

Ina Langbach

Ny inntaksforskrift i videregående skole

En kritisk diskursanalyse om bakgrunn og konsekvenser av ny inntaksforskrift for elever med spesialundervisning i grunnskolen ved overgangen til videregående skole

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Trondheim, oktober 2015

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Sammendrag

Høsten 2013 ble forskrift til opplæringsloven endret. Endringen berørte blant annet kapittel 6, som omhandler inntak for alle elever til videregående opplæring. I den forbindelse ville jeg se på de elevene som søkte 1. mars med meldingsskjema, og som tidligere hadde vedtak om spesialundervisning i grunnskolen. Den nye endringen medførte nye rutiner for behandling av søkere med spesialundervisning i grunnskolen, inntaket og overføringen til videregående utdanning. Nesten samtidig med forskriftsendringen ble også opplæringsloven endret. I § 5-4 som omhandler saksbehandling rundt vedtak om spesialundervisning ble det nå framholdt at andre tiltak skal være utprøvd på skolen før en kan søke om spesialundervisning. Endringene i forskriften og opplæringsloven fikk konsekvenser for både *overgangsprosedyrene* i videregående skole, og for *når* enkeltvedtakene fattes. Denne analysen tar utgangspunkt i endringene i rutinene i Sør-Trøndelag fylke.

Jeg har i denne oppgaven, gjennom en kritisk diskursanalyse basert på Faircloughs tredimensjonale modell, sett nærmere på hva teksten i forskriften kapittel 6A og opplæringsloven § 5-4 sier. Hvilke begrunnelser ligger bak endringen som er gjort, og hvilke utdanningspolitisk syn som kommer frem i nettverket av tekster disse to tekstene springer ut i fra og hvilke konsekvenser disse endringene kan få for elevene jeg har valgt å avgrense analysen til? Dette er de elevene som her søknadsfrist 1. mars med meldingsskjema og som har hatt vedtak om spesialundervisning i grunnskolen.

Mine funn viser at mange har vært opptatt av gode rutiner i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående, men at dette svikter noe for gruppen av elever som søker 1. mars med meldingsskjema. Bakgrunnen for endringen av den nye inntaksforskriften var å få klarere bestemmelser rundt inntaket til videregående opplæring, spesielt for elever med særskilte behov. Hovedgrunnen til endringen i opplæringsloven var å øke kvaliteten på tilpasset opplæring innenfor det ordinære tilbudet, i den hensikt å redusere behovet for spesialundervisning og samtidig spare penger. Min analyse viser at diskursen her dreier seg om tilpasset opplæring kontra spesialundervisning. Kunnskapsdepartementet har gjennom flere år jobbet med å redusere omfanget av spesialundervisning til fordel for prinsippet om bedre tilpasset opplæring for alle. Dette går igjen som en rød tråd i det nettverk av tekster jeg har lest om bakgrunnen til endringene i inntaksforskriften og opplæringsloven.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært lærerikt, interessant, og til tider frustrerende. Jeg er opplært til å stille spørsmål om hvorfor når noen ber meg om å gjøre noe. Så det å sette seg inn i bakgrunnen for skolepolitiske vedtak som får stor betydning for arbeidsgiveren min, har vært givende på flere måter. Jeg vil takke veilederen min Nina Volckmar for grundig og oppklarende veiledning i kritisk diskursanalyse. Foreldrene min som hver på sin måte har bidratt med sitt. Min kjære tålmodige Asgeir som har holdt ut med meg gjennom kritisk diskursanalyse, forskrifts- og lovendringer.

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1 Innledning	1
Bakgrunn for valg av tema.....	1
Forskningsspørsmål	4
Oppgavens struktur	5
Kapittel 2 En presentasjon av Faircloughs tredimensjonale modell	7
Faircloughs tredimensjonale modell	7
Tekst.....	9
Diskursiv praksis.....	10
Representasjoner i diskursen.....	11
Intertekstualitet	12
Interdiskursivitet	12
Analyse av diskursiv praksis.....	13
Sosial praksis	13
Diskursens materialitet og regularitet	14
Treghet, effekter og motstand	14
Makt, diskursiv- og sosial forandring	15
Kapittel 3 Analyse.....	17
1. Tekstanalyse.....	17
Forskrift til opplæringsloven.....	17
Opplæringsloven	19
2. Diskursiv praksis.....	22
Diskurs og representasjoner	22
Intertekstualitet	27
Interdiskursivitet	30
3. Sosial praksis.	33
Kapitel 4 Avslutning.....	43

Kilder/litteratur	47
Vedlegg 1 Meldingskjema 1. mars skoleåret 2014-2015	51
Vedlegg 2 Meldingskjema 1. mars skoleåret 2015-2016	53
Vedlegg 3 Rutiner for behandling av søkere/elever med fortrinnsrett og med mulig spesialundervisningsbehov i Sør-Trøndelag fylkeskommune	55

Kapittel 1 Innledning

Bakgrunn for valg av tema

Temaet for masteroppgaven er valgt ut i fra egeninteresse. Jeg jobber til daglig som spesialpedagog på en videregående skole i Sør-Trøndelag, og er opptatt av hvordan vi på en best mulig måte kan sikre alle elevene en god overgang, først fra grunnskolen over til oss, og så videre over til lærebedrifter eller andre skoler. Jeg har vært spesielt opptatt av *overgangen* for elever med behov for særskilt tilrettelegging, spesialundervisning og *kvaliteten på tilbudet* for denne gruppen elever. Skolen jeg jobber ved har hatt gode rutiner for arbeidet med disse overgangene. I januar 2014 fikk jeg ansvaret for den spesialpedagogiske koordineringen ved skolen, og med det også tilretteleggingen for elever som skulle begynne og slutte ved skolen vår. Det var grunnskolen som pleide å inviterer representanter fra videregående med på møter som omhandler elever som har hatt spesialpedagogiske tiltak i ungdomskolen. Dette skjedde som regel våren i 9. trinn eller begynnelsen i 10., litt avhengig av type utfordring. På den måten har grunnskolen, foresatte og eleven selv fått utvekslet informasjon om behov for tilrettelegging, og representanten fra videregående har gitt informasjon om mulighetene for tilrettelegging på vår skole. Foresatte og elev har dermed vært litt forberedt på hva som venter dem før skolestart. I tillegg har vi også ofte invitert til et såkalt overføringsmøte på videregående for elever som vi på forhånd er gjort oppmerksomme på at kan ha behov for et informasjonsmøte før skolestart. Når elevene slutter ved skolen vår er det nå mitt ansvar å legge ved de riktige skjemaene som bekrefter behov for tilrettelegging, formidle kontakt med NAV, oppfølgingstjeneste hos kommunen eller andre hjelpeinstanser eleven kan ha behov for hjelp fra. Mye av jobben når eleven er hos oss, går ut på å dokumentere skriftlig de spesialpedagogiske tiltakene skolen gjør. Samtidig skal jeg veilede lærere i å gi god spesialpedagogisk undervisning til de elevene som trenger det og god tilpasset opplæring til resten av elevene.

Høsten 2013 kom det endring i forskrift til opplæringsloven. Endringen berører kapittel 6, som omhandler inntak til videregående opplæring, og kapittel 6A, som omhandler formidling av lærlinger og lære kandidater til lærebedrifter. Endringen i kapittel 6 medførte nye rutiner for behandling av søkere med spesialundervisning i grunnskolen og inntaket og overføringen til videregående utdanning på et nasjonalt nivå. Denne opppgaven tar utgangspunkt i

endringene i rutinene i Sør-Trøndelag fylke, og har fokus på hvordan inntakskontoret her har tolket de nye forskriftene.

Det er særlig konsekvensene for én gruppe elever denne oppgaven tar for seg, nemlig *elevgruppen som har søknadsfrist 1. mars med meldingsskjema, og som tidligere har hatt vedtak om spesialundervisning i grunnskolen*. Elever som søker 1. mars søker et ordinært opptak og blir tatt inn på skoler etter poeng basert på karakterene i grunnskolen. Disse elevene har mulighet til å legge ved et skjema, et meldingsskjema, til videregående skole om noe de ønsker å gjøre mottakerskolen oppmerksom på, se vedlegg 1 og 2. Dette kan være faglige vansker, medisinske opplysninger eller noe annet. Når mottakerskolen får en liste over elever som har fått plass på deres skole vil beskjed om meldingsskjemaet fremkomme som en «m» ved navnet til eleven. Dette er da en beskjed til mottakerskolen om å se i den elektroniske elevmappen til eleven for å lese meldingsskjemaet, med eventuelle vedlegg fra involverte instanser som lege, psykologer, individuell opplæringsplan fra grunnskolen (heretter forkortet til IOP) og eventuelle årsrapporter. Med andre ord det som avgiverskolen, elev og foresatte synes er viktig for videregående skole å kjenne til. Dette har grunnskolen sendt til fylkeskommunen før 1. mars i inntaksåret.

Frem til skoleåret 2013 var det slik at elever med et vedtak om spesialundervisning i grunnskolen søkte om spesialundervisning i videregående samtidig som de søkte om plass. Grunnskolen innkalte da ofte til et overføringsmøte. Der deltok elev, foresatte, ansatte i pedagogisk -psykologisk tjeneste (heretter forkortet til PPT) for både grunnskolen og videregående skole, kontaktlærer i grunnskolen, og ansvarlig for koordineringen av spesialundervisning (heretter forkortet til spes.ped. -koordinator) i videregående skolen. Her ble informasjon utvekslet før eleven begynte på videregående. Elevene fikk så vedtaket om spesialundervisning samtidig som de ble tildelt skoleplass. Ofte ble elev, foresatte og PPT for videregående invitert på et møte på videregående når inntaket var klart for å treffe kontaktlærer og spes.ped. -koordinator for samtale rundt innhold i IOP og forventninger til skoleåret generelt. Da skoleåret startet var både elev, foresatte og skolen innforstått med hva innholdet i spesialundervisningen skulle være.

Etter 2013, i og med endringen i forskriften, søker elevene om skoleplass uten dette vedtaket og må, i de fleste tilfellene, vente med overføringsmøter og søknad om spesialundervisning til etter at skoleåret har begynt. Unntaket er elever med fortrinnsrett.

Fortrinnsrett omfatter fire kategorier elever:

- søkere til særskilt utdanningsprogram,
- søkere med sterkt nedsatt funksjonsevne,
- søkere med rett til opplæring i eller på tegnspråk og
- søkere med vedtak om utvidet tid.

Disse elevene kan det fattes enkeltvedtak for før skolestart. Disse kategoriene elever søker 1. februar, sammen med søkere som mangler karakter i mer enn halvparten av fagene og som har vedtak om spesialundervisning i grunnskolen. Dette gjør også søkere som har karakter i halvparten av fagene eller mer og som har vedtak om særskilt språkopplæring, søkere som av andre særskilte grunner må behandles individuelt og som ikke passer inn under andre paragrafer og søkere som er nye i Norge.

Resten av elevene kan grovt deles i to. Begge gruppene søker 1. mars. Den ene uten meldingsskjema, den andre med. Mange av de elevene som nå søker 1. mars med meldingsskjema fra grunnskolen ville tidligere trolig ha søkt 1. februar og kommet inn under § 6-20 i den gamle forskriften «Vilkår for inntak til særskilt prioritert utdanningsprogram på videregående trinn 1» (Forskrift til opplæringslova, 2006). Denne oppgaven dreier seg om de elevene som søker 1. mars med meldingsskjema og som tidligere har hatt vedtak om spesialundervisning i grunnskolen.

Nesten samtidig som forskriftsendringen kom, ble også opplæringsloven endret. I § 5-4 «Nærmere om saksbehandlinga i samband med vedtak om spesialundervisning», står det nå at andre tiltak enn spesialundervisning skal være utprøvd på skolen før en kan søke om spesialundervisning. Hva andre tiltak er, er imidlertid ikke klart definert, og kan derfor variere fra skole til skole, og fra elev til elev. Tidligere ble ofte søknaden om spesialundervisning i videregående basert på informasjon som kom fra eleven selv, foresatte, ulike lærere i grunnskolen og PPT for grunnskolen, og de erfaringer disse hadde gjort seg rundt elevens læringssituasjon. Fra august 2013 tolker mange det slik at den videregående skolen selv må prøve ut andre tiltak før et eventuelt vedtak om spesialundervisning blir gjort. Hvis eleven,

foresatte eller skolen konkluderer med at andre tiltak ikke har fungert, må pedagogisk rapport fylles ut og legges ved en oppmelding til PPT for videregående opplæring. Pedagogisk rapport er et standardisert kartleggingsverktøy som brukes i alle videregående skoler i Sør-Trøndelag fylke.

Både endringene i opplæringsloven og den nye forskriften har fått konsekvenser for både *overgangsprosedurene* i videregående skole, og for *når* enkeltvedtakene fattes. Jeg vil i denne oppgaven se nærmere på hva selve teksten i forskriften sier, hvilken begrunnelse som ligger bak endringen, hvilket utdanningspolitisk syn som kommer frem i denne endringen og hvilke konsekvenser denne endringen medførte skoleåret 2014/2015. Jeg har valgt å avgrense oppgaven til å omfatte de elevene som har søknadsfrist 1. mars med meldingsskjema, og som har hatt vedtak om spesialundervisning i grunnskolen. De som faller utenfor denne oppgaven er de som søker 1. februar, de som søker 1. mars uten meldingsskjema, og de som søker 1. mars med meldingsskjema men som ikke har hatt vedtak om spesialundervisning i grunnskolen, men har annen informasjon de ønsker å formidle til videregående skole via meldingsskjemaet. For disse gruppene har forskriftsendringen trolig ikke medført like store konsekvenser.

Forskningsspørsmål

«Hva er bakgrunnen for endringen av den nye inntaksforskriften, og hvilke konsekvenser kan den ha for 1. mars-søkere med meldingsskjema, som tidligere har hatt vedtak om spesialundervisning i grunnskolen?»

For å svare på dette forskningsspørsmålet har jeg valgt en kritisk diskursanalyse som teoretisk og metodisk tilnæringsmåte. Jeg har valgt Faircloughs tredimensjonale modell som kritisk analysemodell fordi den er egner seg til forskningsspørsmål om blant annet samfunn (Winther Jørgensen & Phillips, 1999:72). Den inneholder både teori og metode. Fairclough var opptatt av hvordan forholdet mellom tekst og sosial praksis formes av diskursiv praksis, noe som er relevant for mitt forskningsspørsmål. Her vil jeg se på hva som ligger mellom teksten i den nye inntaksforskriften og endringen i sosial praksis på skolen. Hvordan endres de sosiale praksisene i skolene på bakgrunn av den nye inntaksforskriften, og hva ligger mellom selve teksten og den eventuelle endringen i sosial praksis? Det er spørsmål som jeg mener kan belyses gjennom Faircloughs modell. Han mener at det er kun gjennom å se på

diskursiv praksis, at en fullt ut kan se på hvordan bruk av tekst er med å forme den sosiale praksisen (Winther Jørgensen & Phillips, 1999:82). På hvilken måte den nye inntaksforskriften gjenspeiler de rådende myndigheters sitt syn på spesialundervisning er også et interessant aspekt å ha med i analysen. Til slutt vil jeg se på hvordan den sosiale praksisene i skolene endres på bakgrunn av den nye inntaksforskriften, og hvilke konsekvenser det eventuelt får for 1. marssøkere med meldingsskjema.

Oppgavens struktur

Jeg vil i kapittel 2 redegjøre for teori og metode, kritisk diskursanalyse basert på Fairclough sin tredimensjonale modell og hvordan denne skal anvendes for å belyse mitt forskningsspørsmål.

I kapittel 3 anvendes Fairclough sin tredimensjonale modell i analysen av fire tekster:

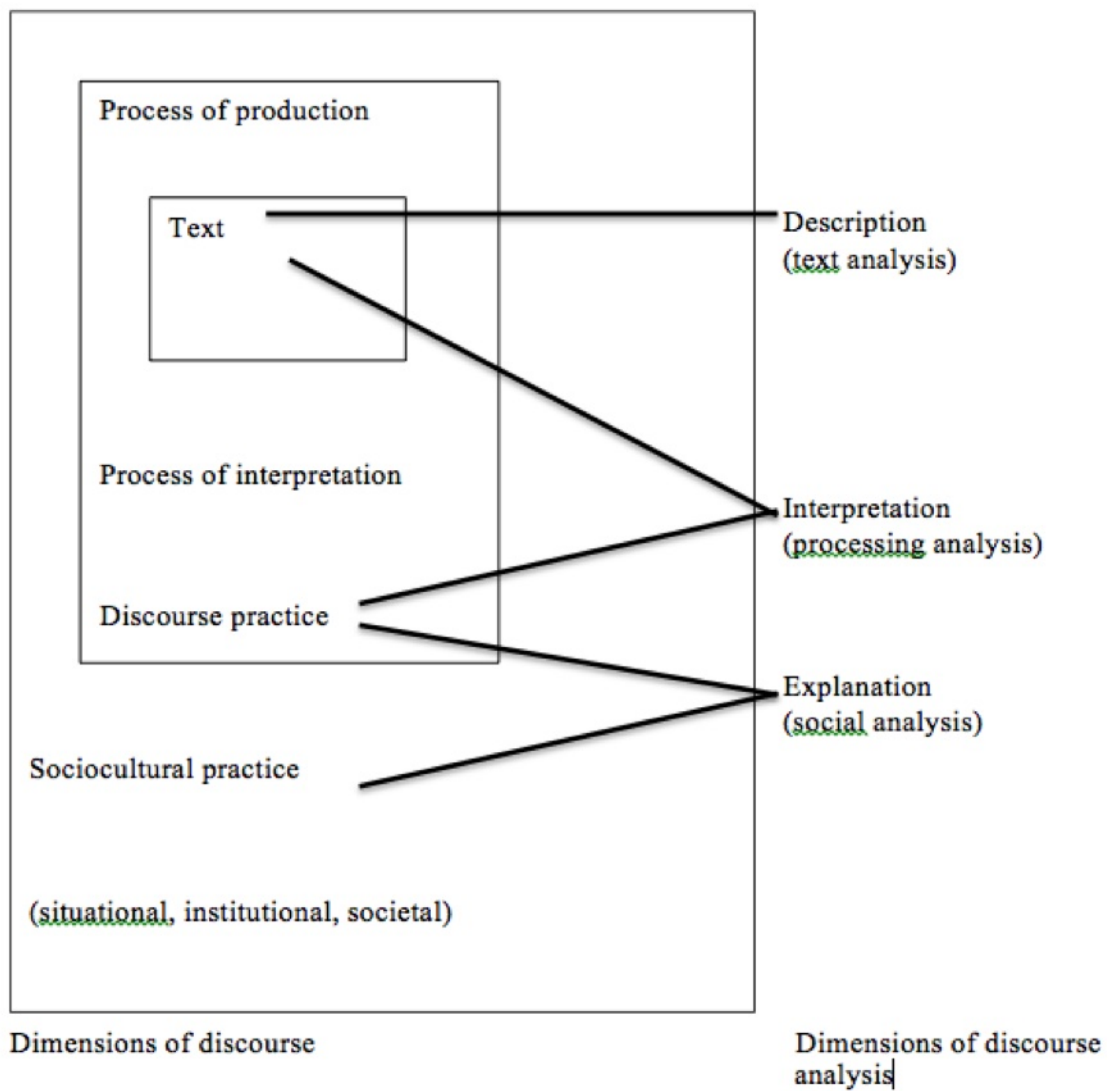
- 1) kapittel 6 i forskriften til opplæringsloven fra 2014
- 2) kapittel 6 fra den gamle forskriften fra 2006 (begge disse tekstene omhandler inntak til videregående opplæring, og formidling av lærlinger og lære kandidater til lærebedrifter)
- 3) § 5-4 i opplæringsloven fra 2013, og
- 4) § 5-3 i den gamle opplæringsloven fra 2005 (disse to tekstutdragene omhandler sakkyndig vurdering og saksgangen rundt dette).

Første ledd i analysen er en tekstanalyse av de fire tekstutdragene. I neste ledd ser jeg på diskursiv praksis, og gir en beskrivelse av bakgrunnen til forskriftsendringen. I tredje ledd analyseres sosial praksis og hvilke konsekvenser endringen førte til i rutinene ved innsøking for denne gruppen elever i Sør-Trøndelag fylkeskommune skoleåret 2014/2015.

Kapittel 4 oppsummerer kort analysens funn.

Kapittel 2 En presentasjon av Faircloughs tredimensjonale modell

Faircloughs tredimensjonale modell



(Fairclough, 2010:133).

I en diskursanalyse kan de ulike diskursteoretiske begrepene fungere som et teoretisk rammeverk som støtte for den metodiske fremgangsmåten i både analysen og drøftingen. Diskurs er ifølge Fairclough: «a particular way of representing certain parts or aspects of the (physical, social, psychological) world...which represent social groups and relations between social groups in a society in different ways « (Fairclough, 2010:358). Det finnes en rekke innfallsvinkler til diskursanalyse. Det de alle har til felles er at de analyserer kombinasjoner av menneskeskapte ytringer og kommunikative handlinger i en eller annen form, med analyser av kulturen og samfunnet (Hitching, Nilsen, & Veum, 2011:11). Grunnprinsippet med en kritisk diskursanalyse er å sette fokus på språket i diskursen, og se på hvilke forandringer og praksiser som springer ut av denne diskursen (Winther Jørgensen & Phillips, 1999:73).

Fairclough sin definisjon på kritisk diskursanalyse handler like mye om hva det *ikke* er som hva det *er*:

1. It is not just analysis of discourse (or more concretely text), it is part of some form of systematic transdisciplinary analysis of relations between discourse and other elements of the social process.
2. It is not just general commentary on discourse, it includes some form of systematic analysis of text.
3. It is not just descriptive, it is also normative. It addresses social wrongs in their discursive aspects and possible ways of righting or mitigating them (Fairclough, 2010:10,11).

Fairclough ga uttrykk for at diskursen burde analyseres i en tredimensjonal modell som støtte til et teoretisk rammeverk delt i 3: tekst, diskursiv praksis og sosial praksis (Fairclough, 2010:94). Alle de tre dimensjonene skal brukes i analysen av en diskurs og de skal analyseres hver for seg. Jeg har valgt å la de tre dimensjonene strukturere oppgaven min ved først å ta for meg venstre side av modellen, teorien rundt diskurs og kritisk diskursanalyse. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de diskursteoretiske begrepene jeg benytter i analysedelen av oppgaven min og forklare innholdet i begrepene ut i fra Fairclough sine definisjoner. I neste kapittel går jeg videre til høyre side av modellen, og foretar selve analysen. Her anvender jeg de diskursteoretiske begrepene i analysen av mitt forskningsspørsmål.

Den nye inntaksforskriften og endringen i opplæringsloven inngår i et nettverk av tekster og diskurser, som gjør at Faircloughs oppfatning om at analysen av språket i en kritisk

diskursanalyse skal sees på i en større sosial sammenheng ekstra interessant. Han mente at en her skal foreta en systematisk tekstanalyse av språkbruken i diskursen, og se på hvordan språket både blir formidlet og oppfattet av aktørene i den sosiale interaksjonen i og rundt diskursen (Fairclough, 2010:230). I denne oppgaven er jeg interessert i å se på hva endringene i ordlyden i inntaksforskriften og i opplæringsloven egentlig betyr, og hvordan disse språklige endringene vil fortone seg i praksis.

Tekst

I begrepet tekst legger Fairclough muntlig eller skriftlig bruk av språket (Fairclough, 1992:62). Jeg vil i denne oppgaven fokusere på skrevet tekst i form av den gamle og nye inntaksforskriften, og utdrag av den gamle og nye opplæringsloven.

Ved første møte med teksten i en diskursanalyse bør man analysere teksten, finne ut hvilken tekst det er, hva formen eller sjangeren på teksten er og hva den handler om. Videre ser en på hvilke meninger teksten innehar og hvilket meningspotensiale som ligger der. Her ser en også på hvilke muligheter tolkeren av teksten har for å forstå budskapet i teksten, meningspotensialet til tolkeren. Å ha med seg at tekst alltid innebærer en form for kommunikasjon mellom mennesker, gjør at en både ser på tekstens avgiver og tekstens mottaker (Brekke, 2006:20). En tekst kan derfor ikke leses som en nøytral gjengivelse, men noe som inneholder både meninger og fortolkninger fra den som har skapt den. I mitt forskningsspørsmål har jeg sett på hvordan Sør-Trøndelag fylkeskommune har tolket teksten i den nye inntaksforskriften og i den nye opplæringsloven.

Hvilke egenskaper teksten har, er med i en tekstanalyse. Her legger en vekt på hvilke ord og uttrykk som er brukt. En ser om det er brukt mye faguttrykk eller ord som krever spesielle forutsetninger, grammatisk oppstilling og hvordan setningene står i forhold til hverandre. Videre hvilke begreper som er brukt og hvilke tema teksten handler om. Hvem avsenderen er og hvem teksten er ment for, mottakeren er også relevant i en tekstanalyse. Hvorvidt teksten er en del av en større tekstsamling, en stor diskurs, eller om teksten er den første i dette temaet, kan være interessant å forsøke å finne svar på i en diskursanalyse, og også om den ble skrevet i nær fortid eller for lenge siden. En må med andre ord gjøre seg kjent ikke bare med teksten, men se på teksten som en liten del av et større bilde. Det er derfor tema og sjanger også bør sees på i en tekstanalyse. På den måten kan vi arbeide oss tilbake i tid, diakron

forskning, eller utover i pågående samfunnsdebatter, synkron forskning, for å se hvordan diskursen pågår, eller har pågått, og hvilke representasjoner som kommer til uttrykk (Brekke, 2006: 74-75). I mitt forskningsspørsmål ha jeg arbeidet synkront og sett på samfunnsdebattene de siste årene, for å få et bilde av hva som førte til endringene i inntaksforskriften og opplæringsloven.

Jeg vil begynne med å se på de tekstene jeg skal analysere, som er ny og gammel inntaksforskrift til opplæringsloven fra 2006 og 2013, og § 5-4 i opplæringsloven fra 2005 og 2013. Jeg analyserer hvilken sjanger en forskrift og lov er. Jeg setter meg så inn i om det er noen spesielle språklige regler som gjelder for en forskrift og en lov. Videre forsøker jeg å finne svar på hva avsenderen av forskriften og loven ønsker å formidle, og hvordan mottakeren igjen kan tolke den. Jeg undersøker også hvilke ord og begrep som er brukt, om det er noen ord som er brukt mer enn andre og om det er noe ord eller begrep som eventuelt kan mistolkes. I tillegg vurderer jeg hvorvidt det er brukt dempere eller forsterkere i teksten, hvordan setningene er bygd opp og på hvilken måte teksten er bundet sammen. Jeg ser også på hvilke retoriske grep som eventuelt er brukt. Alt dette vil trolig ha noe å si for hvordan mottakeren tolker teksten. Jeg vil også tenke over om teksten kun kan tolkes innenfor skolesektoren, eller om den er meningsbærende også utenfor utdanningssektoren.

Diskursiv praksis

Det finnes flere definisjoner om hva en diskurs er. De har alle en del til felles selv om de varierer litt. Jeg har valgt å ta med flere eksempler fordi jeg synes det gir et mer nyansert bilde. Slik det finnes mange ulike diskurser, og diskursanalytiske metoder, finnes det også mange ulike definisjoner

Neumann sin definisjon av diskurs er:

En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstruerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner (Neumann, 2001:177).

Øvrelid henviser i sin bok til Foucault sin definisjon:

Diskurser blir forstått som en form for regler som gir anvisninger om hva som er god og riktig kunnskap, hvordan denne kunnskapen skapes, hvordan den nedfeller seg i forskjellige former for

praksis i samfunnet, hvordan den tas inn av samfunnets ulike aktører, preger deres selvilde, styrer deres aktiviteter, influerer på deres forhold til hverandre (Øvrelid, 2002:18).

Fairclough sier: «A discourse is a particular way of representing certain parts or aspects of the (physical, social, psychological) world;...»(Fairclough, 2010:358). Jeg har i denne oppgaven forholdt meg til Fairclough sin definisjon av diskurs. For meg ble dette mest riktig, siden jeg har valgt å gjøre en kritisk diskursanalyse basert på hans tredimensjonale modell i analysen av mitt forskningsspørsmål.

I diskursiv praksis tolker man hvordan teksten blir produsert, uttalt og ført videre til distribusjon, og hvordan den blir mottatt og oppfattet hos individer og grupper i samfunnet. Den diskursive praksis er med på å bidra til å opprettholde den sosiale verden og den forståelsen vi mennesker har av samfunnet, inkludert sosiale relasjoner og sosial identitet (Brekke, 2006:73). Ved å stille spørsmål og ikke ta diskursen for gitt, vil en kunne avdekke hvorfor praksiser er slik de er og hvilke metoder som er brukt for å opprettholde diskursiv praksis (Winther Jørgensen & Phillips, 1999:75), noe forskningsspørsmål om ulike samfunnsspørsmål oftest gjør. Dette er med på å tydeliggjøre hvorfor det er viktig med det forskningsspørsmålet som jeg stiller i denne oppgaven, og hvorfor kritisk diskursanalyse er en godt egnet metode for slike forskningsspørsmål. I diskursiv praksis avdekker man også ulike representasjoner i teksten og hvorvidt teksten inngår i et nettverk av andre tekster (intertekstualitet) og diskurser (interdiskursivitet).

Representasjoner i diskursen

Avdekkingen av de ulike representasjonene i en diskurs er å se hvilke ulike grupper, eller stemmer, som kommer til uttrykk i diskursen (Winther Jørgensen & Phillips, 1999:57-58). Noen representasjoner er hegemoniske; det er de representasjonene som til enhver tid ansees å være mest riktige (Fairclough, 2010:61). Sannheten igjen vil være avhengig av konteksten den sees i sammenheng med. Herunder kommer både individer, grupperinger og ulike institusjoner sitt syn. Fairclough fremhever her hvor viktig det er med kunnskap om hvem som sier hva, hvem disse så igjen eventuelt representerer og hva hensikten med deres fremstilling i en diskurs er (Fairclough, 2010:550). Dette er spørsmål jeg finner interessante i forbindelse med mitt forskningsspørsmål. Jeg har forsøkt å finne svar på om elevenes og lærernes syn kom frem som en representasjon i forkant av arbeidet rundt den nye

inntaksforskriften og lovendringene, eller om arbeidet kun var preget av kunnskapsdepartementet og fylkeskommunens tolkninger.

Intertekstualitet

Intertekstualitet er det nettverket av tekster som den aktuelle teksten inngår i, har deler og meninger fra, eller oppstår på bakgrunn av. Tekster oppstår ikke i et vakuum, men som en del av et større bilde (Fairclough, 2010:75). De ulike tekstene bærer preg av hvordan noen har valgt å tolke andre tekster og hendelser i samfunnet (Neumann, 2001:178). Ulike tolkninger fører til ulike tekster. I analysen bør en derfor se på tekstenes produktivitet. Den bør også inneholde en oversikt over hvilke tidligere tekster diskursen har tatt synspunkter eller poeng fra, og hvordan teksten igjen har omformulert og restrukturert dem. Ved å se etter rekontekstualisering i teksten, hvordan en tekst kan bli innlemmet i andre tekster og bli en del av en ny sammenheng, ser en også på hvordan tekster kan forandre betydning ut i fra hvilken kontekst de befinner seg i. Videre kan det være aktuelt å se på hvordan teksten eventuelt skapte grunnlaget for nye tekster, som kan komme på bakgrunn av denne (Fairclough, 2010:75,76). Dette gjør arbeidet med kritisk diskursanalyse til litt av et detektivarbeid. Jeg har derfor sett på ulike utredninger rundt utdanningsspørsmål for å få en oversikt over diskursen rundt spesialundervisning og tilrettelagt undervisning. Her får jeg et bilde av hvilke begrep og syn de ulike utvalgene har på utdanning generelt, og på spesialundervisning og tilpasset undervisning spesielt. Intertekstualitet kan være både direkte og indirekte refereringer. Ved å se på dette kan en bli mer bevisst på hvordan en tekst blir påvirket og hvordan den selv er med å påvirke. Bruk av eksperter og autoritetspersoner kan være et eksempel. Forskrifter og lovtekster som jeg har sett på vil av de fleste tolkes som autoritære i seg selv, siden det er noe som er vedtatt og på den måte bindende for de den berører.

Intertekstualiteten kan bli et slags bevis på interdiskursivitet i en kritisk diskursanalyse hvis en følger tekstene og gjennom dem ser diskursen som har vært underveis. Fairclough sier at de to har et nært slektskap til hverandre (Fairclough, 2010:95).

Interdiskursivitet

Interdiskursivitet er når diskurser blir gjensidig påvirket og selv påvirker andre diskurser og sjangre (Fairclough, 2010:96). En kritisk diskursanalyse er ifølge Fairclough en analyse av forbindelsene og relasjonene mellom akkurat denne diskursen, andre diskurser, objekter og

hendelser i samfunnet (Fairclough, 2010:4). Det er med andre ord ikke selve diskursen Fairclough er opptatt av i kritisk diskursanalyse, men hvordan diskursen blir påvirket og selv påvirker samfunnet rundt oss. Det er dette som etter min mening gjør kritisk diskursanalyse interessant; det å se på sammenhengene og hvordan de påvirker vårt syn på samfunnsspørsmål. Diskurser kan oppstå på bakgrunn av andre diskurser, bli påvirket og selv påvirke diskurser, interdiskursivitet.

Diskursen og teksten som analyseres oppstår inn i en rekke av andre begivenheter (Kjeldstadli 1999:108). Mer eller mindre ubevisst vil vi alle ha med oss tidligere hendelser, tekster vi har lest og diskurser vi har hørt eller lest om. Dette gir både produsenten av teksten og leseren som skal tolke teksten ulike eller like referanserammer i møte med teksten. Hvorvidt disse referanserammene er like for både produsent og alle de ulike mottaker vil være tvilsomt. En diskursanalyse vil også være en slik fortolkning (Øvrelid, 2002: 29). Oppgaven her bærer preg av at jeg har arbeidet flere år i skolen og opplevd både den gamle inntaksforskriften og opplæringsloven, og overgangen til de nye på nært hold. Jeg vil derfor tolke dem ut i fra min utdanning og erfaring som spesialpedagog.

Analyse av diskursiv praksis

Diskursiv praksis både bidrar til, og gjenspeiler, sosial og kulturell forandring (Winther Jørgensen & Phillips, 1999:89). I analysen min vil jeg beskrive hvordan forskriften ble laget, og forklare bakgrunnen for forskriften og beskrive hvordan noe av arbeidet med den foregikk. Videre ser jeg på hvordan forskriften ble distribuert til mottakerne, og ikke minst på hvordan mottakerne oppfattet teksten og hvilken mening de la i den. Dette vil jeg se på i sammenheng med selve tekstanalysen. Intertekstualitet kommer også inn her. Jeg vil se på hvilke tekster teksten i forskriften springer ut i fra og hvilke andre diskurser som finnes i samfunnet som omhandler spørsmål om utdanning, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Videre vil jeg se om det finnes tekster eller diskurser om overganger fra grunnskole til videregående opplæring, og se på hvordan tekster og diskurser rundt utdanningsspørsmål speiler synet på elevers rettigheter til ulike grader av tilpasninger. Til slutt ser jeg på hvordan mottakerne oppfattet forskriften og hvordan dette synet fikk betydning for den sosiale praksisen.

Sosial praksis

I analysen av hvilken sosial praksis teksten får, ser en på hvordan deltagerne både produserer

tekster og tolker dem. Dette bør sees på i sammenheng med hvilke forutsetninger mottakeren har for å tolke. Det vil si om mottakeren kan «sjangeren» for teksten og om de forstår ordene og begrepne. Her ser en også på hvordan mottakerne utøver eller praktiserer det teksten omhandler. Noe av det viktigste i kritisk diskursanalyse er å finne forbindelsen mellom hvordan språket er brukt og den sosiale praksisen som oppstår rundt diskursen (Winther Jørgensen & Phillips, 1999:82). Under arbeidet med å se på sosial praksis ser en også på diskursens materialitet og regularitet. Treghet, effekter og motstand i en diskurs. Bruk av makt, se på om teksten inneholder trusler, eller løfter, og eventuelle sosiale og diskursive forandringer.

Diskursens materialitet og regularitet

Diskursens materialitet er hvordan diskursen kommer til uttrykk i sosial praksis. Hva som blir gjort i samfunnet, eller hvordan hendelser i samfunnet påvirker diskursen. Fairclough var opptatt av at diskursen ikke bare lot seg påvirke av samfunnet, men også påvirket samfunnet rundt seg. Det vil si en gjensidig påvirkning som en bør ta med i betraktningen av en analyse (Fairclough, 2010:94). Diskursen kan således analyseres som både en språklig og et materielt fenomen (Neumann, 2001:81). Vi bør gå ut fra at representasjonene i diskursen både blir påvirket og påvirker selv. Det underliggende i en diskurs, det som ikke blir uttalt, er også med på å påvirke diskursen og sosiale praksiser både i ulike institusjoner og i samfunnet.

Treghet, effekter og motstand

Treghet i diskurser oppstår som et resultat av regularitetene sin evne til å avstøte andre praksiser og fremholde en praksis som mer akseptabel. Dette fører til at det kan ta tid å innføre endringer i den sosiale praksisen (Fairclough, 2010:359).

Konsekvensene en diskurs har på ulike egenskaper utenfor seg selv blir kalt diskursive effekter (Fairclough, 2010:295). Dette gjelder både for diskurser som viser en motstandsevne mot forandring i ulike sosiale praksiser over tid, og diskurser som gjennomgår viktige endringer etter diskursiv kamp med bakgrunn i en konflikt mellom ulike representasjoner i diskursen. Begge disse motsetningene vil påvirke, eller være påvirket av, de ulike effektene i diskursen. Effektene er resultater av ulike former for diskursivt arbeid. Enten gjennom

oppretholdelse av en diskurs, eller konflikt og kamp for å gjennomføre endring i sosiale praksiser gjennom en diskurs.

De ulike representasjonene i en diskurs vil som regel inneholde både ulike og like måter å tolke omverdenen på. Motstand i en diskurs er bestandig mulig, men det er ikke sikkert den er bevisst eller at den lett kommer til uttrykk (Winther Jørgensen & Phillips, 1999:87). For å opprettholde en representasjon kreves det regelmessig diskursivt arbeid. En representasjon vil sjelden opprettholdes av seg selv. Det krever at institusjonene og deler av samfunnet anser denne representasjonen som sann og opprettholder de sosiale praksisene som kommer som en effekt av denne. Motstand i en diskurs kan både være motstand mot å endre de sosiale praksisene, eller det synet på verden som diskursen er med å bidra til, eller motstand mot det diskursen er med å opprettholde (Fairclough, 2010:244:359).

Noen representasjoner har lettere for å bli anerkjent hvis de frontes av en ekspert, eller autoritet på dette området (Fairclough, 2010:431). I en skolediskurs for eksempel, vil en ny representasjon i form av en kjent skoleforsker trolig bli lettere anerkjent enn en representasjon i form av en ukjent lærer, elev eller foresatt. Talerens etos er også viktig. Her ser man etter om representasjonen har kompetanse innenfor det han utaler seg om (Hitching et al., 2011:143). I endringene i opplæringsloven og inntaksforskriften kan en for eksempel se på om forarbeidet er gjort av mennesker med høy kompetanse innenfor fagfeltet.

Makt, diskursiv- og sosial forandring

I en kritisk diskursanalyse skal en forsøke å finne svar på hvem som oppnår makt ved hjelp av diskursen, men kanskje enda viktigere hvem som blir undertrykket og gjerne systematisk undertrykket. Fairclough gikk så langt som å hevde at det var selve formålet med den kritiske diskursanalysen å se på hvilke grupper som blir systematisk undertrykket i en diskurs og avsløre dette gjennom analysen. Fairclough mente her at den kritiske diskursanalytikeren på denne måten kunne hjelpe de undertrykkede til å bli hørt, og åpne øynene til andre i samfunnet for hvordan en gruppe systematisk har brukt diskursen til å undertrykke andre. Dette for å forsøke å skape et samfunn med mest mulige likeverd (Winther Jørgensen & Phillips, 1999:75). Hegemoni, det å fastslå at deres forståelse av språket er riktig, er en måte å oppnå makt i en diskurs på (Fairclough, 2010:60).

For å kunne stille kritiske spørsmål til bruk av makt i en diskurs, eller i samfunnet generelt, må en ha språk til å stille spørsmålene med. Det innebærer at en må ha en språklig forståelse av diskursen og hvilken bruk av språket som fører til maktbruk ved undertrykking, eller fremhevelse av noen sannheter foran andre (Winther Jørgensen & Phillips, 1999:86). I mitt forskningsspørsmål er jeg opptatt av å se om den nye inntaksforskriften og lovendringen i opplæringsloven indirekte kan vise til bruk av makt, eller enda viktige maktmisbruk, mot undertrykte grupper, nemlig elevene med utfordringer i skolen.

Diskursiv forandring vil kunne skje når noen har problematisert hvilken representasjon som har størst gyldighet, blir sett på som mest riktig i diskursen. Gjennom en hegemonisk kamp vil de ulike representasjonene kunne komme til uttrykk (Fairclough, 2010:62). Endring i rutiner vil være en sosial forandring som kan komme etter en hegemonisk kamp. Det å endre sosiale praksiser på grunn av diskursiv forandring, vil komme av et endret syn på hvordan en tolker verden.

I analysedelen av oppgaven vil jeg under sosial praksis se på hvordan teksten ble mottatt hos Sør-Trøndelag fylkeskommune, hvilke konsekvenser den fikk for planleggingen og rutinene hos inntakskontoret i Sør-Trøndelag skoleåret 2014/2015, hvordan det innvirket på arbeidet i de videregående skolene og til slutt se på hvilke konsekvenser det kanskje kunne få for elevene endringene gjaldt for.

Kapittel 3 Analyse

1. Tekstanalyse

Forskrift til opplæringsloven

Før jeg begynte å se på forskriftene fra 2006 og 2013 i lys av problemstillingen min, måtte jeg sette meg inn i hva en forskrift er. Definisjonen av forskrift, hentet fra forvaltningsloven § 2 første ledd bokstav c, er: ”et vedtak som gjelder rettigheter eller plikter til et ubestemt antall eller en ubestemt krets av personer”(Forvaltningsloven, 1967). Forskriften til opplæring kapittel 6 berører alle elever som søker inntak til videregående utdanning i Norge.

Hensikten med” Forskrift til opplæringsloven. Kapittel 6. Inntak til videregående opplæring og formidling av lærlingar og lære kandidatlar til lærebedrifter”, er å ta vare på alle elever med rett til videregående opplæring i skole eller bedrift og sikre dem en rettferdig saksbehandling. Forskriften skal sikre at inntaket av elevene håndheves likt i hele Norge, samtidig som hver enkelt elev skal behandles individuelt enten basert på sine forutsetninger eller på resultater fra grunnskolen. Den åpner også for lokale forskrifter i forbindelse med inntaket til videregående opplæring (Forskrift til opplæringslova, 2013).

Jeg har valgt å se nærmere på den delen av inntaksforskriften som gjelder inntaket av elever som har hatt vedtak om spesialundervisning i grunnskolen og vilkårene for selve inntaksrekkefølgen.

I inntaksforskriften fra 2006 sto det under § 6-20 som omhandlet vilkår for inntak til særskilt prioritert utdanningsprogram på videregående trinn 1:

Vilkår for inntak til eit særskilt prioritert utdanningsprogram på vidaregåande trinn 1 er at søkjaren har rett til vidaregåande opplæring etter opplæringslova § 3-1 første ledd og rett til spesialundervisning etter opplæringslova § 5-1. Søkjaren må dessutan ha behov for spesialundervisning på grunn av ein eller fleire av desse vanskaner:

- a) sansedefektar og motoriske defektar
- b) store lærevanskar
- c) emosjonelle eller sosiale problem
- d) store samansette funksjonshemmingar
- e) andre funksjonshemmingar (Forskrift til opplæringslova, 2006).

Det kommer klart frem av teksten at søkeren den gang både måtte oppfylle vilkårene i opplæringsloven § 3 -1 første ledd, som omhandler retten til videregående opplæring, og § 5-1 retten til spesialundervisning. I tillegg måtte eleven fortsatt ha behov for spesialundervisning på grunn av en av de vanskene som er listet opp fra punkt a) til og med punkt e). Teksten inneholder kun en forsterker, ordet **store**, som er brukt to steder. Vanskene teksten beskriver er ganske generelle og kan etter min mening passe for mange ulike diagnoser og utfordringer. Ord som «sensedefekter» kan romme mange ulike utfordringer innen syn-, og hørselsproblematikk. «Store lærevansker», kan inneholde alt fra dysleksi til store generelle lærevansker. Under punkt c) ble ofte elever med ADD, ADHD, konsentrasjonsvansker og sinneproblematikk søkt inn. Den siste delen av teksten gir med andre ord rom for ulike tolkninger. Når vi ser på at hensikten med forskriften også den gang var at inntaket av elevene skulle håndheves likt i hele Norge, kan dette ha vært utfordrende å håndheve i praksis. Det kan trolig være med å gi oss svaret på hvorfor inntaksforskriften fra 2013 er mer detaljert.

I forskrift til opplæringsloven fra 2013 i kapittel 6, inntak til videregående opplæring, står det:

§ 6-15. Fortrinnsrett til eit særskilt utdanningsprogram

Søkjjarar som har rett til spesialundervisning etter opplæringslova § 5-1, har rett til inntak til eit særskilt utdanningsprogram på Vg1 når vilkåra her er oppfylte. Desse søkjarane skal ha fortrinn ved fordeling av plassar.

For å ha eit fortrinn etter føresegna her må søkjaren ha rett til spesialundervisning og ha eit særleg behov for inntak til eit bestemt utdanningsprogram. Søkjaren må ha eit omfattande behov for spesialundervisning på grunn av vanskane som ligg til grunn for søknaden. I vurderinga av om søkjaren har eit særleg behov for inntak til eit særskilt utdanningsprogram, må det godtgjerast at vanskane til søkjaren gjer at val av utdanningsprogram har svært mykje å seie for moglegheita søkjaren har til å fullføre vidaregåande opplæring med yrkes- eller studiekompetanse. Om søkjaren sannsynlegvis kan fullføre tre utdanningsprogram, har han eller ho ikkje eit særleg behov for inntak etter føresegna her. Sakkunnig instans er den pedagogisk-psykologiske tenesta i fylkeskommunen, jf. opplæringslova § 5-6. Det må liggje føre ei sakkunnig vurdering frå den pedagogisk-psykologiske tenesta som tilrår eit bestemt utdanningsprogram, jf. § 6-16.

Kommunen må etter samtykke frå søkjaren innan 1. oktober melde søkjaren til fylkeskommunen for ei sakkunnig vurdering etter § 6-16 frå den pedagogisk-psykologiske tenesta til fylkeskommunen.

Kommunen må i meldinga leggje ved siste enkeltvedtak om spesialundervisning med sakkunnig vurdering og gjere greie for

- a) vanskane som ligg til grunn for enkeltvedtaket om spesialundervisning, og kvifor dei meiner søkjaren oppfyller vilkåra for inntak til eit særskilt utdanningsprogram
- b) tidlegare tiltak
- c) kva vanskane vil ha å seie for vidaregåande opplæring.

Søkjaren må ha valt utdanningsprogram på grunnlag av og i samsvar med den sakkunnige vurderinga. Om søkjaren ikkje har valt i samsvar med den sakkunnige vurderinga, skal han eller ho ikkje takast inn etter føresegna her.

Fylkeskommunen gjer vedtak om inntak til eit særskilt utdanningsprogram. Fylkeskommunen kan avvike frå den sakkunnige vurderinga, men vedtaket må da grunnleggjast særleg (Forskrift til opplæringslova, 2013).

En leser klart ut i fra teksten hvilke elever som kommer inn under hvilke paragrafer, noe som igjen gir leseren informasjon om i hvilken rekkefølge elevene blir tatt inn i videregående opplæring på Vg1. Teksten inneholder mange forsterkere, som; **omfattende** behov, **særlig** behov, **sterkt nedsatt** funksjonsevne, **omfattende** tilrettelegging, og **særskilt** tilrettelagt. Mange av begrepene som er brukt, som f.eks. tilpasset opplæring, er uklare og har mange definisjoner (Bachmann & Haug, 2006:8). Alle elever har rett til tilpasset opplæring ut fra sine forutsetninger og evner, men hva det faktisk innebærer for hver enkelt elev, hver enkelt lærer, hver enkelt klasse, skole, kommune, fylkeskommune vil variere. Ikke bare fordi elevene har ulike behov og lærerne ulike kompetanse, men også ut i fra hva hver enkelt situasjon innebærer for alle involverte parter. Dette sier teksten ingen ting om.

Språket i forskriften er klart og tydelig for meg som arbeider i skolen. Etter min mening ser det ut som om de to tekstene fra både forskriften og opplæringsloven er skrevet med valg av ordbruk og setningsoppbyggingen som de fleste vil forstå. Hvis dette er tilfelle, følger de anbefalingene til regjeringen for bruk av tekst i utarbeidelse av lover og forskrifter. Her anbefales det å i størst mulig grad bruke et språk allmenheten forstår i de lovene og forskriftene en i større grad vil kunne anta omfatter en stor del av befolkningen, enn i de som kun er beregnet på fagfolk innen juss (Lorange Backer, 2000:88).

Opplæringsloven

I Norge er det Stortinget som vedtar, endrer og eventuelt opphever lover. Forskriftene gis av forvaltningen på ulike nivå, fra Kongen, departementene og nedover. Lover inneholder ofte hjemler for forvaltning til å gi forskrifter om nærmere definerte tema (Stortinget, 2015). Opplæringsloven gjelder alle former for opplæring i Norge og omfatter således en stor del av befolkningen, både de som arbeider i skolen og de som er elever og studenter. Hvis en videre legger til grunn at elevene har foresatte og familie som også er involvert og har synspunkter i deres opplæringstilbud, politikere med synspunkter på opplæring og andre

interesserte beboere i Norge, inkluderer dette trolig en forholdsvis stor del av Norges befolkning. Dette betyr selvsagt ikke at alle leser den, men det er viktig at språket her skal kunne tolkes av allmenheten på en grei og mest mulig tydelig måte.

De viktigste to punktene i § 5-4 er etter min mening disse to setningene:

Eleven eller foreldra til eleven kan krevje at skolen gjer dei undersøkingar som er nødvendige for å finne ut om eleven treng spesialundervisning, og eventuelt kva opplæring eleven treng...», og «...Før det blir gjort sakkunnig vurdering og før det blir gjort vedtak om å setje i gang spesialundervisning, skal det innhentast samtykke frå eleven eller frå foreldra til eleven... (Opplæringsloven, 2013).

Dette har fått stått uendret fra 2005-utgaven til 2013-utgaven. Den første setningen stadfester klart og tydelig hva elev og foresatte kan kreve av skolen når det gjelder utredning av behovet for spesialundervisning. Den andre setningen beskriver klart hva skolen må gjøre før de kan begynne prosessen med spesialundervisning. Det kan ikke iverksettes vedtak om spesialundervisning uten elevens og foresattes samtykke. For elever og foresatte som ikke er kjent i skolesystemet vil dette trolig være meningsbærende setninger. Dette stemmer etter min mening med veilederen til regjeringens utarbeidelse av bruk av språk i lover og forskrifter (Lorange Backer, 2000:88).

I samme kapittel har det for øvrig kommet en stor endring som har vært avgjørende for elevgruppa i forskningsspørsmålet mitt. I opplæringsloven fra 2005 stod det

§ 5-4.Nærmare om saksbehandlinga i samband med vedtak om spesialundervisning

Eleven eller foreldra til eleven kan krevje at skolen gjer dei undersøkingar som er nødvendige for å finne ut om eleven treng spesialundervisning, og eventuelt kva opplæring eleven treng. Undervisningspersonalet skal vurdere om ein elev treng spesialundervisning, og melde frå til rektor når slike behov er til stades.

Før det blir gjort sakkunnig vurdering og før det blir gjort vedtak om å setje i gang spesialundervisning, skal det innhentast samtykke frå eleven eller frå foreldra til eleven. Med dei avgrensingane som følgjer av reglane om teieplikt og § 19 i forvaltningslova, har eleven eller foreldra til eleven rett til å gjere seg kjende med innhaldet i den sakkunnige vurderinga og til å uttale seg før det blir gjort vedtak.

Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn (Opplæringsloven, 2005).

I opplæringsloven fra 2013 er det gjort en viktig endring,

§ 5-4.Nærmare om saksbehandlinga i samband med vedtak om spesialundervisning

Eleven eller foreldra til eleven kan krevje at skolen gjer dei undersøkingar som er nødvendige for å finne ut om eleven treng spesialundervisning, og eventuelt kva opplæring eleven treng. Undervisningspersonalet skal vurdere om ein elev treng spesialundervisning, og melde frå til rektor når slike behov er til stades. **Skolen skal ha vurdert og eventuelt prøvd ut tiltak innanfor det ordinære opplæringstilbodet med sikte på å gi eleven tilfredsstillande utbytte før det blir gjort sakkunnig vurdering.**

Før det blir gjort sakkunnig vurdering og før det blir gjort vedtak om å setje i gang spesialundervisning, skal det innhentast samtykke frå eleven eller frå foreldra til eleven. Med dei avgrensingane som følgjer av reglane om teieplikt og § 19 i forvaltningslova, har eleven eller foreldra til eleven rett til å gjere seg kjende med innhaldet i den sakkunnige vurderinga og til å uttale seg før det blir gjort vedtak.

Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn (Opplæringsloven, 2013).

Skolen har nå plikt til å vurdere utbytte av ordinær opplæring før en eventuelt igangsetter arbeidet med å be PPT om utarbeidelse av sakkyndig vurdering. Dette er et nytt tillegg i 2013. Det er brukt få fremmedord, men flere av ordene er forholdsvis lange og sammensatte. Setningene er lange og inneholder nesten unntak et komma og er således delt i to.

Arbeidet med språket og terminologien i forskrifter og lovtekster krever noe helt spesielt. Det er på mange måter en egen sjanger innenfor fagtekst. Konsekvent ordbruk gjør teksten ofte fattinger på synonymymer og litt tung å lese (Lorange Backer, 2000:88). Dette er tilfelle også i de fire tekstutdragene jeg har jobbet med. Tekstutdragene holder seg etter min mening innenfor de språklige kriteriene Lorange Backer beskriver for forskrifter og lover.

Tekstene er hentet fra offisielle kilder og er lett tilgjengelige. Dette har gjort det mulig for meg å se på den gamle opplæringsloven fra 2005, og den tidligere inntaksforskriftene fra 2006 også. Målformen er nynorsk. Endringer i lover og forskrifter skal komme i den målformen teksten opprinnelig ble skrevet (Lorange Backer, 2000:83). Vi kan da se at målformen i opplæringsloven opprinnelig ble skrevet på nynorsk. Den siste utgaven av forskriften og loven vil finnes på Lovdatas åpne nettsted på internett. Lovdata er et nettsted som inneholder de primære rettskildene for innbyggerne i Norge (Lovdata, 2015). De er også utgitt i bokform og finnes i gamle utgivelser av tidsskriftet Norsk Lovtidend. Tidligere utgaver av forskriftene og lovene kan også leses ved å være betalt bruker av Lovdata. Det finnes med andre ord mange muligheter hvis noen ønsker å etterprøve kildene senere.

2. Diskursiv praksis

Arbeidet med den nye inntaksforskriften ble bestilt av Kunnskapsdepartementet i 2012, med høringsfrist 25. april 2013. De ble sendt ut på høring til flere departement, fylkeskommuner, kommuner, ulike interesseorganisasjoner, og andre relevante grupper i Norge. Inne i hver gruppe varierer det fra noen få til flere tusen bidragsytere. Mange hadde her mulighet til å komme med innspill (Høring om forskriftsendringer- Inntak til videregående opplæring, 2013) (Proposisjon 129 L (2012-2013), 2013:9-11). Kunnskapsdepartementet ba den gang Utdanningsdirektoratet, heretter kalt Udir, om å revidere bestemmelsene om inntaket til videregående opplæring som tidligere ble beskrevet i kapittel 6 i opplæringsloven. De fikk i oppdrag å se på forskriften i den hensikt å gjøre den enklere å tolke for brukerne, slik at alle elever ble sikret en lik behandling uansett hvilket fylke de sognet til. Kunnskapsdepartementet ba spesielt Udir se på rutinene rundt innsøking av elever med spesielle behov for å ivareta deres rettsikkerhet i inntaksprosessen. Kunnskapsdepartementet grunngir bestillingen med at de har fått flere henvendelser både fra fylkeskommuner og brukerorganisasjoner på grunn av faren for ulike tolkninger i innsøkingprosesser av elever med spesielle behov utenom det ordinære tilbudet (Høring om forskriftsendringer- Inntak til videregående opplæring, 2013:4).

Endringen i § 5-4 i opplæringsloven som omhandler saksbehandling i sammenheng med vedtak om spesialundervisning kom som en oppfølging av Stortingsmelding 18 (2010-2011) Læring og fellesskap (Høringsnotat om forslag til endringer i opplæringslov og privatskolelov, 2012:7). Arbeidet startet i 2012, med høringsfrist 3. januar 2013. Det kom inn totalt 123 høringssvar (Høringsnotat om forslag til endringer i opplæringslov og privatskolelov, 2012:9).

Diskurs og representasjoner

Hvem som har rett til videregående utdanning blir beskrevet i opplæringsloven § 3-1. Inntaksforskriften fra 2013 bør sees på i sammenheng med den tidligere inntaksforskriften fra 2006 for å se tydelig hvilke endringer som er gjort. Begge forskriftene har igjen forholdt seg til opplæringsloven som til enhver tid er gjeldende, og må derfor også sees i lys av disse igjen. Udir skriver i sin vurdering av forslaget til endring i inntaksforskriften:

Rettsikkerheten kan forstås som et krav som stilles for å beskyttes borgerne mot vilkårlighet og overgrep fra forvaltningen. Rettsikkerheten er i denne sammenhengen viktig for å sikre likbehandling og forutberegnelighet, stille krav til at forvaltningen opptrer saklig ovenfor søkerne og gir den enkelte

mulighet til å forsvare sine interesser (Høring om forskriftsendringer- Inntak til videregående opplæring, 2013:5).

Det at alle elever i Norge har lik rett på videregående opplæring så fremt de oppfyller vilkårene i §3-1 i opplæringsloven, viser nok en gang til de rettighetene elevene har i Norge uavhengig av inntekt, kunnskapsnivå og evner. Dette kommer også til uttrykk i «Retten til læring»: «Alle barn og unge skal være en del av et inkluderende fellesskap som gir gode muligheter for læring og utvikling. Nasjonale planer og lovverk forutsetter at barnehage og skole bygger på verdier som likestilling, likeverd, sosial rettferdighet og medvirkning» (NOU 2009:18, 2009:13) og «På rett vei»: «Opplæringen skal være inkluderende, noe som innebærer at skolen aktivt må ta hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og behov – i organisering, innhold og pedagogikk – og at menneskets unike verdi legges til grunn for skolens møte med den enkelte» (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013:9). Videre står det under 1.1.2 og mangfold:

Skolen skal være et speilbilde av det norske samfunnet, med en sammensatt gruppe barn og unge. Elever og lærlinger har ulike evner, ulike kunnskaper og ulik sosial og kulturell bakgrunn. Mangfoldet gir utfordringer, men er også en ressurs som gir mulighet til å lære av forskjellighet og til å fremme gjensidig respekt og toleranse mellom mennesker med ulik bakgrunn og leveste. Samene og de nasjonale minoritetene er en viktig del av mangfoldet i Norge. Skolen skal ha rom for alle uten å skille etter evner, kjønn, funksjonsevne eller bakgrunn. Opplæringen må være bredt og variert lagt opp slik at alle elever kan få utbytte av den. Elevenes ulikheter i forutsetninger og utviklingsrytme må møtes på en inkluderende måte, slik at elevene opplever anerkjennelse og trygghet. Elevene og lærlingene skal føle tillit til at innsats og utholdenhet vil gi mestring og læringsopplevelser (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013:11).

Retten til utdanning for elever med ulike behov for tilrettelegging er det nå liten diskusjon rundt i Norge. Debatten dreier seg derfor, etter det jeg kan se, i større grad om elevene får et tilfredsstillende utbytte av tilpasset opplæring innenfor det ordinære tilbudet jf. § 1-3, eller om de har behov for spesialundervisning jf. § 5-1. Dette står nærmere beskrevet i opplæringsloven § 1-3 «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten...» (Opplæringsloven, 2013). Retten til spesialundervisning står omtalt i opplæringsloven § 5.1 Retten til spesialundervisning:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.

I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi

eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2. (Opplæringsloven, 2013).

Her ser vi et skille. Alle elever har rett på tilpasset opplæring, og de elevene som ikke har utbytte av den ordinære opplæringen har rett på spesialundervisning. Spesialundervisning gis på bakgrunn av et enkeltvedtak. Dette står det mer om i § 5-3 om sakkyndig vurdering i Opplæringsloven:

Før kommunen eller fylkeskommunen gjer vedtak om spesialundervisning etter § 5-1 eller vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter § 5-7, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast (Opplæringsloven, 2013).

Vedtak står omtalt i forvaltningslovens kapittel 1 § 2 b) som «*enkeltvedtak, et vedtak som gjelder rettigheter eller plikter til en eller flere bestemte personer*» (Forvaltningsloven, 1967). Med et vedtak følger også retten til å klage. I kapittel 6 i forvaltningsloven kan vi lese om muligheten til klage i § 28:

Enkeltvedtak kan påklages av en part eller annen med rettslig klageinteresse i saken til det forvaltningsorgan (klageinstansen) som er nærmest overordnet det forvaltningsorgan som har truffet vedtaket (underinstansen). For enkeltvedtak som er truffet av forvaltningsorgan opprettet i medhold av lov om kommuner og fylkeskommuner, er klageinstansen kommunestyret eller fylkestinget, eller etter disses bestemmelse, formannskapet eller fylkesutvalget eller en eller flere særskilte klagemønder oppnevnt av kommunestyret eller fylkestinget. Departementet er likevel klageinstans når vedtak er truffet av kommunestyret eller fylkestinget. Vedkommende statlige organ er klageinstans når vedtak er truffet i henhold til myndighet delegert fra et statlig forvaltningsorgan (Forvaltningsloven, 1967).

Denne muligheten finnes ikke når eleven kun mottar tilpasset opplæring.

Kunnskapsdepartementet har gjennom flere år jobbet for å redusere omfanget av spesialundervisning uavhengig av hvilke politiske partier som har sittet ved makten. Allerede i «Ny lovgivning om opplæring» fra 1995 finner vi dette som tema:

Det er også i dag enighet om at det i større utstrekning bør satses på pedagogiske og organisatoriske differensieringstiltak i den ordinære opplæringen framfor å gi spesialundervisning knyttet til enkeltelever. Tallmateriale fra undersøkelser utført av Møreforskning (rapport nr. 9403) viser imidlertid at antallet elever som mottar spesialundervisning i 1-4 timer i uken, stadig øker. Dette kan være en indikasjon på at kommunene et stykke på vei har nedprioritert ressurser til generelle pedagogiske

og organisatoriske differensieringstiltak og i stedet tildeler spesialundervisning etter enkeltvedtak. Også andre faktorer kan imidlertid ha påvirket behovet for spesialundervisning (NOU 1995:18, 1995:125).

Dette er også med i NOU «I første rekke» der står det blant annet: «De fleste fylker og kommuner arbeider systematisk med å redusere omfanget av spesialundervisning etter enkeltvedtak og utvikle modeller og ordninger som i større grad gir tilpasset opplæring for flere av elevene i den ordinære opplæringen» (NOU 2003:16, 2003:89).

I «Kultur for læring» har de valgt å formulere det slik:

Departementet går inn for å videreføre prinsippene i dagens bestemmelser om tilpasset opplæring og spesialundervisning. Det foreslås en bred satsing for å sikre alle elever en bedre tilpasset opplæring. Retten til spesialundervisning opprettholdes, men det er et mål å redusere behovet for slik opplæring (St.melding 30 (2003-2004), 2004:10).

For bedre å illustrere sammenhengen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning har jeg valgt å låne Nordal & Overland sin illustrasjon.

Tilpasset opplæring	
Ordinær opplæring	Spesialundervisning

(Nordahl & Overland, 2015:21).

Tilpasset opplæring er i opplæringsloven nedfelt som et overordnet prinsipp i norsk skole. For de elevene der tilpasset opplæring innenfor den ordinære opplæringen ikke er nok, vil spesialundervisning komme inn og trygge deres rettigheter til en undervisning som er spesialtilpasset deres behov og forutsetninger. Spesialundervisning blir vedtatt som enkeltvedtak av rektor, som definerer hvor mange timer det gjelder, mål og innholdet i undervisningen, IOP, underveisvurdering med eller uten karakterer, samarbeidsmøter, samtaler og til slutt i skoleåret blir spesialundervisningen dokumentert i en årsrapport som forteller hvordan det har gått (Nordahl & Overland, 2015: kapittel 6 og 7). Tilpasset opplæring blir dokumentert med underveisvurdering av elevens arbeid i en eller annen grad, karakterer, kommentarer og samtaler for eksempel. Det er vanligvis mye mer dokumentasjonsansvar for skolen knyttet til spesialundervisning enn til ordinær undervisning.

Skolen skal gi hver enkelt elev et trygt fundament for å kunne tilegne seg ny kunnskap og kompetanser gjennom hele livet, samtidig som de skal legge til rette for individuelle tilpasset opplæring. Ut ifra det igjen skal de avgjøre om hver enkelt elev har utbytte av den ordinære tilbudet eller om de har behov for spesialundervisning. Om en elev har behov for spesialundervisning avhenger også av hvilke tiltak kommunen eller fylkeskommunen har satt inn i tillegg til den vanlige opplæringen, og hver enkelt lærers eller skoles evne til å gi elevene et tilfredsstillende utbytte av opplæringen innenfor denne rammen.

Her kommer skoleøkonomi inn som en viktig faktor. Elever med behov for spesialundervisning har tidligere utløst ekstra ressurser i flere kommuner og fylkeskommuner. Slik også «Rett til læring» er inne på: «Spesialundervisningen kan ellers være direkte økonomisk motivert, som et middel til å skaffe ekstra ressurser man tror at man ikke ville fått tilført innenfor den ordinære opplæringen» (NOU 2009:18, 2009:71). I svært sjeldne tilfeller skjer dette ennå. Nå får ofte skolene fordelt penger basert ut i fra antall elever, som de selv må fordele på spesialpedagogiske tiltak, tilpasset opplæring i og utenfor ordinær undervisning. Som regel utløser kun elever med sterkt nedsatt funksjonsevne ekstra økonomiske midler. I noen særtilfeller kan det søkes for elever med andre behov som blir vurdert i hvert enkelt tilfelle. Mange hevder derfor at ønsket om å redusere spesialundervisning er økonomisk motivert for å spare penger. De hevder at det er billigere med tilpasset opplæring innenfor det ordinære tilbudet. Jeg finner ingen skriftlige representasjoner på slike uttalelser, kun muntlige rundt lunsjbordet på personalrom og på konferanser og lignende for ansatte i skolen. Selv om jeg helt klart følger bekymringen, mener jeg også at slike uttalelser også lett kan la seg problematisere. God tilpasset opplæring krever også ressurser, og hvorvidt det ene er billigere enn det andre i videregående skole har det foreløpig ikke lyktes meg å finne nøyaktig tallmateriale på. Når uttalelsene ikke kan underbygges mer blir de bare hengende i luften som en mening.

Selve lovteksten og forskriftene er temmelig entydige. Det finnes ikke ulike representasjoner direkte i tekstene jeg har lest og analysert. Lovtekster og forskrifter skal være klargjørende, og skal ikke kunne misforstås. De bør derfor ikke inneholde ulike representasjoner. De ulike representasjonene har trolig kommet frem i forkant og underveis i arbeidet mot den endelige lovteksten og endringen i forskriften.

Kunnskapsdepartementet baserer sine lover og forskrifter på innstillinger fra utvalg og høringsrunder. Her kan en se ulike representasjoner som i stor grad dreier seg om spesialundervisning kontra tilpasset opplæring innenfor det ordinære undervisningstilbudet. Dette er representasjoner i diskursen rundt tilpasset opplæring og spesialundervisning, som igjen er en del av en langt større diskurs om opplæring og menneskesyn i Norge.

Kunnskapsdepartementet hevder blant annet i et høringsnotat fra 2012 at skoler som fungerer godt og har gode pedagoger har mindre spesialundervisning enn de skolene som ikke har den rette kompetansen til å møte utfordringer i læringsmiljøet. (Høringsnotat om forslag til endringer i opplæringslov og privatskolelov, 2012:5). Dette er noe som også er nevnt under punkt 8.1.1 i denne proposisjonen fra 1998:

Retten til spesialundervisning må sjåast på bakgrunn av det utbyttet eleven kan ha av det konkrete opplæringstilbudet ved skolen. Ein elev som har rett til spesialundervisning på éin skole, har ikkje nødvendigvis rett til dette tilbudet på ein annan skole dersom denne skolen i større grad maktar å tilpasse det ordinære opplæringstilbudet og på den måten oppfyller behova hjå dei ulike elevane (Ot. Proposisjon nr. 46 (1997-1998), 1998).

Diskursen dreier seg ikke i så stor grad om retten til spesialundervisning, men om at skolen tilrettelegger godt nok til at eleven har godt nok utbytte av tilpasset opplæring innenfor det ordinære tilbudet. Som ansatt i skolen tenker jeg på om det muligens kan gå litt prestisje i det å ha minst mulig elever med enkeltvedtak, og på den måten indirekte si at vi tilbyr så god tilpasset undervisning at våre elever får det tilbudet de har krav på innenfor det ordinære undervisningstilbudet. Mulig jeg er kritisk, for selve grunntanken om absolutt integrering synes jeg er veldig positiv. Lovteksten som omhandler spesialundervisning slår riktig nok fast at elever som ikke har utbytte av det ordinære tilbudet, skal ha rett på spesialundervisning, men fra det til å hevde at skolene da gjør en for dårlig jobb med tilretteleggingen kan for mange fortone seg uriktig. Da høringen om endringen i opplæringsloven § 5 -4 ble sendt kom det klart frem at departementet med forslaget ønsket å redusere omfanget av spesialundervisning (Proposisjon 129 L (2012-2013), 2013:14).

Intertekstualitet

Både inntaksforskriften og opplæringsloven inngår som elementer i den samlede regelproduksjonen i Norge. De spiller også på andre lover som for eksempel forvaltningsloven, og må sees i sammenheng med hverandre. Via de eldre opplæringslovene kan vi se hvordan samfunnet den gang så på elever, lærere, rektor, skoleledelse, PPT og

skolen som institusjon, og hvilke rettigheter og plikter de hadde. Den vi har nå sier noe om hvordan dagens samfunn ser på opplæring og hvilke muligheter og begrensninger både elever og skolen som institusjon har nå.

Endringene i forskriften og opplæringsloven baserer seg på retninger vi ser blant annet i flere av de nye NOUene, mens den gamle loven og forskriften er lettere å kjenne igjen i de gamle NOUene. «Rett til læring», for eksempel, legger stor vekt på integrering av alle elever uavhengig av eventuelle behov eller utfordringer. Istedenfor at elever med bestemte behov og utfordringer søker til en bestemt skole, legger de stor vekt på at skolen bør tilpasse seg eleven og på den måten åpne for en inkluderende norsk skole:

Inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt. Det stiller krav til lærestedet og hver enkelt persons evne til å bygge gode relasjoner med utgangspunkt i menneskers egenart og likeverd. Inkludering er både en prosess og et mål, og dreier seg om hvordan lærestedet kan møte individets forutsetninger og behov på best mulig måte. Dette krever tilrettelegging for mangfoldet og endringer i tilbudet, slik at den enkelte deltar mer og har større utbytte av å delta i fellesskapet. Konsekvensen av inkludering er at systemet må tilpasse seg den enkelte person og gruppe. Dette fritar imidlertid ikke den enkelte for ansvaret for å ville delta (NOU 2009:18, 2009:15).

Midtlyngutvalget var spesielt opptatt av rettighetene til elever med spesielle behov og utredningen skulle bidra til bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov (NOU 2009:18, 2009:13). De satte også fokus på at det manglet gode rutiner for å sikre overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring: «i mange tilfeller starter elever i videregående opplæring uten at lærere har informasjon om elevens læringsutbytte og læringsutvikling i ungdomsskolen» (NOU 2009:18, 2009:172). De mente «læringsboka» var et godt tiltak for gode overganger. «-Læringsboka innføres som felles verktøy for tidlig innsats og oppfølging. Boka følger barnets og elevens utvikling, læring og læringsmiljø gjennom barnehage, grunnskole og videregående opplæring» (NOU 2009:18, 2009:28).

Diskusjonen om rutinene i overganger fra et skoleslag til et annet vises med andre ord her og kan være noe av grunnen til at arbeidet med ny inntaksforskrift ble satt i gang.

Midtlyngutvalgets sier videre at videregående opplæring ikke har nok kunnskap om hvordan de ulike elevenes læringsutbytte og læringsutvikling fra grunnskolen er. Dette kan ifølge dem gjøre at det tar unødige lang tid å finne elever som trenger tilpasset opplæring i en eller annen grad (NOU 2009:18, 2009:172). Hvis vi ser denne uttalelsen i sammenheng med den nye

inntaksforskriften og de nye rutineene for overføringen av kunnskap mellom grunnskolen og videregående opplæring, som jeg har skrevet om her i oppgaven, kan jeg ikke se at den nye inntaksforskriften imøtekommer denne utfordringen. Jeg vil heller si at den tvert om gjør denne overføringsprosessen av kunnskap enda dårligere.

Bruk av forsterkere i diskusjoner rundt spesialundervisning kontra tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet kan nok også ha noe å si for hvordan skolen, foresatte og eleven selv vurderer om eleven passer inn under beskrivelsen av hvem som har rett på spesialundervisning eller ikke. Det er ikke sikkert eleven selv eller foresatte synes beskrivelsene på hvem som skal motta spesialundervisning passer på denne eleven eller vanskene hennes. I verste fall kan dette føre til at en gruppe elever ikke får det tilbudet de har behov for, og krav på. I beste fall kan slike uttalelser oppfordre skolene til å strekke seg litt lenger for å tilrettelegge for alle, arbeide aktivt for å inkludere flest mulig arbeidsmetoder og legge til rette på en slik måte at flest mulig elever kan ha utbytte av det som ansees som det ordinære tilbudet (Ekeberg, 2001:113).

Når vi ser på forsterkeren som er brukt i inntaksforskriften som gjelder hvilke elever som har rett til fortrinn i innsøking, underbygger dette synet på fortrinn og spesialundervisning som noe langt utenom den ordinære undervisningen. Både regjeringens uttalelse og forsterkerne i forskriften kan i verste fall føre til at elever som bør søkes med fortrinn, og har behov for spesialundervisning i videregående, ikke får denne muligheten fordi avgiverskole, foresatte eller eleven selv ikke kjenner seg igjen i beskrivelsen.

Utdanningsdirektoratet skriver:

Det er utfordrende hvordan det skal håndteres om noen skal ha fortrinnsrett i inntaket og tas inn før det ordinære inntaket, uavhengig av sine poeng. Hver gang en søker gis et fortrinn, er det en annen søker som ikke kommer inn på det hun eller han ønsker, dette gjelder særlig på enkelte skoler hvor det kreves en høy poengsum for å komme inn til enkelte utdanningsprogram (Høring om forskriftsendringer- Inntak til videregående opplæring, 2013:5).

Med andre ord bør det etter direktoratets vurderinger nå være særlige grunner for at elever skal kunne komme inn på prioritert utdanningsprogram eller ha fortrinnsrett. Direktoratet ønsker at dette skal gjelde svært få elever, og setter her denne gruppen opp imot de andre elevene ved å poengtere at de «tar fra» noen andre deres plass.

Sett i lys av det, så var det for svært få år siden akkurat det motsatte som skjedde, noen kjempet for at denne gruppen elever skulle få plass før andre. Er det på sin plass å tenke over om dette er et fremskritt eller et tilbakeslag for elever med lærevansker? Det var ikke før i 1987 at elever med funksjonshemninger eller lærevansker, slik den gruppen jeg ser på her har, fikk fortrinnsrett til inntaket i videregående opplæring (Ekeberg, 2001:25). Dette ble den gang sett på som et stort fremskritt. Den største forskjellen mellom da og nå var nok at det ikke var nok elevplasser i videregående og at elevene med lærevansker måtte konkurrere seg inn med karakterene, noe som gjorde at mange av dem kom bakerst i køen. Nå har alle elever rett til videregående utdanning, som jeg har vært inne på tidligere, men elever med lærevansker må fortsatt konkurrere seg inn på det utdanningsprogrammet de ønsker. De har ikke lenger fortrinn hvis de ikke kommer inn under § 6-15, § 6-17, § 6-18 eller § 6-19 i inntaksforskriften, noe elever med lærevansker sjelden gjør da dette fordrer store tilleggsvansker som da eventuelt blir hovedårsaken til fortrinnsretten i innsøkningsprosessen.

Interdiskursivitet

Etter å ha lest flere stortingsmeldinger, artikler og forskningsrapporter synes det for meg som at debatten fortsatt dreier seg om hva som ligger i begrepet spesialundervisning, og hva tilpasset opplæring innebærer. Vi ser her en interdiskursivitet rundt det faktum at kunnskapsdepartementet i «Kultur for læring» satte som mål å redusere omfanget av spesialundervisning og å forbedre den tilpassede opplæringen.

I «Kultur for læring» slår de fast at skolene ikke har lyktes i å realisere målet om tilpasset opplæring for hver enkelt elev:

Det er bred politisk oppslutning om skolens mål – å gi barn og unge muligheter for allmenndannelse, personlig utvikling, kunnskap og ferdigheter. På den annen side viser norsk og internasjonal forskning at vår skole har svakheter. Forskning dokumenterer ferdighetssvikt i sentrale fag. Evalueringen av Reform 97 viser at vi ikke har lyktes i å realisere idealet om en opplæring som er tilpasset hver enkelt elev. Det er store og systematiske forskjeller i læringsutbytte, og en uforholdsmessig høy andel elever tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter. Det er svak gjennomføring i videregående opplæring, og forskjellene mellom elevene skyldes blant annet sosiale ulikheter (St.melding 30 (2003-2004), 2004:7).

Retten til utdanning gir dermed ikke automatisk god tilpasset opplæring. Hvis derimot den tilpassede opplæringen er god, vil behovet for spesialundervisning reduseres (Nordahl & Overland, 2015:21). I høringsnotatet til endring av opplæringsloven står det blant annet at

evalueringen etter innføringen av Kunnskapsløftet, også her viste sammenheng mellom kvaliteten på ordinær opplæring og omfanget av vedtak om spesialundervisning (Proposisjon 129 L (2012-2013), 2013:12). Videre er det viktig å understreke at spesialundervisning heller ikke er ensbetydende med god tilpasset opplæring. Selv om målende i en IOP skal være tilpasset hver enkelt elev viser forskning at dette ikke bestandig er tilfelle. Det er en del tilfeller som viser at det er elevene som må tilpasse seg spesialundervisningen, og ikke undervisingen som tilpasses eleven (Bachmann & Haug, 2006:63).

Ønsket om å redusere omfanget av spesialundervisning på den ene siden og ønsket om å gi flere elever tilpasset opplæring innenfor det ordinære undervisningstilbudet på den andre, har også økonomiske motiver. Vi ser her en hegemonisk kamp der spesialundervisning står på en side med flere kostnader, og tilpasset opplæring innenfor det ordinære undervisningstilbudet på den andre som et billigere tilbud. Jeg finner få direkte henvisninger til slike økonomiske motiver, men siden spesialundervisning er forankret i lovverket, som jeg har vist i denne analysen, vil det være andre utgifter knyttet til spesialundervisning. Jeg synes det beskrives på en oversiktlig måte i «Rett til læring»:

Siden retten til spesialundervisning er en individuell rettighet, kan ikke skoleeiere velge om de vil gi spesialundervisning. Dersom det etter en skjønsmessig vurdering konkluderes med at eleven «ikkje har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbodet», kan ikke skoleeier avvise elevens rett eller begrense den særskilte tilretteleggingen på grunnlag av for eksempel manglende økonomiske ressurser. Skoleeier er forpliktet til å gi elever med rett til spesialundervisning et forsvarlig opplæringstilbud, slik at også disse elevene kan få tilfredsstillende utbytte av opplæringen (NOU 2009:18, 2009:66).

Hvis ønsket om god tilpasset opplæring for alle skal realiseres mente Søggen-utvalget i sin tid at: «Tilpasset opplæring for alle forutsetter som et minimum at ressursnivået i dagens grunnopplæring opprettholdes inkludert ressursene som brukes til spesialundervisning» (NOU 2003:16, 2003:83). Dette mener jeg er et viktig bidrag i den økonomiske debatten rundt tilpasset opplæring kontra spesialundervisning. Samtidig skrev de også: «Det brukes mye ressurser til spesialundervisning, men samtidig har forskning vist at det ikke alltid er mulig å dokumentere resultater av denne innsatsen» (NOU 2003:16, 2003:86). Dette tyder på at de ønsket å flytte midlene fra spesialundervisning over til tilpasset opplæring.

I forslaget til endringen av opplæringsloven tok Kunnskapsdepartementet med noen økonomiske beregninger lovendringen kunne medføre:

Det vil også gi en bedre ressursutnyttelse dersom flere elever gis en god tilpasset opplæring innen det ordinære opplæringstilbudet istedenfor spesialundervisning. I tillegg vil det kunne føre til redusert ressursbruk i PP-tjenesten ved færre tilmeldinger. Forslaget vil dermed kunne bidra til å redusere kommunenes ressursbruk knyttet til spesialundervisning. Samtidig vil det øke muligheten for PP-tjenesten til å bistå i forebyggende arbeid og i kompetanse- og organisasjonsutvikling. Dette bør på sikt kunne redusere kommunens ressursbruk knyttet til spesialundervisning ytterligere. (Proposisjon 129 L (2012-2013), 2013:94).

Dette er et av de svært få stedene hvor jeg finner henvisninger direkte til økonomi rundt endring i tilbudet av spesialundervisning. I høringsutkastet til endring av inntaksforskriften står det: «Forslaget antas samlet sett ikke å ha vesentlige økonomiske og administrative konsekvenser for fylkeskommunene eller kommunene» (Høring om forskriftsendringer- Inntak til videregående opplæring, 2013:28).

Andelen som gjennomfører videregående opplæring på fem år er 71 %. Denne andelen har stort sett vært uforandret de siste ti årene (Statistisk Sentralbyrå, 2015). En av regjeringens satsningsområder er å få en høyere andel elever igjennom på normert tid opp fra rundt 70% til 90 (Regjeringen, 2015). Samtidig vet vi at en av grunnene til at elever ikke gjennomfører videregående opplæring er at de ikke får innfridd førsteønsket (NOU 2009:18, 2009:171), noe trolig elevgruppen jeg ser på i større grad fikk gjort tidligere med den gamle opplæringsloven og inntaksforskriften. Forskningsrapporten «Utfordringer med ungdomssatsingen i Sør-Trøndelag» har i løpet av våren 2014 stilt nesten 600 brukere av NAV under 30 år flere åpne spørsmål om blant annet skole (Ose, 2014:1). «38 prosent av de som sluttet svarte at årsaken var at de ikke hadde fått god nok tilrettelegging i forhold til sine behov, mens 27 prosent svarte at de sleit med fagene» (Ose, 2014:35). Dette tyder på at elevene ikke har fått tilfredsstillende tilrettelagt opplæring ut i fra sine forutsetninger og behov, og i tillegg kanskje burde ha hatt tilbud om spesialundervisning. Vi ser her flere eksempler på interdiskursivitet rundt både inntaket til videregående opplæring, innholdet og tilretteleggingen, og selve gjennomføring.

Hovdenak påpeker at politikken i utdanningsspørsmål kan føre til at mulighetene for hver enkelt kan bli begrenset eller utvidet (Hovdenak, 2006: 74). I NOU 2009:18 «Rett til læring» påpekes det at alle instanser sin rett til å velge for elevene, inkludert elevene og foresattes egne valgmuligheter, også åpner for alt for mange muligheter til å velge bort noe (NOU

2009:18, 2009:13). Ved å velge tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet for elevene, velger de ofte bort retten til spesialundervisning samtidig. Det å velge at elevene blir søkt inn 1. mars med meldingsskjema, gjør også at elevene velger å starte på videregående og utsette valget om behov for spesialundervisning til etter at de har begynt og har prøvd ut tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet først, slik endringen i opplæringsloven legger opp til (Opplæringsloven, 2013).

Da endringene i inntaksforskriften ble vedtatt av Kunnskapsdepartementet og trådte i kraft 3. september 2013, ble det sendt ut melding om dette til alle det måtte angå. For fylkeskommunene medførte dette endring i selve inntaket og i rutinene for inntaket til videregående opplæring. Det var nye paragrafer å forholde seg til og nye tolkninger i hva som nå ble lagt i begreper som utvidet tid, fortrinnsrett, fortrinnsrett til et studieprogram og fortrinnsrett til en bestemt skole.

3. Sosial praksis.

I Sør-Trøndelag fylkeskommune ble det avholdt en samling i slutten av november 2013 for å klargjøre hva den nye inntaksforskriften ville medføre av endringer for inntaket til skoleåret 2014/2015.

Som en konsekvens av den nye inntaksforskriften skulle ikke elever med vedtak om spesialundervisning i grunnskolen lenger få særbehandling i inntaket. Kun søkere med fortrinnsrett, et nytt begrep innført i den nye inntaksforskriften, fikk plass på et bestemt utdanningsprogram eller en bestemt skole før hovedinntaket i juli. Disse søknadene skulle behandles individuelt mellom søknadsfristen 1. februar og inntakstidspunktet. På landsbasis for skoleåret 2014/2015 viste dette seg å gjelde rundt 4200 elever, ca. 2 % av elevgruppen (Utdanningsdirektoratet, 2014:131).

Når jeg for første gang leste igjennom den nye inntaksforskriften fra 2013 kunne jeg ikke forstå nøyaktig hva i teksten som hadde ført til de nye rutinene i innsøkningsprosessen for den elevgruppen forskningsspørsmålet mitt dreier seg om: elever som nå søker 1. mars med meldingsskjema, og som tidligere har hatt vedtak om spesialundervisning i grunnskolen. I inntaksforskriften fra 2013 var denne elevgruppen rett og slett ikke nevnt.

Jeg valgte derfor å gå tilbake til forskriften fra 2006 for å se hva det var i denne forskriften som gjorde at skolene hadde helt andre rutiner ved overgangen fra grunnskolen til videregående. Den gang gjorde de som tidligere nevnt vedtak om spesialundervisning og overføringsmøter *før* oppstart i videregående utdanning. Mange av elevene som nå søker med meldingsskjema søkte da med § 6-20 i forskriften fra 2006. Elever som oppfylte kriteriene for en eller flere av disse vanskene kom inn under vilkårene for inntak til særskilt prioritert utdanningsprogram på videregående trinn 1, heretter referert til som Vg1. I tillegg måtte det samsvare med den sakkyndige vurderingen fra PPT (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Slik jeg tolker det, er det ikke hva som står i den nye inntaksforskriften fra 2013 som medfører de største endringene for den gruppen elever jeg ser på her, men det som *ikke* står i den nye inntaksforskriften, men som sto i den gamle. De fem ulike vilkårene i den gamle inntaksforskriften favnet trolig de fleste elevene som hadde hatt spesialundervisning i grunnskolen. Ved å fylle vilkårene ble det iverksatt et samarbeid med elev, foresatte og PPT i forkant av inntaket på Vg1 for å drøfte hva eleven ønsket å søke som prioritert utdanningsprogram, samtidig som PPT måtte sette seg inn i om dette var et realistisk mål før selve oppstarten på Vg1.

Når vi vet at en av årsakene til frafall i videregående skole er at elevene ikke får innfridd førsteønsket sitt (NOU 2009:18, 2009:171), og kan anta at flere som mottar spesialundervisning strever mer med det faglige og kan ha et lavere karaktergjennomsnitt en de som ikke mottar spesialundervisning, kan en tenke seg at denne gruppen elever nå har en større mulighet for frafall fordi de ikke kommer inn på ønsket linje, og mangler motivasjon til å fullføre en annen. Hvis vi velger å se på ulempen med den gamle inntaksforskriften på akkurat dette punktet, kan en si at tidligere tok elevene med rett til særskilt prioritert utdanningsprogram kanskje fra noen andre muligheten til å komme inn på en linje. Dette kunne igjen føre til at andre elever igjen ikke fikk sitt førsteønske oppfylt, kanskje mistriddes eller opplevde faglige nederlag som igjen fikk dem til å avslutte videregående opplæring. Med andre ord finnes det fordeler og ulemper med begge ordningene, med tanke på frafall i videregående i forhold til innfridd førsteønske med tanke på prioritert utdanningsprogram.

På meldingsskjemaet for skoleåret 2015/2016 er muligheten for å krysse av for ønske om overgangssamtale fjernet. Når en leser i NOU 2009:18 at «enhver overgang fra ett skoleslag til et annet være en særlig risikofase, slik også nye læringsutfordringer vil være det. Derfor vil

enhver ny læringsarena fordre en forebyggende orientering» (NOU 2009:18, 2009:155), kan en stille seg spørrende til hvilke pedagogiske tanker valget med å fjerne ønsket om overgangssamtale bygger på. Spesielt siden det allerede i «Kunnskap og Kyndighet – Om visse sider ved videregående opplæring» fra 1992, ble påpekt at sammenheng i overgangen fra grunnskolen til videregående er for dårlig og skaper en del overgangsproblematikk (St. melding 33 (1991-1992), 1992:28). Med andre ord er dette noe fylkeskommunen burde være oppmerksomme på viktigheten av.

For mange store skoler vil trolig ønske om overgangssamtaler for mange elever være både tids- og ressurskrevende, noe som kan forklare hvorfor denne muligheten er fjernet. På forholdsviss små skoler, slik den jeg arbeider ved, gjelder dette 10-20 samtaler. På samling for spesialpedagogiske koordinatorene i STFK våren 2015 var dette ett av temaene som ble diskutert. Jeg fikk der et klart inntrykk av at skolene som lå i distriktene, slik min gjør, hadde fortsatt med praksisen med mulighet for overgangssamtaler, mens byskolene hadde fulgt skjemaet og ikke lenger tilbød dette. Argumentet for å ha overgangssamtaler før skolestart var å gjøre overgangen for disse elevene best mulig ved å gi mest mulig korrekt informasjon begge veier, mens argumentene mot var dårlig med tid og usikkerheten for hvilken skole elevene kom inn på. Min erfaring er at de fleste elever, foresatte og vi som mottakerskole har vært fornøyd med mulighetene en slik samtale gir. Flere av skolene som ikke tilbød samtale før skolestart hadde en samtale med elevene så raskt som mulig etter at skolen hadde startet. I instruksjonen fra STFK står det at denne samtalen bør skje så raskt som mulig, og innen utgangen av oktober.

Når en ser dette i sammenheng med endringen i opplæringsloven fra 2013 i § 5-4, og bestemmelsen om at andre tiltak enn spesialundervisning også skal være utprøvd på skolen før en kan søke om spesialundervisning, ser det ut som det er en tendens til at spesialundervisning nå skal vike til fordel for tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Målet med endringen i opplæringsloven var jo nettopp å redusere behovet for spesialundervisning gjennom å sette fokus på et godt tilpasset opplæringstilbud (F-04-13, 2013:1).

Våren 2012 ønsket Utdanningsdirektoratet å få en bedre oversikt over hvor mange elever i videregående som mottok spesialundervisning. De fikk den gang inn svar om at ca. 6% av elevene i videregående utdanning hadde vedtak om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014:131-132). Skoleåret 2013/2014 hadde 6200 elever i

videregående enkeltvedtak om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2015:56). Dette er første gang nøyaktig antall enkeltvedtak i videregående blir registrert, så Utdanningsdirektoratet ber oss derfor bruke tallene med varsomhet. Det vi derimot kan si med større sikkerhet er at landsgjennomsnittsprosenten for elever med spesialundervisning skoleåret 2013/2014 i videregående var 3% (Utdanningsdirektoratet, 2015:56). Dette kan tyde på at endringen i opplæringsloven har ført til færre vedtak om spesialundervisning i videregående, slik hensikten var.

I Sør-Trøndelag fylke ser vi allerede før endringen en prosentvis nedgang i det totale antall elever med innvilget spesialundervisning fra skoleåret 2010/2011 fra 8,5 % til 7,2 % skoleåret 2011/2012 (Tilstandsrapport 2012, 2012:43). Det har ikke lyktes meg å finne tall etter endringen for Sør-Trøndelag. På min skole har vi mellom 300-400 elever; her var det 40 elever med vedtak om spesialundervisning skoleåret 2013-2014, altså elever som var tatt inn før den nye inntaksforskriften trådte i kraft. I skoleåret 2014-2015 hadde vi 18. Endringen i både inntaksforskriften og opplæringsloven hadde trolig noe å si for nedgangen hos oss også. Ingen elever fikk innvilget vedtak om spesialundervisning underveis i skoleåret 2013-2014. Alle de 18 elevene fikk vedtaket i løpet av august, tre elever basert på opplysninger gitt fra avsenderskole, PPT i grunnskolen, foresatte og eleven selv. 15 elever hadde vært elever hos oss tidligere og hatt vedtak om spesialundervisning, planlagt grunnkompetanse og gikk nå på vg2 eller vg3.

Hvis tilpasset opplæring blir god nok innenfor det ordinære tilbudet i videregående opplæring, vil behovet for spesialundervisning forsvinne. Med utsagn som «tilpasset opplæring er en rettighet alle elever har», kan mange få en forståelse av at skolen er pliktig til å tilrettelegge for hver enkelt elev ut i fra han eller hennes evner og behov uansett. Hvis alle elever har rett på tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet, hva da med behovet for spesialundervisning? Kvalitetsutvalget foreslo i sin tid at bestemmelsen om spesialundervisning skulle utgå, og at retten til tilpasset opplæring skulle forsterkes i opplæringsloven (NOU 2003:16, 2003:19). For elevgruppen jeg har sett nærmere på i mitt forskningsspørsmål, er det ekstra viktig å se på hvordan de nyttiggjør seg av den tilpassede opplæringen innenfor ordinær undervisning opp mot behovet for spesialundervisning. Elever med store faglige utfordringer vil allerede fra skolestart trolig ha IOP og spesialundervisning i et eller flere fag. Plikten til å prøve ut tiltakene i skolen før oppmelding til PPT gjelder ikke der det er åpenbart at eleven ikke har utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (F-04-13,

2013:2). Den gruppen jeg ser på her, de med spesialundervisning i grunnskolen men som ikke oppfyller kravene om fortrinnsrett til et bestemt utdanningsprogram, vil trolig ikke ha det.

Bruk av språket i utdanningsdiskursen kan være måter å utøve makt på. Det er ikke noen av de direkte involverte partene sine stemmer som gjenspeiles i tekster om inntak og opplæring på dette nivået, men politikere og byråkratene sine (Hovdenak, 2006:75). Det i seg selv viser noe av maktforholdet i mange av de ulike diskursene om utdanning i Norge. Ved å løfte frem begrepet tilpasset opplæring, og bruke mange forsterkere i inntaksforskriften om spesialundervisning og fortrinnsrett, kan man trolig ved hjelp av språket påvirke både elever, foresatte og ansatte i skolen til å få bestemte inntrykk av forskjellene og hva normalbegrepet innebærer for hver enkelt. Dette med språket i skolen blir også påpekt i «Rett til læring», der de skriver at utdanningssystemet i Norge er spesielt godt tilpasset elever med foresatte som har lyktes i utdanningssystemet selv, og som kjenner kodene her (NOU 2009:18, 2009:20). Denne gruppen foresatte forstår trolig både begrepene og språket som benyttes, og kan på den måten også lettere stille relevante spørsmål rundt opplæringen til elevene. På den måten vil denne gruppen elever trolig stå sterke til å lykkes i opplæringen. I «Fremtidens skole» (NOU 2015:8) er for eksempel ordet spesialundervisning benyttet én gang, mot ordet tilpasset som er brukt hele 25 ganger. Dette gjenspeiler hvilke ord som blir brukt i diskursen, hva som trolig blir oppfattet som vanlig, tilpasset, og hva som trolig blir oppfattet som uvanlig, spesialundervisning. Dette på tross av at tilpasset opplæring i teorien gjelder både innenfor ordinær opplæring og spesialundervisning hvis en tar utgangspunkt i illustrasjonen til Nordal & Overland.

Forsterkerne i inntaksforskriften som i § 6-14: «...sterkt nedsett funksjonsevne og behov for omfattende tilrettelegging...» (Forskrift til opplæringslova, 2013), kan være med å gi leseren et bilde av at teksten gjelder elever som er langt utenfor ”ordinæreleven”. Teksten er med å sette denne elevgruppen i en spesiell bås der bare elever med store utfordringer og særlige behov hører hjemme. Hvis vi tenker oss tilbake til den gamle inntaksforskriften der elever med dysleksi, dyskalkuli, ADHD og andre forholdsvis kjente diagnoser også fikk fortinn i inntaket vil jeg tro at få elever med slike diagnoser nå vil omtale seg selv som å ha «sterkt nedsatt funksjonsevne» eller å ha «behov for omfattende tilrettelegging». Dette kan føre til at rådgivere, foresatte og elevene selv ikke føler at eleven hører hjemme i denne beskrivelsen, og på den måten i verste fall ikke får de mulighetene de burde ha hatt i inntaket. Dermed lykkes trolig inntaksforskriften i å minske søknaden av elever til videregående med

spesialundervisning. Både de som i realiteten ikke bør søke med spesialundervisning, men kan vente og se om de har utbytte av den tilpassede undervisningen innenfor det ordinære tilbudet, og de som burde ha søkt med spesialundervisning, men ikke følte at de tilhørte en av de «spesielle» gruppene forskriften beskriver. Aktivt bruk av forsterkere, som ord som særlig og omfattende, går igjen i hele kapittel 6 i forskriften slik som for eksempel i dette utdraget som er hentet fra § 6-15 som omhandler fortrinnsrett til et spesielt utdanningsprogram:

For å ha eit fortrinn etter føresegna her må søkjaren ha rett til spesialundervisning og ha eit særleg behov for inntak til eit bestemt utdanningsprogram. Søkjaren må ha eit omfattande behov for spesialundervisning på grunn av vanskane som ligg til grunn for søknaden. I vurderinga av om søkjaren har eit særleg behov for inntak til eit særskilt utdanningsprogram...(Forskrift til opplæringslova, 2013).

Endringene fra vedtak om spesialundervisning til tilpasset opplæring innenfor det ordinære undervisningstilbudet er jo positive, hvis dette innebærer at alle elever fra nå av blir behandlet likt ut i fra de forutsetningene de måtte ha. Dette vil trolig være vanskelig å dokumentere. Det vil også ta flere år før man kan se konsekvensene av endringene. Dermed er det viktig å både stille seg kritisk samtidig som man bør se mulighetene endringer gir. Forskjellen for flere av enkeltelevene vil være at når de går over fra spesialundervisning i grunnskolen til tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet i videregående, med en vente og se-holdning fra skolens side, vil de for det første ha mindre rettigheter til å klage på tilbudet. I følge opplæringsloven § 1- 2 skal alle elever ha krav på tilpasset opplæring basert på sine evner og forutsetninger. Det kan ofte være mer uklart hva tilpasset opplæring er enn hva spesialundervisningen innebærer.

Den viktigste negative konsekvensen i sosial praksis i Sør-Trøndelag fylke etter endringen i inntaksforskriften, slik denne studien viser, er tregheten i informasjonsflyten. Rutinene i STFK sier at skolen fra skolestart av i august og senest innen utgangen av oktober skal ha samtaler med elever som har behov for spesialundervisning, som gjør at det bør opprettes rask kontakt med skolen. Dette gjelder også de som søker 1. mars med meldingsskjema.

Overgangen fra grunnskolen til videregående opplæring er noe nytt for de elevene det gjelder. Dette krever tilpassing og tilvenning fra både elev og hjemmet sin side opp mot skolen, og fra skolen sin side opp imot den aktuelle elev og hjemmet rundt eleven. Dette gjelder for alle elever. De elevene som trenger spesielle tilpassinger for å kompensere i en eller annen grad

for en vanske, vil i overgangen fra grunnskolen måtte forholde seg til en ny skole, ofte flere ulike faglærere, nye medelever og i tillegg sette seg inn i alt informasjonen fra skolen. Det vil også fra læreren sin side ta tid å gjøre seg kjent med elevene. Jo bedre læreren kjenner elevene, jo bedre forutsetninger har hun for å tilrettelegge på en best mulig måte innenfor klassens rammer (Ekeberg, 2001:184). Når denne overgangen fra nå av blir gjort kun med et skjema og noen vedlegg, er jeg redd for at mye av kunnskapen om hvilke hjelpemidler som er nyttige og hvordan de er blitt brukt vil forsvinne. Det samme gjelder hva eleven trenger tilpassing til, og like viktig hva eleven ikke trenger tilpassing for. Hvordan skal kommunikasjonen foregå mellom elev, skole og foresatte? Kort oppsummert: alt som tidligere ble tatt i gjerne flere møte før skolestart, må nå vente til etterpå. Dette kan medføre utrygge elever og foresatte, og en mindre forberedt skole, noe som i verste fall kan medføre en dårligere skolestart og et dårligere læringsutbytte. Skolen og foresatte bør i så stor grad det er mulig samarbeide i gjensidig forståelse for å fremme elevenes læring (Kunnskapsløftet, 2006:17).

Som en negativ konsekvens av dette igjen kan tilbudet til hver enkelt elev bli dårligere tilpasset undervisning, eller at god undervisningen for akkurat den eleven det gjelder kommer i gang veldig sent i løpet av skoleåret. Alle overganger krever evne til omstilling. Det er derfor viktig å legge til rette for samarbeid som gjør at eleven opplever disse overgangene minst mulig stressende (Ekeberg, 2001:176). Som tidligere nevnt skal all opplæring være tilpasset hver enkelt elev sine behov og forutsetninger. Elevgruppen jeg ser på her har nå denne retten gjennom det ordinære opplæringstilbudet, selv om de tidligere også hadde retten gjennom spesialundervisning i et eller flere fag. For at lærerne skal kunne komme hver enkelt elev i møte for sammen å skape rom for god læring, vil det for noen kreve tid å finne akkurat den riktige oppskriften, mens for andre vil det være riktig metode med en gang undervisningen starter. STFK sine rutiner legger opp til at skolen skal avklare behov for spesialundervisning innen utgangen av oktober, se vedlegg.

I Sør-Trøndelag fylkeskommune sin strategiplan 2014-2017 finner vi følgende utsagn: «Fylkeskommunen vil: Styrke arbeidet med tilpasset opplæring ved bruk av spesialpedagogisk kompetanse. Redusere behovet for spesialundervisning» (Strategiplan 2014 - 2017, 2013:61). Sør Trøndelag fylkeskommune arbeider dermed med å nå de målene Udir har gitt i de utdragene jeg har henvist til her tidligere.

Forskningsrådet har også gjennom «Forskning og innovasjon i utdanningssektoren», forkortet til FINNUT, beskrevet at det skal forskes bredt på en rekke felt, men jeg har valgt å ta med dette spesielt: «Programmet er også opptatt av overgangene og samspillet mellom de ulike nivåene i utdanningsløpet og arbeidslivet og den enkeltes utdanningsløp og kompetanseutvikling» (Norges forskningsråd, 2014:7). Jeg synes her det er interessant at også de er opptatt av dette med alle typer overgang uansett nivå i utdanningsløpet, og samspillet mellom dem.

Positive konsekvenser av endringen i opplæringsloven og endringen i inntaksforskriften kan være at flere elever får forsøke seg på ordinær undervisning og kanskje oppleve at de ikke er så spesielle som de tror. Nordahl og Overland understreker nettopp viktigheten av inkludering for både bedre læringsutbytte rent faglig, men også sosialt (Nordahl & Overland, 2015:28). Vi vet at mye av spesialundervisningen dessverre foregår utenfor ordinære klasser (Bachmann & Haug, 2006:72). En dansk studie gjort av Dyssegaard med flere viser også at effekten av å inkludere elever med særskilte behov i grunnskolen og gi dem tilpasset undervisning innenfor det ordinære tilbudet, gir elevene både faglig og sosialt positivt effekt (Dyssegaard, 2013:140). Denne studien er en sammenfatningen av flere internasjonale resultater, og kan sikkert brukes som en indikator selv om den gjelder elever i grunnskolen. Det er en viktig forutsetningen som ligger til grunn for den positive effekten elevene opplever og det er at lærerne har tilstrekkelig kompetanse og spesialpedagogisk hjelp og støtte (Dyssegaard, 2013:140).

En annen mulighet ordningen med meldingsskjema har gitt elevene som tidligere har hatt spesialundervisning i grunnskolen, er å ikke gi beskjed til videregående i det hele tatt. Tidligere gikk dette mer eller mindre automatisk, og selv om elevene den gang også kunne nekte å gi informasjon til videregående og velge å ikke melde seg opp til PPT for videregående, var det trolig vanskeligere da alt var mer automatisert. Nå har vi fått tilbakemeldinger fra grunnskolen om at det er flere som velger å ikke sende inn meldingsskjema, selv om grunnskolen råder dem til det. Akkurat hvor mange dette gjelder vet vi ikke da det ikke finnes nøyaktige tall. Noen erfarer vi i løpet av kort tid, og innkaller dem og deres foresatte til møter. I tillegg er det sikkert også de som har valgt å ikke legge ved meldingsskjema som vi aldri finner ut av. Ordningen med meldingsskjema gir dermed elevene mer frihet til selv å velge hvilken informasjon de ønsker å gi mottakerskolen.

Ulempen med kun et skjema for de som ønsker å bli hørt, er at elevens og foresattes «stemmer» drukner litt i den byråkratiske overføringsordningen dette meldingsskjemaet nå har blitt. Det legges i liten grad opp til at eleven selv skal ta aktivt del i utfyllingen av skjemaet og på den måten føle eierskap i informasjon som skal sendes videre til videregående.

Det står i Kunnskapsløftet sin generelle del under «Allsidig utvikling av alle»:

Skolen skal gi brei førebuing for livet - for samvirke og samhold i familie og fritid, i arbeidsliv og samfunnsliv. Dei unge må gradvis få auka ansvar for opplegg og gjennomføring av eiga læring - og dei må ta ansvar for eiga åtferd og eigen veremåte. Skolen må derfor i heile si verksemd ha blikket vendt både mot neste trinn og å ruste elevane for meir og meir å ta del i vaksenverda, og mot dei føresetnadene den einskilde eleven kjem med (Kunnskapsløftet, 2006:4).

Her understrekes det at elevene gradvis skal ta mer ansvar for egen læring, og tenke fremover. Utfyllingen av meldingsskjemaet og informasjonen til videregående om behov for tilrettelegging er jo nettopp slike faktorer som kunnskapsløftet her beskriver. Dette er det ikke lagt vekt på i overgangsrutinene i Sør-Trøndelag fylkeskommune, så vidt jeg kan se. Det spørres kun om skolefaglige begrep som: «gjennomførte tiltak», «behov for tilrettelegging» «sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP». I tillegg er det en rute som heter «*eventuelle tilleggsopplysninger*» som sikkert kan brukes til det eleven eller det foresatte ønsker å formidle, men når dette skjemaet ofte blir fylt ut på skolen, av rådgiver eller kontaktlærer kan en stille seg spørsmålet hvor lett det er for en elev eller foresatt å komme med informasjon til videregående på akkurat det de ønsker å formidle. De vet jo heller ikke hva videregående eventuelt synes er relevant informasjon å få. Det samme gjelder for så vidt for avgiverskolene. Vi ser det varierer veldig fra skole til skole, og lærer til lærer hvilken informasjon de synes er relevant å ha med på et meldingsskjema.

Kapitel 4 Avslutting

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven er det to saker som har pekt seg spesielt ut. Det ene er selve viktigheten av gode overgangsrutinene i overgangen mellom utdanningsslag, spesielt for elever med spesielle behov, men også for elever generelt. Dette har vært å finne godt underbygget i nettverket av tekster jeg har jobbet med så langt tilbake som jeg har lett. Så det er tydelig at dette er noe som har opptatt mange gjennom flere år. Hvorvidt det har blitt løftet nok frem i arbeidet med å lage gode overgangsrutiner fra grunnskolen til videregående i Sør-Trøndelag fylke er en annen sak. Så vidt jeg kan bedømme ut i fra det jeg har kommet frem til i denne analysen er det fortsatt forbedringspotensialet her for de elevene som søker 1. mars med meldingsskjema.

Det andre er debatten vi fortsatt har rundt tilpasset opplæring kontra spesialundervisning. Etter å ha jobbet meg gjennom et stort nettverk av ulike offentlige tekster synes det klart at kunnskapsdepartementet gjennom flere år har jobbet med å redusere omfanget av spesialundervisning og løfte frem begrepet tilpasset opplæring for alle. På tross av dette, eller kanskje rettere sagt på grunn av dette, pågår det fortsatt en debatt om hva som ligger i begrepene spesialundervisning og tilpasset opplæring. Det synes som det skjer fremskritt i denne diskusjonen for meg som sitter og leser deler av den bakover. Det er helt klart at mange av målene underveis har lyktes. Tallet på spesialundervisning har gått ned. Om det vil si at tallet på god tilpasset opplæring innenfor ordinær undervisning har gått opp, er det vanskeligere å si noe om siden dette ikke innrapporteres noe sted, slik resultatet av vedtaket om spesialundervisning gjør med årsrapport. Samtidig er det viktig å understreke at all spesialundervisning heller ikke er god tilpasset opplæring selv om den burde være det. Selv om det ikke står spesifikt noe sted, er det helt klart at denne kampen er økonomisk motivert. Spesialundervisning koster samfunnet mer penger en tilpasset opplæring.

Det er tydelig at Kunnskapsdepartementet gjennom flere år har drevet hardt diskursivt arbeid gjennom ulike utredninger, forskningsrapporter, NOUer som jeg har eksempler på i denne oppgaven, endring i inntaksforskriften og opplæringsloven for å endre synet på tilpasset opplæring for alle elever. Når jeg leser mengden av dokumenter som finnes i denne diskursen, og det er bare en liten del av den, kan en si at det har vært en treghet for å oppnår endring i sosial praksis rundt tilpasset opplæring.

Hva dette kommer av er det nok mange ulike grunner til; det som berører min avhandling og som jeg velger å ta med er diskursen rundt tilpasset opplæring kontra spesialundervisning. Disse blir ofte satt opp imot hverandre, slik jeg har vist gjennom tekstutdrag i oppgaven her, istedenfor å være bli sett på som noe som kan kombineres, for de elevene som har behov for spesialundervisning, jf. Nordal og Overland sin forklaring på hva tilpasset opplæring er. Jeg tror at mange er skeptiske til tanken om tilpasset opplæring for alle fordi tanken om reduksjon av spesialundervisning medfører færre enkeltvedtak, noe som kan fortone seg som mindre rettigheter for en del elever, mindre dokumentasjonsansvar for en del skoler og på den måten mer usikkerhet om hvorvidt elevene får det de har krav på. Selv om dette ikke sier noe om kvaliteten på tilbudet elevene får, verken som spesialundervisning eller som tilpasset opplæring.

Flere ansatte i skolen uttrykte derfor bekymring for at elevene som nå søker 1. mars med meldingsskjema kunne få et mer problematisk møte med videregående skole med den nye inntaksforskriften. Mange ansatte i skolen var redde for at den nye ordningen skulle føre til at denne elevgruppen ville forsvinne i systemet, og bli såkalte «gråsoneelever». Det vil si elever som har behov for tilrettelegging og tilpasset opplæring, men ikke fyller kravene om spesialundervisning etter § 5-1 i opplæringsloven. Denne elevgruppen vil ofte ikke vises i tall, eller oversikter i rapporter, da ingen skoler er forpliktet til å synliggjøre hva de foretar seg med undervisningen til elever med kun behov for tilpasset opplæring. Vi som er ansatt i skolen bør derfor fortsatt stille kritiske spørsmål rundt endringer, nye lover og forskrifter. Vi bør forsikre oss om at endringene er til beste for elevene og ikke bidrar til en dårligere skolesituasjon.

Bakgrunnen for endringen av den nye inntaksforskriften var å få klarere bestemmelser rundt inntaket til videregående opplæring, spesielt for elever med særskilte behov. Hovedgrunnen til endringen i opplæringsloven var å øke kvaliteten på tilpasset opplæring innenfor det ordinære tilbudet for å redusere behovet for spesialundervisning. Hensikten med begge endringene var med andre ord for å bedre tilbudet for elever i videregående skole, og grunnskolen (for endringen i opplæringsloven). Det er for tidlig å se hvilke konsekvenser endringene får for elevene som søker 1. mars med meldingsskjema, siden vi foreløpig kun har gjennomført litt over ett skoleår og to inntaksår til videregående opplæring.

Da selve endringen i inntaksforskriften skjedde, var det så vidt jeg vet ingen blest om det i media, og vi som arbeidet i skolen ble ikke gjort oppmerksomme på det før etter at endringen hadde trådt i kraft. I løpet av tiden som nå har gått har jeg snakket med mange ansatte i skolen, en del ansatte i fylkeskommunene, noen elever og foreldre om endringen. Det første ansatte i skolen og foreldre tenker når de har hørt om disse endringene, er at nå skal det spares igjen på bekostning av en allerede utsatt gruppe i skolen. Dette er en del av den økonomiske debatten som inngår i utdanningsdiskursen i Norge gjennom mange år: Hvordan en innenfor forventet budsjett kan oppnå best mulig resultater i skolen. Det samme er det mange som har sagt om endringen i opplæringsloven § 5-4. De mener dette er et ledd i å få ned tallet på vedtak om spesialundervisning og på den måten spare penger. Selv om flere av de jeg har snakket med er enige om at det derfor må være en slags økonomisk baktanke, der staten på en eller annen måte skal spare penger med disse endringene, er det nesten ingen som har startet en debatt rundt selve endringen. Dette synes jeg har vært litt merkelig. Hvis det er slik at begge disse endringen kun ble gjort av økonomiske hensyn burde ikke da ansatte i skolen og foresatte til disse elevene ha sagt ifra høyt og tydelig om denne uretten? Burde ikke dette da ha kommet frem gjennom interesseorganisasjoner, ulike yrkesgrupper eller via privatpersoner? Jeg finner ingen eksempler på noe slikt. Det er mulig saken er for ny og derfor ikke har kommet til uttrykk noe sted, men høringsrundene skal jo nettopp være for å sikre at alle får informasjon om endringene og får komme med sitt syn på endringsforslagene.

Jeg har så langt ikke møtt noen elever som føler seg dårlig ivaretatt, eller savner spesialundervisningen de hadde i grunnskolen. Jeg var ytterst skeptisk da jeg leste de nye inntaksrutinene, men nå etter litt over et år har det så langt gått bra. Jeg tror mye av det skyldes at vi fortsatt har overføringsmøter. Underveis i arbeidet med denne oppgaven har jeg fått ny innsikt i mange av de tankene som ligger bak endringen i inntaksforskriften og lovendringen. Grunntanken om tilpasset undervising for alle elever liker jeg godt. Selv om jeg synes det har gått bedre enn jeg først fryktet for elevene med meldingsskjema, er jeg fortsatt skeptisk til arbeidet med å redusere spesialundervisning. Jeg frykter at parallelt med dette arbeidet vil de økonomiske overføringene til skolene reduseres siden denne gruppen ikke blir synliggjort noe sted. På sikt er jeg redd dette fører til at skolene får mindre midler til tilpasset opplæring.

Det er derfor ekstra viktig å sikre en god overgang fra grunnskolen til videregående for elevene med meldingsskjema og deres foresatte. De to punktene jeg synes har utkrystallisert seg i oppgaven min henger derfor for meg tett sammen. En god overgang er med å sikre eleven god undervisning tilpasset deres behov og forutsetninger. Gode overganger gjøres ved å trygge dem både i grunnskolen og gjennom møte med videregående. Der det er mulig, er overgangssamtaler etter min erfaring fortsatt en fin måte å skape god kommunikasjon og trygge både elevene og de foresatte. Samtidig som det gir videregående skole nyttig informasjon om tilretteleggingsbehov som gjør at vi kan gi informasjon videre til våre faglærere og starte planleggingen av ulike tilpassinger tidlig. Da får vi på en best mulig måte gitt et godt grunnlag for en god start, og god undervisning tilpasset eleven. Dette gjelder både for tilpasset opplæring innenfor ordinær undervisning og tilpasset opplæring for de elevene som har behov for spesialundervisning. Det står i Kunnskapsløftet sin generelle del under «Tilpasset opplæring»: «Skolen skal ha rom for alle, og lærarane må derfor ha blikk for den einskilde» (Kunnskapsløftet, 2006:4), noe gode overføringsrutiner bedre legger til rette for.

Kilder/litteratur

- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Retrieved from Volda: http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf (26.10.2015)
- Brekke, M. (Ed.) (2006). *Å begripe teksten: om grep og begrep i tekstanalyse*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Dyssegaard, C. B., Larsen, Michael Sørgeard og Tiftikci, Neriman. (2013). Effekt og pædagogisk insats ved inklusion of born med særlige behov i grundskolen Utbildning och demokrati (Vol. 22, pp. 137-143).
- Ekeberg, T. R. o. H., Jorun Buli. (2001). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen* (Vol. 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- F-04-13, R. (2013). *Informasjon om endring i opplæringsloven og privatskoleloven (spesialundervisning m.m.)*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2013/rundskriv_f_04_13.pdf (26.10.2015).
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis : the critical study of language* (2. edition. ed.). Harlow: Pearson Education/Longman.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova. Kapittel 6. Inntak til videregående opplæring og formidling av lærlingar og lære kandidat ar til lærebedrift*.
- Forskrift til opplæringslova. (2013). *Forskrift til opplæringslova. Kapittel 6. Inntak til videregående opplæring*. Retrieved from https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_7 (26.10.2015).
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandling småten i forvaltningssaker*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10> (26.10.2015).
- Hitching, T. R., Nilsen, A. B., & Veum, A. (Eds.). (2011). *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Hovdenak, S. S. (2006). Tekstanalyse i diskursanalytisk og hermeneutisk perspektiv. In M. Brekke (Ed.), *Å begripe teksten: om grep og begrep i tekstanalyse* (pp. 250). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Høring om forskriftsendringer- Inntak til videregående opplæring. (2013). *Høring om forskriftsendringer- Inntak til videregående opplæring*. http://www.udir.no/Upload/hoeringer/2013/inntak/Hoeringsbrev_inntak_310113.pdf?e_pslanguage=no; Utdanningsdirektoratet (26.10.2015).
- Høringsnotat om forslag til endringer i opplæringslov og privatskolelov. (2012). *Høringsnotat om spesialundervisning og psykososialt miljø*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2012/12_4779/hoeringsnotat_opplæringslov_privatskolelov_spesialundervisning_psykososialt_miljoe.pdf Kunnskapsdepartementet (26.10.2015).
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Forskrift til opplæringslova. Kapittel 6. Inntak til videregående opplæring og formidling av lærlingar og lære kandidat ar til lærebedrift*. Lovdata
- Kunnskapsløftet. (2006). *Læreplanverket for grunnskolen og videregående opplæring*. <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/> Utdanningsdirektoratet (26.10.2015).
- Lorange Backer, I. o. R., Kristin Jahre. (2000). *LOVTEKNIKK OG LOVFORBEREDELSE, Veiledning om lov- og forskriftsarbeid*. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/jd/bro/2000/0003/ddd/pdfv/108138-lovteknikkboka.pdf> (26.10.2015).
- Lovdata. (2015). Om Lovdata. Retrieved from https://lovdata.no/info/om_lovdata (26.10.2015)

- Meld. St. 20 (2012-2013). (2013). *På rett vei*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf> (26.10.2015)
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforl.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Norges forskningsråd. (2014). Program for forskning og innovasjon i utdanningssektoren - FINNUT 2014-2023 (pp. 34).
<http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition%3A&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3D%22ProgramplanFINNUTWEBendelig.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1274505115875&ssbinary=true> Norges forskningsråd (26.10.2015).
- NOU 1995:18. (1995). *Ny lovgivning om opplæring «... og for øvrig kan man gjøre som man vil»*. Smithutvalget.
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. (2003:16). Oslo Retrieved from <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2003-16/id147077/> (26.10.2015).
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. (2009:18). Oslo Retrieved from <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2009-18/id570566/> (26.10.2015).
- Opplæringsloven. (2005). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.
- Opplæringsloven. (2013). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> (26.10.2015)
- Ose, S. O., Mandal, Ronald og Mordal, Siri,. (2014). *Utfordringer med ungdomssatsingen i Sør-Trøndelag, Et system- og aktørperspektiv*. Retrieved from
- Ot. Proposisjon nr. 46 (1997-1998). (1998). *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-46-1997-98/id158981/> Regjeringen (26.10.2015).
- Proposisjon 129 L (2012-2013). (2013). *Endringer i opplæringslova og privatskolelova (spesialundervisning m.m.)*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop-129-l-20122013/id724126/?ch=1> (26.10.2015).
- Regjeringen. (2015). *En skole med mer læring*. <https://www.regjeringen.no/no/om-regjeringa/solberg/Regjeringens-satsingsomrader/Regjeringens-satsingsomrader/kunnskap-gir-muligheter-for-alle1/En-skole-med-mer-laring/id753134/> (26.10.2015).
- St. melding 33 (1991-1992). (1992). *Kunnskap og kyndighet - Om visse sider ved videregående opplæring*.
- St.melding 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring - En skole for kunnskap, mangfold og likeverd*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/> (26.10.2015)
- Statistisk Sentralbyrå. (2015, 04.06.15). Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2009-2014, <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen> (26.10.2015).
- Stortinget. (2015, 26.02.15). Lovarbeidet.
- Strategiplan 2014 - 2017. (2013). *Sør-Trøndelag Fylkeskommune sin Strategiplan 2014 - 2017*. <http://www.stfk.no/Documents/Strategiplan/Strategiplan%202014%20-%202017%20med%20budsjett%202014%20-%20VEDTATT.pdf> (26.10.2015).

- Tilstandsrapport 2012. (2012). *Tilstandsrapport for videregående opplæring i Sør-Trøndelag 2012*. <http://www.stfk.no/pagefiles/65930/Tilstandsrapporten%202012.pdf> (26.10.2015).
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Utdanningsspeilet 2014*. <http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/utdanningsspeilet-2014-utskriftsversjon.pdf> Utdanningsdirektoratet (26.10.2015).
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Utdanningsspeilet 2015*. http://utdanningsspeilet.udir.no/2015/wp-content/uploads/2015/06/Utdanningsspeilet_2015.pdf Utdanningsdirektoratet (26.10.2015).
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.



Meldingsskjema 1. mars skoleåret 2014-2015

Søkere som legger ved dette skjemaet **MÅ** på www.vigo.no, Tilleggsopplysninger, Søkertype legge inn:
«Jeg søker 1. mars men har behov som skolen bør vite om. Sender Meldingsskjema.»

Meldingsskjemaet gir ingen rettigheter i inntaket, men gir informasjon til mottakende skole.

Etternavn	Fornavn
Fødselsnr (11 siffer)	
Avgiverskole/kontaktperson/telefonnummer/e-postadresse	
<input type="checkbox"/> Vedtak om spesialundervisning <input type="checkbox"/> Faglige vansker <input type="checkbox"/> Ikke vurdering eller karakteren 1 <input type="checkbox"/> Fysiske vansker <input type="checkbox"/> Psykiske vansker <input type="checkbox"/> Fravær <input type="checkbox"/> Andre forhold som har betydning for opplæringen <input type="checkbox"/> Ønske om overgangssamtale	

Følgende tre punkt besvares:

<input type="checkbox"/> Utfyllende opplysninger:



<input type="checkbox"/> Opplysninger om behov for tilrettelegging
<input type="checkbox"/> Eventuelle tilleggsopplysninger
<input type="checkbox"/> Sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP er vedlagt <input type="checkbox"/> Andre vedlegg

Det gis samtykke til at disse opplysningene følger søknaden til videregående opplæring.

Sted og dato

Søkers underskrift

Skolens underskrift

Meldingsskjema m/vedlegg sendes:

- Fra grunnskolen, private vgs, skoler i andre fylker.
Sør-Trøndelag fylkeskommune, Fagenhet for vg opplæring Postboks 2350 Sluppen, 7004 TRONDHEIM
- Fra vg skoler i STFK skannes i elevmappa i Elark som internt notat, tilgangsgruppe SPO ET. Ikke legg FVO som mottaker



Meldingsskjema 1. mars skoleåret 2015-2016

Søkere som legger ved dette skjemaet **MÅ** under «Tilleggsopplysninger» velge «Søkertype» og deretter «Jeg søker 1. mars, men har behov som skolen bør vite om. Sender Meldingsskjema.»

Meldingsskjemaet gir ingen rettigheter i inntaket, men gir informasjon til mottakende skole.

Etternavn	Fornavn
Fødselsnr (11 siffer)	
Avgiverskole/kontaktperson/telefonnummer/e-postadresse	
<input type="checkbox"/> Vedtak om spesialundervisning <input type="checkbox"/> Faglige vansker <input type="checkbox"/> Ikke vurdering eller karakteren 1 <input type="checkbox"/> Fysiske vansker <input type="checkbox"/> Psykiske vansker <input type="checkbox"/> Fravær <input type="checkbox"/> Andre forhold som har betydning for opplæringen <input type="checkbox"/> Minoritetsspråklig søker som søker 1.mars	

<input type="checkbox"/> Opplysninger om gjennomførte tiltak
--



Utfyllende opplysninger om gjennomførte tiltak:

Utfyllende opplysninger om behov for tilrettelegging:

Vedlegg:

Det gis samtykke til at disse opplysningene følger søknaden til videregående opplæring.

Meldingsskjema m/vedlegg sendes: Sør-Trøndelag fylkeskommune, Postboks 2350 Sluppen, 7004 TRONDHEIM

Sted og dato

Søkers underskrift

Kontaktpersons underskrift



Rutiner for behandling av søkere/elever med fortrinnsrett og med mulig spesialundervisningsbehov i Sør-Trøndelag fylkeskommune

August/September/Oktober

- Skolen. Tar imot elevene. Samtaler med elever som på bakgrunn av søknader om individuell vurdering (1.februar) samt meldingsskjema (1.mars) har behov for at det opprettes rask kontakt med skolen.
- PPT. Utarbeider snarest ny sakkyndig vurdering for elever hvor det er åpenbart at behovet ikke kan løses innenfor det ordinære opplæringstilbudet.
- Skolen. For elever med uavklart behov for spesialundervisning: Vurderer og prøver ut tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet med sikte på å gi elevene tilfredsstillende utbytte uten behov for spesialundervisning.
- Skolen. Pedagogisk rapport fra skole til PPT for elever som ønskes vurdert for spesialundervisning.
- PPT. Skriver fortløpende sakkyndige vurderinger om behov for spesialundervisning for inneværende skoleår.
- Skolen. Fatter fortløpende vedtak om spesialundervisning for inneværende skoleår. Ved klager, hvor vedtaket opprettholdes, sendes klagen til FVO som videreformidler til Fylkesmannen.
- Skolene sammen med PPT. Starter vurdering av om elever skal gå mot planlagt grunnkompetanse.

Desember/januar

- Skolene. Vurderer om de har elever som skal søke **utvidet opplæringstid** og melder mulige søkere til utvidet opplæringstid til FVO innen 15. desember.
- FVO. Sjekker rettighetsbilde på søkere til **utvidet opplæringstid** og gir tilbakemelding til skolene.
- FVO. Formidler navn på søkere til **utvidet opplæringstid** til PPT for sakkyndig vurdering.
- PPT. Skriver sakkyndige vurderinger om **utvidet opplæringstid** innen 1. februar.
- PPT. Skriver sakkyndige vurderinger om **særskilt utdanningsprogram** innen 1. februar.

Februar/Mars/April

- FVO. Formidler til PPT navn på **tegnspråklige** søkere til Vg1 hjemmehørende i Sør-Trøndelag.
- PPT. Skriver sakkyndige vurderinger ifm inntak på **tegnspråklige** søkere fra Sør-Trøndelag til Vg1 innen 1. mars.
- FVO. Fatter vedtak om fortrinnsrett for **tegnspråklige**, og sender dette samt tilbud om inntak til de som får innvilget fortrinnsrett.
- FVO. Fatter vedtak om **utvidet opplæringstid**, og sender dette samt tilbud om inntak til de som får innvilget fortrinnsrett.
- FVO. Fatter vedtak om **særskilt utdanningsprogram** og sender dette samt tilbud om inntak til de som får innvilget fortrinnsrett.
- FVO. Behandler søknader om fortrinnsrett for søkere med **sterkt nedsatt fysisk og psykisk funksjonsevne**, og sender vedtak om dette samt tilbud om inntak til de som får innvilget fortrinnsrett.
- FVO. Sender oversikt til skolene og PPT over inntatte elever til fortrinnsrett.

April/mai/juni

- Skolene. Innkaller søkere som er tatt inn med fortrinnsrett til samtale.
- PPT. Deltar på samtalene skolene innkaller til.
- Skolene. Vurderer behov for spesialundervisning for **tegnspråklige** søkere.
- PPT. Skriver eventuelt sakkyndige vurderinger om spesialundervisning for **tegnspråklige** søkere.
- PPT. Skriver sakkyndige vurderinger om spesialundervisning for søkere med **sterkt nedsatt fysisk og psykisk funksjonsevne**.
- PPT. Skriver sakkyndige vurderinger om spesialundervisning for søkere til **særskilt utdanningsprogram**.
- PPT. Skriver sakkyndige vurderinger om behov for spesialundervisning for søkere til **utvidet opplæringstid**.
- Skolene. Fatter fortløpende vedtak om spesialundervisning for neste års elever med fortrinnsrett.

Mai/juni/juli/august

- FVO. Sender prøveinntaket til skolene og PPT.
- Skolene og PPT. Planlegger tilretteleggingstiltak og skolestart for kommende skoleår.

Utarbeidet juni 2014.