

Anna Kittelsaa
Jan Tøssebro

Vi sprenger grenser

Følgerevaluering av et pilotprosjekt



Anna Kittelsaa og Jan Tøssebro

Vi sprenger grenser

Følgeevaluering av et pilotprosjekt

Postadresse: NTNU Samfunnsforskning, 7491 Trondheim
Besøksadresse: Dragvoll Allé 38 B, Trondheim

Telefon: 73 59 63 00
Telefaks: 73 59 66 24

E-post: kontakt@samfunn.ntnu.no
Web.: samforsk.no

Foretaksnr. NO 986 243 836

NTNU Samfunnsforskning AS
Mangfold og inkludering
Juni 2015

ISBN:
Trykk: 978-82-7570-430-4
Web: 978-82-7570-429-8

Forord

Vi sprenger grenser er en satsning på undervisning av elever med generelle lærevansker, utviklingshemming eller sammensatte funksjonsvansker i regi av Statped – Statlig spesialpedagogisk tjeneste. Satsningen har sin bakgrunn i Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* der det lanseres en økt innsats for å forbedre utbyttet av skolen for disse elevgruppene. Meldingen uttrykker bekymring for at elevene møtes med for lave forventninger, og det er et mål å øke oppmerksomheten om opplæringstilbudet til gruppen, for på den måten å bidra til at det faglige og sosiale utbyttet blir bedre. Den første fasen av *Vi sprenger grenser* har form av en serie pilotprosjekter organisert rundt enkeltbarn, både i barnehage og skole og i ulike deler av landet. Hensikten er å lære fra disse prosjektene, slik at erfaringene på et senere tidspunkt kan spres.

NTNU Samfunnsforskning, avdeling for mangfold og inkludering, har hatt som oppgave å være et eksternt blikk på arbeidet som utføres i pilotene – å gjennomføre en følgeevaluering for perioden januar 2014 til juni 2015. Det innebærer i første rekke å dokumentere aktiviteter og erfaringer fra de enkelte pilotene, men samtidig gjøre vurderinger av mulighetene for at erfaringene kan spres på en måte som gjør at en kommer nærmere målsetningene skissert i Stortingsmeldingen. Jan Tøssebro har vært prosjektleder og var hovedkontakt for evalueringen det første halve året. Etter den tid har Anna Kittelsaa vært hovedkontakt. Hun har gjennomført størstedelen av datainnsamlingen og ført rapporten i pennen.

Vi vil her benytte anledningen til å takke for et interessant oppdrag, og også til alle vi har samarbeidet med underveis. Det dreier seg om nasjonale og regionale prosjektledere innenfor Statped, foreldre og ansatte i barnehager og skoler. Vi har møtt stor velvilje og interesse, og håper vårt bidrag til prosessen videre er til nytte.

Juni 2015

Jan Tøssebro og Anna Kittelsaa

Sammendrag

Satsningen *Vi sprenger grenser* springer ut av St. meld. nr. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* som har som anliggende å få det eksisterende utdanningstilbudet til barn og unge med utviklingshemming og sammensatte vansker til å fungere bedre. Det erkjennes at disse elevene har falt utenfor flere av satsningene på utdanningsområdet og at de har vært møtt med lave forventninger i skolen. Stortingsmeldingen lanserer tre strategier for å vise utfordringer og muligheter som ligger i utdanningssystemet. Målet er å sikre at barn, unge og voksne som har behov for spesiell oppfølging får hjelp til utvikling og læring. Den første strategien handler om å fange opp barna på et tidlig tidspunkt. Barnehager og skoler skal bli flinkere til å finne fram tid de aktuelle barna og sette inn tilpasset opplæring og tidlig innsats. Den andre strategien handler om å bygge team rundt læreren slik at læreren får støtte fra skoleledelsen, medarbeider og støttefunksjoner utenfor skolen. Den tredje strategien dreier seg om å utvikle samarbeid og samordning av tjenestene rundt barna og de unge og deres foreldre og foresatte.

Vi sprenger grenser initierer en innsats for å øke forventningene, bevisstheten og kompetansen om opplæringstilbudet til elever i med utviklingshemming og sammensatte vansker. Målgruppe for satsningen er barnehagelærere og lærere. Som et første steg foreslo Utdanningsdirektoratet at det skulle settes i gang pilotprosjekter i alle de fire regionene som Statped, Statlig spesialpedagogisk tjeneste, er organisert i. Det ble også foreslått at pilotene skulle følgeevalueres av et eksternt forskningsmiljø. Oppdraget ble gitt til NTNU Samfunnsforskning. Det er resultater fra følgeevalueringen som presenteres i denne rapporten.

Prosjektet ble organisert i tre ulike piloter rettet mot henholdsvis barnehager, foreldre og skoler. En sentral prosjektleder ble ansatt, og en prosjektleder for hver region ble rekruttert blant ansatte rådgivere i de fire Statpedregionene. Pilotprosjektet ble forankret i Statped både sentralt og regionalt. Det ble også forankret i de kommunene hvor de involverte barnehagene og skolene befant seg. I de fleste regionene ble det etablert lokale prosjektgrupper hvor ansatte i barnehager og skoler, foreldre og representanter for kommunen ved PPTjenesten og andre instanser deltok. Selve satsningen i barnehagene og skolene besto av veiledning, intervensjoner som for eksempel ASK (alternativ supplerende kommunikasjon), NMT (norsk med tegn støtte) eller tegnspråk. Det ble også tatt i bruk ulike teknologiske hjelpemidler som I-pad og interaktive tavler.

Følgeevalueringen har vært gjennomført ved individuelle intervjuer og fokusgruppeintervjuer med ansatte i barnehager og skoler, foreldre, PPTjeneste og prosjektlederne i Statped. Vi har også deltatt i møter i den sentrale prosjektgruppa, i pilotsamlinger for barnehagene og skolene og i enkelte møter i lokale prosjektgrupper. Dokumentasjon i form av referater og andre skriv fra pilotene har vært gjennomgått, og vi har studert informasjonsmaterieell og annet materiale som har vært lagt ut på Statpeds hjemmeside.

Konklusjonene i denne rapporten peker på at pilotprosjektene i hovedsak har vært vellykkede. Dette kommer særlig til uttrykk i barnehagene hvor pilotene har vært i gang lengst, men også skolepilotene kan vise til en utvikling som går i positiv retning både for elever og ansatte. Det kommer fram at barna har profitert på å være i fokus i prosjektet, at ansatte har fått økt sin

kompetanse og at foreldre har opplevd å bli inkludert og tatt på alvor. Rådgiverne fra Statped, både de som har ledet prosjektene og de som har bidratt gjennom veiledning og opplæring, har fått svært gode skussmål både fra fagpersoner og foreldre.

Det er et suksesskriterium at pilotprosjektene viser gode resultater. Det ligger imidlertid en risikofaktor i pilotenes størrelse. Det har vært få piloter med relativt få involverte slik at det er få personer som kan bygge videre på erfaringer og kompetanse som har vært utviklet i prosjektet. Samtidig er det en fordel at pilotene har vært solid forankret i Statped både sentralt og regionalt. Dette bør tilsi at arbeidet med spredning av resultatene fra pilotprosjektene blir prioritert. Det er også en fordel at den ressursmessige satsningen på pilotene ikke har vært vesentlig større enn det som er vanlig i individsaker. Slik vil arbeidsmåtene kunne videreføres.

I flere av pilotene har det vært utviklet godt samarbeid med PPTjenesten. En følge av dette ser ut til å ha vært at ansatte i PPTjenesten tar til orde for å utvikle ny praksis når det gjelder forebygging og systemisk arbeid rettet mot barnehager og skoler. Dette er i tråd med den utviklingen av PPTjenesten som er et uttalt ønske i St.meld. nr. 18 (2010-2011). Her er imidlertid muligheten for erfaringsoverføring til PPTjenester i kommuner utenfor prosjektet en utfordring.

Suksesskriterier som kan identifiseres i pilotprosjektene i barnehagene er tett og konkret veiledning og oppfølging fra Statped og vilje hos ansatte og styrere til å gå inn i prosjektet med entusiasme og engasjement og vilje til å lære. Både tverrfagligheten innad i Statped og et godt utviklet samarbeid med foreldre er en del av suksessen. Blant utfordringene i barnehagen er tidsbruken i prosjektet og økonomi.

Skolepilotene ser så langt ut til å ha vært mest vellykket småskolen mens det er større utfordringer i storskolen og ungdomsskolen. En viktig faktor for at skolepilotene skal kunne defineres som vellykket, er at det er skapt en begynnende holdningsendring blant ansatte. Fra flere lærere og skoleledere blir det uttalt at alle elever hører hjemme i skolen og i klasserommet. Der konsekvenser av dette er tatt på alvor fra skoleledelsens side, har ansatte som har vært involvert i pilotene en opplevelse av at det går i rett retning. Avklaring av roller mellom kontaktlærer, spesialpedagog og assistent er viktige faktorer for å få til samarbeid rundt elevene. Like viktig er det at det blir satt av tid til samarbeid. Tydelige roller og godt samarbeid er en vesentlig forutsetning for at elever med utviklingshemming og sammensatte vansker skal ha faglig og sosialt utbytte av skolegangen.

Oppsummert viser pilotene i *Vi sprenger grenser* at det er mulig å få til en positiv utvikling med støtte, engasjement og tilføring av kompetanse. Utfordringen er imidlertid hvordan en kan få overført dette til skolehverdagen. Her har Statped en viktig rolle. Imidlertid er det lite sannsynlig at innsats fra Statped er tilstrekkelig. For å få til spredning på bred front trengs det politiske signaler og kanskje klare mål som skoleeiere og skoleledelse kan styre etter slik at undervisningen av barn med utviklingshemming og sammensatte vansker kan bli en mer sentral oppgave for barnehager og skoler.

Innholdsfortegnelse

FORORD	3
SAMMENDRAG	5
1. INNLEDNING	9
1.1. Læring og fellesskap	10
1.1.1. Utdanningsdirektoratets oppdrag til Statped	11
1.1.2. Omorganisering av det statlige spesialpedagogiske støttesystemet	12
1.1.3. Følgeevaluering.....	13
1.2 Vi sprenger grenser – pilotprosjekt i fire regioner	14
1.2.1 Målgruppe.....	14
1.2.2 Organisering av prosjektet.....	15
1.2.3 Beskrivelse av pilotene i prosjektplan 1.....	16
1.2.4 Tidsplan og spredning	17
1.2.5 Videreføring av prosjektet i prosjektplan 2	18
2 BAKGRUNN OG KUNNSKAPSSTATUS	21
2.1 Når barnet har nedsatt funksjonsevne	21
2.2 Barnehagen – opplæring og sosial arena	22
2.3 Skole – veien ut av jevnalderfellesskapet	23
2.4 Intervensjoner for å lykkes i skolen.....	24
2.5 Resultater av spesifikke intervensjoner.....	26
3 METODE OG GJENNOMFØRING AV PROSJEKTET	29
3.1 Valg av piloter	29
3.2 Intervjuer og observasjoner	29
3.3 Møtedeltakelse og informasjonsmateriell.....	30
3.4 Analyse	31
3.5 Etsiske overveielser.....	31

4	PILOTFASEN OG PROSJEKTLEDERNE.....	33
4.1	Forankring og organisering av pilotene	33
4.2	Valg av piloter	34
4.2.1	Spredning og systemisk arbeid	35
4.2.2	Samarbeid med PPTjenesten.....	36
4.2.3	Foreldrepiloter	37
4.2.4	Erfaringene sett fra prosjektledernes ståsted.....	39
5	DELTAKERERFARINGER - BARNEHAGE	41
5.1	De minste barna	41
5.1.1	Dagligliv og spesielle tiltak i barnehagen	42
5.1.2	Småbarnsavdeling - de ansattes erfaringer	43
5.1.3	Erfaringer hos foreldre til de minste barna.....	44
5.2	De store barnehagebarna og overgang til skolen.....	46
5.2.1	Hva skjer i barnehagen?.....	46
5.2.2	Overgang til skolen	47
5.2.3	Ansatte i storavdeling – erfaringer	48
5.2.4	Læreres erfaringer	49
5.2.5	Foreldrenes erfaringer med overgang til skole.....	50
6	DELTAKERERFARINGER - SKOLEN.....	53
6.1	Småskolen - en del av fellesskapet	53
6.2	Storskolen – større utfordringer.....	54
6.3	Foreldrenes erfaringer	56
6.4	Ungdomsskolen – en annen type skole.....	57
6.4	Eksempel på god inkludering.....	59
6.4	Foreldrenes erfaringer	60
7	VÅR EVALUERING	63
7.1	Et samlet bilde.....	63
7.2	Suksesskriterier og risikofaktorer	65
7.3	Konklusjon.....	68

1. Innledning

I de siste par tiårene har det vært fremmet flere meldinger til Stortinget som har hatt fokus på norsk utdanningspolitikk. Samtlige meldinger har lagt til grunn prinsippet om inkludering. Målet om inkludering defineres slik i St.meld. nr. 18 (2010-2011): «... at barn og unge med ulike sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, religiøs og språklig tilhørighet skal møtes i en barnehage og fellesskole som har høy kvalitet og høye forventninger til læring for alle» (s.8). Det heter at for å oppnå dette målet er det behov for positiv diskriminering. Utdannings-systemet skal være likeverdig og dette innebærer at en må ta hensyn til at barn og unge har ulike forutsetninger og evner. Det må derfor legges til rette både organisatorisk og pedagogisk for å skape gode læringsmiljøer som gir forutsetninger for utvikling både faglig og sosialt. Det heter videre at dette også kan innebære utstrakt individuell tilrettelegging.

St.meld. nr. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* er rettet mot barn og unge og voksne med behov for særlig tilrettelegging av opplæringen. Målet er å øke oppmerksomheten om opplæringstilbudet til barn som har falt mellom ulike satsinger i barnehage og skole for å bidra til at det faglige og sosiale utbyttet av opplæringen forbedres for disse barna. Det gis uttrykk for bekymring for at barn med store sammensatte læreversker og utviklingshemming møtes med for lave forventninger og at betingelsene for å utvikle seg ikke er gode nok. Et viktig utgangspunkt for meldingen er NOU 2009:18 *Rett til læring*. Her legges det til grunn at forbedring av allmenne barnehager og skoler er det viktigste virkemidlet for at barn og unge med særskilte behov skal ha utbytte av opplæringen. Samtidig uttales det at dette ikke innebærer at det ikke er behov for spesiell tilrettelegging, men at det må være en balanse mellom det allmenne og det spesielle. Denne balansen er også et tema i St. meld. nr. 18 (2010-2011). Utgangspunktet er at barnehager og fellesskolen gir de beste rammene for opplæringen, og at det har vært et uttalt mål å heve kvalitet både når det gjelder barnehage, skole og de ulike profesjonsutdanningene på velferdsområdet.

Som et ledd i å implementere forslagene i stortingsmeldingen, fikk det statlige pedagogiske støttesystemet, Statped, i oppdrag å sette i gang pilotprosjekter i barnehage, skole og blant foreldre i regi av *Vi sprenger grenser*. Oppdraget ble gitt av utdanningsdirektoratet i form av Oppdragsbrev nr. 04-13 (2013). Pilotene skulle følgeevalueres, og det er resultater av følgeevalueringen som presenteres i denne rapporten.

I innledningskapitlet trekker vi først inn føringene fra St.meld. nr. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*. Som nevnt danner meldingen grunnlaget for satsningen *Vi sprenger grenser* som er rettet mot barn, unge og voksne som trenger særskilt tilrettelegging i barnehage og skole. Vi viser så til det oppdraget som Utdanningsdirektoratet ga til Statped i form av oppdragsbrevet som er nevnt over. Deretter nevner vi kort omorganiseringen av Statped som er hjemlet i den samme meldingen. Grunnen til det er at det har vært det nyorganiserte Statped som har hatt ansvar for gjennomføring av pilotprosjektene i *Vi sprenger grenser*. Deretter beskriver vi oppdraget med følgeevalueringen slik den ble avtalt mellom Statped og NTNU Samfunnsforskning som har gjennomført den. Siste del av kapitlet er viet selve pilotprosjektet

slik det ble beskrevet i prosjektplanen fra 2013 og videreført i en videreutviklet prosjektplan fra 2015. Sammen med oppdragsbrevet fra Utdanningsdirektoratet er det disse dokumentene som pilotprosjektene i *Vi sprenger grenser* skal evalueres opp mot.

1.1. Læring og fellesskap

I St.meld. nr. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* heter det at den inkluderende barnehagen og skolen er basert på grunnleggende respekt for menneskerettigheter og menneskers likeverd. Det vises til at forskning viser at inkludering under gitte forutsetninger gir best læringsutbytte for alle. Meldingen peker også på at når elevgrupper er sammensatte og mangfoldige, vil alle kunne få impulser fra hverandres ulike styrker og interesser. Det sies at for å skape inkluderende barnehager og skoler har Kunnskapsdepartementet en ambisjon om å videreutvikle utdanningssystemet slik at det bidrar til utjevning av sosiale forskjeller og gir bedre læringsutbytte for alle. For å nå målet om sosial utjevning må en del forutsetninger være på plass. En av disse er tidlig intervensjon og en god start på opplæringen. Her vises det til at forskning har påpekt at det i norsk utdanning har vært en vente-og-se-holdning, men at tro på at problemer vil løse seg etter hvert ofte har vist seg å være feil. Tidlig innsats har derfor vært lansert som en strategi (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Videre må en ha høy lærer- og skolelederkompetanse og gode systemer for vurdering og tilbakemelding. Det må også være variasjon i opplæringen.

Tilpasset opplæring er et sentralt virkemiddel for å sikre at elever får best mulig utbytte av opplæringen. Tilpasningen kan være knyttet til organisering av opplæringen og til pedagogiske metoder og progresjon. Tilpasset opplæring handler ikke om individuell opplæring, men om å skape en god balanse mellom den enkelte elevs evner og forutsetninger og fellesskapet. For elever som ikke får eller kan få tilfredsstillende utbytte av opplæringen, blir ordningen med spesialundervisning videreført slik den er nedfelt i Opplæringslovens § 5-1. Her kommer igjen spørsmålet om balanse inn, og meldingen peker på at det er viktig å gjøre gode kartlegginger og utprøvinger av hva som kan gjøres innenfor rammen av tilpasset opplæring før det blir fattet vedtak om spesialundervisning. Spesialundervisning skal være det som blir kalt en sikringsmekanisme når tilrettelagt opplæring ikke gir tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

St.meld. nr. 18 (2010-2011) handler om å få det eksisterende utdanningstilbudet til barn og unge med særskilte behov til å fungere bedre. Tre strategier lanseres for å vise de utfordringene og mulighetene som ligger i utdanningssystemets evne til å møte mangfoldet av barn, unge og voksne som har behov for spesiell oppfølging for å sikre at disse får hjelp og støtte til utvikling og læring. Den første strategien er kalt «Fange opp og følge opp». Det vil si at barnehage og skole skal bli flinkere til å finne fram til de barna som trenger hjelp og støtte, og at læringsutbytte skal sikres ved tilpasset opplæring og tidlig innsats. For de som ikke får godt nok utbytte av den ordinære opplæringen skal spesialundervisning komme som et supplement og være en sikring. For at en skal kunne virkeliggjøre den første strategien, er det

viktig at barnehagelærere og lærere har spesialisert og målrettet kompetanse. Utvikling av slik kompetanse inngår i den andre strategien «Målrettet kompetanse – styrket læringsutbytte». Her er målet å bygge et team rundt læreren. Å bygge team rundt læreren innebærer støtte fra skoleledelsen og kollegiet slik at elevene kan få den opplæringen de har rett til og utbytte av. Læreren skal også kunne støtte seg på andre tjenester som for eksempel PPTjenesten og det statlige pedagogiske støttesystemet, Statped.

Den tredje strategien, «Samarbeid og samordning - bedre gjennomføring», handler om samordning av tjenestene rundt barn i barnehage og skole som trenger ekstra hjelp og støtte. Det er et mål for disse strategiene at barnehager og skoler over hele landet skal ha god tilgang til helhetlig spesialpedagogisk støtte. Det sies PPTjenesten skal involveres mer og assistenter skal brukes på rett måte. Om Statped sies det at etaten skal være mer tilgjengelig å ha bredere kompetanse enn det som har vært tilfelle tidligere. Et annet virkemiddel er å gi bedre støtte for foreldre som har barn med behov for særskilt hjelp og støtte i opplæringen. Disse skal få bedre hjelp gjennom informasjon og samordning, og det sies eksplisitt at foreldre skal få slippe å være de som koordinerer tjenestene til sine barn. For at foreldrene skal vite hva de kan forvente av utdanningssystemet skal det utarbeides en veileder for foreldre. I veilederen skal også foreldreplakaten inngå. Denne gir oversikt over barnets viktigste rettigheter

Videre i meldingen presenterer departementet tre utdanningspolitiske mål for at barn og unge i barnehage og grunnopplæring skal få bedre læring. I målene ses læringsmiljø, tilpasset opplæring og spesialundervisning i sammenheng. De tre målene er:

- skape motivasjon og forebygge vansker gjennom gode læringsmiljøer
- møte mangfoldet av elevers forutsetninger og evner gjennom tilpasset opplæring
- realistiske mål, konkrete tiltak og gode rutiner for vurdering i spesialundervisningen

Som en konkretisering av satsingen for å kunne følge opp barn med store sammensatte lærevansker og utviklingshemming ble det i St.meld. nr. 18 (2010-2011) bestemt å sette i verk programmet *Vi sprenger grenser*. Programmet ble beskrevet som en innsats for å øke forventningene, bevisstheten og kompetansen om opplæringstilbudet til elever med store sammensatte lærevansker og utviklingshemming (s. 75). Målgruppe for satsningen skulle være barnehagelærere og lærere. Slik *Vi sprenger grenser* er beskrevet i meldingen skulle den bestå av møteplasser og materiell for kompetanseheving, erfaringsspredning og veiledning.

1.1.1. Utdanningsdirektoratets oppdrag til Statped

På bakgrunn av Stortingsmeldingen utarbeidet Utdanningsdirektoratet forslag til gjennomføring av satsningen *Vi sprenger grenser*. Det ble foreslått å sette i gang tre pilotprosjekter, et i barnehage, et overfor foreldre og et i grunnskolen i hver av Statpeds fire regioner. Det ble også foreslått at arbeidet med pilotene skulle følgeevalueres av et eksternt forskningsmiljø. I brev av 27. mai 2013 ga Kunnskapsdepartementet tilbakemelding på planen og ba direktoratet om å gjennomføre arbeidet med *Vi sprenger grenser* slik planen skisserte. I

oppdragsbrev fra Utdanningsdirektoratet til Statped datert 4. juli 2013 ble Statped gitt hovedansvar for å implementere og gjennomføre pilotene. Statped skulle også ha ansvar for følgeevaluering av pilotene mens Utdanningsdirektoratet skulle ha ansvar for å koordinere programmet *Vi sprenger grenser* i sin helhet. Direktoratet skulle også ha ansvar for forskningsdelen av programmet og for rapportering til Kunnskapsdepartementet.

Oppdragsbrevet fra Utdanningsdirektoratet forutsatte at oppstart og implementering av pilotene skulle begynne fra skolestart i 2013 og at pilotene skulle utvides og trappes opp slik at modellene som ble utviklet skulle inngå som en integrert del av det statlige pedagogiske støttesystemet innen utgangen av desember 2017. Hensikten med pilotene var å utvikle gode modeller for praksis og komme med gode eksempler på hvordan barn og elever kan fanges opp systematisk og få god oppfølging. Pilotene skulle ha en varighet på ett til ett og et halvt år og gjennomføres i alle Statpeds regioner. Videre skulle en utvide omfanget av pilotene og videreformidle kriterier for suksess til kommuner og fylkeskommuner.

1.1.2. Omorganisering av det statlige spesialpedagogiske støttesystemet

Et virkemiddel for å gjennomføre de valgte strategiene og nå målene om bedre opplæring var å omorganisere det statlige pedagogiske støttesystemet Statped. Det ble vist til at det var overlappning mellom det pedagogiske støttesystemet og spesialisthelsetjenesten og at det var uklare grenser mellom Statped og den fylkeskommunale og kommunale PPTjenesten. Meldingen foreslo at de 12 statlige kompetansesentralene skulle deles inn i fire samorganiserte og samlokaliserte spesialpedagogiske regioner og slik få samme inndeling som helseregionene. Med dette ville en legge til rette for et bedre og mer avklart samarbeid med helseforetakene. Meldingen la også grunnlaget for videre og etterutdanning for PPTjenesten med vekt på tidlig innsats, forebygging og tettere kontakt med barnehager og skoler.

De organisatoriske endringene av Statped ble gjennomført i 2012 og organisasjonen skal videreutvikles fram mot 2016 (Målbilde for Statped 2012-2016). Det ble etablert et hovedkontor med en nasjonal direktør som en koordinerende funksjon for faglige sentrale funksjoner, landsdekkende administrative funksjoner, drift og utvikling av læringsressurser og skoledrift. De fire regionale kontorene, Statped nord, Statped midt, Statped vest og Statped sørøst ledes av hver sin regiondirektør som har ansvar for fagstab, kommunikasjon, administrasjon og fag. Ved Statped nord er det en egen avdeling for landsdekkende oppgaver knyttet til samisk spesialpedagogisk støtte (SEAD).

Regionkontorene skal ha lik profil og skal sikre at de er gjenkjennelige og at de ulike målgruppene får samme tilbud uavhengig av bosted. Det er sentralt at kontorene skal ha en flerfaglig profil og følgende forståelse av flerfaglighet legges til grunn (Meld St. nr. 18 (2010-2011)):

- Spisskompetanse på de ulike tradisjonelle fagområdene

- Samarbeidskompetanse
- Bred systemkompetanse
- Ulike yrkesgrupper i samme virksomhet i tverrfaglig samarbeid på tvers av fagtradisjoner
- Samarbeid med andre statlige tjenester

1.1.3. Følgeevaluering

Følgeevalueringen har vært gjennomført i tiden 2014-2015 og har fulgt opp pilotprosjekter som har vært gjennomført av det statlige pedagogiske støttesystemet (Statped) i de fire regionene som støttesystemet er inndelt i. Oppdragsbrev S 04-13 fra Utdanningsdirektoratet datert 4. juli 2013 gir hjemmel både for pilotprosjektene i *Vi sprenger grenser* og for følgeforskningen.

I oppdragsbrevet ble målet for følgeevalueringen formulert, og den samme målformuleringen ble tatt inn i avtalen om evaluering som ble inngått mellom Statped og NTNU Samfunnsforskning. Det heter:

Følgeevalueringen av pilotene skal gi innsikt i hvilken grad pilotene bidrar til å nå målene satt for tiltakene i piloten. Videre skal følgeevalueringen forsøke å identifisere suksesskriterier og risikofaktorer for videreføring av pilotprosjektene.

(Oppdragsbrev nr. S 04-13 s.3.).

Oppdragsbrevet formulerte også de målene som skulle oppfylles gjennom følgeevalueringen:

- Statped har nødvendig kunnskap om hva som fungerer i barnehage, skole og foresatte for at barn skal bli inkludert og oppnå faglig og sosial utvikling
- Følgeevalueringen gir innsikt i hvilken grad pilotene bidrar til å nå målene satt for tiltakene i pilotene
- Det er formidlet resultater av følgeforskning til ulike, relevante miljø

Prosjektbeskrivelsen for følgeevalueringen konkretiserte innholdet i og tidsplan for følgeevalueringen. Det ble lagt opp til at pilotene måtte studeres ut fra målsettinger på flere nivå, og at evalueringen skulle knyttes til piloter som skulle gjennomføres i 2014. Følgeevalueringen har hatt som mål å forholde seg til målene i hver enkelt pilot, vurdere måloppnåelse, identifisere suksesskriterier og barrierer og om de gjennomførte tiltakene kan anses som positive i forhold til læringstrykk og utvikling blant de barna som har inngått i pilotene. Evalueringen har dessuten hatt et siktemål ut over pilotfasen. Det handler om å vurdere hvordan pilotene kan bidra positivt til det videre arbeidet, både når det gjelder opptrapping av pilotfasen og utviklingen når satsningen skal videreføres som en del av Statpeds tilbud av tjenester. Fordi oppstarten av prosjektene ble noe forsinket, ble både arbeidet i pilotene og følgeforskningen forlenget fram til juni 2015.

Pilotfasen har vært gjennomført med piloter på tre områder; i barnehage, i skole og overfor foreldre, samt forskning og kunnskapsutvikling. En fellesnevner for de tre områdene kan sies

å ha vært å styrke laget rundt den enkelte lærer og det enkelte barn. De første pilotene ble etablert i barnehager, en i hver region av Statped, og foreldrepilotene ble etablert med utgangspunkt i barnehagepilotene. I to av barnehagene var pilotene knyttet til ganske små barn, og dette medførte at følgeforskningen fulgte utviklingen av pilotene i barnehagene. To av barnehagepilotene var knyttet opp mot barn som var i ferd med å begynne på skolen, og det var meningen at følgeforskningen skulle følge overgangen. Imidlertid viste det seg at en av skolestarterne fikk utsatt skolestart slik at muligheter for å følge overgangen til skole bare gjaldt i en av pilotene.

I tråd med intensjonene i *Vi sprenger grenser* ble pilotene trappet stegvis opp slik at det etter hvert kom til piloter også på skoleområdet. Følgeevalueringen har inkludert fire skolepiloter, men på grunn av at disse ble etablert relativt sent i evalueringsperioden, har det bare vært mulig å besøke tre av skolepilotene og bare en gang på hvert sted. Dette betyr at det bare har vært i barnehagepilotene at vi har kunnet spørre foreldre og ansatte om forventninger til og erfaringer med prosjektet på to ulike tidspunkter.

1.2 *Vi sprenger grenser* – pilotprosjekt i fire regioner

Etter å ha fått oppdraget med å sette i gang de regionale pilotprosjektene utarbeidet Statped i 2013 en prosjektplan for *Vi sprenger grenser* hvor organiseringen av arbeidet og plan for gjennomføring ble nedfelt. Planen var for perioden 2013 til 2014. Senere ble det utarbeidet en ny prosjektplan for perioden 2013 til 2017. Det hadde da blitt ansatt sentral ny prosjektleder, og sammen med enkelte av prosjektlederne i de fire regionene utarbeidet hun den nye prosjektplanen. Denne ble godkjent av direktøren for Statpeds hovedkontor og den sentrale styringsgruppa for prosjektet i februar 2015. For følgeevalueringen betyr dette at begge planene ligger til grunn for vår evaluering av prosjektet. Når vi i det følgende refererer til prosjektplanene, kalles de hhv prosjektplan 1 og prosjektplan 2.

1.2.1 Målgruppe

Målgruppe for prosjektet ble med utgangspunkt i Meld. St. 18 (2010-2011) definert som førskolelærere (nå barnehagelærere), lærere og foreldre til barn med sammensatte lærevansker og utviklingshemninger. Prosjektplan 1 definerte målgruppa med utgangspunkt i de to begrepene. I følge prosjektplanen kan barn med sammensatte lærevansker ha ulike typer av vansker som kan være vanskelig å identifisere eller diagnostisere, men på grunnlag av bekymring eller spesifikke symptomer henvises de ofte til spesialisthelsetjenesten eller PPTjenesten før fylte to år. Videre ble det vist til at utviklingshemming er definert i ICD 10 og dekker en rekke ulike tilstander som ligger til grunn for kognitive begrensninger. I følge ICD 10 må tre kriterier oppfylles for at et barn skal få den medisinske diagnosen utviklingshemmet; evnenivået må være betydelig svekket, mental fungering skal ligge under IQ-nivå på 70, sosial modenhet og evne til å tilpasse seg skal være betydelig svekket og funksjonsvanskene skal ha vist seg før fylte 18 år (WHO, 2011). I følge prosjektplan 1 dreier

det seg om «... en lavfrekvent gruppe barn som fra tidlig alder krever særskilte pedagogiske tiltak og som har store, komplekse og sammensatte hindringer for læring» (s. 36).

Det gis også eksempler på hva slags utfordringer de aktuelle barna kan ha og hva slags tiltak som kan tas i bruk overfor dem. Det kan for eksempel dreie seg om Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), Norsk med tegnstøtte (NMT) eller tegnspråk. Fire overlappende kjernegrupper av barn ble regnet inn: Barn og unge med utviklingshemming, barn og unge med autismspekterforstyrrelser, barn og unge med komplekse kommunikasjonsbehov og barn og unge med nevrologiske, perseptuelle eller funksjonelle sansetap. Det ble også sagt at noen av disse barna vil kunne ha minoritetsspråklig bakgrunn.

1.2.2 Organisering av prosjektet

En sentralt plassert prosjektkoordinator har vært ansatt ved Statped's hovedkontor i Oslo og har hatt ansvaret for koordinering og gjennomføring av *Vi sprenger grenser*. De fire regionkontorene har hatt ansvar for gjennomføring av pilotene. Til å lede pilotprosjektene ble det valgt ut personer fra den regionale fagstaben som fikk denne oppgaven som en blant flere arbeidsoppgaver. En kommunikasjonsrådgiver fra Statped midt ble engasjert som kommunikasjonsansvarlig for hele prosjektet.

Prosjektet ble bygd opp med en styringsgruppe som besto av Statped's direktørmøte, og avdelingsdirektør for fag og prosess samt sentral prosjektkoordinator. Styringsgruppa har hatt ansvar for å følge opp pilotene faglig, administrativt og økonomisk og å følge opp etablering av den øvrige prosjektorganiseringen. Styringsgruppa rapporterer til Utdanningsdirektoratet. Videre ble det satt ned en sentral prosjektgruppe der de fire regionale prosjektlederne har inngått. I den sentrale prosjektgruppa deltok også den sentrale prosjektkoordinatoren, avdelingsdirektør for fag og prosess, en sentral representant for læringsressurser og teknologi og fagansvarlig for avdeling SLV (sammensatte læreverser). Denne gruppa har ansvar for å følge opp og koordinere pilotene i de ulike regionene både organisatorisk og innholdsmessig. En hensikt har vært å utveksle erfaringer på tvers av regioner slik at en kan ha nytte av hverandres erfaringer med utvikling og drift av pilotene.

På regionnivå skulle det etableres regionale prosjektgrupper der prosjektleder, lokale ressurspersoner fra Statped, regional ledelse, ansvarlige for hhv skole og barnehage, foreldrerepresentanter og representanter fra PPT skulle inngå. Disse gruppene skulle, med forankring i ledelsen, ha ansvar for å koordinere den lokale satsningen, drøfte erfaringer og drøfte prosessene i pilotene. Mot slutten av pilotperioden skulle de regionale gruppene ha ansvar for å utarbeide et forslag til videreføring og spredning av arbeidet. Dette har ikke vært fulgt opp i alle regionene.

1.2.3 Beskrivelse av pilotene i prosjektplan 1

Den første prosjektplanen beskrev barnehagepiloten, foreldrepiloten og skolepiloten ved å gjengi formuleringene fra Utdanningsdirektoratets oppdragsbrev (S 04 -13, 2013) og ved å utdype hva satsingen i hver pilot skulle bestå av. Utdypingen av innholdet i de tre pilotene handler om lovverk og forvaltning, systemforståelse og pedagogiske læringsressurser og teknologi.

Mål for barnehagepiloten er beskrevet slik:

- Personalet i barnehagen har kompetanse på hva som fungerer for å oppnå inkluderende læringsmiljø og tilrettelagt utvikling hos barnet
- Personalet har kunnskap til å kunne identifisere vansker før barnet er fylt to år
- Overgangene for barn sikret gjennom rutiner, individuell tilpasning og tett oppfølging
- Det er samarbeid og god koordinering mellom ulike aktører
- Det er utarbeidet veiledningsmateriell for pedagogisk personale
- Det er gjennomført tiltak for økt system- og regelverkforståelse hos personale i barnehage

Prosjektplan 1 sier videre at målgruppe for barnehagepiloten er de ansatte i barnehagen, og et virkemiddel er økt kompetanse på en rekke ulike områder. Det første området dreier seg om å øke kompetansen om barn med sammensatte vansker som utviklingshemming, autismespekterforstyrrelser, komplekse og sammensatte kommunikasjonsbehov og nevrologiske, perseptuelle eller funksjonelle sansetap. Det ble også lagt vekt på de særlige utfordringene som barn med ulik etnisk bakgrunn kan møte. Kompetanseheving skal i tillegg rette seg mot større forståelse av hvordan det er å være foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne og hvordan foreldre opplever forholdet sitt til hjelpeapparatet.

Målgruppe for foreldrepiloten ble definert som foreldre / foresatte til de barna eller elevene som deltar i piloten. Følgende mål ble satt for foreldrepiloten:

- Foresatte har kunnskap om barnets læring og utvikling, samt forutsetninger for samspill og kommunikasjon
- Foresatte får et helhetlig bilde av aktuelle aktører og hjelpeapparatet som berører sitt barns læring og utvikling
- Det er tilbud om opplæring i alternativ supplerende kommunikasjon (ASK), Norsk med tegnstøtte (NMT) og tegnspråk
- Det er utarbeidet veiledningsmateriell rettet mot foreldre/foresatte

Det legges vekt på at foreldrene skal gis grunnlag for å forstå ulike perspektiver på hvordan barn med nedsatt funksjonshemming blir ivaretatt, og det blir ansett som viktig å heve foreldres kunnskap om eget barns funksjonsnedsettelse. Det ble lagt opp til å utvikle ulike kursmoduler for foreldre og foresatte og å gi opplæring i de kommunikasjonsformene som deres eget barn benytter slik som for eksempel ASK, NMT eller tegnspråk.

For skolepiloten ble følgende mål satt:

- Lærer har nødvendig kunnskap om hva som skal til for å oppnå inkluderende læringsmiljø og økt læringsutbytte
- Lærer kan identifisere og vurdere faglig utvikling hos elever med store sammensatte lærevansker og utviklingshemming
- Det er samarbeid, samordning og god koordinering mellom ulike aktører, deriblant i skolesystemet
- Lærer har system- og regelverksforståelse
- Overgangene for barn og elever er sikret gjennom rutiner, individuell tilpasning og tett oppfølging
- Det er utarbeidet veiledningsmateriell for pedagogisk personale på skole

Målgruppe for skolepiloten ble definert som pedagogisk personale i grunnskolen. På samme måte som i barnehagepiloten ble det lagt opp til å heve kunnskapen i skolen om fire overlappende kjernegrupper; barn og unge med utviklingshemming, barn og unge med autismespekterforstyrrelser, barn og unge med kommunikasjonsbehov og barn og unge med nevrologiske, perseptuelle eller funksjonelle sansetap. Hvor en skulle legge hovedvekten ble sagt å avhenge av hvilke utfordringer en ville stå overfor i den enkelte skole. Som for barnehagepiloten ble det vist til at det ville være viktig å belyse spesifikke utfordringer knyttet til barn og unge med ulik etnisk bakgrunn.

Prosjektplan 1 foreslo at pilotene på individnivå skulle organiseres i nettverks- og ansvarsgrupper og at flere ulike arbeidsformer kunne benyttes. På individnivå skulle arbeidet rettes mot de behovene som barnet / eleven og nettverket rundt disse har. Direkte arbeid i praksisfeltet som observasjon, testing og kartlegging skulle benyttes. På systemnivå foreslo prosjektplan 1 at det kunne arrangeres regionale konferanser eller kurs.

Regionkontorene i Statped fikk ansvar for å finne fram til aktuelle barnehager og skoler for å kunne gjennomføre pilotene. Prosjektplan 1 foreslo at en skulle søke å finne enheter som var i ferd med å tilrettelegge for interne eller eksterne overganger, og at pilotene kunne gjennomføres som case i en og samme kommune eller fylkeskommune. En mulighet ble sagt å være at en kunne gjennomføre barnehagepiloten i barnehager som hadde barn som skulle begynne i den skolen hvor skolepiloten skulle gjennomføres. Foreldrepiloten skulle rettes mot foreldrene til barn og elever som deltok i hhv barnehage- og skolepiloten samtidig som det ble åpnet for at det på systemnivå kunne legges til rette for en utvidelse av gruppa både av pedagogisk personale og foreldre.

1.2.4 Tidsplan og spredning

Prosjektplan 1 inneholdt en tidsplan for prosjektet med inndeling i tre faser. Fase 1 handlet om oppstart og gjennomføring av pilotene med følgeevaluering. Denne fasen skulle ha varighet fra skoleåret 2013/14 og være ferdig i januar 2015. Spredning av erfaringer på regionalt nivå skulle inngå i denne fasen. Det som ble kalt spredning fase 2 ble foreslått

gjennomført i løpet av skoleåret 2016/17; det vil si etter at følgeforskningen skulle være avsluttet. I ettertid ble det klart at tidsplanen måtte forskyves med et halvt år slik at pilotene og følgeforskningen blir avsluttet i juni 2015 i stedet for ved årsskiftet.

Prosjektplan 1 inneholdt forslag til hvordan erfaringene fra pilotene kunne spres på regionalt nivå. Forslaget forutsatte spredning både på system- og individnivå. Her ble betegnelsene moder- og datterskoler/barnehager uten at det ble nærmere forklart hva disse begrepene innebærer. Av sammenhengen kan det imidlertid se ut som om moderskoler og barnehager er betegnelse på de første pilotene mens datterskoler og barnehager er skoler og barnehager som blir tilknyttet *Vi sprenger grenser* i senere faser. Det sies at Statped skal etablere regionale nettverk for ansatte i moder- og datterskoler/barnehager og at disse kan etableres på kommunalt eller fylkeskommunalt nivå. Det regionale nettverket var tenkt som drøftings- og refleksjonsarena hvor personale i hhv moder- og datterenhetene kan bistå hverandre med erfaringsutveksling. Det sies at i senere faser av prosjektet kan det tilknyttes flere datterskoler og barnehager i nettverket.

Med tanke på spredning av erfaringene fra foreldrepilotene ble det foreslått å etablere en gruppe på kommunalt eller fylkeskommunalt nivå som skulle bestå av deltakere som har gjennomført opplæringsprogram for foreldre og foresatte i fase 2. Denne gruppa skulle være arena for erfaringsutveksling og kompetanseheving og samarbeide med gruppa av pedagoger som er beskrevet over. På individnivå ble det foreslått at Statped skulle etablere en regional faggruppe som skulle være sammensatt av fagfolk med høy kompetanse på fagområder relevante for målgruppen. Gruppa skulle kunne trekke inn det som ble beskrevet som naturlige samarbeidspartnere etter behov. Denne gruppa var ment å skulle bidra med kompetanse når utrednings- og oppfølgingsansvaret ble for krevende for den ordinære virksomheten i Statped.

1.2.5 Videreføring av prosjektet i prosjektplan 2

Prosjektplan 2 ble utarbeidet underveis i pilotfasen for å tydeliggjøre og konkretisere innholdet i prosjektet. I denne planen brukes begrepet *individ-systemiske arbeidsformer*. Begrepet forklares med at prosjektet skal ha til hensikt å skape forbedringer når det gjelder læring og inkludering for barn og unge som er tilknyttet prosjektet. Samtidig skal prosjektene gi økt kunnskap og forbedret evne til samhandling hos personer og systemer på ulike nivå som skal ivareta pedagogiske behov hos målgruppen. Det sies videre at de barna som skal inngå i prosjektet kan ha ulike og delvis overlappende vansker. Vanskene skal være av et så stort omfang at de kan identifiseres før fylte to år.

Formålet med prosjektet er i prosjektplan 2 gitt en forenklet og mer kortfattet form enn i prosjektplan 1. Det heter at på overordnet nivå skal prosjektet bidra til at barn og unge med utviklingshemming og store sammensatte lærevansker opplever større grad av deltakelse og får bedre læringsutbytte i barnehage og skole. Prosjektet skal videre bidra til at Statpeds tjenester til barn og unge med utviklingshemming og store sammensatte lærevansker får bedre kvalitet. Det sies også at den primære hensikten ved utprøving av modeller i form av

pilotprosjektene er å generere kunnskap om hva som kan være effektive modeller for det faglige arbeidet i Statped. Bearbeiding av erfaringene fra pilotene skal kunne bidra til videreutvikling og kvalitet i de faglige tjenestene som ytes til PPTjenesten, barnehager, skoler og foresatte.

Prosjektplan 2 gir en detaljert beskrivelse av de etablerte pilotene og hvem som har ansvar for å følge opp. Planen viser til at prosjektet har tre faser og det gis en tydelig beskrivelse av hva som skal være gjennomført i hver av de tre fasene.

Fase 1 har varighet fra juli 2013 til juni 2015, og i denne fasen skal det gjennomføres piloter i skoler og barnehager. Det heter at ansatte og foresatte i pilotprosjektene skal tilføres kompetanse og at den pedagogiske kvaliteten rundt det enkelte barn skal styrkes. Det ble gjort tydelig at kommunen og PPTjenesten er samarbeidspartnere og at andre hjelpetjenester skal inkluderes ved behov. I alt fire barnehagepiloter og fem skolepiloter er involvert i denne fasen. Prosjektlederne har ansvar for å lage rapport fra sine prosjekter våren 2015. Det er denne fasen som samtidig har tilknyttet følgeevaluering. Rapport fra følgeevalueringen skal foreligge i juni 2015.

I denne fasen skal det også lage materiell i form av 5 – 8 erfaringsfilmer. Filmene skal ta utgangspunkt i pilotprosjektene og skal belyse pedagogiske muligheter ved bruk av teknologi og læringsressurser som har relevans for målgruppen. Planen informerer dessuten om at det skal etableres en nettressurs på Statped.no hvor det skal finnes aktuelle ressurser for målgruppen. Dette kan være apper, hefter, filmer mv. Videre skal det lages et veiledningsdokument for skoler som får elever med store sammensatte vansker og utviklingshemninger.

Fase 2 er en bearbeidings- og evalueringsfase som skal var fra august 2015 til juni 2016. Her skal erfaringene fra pilotprosjektene bearbeides i det som er kalt en flerfaglig og bredt anlagt evalueringsprosess. Parallelt med dette skal det utvikles materiale for pedagogisk personale i barnehager og skoler og for foresatte. I fase 3 skal flerfaglige arbeidsformer basert på evaluering og tjenesteutvikling i fase 2 prøves ut. De utprøvde arbeidsformene skal dokumenteres, bearbeides og forbedres med tanke på å kvalitetssikre det tilbudet Statped kan gi til kommunene. Fase 2 og 3 i prosjektplan 2 ligger i tid utenfor følgeevalueringen og omtales ikke i det videre.

2 Bakgrunn og kunnskapsstatus

Som vist til i innledningen la St. meld. nr. 18 (2010-2011) opp til å øke oppmerksomheten om opplæringstilbudet til barn som hadde falt utenfor andre satsninger i barnehage og skole for å forbedre det faglige og sosiale utbytte for disse barna. Pilotprosjektene i de fire regionene av Statped og følgeforskningen skulle være et virkemiddel for å nå de overordnede målene i meldingen. I dette kapitlet presenterer vi det kunnskapsgrunnlaget som følgeforskningen har hatt som utgangspunkt. I de første delene av dette kapitlet bygger vi i stor grad på studien «Å vokse opp med funksjonshemming i dagens Norge» som er dokumentert i flere publikasjoner (se blant annet Tøssebro & Lundeby, 2002; Tøssebro & Wendelborg, 2014).

Vi begynner med en kort beskrivelse av noen av de utfordringene som foreldre møter når de får et barn med nedsatt funksjonsevne. Dette avsnittet er tenkt å belyse noen trekk ved den situasjonen foreldre kan være i når de møter barnehagen og skolen. Ikke minst fordi prosjektet også inneholder en foreldrepilot er det viktig å belyse noen av de utfordringene foreldre møter når de har fått et barn med funksjonsnedsettelse. Videre trekker vi inn kunnskap om situasjonen for barn med nedsatt funksjonsevne i barnehager og skoler før vi ser nærmere på resultater av intervensjoner i skolen og hva som i følge internasjonal forskning er av betydning for at barn og unge med nedsatt funksjonsevne skal inngå som en del av det sosiale fellesskapet i skolen og samtidig ha faglig utbytte av opplæringen. Her trekker vi inn en større bredde av internasjonal forskning.

2.1 Når barnet har nedsatt funksjonsevne

Familier som får et barn med nedsatt funksjonsevne møter en del ekstra utfordringer i hverdagen. Utfordringene kan bestå av at barnets funksjonsnedsettelse krever spesiell oppmerksomhet og øker travelheten i dagliglivet. Det kan også handle om hensynet til søsken og opplevelse av ikke å strekke helt til. Om dette vet vi at familiene stort sett lever som andre familier og at det ikke er slik at det er flere skilsmisser i disse familiene enn i andre (Tøssebro, Paulsen & Wendelborg, 2014). Det som kan skille familiene fra andre, er at mødre oftere jobber deltid og at fedre i større grad enn andre reduserer bruk av overtid. Arbeidstiden ser ut til å variere med barnets alder og omfang av funksjonsnedsettelse. Det er også kjent at livet med et funksjonshemmet barn kan gi økte helsebelastninger, særlig for mødre (Haugen, Hedlund og Wendelborg, 2012). Når det gjelder søsken, viser forskning at de fleste oppgir at de ikke har opplevd spesielle belastninger selv om mange har tatt ekstra ansvar hjemme. En måte søsken skiller seg ut på, er at de oftere enn andre velger yrker som innebærer å arbeide med mennesker (Tøssebro, Kermit, Wendelborg & Kittelsaa, 2012).

De største utfordringene møter imidlertid foreldrene utenfor familien i det som Tøssebro og Lundeby (2002) har beskrevet som en rekke møter mellom familien og det offentlige hjelpeapparatet. Det første møtet handler om helsevesenet, om medisinsk utredning og diagnostisering. Når foreldre beskriver møtene med helsevesenet når barnet er lite, ser det ut

til at det er forskjell ut fra når diagnosen ble stilt. Foreldre som fikk diagnosen allerede rundt fødselen oppgir gjennomgående at de har følt seg godt ivaretatt selv om det å få diagnosen ble opplevd som et sjokk (Tøssebro & Kittelsaa, 2014). Foreldre som kom senere i kontakt med helsevesenet, ofte på grunnlag av egen uro over barnets utvikling, gir uttrykk for større frustrasjon over måten de ble møtt på. De kan ha opplevd at deres bekymringer ikke ble tatt på alvor, at de fikk vite om diagnosen på en måte som ikke ble opplevd som støttende eller at de ble overlatt til seg selv etter at diagnosen var stilt, slik at det var de selv som måtte finne ut av veien videre.

Det som er kalt det andre møtet, handler om det øvrige tjenesteapparatet, herunder trygdeytelser og sosiale og pedagogiske tjenester. Her møter foreldre det som noen av dem har beskrevet som et «flerhodet troll». Dette viser til et oppsplittet og fragmentert hjelpeapparat med uklare ansvarsforhold og mangelfull og lite tilgjengelig informasjon. Foreldrene må selv finne veier i systemet, og måten de blir møtt på er ikke alltid preget av respekt og støtte. Mange opplever det som er kalt «ekstraomganger»; det vil si at de søker om en tjeneste som så blir avslått slik at de må gjennom ankebehandling. Dette tar tid og øker foreldrenes frustrasjon samtidig som det offentlige sparer penger når hjelpetiltak blir utsatt på grunn av lang saksbehandlingstid.

Erkjennelsen av at det er vanskelig å finne fram i hjelpeapparatet har ført til ordninger som skal skape veier i systemet. Dette er ordninger som ansvarsgrupper, individuelle planer og en koordinator som skal sørge for at tjenestene henger sammen. Når foreldre blir spurt om hvordan disse ordningene fungerer, peker de på at koordinatorens rolle er avgjørende. Når koordinatoren har myndighet, roller er avklart og kommunikasjonen er tydelig og ærlig, opplever foreldrene at det fungerer godt. For mange har også individuell plan ført til at situasjonen har blitt mer oversiktlig. Det kan likevel være en fare for at disse ordningene fungerer «best på papiret» (Wendelborg, Tøssebro, Kittelsaa & Berg, 2010). Vektleggingen av koordinatorens rolle underbygger også mange foreldres opplevelser av at de er avhengig av å møte «rett person» i hjelpeapparatet.

Over tid ser det ut til at situasjonen endres. Det kan være en kamp å søke om ulike stønader og tjenester, men det viser seg at når tjenestene er på plass, er foreldrene ofte fornøyde med dem (Kittelsaa & Tøssebro, 2014). Det er likevel fremdeles utfordringer; vedtak må fornyes og barnas behov endres med økende alder. Barn som trenger pleie vil for eksempel bli større og tyngre med årene, noe som kan øke slitasjen på foreldrene og gi økt behov for avlastning. Foreldre har beskrevet det som at de stadig møter nye milepæler (Tøssebro & Lundebj, 2002). En av de milepælene foreldrene møter er skolestart, og det tredje møtet mellom familien og det offentlige dreier seg om å etablere og opprettholde et godt og trygt skoletilbud.

2.2 Barnehagen – opplæring og sosial arena

Barn med nedsatt funksjonsevne har hatt fortrinnsrett til barnehageplass i 40 år. Etter hvert som antallet barnehageplasser har økt, gikk nesten alle barn med funksjonshemming i

barnehage (Tøssebro & Lundeby, 2002). En begrunnelse for dette har vært behovet for behandling og opplæring, og også betydningen av samvær med andre barn. De aller fleste av barn med nedsatt funksjonsevne (ni av ti) går i vanlig barnehage (Wendelborg mfl., 2010) mens noen få går i spesialbarnehage. Det er i de største kommunene at andelen barn som er i spesialavdeling i barnehage er størst, noe som kan henge sammen med at det er relativt større andel barn med store funksjonsvansker i de store kommunene (Wendelborg & Ytterhus, 2013). Det kom også fram at barn med innvandrerbakgrunn har større sannsynlighet for å være utenfor vanlig avdeling i barnehagen enn andre barn med funksjonsnedsettelse.

Det som kommer fram når en spør foreldre om hvordan barnet har det i barnehagen, er at aller fleste mener at barnet deres trives (Tøssebro & Lundeby, 2002). En stor del av foreldrene er også enige i at personalet har kunnskap om funksjonshemmingen, at barna får god oppfølging og at personalet er lydhøre overfor foreldre og at samarbeidet mellom barnehagen og foreldrene er godt. Det kommer også fram at de fleste barna med nedsatt funksjonsevne deltar mye i det daglige livet i barnehagen. I hvilken grad de deltar på omtrent like fot med andre barn, henger sammen med type og grad av funksjonsnedsettelse. Samtidig tas noen barn til tider ut av barnegruppa for å være sammen med en spesialpedagog. Når det gjelder samhandling med andre barn, synes det å skje lite bevisst avvisning, og det hender at avvisning også kan gå den andre veien, dvs. at barnet med nedsatt funksjonsevne avviser andre. Studien viser også at når barn med nedsatt funksjonsevne faller ut av lek, henger det sammen med situasjoner som oppstår underveis. En av studiens konklusjoner er at barnehagen ser ut til å gi plass for flere måter å delta på, og at miljøet virker åpent for forskjellighet. Dette gir grunnlag for å si at barnehagen gir rom for sosial inkludering, og at det er først når barnet begynner på skolen at ekskluderingen fra jevnaldermiljøet skyter fart.

2.3 Skole – veien ut av jevnalderfellesskapet

Alle barn har rett til å få undervisning ved den skolen som ligger i deres nærmiljø, men det betyr ikke at alle barn med nedsatt funksjonsevne går på nærskolen eller i gruppe sammen med barn uten funksjonshemming. Mange får undervisning i segregerte settinger som spesialskoler eller spesialklasser uten særlig mye kontakt med jevnaldrende. Det kan se ut som om det er flere barn i dag som har slike segregerte løsninger enn det som var tilfelle på 1960- og 70-tallet (Wendelborg mfl., 2010). Når vi ser på hvor elever med nedsatt funksjonsevne får undervisning, finner vi stor variasjon, og Wendelborg (2014) er av den oppfatning at endringen i Opplæringslovens § 8-2 første ledd bidro til økt variasjon da begrepet gruppe ble tatt i bruk i stedet for klasse. Endringen førte til at retten til å tilhøre en klasse ble erstattet med at skoler fikk større mulighet til å sette sammen grupper etter behov. Unntaket var at det ikke er lov til å sette sammen grupper ut fra evner, kjønn eller etnisk bakgrunn. Wendelborg (2014) viser til von Tetzchner (2004) som mener at når retten til å tilhøre en klasse har falt bort, åpner det for segregering.

Selv om en elev har plass i en vanlig skole, betyr ikke dette nødvendigvis at eleven er mye sammen med medelever. Det store mylderet av løsninger som for eksempel helt eller delvis i

vanlig skole og spesialskole, helt eller delvis i vanlig gruppe eller spesialgruppe, undervisning i og utenfor klasserommet mv gjør det vanskelig å skaffe fram oversikt over hvor mange barn med funksjonsnedsettelse som går på skole sammen med jevnaldrende uten funksjonshemming (Wendelborg, 2014). Det som imidlertid er et tydelig mønster, er at andelen barn med funksjonshemming som ikke er i vanlig klasse eller avdeling, øker fra barnehagen til videregående skole. De store hoppene kommer ved overgang fra et skoleslag til et annet. Andelen segregerte elever øker fra barnehage til skole fra litt under en åttendedel til en tredel. Fra barneskole til ungdomsskole øker antallet til halvparten og i videregående skole er nesten tre av fire i segregerte tilbud. Basert på disse tallene slår Wendelborg (2014) fast at skoleløpet framstår klart som en vei ut av jevnaldermiljøet.

Faktorer som avgjør at elever tas ut av vanlige skoleklasser er i følge Wendelborg (2014) for det første, type funksjonsnedsettelse, deretter grad av funksjonsnedsettelse og dernest størrelsen på den kommunen familien bor i. Når det gjelder kommunestørrelse, handler det blant annet om at elevgrunnlaget er for lite til at det kan dannes spesialgrupper eller at nærmeste spesialtilbud ligger for langt unna. Når det gjelder type funksjonsnedsettelse er det barn med utviklingshemming og sammensatte vansker som oftest er utenfor vanlig klassemiljø. Atskillelsen fra andre elever skjer i første omgang ved overgang fra barnehage til skole for elever med utviklingshemming mens for barn med sammensatte vansker, kan atskillelsen skje allerede i barnehagen. Både underveis i barneskolen og særlig ved overgang til ungdomsskolen skilles elever med utviklingshemming og sammensatte vansker ut, og ved overgang til videregående skole befinner de aller fleste seg i segregerte tilbud utenfor vanlig klasse. Med andre ord ser det ut til at idealene om integrering er fullstendig forlatt for disse elevene (Wendelborg, 2014). At dette ikke bare handler om veien ut av jevnaldermiljøet, men også handler om lave forventninger og veien inn i det Tøssebro kaller et «omsorgsspor» kan illustreres av at blant de unge født i 1993 som deltok i studien «Å vokse opp med funksjonshemming», mottok 87 prosent uføretrygd da de hadde fylt 19 år (Tøssebro, 2014).

2.4 Intervensjoner for å lykkes i skolen

Boka «Inkluderende praksis» (Lundh, Hjelmbrække & Skogdal, 2014) gir eksempler på hva som kan fremme inkludering i barnehager og skoler. Budskapet boka gir er at inkludering er mulig, og det gis en lang rekke eksempler på hva som må være på plass for at en skal lykkes. Skogdal viser til Ainschow mfl., 2006; Ainschow & Miles, 2008) og hevder det at *et bredt perspektiv på inkludering fokuserer på å anerkjenne forskjellighet og mangfold, og å fremme deltakelse og læring i et samfunn for alle* (s. 43). Boka trekker fram faktorer som er viktig for å få til inkludering. Det må legges vekt på å skape samspill mellom barn, en må ta i bruk alternative kommunikasjonsformer, omgivelsene må tilrettelegges for å støtte opp under deltakelse, en må støtte barnet i sin tro på egen mestring og verdi, en må ha et godt samarbeid med foreldre og ha åpenhet for at alle skal høre til. Med andre ord handler det om holdninger, pedagogiske og praktiske grep og godt samarbeid. Det finnes en lang rekke internasjonale studier som gir uttrykk for liknende oppfatninger, og noen av disse trekkes fram her.

I en gjennomgang av internasjonal litteratur om effekter av inklusjon i skolen har Dyssegaard & Larsen (2013) sett på effekter av strategier for å inkludere elever med særskilte behov. En rekke av de gjennomgåtte artiklene retter oppmerksomheten mot elevenes psykososiale utvikling i hhv spesialskoler og vanlige skoler. Det kom fram at det er en klar positiv sammenheng mellom det å gå i vanlig skole, psykososial atferd og skoleprestasjoner. Elever i vanlig skole hadde mer fellesskap med medelever og trivdes bedre på skolen. Dette gjorde seg særlig gjeldende i de yngste klassene. Imidlertid følte elevene seg mindre tilfreds når de ble eldre fordi de ble mer oppmerksomme på sine kognitive vansker. En større nederlandsk studie (Peetsma, Vergeer, Roelvelde & Karsten, 2001) som inkluderte elever med særskilte behov både i vanlig skole og spesialskole viste at over en fire års periode hadde elever i vanlig skole en signifikant mer positiv kognitiv utvikling enn elever i spesialskole. Samlet viste undersøkelsen at elever i spesialskole gjorde det dårligere kognitivt og viste dårligere psykososial fungering enn elever med nedsatt funksjonsevne i vanlig skole.

Alquirani & Gut (2012) viser på grunnlag av en litteraturgjennomgang et tilsvarende bilde. De peker på at det er dokumentert bedre resultater i inkluderende settinger både når det gjelder akademiske, sosiale og kommunikative ferdigheter. Kritiske komponenter for å lykkes med inkludering av elever med alvorlig funksjonsnedsettelse er i følge disse forfatterne at det finnes et tilpasset og modifisert pensum, tilrettelegging av omgivelsene, tekniske hjelpemidler, språkstøtte og godt samarbeid på tvers av alle faggruppene som har med elevene å gjøre. Det trekkes også fram at skolens administrative ledelse har en aktiv rolle som støtte og pådriver for at elevene skal kunne få utbytte av undervisningen.

De samme elementene løftes fram av Danforth (2014). Han poengterer at det må være til stede en vilje til inklusjon og at en deler felles verdier. Betydningen av felles verdier løftes også fram av Dyssegaard & Larsen, (2013). Det kommer fram i deres studie at lærere som viser negative holdninger til inklusjon av elever med nedsatt funksjonsevne har en negativ effekt på disse elevenes skolemessige prestasjoner. Dette kan i tillegg føre til at elevene risikerer å bli stigmatisert av sine klassekamerater. Flere studier trekker fram betydningen av lærernes holdninger til inkludering (Hastings & Oakford, 2003; Avramidis & Norwich, 2002). Begge disse studiene viste at faktorer som hadde innflytelse på lærernes holdninger kunne være elevrelaterte eller relatert til omgivelser og det undervisningsmessige. Lærere var ofte mer negative til inkludering av elever som hadde emosjonelle eller atferdsmessige vansker. Andre forhold som hadde betydning for lærernes holdninger var knyttet til behovet for økte ressurser, støttetiltak og tilrettelegging av omgivelsene. En bekymring som skaper stress hos lærere, er om inklusjon av barn med nedsatt funksjonsevne har som konsekvens at det går ut over de andre elevene (Forlin, 2010).

Når det gjelder pedagogiske tilnærminger til inklusjon, konkluderer Dyssegaard & Larsen (2013) med at elever med spesielle behov profiterer på å ha klare mål for sin skolemessige og sosiale utvikling. Planer som blir utarbeidet i et samarbeid mellom lærere, ressurspersoner, foreldre og elever viser seg å ha en positiv effekt på elevenes deltakelse i klasserommet. Det ser ut til at når elevene har klare mål for læringen, utvikles både det skolemessige, troen på egne evner og relasjonene til medelever. Klare mål er samtidig viktig for lærerne samtidig

som det framheves at lærere bør ha tilgang til ressurspersoner som for eksempel ledere, psykologer og foreldre for at de skal bevare en opplevelse av å ha kompetanse til å undervise elever med nedsatt funksjonsevne,

For å lykkes med inklusjon hevder Danforth (2014) at det må skapes rom for fellesskap i klasserommet og at det er viktig å samarbeide godt med foreldre og andre som er viktige for eleven. Han poengterer ikke minst betydningen av samarbeid i klasserommet, og at lærere som arbeider sammen i felles klasse må ha som mål at alle elevene skal få utbytte av undervisningen. Det betyr at både lærer og spesiallærer må ha samme mål og at de må planlegge og gjennomføre undervisningen i fellesskap. Faktorer som fører til at undervisning gjennomført av to parallelle lærere kan ha negativ effekt kan ut fra Dyssegaard og Larsens (2013) litteraturgjennomgang være at lærerne ikke har fått opplæring i hva det innebærer å undervise felles, at undervisningen ikke er planlagt og evaluert i fellesskap, at en av lærerne er passiv eller at spesiallæreren bare fokuserer på elevene med spesielle behov. Det understrekes at det er viktig at alle elevene trekkes med i undervisningen.

2.5 Resultater av spesifikke intervensjoner

I 2014 gikk forskere ved NIFU gjennom forskningslitteratur om læring hos barn med utviklingshemming (Holen & Gjerustad, 2014). Litteraturgjennomgangen omfattet litt over 300 artikler om læring fra følgende områder: lesing, språk, matematikk, naturfag, læring, ADL-trening og et område som ble definert som annet. Rapporten fra litteraturstudien redegjør for tiltak og undervisningsmetoder under hvert område, trekker inn særlige utfordringer og peker på framtidige forskningsbehov.

Når en leser rapporten, er det slående at det vises til en lang rekke ulike intervensjoner og tiltak som er satt inn i opplæringen av barn med utviklingshemming, og at så godt som alle disse intervensjonene viser positive resultater. Når det gjelder leseopplæring, viser resultatene positive effekter både av lærerstyrt undervisning, intervensjoner rettet mot leseteknikk og intensivt leseopplæring. Det samme var tilfelle på samtlige av de studerte områdene. Bare noen ganske få intervensjoner viste tvilsom eller usikker effekt.

Det er grunn til å stille spørsmål til hva dette kan handle om. Er samtlige av de beskrevne intervensjonene av usedvanlig høy kvalitet, er det underrapportering av mindre vellykkede tiltak – eller dreier det seg om at intervensjoner nærmest uansett har positiv effekt? En mulig forklaring kan være at de som setter i gang ulike tiltak eller intervensjoner, har tro på at de skal virke, og at de går inn i arbeidet med å implementere intervensjonene med ambisjoner og optimisme. Slik kan de spre en positiv holdning som intervensjonens målgruppe profiterer på. En annen forklaring i samme retning kan handle om engasjement, økt oppmerksomhet rettet mot elevene og økte ambisjoner på deres vegne. I så fall er ikke nøkkelen i de konkrete teknikkene i intervensjonene, men virkningen av engasjement og interesse. En slik tolkning av litteraturen Holen og Gjerustad (2014) har gått igjennom står for vår regning, men er samtidig i pakt med generell samfunnsvitenskapelig kunnskap. Det er særlig kjent fra de

såkalte Hawthorne-eksperimentene i USA rundt 1930 (Mayo, 1933), men ligger til grunn for hele Human Relations-skolen i organisasjonsforskning. I lys av det er det ikke urimelig å forvente at også intervensjoner i regi av *Vi sprenger grenser* kan føre til positive resultater i form av økt utbytte av opplæringen og større grad av sosial deltakelse. Samtidig understreker det betydningen av å skape rammer som gir engasjement og interesse. Og uansett hva som måtte føre til eventuelle gode resultater, er det sannsynlig at intervensjoner rettet mot barn med utviklingshemninger og sammensatte vansker er en vei å gå for å rette opp inntrykket av at de tilhører en gruppe barn og unge som så langt har falt mellom alle stoler i utdanningssystemet.

3 Metode og gjennomføring av prosjektet

Følgforskningen har vært gjennomført ved bruk av ulike kvalitative metoder, herunder individuelle intervjuer både ansikt til ansikt og over telefon, fokusgruppeintervjuer og observasjoner. Vi har også vært til stede på ulike samlinger og møter. Nedenfor gir vi en oversikt over vår tilstedeværelse i prosjektet og hvordan vi har framskaffet det datamaterialet som rapporten fra følgforskningen er basert på.

3.1 Valg av piloter

Det var de fire regionene i Statped som hadde ansvar for å velge ut piloter til prosjektet i sine respektive regioner. De fleste stedene ble det valgt ut barn som allerede var tilmeldt Statped. I første omgang ble det valgt ut barnehagepiloter i hver region. I tre av barnehagepilotene inngikk ett barn mens den fjerde inkluderte tre barn. To av barnehagebarna var svært små, rundt to år, da prosjektet startet mens fire barn var rundt 6 år. Tre av disse gikk i løpet av prosjektperioden over til skolen mens et barn fikk utsatt skolestart. Det var disse barna, ofte kalt fokusbarna, som inngikk som deltakere i prosjektet sammen med sine foreldre. Fordi begrepet fokusbarn ble mye brukt i pilotene, brukes dette begrepet også i rapporten når vi beskriver barna.

I vårhalvåret 2015 ble det satt i gang skolepiloter i de fire regionene. I disse pilotene inngikk ett barn i tre regioner og tre barn i en annen region. Barna og foreldrene deltok i pilotsatsingen, men fordi de kom relativt sent i gang i forhold til følgforskningen ble bare tre barn fra tre av skolepilotene og deres foreldre inkludert i følgforskningen. I tillegg til barn og foreldre deltok ansatte i skolene som lærere, rektorer og assistenter samt fagpersoner fra PPTjenesten i utvalget.

3.2 Intervjuer og observasjoner

Ved oppstart av følgforskningen ble det gjennomført telefonintervjuer med de fire regionale prosjektlederne. De ble spurt om prosessen med å få i gang piloten, om sine forventninger til arbeidet i piloten og til prosjektet som helhet. De ble også spurt om sine tanker om hvordan de så for seg at erfaringene fra pilotprosjektene kunne spres og slik bli en del av Statpeds virksomhet slik det er beskrevet i prosjektbeskrivelsen for *Vi sprenger grenser*.

De regionale prosjektlederne hadde det praktiske ansvaret for å legge til rette for observasjoner og intervjuer med foreldre og fagpersoner slik at disse kunne foregå samlet over få dager. Dette var tidsbesparende for følgforskningen og innebar at vi kom til inngåtte avtaler om tid og sted for våre observasjoner og intervjuer.

De første observasjonene og intervjuene i barnehagepilotene ble gjennomført i løpet av våren 2014. Fokusbarna ble først observert i barnehagen. Observasjonene var ikke en pedagogisk

observasjon, og heller ikke en del av intervensjonene fra Statped, men var en måte å bli kjent med barna og deres daglige situasjon på. Ved å ha sett barna og hvordan de fungerte i barnehagen ble det lettere å samtale med både foreldre og ansatte om barna i etterkant. I hver av de fire pilotbarnehagene ble det gjennomført intervju med foreldre og fokusgruppeintervju med ansatte. Innholdet i de første intervjuene med foreldrene handlet mye om barna og om de utfordringene som følger av at de har fått et barn med nedsatt funksjonsevne. Fokusgruppeintervjuet med de ansatte dreide seg om hva som skjer når et barn med nedsatt funksjonsevne begynner i barnehagen. Både foreldre og ansatte ble også spurt om de erfaringene de foreløpig hadde gjort seg med *Vi sprenger grenser* og hvilke tanker og forventninger de hadde til prosjektet. Høsten 2014 ble det arrangert en samling for deltakerne i barnehagepilotene, og der gjennomførte vi et fokusgruppeintervju med de foreldrene som deltok i samlingen. I alt fem foreldre fra to av pilotene deltok i dette intervjuet.

Andre runde med intervjuer i barnehagepiloten ble gjennomført våren 2015. Da ble samtlige foreldre intervjuet igjen, og det ble gjennomført fokusgruppeintervju med ansatte i to av barnehagene. Et av barna skal begynne på skolen høsten 2015, og på grunn av dette ble skolens rektor intervjuet om sine tanker omkring skolestart for et barn med spesielle utfordringer. I den fjerde piloten hadde barna begynt på skolen høsten 2014. Her ble to spesialpedagoger intervjuet i felles intervju mens barnas kontaktlærer ble intervjuet på telefon. Her intervjuet vi også en av de ansatte ved PPT som hadde vært involvert i etablering av skoletilbudet til de tre fokusbarna.

I løpet av høsten 2014 ble det etablert skolepiloter i alle de fire regionene. I tre av regionene gjennomførte vi intervjuer våren 2015. Blant de skolene som var involvert i følgeforskningen var to barneskoler og en ungdomsskole. De som ble intervjuet var foreldre, lærere, assistenter og rektorer. Ved en skole ble det foretatt individuelle intervjuer med lærere, assistenter og rektor. Ved en annen skole ble det foretatt et fokusgruppeintervju hvor både rektor, assistent og lærere deltok. Her var det også fokusgruppeintervju med tre ansatte ved PPTjenesten. I den tredje skolepiloten var læreren forhindret fra å delta, slik at de som ble intervjuet her var foreldre og PPTjenesten.

Ved skolepilotsamlingen som ble arrangert våren 2015 deltok i alt sju foreldre i fokusgruppeintervju. To av foreldrene kom fra den skolepiloten vi ikke rakk å besøke. To andre foreldre som ikke hadde anledning til å stille til intervju da vi besøkte skolen hvor deres barn gikk, deltok også i det felles fokusgruppeintervjuet. Ved denne samlingen ble det også gjennomført fokusgruppeintervju med lærere. Her deltok fire lærere og to rektorer. En lærer og en rektor kom fra den skolepiloten vi ikke hadde besøkt, og dermed fikk vi et innblikk i situasjonen også i denne piloten.

3.3 Møtedeltakelse og informasjonsmaterieil

Ved de nasjonale pilotsamlingene ble arbeidet i pilotene presentert av både foreldre og ansatte. Siden barnehagepilotene hadde vært i gang lengst, hadde de mye materiale å vise

fram, både filmer og annen visuell dokumentasjon som ga et innblikk i fokusbarnas aktiviteter og læringsopplegg. Deltakerne i skolepilotene hadde også gode presentasjoner til tross for at flere av disse pilotene ikke hadde vært i gang så lenge.

I tillegg til å delta på pilotsamlingene deltok vi på to møter med de regionale prosjektlederne og ledelsen for *Vi sprenger grenser*. Vi deltok også på et møte i en lokal prosjektgruppe fordi den hadde møte samme dagen som det var avtalt tid for intervjuer. I en annen region fikk vi være med hjem til en familie som hadde samlet familie og venner og der ansatte fra barnehagen og fagpersoner fra Statped presenterte prosjektet og hvordan de samhandlet med fokusbarnet.

Gjennom deltakelse i møtene fikk vi innsikt i noen av de interne diskusjonene og prosessene i prosjektet og hvordan framdriften var i de ulike pilotene. På de to store pilotsamlingene for henholdsvis barnehage- og skolepilotene ble arbeidet i pilotene presentert, ofte i form av bildemateriell og filmer. Dette ga god innsikt i arbeidet i pilotene og kjennskap til de metodene som ble brukt. Mye informasjon om prosjektet er lagt ut på hjemmesiden til Statped, og dette har også vært en del av det datamaterialet vi har brukt i følgeforskningen.

3.4 Analyse

Da datainnsamlingen var fullført, besto vårt datamateriale av utskifter fra intervjuene, observasjonsnotater, referater fra møter og prosjektnotater mv som prosjektlederne hadde sendt oss. Som analysemetode har vi anvendt en kombinasjon av personsentrert og temabasert tilnærming (Thagaard, 2006). Analysen ble foretatt i to steg. Vi var interessert i meninger og erfaringer fra de personene som deltok i prosjektet, og vi analyserte derfor først data fra av de ulike gruppene av deltakere hver for seg. Det vil si at vi prøvde å finne fram til mønstre i den informasjonen som var samlet inn fra henholdsvis fagpersoner, foreldre og prosjektledere. Hensikten var å finne fram til mening og sammenheng i deltakernes fortellinger. Derneft gikk vi gjennom hele materialet for å identifisere tema som vi var interessert i og tema som dukket opp i datamaterialet. Dette kunne handler om organisering og valg av piloter, systematisk arbeid på individ- og systemnivå, barnas utvikling, hva virker mv. Vi fikk etter hvert fram et sammensatt bilde hvor vi kunne sammenlikne både skriftlig dokumentasjon og utsagn fra informanter som hadde ulike ståsteder i forhold til temaene. På den måten fikk vi fram ulike perspektiver og kunne gi en samlet beskrivelse av helheten i de erfaringene som kunne hentes ut av pilotprosjektene.

3.5 Ethiske overveielser

De primære deltakerne i studien har vært foreldre / foresatte og ansatte i barnehager, skoler, PPTjeneste og Statped. Alle har vært voksne med samtykkekompetanse. Deltakerne har fått informasjon om studien både i form av introduksjonsskriv og muntlig orientering før de ble intervjuet. De har også fått informasjon om retten til å trekke seg fra studien og om forskernes

taushetsplikt. Alle har gitt skriftlig samtykke til å delta. Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Et påtrengende spørsmål i studien har imidlertid vært hensynet til konfidensialitet når det gjelder de som kan betraktes som tredjepersoner i studien. Det handler om de barna som har inngått i prosjektet *Vi sprenger grenser* og som både foreldre og ansatte har gitt informasjon om. Barn som deltar i forskning har særlig krav på beskyttelse (Forskningsetiske komiteer, 2006). I dette prosjektet er barna å betrakte som tredjeperson fordi de ikke selv har vært aktive deltakere, men har blitt observert og omtalt. Forskningsetiske retningslinjer omtaler at en bør ta «... spesielt hensyn til mulige negative konsekvenser der barn er indirekte involvert i forskningen» (Forskningsetiske komiteer, 2006, s.16). I vår sammenheng handler det om små og sårbare barn med til dels sjeldne tilstander som inngår i en pilotstudie som har et begrenset antall deltakere. Det er mange som er informert om hvilke barnehager og skoler som har inngått i prosjektet, og med slik kunnskap er det ikke så vanskelig å reflektere seg fram til hvilke barn det dreier seg om. Prosjektene som barna har inngått i, har også vært presentert og omtalt både i pressen og på Statped's hjemmesider. Flere av foreldrene har dessuten vært intervjuet i lokale medier og inngår i filmer mv som er laget i opplæringsøyemed.

Vår utfordring som forskere har vært å anonymisere barn og foreldre så godt vi kan i vår sammenheng. Det gjør vi ved å omtale barna som barn eller elever og ikke som gutt eller jente og ved ikke å gi informasjon om foreldres sivilstand, yrkestilknytning e.l. Vi bruker heller ikke barnas diagnoser, og i så stor grad som mulig prøver vi å unngå å beskrive selve funksjonsnedsettelsen. Dette er imidlertid ikke enkelt fordi en del av de hjelpetiltakene og intervensjonene vi omtaler er rettet direkte mot en spesifikk type funksjonsnedsettelse. Det kan derfor være mulig at enkelte fagpersoner eller andre vil kjenne igjen barna. Vi har også prøvd å tenke gjennom mulige utilsiktede virkninger av forskningen. Samtidig er vi klar over at foreldrene som inngår i pilotene har stilt seg villig til å delta både i pilotene og i følgeforskningen med tanke på at deres egne barn skal få best mulig opplæring og oppfølging og også for at andre barn med funksjonsnedsettelse skal få et bedre tilbud i barnehager og skoler. Denne gode hensikten fjerner imidlertid ikke de forskningsetiske kravene til konfidensialitet som vi er forpliktet til å følge.

4 Pilotfasen og prosjektlederne

De regionale prosjektlederne begynte å planlegge prosjektet høsten 2013. I begynnelsen var de opptatt av å sette seg inn i hva prosjektet innebar. En prosjektleder definerte hva han forsto at en pilot var og kom fram til at det handler om å gjøre de Statped vanligvis gjør, men bare litt grundigere. En annen mente at det var viktig å etablere et nivå som kan videreføres. Det ble derfor lagt opp til å gå inn i pilotfasen med omtrent det samme nivået på intervensjonen som de vanligvis har. I en tredje region tenkte de mer at siden piloten var en form for utprøving, må det være mulig å legge inn noe mer ressurser enn det de gjør til vanlig. Også i den fjerde regionen ble prosjektet forstått som noe som går litt på siden av det vanlige, men samtidig var prosjektleder opptatt av at de ikke skulle sette inn så mye ressurser at erfaringene ikke ville være egnet for spredning til andre barnehager eller skoler.

4.1 Forankring og organisering av pilotene

To spørsmål var viktig å avklare i starten. Det første gjaldt organisering og forankring av prosjektet og det andre gjaldt valg av de første pilotene. I region midt ble prosjektet forankret i den regionale ledergruppa i Statped. Det var viktig for prosjektleder å ha tett dialog både med sin nærmeste leder og med ledergruppa. Pilotprosjektet har vært høyt prioritert regionalt og prosjektleder har hatt støtte fra ledelsen. De har ikke valgt å etablere en lokal prosjektgruppe slik prosjektplan 1 la opp til. I stedet har de valgt en intern tverrfaglig prosjektgruppe i Statped. I barnehagepiloten har det vært behov for kompetanse på flere områder, og samarbeidet mellom rådgivere på spesielle lærevansker, syn og hørsel har gitt stor grad av intern kompetanseheving. Forankring i kommunen har skjedd gjennom valg av pilotbarnehage, og det har vært PPTjenesten som har vært kontaktleddet til kommunen. Det er etablert en nettverksgruppe rundt barnehagen med utgangspunkt i veiledningen. I region midt ble det skifte av prosjektleder underveis, og hun som overtok, har videreført den organiseringen av prosjektet som hennes tidligere kollega hadde valgt.

Også i region nord ble prosjektet forankret i Statped i form av en sak til ledergruppa. Det ble etablert en intern ressursgruppe med ansatte som hadde variert fagbakgrunn som IT-kompetanse og kompetanse på sammensatte lærevansker og synsvansker. I nord ble det også etablert en prosjektgruppe i kommunen hvor barnehagen, PPTjenesten, skolen og andre kommunale tjenester deltok sammen med foreldrene og prosjektleder.

I sørøst ble det inngått formelle skriftlige avtaler mellom Statped og de deltakende kommunene. I avtalene ble de ulike partenes deltakelse og forpliktelser beskrevet. Den interne forankringen i Statped besto i at det var tett kontakt mellom prosjektleder og regiondirektør. Prosjektet var prioritert og det gikk greit å få en medarbeider inn i prosjektet. I starten ble de barnehagene som barna gikk i, gitt tilbud om veiledning i alternativt supplerende kommunikasjon (ASK), og det ble lagt opp til noen samlinger for barnehagene. Siden det ikke

fantas kommunale ressurser til oppfølging, var det ikke alle barnehagene som kunne delta på slike samlinger.

I region vest har prosjektleder opplevd at hun har arbeidet mye alene. Prosjektet er forankret på ledernivå i Statped regionalt, og prosjektleder sier at hun har støtte fra kollegaer. Imidlertid er alle preget av at de har det travelt slik at hun må stole mye på seg selv og de erfaringene hun gjør seg. Hun skulle ønske at hun hadde hatt en annen rådgiver med seg fordi det ikke har vært helt enkelt både å være prosjektleder og fagrådgiver. Det hadde dessuten vært ønskelig med større tverrfaglighet. På den andre siden betyr dette at hun har hatt full oversikt over helheten i prosjektet både i barnehagen og på skolen. Det er etablert lokale prosjektgrupper både i barnehagepiloten og i skolepiloten hvor foreldre, barnehagen og kommunalt ansatte har deltatt sammen med prosjektleder. På samme måte som for region midt, er prosjektet lokalt forankret i samarbeid med PPTjenesten. PPTjenesten har snakket veldig positivt om prosjektet til sine lokale samarbeidspartnere, og det har bidratt til at prosjektet har vært tatt godt i mot både i barnehagen og skolen. Prosjektleder betrakter det gode samarbeidet med PPTjenesten som en av suksesskriteriene i hennes del av prosjektet.

4.2 Valg av piloter

I to av regionene ble de første pilotprosjektene valgt ved at en fant fram til barn som allerede var tilmeldt Statped. I region midt valgte de en sak som de hadde arbeidet med i om lag et år og hvor de kjente både barnehagen og foreldrene. De tok kontakt med barnehagen, og styrer sa seg straks villig til å delta. Foreldrene ble så spurt og de ga også uttrykk for at de gjerne ville være med, men de måtte ta et forbehold fordi familien hadde en travel hverdag og det var mye å forholde seg til når de hadde et barn som trengte mye hjelp. De ga beskjed om at dersom prosjektet ble alt for krevende, måtte de trekke seg. Med dette forbeholdet ble de inkludert i piloten. Etter at barnehagen og foreldrene hadde samtykket, tok prosjektleder kontakt med PPTjenesten for å få forankret prosjektet i kommunen. Fra PPT ble det formidlet at de hadde valgt en god og egnet barnehage, og prosjektet ble ønsket velkommen.

Også i region nord valgte de et barn som var tilmeldt Statped. Begrunnelse for dette var at det var viktig å komme raskt i gang med prosjektet. I ettertanke vurderer prosjektleder at dersom de hadde forespurt kommunene, kunne de kanskje fått samarbeidspartnere som var motiverte fra starten av. Nå tok de i stedet kontakt med PPTjenesten som hadde kontakt med familien og ba dem om å spørre familien om å delta. PPTjenesten vegret seg med begrunnelse om at de ikke visste helt klart hva prosjektet handlet om. Av den grunn tok prosjektleder direkte kontakt med foreldrene.. Etter å ha fått positivt svar fra foreldrene ble det tatt kontakt med kommunen på overordnet nivå. Der ble det vist stor interesse for prosjektet. Kommunens begrunnelse var at de var veldig interessert i å være med i prosjekter og drive utviklingsarbeid. Barnehagen og PPTjenesten ble så informert og ledelsen begge steder sa seg villig til å delta. Skolepiloten ble valgt i en annen kommune, og her var det PPTjenesten som etter en test valgte ut et barn som de mente var egnet for prosjektet.

I region vest og sørøst valgte de andre framgangsmåter for å velge pilot og forankre den lokalt. I region vest ble prosessen med å velge pilot beskrevet som strevsom. På et ledermøte var det bestemt at piloten skulle ligge i Hordaland og der hadde prosjektleder få kontakter som hun kunne spille på. Hun prøvde å kontakte barnehabiliteringen, men der var det lite hjelp å få. Hun fikk så vite om et kommunalt prosjekt hvor det var ønske om å få kunnskap om ASK. Den aktuelle kommunen ved PPTjenesten ble kontaktet. Disse tok så kontakt med barnehageansvarlig i kommunen som valgte en barnehage hvor det var et barn som ble antatt å fylle kriteriene for deltakelse i piloten. Foreldrene ble kontaktet og sa seg straks interessert i å delta i prosjektet og ga samtykke til at deres barn ble tilmeldt Statped. Skolepiloten i vest ble valgt etter at PPTjenesten hadde fortalt om prosjektet på et ledermøte og bedt skoler om å søke om å få delta. Den aktuelle skolen ønsket sterkt å bli med og på bakgrunn av søknad ble de inkludert i prosjektet.

I region sørøst var de opptatt av å finne en pilot som hadde fokus på overganger. Internt i Statped fikk prosjektleder kjennskap til to barn fra samme kommune hvor det var aktuelt med overgang fra barnehage til skole. Han tok da kontakt med leder for PPTjenesten og la fram ønske om å finne et egnet prosjekt. Da PPTjenesten var positivt innstilt, ble det tatt kontakt med kommunalsjef og laget utkast til en samarbeidsavtale. Det ble så valgt ut tre barn som alle gikk siste året i barnehage og som skulle begynne på skolen. To av disse var allerede tilmeldt Statped, og det ble sørget for at den siste også ble tilmeldt. Her var det kommunen som ut fra tidligere erfaringer mente at barna burde ha et felles opplegg, og Statped forholdt seg til de valgene som ble tatt. Skolepiloten i sørøst kom i stand etter en avklaring mellom PPTjenesten og Statped.

4.2.1 Spredning og systemisk arbeid

Da pilotene ble satt i gang, var prosjektlederne opptatt av hvordan de skulle få til den spredningen som det lå forutsetninger om i prosjektplan 1. Hvordan dette skulle gjøres og hva spredningen skulle bestå av, var et sentralt tema i vårt første intervju med prosjektlederne. Ved avslutningen av prosjektet og etter at punktet om spredning er nedtonet i prosjektplan 2, har det blitt mindre fokus på hvordan erfaringene skal spres i den første fasen av prosjektet. Prosjektlederne har likevel tenkt spredning underveis. I region vest har prosjektleder i samarbeid med barnehagestyrer vært opptatt av at kompetansen hos de ansatte må ivaretas. Styrer ønsker at barnehagen skal kunne være en form for besøksbarnehage hvor de andre barnehagene i kommunen kan komme på opplæring. Prosjektleder i vest har også arbeidet på systemnivå og hatt opplæring av de ansatte ved PPTjenesten. Hun har også i samarbeid med skolepiloten utarbeidet en standard for kvalitetssikring av det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen. Hun tenker at dette en form for spredning samtidig som det er arbeid på systemnivå.

I alle prosjektene har det vært laget filmer og annen dokumentasjon. Materialet er brukt til opplæring lokalt og finnes nå som læremidler på Statpeds hjemmeside. Filmene og det øvrige pedagogiske materialet inngår som en vesentlig del av spredning av erfaringene fra pilotprosjektene. Flere av prosjektlederne er opptatt av at den teknologien som har vært i bruk i pilotene som videokonferanser, bruk av I-pad mv kan brukes som ledd i opplæring og

erfaringsspredning. En del av erfaringsspredningen har også vært den bevisstgjøringsprosessen som både ansatte og foreldre har vært gjennom. Flere nevner også at PPTjenesten er en viktig samarbeidspartner når det gjelder å videreføre og bygge videre på erfaringene fra pilotene.

4.2.2 Samarbeid med PPTjenesten

Meldingen som ligger til grunn for *Vi sprenger grenser* (Meld. St. nr. 18 (2010- 11)) trekker fram at PPTjenesten må ha en sentral rolle når det gjelder oppfølging av de barna som meldingen omfatter og at det er behov for kompetanseoppbygging innenfor PPTjenesten. Det sies at PPTjenesten må legge vekt på tidlig innsats, forebygging og tettere kontakt med barnehager og skoler. I tre av de fire regionene har PPTjenesten vært involvert i prosjektene. Unntaket er region midt hvor PPTjenesten har vært positiv til barnehagepiloten, men har valgt å ha en mer distansert rolle i forhold til prosjektet. Det vil si at de har deltatt på samme nivå som om det hadde dreid seg om en vanlig oppfølgingssak hvor Statped er involvert.

I de andre regionene har PPTjenesten vært en god samarbeidspartner. I region nord har PPTjenesten vært deltaker i den regionale prosjektgruppa rundt barnehagepiloten og har fulgt opp fokusbarnet i et godt samarbeid med Statped. Det samme har vært tilfelle i barnehagepiloten i sørøst. I den ene skolepiloten i sørøst har PPTjenesten vært en aktiv støtte for foreldre som har hatt svært negative opplevelser med skoletilbudet til barnet sitt. PPTjenesten der opplever på sin side å ha fått mye støtte fra rådgiver i Statped i en svært vanskelig og temmelig fastlåst situasjon for en av de deltakende familiene. Det viser seg at både foreldre og en av de ansatte i PPTjenesten har samme oppfatning av rollen til rådgiveren fra Statped. *Han er som en flue på veggen* er den omtalen de gir. Dette blir utdypet til å bety at han lytter til dem og stiller spørsmål slik at de kan etablere et samarbeid med hverandre med tanke på et skoletilbud som kan gagne den eleven det hele dreier seg om.

I intervjuer med ansatte i noen av PPTjenestene kommer det fram at det de blir målt på, er de sakkyndige vurderingene de skriver. De blir dermed hengende fast i en rolle som saksbehandlere mer enn som rådgivere. De mener at dette ikke er godt nok, og at det er viktig at de er mye mer på banen slik stortingsmeldingen sier. Ved en PPTjeneste sier de at de har gjennomgått en holdningsendring som følge av pilotprosjektet, og de er nå mye mer ute i skoler og barnehager enn det som var tilfelle tidligere. De mener at de ikke kan gjøre gode sakkyndige vurderinger uten å kjenne barnet. Derfor har de begynt å jobbe fram sakkyndige vurderinger i samarbeid med skolen og barnehagen. Et slikt samarbeid fører til at de sakkyndige vurderingene bedre og mer konkrete. De blir også mer anvendbare for de skal følge opp når vedtak er fattet.

PPTjenesten har også som mandat å skulle drive med systemrettet arbeid. Det betyr i følge en PPrådgiver at de må arbeide med barns behov innenfor et system og legge til rette for at systemet kan kompensere for de vanskene barn har. Systemrettet arbeid kan også handle om kompetanseheving ute i skoler og barnehager; det vil si å lede kunnskapsutvikling i samarbeid med rektor og styrere. Det er derfor behov for å rette fokus mer i retning både av forebygging

og tidlig intervensjon og til å utvikle kompetanse i de systemene som barn med nedsatt funksjonsevne befinner seg i. Ansatte fra PPTjenesten som har vært intervjuet i regi av følgeforskningen sier at de har opplevd samarbeidet med Statpeds rådgivere som svært positivt, og det har ikke vært nødvendig med rolleavklaringer og grenseoppganger fordi de har utfyllt hverandres roller på en god måte. Vi har ikke dekning i vårt datamateriale for å si om dette er en vanlig erfaring også i individualsaker utenfor prosjektet eller om det henger sammen med at pilotene har lagt til rette for et uvanlig godt samarbeid.

4.2.3 Foreldrepiloter

I oppdragsbrevet fra Utdanningsdirektoratet het det at det skulle etableres foreldrepiloter i tillegg til pilotene i barnehage og skole. Foreldrepilotene har imidlertid ikke hatt samme fokus i det samlede prosjektet som pilotene i barnehage og skole og av den grunn gis de ikke et eget kapittel i rapporten, men beskrives her under kapitlet om prosjektlederne og gjennomføring av pilotene.

Hensikten med å etablere foreldrepiloter var i følge oppdragsbrevet å utarbeide og utvikle kursmoduler for denne målgruppen. Foreldrepilotene skulle gjennomføres i alle de fire Statpedregionene, og målet var ... *å identifisere og utvikle gode moduler som fremmer gode tiltak rettet mot foresatte*. Det ble videre sagt at modulene skulle utvides slik at opplæringsprogram for foresatte skal bli en integrert del av Statpeds virksomhet i 2017. Som eksempler på opplæringsprogram ble nevnt alternativt supplerende kommunikasjon (ASK), norsk med tegnstøtte (NMT) og tegnspråk. Et mål var også å utarbeide veiledningsmaterieell rettet mot foreldre. I prosjektplan 1 ble målgruppe for prosjektet definert som foreldre eller foresatte til de barna som deltok i pilotprosjektene i barnehager og skoler.

I prosjektplan 2 er ikke foreldrepiloter nevnt i beskrivelsen av prosjektets omfang. Det er imidlertid tatt med en setning om foreldre under avsnittet om mål og resultatkrav uten at begrepet foreldrepilot blir brukt. Som et effektmål er det satt at foreldre til barn og unge med utviklingshemming og sammensatte lærevansker skal få god støtte fra Statped i oppfølgingen av egne barn. Det heter at støtten skal gis gjennom veiledning, kursing og gjennom informasjon og læringsressurser som blir formidlet via hjemmesidene til Statped.

En av prosjektlederne svarer på spørsmål om foreldrepiloten at den har vært sett på som en integrert del av hele prosjektet og ikke som en selvstendig del. At flere har tenkt på denne måten kommer fram i prosjektplaner for enkelte av pilotene hvor det er nedfelt at foreldre inngår som deltakere i opplæring og veiledning sammen med ansatte. Det vil for eksempel si at når ansatte får kurs i tegn til tale, er foreldrene til fokusbarna også kursdeltakere. Når foreldre blir spurt, er det imidlertid flere som svarer at de ikke har hørt om noen foreldrepilot, men samtidig kan de bekrefte at de har fått opplæring og veiledning. Ut fra dette kan det se ut som om det er selve begrepet foreldrepilot som er ukjent og ikke det faktum at de har fått den opplæringen som oppdragsbrevet fra Utdanningsdirektoratet la opp til.

De fleste foreldrene gir uttrykk for at de er fornøyde med den opplæringen de har fått. Flere nevner at de har lært om ulike «apper» på nettbrett som styrker barna i sin kommunikasjon, og de har lært hvordan de selv kan bruke dette sammen med barna. Flere har i tillegg vært på kurs sammen med ansatte. Veiledningen og det de har lært, har ført til at flere nevner at de har fått økt sin egen kunnskap. En mor sa at hun hadde «... *blitt en slags hobbypedagog*». Enkelte foreldre har imidlertid opplevd at opplæringstilbudet har blitt for omfattende til at de selv har klart å følge opp. Med en travel hverdag har det ikke vært lett å delta i opplæring på dagtid. I en region fikk foreldrene veiledning hjemme, og dette var de svært takknemlige for. Det finnes også eksempler på foreldre som mener at de har fått for lite direkte veiledning og at barnehagen har profitert mer på opplæringen enn det de har.

I et par av barnehagepilotene har de prøvd å starte nettverk hvor også foreldre utenfor pilotene kan delta. Et sted har de arrangert to samlinger for foreldre til barn med autisme. Her har det vært samarbeid med autismeteamet, og både PPTjenesten og Autisમેforeningen har deltatt. 5-6 foreldre deltok på de to samlingene som varte en dag. Det var i utgangspunktet tenkt at det skulle være samling over to dager, men dette ble det for vanskelig for foreldrene å få til. Etter samlingene har foreldre gitt uttrykk for at det har vært verdifullt for dem å delta. Et annet sted har de planlagt foreldrekafé for foreldre til barn med utviklingshemming og sammensatte vansker. Her har barnehageeier og foreldrene til fokusbarnet vært svært aktive pådrivere. Dessverre ble det svikt i kommunikasjonen før det første møtet så det har ennå ikke vært avholdt.

De to pilotsamlingene som ble avholdt i Oslo, kan også ses på som en del av foreldrepiloten samtidig som disse også handlet om henholdsvis barnehage- og skolepilotene. Det har vært gjennomført to pilotsamlinger, en høsten 2014 for barnehagepilotene og en våren 2015 for skolepilotene. På begge samlingene deltok både fagfolk og foreldre. Samlingene var en blanding av kunnskapsformidling, fokusgruppeintervjuer og sosialt samvær. Dessverre fikk ikke alle foreldrene anledning til å møte, men de som var til stede, ga uttrykk for at de hadde hatt stort utbytte av å delta. Ikke minst hadde det vært fint å møte andre foreldre og utveksle tanker og erfaringer med dem. Som en av dem sa: «... *det er ofte veldig spennende å høre andres historier.*»

Pilotsamlingene ga i tillegg mulighet for at foreldre og fagpersoner kunne møtes på uvante måter. I forkant av samlingene samarbeidet de om å lage presentasjoner av pilotene, og på selve samlingene presenterte foreldre og fagpersoner fokusbarnet og piloten i fellesskap. Måten presentasjonene ble framført på viste stor grad av involvering og felles engasjement. I en av barnehagene sier de ansatte at prosjektet har ført til en uvanlig stor grad av foreldresamarbeid. De nevner at det ikke har vært vanlig at foreldre og ansatte reiser på kurs og samlinger som er for begge parter, og at det å møtes sosialt på slike samlinger har ført til stor grad av gjensidig forståelse.

4.2.4 Erfaringene sett fra prosjektledernes ståsted

Når prosjektlederne summerer opp sine erfaringer fra prosjektarbeidet, knytter de dette både til overordnet nivå og til arbeidet i pilotene. Flere av dem sier at de opplevde store utfordringer i starten av prosjektet. Tidspresset for å få pilotene i gang ble opplevd som utfordrende og dette førte til at flere valgte å ta utgangspunkt i barn som allerede var tilmeldt Statped da de skulle velge ut den første pilotbarnehagen. I ettertid ser enkelte av dem at de kunne valgt å gå bredere ut og kanskje få forankret prosjektet bedre om de hadde hatt noe bedre tid i starten. Et annet forhold knyttet til oppstart av prosjektet, var at mandatet ikke ble opplevd som tydelig nok. Erfaringene var at det var vanskelig ut fra oppdragsbrevet og prosjektplan 1 å få tak i målsettingene for pilotene. Tidspresset gjorde at de ikke fikk god nok tid til å forstå og definere hva som egentlig lå i oppdraget fra direktoratet.

Det var også en utfordring at den sentrale prosjektlederen sluttet midt i prosjektet slik at det kom inn en ny person. Flere av prosjektlederne nevner at dette ga en dreining av prosjektet, men da i en mer konkret og realistisk retning. Det at punktet om spredning ble tatt ut av prosjektplanen og lagt til en senere fase i *Vi sprenger grenser* ble opplevd som positivt fordi flere hadde strevd med å forstå hva som egentlig lå i begrepet spredning og hvordan det var tenkt at dette skulle gjennomføres. Her ble prosjektplan 1 opplevd som utydelig og dermed vanskelig å etterleve. Prosjektlederne opplever likevel at de har bidratt til spredning gjennom filmer, artikler mv som nå er synliggjort gjennom Statpeds nettside og til nytte for praksisfeltet.

På overordnet nivå sier prosjektlederne at de har hatt god støtte i ledelsen på sin egen arbeidsplass. De har hatt en opplevelse av at prosjektet har vært prioritert selv om ikke alle har hatt mulighet til å trekke andre rådgivere inn som nære samarbeidspartnere. Noen steder har dette vært mulig, og der har det vært lagt vekt på å skape tverrfaglighet. Samarbeid på tvers av fagområder har vært en positiv faktor, hva enten det handler om ressursgrupper forankret ved Statpeds regionkontor eller rådgivere som en har samarbeidet med ute i de konkrete pilotene. Tverrfagligheten blant rådgivere og det å benytte hverandres kompetanse blir beskrevet som en lærerik og kompetansegivende erfaring. Felleskapet mellom prosjektlederne i den sentrale prosjektgruppa blir også framholdt som noe som har hatt stor betydning for den faglige utviklingen av prosjektet, og også for motivasjon og refleksjoner. Samtlige prosjektledere sier at i prosjektgruppa har de møtt gode kollegaer som de har opplevd å få mye støtte fra.

I arbeidet i pilotene har de lokale prosjektgruppene blitt opplevd som gode arbeidsarenaer fordi mange av de involverte var samlet og kunne gå inn i felles diskusjoner, planer og avklaringer. Samtidig har det vært en utfordring at en ikke har klart å trekke alle inn i prosjektet. Som eksempel på det nevnes at det i en av pilotene har vært vanskelig å trekke inn den kommunale spesialpedagogen. I noen av skolepilotene har det vist seg vanskelig å få til en diskusjon om hva inkludering innebærer. Dette blir delvis satt i sammenheng med lite engasjert skoleledelse, og med til dels lite engasjement blant ansatte som ikke er direkte involvert i pilotene. Det sies også at skolepilotene kom sent i gang og at det fremdeles er mye

som må på plass om en skal nå målene om inkludering i skolen. Antallet personer og instanser som har vært involvert i de ulike pilotene har også vært utfordrende, og det har vært vanskelig å få satt sammen et helhetlig tilbud som ikke oppleves alt for forvirrende for foreldrene. Prosjektlederne viser til at for enkelte foreldre har deltakelsen i prosjektet vært en ekstra belastning i tillegg til alle de andre utfordringene de også må hankses med.

En av prosjektlederne sier at det som kanskje gleder mest, er å se utviklingen hos fokusbarna. Særlig for barnehagebarna har utviklingen gått fort og i positiv retning. Det har også vært en glede å se hvordan fagpersonene rundt barna har tatt i mot veiledning og systematisk gått inn for å bygge opp sin egen kompetanse. Utviklingen hos barna og kompetansehevingen hos ansatte er særlig synlig i barnehagepilotene siden de har vært i gang lengst. Det gode samarbeidet med PPTjenesten i flere av pilotene blir også nevnt, og PPTjenesten blir også nevnt som de som må videreføre mye av det som er satt i gang i pilotprosjektene.

5 Deltakererfaringer - barnehage

I dette kapitlet presenterer vi erfaringer fra barnehagepilotene. Blant de i alt seks barna som har inngått i barnehagepilotene var to ganske små mens de øvrige fire var store barnehagebarn som snart skulle begynne på skolen. For disse var fokus i stor grad overgang til skolen. Vi har derfor valgt å dele kapitlet i to hoveddeler; et som handler om de minste barna og et som handler om de større og om forberedelser til skolestart. For begge gruppene begynner vi med en kort beskrivelse av pilotene. Deretter beskriver vi hva som har skjedd i pilotene før vi trekker inn erfaringene som ansatte og foreldre har fra prosjektet.

De to pilotene for små barn er lagt til to ganske store barnehager. Begge barna er på avdelinger for små barn; det vil si i alderen ett til tre år. I løpet av prosjektperioden flyttet det ene barnet over på en avdeling for større barn mens det andre barnet skal flytte til en tilsvarende avdeling kommende høst. I begge pilotene var det derfor også fokus på overganger. Begge de to fokusbarna hadde tilknyttet ekstra ressurser basert på en sakkyndig vurdering slik at avdelingene der barna holdt til, samlet hadde flere ressurser enn det som er vanlig. Dette ble opplevd som helt nødvendig fordi begge barna hadde behov for tett oppfølging.

De ansatte hadde ulik kompetanse som barnehagelærer, barnepleier, barne- og ungdomsarbeider. En barnehagelærer på hvert sted var ansatt som pedagogisk leder. I den ene barnehagen hadde de ansatt spesialpedagoger i et eget spesialpedagogisk team. Disse var første instans dersom ansatte trengte bistand til å vurdere om et barn hadde spesielle utfordringer som det burde tas tak i.

5.1 De minste barna

I to av pilotene inngår som nevnt ganske små barn. De var begge rundt to år da prosjektet startet, og det hadde tidlig vært klart at det dreide seg om barn som hadde store utfordringer og som trengte omfattende innsats for å få en god utvikling. Begge de to pilotbarnehagene hvor de små barna holdt til, var relativt store med flere avdelinger. Mens den ene barnehagen hadde ansatte som både hadde spesialpedagogisk kompetanse og erfaring fra arbeid med barn med nedsatt funksjonsevne, hadde de ansatte som skulle ta seg av det andre barnet ikke spesialpedagogisk kompetanse og heller ikke erfaring med barn med særskilte behov.

Pilotprosjektene skulle ha fokus på overganger, og siden de to barna var rundt to år da prosjektet startet, ble en del av innholdet i piloten å forberede overgang til avdeling for større barn. Det ble i begge pilotene også arbeidet med veiledning og kompetanseheving hos ansatte. Det direkte arbeidet med barna var rettet mot å få til gode kommunikasjonsformer og å legge til rette for samvær og samspill med andre barn.

5.1.1 Dagligliv og spesielle tiltak i barnehagen

Styrerne for de to pilotbarnehagene var svært positive til at barnehagen skulle delta i pilotprosjektet og la godt til rette for det. Det betyr at de ga sine ansatte muligheter til delta på aktiviteter i regi av prosjektet selv om dette medførte at de til tider måtte inn med vikarer. For de ansatte kom prosjektet både som en utfordring og en støtte. Dette var særlig uttalt i den barnehageavdelingen som ikke hadde ansatte med spesialpedagogisk utdanning. Samtidig tenkte de at de jo har erfaring med barns utvikling, og at de derfor ville være i stand til å vurdere mange sider ved utviklingen til barn med nedsatt funksjonsevne også. I den barnehagen som hadde ansatte med spesialkompetanse, ble prosjektet sett på som en mulighet til økt kompetanse. Den positive holdningen fra de som skulle delta, ga prosjektene en god start.

Dagliglivet på en småbarnsavdeling er roligere enn på andre avdelinger og det er flere ansatte rundt hvert barn. I begge barnehagene ble det dessuten satt inn ekstra ressurser på grunn av de ekstra behovene de to fokusbarna hadde. Dette ble opplevd som nødvendig fordi barna trengte tett oppfølging hele dagen. De ansatte formidlet også at det skal gjøres mange tilpasninger når barn har alvorlig grad av funksjonsnedsettelse selv om personalet er dyktig. Rom og utstyr må kanskje tilpasses, det må settes av tid til møter, og det kommer fagpersoner utenfra, som for eksempel fysioterapeut eller spesialpedagog, som det skal legges til rette for. Barnehagen er også ofte koordinerende instans i ansvarsgruppa rundt barnet, og denne oppgaven må det også settes av tid til.

Begge barnehagene formidler at helt fra barna begynte i barnehagen har de arbeidet for at alle skal være en del av miljøet. Det betyr at de har prøvd å legge til rette slik at også de andre barna blir interessert i opplegget rundt fokusbarna. Begge barnehagene formidler at helt fra barna begynte i barnehagen har de arbeidet for at alle skal være en del av miljøet. Det betyr at de har prøvd å legge til rette slik at også de andre barna blir interessert i opplegget rundt fokusbarna. En av de ansatte sier at:

Fokusbarnet er med på alt vi gjør. Når vi sitter i sandkassen sitter (barnet) også der sammen med de andre, tar vi en tur opp i skogen er (barnet) også med. Vi har lagt vekt på det motoriske og det sosiale.

I den ene barnehagen har de lært å bruke dagtavle, tegn til tale og kort med symboler som brukes i daglige situasjoner. Begge deler benyttes også overfor de andre barna. Dette er små barn som ikke har så veldig godt utviklet språk, og de ansatte har erfart at bruk av symboler og tegn sammen med verbale forklaringer på hva som skjer trygger alle barna og gjør dem mer avslappet. For eksempel har flere av barna begynt å kommunisere ved bruk av tegn når de ligger på stallebordet. I begge barnehagene formidler de at det er viktig for dem å få det øvrige personalet i barnehagen til å forstå at den spesielle tilretteleggingen rundt barn med funksjonsnedsettelser også er til det gode for andre barn. Et eksempel er en mobilitetsløype som er laget i den ene barnehagen fordi fokusbarnet har en synshemming. Denne løypa er viktig for fokusbarnet, men den er også til stor glede for andre barn.

I løpet av prosjektperioden begynte det ene av de to fokusbarna i storbarnsavdeling i barnehagen mens det andre skal begynne i en slik avdeling fra høsten av. Det er gjort et godt forarbeid fra barnehagens side med å involvere den nye avdelingen og å sørge for kontinuitet ved at enkelte av de faste personene følger med over til den nye avdelingen, i alle fall for en periode. Det er mange flere barn og mer uro på en avdeling for store barn, og det er derfor lagt opp til at avdelingen skal deles litt opp slik at ikke alle barna er i avdelingen samtidig. I den ene barnehagen samlet styreren ansatte fra alle avdelingene, ikke bare den som fokusbarnet skulle begynne på, og så orienterte de ansatte fra fokusbarnets avdeling om sin samhandling med barnet og hvordan de bruker alternativt supplerende kommunikasjon. Styreren i denne barnehagen er svært ivrig etter å forankre kunnskap om barn med nedsatt funksjonsevne til alle de ansatte i barnehagen, og dette var en begynnelse på en faglig oppdatering av personalet.

5.1.2 Småbarnsavdeling - de ansattes erfaringer

Da de ansatte i den ene barnehagen fikk vite at de skulle delta i et prosjekt og at de skulle få opplæring og veiledning fra Statped, opplevde de dette med *skrekkblandet fryd*. Det var særlig det at de skulle filmes og at deres samhandling med fokusbarnet skulle være gjenstand for veiledning som ble opplevd som utfordrende. Etter hvert har de lagt bort engstelsen for filmingen og har opplevd at de har utbytte av veiledningen..

De kom jo inn og så filmet de... og så satte de ord på ting sammen med oss, og da fikk vi redskaper vi kunne bruke.

De ansatte legger ikke skjul på at prosjektperioden har vært ganske intens, men at den også har ført til kompetanseheving og større trygghet overfor fokusbarna og foreldrene. De har blitt introdusert for ny teknologi, som for eksempel I-pad, og de har lært struktur og gode metoder for kommunikasjon og samhandling. Det kommer ikke fram at det har vært vansker forbundet med å ha rådgiverne fra Statped i barnehagen selv om enkelte innrømmer at prosjektet har tatt mye tid.

En fordel som både ansatte og foreldre ser, er at det i hovedsak har vært stabilitet i personalet i hele prosjektperioden. De har lært og utviklet seg sammen, og de ansatte har vært en stabil støtte både for fokusbarna og foreldrene. Det har vært litt uro i den ene barnehagen knyttet til at den spesialpedagogiske ekstraressursen ble redusert fra hel stilling til 50 %. De ansatte mener at dette har vært et problem og mener at det i alle fall er behov for en hel stilling ekstra når fokusbarnet skal begynne i avdeling for større barn. Der er det mer uro og barnet vil trenge tettere oppfølging. Et annet problem henger sammen med måten det kommunale spesialpedagogiske tilbudet er organisert på. I en av barnehagene kommer en kommunal spesialpedagog utenfra for å være sammen med fokusbarnet i det antallet timer som er tildelt. Dette har vært et problem fordi spesialpedagogen ikke har vært kjent med de metodene og hjelpemidlene rådgiverne fra Statped benytter og veileder i. De ansatte i barnehagen sier at de har lært andre ting enn det spesialpedagogen kan, og at det må være frustrerende for henne. I den andre barnehagen befinner de spesialpedagogiske ressursene seg i barnehagen, og da blir samordning mellom Statped og barnehagen på det spesialpedagogiske området ikke et problem.

De ansatte i de to småbarnsavdelingene gir uttrykk for at de har lært mye. I en barnehage sier en ansatt:

Jeg kan ikke se at vi kunne fått så mye mer (faglig påfyll) enn det vi har fått. ... Rådgiver har fulgt veldig bra opp, og det har gitt samarbeidsteamet rundt fokusbarnet det de har trengt for å jobbe lokalt for å sette opp planer for videre arbeid... Når det har vært utarbeidet planer, har alt gått mye lettere.

De har fått en kompetanse som de kan bruke overfor andre barn med nedsatt funksjonsevne, men også på andre barnehagebarn uten funksjonsnedsettelse. De har lært ulike former for metodikk, og de har lært måter å forholde seg til fokusbarnet på. Når det gjelder foreldresamarbeid mener de at de ikke har lært så mye fordi det var de ganske flinke til fra før, men på grunn av pilotprosjektet har de hatt mer kontakt med foreldrene til fokusbarna enn det som er vanlig. De har blant annet møtt foreldrene på samlinger og møter, og da har de hatt andre roller enn det de har til vanlig. Det er stor enighet om at det har vært viktig å delta i pilotsamlingene, og at de har hatt stort faglig utbytte av prosjektet. De som ikke fra før hadde erfaring med barn med nedsatt funksjonsevne, sier at de er rede til å ta i mot flere barn med ulike utfordringer, og at de håper at det er bruk for deres erfaringer og kompetanse framover.

5.1.3 Erfaringer hos foreldre til de minste barna

Begge de to fokusbarna begynte i barnehage fra et års alder, men allerede før det hadde foreldrene vært gjennom krevende runder med utredning og diagnostisering. Møtene med helsevesenet hadde tatt krefter og deres opplevelse var at de ikke alltid var blitt møtt med god nok forståelse. Den ene familien erfarte at deres bekymringer ikke ble hørt verken av fastlege eller helsesøster, og det var først da de selv tok kontakt med et privat helsetiltak at de fikk hjelp med videre utredning av barnets tilstand. Også den andre familien måtte gjennom flere runder med helsevesenet før det endelig ble klart hva barnets funksjonsnedsettelse besto i. Begge disse familiene bekrefter dermed andre foreldres erfaringer med at bekymringer for et ganske lite barn ikke alltid tas på alvor og at oppfølgingen kan svikte (Tøssebro & Lundeby, 2002). Selv etter at diagnosen var stilt, var oppfølgingen mangelfull, særlig for den ene familien. De var i kontakt med spesialisthelsetjenesten, men ble ikke henvist til habiliteringstjenesten og de fikk ingen informasjon om stønader og hjelpetiltak. For den andre familien var det mye kaos etter at de fikk diagnosen fordi det var mange instanser å forholde seg til og mye som skulle på plass.

Den ene moren beskrev situasjonen på denne måten:

En er jo ny i alt for en har ikke hatt et funksjonshemmet barn før så en vet jo liksom ikke. Og hvem som er kommunen og hvem som er noe annet, det vet en ikke. Det kunne godt ha vært en veileder for foreldre med funksjonshemmede barn som kunne vise en hvor en kan få hjelp osv.

Da barna skulle begynne i barnehage var foreldrene opptatt av at de skulle velge en barnehage som kunne gi barnet gode utviklingsmuligheter. Den ene familien valgte en barnehage hvor et

eldre søsken allerede hadde plass og som de hadde gode erfaringer med. Den andre familien spurte venner og kjente til råds og fikk informasjon om en barnehage som tidligere hadde hatt barn med nedsatt funksjonsevne og som hadde god kompetanse. Ut fra dette valgte de barnehage for barnet sitt. Etter en tid fikk foreldrene forespørsel om å delta i pilotprosjektet *Vi sprenger grenser* og da de hadde fått informasjon om prosjektet tok de i mot tilbudet om å delta selv om den ene familien ga uttrykk for at de var engstelige for at prosjektdeltakelse ville bety en enda mer krevende hverdag. De tok derfor forbehold om at de ville si fra og eventuelt trekke seg dersom det ble alt for mye.

Da piloten startet opp, var foreldrene preget av at de var ukjente med mange forhold rundt barnet sitt. De hadde fått mangelfull informasjon, det var mange instanser og systemer å forholde seg til og det var kronglet og vanskelig å finne fram. Med andre ord opplevde de mye av det samme som andre foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne har beskrevet (Tøssebro & Lundebj, 2002). Noe av det mest positive i starten var at barnehagen møtte dem på en aksepterende og støttende måte, og de så at barna trivdes. Dette var et godt utgangspunkt for samarbeidet i pilotprosjektet.

Foreldrenes erfaringer i ettertid at de har vært trukket med hele veien, og de har sett at barna har hatt en god utvikling. Begge foreldreparene har vært aktive samarbeidspartnere, og det kom aldri på tale å trekke seg ut av prosjektet. De opplever at de har fått mye igjen for å være med i prosjektet og de har følt seg godt ivaretatt. De har også opplevd at andre tjenester og stønader er på plass. Det ene foreldreparet beskriver seg selv som svært heldige som ble involvert i prosjektet og de forteller at de kjenner til andre foreldre som ikke har vært like heldige med oppfølgingen av sine barn. En annen av foreldrene snakket om barnehagen som unik og som et sted der de ansatte står på og er imøtekommende hele tiden. Hun konkluderte:

Jeg føler meg kjempeheldig som har fått dette opplegget rundt (barnet) og tenker at andre familier må få det samme. Det er tungt i det daglige, og disse barna fortjener å få all den hjelpen de kan få.

Foreldrene til de minste barnehagebarna mener selv at de har fått et mye bedre og mer samordnet tilbud enn de de vet at andre foreldre har fått. De har en opplevelse av medvirkning og mulighet til påvirkning, og den utviklingen de ser hos barna sine gjør tidligere dystre spådommer fra helsevesenet til skamme. Det er med tårer i øynene en av fedrene formidler hva barnehagens ansatte har betydd for barnet hans og for hele familien. De unner andre familier å bli møtt på samme måte slik sitatet over viser. Uten å vite det er de her på linje med en ansatt i en av PPTjenestene som sa at «... disse barna er så få og trenger så mye at det burde etableres et eget prosjekt rundt hver enkelt av dem».

5.2 De store barnehagebarna og overgang til skolen

I den ene piloten som omfattet store barn, inngikk en barnehage hvor det var et barn med nedsatt funksjonsevne. Dette barnet fikk utsatt skolestart slik at det konkrete arbeidet med overgang til skole ble trukket ut i tid. I det andre prosjektet var det tre barn som gikk siste året i barnehagen, og der var fokuset mer på overgang til skolen enn på dagliglivet i barnehagen.

Pilotene for de større barna var knyttet til en toavdelings barnehage og til et prosjekt som handlet om overgang til skole for tre barn som kom fra tre ulike barnehager. I barnehagen var det ansatt en barnehagelærer som var pedagogisk leder og to assistenter med utdanning som barne- og ungdomsarbeider. I den andre piloten var barnehagene involvert for å forberede overgang til skolen. Skolen er en stor kombinert barne- og ungdomsskole som ligger ved siden av en spesialskole. Kontaktlærer og to spesialpedagoger hentet fra spesialskolen inngikk i dette prosjektet.

5.2.1 Hva skjer i barnehagen?

På spørsmål om hva barnehagen gjør dersom et barn med nedsatt funksjonsevne begynner i barnehagen, svarer begge gruppene av ansatte at de sannsynligvis ville vite om det på forhånd. Hvis det var tilfelle, ville de ha hatt en samtale med foreldrene for å få mest mulig kunnskap om situasjonen slik at de kan møte barnet mest mulig forberedt. Om de selv observerer at et barn har vansker, tar de kontakt med foreldre og ber om tillatelse til at de selv kan gjøre enkle tester, for eksempel når det gjelder språkutvikling, eller at de kan henvise videre. Begge steder poengterer de ansatte at det er foreldrene som bestemmer i slike tilfeller og at det er viktig først å dele sin bekymring med dem. Også de to pilotbarnehagene hvor fokusbarna er små, beskriver en slik framgangsmåte. I begge pilotene som involverte større barn, hadde de ansatte erfaring med at de fikk god støtte fra PPTjenesten når et barn med nedsatt funksjonsevne skulle begynne i barnehagen. Begge steder hadde de dessuten så god kontakt med PPTjenesten at de kunne ta opp ulike problemstillinger i anonymisert form for å få hjelp til å vurdere om de skulle henvise videre.

I begge de to pilotene er det fokusbarn som har fått diagnose etter at de begynte i barnehagen. I den ene barnehagen beskrives veien fram mot diagnosen som en krevende prosess for alle involverte, ikke minst for foreldrene. De ansatte strevde med at de ikke visste, og at det derfor var vanskelig å vite hva de kunne gjøre for å hjelpe barnet. De søkte hjelp flere steder, og barnet ble utredet både i barnehabilitering og i spesialisthelsetjenesten uten at det var enighet om en diagnose. Da denne til slutt ble satt, ble det enklere, men de ansatte formidler at det var først da Statped kom inn i bildet at det ble orden og struktur på opplegget rundt fokusbarnet.

Fokusbarnet som fikk utsatt skolestart har hatt utbytte av det ekstra året i barnehagen og har hatt en utrolig fin utvikling. Det har kommet på plass en dagtavle hvor barnet selv kan følge med på hva som skal skje. Dette skaper forutsigbarhet og oversikt og har gitt barnet en bedre situasjon. Barnet har også blitt mer involvert i lek med andre barn. Det har dessuten vist seg at

dagtavla også brukes av andre barn. De ansatte sier at alle barn har fordeler av å ha oversikt, og det er enighet i barnehagen om at de skal fortsette å bruke dagtavle også etter at fokusbarnet har begynt på skolen.

5.2.2 Overgang til skolen

For barnet som har fått utsatt skolestart har overgang til skolen vært diskutert i den lokale prosjektgruppa som er etablert rundt pilotprosjektet. Her har også skolens rektor deltatt. I intervju med rektor kommer det fram at fokusbarnet er ventet og at de samarbeider med barnehagen om overføring av kunnskap og erfaringer. Sammen med sin assistent er fokusbarnet på skolen en dag hver uke. Hensikten med dette er å gjøre seg kjent med omgivelsene og få erfaringer med å være til stede i en skole hvor det er mange barn og en del uro. En annen dag i uka er så en assistent fra skolen til stede i barnehagen for å få del i kunnskapen om hvordan de ansatte samhandler med fokusbarnet, hvordan de bruker hjelpemidler og hvordan de søker å inkludere fokusbarnet i aktiviteter med andre barn. For å sikre god oppfølging i en overgangsfase skal den ansatte ved PPTjenesten som har fulgt barnet i pilotfasen fortsatt ha ansvar for oppfølging et stykke inn i skolen.

I den piloten hvor det inngikk tre fokusbarn, var målet å legge til rette for god kvalitet i barnehagen i det siste halvåret de gikk der og å legge til rette for en god overgang til skolen. Barna ble satt sammen i en gruppe som fikk et tilpasset førskoleopplegg med tanke på at de skulle bli en gruppe knyttet til samme klasse ved en skole. Når det gjaldt valg av skole, tok det tid, og særlig foreldrene til det ene barnet syntes at de kom alt for sent i gang og at det tok for lang tid før det spesialpedagogiske opplegget var på plass. Den valgte skolen ligger like i nærheten av en spesialskole, og spesialpedagoger fra spesialskolen følger opp de tre fokusbarna i den vanlige skolen. Spesialpedagogene er enige med foreldrene i at de kom for sent på banen. De rakk så vidt å være innom barnehagen for å hilse på barna før skolestart, og de deltok på noen samlinger i barnehagen.

Kontaktlærer sier at det er hun som har ansvar for logistikken og at alt fungerer. Hun er også tydelig på at det er hun som har kontaktlæreransvaret for alle barna i klassen. Hun opplever at hun er gitt tillit ved at hun har blitt spurt om å være kontaktlærer for akkurat denne klassen, og hun ønsker at alle barna skal føle seg like velkomne. Hun og de to spesiallærerne har faste samarbeidsmøter hvor de prøver å legge opp undervisningen i fellesskap. Det viser seg at dette ikke alltid fungerer helt bra. De to spesiallærerne sier at de samarbeider godt, men det er ikke alltid like lett å formidle hvor stor grad av struktur i hverdagen de tre fokusbarna trenger. Noen ganger gis det rom for mer improvisasjon i undervisningen, og da er det ikke helt enkelt å være forberedt slik som fokusbarna trenger. Når de får til å samkjøre seg, fungerer det veldig bra.

Selve undervisningslokalene er tilrettelagt slik at barna har et eget rom i tilknytning til klasserommet. Der kan de trekke seg tilbake, og de kan også ha medelever med seg dit. Idealene som ligger til grunn for denne måten å organisere på er i følge PPTjenesten at det gir barna en anledning til å delta i klassen når de har krefter til det, mens de kan være skjermet

ved behov. Særlig et av foreldreparene er også opptatt av at det er viktig å skjerme deres barn i perioder fordi hun trenger å hvile.

Det ene av fokusbarna er relativt mye inne i klassen fordi barnet er veldig sosial og har godt utbytte av å være sammen med andre barn. Et av de andre barna er ikke like ivrig etter å være i klassen og får dermed et mer skjermet opplegg. Spesialpedagogene sier at de er opptatt av å legge til rette individuelt og ser faren for at de tre barna kan bli vurdert som en gruppe uten at det gis rom for individualitet. Det som fungerer best når det handler om samvær med medelever, er når noen av dem kommer inn i grupperommet for å delta i undervisningen der. Noen elever er svært ivrige etter å være med i grupperommet, og lærerne sier at for enkelte av disse er det tydelig at de ønsker tettere voksenkontakt enn det de får i klasserommet. Det betyr at grupperommet og opplegget der også fungerer som støtte for enkelte andre elever.

Blant noe av det som ikke fungerer så bra, er at det blir for liten tid til samarbeid. Det er også krevende å ha tre elever, delvis med spesialutstyr, assistenter og ekstra lærere inne i klasserommet. Det blir veldig trangt, og det kan være stressomt både for elever og ansatte. De to spesiallærerne sier også at det hadde vært ønskelig med tettere samarbeid med andre førsteklasselærere på skolen. De mener at dersom inkluderingen skal lykkes, må både ledelsen og det øvrige personalet være med å legge til rette for det. Her er de på linje med Danforth (2014) som er tydelig på at inkludering innebærer at hele skolen, og ikke minst ledelsen, må involvere seg. Spesiallærerne mener at det ikke er avsatt tilstrekkelig med ressurser slik at de har tid til å samarbeide. Tid til samarbeid er også et viktig poeng hos Danforth (2014). I tillegg mener det at også skorter litt på holdninger hos andre lærere. En av dem sier at hun tror at holdninger blant lærere ved spesialskolen kanskje også har preget holdningene til lærere i den ordinære skolen.

... de kanskje synes det er unødvendig at vi er der borte når vi har denne skolen (spesialskolen) her. Vi synes det jo ikke. Vi synes at (navnet på grupperommet) har en funksjon.

5.2.3 Ansatte i storavdeling – erfaringer

Det har vært krevende. Denne uttalelsen kom fra en ansatt i en barnehage da hun ble spurt om hvordan det hadde vært å delta i pilotprosjektet. Hun viste til at det hadde vært mange møter og at det hadde gått mye ekstra tid til filming og veiledning. Samtidig ga hun uttrykk for at det hadde vært lærerikt og nyttig. Et problem hun så, var at mye fravær ikke nødvendigvis hadde gått ut over fokusbarnet, men at de andre barna kanskje hadde måttet finne seg i mange vikarer og en del uro. En slik bekymring viser litteraturen at lærere kan ha for elever uten funksjonsnedsettelse når de har barn med funksjonsnedsettelse i klassen (Forlin, 2010).

En av de ansatte oppsummerer de erfaringene de har hatt på denne måten:

Det er viktig å ha lært mange nye metoder... En lærer mer om seg selv også. Det har vært veldig konkret veiledning, og vi har lært å se hele barnet. Det har vært flott at veilederne også har kjent barnet for det er det som gjør at det blir så konkret.

Veiledningen har vært veldig målrettet, og vi er overrasket over hvor raskt fokusbarnet responderte.

Veiledningen har altså fungert fint, men de fikk de teknologiske løsningene på plass for sent. De kunne ikke få videooverført veiledning til barnehagen slik at de måtte flytte til et annet lokale et stykke unna når de skulle ha veiledningstimer. Det tok mye tid og førte til at det ble mer vikarbruk enn det som hadde vært nødvendig hvis de teknologiske løsningene hadde vært på plass tidligere. De ansatte er ellers begeistret for de teknologiske løsningene, som for eksempel bruken av I-pad. De har fått opplæring i tegn til tale og de har lært mye om sosiale historier. En viktig erfaring for de ansatte har også vært å lage samarbeidsplaner for alle involverte for da har de opplevd at de har fått større oversikt både over eget og andres arbeidsoppgaver og områder.

5.2.4 Læreres erfaringer

Kontaktlærer sier at hun er godt fornøyd med samarbeidet med Statped og hun er stolt av filmen de nettopp har laget fra klassen hennes. Men verken hun eller de andre lærerne legger skjul på at det har vært et tidkrevende prosjekt. Ingen av dem har fått noen form for reduksjon i andre arbeidsoppgaver slik at det har blitt en del jobbing utenom arbeidstiden. For læreren har det vært artig å gjøre noe annet, og hun synes at hun stadig får faglig påfyll. De har hatt utskifting av ledelsen på skolen, og det har ført til at de ansatte har følt at de har blitt en del overlatt til seg selv. Læreren sier at hun har søkt råd hos rådgiverne i Statped, og at det har vært viktig for henne. Et av de områdene hun har fått perfektionert seg på, er logistikk for til tider har det vært 26 elever og opp til ti voksne i klasserommet på en gang. Hun har måttet sortere og planlegge hvem av de voksne som skal komme til hvilken tid. Det har vært en utfordring.

De to spesiallærerne har lenge arbeidet med de samme former for hjelpemidler som det Statped har introdusert i forbindelse med prosjektet. De synes ikke at de har hatt mye å lære på det teknologiske området. Noen ganger har de hatt en opplevelse av at de har veiledet ansatte fra Statped like mye som den veiledningen de har fått. De har for eksempel lenge brukt interaktive tavler, og Statpeds ansatte hadde ikke samme kunnskap om dette hjelpemidlet. På grunn av sin erfaring gjennom mange år har de følt at de ikke har hatt så mye behov for veiledning, og at det muligens heller burde vært fokusert mer på å veilede kontaktlæreren fordi hun mangler erfaring med barn med slike utfordringer som fokusbarna har.

Vi har ikke snakket med de tre involverte lærerne samtidig, men på bakgrunn av intervjuene ser det ut som om de har svært ulike utgangspunkt for det samarbeidet de skal ha i omkring elevene. Dette kan være en utfordring det er viktig å ta tak i. Danforth (2014) peker på betydningen av fellesskap og samarbeid i klasserommet for at elevene skal ha godt nok utbytte av undervisningen. Han sier at lærer og spesialpedagoger må ha samme mål, og at det er viktig at de har tid til å planlegge og gjennomføre undervisningen i fellesskap. Hvis lærerne ikke går sammen om undervisningen, for eksempel hvis spesialpedagogen bare er opptatt av

sin eller sine fokuselever mens den andre læreren har ansvar for resten av elevene, er det fare for at undervisningen ikke fører til ønskede resultater (Dyssegaard & Larsen, 2013).

Når det gjelder selv opplæringstilbudet til de tre fokuselevne er spesiallærerne fornøyde med måten det er organisert på:

Selve modellen med å ha en liten gruppe og det med å ha klasserommet tilknyttet, sånn at det bare er en dør mellom. Det har vært gode erfaringer. Jeg ser at det er en fin modell som absolutt kan følges opp... Og det å ha tilgang på barn, såkalt normaltfungerende barn, som kan være med å berike gruppa, kan være veldig flott...det hadde ikke vært det samme uten.

Lærerne er samlet i sin oppfatning av at de tre fokusbarna har fått et bedre skoletilbud enn mange andre barn med nedsatt funksjonsevne. De er tilknyttet en klasse og kan delta i klassen og trekke seg ut av klassen etter behov. De treffer medelever både i klasserommet og i grupperommet, og dette signaliserer tilhørighet. Spesiallærerne sammenlikner fokusbarnas skoletilbud med situasjonen for elever som bare har en svak eller ingen tilknytning til en klasse. De kan være plassert på et grupperom med en assistent store deler av skoledagen og dermed ikke ha noen form for kontakt med andre barn. Forholdet mellom å være til stede i klassen eller ikke er drøftet av Wendelborg (2014). Han fant at elever som går i vanlig skole og er mer enn halvparten av tiden i klassen skårer høyere enn andre elever med funksjonsnedsettelse når det gjelder sosial deltakelse både i skolen og i fritiden. I tidlig skolealder skårer både de som er i klassen mindre enn halvparten av tiden og de som er helt utenfor klassen omtrent likt når det gjelder sosial deltakelse i skolen. Ved overgang til ungdomsskolen reduseres imidlertid sosial deltakelse i skolen for alle grupper, men mest for de elevene som er i klassen mindre enn halvparten av tiden. De som er i klassen mer enn halvparten av tiden skårer høyere når det gjelder sosial deltakelse både i barneskolen og i ungdomsskolen. Når det gjelder fritiden, er deltakelsen lavest hos de som er utenfor vanlig klasse. Med andre ord ser det ut til at spesiallærerne har rett når det gjelder manglende deltakelse for elever som er helt utenfor klassen, mens det er grunn til å være oppmerksom på at elever som bare delvis er i klassen risikerer å tape når det gjelder sosial deltakelse både i skolen og i fritiden.

5.2.5 Foreldrenes erfaringer med overgang til skole

Foreldrene til de barna som nærmet seg skolealder da prosjektet startet, hadde kommet litt lengre enn foreldrene til de minste barna når det handlet om å få på plass hjelpetiltak og stønader. Deres erfaringer med hjelpeapparatet og kampen for å få nødvendige og hardt tiltrengte tjenester hadde imidlertid vært like krevende for dem. Siden det ene barnet ikke ble diagnostisert før en god stund etter at det hadde begynt i barnehagen, var påkjenningsene ekstra harde for denne familien. Samtidig var det viktig også for de foreldrene som hadde barn med kjent diagnose å fortelle om alle rundene, søknadene og ekstraomgangene de hadde blitt møtt med. For enkelte av foreldrene kom deltakelse i pilotprosjektet som en ekstra utfordring, og for et foreldrepar ble det opplevd som veldig slitsomt. De måtte velge bort en

god del av møtene og ba om at disse måtte legges til rette slik at foreldrene bare måtte delta når det skulle tas opp saker som de var direkte involvert i. For disse foreldrene var tidsbruken i prosjektet en så stor utfordring at de i ettertid lurer på om det var forsvarlig å være med. De ser likevel at barnet deres har hatt en god utvikling og at barnehagen har lært mye som har vært til nytte for deres barn og som sikkert også vil komme andre til gode.

Foreldrene til barna som har begynt på skolen, var svært usikre i starten og særlig fordi det tok så lang tid å avgjøre hvilken skole barna skulle gå på. De to foreldrene som ble intervjuet før skolestart, mente imidlertid at forholdene ble lagt godt til rette. Det ene foreldreparet sa seg veldig fornøyd med at det fantes et grupperom hvor barnet kunne hvile. Barnet har behov for hvile for hun blir fort sliten og derfor kan det ikke være i klasserommet sammen med mange barn hele tiden. Den andre familien hadde blitt invitert til spesialskolen for å se om den kunne egne seg for deres barn, og de var tydelige på at de ikke ønsket en slik løsning. En av foreldrene mente at skolen mest av alt lignet på et fengsel, og der skulle i alle fall ikke deres barn gå. De har et barn med betydelig sosial intelligens, og de regner med at medelever vil kunne fungere som rollemodeller. De ønsker at barnet skal bli velfungerende og få med seg en basis av skolemessige ferdigheter. Av den grunn er det bare den ordinære skolen som har vært aktuell.

Om kontakten med Statped sier en av foreldrene at de har lært mye. Det er særlig systematikken i det pedagogiske opplegget som imponerer. Det har vært spennende og utfordrende, og de har møtt gode diskusjonspartnere og har nok fått en del ekstra kompetanse. Selv om opplegget rundt barna fungerer bra, er det mye som ikke er på plass. Det mangler ressurser, og det har gått sent å få på plass alle som skal arbeide med barna. Assistentene var for eksempel ikke på plass ved skolestart. Foreldrene opplever også at det har vært vanskelig å få den vanlige skolen til å spille på lag. De har hentet spesialpedagogene fra spesialskolen, og det kan virke som om alt for mye ansvar legges på dem. Det er for eksempel de som blir bedt om å møte i ansvarsgruppa mens det jo er skolen som har ansvar for tiltakene rundt barna. En av mødrene sier:

Jeg har ikke valgt denne løsningen for mitt barn for at hun skal overlates til spesialpedagogene mens skolen fraskriver seg ansvar.

6 Deltakererfaringer - skolen

Som nevnt tidligere kom skolepilotene i gang først høsten 2014 eller våren 2015. Vi har derfor hatt langt mindre mulighet til å følge opp skolepilotene enn det som hadde vært ønskelig. Det er langt større utfordringer knyttet til skolen enn til barnehagen, og det ville derfor vært en fordel om vi hadde hatt anledning til å følge skolepilotene over tid. Vi har heller ikke hatt anledning til å besøke alle skolepilotene slik at vi ikke har fått dannet oss et samlet bilde av alle utfordringene som ligger i skolen.

Det er stor variasjon i skolestørrelse og hvilket årstrinn som er inkludert i skolepilotene. En av pilotene er lokalisert til en liten skole i en landkommune. Her går fokusbarnet i tredje klasse og har vært en del av skolemiljøet fra første skoledag. Også en annen pilot er lagt til en landkommune med en mellomstor skole. Her går eleven i femte klasse. De to andre pilotene er lagt til bykommuner med forholdsvis store skoler. Den ene av disse er en ungdomsskole der fokuseleven går på åttende trinn. Den andre piloten i bykommune har en elev på sjettede trinn.

I vår beskrivelse av barnehagepilotene brukte vi betegnelsen fokusbarn når vi omtalte barna i piloten. Her bruker vi i stedet fokuselev fordi elev er en betegnelse som viser tilknytning til skolen.

6.1 Småskolen - en del av fellesskapet

Den yngste av de elevene som inngår i piloten går i tredje klasse. Vi har ikke besøkt denne piloten så informasjonen i dette avsnittet er basert på kontakt med rektor, lærer og foreldre ved skolepilotensamlingen i Oslo. Det kom fram at overgangen fra barnehage til skole begynte rundt et år før skolestart og gikk veldig greit. Det var aldri tvil om hvor eleven skulle gå på skolen fordi kommunen er liten og det finnes bare en skole der. Mer spesialiserte tilbud må en reise til, og det var ikke aktuelt verken for foreldre eller andre som var involvert. Dette er et eksempel på at skolen på landsbygda oftere inkluderer elever med funksjonsnedsettelse i skolen fordi det ikke finnes andre alternativer (Wendelborg, 2014)

Det var nødvendig å gjøre fysiske tilpasninger i skolen, og dette ble gjort før eleven var på plass. Rektor informerer om at de ansatte en vernepleier fordi de vurderte at de trengte den kompetansen som vernepleiere har. Han sier:

Det er positivt når en spesialpedagog eller vernepleier er inne i klassen for da er det en ekstra voksenressurs der. Denne ressursen kan brukes overfor andre elever og styrke miljøet.

De ansatte også assistenter med bakgrunn som barne- og ungdomsarbeidere. Det var en positiv opplevelse for foreldrene at alt var forberedt i god tid, slik at eleven fikk en god opplevelse av å være velkommen både i klassen og på skolen.

Så langt har erfaringene vært gode. Foreldrene sier at de ikke har noe å klage på. De ser at eleven trives i skolen og at samværet med de andre elevene fungerer. Kontaktlæreren er også fornøyd og mener at de har funnet gode løsninger. I dette skoleåret skulle klassen bytte klasserom, og da måtte de igjen tenke på fysiske tilpasninger for fokuseleven. Blant annet var det viktig å sørge for at klasserommet var organisert på en måte som gjorde at fokuseleven både kunne få opplæring og ulike former for trening inne i klasserommet. Det har fungert godt. Timeplanen er lagt opp slik at fokuseleven er til stede de tre første timene hver dag. Da er opplegget lagt opp mest mulig slik at eleven kan delta. Læreren til sier ... *en kan legge opp aktivitetene slik at den felles tiden kan brukes til det alle kan være med på.* Etter de tre timene hviler fokuseleven mens de andre elevene arbeider videre. På slutten av dagen er fokuseleven igjen inne i klasserommet.

De ansatte i skolen forteller at det var noe skepsis blant andre foreldre i starten til at fokuseleven skulle inkluderes i skolen. I dag forteller både foreldre og ansatte at skepsisen er borte. I stedet refererer de til moren til en annen elev som har sagt til sitt barn at de kan regne seg som svært heldige som får lov til å ha fokuseleven i klassen sin. At elever med funksjonsnedsettelse kan være en berikelse for klasse miljøet er også beskrevet av Hjelmbrække (2014).

6.2 Storskolen – større utfordringer

I to av pilotene går fokuselevne i henholdsvis femte og sjuende klasse. Det vil si at den ene eleven skal begynne på ungdomsskolen høsten 2015. I begge pilotene har det vært store problemer med å få skolehverdagen til å fungere, og foreldrene beskriver hvordan de i mange år har strevd med å få det skoletilbudet som de ser at barna deres trenger. Møtet med skolen er beskrevet av Tøssebro & Lundebj (2002) som det tredje møtet mellom foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne og det offentlige tjenesteapparatet. I dette møtet er fokus på å få og opprettholde et godt skoletilbud til barna. For foreldrene til de to elevene i pilotene som er knyttet til siste del av barneskolen, har det tredje møtet vært preget av frustrasjon og fortvilelse over manglende forståelse og vilje til tilrettelegging.

Den yngste av de to fokuselevne har i økende grad vært tatt ut av den klassen han gikk i og har fått store deler av undervisningen i en gruppe for elever med ulike utfordringer. Et problem slik foreldrene har opplevde det, har vært at eleven ikke har hatt venner. Når skolen har tatt eleven stadig mer ut av klasserommet, har dermed elevens muligheter for å utvikle vennskap med jevnaldrende blitt redusert, (Wendelborg, 2014). Dette har ført til at tilpasningen mellom elev og skole har blitt vanskeliggjort. Foreldrene ble mer og mer bekymret og søkte eleven inn på en spesialskole i en nabokommune. Begrunnelsen for dette var at der kunne eleven kanskje føle seg mer hjemme og også treffe jevnaldrende. Søknaden ble avslått med den konsekvens at eleven måtte fortsette på sin vanlige skole. Skolen hadde etter hvert fått forståelse av at de måtte gjøre noe med elevens situasjon, og da det ble mulig å søke til PPTjenesten om å få delta i *Vi sprenger grenser*, sendte de en søknad og ble valgt ut til å delta. Skolepiloten startet opp først i januar i år, men de som deltar i prosjektet synes at de

allerede har fått mye ut av å være med. De som er aktivt involvert i prosjektet er rektor, kontaktlærer, spesialpedagog og assistent.

Det første de nevner, er at det å delta i piloten har gjort noe med holdningene deres. De ser at det er viktig at de har felles måter å møte barn med spesielle behov på. Dette har ført til at de arbeider aktivt med å utvikle gode holdninger blant alle ansatte ved skolen. I samarbeid med prosjektleder har skolen utviklet en standard for det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen. Her legges det opp til en ny mal for IOP som sikrer en mer spesifikk måloppnåelse. Det skal legges opp til kompetanseheving for ansatte som trenger det i arbeidet med elever med særskilte behov og til felles opplæring av hele personalet. Prosjektleder for pilotprosjektet har hatt flere kvelder med opplæring for alle ansatte, og det har fungert godt. En kveld var avsatt til å gå gjennom lovverket for å vise helt konkret hvordan det er forventet at det skal forvaltes i det daglige. Flere av de ansatte sier at: *Det var en tankevekker. Vi ser at det er ting vi kan gå videre på.*

I tillegg har spesialpedagogen fått direkte veiledning ved at hun har blitt filmet i situasjoner med fokuseleven. Dette har vært nyttig, og hun sier at hun ser områder som hun trenger å utvikle seg på. Hun gir et eksempel på det:

Jeg ser at jeg har en tendens til å hjelpe eleven for mye. Jeg må lære å trekke meg mer tilbake i en del situasjoner.

De ansatte sier at noe av det som har vært viktig for den positive utviklingen som har skjedd ved skolen, er at det er enighet om at alle elever skal være i klasserommet. Andre positive faktorer er at rektor er positiv til inkludering og arbeider for det, og at det er godt samarbeid og avklarte roller mellom kontaktlærer og spesialpedagog. Både rektors involvering og støtte samt at det er avklarte roller mellom kontaktlærer og spesialpedagog er faktorer som faglitteraturen beskriver som forutsetninger for inkludering (Alquirani & Gut, 2012; Danforth, 2014). Det er enighet om at kontaktlærer har ansvar for alle elevene i klassen, også de som har spesialpedagog eller assistent. Deltakerne i piloten sier at de ennå har ting som må på plass, men de har kommet godt i gang. Siden fokuseleven har enda ett år igjen på barneskolen, vil de arbeide aktivt for at dette og neste skoleår skal føre til en god utvikling både for fokuseleven og for skolen. Det de kan takke pilotprosjektet for, er at Statped har vært med og støttet dem i de prosessene de har startet. De mener at det har vært veldig godt å ha et utenfrablikk på sine anstrengelser for å hjelpe fokuseleven på samme tid som de prøver å utvikle skolen til å bli mer inkluderende.

Den eldste av de to fokuselevne har i praksis vært uten skoletilbud i lang tid. Foreldrene forteller om en lang kamp for å få til et egnet skoletilbud for en elev med store utfordringer, men også med store ressurser. I denne piloten har det i første omgang dreid seg om å få i gang et midlertidig skoletilbud i vårhalvåret for så å etablere et stabilt tilbud i ungdomsskolen fra høsten av. Arbeidet i piloten har ikke dreid seg så mye om innholdet i opplæringen, men om å gi eleven en ny start som kan gi faglig og sosialt utbytte av skolegangen. I første omgang skal eleven hospitere tre dager i uka ved den ungdomsskolen som eleven skal begynne på etter sommeren. Samtidig skal det gis faste timer med undervisning hjemme. I prosessen med

etablering av det nye skoletilbudet samarbeider PPTjenesten med rådgiver fra Statped. I praksis betyr det at PPTjenesten arbeider både systemrettet mot skolen og individrettet mot eleven og familien med rådgiveren fra Statped i rollen som *flue på veggen*. Det vil si at rådgiveren har vært diskusjons- og refleksjonspartner samtidig som han også har hatt kontakt med foreldrene.

For denne eleven er det sosiale et større problem enn det faglige, og det er derfor av avgjørende betydning at det legges godt til rette for etablering av kontakt med medelever. Fra faglitteraturen er det beskrevet at sosialt samvær mellom elever med funksjonshemminger og jevnaldrende avtar med økende alder. Dette henger ikke minst sammen med at elever med nedsatt funksjonsevne tas oftere ut av klasserommet jo eldre de blir (Wendelborg, 2014). En forutsetning for sosialt samvær med medelever er derfor at en er til stede i klasserommet (Engan & Tøssebro, 2006).

6.3 Foreldrenes erfaringer

Foreldrene til de to fokuselevne som går de siste årene i barneskolen, har hatt mange negative erfaringer med skolen. I begge familiene gir de uttrykk for at de er slitne av å kjempe mot systemet. Foreldrene til den eleven som ble tatt inn i en spesialgruppe er veldig kritiske til dette og sier at i gruppa var det ren oppbevaring. Elevene hadde ikke utbytte av å være sammen, og det var ingen i denne gruppa som deres barn kunne etablere vennskap med. Elevene var svært ulike, med ulike utfordringer og flere hadde kommunikasjonsproblemer som i seg selv reduserte muligheten til sosial kontakt dem i mellom. Faren til eleven sa det slik:

Hver for seg er hver av disse elevene mer lik vanlige elever enn hverandre, og det er derfor ingen grunn til å tro at de skal kunne ha fellesskap med hverandre.

Foreldrene sier at siden pilotprosjektet ikke har vart så lenge, vet de ikke helt hvordan det kommer til å bli. Imidlertid sier de at de ser at både skolens ledelse og lærere er opptatt av eleven og har et ønske om at eleven skal kunne få en bedre skoletid enn vedkommende har hatt til nå. De er opptatt av at barnet deres skal få venner og sier at det ikke er sikkert at det kan skje i skolen. Derfor arbeider de i lokalmiljøet for å skaffe barnet sosiale kontakter som kanskje kan gi grunnlag for utvikling av vennskap slik både de og barnet deres ønsker.

Foreldrene til det eldste av de to fokusbarna gir tydelig uttrykk for at hvis ikke Statped hadde dukket opp, hadde de gitt opp kampen for skoletilbudet. Den lange historien om brudd med skolen som blant annet innebar klager på at både barnet og foreldrene var vanskelig å forholde seg til, hadde satt dype spor og ført til en følelse av maktesløshet. Nå har de fått tillit til rådgiverne både ved Statped og i PPTjenesten og opplever at de endelig har fått støtte. Det er ennå for tidlig å si noe om hvordan skoletilbudet blir, men foreldrene mener at det er grunn til å tro at det blir langt bedre enn det de har erfart tidligere.

6.4 Ungdomsskolen – en annen type skole

En av pilotene er knyttet til en ungdomsskole i en mellomstor bykommune. Ved en ungdomsskole er det mange ulike fag og ulike faglærere slik at det er et stort og sammensatt miljø å forholde seg til. Skolen har en gruppe for elever med særskilte behov, og det kommer fram i intervjuer med ansatte at flere ved skolen mener at en slik gruppe er et godt tilbud for elever med lærevansker og andre utfordringer. Dette er holdninger som rektor ønsker å ta tak i, og i samarbeid med Statped har han satt i gang en prosess for å endre holdninger i retning av mer inkludering. Han mener at en må kreve at alle ved skolen skal være med på å gå den veien som fører mot inkludering, og at rektor i så måte har et spesielt ansvar. Her er han på linje med Alquiraini & Gut (2012) som på bakgrunn av en omfattende litteraturgjennomgang viser at skoleadministratorer er nøkkelpersoner når det dreier seg om å skape inkluderende miljøer for elever med omfattende funksjonsnedsettelse. Det er de administrative lederne som kan legge til rette de fysiske omgivelsene og de kan skape muligheter og tid til samarbeid mellom involverte fagpersoner.

Rektor sier videre at det er viktig at de får hjelp fra barneskolen til å sette sammen grupper slik at elevene med nedsatt funksjonsevne kjenner noen medelever fra før. Staben ved en ungdomsskole består av ulike faglærere, og det er ikke sikkert at alle disse har kunnskap om elever med spesielle behov. Det er imidlertid viktig å trekke med alle lærerne og at disse forstår betydningen av inkludering av denne typen elever. Han sier at når lærerne ikke vet hvordan de skal gå fram, er det lett å skyve fra seg ansvar og henvise til spesialpedagogen. Rektor sier at lærere også kan slite med å finne en balanse mellom hensynet til elever som krever spesiell tilrettelegging og den faglige utviklingen hos de andre elevene. Møter med andre deler av systemet rundt elevene tar tid, og dette kan øke behovet for vikarer i klassen. At lærere opplever denne formen for balanse er også beskrevet i forskningslitteraturen (Engelbrecht, Oswald, Swart & Eloff, 2010).

Fokuseleven begynte på ungdomsskolen høsten 2014, og i utgangspunktet var eleven til stede i klassen gjennom hele skoledagen. Det viste seg etter kort tid at dette ikke gikk. Eleven ble frustrert og ville ikke inn i klasserommet. På grunn av dette er eleven nå sammen med en assistent store deler av uka og får lite direkte undervisning. Kontaktlæreren sier at fokuseleven tar mye tid i forhold til de andre elevene, og når hun har tjue elever, er det en utfordring at en av dem krever så mye. Hun nevner at det er avsatt tid til klassemøter en gang i uka. Her tas det bare opp saker som angår fokuseleven og slik blir det ikke tid til å drøfte forhold som har å gjøre med de andre. Møtene er imidlertid viktige fordi det ikke er satt av noen annen tid til å kommunisere rundt fokuseleven. Om undervisningen sier hun at hun ikke kan senke nivået for de andre elevene for de vil kjede seg og ikke få godt nok utbytte av undervisningen dersom nivået er for lavt. Ideelt mener hun at fokuseleven ville hatt langt større utbytte av å være i en spesialavdeling med dyktige spesialpedagoger som hadde ansvar for å gi han den typen undervisning som han trenger for å utvikle seg.

I dag får eleven får noen timer spesialpedagogikk hver uke og deltar i klassen i noen få andre timer. I intervjuet med assistentene kommer det fram at eleven er glad i fysisk aktivitet, men i stedet for å delta i gymtimene går han med assistenten på treningssenter i skoletiden. En grunn til at det ikke fungerer i gymtimene er i følge assistenten at det er mye ballspill der det er vanskelig for fokuseleven å delta. På treningssenteret er han sammen med andre med nedsatt funksjonsevne, og assistenten sier at han trives godt. I intervju med gymlæreren kommer det imidlertid fram at hun mener at dette opplegget er laget ut fra fokuselevens behov og at også mor er enig i det. Hun sier at det kan gå hardt for seg i gymtimer med elever i 13-14 års alder, og at fokuseleven rett og slett var redd for å være i gymsalen, og gikk og gjemte seg.

Assistentene sier at har lite direkte samarbeid med lærerne. En assistent forteller for eksempel at en kollega hadde vært på kurs og lært om idrett for funksjonshemmede. Dette ønsket hun å formidle til gymlæreren med tanke på å få fokuseleven mer med i gymtimene, men fikk beskjed om at timeplanen var lagt opp for hele året og det var ikke plass til noe mer. Eksemplet sier noe om at ikke alle lærere er positive til inkludering, i alle fall hvis det innebærer at en må endre egne opplegg eller undervisningsstil. Negative holdninger til inkludering kan i følge Dyssegaard & Larsen (2013) ha negativ effekt på den skolemessige utviklingen hos elever med spesielle behov.

Assistentene sa at de er klar over at de ikke har lærerutdanning selv om de kan ha pedagogisk kunnskap. De opplever imidlertid at de må påta seg ansvar som de egentlig ikke har, og at de får for mye ansvar for opplæring av elevene. Denne erfaringen har paralleller til en studie hvor Downing, Ryndak & Clark (2000) viser at assistenter i skolen hadde stort ansvar og en lang rekke ulike roller. Det kom fram i studien at det var overlatt til assistenter å ta en del avgjørelser som ikke alltid var ønsket ut fra deres kompetanse. Roller mellom de ulike faggruppene var heller ikke avklart, og assistentene mente at hvis rollene ikke var tydelige, ville det bli vanskelig å samordne opplæringen rundt elever med særskilte utfordringer.

Et forhold som kunne ha lagt til rette for større grad av inkludering i følge assistentene i vår studie, var at det kunne vært mer struktur og mindre spontanitet i undervisningsopplegget. Et eksempel de henviser til, er at det ble lagt opp til en time hver uke hvor fokuseleven skulle være til stede. Da skulle det være kakespising, og klassen skulle diskutere aktuelle hendelser og nyheter i media. Assistenten foreslo da at fokuseleven og hun kunne informere om og vise fram eksempler på tegn til tale, men hun erfarte at det aldri ble noe av. Hun beklager det for hun tror at medelevene ville vist interesse samtidig som fokuseleven ville ha blitt mer synlig. Eleven kunne ha framstått som kompetent på et område og som en person det var mulig å kommunisere med. Etter en tid viste det seg at timen med kakespising og nyheter ikke alltid ble gjennomført på den avtalte tiden. I stedet ble det ofte vanlig undervisning også i disse timene. Dette førte til at assistenten fra uke til uke ikke visste om eleven skulle være med i timen eller ikke, og hun sier at manglende kommunikasjon mellom assistenter og lærere er et stort problem ved skolen. Hun tilføyer at dersom inkludering skal være et mål, er det nødvendig med mer struktur på opplegget enn det som kan fungere dersom ingen elever har behov for ekstra tilrettelegging.

6.4 Eksempel på god inkludering

Da pilotprosjektet startet i skolen et stykke ut i høstsemesteret, var fokuseleven stort sett ute av klassen og bare til stede tre timer i samfunnsfag og to i naturfag. Kontaktlæreren hadde ansvar for samfunnsfagstimene mens en faglærer hadde ansvar for naturfagstimene. Her vil vi legge særlig vekt på å presentere undervisningen i naturfag fordi den illustrerer hvordan det kan legges til rette også i spesielle faglige emner når det er til stede vilje til inkludering, samarbeidsevner og en porsjon kreativitet.

Naturfaglæreren sier at « ... når systemet i Norge fungerer slik at en elev uansett hvem han er kretser til en bestemt skole, så må vi legge til rette». Han har erfaring fra skoler hvor han har arbeidet tidligere om at inkludering faktisk har blitt tatt på alvor. Han sier at den skolen hvor han jobber nå, er gammeldags, ikke minst når det gjelder holdninger til elever med spesielle utfordringer, og det virker svært tungt å skulle bryte ut av gamle mønstre. Han er kritisk til måten skolen har valgt ut lærere til fokuseleven på, og sier at det er feil bare å følge gamle rutiner som sier at de som har hatt tiende klasse forrige år, skal ha sjuende klasse det neste. Da kan en få lærere som ikke har lyst til å ha elever som trenger spesiell oppfølging i klassen, og da fungerer det ikke godt. Han er også kritisk til at en del eldre lærere bare kan få holde på som før og frasi seg alt ansvar for elever de ikke ønsker å ha i klassen. Hans utgangspunkt er at fokuseleven hører til klassen og at det er viktig å lage opplegg som eleven kan ha faglig og sosialt utbytte av.

Da naturfaglæreren fikk vite at han skulle ha med fokuseleven i sine timer, tok han kontakt med mor for å finne ut hvordan skolehverdagen kunne være for fokuseleven. Han var selv tydelig på hva han kunne og ikke kunne få til. Læreren har både naturfag og matematikk og sier at han ikke så for seg hvordan fokuseleven kunne inkluderes i matematikktimene, men at han skulle få det til i naturfag. Fokuseleven har med sin faste assistent i timene, og naturfaglæreren sier at de samarbeider godt. De har funnet ut at fokuseleven må sitte helt fremme i klassen. Da har han direkte kontakt med læreren, og det er ikke så mye foran han som kan distrahere.

Klassen har tre timer naturfag hver uke, og fokuseleven er med på to av disse. Den første timen er lærerstyrt. Da tar læreren opp et tema som han redegjør for, og det blir gjerne en diskusjon. Det kan også hende at han viser fram noe. Fokuseleven har på forhånd gjennomgått temaet sammen med assistenten basert på et bilde med en kort tekst. Dette gjør at fokuseleven er forberedt til timen. I forbindelse med *Vi sprenger grenser* har eleven fått I-pad slik at timene kan forberedes ved bruk av den. Læreren sier at han prøver å legge vekt på det han tror at eleven kan ha utbytte av. I den andre av de tre timene arbeider elevene med oppgaver, og da er fokuseleven ikke med. Tredje timen brukes til forsøk, og da er fokuseleven med igjen. Fokuseleven er på en fast gruppe sammen med assistenten og to medelever, en av hvert kjønn. Medelevene mener at det har gått bra å være på gruppe med fokuseleven, men læreren tenker at det kan være godt å bytte etter en viss tid slik at medelevene ikke føler at de får et

større ansvar enn de andre elevene. Både læreren og assistenten skryter av medelevene og sier at de er flotte ungdommer. De har positive holdninger til fokuseleven selv om han ikke inngår som del av det sosiale fellesskapet i klassen.

Naturfaglæreren opplever at han og assistenten samarbeider godt og at hun er et godt talerør for eleven. Hun stiller ofte spørsmål på vegne av han. Nå jobber de for å gi eleven selv mulighet til å ta plass i klassen. Han har utviklet en viss engstelse for å være i klasserommet, og det er viktig at han trygges slik at han tør å ta ordet. Han har snakket litt noen ganger, og de prøver å skape den tryggheten han trenger for å bli mer synlig. Læreren ser imidlertid også at noen ganger ser det ut til at fokuseleven kjeder seg. Da kan det hende at stoffet er for vanskelig eller lite engasjerende og da kan det være best for han å ta seg en tur ut av klassen.

Læreren sier at han ikke har noe særlig forhold til *Vi sprenger grenser* for han ville ha jobbet på samme måte uten prosjektet. Han håper imidlertid at prosjektet kan ha betydning for skolen som sådan. Selv er han glad for at han har fått tilbud om kurs i tegn til tale for det vil gjøre det lettere for han å kommunisere direkte med fokuseleven. Når det gjelder inkludering i skolen, tenker han at fokuseleven ikke vil ha utbytte av å delta i alle fag. Det skjer likevel så mye på skolen som eleven vil ha fordel av å være med på, at det er fullt mulig å legge til rette både for faglig utbytte og for den sosiale treningen som eleven har behov for. Læreren sier at det er mye omkring sosial atferd og samvær mellom mennesker som bare kan læres når en faktisk er til stede, og at elever som oppholder seg på det han kaller *en øy for seg selv*, ikke vil få noen erfaring med å høre til blant andre unge, og dette vil ha konsekvenser for deres framtid som voksne.

6.4 Foreldrenes erfaringer

Fokuseleven hadde hatt en god tid i barneskolen og foreldrene var involvert hele veien. Mor sier at hun opplevde at eleven hadde en klar følelse av tilhørighet til sin klasse. Eleven hadde hørt til en klasse gjennom hele skoleløpet selv om eleven med økende alder var stadig mindre til stede i klassen. Han fikk etter hvert et rom i tilknytning til klasserommet slik at det var mulig å gå inn og ut. Fram til sjuende trinn var det bare én lærer som var ansvarlig for klassen, og det fungerte godt. Fra sjuende klasse av ble det flere lærere, og da ble det mer krevende for eleven å følge med. Mor sier at noen lærere fikk til å inkludere eleven og noen fikk det ikke til. For eksempel fikk ikke alle til å vurdere når det var så mye teori at det ble for vanskelig for eleven, og når undervisningen ble lagt opp slik at det var mulig å delta.

Det var likevel en ny erfaring at ungdomsskolen verken ville høre på foreldrene eller på erfaringene fra barneskolen da fokuseleven skulle begynne i 8. klasse. I følge mor ga ungdomsskolen beskjed om at foreldrene kunne ta det med ro for dette fikk de til. Det var bare å stole på at det skulle gå bra. Mors opplevelse var at ungdomsskolen tabbet seg ut. Et eksempel var at det var avtalt assistenten fra barneskolen skulle følge med over i ungdomsskolen og bli der i seks uker for å trygge overgangen. Etter en uke ble avtalen med assistenten avsluttet fordi ungdomsskolen mente at de ikke trengte henne. Mor sier:

«Men de trengte henne ikke her. De sendte henne liksom bare tilbake, de brukte henne jo ikke. Det tenker jeg viser egentlig en arroganse i forhold til hva du tar til deg av kompetanse, men det viser kanskje og en inkompetanse som er så høy at du ikke engang skjønner hva du skal spørre om for du vet ikke hva du ikke kan. Og det var et sjokk.»

Mor sier at hun ba om et møte med de to lærerne som skulle ha mest med eleven å gjøre før skolestart. Hun fikk det, men ble ikke beroliget. Da hun spurte om lærerne hadde ønsket å undervise hennes barn, fikk hun det hun oppfattet som «... *næh, tja*», noe hun forsto som at de i alle fall ikke hadde nektet. Hun fikk inntrykk av at ingen av lærerne hadde erfaring fra å undervise barn med spesielle behov og

... da tenkte jeg at det vil gå på trynet. Og det gjorde det etter to uker. (Eleven) nektet å gå på skolen.

Det var meningen at fokuseleven skulle være i klasserommet hele skoledagen, og det viste seg å bli alt for krevende fordi opplegget ikke var tilpasset til elevens behov. Dette førte til stor frustrasjon og til at eleven en dag bare gikk hjem fra skolen midt på dagen. Etter dette må eleven stadig motiveres for å ville gå på skolen. Mor forteller at hun stadig sier til barnet sitt: «*ikke gi opp*», og dette brukes nå som et slags mantra både av henne og eleven når ting oppleves som utfordrende eller frustrerende.

Da den fysiske inkluderingen hadde feilet, ble det nesten slutt på elevens deltakelse i klasserommet. I følge mor er eleven nå bare inkludert i naturfagstimen. Hun sier at naturfaglæreren er den eneste som har vært engasjert i å legge til rette for fokuseleven, og han har også vært den eneste som har spurt henne til råds. Enkelte andre lærere har mor opplevd som direkte avvisende og hun forteller at hun har sagt til barnet at det er ingen grunn til å være i klassen hos en lærer som ignorerer eleven. Hun har derfor gitt tillatelse til at eleven kan gå ut av klasserommet hvis det blir for ille.

Etter at skolen ble en del av *Vi sprenger grenser* ser det imidlertid ut til at det skjer en mer positiv utvikling. Mor sier at skolen endelig begynner å forstå. Hun er ganske fornøyd med innsatsen fra Statped selv om de kom sent i gang. Det har vært arbeidet med kommunikasjon og blant annet gitt opplæring i tegn til tale for ansatte som har kontakt med fokuseleven, og det arbeides med holdningsendring i hele personalet. Hun savner at det stilles krav til hvem som skal delta i opplæringen, og at rektor tar mer tak i det organisatoriske slik at de samme holdningene fremmes overfor alle. Fremdeles er det meste i startfasen, men mor har et visst håp om at utviklingen går i rett retning. Hun sier at enkeltmennesker blant lærerne er helt supre, men at det har startet med feil organisering, feil ansvar og feil myndighet. Mor sier at hun har mange klager å komme med og at hun velger å komme direkte til skolen med dem for det er der problemene kan løses. Hun arbeider allerede nå (i mars) med å påvirke timeplanen for neste skoleår.

7 Vår evaluering

I dette siste kapitlet i rapporten innleder vi med å trekke inn noen av de felles erfaringene som er gjort av deltakerne i prosjektet. Vi prøver først å beskrive hvordan det store bildet av prosjektet ser ut basert på hva vi selv har observert, hva deltakerne har fortalt oss og hva vi har fått ut av å gå gjennom skriftlig materiale, også i form av presentasjoner og videoer. I andre halvdel av kapitlet vil vi trekke fram hva vi oppfatter som suksesskriterier og risikofaktorer ved prosjektet. Her er hensikten å peke på noen mulige utviklingsveier for Statped med tanke på at erfaringene fra *Vi sprenger grenser* er planlagt å skulle videreføres som del av den ordinære virksomheten i Statped fra 2017.

7.1 Et samlet bilde

Denne rapporten gir eksempler på mange fornøyde prosjektdeltakere, både fagpersoner og foreldre til barn med utviklingshemming og sammensatte vansker. Det store bildet viser at pilotprosjektene i *Vi sprenger grenser* i all hovedsak har vært vellykkede. Dette kommer fram gjennom barnas og elevenes utvikling, ved de ansattes opplevelse av økt kompetanse og blant foreldre som har en opplevelse av å bli tatt på alvor og trukket inn som samarbeidspartnere. Bruken av teknologi både i opplæringen og i forbindelse med veiledning har mange opplevd som skremmende i starten, men etter hvert som nyttige og gradvis mer nødvendige virkemidler for å utvikle gode opplærings- og veiledningssituasjoner. Ikke minst har prosjektlederne og de øvrige rådgiverne fra Statped som har vært aktive i prosjektfasen, fått godt skussmål både blant ansatte og foreldre.

For foreldrene er bildet preget av ulike før - etter situasjoner. Dette gjør seg mest gjeldende blant de eldste elevene i skolen, som har opplevd lite oppmerksomhet, utestenging og manglende eller mangelfull undervisning. Også blant de yngste barna kan det handle om før og etter, som for eksempel at det var dårlig samhandling med helsetjenestene og lite informasjon om rettigheter og muligheter før barna begynte i barnehage og ble inkludert i prosjektet. Noen foreldre har opplevd at barnet deres har utviklet seg langt bedre enn hva helsetjenesten i utgangspunktet informerte om, og de er svært takknemlige for at de har møtt kompetente fagpersoner som har tatt tak i utfordringer og bidratt til den positive utviklingen. Andre har kommet med uttalelser som at ... *hvis ikke prosjektet hadde kommet, hadde jeg nærmest gitt opp*. Dette sier noe om at prosjektet nærmest ble opplevd som den eneste muligheten til å få orden på skolesituasjonen for barnet deres.

Ansatte har opplevd at de har fått økt sin kompetanse, både ved å lære nye metoder, ved bruk av teknologi og ved at andre fagpersoner har filmet og dermed i detalj har kunnet se hvordan hver enkelt ansatt forholder seg til og samhandler med barna. Det har vært en utfordrende reise som de nå opplever har gitt gode resultater. Særlig i barnehagene er de ansatte bevisste på at de står bedre rustet til å møte nye barn med sammensatte vansker enn de hadde i utgangspunktet. Læringskurven har vært særlig bratt for de ansatte som ikke hadde erfaring

fra arbeid med barn med funksjonsnedsettelse fra før. Disse hadde heller ikke utdanning rettet mot barn med spesielle behov, og for dem har også påfyll av kunnskap vært en del av den kompetansen de har tilegnet seg. Ansatte i skolepilotene har langt kortere fartstid i prosjektet og har derfor ikke i samme grad som barnehageansatte opplevd at de har tilegnet seg ny kunnskap. Det gis likevel eksempler på både veiledning og oppfølging som har vært nyttig, og de fleste er svært fornøyde med sin deltakelse i prosjektet. Både ansatte og foreldre har dessuten kommentert at de har hatt stort utbytte av det gjensidige samarbeidet de har hatt seg i mellom. Ansatte har fått ny innsikt i foreldrenes situasjon, og begge parter har hatt utbytte av å møte hverandre i uvante situasjoner som møter og pilotsamlinger.

En mulig forklaring på at fornøydheten blant foreldre er stor, kan være at prosjektet har tatt dem og barna deres på alvor, informert, gitt opplæring og trukket dem med som aktive deltakere i vurderinger rundt eget barn. Ansatte har opplevd å bli tatt på alvor som betydningsfulle samarbeidspartnere, og de har hatt glede av å få tilført ny kunnskap som har gjort dem rustet til å møte nye utfordringer. Vi har tidligere, i avsnitt 2.5., vist til at spesifikke intervensjoner rettet mot barn og unge i skolen, i all hovedsak ser ut til å lykkes (Holen & Gjerustad, 2014). Gode resultater av intervensjoner kommer også tydelig fram i dette prosjektet. Gjennomgående ser deltakerne at det som har vært prøvd ut av tekniske nyvinninger, av opplæring i kommunikasjon, mobilitetsløype og veiledning har gitt positivt utbytte både for barna, foreldre og ansatte. Dette gir stor grunn til å si seg fornøyd med egen deltakelse.

Selv om arbeidet i pilotene har gitt gode resultater, er ikke alt like positivt. Enkelte foreldre og flere av de ansatte har stilt spørsmål ved tidsbruken. Det har vært mange møter og alt har ikke alltid vært opplevd som like relevant for alle. Møtene har dessuten gitt økt behov for vikarer, noe som gir seg utslag i budsjettene, og som også kan føre til at barna får mindre oppfølging av kjente personer. Et annet forhold er at skolepilotene kom sent i gang, og i flere av disse er det ennå for tidlig å snakke om resultater. Det er likevel en positiv tendens i intervjuene både med foreldre og ansatte selv om det også er usikkerhet knyttet til hva som kommer ut av satsningen i skolen. Skolen er et større system enn barnehager, og det er flere fagpersoner og grupper blant de ansatte. Dette stiller store krav til de som arbeider for å få til endring og utvikling. Ikke minst er det utfordrende å skulle prøve å endre holdninger hos ansatte som i mange år har vært vant til at skolen i hovedsak er for elever som kan følge undervisningen.

Bildet som tegnes av de ulike pilotene kan sammenliknes med det bildet som har kommet fram gjennom forskning om inkludering. Det går veldig bra i barnehagen, ganske bra i de første årene i barneskolen, litt mindre bra i storskolen mens ungdomsskolen har store vansker med å lykkes med inkludering av elever med utviklingshemming og sammensatte vansker. I videregående skole er barn med sammensatte vansker i klassen, men da er klassen som oftest skilt ut som en egen enhet bare for elever med spesielle behov (Wendelborg, 2014). Dette beskrives som *veien ut av jevnaldermiljøet*. St.meld. nr. 18 (2010-2011) har vært opptatt av å bremse utskillingen av elever med særskilte behov, og pilotprosjektene har vært opptatt av å utvikle inkluderende praksiser og gode holdninger som grunnlag for å skape forståelse og rom

for alle barn i barnehager og skoler. Pilotprosjektene er i så måte en god, men ganske beskjeden begynnelse på en ny utviklingsbane.

7.2 Suksesskriterier og risikofaktorer

Et mål med følgevalueringen var å finne fram til suksesskriterier og risiko i pilotprosjektene med sikte på at erfaringene skal videreføres som del av Statpeds ordinære virksomhet fra 2017. I det følgende vil vi peke på noe av det som vi har oppfattet som suksesskriterier og risikofaktorer. Noen av disse er knyttet til selve pilotprosjektene, andre til de personene som skal samarbeide omkring barn og unge med særskilte behov, atter andre til fysiske forhold, holdninger og forhold i omgivelsene. Vi beskriver ikke suksess- og risikofaktorer hver for seg, for i mange sammenhenger kan disse være to sider av samme sak. I stedet tar vi for oss ulike områder og peker på hva en bør ta med seg videre og hva som kan være lurt å prøve å gjøre annerledes.

Vi begynner med å si noe om det å arbeide i prosjekter. Prosjektarbeid oppleves ofte som lystbetont. Gjennom prosjektet skal en få være med på å utvikle noe nytt, drive endringsarbeid og kanskje ha en viss innflytelse på utviklingen av noe en tror blir til det bedre. Det kommer tydelig fram i alle de positive tilbakemeldingene fra deltakerne i de ulike pilotene at de har vært glade for å delta, og de aller fleste har deltatt med stor entusiasme og engasjement. Dette er positivt for prosjektet. Men kunnskap om prosjektarbeid viser også at det kan være vanskelig å implementere resultatene fra prosjekter i daglig drift. Dette handler om ulike forhold, som at de som har stått utenfor prosjektet, ikke har delt entusiasmen, at de ikke har klart å følge med i det som har foregått i prosjektet og kanskje ikke heller ser betydningen eller nytteverdien av resultatene. Slik vi ser det, er vansker med implementering er en risiko også for *Vi sprenger grenser*.

Risikoen henger også sammen med at det har vært få piloter og relativt få involverte. Det er dermed få som kan bygge videre på erfaringene og den kompetansen som er utviklet. Her er spredning og erfaringsdeling viktig slik at de positive erfaringene kan videreføres. Spredning er tema for prosjektets fase 2, og det anbefales at utfordringene med implementering og spredning blir en hovedoppgave som det ikke tas lett på. En fordel med tanke på videre arbeid med implementering av prosjektets resultater er at prosjektet har vært forankret og prioritert ved Statpeds regionkontorer slik at organisasjonen har et eierforhold til det. En annen faktor med positivt fortegn er at pilotene har vært gjennomført med tilnærmet de samme ressursene som de som brukes i vanlig oppfølgingsarbeid. Dette betyr at arbeid med nye barn i andre barnehager og skoler kan holde omtrent samme nivå når det gjelder personalressurser.

I intervju med en av prosjektlederne sa hun at utviklingen av samarbeid med PPTjenesten var et av hennes suksesskriterier. Det har vist seg at det har vært utviklet gode samarbeidsrelasjoner mellom Statped og PPTjenesten i flere regioner. Flere steder har ansatte i PPTjenesten begynt å tenke nytt om sitt eget arbeid. Fra å ha sakkyndige vurderinger som

hovedoppgave har flere nevnt at de har begynt å se mer på forebygging og systemisk arbeid rettet mot barnehager og skoler. De har også sett verdien i det samarbeidet som har vært i pilotene og ser mer hvordan de selv og Statped kan utfylle hverandre. Dette er i tråd med den utviklingen av PPTjenesten som er ønsket i St.meld. nr. 18 (2010-2011) og må betegnes som en suksessfaktor. Imidlertid er det også her et spørsmål om hvordan disse erfaringene kan implementeres ved andre PPTjenester som ikke har vært med på den samme nyorienteringen. Igjen vil vi peke på betydningen av å spre kunnskap samtidig som Statped anbefales å bruke erfaringene fra pilotprosjektet til å inngå forpliktende samarbeid med andre PPTjenester i sine regioner.

Blant pilotene kan barnehagepilotene betegnes som vellykkede. Suksesskriterier her har vært den gode og konkrete veiledningen og oppfølgingen som Statped har stått for, og den viljen ansatte og styrere har hatt til å gå inn for arbeidet i pilotene med stort engasjement og vilje til å lære. Tverrfagligheten og samarbeidet mellom rådgivere i Statped har også vært et viktig suksesskriterium. Foreldrenes støtte og velvilje har bidratt, og det har vært utviklet et godt samarbeid mellom foreldre og ansatte. Et suksesskriterium har også vært at barnehagestyrere har vært villige til å bruke vikarbudsjetten for at ansatte kunne delta på opplæring, kurs og veiledning. Det er også noen risikofaktorer knyttet til barnehagepilotene. Det er for eksempel ikke sikkert at alle styrere vil være like villige til å bruke vikarer i samme omfang som det har vært gjort i pilotene. Vikarbruk gjør noe med økonomien og kan også ha negativ virkning på barna i en barnehage som kan oppleve at de må forholde seg til stadig nye mennesker. Tidsbruken i prosjektet kan være enda en risikofaktor. Dette handler også om budsjett, vikarer og mindre stabilt personale for barna. Blant enkelte foreldre har dessuten tid brukt til møter noen ganger vært opplevd som en belastning i en krevende hverdag. Av den grunn bør tidsbruken i pilotene evalueres med tanke på best mulig ressursutnyttelse også når det gjelder tid.

En utfordring som ble tatt opp i en barnehage, var at den kommunale spesialpedagogen kom til barnehagen og fokusbarnet med utgangspunkt i det antall timer spesialpedagogikk som var tildelt. Spesialpedagogen var imidlertid ikke en del av piloten og visste lite om de metodene som ble brukt av Statped. Hun kom til barnehagen med sin kunnskap og møtte et personale som opplevde at de hadde en annen og mer nyttig kompetanse enn henne. Dette må ha vært frustrerende for begge parter og kanskje forvirrende for fokusbarnet. Siden spesialpedagogen ikke hadde mange timer i barnehagen, var hennes tilstedeværelse muligens ikke noen risiko. Imidlertid kan andre fagpersoners og miljøers inntreden i et pågående prosjekt skape forvirring og dette kan gå ut over sammenhengen i prosjektet. For å hindre usikkerhet skapt av personer utenfor prosjektet, er det viktig å søke å inkludere alle som er relevante for prosjektet og prosjektdeltakerne. Utfordringer knyttet til spesialpedagoger med liten forankring i barnehagens daglige virke har vært påpekt også i tidligere studier. Tøssebro og Lundeby (2002) peker på at slik organisering av det spesialpedagogiske arbeidet skaper sårbarhet, mens Vedelers (1999) kunnskapsoppsummering av spesialpedagogikk viser til dårlig avklarte roller, savn av ledelse og at en havner på siden av det som ellers foregår i barnehagen. Hensiktsmessigheten av spesialpedagoger som går inn og ut av den enkelte barnehage bør derfor vurderes.

Når det gjelder skolen, er et suksesskriterium at skolens ledelse har en positiv holdning til inkludering og er villig til å investere i å utvikle gode holdninger og inkluderende praksis blant hele personalet. Flere rektorer i pilotskolene uttalte seg i den retning, og dette er viktig for videreføring av skolepilotene. I hvilken grad skolepilotene blir vellykkede avhenger i stor grad av at hele skolemiljøet tar på alvor at alle barn hører til i skolen. Pilotene på barneskoletrinnet ser ut til å klare dette godt mens det er langt større utfordringer i ungdomsskolen hvor det er et mer mangfoldig sammensatt lærerkollegium og ikke nødvendigvis det samme tette samarbeidet mellom lærere som det kan være i småskolen. Behovet for forankring på ledernivå i skolen synliggjør betydningen av at både PPtjenesten og Statped arbeider på systemnivå og ikke bare er opptatt av enkeltelever.

Et viktig suksesskriterium er at lærere ønsker inkludering og tar konsekvensen av hva det betyr. Dette innebærer at det ikke er tilstrekkelig at lærere pekes ut som kontaktlærere ut fra hvem sin tur det er til å ha de nye klassene i skolen. I våre intervjuer er det eksempler på lærere som mener at elever med særskilte behov vil ha det bedre i spesialtilbud, og med slike holdninger er det ikke overveiende sannsynlig at de fullt og helt går inn for inkludering. Lærere i vårt utvalg mener også at det vil gå ut over de andre elevene at elever med sammensatte vansker er i klassen fordi de krever så mye oppmerksomhet. Slike oppfatninger viser betydningen av å arbeide med holdninger blant alle ansatte i skolen og å sørge for at elever får lærere som engasjerer seg i inkludering av alle skolens elever.

Ansatte i skolen har ulike kompetanse og ulike roller. Rundt elever med sammensatte vansker er det kontaktlærer, spesiallærere og assistenter. I ungdomsskolen er det også faglærere. Når så mange er involvert, er det behov for å avklare roller. Fra flere skoler kommer det tydelig fram at kontaktlærer er klar over at ansvaret for alle elevene ligger hos han eller henne. Dette betyr at det må avklares hva slags ansvar kontaktlærer har og hva spesialpedagogen skal gjøre. Ved en av skolene vi har hatt kontakt med, sier kontaktlærer og spesialpedagog at de samarbeider godt. Kontaktlærer har ansvar for helheten mens spesialpedagogen har oppgaver basert på sin kompetanse. Det betyr at hun bistår fokuseleven, men at hun også brukes som en ekstra ressurs i hele klassen. Dermed får klassen flere samlede ressurser og at noen av disse kan brukes til støtte for andre elever som kan ha utfordringer. Samtidig kan en ikke få til å dele på oppgaver på denne måten hvis det ikke er satt av tid til samarbeid. Manglende samarbeidstid er en risikofaktor når det gjelder elevens utbytte av skolegangen.

Assistenten har også en viktig rolle overfor elever med sammensatte vansker. Vi har møtt assistenter som opplever seg som personer som blir tildelt alt for stort ansvar for fokuseleven. De kan få ansvaret for omtrent hele skoledagen når eleven ikke blir ansett å fungere i klassen, de kan få ansvar for samarbeid med foreldre og for deltakelse i ansvarsgrupper. Dette er de ikke utdannet for, og vi har møtt assistenter som opplever dette som frustrerende. Eksemplene vi har vist til når det gjelder ulike fagpersoners oppgaver, tydeliggjør at det er påtrengende viktig at roller avklares og at det settes av tilstrekkelig tid til samarbeid. Mange assistenter gjør en god jobb, men om ansvaret for eleven overlates til dem, får eleven ikke det skoletilbudet han eller hun har rett til.

Når det gjelder undervisning av elever som er delvis ute av klassen, er det behov for mer struktur på opplegget enn det som går an når alle elever er med hele tiden. Om en lærer får til å lage god struktur, henger sammen med om vedkommende går inn for å lykkes med inkludering. Det har vist seg i et par av skolene at undervisningsopplegget noen ganger blir endret eller det blir gitt rom for improvisasjon. For elever som skal være i klassen bare til gitte tider, kan dette føre til at de blir usikre og kan føle at de ikke passer inn. For assistenter som skal forberede timen sammen med eleven på forhånd, oppleves det som svært frustrerende når opplegg endres uten at hun er varslet. Dette vitner om lite respekt for både elev og assistent og kan være en risiko for samarbeidet mellom de ulike involverte.

Fordeler med et strukturert opplegg er at eleven kan møte forberedt til de timene det er avtalt at han eller hun skal delta i. Vi har vist til et godt eksempel fra ungdomsskolen hvor både struktur og godt samarbeid mellom faglærer og assistent er til stede. Et suksesskriterium er med andre ord vilje og evne til å ha et strukturert og avtalt opplegg når elever som er delvis inkludert, skal være til stede i klassen. Et annet er tid og vilje til samarbeid slik at eleven kan møte forberedt for å få mest mulig utbytte av undervisningen.

7.3 Konklusjon

Vi sprenger grenser er en konkret satsning organisert som en serie piloter i regi av Statped. Samtidig er det et politisk svar på en bred utfordring, dels at elever med utviklingshemming og sammensatte lærevansker har falt utenfor mange av satsningene i skolen, og dels at det faglige og sosiale utbyttet bør forbedres (St.meld. nr. 18, 2010-2011). Stortingsmeldingen knytter utfordringene blant annet til at elevene møtes med for lave forventninger og at teamet rundt læreren kan være for svakt (se kapittel 1.1).

Pilotene i *Vi sprenger grenser* viser med tilstrekkelig tydelighet at det er mulig å få til en positiv utvikling med støtte, engasjement og tilføring av kompetanse. Det overordnede inntrykket er at pilotene har fungert godt, og bedre dess yngre barna er. På den annen side er det høyst uklart hvordan en skal gå fra piloter til læringsbetingelsene for utviklingshemmede i norsk skole i full bredde. Rapporten har pekt på betydningen av engasjement, interesse, innsatser i form av prosjekter og betydningen av ledelsens rolle. Dette er i og for seg kjente faktorer. Utfordringen er hvordan en kan overføre dette til hverdagen i norsk skole. Vi har ikke noe svar på det, men ser at en slik overføring ikke blir enklere i et skolepolitisk klima der hovedvekten legges på elevenes målte prestasjoner, enten det har form av PISA-undersøkelser eller annet.

I et slikt lys kan det være rimelig å ha forventninger til en spredning i regi av Statped, men samtidig urimelig å forvente at det skal kunne nedfelle seg i hverdagen i skolen på bred front. Det går ut over hva et støttesystem skal kunne få til. For å få en bredere spredning trengs sannsynligvis sterkere politiske signaler, kanskje også mål som skoleeiere og skoleledelse skal styre etter, og som gjør forbedring av undervisningen av utviklingshemmede og barn med

sammensatte funksjonsvansker til en mer sentral oppgave for barnehager og særlig skoler. Det vil kunne stimulere til en sterkere forankring i skolens ledelse. Å fremme en utvikling i en slik retning er imidlertid primært en oppgave for departement og direktorat.

Referanser

Ainscow, M. & Miles, S. (2008): Making inclusion for all inclusive: where next? *Prospects*, DOI 10.1007/s11125-008-9055-0

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. i samarbeid med Farell, P., Gallanaugh, f., Howes, A. & Smith, R. (2006): *Improving schools, developing inclusion*. New York: Routledge

Alquairani, T. & Gut, D. (2012): Critical Components of Successful Inclusion of Students with Severe Disabilities : Literature review. *International Journal of Special Education*, Vol. 27 (1) 42-59

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002): Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 17 (2) 129-147

Danforth, S. (ed.) (2014): *Becoming a Great Inclusive Educator*. New York: Peter Lang Publishing Inc.

Dyssegaard, C. M. & Larsen, M.S. (2013): *Evidence on Inclusion*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research

Forlin, C. (2010): Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research* Vol. 43 (3) 235-245

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

Haugen, G.M., Hedlund, M. & Wendelborg, C. (2012): «Det går ikke an å bruke seg sjøl både på rette og vranga.» *Om helsebelastning, sårbarhet og forebygging i familier med barn med funksjonsnedsettelse*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

Hastings, R.P. & Oakford, S. (2003): *Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs*. *Educational Psychology*, Vol. 23 (1) 87 – 94

Holen, S. & Gjerustad, C. (2014): *Forskning om læring hos barn med utviklingshemming. En kunnskapsoversikt*. Oslo: NIFU, Rapport 21

Lundh, L., Hjelmbrække, H. & Skogdal (red.) (2014): *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget

Mayo, E. (1933): *The Human Problems of an Industrial Civilization*. New York: Macmillan

NOU 2009: 18: *Rett til læring*

Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J. & Karsten, S. (2001): Inclusion in Education: comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53 (2) 125-135

- Statped (2012): *Målbilde for Statped 2012 – 2016*
- Statped (2013): *Prosjektplan for piloten Vi sprenger grenser i Statped 2013/2014*
- Statped (2015): *Prosjektplan for Vi sprenger grenser 2013 - 2017*
- St. meld. nr. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*
- St.meld. nr. 16 (2006-2007): *... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*
- Thagaard, T. *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tøssebro, J. (2014): Barn av 1990-åra. I Tøssebro, J. & Wendelborg C. (2014): *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp, overganger*. (219-234) Oslo: Gyldendal akademisk
- Tøssebro, J. & Kittelsaa, A. (2014): Foreldrenes erfaringer med hjelpeapparatet. I Tøssebro, J. & Wendelborg C. (2014): *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp, overganger*. (153-179) Oslo: Gyldendal akademisk
- Tøssebro, Paulsen & Wendelborg (2014): En vanlig familie? Om parforhold, familiestruktur og belastninger. I Tøssebro, J. & Wendelborg C. (2014): *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp, overganger*. (80-104) Oslo: Gyldendal akademisk
- Tøssebro, J. & Wendelborg C. (2014): *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp, overganger*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Tøssebro, J., Kermit, P., Wendelborg, C. & Kittelsaa, A. (2012): *Som alle andre? Søskene til barn og unge med funksjonsnedsettelse*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning
- Tøssebro, J. & Lundeby, H. (2002). *Å vokse opp med funksjonshemming - de første årene*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2013): *Oppdragsbrev nr. 04-13*
- Vedeler, L. (1999): Spesialundervisning i barnehagen. I haug, P., Tøssebro, J. og Dalen, M. (red) *den mangfoldige spesialundervisninga*. Oslo: Universitetsforlaget, ss. 113-150
- von Tetzchner, S. (2004): Pedagogisk – psykologisk arbeid med funksjonshemmede barn i skolen. *Skolepsykologi* 5, 3-20
- Wendelborg, C. (2014): Fra barnehage til videregående skole – veien ut av jevnaldermiljøet. I Tøssebro, J. & Wendelborg C. (2014): *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp, overganger*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Wendelborg, C. & Ytterhus, B. (2013): Development and change in disabled children's social participation assessed by parents in Norwegian daycare centres: 1999 - 2009. *European Journal of Special Needs Education*. vol. 28 (3).

Wendelborg, C. i samarbeid med Tøssebro, J. Kittelsaa, A. & Berg, B. (2010): *Kunnskapsstatuts om familier med barn med nedsatt funksjonsevne*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning



Samfunnsforskning

ISBN

TRYKK: 978-82-7570-430-4

WEB: 978-82-7570-429-8

NTNU Samfunnsforskning

Dragvoll Allé 38 B

7491 Trondheim, Norway

Tel: 73 59 63 00

Web: www.samforsk.no