

Barneombudets fagrapport 2017

UTEN MÅL OG MENING?




BARNEOMBUDET

*Elever med
spesialundervisning
i grunnskolen*

Takk til alle som har bidratt!





God spesialundervisning er helt nødvendig. Det sikrer at elever som trenger spesialundervisning når sitt fulle potensiale - at de lærer, trives, utvikler selvtillit og troen på seg selv, og den gir dem muligheten til å nå drømmene sine i fremtiden. Til tross for dette får Barneombudets kontor hvert år en rekke henvendelser fra elever og foreldre om mangelfull spesialundervisning.

En pappa kontaktet oss etter at sønnen hans kom hjem med en helt tom perm etter ett år med spesialundervisning. En mamma fortalte at datteren tilbragte deler av tiden på skolen med å steke vafler. Ungdom forteller om lærere og assistenter som ikke har tro på at de kan lære, og hvordan dette bryter ned selvtilliten deres. Noen forteller også om en skolehverdag preget av utrygghet, mobbing og få venner.

Henvendelsene har gjort meg bekymret for rettstilstanden til elever med rett til spesialundervisning. Får de et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud? Får elevene som trenger det mest den undervisningen de har krav på i en trygg og inkluderende skole? Og ikke minst, hører vi på hva de selv mener de trenger for å lære best mulig? I årets prosjekt har vi intervjuet barn og foreldre om deres erfaringer med spesialundervisning. Vi har også brukt innsynsretten vår og gjennomgått en rekke klagesaker på spesialundervisning fra et utvalg Fylkesmenn.

Barnekonvensjonen og opplæringsloven understreker at alle elever har rett til et forsvarlig og individuelt tilpasset skoletilbud i en inkluderende skole. Årets prosjekt hos Barneombudet viser at mange av elevene som mottar spesialundervisning ikke får en forsvarlig opplæring. Manglende forventninger, dårlig kvalitet på opplæringen og lærere uten nødvendig kompetanse er et svik mot elevene. Det går ut over deres muligheter for videre utdanningsvalg, fremtidig arbeid og psykiske helse.

Jeg mener at dagens spesialundervisning ikke sikrer elevenes rett til et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud og deres rett til ikke-diskriminering. Staten har heller ikke tilstrekkelige kontrollsystemer og virkemidler for å sikre at kommunene følger opp sine forpliktelser etter opplæringsloven og barnekonvensjonen.

I dette prosjektet har vi sett at verken elevenes – eller spesialundervisningens potensiale blir utnyttet fullt ut. Dette skyldes ikke at spesialundervisning i seg selv ikke nytter – men at spesialundervisningen som gis ikke er god nok. Både forskning og praksis har vist at mulighetene for å gi elevene et godt læringsutbytte er større i spesialundervisningen enn i den ordinære undervisningen. Dette forutsetter imidlertid at undervisningen gis av lærere med riktig kompetanse, at man har høye forventninger til eleven og at innhold og organisering er tilrettelagt elevens behov.

Noen skoler og kommuner får det til. Det finnes eksempler på elever som trives på skolen og har godt utbytte av spesialundervisningen. Jeg mener at mulighetene for å lykkes i spesialundervisningen er stor. Slik det er i dag, ligger mange av disse mulighetene uutnyttet.

Tusen takk til alle barn og unge som har bidratt i arbeidet med rapporten. Dere har gitt oss kunnskap om hva som kan gjøres for at dere skal lære så mye som mulig på skolen. Dere har lært oss at viktigst av alt er en skole som ser dere og har tro på dere. Det finnes mye forskning om spesialundervisning. Men for meg er barnas egne erfaringer helt nødvendige for å gjøre bildet komplett. Uten deres stemmer og innsats hadde denne rapporten aldri blitt til.

Anne Hindbøe

Innhold

Forord	4		
Sammendrag	7		
Metode	11		
1.		4.	
Opplæring som menneskerett		Innsyn i saksdokumenter	
Elevenes rettigheter etter barnekonvensjonen og CRPD	14	Hva sakene forteller om skolen	58
Elevenes rettigheter etter opplæringsloven	15	Hva sakene forteller om PPT	59
Ansvar i opplæringssektoren	17	Hva sakene forteller om kommunenes praksis	62
Krav om effektiv kontroll	17	Hva sakene forteller om Fylkesmannens praksis	64
		Lang saksbehandlingstid	64
		Barneombudets bekymringer	65
2.		5.	
Elevenes stemme		Utfordringer og anbefalinger	
Retten til forsvarlig og likeverdig opplæring	20	Forsvarlig og likeverdig opplæring	68
Retten til et godt skolemiljø	31	Elevenes psykososiale skolemiljø	72
Retten til å medvirke	42	Medvirkning i spesialundervisningen	75
		Klage – og kontrollsystemet	77
		Spesialundervisningens muligheter	79
3.		Begreper og definisjoner	80
Foreldre og organisasjoner			
Retten til forsvarlig og likeverdig opplæring	48	Lenker og fotnoter	81
Skolemiljø og psykisk helse	52		
Foreldre og organisasjoner anbefaler	54		
Barneombudets bekymringer	55		

Sammendrag



Barneombudets funn i dette prosjektet tyder på at mange av elevene som mottar spesialundervisning, ikke får et forsvarlig utbytte av opplæringen, at de har et dårligere psykososialt skolemiljø enn andre elever, og at de verken blir hørt eller får medvirke i opplæringen.¹

Barnekonvensjonen², Salamanca-erklæringen³ og FNs konvensjon for rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne⁴ (CRPD) understreker elevens rett til et forsvarlig og individuelt tilpasset skoletilbud i en inkluderende skole. Vi er bekymret for det vi har sett av brudd på FNs barnekonvensjon og opplæringsloven gjennom dette prosjektet. I rapporten beskriver vi situasjonen til et utvalg elever i et utvalg norske kommuner og fylker. I tillegg beskriver vi forskningsfunn som bekrefter våre bekymringer, samtidig som de gir et mer representativt bilde av spesialundervisningen. Sammen viser resultatene at situasjonen er alvorlig.

I prosjektet har vi også møtt elever som sier de er fornøyd med opplæringen de får, og skolemiljøet de er en del av. Likevel vil vi understreke alvorret i situasjonen for mange av elevene som mottar spesialundervisning. Elevene som har vært Barneombudets eksperter i dette prosjektet, har viktige erfaringer som det er verdt å lytte til i arbeidet med å bedre kvaliteten på spesialundervisningen

Barneombudet anbefaler:

- **Kunnskapsdepartementet må iverksette et regionbasert forsøks- og forskningsprosjekt. Målet er å utvikle tiltak som sikrer kvalitet og utbytte i spesialundervisningen. Kunnskapsdepartementet må ta ansvar for at resultatene implementeres hos alle skoleiere.**

Retten til forsvarlig og likeverdig opplæring

De fleste av elevene vi har møtt, forteller om en slitsom kamp for å få hjelpen de trenger, selv når denne står beskrevet både i sakkyndige vurderinger og individuelle opplæringsplaner. Elevene og foreldrene forteller om lærere som ikke har nødvendig kompetanse, om mange vikarer og om undervisning utført av voksne uten godkjent utdanning. Dette er med på å gjøre barnas hverdag uforutsigbar, og går ut over utbyttet av opplæringen. Forskningen bekrefter det elevene og foreldrene sier.

Elevene vi har snakket med, opplever en mangelfull forståelse for behovene de har. De forteller om en spesialundervisning som er for enkel og en ordinær opplæring som er for vanskelig. Elevene som blir tatt ut av klassen fordi de ikke kan følge den ordinære opplæringen, mener at de blir hengende enda lenger etter, fordi spesialundervisningen er for lett. Skolen klarer verken å tilpasse den ordinære opplæringen eller spesialundervisningen. Tøffe skoledager er mer regelen enn unntaket. Resultater fra forskning støtter opp under elevenes erfaringer.

Et annet gjennomgangstema i elevenes fortellinger er manglende forventninger fra lærere. Dette kommer til uttrykk både gjennom hvem elevene settes sammen med i grupper, oppgavene de får, og lærernes omtale av dem. Lave forventninger påvirker motivasjon, selvbilde og utbyttet av opplæringen. Elevene vi har snakket med, etterlyser en spesialundervisning som legges opp etter deres behov og potensial, og som gjennomføres av noen som kan faget eller har den kompetansen elevene har behov for. Foreldre og forskere støtter opp under elevenes erfaringer. Både organisasjoner og enkeltforeldre vi har møtt, forteller om erfaringer med at kommunene etter hvert har orden på papirarbeidet, men at skolehverdagen til elevene er preget av manglende innhold, manglende informasjon og lave forventninger. Foreldre opplever at medhold i klagesaksbehandling ikke fører til noen praktiske endringer for elevene.

Gjennomgang av saksdokumenter viser at det er store ulikheter i spesialundervisningstilbudet. I mange saker er det vanskelig å se at opplæringen til de elevene som har spesialundervisning, er likeverdig med den ordinære opplæringen. Det er stor variasjon på kvaliteten i pedagogisk-psykologisk tjenestes (PPT) sakkyndige vurderinger. Mange mangler en tydelig beskrivelse av elevenes utviklingspotensial og realistiske opplæringsmål, og tilrådingene til skolene er lite konkrete både når det gjelder innhold, omfang og organisering av opplæringen. Manglene forplanter seg til elevenes enkeltvedtak og individuelle opplæringsplaner. I de sakene vi har gjennomgått, fant vi sjelden at skolen hadde gjort en barnets beste-vurdering, og det var vanskelig å se om innholdet i og utbyttet av opplæringen var evaluert.

Vår gjennomgang av saker og av relevant forskning - og møtene vi har hatt med elever, organisasjoner og forskere, viser at det er varierende kompetanse, lovforståelse og forvaltningspraksis i arbeidet som gjennomføres i kommunene og hos fylkesmennene.

Barneombudet er bekymret for at spesialundervisningen til mange elever ikke er forsvarlig og likeverdig.

Retten til et godt skolemiljø

Flere av Barneombudets eksperter har en skolehverdag preget av utrygghet. De har få eller ingen venner, og blir utsatt for mobbing, utestenging og krenkelser fra både medelever og voksne på skolen - også i form av bruk av tvang. Elever med atferd som utfordrer klassens læringsmiljø, opplever at skolen slår hardere ned på dem i alle situasjoner. Hverdagen til enkelte av elevene består av mer opphold på gangen eller et eget rom, enn av læring sammen med andre barn.

Foreldre som har tatt kontakt med Barneombudet før og underveis i prosjektet, forteller om omfattende bruk av tvang, for eksempel nedlegging eller fastholding. De har barn som kommer hjem med blåmerker, og er tydelig psykisk preget av det som har skjedd på skolen.

Barneombudet anbefaler:

- Opplæringsloven må endres, slik at elever med spesialundervisning sikres rett til opplæring av fagperson med godkjent utdanning og kompetanse i faget/ undervisningsoppgaven. Unntaksbestemmelsen i opplæringsloven § 5-5 må kun brukes i særskilte tilfeller og dersom det er til barnets beste. Unntak skal gjøres som eget enkeltvedtak.
- Spesialpedagogisk kompetanse må inn i lærerutdanningen.
- Kunnskap om CRPD og barnekonvensjonen må inn i lærerutdanningen.
- For å sikre elevene et forsvarlig utbytte av spesialundervisningen må kunnskapsdepartementet utvikle en felles nasjonal standard for planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen.

- Kunnskapsdepartementet må innføre kompetansekrav og bemanningsnorm for PP-tjenesten.
- Kunnskapsdepartementet må sikre kvaliteten på PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid ved å utarbeide en forskrift som tydeliggjør kravene til sakkyndige vurderinger.
- Kunnskapsdepartementet må gi PP-tjenesten en tydeligere rolle i oppfølgingen av elevens spesialundervisning.
- Kunnskapsdepartementet må ta inn prinsippene om ikke-diskriminering og barnets beste i opplæringslovens kapittel 5.
- Kunnskapsdepartementet må sikre at skoleeiere har tilstrekkelig kunnskap om opplæringsloven, forvaltningsloven, barnekonvensjonen og CRPD.
- Kunnskapsdepartementet må etablere sanksjoner overfor skoleeiere som ikke etterlever regelverket.



Både undersøkelser⁵ og forskning underbygger det elevene og foreldrene forteller. Barneombudet mener det er grunn til alvorlig bekymring for elevenes psykososiale skolemiljø, og den totale belastningen som elever med spesialundervisning blir påført. Det kan se ut som at disse elevenes psykososiale situasjon i skolen ikke fanges opp, verken på kommune- eller fylkesmannsnivå. Dette går ut over elevenes psykiske helse og deres mulighet for å bygge kompetanse og erfaring frem mot voksenlivet.



Barneombudet anbefaler:

- Utdanningsdirektoratet må sikre at skolene har økt oppmerksomhet på elever med funksjonsnedsettelser og lærevansker i arbeidet med det psykososiale miljøet.
- Kunnskapsdepartementet må innføre en skjerpet aktivitetsplikt i opplæringsloven kapittel 9a når noen som arbeider på skolen krenker elever.
- Det må fremgå av opplæringsloven kapittel 5 at vedtak om spesialundervisning også skal ivareta elevens rett til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø.
- Utdanningsdirektoratet må sikre at skolene har kunnskap om hvordan de skal inkludere elever med læringsvansker og funksjonsnedsettelser.
- Kunnskapsdepartementet må sørge for at det lages en håndbok til skolene om alternative pedagogiske virkemidler til bruk av tvang.
- Kunnskapsdepartementet må gjennomgå bruken av tvang i skolen og vurdere behovet for rapporteringsrutiner.

Retten til å medvirke

De fleste elevene vi har snakket med, opplever ikke at de får medvirke i sin egen skolehverdag. De får heller ikke nødvendig hjelp eller informasjon for å ta del i avgjørelser som gjelder dem. At elevene ikke blir hørt, utløser frustrasjon, avmakt og likegyldighet. Møtene med PPT er også en uklar opplevelse for mange av elevene. Noen har erfaringer fra møter, men ingen av elevene har noen erfaring med å bli involvert.

Alle elevene uttrykker på ulikt vis at de synes medvirkning er viktig, og at lærere som lytter til dem, betyr mye. Det er dessverre langt mellom de gode erfaringene hos elevene vi har snakket med. Kun få av elevene har gode erfaringer med lærere som involverer dem i undervisningen.

I flere av sakene er det ikke mulig å se om elevene har blitt hørt, da dette ikke kommer frem av saksdokumentene. Fylkesmennene har heller ingen ensartet praksis med å sikre eller bidra til at elevenes mening kommer frem. Saksbehandlingen fremstår som lite barnesensitiv, både i kommunene og i klagesystemet. Med det mener vi at klagesystemet er lite tilgjengelig for barn, og at barnets behov har liten plass i saksbehandlingen. Dokumentene er skrevet i et språk som eleven ikke forstår. Vi finner ikke at eleven er hørt før PPT gir sin tilråding, eller før kommunen fattar vedtak. Kommunene ser ut til å likestille elevens rett til å medvirke med at de informerer foreldrene og tar dem med på råd.

Barneombudet anbefaler:

- Det må lages en egen bestemmelse i opplæringsloven om at barn skal høres i PP-tjenestens sakkyndige arbeid, når kommunen fattar vedtak, i skolens arbeid med individuell opplæringsplan, og i gjennomføring og evaluering av spesialundervisningen.

Klage og kontrollsystemet

Elever og foresatte mener det er forskjell på å ha rett og få rett. De erfarer at medhold i klager ikke nødvendigvis fører til endringer. Innsynssakene bekrefter dette inntrykket. Flere forhold ved klage- og kontrollsystemet bekymrer oss, fordi det ikke i tilstrekkelig grad ivaretar elevenes rettigheter. Det varierer i hvilken grad barn blir hørt, og vi ser sjelden at det er gjort en barnets beste-vurdering.

Innsynet i saker og forskning viser at både skoleeiere og fylkesmenn ikke har tilstrekkelig kompetanse om regelverket på området. Saksbehandlingstiden i klagesaker er ofte lang, og eleven kan påføres et læringstap det ikke er mulig å rette opp. Vi har ikke sett at fylkesmennene har tatt hensyn til dette i sin saksbehandling, gjennom for eksempel å fatte midlertidige vedtak eller ved å gi kompenserende tiltak. Barneombudet mener at fylkesmannen har plikt til å vurdere om deres saksgang er til elevens beste. Vi ønsker oss mer offensive fylkesmenn som strekker seg for å bli barnesensitive og modige på barns vegne. Bare da kan vi si at kontrollsystemet virkelig sørger for at barn får de rettighetene de har krav på.

Barneombudet er bekymret for at det systemet som skal sikre en forsvarlig klagesaksbehandling, heller ikke har tilstrekkelig kompetanse og en forvaltningspraksis som er til det beste for eleven.

Barneombudet anbefaler

- Fylkesmannen må synliggjøre bruk av barnekonvensjonen og CRPD i sitt arbeid.
- Fylkesmannen må i klagesaksbehandlingen undersøke kvaliteten på sakkyndige vurderinger, IOP og innholdet i opplæringen.
- Fylkesmannen må ha plikt til å vurdere kompenserende tiltak og midlertidige vedtak for å sikre elevens rettigheter og hindre læringstap.
- Fylkesmannen må få hjemmel til å ilegge skoleeiere sanksjoner ved alvorlige eller gjentatte brudd på opplæringsloven kapittel 5 og 9a.
- Fylkesmannen må få hjemmel til å tilkjenne eleven økonomisk- og ikke økonomisk kompensasjon for tapt opplæring.
- Den offentlige rettshjelpsordningen må omfatte saker etter opplæringsloven kapittel 5 og 9a.
- Kvalitet i spesialundervisningen, elevenes læringsutbytte og resultatene fra tilsyn må være en del av den årlige tilstandsrapporten til politisk skoleeier. Tiltak skal skisseres og føre til en forpliktende oppfølging.
- Fylkesmannen må sikre barns rett til medvirkning i tilsynsarbeidet. De må informere elevene om resultatet fra tilsynet, og elevene må få medvirke i oppfølgingen.



Metode

Barneombudets arbeid med denne rapporten er et bidrag til myndighetene, blant annet fra barn selv, om hva de kan gjøre for å bedre situasjonen til elever som har behov for spesialundervisning. Rapporten belyser manglene ved noen av disse elevenes opplæringstilbud, psykososiale skolemiljø og mulighetene for medvirkning, og gir anbefalinger til løsninger. Vi har brukt fire ulike metoder for å innhente informasjon. Vi har snakket med barn, intervjuet foreldre og organisasjoner⁶, gjennomgått forskning og vurdert saker fra et utvalg fylkesmenn og saker sendt inn til Barneombudets kontor.

Unge eksperter

Barneombudet har som oppgave å fremme barns interesser overfor det offentlige og private, og å følge med på barns oppvekstvilkår.⁷ For å kunne gjøre denne jobben, må vi involvere barn og unge. Vi bruker vår metode «Unge eksperter», og har laget en håndbok for dette arbeidet.⁸

Barneombudet har i årets prosjekt gjennomført ekspertmøter med 25 elever i alderen 9 til 17 år. Ekspertene kommer fra sju forskjellige fylker, og har ulike utfordringer knyttet til læring. Dette spenner fra dysleksi og spesifikke språkvansker til utviklingshemming, autisme, hørsels- og synsvansker m.m. Elevene har ulike utfordringer, men de har et felles behov for å lære og å oppleve mestring i skolehverdagen. Ti av elevene ga sin stemme gjennom en felles ungdomshøring. Denne høringen ble arrangert med hjelp av Nordland fylkeskommune og prosjektet Invest in Children. Her ble alle elevene som mottok spesialundervisning i et utvalg kommuner, invitert til å delta. I tillegg hadde vi ti enkeltintervjuer med elever vi plukket ut blant klagesakene hos fylkesmennene, og saker som tidligere hadde kommet inn til Barneombudets kontor. Ytterligere fem elever ble valgt ut fordi de går på skoler som har ord på seg for å være flinke til å tilrettelegge for god og inkluderende spesialundervisning.

Vi ønsket å få vite om elevene får et faglig forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud, om de trives på skolen, og om de får medvirke i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. Vi fulgte en enkel intervjujal med utgangspunkt i disse problemstillingene, og la opp til en åpen samtale der vi kunne tilpasse oss elevenes alder og konsentrere oss om det som eleven ønsket å snakke om.

Møter med foresatte og organisasjoner

I tillegg til å snakke med elev-ekspertene, har vi hatt møter med noen av deres foresatte og organisasjoner som representerer elever med ulike funksjonsnedsettelse og deres foreldre. Vi inviterte organisasjoner vi antok representerer elever som mottar spesialundervisning. De som takket ja⁹, ble organisert i to grupper, og vi gjennomførte samme type høringsmøter med begge gruppene.



Innsyn i saksdokumenter

Offentlige myndigheter og offentlige og private institusjoner for barn skal uten hinder av taushetsplikt gi Barneombudet de opplysningene som trengs til å utføre Barneombudets oppgaver etter barneombudsloven¹⁰ På bakgrunn av denne innsynsretten har vi bedt om å få se fylkesmennenes klagesaksbehandling på spesialundervisning i noen utvalgte saker fra 2014 og 2015. Vi ba om innsyn i fem fylker. Utvalget ble gjort for å få variasjon i folketall og størrelse, og en viss geografisk spredning. Til sammen har vi gjennomgått 68 klagesaker fra fylkesmennene. I tillegg har vi sett på 12 saker hvor foreldre har gitt Barneombudet innsyn direkte.

Som en del av arbeidet med innsynssakene har vi også gjennomført samtaler og intervjuer med ansatte hos fylkesmenn, PPT og skole.



Forskning og møter med forskere

For å få et mer representativt bilde av spesialundervisningen i Norge, har vi gjennomgått nyere forskning om spesialundervisning og ordinær opplæring. I tillegg har vi hatt møter med flere forskere.¹¹

Tidlig i prosjektfasen knyttet vi til oss to masterstudenter som undersøkte om og hvordan elevene blir involvert i utredning som blir foretatt av PPT, og hvordan de blir involvert i det spesialpedagogiske arbeidet på skolen.



1.
OPPLÆRING SOM
MENNESKERETT

Elevenes rettigheter etter barnekonvensjonen og CRPD

Barnekonvensjonen skal garantere at alle barn nyter godt av grunnleggende menneskerettigheter. Opplæring er en slik menneskerett. Retten er regulert i barnekonvensjonen artikkel 28 og 29. Opplæringen skal utvikle barnets personlighet, talenter og evner så langt det er mulig. Det stiller krav til innholdet i opplæringen.

Retten til opplæring må sees i sammenheng med de øvrige rettighetene barnet har etter barnekonvensjonen, så som retten til liv og oppvekst («development») i artikkel 6, retten til helse i artikkel 24, retten til frihet fra vold og krenkelser i artikkel 19, og retten til ikke å bli utsatt for noen former for diskriminering i artikkel 2. Diskriminering finner sted når en praksis, handling eller unnlattelse av å gjøre noe innebærer forskjellsbehandling som ikke er saklig eller rimelig.

Dersom opplæringen har et innhold, eller er organisert på en måte som påvirker barnets utvikling eller helse negativt, har ikke kommunen bare unnlatt å oppfylle retten til opplæring, men også retten til god helse i artikkel 24. Videre vil fravær av en inkluderende opplæring være i strid med barnekonvensjonen artikkel 2 om ikke-diskriminering. FNs barnerettkomité har gitt en egen uttalelse om unge menneskers helse og utvikling, der de fremhever at barn som blir diskriminert er mer utsatt for vold, og at deres helse og utvikling utsettes for større risiko.¹² De har derfor krav på spesiell omsorg og beskyttelse. Komiteen fremhever det særlige behovet for beskyttelse som funksjonshemmet ungdom har, og den positive virkningen som opplæring sammen med jevnaldrende kan ha. Å utvikle et trygt og omsorgsfullt miljø innebærer at man må fokusere på holdninger og handlinger blant annet i skolen. At opplæringen bidrar til å oppfylle alle disse rettighetene, er spesielt viktig for barn med sammensatte vansker, spesiell sårbarhet eller spesielle opplæringsbehov.

Retten til opplæring gjelder alle barn, uavhengig av deres evner og forutsetninger. Det stiller krav til at opplæringen må tilpasses den enkeltes behov. For eksempel kan tilrettelegging og spesialundervisning være nødvendig for å gi et barn med funksjonsnedsettelse likeverdig rett til opplæring. Å unnlate å sette inn slike tiltak kan være diskriminering. Forbudet mot diskriminering i barnekonvensjonen artikkel

2 omfatter også handlinger eller regler som isolert sett fremstår som nøytrale, men som fører til at en elev eller elevgruppe stilles dårligere enn medelever.

Retten til opplæring må ses i sammenheng med prinsippet om «barnets beste» i barnekonvensjonen artikkel 3. Det er ikke nok å legge vekt på barnets beste. Barnets beste skal være et *grunnleggende hensyn* i alle handlinger som berører barn, enten de blir gjort av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer. Det betyr at elevenes opplæringstilbud ikke kan ha utgangspunkt i hva som er praktisk eller økonomisk ønskelig for skolen. Barnets beste skal være et grunnleggende hensyn i alle handlinger, også unnlatelser. I praksis betyr det at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn i valg av innhold og organisering av opplæringen og ved bruk av ressurser, og også når man vurderer om eleven skal få fritak for opplæringsplikt eller kompetansemål.

For å vite hva som er elevens beste i opplæringen, må man høre eleven. Etter barnekonvensjonen artikkel 12 skal barn garanteres retten til fritt å gi uttrykk for sitt syn i alle forhold som berører dem. En vurdering av om eleven skal ha spesialundervisning, hva innholdet i spesialundervisningen skal være og hvordan den skal organiseres, er forhold som i stor grad berører eleven. Det samme gjelder vurderingen av om eleven skal ha tilpasset opplæring innenfor den ordinære opplæringen, og hva tilpasningen skal bestå i. Eleven har rett til å si sin mening, og det skal legges «behørig vekt» på elevens synspunkt.

Elever med funksjonsnedsettelse

Årsakene til at elever trenger spesialundervisning varierer. Felles for elevene er at de ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. For noen elever oppstår behovet som en følge av en funksjonsnedsettelse. Elever med funksjonsnedsettelse har et særlig vern etter barnekonvensjonen, konvensjonen om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne (CRPD) og etter Salamanca-erklæringen. Barnekonvensjonen artikkel 23 gir barn med funksjonsnedsettelse rett til en opplæring og undervisning som fremmer barnets sosiale integrering og personlige utvikling. CRPD artikkel 24 gir funksjonshemmede elever rett til en inkluderende, god og gratis

utdanning i sitt lokalsamfunn, på lik linje med andre. Salamanca-erklæringen gir overordnede retningslinjer om organisering og planlegging av spesialundervisning. Salamanca-erklæringen er en internasjonal erklæring i regi av FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon (UNESCO) som omhandler prinsipper for opplæring av elever med særskilte behov. Den representerer et skifte *fra* en vektlegging på det enkelte barns særskilte behov *til* vanlige skolars evne til å imøtekomme alle barn og gi dem tilfredsstillende opplæring uavhengig av barnets egenskaper, interesser, evner eller opplæringsbehov.

Elevenes rettigheter etter opplæringsloven

Opplæringsloven regulerer hva retten til opplæring innebærer. Lovens minimumsstandard er at eleven skal ha forsvarlig utbytte av opplæringen, og at opplæringen skal være likeverdig.¹³ Dette stiller krav til innhold og organisering.

Tilpasset opplæring

For å sikre at elever får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, skal de ha tilpasset opplæring.¹⁴ Skolen har plikt til å gi en tilpasset opplæring for å sikre at elevene får god og forsvarlig opplæring ut fra den enkeltes evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring skal sikre at den enkelte utvikler grunnleggende ferdigheter og når kompetansemålene i læreplanen. Det forutsetter at skolen tilrettelegger opplæringen både på individ- og gruppenivå. Tilpasset opplæring innebærer at alle sider av læringsmiljøet skal ta hensyn til variasjoner hos elevene.¹⁵

Rett til spesialundervisning

Elever som ikke har, eller som ikke kan få, tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning etter opplæringsloven kapittel 5.¹⁶ Opplæringstilbudet skal ha et slikt innhold at det samlede tilbudet kan gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen – sammenliknet med andre elever – og ut fra de opplæringsmålene som er realistiske for eleven.

Siden all opplæring skal sikte mot videre utdanning og fremtidig arbeid, må også spesialundervisningen ha et høyt læringstrykk, og bidra til at eleven når kompetansemålene i læreplanen så langt dette er mulig. Er det ikke mulig for elevene å nå kompetansemålene som er beskrevet i læreplanen, skal eleven nå de målene som er beskrevet i elevens individuelle opplæringsplan (IOP).

At opplæringen skal være likeverdig, handler om å gi alle like muligheter til opplæring, uavhengig av evner og forutsetninger. Likeverdig opplæring må derfor forstås både på systemplanet, med utgangspunkt i lov og forskrifter med læreplaner, og på individplanet for en opplæring tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger.

«For å sikre likeverdighet for alle kreves forskjellsbehandling, ikke lik behandling.»

Utdanningsdirektoratet¹⁷

Sakkyndig vurdering

Før kommunen fatter vedtak om spesialundervisning etter § 5-1, skal det foreligge en sakkyndig vurdering av de særlige behovene til eleven.¹⁸ Vurderingen skal vise om eleven har behov for spesialundervisning og hvilket opplæringstilbud som bør gis. Det er PPT som har ansvar for å utrede elevene, og å gi kommunen en sakkyndig vurdering.¹⁹



Rett til sakkyndig vurdering

Skolen kan henvise elever til PPT dersom foreldrene samtykker. Foreldre kan på sin side kreve å få en henvisning til PPT, og de kan selv ta direkte kontakt med PPT.

Den sakkyndige vurderingen må vurdere elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, hvilke lærevanser eleven har og hva som er realistiske opplæringsmål. Den må også vurdere om vanskene eleven har kan løses innenfor det ordinære opplæringstilbudet, og hvilken opplæring som vil gi et forsvarlig opplæringstilbud.²⁰

Av den sakkyndige vurderingen skal det fremgå i hvilken grad PPT har hørt barnet og foreldrene, og hvilken vekt de har lagt på elevens synspunkter. Det følger av barnekonvensjonen artikkel 12. PPT skal legge stor vekt på elevens synspunkt, og spesialundervisningen skal så langt det er mulig utarbeides i samarbeid med foreldrene og eleven. Eleven må derfor høres før PPT trekker noen konklusjoner, og elevens synspunkt skal gjenspeiles i anbefalingene fra PPT.

Skolen har ansvar for å prøve ut tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet, med sikte på å gi eleven tilfredsstillende utbytte, før det blir gjort sakkyndig vurdering. Det betyr at skolen ikke står fritt til å teste ut ethvert tiltak. Tiltakene skolen prøver ut, skal være egnet til å gi eleven et forsvarlig, inkluderende og likeverdig opplæringstilbud. Om skolen skal teste ut tiltak, og hvilke tiltak skolen skal teste ut, skal ta utgangspunkt i hva som er barnets beste. Plikten til å prøve ut gjelder ikke de tilfellene hvor det er klart at elevens behov ikke kan løses innenfor rammene av ordinær opplæring.²¹



Rett til enkeltvedtak

Etter at det foreligger en sakkyndig vurdering av eleven, har kommunen plikt til å fatte enkeltvedtak om elevens rett til spesialundervisning. Et enkeltvedtak gir eleven en individuell rettighet.²² Den sakkyndige vurderingen er rådgivende for kommunen, og skal bidra til at saken er tilstrekkelig utredet etter opplæringsloven § 5-3 og forvaltningsloven § 17. Kommunen kan fravike tilrådingen fra PPT i den sakkyndige vurderingen, men må da gi en særskilt begrunnelse.²³ En slik begrunnelse må være faglig forankret og til barnets beste. Vedtaket skal være så klart og fullstendig at det ikke er tvil om hvilket opplæringstilbud eleven skal ha.²⁴ Dersom elevens behov for spesialundervisning er stabilt og godt dokumentert i den sakkyndige vurderingen, kan kommunen fatte enkeltvedtak som varer over flere år. Varigheten bør ta utgangspunkt i hva som er til barnets beste. Momenter som kan ha betydning, vil for eksempel være elevens utviklingsmuligheter, behov for stabilitet og forutsigbare ressurser, osv.²⁵

Rett til individuell opplæringsplan (IOP)

Elever med rett til spesialundervisning skal ha en individuell opplæringsplan (IOP).²⁶ IOP skal vise målene for opplæringen, innholdet i opplæringen, og hvordan opplæringen skal gjennomføres. Elevens IOP skal være i samsvar med kommunens enkeltvedtak. Når skolen utarbeider IOP, skal de samarbeide med foreldrene og de skal høre barnet.

IOP er en operasjonalisering av den sakkyndige vurderingen og kommunens enkeltvedtak. Den er et dynamisk dokument som kan justeres i tråd med endringer i elevens behov. Dersom skolen eller lærerne ser at eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, skal skolen justere IOP i samarbeid med eleven og foreldrene. Skolen kan ikke gjøre endringer i IOP som er i strid med kommunens vedtak. Er det behov for større endringer, må kommunen fatte et nytt vedtak, og vurdere om eleven skal utredes på nytt.

Rett til et godt skolemiljø

Et godt skolemiljø er en forutsetning for god læring. Derfor har alle elever rett til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø som fremmer læring. Det står i opplæringsloven kapittel 9A.

Elever har rett til å trives på skolen. Opplæringsloven § 9a-3 gir elever rett til et godt psykososialt skolemiljø. Vurderingstemaet er om det psykososiale miljøet bidrar positivt til elevens faglige utvikling. Med psykososialt miljø menes de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet, og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av læringssituasjonen.²⁷

Elevene har altså krav på et godt skolemiljø som fremmer læring. Dersom en elev eller foreldrene ber om tiltak, eller ansatte på skolen får mistanke om at en elev blir krenket, skal skolen snarest mulig gripe inn, undersøke, lage en plan med tiltak og fatte enkeltvedtak. Mener eleven at det psykososiale miljøet ikke fremmer hans eller hennes helse, trivsel eller læring, har skolen en plikt til å rette på forholdet.²⁸

Ansvar i opplæringssektoren

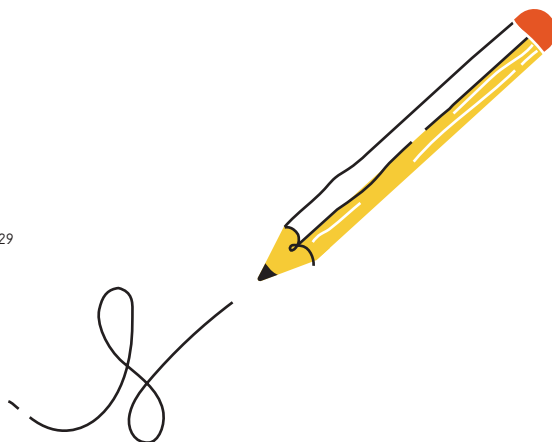
Ansvaret for å etterleve regelverket om spesialundervisning ligger hos skoleeieren, som i grunnskolen er kommunen. Kommunens politiske og administrative ledelse kan ikke delegere ansvaret de har for å sørge for at regelverket etterleveres. De kan derimot delegere mye av den praktiske gjennomføringen, ved for eksempel å gi rektor på en skole fullmakt til å fatte vedtak om spesialundervisning. I de fleste kommuner er ansvaret for å fatte enkeltvedtak delegert til rektor på skolen, som også skal sørge for at spesialundervisningen blir gjennomført i tråd med sakkyndig vurdering og enkeltvedtak.

Krav om effektiv kontroll

Staten har forpliktet seg til å sikre at alle instanser på alle nivåer etterlever menneskerettighetene. For å sikre at menneskerettighetene blir fulgt i praksis, setter konvensjonene krav til at staten har etablert et effektivt kontrollsystem. Kontrollsystemet må sikre at barnekonvensjonens grunnleggende prinsipper om ikke-diskriminering, barnets beste og barnets rett til å bli hørt blir ivaretatt.

Staten skal sikre at den enkelte har en reell klagemulighet når regelverket blir brutt. Det betyr et klagesystem som er tilgjengelig og forståelig. Klagebehandlingen må legges særlig til rette for at den også skal være tilgjengelig for barn.

Fylkesmannen er klageinstans for enkeltvedtak om spesialundervisning og retten til et godt skolemiljø. Fylkesmannen må ivareta prinsippene i barnekonvensjonen i sin egen praksis, og i tillegg følge med på om kommunen ivaretar disse. Fylkesmannen kan prøve alle sider av et enkeltvedtak, treffe nytt vedtak i saken, eller oppheve vedtaket og sende saken tilbake til kommunen til helt eller delvis ny behandling.²⁹ Fylkesmannens vedtak er endelig, og kan ikke påklages.³⁰ For å følge med på om kommunene følger regelverket, har staten i tillegg gitt fylkesmennene oppgaven med å informere, veilede og føre tilsyn med kommunene.





2.

ELEVENES STEMME

Barneombudet har i dette prosjektet gjennomført ekspertmøter med elever i alderen 9–17 år fra sju fylker. Vi ønsket å få vite om elevene som har spesialundervisning opplever å få et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud, om de trives på skolen, og om de får medvirke i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. Det var også viktig å få elevenes meninger og anbefalinger om hva lærere og skolen kan gjøre for at skoledagen deres skal bli best mulig.

Vi mener at elevenes egne erfaringer er den viktigste kilden til informasjon i dette prosjektet. De har gitt oss viktig kunnskap om sin skolehverdag, og vi har valgt å gi dem en felles stemme gjennom et eget kapittel i rapporten.

Retten til forsvarlig og likeverdig opplæring

Elever med spesialundervisning har rett til en opplæring som er forsvarlig og likeverdig. Det innebærer at eleven skal ha et tilfredsstillende utbytte av opplæringen på lik linje med andre. Fordi alle elever er forskjellige, betyr dette at læreren må kjenne den enkelte elevs utfordringer og læringspotensial godt, og tilrettelegge undervisningsmetoder, organisering, oppgaver og lekser. Likeverdig opplæring innebærer at elever med spesialundervisning skal ha samme muligheter til å nå de målene som er realistiske for dem, som de andre elevene har til å nå sine mål.

De fleste av elevene vi snakket med, opplever ikke å få den tilretteleggingen de trenger av skolen. De forteller om en tøff skolehverdag der de må bite tennene sammen og jobbe hardere enn medelever, ofte på bekostning av sosialt liv med venner. De forteller at de har kommet seg gjennom skolen takket være egen motivasjon og støtte fra foreldrene.

En gutt beskriver det han synes er utfordrende på skolen:

«Jeg er ikke en helt vanlig elev. Men de har jo et system som er tilpasset for en vanlig elev, og de trekker helt spesielle elever med spesialbehov igjennom det systemet.»

Vi kan ikke måle det faglige utbyttet hos elevene vi snakket med. Elevene forteller oss imidlertid mye om sine opplevelser knyttet til læringsforhold, faglig nivå, voksnes forventninger og opplevd læring – noe som er klare indikatorer på utbyttet de sitter igjen med.

Lærernes kompetanse

Elevene forteller om lærere som ikke har god nok kompetanse, verken faglig, pedagogisk eller relasjonelt. Da vi spurte om de får hjelpen de trenger av skolen, kunne de bare trekke frem enkeltlærere som de synes er gode. Lærerne har stor betydning for elevenes læringsutbytte.

En gutt med spesifikke språkvansker og dysleksi, som nettopp har fullført ungdomsskolen, forteller at en enkeltlærer var forskjellen på om han lærte eller ikke lærte. En jente forteller at karakterene steg betraktelig da hun fikk ny lærer.

«Har hatt mye utbytte av det, men alt spør jo fra lærer til lærer da. Jeg har hatt lærere som har fått meg, altså hjulpet meg, til å ta et svært steg på ett skoleår. Men jeg har også hatt lærere som har fått meg til og stått stille et helt år. Jeg tror de har kalt meg dum. Jeg var jo bare dum.»



«Først gikk det skeis, kom ikke overens. Følte jeg kunne mye om naturfag, men fikk det ikke ned på arket, han var ikke interessert i det, han ga meg bare enere og toere. Men så fikk jeg spesialundervisning, og det var spesialundervisning! Sånn alene! Og han kunne tydeligvis faget sitt så jeg begynte og få firere og femmere ... læringen hans funka.»

Dessverre opplever elevene at det er noen få gode lærere og for mange dårlige. Flere elever snakker om lærere som ikke kan faget de skal lære bort, om lærere uten utdanning, og assistenter eller vikarer som ikke forstår funksjonsnedsettelsen deres og hvilke behov de har.

En gutt sier at det er de dårligste lærerne som blir satt til å ha spesialundervisning.

To gutter har spesialundervisning i norsk og engelsk på grunn av dysleksi, spesifikke språkvansker og ADHD. Dette er en oppgave som krever spesialpedagogisk kompetanse. Men i stedet for en spesialpedagog fikk de en lærer som er spansk til å undervise i norsk, og vikarer eller ufaglærte i engelsk.

«Jeg møter lærere som ikke har utdanning. Jeg møter vikarer. Jeg møter en spansk lærer som kan veldig dårlig norsk. Det som kunne hjulpet meg litt, var om de hadde litt bedre utdanning. Hvordan kan de undervise folk som liker å være mer aktive, folk som utagerer?»



«Feilen de gjorde var nok at de fikk inn ekstra vikarer til å ha de timene som ikke hadde noen spesiell utdanning til det her (...) Jeg har sterk dysleksi, og et lite snev av ADHD, så det er vanskelig for meg å sitte stille og konsentrere meg skikkelig. Med lærere som ikke er utdannet som engelsklærere engang, så går det som det går.»

En jente forteller om sin erfaring med spesialundervisning i engelsk:

«Grammatikken i engelsken, den lærte jeg ikke i sjetten på grunn av den gadd ikke han å lære meg i den ene timen jeg hadde. På grunn av han kunne jo ikke engelsk. Og en annen engelsklærer det kunne de jo ikke finne.»

En jente som har hatt mange ulike lærere og assistenter, sier at de gode lærerne skjønner hva hun egentlig trenger når hun spør om hjelp:

«De hørte på meg, de skjønnte hva jeg mente, de kunne det fra før av. Hun assistenten var jo bare assistent, hun var jo ikke lærer, hun kunne jo ikke noe.»

Elevene opplever at lærerne ikke forstår dem eller hva vanskene deres handler om. Når de unntaksvis trekker frem lærere som gjør det, kan de fortelle at disse kjenner noen, eller selv har barn med samme diagnose. Derfor forstår de hvordan de har det.

En gutt forteller hva han synes er viktig, og hva han ville gjort hvis han kunne bestemme:

«Litt bedre grupper, litt bedre kompetanse hos lærere, litt mer utdanning. Det må til. Kan ikke komme på skolen og ikke vite hva dysleksi og dyskalkuli og språkvansker er, hvordan undervise dem. Vi hadde veldig mange uvitende lærere. Har møtt lærere som kan det, men de har familie som har det, har det selv eller kjenner noen. (...) Andre har hørt om det, men de kan ikke noe særlig om det.»

For elevene handler ikke kompetanse bare om å kunne faget, de må også forstå elevene:

«Han kunne faktisk faget sitt han.»

Han kunne også elever.»

Elevene er også opptatt av lærerens personlige egen-skaper, evne til å se eleven og relasjonen dem imellom. Mange elever savner at lærerne bryr seg og ser dem. De føler at de ikke blir tatt seriøst, blir urettferdig behandlet, at lærerne er trege og sene til timen, lite engasjerte, lite fleksible og viser lite respekt og forståelse for den enkelte elev. Dette kan gjøre at man mister fokus i timen og respekt for læreren, og derfor ikke lærer det man skal.

En elev med autisme forklarer hvordan lærerens væremåte påvirker læringen:

«Jeg har fått en dame som skal hjelpe meg, men jeg takler henne ikke. Det er på måten hun oppfører seg på, snakker veldig sånn strengt. Jeg får ikke til det, så jeg begynner bare å stenge henne ute og vil ikke snakke og begynner å snakke spydig til henne.»

Elevene sier at de gode lærerne er hyggelige, forståelsesfulle og flinke til å lære bort. Disse lærerne skaper også trygghet og er en venn. Elevene er opptatt av forholdet de har til læreren, og ikke minst hvordan læreren ser på dem. Det er flere som sier at måten læreren snakker og henvender seg til eleven på, er viktig. At læreren har en rolig stemme, og ikke snakker til elevene på en for barnslig eller for streng måte. Noe så enkelt som å være hyggelig og smile når man hilser, og ta seg tid til en prat. Flere er opptatt av at læreren skal være interessert i eleven som person, og ikke bare en jobb eller noen de tjener penger på. En god lærer bryr seg litt ekstra, er til stede, spør og interesserer seg for hvordan eleven har det også utenfor skoletid.

«En god lærer er en som ikke behandler elevene som bare noe de må gjøre, men noe de vil! Som en annen person som de kan bli venner med (...) som liksom ikke bare gjør det fordi de må.»



«En god lærer ser eleven som en person og ikke bare en elev.»

Elevene forteller oss hvor viktig den enkelte læreren er for læringsutbyttet deres, men at de allikevel får lærere som verken kan faget de underviser i, eller forstår elevenes behov. Historiene deres viser at det fremstår som flaks om de får en god lærer. Dette gjør systemet svært sårbart.

Uforutsigbar hverdag

Vi har snakket med elever som sier at den gode læreren måtte slutte, at lærere ofte er syke og at de får vikarer som ikke vet hva slags hjelp de trenger. Dette kan gjøre hverdagen uforutsigbar, og føre til at mange timer går med uten at de lærer. Det gjør dem også fortvilte. En jente er lei seg og sint fordi hun nok en gang opplever at en lærer hun har god relasjon til skal slutte. Det er ikke første gang det skjer.

«X skal slutte. Andre har sluttet før på grunn av jobb eller andre ting. Nesten hvert år.»

En jente har hatt med seg en lærer fra barneskolen til ungdomsskolen, fordi relasjonen dem imellom er en viktig forutsetning for at hun får utbytte av undervisningen. Jenta har flere ganger opplevd at rektor avslutter tiltak som fungerer, denne gangen gjelder det selve læreren:

«... [spesialundervisningen] funka en liten stund så sa han henne opp. Hun skulle ikke være med meg lenger, det fikk hun ikke lov til.»

Flere av elevene opplever at de ofte får vikarer i spesialundervisningen. Noen ganger over lang tid. Dette går ut over kvaliteten på opplæringen.

En gutt med dysleksi og ADHD forteller om spesialundervisningen i engelsk:

«De tre siste årene jeg gikk på ungdomsskolen, fikk de i den store klassen en lærer som har jobbet med engelsk noen år og var utdannet til det. Mens jeg fikk en vikar som hadde gått 10 år på skole.»

En gutt som skal avslutte ungdomsskolen og har eksamen om to uker, gruer seg fordi læreren han har hatt i spesialundervisning, er syk. Hun er den eneste læreren som har kompetansen som gruppen trenger. Det er ikke første gangen han opplever dette.

«Må satse på å ikke komme opp til norskeksamen. Har en veldig god grunn for det. Fordi norsklæreren min har blitt syk. Ingen anelse om når hun kommer tilbake. Kjipt for da kan jeg få hvem som helst. Kan få lærere som ikke bryr seg noe. (...) Hun er den eneste som har pedagogisk utdanning som kan ha oss. Men hun er ofte syk, og hvis hun blir syk, blir hun syk lenge. Har vært borte en måned der, tre uker der, en uke sånn.»

To jenter sier at det var vikarer hele tiden i en periode. Dette påvirket både undervisningen og trivselen. En av dem sliter med angst og har ekstra behov for en forutsigbar skolehverdag:

«Det var en periode det var støtt og stadig. (...) Det blir sånn derre: «Oj, har vi ikke hun nå?» Så blir man så stressa. Sånne uventa ting – det er dumme ting.»

De snakker om at det er dumt med vikarer, fordi de ikke kjenner behovet deres:

«Det er ikke alle som passer like godt til å være på akkurat denne gruppa. De skjønner ikke. De kjenner liksom ikke oss.»



«De vet at vi trenger hjelp, de hjelper jo – men de hjelper på en litt feil måte.»

Elevene forteller at lærere ofte blir syke eller må slutte, og at dette påvirker utbyttet av opplæringen og skaper utrygghet. Ettersom dette er en gruppe som er særlig sårbare for tapt læringsutbytte, blir det ekstra vanskelig når den som underviser ikke kjenner elevens behov.

Feil innhold og feil gir

Skolen skal tilpasse spesialundervisningen til den enkelte elev. Veldig mange av elevene forteller at læringsutbyttet er dårlig fordi undervisningen er lagt på feil nivå. Ut fra elevenes fortellinger virker det som skolen verken klarer å tilpasse den ordinære undervisningen eller spesialundervisningen. Elevene blir tatt ut av klasserommet fordi undervisningen der er for vanskelig, men blir hengende enda lenger etter faglig fordi spesialundervisningen de får er for lett.

Elevene gir uttrykk for et dilemma, ved at de verken får utbytte av spesialundervisningen eller den ordinære utdanningen. De må derfor velge mellom to «onder». En gutt måtte velge bort et språkfag, fordi undervisningen i klasserommet var for vanskelig og spesialundervisning for lett. Han forklarer forskjellen på timene som enten er for enkle eller for vanskelig:

«Se på det som en bil: Man når et høyt turtall, så girer man opp, men da er det giret for tungt for den motoren. Så girer man ned igjen, men da når turtallet den røde streken. Så jeg må liksom velge.»

Noen av elevene reflekterer over at de som får ordinær undervisning i klasserommet, ser ut til å lære mer. Problemet for gutten ovenfor var ikke bare i tysk og norsk, men også matte:

«Når jeg gikk i den litt lettere timen med matte, da tenkte jeg at de som gikk i den vanskeligere i klasserommet – de hadde det lettere, på grunn av at de hadde en annen lærer. For på den tiden hadde jeg x, og hun lærte meg nesten ingen ting.»

En annen gutt forteller også om spesialundervisning i matte som ble for lett. Han måtte til slutt få privatlærer for å ta igjen noe av det tapte.

«I matte lærer jeg veldig fint praktisk. Men når vi plutselig hadde praktisk, så satt vi og spilte Yatzy. Det blir helt feil for jeg lærer ikke noe av å spille yatzy. (...) Vurderte å gå tilbake til klassen bare for å lære noe.»

Elevene forteller at de lærer ting de ikke har bruk for. De har behov for å fylle faglige hull før de kan lære noe mer. I stedet for å rette undervisningen inn mot å tette hullene, legger læreren opp til en mer generell undervisning på et for enkelt nivå. For eksempel kan to gutter fra ulike steder i landet fortelle om en ganske lik opplevelse av engelsk-undervisningen i gruppe.

«Hvis jeg hadde klart å tette alle hullene før, da ville det vært mye bedre. (...) Fakta på engelsk – du kan jo ikke ha det uten å ha forståelse for engelsk. (...) Jeg tror de synes det var for mye strev å undervise meg. Jeg hadde engelsk, men jeg hadde så veldig enkel engelsk. (...) Tell til ti, tell til tjue, fortell hvem du er, fortell litt om deg selv. Jeg kan ikke akkurat dra til England og telle til ti for å spørre om veien. Det hjelper jo ikke noe.»

«I fjerde ble jeg tatt ut med egen lærer for å ha engelskundervisning. Det har jeg hatt gjennom alle de årene opp til sjuende klasse. Men jeg synes ikke jeg fikk utviklet meg nok fordi jeg lærte navn på dyr i Afrika og helt sånne enkle ting. Som å telle og hele pakka der. Når jeg gikk i sjuende, var jeg så å si på første-/andreklassenivå. Så jeg fikk ikke utvikle meg i det faget til å være på lik linje med andre.»

Noen av elevene synes det er tryggere å være på et lavere nivå. Det er fint å kunne mer enn de andre, eller å slippe noe som var vanskelig. Men når de tenker tilbake, erkjenner de at de ble hengende etter og fikk enda større faglige hull. To gutter forteller hva de synes om gruppen der undervisningen ble for enkel:

«Egentlig fint siden jeg sammenlikner meg selv hele tiden med de fleste. Når jeg sammenliknet meg med de rundt meg, de som trengte å gå der, da virket jeg ganske smart. Men jeg ville ikke byttet ut eller fått den følelsen istedenfor følelsen av å faktisk få den undervisningen jeg trenger.»



«Jeg synes det var koselig. Skolen var ikke så viktig fordi jeg brydde meg ikke så mye fordi jeg var så dritt lei. Først på ungdomsskolen skjønnte jeg at jeg kan ikke gjøre det. Jeg må fokusere. Men hvis jeg skulle tenke tilbake, så tror jeg at jeg ville ha likt å få en utfordring, for jeg sier ikke nei takk til det.»

En gutt ble fritatt for lekser i barneskolen fordi han lå langt etter de andre elevene. I ettertid reflekterer han over at det ikke var så bra. Etter at han begynte i ungdomsskolen og fått tilrettelagte lekser, tenker han at det hadde vært fint om barneskolen kunne gitt litt mindre lekser i stedet for å fritta ham for alt:

«Jeg fikk noen måneder med leksefri. Da var jeg ganske liten så jeg skjønnte ikke at det ikke var bra. Men da havna jeg tre måneder bak (...) jeg fikk liksom aldri tatt det igjen.»

«På ungdomsskolen så fikk jeg halve lekser – da funka det. (...) Så i niende begynte jeg på vanlig timeplan (...) på barneskolen var det altfor mye for meg, da klarte jeg ikke å gjøre lekser. (...) Nesten litt demotiverende, fordi du følte at du ikke klarte det og derfor så fikk du ikke lekser, men hadde det vært en liten mengde så kunne du klart det.»

Elevene ønsker at læreren ser hva den enkelte elev trenger og hjelper hver enkelt, uansett hvilket nivå de er på. Læreren må hjelpe dem å tette hull, ikke gi dem en hvilepute så de blir hengende lenger etter. Elevene forteller oss gjennom dette at innholdet i spesialundervisningen ikke er tilrettelagt for deres nivå, og at de dermed opplever å få lite utbytte av opplæringen.

Manglende opplæring – når bilen står i fri

Vi har møtt elever som forteller at de ikke får undervisning, og at skolens tiltak eller mangel på tiltak hindrer dem i å lære.

En gutt forteller at han blir tatt ut av faget han sliter mest i for å ha spesialundervisning i et annet fag. En gutt med angst og Tourette syndrom sitter i mange av dagens timer uten å lære noe som helst, fordi han blir redd når assistenten går ut, eller han blir satt sammen elever han ikke er trygg på. En annen gutt forteller om en lærer som ikke har kompetanse eller forstår behovene i gruppen. Han forteller at læreren «setter en gjeng dyslektikere til å lese på egen hånd», noe som fører til at ingen lærer.

En gutt som sliter med å konsentrere seg og ofte utagerer, forteller at han ofte blir tatt ut av timen når han ikke hører etter, eller tuller for mye. Men han får ikke noe alternativt tilbud:

«Da pleide jeg noen ganger å bare sitte helt stille og ikke gjøre noen ting. Andre ganger pleide jeg å bli bært eller noe sånn fordi jeg ikke hadde hørt.»

En jente forteller om en rekke spesialundervisningstiltak som ikke har fungert opp igjennom årene. Selv om skolen er godt kjent med at hun er sensitiv for lyder, ble hun siste året satt på en liten gruppe med så mye støy slik at hun ikke lærte. Etter en klage forpliktet skolen seg til å gi henne en-til-en-undervisning. Det var bare et halvt år igjen av skoleåret, og hun lå langt etter i engelsk:

«Helt til slutt i siste del av tiende klasse skulle jeg egentlig ha en som skulle hjelpe meg, men det ble til at vi bare gikk på skolekjøkkenet.»



En annen jente forteller også om spesialundervisningstimer som ikke blir noe av:

«Så hadde jeg sånn enkelttime med læreren. En time i uka som jeg skulle lære norsk, engelsk og matte. Så i hvert fall to ganger i måneden så valgte han å gjøre noe annet i stedet for å ha de timene med meg – som jo er ganske viktige. Da skulle han ha møter med de studentene, akkurat da.»

For noen elever er skolehverdagen så vanskelig at de ikke klarer å gå på skolen. En jente var borte i både sjette og sjuende klasse på grunn av psykiske vansker. Hennes opplevelse var at skolen ikke brydde seg om at hun var borte, eller prøvde å få henne tilbake. Hun fikk ikke undervisning hjemme.

«Nei, det fikk jeg ikke. Jeg gjorde oppgaver hjemme, men de gadd ikke rette det. Så jeg fikk jo ikke noe tilbakemelding. (...) Heldigvis så sleit jeg ikke fra før av. Men jeg satt og jobba mye hjemme selv om de ikke retta. Fordi jeg skjønte at det var de som var dumme.»

Allerede i fjerde klasse hadde foreldrene meldt bekymring til skolen.

«Det tok ett år før jeg kom inn på BUP. Alt gikk seint. Læreren var hjemme hos meg en gang. Det var det, liksom. De gadd ikke kjempe for å få meg på skolen. Mamma spurte i fjerde klasse om de kunne kontakte PPT på grunn av de merket det begynte å gå litt skeis. Men så sa læreren: «Nei da, det behøver dere ikke.» (...) De burde jo i hvert fall retta det jeg gjorde ...»

Elevenes historier viser oss hvordan mangel på kompetanse og feil tilrettelegging og organisering fører til at de ikke lærer og i verste fall blir syke. Noen opplever at skolen ikke bryr seg om at de skal lære. Hvis skolen ikke anstrenger seg for å sikre at spesialundervisningen er god, gir det oss en grunn til å spørre hvorfor.

Lave forventninger til elevene

Elevenes historier forteller om en skole som ikke ser ut til å ha tro på at de kan lære. En gutt som ble utredet for dysleksi, forteller om hvordan hans egne og andres forventninger påvirker læringstrykk og selvfølelse:

«Hvis du tenker du er svak i en ting, er det veldig vanskelig å bli god i det. (...) Vært gjennom det at «han har dysleksi så han klarer jo ikke det her, han har en grunn til å ikke klare det. Det er ikke noe vits å prøve» (...). Noen lærere som har sagt det, men ikke på en sånn måte. Mer sånn «han har dysleksi og han trenger ikke lekser». Men det er ganske negativt, for da får jo ikke jeg det jeg egentlig trenger.»

En gutt med dysleksi og spesifikke språkvansker forteller om lærernes holdninger til ham:

«Hatt lærere som mener jeg kan ikke noe, ikke noe vits jeg går på skolen. Hatt lærere som har kalt meg dum og. Det er litt spesielt synes jeg. (...) For alt jeg veit, er det ikke sikkert de mener det, men at de bare sier det har noe å si.»

En annen gutt forteller om mange års spesialundervisning, der han ikke fikk utviklet seg faglig. Når vi spør om lærerne hadde ambisjoner på hans vegne og tro på at han kunne lære, har han en lang tenkepause:

«Det la jeg ikke så mye merke til, egentlig.»

En jente sier noe om hvordan hun føler skolen verdsetter henne:

«Skolen er bare opptatt av de som får firere, femmere og seksere. En lærer sa en gang at hvis dere har fire eller under, er dere ikke verdt noe.»

Det er alvorlig for elevers selvfølelse og læringsutbytte at de voksne på skolen ikke har tro på at de kan lykkes, og ikke gir dem oppgaver de kan strekke seg etter. Det er enda verre at elevene opplever at de voksne trykker dem ned med negative beskrivelser av deres muligheter.

Organisering av undervisningen

Organiseringen av spesialundervisningen påvirker også læringsutbyttet til elevene. De som har spesialundervisning i gruppe, forteller at skolen setter dem og andre elever sammen, uavhengig av den enkeltes vansker og faglige nivå. Det gjør det vanskelig å tilpasse spesialundervisningen slik at alle lærer.

En jente som blir tatt ut i spesialundervisning i alle fag, forteller at undervisningen ett år var for lett, fordi læreren fokuserte på dem som var på lavest nivå.

«Det er noen timer som blir altfor enkle. Der legges det mest opp til å hjelpe de som er svake i faget. I engelsk for eksempel. (...) I fjor fikk vi ark for de i 5. klasse, da lærte ikke jeg noe i hvert fall. For vi måtte lære hva «red» var og sånn. Og det kan vi.»

Jenta forteller at i denne gruppen har alle lærere godkjent utdannelse. Men de forteller hvordan det kan bli vanskelig selv for gode lærere å hjelpe dem under slike forutsetninger:

«De prøver å gi litt ulike oppgaver. De prøver så godt de kan, men det funker ikke alltid så veldig bra.»

En elev med dysleksi sier han ofte blir satt på gruppe med elever med andre behov. Han mener at skolen organiserer gruppen basert på økonomi fremfor elevenes behov. Da han sa fra til læreren om at det ikke fungerte i gruppen, fikk han beskjed om at skolen ikke hadde råd til å dele dem opp:

«Noen grupper blir satt sammen fordi skolen ikke har nok penger til å ha to lærere som har spesialundervisning. Så de som utagerer litt mer, har kommet på samme gruppe som meg, for eksempel, og andre som pleier å jobbe stille. Læreren har jobbet med å få dem til å starte å jobbe, og da har ikke vi fått undervisningen vi trenger. Da har vi gått glipp av ting.»

(...)

«Jeg blir satt sammen med andre som har mye større vansker. En med syndrom og en med hjerneskade. Da sitter lærere og fokuserer mer på dem. Det er ikke galt, men jeg får ikke svar på spørsmålet mitt.»



Elever forteller at de som trenger ro for å lære, blir satt sammen med elever som har atferdsvansker. En elev som observerer undervisningen utenfra, beskriver spesialundervisning som «å stå i et hjørne og se på at læreren skiller to gutter som slåss.» En jente som er høysensitiv for lyder og trenger ro, forteller at hun blir satt sammen med to bråkete gutter:

«Den gruppa ble såpass voldsom for de gutta bare kakla og kakla, og jeg tåler ikke det. Da klarer ikke jeg å konsentrere meg, og en kan ikke akkurat kalle det spesialundervisning da (...) Det ble til at jeg ble i klasserommet, og med en gang jeg kommer i klasserom så bare mister jeg konsentrasjonen og bare detter ut.»

Elevene forteller her at skolen setter dem i grupper der viktige forutsetninger for å lære ikke er til stede, og at læreren ikke klarer å tilrettelegge for alle. Noen forteller at de ikke lærer i det hele tatt.

Elevene om en god lærer:

flink har lyst til at du skal lære

Blid har tro på at du kan lære

Snill prøver å få frem det beste i elevene, uansett

Åpen leter etter nye metoder for å lære

Flaggelig hører på elevene

er flink til å dra oss

ser den enkelte elev

skyver ikke bort de dumme spørsmålene

har tilpassede læremåter

Hva mener elevene er en god skole?

Vi har oppsøkt elever med spesialundervisning på skoler som er kjent for å være gode til å tilpasse opplæringen, og som ikke er en del av klagesakene. Elevene her kan fortelle om en hverdag der «alle lærerne er flinke å tilpasse», der «de fleste lærerne tar vare på meg.» De beskriver en skole der det alltid er en lærer som tar tak når noe er vanskelig, og hvor de sjelden venter lenge på hjelp. Elevene som er tatt ut i egen gruppe, forteller at alle som underviser gruppen er utdannet lærere. Disse elevene snakket om «skolen» eller «lærerne» som fungerer for dem, og ikke bare enkeltlærere som utgjør et positivt unntak. De opplever en skole som støtter dem:

«Skolen hjelper meg å nå målet om å komme på toppidrett.»

«Jeg opplever at jeg har blitt hørt ganske bra. De gjør stort sett alt de kan for at vi skal ha det bra.»

«De var veldig åpne for at jeg kunne forandre meg når begynte på skolen.»

Elevenes anbefalinger om opplæringen

Flertallet av Barneombudets eksperter har erfaringer de ikke ønsker for andre elever, og kommer derfor med anbefalinger til endringer:

- Systemet må forandres fordi den ordinære skolen og undervisningen ikke er for alle – skolehverdagen er for slitsom, rigid og har for faste rammer.
- Del opp året slik at man jobber med et fag om gangen og så har tentamen. Når man er ferdig med ett fag, kan man gå videre til et nytt.
- Skolen må ha systemer som sikrer at elever som ikke er i klasserommet, likevel får beskjeder og informasjon om det som skjer.
- Skolen må gi beskjed til elevene dersom det settes inn vikarer, og vikarene må få vite hvilke behov elevene i gruppen har.
- Rektor må ansette lærere som har kompetanse i faget og kunnskap om elevens vansker.
- Rektor må lage mindre klassestørrelser.
- Læreren må skape en god relasjon til eleven. Se den enkelte elev og bry seg litt ekstra. De er mennesker og ikke bare en jobb.
- Læreren må snakke med eleven om undervisningen og finne ut elevenes ønsker og behov.
- Læreren må bli kjent med eleven og andre forhold i livet som kan påvirke hvordan man har det.
- Læreren må tilpasse måten man snakker til eleven på.
- Læreren må tilpasse undervisningen til hver enkelt elev.

Barneombudets bekymringer

Elevenes historier gir grunn til bekymring for at forutsetningene for et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud ikke er til stede, at verken kompetansen, innholdet eller organiseringen er godt nok tilpasset elevens behov.

Deres klare budskap er at de som gjennomfører spesialundervisningen, ikke har god nok kompetanse. De ønsker seg lærere med mer utdanning og mer forståelse for vanskene deres, og som behandler dem på en god måte. Barneombudet er bekymret for at elevene som får spesialundervisning, og som har størst behov for kvalifisert hjelp, får opplæring av ufaglærte eller lærere uten kompetanse i faget de underviser i. Elevene forteller oss at dette kan få store konsekvenser for læringsutbyttet deres.

Vi er bekymret for at skolene ikke er gode nok til å sikre stabile ressurser til disse elevene. Dette er elever som allerede risikerer tapt læringsutbytte. De har ikke råd til å gå glipp av undervisning eller ha vikarer som må bruke tid på å bli kjent med dem. For mange elever er forutsigbarhet og trygge rammer også viktige forutsetninger for læring. Det er viktig at skolen har rutiner for hvordan de ivaretar disse elevene når det oppstår sykdom, og tar hensyn til behovet for spesiell kompetanse når de planlegger undervisningen og fordeler personalressurser.

Når elevene opplever at nivået er for lavt, eller at de ikke har bruk for det de lærer, betyr det at skolen ikke har klart å gi elevene den tilretteleggingen de trenger. Å plassere elever med svært ulike behov i en gruppe, gjør det vanskelig å møte alles behov samtidig. Dersom de i tillegg tildeles lærere uten god kompetanse, blir forutsetningene for å lykkes med undervisningen minimal.

Elevene opplever en skole som ikke ser dem, ønsker dem der, eller har tro på dem. De opplever at de blir prioritert bort og ned. Barneombudet er bekymret for at de som jobber med og rundt barna undervurderer potensialet deres, og misforstår behov og atferd. Dermed stiller de ikke forventninger til dem, og ser heller ikke hvordan undervisningen skal tilpasses den enkelte. Manglende forventninger fra voksne kan også smitte over på eleven, som dermed mister tro på seg selv. Dette gjelder alle elever, men kanskje spesielt de som må jobbe hardere enn sine medelever, og er mer usikre på sine egne evner.

Retten til et godt skolemiljø

Alle elever har rett til et godt psykososialt skolemiljø som fremmer læring. Mange av elevene vi snakket med, har det ikke bra på skolen. Manglende trivsel og utrygghet er ofte knyttet til funksjonsnedsettelsen deres. Noen opplever mobbing og utestengning fra medelever, mens andre blir utsatt for utestenging, krenkelser, diskriminering og tvang fra voksne på skolen. Elevene forteller at undervisnings-situasjonen påvirker trivselen og omvendt. Manglende trivsel og læring går sterkt utover livskvaliteten deres.

Vi ba en gutt fortelle oss hva som er god dag for ham:

«Vel, for meg så tror jeg ikke det er en god dag, men en ikke-dårlig dag.»

Mobbing og utestenging fra medelever

Nesten alle elevene vi snakket med, forteller at de selv - eller noen på skolen - blir mobbet eller utestengt. Mange forteller om uro i timene og dårlig klasse miljø. Vi har snakket med elever som har blitt mobbet og utestengt hele skolegangen på grunn av vanskene sine. For én begynte det i barnehagen.

En gutt med dysleksi og språkvansker sier han ble mobbet fordi han uttalte bokstaver feil, og at de andre lo av ham når han leste høyt:

«Jeg ble mobbet fordi jeg ikke kunne si R. Tidligere kunne jeg ikke si L. Det var også et problem. Jeg var litt annerledes, og da er det jo veldig morsomt å hakke på folk. Også dysleksien. Jeg kunne ikke lese. Folk synes det var veldig morsomt. (...) Det er mye lettere å hakke på noen som har problemer som er veldig tydelige.»

En gutt med dysleksi og ADHD forteller at det var vanskelig å lære, og han følte seg veldig usikker:

«Jeg synes det var litt vanskelig å lære og følge med. Så var det sånn at fra første til sjuende klasse, om du sa noe feil eller gjorde noe feil, så ble du ledd av.»

En jente forteller at hun ble mobbet fra første dag i barneskolen, og inn i videregående på grunn av utseende, klesstil, men også fordi hun har en diagnose som gjør at huden brenner, stikker og rødmer.

«Mobbingen har vart fra første skoledag og helt til nå. Jeg er ikke helt sikker på hva det var, men jeg tror det var fordi jeg var stor og ikke hadde klesstil. (...) Fordi huden min brenner og stikker, det føles som noen setter fyr på deg, og det stopper aldri. Jeg gikk i joggebukse, og jeg var stor, og jeg drev med hest. Og det var ukult, og det er det fortsatt. Sånn fortsatte det. På ungdomsskolen ble jeg til og med slått i øyet. Det var en sånn gjeng som mobbet meg, kalte meg for «bombe» og «feita» og «tjukken», og jeg ble slått i øyet midt inni skolegården. Så har vi vært hos politiet på det, men det hjalp ikke så mye.»

En gutt med ADHD forteller at han ofte ble terget av medelever, og derfor havnet i bråk:

«De i klassen visste hvilke knapper de skulle trykke på når det gjaldt meg. Det var litt spennende for dem, ikke sant.»

Også på skoler der elevene ikke opplever mobbing, forteller de at noen elever blir holdt utenfor. To jenter i en spesialundervisningsgruppe blir utestengt fra resten av miljøet på skolen. De sier de har få eller ingen venner i den vanlige klassen. Både guttene og jentene overser dem. Noen hilser når de er alene, men med en gang de er sammen med venner, forandrer de seg:

*«Når de andre vennene kommer,
så er jo vi sååå teite.»*

For mange spiller medelever en like stor rolle for trivsel og læring som læreren.

En gutt som føler assistenten ikke hjelper ham, forteller hvor viktige vennene er for ham:

*«Kort fortalt så er det mine venner
som er min assistent, for det er de
som hjelper meg.»*

Mange opplever at det er mye bråk og negativitet i klasserommet, og at elevene mangler respekt for hverandre. For mange elever med lærevansker er bråk og uro ekstra problematisk, fordi de trenger ro rundt seg for å lære. En jente forteller at på barneskolen var det mye bråk, men lærerne brydde seg ikke. De var liksom vant til at det skulle være sånn. Når hun sa ifra, skjedde det ingenting.

Hun fikk beskjed om at:

«Bråk er det i en klasse,

det får man ikke gjort så mye med.»



Voksne som mobber og ekskluderer

Flere av elevene blir utsatt for krenkelser og mobbet av de voksne på skolen. En gutt med dysleksi og spesifikke språkvansker forteller om lærere som ikke har tro på ham, og kaller ham dum fordi han ikke får ting til.

«Det er også mulig å bli mobbet av lærere. Læreren kalte meg dum fordi jeg var på gruppe. Jeg var helt dum jeg, kunne ikke matte (...) alle kunne jo matte. Og så var det fordi jeg skrev feil, holdt blyanten feil.»

Mange av elevene vi snakket med, og spesielt de med utfordrende atferd, føler at lærerne og rektor ikke liker dem. Dette er elever som fort kan komme i konflikt med både lærerne og andre elever. De forteller om rektorer og lærere som straffer dem med å overse og se stygt på dem. En jente følte at rektor hatet henne. To gutter forteller at lærere ikke snakker til dem, verken på skolen eller når de møtes på fritiden. Den ene gutten forteller at skolen vil at han skal slutte. Han forteller at det har vært konflikter mellom ham og lærerne, og dette påvirker hvordan lærerne behandler ham:

«Noen snakker ikke til meg i det hele tatt lenger nesten.»

De forteller at de føler seg stemplet som bråkmakere og verstinger. En elev sier at ryktet om hans oppførsel spredte seg i hele bygda:

«Det blir sånn at alle kjenner alle på et lite sted. Moren min har en venninne som jobbet på skolen. Du begynner å merke det til slutt når hun ikke sier hei til deg, og ikke hilser. Det gjelder ikke bare på skolen, det gjelder og på fritiden. (...) Det synes jeg er mest skuffende oppi det her egentlig. (...) Med store bokstaver vil jeg si at jeg er stemplet på den skolen der, som versting-elev. Jeg hadde dårlig oppførsel, jeg hadde nok det, men at det skal gå ut over sånne ting, det er utrolig.»

En gutt forteller at det får omfattende konsekvenser når han gjør noe galt, og at skolens tiltak gir ham følelsen av å bli «mentalt lagt i bakken.» En annen gutt sier at han føler at lærerne slår hardere ned på ham enn andre elever.

«Følte at hvis andre gjorde noe feil, ble de tilsnakka, men hvis jeg gjorde noe feil, var det ut på gangen, sitte på enerom, prate om det som var skjedd. Følte meg litt urettferdig behandlet.»

I tillegg til å bli behandlet dårlig, forteller elevene at lærerne lar sine holdninger gå ut over opplæringstilbudet deres.

En gutt opplever at læreren han er i konflikt med, gir ham dårligere karakterer. Han kan fortelle at tilbakemeldingene gis på en sårende måte, og uten veiledning om hvordan han kan forbedre seg. Han hadde jobbet hardt med ønsket om å få en sekser på tentamen, men da han spurte om resultatet, svarte læreren bare: «Not even close.»



Han sier han også får mindre hjelp i timene på grunn av konflikten dem imellom:

«Når det var skikkelig ille mellom oss, ga hun meg ikke et eneste råd.»

En gutt med atferdsvansker forteller om læreren i kunst- og håndverk som kom for å se på arbeidet hans:

«Jeg hadde sveiset min første bit. Som sikkert mange andre var jeg stolt over den. Så viste jeg den frem, og så pekte han på den og sa «katastrofe», og snudde seg og gikk.»



En jente oppsummerer hjelpen hun fikk på ungdomsskolen:

«Hvis det var noe som gikk veldig fint en periode, fant rektor det ut, og så ville han kutte det ut. Jeg tror han hata oss rett og slett. For alt som gikk bra en liten periode, lærere rundt oss prøvde f.eks. i norsk å lage lekser så jeg kunne skrive om hesten min f.eks., så fikk rektor vite det og kutta det ut. (...) Vet ikke hvorfor, men han synes det var spesialtilbud eller noe sånn.»

Jenta opplever seg mobbet:

«Virket ikke som han ville jeg skulle ha noe godt på den skolen. (...) Han ville ikke ha meg der eller gjøre meg noe godt. Hilsa ikke på meg, følte nesten som han ga meg drapsblikk. (...) Tror ikke han likte meg eller familien min, for vi ville ha det tilrettelagt og det ville ikke han.»

Noen elever forteller om tiltak fra skolens side som skaper dårlig trivsel. En gutt forteller at han ble satt i spesialundervisningsgruppe med gutten som mobber ham. Flere opplever å bli ekskludert fra klassefelleskapet. En gutt som ikke liker å spille fotball, får ingen andre alternativer i gymmen enn å gå for seg selv, og forteller at dette igjen fører til mobbing av medelever:

«Jeg ble også holdt utenfor i gymmen, eller jeg fikk et valg som læreren sa. Jeg liker ikke å spille fotball. Og de spilte fotball og fotball og fotball. Han sa «du trenger ikke, du kan gå bort dit, du», så da gikk jeg bort dit, for det var det han sa. Så da gikk jeg og vandret rundt skolen, jeg, i timen, alene. (...) Det var å bli stengt ute for da har du noe å hakke på.»

En jente var borte fra barneskolen i to år fordi hun har psykiske problemer og sliter med angst. Nå går hun på ungdomsskolen, og der får de til å tilrettelegge for henne slik at hun for det meste er på skolen. Men sånn har det ikke alltid vært. Hennes opplevelse var at barneskolen ikke prøvde å få henne til å gå på skolen eller å inkludere henne i fellesskapet:

«Jeg fikk ikke lov å gå i 17. mai-tog av læreren. (...) Da utestengte jo de meg. Jeg spurte om jeg kunne gå ved siden av jentene i klassen min, men nei det gikk ikke. Vi var fem jenter i klassen, så var det fire dusker. Det så ikke bra ut. Da var vi jo ikke like fine som de andre skolene. (...) Jeg hadde ikke noen andre venner der.»



«På sjuende klasse-avslutningen satte de alle jentene fra klassen på et bord, og meg med en annen jente som jeg ikke visste noen ting om. Så spurte jeg: «Hvorfor i alle dager har jeg blitt satt sammen hun nå?» Nei på grunn av at jeg måtte passe på hun fordi hun trengte litt hjelp (...) da måtte jeg krangle meg til å sitte med de i klassen da og. Det blir jo helt feil det.»

Jenta forteller at da hun begynte på ungdomsskolen, gikk det heldigvis bedre. Hun forteller mye om en skole som gjør det mulig for henne å være til stede. Hun forteller også om lærere som klarer å presse akkurat passe for å få henne på skolen, og som kommer hjem til henne hvis hun ikke møter opp, i stedet for å bare sende oppgaver med en assistent.

«Her var det jo reine himmelen. Her hørte jo faktisk læreren på deg. Og nå får jeg til og med tilbud om å gå i 17. mai-tog!»

Bruk av tvang

Vi snakket med tre elever som har blitt utsatt for tvang³¹ av de voksne på skolen.

En gutt forteller at lærerne på skolen er slemme. Å bli holdt, båret og stengt ute av klasserommet er en del av hverdagen hans. Mye av skoletiden hans går bort til å sitte på gangen, eller hjelpe lærerne med ting utenfor skolen, fordi de ikke håndterer ham i klasserommet.

«De drev og tok hardt tak i deg, og hvis du for eksempel ikke ville gå inn til rektor, så drev de og løftet deg og sånn. Noen ganger var det fordi jeg ikke hørte i timen, og noen andre ganger fordi jeg tulla for mye.»

Han ønsker at lærerne kan gi han en advarsel, forklare hvorfor de må holde ham og ikke holde så hardt. Tvangsbruken ble så alvorlig at han byttet skole. Selv om de av og til må holde ham nå også, har noe blitt annerledes:

«På den forrige skolen fikk jeg merker og sånn, men når de her gjør det, så får jeg ikke merker.»

En jente som var utsatt for mobbing i mange år, forteller om hvordan barneskolen håndterte sinnet hennes:

«Jeg ble så sur og aggressiv fordi jeg ble mobba, så jeg husker at jeg ble dratt etter armene inn på rektors kontor.»

En annen gang ble hun holdt nede, hun tror de holdt henne helt til foreldrene kom:

«Den ene dama sier et eller annet så jeg blir skikkelig forbanna. De legger meg ned i bakken, rett og slett som når politiet tar en tyv eller noe sånt - legger deg i bakken, tar henda dine på ryggen og fester deg fast. Sånn gjorde de med meg, fordi jeg ble så sur på den dama.»

Hun erkjenner at hun ble holdt nede fordi hun ble så sint, men at hun ikke visste hva annet hun skulle gjøre:

«Jeg visste ikke hvordan jeg skulle oppføre meg, jeg prøvde bare å ta tilbake med selvforsvar. Visste ikke hvordan jeg skulle gjøre det, så jeg måtte prøve å finne min egen vei selv om jeg visste det ikke var riktig. Jeg prøvde å bite når de la meg ned for å komme meg løs. Jeg ville egentlig bare sitte i et hjørne og grine.»

En jente som sitter i rullestol, opplever en av sine lærere som skremmende og streng. Hun forteller om en gang han ble sur for hun ikke gjorde som han sa:

«Han var veldig skremmende streng. Han ble veldig fort... «NÅ ER DET NOK!» Han satte meg alltid ut på en sånn egen garderobe. Det var den vi hadde som lekerom, men han brukte det som skammekrok. En gang så sa han: Du kan bo der ulvene bor!»

Elevene forteller oss om alvorlig bruk av tvang, og en følelse av hjelpeløshet. Alle disse tilfellene har skjedd i barneskolen, og elevene husker det som svært traumatisk.

Bagatellisering og bortforklaringer

Veldig mange av elevene opplever at skolen ikke gjør noe med mobbingen og ekskluderingen de eller andre utsettes for av medelever og voksne. De kan fortelle at de voksne gjør «ingenting», bare står der eller ikke bryr seg. Andre ganger forteller de at tiltakene skolen setter inn, ikke har noen effekt. Noen sier at skolen bare gjør det samme om og om igjen, selv om det ikke virker. Et tiltak som går igjen, er at skolen snakker med elevene, og at de som mobber må si unnskyld. Ingen av elevene vi snakket med, opplevde at dette fikk noen varig effekt. To gutter forteller om hva de mener om dette, den ene med ironi:

«Måtte si «unnskyld», for det vet vi hjelper. Si unnskyld ja – for et ord har veldig mye å si når det fortsetter dagen etter. Det var ikke noe særlige tiltak. Det var ikke mobbing, jeg bare overreagerte litt (...) læreren sa jeg overreagerte fort.»



«Det var vel mest av det å ta det muntlig med dem det gjaldt (...) det funker sikkert til en viss grad, men jeg tviler på at det funker gang på gang.»

En jente som har blitt mobbet hele skolegangen, forteller at skolen aldri klarte å stoppe det. Som regel merket hun ikke noe til hva de gjorde, og hvis de gjorde noe, så hjalp det ikke. Ved skolebytte var skolen klar over at hun kunne bli utsatt for mobbing, fordi dette allerede var et problem på denne skolen. De satte inn forebyggende tiltak, men disse ble tilsynelatende rettet mot henne, og ikke mot skolemiljøet generelt:

«Jeg ble satt i et rom for meg sjøl eller ett eller annet sånt da, i friminuttene og sånn. Jeg var jo vant til å bli hakka på og alt mulig.»

En jente går på en skole som har klart å stanse den synlige mobbingen, men hun blir fortsatt utestengt. Det hun forteller, viser at skolen må ta skjult mobbing på alvor:

«Egentlig så har ingenting forandret seg siden åttende. Det fortsatte like mye, men jeg er blitt eldre, så det er enklere å skjule det.»

For de elevene som opplever krenkelser fra lærere og skoleledelse, er betydningen av en unnskyldning stor. I stedet opplever de at skolen bortforklarer og bagatelliserer. En gutt sier at det er forventet at han skal si unnskyld når han gjør noe galt. Han blir også straffet, men det går ikke begge veier.

En elev som ble mobbet av både elever og lærere, forteller at de bagatelliserte det som skjedde, og aldri ga noen ordentlig unnskyldning:

«Har unnskyldt seg for det senere med å si at han hadde mye ryggsmarter på den tiden. Så det er ikke hans feil. Det var den fineste unnskyldningen jeg har hørt, og den eneste unnskyldningen jeg har fått. (...) De prøver bare å dekke opp historien.»

Skolen hadde ingen tiltak som hjalp eleven, og gutten mistet tilliten til skolen:

«Det ble slutt på mobbingen når jeg sluttet på skolen, og når læreren ble syk. (...) (Skolen) gjorde ikke noe, var ikke hans feil, viste ikke bedre. Veldig enkelt. Skolen prøver å beskytte eget rykte, veldig fint. Koselig av dem det. Det og penger.»

Gutten som forteller at han ble utsatt for tvang og fikk blåmerker, skulle ønske at skolen hadde sagt unnskyld. Han forteller om en venn som har opplevd akkurat det samme:

«En som jeg kjenner har blitt holdt hardt, og så har han ikke blitt sagt unnskyld til eller noe, og det har ingen barn som har blitt bært.»

Elevene vi snakket med, har klare meninger om hva skolen burde ha gjort:

«Lærerne skulle brydd seg når folk blir mobbet, og ikke bare gå forbi. De står og ser på. (...) De har sagt på møter der foreldrene samles at de skal gjøre noe med det, men gjør det ikke. Ingen har sagt at de bryr seg. (...) De skulle gått inn og stoppet det. Tatt en ekstra prat med de som gjør det, og ikke bare stått der.»

En annen gutt forteller at det er mye erting på skolen hans, men at de voksne ikke gjør noen ting. Når vi spør hva skolen burde ha gjort, er han klar i sin tale:

«De burde ha hørt på barna.»

Sammenhengen mellom læring og trivsel

Elevene sier at trivsel og læring henger tett sammen. Bråk og mobbing gjør at de lærer mindre. Å ikke få hjelp til å mestre kravene som stilles, påvirker selvtillit og selvfølelse.

En gutt med dysleksi og ADHD forklarer hvordan det å ikke mestre ødelegger motivasjon og selvtillit, og gjør det vanskelig for læreren å hjelpe ham:

«Jeg var jo usikker på meg selv. Det er jeg den dag i dag. Det kommer til et punkt der du nesten gir opp det å lære. Da følger det ene med det andre.»

En gutt som nå har begynt på videregående skole, ser tilbake på sine opplevelser i grunnskolen. Han forteller at opplevelsen av å ikke lære, har satt dype spor:

«Følte meg veldig dum. Mine foreldre sa: «Nei da, du er dyslektiker», men jeg følte meg jo dum. Følte meg mye dummere enn alle andre, fordi jeg ikke kunne lese før i femte klasse og sånt. De har lest i mange år, og jeg knakk ikke koden. (...) Sliter fortsatt med det at jeg føler meg dum.»

Noen elever har et ekstra behov for at skolen gir dem trygge og forutsigbare rammer når de skal lære. En gutt med Tourette og angst trenger en stabil og trygg læringssituasjon. Hvis han blir utrygg, får han tics og mister konsentrasjonen, og deretter følger ofte sinne og frustrasjon. Han forteller at han har en assistent som skal støtte ham i klasserommet, men hun går stadig ut for å hente ting. Han sier at da klarer han ikke å gjøre noe annet enn å lure på når hun kommer tilbake. Siden dette skjer så ofte, sitter han nesten hele tiden og er redd for at hun skal gå ut. Dette forsterker også angsten og ødelegger konsentrasjonen. Resultatet er at han ikke lærer:

«Jeg har blitt vant til det, men det er jo ikke noe gøy, så jeg har lyst at hun skal kutte ut med det. (...) Hvis jeg blir irritert for noe de gjør, så får jeg tics. Så gjør det at jeg blir sint og sur og sånn. (...) Det er vanskelig å konsentrere meg da, for da jobber jeg som regel ikke. Får såpass mye tics at det går et sekund, og etter det et nytt tics. (...) Tenker liksom ikke på noe da, unntatt: Hvor er hun?»

Skolen har et system der klassekamerater er læringspartnere for hverandre. Å sitte sammen med noen han ikke er trygg på, gjør at han får mye tics. Derfor har han en avtale med skolen om at han skal være med å bestemme når de skal bytte, og hvem som skal være ny læringspartner. Men skolen glemmer det hele tiden, og han får stadig en læringspartner han ikke kjenner eller er trygg på. Han kan bruke hele dager på å grue seg til bytte av læringspartnere:

«I dag med x som læringspartner ticset jeg ikke i det hele tatt. (...) Så når jeg fikk byttet læringspartner, og når det nærmet seg på tide og bytte læringspartner, så begynte jeg å ticse.»

Vi snakket med mange elever som utagerer, og har såkalt problematferd. De får ofte skylden for at ting ikke fungerer. Men det de forteller oss, er at de verken ønsker eller kan noe for at de utagerer. For eksempel elevene som blir mobbet og reagerer med sinne, og så blir utsatt for tvang eller stemplet som versting fordi de tar igjen. Gutten med Tourettes forteller at han ikke liker når han blir sint:

«Når du blir sint, så får du ut det på en måte da, og det er ganske vanskelig og irriterende. Du ville heller fått det ut på en annen måte.»

En jente med atypisk autisme forteller at hun ikke får beskjed før hun blir tatt ut av timen for å ha spesialundervisning. Dette går ut over hva hun får ut av timen, fordi hun blir frustrert og aggressiv. Heldigvis kommer hun godt overens med denne læreren, så hun blir ikke sur på henne, men forteller at i andre tilfeller kan de ødelegge helt for timen som kommer:

«Blir jo litt sur da, blir jo aggressiv, og det er jo ikke bra at jeg blir aggressiv, for å si det sånn. Men jeg klarer ikke å bli aggressiv overfor henne. Hadde det vært en annen lærer jeg ikke trivdes med, hadde det vært bedre om jeg hadde gått ut på gangen eller gått hjem.»

Vi har flere eksempler på at skolehverdagen forandrer seg når de begynner på ny skole, eller får nye lærere. Dette viser at skolens manglende tilrettelegging er en del av forklaringen på elevenes atferd og sosiale fungering. Gutten som var stemplet som versting og stadig havnet i bråk, valgte å flytte til ny skole fordi han trivdes så dårlig. Der blir han behandlet annerledes av alle, og blir ikke lenger stemplet som en bråkemaker:

«Der var jeg ikke det. For der fikk jeg starta med blanke ark, og de visste ikke hvilke knapper de skulle trykke på for å få meg sint. Det var ikke et tema engang å få meg sint.»

Dårlig trivsel og lite læring har fått store konsekvenser for mange av elevene vi har snakket med. Enkelte er borte fra skolen i lengre perioder, og andre byttet skole for å forsøke å få en ny start.

Hva mener elevene er en god skole?

Vi også snakket med elever som ikke opplever å bli mobbet på skolen. De tegner et bilde av en skole med tydelig og god kommunikasjon og klare forventninger til elevene. På disse skolene vet alle hva som er tillatt og ikke, og hva som skjer hvis man bryter reglene. I friminuttet er alltid mange lærere til stede, og de *liker* å være sammen med elevene. De tar alltid tak hvis noe skjer. Det blir konsekvenser selv på episoder som ikke er så alvorlige. Elevene kan ha opplevd ubehagelige hendelser, som erting, men det skjer ikke igjen, fordi skolen løste situasjonen når de sa ifra.

Tre elever forteller hva som skjer hvis det er bråk eller mobbing på skolen deres:

«Hvis det skjer, ville de måtte gå til rektor og sitte hos inspektøren i det friminuttet. Hvis man har gjort noe veldig slemt i det store friminuttet og. Det vet alle elevene.»

«Rektor blir veldig veldig seriøs hvis det skjer noe.»



«Her skal det ikke være bråk. Når det blir bråk, får du beskjed om at det ikke skal være det.»

Elever fra to ulike skoler forteller at hvis det oppstår episoder med erting eller slåssing, er det ikke lov å spre rykter eller snakke om det som har skjedd. For da blir problemet større. Samtidig beskriver de et åpent og inkluderende miljø. De voksne er sammen med barna og koser seg. Elevene beskriver en kultur der det ikke er kult å bråke.

«Da ser de andre elevene

rart på deg.»

Fordi det er så god kommunikasjon på skolen, kommer den minste ting opp, så hvis du har gjort noe bitte litt dumt så kommer det opp, så du lar jo være å gjøre det.

En jente forteller om et positivt møte med den nye skolen sin. Første uka samlet sosiallæreren alle jentene for å snakke om at de ikke må baksnakke. Eleven synes det er veldig bra at de hadde dette møtet med en gang, mens alle var nye og det ikke hadde dannet seg grupperinger. Men hun understreker at det ikke er nok å gjøre det én gang. Hun håper de følger det opp snart med et nytt møte.

En gutt forteller om hvordan klassen han gikk i før, ikke hadde noen problemer med å inkludere en elev med utfordrende atferd. Han mener at mye av årsaken var læreren og tydelig kommunikasjon. Alle elevene fikk god informasjon om diagnosen, og grunnene til at han oppførte seg som han gjorde. Læreren var tydelig, og hadde klare forventninger til klassen og at miljøet skulle være inkluderende. Dermed ble det lettere å forstå oppførselen og akseptere den.

Elevenes anbefalinger om skolemiljø

Elevene kommer med mange råd, ønsker og anbefalinger. Det handler for eksempel om hvordan de voksne reagerer og griper inn. Hva de gjør for å undersøke og finne bakenforliggende årsaker til f.eks. mobbing. Det handler om å se den enkelte elev, og om å forebygge og organisere for trivsel.

- Skolen må forebygge mobbing og ekskludering.
De må skape samhold blant elevene og passe på at hver elev får et nettverk.
- Skolen må lage mindre studiegrupper, eller føre flere klasser sammen i noen anledninger, så den enkelte elev får et større nettverk på kryss av klassetrinnene.
- Skolen må organisere timene på en måte som skaper trivsel, og gjør det enklere å være i klassen.
- Skolen må ha mindre klasser og klasserom.
Elevene bør ha faste plasser, eller være med å bestemme hvor de skal sitte.
- Skolen må gjøre mer for å finne ut hva som ligger bak mobbingen, og snakke ordentlig med den som mobber.
- Skolen må gjøre mer for å finne ut om eleven trives på skolen.
Hvis eleven skulker, må de snakke om hvorfor.
- Lærerne må bry seg om elevene, gripe inn når noe skjer, og stoppe mobbingen.
- Lærerne må være til stede i friminuttene og sørget for at alle har det bra.
- Lærerne må behandle alle elevene bra og behandle alle likt.
- Lærerne må gi tydelige beskjeder om hvor man skal være og hvilke bøker man skal ha. Usikkerhet skaper stress!
- Lærere og elever må samarbeide om å lage en plan for hvordan man skal oppføre seg mot hverandre. Planen må gjelde for både elever og lærere.

Barneombudets bekymring

Elevene har delt svært alvorlige fortellinger med oss. Vi er bekymret for at elevens rett til et godt psykososialt skolemiljø brytes av både enkelte voksne, og som følge av måten skolen organiserer opplæringen deres på.

At voksne tillitspersoner krenker elevene, er svært alvorlig. Eleven har krav på et godt skolemiljø. Vi hører elevene fortelle at de har blitt krenket av voksne som har et spesielt ansvar for dem. Noen elever opplever at skolen motarbeider dem. At de rett og slett ikke liker eleven, og lar det gå ut over opplærings-tilbudet deres. Dette skjer til tross for den klare individuelle rettigheten eleven har i opplæringsloven.

At mobbing og utestengelse er knyttet til funksjonsnedsettelse, innebærer at elevene utsettes for diskriminering av elevene rundt seg – men også systemet som skal trygge og sikre dem.

Elevene forteller også at dårlig tilrettelegging og feil håndtering av mobbing og krenkelser fører til konsekvenser for dem. Barneombudet er bekymret for at skolene ikke ser hvilken effekt manglende utbytte og feilslåtte tiltak har på eleven. Når de ikke lykkes med å hjelpe, forveksler de elevenes reaksjoner med latskap og motvilje. Vi mener å se at mangelfull tilrettelegging gjør at elevenes problemer forverres, at den påvirker atferden deres overfor medelever og voksne, og ikke minst deres muligheter til å ta til seg læring. Mangel på læring skaper mistriivsel, og mistriivsel gjør det vanskelig å lære. Vi er bekymret for at elever med spesialundervisning mister motivasjonen og selvfølelsen av å ikke mestre oppgavene de får. Vi har møtt flere elever som blir sett på som utagerende, lite motiverte og som bråkmakere. Når de ikke mestrer skoledagen, legger skolen ansvaret over på dem i stedet for å være kritisk til effekten av sine egne metoder og håndtering av eleven.

Retten til å medvirke

Skolen skal involvere alle elever - også de med rett til spesialundervisning - i planlegging, utforming og evaluering av opplæringstilbudet deres. Elevens mening skal tillegges stor vekt. For å gi god opplæring må læreren ta eleven med på laget. Dersom eleven får en forståelse for hva som skjer, gjør det undervisningen mer meningsfull, og eleven får et eierskap til opplæringen. Eleven får mulighet til å ytre sin mening om hva som fungerer, eller ikke fungerer. Når elevene har kjennskap til sine egne læremetoder, skapes en helt unik mulighet for læreren til å gi god tilpasset opplæring.

Elevene forteller oss at de ikke medvirker til egen læring. De fleste elevene vet ikke hva medvirkning til læring er, og de har heller ikke opplevd det i praksis. De får ikke hjelp eller anledning til å ta del i avgjørelser som gjelder dem. Få av elevene har en klar oppfatning om hva retten til medvirkning går ut på. Mange er litt usikre på hva de skal svare når vi spør om de får være med å bestemme. Det er nesten som spørsmålet er litt dumt. Læreren har sitt opplegg. Det å ikke bli lyttet til skaper frustrasjon hos noen, og avmakt og likegyldighet hos andre.

En jente sier:

«Jeg skulle gjerne ønsket at de hørte etter oftere og mer.»

Medvirkning i planlegging

Elevene vi snakket med, opplever sjelden å medvirke i valget om å ha spesialundervisning, og når og hvordan denne skal gjennomføres.

Få elever husker noe fra møter med PPT. Noen nevner at de har vært med i noen møter og samtaler. Ingen trekker frem dette som en arena de medvirker på. En gutt sier at han har vært på en del møter hvor de skal snakke om hva han trenger, men han er usikker på om det har ført til noe endring. En jente forteller at hun har møtt noen fra PPT, men hun synes ikke det er noe interessant å være med i den type møter. Hun opplever ikke at det har noen effekt.

En elev husker imidlertid besøket hos PPT veldig godt. Han forteller at han ikke hadde nok innsikt i sine egne vansker, og derfor ikke forstod hvorfor han var der. Ingen på skolen hadde snakket med ham om situasjonen og utfordringene hans. Han sier at ting kunne vært veldig annerledes, og lettere hvis han forsto mer:

«Jeg ble forklart hvorfor jeg var der, men jeg skjønnte liksom ikke helt hvorfor, fordi jeg hadde aldri fått noen direkte forklaring fra noen lærer om at «Du har det og det», «Vi tror det er det og det». Det hadde vært fint om jeg kunne det, for da vet du liksom litt om hva du strever med selv, og hva du kunne gjort annerledes. For jeg tror at til og med i sånn ung alder kan du fortsatt lagt opp til det og prøvd litt hardere.»

Han forteller videre:

«Jeg fikk bare beskjed om at det var en voksen her som skulle snakke med meg, så satt jeg der og tok masse tester og trodde det var helt normalt.»

Han fikk heller ingen tilbakemelding om resultatene etterpå:

«Nei, jeg husker jeg satt utenfor møterommet. Da ga de bare mamma beskjeden liksom. Satt der og stussa litt på hva som skjedde liksom. Jeg synes det var litt rart å ikke vite hva som skjer med meg, fordi det er jo meg det går ut over, det er jo meg det gjelder.»

En annen gutt er ikke klar over hjelpetiltakene han har. Han vet ikke at han har assistent, bare at «noen av barna har assistent.»

En jente får ikke beskjed om når hun skal ut av klasserommet for å ha spesialundervisning i gruppe. Dette påvirker humøret hennes veldig, og kan gjøre at hun helt mister utbytte av timen som kommer:

«Skolen sier ikke fra om når du får spesialundervisning, du bare får det rett i ansiktet. Jeg vil helst at de skal forberede meg litt på det da. (...) Men jeg får ikke noe varsel på det, skolen er ikke noe flink å si fra på det. Det er litt irriterende for meg som trenger det.»

Medvirkning i undervisningen

På vårt spørsmål om de blir involvert i hvordan spesialundervisningen skal foregå, svarer elevene som regel nei. De forteller at undervisningen er et ferdig opplegg alle må følge, selv om de kan det fra før, eller har behov for noe annet. Elevene vet lite om hva de kan medvirke til, eller hvordan de kan gjøre det.

Elevene synes medvirkning er viktig. Det kommer frem når vi spør hva som kjennetegner en god lærer, eller en god undervisningssituasjon. Noen trekker frem unntak der enkelte lærere tar mer hensyn. En sier at «den gode læreren» lar henne få være med å bestemme litt. En del sier at de kanskje får medvirke litt mer i gym eller enkelte valgfag. En gutt forteller at han «aldri» får være med å planlegge undervisning, bare at han noen ganger får velge hva de skal gjøre i gym. Han sier at de aldri forklarer hvorfor de skal gjøre det de gjør, bare hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre det. En annen sier at de får medvirke litt innenfor tema, men ikke når det gjelder store ting. En jente sier de får frihet i valgfag, men at i de fleste andre fag er ting bestemt på forhånd:

«Læreplanen er jo bestemt. Det er jo bestemt hva vi skal gjøre. Oppgavene blir bestemt før vi får timen. Det er forskjell på fagene. I valgfag i hvert fall er lærerne veldig åpne for det vi vil. (...) I de fleste fag må man følge det læreren har bestemt, det er jo oppgaver vi skal lære.»

Å medvirke handler også om å få nødvendig informasjon for å takle skolehverdagen. Det er spesielt viktig for barn som har utfordringer med overganger og manglende stabilitet. En gutt med ADHD synes det kan bli uforutsigbart at de stadig bytter plassering i klasserommet uten at han får beskjed. Noen plasser kan være bedre for konsentrasjonen en andre. Men han får ikke være med å bestemme:

«Lærerne de bestemmer jo uavhengig av det vi synes.»

Noen forteller at de har lyst å si ifra eller ønsker forandring, men at de ikke har noen å si ifra til eller vet hvordan de skal gjøre det. En jente har hatt assistent med seg i klasserommet i mange år. Hun føler ikke at hun trenger henne selv, men at det er skolen som har behov for å passe på henne. Selv synes hun det er ubehagelig. For eksempel føler hun at assistenten ikke respekterer hennes grenser ved å sitte altfor nærme, og at hun blir mistenkeliggjort og overvåket. Hun ønsker at assistenten ikke skal sitte så nærme, og heller hjelpe de andre elevene også, så det ikke bare blir fokus på henne. Men skolen spør aldri hva hun tenker eller ønsker:

«De bare gjorde det de trodde var best. De spurte ikke hva jeg syntes om undervisningen. De har aldri spurt hva jeg syntes om assistentene. Spurte ikke om jeg syntes det var noe hyggelig eller om de gjorde det og det riktig. Det var ting jeg ville fortelle, men jeg visste ikke hvem jeg skulle fortelle det til. Jeg ville ikke si det til den personen, jeg stolte jo ikke på den, for jeg liker den jo ikke.»

Noen få av elevene vi har snakket med, opplever å bli lyttet til. En gutt forteller om en lærer som innleder timen med å spørre elevene hva de har lyst til å gjøre. En annen gutt som innimellom har matteundervisning utenfor klassen, forteller at han alltid blir spurt om det passer å gå ut. Hvis ikke, så utsetter de det. Det hendte at han ble tatt ut i gym, noe han ikke likte. Når han sa ifra, endret de på det.

Både organiseringen og innholdet i undervisningen gir rom for medvirkning:

«Det fungerer ganske bra. Hvis det er noe jeg sliter med, kan jeg ta det opp i de timene, og så blir vi enige om et eller annet som er best. På et nivå jeg kan jobbe på. I mattetimen for eksempel så er det sånn at jeg kan velge mellom, hvis de andre har ganske vanskelige oppgaver, så kan jeg gå tilbake å ta det som er litt lettere.»

En viktig forutsetning for medvirkning er at elevene får nok informasjon til å gjøre seg opp en mening, og vite hva de kan medvirke til. Noen elever forteller at de ikke helt forsto konsekvensene av tiltakene til skolen, for eksempel at de fikk leksefri eller undervisning på et enklere nivå enn de andre. En gutt forteller at han ble fritatt for lekser i barneskolen, og at det var litt demotiverende, samtidig som han som liten syntes det var deilig å slippe, for han forsto jo ikke alvoret da.

«På barneskolen var det de voksne som tok avgjørelser. Mamma synes det var veldig dumt at jeg fikk tre måneder uten lekser, for jeg havna jo veldig langt bak. Det var i sjette, og da er det jo en del grunnleggende du går gjennom. (...) Mamma tok det opp, men de mente det var til mitt beste. (...) Jeg syntes jo det var helt topp, fordi jeg var liten, og det å ha leksefri for en liten er jo en drøm.»

I og med at elevene ikke har noe bevisst forhold til retten til å medvirke, kan man heller ikke forvente at de sier fra når de er uenige eller ønsker andre løsninger. Vi spurte elevene hva som skjer om de forsøker å si fra. En gutt med spesifikke språkvansker og dysleksi har et bevisst og reflektert forhold til hvordan han lærer best, og dette formidler han til læreren.

Han sier han får mer utbytte når han får snakke med læreren, men at læreren likevel ikke er interessert i hans mening:

«Læreren har vel egentlig aldri spurt meg om hva jeg trenger, eller hva jeg vil lære. Jeg må gå og si det selv.»

Han opplever det som tilfeldig om han får være med å bestemme eller ikke:

«Spørs om du møter den riktige læreren. Vi har ikke så mye å si i de fleste timer. Vi har noe medvirkning her og der da, men veldig lite. Noen timer kan vi få jobbe med det vi vil, fordi vi etterspør det veldig. At alle vil ha grammatikk. (...) Så er det noen som står fast og sier: «Nei nei, det kan vi ikke, må jobbe med et tema, må bli ferdig med boka, må være klar til eksamen» Det har de sagt siden åttende.»

Noen ganger er endringene kortvarige. Andre ganger etterlever ikke skolen det de har blitt enige om. En elev forteller at han og skolen hadde en avtale om at assistenten aldri skulle forlate ham i timen. Likevel spør assistenten stadig vekk om hun kan få gå ut:

«De var opptatt av det før at hvis jeg ikke vil det så skulle jeg si ifra, men nå er det liksom blitt helt glemt. Det blir litt vanskelig å svare nei når hun spør om hun kan gå ut.»

Elevene snakker om elevrådet, og flere av dem har gode erfaringer med dette. Men ingen bruker elevrådet til å ta opp spørsmål som gjelder selve opplæringen. Én sier at det blir en for tungvint prosess for saker som angår undervisningen, fordi det er mange som skal ta stilling, og det tar mye tid.

En gutt forteller de har tatt opp en sak som gjaldt skolemiljø, og at ting ble bedre etterpå. Utover dette ser elevene på elevrådet som en arena for å ta opp saker om bruk av skolens penger, innkjøp av utstyr og hvilke aktiviteter man vil ha.

«Det er jo elevrådet, men... hehehe... det er liksom, har vi lyst på ny netting til fotballmål? Det er det meste det har gått til.»

Konsekvenser av manglende medvirkning

Når elevene ikke får medvirke, går det ut over både trivsel og utbytte. Mange gir uttrykk for en frustrasjon over at de ikke får informasjon eller blir hørt. En gutt sier at det er synd læreren ikke hører på elevene, for da mister de respekten for læreren. Så mister læreren respekten for elevene, og så er man inne i en ond sirkel. En jente med synsnedsettelse synes læreren er skremmende, fordi hun ikke forstår eller kan forutse hva han skal gjøre i timen. To jenter forteller at de forsøker å si ifra at de trenger en litt annen undervisning, men at det ikke alltid skjer noe. De beskriver hvordan de opplever undervisningssituasjonen:

«Det hender mer at det ikke skjer noe, enn at det skjer noe. (...) De kjører på sitt eget plan på en måte. De kjører på sin egen vei mens vi prøver å følge etter med en bil som kjører på den veien. Lærerne går en vei, og vi prøver å følge etter. Det går ikke alltid like bra. Som å kjøre moped på motorveien som ikke går særlig fort liksom. Da går jo den bilen bare lenger bortover.»

Når skolen ikke hører elevene, går de glipp av viktig kunnskap. De fleste elevene har mange gode forslag til hvordan undervisningen kan tilpasses slik at de lærer mer. Elevene forteller om mye dårlig undervisning som kunne vært unngått, dersom man hadde lyttet til dem.

De har selv innsikt i hvordan de lærer, og hva læreren kan gjøre for å hjelpe dem. Ofte er det helt enkle ting de ber om som kunne vært gjort annerledes. Til tross for dette, blir de ikke lyttet til.



Barneombudets bekymring

Barneombudet er bekymret for at skolen ikke etterlever plikten til å la elevene medvirke i opplæringen. Elevene forteller at de ikke får medvirke i viktige avgjørelser. Store deler av hverdagen deres er bestemt på forhånd, og de fleste ser ikke hvordan de skal spille en rolle i dette. Disse barna har førstehåndskunnskap om sine egne begrensninger og utfordringer. Derfor er det ekstra viktig at de blir involvert. Noen ganger er det også de helt enkle tingene som kan hjelpe dem til en bedre skolehverdag.

3.

FORELDRE

OG ORGANISASJONER



Barneombudet har hatt møter med flere interesseorganisasjoner, deltatt på brukerforum for funksjonshemmedes organisasjoner og hatt enkeltmøter med mange foreldre. Organisasjonene representerer barn med ulike funksjonsnedsettelse og deres foresatte. Organisasjonenes og de enkelte foreldrenes erfaringer samsvarer i stor grad. I dette kapittelet vil vi forsøke å gi deres hovedsynspunkter en felles stemme.

Retten til forsvarlig og likeverdig opplæring

I likhet med elevene forteller foreldre og organisasjoner om en evig kamp for at barna skal få den undervisningen de trenger. En forsvarlig og likeverdig opplæring er noe man må kjempe for. Foreldre er fortvilte, fordi de år etter år ser at barna ikke lærer. De har bokhyller fulle av permer med dokumentasjon fra møter, søknads- og klageprosesser. Foreldre forteller at de sitter timevis for å tilrettelegge lekser og timeplaner, slik at de skal bli brukbare og forståelige for barna. De må opptre både som «jurister» og «pedagoger», fordi det krever enormt med kunnskap å sikre at skolen følger loven, eller gir en faglig forsvarlig opplæring. Vi har møtt familier som ser seg presset til å flytte til andre kommuner, eller vurderer å flytte til naboland for å få et bedre opplæringstilbud til sitt barn.

Foreldrene forteller at barna deres har det vondt på skolen. De forteller om barn som startet på skolen med store forventninger og læringsglede som ganske raskt ble borte. Skolesituasjonen er ikke bare psykisk belastende for elevene, men rammer hele familiens psykiske helse. Vi har møtt foreldre som bryter sammen fordi presset blir for stort. Tiden og kreftene foreldre må bruke for å følge opp barna på skolen, går sterkt utover deres arbeidssituasjon. Mange foreldre blir sykemeldt, går ned i stilling, eller slutter å jobbe for å klare å følge opp barnas skolegang.

Foreldre føler seg maktesløse. De sier at det ikke hjelper å klage. Foreldrene sier at skolen har alt i orden på papiret, og de kan ikke bevise at det ikke er slik i praksis. Det blir ord mot ord, og de opplever at skolen har en helt annen virkelighetsoppfatning enn dem. Det er også vanskelig for foreldrene å trenge gjennom og vurdere om skoletilbudet

er bra, og hva som faktisk skjer på skolen. Foreldre må hele tiden følge med og følge opp. For mange er det så tidkrevende at de rett og slett ikke orker å klage mer når barnet ikke får hjelpen det skal ha. Ungdomsorganisasjoner forteller at elevene er helt avhengig av å ha ressurssterke foreldre for å klare seg:

«Jeg hadde ikke stått her hvis jeg ikke hadde hatt en mor som kjempet for meg – sånn skal det ikke være.»

En mor sier:



«... de snakker hele tiden om at vi er så ressurssterke. Men jeg er jo ikke det. Jeg blir jo syk. Men jeg må jo.»

Noen organisasjoner sier at lovgrunnlaget er greit, men at det svikter i praksis. Elevenes rettigheter ser ut til å være oppfylt formelt sett, men kvaliteten på opplæringen er ikke god, og det er vanskelig å avdekke og bevise hva skolen faktisk gjør. Organisasjonene mener de sakkyndige vurderingene, enkeltvedtakene og IOP er for dårlige, og gjør at foreldrene ikke har mulighet til å vurdere kvaliteten på undervisningen.

Advokaten til et foreldrepar sier det slik:

«Vi trenger virkemidler som garanterer en rett, ikke bare stadfester den.»

Tilpasset opplæring eller spesialundervisning

Organisasjonene er bekymret for at det finnes mange elever som egentlig burde hatt spesialundervisning, men som ikke får det. Dette gjelder spesielt elever med behov i grenselandet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. En organisasjon forteller at mange elever har store problemer, uten at de får vedtak om spesialundervisning.

Noen elever faller utenfor sosialt og faglig, men ingen snakker om hvordan eleven kan få hjelp. Der det ikke er et klart behov for spesialundervisning, kommer heller ikke PPT på banen. Disse elevene får ikke enkeltvedtak eller IOP. «Alt flyter.» Det kan også være vanskelig for foreldre å vite hva som skjer når elevene har såkalt tilpasset opplæring. En mor forteller at hun opplever at de får lite informasjon fra skolens side. Hun aner ikke hva slags tiltak skolen setter inn:

«Det er vanskelig å få tak i den pedagogiske refleksjonen bak tiltakene. (...) Det er vanskelig å vite hva de faktisk gjør. Er voksne til stede? Hva gjør de?»

Lite hjelp fra PPT

Organisasjoner forteller at det er store lokale forskjeller på kompetansen i PPT. Dette fører til ulik praksis og kvalitet i utredningsarbeidet, noe som igjen får betydning for hvilke tiltak som anbefales. Dermed blir tilbudet som helhet avhengig av hvor man bor.

De mener at det er mange dårlige sakkyndige vurderinger, og at innholdet har lavt presisjonsnivå. En av PPTs oppgaver er å kartlegge og vise hva som er elevens utviklingspotensial, hvilke opplæringsmål som er realistiske, og hvordan skolen skal nå disse.³² Foreldre og organisasjoner opplever at PP-tjenesten og skolen svikter på dette området, fordi de ikke har forventninger til elevene. De trekker frem at dette kan skyldes at PPT selv har for liten kunnskap om elevens utviklingspotensial og diagnose. Når PPT ikke har den egnede kompetansen, sitter læreren igjen alene og skal lage IOP uten noen steder å henvende seg. Det sikres dermed ikke at noen ledd vurderer kvaliteten på spesialundervisningen. Organisasjonene opplever at PPT mangler kunnskap om for eksempel utviklingshemming, og derfor velger en «trygg vei» og tilrår spesialundervisning i alle fag. Skolen kan deretter avvike fra lærerplanen og ta eleven ut av klassen. De ser utstrakt bruk av fritak for opplæring og vurdering i enkeltfag.

Mange foreldre opplever det som problematisk at den sakkyndige vurdering fra PPT kun er rådgivende. Dette fører til at PPT blir lite konkrete i sine anbefalinger, og at de ikke tar stilling til elevens behov for en bestemt metode. PPT legger til grunn at skolen selv har frihet til å velge metode.

Det kan også være tilfeldig om skolen får veiledning av PPT. Noen foreldre forteller at PPT gir lærerne kurs over noen få timer, men at dette på langt nær er nok. Samtidig kan skolen «gjemme» seg bak dette, og si at de har gjennomført nødvendig kompetanseheving. Mange opplever også at PPT ikke har vilje til å innhente kunnskap fra Statped, fordi de ikke vet nok om hvem Statped er, og hva de kan bidra med.

Noen ganger sikrer ikke PPT at tiltakene de anbefaler fungerer i praksis. En mor forteller at PPT først var med og gjorde en bra jobb, men så uteble de. Morens inntrykk er at PPT ikke i tilstrekkelig grad engasjerte seg på vegne av en elev som åpenbart slet med skolen. Hun fikk støtte av sønnens tidligere lærer i dette.

«PPT er veldig gode på å kartlegge min sønns behov. Og de er fantastisk gode til å ignorere oppfølgingen etterpå.»

Mange forteller at PPT tar hensyn til kommunens økonomi. Både organisasjoner og foreldre opplever at PPT ikke er faglig uavhengig i sine anbefalinger, men følger føringer gitt av kommunen eller skoleledelse.

Kompetanse, innhold og organisering

Organisasjonene sier de sjelden hører historier om elever som får god spesialundervisning. De forteller også at det er stor variasjon mellom kommunene på når elevene fanges opp, kvaliteten på tilbudet, og måten det organiseres på.

Organisasjoner og foreldre forteller at skolen ofte velger organisatoriske løsninger, som er enklest for dem. De forteller at undervisningen i grupper kan være lite tilpasset den enkelte eleven, for eksempel fordi de samler alle som har spesialundervisning i en gruppe, uavhengig av hvilke vansker de har. Det blir tilfeldig om opplegget fungerer, fordi det er så mange ulike behov i gruppen. Andre forteller at det er mye rot og dårlig organisering av spesialundervisningen. En ungdomsorganisasjon forteller om lærere som ikke vet hva de skal gjøre i timen, eller elever som ikke har faste rom for spesialundervisningen, og derfor må lete etter rommet de skal være i. En mor forteller om sønnen som måtte vente på gangen i flere timer, fordi lærerne hadde glemt at han skulle ha «en-til-en»-undervisning.

Foreldre opplever at lærerne ikke har kompetanse, eller er lite engasjerte, og at elevene ikke får den spesialpedagogen de har behov for. Skolen setter ofte inn lærere som ikke fungerer i vanlig klasse til å ha spesialundervisning. Foreldrene sier at de dårligste lærerne settes på de svakeste elevene. Organisasjonene melder om høy og regelmessig bruk av ufaglært personale og assistenter i spesialundervisningen, og utstrakt bruk av deltidsansatte. De forteller også at lærere ofte er syke, og at det er mange vikarer. Dette fører til at barna møter ekstremt mange voksne i løpet av hverdagen sin, og at de blir prisgitt gode enkeltlærere. Om tilbudet blir vellykket, avhenger av den enkeltes lærers holdninger og vilje til å være nysgjerrig, undersøke litt ekstra og sette seg inn i barnas behov. Dermed er det ofte personavhengig om skolen lykkes med opplæringen.

«Jeg har ikke merket at skolen har kompetanse på autisme, men i første klasse var vi så heldige å få en lærer som var strukturert og trygg.»

Foreldre forteller at de må kjempe for den minste ting, og at det kan ta evigheter å få på plass selv de enkleste tingene. En mor har prøvd i sju måneder å få tilpasset lekseplan til sønnen. På spørsmål til rektor om dette, svarte han at moren selv gjerne kunne tilpasse guttens lekser. En lærer som var med mor i dette møtet, forteller at hun forsøkte å vise til skolens ansvar etter opplæringsloven:

«Rektor sa da: Det er ingen som får tilpasset lekseplan hos oss.»

De drøftet også mulighet for å få tilpasning i matematikk, noe som var vanskelig å få til. Gutten hadde også valgt tysk, for han var sterk i språkfag, og mor lurte på mulighet for tilrettelegging:

«Svaret vi fikk var at det ikke gikk an å tilpasse undervisningen i tysk. Man måtte gjøre det de andre gjorde, eller velge noe annet.»

Både foreldre og organisasjoner opplever at det ofte tas økonomiske hensyn når tilbudet til barna skal utformes, selv om det ikke er tillatt. Noen ganger blir det sagt direkte, andre ganger mer indirekte. Et utsagn flere foreldre har gjenfortalt til oss, er at skolen sier at barnet ikke kan få hjelpen det trenger, fordi det vil ta ressurser fra de andre barna på skolen. Andre ganger er det tydelig at økonomi vektlegges uten at det sies, ved at tiltakene har utgangspunkt i skolens økonomiske rammer og ikke hva som er barnets beste. En av foreldrenes advokat gjennom mange år sier:

«Det vi egentlig slåss mot, er X kommunes budsjetter.»

En annen mor forteller om en tilsvarende erfaring med sin datter:

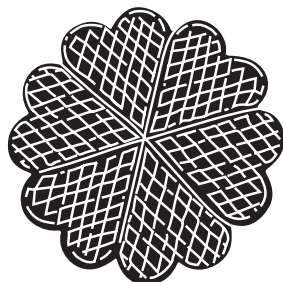
«Jeg har virkelig fått kjenne hennes prislapp på kroppen.»

Organisasjonene forteller at det aldri fremkommer skriftlig når det tas økonomiske hensyn. Dette gjør at foreldrene ikke kan dokumentere det i en klage, og forhindrer dermed at fylkesmannen kan overprøve avgjørelsen.

Lave forventninger til elevene

Foreldre og organisasjoner forteller at det ikke stilles forventninger til at elevene kan lære noe. Erfaringen er at elever med stort potensial ikke får det frem på grunn av mangelfull kartlegging og oppfølging på skolen. Mange elever har oppfylt sin rett på papiret, men fordi manglende forventninger starter allerede i arbeidet og anbefalingene fra PPT og føres videre i skolens holdninger og innsats, lærer de så vidt det grunnleggende i fagene. Foresatte opplever at skolen ofte velger organisatoriske løsninger og mål for eleven etter hva som er enkelt for skolen.

Mange forteller at elevene heller ikke får reell opplæring, men det flere kaller «oppbevaring, vaffel og tur.»



Vi hørte også eksempler på at foreldre blir beskyldt for å ha urealistiske forventninger om barnets utvikling. Et foreldrepar til et barn med autisme og hørselsnedsettelse forteller:

«I møte med de fagansvarlige i kommunen som skulle fatte vedtak, ble vi anklaget for å være for ambisiøse, og vi fikk høre at vi hadde urealistiske forventninger til datteren vår. De mente hun var for svakt fungerende til å kunne lære tegnspråk som vi hadde valgt som opplæringspråk for henne, og de sa at hun fikk klare seg med tegn til tale.»

Dette er en jente som er svært sterk i tegnspråk og kommuniserer godt. På grunn av mangelfull opplæring gikk utviklingen sterkt tilbake, og hun ble syk på grunn av skolesituasjonen. Familien så seg tvunget til å flytte til en annen kommune for å få et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud.

Samarbeid hjem – skole

Mange foreldre opplever kontakten med skolen som svært vanskelig. Noen forteller at de blir møtt med arroganse, eller skoleledere som behandler dem dårlig. De føler seg ofte alene og maktesløse når de sitter overfor flere fagpersoner som snakker et fagspråk de ikke forstår, og som i tillegg

hevder de «kan» deres barn. De føler de ikke blir lyttet til. Vi snakket med flere foreldre som opplever at skolen legger skylden på dem for at barna sliter, når de kritiserer skolen for mangelfulle tiltak.

En mor forteller om rektor som sa at hvis hun ikke liker hjelpen hun får, har hun tre alternativer:

«Du kan undervise han selv, du kan bytte skole, eller du kan holde han hjemme, men da melder vi deg til barnevernet.»

Vi fikk høre at foreldre ofte er redde for å klage, fordi de er redd det skal gå ut over tilbudet til barna. En mor fikk en ganske klar beskjed fra rektor om konsekvensen av en eventuell klage til Fylkesmannen:

«Hvis du melder meg til Fylkesmannen, får vi en dårlig relasjon.»

Mange foreldre føler de får for lite informasjon om hva skolen gjør. For eksempel får de ikke beskjed om endringer som blir gjort i opplæringen, eller lærere som byttes ut.

Organisasjoner opplever at ansatte i skolen ser på pårørende som et problem, og ikke en ressurs. Foreldre og organisasjoner forteller at de møter en skoleledelse og lærere som ikke vil ta imot deres eller andres kunnskap. De møter en skole som tror de vet alt, og som ikke anerkjenner den kompetansen og erfaringen foreldre har om eget barn. De mener at skolen tror at hvis de vet noe generelt om en diagnose, så har de god nok kompetanse på det enkelte barnet, og forstår ikke at også barn med samme diagnose er svært forskjellige. Skolen sier for eksempel: *Vi kan autisme, for det har vi hatt før.* eller *Vi har en IOP for autisme.* En mor uttrykker sin bekymring om manglende vilje til å lære slik:

«De som er opptatt av at de kan, er heller ikke i en prosess der de kan lære. (...) Det å tro at man kan noe, er en skummel sak.»

Samtidig som skolen sier at de har kompetanse, opplever foreldrene at de i ord og handling viser en grunnleggende mangel på kompetanse om hva elevenes vansker faktisk innebærer. En rektor sa til en gutt med autisme:

«Du trenger ikke å være redd for å ikke få venner, fordi i løpet av 14 dager er alle venner med alle.»

En annen mor forteller at en av assistentene til sønnen sier og gjør ting sønnen misforstår. Han sa blant annet at han ville kle gutten naken og plassere ham i skolegården dersom han ikke satt stille. Assistenten mente nok å være morsom, men forsto ikke at gutten ikke forstår ironi siden han har autisme. Mor mener at denne uttalelsen viser en grunnleggende mangel på kompetanse om sønnens diagnose.

Organisasjoner og foreldre forteller at når tiltakene ikke fungerer, får elevene skylden for at de ikke vil ta imot hjelpen. Mange lærere og assistenter gjør ting i beste mening, men trigger samtidig problematferd. Ofte skyldes dette mangel på forståelse for hva vanskene innebærer, og fravær av forebyggende tiltak.

En del foreldre tilbyr seg å holde foredrag eller gi opplæring, men også slike tilbud blir ofte avvist. Mange forteller om skoler som heller ikke vil ta imot råd fra eksterne fagfolk, eller andre faginstanser som for eksempel helsevesenet, habiliteringstjenesten eller private aktører som har god kjennskap til barnet. Skolene tar heller ikke imot tilbud om gratis kompetanseheving, for eksempel kurs holdt av brukerorganisasjoner, og begrunner det med at det koster å gi læreren fri. En tillitsvalgt i en organisasjon sier:

«Alle vil barnets beste, men ingen vil betale for det.»

Overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen er ofte spesielt vanskelig. Én familie forteller at ungdomsskolen ikke ville ta imot eller bruke kunnskap og erfaringer fra barneskolen. Barneskolen hadde brukt mange år på å prøve seg frem, og etter hvert hadde de opparbeidet seg gode verktøy for hvordan de kunne hjelpe gutten hennes. Ingen av disse tiltakene ble fulgt opp eller videreført. Istedenfor ble

«suksess tiltak» avvirket. Mestringsstrategiene gutten hadde før, som for eksempel å løpe unna hvis det oppsto en opphetet situasjon, får han nå anmerkninger for. Guttens lærer fra barneskolen bisto familien i gjentatte samarbeidsmøter for å bidra til en videreformidling av erfaringskunnskap, slik at han skulle få en smidig overgang. Læreren forteller at da hun understreket hvor viktig det er å være proaktiv for å unngå uheldige episoder, møtte hun svar av typen:

«Sånn kan dere kanskje organisere det på barneskolen, men vi har en annen måte å gjøre ting på i ungdomsskolen.»



«Vi kan ikke la noen voksne følge ham ute i friminuttene. Slik gjør vi det ikke på ungdomsskolen.»

Læreren fra barneskolen forteller:

«Som pedagog opplevde jeg at min bekymring basert på mine erfaringer ikke ble tatt helt på alvor, og at de på ungdomsskolen ville forbeholde seg retten til å gjøre sine egne erfaringer.»

Organisasjonene forteller at mange barn som har hatt stor nytte av bestemte metoder i opplæringen, møter skoler som ikke vil videreføre disse. De vil istedenfor prøve ut egne metoder. Noen barn har startet med å lære etter en bestemt metode i barnehagen, men barneskolen bytter den ut fordi de kan en annen, og dette skjer gjennom hele skoleløpet. Resultatet blir at barna blir utsatt for en utprøving av mange metoder, uten å lære noen av dem ordentlig. Organisasjoner sier at skolen lar være å følge faglige tilrådde opplegg, og begrunner det med at eleven ikke har krav på et «optimalt tilbud».

Skolemiljø og psykisk helse

Foreldre ser en side av barna som skolen ikke ser. De ser en gutt som kommer hjem fra skolen og er så utslitt at han kollapser, eller en jente som sliter med å stå opp om

morgenen på grunn av angst for dagen som kommer. Foreldre opplever barn som utagerer når de kommer hjem, og endelig kan slippe ut frustrasjonen de har bygd opp gjennom skoledagen. Skolen ser ikke disse sidene av elevene. De ser bare en elev som tilsynelatende fungerer greit i opplærings situasjonen, og ikke hvordan skoledagen påvirker elevens helhetlige situasjon og psykiske helse.

Organisasjonene fremhever at det er en sterk sammenheng mellom det å mestre skolen og elevenes psykiske helse. Skolen fokuserer for lite på denne sammenhengen i arbeidet med det psykososiale miljøet. Mye krefter kan gå med til fysisk og organisatorisk tilrettelegging – det psykososiale blir ofte lite vektlagt.

Foreldre og organisasjoner forteller at barna ofte gruer seg til å gå på skolen. Noen ganger tar foreldrene valget om å sykemelde dem eller gi dem undervisning i hjemmet. Det er mange som ikke har vært på skolen på lang tid. Barna blir syke av å gå på skolen.

Mange barn blir ekskludert fra fellesskapet fordi de har sosiale utfordringer. Flere av elevene har problemer med å holde på venner. Barna er blitt utestengt fra klasseturer, bursdager og ulike temadager. En gutt med ADHD får ikke være med på skoletur fordi de andre barna er redd for ham. Dette går sterkt utover guttens selvfølelse og trivsel.

Mange organisasjoner snakker om hvor viktig det er å ha trygge klasse miljøer. En ungdomsorganisasjon forteller at noen elever synes det er flaut å bli tatt ut av timen for å ha undervisning i gruppe, og at de mener det er synd at de mister tid med klassen. Det er viktig å skape klasse miljø der det er greit å gå ut av timen, eller ta opp en PC. Det må ikke være flaut. En mor ønsker at arbeidet med inkludering skal rettes mot hele klassen.

Hun sier:

«Inkludering kommer ikke av seg selv, det gjør ekskludering.»

For noen barn er friminuttet det verste som finnes, fordi de ikke er en del av et fellesskap. Dette er fordi det ikke er tilrettelagt. Mange kunne vært inkludert dersom skolen og elevene hadde bedre kunnskap om hvordan de skal gjøre dette.

Bruk av tvang

Flere foreldre har tatt direkte kontakt med Barneombudet for å fortelle at barna deres blir utsatt for tvang i skolen. Vi får høre om barn som kommer hjem med blåmerker eller smerter i armene etter å ha blitt holdt fast eller dratt. En elev uten talespråk ble plassert alene på et rom, uten muligheten til å si at hun ikke ville være der. Organisasjoner forteller at mange skoler utøver tvang, uten å forstå at det er det de gjør, for eksempel ved å låse en elev inne i et grupperom eller utenfor klasserommet.

En familie forteller at skolen ikke har rutine på å registrere slike episoder, og at hvis noe blir notert, stemmer ikke historien med det som først ble fortalt. Skolen er mest opptatt av å rapportere etter at noe har gått galt, men gjør seg ingen tanker om hva som har ført til episoden, og hvordan de kan forebygge at det skjer igjen:

«Å jobbe forebyggende er ikke populært. De venter til det går helt galt.»

En mor forteller at hun først samtykket til at de kunne holde sønnen hvis han utagerte, fordi skolen ga henne inntrykk av at de hadde kompetanse på området. De fikk henne derfor til å skrive under på at de kunne bruke tvang mot sønnen. Etter hvert forsto hun at skolen utsatte sønnen for grove fysiske overgrep, uten å forstå hva de gjorde, og hun trakk derfor samtykket tilbake. Men hun opplever fortsatt at sønnen kommer hjem med røde merker og smerter i håndledd etter at han har vært holdt. Hun sier at skolen ikke tar inn over seg at dette er en overskridelse av den tvangen de kan bruke overfor barn. De forstår heller ikke at denne formen for tvang er særlig belastende for en elev som har sensoriske vansker.

«Jeg angrer som en hund på at jeg ga samtykke. Men de gjør det fortsatt.»

Foreldre vi har snakket med har flyttet – eller vurderer å flytte – barnet til ny skole, fordi de opplever overdreven bruk av tvang og manglende kunnskap hos skolen om hvordan de kan forebygge dette.

Foreldre og organisasjoner anbefaler

Foreldre og organisasjoner sier at de ønsker et bedre samarbeid med skolen, at skolen skal forandre måten de behandler og henvender seg til eleven og foreldrene på. De ønsker at skolen skal møte den enkelte elev med forståelse og lytte til hva eleven har å si om sine behov. Videre ønsker de at skolen skal samarbeide med foreldre og eksterne fagmiljøer om å få på plass nødvendig kunnskap om eleven. De sier også at det er viktig å skape tillit, være åpne, gi informasjon om endringer og holde på de avtalene som er gjort med foreldrene. De ønsker at skolen skal ha et system for å sikre at alle lærere har nødvendig kompetanse, slik at det ikke er personavhengig om eleven får riktig hjelp.

Foreldre og organisasjoner etterlyser også klarere beskrivelser fra PPT på hva elevens utfordringer og muligheter er, i stedet for at de legger sekkebetegnelser og diagnoser til grunn i den sakkyndige vurderingen. Dette gjør det vanskelig for lærerne å forstå hva eleven egentlig trenger. De som jobber med eleven, må høyne forventningene og ikke bare tenke vedlikehold og oppbevaring. Skolen må få respekt for at alle kan lære, slutte å senke kravene ved å frita fra opplæringsmålene og sørge for at IOP kobles til læreplanverket. I sum må skolen sørge for at elevene når sitt potensial.

Barneombudets bekymringer

Det er alvorlige forhold som beskrives i dette kapitlet. I likhet med elevene forteller foreldre og organisasjoner om et vanskelig møte med skolen. Kompetansen, innholdet og organiseringen som skal sikre et forsvarlig og likeverdig tilbud er ifølge dem ikke til stede. Dette starter i utredningsarbeidet til PPT, og opprettholdes av skolen. Foreldre og organisasjoner opplever at det stilles lave forventninger til elevene, og at økonomi og praktiske hensyn synes å veie tyngre enn hensynet til elevenes beste. De opplever det som nytteløst å klage, fordi formkravene ofte er i orden, selv om opplæringen ikke er forsvarlig og likeverdig.

Foreldrene forteller oss at de føler seg spilt ut på sidelinjen i et system som ikke ivaretar barna deres godt nok. Faren for diskriminering er stor dersom barnas utbytte blir avhengig av foreldrenes ressurser og bakgrunn.

Foreldrene er ofte barnas eneste støttespillere. Men de forteller om en kamp som gjør dem syke. Ungdom selv sier at de ikke hadde stått her i dag hvis det ikke var foreldrene. Når vi ser hvor tøff kampen for barnas rettigheter kan være, gjør det oss svært bekymret for hva som skjer i de tilfellene barna ikke har foreldre som makter å stå i kampen.



4.

INNSYN I SAKSDOKUMENTER

For å få et bilde av hvordan regelverket blir håndtert i praksis, har vi brukt vår innsynsrett og gått gjennom saksdokumenter som gjelder elevers rett til spesialundervisning. Vi har gjennomgått saker som har kommet inn til fylkesmannen som klagesaker, og henvendelser Barneombudet har mottatt. Selv om disse ikke gir oss et representativt bilde av spesialundervisningen i Norge, forteller de oss noe om hvordan kommunene tar vare på elevers rettigheter.

Vi ønsket å se om elevene får et forsvarlig opplæringstilbud, om de deltar og blir hørt, og om de har et godt psykososialt skolemiljø. Gjennomgangen i dette kapitlet baseres hovedsakelig på

- rapporter og grunnlagsdokumenter før henvisning til PPT
- sakkyndiges utredning og tilråding (PPT)
- kommunens vedtak
- skolens arbeid med elevens individuelle opplæringsplan (IOP)
- foreldrenes klage
- kommunens begrunnelse
- fylkesmannens avgjørelse

Gjennomgangen av saksdokumentene sier noe om innhold og kvalitet på de sakkyndiges arbeid, kommunenes vedtak og skolens IOP i de kommunene sakene er hentet fra.

Sakene vi har fått innsyn i hos fylkesmennene, er saker der foreldre eller foresatte klager. Klagen handler om mange ulike forhold, som for eksempel avslag på spesialundervisning, på innhold og omfang, og på kompetansen til de som gjennomførte den. Veldig mange klager på mangelfull gjennomføring. Flere klager handler også om retten til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø. Noen få klager omfatter diskriminering og bruk av tvang.

Mange av sakene er omfattende og detaljerte. I klagen beskrives vanskelige skolesituasjoner. De beskriver elever som har store faglige vansker, og foreldre som har forsøkt å be om hjelp over lengre tid. I flere saker får vi inntrykk av at det er foreldrene, ikke skolen, som oppdager og etterlyser behov for ekstra tiltak.

I flere av klagen har vi sett beskrivelser av elever som har det vondt og mistrivdes på skolen. Foreldrene forklarer for eksempel at barnet ikke lenger vil gå på skolen, fordi de ikke får hjelpen de trenger. Vi så mange eksempler der foreldre påpeker at skolen ikke tar ansvar for elevens rett til et godt psykososialt skolemiljø. I en sak beskriver foreldre:

Lærerne og rektor mener sønnen vår har det så ille hver eneste dag at han bør bytte skole. Ikke én gang har de foreslått å iverksette tiltak som kan øke hans trivsel og bedre hans sosiale ferdigheter.

Hva sakene forteller om skolen

Foreldrenes klager, skolens tilsvar og øvrig dokumentasjon fra skolen gir oss et bilde av skolens arbeid, og samarbeidet mellom hjem og skole. Dokumentasjonen bekrefter i stor grad det foreldrene og organisasjonene trekker frem som problematisk.



Lite samarbeid og medvirkning

Det er få saker hvor vi kan se en klar elevmedvirkning. I mange av sakene er det avholdt møter der elevens behov, atferd og opplæring er tema, men vi kan ikke se at elevene deltar. Det er vanskelig å se om eleven involveres i arbeidet med IOP, og om deres meninger får påvirkning innholdet. I noen få saker står det at skolen har hørt eleven og utarbeidet tiltak sammen med eleven. I en av sakene skriver skolen i møte-referat at eleven «medvirker i høy grad» og er «fornøyd med igangsatte tiltak.» Da vi snakket med en av disse elevene, avviste hun at hun fikk medvirke, eller fikk tiltak hun trengte.

Når vi sammenlikner foreldrenes og skolens dokumenter, ser vi at de ofte har ulik oppfatning av hva barnet trenger, og om barnet har det bra på skolen. I en klage skriver foreldrene at skolen «rose maler» situasjonen. I en annen sak observerer foreldrene at barnet, som da gikk i første klasse, har stressreaksjoner, stressutslett, sinne, voldelig vegring mot å dra på skolen, økte konsentrasjonsvansker og spisevegring. Skolen mener på sin side at eleven har det bra.

Foreldrene skriver i saken:

Skolen sier alt går bra, men vi får signaler fra X selv, samt andre barn og foreldre om at X ofte er i konflikt pga. vanskene sine.»

I flere av sakene fremgår det av skolens egen redegjørelse at skolen legger ansvaret for manglende utbytte eller trivsel over på eleven. Skolen bruker formuleringer som at «eleven vil ikke samarbeide», «eleven kan ikke ...», «eleven velger å gå fra skolen», osv. Dette kan stå i stor kontrast til foreldrenes klage på mangelfull forebygging og kvalitet i opplæringen.

I flere klager reagerer foreldre på at deres kunnskap om barnet ikke blir tatt på alvor, noe en mor beskriver som «pedagogisk arroganse». I flere av sakene har vi sett at skolen fikk tilbud om bistand fra eksterne fagmiljøer som blant annet fra Statped, Habiliteringstjenesten eller BUP, men at de ikke tok imot tilbudet. Vi har sett eksempler på at når elever skal starte på ny skole, vil ikke den nye skolen ta i mot kunnskap om eleven fra den tidligere skolen eller barnehagen. Dette kunne føre til at tiltak ikke var på plass ved skolestart. Noen ganger ville ny skole prøve ut nye tiltak, istedenfor å bygge på den erfaring og kunnskap som forelær om barnet fra før. Dette kunne føre til at det tok lang tid å få på plass tiltak som fungerte. I noen av sakene kommer det frem at elever ble fysisk og psykisk syke, og stanset opp i sin utvikling på grunn av dette.

Lave forventninger til elevene

Organisasjoner og foreldre forteller i kapittel 3 at skolene ikke har ambisjoner på elevenes vegne. Gjennom sakene har vi sett flere forhold som styrker en slik oppfatning. For eksempel kommer elevens utviklingsmuligheter ofte dårlig frem i dokumentasjonen og beskrivelsen av arbeidet rundt barnet. Vi har sett eksempler på lavt læringstrykk, f.eks. ved at elever blir tatt ut undervisningen for å delta i andre aktiviteter. En av sakene gjelder en faglig sterk elev som ble tatt ut uten at foreldrene var informert:

Ble tatt ut av undervisningstimen for å bake cupcakes, under forutsetning av at hun innfridde et forventet minstemål i den faglige del av undervisningen.

Vi har også sett saker der elever blir tatt ut av klassen og plassert i grupper der de ikke får ivaretatt sine behov. I en sak skriver foreldrene:

Xs potensial utvikles maksimalt når hun har noen å strekke seg etter, men har tilbrakt mye tid på x-senteret - hvor barn med helt andre muligheter og dårligere fungering er «sparringpartnere». (...) X selv har uttrykt gjentatte ganger at hun ønsker å være i klassen, og opplever at hun går glipp av mye ved å hele tiden være på x-senteret.

I flere saker har vi sett at elever blir fritatt for både opplæringsplikt og vurdering med karakter i fag. Ofte er fritaket dårlig begrunnet, og det er ikke mulig å se om eleven kunne klart en karakter eller kunne gjennomført deler av opplæringen i faget. I en sak anbefaler PPT å fritta elev for opplæringsplikt i 9 av 12 fag, og at det blir gitt fritak for vurdering med karakter i de andre fagene, uten elevens og foreldrenes samtykke.

I en annen sak har foreldrene ønske om at eleven skal ha opplæring etter kompetansemål i fagene, fordi fagvurderinger fra eksterne sakkyndige sa at det er viktig å opprettholde et høyt ambisjonsnivå. Skolen mener imidlertid dette er urealistisk, og får støtte av PPT i at eleven kun skal ha mål knyttet til innlæring av grunnleggende ferdigheter.

Hva sakene forteller om PPT

I gjennomgangen av de sakkyndige vurderingene har vi sett store variasjoner i kvalitet. De fleste følger ikke veilederens³³ krav til sakkyndig arbeid. PPTs anbefalinger er lite konkrete, og i en del saker henger ikke rådene PPT ga til skolen sammen med beskrivelsene av elevens behov.

PPT hører ikke elevene

Kun i et par saker kommer det klart frem at eleven er blitt hørt, og hvordan deres syn er vektlagt i den sakkyndige tilrådingen. Vi har ikke funnet noen saker der PPT har gjort en vurdering av om eleven skal høres, hvordan eleven kan høres, eller når eleven bør høres.

I flere av de sakkyndige utredningene fremgår det at PPT har snakket med skole og foreldre, men ikke med eleven selv. Det er dermed vanskelig å se hvilken vekt elevens stemme har i PPT sitt utredningsarbeid.

Generelle vurderinger – klipp og lim

De sakkyndige vurderingene er preget av standard-formuleringer og mye «klipp og lim». Det kan være mange formuleringer som går igjen i ulike barns sakkyndige vurderinger, eller henvisning til teori og diagnoser som ikke nødvendigvis har relevans for det enkelte barnet. I noen saker gir dette tvil om hvor grundig utredningen egentlig har vært for det barnet det gjelder.

En mye brukt standardformulering er:

Alle elever har rett til å tilhøre en basisgruppe/klasse. Så mye som mulig av opplæringen skal skje innenfor denne gruppen/klassen. PPT anbefaler at skolen varierer både organisering av og intensitet i opplæringen.

Dette er imidlertid gjort uten å beskrive hvordan inkludering skal skje, og uten en konkret vurdering av om dette er til barnets beste. Dette kan gi inntrykk av at vurderingen ikke gjøres på individuelt grunnlag, noe som også kommer frem når foreldrene klager. I vedtaket skriver kommunen:

Det står i sakkyndig vurdering at spesialundervisningen primært skal organiseres i klassen og i mindre grupper. (...) dette står det i alle PPT sine tilrådinge og innebærer at alle elever ved X skole som har spesialundervisning, vil få det i klassen og i mindre grupper. Ingen har i utgangspunktet (spesialundervisning) alene.

I noen saker får vi inntrykk av at PPT tar utgangspunkt i det som er en politisk målsetting i kommunen. Det kan være at ingen elever skal ha mer enn en viss prosent spesialundervisning, eller at alle skal ha spesialundervisning i klassen eller i gruppe.

I enkelte sakkyndige vurderinger er det tatt inn teori som ikke gjelder eleven som skal utredes. I andre saker har vi sett at andre elevers navn og testresultat er blitt kopiert inn i andre elevers sakkyndige vurderinger.

Vi har sett at det både hos PPT og i skolen blir lagt stor vekt på en «diagnose-standard». Med det mener vi at elevens diagnose synes å utløse om eleven skal ha spesialundervisning, istedenfor de individuelle forholdene rundt den enkelte elev og den skolehverdagen eleven befinner seg i.

Organisering, omfang, innhold og måloppnåelse

Svært mange sakkyndige vurderinger er lite konkrete om både innhold, organisering, omfang og mål for spesialundervisningen. Skolens valgfrihet blir dermed stor. For eksempel skrives det ofte at skolen skal ta hensyn til elevens behov, uten å konkretisere hva behovet for den aktuelle eleven består i. Slike tilrådinge gjør det vanskelig for skolen å etterleve tilrådingen.

Organiseringen av spesialundervisningen blir ofte angitt svært generelt. I flere saker står det at «spesialundervisningen kan organiseres i klassen, i liten gruppe og noe enetimer ved behov», uten at PPT sier noe om når de ulike valg ville være best for eleven. PPT skriver heller ikke noe om hvilke forutsetninger som måtte ligge til grunn for de ulike valgene, som hvor mange elever det kan være i gruppen, og hvilke forutsetninger de andre elevene må ha for at opplæringen skal være forsvarlig.

Omfanget av spesialundervisningen blir i mange sakkyndige vurderinger kun angitt i årstimer, uten at timene blir fordelt på de ulike fagene og organisatoriske løsninger:

400 timer i fagene norsk, engelsk og sosiale ferdigheter. Fordeles utover året fleksibelt ved behov.

Selve innholdet i spesialundervisningen blir ofte heller ikke beskrevet, og det er uklart hva som skal skje innenfor den anbefalte organiseringen. I mange saker ramser PPT opp hva eleven trenger, men lite om hvordan det skal gjøres, for eksempel:

Tilrådes spesialundervisning i teoretiske fag og på områdene oppmerksomhet, konsentrasjon og eksekutive funksjoner.

I noen av klagesakene blir dette fanget opp av fylkesmannen, men i svært mange saker blir det ikke kommentert. I en av sakene skriver Fylkesmannen:

Vedtaket er påklaget på grunn av avvik fra tilrådet omfang i sakkyndig vurdering. Fylkesmannen velger ikke å ta stilling til om dette avviket er tilstrekkelig begrunnet. Dette fordi vi finner både sakkyndig vurdering og enkeltvedtak for generelt utformet, både hva gjelder innhold, omfang og organisering av spesialundervisningen. Dette må rettes på før det kan tas stilling til om eleven får et forsvarlig opplæringstilbud.

I noen sakkyndige vurderinger kan det også være uklart hva som er spesialundervisning og hva som er tilpasset opplæring.

I en av sakene skriver Fylkesmannen:

I enkeltvedtaket er det uklart hva som er spesialundervisning og hva som er tilpasset opplæring. Vedtaket har overskriften «melding om vedtak om spesialundervisning...». Likevel virker det som om mange av tiltakene som er beskrevet under «innhold og organisering» skal være tilpasset opplæring. Eleven har kun fått tildelt to timer i uken med spesialundervisning. Det vil ikke være mulig å gjennomføre alle tiltakene under «innhold og organisering» på to timer. Videre står det at flere av tiltakene skal gjennomføres daglig. To timer spesialundervisning i uken samsvarer ikke med daglige tiltak.

I flere av de sakkyndige vurderingene er det ikke konkretisert hva som er elevens realistiske opplæringsmål og utviklingspotensial - heller ikke der det er avvik fra kompetansemålene i læreplanverket. Det er uklart hvordan PPT ivaretar likeverdighetsprinsippet. Vi så eksempler som dette:

Eleven skal ha egen målsetting i kunst og håndverk. Målene må settes ut fra klassens plan med tilpasninger og behov for annen organisering enn klassen.

I øvrige fag som norsk, mat og helse, naturfag, samfunnsfag, miljøfag og RLE bør mål velges ut fra klassens plan og tilpasses i mengde og nivå.

Slike tilrådinger fra PPT gjør det vanskelig for både foreldre og skole å forstå hva eleven trenger. Av flere saker kan det også se ut som om PPT er usikre på innholdet i egen tilråding, og at de derfor overlater ansvaret for å avklare dette til foreldre eller skolen. PPT kan for eksempel skrive:

Skolen og hjemmet må vurdere elevens ferdigheter i egenledelse.

I en annen sak skriver PPT:

114 timer gis som enetimer eller som liten gruppe dersom det gir eleven tilfredsstillende utbytte.

I kommunens vedtak blir dette, uten nærmere begrunnelse, endret til:



114 timer gis som enetimer, i liten gruppe/klasse.



Oppfølging overlates til foreldre og skole

For di PPTs tilrådninger er generelle og lite konkrete, kan det føre til at jobben med å fastsette innholdet og organiseringen av spesialundervisningen blir overlatt til skolen. I sakene ser vi også at PPT ofte ikke beskriver hva som er elevens potensielle og realistiske opplæringsmål. Barneombudet er bekymret for at skolen da vurderer det ut fra hvordan de lykkes med egne tiltak, og ikke ut fra elevens potensial basert på en sakkyndig vurdering,

I noen tilfeller ser vi at skolen gjør en god jobb i å utarbeide gode IOP-er og konkrete mål, noe som kan kompensere for PPTs manglende tilråding. Men det er PPTs oppgave å konkretisere hva den enkelte elev trenger for å få et forsvarlig, likeverdig og inkluderende opplæringstilbud. Poenget med å ha et lovpålagt sakkyndig organ er nettopp at PPT skal være «sakens kyndige», det vil si å bistå skolen med en kompetanse man ikke kan forutsette at skolene har selv.

Hva sakene forteller om kommunenes praksis

Kommunen er skoleeier og skal fatte enkeltvedtak om spesialundervisning for elever i grunnskolen.³⁴ I de fleste tilfellene er denne vedtaksmyndigheten delegert til rektor på den enkelte skolen.

Kommunen ved kommunestyret/bystyret har det juridiske og økonomiske ansvaret for å gi forsvarlig og likeverdig opplæring til alle barn i grunnskolealder. I en del saker har vi sett det vi opplever som forsøk på ansvarsfraskrivelse fra kommunenes side. For eksempel unnskylder kommunene bortfall av opplæring med at kommunen har stort sykefravær, at eleven har et ressurskrevende opplæringsbehov, eller at kommunen mangler ansatte med nødvendig kompetanse. Dette gir et inntrykk av at kommunene ikke forstår at disse forholdene ikke gjør at elevens rettigheter faller bort, og at årsakene de oppgir er forhold kommunen selv har ansvar for å forebygge og løse om de oppstår.

I saksforberedelse og klagebehandling skal kommunen sørge for at saken er tilstrekkelig utredet, det vil si at all relevant informasjon er innhentet, at barnet er hørt, at faktum er klarlagt og at lovverket blir fulgt.³⁵ Det skal komme frem av saksdokumentene at det er blitt gjort en barnets beste-vurdering.³⁶ Av sakene kan vi ikke se at kommunene er kjent med, eller etterlever barnekonvensjonen og CRPD. Vi kan ikke se at kommunen sørger for at barn blir hørt. Kun i et fåtall saker har vi sett at det er gjort en barnets beste-vurdering, men i disse sakene er barnets beste brukt som argument for å redusere eller fjerne elevens tiltak.

I flere saker har vi sett at kommunen tar utenforliggende hensyn når de tar stilling til elevens rett til spesialundervisning. Det kommer frem at det er tatt hensyn til økonomi, andre elevers behov, eller praktiske vansker med å gjennomføre vedtaket. I en sak skriver kommunen:

Eleven skal ha spesialundervisning 1:1, men være i klassen dersom spesialpedagogen er borte.

I en annen sak skriver Fylkesmannen:

FM vurderer at X kommune har plikt til å gi eleven tilpasset opplæring. Veilederen til spesialundervisning 2014 presiserer at kommunen ikke kan bruke økonomi og mangel på kapasitet som årsak til at elever ikke får forsvarlig opplæring. Dette ansees ikke som legitim grunn.

I noen saker har vi sett at kommuner blander sammen retten til vedtak om spesialundervisning med spørsmål om hvordan spesialundervisningen kan organiseres. Vi har sett flere eksempler på at elever som fyller vilkårene for rett til spesialundervisning, får avslag fordi det er andre elever på trinnet som har vedtak om spesialundervisning. Skolen legger til grunn at eleven kan inngå i dette tilbudet. Skolen fanger dermed ikke opp at eleven mister sin individuelle rett til spesialundervisning og en individuell opplæringsplan (IOP). Denne problemstillingen blir heller ikke fanget opp av fylkesmannen.

I flere saker har vi sett at kommunene fraviker den sakkyndige vurderingen, uten å gi en faglig begrunnelse. I enkelte saker overprøver kommunen PPT sin tilråding, og begrunner det i egne vurderinger som ikke er faglig forankret. I saken under gir PPT tilråding om spesialpedagog, noe rektor finner overflødig. Saken gjelder en elev med komplekse og svært sammensatte vansker (syndrom).

Eleven har ikke behov for spesialpedagogisk kompetanse. Behovene i sakkyndig vurdering kan med fordel gjøres av en voksen som ikke nødvendigvis er spesialpedagog. Det viktigste er den relasjonelle kompetansen. (...) Det er av rektors oppfatning at man ikke har behov for spesialutdannelse for å imøtekomme sakkyndig vurdering.

Av sakene ser vi eksempler på at kommunene overser eller ignorerer forvaltningslovens saksbehandlingsregler om saksbehandlingstid, veiledning, utrednings- og informasjonsplikt og begrunnelse av vedtak. Kommunen har et ansvar for å avgjøre saken «uten ugrunnet opphold».³⁷ I mange saker tar det lang tid å behandle saken uten at det blir gitt foreløpig svar. En kommune skriver at plikten til å svare snarest mulig

og senest innen 3 uker kun gjelder «enkle byggesaker». Begrunnelsen er at saker om spesialundervisning er omfattende og krevende å utrede.

Før kommunen fatter et enkeltvedtak om spesialundervisning, har de plikt til å sørge for at saken er så godt opplyst som mulig.³⁸ I dette arbeidet er PPT kommunens sakkyndige instans,³⁹ og skal sørge for at det foreligger en sakkyndig vurdering som på en klar og tydelig måte angir elevens opplæringsbehov. En sakkyndig vurdering som ikke oppfyller lovens krav, kan føre til at vedtaket er ugyldig.⁴⁰ Svært mange sakkyndige vurderinger vi har sett oppfyller ikke lovens krav, men kommunen etterspør ikke grundigere vurdering, slik utredningsplikten foreskriver.

Av sakene har vi sett at kommunene har ulik praksis når det gjelder hvilken vekt de legger på den sakkyndige vurderingen. Noen kommuner fremhever at siden de skal fatte vedtaket, er den sakkyndige utredningen fra PPT sakkyndige utredning kun å anse som et råd som de dermed kan velge å se bort ifra. Motsatt er det kommuner som anser seg helt bundet av tilrådingen fra PPT. For eksempel er det kommuner som skriver at de «ikke kan øke tilbudet ut over PPT sin anbefaling». Sakene gir inntrykk av at en del kommuner ikke er kjent med sin plikt til forsvarlig utredning etter forvaltningsloven. I en del saker ser kommunen bort ifra annen relevant informasjon de får om eleven. Det kan være informasjon fra foreldre og eleven selv, men også fra Statped og andre faginstanser med kunnskap om barnets behov. Vi kan ikke se at kommunene begrunner dette, eller synliggjøre hvilke avveininger de legger til grunn.

Kommunene har en veiledningsplikt overfor foreldrene og eleven.⁴¹ I en del saker har vi sett at foreldrene ikke har fått tilstrekkelig informasjon fra kommunen, og dermed ikke har forstått den rettslige konsekvensen av eventuelle mangler. Et eksempel er der vedtaket om spesialundervisning ikke samsvarer med den sakkyndig vurderingen. Det kan se ut som foreldrene lar være å klage fordi de tror den sakkyndige vurderingen er bindende for kommunen, og at vedtaket kun er en formalitet. I et annet eksempel ser vi at sakkyndig vurdering er så generelt utformet at skolen etter et år kan

gjøre store endringer i tilbudet, uten at opplæringstilbudet kommer i strid med sakkyndig vurdering. Siden foreldrene ikke klager før året etter, får de avslag med begrunnelse om at vedtaket er i tråd med den sakkyndig vurderingen.

Elever har rett til en spesialundervisning som er likeverdig.⁴² Det betyr at den skal sammenliknes med opplæringen til elever som ikke får spesialundervisning, og være like god. I en del saker har vi sett vi at kommunen bruker likeverdighetsprinsippet som et argument for å gi eleven et dårligere tilbud. I en sak får eleven avslag på spesialundervisning fordi eleven allerede har gjennomsnittskarakterer. Kommunen legger til grunn at spesialundervisning vil gi eleven bedre opplæring enn de øvrige elevene, og at opplæringen da ikke vil være likeverdig. Vi har også sett andre saker der vi er bekymret for at kommunene ikke forstår innholdet i likeverdighetsprinsippet. I en sak skriver kommunen:

Alle elever har krav på tilpasset opplæring, likhetsprinsippet innebærer at alle elever som har utfordringer i skolen skal møtes innenfor ordinær undervisning med tilpasninger (...). i X kommune er vi tydelig på at disse utfordringene ikke utløser rett til spesialpedagogiske hjelpetiltak.

I flere kommuner pågår det en diskusjon om elevens rett til valg av tiltak eller metoder. Det er flere funn som tyder på at kommunene legger til grunn at siden eleven ikke kan kreve en spesifikk metode, er det ensbetydende med at kommunen står fritt til å stanse eller endre på opplæringen, uten å foreta en «barnets beste-vurdering». Det blir ikke vurdert om det å stanse eller teste ut et nytt opplegg kan føre til skade eller tap for eleven.

I mange av sakene har vi sett at assistentene står for en stor del av spesialundervisningen. Lovens hovedregel er at assistenter skal hjelpe til, og ikke ha ansvar for opplæring. Opplæringsloven stiller krav til innhold og kompetansekrav.⁴³ Ansatte som skal undervise, må ha relevant kompetanse i de fagene de underviser i.⁴⁴ Disse vilkårene kan bare fravikes etter en konkret vurdering. Det fremgår ikke av sakene at det var gjort en slik vurdering.

Hva sakene forteller om fylkesmannens praksis

Fylkesmannen er klageinstans for kommunens vedtak. Hvis kommunen ikke gir foreldre og elev medhold, skal de sende saken videre til fylkesmannen for endelig avgjørelse. I klagesakene så vi at det var varierende saksmengde, forvaltningspraksis og lovforståelse – både innad på et kontor og mellom embetene.

Fylkesmannen kan prøve alle sider av vedtaket – det rettslige, faktiske og de skjønsmessige sidene. De kan oppheve et vedtak og de kan fatte eget vedtak.⁴⁵ I de sakene der elevens spesialundervisning uteblir, ser vi at fylkesmennene ikke tar i bruk andre virkemidler enn å stadfeste at eleven har en rett. Fylkesmennene har myndighet til selv å fatte vedtak, men velger normalt å ikke gjøre det. De sender ofte saken tilbake til ny behandling, noe som forlenger saksbehandlingstiden til skade for eleven. Kun i ett tilfelle har vi sett at Fylkesmannen kompenserte læringstapet til eleven ved å fatte et midlertidig vedtak om ekstra innsats inntil kommunen hadde utredet saken på nytt.

Når klagerne blir gitt medhold, er det som oftest på grunn av formelle feil ved vedtaket. Kvaliteten eller innholdet i spesialundervisningen blir i liten grad undersøkt eller prøvd, selv om foreldrene hevder at eleven ikke har fått utbytte av opplæringen. I disse sakene blir det ofte «ord mot ord» mellom foreldre og skole.

Også der de sakkyndige vurderingene er svake eller mangelfulle, ser vi svært ulik praksis mellom fylkesmannsembetene. Mange påpeker sjelden feil og mangler ved den sakkyndige vurderingen, men begrenser seg til å kontrollere om vedtaket er i samsvar med denne. Andre fylkesmenn foretar en grundig klagesaksbehandling:

Fylkesmannen påpeker, at verken vedtak og sakkyndig vurdering er tilstrekkelig klar og tydelig, at tiltakene ikke står i forhold til utredningen, at sakkyndig vurdering er uklar med tanke på opplæringsbehov og hjelp som gir forsvarlig tilbud, ikke konkrete faglige mål og konkret hvordan hjelpen skal gis.

Nesten alle kommunenes vedtak mangler en barnets beste-vurdering, uten at dette blir påpekt av fylkesmennene. Vi kan heller ikke se at fylkesmennene etter spør om barnet er hørt.

Av sakene kan det se ut som om det foregår mye uformell saksbehandling. Med det mener vi at det kommer frem at det har vært kontakt mellom fylkesmennene og skolene, uten at det er nedtegnet eller forelagt foreldre til uttalelse. Vi får inntrykk av at noen saker «plutselig snur» uten at foreldrene forstår årsaken. Det kan se ut som om fylkesmennene ikke ivaretar plikten til informasjon og kontradiksjon.

Av sakene Barneombudet har gjennomgått, er det ikke mulig å se om fylkesmennenes klagesaksbehandling fører til at eleven faktisk får sin rett oppfylt. Av sakene ser vi at fylkesmennene er opptatt av det formelle, men i liten grad tar ansvar for å sjekke ut om eleven faktisk får opplæringsretten innfridd i praksis. I en sak der foreldrene har fått medhold i at eleven skal få opplæring én til én ut skoleåret, kan eleven i det etterfølgende ekspertmøtet fortelle oss at hun i stedet ble satt til å ha skolekjøkken resten av året.

Lang saksbehandlingstid

I de fleste sakene får ikke elevene vedtak om spesialundervisning før etter at skoleåret har startet. De fleste enkeltvedtak har kun ett års varighet. Det gjelder også elever som har vedtak om spesialundervisning på samme skole året før. For noen elever som klager på spesialundervisningen, kan dermed store deler av et semester være over før de eventuelt får medhold i klagen, og i praksis får den opplæringen de har krav på etter sakkyndig vurdering.

I svært mange av sakene kan det også ta lang tid fra foreldre melder bekymring, til eleven får hjelp. Først kan det ta lang tid før skolen henviser til PPT. I en del saker tar det tid før det foreligger en sakkyndig vurdering. Deretter bruker mange kommuner lang tid på å fatte vedtak. Foreldrene kan ikke klage før det foreligger et enkeltvedtak. For mange elever betyr det at en stor del av skoleåret er

gått før klagesaken starter. Dersom eleven får medhold i klagen, sendes saken tilbake til kommunen som skal fatte nytt enkeltvedtak. Vi har sett flere saker der mesteparten av skoleåret var omme før det forelå et endelig vedtak.

Som hovedregel fatter ikke fylkesmannen et nytt vedtak dersom foreldrene får medhold i klagen. Istedenfor returnerer fylkesmannen saken til kommunen. Vi ser ikke at fylkesmennene vurderte om dette var en saksgang til elevenes beste, eller om de burde fattet vedtak i saken istedenfor å vente på kommunen. Vi ser kun en sak der Fylkesmannen både opphevet kommunens vedtak og fattet nytt vedtak basert på eksterne sakkyndige uttalelser.

R E P

Barneombudets bekymringer

Informasjonen Barneombudet har fått om elevenes spesialundervisning gjennom dette arbeidet, er nedslående. Vi mener det er grunn til å tro at elever med spesialundervisning ikke får et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud. Dette er alvorlig. Feil og mangler fanges ikke i tilstrekkelig grad opp av klageorganet som skal sikre elevenes rettigheter. Barnekonvensjonen og CRPD er ikke implementert, hverken av PPT, kommunene eller fylkesmennene. Barn blir ikke hørt, og vi kan ikke se at det blir gjort en barnets beste-vurdering. Det kan se ut som om forvaltningspraksis ikke samsvarer med lovgivers intensjon, og at det potensialet som ligger i spesialundervisningen ikke blir utnyttet. Det synes å være lite oppmerksomhet rettet mot at elevene skal kunne nå sitt potensial.



5.

UTFORDRINGER

OG ANBEFALINGER

Det er sannsynligvis mange elever med spesialundervisning i norsk skole som får et forsvarlig og likeverdig skoletilbud slik loven krever. Vi tror også at mange av disse elevene er trygge på skolen, har venner og får medvirke i gjennomføring av opplæringen. De elevene og foreldrene vi har møtt, opplever det dessverre ikke slik. Barneombudets funn i dette prosjektet forteller om elever som har svakt læringsutbytte, og som ofte er ekskludert fra ordinær opplæring. De fleste verken involveres eller medvirker i egen opplæring, og mange har et dårlig skolemiljø. Dessverre får vi dette inntrykket bekreftet i relevant forskning. Vi mener derfor at det er grunn til å være bekymret for tilstanden i norsk spesialundervisning generelt.

I dette kapittelet vil vi diskutere våre funn opp mot forskningen, og på bakgrunn av dette komme med noen anbefalinger til forbedringer.

Forsvarlig og likeverdig opplæring

Et av hovedspørsmålene i Barneombudets prosjekt har vært om elever som får spesialundervisning får et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud. Gjennom elevenes og foreldrenes stemmer, og innsyn i dokumenter, trer noen viktige elementer fram som avgjørende for om retten blir innfridd.

Lærernes kompetanse



Vi har møtt elever som forteller om frustrasjonen av å få lærere i spesialundervisningen med lite kompetanse. Elevene får ikke utviklet seg, og enkelte skoleår har de «stått stille.» Samtidig kan noen av dem fortelle om lærere som har hjulpet dem, slik at de tok et «svært steg» på bare ett skoleår. Dette forteller oss at det ikke bare er elevens utfordringer som er til hinder for læring.

Barneombudets eksperter stiller kritiske og riktige spørsmål rundt kompetansen til de som underviser elevene. Elevene sier de ønsker seg lærere som kan det de holder på med, som har riktig utdanning for å undervise i faget, som forstår vanskene deres og hvilke behov de medfører. I tillegg må læreren «kunne elever». Med det mener de at lærerne må

se dem som personer, og ha evne til å skape gode relasjoner med elever.

Forskning støtter elevenes bekymring om at lærerne ikke har nok kompetanse⁴⁶ Den viser også at en del elever som får spesialundervisning gjør det dårligere enn andre elever, uten at dette kan forklares ut fra elevenes vansker alene. Forskningen viser at læreren og lærerens undervisning kan være avgjørende for elevenes utbytte.⁴⁷ En godt kvalifisert lærer kan løfte elevene sine i utvikling og kunnskap tilsvarende innholdet i et og et halvt skoleår.⁴⁸ Elever som har hatt dårlige lærere over tid, klarer ikke å ta igjen det tapte.⁴⁹ Elever med behov for spesialundervisning trenger de gode lærerne. Lærere og deres kunnskap og kompetanse er et av skolens viktigste virkemidler for å gi en opplæring av høy kvalitet⁵⁰

Muligheten for et godt læringsutbytte for elevene er større i spesialundervisningen enn i den ordinære undervisningen, når denne er gjennomført av personer med spesialpedagogisk kompetanse og med bruk av riktige mål og virkemidler.⁵¹ Likevel viser undersøkelser at det utbyttet elevene har av spesialundervisningen, ikke reflekterer dette høye potensialet som finnes i kvalitativ god spesialundervisning.⁵² De fleste elever som har behov for spesialundervisning i norsk skole, trenger spesialisert kunnskap, men får ofte ikke tilgang til dette. I en kommune fant forskere at bare 39 prosent av elevene som mottok spesialundervisning, fikk dette av en person med spesialpedagogisk utdanning.⁵³

Når vi ser på utviklingen i norsk spesialundervisning over tid, har både forskere, foresatte og fagorganisasjoner lenge vært bekymret for økningen i bruk av assistenter i opplæringen. Grunnskolens Informasjonssystem (GSI)⁵⁴ viser en økning i antallet assistenttimer i spesialundervisningen med 70 prosent fra 2010–2013. I samme periode økte antallet lærertimer med fire prosent. Den samme tendensen fortsetter frem mot 2016.⁵⁵

NOU 2016:17 tar opp bruken av personer uten godkjent utdanning og assistenter med undervisningsansvar i skolen.⁵⁶ Der kommer det fram at 2/3 av elevene med utviklingshemming blir undervist av assistenter. Dette er spesielt bekymringsfullt, fordi assistentene samarbeider lite med kontaktlærerne og får lite veiledning.⁵⁷ I tillegg kommer det fram at elever med utviklingshemming mangler læringsmål, og at de har mindre tilgang til undervisningsmateriell enn

andre elever. Utvalget mener at disse elevene får et dårligere undervisningstilbud fordi de har en utviklingshemming. Barneombudet mener at utvalgets funn er bekymringsfulle. Dersom elever med utviklingshemming får et dårligere undervisningstilbud enn andre elever, vil det være i strid med prinsippet om ikke-diskriminering i barnekonvensjonens artikkel 2 og de rettighetene barn med funksjonsnedsettelse har etter CRPD.

Forskning bekrefter altså Barneombudets bekymring om at elever med spesialundervisning undervises av assistenter oftere enn andre elever. Vi mener det er helt uholdbart at elever med behov for spesialundervisning nedprioriteres, og ikke får tilgang på kompetente spesialpedagoger og pedagoger.

Det er grunn til å stille spørsmål ved hvordan en assistent kan oppfylle elevens rett til forsvarlig opplæring etter barnekonvensjonen og opplæringsloven. En opplæring som ikke ivaretar elevens rett til utvikling og til å nå sitt potensial, innfrir ikke elevens rett til opplæring etter barnekonvensjonen artikkel 29. En slik opplæring er heller ikke i samsvar med elevens rett til liv og utvikling («development») i barnekonvensjonen artikkel 6. Vi har møtt barn som er blitt syke i møte med en skole uten ansatte med nødvendig kompetanse om deres behov. I slike saker mister eleven ikke bare retten til opplæring, men også retten til helse i barnekonvensjonen artikkel 24.⁵⁸

Barnekonvensjonen artikkel 2 gir vern mot diskriminering. Diskrimineringsvernet gjelder de andre rettighetene i barnekonvensjonen, slik som retten til utdanning og retten til helse. For å vurdere om barn har vært utsatt for diskriminering etter artikkel 2, må man spørre om forskjellsbehandling av barn har et saklig formål og om den er rimelig. I vår gjennomgang har vi ikke sett noe som kan forsvare forskjellen i kvaliteten på opplæringen. Dersom skolene gjennomgående gjennomfører spesialundervisning uten tilstrekkelig kompetanse, mener Barneombudet at dette er i strid med retten til ikke-diskriminering i barnekonvensjonen artikkel 2.

Det er vanskelig å se at lærere uten tilstrekkelig kompetanse er til elevens beste etter barnekonvensjonen artikkel 3. Spesialundervisning er et system som er egnet til å gi elevene forsvarlig og god opplæring. Men praksis viser at det er grunn til å sette spørsmålstegn ved om spesial-

undervisningen, slik den fungerer i dag, er utformet og utført til barns beste. Det potensialet som ligger i spesialundervisningen, synes ikke å bli utnyttet.

Barneombudet anbefaler:

- **Opplæringsloven må endres, slik at elever med spesialundervisning sikres rett til opplæring av fagperson med godkjent utdanning og kompetanse i faget/ undervisningsoppgaven. Unntaksbestemmelsen i opplæringsloven § 5-5 må kun brukes i særskilte tilfeller og dersom det er til barnets beste. Unntak skal gjøres som eget enkeltvedtak.**
- **Spesialpedagogisk kompetanse må inn i lærerutdanningen.**
- **Kunnskap om CRPD og barnekonvensjonen må inn i lærerutdanningen.**

Mangelfullt læringsutbytte og lave forventninger

Mange av Barneombudets eksperter opplever et lavt læringstrykk i spesialundervisningen. De forteller at undervisningen er på et for lavt nivå, og at de ikke får utvikle seg faglig. Samtidig opplever de at lærere har lave forventninger til hva de kan lære. Også foreldrene opplever et stort fravær av ambisjoner på barnas vegne. De som har positive erfaringer og som opplever god tilrettelegging, kan også fortelle om lærerne som hadde høye forventninger til hva de kunne lære. Barneombudets innsyn viser at mange elever har uklare mål og innholdsbeskrivelser i IOP. I flere av sakene mangler det gode beskrivelser av elevenes utviklingspotensial og realistiske opplæringsmål.

Hovedkonklusjonene i SPEED-prosjektet⁵⁹ er at elever som får spesialundervisning, får dårlig utbytte av denne opplæringen. Dette bekrefter de funnene Barneombudet har gjort i møter med ekspertene, foresatte, organisasjoner og gjennom innsynsarbeidet.

Evalueringen av kunnskapsløftet i 2009⁶⁰ viser også at spesialundervisningen kan bidra til å opprettholde mange elevers vanskelige situasjon og dårlige læringsresultater. Dette kan blant annet komme av at spesialundervisningen elevene får ikke er i tråd med forskningsbasert kunnskap om hva som gir læringsutbytte, og kan henge sammen med at opplæringen ikke gjennomføres av kvalifisert personale.⁶¹ Funn fra store internasjonale metastudier bekrefter også dette.⁶²

Forskning støtter opp under Barneombudets funn om at lærere har lave forventninger til elever som får spesialundervisning.⁶³ Det kan også se ut til å være et uheldig sammenfall mellom lave forventninger og lavt «trykk» i gjennomføringen av spesialundervisningen.⁶⁴ Lave forventninger kan også henge sammen med at elevenes utfordringer i skolen i for stor grad blir forklart med forhold ved eleven som person (evner, sosial bakgrunn osv.), og ikke som et resultat av et misforhold mellom elevens forutsetninger og omgivelsenes (skolens) krav.⁶⁵ Dette synet viser seg i noen sakkyndige vurderinger fra PPT som i liten grad beskriver endringsbehov i skolen/systemet.⁶⁶ Dette fører igjen til uklare og dårlige råd til skolene fra PPT, uklare enkeltvedtak og til slutt uklare målformuleringer i elevenes IOP-er. Forskere hevder videre at et slikt kategorisk og individfokustert syn på elevers vansker i skolen kan føre til lave forventninger til elevenes skolefaglige utvikling.

I Barneombudets innsyn har vi sett vi eksempler på at PPT ikke beskriver realistiske opplæringsmål i sine sakkyndige vurderinger. Det gjør det vanskelig for skolen å måle om opplæringen er forsvarlig. Det kan også se ut som om skolene ikke måler utbytte opp mot kompetansemålene der dette kunne vært gjort, men i stedet bare måler elevenes ferdigheter isolert sett. Usikkerheten om elevens egentlige utviklingspotensial, og dermed utbyttet av opplæringen, kan utgjøre et alvorlig rettssikkerhetsproblem for elevene. Vurderingskriteriet «forsvarlig utbytte» kan være vanskelig å måle.⁶⁷ Barneombudet mener at økt læringsutbytte blant annet forutsetter at det finnes nasjonale standarder og fremgangsmåter for hvordan spesialundervisning skal evalueres. Det er ikke holdbar praksis å undervurdere potensialet til en stor gruppe barn i samfunnet. Vi risikerer å gi dem et dårligere utgangspunkt for mestring, utvikling og motivasjon til videre skolegang.

Barneombudet anbefaler:

- For å sikre elevene et forsvarlig utbytte av spesialundervisningen må kunnskapsdepartementet utvikle en felles nasjonal standard for planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisningen.



Uklare sakkyndige vurderinger

Barneombudets eksperter forteller at timer i spesialundervisningen er for lette og timer i ordinær opplæring er for vanskelige, og noen ganger steker de vafler. Timene er ofte ikke organisert med elevenes opplæringsbehov som utgangspunkt. Noe av forklaringen på dette kan vi finne i de sakkyndige vurderingene, som ikke er gode nok til å beskrive det eleven har behov for.

Gjennom vårt arbeid med innsynssaker ser vi at det er stor variasjon på kvaliteten på sakkyndige vurderinger. Mange mangler tydelige og realistiske opplæringsmål og klare anbefalinger til spesialundervisningens innhold og organisering. Vi ser også mangelfulle analyser og vurderinger av den ordinære opplæringen i klassen eleven går i, noe som er en del av grunnlaget for å avgjøre om eleven har rett til spesialundervisning. Foreldre opplever store variasjoner i kvaliteten på sakkyndige vurderinger og i veiledningen fra PPT.

Forskning viser også at sakkyndige vurderinger er lite konkrete i sine tilrådinger, og gir skolene lite å bygge på i sitt videre arbeid med IOP.⁶⁸ Videre kan det se ut til at utredningsdelen av de sakkyndige vurderingene primært legger vekt på egenskaper ved elevene, og i mindre grad på hvordan den ordinære opplæringen er tilpasset elevens evner og forutsetninger.⁶⁹

I andre studier sier lærere at de mottar svært lite veiledning fra PPT.⁷⁰ PPT har bare i sjeldne tilfeller anledning til å involvere seg ut over det å utarbeide sakkyndig vurdering. I intervju med assistenter fremkommer det at flesteparten aldri har mottatt veiledning fra PPT. Også forskning på PPT viser at kontakten mellom skole og PPT i mange tilfeller avsluttes etter sakkyndig vurdering.⁷¹ Dette beskrives som en svak utnyttelse av de ressursene og den kompetansen som ligger i systemet.

Barneombudet ser at manglene i sakkyndige vurderinger ofte forplanter seg videre til skolenes vedtak, og til individuelle opplæringsplaner. Ut fra hva elevene beskriver, forplanter den seg også til gjennomføring av spesialundervisning. Dette kan også bidra til å gjøre jobben vanskeligere for skolene. Svake sakkyndige vurderinger og mangelfull veiledning kan gi skolene fritt leide til å gjennomføre og organisere opplæringen slik de selv ønsker, og føre til at skolene bruker tilgjengelig kompetanse (eller mangel på kompetanse) for å løse komplekse læringsutfordringer hos elevene. Vi er nødt til å sikre at hele kjeden fra PPTs vurdering til skolens undervisning holder god standard. Først da kan vi si at vi har en prosess som ivaretas barns rettigheter på en god måte. Vi mener at denne jobben starter med PPTs arbeid.

Barneombudet anbefaler

- Kunnskapsdepartementet må innføre kompetansekrav og bemanningsnorm for PP-tjenesten.
- Kunnskapsdepartementet må sikre kvaliteten på PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid ved å utarbeide en forskrift som tydeliggjør kravene til sakkyndige vurderinger.
- Kunnskapsdepartementet må gi PP-tjenesten en tydeligere rolle i oppfølgingen av elevens spesialundervisning.

Mangelfull lovforståelse hos skoleeiere

Gjennom Barneombudets innsyn har det kommet frem at mange kommuner har svak lovforståelse og lovanvendelse. Grunnleggende prinsipper i opplæringsloven ser ut til å bli misforstått. Elever blir ikke hørt, og det blir sjelden gjort en vurdering av barnets beste i tråd med barnekonvensjonen artikkel 3. I flere saker har vi sett vi at skoleeieren overser eller ikke tar hensyn til elementer i saken, slik som råd fra spesialister, elevens skolehistorie eller foreldrenes informasjon om eleven. I noen av disse sakene inntar også skoleledere en sakkyndig rolle og overprøver PPT. Vi har også sett at vedtakene i mange saker er utydelige og utilstrekkelige som et grunnlag for å lage en god individuell opplæringsplan.

Fylkesmannens felles nasjonale tilsyn 2014–2017 tok for seg elevenes utbytte av opplæringen, skolebasert vurdering og forvaltningskompetanse i kommune og fylkeskommune. Oppsummeringen av tilsyn 2015 viser at man i 36 prosent av tilfellene avdekket mangelfull forvaltningskompetanse.⁷² Utdanningsdirektoratet mener det er bekymringsfullt at en høy og økende grad av vedtakene ikke inneholder en begrunnelse hvor det vises til lovgrunnlaget, de faktiske forholdene og hvilke hensyn skolen skal vektlegge:

Dette er avgjørende for at elever og foreldre skal forstå skolens enkeltvedtak og kunne forklare hvorfor de er uenig med konklusjonen.⁷³

Dette er helt i tråd med Barneombudets funn. Direktoratet er også bekymret fordi flere vedtak enn i 2014 mangler opplysninger om antall timer (omfang), fag/områder og avvik fra kompetansemålene i læreplanen i spesialundervisningen. Det samme gjelder hvordan spesialundervisningen skal organiseres. Når disse forutsetningene mangler i enkeltvedtaket, kan det skape usikkerhet om hvordan enkeltvedtakene skal følges opp, og elevene står i fare for å ikke få den opplæringen de har krav på.⁷⁴ I innsynet har vi også sett at det ofte er en følge av at dette heller ikke er beskrevet i den sakkyndige vurderingen.



Tilsynsoppsummeringen viser også at kommunene ikke er gode nok til å sørge for at PPT lager sakkyndige vurderinger i tråd med lovens krav.⁷⁵ En sakkyndig vurdering som mangler elementer, som for eksempel særlige forhold som er viktige for opplæringen, eller elevens realistiske opplæringsmål, kan føre til «følgefeil». Dette gjelder både i vedtaket om spesialundervisning og i elevens IOP, som skolen skal utarbeide på bakgrunn av enkeltvedtak. Tilsynet viste også at 50 prosent av de individuelle opplæringsplanene ikke samsvarer med vedtakene som skal være basert på de sakkyndige vurderingene. Det samme tilsynet avdekket at kommunene mangler en innarbeidet fremgangsmåte for å avdekke brudd på opplæringslovens regler om spesialundervisning.⁷⁶

Oppsummeringen av tilsynene stemmer med det Barneombudet har fått av informasjon fra eksperter, foreldre, organisasjoner og gjennom innsynssakene. Flere av funnene indikerer at de som skal ha kunnskap om regelverket, ofte ikke har det, og at de som skal bruke regelverket, ofte ikke gjør det. For elevene kan dette få alvorlige konsekvenser. Denne situasjonen kjenner vi igjen fra vårt arbeid med psykososialt skolemiljø. Det er en stor utfordring at kommunene ikke selv reviderer sin egen praksis. Det er frustrerende å se på at det ikke er sterkere sanksjonsmuligheter overfor kommuner som bevisst eller ubevisst skaper en uholdbar skolehverdag for barn, og som velger å se bort fra fylkesmennenes tilbakemeldinger.

Barneombudet anbefaler

- Kunnskapsdepartementet må ta inn prinsippene om ikke-diskriminering og barnets beste i opplæringslovens kapittel 5.
- Kunnskapsdepartementet må sikre at skoleeiere har tilstrekkelig kunnskap om opplæringsloven, forvaltningsloven, barnekonvensjonen og CRPD.
- Kunnskapsdepartementet må etablere sanksjoner overfor skoleeiere som ikke etterlever regelverket.

Elevenes psykososiale skolemiljø

«Mobbingen har vart fra første skoledag og helt til nå ...»

Jente 17 år

Opplæringsloven kapittel 9a sier at elever har en rett til å trives på skolen. De har rett til å ha et trygt og godt skolemiljø som fremmer læring, helse og trivsel.⁷⁷ For å ha det godt og trives på skolen, må elevene ha venner og gjøre gode erfaringer med læring sammen med andre elever. Det handler om hvordan elevene har det på skolen.

«En god dag er en dag jeg ikke blir slått. En god venn er en venn som ikke slår eller sparker.»

Mobbing, krenkelser og psykisk helse

Barneombudets eksperter sier at trivsel og læring henger nøye sammen, og at fraværet av dette påvirker både deres og noen ganger familiens psykiske helse. Flere av dem forteller at de ikke har det bra på skolen verken faglig eller sosialt. De føler seg utrygge, ofte lite betydningsfulle, og de opplever seg ekskludert fra klassens fellesskap.

Ekspertene føler at de er dårlig likt av lærerne, og mange ønsker seg flere venner eller i alle fall en venn. Noen forteller oss om grove fysiske og psykiske krenkelser fra voksne på skolen, eller fra medelever. Foresatte og organisasjoner støtter opp under det elevene forteller.

Forskning viser at forekomsten av mobbing er høyere blant elever med nedsatt funksjonsevne.⁷⁸ 80 prosent av barn med utviklingshemming opplever mobbing,⁷⁹ og en mindre undersøkelse initiert av Norges Blindeforbund viser at 40 prosent av barna har opplevd å bli mobbet.⁸⁰

De fleste av disse rapporterer om mobbing over lengre tid. Ungdata har også gjort en undersøkelse blant ungdom med nedsatt hørsel, der 36 prosent av guttene og 21 prosent av jentene melder om at de har blitt utsatt for vold fra andre ungdommer. Til sammenlikning rapporterer 22 prosent av guttene og 11 prosent av jentene uten nedsatt funksjons- evne om vold fra annen ungdom.⁸¹ Forskning bekrefter også at elever som får spesialundervisning, trives dårligere på skolen enn andre elever, og at de er mer utsatt for mobbing. Elevene rapporterer selv om signifikant dårligere trivsel enn andre, og det er elevene med såkalte «atferdsdiagnoser» som trives dårligst.⁸²

Vi vet at elevenes opplevelser av miljøet på skolen har betydning for deres utbytte av opplæringen. I Elevundersøkelsen ser vi en sammenheng mellom negativt skolemiljø og dårlig utbytte. Skoler med et godt læringsmiljø har en bedre utvikling i elevenes karakterer enn skoler der elevene i mindre grad er fornøyd med læringsmiljøet.⁸³ Nesten 600 av elevene som svarte på Elevundersøkelsen 2015, rapporterte at de ble fysisk krenket av voksne på skolen.⁸⁴ Gjennom Barneombudets innsynssaker og samtaler med elever har vi fått bekreftet at dette også gjelder elever med spesialundervisning.

Ungdata-undersøkelsen viser at elever som har opplevd mobbing, blant annet har betydelig flere fysiske og psykiske plager enn andre, de trives dårligere, de skulker mer, blir utsatt for mer vold, bruker mer rusmidler og er langt oftere involvert i kriminalitet sammenliknet med andre.⁸⁵ Elever med spesialundervisning er i større grad i risikozonen enn andre elever. Elever med faglige utfordringer unnlater ofte å fortelle at de blir mobbet. Noen av disse barna har også vansker med sosiale relasjoner, og de har mindre tro på at voksne vil tro på dem.⁸⁶

Bagatellisering av mobbing og krenkelser er et stort problem i Norge.⁸⁷ Barn som får spesialundervisning, er i en risikozone som gjør at vi må ha ekstra trykk på å skape en trygg skolehverdag for dem. Barneombudet er alvorlig bekymret for konsekvensene dette kan få for barn som allerede sliter med ikke bli trodd, fulgt opp og hjulpet til å få en bedre skolehverdag.

Barneombudet anbefaler:

- Utdanningsdirektoratet må sikre at skolene har økt oppmerksomhet på elever med funksjonsnedsettelse og lærevansker i arbeidet med det psykososiale miljøet.
- Kunnskapsdepartementet må innføre en skjerpet aktivitetsplikt i opplæringsloven kapittel 9a når en som arbeider på skolen krenker elever.
- Det må fremgå av opplæringsloven kapittel 5 at vedtak om spesialundervisning også skal ivareta elevens rett til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø.

Diskriminering og utenforskap

Mange av elevene, foreldre og organisasjoner vi har snakket med, gir uttrykk for at de opplever manglende samkjøring mellom spesialundervisningen og den ordinære opplæringen. De forteller også at mange elever blir stengt ute fra fellesskapet, og ikke får delta i aktiviteter sammen klassen.

Forskning viser at elever med utviklingshemming opplever at de på skolen er blitt fysisk ekskludert fra aktiviteter som for eksempel leirskoleopphold, eller det å se en film med klassen.⁸⁸ Den viser også at grunnskolen er dårligst på å inkludere de elevene som utfordrer fellesskapet med sin atferd.⁸⁹ Noe av årsaken til dette kan være at elevene har store deler av opplæringen utenfor klasserommet, og at skolene derfor kan synes at det er utfordrende å innlemme disse elevene i klassefellesskapet.⁹⁰ Grunnskolen statistikk-informasjon (GSI) for skoleåret 2015/2016 viser at 28 prosent av elevene får spesialundervisning i klassen, 13 prosent alene og 60 prosent i gruppe. Det har lenge vært en tendens til å skjule omfanget av segregert spesialundervisning i Norge.⁹¹ Utvikling over tid viser at flere elever får spesialundervisning utenfor fellesskapet i klassen i dag enn i 2003.⁹²

Disse funnene samsvarer ikke med prinsippet om at alle elever har rett til å tilhøre en klasse, og til å delta i klassefellesskapet.⁹³ Deltakelse forutsetter at eleven både får lov til å bidra til det beste for fellesskapet, og at de får nytte godt av det samme fellesskapet.⁹⁴

Når spesialundervisningen ligger på siden av den ordinære opplæringen, kan det bli vanskelig for lærerne å skape sammenheng mellom spesialundervisningen og klasseundervisningen. Barneombudet er bekymret for at et økende antall elever med spesialundervisning får dårligere kår for å bli inkludert i fellesskapet enn andre elever. Det vil være en praksis som er i strid med barnekonvensjonen artikkel 2. Diskrimineringsforbudet omfatter også handlinger som ikke er ment å være diskriminerende. Vi må snu utviklingen med å gi segregert spesialundervisning, slik at elever kan bli en del av skolens fellesskap.

Barneombudet anbefaler:

- Utdanningsdirektoratet må sikre at skolene har kunnskap om hvordan de skal inkludere elever med læringsvansker og funksjonsnedsettelse.

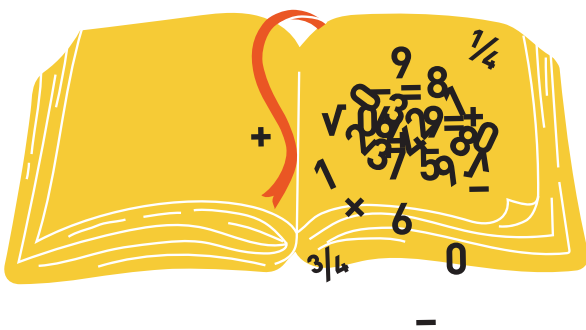
Bruk av tvang

Gjennom innsyn har det vært vanskelig å avdekke omfanget av bruk av tvang i opplæringen, men enkelte av ekspertene i prosjektet forteller om grove fysiske krenkelser fra voksne. Foreldre vi har snakket med, forteller også om tilfeller av fysisk inngripen som etterlater blåmerker og skader, og om skoler som ber dem gi samtykke til bruk av tvang. Også andre henvendelser til Barneombudet over tid indikerer at det forekommer bruk av uhjemlet tvang i skolens opplæring. Også fylkesmennene har varslet sine bekymringer gjennom mange år. Forskning på elever med utviklingshemming og utfordrende atferd viser at voksne selv mener det de gjør er ulovlig, og de uttrykker behov for klarere retningslinjer.⁹⁵

Det er ikke ukjent for Barneombudet at elever opplever fysiske krenkelser som slag, dytting, sparking, eller det å bli holdt fast.⁹⁶ Ifølge barnekonvensjonen artikkel 29 skal undervisningen foregå på en måte som respekterer begrensningene for håndheving av disiplin i klasserommet, og som fremmer ikke-vold i skolen.⁹⁷ Barnekonvensjonen artikkel 19 sier at alle barn har rett til at ingen skader eller misbruker dem.⁹⁸ Voksne skal beskytte barn, ikke krenke dem. Vi vet at krenkelser som voksne på skolen utsetter elever for er viet liten oppmerksomhet, både i offentlige utredninger og i forskningen.⁹⁹ Det synes å eksistere en motvilje mot å ta ordentlig tak i problemstillingen, og sørge for klare rammer for bruk av tvang i skolen. Samtidig skjer dette hver dag med elever, og det har store konsekvenser for dem. Elevene bør sikres et bedre vern.

Barneombudet anbefaler:

- Kunnskapsdepartementet må sørge for at det lages en håndbok til skolene om alternative pedagogiske virkemidler til bruk av tvang.
- Kunnskapsdepartementet må gjennomgå bruken av tvang i skolen og vurdere behovet for rapporteringsrutiner.



Medvirkning i spesialundervisningen

*«De bare gjorde det de trodde var best.
De spurte ikke hva jeg synes om
undervisningen ...»*

Ekspertmøtene, foreldrene og organisasjonene bekrefter at elevene sjelden blir hørt om innhold og organisering av deres egen spesialundervisning. Elevene vi har snakket med, opplever ikke at de kan påvirke egen læring, organiseringen eller innholdet i timene. Dette er en erfaring noen har hatt helt fra første kontakt med PP-tjenesten til evaluering av opplæringen gjennom året.

Barnets syn skal få behørig vekt når kommunen fatter vedtak om spesialundervisning. Barn skal høres, fordi det sikrer riktige og gode avgjørelser om opplæringen. Kommunen skal garantere elevene retten til å bli hørt i alle forhold som berører dem selv. Dette betyr at selv om skolen mener de gjør det som er best for barnet, kan ikke det erstatte elevens rett til å bli hørt.

Kommunen er den som fatter vedtaket om spesialundervisning, og som har et selvstendig ansvar for å påse at saken er tilstrekkelig utredet etter forvaltningsloven § 17. I det ligger det at kommunen må se til at elevene er hørt. Det følger av opplæringsloven § 5-4 at elevene skal høres før kommunen fatter vedtak om spesialundervisning. Men kommunen skal ikke bare høre eleven, de skal garantere elevens rett til å bli hørt i alle forhold som berører dem.¹⁰⁰ Fordi elever har rett til å bli hørt i alle forhold som berører dem, betyr det at PPT må høre elevene når de gjennomfører arbeidet med sakkyndig vurdering. Barn har en unik kunnskap om sitt liv, sine behov og bekymringer.¹⁰¹ Dette er kunnskap som kan ha betydning for den tilrådingen PPT gir i sakkyndig vurdering. Det betyr at PPT må høre elevene før de gir sin tilråding.

Våre eksperter forteller at det er skolen som bestemmer hva som skal skje, hvem elevene skal være sammen med på gruppe, hva og hvordan de skal lære. Av sakene vi har hatt innsyn i, kan vi ikke se at elevene har fått informasjon om retten til å bli hørt eller hvordan de kan være med å påvirke.

Elevenes rett til å delta gjelder ikke bare retten til å bli hørt. Det følger av opplæringsloven § 5-4 at skolen skal utforme spesialundervisningen i samarbeid med eleven og foreldrene. Det betyr at skolen må legge til rette for stor grad av deltakelse fra elevens side, tilpasset eleven.

Retten til å bli hørt gjelder også mindreårige barn. Ungdom som har fylt 15 år har partsstatus, med de rettighetene det innebærer.¹⁰² Etter barnekonvensjonen er det mulig å høre barn gjennom andre, for eksempel foreldre, men dersom skolen primært hører elevene gjennom foreldrene, er dette i strid med prinsippet i barnekonvensjonen artikkel 12. Det vil for eksempel ikke være tilstrekkelig at skolen sender den sakkyndige vurderingen hjem til foreldrene. Skolen må få frem hva som er elevens synspunkt, før de fatter et vedtak.

Medvirkning før spesialundervisningen iverksettes

Enkelte av Barneombudets eksperter opplever at det er vanskelig å bidra og medvirke i møter med PPT. Innsynsakene viser også at PPT noen ganger gjennomfører og skriver tilrådingen uten å ha sett eller å ha snakket med barna.

Av alle sakene vi har sett, er det kun i et par saker vi kan se i den sakkyndige vurderingen at PPT har hørt barnet. Foreldre forteller Barneombudet om skoler som ikke er interessert i deres mening og kunnskap om deres eget barn.

Forskning viser at det er viktig for kvaliteten på spesialundervisningen at PP-tjenesten og skolen anerkjenner elevene som kompetente individer, og legger til rette for en praksis der elevens stemme blir hørt.¹⁰³ Forskning viser at PP-rådgivere sier de er opptatt av å involvere elevene i utredningen og arbeidet før iverksettingen av spesialundervisning. De har likevel ulik forståelse av hva dette innebærer, og de fremhever at de har lite om dette i sin utdanning.¹⁰⁴ Studier av PPT viser også at elevens stemme ikke er tydelig i de sakkyndige vurderingene, og de inkluderer ikke elevens mening om opplæringstilbudet i sin vurdering.¹⁰⁵

Undersøkelser viser at elevene også involveres lite ved tilbakemelding på sakkyndig vurdering.¹⁰⁶ Det er foreldrene som går på møter og taler deres sak. Forskning viser også

at PP-rådgivere er opptatt av å gi elevene alderstilpasset informasjon, men at de ikke nødvendigvis involverer eleven i for eksempel utforming av tiltakene. Det er også tilfeldig om informasjon gis, det varierer fra sak til sak.¹⁰⁷

Medvirkning i vedtaksfasen

Vedtak om spesialundervisning er ofte «standardiserte», og det er lite som er vurdert individuelt når det gjelder behovet til den enkelte elev.¹⁰⁸ Det samme viser våre innsynssaker.

Ifølge forvaltningsloven skal rektor se til at eleven og foreldrene er blitt forelagt innholdet i den sakkyndige vurderingen, og rektor skal legge vekt på elevens synspunkter om omfang, organisering, innhold og kompetanse i opplæringen.

Utdanningsdirektoratet har i sin oppsummering av felles nasjonalt tilsyn i 2015,¹⁰⁹ vist at hele 51 prosent av elevene og foreldrene ikke får uttale seg om sakkyndig vurdering før det fattes et enkeltvedtak. En slik praksis er et brudd på forvaltningsloven, opplæringsloven og barnekonvensjonen artikkel 12 om barns rett til å bli hørt. Konsekvensen av dette er at den som fatter vedtaket, går glipp av viktig informasjon fra eleven og foreldrene. Når vi i tillegg vet at nesten 60 prosent av vedtakene ikke har gode nok opplysninger om omfang, innhold, organisering og kompetansekrav, kan manglende involvering fra elever og foreldre få direkte konsekvenser for kvaliteten på opplæringen.

Medvirkning i planlegging, gjennomføring og evaluering

Våre eksperter forteller at de ikke opplever seg selv som viktige aktører i utforming, gjennomføring eller i evaluering av egen undervisning.

Dette stemmer med funn i en masterstudie som viser at elever som får spesialundervisning, ikke erfarer at de har mulighet til å delta i å planlegge, gjennomføre og evaluere sin egen spesialundervisning, og at skolene mangler prosedyrer som sikrer dette.¹¹⁰

Planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisningen er en prosess som henger nøye sammen.¹¹¹ Det som skjer i spesialundervisningen, berører og vedgår

elevene, og de skal få lov å komme med sine meninger, slik at de selv kan påvirke og være deltakere i sin egen opplæring. Elevene skal ikke bestemme, men deres erfaring og meninger skal bidra til at spesialundervisningen og IOP-en blir tilpasset.¹¹² Funnene tilsier at det ikke er samarbeid med eleven ved utforming av IOP.¹¹³

Elevene forteller at det er lite eller ingen medvirkning i vurdering for læring. Barneombudet er derfor usikre på om elever med rett til spesialundervisning, får underveisvurdering og veiledning i samsvar med den individuelle opplæringsplanen som er utarbeidet for dem.¹¹⁴ Elever med spesialundervisning skal også bli fortalt hva som må til for at kan utvikle seg, og hva som skal til for å nå målene i IOP.

God elevmedvirkning kan gjøre en forskjell når det gjelder utbytte av opplæringen. Det er derfor viktig å arbeide godt sammen med eleven i å lage en god IOP,¹¹⁵ og for at eleven skal kunne delta aktivt i vurderingen av utbytte.



Kultur for å lytte – og dra lasset sammen

Elever og foreldre har viktig kunnskap om barnet som kan være nyttig å ha med i skolens og PPTs arbeid.¹¹⁶ Det er uklart hvordan foreldre medvirker, og det er høyst uklart om elevene blir spurt.¹¹⁷ Lovens krav om samarbeid med elever og foreldre er mangelfull,¹¹⁸ og hovedintrykket er at foreldrenes syn på elevenes behov, styrker og vansker i liten grad er vektlagt i dokumentasjonen. Hva eleven mener om opplæringen, fremgår ikke.

Et godt opplæringstilbud for elevene er blant annet avhengig av et samarbeid mellom de ulike aktørene som har ansvar for spesialundervisningen. Flere foreldre opplever et dårlig samarbeid med skolen. De opplever at skolen snakker et fagspråk de ikke forstår. De opplever dette som et hinder for en god relasjon og en mulighet til å ville forstå hverandre. Mange forteller at de er redde for å klage fordi de er redde for at det skal gå ut over tilbudet til barna. Arroganse, og en «vi vet best-holdning» bidrar til et dårlig samarbeidsklima og en dårlig relasjon. Mange opplevde at PPT «forsvant» etter at sakkyndig vurdering var skrevet.

Barneombudet anbefaler:

- Det må lages en egen bestemmelse i opplæringsloven om at barn skal høres i PP-tjenestens sakkyndige arbeid, når kommunen fatter vedtak, i skolens arbeid med individuell opplæringsplan, og i gjennomføring og evaluering av spesialundervisningen.

Klage- og kontrollsystemet

«Vi trenger virkemidler som garanterer en rett, ikke bare stadfester den.»

Foreldres advokat

Fylkesmannen som klageinstans

Våre eksperter og deres foreldre forteller at det er stor forskjell på å ha rett og få rett. De forteller om klagesaker som krever svært mye ressurser, uten at det nødvendigvis fører til endringer. Organisasjonene forteller oss at foreldrene sier det ikke nytter å klage, og at mange gir opp. Ofte er det formelle i orden, men det er vanskelig å bevise at kvaliteten på opplæringen ikke er god nok.

Innsynssakene bekrefter dette inntrykket. Vi ser flere forhold ved kontrollsystemet som gjør oss bekymret for at dette ikke ivaretar elevenes rettigheter. For det første er klagesystemet lite tilgjengelig for barn. Det varierer i hvilken grad barn blir hørt, og vi ser sjelden at er gjort en barnets beste-vurdering.

Den totale saksbehandlingstiden kan være svært lang, og eleven kan lide et læringstap det ikke er mulig å rette opp. Fylkesmennene forlenger ofte denne prosessen ved å sende saken tilbake til ny behandling i kommunen, i stedet for å fatte egne vedtak. De er tilbakeholdne i bruken av virkemidler som sikrer eleven en rett. I de tilfellene det foreligger nok informasjon til å fatte et vedtak, kan de gjøre dette, men velger som regel å la være. Det kan se ut som om fylkesmennene ikke utnytter de mulighetene de har. Vi ser sjelden at fylkesmennene fatter vedtak om å kompensere det læringstapet

eleven har hatt ved å vedta ekstra eller utvidet innsats fra kommunens side for å rette opp.

Fylkesmennene er i stor grad opptatt av at det formelle er i orden, og mange av foreldrenes klagepunkter ser ut til å bli oversett. Selv der eleven får medhold, er vi usikre på om det fører til endringer i opplæringen, fordi det er vanskelig å se hvordan det følges opp og hvordan kvaliteten på opplæringen skal bli bedre.

Barneombudet mener at fylkesmennene har plikt til å vurdere om deres saksgang er til barnets beste. Dersom saksbehandlingstiden har vært lang, og de har nok opplysninger om hva eleven trenger, kan det være til barnets beste etter barnekonvensjonen artikkel 3 at fylkesmannen fatter et midlertidig vedtak som reduserer risikoen for læringstap, mens de venter på at kommunen skal rette opp eventuelle feil og fatte et eget vedtak. Vi ønsker oss mer offensive fylkesmenn som strekker seg for å bli barnesensitive og modige på barns vegne. Bare da kan vi si at kontrollsystemet virkelig sørger for at barn får de rettighetene de har krav på.

Barneombudet anbefaler:

- Fylkesmannen må synliggjøre bruk av barnekonvensjonen og CRPD i sitt arbeid.
- Fylkesmannen må i klagesaksbehandlingen undersøke kvaliteten på sakkyndige vurderinger, IOP og innhold i opplæringen.
- Fylkesmannen må ha plikt til å vurdere kompenserende tiltak og midlertidige vedtak for å sikre elevens rettigheter og hindre læringstap.
- Fylkesmannen må få hjemmel til å ilegge skoleeiere sanksjoner ved alvorlige eller gjentatte brudd på opplæringsloven kapittel 5 og 9a.
- Fylkesmannen må få hjemmel til å tilkjenne eleven økonomisk- og ikke økonomisk kompensasjon for tapt opplæring.
- Den offentlige rettshjelpsordningen må omfatte saker etter opplæringsloven kapittel 5 og 9a.

Fylkesmannens tilsyn

Det er kommunen som skoleeier som har ansvar for at elevene får oppfylt rettighetene de har i skolen. Fylkesmannen fører tilsyn med at kommunene og fylkeskommunene oppfyller de pliktene de er pålagt. En av hovedhensiktene med tilsynet er at det skal føre til læring og kvalitetsforbedring i skolen.

Barneombudet har sett at fylkesmannens tilsyn avdekker mangler i kommunens lovforståelse og etterlevelse. Felles nasjonalt tilsyn 2014–2017 viser regelverksbrudd innenfor opplæringsloven og forvaltningsloven (se pkt. 6.1). Vi er bekymret for at tilsynene ikke fører til endringer.

Vi er kjent med at det er opp til den enkelte kommune å bestemme hvordan tilsynsrapportene skal behandles av kommunens politiske ledelse.¹¹⁹ Det er ikke automatikk i at det politiske skoleeierskapet får kjennskap til regelbrudd i egen kommune.

Barneombudet anbefaler:

- Kvalitet i spesialundervisningen, elevenes læringsutbytte og resultatene fra tilsyn må være en del av den årlige tilstandsrapporten til politisk skoleeier. Tiltak skal skisseres og føre til en forpliktende oppfølging.
- Fylkesmannen må sikre barns rett til medvirkning i tilsynsarbeidet. De må informere elevene om resultatet fra tilsynet og elevene må få medvirke i oppfølgingen.



Spesialundervisningens muligheter

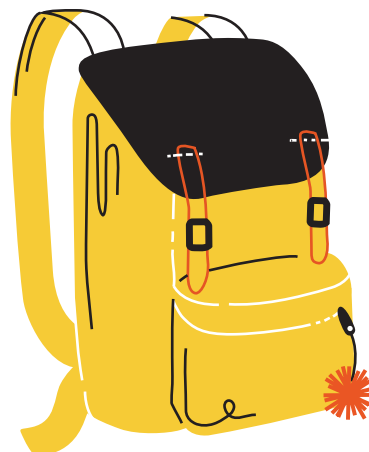
I dette prosjektet har vi avdekket en rekke forhold ved spesialundervisningen som etter vår mening er uforsvarlige, diskriminerende - og som rammer elevenes utviklingsmuligheter. Gjennom kontakt med skoler og elever gjennom mange år vet vi at det er mulig å ivareta elever med spesialundervisning på en god måte, og at noen får det til. Vi har møtt en ungdomsskoleelev med autisme som får et faglig godt spesialundervisningstilbud. Hun bor i en av landets små kommuner med dårlig økonomi. På tross av dette har kommunen investert tid, krefter og penger på hennes læring og utvikling siden hun var tre år. Dette har de gjort gjennom å satse på høy spesialpedagogisk kompetanse hos alle som arbeider med eleven i skolen, et sterkt tverrfaglig samarbeid og foreldreinvolvering. Hennes faglige tilbud er preget av tydelige faglige mål, god evalueringspraksis, involvering av eleven i opplæringen og utvikling av metoder for samhandling og læring sammen med de andre elevene i klassen. Eleven er i 9. trinn aktivt deltakende i klassens læringsaktiviteter gjennom uken, og får karakterer i alle fag.

Det finnes altså eksempler på god praksis i norsk spesialundervisning, men det kan se ut som om anerkjente og evidensbaserte metoder og tiltak velges bort. Barneombudet mener at situasjonen til eleven vi forteller om over ikke kan være unntaket i dagens skole – den må være hovedregelen. Myndighetene kan ikke fortsette å la kvalitet i spesialundervisningen være frivillig for kommunene. Vi må forvente et høyt læringstrykk, høy trivsel og et godt faglig utbytte for alle elever med behov for spesialundervisning. Barneombudet mener at Regjeringen må ta tydelige og konkrete grep for å heve kvaliteten på spesialundervisningen i alle norske kommuner.

Mulighetene for å lykkes i spesialundervisningen er stor. Vi kan ikke si at spesialundervisning ikke nytter før vi har gjort det som loven forutsetter, og iverksetter tiltak som forskningen anbefaler. Slik det er i dag ligger mange av disse mulighetene uutnyttet.

Barneombudet anbefaler:

- **Kunnskapsdepartementet må iverksette et regionbasert forsøks- og forskningsprosjekt. Målet er å utvikle tiltak som sikrer kvalitet og utbytte i spesialundervisningen. Kunnskapsdepartementet må ta ansvar for at resultatene implementeres hos alle skoleeiere.**



Begreper og definisjoner

Tilpasset opplæring er et virkemiddel som skal sikre at alle elever får forsvarlig opplæring. Retten til tilpasset opplæring er forankret i opplæringsloven § 1-3, og gir skolen plikt til å gi alle elever en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Prinsippet om tilpasset opplæring omfatter både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen. Tilpasset opplæring er nært knyttet sammen med sentrale prinsipper om likeverdighet og inkludering i en fellesskole.

Spesialundervisning er en mer omfattende form for tilpasset opplæring. De elevene i grunnopplæringen som ikke får tilfredsstillende utbytte av skolens tilpassede opplæring, har rett til spesialundervisning. Retten til spesialundervisning er forankret i opplæringsloven § 5-1. I vurderingen av hvilket opplæringstilbud eleven skal ha, skal kommunen legge vekt på elevens utviklingsmuligheter. Spesialundervisningen skal så langt som mulig utformes i samarbeid med eleven og foreldrene til eleven, og det skal legges stor vekt på deres syn. Retten til deltagelse er forankret i opplæringsloven § 5-4.

Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT eller PP-tjenesten) er en sakkyndig instans som skal hjelpe skolen med å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov. Det er PPT som utreder om en elev har behov for spesialundervisning, og hva som må til for å gi eleven et forsvarlig opplæringstilbud. PPT skal også hjelpe skolen med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling. PP-tjenesten er forankret i opplæringsloven § 5-6.

Likeverdig opplæring er et nasjonalt mål om å gi alle elever like muligheter til opplæring, uavhengig av evner og forutsetninger, alder, kjønn, hudfarge, sosial bakgrunn, seksuell orientering, religiøs eller etnisk tilhørighet, bosted, familiens utdanning eller hjemmets økonomi. Prinsippet om likeverdig opplæring er forankret i opplæringsloven § 5-1. Når man skal vurdere om en elev har et forsvarlig utbytte av opplæringen, skal man legge vekt på likeverdighetsprinsippet.

Elevens psykososiale skolemiljø handler om hvordan eleven har det på skolen. Alle elever har rett på et godt psykososialt skolemiljø som fremmer læring¹²⁰. Det er altså ikke nok at miljøet er fritt for mobbing, uvennskap eller krangler. Eleven har rett på et miljø der eleven trives og har noen å være sammen med.

Sakkyndig vurdering er en utredning av elevens særlige behov. I en sakkyndig vurdering utreder PPT de vanskene, utfordringene og styrkene eleven har, og gir en anbefaling (*tilråding*) til kommunen om hva som skal til for å ivareta elevens rett til forsvarlig opplæring. Den sakkyndige vurdering skal foreligge før kommunen fatter vedtak om spesialundervisning.

Enkeltvedtak er en avgjørelse om de rettighetene og pliktene eleven har, og er forankret i forvaltningsloven § 2. Det er kommunen som skal fatte enkeltvedtak om spesialundervisning, og kommunen har normalt delegert oppgaven til rektor. Et enkeltvedtak gir eleven og foreldrene rett til å klage. De kan klage på avslag på spesialundervisning, innholdet i spesialundervisningen og på mangelfull gjennomføring. Dersom kommunen fatter et enkeltvedtak om spesialundervisning som ikke er i samsvar med den sakkyndige vurderingen, må kommunen gi en særskilt begrunnelse.

Individuell opplæringsplan (IOP) er en egen opplæringsplan for elever som har spesialundervisning. I en IOP skal skolen beskrive mål, innhold, omfang og organisering av opplæringen. En gang i året skal skolen utarbeide en skriftlig oversikt over den opplæringen eleven har fått, og gi en vurdering av elevens utvikling.

Fylkesmannen er klageinstans og tilsynsmyndighet. Klageinstansen kan prøve alle sider av en klage på spesialundervisningen. De kan enten oppheve vedtak og returnere saken for ny behandling i kommunen, eller de kan fatte eget vedtak. Fylkesmannen har ansvar for å føre nasjonale tilsyn med at kommunene overholder de lovene og reglene som gjelder for spesialundervisningen. Fylkesmannen kan også gjennomføre hendelsesbaserte tilsyn, dersom de blir kjent med forhold i en kommune som gir grunn til bekymring.

Lenker og fotnoter

1. Nordahl, T. og Hausstätter, R.S. (2009): *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under kunnskapsløftet*. Rapport nr. 2/2009: Gjennomgang av spesialundervisningen, evaluering av kunnskapsløftet.

Bachmann, K., Haug, P. og Nordahl, T. (2016): *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. Notat 2/2016. Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda (SPEED-prosjektet)

Grøgaard, J.B., Hatlevik, I. og Markussen, E. (2004): *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse etter enkeltvedtak*. Rapport 9/2004. Oslo: NIFU/STEP

Egelund, N. og Tetler, S. (2009). *Effekter av spesialundervisningen. Pædagogiske vilkår i kompliserte lærings situasjoner og elevenes faglige, sosiale og personlige resultater*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

2. FNs konvensjon om barns rettigheter

3. Salamanca-erklæringen: Internasjonal erklæring i regi av FN (UNESCO) som omhandler prinsipper for opplæring av personer med særskilte behov.

4. CRPD – FNs konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne, ratifisert av Norge 03.06.2013

5. For eksempel den årlige elevundersøkelsen og undersøkelser foretatt av organisasjoner.

6. Handicappende barns foreldreforening, Handikapforbundet, Unge funksjonshemmede, FFOs rettighetssenter, Landsforbundet for kombinerte syns- og hørselshemmede/døvblinde, Epilepsiforbundet, Dysleksi ungdom, Norsk Touretteforening, ADHD Norge, Autisimeforeningen, Norsk Forbund for Utviklingshemmede. En rekke andre organisasjoner var invitert, men disse møtte ikke eller hadde ikke mulighet for å møte.

7. Barneombudsloven § 3. <http://bit.ly/YS5r7D>

8. Barneombudets eksperthåndbok. <http://bit.ly/1xFdl9>

9. Handicappende barns foreldreforening, Handikapforbundet, Unge funksjonshemmede, FFOs rettighetssenter, Landsforbundet for kombinerte syns- og hørselshemmede/døvblinde, Epilepsiforbundet, Dysleksi ungdom, Norsk Touretteforening, ADHD Norge, Autisimeforeningen, Norsk Forbund for Utviklingshemmede.

10. Lov om Barneombud § 4

11. Thomas Nordahl og Peder Haug fra SPEED prosjektet, Jorunn Møller og Eli Ottesen fra LEX-EI prosjektet. I tillegg har vi hatt møte med Camilla Herlovsen fra UIA.

12. FNs Barnerettskomité, General Comments nr. 4 (2003)

13. Opplæringsloven § 5-1

14. Opplæringsloven § 1-3

15. Utdanningsdirektoratet. *Likeverdig opplæring – et bidrag til å forstå sentrale begreper*. http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Likeverdig_opplaring_brosjyre.pdf?epslanguage=no

16. Opplæringsloven § 5-1 første ledd

17. Utdanningsdirektoratet. *Likeverdig opplæring – et bidrag til å forstå sentrale begreper*. http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Likeverdig_opplaring_brosjyre.pdf?epslanguage=no

18. Opplæringsloven § 5-2

19. Opplæringsloven § 5-6

20. Utdanningsdirektoratet (2015): *Veileder om spesialundervisning*. <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

21. Jf. forarbeidene til opplæringsloven. Prop-129-I- (2012-13)

22. Forvaltningsloven § 2

23. Opplæringsloven § 5-3 siste ledd

24. Ot.prp. nr. 46 (1997--98) s. 169

25. Merknader til Ot.prp. nr. 46 (1997--1998)

26. Opplæringsloven § 5-5

27. Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): *Veileder til opplæringsloven kapittel 9a – Elevenes skolemiljø*, s. 10

28. Utdanningsdirektoratet (2010): *Retten til et godt psykososialt miljø*. Rundskriv Udir-2-2010

29. Forvaltningsloven § 34

30. Forvaltningsloven § 28, 3. ledd

31. Tvang: Se begrepsoversikt på siste side

32. Utdanningsdirektoratet (2015): *Veileder om spesialundervisning*. <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

33. Utdanningsdirektoratet (2015): *Veileder om spesialundervisning*. <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

34. Opplæringsloven § 5-1, jf. § 5-3

35. Forvaltningsloven § 17

36. Barnekonvensjonen artikkel 3

37. Forvaltningsloven § 11a

38. Forvaltningsloven § 17

39. Opplæringsloven § 5-6

40. Opplæringsloven § 5-3

41. Forvaltningsloven § 11

42. Opplæringsloven § 5-1

43. Opplæringsloven § 5-5

44. Opplæringsloven § 10-2

45. Forvaltningsloven § 34

46. Nordahl, T. og Hausstätter, R.S. (2009): *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under kunnskapsløftet*. Rapport nr. 2/2009: Gjennomgang av spesialundervisningen, evaluering av kunnskapsløftet.

Egelund, N. og Tetler, S. (2009): *Effekter av spesialundervisningen. Pædagogiske vilkår i kompliserte lærings situasjoner og elevenes faglige, sosiale og personlige resultater*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

47. Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. Routledge. Taylor & Francis Group

48. Haug, P. (2014): Kompetanse for spesialundervisning. *Bedre skole* nr. 3-2014

49. Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. Routledge. Taylor & Francis Group

50. Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. Routledge. Taylor & Francis Group

Haug, P. (2014): Kompetanse for spesialundervisning. *Bedre skole* nr. 3- 2014

51. Haug, P. (2014): *Spesialundervisning i praksis*. Utdanningsforskning.no

52. Haug, P. (2014): *Spesialundervisning i praksis*. Utdanningsforskning.no

53. Haug, P. (2014): Kompetanse for spesialundervisning. *Bedre skole* nr. 3- 2014

54. GSI 2010–2013

55. Utdanningsdirektoratet (2016): *Utdanningsspillet 2016 – Tall og analyse av barnehager og grunnsopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

56. NOU 2016:17. *På lik linje. Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Utredning fra utvalg oppnevnt ved Kongelig resolusjon 3. oktober 2014. Avgitt av Barne- og likestillingsdepartementet 3. oktober 2016.

57. Bachmann, K., Haug, P. og Nordahl, T. (2016): *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. Notat 2/2016. Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda (SPEED-prosjektet)
58. Helse dreier seg både om fravær av sykdom og om individets opplevelse av fysisk, psykisk og sosialt velvære.
- Høstmølingen, N., Kjørholt, E.S. og Sandberg, K. (red.) (2016): *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
59. Bachmann, K., Haug, P. og Nordahl, T. (2016): *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. Notat 2/2016. Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda. (SPEED-prosjektet), samt møte med Peder Haug og Thomas Nordahl 7. oktober 2016.
60. Nordahl, T. og Hausstätter, R.S. (2009): *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under kunnskapsløftet*. Rapport nr. 2/2009: Gjennomgang av spesialundervisningen, evaluering av kunnskapsløftet
61. Nordahl, T. og Hausstätter, R.S. (2009): *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under kunnskapsløftet*. Rapport nr. 2/2009: Gjennomgang av spesialundervisningen, evaluering av kunnskapsløftet
62. Se for eksempel: Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. Routledge. Taylor & Francis Group
63. Grøgaard, J.B., Hatlevik, I. og Markussen, E. (2004): *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse etter enkeltvedtak*. Rapport 9/2004. Oslo: NIFU/STEP
- Bachmann, K., Haug, P. og Nordahl, T. (2016): *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. Notat 2/2016. Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda (SPEED-prosjektet)
64. Bachmann, K., Haug, P. og Nordahl, T. (2016): *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. Notat 2/2016. Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda (SPEED-prosjektet)
- Se også NOU 2016:17 På lik linje. *Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*
- Se også Haug, P. (2014): *Spesialundervisning i praksis*. Utdanningsforskning.no
65. Nordahl, T. og Hausstätter, R.S. (2009): *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under kunnskapsløftet*. Rapport nr. 2/2009: Gjennomgang av spesialundervisningen, evaluering av kunnskapsløftet.
- Bachmann, K., Haug, P. og Nordahl, T. (2016): *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. Notat 2/2016. Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda. (SPEED-prosjektet)
- Herlofsen, C. (2014): *Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer*. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker. Avhandling for graden Ph.d. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialundervisning, UIO
66. Herlofsen, C. (2014): *Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer*. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker. Avhandling for graden Ph.d. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialundervisning, UIO
67. Opplæringsloven § 5-1
68. Herlofsen, C. (2014): *Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer*. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker. Avhandling for graden Ph.d. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialundervisning, UIO
69. Herlofsen, C. (2014): *Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer*. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker. Avhandling for graden Ph.d. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialundervisning, UIO. Side 175
70. Bachmann, K., Haug, P. og Nordahl, T. (2016): *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. Notat 2/2016. Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda (SPEED-prosjektet)
71. Hustad, B.-C., Strøm, T. og Strømsvik, C.L. (2013): *Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene? Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten*. NF-rapport nr. 2/21013. Nordlandsforskning.
72. Utdanningsdirektoratet (2015): *Tilsyn med veiledning skaper endring. Fylkesmennenes tilsyn med opplærings- og barnehageområdet i 2015*, s. 17
73. Utdanningsdirektoratet (2015): *Tilsyn med veiledning skaper endring. Fylkesmennenes tilsyn med opplærings- og barnehageområdet i 2015*, s. 17
74. Utdanningsdirektoratet (2015): *Tilsyn med veiledning skaper endring. Fylkesmennenes tilsyn med opplærings- og barnehageområdet i 2015*.
75. Utdanningsdirektoratet (2015): *Tilsyn med veiledning skaper endring. Fylkesmennenes tilsyn med opplærings- og barnehageområdet i 2015*.
76. Utdanningsdirektoratet (2015): *Tilsyn med veiledning skaper endring. Fylkesmennenes tilsyn med opplærings- og barnehageområdet i 2015*. Hentet fra presentasjon av Frode Reitan, Udir, på Nasjonal nettverkskonferanse for PPT, september 2016.
77. Opplæringsloven kap. 9a-1
78. NOU 2015: 2 *Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 9. august 2013. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 18. mars 2015.
79. Tippett, N., Houlston, C. og Smith, P.K. (2010): *Prevention and respons to identity – based bullying among local authorities in England, Scotland and Wales. Equality and Human Rights Commission 2010*. StatpedMagasinet nr. 1/ – 2016
80. Ipsos (2015): *Mobbing av synshemmede barn*. Norges Blindeforbund
81. Bakken, A. (2016): *Ungdata 2016, Nasjonale resultater*. NOVA
82. Nordahl, T. og Hausstätter, R.S. (2009): *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under kunnskapsløftet*. Rapport nr. 2/2009: Gjennomgang av spesialundervisningen, evaluering av Kunnskapsløftet
83. Utdanningsdirektoratet. (2015): *Utdanningsspeilet 2015 – Tall og analyse av barnehager og grunnsopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
84. Elevundersøkelsen 2015: *Mobbing, krenkelsers og arbeidsro, vedlegg Nasjonale tall 2015*
<http://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2015/>
85. Bakken, A. (2016): *Ungdata 2016. Nasjonale resultater*. NOVA
86. Øksendal, E. (2016): *Sjanseløs mot mobbing uten kompetente voksne*. *StatpedMagasinet* nr. 1/2016
87. NOU 2015: 2 *Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 9. august 2013. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 18. mars 2015.
88. Bachmann, K., Haug, P. og Nordahl, T. (2016): *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. Notat 2/2016. Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda. (SPEED-prosjektet)
89. Nordahl, T. (2015): *Faktisk inklusjon i skolen*. *StatpedMagasinet* nr. 2/ – 2015
90. Bachmann, K., Haug, P. og Nordahl, T. (2016): *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. Notat 2/2016. Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda. (SPEED-prosjektet)
91. Jelstad og Holterman 2012.
92. Tøssebro, J. og Wendelbo, C. (2014). *Oppvekst med funksjonshemming*. Gyldendal Norsk forlag
- Tøssebro, J. og Ytterhus, B. (2006). *Funksjonshemmede barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Gyldendal akademisk. Oslo
93. Opplæringsloven § 8-2
94. Haug, P. (2014): *Spesialundervisning i praksis*. Utdanningsforskning.no
95. Finvold, K.R. og Westad, E. (2012): *Tvang og rettssikkerhet i opplæringssektoren*. Utdanningsforskning.no
96. Elevundersøkelsen 2015: *Mobbing, krenkelsers og arbeidsro, vedlegg Nasjonale tall 2015*
<http://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2015/>
- Barneombudets fagrappport 2015, *Grenseløs omsorg*.

97. Barnekonvensjonen artikkel 29 nr. 2
NOU 2015: 2 *Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*, s. 395
98. Barnekonvensjonen artikkel 19.
99. NOU 2015: 2 *Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 9. august 2013. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 18. mars 2015. Barnekonvensjonen artikkel 12
100. Barnekonvensjonen artikkel 12
101. Sandberg, A.E. (2016): *Elevens stemme i spesialpedagogisk utredning. En kvalitativ undersøkelse av PP-rådgiveres involvering av elever med psykososiale vansker*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Se også: Andersen, C.S. og Dolva, A.-S. (2014): Children's perspective on their right to participate in decision-making according to the United Nations Convention on the Rights of the Child article 12. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, Early Online: 1-13
102. Forvaltningsloven § 17
103. Skrivenes, M. og Strandbu, A. (2006). *A Child Perspective on Children's Participation*. Children, Youth and Environment. 16(2), 10-27. Hentet 26. Februar 2016 fra: <http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.16.2.0010>
- Amundsen, T. (2016): *Elevens stemme i spesialundervisning. En kvalitativ studie om elevens mulighet til deltakelse i spesialundervisning*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo
104. Sandberg, A.E. (2016): *Elevens stemme i spesialpedagogisk utredning. En kvalitativ undersøkelse av PP-rådgiveres involvering av elever med psykososiale vansker*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO
105. Herlofsen, C. (2014): *Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer*. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker. Avhandling for graden Ph.d. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialundervisning, UiO, side 174
106. Bachmann, K., Haug, P. og Nordahl, T. (2016): *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. Notat 2/2016. Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda. (SPEED-prosjektet)
107. Sandberg, A.E. (2016): *Elevens stemme i spesialpedagogisk utredning. En kvalitativ undersøkelse av PP-rådgiveres involvering av elever med psykososiale vansker*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO
108. Herlofsen, C. (2014): *Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer*. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker. Avhandling for graden Ph.d. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialundervisning, UiO
109. Utdanningsdirektoratet (2015): Tilsyn med veiledning skaper endring. Fylkesmennenes tilsyn med opplærings- og barnehageområdet i 2015. Hentet fra presentasjon av Frode Reitan, Udir, på Nasjonal nettverkskonferanse for PPT, september 2016.
110. Amundsen, T. (2016): *Elevens stemme i spesialundervisning, En kvalitativ studie om elevens mulighet til deltakelse i spesialundervisning*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, UiO
111. Amundsen, T. (2016): *Elevens stemme i spesialundervisning, En kvalitativ studie om elevens mulighet til deltakelse i spesialundervisning*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, UiO
112. Amundsen, T. (2016): *Elevens stemme i spesialundervisning, En kvalitativ studie om elevens mulighet til deltakelse i spesialundervisning*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, UiO
113. Herlofsen, C. (2014): *Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer*. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker. Avhandling for graden Ph.d. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialundervisning, UiO
114. Forskrift til opplæringsloven § 3-11.
115. Amundsen, T. (2016): *Elevens stemme i spesialundervisning, En kvalitativ studie om elevens mulighet til deltakelse i spesialundervisning*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, UiO
116. Herlofsen, C. (2014): *Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer*. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker. Avhandling for graden Ph.d. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialundervisning, UiO
117. Herlofsen, C. (2014): *Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer*. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker. Avhandling for graden Ph.d. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialundervisning, UiO
118. Herlofsen, C. (2014): *Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer*. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker. Avhandling for graden Ph.d. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialundervisning, UiO
119. Difi (2015): *Om Fylkesmennens tilsyn med kommunepliktene – en kartlegging*. Difi-notat 2015:03
https://www.difi.no/sites/difino/files/difi-notat_2015_3_om_fylkesmennens_tilsyn_med_kommunepliktene_-_en_kartlegging.pdf
120. Kunnskapsdepartementet legger i februar 2017 frem en proposisjon med forslag til endringer i opplæringsloven kapittel 9a om elevenes rett til et godt skolemiljø som fremmer læring. Endringene er ment å styrke elevenes rettsvern.



BARNEOMBUDET

www.barneombudet.no