæringsarena, og hvordan dette kan forstås i lys av prinsippet om inkludering i skolen? Mer spesifikt har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

A: Hvilke kunnskaper og holdninger ligger til grunn for avgjørelser om organisering av undervisning for elever med atferdsvansker?

B: Hvordan kan iverksatte tiltak forstås utfra prinsippet om inkludering i skolen?

C: Hvordan anvender rektorer rundskriv 3-2010 som grunnlag for arbeid med alternative tilbud til elevene?

1.5 Avgrensning av oppgaven og definisjon av problematferd.

Atferdsvansker er et forslitt begrep som settes som en merkelapp på altfor mange barn i dag. Jeg kan nevne mange uttrykk som problembarn, verstinger, bråkmaker etc. men i fagdisiplinen brukes det mange ulike begreper som barn med sosiale og emosjonelle vansker, samhandlingsvansker, tilpasningsvansker, psykososiale vansker aggressiv eller utagerende atferd m.m. Begrepsbruken ser ut til å være relativ tilfeldig (Nordahl 2005 s.34). Den ulike bruken av begreper er et uttrykk for hvordan problemene skal forstås. Det avhenger av kontekst tid og hvilket miljø det skrives inn i. Skole og barnehage har ingen felles norm for differensiering mellom mer eller mindre alvorlige former for problematferd eller for risikovurdering. De skal tilhøre skolen, gruppa klassen uansett og de har til og med krav på tilpasset undervisning. Det er opp til rektor å organisere og ivareta sosial tilhørighet

på en mest mulig hensiktsmessig måte. Den vanligste formen for differensiering av atferdsvansker i skolen er å skille mellom eksternalisert (utagerende) og internalisert (innagerende) atferd. Det kan være elever med både innagerende og utagerende atferd som trenger alternativ opplæringsarena, men i denne oppgaven har jeg avgrenset undersøkelsen til det jeg beskrevet som utagerende atferd(ibid).

1.6 Oppgavens struktur

I det teoretiske kapittelet vil jeg beskrive et historisk tilbakeblikk for å kunne forstå hvordan det institusjonelle i en organisasjon oppstår. Det institusjonelle, eller man kan også si skolekulturen, påvirker hvordan vi oversetter lover, forskrifter og rundskriv som kommer fra myndigheter. Videre har jeg kommet inn på inkludering som overordnet prinsipp. Jeg forsøker å beskrive hvordan skoler bruker alternative opplæringsarena i lys av dette prinsippet.

Rundskriv 3-2010 som omhandler bruk av alternative opplæringsarena, er et viktig dokument som blir brukt som utgangspunkt og som jeg har referert til gjennom hele min forskning.

I kapittel 3 beskriver jeg metoden jeg har brukt og kommer inn på noen etiske overveielser og refleksjoner. Jeg har valgt å ha fokusgruppe som metode, hvor gruppen skal diskutere et case som er konstruert. Caset er konstruert basert på egne erfaringer, både som skoleleder og rådgiver i et ambulerende team.

I kapittel 4 presenterer jeg hovedfunn som jeg har forsøkt å forstå og belyse med det teoretiske perspektiv jeg har brukt.

I kapittel 5 har jeg drøftet funnene og forsøkt å besvare egne forskningsspørsmål samtidig sett på sterke og svake sider ved det jeg har funnet ut.

I kapittel 6 har jeg forsøkt meg på en konklusjon hvor der jeg spisser funnene og beskriver noen implikasjoner for ledelse.

2. Teoretisk perspektiv

2.1 Innledning

Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan rektor fortolker opplæringsloven sett i et inkluderingsperspektiv. I denne sammenheng har jeg valgt å fokusere på klassesilhørighet. For å nærme meg dette må jeg sette opp en teoretisk ramme som kan hjelpe meg å forstå dette. Jeg har valgt et institusjonelt perspektiv som ramme. Et institusjonelt perspektiv innebærer å se på regler, verdier og normer som preger skolen som institusjon, hvordan disse har utviklet seg over tid, og dermed farger hvordan vi forstår et fenomen.

Innledningsvis gir jeg et kort historisk tilbakeblikk som viser at skolen har lange tradisjoner for å tilby segregerte tiltak til barn som faller utenfor det som defineres som normalt.

Dernest utdyper jeg hvordan jeg vil anvende et institusjonelt perspektiv. Kapitlet avsluttes med å presisere hva som ligger i prinsippet om inkludering i skolen.

2.2 Et historisk tilbakeblikk

Kommisjonen av 1865 markerte tanken om den allmenndannende skolen, som skulle bidra med å minske klasseforskjeller (Dale, 2008 s.51). Aller først var jo skolen opprettet for allmuen, for at de skulle være kunne lese Guds ord, mens den lærde skolen var for å utdanne ulike fagretninger.

Hartvig Nissen fremmet tanken om oppdragelse og dannelse, og dette var sentrale verdier innenfor utdanning. Oppdragelse var sentrale og overordnet begrep og relasjonen mellom oppdragelse og dannelse ble avgjørende og er i dag også sentralt i utdanningsdiskursen.

Hartvig Nissen mente at oppdragelse er dannelsens forutsetning, at oppdragelse skal danne grunnlag for å utvikle seg selv til å bli et selvstendig menneske (Dale 2008, s.46).

Denne tanken er like gyldig i dag. Lærer formidler forestillinger og eleven mottar forestillinger som bearbeides og brukes til selvutvikling (ibid).

Idegrunnlaget for en fellesskole var å bruke utdanning til å jevne ut de sosiale forskjellene i samfunnet (Dale, 2008 s. 48). En fellesskole ville minske foreldrenes store ansvar og

dessuten gav de ulike sosiale forskjellene ulikt grunnlag for oppdragelse og utvikling. Den eneste forskjellen som kunne aksepteres, var den forskjellen Gud hadde vært med på å skape, som bunner i ulike evner (ibid). På denne måten var tanken om tilpasset opplæring legitimeret, allerede på Hartvig Nissens tid. Fellesskolen, eller datidens allmueskole, ble utviklet som grunnlag for sosial integrasjon (Dale, 2008 s. 49).

En vesentlig del av fellesskolehistorien er kapittelet om de som stod utenfor (Dale, 2008 s.55). På slutten av 1800 tallet ble det laget differensierte retninger for de barna som hindret rask fremgang i skolen. Det ble utviklet skiller mellom de normale og de abnorme (Dale, 2008 s. 56).

De abnorme var utenfor fellesskolen på denne tiden. De abnorme blir beskrevet som de elevene som i dag får spesialundervisning, datidens særundervisning. I 1915 ble utviklet hjelpeskoler og hjelpeklasser for ulike grupper som blinde, døve og åndssvake elever. 1936 kom den første tanken om spesialundervisning for de som ikke klart å følge med, særundervisning som jeg allerede har nevnt. Tanken var at de ikke skulle hindre de normale å få rask fremgang og gå oppover i skolesystemet og at de evneveike skulle få miljøoppgaver og arbeidsoppgaver som kunne gjøre dem tilfredse (ibid).

Dette ble utviklet videre, og i 1959 fikk vi et lovendringsvedtak for de som ikke klaret å følge undervisningen i normalskolen. Skolestyret måtte legge en plan for den delen av undervisningen som kunne være bortimot 10% av skolens rammer på 60-tallet. Den andre kategorien av elever som stod utenfor, var de barna som oppførte seg så dårlig at det var skadelig for de andre barna og utsettes for disse. De fikk sin utdanning regulert av en lov om forsømte barn fra 1896 (Dale, 2008 s.57). Dette ble beskrevet som barn, som kom fra *foreldre, som var så "likegyldige, uordentlige eller lastefulle at deres barn viste stor gjenstridighet kunne bli sendt på tukthus"* (ibid). Tukthus var opprinnelig religiøse institusjoner, fordi det opprinnelig var brukt for de som ikke kunne gjennomføre konfirmasjon fordi de ikke kunne lese eller oppføre seg skikkelig. Barna som var på tukthus ble blandet sammen med de som var straffskyldige og dermed oppstod behovet for ytterligere differensieringer. Dermed ble det opprettet asyl som ble oppfattet av skolefolk og politikere, som redningsanstalter. Redningsanstalter ble senere gjort om til skolehjem. De forsømte barna var et sosialt ansvar men ikke den normale skolens ansvar. Skolehjem ble

opprettet pga av at den religiøse oppdragelsen ble svekket. 1928 kom det en lov som hadde et mer humant preg og fremhevet at slike barn skulle sendes til arbeidsskole. Og etter folkeskoleloven av 1939 skulle skolestyret vise elever bort fra skolen, om ikke hjelperåd skolen hadde tilgjengelig, maktet og holde ro og orden (ibid). Hjelperåd var et råd som i dag, kanskje best kan sammenliknes med spesialpedagogisk team eller ressursteam på en skole.

Dette korte tilbakeblikket viser at tanken om å bruke alternativer til fellesskolen ikke er ny, men den stammer helt tilbake fra Hartvig Nissens tid som var en forkjemper for enhetsskolen. Vi vet at spesialskoler var i bruk helt opp til 1975 og det er fremdeles alternative opplæringsarenaer og spesialskoler i bruk i dag. I 1975v kom det en ny lov som fjernet spesialskolene og det ble en ny felles grunnskolelov som skulle gjelde for alle barn.

2.3 Et institusjonelt perspektiv

Innenfor Klassisk organisasjonsteori finnes det en lang tradisjon for å analysere organisasjoner som institusjoner. Skole er en type organisasjon som igjen da kan ses på som institusjon. Institusjonalisering kan defineres som at organisasjoner utvikler spesielle trekk, en lokal og særegen identitet. De utvikler fingraderte normer som at gjør den formelle organisasjonens betydning reduseres tilsvarende (Røvik , 2009 s. 66). Eller sagt mer folkelig: «slik gjør vi det her.»

Mange skoler utvikler særegen identitet nettopp gjennom å utvikle lokale trekk og fingraderte normer. De som jobber på en bestemt skole, har en egen måte å forstå den pedagogiske praksisen, rutiner og samarbeidsformer på, som er med på å skape de fortellingene som oppstår når mennesker interagerer.

Idet nye regler lover kommer fra Utdanningsdepartementet, blir disse utsatt for en type oversettelse. Dette kan forklares slik: taus og individuelt basert kunnskap deles med andre innenfor en gruppe, så eksternalisert gjennom språk og artikulering, deretter blir dette kombinert. Ulike elementer av eksplisitt kunnskap blir brukt, internalisert og anvendt som eksplisitt kunnskap og etter hvert anvendt som taus kunnskap igjen (Røvik 2009, s. 43).

Rektor er den som er ansvarlig for å spre rundskriv og nye ideer ut til lærerne. Dette betyr en type oversettelse i praksis, kanskje også vil endre en praksis i tråd med det rundskrivet vil formidle. Denne oversetterprosessen kan ta tid og måten den gjøres på kan være avgjørende (ibid).

Sett i et skolehistorisk perspektiv, vet vi at skolen har en lang tradisjon på å lage segregerte tiltak for barn med spesielle behov. Når spesialskoletilbudene ble lagt ned på 70-tallet, stod skolene i en situasjon de ikke hadde vært i før. De skulle håndtere disse elevene selv uten spesialskolene. Å se på skolenes endringsarbeid i et institusjonelt perspektiv betyr også å forstå endring som en skrittvis prosess som går over tid, og hvor ofte det nye elementet legges utenpå det gamle. Slik sett er det ofte at ny og gammel praksis eksisterer side om side. Dette kalles laglegging (Ottesen 2013 s.123). Hvis vi ser på nedleggelsen av spesialskoler og intensjonen om at alle skulle inkluderes i skolen, så har ikke dette skjedd. Det finnes ennå noen få spesialskoler som ligger under psykisk helsevern og disse er ofte delt i to, med en behandlingsenhet og en skole. Er barnet skrevet inn i behandlingsenheten går de på skolen tilknyttet behandlingsenheten, men de har sin skoletilhørighet på lokalskolen. Høsten 2011 rapporterte 479 skoler at de hadde forsterket avdeling. Dvs grupper med fast tilhørighet i en klasse, men med et visst antall timer undervisning i fast liten gruppe. Rene spesialskoler registreres også under denne gruppen (Utdanningsnytt, 2. 2013).

Det er primære trekk ved en praksis som gjør den mer eller mindre oversettbar. Det er eksplisitet, kompleksitet og innvevdhet. Med eksplisitet mener man hvor kommuniserbar praksisen er. Taus kunnskap er et viktig moment her. Taus kunnskap blir definert som personlig og kontekstspesifikk kunnskap (Røvik, 2009s. 263). Taus kunnskap som ikke er gjort eksplisitt, er en variabel som har betydning for organisasjonens evne til å endre seg. Taus kunnskap er vanskelig å overføre til andre. Taus kunnskap er ofte erfaringsbasert og krever ofte tett interaksjon mellom aktører (ibid).

Hvis man skal overføre taus kunnskap, må den artikuleres og gjøres eksplisitt før den dekontekstualiseres. Sammenhengen mellom dekontekstualisering og praksisens kompleksitet er også viktig for hvordan oversettelsen blir. Jo flere faktorer som bidrar til at resultatene, jo lettere er det å overse samvirkninger mellom faktorene. En innvevd praksis

kan også være vanskelig å overføre fordi den er vanskelig å gi en dekkende idemessig representasjon.

En viktig del av min analyse blir da hvordan rundskriv 3-2010 blir forstått, og hvilke frihetsgrader aktørene oppfatter at de har, og ikke minst hvilke lover det peker på.

Det er mange lag i en skole og i denne oppgaven diskuterer jeg den transformeringen av kunnskap som skjer fra Utdanningsdirektoratets fortolkning av opplæringsloven til rektorenes forståelse og oppfatninger av hvilke frihetsgrader de har.

2.4 Mellom regulering og skjønn.

I norsk skole er det over 400 lover som berører den daglige driften av en skole (Welstad, 2011, s. 119). Når man har uklare forventninger og iverksetting, kan en få store diskusjoner om hva som er riktig å gjøre. Endringer kan ta ulike retninger (Welstad, 2011 s. 125).

Skoleleder skal forholde seg til disse lovene og balansere mellom ulike dilemma i skolehverdagen. Dette reiser spørsmålet om skoleledere som rettsanvendere. For jurister dreier metode seg om fremgangsmåten for å besvare et rettsspørsmål (Welstad, 2011 s.120).

Lovteksten er den primære kilden til svar på juridiske spørsmål, men i praksis kan man se at rettslige spørsmål i stor grad blir løst på andre måter enn det rettskildelæren tilsier at man skal. I stedet for å anvende loven bruker man andre argumenter og hensyn (ibid). Dette kommer tydeligst frem når det er flere lover som trer inn og flere hensyn en skal ta. Skoleledere befinner seg i et krysningspunkt, der motstridene hensyn skal ivaretas (Welstad, 2011 s.130).

Likevel kan skoleleders rettsfølelse være riktig men at de faktiske lover er fraværende i saksbehandlingen (Welstad, 2011 s. 125). Undersøkelser viser til at kunnskap om juridiske spørsmål og lovverket er mangelfulle. Det er mangel på hjelpemidler, rådgivende organer mangler (Welstad, 2011 s. 121). Rundskriv er flere ganger blitt trukket frem som forvaltningens fremste rettskilde og ikke selve lovteksten (ibid). Rundskriv er jo en forklaring til loven som er ment som et hjelpemiddel, men ofte er det oppfattet å være mer autoritative rettskilde enn det er grunn til. Dette kan føre til en mindre friere

skjønnsutøvelse enn det loven åpner opp for. Loven åpner opp for skjønnsutøvelse som kan stimulere til smidighet (Welstad, 2011 s.134).

Lovgivningen stadfester både verdier, rettigheter og plikter. Formålsparagrafen er en typisk normgivende paragraf som skal være overordnet alle, men som også ofte er vanskelig å etterleve. Dersom loven ikke er tilstede i saksganger og vedtak, kan dette slå uheldig ut for de verdier og normer som skal prege skolen (ibid).

Når jurister snakker om skjønnsutøvelse, kan man si at utfallet ikke er bestemt på forhånd, men beror på rettsanvenders oppfatning og vurdering av situasjonen (Welstad, 2011 s.139).

Skjønnspregete avgjørelser har blitt mer utbredt og opplæringsloven har mange paragrafer som er relativt vage i sin utforming. Når loven har få eller ingen retningslinjer må en foreta en vurdering om hva som skal omfatte loven og hva som ikke skal omfatte den (ibid).

Skjønnsvurdering kan skape hodebry når skoleleder skal ta raske beslutninger og derfor er det interessant å se på dette i lys av hvordan loven oversettes i praksis. Det er nemlig sjelden en ren transportstrekning fra juss til praksis (Welstad, 2011 s. 133).

Sammenhengen mellom hvordan loven utøves i praksis og hvordan skolehistorien har påvirket hvordan vi tolker loven, forklarer kanskje noe av skolens institusjonelle preg.

Endringene skjer raskt i dagens samfunn og enkelte kan ha et desperat behov for røtter. En organisasjon er et logisk sted å la røttene gro (Hargreaves, 1994 s. 41). Ting sitter i veggen er det ofte sagt. På denne måten hevder jeg at historien skaper våre holdninger og preger det vi gjør og mener. Når vi da kommer sammen for eksempel i et fellesskap med lærere, blir holdninger og meninger skapt, for i det øyeblikket vi står i en interaksjon som krever at vi gjør opp status, ytrer vi hva vi mener og tar en avgjørelse. Denne interaksjonen mellom lærere skaper en skolekultur (ibid). Dette tar vi med oss hele tiden i arbeidslivet som lærere og rektor. Man kan også si at denne skolekulturen igjen skaper et slags filter for hvordan man forstår ting. Når skolelederen skal utøve skjønn er han ikke upåvirket av dette og dette kan kanskje også forklare hvorfor skoleleders avgjørelser er i så stor grad materialisert og ikke formalisert.

2.4.1 Når skjønn får konsekvenser i praksis

Når skjønn skal bli praksis er det sjelden ren transportstrekning. Her blir sentrale aktører viktige. Spørsmålet er om de har kompetanse og innsikt og ferdigheter som matcher ideene. Her får skoleledere en sentral posisjon (Tiller 2002, s.59). Nytenkning og forbedringstiltak må bæres og gjennomføres av disse aktørene (ibid).

Da er det i dette tilfelle skolelederens oversettelse som blir viktig. Hvordan de leser loven og hvilke tiltak som settes i verk. Det kan være interessant å se på hvor grundig skoleledere vil analysere for eksempel rundskriv. For å eksemplifisere hvor komplisert denne prosessen er kan vi se på rundskrivet en gang til.

«Alternativ opplæringsarena karakteriseres av at en eller flere elever mottar sin opplæring på et annet sted enn skolens område. Eksempler kan være leirskole, bedrifter eller bondegårder.» (udir 3-2010)

Rundskriv er en tolkning av loven, ofte flere lover sammen. Rundskrivet forsøker her å forklare hvordan man kan sette i gang tiltak i tråd med loven. Det som er avgjørende er å se på hvordan transportetappen fra rundskriv og ut til rektorene faktisk er.

Det eksisterer skjøre relasjoner mellom de politiske ideer til det profesjonelle utøvelsen i praksis. Lærernes undervisningspraksis vil kunne lukke for det lærerplanen og opplæringsloven vil åpne opp for og omvendt. K-06 har innført sterkere intensjoner om tilpasset opplæring, men om det skjer og hvordan det skjer i praksis, er en stor diskurs i dag. Rundskrivet lukker ikke helt for bruken av alternative opplæringsarena, men setter opp noen kriterier:

“Det første vilkåret for bruk av en alternativ opplæringsarena er at det må være fattet et enkeltvedtak om spesialundervisning for den aktuelle eleven. I dette enkeltvedtaket må det være fastsatt at eleven skal ha opplæring på en alternativ opplæringsarena.” (Udir 3-2010)

Dette er jo ikke så lett å forstå og sette i sammenheng med den første beskrivelsen av hva alternative opplæringsarena er.

Hvis vi mener at det skal kunne organiseres en alternativ opplæringsarena i tråd med rundskrivets intensjoner er det kritiske felt fra formulering til realisering. For noen kan det virke beskyttende å ha mange kriterier eller forutsetninger å forholde seg til. Det kritiske i dette er at overreglementering bidrar til å bryte ned initiativ og ansvarlighet (Dale 2008 s. 62). I dette tilfelle kan det jo være noe forvirrende og ikke forklarende, når skoleleder skal utøve skjønn i praksis. Man kan i videre forstand si at hvis vi forsøker å gjøre skolefaglig undervisning rettslig kontrollert, er det fare for at undervisningen ikke fungerer optimalt slik den skal (Dale 2008, s.61).

En skole består av mange ulike mennesker som kan ha ulike verdigrunnlag. Når harde motsetninger eksisterer side om side, da har man ofte behov for å øke maktens styrke. Det kan komme til uttrykk gjennom rundskriv som setter noe i fokus. Man har jo også ment at dette skal hjelpe skolelederens skjønn i praksis.

2.4.2 Lokal fortolkning og oversettelse

Opplæringsloven og forskrifter har blitt tydeligere formidlet de siste årene. Vi kan se dette som en eksemplifisering at de regulative kreftene er blitt sterkere, og at utdanningsetatene i kommunene tilstreber å få skolene mer likartede ved at de blir mer styrt fra toppen.

I de senere år har det vært en økning i rundskriv som et forsøk på å klargjøre opplæringsloven og hva som ligger bak de ulike paragrafene. Endringsarbeidet, blir mer og mer styrt fra toppen, samtidig departementet signaliserer at man vil gi skolene handlingsrom. Dette handlingsrommet danner grunnlag for egne tolkninger og egne måter å løse skolens krav på.

Dette synliggjøres i ulike typer planer og dokumenter og retningslinjer som blir gitt ut fra skolens rådsorganer eller hjelpetjenester. En slik plan er ofte gjennomarbeidet i ulik grad og ligger til grunn for hele eller deler kommunens skolepolitiske utviklingsarbeid. Et eksempel på dette er plan for kvalitetssikring av godt læringsmiljø, som er utarbeidet av Skedsmo kommune. Planen beskriver ulike typer kjennetegn for godt læringsmiljø. Disse kjennetegnene legitimeres ved å henvise til skoleforskning generelt og Nordahls forskning spesielt (Skedsmo, 2009). Denne planen er et godt eksempel på lokale fortolkninger av kapittel 9a i opplæringsloven.

2.5 Prinsippet om inkludering i skolen

Inkluderingsprinsippet handler om hvordan skolen skal inkludere alle, eller de fleste i den vanlige skolen, og hvordan denne opplæringen kan gis innenfor det samme fellesskapet (Haug og Bachmann, 2007, s. 66).

Allerede av forordningen av 1739 skulle skolen i Norge være for alle. Det utviklet seg fra en venstrebevegelse at skolen skulle være for allmuen og ikke bare for de som var mer bemidlet enn andre. Som jeg allerede har nevnt var det parallelt et segregert skoletilbud til de som ikke klarte seg så bra, enten pga såkalt lavere intelligens eller sosial atferd. Dvs at man har hatt en segregeringspraksis i alle år. Det var på 60-tallet det gjorde seg gjeldende at man skulle inkludere de funksjonshemmede i skolesystemet. Eksistens av segregerte tiltak har vært omstridt og de utfordrer samfunnets inkluderingspolitikk. Det eksisterer segregerte tiltak i selv i dag. Spørsmålet er om dette er tiltak som settes i verk og tas i bruk av rektorer, som et supplement for de som ikke lykkes i opplæringen eller om de fremmer ekskludering og hindrer skolene å legge til rette for elever med atferdsvansker. Grunnskoleundersøkelsen understreker dette.

"Det virker som spesialundervisningen fungerer som en avlastningsfunksjon i stedet for et pedagogiske virkemiddel" (Markussen, Frøseth og Grøgård, 2007).

2.5.1 Inkludering som begrep

Selve ordet inkludering kan forstås som å bli innlemmet i et definert fellesskap. Segregert betyr å skille ut. Integrering er å innlemme i en helhet. Forskjellen mellom integrering og inkludering vil jeg komme tilbake til i kapittel 2.5.3.

I skolesammenheng har det vært vanlig å forbinde uttrykket segregering med å ta ut elever av ordinær undervisning, på grunnlag av de trengte noe annet eller mer. Ofte har det i denne sammenheng vært definert som spesialundervisning (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstatter og Nordahl, 2007).

I selve bestemmelsen fra 1739, var det ingen som ble holdt utenfor, men det ser ut til at alle ikke helt betyr alle, men at det automatisk var noen barn som havnet utenfor. Det er de barna som ikke hadde forutsetninger for å møte de kravene som ble skolen stilte (ibid).

Som jeg tidligere har referert til ble det senere opprettet en spesialscolelov som var opphavet til at Norge opprettet et parallellskolesystem, som var en tydelig segregering i skolen. Tanken var nok egentlig å skape bedre forhold for de det gjaldt, nemlig å inkludere i et definert fellesskap, i dette tilfelle sammen med de "ånds svage" (ibid). Selv i dag vil jo enkelte skoleleder hevde at for eksempel alternative opplæringsstilbud eller smågrupper med spesialundervisning er den del av inkluderingsprinsippet. Hvis man for eksempel tok en elev som hadde store sosiale vansker i en ordinær klasse og plasserte i en mindre gruppe. I denne gruppa gav man eleven tett oppfølging og bygget god relasjon til de andre i samme gruppe. Da ville nok den eleven kanskje følt seg mer inkludert i denne gruppa, enn i sin opprinnelige klasse, hvor eleven stadig følte seg utenfor og frosset ut (Markussen, Frøseth og Grøgård, 2007).

Inkludering av alle elever i skolen, som overordnet prinsipp er ubestridt, men hvordan man utfører dette er et hett tema.

«I løpet av 1970- og 80-tallet har integreringsideologien vokst fram. Målet var at også vanskeligstilte elever skulle gå i en ordinær klasse. Samtidig som myndighetene har strevet med å legge ned spesialskolene, har det imidlertid vokst fram nye spesialtiltak ute i kommunene og fylkeskommunene som nå har tatt over hele ansvaret. Der tas elever ut av ordinære klasser, settes i egne grupper, på eller utenfor skolens område.» (Utdanningsnytt, 15. 2012)

2.5.2 Inkludering sett i lys av kritiske grenser

Inkluderingsprinsippet ser ut til å gjelde i stor grad innenfor en viss definisjon av normalt fungerende elever. Det vil si at hvis de har en type diagnose eller vedvarende tilstand, er de kvalifisert til å bli tatt inn i varmen i spesialavdelinger eller på enheter som tilbyr behandling. Det praktiseres ulikt på de ulike avdelinger om det er fast skoleplass, eller bare for en periode som beskrevet under kapitlet alternativ opplæringsarena. Det vil bli gitt denne type tilbud til elever som får et vedtak om spesialundervisning.

Kunnskapsløftet dannet grunnlag for en debatt om å fjerne spesialundervisningen.

Motargumentene ble for mange i form av juridisk og økonomisk karakter. Det ble bestemt å beholde spesialundervisningen for å sikre retten disse barna fikk og at midlene som fulgte

med, ikke bare forsvant inn i andre poster på budsjettet (Markussen, Frøseth og Grøgård 2007). Da kom tanken om tilpasset opplæring sterkere frem. Kunnskapsløftet formidler et ønske om mindre spesialundervisning, men det er det motsatte som har skjedd. Det har vært en økning i spesialundervisning de seneste år (Ibid). Dette ser ut til å kunne forklares i minstekravet og kompetansemål tenkning. I det øyeblikk man innfører en kritisk grense har man segregert de som ligger under kritiske grensen enten det gjelder av faglig karakter eller sosial karakter. Dette utfordrer inkluderingstanken.

Bestrebelsene i å inkludere alle i skolen er store, men vi ser også i dag at det er inntil noen kritiske grenser. De kritiske grensene settes gjennom testing, både når det gjelder atferd og eventuelle lærevansker. Det er opp til andre profesjoner å bestemme disse grensene. Både Pedagogisk psykologisk tjeneste og BUP er tette samarbeidspartnere i skolen og er ofte involvert i å stille ulike typer diagnoser som er med på å definere vedtak som igjen gir rett til spesialundervisning.

Det som er interessant er at forskning viser at de som får sin spesialundervisning innenfor ordinær klasse, får bedre resultater enn de som er segregert i egne mindre grupper utenfor ordinær klasse. Det har en positiv effekt å bli eksponert for en ordinær standard (Markussen, Frøseth og Grøgård, 2007) Det å høre til en ordinær klasse har altså en positiv effekt.

Regjeringen har sendt ut doble signaler med kunnskapsløftet: "gjør som før, men vi vil ha mindre spesialundervisning."

2.5.3 Inkludering eller integrering

"Inkludering handler om å etablere og opprettholde kulturer, felleskap og sosiale systemer der de enkelte aktører blir innlemmet og opplever de hører til enten det er i familien på fritiden, i barnehagen eller på skolen" (Nordahl 2005, s.21).

Dette skiller inkluderingsbegrepet fra integrering som har noe mer organisatorisk over seg, som handler mer om å delta på de samme arenaene (ibid). Vi kan beskrive det som å ta noen fra et fellesskap og sette det inn i en annet fellesskap uten at det fellesskapet en settes inn i, skal endres. Inkludering blir mer en opplevd følelse. Det må stilles bestemte krav til

det sosiale og kulturelle i et fellesskap for at man skal føle seg inkludert. Det er et positivt ladet begrep som handler om å jobbe med systemets kultur. Når man er inkludert har man en slags moralsk rett til å tilhøre. Det danske uttrykket "rummelighet" kan formidle noe av det som kan beskrive en inkluderende kultur, en type aksept på tross forskjelligheter (ibid).

Hvis vi tar utgangspunkt i normalitetsbegrepet og ser på det som gjennomsnittet, må vi åpne også for avvik. Det normale er en sosial konstruksjon og tar dermed ikke høyde for at barn er svært forskjellige.

Barn med atferdsproblemer har en sosial rett til å delta på lik linje som de andre. Og inkluderingsperspektivet i skolen gir oss dermed en plikt til å handle inkluderende. Skolen må derfor være tilpasningsdyktige og inneha denne "rummeligheten", og tilpasser de aktiviteter etter de barna som etter enhver tid befinner seg der (Nordahl, 2005 s.23).

3. Metode

3.1 Kvalitativ metode –fokusgruppe

Jeg har valgt kvalitativ metode som forskningsmetode. Når man skal utforske noe om holdninger og kunnskapsgrunnlag, kommer dette best frem i en diskusjon mellom to eller flere personer som diskuterer et tema som opptar dem alle (Kvale og Brinkmann 2009, s. 22). I diskusjonen kan de bruke den daglige kunnskapen og den systematiske etterprøvbare viten. Jeg hadde et ønske om å få frem mange ulike synspunkter og da er fokusgruppeintervjuet et godt alternativ. Fokusgruppeintervju blir definert som en ikke styrende intervjustil. Moderatoren, som er meg, har til oppgave å legge frem case og emner de skulle diskutere og i minst mulig grad påvirke svarene.

Gruppeintervjuer åpner opp for mer spontanitet etter hvert som diskusjonen går fremover, men det bidrar også til en type harmonisering dvs at de tilpasser seg hverandre i samtalen. Spesielt hvis det er en gruppe som jobber på samme sted. Det som kommer bedre frem i et gruppeintervju er at den skolekulturen de bærer med seg.

For å få frem ulike meninger har jeg valgt å bruke semistrukturert intervjuguide, med ulike tema som skulle lede de inn i diskusjon. Jeg la frem et case som for å konkretisere og for å gjøre diskusjonen lettere. Rundskriv 3-2010, hadde jeg lagt frem som utgangspunkt i tillegg til et case som skulle gjøre det hele mer engasjerende. Jeg har brukt film som opptaksmetode. Videoopptaket gjorde det lettere for meg å se hvem som sa hva, når diskusjonen pågikk. Dermed var transkripsjonen av intervjuet enklere.

3.1.1 Pilotering av diskusjonsoppgave

Aller først hadde jeg en pilotering av diskusjonsoppgaven ved å bruke intervjuguiden og caset i et intervju med en rektor. Denne rektoren jobber på en barneskole i en helt annen kommune enn der jeg hadde fokusgrupper. Piloteringen gav meg anledning til å se om intervjuguiden fungerte slik jeg ville, og om caset var såpass gjenkjennelig at det kunne få frem ulike synspunkter og dilemma. Rektoren viste stort engasjement for caset og det

virket slik jeg ønsket, og jeg valgte derfor å ikke forandre noe i hverken caset eller intervjuguiden.

3.1.2 Fokusgruppedeltakere

I statelige styringsdokumenter for skolen, omtales som regel ledelse som avgjørende for skolens utvikling (Møller 2007, s. 165). I mine problemstillinger ønsker jeg å finne ut holdninger og kunnskapsgrunnlag til skoleledere. Dette er bakgrunnen for at jeg har gjort et utvalg av skoleledere som informanter.

Fokusgruppene består av skoleledere i to ulike kommuner. Begge kommuner er omtrent på samme størrelse når det gjelder folketall. Begge kommuner har et større tettsted med kommunesenter og begge kommuner er preget av både by og land. De har samme utfordringer når det gjelder befolkningsvekst og sosioøkonomisk struktur.

Fokusgruppe 1 består av et utvalg med tre rektorer. Jeg vil kalle dem A, B og C. Rektor A har erfaring fra barneskole, rektor B har erfaring fra både barneskole og ungdomsskole, Rektor C har erfaring fra barneskole, spesialskole pedagogisk psykologisk rådgiver og terapeut i barne og -ungdomspsykiatrien. De bringer med seg hver sin kultur og hver sin forståelse.

Fokusgruppe 2 består av et utvalg av 3 ledere fra samme skole, dvs rektor og to inspektører, i tillegg var det med en leder fra en hjelpeinstans i samme kommune. Lederen fra hjelpeinstansen kaller jeg «Helene». Hjelpeinstansen i denne kommunen har til hensikt å hjelpe elever med atferdsproblematikk, men jobber også overordnet. Det vil si at de veileder lærere i tilknytning til den ene eleven som eventuelt er henvist til instansen.

Fokusgruppen diskuterte et case som er anonymisert og gjelder en gutt på 10 år med store atferdsproblemer. Caset er delt i to deler etter et hendelsesforløp som strekker seg over tid. De fikk også utdelt bakgrunnsdokumentet rundskriv fra Udir 3-2010, kapittel 6.1 og 6.2. begge fokusgruppene hadde fått all informasjon før de kom og har hatt anledning til å sette seg inn i hele rundskrivet og §9a-3 i opplæringsloven.

3.2 Case med påfølgende intervjuguide

Nedenfor har jeg valgt å presentere caset med intervjuguide for å gi et innblikk i hva informantene diskuterte. Caset er anonymisert og skal gi et bilde av hvilke dilemma en rektor kan stå ovenfor i vanskelige saker. Da jeg selv i en periode har jobbet som rådgiver var det enkelt å konstruere caset ut fra saker jeg selv har jobbet med. Slike saker likner litt på hverandre og sakene stiller rektorene overfor for mange ulike dilemma. Caset synlig gjør dette krysspresset skoleledere står i mellom å ivareta eleven, den ansatte og de andre elevene i klassen og etterkomme skolens krav om inkludering. Eleven i dette caset kan ikke «bortforklares» med skrivevansker eller annen faglig problematikk, men kun atferdsproblematikk. Hensikten var å favne ulike problemstillinger tilknyttet §9a-3 og løfte problematikken rundt bruk av alternativ opplæringsarena.

Del 1: Tommy er en gutt på 10 år som har det litt trøblete på skolen. Tommy lærte raskt å skrive og lese og kunne mer enn de fleste i 1. klasse. Han var en ivrig elev og var raskt oppe med hånda i timene. Sosialt var han litt voldsom og kunne lage store konflikter hjemme av ingenting. Han har alltid hatt vanskelig for å akseptere tap i spill og lek, og var ofte veldig ute av seg når han tapte. Dette utviklet seg etter hvert til å bli et stort problem i friminutt og i gymtimer. Han kastet seg på bakken og gråt og var veldig frustrert over andre når de gjorde noe som ikke var etter reglene. Når flere hendelser eller planlagte ting på rad ikke gikk helt som det skulle, gikk han fysisk til angrep på de andre barna. Kort fortalt ble dette et stort problem for han. Alle elevene, men også lærerne ble redd for han. Etter hvert begynte foreldre å si til egne barn at de ikke fikk lov å leke med han og han ble en gutt med få eller ingen virkelige gode venner. I løpet av 4. trinn hadde Tommy flere raseriutbrudd i uka og det eskalerte med konflikter hjemme. Rektor fikk mange telefoner fra foresatte i klassen som uttrykte bekymring og spørsmål rundt hvordan rektor ivaretok læringsmiljøet og hva han ville gjøre for å endre situasjonen

Hvordan ivaretar dere det psykososiale læringsmiljøet i dette tilfelle? Diskuter etter disse begrepene.

- Planer
- Kvalitetssikring
- Bruk av programmer
- Eksterne fagressurser
- Hva betyr krenkende atferd
- Informasjonsplikt
- Prioritering/ hvem/hva tas hensyn til
- Det psykososiale læringsmiljøet versus resultatorientering /faglig fokus
- Elevenes medvirkning
- Dokumentasjonspraksis

Case del 2: Tiden går og Tommy kjører seg fast i et mønster han er flere ganger i uka hos rektor og gråter av fortvilelse. Han kommer ofte i konflikter med elever i friminuttet og telefoner fra foresatte blir hyppigere. Tommy selv uttrykker at ikke har noen venner og at han klarer seg uten. Mor er like fortvilet da det er ofte hun må hente Tommy på skolen fordi han har skadet en elev eller ødelagt fysiske ting. En dag da Tommy er ute i skolegården og det er mye snø og is kommer han i vannvare for å sparke til en isklump i sin frustrasjon over noen han hadde en begynnende konflikt med. Isklumpen treffer en av de voksne i hodet. Den voksne går i bakken og kommer på sykehuset med kraftig hjernerystelse. Tommy blir utvist resten av dagen. Etter flere møter med ulike instanser blir Tommy plassert på en enhet i kommunen for barn med atferdsvansker.

Diskuter hvilke rutiner og hensyn dere tar i saken der den står nå, bruk begrepene under:

- Organisering
- Ressurser
- Samarbeid med foreldre, PPT og andre eksterne; kompetansesentra
- Alternative opplæringsarenaer
- Dokumentasjonspraksis
- Tilhørighet i klassen

3.3 Analysestrategi

Da jeg hadde foretatt intervjuene og transkriptert, hadde jeg et tekstmaterialet jeg nå kunne analysere. Det første jeg gjorde var å lese gjennom hele og for å få noen svar på det jeg lette etter. Kom det frem hvilke tiltak som ble satt i verk? Kommer det frem hvilke holdninger og kunnskapsgrunnlag de har? Hvilke konsekvenser har rundskrivet hatt for de avgjørelsene de tar?

Jeg satte fargekoder på utsagn for å forsøke å kategorisere de i like kategorier. Dette gjorde jeg for å få en ide om hva de ulike utsagn representerte. En slags åpen koding. (Postholm, 2010 s. 88)

Deretter trakk jeg inn begreper fra teorien og begynte å analysere utsagn og fraser. En slik metode er vel tilnærmet det som er beskrevet som in-vivo. Der jeg forsøker å sette utsagn i sammenheng med teoretiske begreper jeg selv har brukt, eller som er tatt fra det teoretiske perspektivet (Postholm, 2010 s.89). se vedlegg 2.

Det første temaet er "inkludering". Dette er viktige overordnede begrep når vi skal se nærmere på funn. Det neste temaet er "Involvere berørte parter" og deretter ser jeg på "samarbeidsarenaer".

3.4 Forforståelse og etiske overveielser

For å få gjennomført intervjuer sendte jeg inn søknad til norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, om hvordan jeg skulle håndtere materialet under og etter prosjektet. Jeg fikk godkjent søknaden (vedlegg 1). Anonymisering av materialet er en viktig del av innsamlingen av datamaterialet og at dette blir håndtert på rett måte.

Det hører med å si noen om de ulike fokusgruppene. Fokusgruppe 1, har hatt en omfattende prosess i forhold til å kvalitetssikre læringsmiljøet. Kommunen har ingen alternativ opplæringsarena med fulltidsplasser, men i stedet har de etablert et team som driver utadrettet virksomhet. Gjennom veiledning av lærere skal skolen kunne beholde og håndtere utfordringene rundt elevene med atferdsvansker størst mulig grad innenfor klasserommet og skolens rammer. Det å gi mange og daglige mestringsopplevelser i tillegg til å bedre klasseledelse og undervisningspraksis, gir god effekt for alvorlige atferdsvansker (Nordahl 2005, s.16). Dette argumenterer for å jobbe med klasseledelse og veilede læreres undervisningspraksis, som fruktbart i forhold til disse elevene.

Fokusgruppe 2 har ikke hatt denne prosessen i forhold til en tilsvarende plan som beskrives i forrige avsnitt, men de har etablert et team som har utadrettet virksomhet i tillegg til noen å gi tilbud om noen skoleplasser som alternativ arena for den eleven det gjelder. Det kan dermed være lettere for disse lederne å tenke at disse elevene kanskje skal ha et alternativ undervisningsopplegg for en periode.

Når man intervjuer personer skal man være observant på flere ting. Det er ikke alltid så lett som man tror og forskningsintervjuet er gjennomsyret av etiske problemer. Materialet som kommer ut av et fokusgruppeintervju avhenger av hvordan moderatoren klarer å styre samtalen. Det handler om å balansere mellom å innhente kunnskap og bevare personenes integritet. Det handler om å skape en sosial avstand, men en såpass nærhet at man ikke føler seg gransket (Kvale og Brinkmann 2009, s.36). I min posisjon måtte jeg være veldig bevisst på å ikke styre samtalen for mye, og ikke påvirke i den retningen av de svarene jeg ønsket å ha. Jeg forsøkte å stille meg åpen og nøytral og lede i retningen av gode beskrivelser av hva de faktisk gjorde ved være åpne og nysgjerrig. Likevel kan jeg ikke garantere for hvordan jeg faktisk påvirket disse samtalen.

3.5 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre. Siden vi vet at det å intervju er et håndverk som en må bruke tid på å lære (Kvale og Brinkmann 2005, s. 22), er det selvsagt at reliabiliteten svekkes ved at det er første gang jeg gjør dette. Jeg forsker også i eget felt som gir meg et reliabilitetsproblem. Min forforståelse og egne meninger vil alltid kunne både påvirke hvilke spørsmål jeg velger å stille. Min rolle som moderator vil være påvirket av egne meninger omkring temaet og bevisst eller ubevisst vil jeg vinkle oppfølgingsspørsmål og styre samtalen i større eller mindre grad. Jeg kan ikke generalisere mine funn, likevel kan jeg gi beskrivelser som kan være et supplement til andre observasjoner og undersøkelser.

Validitet er uttrykt som sannhet eller riktighet. Måler jeg det jeg måler eller får jeg tak i det jeg spør etter? Fokusgruppeintervju kan være mer uforutsigbart enn et dybdeintervju, fordi det er flere aktører med i og samtalen og den kan ta dreininger man ikke er forberedt på. Da må en være dyktig som ordstyrer eller moderator og lede samtalen tilbake. Det oppstår også motsigelser i diskusjonen, fordi man balanserer seg, harmoniserer med de andre i gruppa. Alt dette har ikke jeg ervervet meg noe lang erfaring og en må stille seg kritisk til kvaliteten på arbeidet.

Fokusgruppa ble engasjert av caset og med et kritisk blikk kan en bruke noen av funnene som bidrag til annen forskning.

4. Empiriske funn og analyse

4.1 Innledning

Jeg har valgt å fokusere på inkluderingsprinsippet. Dette blir viktig overordnet begrep når jeg skal se på mine funn.

Mitt første forskningsspørsmål er: "Hvilke kunnskapsgrunnlag og holdninger ligger til grunn for avgjørelser om organisering av undervisning for elever med atferdsvansker?"

I presentasjonen av funn basert på analysen av samtale i fokusgruppen starter jeg med hvilke holdninger og kunnskapsgrunnlag som ligger til grunn for avgjørelser om organisering av undervisning for elever med atferdsproblemer.

Videre vil jeg drøfte hvordan tiltak som settes i gang kan forstås. Her vil jeg dele inn i tre temaer, som jeg allerede har nevnt i metodekapittelet. 1) Helhetlig opplæring 2) Elevmedvirkning og 3) Samarbeidsarenaer. Tilslutt vil jeg drøfte hvilke holdninger og konsekvenser rundskrivet har fått, sett i ledelsesperspektiv.

Jeg hadde forventet at fokusgruppenes diskusjon skulle arte seg mer forskjellig uti fra at sammensetningen var forskjellig. På tross av at den ene gruppen kom fra den samme skolen og den andre gruppen, var ulike rektorer fra forskjellige skoler så var utsagn og forståelse relativt likt. Derfor har jeg valgt å bruke utsagnene i forhold til temaer og ikke satt de opp mot hverandre i en sammenlikning.

4.2 Holdninger og kunnskapsgrunnlag

Å være en inkluderende skole er et overordnet prinsipp i norsk skole og har vært det lenge. I kunnskapsløftet tydeliggjøres det at det er skoleeieres ansvar å fremme et godt læringsmiljø for alle. Dette skal tilpasses lokale og individuelle forutsetninger og behov, men det skal alltid være i tråd med menneskerettigheter og opplæringsloven med forskrifter (Møller, 2011 s.165). Når lærere blir utsatt for trusler og stygg ordbruk og i noen tilfeller også vold, kan det være vanskelig å etterleve kravet om å være en inkluderende skole og ivareta elever og ansatte på en god måte. I foregående kapittel skrev jeg at alle

kulturfenomen baserer seg på relasjoner mellom gammelt og nytt. Det er viktig å ta med seg når man skal se på hvordan temaet er drøftet i fokusgruppa og at man har lang tradisjon på å segregere elever med atferdsvansker i skolen. Det er også slik at medlemmer av en fokusgruppe blir påvirket av hverandre og tar ting for gitt. Formuleringer og meninger som liksom skal ligge i kulturen, men som ikke så ofte blir sagt. Dette kan uttrykkes som «*det tar jeg neste som en selvfølge*». Man kan kalle det taus og individuelt basert kunnskap. Når det deles med andre innenfor en gruppe, så kan man si det blir eksternalisert gjennom språk og artikulering, deretter blir dette kombinert. Ulike elementer av eksplisitt kunnskap blir brukt, internalisert og anvendt som eksplisitt kunnskap og etter hvert anvendt som taus kunnskap igjen (Røvik, 2009 s.43).

4.2.1 Helhetlig opplæring

Rundskrivet presiserer under punket 6.1 Skoletilhørighet: «*rektor skal ha god kjennskap til opplæringen eleven får på den alternative opplæringsarenaen(...) Opplæringen eleven får på den alternative arenaen må integreres med opplæringen eleven får for øvrig, slik at opplæringen blir helhetlig.*»

Hva betyr helhetlig opplæring? Begrepet har en positiv valør og min forståelse av begrepet helhetlig opplæring er at det skal være sammenheng mellom det som skjer på skolen og det som skjer på den alternative opplæringsarena, eller i spesialundervisningsgruppene. En god sammenheng er at alle parter som er berørt, er informert og handler i samsvar med de opplæringsmål som er satt opp, både for gruppa og eleven individuelt. Dette krever igjen samarbeid mellom partene som er involvert.

Det er et mylder av smågruppebaserte tiltak fremdeles, 30 år etter at spesialscoleloven ble fjernet (Jahnsen, Nergaard og Grini 2006, s.15). Sammenhengen, mellom alternativ opplæringsarena og det som skjer i skolen, er ofte dårlig, og man bruker tiltakene ofte som pusterom for elev og lærer. Denne ene rektoren i fokusgruppe 1 beskriver det slik:

Rektor A: (...) Det har vært litt sånn tradisjon for tidligere det er at, når ungen da er ute, hver mandag, på gårdsbesøk eller et eller annet sted..så er det liksom "ute av øye ute av sinn". Og det som skjer der er helt løsrevet fra det som skjer på skolen. Det er klart... Blir det bedre på skolen DA, er spørsmålet mitt? Jeg tror liksom at den

sammenhengen DER da, den er nok utfordrende og den kan vi bli bedre på ser jeg. Vi kan dra litt veksler på det som foregår PÅ den alternative opplæringsarena.

Hun beskriver det som et tydelig forbedringspotensial, ikke bare ved bruk av opplæring utenfor skolens arena, men også når skolen organiserer spesialundervisning på skolen. Dette kom frem videre i samtalen da den andre rektoren med erfaring fra ungdomsskole sier:

«Det er jo det samme som spesialundervisning, du drar dem ut, og gir dem noen ting ute, så kjem dem tilbake, så er det kanskje to timer av et tretimers fag som de er ute og skal være med den siste inne i klassen....nei...vi skal bort fra det...ferdig...jeg skal bort fra det, men at det kan være...jeg er ikke fremmed for at det kan være godt for eleven og få noe annen ting å gjort, for det er jo ikke verdiløst! Det en får med seg, mens en er på en arbeidsplass, men å dra med det, som erfaring, inn i skolehverdagen, det er jeg mer skeptisk til.»

Denne rektorens holdning har en tydelig kontur av at en må bort fra denne praksisen, og rundskriv og forskning har nådd frem med sitt budskap. Han stiller spørsmålsteget ved praksisen som er der fremdeles, men som er et ønske å komme bort fra. Det er ikke nevnt noe alternativ eller løsning på hvordan dette kan gjøres bedre, bare at det kan gjøres bedre. I den samme fokusgruppa blir det nevnt forskjellen på spesialundervisning og alternativ opplæringsarena, og den forståelsen som har kommet frem:

Da legger jeg ikke for eksempel spesialundervisning at ungene er ute av klasserommet, da kaller jeg ikke det alternativ opplæringsarena, med mindre ungen er ute STORE deler av undervisninga eller mesteparten av undervisninga, da kan man kalle det være snakk om det, da er det jo det med kassetilhørighet som kommer inn. Det eneste vi bruker av alternativ opplæringsarena nå er faktisk gårdsbesøk. Der har vi et barn hver uke nå. (...)

Rektorene har en bestemt forståelse av hvordan ting er i praksis og hva som er beskrevet i loven, men slik jeg tolker det er en blanding av gammelt og nytt. Som nevnt i teorikapittelet baserer alle kulturfenomen seg på relasjoner mellom gammelt og nytt (Dyste 2001, s.115).

Det er viktig å ta med seg når man skal se på hvordan ideer oversettes i en organisasjon. Eller hvordan praksisfeltet kan endres.

4.2.2 Elevmedvirkning

Kapittel 6.9 i rundskrivet sier:

”Et annet krav er at eleven skal være kjent med målene for opplæringen(...) videre skrives det eleven har krav på samtale med kontaktlæreren(...) det er kontaktlæreren som har ansvaret for gjennomføringen av samtalen og samtalen skal omfatte opplæring som skjer på den alternative arena.”

I følge barnekonvensjonen, som er overordnet opplæringsloven er det skrevet:

1. Partene skal garantere et barn som er i stand til å gjøre danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.
2. For dette formål skal barnet særlig gis anledning til å bli hørt i enhver rettslig og administrativ saksbehandling som angår barnet, enten direkte eller gjennom en representant eller et egnet organ, på en måte som er i samsvar med saksbehandlingsreglene i nasjonal rett.

(FNs konvensjon om barnets rettigheter, 2003)

Det er ingen mulighet for å utelate eleven selv i denne sammenhengen. Med så sterke føringer både fra barnekonvensjonen og fra opplæringsloven og forskrifter er det grovt overtramp og utelate elevens stemme. Barn trenger ofte grenser og at de voksne bestemmer, men det er en generell uklarhet om eleven er invitert med inn som samarbeidspartner eller samarbeidsgjenstand (Ravn, 2011 s. 224).

Rektor A i fokusgruppe 1, som er rektor på en barneskole, sier noe om akkurat dette:

«Jeg tenker jo også at man blir jo godt kjent med disse her ungene som utfordrer oss, og av og til så har de, som du sier, konkrete innspill,(...)så er det da, HVA får vi til, OM man får det til, og om det er realistisk. Til sjuende og siste er det ofte

foreldrene i samarbeid med skolen, som må ta en avgjørelse, skal man prøve noe alternativt, skal man søke bistand?»

Hun sier videre at er ofte at eleven selv, ofte er utelatt i prosessen:

«(...) Jeg synes sjelden unger har noe som helst de skulle ha sagt sånn i forhold til at man tar kontakt med en ekstern instans, for eksempel da, jeg synes også sjelden vi snakker med ungene i forkant, det er egentlig en svakhet, at man tar kontakt med BUP eller barnevernet...eller annen hjelpeinstans eller PP tjenesten, så kommer det et vilt, fremmed menneske inn, jeg har jobbet i PP tjenesten sjøl, så kommer det et menneske inn, og skal teste og utrede og i mange tilfeller så ANER ikke ungen hvorfor. Sånn er det vel litt i denne saken her også?(...)»

Holdningen til å ta med barnet i viktige avgjørelser er tilstede, slik jeg kan forstå dette. Praksisen er nok ulik. Det avhenger også av alder til barnet. Likevel kan vi nok se at de vår historikk spiller oss et puss. Slik det alltid har vært praktisert har så lett for å ta overhånd i hverdagen, men viljen og holdningen til å ville er der, dette kan illustreres slik:

«Jeg tenker også det å snakke med Tommy, HVORFOR skal han ut av skolen? Så han ikke tenker sånn:

«Oj, det var fordi den isklompen traff læreren, så må jeg ut.» Men at det er ...at han også tas med i...litt avhengig av hva han forstår da, hva han er i stand til å reflektere over og være med på, men det er jo noe med den medbestemmelsen, kanskje ikke den MEDBESTEMMELSEN, men i hvert fall involveringa da...av han, hva er det han kan involveres i og hva er det som kan bestemmes av de voksne, og finne en god balanse der.

Rektor: Han kan jo involveres, men det er de voksne som bestemmer!»

Dialogen mellom disse to illustrere det jeg forsøker å få frem. Holdningen om at eleven kan få lov å si noe, men det er de voksne som bestemmer og tar beslutningene.

Elevmedvirkning er kanskje best kjent gjennom elevrådsarbeid. Men elevrådet kan ikke behandle slike saker og for at man skal kunne følge barnekonvensjonen er det viktig at

barnet blir involvert for eksempel gjennom elevsamtaler eller at de får være med på møter slik kravet fra opplæringsloven er. Her er det nok et tåkelandskap for noen lærere og ledere, noe inspektør fra fokusgruppe 2 avslører:

Insp 1: «Jeg tenker at noen må jo snakke med gutten...eh...og hvem DET skal være?...og det tenker jeg er...kanskje heller ikke noe fasitsvar på det...det må jo være en person som han har tillit til og som han kan sette,...at han virkelig kan sette ord på ting. (...) HVEM er det som skal gjøre det? Er det en kontaktlærer, er det en avdelingsleder, er det BUP, eller er det PP-tjenesten, er det foreldrene?»

Rektor: «Innledningsvis er det jo kontaktlæreren tenker jeg, ikke sant, vi starter jo på en måte på det nivå....så er det jo...sånn som vi gjør det her da, så er det jo, hvis en kontaktlærer eller lærer blir engstelig og sier at dette her er det ikke den utviklingen vi tenker, du ser, sånn som første trinn er han kan fortsette og bli mer og mer utagerende og da er det jo viktig at læreren fort involverer ledelsen i det...»

Når caset diskuteres her, henter rektor inn utsagnet fra inspektøren og forsøker å gjøre systemet på skolen eksplisitt og sette det inn casets kontekst. Dette er et godt eksempel på hvor taus kunnskap kommer til uttrykk og eksternaliseres. Når vi kommer sammen i et fellesskap med lærere, blir holdninger og meninger skapt, for i det øyeblikket vi står i en interaksjon som krever at vi gjør opp status, ytrer vi hva vi mener og tar en avgjørelse (Igländ og Dysthe, 2001). Det er det denne rektoren gjør her, slik jeg oppfatter det.

4.2.3 Samarbeidsarenaer

Samarbeidet mellom skole og eksterne hjelpeinstanser har begge fokusgrupper nevnt som svært viktig for å få til et helhetlig opplegg. Flere av informantene ser det som en utfordring å få til på en tilfredsstillende måte. En kan utrykke det som mangel på samordnet kvalitetsansvar. Samarbeid er et begrep som gir grunnlag for misforståelser, mistillit og urealistiske forventninger, fordi samarbeid er langt fra et entydig begrep. Dette begrepet brukes så forskjellig, at vi mange ganger snakker forbi hverandre (Ravn, 2011 s. 219). En av skolelederne uttrykker dette sterkt i diskusjonen.

Inspektør 1: «Det jeg tenker er utfordrende, er jo at... det ikke er noe ordentlig system. Et godt system, altså ...et reelt ORDENTLIG, tverrfaglig godt system. Min opplevelse er at det jobbes, fra flere hold, men flerfaglig i stedet for tverrfaglig. BUP holder på med sitt, PPT holder på med sitt, atferds-teamet med sitt, skolen sitt, foreldrene sitt. Så er foreldrene litt inne på PPT og litt på BUP og litt på skolen, men det er ikke et REELT samarbeid(...)»

Hva vedkommende mener med "ordentlig, tverrfaglig godt system" er vel det som kan defineres som et system der alle tar ansvar for det de skal ta ansvar for og trekker i samme retning. Samarbeids partnere som her er nevnt, kommer fra ulike fagbakgrunner og har ulik profesjonsforståelser. Her ligger det mye som kan bli misforstått, tolket og oversatt ulikt. De ulike profesjoner har også ulike lover å forholde seg til. Det er først når dette gjøres tilgjengelig gjennom samtale at handlinger, mål og tiltak kan bli eksplisitt og realisert.

I mange av tilfellene med atferdsvansker, er det nevnt andre instanser som samarbeidspartnere. Benevnelsene er mange. Barne og ungdomspsykiatrisk (BUP), pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), barneverntjenesten (BV) er vel de som er nevnt oftest. Det er mange som bidrar og mange som har noe å si i disse sakene, som angår de barna som har det vanskelig. Jeg kan ikke gå inn på de enkeltes ansvar, men avgrenser det til skolens ansvar og hva den skal forholde seg til og dens retningslinjer. Det er også det rektor sier noe om når hun kommer med et tilsvarende svar til inspektør 1 om hvem som skal snakke med eleven, i denne delen av diskusjonen.

Rektor:» Innledningsvis er det jo kontaktlæreren. Vi starter jo på en måte på det nivå...så er det jo, hvis en kontaktlærer eller lærer, blir engstelig, og sier at her er det ikke den utviklingen vi tenker. Da er det jo viktig at læreren fort involverer ledelsen i det»

Inspektør 1: JO, men også foreldrene da...

Rektor : Ja, også foreldrene, at de kommer på utviklingssamtale, ikke sant...og at..ja...at det er dialog...og da etter hvert bygger at vi jo på med disse tverrfaglige...Jeg er helt enig med deg, at der er det, der er det mange hull i denne

kommunen ...og i mange andre kommuner. Det blir veldig lett ansvarsfraskrivelse, fordi at man sitter med en liten del av det hele, så ser man ikke at dette skal føre frem til en god løsning, og det er en enorm svakhet ..i systemet.

De påpeker begge betydningen av samarbeid. Et samarbeid består av individer som mestrer å skape og utvikle kunnskap, og transformerer den fra en situasjon til en annen (Ravn, 2011 s.226). I samarbeidsfora skapes det trygghet og en forståelse for hverandres roller. I slike tilfeller som dette caset er det viktig at det etableres privat praksis mellom de som skal jobbe med disse barna, beskrevet som egne "satelitter" som svever rundt og ikke vet hva den andre gjør. Mine funn understreker viktigheten av samarbeid i flere sammenhenger, og sier også at det er en forutsetning for at man skal få til noe i det hele tatt. Gjennom disse samtalene har det også kommet frem at samarbeidet som er forsøkt satt i gang, ikke fungerer slik partene forventer. Det nevnes ressursteam og samarbeidsmøter, men begge fokusgruppene er ikke fornøyd med systemet slik det er i dag. Ressursteam er skolens samarbeidsorgan som tar seg av elevsaker som knyttes problematferd eller fagvansker.

Utover i samtalen i fokusgruppe 1, tok vi opp om de hadde brukt behandlingsinstitusjon eller annen alternativ opplæringsarena, for en kortere periode. Jeg ville de skulle snakke litt om samarbeid i denne sammenhengen.

Jeg: Jeg har litt lyst til, bare helt avslutningsvis og ta for eksempel behandlingsinstitusjoner, så er det jo et definisjonsspørsmål om det er alternativ opplæringsarena, så jeg har lyst til å bringe inn det om dere har noen erfaring med tilbakeføring og ta imot elever som kommer derfra, hvordan det foregår, tenker litt på samarbeid, klassetilhørighet har dere noen tanker rundt det?

Rektor A: (...)...ja...det er liksom med hele systemet. Alle venter på noen, alle håper at alle skal hjelpe alle.

Rektor B: Alle venter på at noen skal gjøre noe, og få til noe som vi ikke har fått til. Det der er en forpestelse!

Denne dialogen gir jo et bilde på at det ikke forekommer samarbeid slik jeg har forsøkt å beskrive det i tidligere kapittel. Det kan se ut som de ulike samarbeidsparter sitter på hver sin tue og venter på at noen andre skal ta ansvar.

Sett i et inkluderingsperspektiv kommer en ikke noen vei utenom samarbeid. En forutsetning for inkludering er at det eksisterer tillit mellom partene. Uten tillit får man ikke samarbeid, men heller ikke inkludering. Samarbeidsarenaene er der og derfor kan en jo undre seg over hvorfor man ikke får dette til på en tilfredsstillende måte. Dette gir ikke mine fokusgruppedeltakere noe svar på, men jeg kommer litt tilbake til i drøftingen av funn sett i lys av teoretiske perspektiver.

4.3 Utenfor skolens mandat

Inkludering er overordnet prinsipp i norsk skole, slik jeg flere ganger har nevnt, men det kommer frem under intervjuene at informantene mener at det finnes en grense for hva som er skolens mandat, og at man MÅ ha et alternativ i enkelte tilfeller, fordi man ikke har kompetanse til å ivareta eleven på en god måte. Et inkluderende fellesskap skal romme forskjellighet. Det sentrale spørsmålene er derfor ikke å sette fokus på avvikene (Nordahl 2005 s.23). Det som skal drøftes og arbeides med er å gjøre felleskapene romslige nok. Hvis vi setter dette inn i et historisk perspektiv kan vi argumentere for at elever i skolen har blitt inkludert i skolen uten å bli integrert i gode læreprosesser. Normalplanutvalget fra 1967 skilte normalskolen fra utvalgsskolen. En utvalgsskole kan jo anses for å være en ekskluderende skole (Dale 2008, s.179).

”Middelskolen og gymnasieskoler hadde alltid vært utvalgsskoler” (Dale 2008, s.180).

En obligatorisk skole er annerledes, her må skolens tilpasse seg elevene, og ikke omvendt den rommeligheten, jeg tidligere beskrev i kapittelet inkludering, må være der i en obligatorisk skole. Utfordringen er hvordan man kan lykkes med dette samtidig som det forventes at skolens skal bringe elevene frem til et minstekrav? Dette var vanskelig og derfor avskaffet man minstekravet. Da Mønsterplanen av 1974 kom ble målene lite konkrete. Lærerplanen ble mer innholdsstyrt enn den var målstyrt. Opplæringen av elevene

som hadde vanskelig for å tilpasse seg, skulle også være i skolen. Dette kan beskrives som en reformpedagogisk tenkemåte. De faglige kravene og prestasjonsvurdering fra 1930 tallet var og er, ennå tilstede. Derfor kom kravet om tilpasset undervisning. Dette handlet mest om å tilpasse undervisningen til de som strevde litt med å tilegne seg kunnskap (Dale 2008, s.182). Hvis vi ser denne rektorens uttalelse i dette perspektivet, vet vi at det er et dilemma, og om ikke en umulige oppgave, å inkludere elevene på en tilfredsstillende måte slik det er ment i skolens prinsipp om inkludering.

Rektor B: «Det er jo en lang vei ifra det som er beskrevet først(henviser til case) til han kommer på en annen enhet i kommunen.(..) Når man blir desperat, så etterspør man den type plasser(..) Jeg er egentlig ikke glad i å lage små grupperinga, hvor vi skal ha de herre litt umulige, jeg vil tvert i mot få dem inn i klasserommet! Vi har hatt et kjempekjør med det her, over en del ting. Vi skal ikke ha de ute. De skal inn i klasserommet, der skal det være så mange som mulig. Hvis vi får en så vanskelig sak som det her såå...(lang pause).»

Det beskrives kritiske grenser, ikke bare faglig men også sosialt. Inkludering er ikke bare opp til skolens system, men til aktørene i systemet. Da vil det si at sosial hensiktsmessig atferd er en forutsetning for å bli inkludert.

Rektor A: «Men det er et skille, mener jeg, skille mellom psykisk sykdom av alvorlig grad og da man MÅ ha et behandlingsopplegg...den er veldig grei...da kan de ikke være på skolen...»

Rektor C: Men de som har asberger de kan jo være psykotiske i periodevis, så kan de være på normalskolen, og så må de inn igjen, så kan de drive sånn...

Utenfor skolens mandat er ord som er brukt og dermed foregår det en type ansvarsfraskrivelse. Men det er komplekst og mange hensyn og ta i en skole. Det er som sagt mange aktører og ikke minst ansatte som i mangel av kompetanse blir slitne og elever som blir lei av og ta hensyn eller vike unna i vanskelige situasjoner. Dette bidrar ikke til inkludering. Kanskje helst det motsatte. Ansatte klarer ikke komme ut av et negativt spor. Utvikling av en inkluderende kultur innebærer å ha fokus på verdier, holdninger og oppfatninger hos deltakere i kulturen (Nordahl 2005 s.22), men når håpløsheten blir tar

over kommer den kritiske grensen opp i dagen. Da er det ikke lenger skolens mandat. Eller man kan si: ute av øye ute av sinn.

«Rektor A: Og forventning til hva som skal skje, for det er vel ofte sånn at når ting er veldig fastlåst og havner dit eller dit i systemet, så er det jo litt sånn...at skolen.. ofte på et punkt der det er utrolig GODT, for alle involverte at man får liksom pusterom...puh...endelig nå...eh...er vi liksom kvitt det problemet da, en periode...det er jo sånn...det må man jo bare være ærlig på at det ER litt sånn...hvis det har vært masse konflikter, maks utagering, personalet blir kjempeslitne av det og når da vedkommende er borte lite grann, så senker man litt skuldrene...og da er det noe med å opparbeide den motivasjonen for at vedkommende også skal komme tilbake, så det med kommunikasjon er sikkert kjempeviktig, da er da er det fort gjort at det blir litt sånn ja, ja, nå er han der»

Det kan se ut som tanken om minstekrav både sosialt og faglig, som jeg har beskrevet ovenfor, lever fremdeles. Enkelt sagt: Hvis man er annerledes, oppfører seg annerledes eller har andre behov, så hører man hjemme et annet sted, i en annen gruppe eller på en annen type skole. Dale hevder at så lenge det eksisterer prestasjonskrav opprettholdes denne tanken, som rektorene ovenfor representerer i samtalen (Dale 2008). Jeg vet at noen vil tenke at dette er noe annet enn alternativ opplæringsarena, men er det egentlig det? Slik det er definert i foregående kapittel er det skjøre grenser mellom skoleslagene og at det ennå eksisterer en god del andre alternativer, vil dette tenkesettet bli opprettholdt.

4.4 Hvordan anvender rektorer rundskriv 3-2010 som grunnlag for arbeid med alternative tilbud til elevene?

I statelige styringsdokumenter for skolen omtales ledelse som et avgjørende for skolens utvikling (Møller, 2011 s.165). I stortingsmelding 30, *Kultur for Læring* beskrives det at man trenger tydelig og positiv ledelse for å utvikle en lærende skole. I dette kapittelet ønsker jeg å se på hvordan ledere i skolen anvender rundskriv som grunnlag for arbeid med alternative tilbud til elevene.

Deltakerne i fokusgruppeintervjuene hadde på forhånd fått intervjuguide, case og rundskriv. Likevel ønsket de å lese gjennom rundskrivet før de startet.

I de foregående kapittelet har jeg avgrenset rundskriv 3-2010, til kun to kapitler av rundskrivet. På denne måten sikret jeg at samtalen dreide seg om alternativ opplæringsarena og klassetilhørighet. Det var ganske tydelig at ingen av rektorene kjente rundskrivets innhold særlig godt. Alle deltakerne bad om å få lese det på nytt, før vi satt i gang samtalen. Selv om temaene mine er basert på noen av de samme temaene som kapitlene i rundskrivet, kommer det ikke frem at rundskrivet har noen betydning som styringsverktøy i denne sammenheng. Derimot trekkes det frem andre planer og tiltak fra skolesektoren.

Kommunenes handlingsplaner, strategiske planer eller virksomhetsplaner er noe en institusjon må forholde seg til. I tillegg kommer opplæringsloven og forskrifter. Disse planer og dokumenter er til sammen et styringsverktøy for skoleleder. Men da må rektor passe på at ny praksis som forsøkes innføres gjennom disse styringsdokumentene, ikke legger seg lagvis, på toppen av det gamle, men at gammel praksis byttes ut med ny. Dette kan kalles *forskyving*.

"Slike endringer er raske og krever sterke aktører og koalisjoner som fronter endringen" (Ottesen 2013 s.123).

Planer hjelper en leder til å få større gjennomslagskraft, eller hvis en bruker loven som brekkstang for endring, frisetter rektor seg fra det personlige ansvar (Welstad, 2011 s.128).

Planer kan også hjelpe leder til å holde fast ved beslutninger å komme tilbake til stoppunkter og evalueringer. Hvis planen tas i bruk hjelper det lærerne til å få frem en type fokus som leder ønsker. Det kan beskrives slik som rektor i fokusgruppe 2 sier det:

Rektor: «Vi har akkurat nyrevidert handlingsplan i forhold til læringsmiljøet på skolen, så nå er den veldig sånn oppi bevisstheten, da den er nyrevidert, men den har jo vært der før og, så det er jo på en måte den som er planverket vårt. Og den bygger igjen på skolens pedagogiske plattform, det henger jo litt i hop, sånn i forhold til vår felles ytterramme i forhold til, vi har ikke noen metoder og modeller, men det

er disiplin som på en måte....ehh... har noen verktøy da, for å gjøre det veldig enkelt, som er noe vi bruker i forhold til endringsarbeid.»

Videre i samtalen svarer inspektør 1 at hun synes det er viktig med planer og argumentere:

«Samtidig er det kjempeviktig at vi har en plan og har noen prosedyrer og rutiner og gå etter, som et utgangspunkt, men ikke følge den for enhver pris, men ha det som et utgangspunkt(...)»

Regulering kan ta mange former og det er ofte uformelle nettverk og reguleringer fra sentrale og lokale myndigheter som setter et fokus. Det er det som settes i fokus som får oppmerksomhet. Sterk regulering er jo lover og forskrifter og rundskriv. Det er gjennom de lokale myndigheters måte å selge inn fortolkninger som får betydning for lærernes handlingsrom (Ottesen 2013 s.124).

4.5 En skoleleder som rettsanvender

A: Hvilke kunnskaper og holdninger ligger til grunn for avgjørelser om organisering av undervisning for elever med atferdsvansker?

Hvis jeg går tilbake til mine problemstillinger og gransker funnene, vil jeg trekke frem skoleleders anvendelse av loven. Her kan jeg se at loven er materialisert, men ikke formalisert i uttrykket, dvs at de ikke henviser til loven. Man kan se at avgjørelsen stemmer materielt sett, men at det mangler formalisering (Welstad 2011 s.127). Dette er et av Welstads hovedfunn (ibid).

”Jeg: Hva tenker du om alternativ opplæringsarena rektor B?

Rektor B: Det som er greia her er at egentlig, så er det fint om vi kan få gjort en del sånne ting som du nevner da, men...Verden er jo ikke sånn...det er masse formaliteter her som, gjør at du ikke kan bedriv den type, nei du kan ikke ha alternativ opplæring, du kan ikke ha dem ute sånn og sånn, det er ikke lov det. DA slit vi vettu...vi velger jo på en måte å se litt bort fra de mulighetan, som vi kunne hatt, men som vi egentlig ikke har. ...ehh..Men at det kunne vært gunstig for mange å få lov å gjøre noen ting annet innimellom, det trur jeg er gunstig for den der da, men effekten som du lurer på, når en kjem tilbake den kan vær så ymse. For det når du tar

folk ut fra et fellesskap og skal bedriv noe helt annet, og hvis du da er noenlunde faglig oppegående, så kjem du tilbake og du har gått glipp av så mye, det BLIR SÅ vanskelig.

Rektor ser her at det ikke skal være grupperinger over lengre tid og at dette ikke er lov, men han referer ikke til loven eller rundskrivet. Rundskrivet en fortolkning av loven, men som har fått stor plass som styringsverktøy for skolene. Men de har helt tydelig ikke gått inn i rundskrivet og sett på hvilke åpninger og forutsetninger som ligger til grunn for faktisk å legge til rette for dette på skolen. Det kan sies mer presist slik:

Innenfor de rammene jussen trekker opp er det pedagogikkens om hersker. Det viktigste er likevel at jussen i størst mulig grad etterleves i den praktiske skolehverdagen. At samfunnet legger føringer for opplæring gjennom lovgivning, legal styring er kun et av mange styringsverktøy (Welstad 2011 s.130).

Det blir derfor viktig at skoleleder har god kunnskap innenfor opplæringsloven og de krav som stilles. Hvis vi går litt nærmere inn på hva rundskrivet sier, så finner vi ut at vi kan bruke alternativ opplæringsarena, men ta det stilles visse krav for at det skal gjennomføres jmf. "Helhetlig opplæring".

Udir 3-2010 sier: (...) Rektor må ha god kjennskap til opplæringen som gis ved den alternative opplæringsarena og kontrollere at opplæringen skjer i samsvar med opplæringsloven med forskrifter herunder elevens enkeltvedtak om spesialundervisning og individuelle opplæringsplan.(...)

Rektoren uttrykker det slik når det kommer til de tilfellene når de bruker alternativ opplæringsarena:

«Rektor B: ...og jeg kan ikke si at jeg har sånn godt innblikk i hva som gjøres på denne alternative opplæringsarena som vi har tilbud om,...sett i sammen heng med det de gjør på skolen, og hvor mye får eleven ut av det,...det...er litt sånn...problemet blir litt mindre på skolen den dagen der...»

Dette forteller om hvor nødvendig det er å etablere godt samarbeid for å ivareta de juridiske forhold rundt eleven. Hadde samarbeidet vært godt utviklet i slike saker, ville det

ikke blitt gjenstand for diskusjon eller utrykke seg så sterkt som i denne samtalen. Dette utsagnet bringer meg videre inn på å behandle samarbeid enda litt grundigere i forhold til rettslig kontekst.

4.6 Samarbeid i rettslig kontekst

Jeg har tidligere snakket om samarbeidsarena og viktigheten av dette, både når det gjelder funn i mitt materialet og i forbindelse med rektor som rettsanvender. De krav som stilles til skolen og rektor i dag forutsetter at man samarbeider. Det er andres barn vi skal forvalte, vi har de til låns. Når hverdagen i skolen blir vanskelig for enkelte elever er dette er viktig fokus. Å skape "rummeligheten" som kreves for inkludering krever at man har møtepunkter for de som er sammen om utfordringene.

Samarbeid kan ideelt sett defineres som et forhold mellom mennesker som har respekt for hverandres kunnskaper, holdninger og egenskaper og jobber mot samme mål (Ravn, 2011 s. 226).

En annen dimensjon på samarbeidet er tillitsforholdet mellom de som skal samarbeide. Det har en avgjørende betydning. Det uformelle samarbeidet stiller større krav til denne tilliten en det formelle samarbeidet. Det formelle samarbeidet ligger i rundskriv og lovparagrafer som gir en sikkerhet (ibid). Det uformelle samarbeidet, er det som oppstår fordi partene ønsker et samarbeid og ser behov for et samarbeid.

Hvis vi tar utgangspunkt i et dialektisk strukturbegrep, betyr samarbeid, (her: skolen og alternativ opplæringsarena) personer som handler og skaper sammen, i sosiale strukturer (Ravn, 2011 s. 220). Da utnytter vi hverandres praksis og individuelle kvaliteter og blir forbundet til hverandre på spesielle måter (ibid).

Hvis vi problematiserer dette med samarbeid , dvs hvilke betingelser skal til for at det er et reelt samarbeid? En av inspektørene i fokusgruppe 2 problematiserte dette ved å beskrive det slik:

Inspektør 1: «Det jeg tenker er utfordrende, det er jo at... det er jo ikke noe ordentlig system, fordi at et godt system rundt dette vil jo være et reelt ORDENTLIG,

tverrfaglig godt system. Min opplevelse er at det jobbes fra flere hold, men flerfaglig i stedet for tverrfaglig. BUP holder på med sitt, PPT holder på med sitt, atferdsteamet med sitt, skolen sitt, foreldrene sitt. Så er foreldrene litt inne på PPT og litt på BUP og litt på skolen, men det er ikke et REELT samarbeid!»(..)

Samarbeidet i dag i skolen, i slike case, kan sammenliknes med en type arbeidsdeling hvor Barne og -ungdomspsykiatrisk (BUP) gjør det, pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) gjør det og skolen sitt og foreldrene sitt, slik inspektøren beskriver det.

Videre i samtalen hvor det temaet om bruk av alternativ opplæringsarena blir tatt opp, synes den ene rektoren at samarbeidet har blitt mer formalisert enn tidligere. Dette kan jo være et resultat av fokus på temaet i nettopp rundskrivet jeg tar utgangspunkt i.

Rektor A:» Jeg synes jo det har blitt, de siste årene, LITT mer formell samarbeid mellom gården og skolen som har elever der. Man har noen møtepunkter og de har noen planer, men likevel, det henger selvfølgelig altfor dårlig sammen med det vi ellers gjør, med IOP for eksempel.»

Det understrekes her at samarbeidet som skulle vært der, er der i større grad nå enn før. Det kan kanskje forklares med at det har blitt satt et fokus på dette som forutsetning til å skape helhetlig læring for eleven. Videre peker hun på konsekvensen av at samarbeidet ikke er godt nok, ved å si at det ikke har sammenheng mellom det som skjer på skolen og enda verre, det som står beskrevet som elevens mål i den individuelle opplæringsplan.

Det bekreftes sterkt videre i denne samtalen:

Rektor B: «Det henger jo ikke på greip!»

Rektor A: «Nei det gjør ikke det, så egentlig, så er det jo...vi har vel sikkert ikke lov...vi som sitter med ansvaret for opplæringa til de ungene, for eksempel når det som skjer på gården ikke er i tråd med IOP, da er vi ute og kjører!»

Hvis vi problematiserer dette enda litt mer ved å trekke frem kravene i som er beskrevet i rundskriv 3-2010 om akkurat dette står det:

“Det første vilkåret for bruk av en alternativ opplæringsarena er at det må være

fattet et enkeltvedtak om spesialundervisning for den aktuelle eleven. I dette enkeltvedtaket må det være fastsatt at eleven skal ha opplæring på en alternativ opplæringsarena.”

Hvis vi skal greie å endre dette må vi skape strukturer som gjør det mulig at man sammen blir enige om felles mål og handlinger som fører frem til de endringene man ønsker (Ravn, 2011 s. 220). Her dukker det dermed en ny problemstilling opp. Det er mange ulike foreldre og ulike yrkesgrupper som ofte skal samarbeide i slike vanskelige saker. Deres konkrete betingelser og forventning til samarbeid kan være ulike. Deres verdier og etiske prinsipper kan også være svært forskjellige. I tillegg kommer det opp kulturelle forskjeller hvis samarbeidet handler om elever fra en annen etnisk opprinnelse. Lærere og psykologer og terapeuter har gjennomgått ulike yrkessosialiseringer. Man har ulike forpliktelser og arbeidsområder når det gjelder det samme barnet (ibid). Dette er momenter man må huske på som rektor når man skal legge til rette for slike samarbeidsstrukturer. Jeg vil si det så sterkt som at det er et av mine viktigste funn i denne sammenheng.

Det etterlyses altså et bredere eller dypere samarbeid, *eller reelt samarbeid*, enn kun arbeidsdeling og dette må jo etter min mening være en klar implikasjon for ledelse som ligger i rundskrivet, men som også etterspørres i skolen, i slike case som jeg har lagt frem.

5. Drøfting

5.1 Samarbeid som suksessfaktor

Det er en kjent sak at skolene, enten det er nærskolen eller den alternative opplæringsarena, ofte bruker assistenter til å følge elevene, mens lærer skal stå ansvarlig for innholdet i opplæringen. Dessuten er det ofte flere andre profesjoner inne samtidig, men ikke nødvendigvis på skolens arena, men i samarbeidsfora. Det kan nevnes spesialpedagoger og BUP.

I rundskriv 3-2010, kapittel 5.1.2 står følgende:

«Lærer må få vite hva som skjer på den alternative opplæringsarena og må kommunisere med assistenten for å få kunnskap om hvorvidt opplæringsmålene nås gjennom aktivitetene det legges til rette for.»

I mitt materiale kommer det frem at dette ikke skjer og at eleven er «ute av syne ute av sinn» og det faktisk blir fragmentert opplæring, som ikke står i sammenheng med det som skjer på skolen.

Da er det verdt å nevne igjen at strukturelle endringer må finne sted for å få dette til. Det er rektor som står ansvarlig for å tilrettelegge dette.

I min undersøkelse har det kommet frem beskrivelser av at skoleledere som problematiserer sitt ansvar og forklarer det med dårlig samarbeid. Kjellbjørg Lunde, som var utdanningsdirektør ved Fylkesmannen i Hordaland fra 1981-97, sa i et intervju i utdanning i juni 2013, at hun ikke begriper at kommuner holder på med segregering fremdeles, og at det finnes nok av eksempler fra skoler som får til dette med inkludering (Utdanningsnytt nr. 11, 2013). Iflg. Utdanningsnytt nr 2, 2013 har en av Sveriges minste kommuner er blitt landets største forbilde. Rektor sier at hun la ned alle spesialgrupper og tok de inn i klasserommet (Utdanningsnytt nr.2, 2013). Jeg ser at spesialgrupper og alternative opplæringsarena kan bli sett på som to ulike tiltak, men man kan trekke paralleller, fordi man ofte har behov for å undervise en elev både i det faglige og det sosiale. Det henger sammen.

Tom Stormyr er rektor på Heistad ungdomsskole og sier til Utdanning i januar 2013, at det ikke handler om masse ekstra ressurser, men å snu tankegangen. Han selv leder en skole hvor de tenker at alle skal inkluderes og at de har et ressursteam som veileder skolen i å inkludere alle (Utdanning nr.2, 2013).

Jeg har konstruert en modell som gir et bilde av hva jeg mener jeg kan se i mine funn og hvordan samarbeid med ulike instanser kan føre til endring på en positiv måte. Jeg har forsøkt å sette dette i lys av det teoretiske perspektivet.

Jeg vil begynne med å beskrive den tause kunnskap eller det institusjonelle: «slik gjør vi det her», som en sirkel eller en runddans. Hvis vi beskriver det slik kan det være lettere å se for en leder hvor man skal sette inn virkemidler for endringsarbeid. I Kunnskapsløftet er det mange former for sterk regulering i form av rundskriv, lover og forskrifter (Ottesen 2013, s.124). Det er også svakere reguleringer gjennom nettverksbygging som interagerer med hverandre (ibid). Da er det svært viktig å få til et gode samarbeidsarena. Det er i disse nettverkene normene skapes, og hvis nettverkene er gode på å trekke med seg lovens bokstav kan vi kanskje danne nye holdninger som er i tråd med loven. Vi påvirkes av hverandre, deretter dannes nye holdninger som artikuleres i «slik gjør vi det her» som blir taus kunnskap over tid.

Det er her jeg mener at man kan bruke samarbeidet med de ulike instanser til å bli nyttige drøftinger, erfaringsutveksling og holdningsendringer i kollegiet. Jeg vil forsøke å illustrere det med denne figuren.

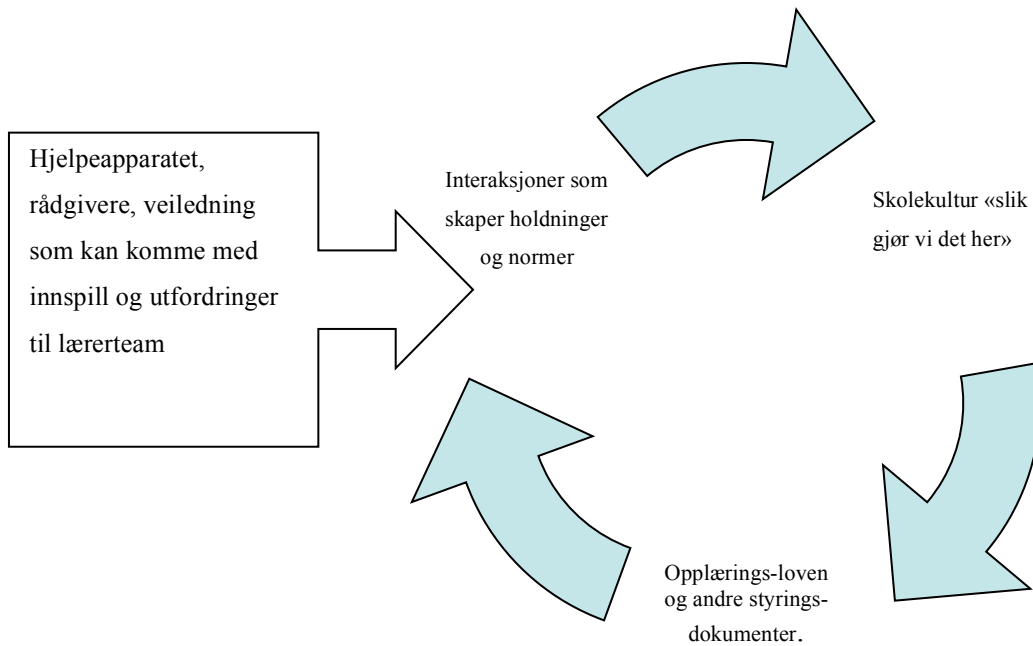


fig.1

Denne modellen kan også illustrere hvordan en skolekultur opprettholdes. Den kan også virke mot sin hensikt. Som jeg tidligere har forsøkt å forklare tar vi med oss egen forståelse og tolker det nye gjennom disse "brillene". Det blir en oversettelse i lys av egen forståelse. Hvis jeg skal konkretisere dette kan vi se på inkludering som begrep og hvordan vi forstår dette. Inkludering er et grunnleggende prinsipp i skolen. Med kunnskapsløftet kan vi se at smågruppetiltakene har hatt en økning i omfang (Jahnsen, Nergaard og Grini 2011 s. 114). Slik det også beskrives i mine funn. Smågruppetiltak eller alternativ opplæringsarena kan være en del av inkluderingstanken, slik jeg før har forsøkt å beskrive det. Men da kommer dette med samarbeid med instanser inn som et viktig faktor for å lykkes med dette. På den måten kan vi si at samarbeid er en suksessfaktor for å i det hele tatt bruke alternativ opplæringsarena.

5.2 Alternative opplæringsarena som spesialundervisning?

Det finnes eksempler på gode og dårlige eksempler alternative opplæringsarena, som organiseres i smågruppetiltak, for elever med atferdsproblemer. Det er relativt enkelt å opprette smågruppetiltak i skolen sammenliknet med det å etablere spesialskoler i Norge. Det har skjedd mye i skolen historisk sett, men det henger igjen noen holdninger på at vi ikke kan håndtere alt. Det er nok av eksempler på ekskludering i skolen til dags dato. Et er

beskrevet i Utdanning senest i mai 2013 hvor eleven i Alta er total isolert fra klassen sin i lenger periode uten selv å vite hvorfor (Utdanning nr. 10, 2013). På tross av at det spesialskoler skulle legges ned finnes det et mylder av alternative opplæringsarena 30 år etter (Jahnsen, Nergård og Grini 2011 s. 42). Fra 2007-2010 økte antall elever som ble tatt ut av ordinær opplæring med 30%. Mer enn 5000 elever får opplæring utenfor klassen/skolens sin. 80 skoler har egne avdelinger for atferdsvansker, 44 av disse er organisert slik at elevene er isolert fra andre. Tiltakene har ofte en praktisk orientering (Utdanningsnytt nr. 15, 2012)

Rundskrivet lukker ikke for bruk av alternative opplæringsarena, heller ikke når det gjelder for elever med spesielle behov. I kapittel 5. *Særlig bruk av alternativ opplæringsarena for elever med rett til spesialundervisning*, heter det:

«Det er snever tilgang for skoleier til å ta i bruke alternative arena, jf. opplæringsloven § 2-3 for enkeltelever med rett til spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1»

Det er en del krav som settes inn for at det skal kunne gjennomføres.

“Det første vilkåret for bruk av en alternativ opplæringsarena er at det må være fattet et enkeltvedtak om spesialundervisning for den aktuelle eleven. I dette enkeltvedtaket må det være fastsatt at eleven skal ha opplæring på en alternativ opplæringsarena.” (Udir, 3-2010).

Det står også at det skal være med hensyn til eleven og ikke skolen som skal være avgjørende (ibid).

De kravene jeg har valgt å fokusere på er klassetilhørighet, kravet om helhetlig opplæring og inkludering som overordnet begrep. For å behandle helhetlig opplæring er dette knyttet til kravet om enkeltvedtak i rundskrivets kap 5.1.1.

“Dersom vedtaket fastsetter at eleven skal ha opplæring på en alternativ arena må det i vedtaket begrunnes hvorfor dette er forsvarlig opplæringstilbud for eleven. (..)” (Udir, 3-2010)

Enkeltvedtaket skal beskrive noe om forholdet mellom alternative opplæringen og skolen. Det er her problemstillinger rundt samarbeid blir tydeligere. Det er ikke alltid det er elever med spesialundervisning som har behov for alternativ opplæringsarena. Da dukker det opp et nytt begrep som fortjener å bli drøftet. Tilpasset opplæring.

5.3 Tilpasset opplæring forsvarer bruk av alternativ opplæring

Tilpasset opplæring skal fremme og støtte alle elever i å tilegne seg kunnskap, fremme og støtte personlighetsdimensjoner, den skal fremme hver enkeltlevs selvstendighet og elevens evne til bevisst sosiale læring (Dale 2008 s.278). Hvis skolen skal jobbe for å oppnå dette må de planlegge for differensiert undervisning. Det advares mot permanente grupper i skolen, fordi evner er ikke bare noe man er født med, men evner kan utvikles (ibid).

Endringene med av opplæringsloven med hensyn til tilpasset opplæring, plasserte tilpasset opplæring som et virkemiddel for sosial utjevning og for å nå målene i kunnskapsløftet. Dette gav noe spillerom for å opprette grupper. Dette forklarer noe av at det har oppstått flere smågruppetiltak enn det har vært tidligere (Jahnsen, Nergaard og Grini 2011, s.115). Større fokus på tilpasset opplæring har gjort det vanskeligere å skille mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring. I tillegg drar det opp en annen problematikk som jeg har berørt så vidt i kapittelet samarbeid. Profesjonalisering i skolen har økt. Dvs man har ulike profesjoner som jobber sammen, spesialpedagoger, leselærere, logoped, miljøarbeidere osv. Denne profesjonaliseringen gir økt status for de det gjelder. På denne måten er det en type selvbevaringsmekanisme som bidrar til å opprettholde segregering av elever. Ressursteam er jo et eksempel på dette. Hvor ulike profesjoner samles

”Det er sagt at smågruppetiltak er kompensatoriske tiltak når skolen ikke makter å tilpasse den ordinære undervisningen” (Jahnsen, Nergaard og Grini 2011, s.116).

Man kan forklare økningen av smågruppetiltak på den måten. Men det som er oppsiktsvekkende er at man finner en svak men tydelig sammenheng mellom læringsmiljø og smågruppetiltak, dvs at de skolene som IKKE har smågruppetiltak oppfatter skolens

læringsmiljø bedre. Der lærerne har tro på at de mestrer problematferd kollektivt og har et sterkt faglig fellesskap er det lite problematferd i skolemiljøet (ibid).

Det finnes udefinerte grenser og ingen klare kriterier, verken på gruppenivå eller individnivå, for hvem som er problemelever. Atferd er ikke statisk og faren for å stigmatisere gjennom å teste elever og bestemme at de trenger et større fokus, gjør at atferden forsterkes. Disse uttrykkene forsterkes også når skolen ikke klarer å legge til rette for godt læringsmiljø i skolen. Det er de voksnes forståelse, hvordan de tolker og feiltolker, som er avgjørende for det som iverksettes av tiltak (Jahnsen, Nergaard og Grini 2011, s. 117).

Kunnskapsløftet har indirekte ført til en økning av smågruppetiltak pga økt fokus på resultater og måloppnåelse. Dette har jeg forsøkt å argumentere for ved å vise til Dales forståelse av minstekrav. Det er mange eksempler på smågruppetiltak. Viktige suksessfaktorer for slike tiltak er samarbeid med ordinær skole, kvalitetene på relasjon til lærer og positive relasjoner til medelever. Dette bringer meg nok en gang inn på temaet samarbeid.

5.4 Alternativet til alternativ opplæringsarena

Flere kommuner har opprettet team som reiser rundt og veileder lærere og skoleledere i hvordan de skal håndtere atferdsproblematikk. Intensjonen er å beholde elever mest mulig inne i klasserommet, veilede lærere på å håndtere problematferd og skape et mest mulig inkluderende miljø for alle i klassen og på skolen. Dvs at tiltakene settes direkte inn i skolemiljøet. Det er vanlig at teamene har en base, men vanligvis er ikke elevene der, bare unntaksvis i korte perioder, knyttet til akutte situasjoner. Ambulerende team er ofte sterke fagmiljøer og den største utfordringen er å skaffe seg en posisjon i skolen (Janhsen, Nergaard og Grini, 2011 s. 110).

Disse teamene arbeider systemrettet og jobber i miljøet for å avdekke årsakene til utfordringene og jobbe med dette, i miljøet.

“Det er elevens situasjon og samspillet i klassen som er i sentrum” (ibid).

En grunnleggende faktor for at et slikt team skal virke er nettopp samarbeid og at lederne i skolen har den samme forståelsen og elevsyn som teamet. Hvis de mener at det er eleven det er noe galt med og at eleven bør ut av klassemiljøet er det vanskelig å lykkes.

Det er viktig å formidle kunnskapen disse teamene har, slik at det kan samles erfaringer og disse kan bli utvekslet skoler i mellom, og ikke minst formidle denne erfaringen videre til skoleiere, slik at slike team får utvikle seg videre å være et bidrag til forskning (Janhsen, Nergaard og Grini, 2011 s. 11).

I mitt empiriske materiale er det referert til liknende team.

Det jeg kan se er at rektorene er helt enige om at det ideelle er at eleven skal være inne i klasserommet så mye som mulig. De trekker opp dilemma mellom å ivareta de andre elevene i klassen, samtidig ta vare på ansatte og eleven det gjelder.

En av rektorene har et sterkt ønske om å ha flest mulig elever inne i klasserommet og poengterer at han ikke vil ha mange smågrupper utenfor klasserommet, men at det likevel foregår noe bruk av denne type tiltak.

Hvis jeg skal se på flere suksessfaktorer til å inkludere de problematiske eleven må jeg inn på hvordan spesialundervisningen kan være en opprettholdende faktor for segregering. For

å få spesialundervisning blir du kartlagt hvis du er under en kritisk grense. Denne merkelappen du da eventuelt får etter kartlegging og en utredning av pedagogisk psykologisk tjeneste, gir deg rettigheter til å få ekstra undervisning. Forskere har funnet ut at spesialundervisningen er lite effektiv og ressurskrevende (Jahnsen, Nergaard og Grini, 2011 s.124). Det handler ikke alltid om elevens behov, men betingelser i læringsmiljøet. Spesialundervisning og skolefaglige ferdigheter samvarierer på ulike måter. Når elever blir satt inn i grupper som skal jobbe med sosial kompetanse er dette elever som ofte har lav selvfølelse og lav skolemotivasjon og fagvansker (Jahnsen, Nergaard og Grini, 2011 s. 127). Dette kan sammenliknes med grupper som blir satt sammen til spesialundervisning. De gruppene som har hatt bedre effekt er smågruppene som jobber systematisk med sosial kompetanse. Disse gruppene er heterogene og inkludere også elever som ikke har problematferd. Det er altså vist god effekt av å inkludere flere i disse gruppene som ikke har vedtak (ibid).

Samarbeidet mellom alternative opplæringsarena og skolen beskrives i mine funn, som noe de kunne bli bedre på. Opplegget som foregår ute på disse arenaer er har lite sammenheng med det som foregår i klasserommet. Det samme gjelder for grupper av spesialundervisning som foregår utenfor klasserommet.

Å utvikle en skole for alle forutsetter at en ikke fraskriver seg ansvaret for de elevene som ikke finner seg til rette (Jahnsen, Nergård og Flaaten, 2006 s.21). Smågruppetiltak kan bli betraktet som segregering, men også den beste måten og tilpasse undervisningen på (ibid). Men for å få til dette må de som jobber med elven, snakke sammen og jobbe tett på eleven for å opparbeide relasjon og for å få til et helhetlig opplegg rundt eleven.

Det er ikke beskrevet i noe sted jeg vet om, hvordan et slikt samarbeid eventuelt skal foregå, men det er satt opp som en av de viktigste suksessfaktorene for å få til inkludering. Det så skape samarbeidsarena å finne rom og tid til dette vil være en lederoppgave, men også et ansvar lærer må etterleve.

5.5 Frivillighet

Som jeg har sagt er samarbeid viktig suksessfaktor hvis man skal bruke alternativ opplæringsarena, men det er diskusjonen i fokusgruppen kommer også inn på

elevmedvirkning. Det heter seg at tiltak og alternativ opplæring skal være frivillig. Eleven selv tas med i svært liten grad i innsøkingen til alternative opplæringsarena (Janhsen, Nergaard og Grini 2011, s 129). Hvis vi skal knytte dette opp til frivillighet kan vi se på tiltak utenfor skolen, som er beskrevet som pusterom og pauser, i flere rapporter. Det er dette mine informanter også bekrefter.

”Begrunnelse for pustehull kan i dette perspektivet forstås som en kompensasjon for skolens utilstrekkelighet” (ibid).

Ofte er det ulike profesjoner som sitter i møte og mener at det er det beste å ta ut eleven med problematferd, og gi den et tilbud om alternativ opplæringsarena. For foreldre da som sitter ensomme og maktesløse, blir det vanskelig å ta sjansen på å si nei til tilbud om mer aktivitet, avbrekk fra krav og pause fra teori. Da kan man jo stille spørsmålstejn hvor stor frivilligheten egentlig er.

6. Konklusjon

6.1 Svar på forskningsspørsmål

Disse forskningsspørsmålene dannet utgangspunkt for studien:

A: Hvilke kunnskaper og holdninger ligger til grunn for avgjørelser om organisering av undervisning for elever med problematferd?

B: Hvordan kan iverksatte tiltak forstås utfra prinsippet om inkludering i skolen?

C: Hvordan anvender rektorer rundskriv 3-2010 som grunnlag for arbeid med alternative tilbud til elevene?

For det første har analysen av mine funn vist og bekreftet at rektor som rettsanvender materialiserer mer enn han bruker loven i forkant, slik Wedel beskriver det. Det bekreftes at de ikke har kunnskap om innholdet i rundskrivet og ikke har gått dypere inn i materialet før de setter i gang tiltak. Det er kommunens føringer for prioritert arbeid og deres planer, som er av betydning for hvilke holdninger og kunnskapsgrunnlag som vokser frem. Det å legge til rette for og bruke tid på å gå gjennom rundskriv, analysere og diskutere anvendelse opplæringsloven og dens forskrifter, vil kunne gi noen frukter av holdningsendring, slik jeg tolker materialet mitt, men det vil ta tid.

Denne tilretteleggingen bør skje på flere nivåer. Både med rektorene sammen, men også med lærerne på den enkelte skole. Dessuten må en være klar over hvilke mekanismer man står ovenfor. Jmf. fig 1. i kap 5.1. Denne transportetappen ikke er uproblematisk, dvs det vil alltid foreligge en tolkning og en forståelse sett i lys av en skolekultur.

Holdningsendring tar tid. Hvis vi skal endre holdninger tror jeg interaksjon mellom mennesker i samarbeidskulturer er et avgjørende tiltak. Dette kommer jeg nærmere inn på under implikasjoner.

Hvis vi skal svare på den andre problemformuleringen, hvordan vi kan forstå tiltakene som blir satt i gang, sett i lys av inkluderingstanken, så kan man bruke spesialundervisning og tilpasset opplæring som argument. Hvis man danner et smågruppetiltak eller en alternativ

opplæringsarena, enten i regi av kommunen som blir omfattet av barn i hele kommunen eller en gruppe innenfor skolens egen administrasjon, så kan man forsvare det både gjennom rundskriv 3-2010 og tilpasset opplæring. Spesialundervisningens enkeltvedtak står som en forutsetning for å danne alternative opplæringsarena. Mine funn viser at dette ikke fungerer godt nok slik det er i dag. Sammenhengen mellom alternativ opplæringsarena og vedtakene er for dårlig, i enkelte tilfeller er det heller ingen vedtak som ligger til grunn.

I de tilfellene der alternativ opplæringsarena blir brukt, fungerer det mer som et pusterom og pause for gruppa eleven tilhører og for eleven selv. Dette er eksplisitt i mine funn, i begge fokusgruppene. Rapporter fra Lillegården kompetansesenter underbygger også dette. Dette gir også et bilde av alle hensyn rektor må ivareta. Det er mange andre i den enkelte klasse, som lider av at et barn som lager masse trøbbel, og som selv sørger for å stigmatisering gjennom dårlig oppførsel. På den måten kan man forstå alternativ opplæringsarena som en del av inkluderingstanken. Tilpasset opplæring er et argument som kan brukes i denne sammenheng.

Mine funn viser at svaret på den tredje problemformuleringen både er besvart gjennom de to andre, men mer spesifikt synes jeg at mine funn viser at de anvender rundskrivet i liten grad, men at det er kommunens føringer som blir fulgt. Begge fokusgruppene henviser til kommuneplaner og hvordan de arbeider med disse. Da blir det undervisningsetaten i den enkelte kommune som står for tolkning, oversettelse og sette ideer og føringer fra rundskriv og opplæringsloven ut i praksis på en god måte.

En vesentlig ting i mine funn er nevnt der som mangelvare, nemlig elevmedvirkning. Det snakkes i store ord om at de IKKE snakker med eleven det gjelder, at de ikke vet hva den alternative arena driver med og at sammenhengen mellom elevens individuelle opplæringsplan og alternativ opplæringsarena er for dårlig. Alt dette står som en forutsetning i rundskrivet for å kunne bruke alternativ opplæringsarena. Her ligger det noen klare implikasjoner for ledelse.

6.2 Implikasjoner for ledelse

Det å bygge opp samarbeidskulturer som har en rommelighet for å drøfte ulike tiltak i og utenfor skolens arena, tror jeg er veien å gå for å inkludere barn med atferdsvansker. Jeg tror også det er mulig å unngå faste smågrupper utenfor skolens ordinære virksomhet, men hvis man skal gjøre det skal det være i samarbeid med og med hensyn til eleven selv. Forutsetninger for å danne alternative arena er satt opp i rundskrivet, men som jeg har pekt har innledningen i rundskrivet elementer som er selvmotsigende i forhold til at alternative opplæringsarena blir beskrevet som leirskole, gårdsbesøk etc. Leirskole krever ikke vedtak for den enkelte elev, men på en annen side er det et tilbud som gis til hele klassen utenfor skolens arena. Derfor opprettholdes i alle fall klasses tilhørighet.

Videre er det avgjørende å legge til rette for samarbeidskulturer på skolen. I den sammenheng er det viktig å inneha kunnskap og forståelse for hvordan vi tolker og interagerer i takt med hverandre, den lokale oversettelse på den enkelte skole og kulturbærerne. Dette er heller ikke bare lokalt, dvs bare knyttet til skolen, men også til kommunens politikk og strategi for ledelse.

Det som blir poengtert av mine informanter er at samarbeidsarenaene ikke fungerer. De beskriver det som mangel på reelt samarbeid og ansvarsfraskrivelse. Det kan være en krevende oppgave å legge til rette for et reelt samarbeid. For det er en subjektiv oppfatning av hva et reelt samarbeid er og hva det skal innebære. På en annen side kan det også være en spennende oppgave, som kan være en begynnelse til et endringsarbeid.

Jeg synes mine funn kan argumentere for at gode samarbeidskulturer mellom lærere og assistenter og andre profesjonsgrupper som skal jobbe med disse elevene, er veien til å gå for å få svar på noen av mine forskningsspørsmål. Å legge til rette for skape gode og trygge samarbeidsarenaer hvor det skapes en rommelighet og plass for elevens stemme tenker jeg er veien å gå for å oppnå gode sammenheng og bruk av alternativ opplæringsarena.

Man kommer dermed ikke utenom å se på hvordan spesialundervisningen på skolen er organisert og hvordan profesjonene på skolen samhandler med hverandre og hvilke roller de har og inntar. Hvis vi skal følge det forskning sier og det jeg selv har funnet ut gjennom undersøkelsene mine, tenker jeg at en kan godt legge til rette for alternative

opplæringsarena, men det forutsetter at det ikke bare er de med fagvansker eller antisosial atferd som blir satt i grupper, men at det jobbes systematisk og at gruppene er heterogene og samtidig ivaretar klassetilhørighet.

Jeg tenker at jeg kan sammenfatte mine funn og se på implikasjon for ledelse i tre korte punkter:

- 1) En må se på organisering av spesialundervisning og inkludere flere elever i eventuelle grupper enn de som har vedtak.
- 2) En må sørge for samarbeidsarenaer og skape rommelighet i disse, for alle som jobber med de samme eleven.
- 3) En må sørge for at elevens egen stemme kan komme tydelig frem under utarbeidelse av tiltak.

Hvis man jobber med systemet rundt disse barna har jeg tro på å kunne endre holdningen som kom til syne i intervjuene. Det krever nok en del jobbing og snu holdningen uttrykt som: «pustepause» eller «ute av syne ute av sinn» og «utenfor skolens mandat». Skolens skal ha plass for alle! Det er nettopp det som er viktig og best med norsk skole og viktig å jobbe hardt for å etterleve til fingerspissene. Sett i lys av prinsippet om inkluderingen er kan man dermed si at alternativ opplæringsarena ikke er utenfor skolens mandat.

Personlige etterord

Når jeg nå igjen skal tre inn i en rektor rolle denne høsten, vil jeg jobbe hardt for å etterleve det jeg har sett gjennom dette studiet. Det er spesielt to punkter som ble veldig tydelig for meg som leder: A) samarbeidsarenaene og B) Elevmedvirkning. For å begynne med det siste først er eleven aktør i eget liv og har rett til å bli hørt. Egen erfaring med å ta eleven på alvor fører alltid noe nyttig med seg. Det å skape noe rom for samtaler og møtepunkter hvor eleven kan komme til ordet på en god måte, er viktig.

Samarbeidsarenaene kan være et sted eleven kan komme til ordet. Samarbeidsarenaene er en større utfordring.

Dette innebærer at flere profesjoner skal samhandle mot samme mål. Og jeg har sett gjennom denne undersøkelsen at holdninger har stor betydning for hva som blir sagt hvilke handlinger du gjør. Dette har jeg forsøkt å illustrere i modellen min. Jeg ser i alle fall at det er en stor oppgave jeg har foran meg som jeg går inn i med ydmykhet.

På den skolen jeg selv jobber nå som leder er det også en spesialavdeling som er byomfattende. Jeg ser det som en stor oppgave å endre noe av holdningen til å integrere og inkludere disse elevene i skolens øvrige fellesskap. Jeg tenker at mitt bidrag til skoleutvikling i denne sammenheng må være akkurat dette. Bringe inn spesialpedagoger inn i fellesskapet, dra nytte av deres erfaringer og kunnskap, som igjen kan bidra til økt inkludering og rommelighet i skolen.

Jeg takker alle mine informanter for at de stilte opp og gav meg verdifull informasjon som jeg kan dra nytte av i mange sammenhenger.

Kildeliste

Børtenes, J. (2001) Dialogen og den andre. I O. Dysthe. (red.) *Dialog samspel og læring*.

Oslo. Abstrakt forlag

Dale E. L. (2008) *Fellesskolen-reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo. Cappelen Akademisk.

Dale E. L. (2008) *Fellesskolen- skolefaglig læring for alle*. Oslo. Cappelen Akademisk.

FN konvensjonen om barns rettigheter lastete ned 1.okt. 2013 fra

<http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om->

barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen

Hargreaves A.(1994) *Lærerarbeid og skolekultur, læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. 3.opplag. Oslo. Ad Notam. Gyldendal.

Haug, P. og Bachmann K. (2007). Mangfold, individ og fellesskap, J. Møller og L. Sundlie. (red.) *Læringsplakaten skolens samfunnskontrakt*. Oslo. Høyskoleforlaget

Holtermann, S. (2013). Utenforeleven isolert fra klassen. *Utdanningsnytt nr. 10, s.14-15*

Igland, A.M og Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosialkulturell teori. I O. Dysthe (red) *Dialog samspill og læring*. Abstrakt forlag. 4. Opplag. Oslo

Jahnsen, H. Nergaard, S. Grini, N. (2006). I randsonen. Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon. Porsgrunn. Statped. Lillegårdens kompetansesenter.

Jahnsen, H. Nergaard, S. Grini, N. (2011). Er alle med? Smågruppetiltak for elever som viser problematferd og/eller lavskolemotivasjon. En kartlegging på 1.-7.trinn grunnskolen. Porsgrunn.Statped.Lillegårdens kompetansesenter.

Jahnsen, H. Nergaard, S. Flaaten, S.V (2006). Den ene dagen. Ungdomsskoler som bruker smågruppebaserte tiltak for elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd.

Aktørenes begrunnelser og opplevelser. En kasusstudie. Porsgrunn. Statped.

Lillegårdens kompetansesenter.

Jakhelln. H (2011). Lærernes psykososiale arbeidsmiljø. I J. Møller og E. Ottesen (red)

Rektor som leder sjef. Oslo. Universitetsforlaget

Jelstad, J. og Holtermann, S. (2012). Den nye spesialskolen. Elevene som ikke finnes.

Utdanningsnytt nr. 15. s.12-19

Jelstad, J. (2013a). Fra dårligst til best på 1-2-3. *Utdanningsnytt. nr. 2,* s.14-15.

Jelstad, J. (2013b). Elevene som forsvant. *Utdanningsnytt. nr.4,* s.12-15.

Jelstad, J. (2013c). Ubegripelig at det fremdeles segregeres. *Utdanningsnytt, nr.11,* s. 22-24.

Kunnskapsdepartementet (2006-2007). St. Melding 16. Og ingen stod igjen. Oslo.

Kunnskapsdepartementet (2010-2011). St. melding 18 Læring og fellesskap, tidlig innsats for barn og voksne med særlige behov. Oslo.

Læringsplakaten lastet ned 19.8.2013 fra:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>

Markussen, E. Frøseth Wigum, M. og Grøgaard, J.B. (2009). Inkludert eller segregert?

Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av

Kunnskapsloftet. Rapport 17/2009. NIFUSTEP. Oslo.

Lastet ned 1. Oktober 2013-10-13

http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/Sluttrapport_Spesialundervisning_videregaa_nde.pdf

Markussen, E. Strømstad, M. Carlsten, T.C, Hausstatter, R. og Nordahl, T.(2007)

Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisning i 2007. Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet. Rapport 17/2007. NIFU STEP. Oslo.

Lastet ned 1.okt.2013:

<http://www.nifu.no/files/2012/12/NIFUrapport2007-19.pdf>

Møller, J. (2011). Skoleleders betydning for elevenes læringsresultater. I J.Møller og L.

Sundli. (red.) *Læringsplakaten skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand.

Høyskoleforlaget

Nordahl, T. Sørli, M. Manger, T. Tveit, A.(2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge, teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen. Fagbokforlaget.

Ottesen, E. (2013) Grunnleggende ferdigheter og individuell vurdering –mellom regulering og profesjonsmakt. I J. Møller, B. Karseth, P. Aasen. (red.) *Reformtakter, om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Oslo. Universitetsforlaget.

Postholm, M.B. (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi og etnografi og kasusstudier*. Oslo 2.opplag Universitetsforlaget.

Ravn, B.(2011). Goddag-hjem økseskaft? I J. Møller, L. Sundlie. (red.) *Læringsplakaten skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.

Røvik K. A.(2011) *Trender og translasjoner, ideer somformer det 20. Århundrets*

organisasjon. 2.opplag. Oslo. Universitetsforlaget

Skedsmo kommune.(2009). Plan for Kvalitetssikring av Læringsmiljøet, Skedsmo kommune.

St. Melding.(2003-2004). *Kultur for læring*. Lastet ned 1.9.2013 fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

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

Høyskoleforlaget.

Udir 3-2010 Om bruk av alternative opplæring lastet ned 1.10.2013

<http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplaringsarenaer-i-grunnskolen/>

Welstad, T.(2011). Skoleledere som rettsadvendere. I J.Møller og L. Sundli.(red.) *Rektor som leder og sjef*. Oslo. Universitetsforlaget.

Østbytunet skole og behandlingssenter lastet ned 1.10.2013:

http://www.lokalhistoriewiki.no/index.php/Østbytunet_behandlingssenter_og_skole