

Ungdoms opplevelse av spesialskole og overgang til videregående utdanning

Denne artikkelen omhandler en studie basert på intervju med 20 ungdommer som har fullført 10. klasse i spesialskole. Hensikten med studien var å se nærmere på hvordan ungdommene trivdes faglig og sosialt på spesialskolen, og hvorvidt de opplever undervisningstilbudet som relevant for de krav og forventninger de har møtt i videregående skole. En av konklusjonene i studien er at ungdommene etterlyser tettere oppfølging også i videregående skole tilsvarende det de fikk på ungdomstrinnet.



Marie-Lisbeth Amundsen arbeider som dosent i pedagogikk, ved Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap, Høgskolen i Vestfold.

I perioden 1975 til 1990 ble flere spesialskoler i Norge nedlagt fordi det var ønsket at flest mulig skulle få opplæring i ordinær skole, en rett som alle ble sikret i 1987. Dette var ment som et forsøk på å utjevne klasseskille i norsk skole, men førte samtidig også til færre valgalternativ for elever med behov for alternative opplæringsmetoder. Kunnskapsløftet ble innført i 2006, og en av intensjonene med denne reformen var å styrke tilbudet om tilpasset opplæring for alle.

Retten til spesialundervisning i grunnskolen og videregående opplæring er fastsatt i opplæringslovens § 5-1, første ledd, der det presiseres at elever som ikke har, eller ikke kan

få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. De fleste som i dag får tilbud om spesialundervisning, får tilbudet lagt til hjemmeskolen. Likevel er det mer enn 5000 elever som av ulike årsaker får sitt undervisningstilbud i spesialskole. I artikkelen ønsker jeg å se nærmere på hvordan elever med tilpassingsvansker opplever undervisningstilbudet de får på ungdomstrinnet i en spesialskole, og hvordan det har gått med dem når de begynte på videregående skole.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i elever som har gått ut tiende klasse på Bakkeåsen ungdomsskole. Målsettingen er å se nærmere på hva elevene mener om undervisningstilbudet de fikk her, og hvorvidt de opplever dette som relevant i forhold til krav og forventninger de har møtt i videregående utdanning. Utgangspunktet for studien er derfor følgende problemstilling; Hvordan opplever ungdom med tilpassingsvansker skoletilbudet i en spesialskole, og hva mener de om overgangen til videregående skole?



Noen hadde ingen venner på den gamle ungdomsskolen og følte seg utenfor fordi de kom til kort sosialt og faglig.

Ungdommene sier det ble satt grenser på en måte de forsto, og som derfor som regel ikke provoserte til ytterligere aggresjon.

Bakkeåsen skole er en interkommunal spesialskole for ungdomstrinnet som ble etablert i 1974. Tilbudet omfatter elever fra tre kommuner i Vestfold. Dette er et tilbud for ungdomstrinnet, og det legges vekt på at undervisningen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Dette gjøres ved å organisere skoletilbudet slik at man kan undervise i mindre grupper, og veksle mellom teoretisk og praktisk undervisning. Skolen har seks ansatte; rektor, fire lærere og en assistent. Målsettingen er at dette skal være et tilbud med faste rammer og stor grad av struktur og forutsigbarhet. Skolen legger også vekt på tilbud om yrkesveiledning, og i denne forbindelse står det på skolens hjemmesider at det legges vekt på å finne fram til det tilbudet som etter evner og interesser bør ligge best til rette for hver enkelt elev.

Metode og metodekritikk

Fordi jeg også ønsket å se nærmere på hvordan ungdommene opplever overgangen til videregående skole, valgte jeg å ikke intervju elever som går på Bakkeåsen ungdomsskole i dag, men å konsentrere meg om elever som hadde fullført skoletilbudet. Utgangspunkt for studien er derfor tre av seks kull som har tatt avsluttende eksamen ved Bakkeåsen ungdomsskole de siste årene. Disse ble tilfeldig valgt ut, og rektor sendte brev til elevene med spørsmål om de ville delta på studien. Av til sammen 26 elever var det to elever skolen ikke fant adresse til. 24 ungdommer ble derfor spurt om å delta, og av disse svarte 20 positivt (svarprosent 83).

Jeg valgte å bruke halvstrukturert intervju. Dette betyr at jeg utarbeidet en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for samtalen, men at spørsmål, tema og rekkefølge varierte. Christoffersen og Johannesen (2012) viser til at delvis strukturerte intervjuer kan gi en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet, noe jeg også ønsket.

Da jeg skulle avtale møter med de første elevene, foreslo disse at vi gjennomførte intervjuene på telefon. Studien ble derfor gjennomført som telefonintervju. Det ble satt av halvannen time til første intervju, men jeg informerte ungdommene om at dersom de syntes dette var for lenge, kunne vi bruke kortere tid. Ungdommene hadde ikke ønske om å kutte ned på tiden, snarere tvert imot, flere var motiverte for lengre samtaler, noe det ble satt av tid til.

Jeg var først skeptisk til å bruke telefonintervju, fordi jeg

var redd jeg ikke ville få god nok kontakt med informantene, eller at samtalen kunne bli for upersonlige. Samtidig var jeg i tvil om informantene ville være like åpne i en telefonsamtale som det de ville være dersom jeg traff dem ansikt til ansikt. Imidlertid viste det seg at ungdommene var svært åpne og imøtekommende. Posthold og Jacobsen (2011:70) viser til at unge mennesker kan være mer villige til å åpne seg og fortelle om vanskelige tema når intervjuene gjennomføres på telefon enn når det skjer «ansikt til ansikt». Ungdommens engasjement imponerte meg, kanskje spesielt fordi flere ga uttrykk for at de ved å delta håpet å kunne bidra til å gjøre skoletilbudet bedre for andre elever.

Det er en svakhet ved studien at den bare omfatter en spesialskole, og derfor ikke kan relateres til spesialskoler i Norge rent generelt. Funnene sier likevel noe om hvordan elever med tilpasningsvansker kan oppleve det å gjennomføre ungdomstrinnet i spesialskole, og hvordan disse opplever møtet med videregående skole.

Med tanke på å sikre anonymitet har jeg valgt ikke å oppgi hvilke årskull som har deltatt i studien. Av samme årsak har jeg valgt å gjøre dialekt om til bokmål, samt sløyfe ord og uttrykk som kunne ha bidratt til å avsløre informantens identitet.

Resultater

Tidligere erfaring Uten at jeg spør om det, kommer samtlige av ungdommene inn på årsaken til at de begynte på Bakkeåsen ungdomsskole. De fleste begrunner dette med at de slet med sosiale og emosjonelle vansker og lærevansker. Noen har fått diagnosen AD/HD, mens andre sier de slet med depresjon, angst og skolevegring.

Ingen av de som har gått på en annen ungdomsskole før de begynte på Bakkeåsen, hadde gode erfaringer herfra. Flere forteller at de ble sosialt utestengt, og noen opplevde sågar at de ble mobbet av lærerne, fordi de ikke mestret det teoretiske arbeidet, eller fordi de var for urolige i klassen. Disse forteller at lærerne på den gamle skolen hadde kommentert overfor klassen at de ikke mestret det faglige arbeidet, og en sier følgende om dette:

Jeg gjorde ikke lekser, for jeg fikk ikke til noe av det jeg skulle gjøre. Det var for vanskelig. Jeg vet at noen har foreldre som

kan hjelpe dem med sånt, men det har ikke jeg. De slet også på skolen da de gikk der. Fikk ikke kjeft av dem for at jeg ikke greide lekser og alt det andre. Men læreren kjeftet så hele klassen hørte det, og sa at jeg heller ikke kunne lese og skrive ordentlig enda jeg gikk i ungdomsskolen. Hun sa hun lurte på hvorfor jeg var der. Det gjorde jeg også. Hadde jo ikke noe der å gjøre.

Noen av informantene ble så provoserte at de endte opp med å fike til en lærer, noe som så igjen ble brukt som argument for utvisning. Disse informantene opplevde at skoleledelsen ikke var interessert i å komme til bunns i det som hadde skjedd. I stedet ble de utvist grunnet voldelig atferd og fikk således ingen mulighet til å forklare seg. En av ungdommene forteller følgende:

Når læreren sa høyt i klassen at jeg var lat og at jeg ikke kunne lese en gang, kjente jeg det knyttet seg inne i meg. Han skulle visst hvor lenge jeg hadde sittet med leksene hjemme. Forresten er det bra han ikke visste det. En dag han dro meg i kraven, så jeg rødt og fikte til ham. Etter dette ble jeg utvist.

Flere begrunner det at de måtte begynne på spesialskole med at de var «dumme» eller ikke mestret det faglige arbeidet. Noen hadde ingen venner på den gamle ungdomsskolen, og følte seg utenfor fordi de kom til kort sosialt og faglig. De sier de kompenserte for dette ved å late som de ikke brydde seg, eller ikke ønsket å delta i undervisningen. I stedet ble de bråkmakere, eller de valgte å skulke skolen. Desto lengre tidsperiode de hadde vært hjemme fra skolen, desto vanskeligere opplevde de at det var å komme tilbake. En som slet med sosial angst, sier følgende om dette:

Jeg slet med angst, og når jeg var hjemme over lengre perioder ble jeg hengende etter faglig. Ingen hjalp meg når jeg kom tilbake, og jeg ble så utafør. Ingen ville være sammen med meg i friminuttene heller. Jeg lot som jeg syntes det var helt OK, men det var jo ikke det-

PP-tjenesten Det er PP-tjenesten i hjemkommunene som har det koordinerende ansvar ved overføring til spesialskole. I opplæringsloven § 5-4 står det at tilbud om spesialunder-

visning skal så langt råd er, formes ut i samarbeid med eleven og de foresatte, og det skal legges stor vekt på deres syn. Til tross for dette var det bare én av informantene som opplevde at PP-tjenesten tok henne med på råd før hun begynte på Bakkeåsen ungdomsskole. Men heller ikke denne informanten ble spurt om hva hun mente om innholdet i det spesialpedagogiske tilbudet før hun begynte på Bakkeåsen.

Bare én av ungdommene fikk oppfølging fra PP-tjenesten i barneskolen, men fikk ikke noe ut av det som ble sagt. Informanten begrunner dette på følgende måte:

Jeg snakket med en mann over en tid, men følte ikke at jeg hadde noe igjen for det. Jeg var så ung og så bare på disse timene som en mulighet til å få fri fra skolen. I dag hadde det vært fint med et lignende tilbud, men det får jeg ikke.

Selv om det er PP-tjenesten i hjemkommunen som skal anbefale og søke om inntak i spesialskole, er ingen av ungdommene kjent med dette. Ingen har heller hatt god kontakt med en fagperson i PP-tjenesten. Noen forteller likevel at foreldrene har hatt møter med PP-tjenesten helt fra de gikk i barneskolen. En av informantene var med på noen av disse møtene med PP-tjenesten, og beskriver dette på følgende måte:

Foreldrene mine hadde møter, og jeg var med noen ganger. Tror ikke de heller fikk noe særlig ut av disse møtene. Jeg sa ikke noe særlig, og ingen spurte. Det var nye folk ofte, og jeg kjente ingen av dem. De voksne bestemte, jeg satt bare der.

Møte med Bakkeåsen ungdomsskole Det var ikke bare lett å begynne på spesialskole. Noen sier de fleipet med dette overfor familie og venner, men at det egentlig var både sårt og vanskelig. På Bakkeåsen ungdomsskole sier de at de fikk tro på at de kunne lære når undervisningen ble tilrettelagt for dette, og en sier følgende:

Vi lærer på forskjellig måte, og vennene mine lærer på samme måte som meg. Vi lærer best av å se og gjøre ting. Å sitte stille og bare høre på det som blir sagt, blir så vanskelig og kjedelig at man lett bare drømmer seg bort. På den måten lærer vi jo ingenting. Vi er kanskje ikke så skarpe i teori, men vi er

skarpe på andre måter. Vi kan lære likevel. På Bakkeåsen ungdomsskole lærte vi mens vi var på fisketur, eller klatret, eller dro på turer. Da er man oppi det og forstår sammenhenger på en annen måte.

Samtlige av ungdommene trivdes på Bakkeåsen ungdomsskole, og de beskriver de ansatte her svært positivt. Alle viser til egenskaper som engasjement og humor når de beskriver lærerne. Ungdommene opplevde at de her ble møtt med respekt og anerkjennelse, og en sier følgende:

Har AD/HD og er nok veldig urolig. Sier ofte ting jeg ikke burde sagt. På den gamle skolen passet jeg ikke inn. Det gikk gærent hver eneste dag, og jeg var ganske deppa. Det tror jeg lærerne var også. Ville ikke begynne på spesialskole, men da jeg fikk høre at jeg aldri ville klare ungdomsskolen der jeg var, hadde jeg ikke noe valg. På Bakkeåsen ungdomsskole trivdes jeg etter hvert, men ikke med en gang. I begynnelsen var jeg sint fordi jeg trodde de så på meg som dum. Men det skjønte jeg etter hvert at de ikke gjorde. De skrøt av meg for det jeg klarte, og de sa ikke noe om alt det jeg ikke klarte.

En annen sier følgende om skolehverdagen på Bakkeåsen ungdomsskole:

Vi hadde kortere timer, og friminutt mellom hver time, og det gjorde dagen lettere å komme igjennom. Det hjalp meg veldig, for på skolen ellers er det altfor lenge å sitte stille. Lærerne var kule og brydde seg liksom om oss på ordentlig. Om morgenen kunne vi sitte på lærerværelset sammen med dem, og det var en hyggelig start på dagen. Vi ble møtt med respekt og anerkjennelse, og de hadde alltid tid til å snakke med oss. Så fikk vi kaffe eller te og kunne prate om alt mulig rart.

Alle er enige i at det var et godt sosialt miljø på Bakkeåsen ungdomsskole. Hvis noen falt utenfor, var det alltid andre som prøvde å være hyggelige. Om dette sier en av jentene følgende:

Guttene var tøffe noen ganger, og det ble litt for mye knuffing og uro, men lærerne var bestemte, og det hjalp. Noen ganger kunne jeg ha ønsket mer ro i timene, men slik blir det vel

med flere urolige samlet. Det er jo alltid noen som kan falle utenfor, men hvis en ble hakket på, var det alltid andre som prøvde å hjelpe den det gjaldt.

Ungdommene sier det ble satt grenser på en måte de forstod, og som derfor som regel ikke provoserte til ytterligere aggresjon. Det er verdt å merke seg at dette mener også de som ikke hadde problemer med utagerende atferd, og som av og til syntes det kunne bli vel mye uro. En av disse sier at lærerne godt kunne vært strengere. En som tidligere var blitt utvist fra sin gamle skole, forteller følgende:

På Bakkeåsen ungdomsskole gikk det ikke så bra den første tiden. Det var flere som var frekke, og jeg kjente noen fra før. Vi kranglet og var frekke mot hverandre. Men etter hvert likte jeg meg bra, og vi ble en fin gjeng. Lærerne kjeftet ikke på oss, men hvis vi bråkte, måtte vi gå inn på et annet rom. Der kunne vi spille data eller play-station. På en måte ikke en straff, men konsekvens av at jeg bråkte så mye at jeg forstyrret for de andre. Det var greit når jeg fikk mulighet til å gjøre noe annet.

En annen kommer også inn på hvordan lærerne satte grenser når det ble for mye uro i klasserommet, og sier følgende:

En av lærerne kom alltid med dårlige vitser. Det likte vi. Ellers var lærerne positive og engasjerte, og vi følte at de virkelig brydde seg om oss. Selv om vi visste at vi alle var litt utenfor i forhold til den sosiale biten, fikk vi være oss sjæl. De sa ting på den rette måten. Vi visste vi måtte forandre oss noe, men de snakket til oss så vi forstod at de mente det godt. Vi lærte å kjenne oss selv bedre. Jeg hadde dårlig selvtillit, men denne ble bedre når jeg så at jeg klarte ganske mye. Ble liksom litt stolt av meg selv, og det tror jeg de andre også ble.

Noen som har diagnosen AD/HD og som sier de sliter med et vanskelig temperament, har tidligere fått tilbud om sinne-mestringskurs, men viser til at de ikke fikk så mye ut av dette i barneskolen. De mener de var for umodne til å skjønne hva som var intensjonen med opplegget. I senere tid opplevde de situasjonen annerledes, og de sier det var en støtte for dem at de hadde gjennomgått kurset tidligere. Det ble ikke

Overgangen var stor, og selv om de kom inn på de yrkesrettede linjene de hadde ønsket, opplever de at de teoretiske kravene her er for høye.

så truende, og de var nå mer bevisste på at de hadde problemer med sinnekontroll. En av disse sier følgende:

ART synes jeg var bra. Det var en kul måte å lære på, og vi hadde møter en gang i måneden. Det er veldig positivt, men man må ha en god instruktør. Jeg fikk ikke så mye ut av programmet i barneskolen, men i ungdomsskolen hadde vi en god instruktør, og da fikk jeg mer ut av innholdet. Det hjalp meg faktisk da.

Møte med videregående skole Informantene sier de trodde de skulle klare å fullføre videregående skole da de begynte her, men de var ikke forberedt på at de ville få så lite støtte. Overgangen var stor, og selv om de kom inn på de yrkesrettede linjene de hadde ønsket, opplever de at de teoretiske kravene her er for høye. En sier følgende om dette:

Hadde jeg visst det skulle være så vanskelig, hadde jeg ikke begynt. Jeg trodde det skulle være mer praktisk rettet når jeg valgte denne linjen. Men det er flere enn jeg som sliter med teorien - Vi lærer mye jeg ikke tror vi vil få bruk for når vi begynner i arbeid. Skulle ønske det var litt lettere enn dette.

Samtlige har hatt kontakt med lærere fra Bakkeåsen ungdomsskole etter at de begynte i videregående skole, og dette er noe de tydeligvis setter stor pris på. Flere sier dette viser at lærerne virkelig bryr seg om hvordan det går med dem, noe som oppleves trygt og godt. En av ungdommene sier følgende:

Veldig koselig å få telefon etterpå. Det var så godt samhold på skolen, og det savner jeg faktisk veldig. Fantastisk støtte de lærerne ga oss! De er ikke hvem som helst; det er helt spesielt engasjerte lærere som jobber der.

En av informantene sier at han tror at selvtilliten han fikk på Bakkeåsen ungdomsskole bidrar til at han ikke gir opp så lett, men våger å prøve seg på utfordringer han aldri ville tort før han begynte her. Han har erfart at det føles godt å oppleve mestring, og sier følgende om dette:

Noen av lærerne har vært på besøk på praksisplassen, og det betyr utrolig mye for meg. De har ikke glemt meg og er interessert i hvordan jeg har det. Det føles utrolig bra! De spurte en gang om jeg kunne hjelpe dem. Da var jeg der og hjalp dem, og det var fint å kunne bidra inn på den måten. Det føles godt at man kan bidra med noe, og være til nytte for folk en liker.

Informantene opplever at de fikk god støtte fra lærerne på Bakkeåsen ungdomsskole når de skulle begynne på videregående utdanning. Om overgangen til videregående skole sier en jente følgende:

Lærerne ved Bakkeåsen forberedte meg på hvordan det var på videregående skole, og det betydde mye for meg. Fantastisk god støtte! Jeg og en annen jente som også gikk der, fikk også besøk av lærerne en gang. Sånt betyr utrolig mye.

Noen har håp om å få arbeid uten å måtte fullføre videregående utdanning, mens andre har fått delkompetanse og tar andre året som lærling. En av disse sier følgende:

Jeg ble spurt om jeg trodde jeg greide alle fag i videregående, men det visste jeg at jeg ikke ville greie. Slapp matte, norsk og engelsk, og fikk grunnkompetanse, men for å få fagbrev må jeg ta opp disse fagene. Det blir ikke lett. Nå er jeg lærling, men får ikke fagbrevet før jeg har tatt opp fagene. Det er ikke kult å gå på skole igjen etter at man har jobbet to år. Jeg må gå opp som privatist. Håper jeg klarer det.

Ungdommene viser til at dersom de hadde fått tilbud om å gjennomføre videregående skole i en spesialskole tilsvarende Bakkeåsen ungdomsskole, ville de takket ja, og en sier følgende:

Hadde vi sluppet noe av teorien, hadde det vært lettere. Eller i hvert fall fått hjelp til å forstå. Noen har foreldre som har samme yrke, og de får lærlingplass hos dem. Når man kjenner noen, er man ikke så utålmodig, tror jeg. Når jeg jobber sent eller lurer på noe, merker jeg ofte at de andre på arbeidsplassen blir irriterte. I hvert fall hvis jeg har spurt om det samme før. Og hvis jeg ikke spør og gjør feil, blir de sinte. Det

er ikke så lett. Hadde undervisningen i videregående skole vært lagt opp på samme måte som på Bakkeåsen ungdomsskole, hadde det vært enklere for oss som sliter med teori. Vi er ikke dumme, men vi trenger mer tid.

Det er verdt å merke seg at ungdommene etterlyser tettere oppfølging også i lærlingperioden, og at de opplever at arbeidsoppgavene i det virkelige liv ikke står i sammenheng med det de har lært på videregående skole. Noen få har fått lærlingplass hos en de er i familie med, og disse blir tydeligvis møtt med større grad av forståelse for at de trenger tid til å automatisere praktiske ferdigheter. De andre klager på mangel på forståelse for at de ofte må spørre om hjelp flere ganger.

Drøfting av funn

Ungdomstrinnet i spesialskole Det er til ettertanke at alle informantene som hadde gått på ungdomsskole i sitt nærmiljø før de begynte på Bakkeåsen, opplevde at det teoretiske arbeidet der var for vanskelig. På Bakkeåsen ungdomsskole opplevde de imidlertid at undervisningstilbudet ble tilrettelagt, noe de selv sier førte til at det ble mer meningsfullt å gå på skolen.

I St. meld. nr. 30 (2003–2004) vises det til at omfanget av uro og problematferd synes å være høyere på ungdomstrinnet enn ellers i opplæringsløpet, noe som begrunnes med at opplæringen i liten grad er knyttet opp mot elevenes egne erfaringer og livssituasjon. I denne forbindelse er det interessant å se at informantene selv kobler frustrasjon og avmakt over ikke å mestre opp mot egen problematferd. Når gapet mellom forventninger og egen mestringsevne ble for stort, sier ungdommene at de reagerte med tilbaketrekning eller utagering.

Informantene er selv bevisste på at de profiterer på høy grad av fysisk aktivitet og praktiske innfallsvinkler. De sier det var positivt at det ble stilt spørsmål ved hvordan opplegget skulle legges til rette for at de skulle lære på best mulig måte. De opplevde at når lærerne trodde på dem, og det ble tilrettelagt for gode mestringsopplevelser, våget de å prøve seg på oppgaver de på forhånd ikke var sikre på at de ville mestre. Flere sier at dette hadde de ikke våget tidligere, for da var de så redde for å mislykkes i større grad enn det de allerede gjorde.

Csikszentmihalyi (1990) omtaler den naturlige balansen mellom utfordringer og ferdigheter som flow. Flow, eller flytzone, er en betegnelse på et forhold mellom utfordringer og kompetanse. Når forholdet mellom utfordringer og kompetanse er i balanse, er muligheten for læring maksimalt til stede. Når noe nytt skal læres, skapes det en form for kaos. Motivasjonen for å få orden på dette kaoset er grunnlag for læring. For mye kaos, som oppstår når forventningene er for høye, kan føre til angst. Flere av informantene viser også til at de opplevde angst når de ikke mestret de faglige og sosiale utfordringene på ungdomsskolen de gikk på før de begynte på Bakkeåsen ungdomsskole. Ungdommene viser selv til at frustrasjon over ikke å mestre førte til aggresjon eller skolevegning. Noen som skulket skolen før de begynte på Bakkeåsen ungdomsskole, sier de hadde problemer med å fylle hverdagen fordi de ikke hadde noe tilbud utenfor skolen. De ønsket å gjøre noe meningsfullt, men dette var vanskelig, for skolen var det eneste alternativ de hadde. Noen søkte seg til andre utstøtte grupperinger, og kom på denne måten også i kontakt med rusmiljøer.

I opplæringslovens § 5-1, «Rett til spesialundervisning» vises det til at elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. I vurderingen av hvilket opplæringstilbud som skal tilbys, skal det legges vekt på elevens utviklingsmuligheter. Opplæringstilbudet skal ha et slikt innhold at det samlede tilbudet kan gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen på lik linje med andre elever, samtidig som opplæringsmålene må være realistiske for eleven. At informantene ikke hadde noen fast kontaktperson i PP-tjenesten før de begynte på Bakkeåsen ungdomsskole, er til ettertanke spesielt fordi PP-tjenesten er sakkyndig instans for alle elever som har rett til spesialundervisning.

Prosjektarbeid er tydeligvis en arbeidsmetode mange ungdomsskoler i dag ikke håndterer på en god nok måte. Ungdommer med lærevansker opplever at dette bidrar til å synliggjøre hvem som faglig og sosialt kommer til kort. Flere beskriver prosjektarbeid før de begynte på Bakkeåsen ungdomsskole som sårt og vanskelig, fordi de opplevde at det ble tydelig for alle at de bidro til at medelever fikk dårligere karakterer enn de ville gjort dersom de hadde en faglig sterkere elev i gruppen. Det var vanskelig å måtte stå fram som den

som ikke kunne bidra med noe inn i fellesskapet, og flere sier de derfor valgte å skulke skolen når det var gruppearbeid.

Når ungdommen opplever at det er stigmatiserende å måtte begynne på spesialskole, er det viktig å ta dette på alvor. Så lenge spesialskolen framstår som et skoletilbud for de som ikke tilpasser seg i den ordinære ungdomsskolen, vil dette lett framstå som et annenrangs tilbud. Stigmatiserende prosesser starter ofte med det den dominerende kulturen betrakter som avvik. Goffmann (1963) viser hvordan stigmatisering legger grobunn for utstøtingsmekanismer fra omgivelsene. For å unngå at skolen for elever med tilpasningsvansker skal framstå som en ekskluderende oppvekstarena, bør det tilrettelegges for flere varierte undervisningstilbud. Skolene må anses som likeverdige tilbud, og kan for eksempel omtales som «praktisk orienterte skoler» og «teoretisk orienterte skoler».

Møte med videregående skole

Bakgrunnen for at man i 1998 fikk en felles opplæringslov, lov om grunnskolen og den videregående opplæringen, var blant annet et ønske om å sikre større sammenheng i opplæringen. I Reform 94 ble det bestemt at alle har rett til tre års videregående opplæring, og elever som har rett til spesialundervisning, har rett til opplæring i inntil to år ekstra når eleven har behov for dette for å nå opplæringsmålene. Reform 94 åpnet samtidig for at opplæringen kunne føre fram til grunnkompetanse, også omtalt som delkompetanse, og ikke bare full studie- eller yrkeskompetanse.

Ingen av informantene opplever at deres individuelle forutsetninger legges til grunn for de faglige målene i videregående utdanning, men snarere arbeidslivets krav og forventninger. Flere viser til at de får bruke flere år på studiet, men selv ikke de som er i ferd med å gi opp, vet at de kan få tilbud om dokumentert grunnkompetanse.

I Meld. St. 20 (2012–2013:89) presiseres det at opplæringslovens §5-1 om rett til spesialundervisning også gjelder videregående opplæring, herunder lærekandidater, men ikke lærlinger. Det er i denne forbindelse verdt å merke seg at ungdommene etterlyser tettere oppfølging når de begynner som lærlinger. Siden lærlingperioden er en del av grunnutdanningen, er det til ettertanke at de som har behov for tettere oppfølging, ikke får tilbud om dette.

I Reform 94 ble det presisert at det var naturlig at ungdomstrinnet i sterkere grad orienterte seg mot videre utdanning. Samtidig blir det vist til at opplæringen skal være tilpasset elevenes forutsetninger og behov og gi kyndighet til å møte de krav som stilles til ungdom i det videre livsløpet. Opplæringen skulle ivareta behovet for praktiske innslag, faglig fordypning og sammenheng i lærestoffet. Til tross for dette etterlyser ungdommene sammenheng mellom undervisningen på videregående skole og arbeidsoppgavene de møter ute som lærlinger. De foreslår også at dersom man gjennomfører ungdomsskolen ved en spesialskole, bør det legges til rette for at man også kan få mulighet til å fullføre videregående utdanning i spesialskole. På denne måten vil det også kunne bli lettere å legge til rette for at undervisningstilbudet på ungdomstrinnet i større grad kan orientere seg mot videregående utdanning.

I NOU 2003:16, *I første rekke*, vises det også til at ungdomsskolen må anses som et overgangstrinn og bindeledd i en samlet grunnopplæring. Samtidig presiseres det at det er behov for en gjennomgang av innhold og arbeidsformer, og at det skal legges til rette for at ungdomstrinnet skal bli knyttet sterkere til videregående opplæring. En studie om bortvalg i de videregående skolene i Akershus fylkeskommune (Markussen & Seland 2012) indikerer at lav motivasjon forsterkes ved at eleven har gjort et feilvalg, og av moderate eller større psykiske utfordringer eleven plages av i hverdagen. De fant også at eleven selv og rådgivere ofte knyttet vanskene opp mot psykiske problemer eller en AD/HD-diagnose.

Når informantene som har tatt ungdomstrinnet i spesialskole, sliter med å fullføre videregående utdanning, begrunnes dette med at det teoretiske arbeidet her er for vanskelig, og at de ikke får tett nok oppfølging. Til tross for at flere også oppgir at de sliter med psykisk helse, og/eller har oppmerksomhetsproblemer knyttet til en AD/HD-diagnose, har de jo likevel erfart at de kan mestre når forholdene legges til rette for dette.

Det må derfor anses som positivt at informantene legger ansvaret på skolen, og ikke på seg selv, når de forklarer hvorfor det er vanskelig å gjennomføre studiet. Informantene har rett i at det er skolens ansvar å legge til rette for at flere kan gjennomføre.

Avslutning

Man kan ikke trekke noen konklusjoner om spesialskoler i Norge basert på funnene i denne studien. Fordi spesialskoler er forskjellige, vil det være behov for mer omfattende studier. Funnene indikerer imidlertid at ungdom med tilpassningsvansker i den ordinære ungdomsskolen kan finne seg til rette og bli motiverte for læring dersom de får engasjerte lærere og det legges til rette for gode mestringsopplevelser. I St. meld. nr. 62 (1982–83) vises det til at det i norsk skole ikke skal foretas noen utvelgning for å få elever til å tilpasse seg skolen, men at det er skolen som skal tilpasse seg elevene. Skal denne målsettingen kunne bli mer enn en visjon, må det etableres flere alternative skoletilbud. Ungdom utgjør ingen homogen gruppe og bør ikke behandles som om dette var situasjonen. Dersom det etableres flere alternative, men likestilte skoletilbud, «praktisk orienterte skoler» og «teoretisk orienterte skoler», vil dette kunne bidra til å redusere faren for stigmatisering.

Elevene trivdes på Bakkeåsen ungdomsskole, noe som begrunnes med at de opplevde sosial og faglig mestring. Dette førte til ny tro på egne evner og ressurser, noe de selv også knytter opp mot identitet og selvfølelse. Shavelson og medarbeidere (1976) viser til at selvoppfatning er konsekvens av de erfaringer mennesker gjør, og hvordan disse tolkes. Dette er til ettertanke når informantene viser til at overgangen til videregående skole ble for tøff, fordi undervisningsopplegget her er for dårlig tilrettelagt.

Også som lærlinger etterlyser de bedre oppfølging. Flere viser til at muligheten for å gjennomføre i stor grad er avhengig av fagfolkene de er i kontakt med ute i praksisfeltet. De viser til at mens noen av disse er forståelsesfulle og tålmodige, kan andre lett bli irritable og utålmodige når de spør om samme ting flere ganger. Tidligere var mester-lære håndverkerlaugenes læringsform, og det samme gjaldt andre retninger innen håndverksfag. En som for eksempel skulle bli smed, var med smeden i bygda, og lærte ved hjelp av hans erfaringsbaserte kunnskap og praktisk utøvelse av faget. Det er til ettertanke at dette er en form for læring som informantene sier de hadde utbytte av på Bakkeåsen ungdomsskole, men som de i altfor liten grad har møtt i videregående utdanning.

Selv om informantene er positive til at de fikk gjennomføre ungdomstrinnet i spesialskole, og begrunner dette

med at de her fikk større tro på egne evner og ressurser, er studietilbudet de møter i videregående utdanning for dårlig tilrettelagt. Reform 94 åpnet for mulighet for at videregående utdanning også skal kunne føre til delkompetanse og ikke bare full yrkeskompetanse. Vi vet at informantene er kommet inn på den studieretningen de hadde som førstevalg, fordi de har rett til dette i henhold til sakkyndig vurdering. I en slik situasjon burde de være sikret et opplæringsstilbud som har et slikt innhold at det samlede tilbudet kan gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen i forhold til andre elever, og i forhold til de opplæringsmålene som er realistiske for eleven. Det er derfor alvorlig at det ikke legges bedre til rette for informantene i videregående skole.

Det er i dag uten tvil stort behov for en bredere gjennomgang av innhold og arbeidsformer i videregående skole, og da spesielt når det gjelder spesialundervisningen. Det sterkeste kjede vil som kjent alltid være avhengig av det svakeste ledd.



REFERANSER

- CHRISTOFFERSEN, L. & JOHANNESSEN, A.** (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.** (1990). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row Publishers, Inc.
- GOFFMAN, E.** (1963). The nature of deference and demeanor. *American Anthropologist*, 58, s. 473–507.
- MARKUSSEN, E. & SELAND, I.** (2012). *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010–2011*. NIFU, Rapport 6/2012.
- MELD. ST. 13** (2011–2012). Utdanning for velferd. Kunnskapsdepartementet.
- MELD. ST. 18** (2010–2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet.
- MELD. ST. 20** (2012–2013). *På rett vei*. Kunnskapsdepartementet.
- MELD. ST. 22** (2010–2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Kunnskapsdepartementet.
- NIELSEN, K. & KVALE, S.** (red.) (2009). *Mesterlære*. Gyldendal forlag.
- NOU** (2003:16). I første rekke. Kunnskapsdepartementet.
- POSTHOLM, M.B. & JACOBSEN, D. I.** (2011). *Læreren med forskerblikk*. Høyskoleforslaget.
- SHAVELSON, R.J., HUBNER, J.J. & STANTON, G.C.** (1976). Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46, s. 407–441.
- ST.MELD. 23** (1997–98). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Kunnskapsdepartementet.
- ST.MELD. NR. 62** (1982–83). *Om grunnskolen*. Kunnskapsdepartementet.
- ST.MELD. NR. 30** (2003–2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.