

**”Hvor gode er vi egentlig?”
Kalnes videregående skole og elever tatt
opp på særskilte vilkår**

Dan Roger Sträng

**Høgskolen i Østfold
Rapport 2010:9**

Online-versjon (pdf)

Utgivelsessted: Halden

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Høgskolen i Østfold har en godkjenningsordning for publikasjoner som skal gis ut i Høgskolens Rapport- og Arbeidsrapportserier.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Østfold.
(E-post: postmottak@hiof.no)

Høgskolen i Østfold. Rapport 2010:9

© Forfatteren/Høgskolen i Østfold

ISBN: 978-82-7825-322-9

ISSN: 1503-2612

Innehållsförteckning

Kapitel 1. Bakgrund, syfte, tolkningsbas och metod	3
Bakgrund	3
Uppdragsbeskrivningen i sammandrag	3
Grundproblem och huvudfrågor	5
Dialogbaserad evaluering	6
Närhet och distans	9
Myter och föreställningar	10
Evalueringsmodell: Från effektivitet till måluppfyllelse	14
Kapitel 2. Evalueringens ramar, metod och genomförande	17
Inre och yttre effektivitet	17
Fast och lös koppling	18
Målrationalitet	19
Evalueringens övergripande syfte	20
Förväntade resultat	21
Pedagogisk evaluering	23
Evalueringens uppläggnings och design	24
Kalnes vgs. som lärande organisation	25
En situationsanpassad organisation	27
Val av undersökningsmetoder	28
Etiska ställningstaganden/avgränsningar	30
Metoder för informationsinsamling	33
Validitet och reliabilitet	35
Kapitel 3. Resultat. Intervjuer med personal, Spec.ped.seksjon	37
Inledning	37
Ett bottom-up perspektiv	37
Teman för intervjuerna	38
Försvårande ramfaktorer	41
Vad lyckas man (ändå) med?	42
Målsättningar och målstrukturer	43
Specialpedagogiken som helhet	47
Kvalitetsgranskning och evaluering	48
Kompetensbehovet	49
En likeverdig opplæring	51
Den interna diskussionen spirar upp	53
En spesiell status blant fylkeskommunens anlegg	55
Kapitel 4. Specialpedagogiken i ett helhetsperspektiv	59
Skole i skolen eller fullt integrerad?	59
Tilpasset opplæring	62
En berikelse for Kalnes	65

Behovet av tilrettelegging	67
Intervjuer med foresatte	69
Mellanmänsklig kommunikation	70
Grupper og klasser	71
Oppbevaring og utdanning	71
Individuelle opplæringsplaner (IOP)	73
Alltför lös struktur	74
Kapitel 5. Kalnes vgs. som organisation	75
Organisationskulturen	75
En strategisk helhetssyn	76
Skolans kultur	78
Kulturanalys på Kalnes	79
Styrning og ledning	81
Om aktörsberedskap	83
Pedagogiskt ledarskap	84
Kapitel 6. Myterna om Kalnes.	85
Myterna om Kalnes	85
Myten om integreringsproblemer	87
Myten om økonomiske utfordringar	89
Myten om plass og rom	91
Myten om sikkerhet	93
Myten om miljøet	94
Myten om opplæring	98
Myterna om Kalnes – Resultatbilder	101
Kapitel 7. Hva gode er vi egentlig?	103
Värderingen av kvalitet	105
Den formella kvaliteten	106
Den individuella kvaliteten	108
Resultatkvaliteten	109
Sammanfattande resultatbild	110
Den fortsatta utvecklingen	111
Hva gode er vi egentlig?	113
Litteratur och referenser	115

Kapitel 1.

Bakgrund, syfte, tolkningsbas och metod

Bakgrund

I föreliggande rapport redovisas evalueringen av specialundervisningen vid Kalnes videregående skole under perioden 2007-2008, med fokus på enskilda skolaktörers och grupper upplevelse av verksamheten. Evalueringsprojektet har sin grund i det uppdrag från *Opplæringsavdelingen i Østfold fylkeskommune* som beskrivs nedan. Rapporten innehåller även en analys av skolans kultur, i ett perspektiv av Kalnes vgs som lärande organisation. Till rapporteringen har tillfogats resultat från ett internt projekt på skolan med syftet att klargöra långsiktiga målsättningar för elever med speciella behov.

Uppdragsbeskrivningen i sammandrag

Enligt uppdragsbeskrivningen från *Opplæringsavdelingen i Østfold fylkeskommune* skall evalueringen syfta till att skapa ett bättre underlag:

for videreutvikling av skolen

for politiske og administrative beslutninger for skolen

for videregående opplæring generelt i fylket

Ett övergripande syfte (*hensikt*) med evalueringen uppges i den ursprungliga projektskissen till att värdera specialundervisningen på Kalnes videregående skole, med särskild uppmärksamhet på verksamhetens *kvalitet* och *kost/nytte-effekt*. Undersökningen förväntas i allt väsentligt vara forskningsbaserad. I samråd med uppdragsgivaren kan problemställningar och design vidareutvecklas och revideras under arbetets gång.

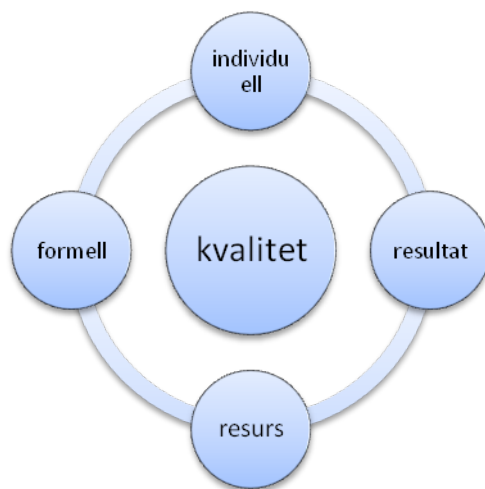
Värderingen av kvalitet definieras till fyra avgränsade områden:

Formell kvalitet – organiseringen av tilbudet til elever med store lærevansker

Individuell kvalitet – tilbudets effektivitet, med fokus på den enkelte elevs overordnede målsetting.

Resultatkvalitet i ett livsperspektiv – effektivitet i en overordnet kontekst

Resurskvalitet – effektivitet i en økonomisk kontekst



Figur 1: Kalnes vgs. Värderingen av kvalitet

Att värdera effekterna av skolans specialpedagogiske tilbud, avseende kostnad og nytta, forventas svare på frågan om den virkelige relationen mellom resultatet av den pedagogiske virksomheten og de økonomiske ramene, i projektskissen formulert til:

Læringsutbytte og sluttkompetanse relatert til økonomisk innsats.

Kalnes har under en följd av år haft en påtaglig økning av antallet søkende elever i behov av særskilt stød. På vilket sätt dette kan antas ha påverkat skolans virksomhet som helhet er inte tidligere undersøkt. Evalueringen kan derfor, vid sidan

av det egentliga syftet, även betraktas som en konsekvensutredning inför skolans fortsatta utveckling, i projektskissen formulerat till:

(...)hvordan skolen faktisk fungerer i forhold til sentrale, regionale og lokale målsettinger, sett i forhold til pedagogiske ambisjoner og perspektiver.

Grundproblem och huvudfrågor

De problem som den ökade tillströmningen av elever med behov av särskilt stöd kan leda till, sammanfattas i projektskissen i fyra grundläggande frågor. Den första frågan utgår från antagandet om att en (alltför) hög andel elever i behov av särskilt stöd kan förväntas ha en negativ inverkan på skolans verksamhet internt och i kontakterna med omvärlden.

Kan den store andelen særskiltelever påvirke skolens omdømme og skolemiljøet i negativ retning?

Den andra frågan uppehåller sig vid Kalnes som läroanstalt (*skole*) utifrån dess förmåga att uppfylla nationella krav på en god lärmiljö, där varje elev skall ges likvärdig möjlighet att tillägna sig ny kunskap. Frågan är också relevant i förhållande till skolans framtida utveckling och roll i ett alltmer konkurrensutsatt samhälle.

Klarer skolen å gi elevene den best mulige opplæring – eller ville andre skoler eller andre organiseringer/ressursbruk være bedre?

Fråga tre är inriktad på de ramfaktorer och villkor som ges för skolverksamheten på Kalnes. Till dessa räknas olika verktyg och system för styrning och ledning, politiska beslut och reformer, byggnader, lokaler och utrustning, samt ekonomiska resurser för uppdragets fullgörande. Ett grundläggande problem utgör överensstämelsen (*samsvaret*) mellan mål och riktlinjer på olika nivåer i och omkring själva skolverksamheten. Frågan utsträcks därmed till att gälla såväl lokala, som regionala och nationella förhållanden.

Hvordan fungerer skolen i forhold til sentrale, regionale og lokale målsettinger?

Det fjerde og siste grundproblemet handler om Kalnes videregående skole som pedagogisk verksamhet. I projektskissen noteras ett særskilt interesse for begrepp som *kunnskap, omsorg, undervisning, lærande, mål* og *metoder*. Samtidig markeras betydelsen av att synliggöra de dilemma skolan kan tänkas stå inför i det dagliga arbetet, t.ex. i mötet mellan förväntningar og krav på en fungerande balans i samspelet mellan kunnskap og omsorg. Det finns ett uttalat önskemål att evalueringsprosjektet skall bidra till en ökad gemensam (*felles*) oppfattning og forståelse av bruk og innebörd av dessa og andra, for många helt eller delvis oklara begrepp. Ännu en förväntning är att skolan därmed bättre skall forstå sin egen pedagogiska verksamhet.

Hvordan fungerer skolen i forhold til pedagogiske ambisjoner og perspektiver?

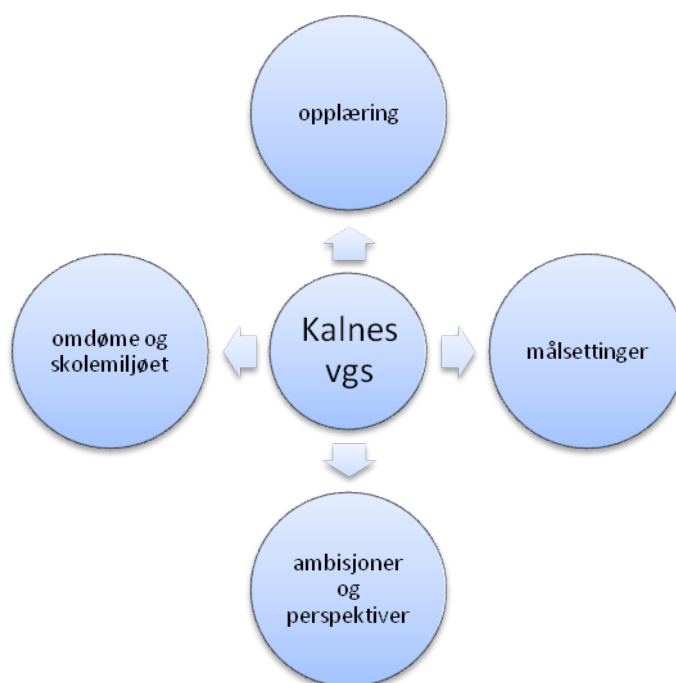
De fyra huvudfrågorna, avseende behovet av ny og empirisk grundad kunnskap om hur Kalnes videregående skole fullgör sitt av samhället givna pedagogiska oppdrag, kan sammanfattas i en huvudproblemställning, med direkt fokus på skolans spesialpedagogiska utbud. I huvudfrågan läggs också vikt på Kalnes som lærande organisation. Frågan formuleras till:

Hvordan fremstår Kalnes videregående skole som en lærende organisasjon i forhold til utfordringene i det spesialpedagogiske tilbudet ved skolen?

Dialogbaserad evaluering.

Att nærma sig en verklighet for att i någon mån læra kenne og forstå den, är en grannlaga (*fintfølende*) oppgift, där varsamhet og ødmjukhet inför det som utspelas har stor betydelse for tolkningen av det opplevda. Repliker, bilder og hela situationer oppfattas på skilda sätt, utifrån våra egne föreställningar og vår tidligere forståelse av den verklighet vi studerar. En viss replik eller ett visst

skeende kan framstå som särskilt intressant, då det kan användas till att svara på en fråga. Information av ett annat slag kan samtidigt passera utan att göra något som helst intryck. Hellesnes (1991) talar om betydelsen av förhållandet mellan *ytrandet*, dvs. det tillgängliga fenomenet och vår *förförståelse*, eller medhavda förståelse av det vi studerar. Ytrandet faller på plats inom den *horisont* som avgränsar frågan. I en ny eller okänd miljö är kategorin av det vi inte vet ofta mycket större än den kunskap vi saknar. Den kunskap som finns till hands och den kunskap som saknas har en gemensam nämnare i behovet av att organisera sig i förhållande till det man är upptagen av.



Figur 2: Kalnes vgs. som lærande organisation

I en evaluering utvecklas ofta skilda mönster hos olika aktörer eller grupper av aktörer, utifrån givna roller av uppdragsgivare och utförare. I evalueringen av specialundervisningen vid Kalnes videregående skole har behovet för evaluering definierats av uppdragsgivaren. För att projektet skall ges någon möjlighet att bidra till det förväntade utfallet av ny kunskap, fordras att beställaren på ett

begripligt och realistiskt sätt kan formulera sitt evalueringsbehov, men också ett visst mått av kunskap och förmåga att bedöma kvalitet och kompetens hos den tilltänkta utföraren av det stundande evalueringsprojektet.

Till beställarens ansvar hör också kravet på att skapa och vidmakthålla en viss beredskap inför de skilda konsekvenser som kan följa på resultatet av en evaluering. Lindøe (2003) talar om en *selger/kjøper-modell*, här upprättad genom att det ursprungliga uppdraget från Opplæringsavdelingen i Østfold Fylkeskommune och Kalnes videregående skole, formuleras i en gemensamt överenskommen projektskiss med utföraren, Høgskolen i Østfold. Utföraren förväntas klara att tolka det uppdrag som beskrivits på ett sätt som optimalt svarar mot det redovisade behovet av ny kunskap. För att kvalitetssäkra projektet knyts en referensgrupp till projektet. Gruppen består av representanter för beställare och utförare, med särskild kompetens inom undersökningsområdet. Utföraren delredovisar kontinuerligt sitt arbete inför referensgruppen.

Evalueringen av specialundervisningen vid Kalnes vgs. kan beskrivas som en *dialogbaserad (process)evaluering*, där kunskap genereras på olika sätt och med flera metoder och tekniker. I vissa delar kan evalueringsuppdraget beskrivas som en traditionellt sammanfattande eller *summativ* värderingsinsats. I andra avseenden förväntas en utvidgad samverkan mellan utföraren och enskilda skolaktörer och/eller grupper med relevans för undersökningsområdet. En uppläggning av detta slag ställer ökade teoretiska och metodiska krav på såväl utförare som beställare – en *beställarkompetens*.

En etiskt viktig utgångspunkt är frågan om uppdragsgivarens vilja och intresse för att den verksamhet som evalueras också kommer att ges möjlighet att använda sig av evalueringens resultat i den fortsatta utvecklingen? Av tradition

sker evaluering inte sällan snarare som en del av huvudmannens kontroll, än av omsorg för att de som evalueras själva skall lära och utvecklas av dess resultat. Pedagogisk evaluering kan också ses som en del av den indirekta styrningen av skolan. Resultat från evaluering och forskning kan i form av kunskapsspridning användas som stöd för lokal utveckling, vilket tydligt markeras i uppdragsbeskrivningen för evalueringen av Kalnes videregående skole. Evaluering begränsas då inte bara till en systematisk bedömning med uttalade värdeomdömen, utan avses också kunna fungera som ett instrument i arbetet med att utveckla skolans verksamhet på längre sikt. Detta ställer ytterligare krav på evalueringens utförande och innehåll.

Beslutningstakere, eiere og ledere har en betydelig grad av makt og innflytelse gjennom de ressurser og sanksjoner som de rår over. Denne innflytelsen bruker de også når de planlegger, gjennomfører og evaluerer omstillings- og endringstiltak. Makter de å ta med i planleggingen de som utsettes for endringene og som høster erfaringene – på godt og vondt, og hvordan kan de som utsettes for endringene selv lære av sine erfaringer slik at de blir motiverte og aktive endringsagenter ?
(Lindøe, 2003, s 19)

Närhet och distans

Två grundläggande begrepp i en dialogbaserad evaluering är *perspektiv* och *aspekt*. Det förstnämnda begreppet står för den synvinkel vi erfarenhetsmässigt förvärvat av den verklighet vi avser att närmare studera. Utifrån ett visst givet perspektiv blir vissa, redan kända, företeelser i omvärlden mer synliga än andra. Ur ett annat perspektiv framträder andra och tidigare mindre kända delar av den studerade verkligheten. Valet av perspektiv styr i hög grad vår förmåga att uppfatta helheter och inte bara dess olika delar.

I projektskissen till evalueringsprojektet uppges behovet av en evaluering som en gemensam angelägenhet för Kalnes vgs. och Opplæringsavdelingen i Østfold fylkeskommune. I värderingen av evalueringens resultat och upptäckter bör

hänsyn därför tas till likheter och skillnader som kan finnas i uppdragsgivarnas respektive utgångspunkter för bedömningar och ställningstaganden. Utifrån skilda perspektiv framträder vissa aspekter av resultatet på olika sätt och med skiftande relevans för den fortsatta utvecklingen. Till kravet på en allmän beställarkompetens tillkommer nu även behovet av en *dialogkompetens*.

En viktig beståndsdel i denna är förmågan att förhålla sig med närhet och distans till såväl det egna perspektivet som till andras perspektiv och bedömningsytor. *Närhet* till det egna perspektivet handlar om att öppet redovisa egna aspekter och utgångspunkter på det som presenteras. Närhet till andras perspektiv innebär vilja och förmåga att acceptera och förstå den studerade verkligheten utifrån andra bedömningsgrunder. *Distans* till såväl egna som till andras perspektiv, innefattar att kritiskt granska den bild som visas och att kunna ändra uppfattning för att tillsammans med andra kunna tränga djupare in i ämnet.

Att se och förstå varandras respektive perspektiv utifrån viljan av att gemensamt skapa ny förståelse och kunskap är förmågor vi som yrkesverksamma individer och samhällsmedborgare har stor nytta av att tillägna oss och tillämpa i de uppdrag vi har att uppfylla. (Wilhelmson och Döös, 1996). Samhällsforskaren och religionssociologen Pål Repstad (2007, s 19) menar att vi, för att bättre förstå andra människors perspektiv, också bör förändra den traditionella frågan, ”Hva ser jeg dem gjøre?”, till ”Hva ser de selv gjøre?”. Den senare frågeställningen har utgjort en grundtanke i det praktiska arbetet med föreliggande evaluering av Kalnes videregående skole.

Myter och föreställningar

En *myt* kan beskrivas som människans sätt att i berättelsens form uttrycka sina kunskaper om den verklighet hon tror på. Med myten som uttryck kan vi både förklara och sanktionera förhållanden som finns omkring oss. Vi kan lära

mycket av myter, men vi bör också vara öppna för andra tankegångar och beskrivningar om vår omvärld, än de vi vanligtvis använder och ansluter oss till. Om vi lyckas att bortse från egna tankegångar och krav, samt är ödmjuka nog att med förståelse och fantasi betrakta myter som spår av tidigare föreställningar, kan vi uppöva vår förmåga att se på världen omkring oss ur helt eller delvis nya perspektiv. På samma gång kan givna föreställningar om omvärlden begränsa vårt synfält och förhindra vår förmåga till nytänkande. Att dra fram skenbart olösliga problem i ljuset kan leda till uppkomsten av nya och oväntade lösningar på kända problem. (Gilje och Grimen, 1993).

De omdömen om Kalnes vgs. som ges i uppdragsbeskrivning och projektskiss, ger bilden av en organisation med stark potential för fortsatt utveckling. Den ökade tillströmningen av elever med behov av särskilt stöd uppfattas ändå som ett problem. Skolan som organisation sägs befinna sig under press och man frågar sig om denna elevgrupp har tillåtits bli för stor, i förhållande till den totala skolverksamheten på Kalnes vgs. För att rätt förstå innebörden av problemet, definieras ett antal delproblem, med skiftande innehåll och konsekvenser, vid en förväntat fortsatt hög intagning av elever *på særskilt inntak*. Vart och ett av dessa problem kan förstås som en del av *mytbildningen* i och omkring nuvarande och framtida förhållanden vid Kalnes videregående skole. Evalueringens uppgift är att på empirisk väg särskilja (*skjelne*) förnuft och fakta från den obekräftade myten. En svårighet är att vi inte alltid erkänner vår tolkning av förhållanden i omvärlden som en subjektivt grundad myt, utan vill hålla kvar uppfattningen om myten som ett slags objektiv sanning. De myter som uppdragsgivaren förmedlar kan formuleras i följande hypotetiska påståenden:

1. Myten om integreringsproblemer

Inkludering i skolemiljøet vanskeliggjøres, fordi den høye andelen av elever med særskilte behov fører til att disse elevene samler seg i egne grupper

2. Myten om **økonomiske utfordringer**

Skolen kan ikke prioritere denne delen av opplæringen så høyt som det anses nødvendig. Lærere er blitt overtallige og omplassert.

3. Myten om **plass og rom**

Der er et stort behov for kostbare tekniske løsninger, dersom skolens ca 60 bygninger skal gis universell utformning. Skolen mangler middels store grupperom.

4. Myten om **sikkerhet**

Elevene kan ikke tilegne seg ordinær sikkerhetsopplæring for å kunne ivareta egen og andres sikkerhet

5. Myten om **miljøet**

Den store andelen særskiltelever påvirker skolens omdømme og skolemiljøet i negativ retning.

6. Myten om **opplæring**

Skolen vil, med fortsatt høy andel elever med særskilte behov og begrensede ressurser, ikke klare å gi elevene likeverdig opplæring.

Med ny kunnskap om de grundproblem som antas gälla för Kalnes videregående skole kan myterna om verksamheten sannolikt revideras och anpassas till verkliga förhållanden. Det betyder inte att deras egentliga innebörd negligeras eller bortses ifrån, utan innebär snarare en kalibrering av deras betydelse inför den fortsatta utvecklingen inom skolan, i närsamhället och i samhället för övrigt. Kalnes rubriceras vidare i projektskissen som en *lärande organisation*. I en omgivning som präglas av komplexitet, överraskningar, mångtydighet och svåröverskådlighet är det kanske lättare att känna sig galen än att lära sig något, menar Bolman och Deal (1997). Men just det slags turbulenta miljö som Kalnes med sin snabba förändringstakt representerar, ställer också specifika krav på att

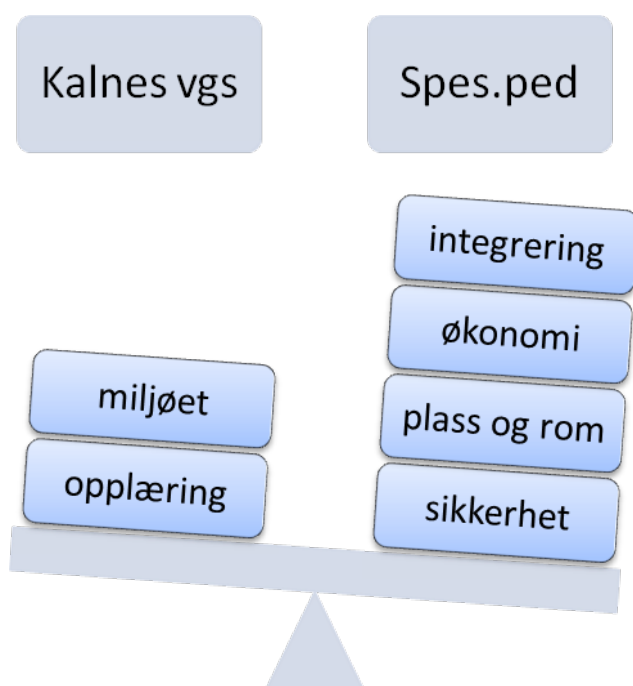
organisationen som helhet lär sig snabbare och mer om sin egen verksamhet för att kunna utvecklas och på sikt för att överleva.

Det tar sin tid att bli en effektiv lärande organisation och rörelsen framåt är inte alltid konsekvent. Att genomföra ett framgångsrikt förändringsprogram kräver en uppdaterad och väl fungerande styrning. En effektiv styrning av Kalnes förutsätter att både skolans interna ledning och dess huvudman, Østfold fylkeskommune, kan förstå betydelsen av att takten i den organisatoriska inläringen bör eller rentav måste vara i fas med förändringstakten. Upplevd obalans i detta avseende kan leda till negativa följder för skolverksamheten.

Frågan om Kalnes videregående skole är en lärande organisation i egentlig mening är svår att direkt besvara. Viljan och ambitionen finns förvisso, men den snabba förändringstakten har delvis hämmat den kraftsamling som behövs för en genomgripande kulturförändring. Som varje annan organisation under stark utveckling präglas Kalnes av att olika delar av verksamheten befinner sig mer eller mindre långt framme i processen. Omorganisationer, omstruktureringar och ändrade förutsättningar av olika slag kan lätt leda till att en eller flera delar av verksamheten tillfälligt stannar upp eller går åt sidan. Det viktiga för skolan är att kontinuerligt avgöra var dess olika delar befinner sig och söka fastställa om reella framsteg äger rum i vardagsarbetet.

Genom att personalen uppmanas till att reflektera över verksamheten utifrån den enkla frågan *Hvor gode er vi egentlig?* kan det fortsatta lärandet bli till ett viktigt och användbart hjälpmedel i skolans fortsatta arbete. Vissa forskare (de Klerk, 1996) använder begreppet *intelligent organisation*, som ett mått på verksamhetens förmåga att kombinera och samordna sociala processer med de mer sakliga och arbetsorienterade. Ledningens ansvar blir att kontinuerligt analysera rörelserna i verksamheten, utöver de vardagliga uppgifterna. Om

förskjutningar inträffar måste de evalueras och värderas i förhållande till hela verksamhetens mål och inriktning. I en samhällelig mognadsprocess av ökat ansvar, bör varje aktör i större utsträckning känna till och vara beredd på att ta konsekvenserna av erfarenheter och förutsättningar. Evalueringsprojektet kan tolkas som ett uttryck för hur Kalnes vgs. och Østfold fylkeskommune, som intelligenta organisationer i samverkan, söker ny kunskap om upplevda förskjutningar av verksamheten. Mytbildningen om Kalnes vgs. sammanfattas i figur 3.



Figur 3: Mytbildningen i og omkring Kalnes videregående skole

Evalueringsmodell: Från effektivitet till målutfyllelse

Att evaluera verksamheten vid en skola kan inte ske enbart från strikta företagsekonomiska kriterier. Den överordnade analys av *kost/nytte-effekt* som omtalas i uppdragsbeskrivningen, behöver kompletteras av information om skolans vardagsverksamhet ur ett verksamhetsnära (bottom-up) perspektiv. Utan denna kunskap riskerar evalueringens resultat att ge en alltför snävt vinklad bild av hur skolan fullgör sitt av samhället givna uppdrag. Ett skolväsende måste

studeras utifrån de uppgifter skolan har att fullgöra – att utbilda och fostra levande människor, inte i förmågan att tillverka produkter för en marknad.

Evaluering kan beskrivas som kontroll mot *standard*. Kontrollen kan vara en traditionell kontroll av *effektivitet* och/eller en kontroll av *kunskapsgenerering* (Berg, 1986). Inför evalueringen av specialundervisningen på Kalnes vgs. tillförde skolans rektor begreppet *kompetensgenerering*, som ett relevant och uppdaterat begrepp för den verksamhet som utförs. Att kontrollera en verksamhets effektivitet betyder i sin ursprungliga form att graden av måluppfyllelse runt om i verksamheten stäms av och kontrolleras. Resultatet av bedömningen kan presenteras som serier av absoluta tal, eller med fasta, ofta schabloniserade, omdömen som bra, mindre bra, godtagbart eller dåligt. Kontroll av kunskaps- och kompetensgenerering sätter inte bara resultatet i fokus, utan söker också efter svar på frågor om hur resultatet uppnåts.

Kontroll av en verksamhet mot standard betyder att insamlad information tolkas och värderas utifrån i förväg givna utgångspunkter för evalueringen. Dessa utgångspunkter kan sammanfattas i begreppet *tolkningsbas*. Tolkningsbasen är med andra ord den bas eller plattform som insamlade data relateras till. Vid en förutsättningslös evaluering av ett skolväsende kan tolkningsbasen utgå från det uppdrag som huvudmannen (*skoleier*), ålagt skolan att utföra. Nästa steg är att söka förstå och dra handlingsinriktade slutsatser av likhet och avvikelse med tolkningsbasens förväntade resultat. (Berg, 2000, s 114).

Evalueringen av specialundervisningen på Kalnes videregående skole förutsätter en komplex och sammansatt tolkningsbas av problembeskrivningar, myter och förväntningar från såväl huvudmannen, som övriga skolaktörer. En orsak till detta är att såväl specialundervisningen, som skolan i sin helhet, befinner sig i parallella processer av växt och utveckling. Dessa processer är i dagsläget

otillräckligt samordnade med varandra och betraktas i utgångsläget som till stora delar oförenliga. Den framtida standarden för specialundervisningen är inte förutbestämd, utan förväntas bli närmare utformad, som ett praktiskt resultat av evalueringen. Frågan om hur och i vilken utsträckning Kalnes pedagogiska verksamhet leder till måluppfyllelse kan sannolikt bäst besvaras i de delar som tydliggörs i vardagsarbetet. Syftet (hensikten) med evalueringen kan nu också beskrivas som:

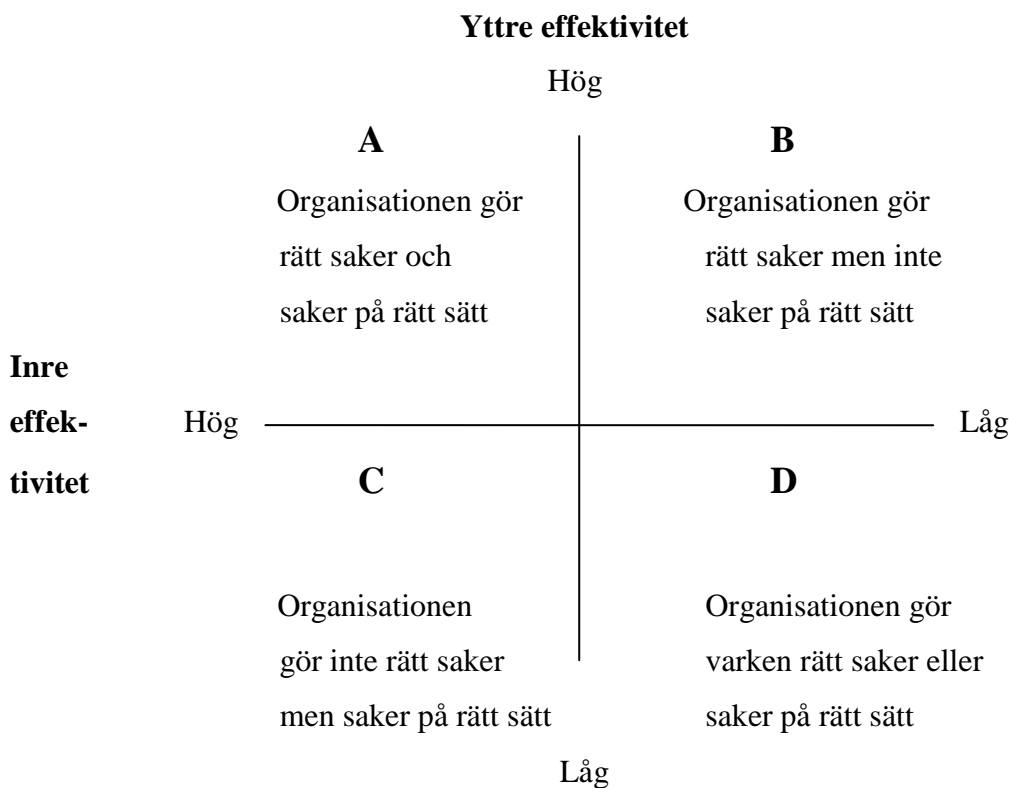
Att med hjälp av ny kunskap om skolan, skapa en plattform för fortsatt utveckling i riktning mot tolkningsbasen eller idealmodellen.

Kapitel 2.

Evaluerings ramar, metod och genomförande

Inre och yttre effektivitet

Hur kan då specialundervisningen på Kalnes evalueras, så att dess *effektivitet* i relation till förväntad måluppfyllelse framträder så tydligt som möjligt? Det är en fråga som vi måste försöka besvara innan vi kan gå vidare med arbetet.



Figur 4. Relationer mellan yttre och inre effektivitet (efter Berg, 1986, 2007)

Effektivitet kan förstås på två skilda, om än besläktade sätt. I det ena fallet kan vi tala om verksamhetens inre effektivitet eller medeleffektivitet (*efficiency*), dvs. *att göra saker rätt*. Här ligger fokus på processerna kring och utfallet av skolverksamhetens form, struktur, styrning och ledning, handläggningstider (*tid for saksbehandling*), administrativa rutiner och system, relationer mellan aktörer

på olika nivåer m.m. Med yttre effektivitet eller måleffektivitet (*effectiveness*) avses innebörden och utfallet av den pedagogiska vardagsverksamheten. Här uppmärksammas om skolans verksamhet är tillräckligt effektiv i förhållande till uppsatta mål – *att göra rätt saker*. Det faktiska vardagsarbetet bedöms och värderas utifrån verksamhetens uppdrag och graden av måluppfyllelse. Relationen mellan inre och yttre effektivitet och de typfall som uppstår när de båda varianterna är relaterade till varandra, visas i figur 4 ovan. En evaluering som ger ett utfall enligt ruta **A** visar en god målinriktning och att det inre arbetet, med handläggningstider, administrativa rutiner m.m. löper utan problem. Ruta **B** visar att den faktiska verksamheten sannolikt svarar mot dess mål, trots administrativa och organisatoriska brister. Ruta **C** innebär att verksamheten i sig fungerar väl, men med ett utfall långt från de uppsatta målen. I ruta **D** uppvisar organisationen stora brister, såväl internt som i den utåtriktade verksamheten.

Fast och lös koppling

Begreppen fast och lös koppling beskriver relationen mellan verksamhetens styrning/ledning på skilda nivåer och organisationens faktiska vardagsarbete. *Fast koppling* innebär definierade och uttalade mål, gemensamma för personal på alla nivåer och områden i verksamheten. Regler/rutiner/normer konstrueras och kommuniceras för att styra verksamheten i riktning mot målen. En anpassad och kontinuerligt uppdaterad arbetsorganisation bidrar till goda administrativa förutsättningar för målinriktat arbete.

Lös koppling kännetecknas främst av att verksamhetens olika delar inte vilar på en gemensamt överenskommen grund. Mål och riktlinjer är inte uttalat gemensamma utan strävar ofta åt skilda håll. *Målförskjutning*, dvs. att ursprungsmålen innehåll och betydelse förändras över tid, är vanligt förekommande. Verksamhet och administration är inte tillräckligt samordnade, vilket leder till oklara regler, rutiner och normer för styrning och ledning. I en löst kopplad skolförvaltning består organisationen av olika mer eller mindre självständiga områden, som med

begränsat inbördes samband sammanhang styr verksamheten. I en förvaltning med fast koppling är de administrativa och pedagogiska delarna inordnade i ett gemensamt sammanhang av mål och riktlinjer. Skolverksamheter präglas ofta av lös koppling mellan olika delar. En orsak till detta är skolans komplexa uppdrag, med divergerande och mer eller mindre oförenliga värdebaser. För specialundervisningen på Kalnes kan konflikter sannolikt förväntas uppstå mellan kraven på omsorg och kunskap i det dagliga arbetet med eleverna. Berg (1992) menar att även den officiella styrningen av skolan genom sitt mål- och regelsystem präglas av mångtydighet, i sin tur en direkt följd av det omgivande samhällets mångtydiga och ibland motsägelsefulla värdebaser.

Målrationalitet

Målrationalitet, dvs. en verksamhet med fast koppling via gemensamma mål på olika nivåer, förutsätter en modell där övergripande mål och ramar formuleras och kommuniceras som direktiv till verksamheten av huvudmannen. Det dagliga arbetet inriktas mot och genomförs i enlighet med dessa mål/direktiv. Resultat och måluppfyllelse evalueras kontinuerligt och diskuteras inom verksamheten, för att senare återkopplas till huvudmannen i en dialog av gemensam (*felles*) förståelse för varandras roller och uppdrag i det totala arbetet.

Forskare menar att denna idealtypiska modell sällan eller aldrig kan existera fullt ut. Sociala system fungerar helt enkelt inte så rationellt och störningsfritt som modellen förutsätter. På vägen mellan huvudmannens beslutfattande och implementeringen av beslut i vardagsarbetet inträffar mycket som kan förändra såväl intentionerna för arbetet som det praktiska genomförandet av det. Svingby (1978) talar om en serie *filter*, som kan leda till att det som verkligen genomförs är något helt annat än det som tidigare beslutats. Målen i den offentliga sektorn är inte sällan tvetydiga, allmänna och oprecisa. Oklara mål gör det svårt att fullt ut använda dem i det dagliga arbetet. Skolans mål kan liknas vid ett Janusansikte, med mål vända åt olika håll. I riktning *ut från skolan* brukas målen

till att informera om och beskriva skolverksamhetens innehåll och form. *In mot skolan* används målen i stället till att styra det egentliga arbetet. Detta ställer olika krav på målens innehåll och utformning, samt gör det svårt att rätt förstå deras innebörd. Till detta fordras särskild kunskap och insikt om dess syften och funktioner. Målen ut från skolan ger uttryck för en bestämd utbildningspolitik och bör förstås och kritiseras utifrån sitt politiska innehåll. Målen in mot skolan har framförallt ett nära samband med verksamhetens förmåga till utveckling och anpassning.

Många gånger kan det tyckas som att de angivna målen ut från skolan påtagligt skiljer sig från de verkliga målen in mot skolan. Ibland uppfattas målen som motstridiga och kan leda till intressekonflikter, med osäkerhet och förvirring som följd. I en målstyrd skola kan inte alla konflikter lösas med hjälp av tillfälliga ad-hoc-betonade insatser och kompromisslösningar. Då riskerar målen över tid att urvattnas och förlora sin betydelse som styrinstrument. En fungerande målstyrning, med beslut öppet motiverade av en saklig målanalys, kan däremot på sikt leda till ökad lojalitet och delaktighet med målen hos skolans aktörer på olika nivåer.

Evaluerings övergripande syfte (hensikt)

Det övergripande syftet (*hensikten*) med evalueringen av Kalnes kan förstås som att med utgångspunkt i en kartläggande undersökning inhämta relevant kunskap om specialundervisningen på skolan, i perspektivet av en lärande organisation. Därigenom skapas en plattform för framtida utveckling av Kalnes vgs. i riktning mot tolkningsbasen. Ett problem vid all evaluering är hur uppdragsgivarens intentioner bäst skall tolkas för att kunna jämföras med resultat från och beskrivningar av en pedagogisk verksamhet. För att lösa detta problem är det viktigt att välja instrument och metoder som inte bara mäter vad som hittills uppnåtts, utan även hur målen kan synliggöras och beskrivas. En *målanalys* i

någon form är väsentlig för att en evaluering överhuvudtaget skall kunna genomföras. Om kriterier uppställs för hur målen skall värderas, finns en grund för att konstruera mätinstrument och därmed också en möjlig lösning på problemet att jämföra mål och resultat.

Med problembilden vid Kalnes vgs. formulerad som myter om verksamheten, kan evalueringen i vissa delar även genomföras som en *målfri evaluering* (Du Rietz, Lundgren, Wennås, 1987). Det innebär att en bedömning och värdering inte enbart utgår från huvudmannens perspektiv, utan i första hand från skolans faktiska vardagsarbete. Den pedagogiska verksamheten bedöms då inte bara från det formella uppdraget, utan från den observerbara verkligheten.

Förväntade resultat

Resultaten av evalueringen kan beskrivas med hjälp av tre nivåer. Den första nivån visar att verksamheten i allt väsentligt överensstämmer med tolkningsbasens kriterier. Inget direkt uttalat behov av utveckling eller åtgärder för förändring kan noteras. På den andra nivån däremot föreligger osäkra och/eller motsägelsefulla resultat, vilket framstår som ett uttryck för behovet av en kompletterande kartläggning. Den tredje nivån synliggör ett oacceptabelt glapp mellan tolkningsbas och faktisk verksamhet, dvs. en alltför lös koppling mellan administration och verksamhet för att uppnå godtagbar måluppfyllelse. Här rekommenderas omedelbara åtgärder för utveckling och förändring.

För att resultatet skall vara praktiskt användbart som instrument och styrmedel i den fortsatta utvecklingen av verksamheten, bör evalueringen inriktas mot en bredare och mer kritiskt granskande kunskapsgenerering, snarare än en form av kontroll. Det betyder ett alternativ till den evaluering som avgränsas till det slags detaljreglerade uppdragsram, där uppdragsgivaren okritiskt ger sig själv ensamrätt till problemformulering och tolkningsföreträde. En *kunskaps- och*

kompetensgenererande evaluering kan t.ex. kritiskt granska modellerna för den samlade styrningen, från målbeskrivningar till resultatet i vardagsverksamheten. Därigenom kan graden av koppling mellan interna och externa styrsystem avtäckas och synliggöras, för en nyanserad analys av den verkliga situationen i verksamheten. Lindensjö och Lundgren (2000) beskriver en tänkt situation, där huvudmannen på *formuleringsarenan* (top-down) pratar om sina mål, samtidigt som aktörerna på *realiseringsarenan* (bottom up) för sin egen måldiskussion utifrån vardagsverksamheten. Resultatet kan bli handlingar och förhållningssätt som går i en helt eller delvis annan riktning än den önskvärda, uttryckt i pratet på formuleringsarenan.

I en rapport från den svenska Myndigheten för skolutveckling (Vestman och Andersson, 2007) uppmärksammas behovet av en kunskapsinriktad evaluering, inriktad på att försöka förstå hur aktörer på olika nivåer resonerar och utformar strategier för problemlösning och att utveckla givna förutsättningar på den egna nivån. Med hjälp av en innovativ och kritiskt granskande evaluering kan de guldkorn vaskas fram som är värda att tillvarata. I rapporten påpekas vidare att ett synsätt av detta slag på evalueringens möjligheter öppnar nya vägar för en diskussion om skolan, med legitimitet inom såväl praktik som vetenskap.

Den uppdragsbeskrivning inför evalueringen av specialundervisningen på Kalnes vgs. som gemensamt upprättats av beställaren (*Opplæringsavdelingen i Østfold fylkeskommune, Kalnes vgs.*) och utföraren (*Høgskolen i Østfold*) svarar väl upp mot ovanstående presentation av en kunskaps- och kompetensgenererande evaluering. Det kan otvivelaktigt tolkas som en framsynthet hos huvudmannen, vilket i sin tur borgar för ett resultat, baserat på innovativ och kritisk granskning av verksamhetens olika delar.

For å kunne svare på de nevnte problemstillingene, er det nødvendig å samle inn et bredt materiale. Det er viktig å få god dokumentasjon på de ulike gruppernes synspunkter på de aktuelle temaene- og deres forståelse av dagliglivet ved Kalnes. Samtidig er det viktig å få samlet inn et fyldig materiale som kan beskrive de ulike relasjonene mellom aktører og grupper(...)Her ligger det også muligheter for å peke på nye muligheter og forståelser – slik at undersøkelsen kan antyde veier videre i skolens utvikling (Prosjektskisse)

Pedagogisk evaluering

Evaluering av utbildning och undervisning kan sammanfattas som *pedagogisk evaluering*. Vid pedagogisk evaluering fokuseras på åtgärdsprogram, projekt eller produkter för uppfostran och undervisning. En ofta använd definition av pedagogisk evaluering är:

Att värdera och uttala sig om resultatet av ett program för uppfostran och undervisning (Franke-Wikberg och Lundgren, 1980, s 10)

Vad evalueringen faktiskt ger för resultat beror i hög grad på hur tydligt uppdragsgivaren i förväg besvarar grundläggande frågor om vad som skall utvärderas och om syftet (*hensikten*) med evalueringen. Andra viktiga frågor är för vem eller vilka evalueringen äger rum, hur och av vem den utförs och vilken nytta man förväntar sig av dess resultat. Evalueringens resultat kan inte explicit ställas samman mot uttalade mål. Utfallet måste också relateras till insatsens praktiska genomförande och förutsättningar. Därmed ges en ökad möjlighet att förklara uppnådda resultat, mot bakgrund av såväl interna förhållanden inom verksamheten som i samhället för övrigt.

Att steg för steg utveckla en referensram för det objekt/den verksamhet som blir till föremål för evaluering är att föredra – framför att använda en redan ”färdig” modell. Den som utför evalueringen skall söka förklaringar som ger mening åt

resultatet och sätter in det i ett omgivande sammanhang (*kontext*). Hon/han skall också söka förstå bakomliggande orsaker till det som observerats. Forskning om utbildning och undervisning, grundad på pedagogisk och annan relevant teoribildning, bildar en yttre ram för tolkningen av insamlad information.

Evaluering är emellertid inte bara en fråga om metod/teknik (enkät, intervju, observation). Processen innehåller även klargörande av tolkningsbas, förutsättningar (tid, omfattning, resurser), metoder/tekniker, aktörer (vem/vilka ska utföra arbetet), modell/design m.m. Genom att betrakta pedagogisk evaluering i perspektivet av den politiska styrningen, aktualiseras frågan om vem/vilka som har den egentliga makten och inflytandet vid en evaluering. Resultatet av en pedagogisk evaluering kan ofta användas som ett verksamt *styrmedel* i den fortsatta utvecklingen av verksamheten.

Evalueringsens uppläggning och design

Kartläggning av specialundervisningen vid Kalnes videregående skole innebär en omfattande genomgång och analys av verksamhetens styrdokument och andra relevanta auktoritativa texter. I arbetet ingår att studera förändringar över tid av såväl dokument som faktisk verksamhet (ändrade förutsättningar). Här kan också frågan väckas om Kalnes som en nationell och regional inrättning i formell och juridisk mening, vilket kan kontrasteras mot lokala dokument och planer för verksamhetens utformning och utveckling. Evalueringen inriktas till lika delar på verksamhetens inre och yttre effektivitet, utifrån projektets huvudproblemställning om Kalnes videregående skole som lärande organisation och givna frågeställningar, formulerade i beskrivningen av uppdraget och visade i sin helhet på nästa sida.

Hvordan opplever ulike grupper ved skolen det spesialpedagogiske tilbudet og den tilpassede opplæringen?

Hvordan er forholdet mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring?

Hvilke målsettinger, innhold og organisering har det spesialpedagogiske tilbudet ved Kalnes?

Hvilken rolle spiller avgivende skole, PPT og inntakskontor?

Hvordan brukes ressursene i forhold til spesialundervisning?

Hvilke effekter på læringsmiljøet gir spesialundervisning i forhold til elever?

Hvordan opplever ulike grupper, som elever, lærere, foreldre og ledelse, Kalnes videregående skole, i forhold til spesialpedagogisk tilbud og tilpasset opplæring med hensyn til organisering, innhold, utbytte og ressursbruk?

Hvilke dilemmaer står skolen i, hvordan forstår ulike grupper disse dilemmaene og hvordan kan dilemmaene håndteres?

Hvordan opplever tidligere elever det spesialpedagogiske læringstilbudet ved Kalnes?

Hvilken rolle spiller PP-tjenesten i forhold til at så mange blir innsøkt på Kalnes i forhold til særskilte vilkår? (Projektskisse)

Kalnes vgs. som lærande organisation

Begreppet lærande organisation är ofta använt, men till sin natur obestämt och svårt att entydigt definiera. Begreppets relevans ifrågasätts ibland, då lärandet kan anses förbehållet individer och inte organisationer. Andra menar att det individuella lärandet måste följas av motsvarande utveckling i den organisation aktörerna tillhör, och vice versa.

Antalet perspektiv på den lærande organisationen är stort och relativt svåröverskådligt. Inom ramen för uppdragsbeskrivningen har jag valt att se närmare på två vanligt förekommande synsätt. Det första perspektivet är inriktat på de

mentala modeller människor kan använda för att bättre förstå det komplexa i organisationer. För att lärandet skall lyckas, fordras att de modeller som används är tillräckligt utvecklade för att tolka och förstå hela vidden av komplicerade system. Utan att föregripa evalueringens resultat tycker jag mig här skönja en viss likhet med den problematik som finns inbyggd i evalueringsprojektet. Senge (1990) minner om den gamla fabeln om de sex blinda männen och elefanten, där var och en av dem uppfattar en del av elefanten, men ingen ser helheten. En upptäckte svansen, en annan fann snabeln, medan de övriga kände benet, sidan, benet och öronen. Var och en var på sitt vis övertygad om att ha upptäckt ”sanningen”, baserad helt på den egna erfarenheten

Att studera elefantens snabel eller svans ger en dålig bild eller förståelse av vilket djur det är fråga om. Att på omvänt sätt dela elefanten på mitten skapar inte två mindre elefanter (Senge, 1990, s 66)

I det andra perspektivet fokuseras på *rationalitet* och på att den rätta formen för verksamheten minskar problemen och ökar kvalitet och prestationsnivå – i uppdragsbeskrivningen för evalueringen beskrivet som *kvalitet og kost/nytte-effekt*. Det rationella perspektivet bygger på grundtanken om att utveckla roller och relationer så att man på bästa sätt kan uppnå både kollektiva mål och anpassning av individuella skillnader (Bolman och Deal, 1997).

Uppdragsbeskrivningen beskriver tre tänkta möjligheter för Kalnes att förhålla sig till nuvarande och framtida utmaningar i och omkring sin verksamhet. I det första fallet förstärker man den nuvarande organisationen, oberoende av förändringar genom politiska beslut, ändrade ekonomiska ramar, elevunderlag, utbildningsutbud, konkurrens med andra skolor m.m. Lärandet i organisationen inriktas mot *reproduktion* snarare än mot innovativt nytänkande. Den andra möjligheten betyder att Kalnes videregående skole utvecklar en till förändringar i omvärlden fullt anpassad, men på samma gång okritisk, organisation där

lärandet minimeras till förmån för att kvantitativt möta ett ökande elevantal m.m. Som tänkbara konsekvenser nämns risken för *lägre kvalitet*, både i det pedagogiska utbudet och för skolan som organisation, samt *konflikter* mellan olika aktörer.

En situationsanpassad organisation

Där de två förstnämnda beskrivningarna var och en för sig kan förstås som en önskad eller i varje fall inte primärt förväntad utveckling av Kalnes, framstår det tredje förhållningssättet som mer önskvärt. I uppdragsbeskrivningen talas om en *lärande organisation*, inriktad på en vilja och förmåga till anpassning av organisationen, i enlighet med de utmaningar den ställs inför.

Utgangspunktet vil være å finne kvalitetskriterier i en ny situasjon, slik at organisasjonen kan endre både innhold, organisering og ressursbruk, men samtidig vil en lærende organisasjon også forsøke å påvirke de betingelsene som fører til endring, slik at det blir samsvar mellom insats, rammer og kvalitetsmål. (Projektskisse)

En organisation som den senast beskrivna går egentligen stick i stäv med den klassiska organisationsteorins principer om det optimala sättet att organisera en verksamhet. Här handlar det i stället om skapandet av en *situationsanpassad* organisation, där ”den bästa organisationen” är beroende av i vilken situation verksamheten för tillfället befinner sig i. En viktig uppgift för en evaluering av verksamheten blir att analysera den rådande situationens krav på organisationens innehåll och utformning. Situationsanalysen gör det möjligt att medvetet och systematiskt välja och bygga upp en form för organisationen, med en styrning och ledning som klarar att balansera kraven på resultatorientering och kvalitet. En analys avseende de utmaningar Kalnes videregående skole står inför, skall enligt detta synsätt resultera i en *utveckling* och *anpassning* av nuvarande

organisation, i samklang med såväl omvärldens, som de egna kraven och förväntningarna på densamma.



Figur 5: Situationssynsättet och utformning av organisationsstruktur (Efter Bruzelius och Skärvad, 1989)

Val av undersökningsmetoder

För att tränga in i och om möjligt besvara frågeställningar av ovanstående slag krävs en omfattande datainsamling. Med ambitionen att åstadkomma en fördjupad förståelse av den dagliga verksamheten på Kalnes videregående skole, med särskilt fokus på specialundervisningen, användes i arbetet i huvudsak *kvalitativa metoder*.

Valet av undersökningsmetod(er) är i allt väsentligt grundat på det behov av en *helhetsuppfattning om verksamheten* som formulerats i projektbeskrivningen. Med en problemställning som innebär att studera t.ex. relationer och aktiviteter i samspelet mellan människor, kan en fruktbar metod vara att observera vad människor egentligen gör. I projektskissen för evalueringen av Kalnes vgs. förordas deltagande observation, för att ge forskaren möjlighet att tillägna sig en

god bild av relationer och av organisationens karaktär. Till denna del av arbetet föreslås även informella samtal och kontakter med enskilda aktörer och grupper i skilda delar av verksamheten. Syftet med observationerna kan beskrivas som:

att gi nyanserte beskrivelser av aktørenes forståelse av skolens hverdag og av relasjonene mellom aktørene og gruppene. Der med kan man komme frem til en forståelse av Kalnes vgs. sitt spesialpedagogisk tilbud spesielt, og hvordan elevmassens sammensetning påvirker skolen som organisasjon mer generelt (Projektskisse)

I valet av metod måste vi vara beredda att svara på frågan om vilken eller vilka metoder som kan ge oss data med störst relevans för problemställningen. Genom att använda en viss metod får vi också en viss typ av data. Väljer vi en annan metod får vi data av ett annat slag eller med en annan innebörd. Kvantitativa data är mätbara, och uttrycks i numeriska enheter och mängdtermer. Kvalitativa data berättar något om de icke mätbara egenskaperna hos det som studeras, utan anspråk på att ge en heltäckande beskrivning. Kvalitativa undersökningar inriktas mot den mening människor knyter till sig själva och sin situation (levnadsförhållanden, arbetsmiljö, arbetssituation m.m.). Vi söker därigenom tolka och förstå människors livsvärld, i relation till valda problemområden.

Evalueringsinsamling av data utsträcktes, enligt projektbeskrivningen, över tid, för att så långt möjligt följa skolans "årshjul" eller naturliga arbetsrytm, indelad i perioder av terminer och ferier. Med den insamlade informationen värderad mot en organisatorisk bakgrund kan vi sannolikt få en nyanserad helhetsbild av Kalnes videregående skole som lärande organisation.

Etiska ställningstaganden/avgränsningar

Halvorsen (1992) invänder att interaktioner mellan människor inte alltid är tillgängliga för utomstående. Studier av människor och deras aktions- och beteendemönster leder till etiska ställningstaganden, utifrån den enskildes lagstadgade rätt till integritet och respekten för varje människas egenart. Det ligger i sakens natur att särskild hänsyn bör iakttas vid forskning inriktad på barn och ungdom, vars förmåga att bedöma risker och överblicka konsekvenser är begränsad eller obefintlig och de därför lättare kan låta sig påverkas av andra. En forskares arbete regleras alltid av en rad mer eller mindre tvingande regler och föreskrifter. Til syvende og sist är det ändå forskarens eget *etiska ansvar* som utgör den egentliga grunden för all forskningsetik. Forskaren ansvarar personligen för att aktiviteten är av god kvalitet och moraliskt acceptabel.

I evalueringen av Kalnes vgs. väcktes tidigt frågan om evalueringen skulle omfatta samtliga elever med särskilda behov/intagning, eller avgränsas till den elevgrupp med undervisningen förlagd till den specialpedagogiska avdelningen. (*spes.ped*). Frågan är central i förhållande till evalueringens resultat och måluppfyllelse utifrån det givna uppdraget. Att utesluta den stora gruppen integrerade/inkluderade elever i den reguljära undersökningen skulle kunna leda till en beskuren helhetsbild och en försvagning av resultatets användbarhet. Å andra sidan skulle ett fokus på denna elevgrupp kunna leda till en för alla parter önskad uppmärksamhet på ”svaga elever” i skolvardagen, till men för skolans strävanden mot integrering/inkludering.

Begrepp som ”svaga elever” är riskabla att använda, i det att de kan bidra till att sortera människor som mer eller mindre värdefulla. På samma gång kan det vara lika riskabelt att blunda för att vissa i vårt samhälle betraktas som starka och andra som svaga (Eliasson, 1995). I en antologi (Fottland, red. 2001) skriver Marit Grøterud och Bente Bolme Moen om utvecklingen i den norska skolan

från integrering i skolan till en inkluderande skola. Begreppen är svåra att entydigt definiera och används därför ofta mer eller mindre synonymt. Grøterud och Moen ser tydliga skillnader mellan integrering och inkludering, där det förstnämnda begreppet skiljer mellan kategorier som normalt och onormalt, medan det andra handlar om att fullt ut acceptera människors olikheter.

Inkludering betyr at alle skal tilhøre fellesskapet. I stedet for å fokusere på hva som er normalt, handler det nettopp om at mennesker er forskjellige, og at forskjelligheten skal få komme fram i fellesskapet. For å si det sånn: Det at vi er forskjellige, er det "normale". Tilpasset opplæring i dag må ses i dette perspektivet: like mye som å spørre om hva som er elevens problem og hva de trenger hjelp til, må det handle om hvem eleven er, og hvilke erfaringer eleven bringer med seg
(Grøterud och Moen, 2001, s 36)

I samråd med skolans rektor tog jag som forskare det fulla ansvaret för ställningstagandet att inom ramen för evalueringens givna uppdrag inte se närmare på den stora grupp elever med särskilda behov som är integrerad eller inkluderad i skolans övriga delar. Den problematik som finns omkring det faktiska utfallet av begreppen integrering och evaluering är i sig alltför komplex, för att inrymmas inom föreliggande arbete. Att undersöka relationer mellan olika elever och elevgrupper i ett helhetsperspektiv är naturligtvis fullt möjligt, men knappast etiskt försvarbart, med fokus på en elevgrupp som av många kan betraktas som "svag". Risken för stigmatisering kan i detta avseende inte bortses ifrån. Forskning om effekter av integrering och inkludering i skolan är dessutom ännu relativt begränsad och de resultat som presenterats är motsägelsefulla och olikartade. Det är inte överraskande, menar Haug (2004), då "*integrering og inkludering er komplekse tiltak i en sammensatte skole i en stor verden*" (s 192). Samtidigt kan inte förhållanden i skolan förklaras enbart med hänvisning till det som har med specialundervisning och/eller specialpedagogik att göra. Skolan är ett öppet system, med ett ständigt pågående växelspel mellan olika delar i

verksamheten. Skenbart linjära samband kan vid en djupare granskning visa sig ha helt andra orsaker.

Det som foregår innefor normalsporet gir muligheter og begrensninger på spesialsporet, og omvendt. Det er derfor ikke mulig å forklare forhold som gjelder integrering og inkludering bare med henvisning til det som har med spesialundervisningen eller spesialpedagogiken å gjøre. det er like sannsynlig at deler av forklaringene finnes i den delen av virksomheten som ikke har noe med den å gjøre. For å komme videre i forståelsen av saken forutsetter det bredt opplagte studier.

(Haug, 2004, s 192)

I studiet av vardagsverksamheten på Kalnes specialpedagogiska sektion valde jag på forskningsetiska grunder att så lite som möjligt intervensera i elevernas vardag. Mitt ställningstagande kan, med Eliasson (1995), beskrivas som medveten *omsorgsrationalitet*. Begreppet kan förstås som en förening av moral och kvalitet i forskningsarbetet, uttryckt i viljan till ett förnuftigt och ändamålsenligt handlande i relationen till människor i behov av omsorg och trygghet i vardagen. Det utesluter däremot inte ett fokus på arbetets villkor och andra yttre betingelser för hur den efterfrågade kunskapen om verksamheten ska kunna uppnås.

I enlighet med projektskissens intentioner är deltagande observation den kanske viktigaste metoden vid insamling av information under en fallstudie, som en studie av den specialpedagogiska sektionen som ett avgränsat system kan liknas vid. Utifrån forskningens grundläggande krav på att försökspersonerna skall skyddas från skada, behålla sin integritet, få veta vad som försiggår och ha rätten att säga nej till att delta (Merriam, 1994), har jag, med hänsyn till den specifika elevgruppen, valt bort direkta interventioner i elevernas vardagsarbete. De antropologiskt färgade delarna av evalueringen har därför i huvudsak ersatts av

ett mer direkt organisationsinriktat perspektiv, om än med fortsatt fokus på eleven i centrum.

Metoder för informationsinsamling

Som metoder för informationsinsamling har, enligt projektskissens intentioner, använts ett flertal metoder (*metodemangfold*). *Semistrukturerade intervjuer* har genomförts med elever/föräldrar, lärare, miljöarbetare, sektionsledare och övriga anställda av relevans för undersökningen. En semistrukturerad intervju är informell och används för att få en djup inblick i det område som undersöks. Intervjun genomförs med hjälp av en intervjuguide, med vissa utvalda teman/områden. Intervjun kan förstås som en dialog mellan intervjuaren och respondenten, med intervjuguidens frågor som bakgrund.

All personal på Kalnes inbjöds till att skriva ett öppet formulerat brev om sin upplevelse av vardagsarbetet inom skolan. *Brevmetoden* användes för att synliggöra och beskriva de kulturer som präglar vardagsarbetet på Kalnes, i syfte att åstadkomma en uppdaterad helhetsbild av verksamheten ur ett personalperspektiv (bottom-up). Brevmetoden (Berg, 2003) kan beskrivas som ett mellanting av intervju och enkät och kan vid behov med fördel kompletteras eller följas upp av intervjuer. Metoden innebär att utvalda grupper av aktörer ombeds att skriva ett fritt formulerat brev till undersökaren. Brevet utgår från en eller flera grundfrågor, analogt med den intervjuguide som används vid semistrukturerade intervjuer. Direkta fördelar med brevmetoden, jämfört med intervju som metod, kan vara minskade urvalsproblem, samt en enklare administration och hantering av insamlad information.

En nackdel är att kvaliteten i undersökningsmaterialet varierar med den valda aktörsgruppens motivation och vilja att delta i undersökningen, samt i viss mån med brevskrivarnas stilistiska förmåga. En annan nackdel är den minskade

möjligheten att ställa uppföljningsfrågor till respondenten för att få denne att vara så uttömmande som möjligt inom de områden som tas upp. För att undvika den sistnämnda svårigheten kan brevmetoden genomföras som en *inkätdialog*, dvs. med ett informellt överenskommet avtal mellan undersökare och undersökta om att den förre kan återkomma med följdfrågor och därmed fördjupa de ursprungliga dialogerna.

Observationer i verksamheten, med informella samtal med aktörer och grupper har kontinuerligt genomförts. Observationer kan visa vad människor egentligen gör, vilket ibland markant kan skilja sig från vad människor säger att de gör. Att från resultatet av observationer förklara och förstå graden av ett visst handlande förutsätter dock en utvidgad kunskap hos forskaren om innebörden av det sedda.

Forskaren behöver bland annat veta hur representativt det observerade är – hur ofta det sker – och vilken innebörd människor tillskriver handlingen. Forskaren behöver också veta om de observerade skulle ha uppträtt annorlunda om de inte observerats (Halvorsen, 1992, s 83)

Med referens till Halvorsen och mitt tidigare redovisade etiska ställningstagande valde jag att i huvudsak genomföra *dolda* observationer, för att undvika en onödig intervention i elevernas vardag. Observationerna kan beskrivas som *ostrukturerade*, dvs. inte avgränsade till bestämda situationer. Återkommande observationer av verksamheten under läsåret har bidragit till fördjupad insikt och helhetsförståelse, i enlighet med projektskissens explorativa ansats. Samtidigt har andra metoder använts för att besvara uppdragsbeskrivningens hypotetiska frågor, formulerade som verksamhetsmyter.

Parallellt med den fysiska insamlingen av information har en *dokumentanalys* utförts, omfattande såväl nationella dokument, inriktade på verksamhetens yttre effektivitet, (det av staten givna uppdraget), som regionalt och lokalt upprättade

regler och rutiner för styrning, med bäring på den inre effektiviteten. Den formella informationsinsamlingen har kontinuerligt kompletterats av *informella kontakter* med representanter för skilda aktörsgrupper, samt formella *sammankomster/ seminarier* i den fackliga referensgrupp som bildats för bistånd vid genomförande och analys. Ytterligare kontakter har tagits i samband med personalmöten och andra formella och informella sammankomster på skolan.

Validitet och reliabilitet

Validitet kan beskrivas som giltigheten eller relevansen i den insamling av data som görs för att arbeta med en viss problemställning. Överensstämmelsen mellan den teoretiskt upplagda projektbeskrivningen och den empiriska undersökningen kallas *definitionsmissig validitet*. Forskarens operationalisering av de teoretiska begreppen i valet av metoder för informationsinsamling avgör den definitionsmässiga validitetens värde. Mitt i vissa delar tydligt etiskt förankrade metodval kan naturligtvis diskuteras och kritiseras för att begränsa undersökningens validitet. Det finns emellertid alltid *en etisk dimension* i relationen mellan forskaren och de utforskade. Forskaren hanterar i sitt arbete information om människors liv, och har därför ett ansvar för hur den används. I varje del av forskningsarbetet, från formuleringen av problem och valet av metoder för insamling av information, till avgöranden om hur resultaten skall offentliggöras, finns det etiska överväganden. Frågan står inte mellan att forska eller inte forska, det är istället en fråga om under vilka former och utifrån vilka etiska ställningstaganden som forskningen genomförs.

Ett annat kriterium för kvaliteten i ett forskningsarbete utgör graden av *reliabilitet* i arbetet. Det innebär ett mått för tillförlitligheten i valda metoder och instrument för insamling av information, i relation till det som skall undersökas eller mätas. I uppdragsbeskrivningen för evalueringen av specialundervisningen på Kalnes vgs. uttrycks en önskan om att resultatet skall kunna användas:

for videreutvikling av skolen og for politiske og administrative beslutninger for skolen og videregående opplæring generelt i fylket

Den forventat utstrækta användbarheten av resultatet ställer särskilda krav på en hög reliabilitet, dvs. att oberoende mätningar skulle kunna antas ge likartade resultat. Hög reliabilitet garanterar att insamlade data är pålitliga och inriktade på att besvara ursprungliga frågeställningar. Detta resonemang förstärker ytterligare mitt beslut att utvidga den organisationsanalytiska ansatsen i evalueringen. Även om den definitionsrässiga validiteten något begränsas av gjorda ändringar i metodvalet, påverkas inte reliabiliteten eller pålitligheten i resultatet som helhet. Möjligheten till generaliserbarhet, i fråga om att kunna använda delar av resultatet som underlag för politiska och administrativa beslut, inte bara för Kalnes vgs., utan för *videregående opplæring generelt i fylket*, torde därmed sannolikt öka.

Kapitel 3. Resultat

Redovisning av intervjuer med personal, Spec.ped.sektion

Inledning

I kapitel 3 redovisas sammandrag från djupintervjuer med 16 informanter, bestående av lärare och miljöarbetare inom den specialpedagogiska sektionen. I tillägg gjordes intervjuer med personal från kök- och städ, samt med rådgivare. Intervjuerna genomfördes hösten 2007 i semistrukturerad form, utifrån en given intervjuguide med tematiska frågor som i förväg meddelats informanterna. Tiden för varje intervju uppgick till ca 60 minuter. Intervjusvaren redovisas utifrån beskrivna problemområden och visualiseras i typfall av relationer mellan inre och yttre effektivitet.

Ett bottom-up perspektiv

Syftet med intervjuerna är att åstadkomma en fördjupad bild ur ett *bottom-up* perspektiv av vardagsarbetet med specialpedagogik på Kalnes videregående skole.

Det ökade behovet hos offentliga institutioner att formulera relevanta mål, identifiera väsentliga problem och söka efter möjliga lösningar, har medfört ett stadigt växande intresse för bottom-up orienterad policy-analys och evalueringsforskning (Bogason och Sørensen, 1998). En traditionell top – downorienterad evaluering utgår ofta oreserverat från de målsättningar och krav som huvudmannen/uppdragsgivaren ställer. Den implementerande och formella organisationen analyseras sedan utifrån dessa. Denna ansats är lämplig när det finns klart formulerade mål, lättillgängliga medel och fungerande rutiner för att mäta måluppfyllelsen. För Kalnes, med mångtydiga och komplexa målformuleringar och styrkällor, har jag i stället valt att fokusera på en bottom-up evaluering. Bogason och Sørensen (1998) styrker mitt val av ansats.

Da målsætninger i de fleste tilfælde er mangetydige og komplekse, bliver traditionel top-down implementerings- og evalueringsanalyse ofte utilstrækkelig. Det er her bottom-up policy analysen og bottom-up evalueringen kommer ind: Som middel til en mere nuanceret problemidentifikation; som en mere grundig kilde til beskrivelse af hvad der foregår; og hvem der deltager i policyprocessen; og endelig som middel til indsamling af viden, der kan bruges i en reformulering og udvikling av eksisterende målsætninger og midler, så de i højere grad bidrager til at løse definerede problemer
(Bogason och Sørensen, 1998, s 9)

Teman för intervjuerna

De teman som valdes för intervjuerna utgick från angivna problemområden och *myter* om specialpedagogikens betydelse för Kalnes videregående skole som organisation. Det första temat gällde de utmaningar som den specialpedagogiska verksamheten har att möta. Intervjufrågan formulerades till:

Hva er den største utfordringen når det gjelder spesialpedagogikk ved Kalnes vgs.?

Samtliga intervjuade var överens om att den specialpedagogiska undervisningen stod inför en rad utmaningar. Ett grundläggande problem fanns i bristen på tillräckligt anpassade *lokaler* och känslan av att specialpedagogiken var ”satt på undantag” i planeringen och fördelningen av undervisningsplatser. Lokalerna beskrevs generellt som mörka och trånga, med små möjligheter till anpassning och utveckling. Materiel och utrustning upplevdes som undermåligt och styvmoderligt fördelat, jämfört med tillgången för andra avdelningar i skolan.

De (spes.ped.elever) virker ikke å ha tilgang på samme materiell, redsskap eller utstyr som ordinære elever, mulig pga. enorme nivåforskjeller og behov blant elevene. Det virker som vi liksom kommer bakerst i køen. Eller om vi ikke klarer å begrunne vårt behov.

På samma gång sägs skolans *yttre miljö* vara en stor tillgång för verksamheten. Den materiella knappheten kan, enligt flera informanter, till en del kompenseras av de möjligheter som finns i skolans omgivningar. En översyn och genomgång

av tillgång och efterfrågan av läromedel och av olika hjälpmedel beskrivs som angelägen. Samtidigt kan en fastare organisering av undervisningens villkor leda till en begränsning i vissa delar av sektionens nuvarande flexibla självstyre.

Jeg har ofte tenkt at det burde være mulig å få til en bedre organisering av de ressursene vi innehar på avdelingen. En slik gjennomgang er krevende, og jeg føler en slags indre motstand i forhold til endring. Likevel har jeg en tro på en gjennomgang av tilbudet, med håp om en fremtid uten frustrasjon og kontinuerlig skrik om ressurser.

Det ökade antalet av elever med olika grader av funktionshinder, ställer dock helt andra krav på anpassade lokaler för verksamheten, inte minst i fråga om sanitära förhållanden. I personalgruppen finns ambitioner om att skapa en *inkluderande miljö*, något som hittills omöjliggjorts av bristen på en fast punkt och utspridda lokaler. Flera av de intervjuade upplever att specialpedagogikens behov så gott som alltid tvingas stå tillbaka för andra och högre prioriterade områden. Personalens ambitioner upplevs inte ha en motsvarighet i skolans ledning. Tillfälliga ad-hoc lösningar, mer eller mindre användbara, försvårar det praktiska genomförandet.

På spesped. har vi i år blitt flyttet til gamle bolighus. Bolighusa kan fungere bra hvis vi får inn nødvendig utstyr og maskiner. Problemet er at det ikke er gjort på forhånd. Vi sliter derfor med at vi må utrede muligheter og behov samtidig som vi tar i mot rekord mange nye elever.

Mottagandet av nya elever vid ett nytt läsår beskrivs i allmänhet som oplanerat och kaotiskt. En mer genomtänkt och långsiktigt planerad överlämning skulle kunna undanröja många av de svårigheter som senare uppstår

De *pedagogiska utmaningarna* är stora. Lärare och miljöarbetare arbetar nära tillsammans, om än med tydliga gränsdragningar. Lärare ansvarar formellt för den pedagogiska verksamheten, medan miljöarbetarna i huvudsak följer elevernas skolvardag. Gränserna mellan lärare och miljöarbetare upplevs ändå

av de flesta som flexibla och öppna. Det goda samarbetet betonas främst av lärargruppen. Miljöarbetarna beskriver en rad praktiska situationer, där man skulle önska att lärarna tog ett större personligt ansvar. På samma sätt uttrycker miljöarbetarna önskemål om en mer aktiv del i arbetet med upprättandet av IOP, där man anser sig ha minst lika god kännedom om varje elev som lärargruppen.

Trots det väl fungerande samarbetet mellan yrkesgrupperna, finns ett missnöje över den alltför markerade skillnaden mellan de båda personalgruppernas löne- och ansvarsförhållanden. Skillnader i kompetens, erfarenhet och utbildningsnivå mellan lärare och miljöarbetare är inte direkt förenat med yrkesrollen. Flera av de intervjuade miljöarbetarna upprätthåller olika slag av hög och relevant formell kompetens, utan möjlighet att fullt ut använda den i sitt dagliga arbete. I praktiken riskerar detta förhållande att leda till en kvalitetsförsämring av undervisningen. Det låga kompetensutnyttjandet ses som allvarligt, mot bakgrunden av en allmänt upplevd brist på fortbildning och andra former av kompetenshöjande åtgärder.

Så gott som alla intervjuade ser bristen på *anpassning* som ett grundläggande problem. Med *anpassning* avses här en anpassning av såväl struktur som innehåll och genomförande till *elevernas behov*. Som det nu är fungerar den specialpedagogiska sektionen i alltför hög grad som en miniatyruoplaga av den övriga skolan, oavsett de faktiska skillnaderna mellan eleverna. Flera av de intervjuade ser som sin främsta uppgift att ge eleverna ökade livschanser, genom att inrikta utbildningen mot kunskap och förberedelser inför det kommande vuxenlivet. Dessa strävanden anser man motverkas eller tillintetgöras av skolans ovilja till individuell anpassning. ”Timplanen förhindrar möjligheten att lära sig tillräckligt om livet”, fastslog en lärare. ”De blandade grupperna gör att de svagare faller ur”, uttryckte en annan.

Den största utmaningen tycks ändå finnas i att möta de ökade kraven ifråga om att på bästa sätt hantera en situation, präglad av såväl *bristen på resurser* som en ökad *mångfald av problem* hos en allt större grupp elever. Osäkerheten inför specialpedagogikens framtid i samband med den fortsatta utvecklingen av Kalnes leder till känslor av frustration och uppgivenhet i personalgruppen. På samma gång brinner man för sitt uppdrag och ser överallt möjligheter till förnyelse och förbättring. En av de intervjuade beskrev målande problemet att betraktas som ”en propp i systemet” och inte som en ”resurs i miljøet”.

Försvårande ramfaktorer

Specialpedagogikens i flera avseenden upplevda utanförskap framstod för mig, som en utomstående betraktare, betingade av ett antal försvårande ramfaktorer i skolan som helhet. För att undersöka det verkliga förhållandet frågade jag:

Er det rammebetingelser ved din skole som vanskeliggør spes.ped?

De försvårande ramfaktorer som nämndes, sammanfaller i huvudsak med de utmaningar för specialpedagogiken som beskrivits ovan. Trots att hindren för ett bättre fungerande vardagsarbete är fullt synliga, upplevs de ofta som svåra att övervinna. Bristen på resurser återspeglas i förekomsten av okonventionella lösningar och hjälp av oväntat och mer oförutsägbart slag.

Vi har vært heldig med været i høst. Derfor har det ikke gått helt galt. Likevel er kvaliteten på undervisning og læring iblant betydelig redusert.

Resursknappheten går som en röd tråd genom det insamlade materialet från intervjuerna med den specialpedagogiska sektionens personal. Otillräckligheten gäller inte bara de fysiska förutsättningarna, utan lika mycket den upplevda bristen på styrning och ledning i såväl vardagsarbetet, som på längre sikt.

Satsningsområder blir liksom bare borte. Det er for dårlig langsiktig planlegging og oppfølging.

Vad lyckas man (ändå) med?

I skuggan av de problem som finns i det dagliga arbetet finns det också områden där man känner att verksamheten fungerar bra. Arbetet inom dessa områden leder till arbetstillfredsställelse och trivsel för både elever och personal. Frågan som ställdes i detta avseende formulerades helt enkelt till:

Hva lykkes dere med?

Ett återkommande svar var att de *praktiska momenten* i undervisningen ofta fungerade bra. Det *sociala samspelet* i varje möte mellan elev och lärare framhölls som en särskilt markerad framgångsfaktor. Man har också lärt sig att så långt möjligt använda *skolans yttre miljö* med djur och natur som viktiga ramfaktorer för undervisningens genomförande.

Samspelet i personalgruppen omtalas av de allra flesta som utvecklande och givande. Klimatet kan beskrivas som tillåtande och medkännande. Det är ”högt till tak” och man känner trygghet och styrka i arbetsgemenskapen. Många av de problem som uppkommer i vardagen löser man tillsammans. Flera av de intervjuade använder begrepp som ”en unik värme” och talar om en allmänt upplevd ”samsyn och trivsel”. Även *kontakterna med föräldrar* upplevs i huvudsak som positiva. Föräldragruppen beskrivs som ett viktigt bollplank, som man gärna skulle vilja utvidga kontakterna med. Den *formella hanteringen av ”å utarbeide IOP, enkeltvedtak og søknadsprosedyrer”* sägs fungera väl. Den positiva känslan delas inte av alla. Att tjänstgöra på *Spes.ped* är krävande. Trötthet och uppgivenhet kan leda till irritation och missämja i vardagen. Trots beskrivna framgångar i det dagliga arbetet tycks den specialpedagogiska avdelningens personal inte alltid klara att upprätthålla en positiv yrkesmässig självbild. En orsak är den bristande förståelse eller intresse för verksamheten man ofta känner från ledningshåll, vilket kan leda till känslor av övergivenhet

och meningsløshet. En av de intervjuade uttryckte det som att ”verksamheten undervärderer sig selv”.

Målsättningar och målstrukturer

Som ett komplement till intervjuerna fikk var og en av de intervjuade ta stillning till og vurdere ett antal påståenden på en lista, hämtad från läroplanen og andra relevante styrdokument for *videregående opplæring*. Listan omfattede totalt 20 ulike påståenden, grundede i skolans styrdokument, av vilka man ombads att välja/rangordna fem av dessa. Valet skulle göras utifrån den egna målbilden av oppdraget som anställd inom den specialpedagogiska sektionen på Kalnes vgs. Syftet med vurderingen var att få en samlad bild av personalens oppfatning om den egentlige innebörden av sitt oppdrag. Så här presenterades oppgiften:

***Hur vurderer du følgende påståenden! Rangordna från 1 – 5
(1 minst viktig, 5 mest viktig)***

I mitt arbete har jag som mål att:

- 1. Gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt*
- 2. Gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talenter i samarbeid med andre*
- 3. Stimulere elevenes lærelyst, utholdenhet og nyskjerrighet*
- 4. Stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning*
- 5. Stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet*
- 6. Stimulere elevene til å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse*
- 7. Stimulere elevene til demokratiforståelse og demokratisk tiltakelse*
- 8. Legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid*
- 9. Fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter*

10. Stimulere, bruke og videreutvikle min personlige kompetanse
11. Fremstå som tydelig leder og som forbild for barn og unge
12. Sikre at det psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring
13. Sikre at det fysiske arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring
14. Legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen
15. Legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte
16. Bruker skolebasert vurdering som redskap i arbeidet
17. Søker å engasjere andre tilsatte, i samarbeid om å utvikle en bedre skole
18. Inspirerer elevene til å være aktive og bevisste medskapere i sin egen læring
19. Inspirerer elevene til å ta medansvar i utformningen av opplæringen
20. Oppsummerer og vurderer erfaringer fra arbeidet og rapporterer videre

Resultatet kan beskrivas som en bild av oppdraget ur vidvinkel, med en tyddig samsyn i vissa delar. Ett *gemensamt (felles) mål* för specialundervisningen på Kalnes, ur personalens perspektiv, kan därmed definieras enligt nedan. Siffrorna inom parentes anger valfrekvensen. Plustecknet visar att målformuleringen satts samman av två separata påståenden.

At gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre (10+13)

At stimulere elevenes lærelyst, utholdenhet og nyskjerrighet, samt i deres personlige utvikling og identite.(12+9)

At legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene kan foreta bevisste verdvalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid.(8)

At fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter(7)

At stimulere elevene til å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse (6)

At legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foresattes medansvar i skolen (5)

At inspirere elevene til å være aktive og bevisste medskapere i sin egen læring (4)

At fremstå som tydelig leder og som forbild for barn og unge (4)

At sikre at det fysiske arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring (3)

At sikre at det psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring (2)

At stimulere, bruke og videreutvikle min personlige kompetanse(2)

At legge til rette for at lokalsamf. blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte (1)

At oppsummere og vurdere erfaringer fra arbeidet og rapportere videre (1)

Av 20 givna påståenden samlade tre stycken inga röster. Dessa var nr 7, 16 och 17, varav det förstnämnda påståendet (7) berörde elevernas demokratiförståelse. De två senare (16,17) innehöll ett nej till *skolebasert vurdering* som redskap i arbetet och till att engagera skolans övriga personal för att utveckla en bättre skola. En av de intervjuade valde att redovisa två listor med målformuleringar och målområden för nutid och framtid, utan inbördes rangordning.

Målområden i nutid (ursprungsnummer inom parentes)	Framtida målområden
At stimulere lærelyst, utholdenhet og nyskjerrighet (3)	At sikre det psykososiale arbeidsmiljøet (12)
At utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse (6)	At utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse (6)
At fremme tilp. opplæring og varierte	At engasjere andre og utvikle en bedre

arbeidsmåter (9)	skole (17)
At legge til rette for/sikre foresattes medansvar (14)	At inspirere elevene til å ta medansvar (19)
At inspirere elevene til aktive og bevisste medskapere i sin egen læring (1)	At legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene kan forta bevisste verdivalg/av utd./fremt.arbeid (8)

Intervjupersonerna ombads även att ge en sammanfattande beskrivning av de målstrukturer man själv anser sig använda skolans vardagsarbete. Frågan formulerades till:

Er de målstrukturene du benytter prestasjonsorienterte eller læringsorienterte?

Här framtonade en tydlig skillnad mellan svaren från lärare och miljöarbetare. Lärarna beskrev i huvudsak sitt arbete som *læringsorientert*. Miljöarbetarna såg som sin viktigaste uppgift att om möjligt bidra till att höja enskilda elevers prestation, att arbeta *prestasjonsorientert*. Skillnaden i överensstämmelse mellan det gemensamma undervisningsmål som beskrivits ovan och svaren på frågan om målstrukturernas egentliga innehåll är värd att uppmärksammas. En tänkbar förklaring är att egentliga diskussioner om arbetets innehåll och utformning, samt formuleringen av gemensamma mål, inte genomförts i tillräcklig utsträckning. Arbetet riskerar därför att primärt inriktas mer på föreställningar om *den egna yrkesrollen*, än på varje elevs specifika behov, kunskap och färdighet. Frustrationen inför de egna målformuleringarna uttrycktes av en lärare så här.

De er stort sett og dessverre læringsorienterte

Utsagan kan tolkas som en insikt om vad som borde göras i ett elevperspektiv, men också om en oförmåga att i praktiken genomföra det. Som en viktig orsak

nämns här den bristande förekomsten av pedagogisk ledning och handledning (*veiledning*) i det ofta mycket krävande arbetet. En miljöarbetare redovisade.

Læreplan ser vi bort ifra. Vi ivaretar elevens behov og læringsutbytte

Specialpedagogiken som helhet

Nästa fråga gällde de formellt antagna beskrivningarna av målsättningar och innehåll för specialpedagogiken på Kalnes som helhet.

Hvilke målsettinger og innhold har det spesialpedagogiske tilbudet ved Kalnes?

Här framstod flera av svaren som mångtydiga och osäkra. Vissa anställda hävdade att formella målsättningar inte fanns dokumenterade. Andra gav tvärtom uttryck för både genomtänkta och väl formulerade målbeskrivningar.

Tilrettelegge for bolig, arbeid og fritid på grunna av deres individuelle behov. Første prio skal være et trygt og forutsigbart sosialt sted å være strukturert

Som riktlinjer för det specialpedagogiska utbudets målsättning och innehåll angav de intervjuade generellt en ökad anpassning och inriktning mot varje elevs individuella behov. Detta ansågs angeläget, då mångfalden av problem förväntas öka, vilket kommer att ställa allt större krav på att arbeta med varje elev. I ett intervjusvar påpekades att ”*Noen får full oppmerksomhet. Andre ikke*” På samma gång betonas att specialpedagogiken måste betraktas som en del av det totala undervisningsutbudet och utvecklas med övriga delar av skolan. Det lösliga organiserandet av sektionen har, tillsammans med den höga arbetsbelastningen, hittills förhindrat ett djupare arbete med fastställande av mål och innehåll.

Kvalitetsgranskning och evaluering

För att utveckla och förbättra en organisation över tid fordras tydligt formulerade mål och tillgång till användbara instrument för att mäta graden av måluppfyllelse. Utan dessa grundläggande förutsättningar riskerar verksamheten att påverkas av *målförskjutning*, dvs. att de egna målen prioriteras framför de övergripande målen för hela organisationen. Den ovan beskrivna oklarheten i fråga om målbeskrivningar och målstrukturer kan sannolikt tolkas på detta sätt. Kontinuerlig återkoppling är en grund för all styrning av verksamheter. För skolans del innebär återkoppling i praktiken utvärdering och uppföljning. Bristen på tillräckliga kontrollpunkter omöjliggör den direkta styrning som krävs för att i alla delar av skolan upprätthålla en likvärdig utbildningsstandard. Frågan som ställdes i detta avseende formulerades:

Hvordan vurderes kvaliteten på spesialundervisningen på Kalnes vgs?

Svaren på frågan kan sammanfattas i en upplevd brist på intresse från omvärlden för vad som egentligen sker på den specialpedagogiska avdelningen. Genomförda kvalitetsredovisningar och värderingar, t.ex. *LØFT*, upplevs inte leda till ett ökat närmande mellan ledning och verksamhet. Inom avdelningen säger man sig ofta och öppet samtala och diskutera omkring innehåll och kvalitet i undervisningen. Förståelsen för betydelsen av självvärdering och olika former av kollegial utvärdering är stark och man är inte främmande för att bli granskade och bedömda i sina respektive yrkesroller. Inom avdelningen har man upprättat en fungerande struktur av personalmöten, sektionsmöten och klasslärarråd. Medarbetarsamtal genomförs både internt och externt. Vid sidan av det öppna och informella klimatet på avdelningen framfördes dock önskemål om en fastare struktur i det interna arbetet.

På en slik avdeling har jeg tro på faste team som har regelmessige, kanskje ukentlige evalueringsmøter i forhold til elevene. Slik

møtevirksomhet vi har pr. uke idag, føler jeg er mye dårlig bruk av tid. Slike evalueringsmøter, som jeg savner, blir lagt etter behov, etter personalmøtet. Og det blir liksom ikke evaluering slik jeg mener (...) Det blir liksom for mye uformell prat (...) Jeg savner nok en tettere planlegging og evaluering rundt elevenes kortsiktige og langsiktige målsettinger.

Kompetensbehovet

En kærnfølge for det specialpedagogiska arbeidet på Kalnes er tillgången till och behovet av tillræklig kompetens i personalgruppen. I den, med fôrlov sagt, brokiga blandning av befattningshavare, som tillsammans utgôr den specialpedagogiska seksjonen, ser jag fôljande fråga som fullt berættigad.

Er kompetansebehovet på spes.ped dekket ved Kalnes vgs?

Æven hâr varierade svaren. Att læra av varandra i det dagliga arbeidet, utifrån Deweys pedagogiska idé om *learning by doing*, sågs av flera som en positivt verkande faktor for allmân kompetenshøjning på avdelningen. Andra såg en fara i att detta arbeitssått skulle bli betraktat som norm.

Jeg føler at "veien blir litt til mens vi går", slik at man har ikke noen klare tanker for hva man ønsker for denne seksjonen og hvordan den skal plasseres, organiseres, jobbe etc. Man er her og man gjøre det beste ut av det som er igjen.

Att læra genom att gôra, uttrycker Deweys grundsyn om att mænniskor inte bara oppnâr ny kunnskap genom att passivt ta emot information, utan genom att aktivt undersôka sin omværlid. Det sagda kan æven tolkas som att problemsituationer i vardagsarbeidet finner sin lôsning mer slumpmæssigt *ad-hoc*, æn med hjælp av vedertagna och vâl beprôvade undervisningssått och metoder. Trots personalens uttalade vilja och ambition att læra mer och fôrekomsten av återkommande fortbildningsinsatser, tycks detta ændå ikke ræcka till for att tæcka det stora och vâxande behovet av specialkunnskaper på allt fler områden. Den begrænsade tillfôrseeln av specialutbildade lærare leder till en minskad beredskap inför det

ökade trycket från omvärlden. På samma gång finns, enligt flera av de intervjuade, kompetens som inte utnyttjas eller fullt ut används, inte minst bland miljöarbetarna. Ett särskilt problem är bristen på tillräcklig allround-kompetens.

Man har often kompetanse innen spesialpedagogikk og ikke faget eller omvendt

Det samlade intrycket av intervjuerna är att rekrytering och tillsättning av specialpedagogisk personal inte sällan gjorts utifrån helt andra grunder än att tillgodose avdelningens kompetensbehov.

På spes.ped kunne man vært flinkere med å ansette folk etter kompetanse, ikke omplassere folk dit og plukke tilfeldige vikarer.

Det ovan sagda kan också beskrivas i termer av målförskjutning, där behovet att finna en snabb lösning på ett akut personalärende ibland tycks ha prioriterats, framför det egentliga behovet att på bästa sätt lösa ett akut uppkommet problem i specialundervisningen. Frånvaron av en långsiktig och genomtänkt personalidé gör det svårt att upprätthålla tillräcklig kompetens. på *Spes.ped.* Uppbyggnad av en *fagkompetanse* ses som brådskande och angeläget. En av de intervjuade sammanfattade problemet på följande sätt.

Man møter seg selv i døra, skal ha spesialpedagog i alle fag, men klarer inte att gjennomføre det.

En annan anställd var odelat kritisk mot den nuvarande personalens förmåga att utföra sitt specialpedagogiska uppdrag.

Har inntrykk av at mange ikke skjønner hva vi snakker om når vi snakker om de svakeste elevene og deres behov.

En likeverdig opplæring

Ett par av de avslutande intervjufrågorna gällde specialpedagogikens förväntade status i skolmiljön som helhet, sett ur övriga kollegors och det omgivande samhällets ögon. Syftet med frågorna var att se närmare på hur samhällets principer om *likeverdig opplæring* förankrats i skolvardagen på Kalnes vgs. Att värna om varje elevs rätt till en likvärdig utbildning, utifrån varje elevs personliga förutsättningar, är en grundläggande princip i varje demokratiskt uppbyggt skolsystem. Till detta krävs en viss kvalitetsnivå i skolans arbete, anpassad till de elever som går där. Den norska skolan utgör inget undantag i detta avseende. I *Pedagogisk plattform for de videregående skolene i Østfold fylkeskommune (2002)* betonas skolans viktiga ansvar för att säkra likvärdiga utbud av utbildning och undervisning, oberoende av elevers val av skola. Vidare ges en rad riktlinjer för hur den enskilda skolan skall arbeta för att kunna erbjuda varje elev en personligt anpassad utbildning, likvärdig med varje annan skola.

organiseringen av opplæringen må sikre muligheten for en differensiert opplæring med mulighet til fordypning

skolen må legge til rette for variert bruk av opplæringsmetoder

skolen må legge til rette for læringsprosesser som gir elever opplevelsen av å mestre

I dokumentet fastslås den enskilda skolans ansvar för att konkretisera och genomföra sitt uppdrag, i enlighet med den pedagogiska plattformens bärande principer. Kalnes egen pedagogiska plattform (2004) uppger följdriktigt som ett av sina huvudmål för verksamheten att:

Gi elevene aktuelle tilbud i en attraktiv og allsidig kombinert videregående opplæring med optimalt læringsutbytte

Som ett eko av vad som ovan omtalats, sägs vidare att Kalnes som videregående skole: ”*har og vil fortsatt ha en historisk og kulturell bakgrunn for å benytte Dewey’s learning by doing*”. Den tänkta framtiden för skolans olika sektioner beskrivs i dokumentet tämligen ingående, mot en bakgrund av deras roll och betydelse för skolan som helhet. En omfattande förändringsprocess, med sammanslagningar, nya och förändrade sektioner utkristalliseras. För den specialpedagogiska sektionen förefaller framtiden något mer oviss.

Spes.ped.seksjonen består inntil videre. Den vil bli vurdert når Kvalitetsutvalgets innstilling er behandlet. Som kjent har Kvalitetsutvalget flagget at spesialundervisning i fortsatt sterkere grad skal skje ved tilpassede opplegg og differensiering i ordinærklasser.

Evalueringen av specialundervisningen gick mot bakgrund av ovanstående resonemang nu in i en ny fas. Den specialpedagogiska sektionen kunde inte längre studeras och bedömas utifrån de egna förutsättningarna. Det undersökta området utvidgades till en kontext av hela skolan. Frågan som nu ställdes, gällde i grunden vem eller vilka som kunde anses ansvariga för att principen om varje elevs rätt till en likvärdig utbildning/undervisning skulle ha fortsatt tillämpning på Kalnes. Frågan formulerades till:

Vil skolen klare, med fortsatt høy andel elever med særskilte behov og begrensede ressurser, å gi elevene likeverdig opplæring?

Inför denna fråga uttryckte flertalet intervjuade viss osäkerhet. En fortsatt ökning av elever med särskilda behov ansågs kräva ett kraftigt resurstillskott, samt åtgärder för en allmän kompetenshöjning på området. Dessutom krävdes en vilja till förändring hos berörda aktörer. En sista fråga berörde övriga skolaktörers inställning till den ökande gruppen elever med särskilda behov

Er det drøftinger på skolen om at søkningen fra elever med ulike typer av funksjonshemninger ikke bare er høy, men også stigende?

Även här framstod svaren som något osäkra och diffusa. I kontakter med andra lärare och övriga anställda diskuterades sällan frågor av detta slag. Trots att inget sades högt, anade man att det runt om i skolan fanns uppfattningar om specialpedagogiken som resurskrävande och svåröverskådlig. De knapphändiga svaren kan tolkas som ett upplevt behov av ökad intern kunskapsspridning och information om den aktuella situationen i skilda delar av skolverksamheten.

Den specialpedagogiska sektionens relativa osynlighet skapar osäkerhet och ökar risken för rivalitet och revirtänkande i yrkesmässiga och sociala kontakter mellan skolans olika avdelningar. I Kalnes pedagogiska plattform anges det önskvärda i ett framtida närmande mellan sektionerna och skolans ledning. Som lärande organisation skall man låta sig inspireras av arbetssätt och metoder från andra och nya pedagogiska områden och riktningar. Specialpedagogikens unika kunnande och erfarenhet kan här sannolikt tas tillvara på ett bättre sätt än idag.

Den interna diskussionen spirar upp

I samtalen med den specialpedagogiska sektionens personal fick jag intrycket av en avdelning, präglad av ”högt till tak” och ett kontinuerligt kollegialt erfarenhetsutbyte, om än av mestadels informell prägel. Avdelningens relativa utsatthet och perifera läge i skolorganisationen har över tid skapat en problemlösande kultur i det dagliga arbetet, med okonventionella, men ofta väl fungerande lösningar. Under evalueringsprojektet tycks den interna diskussionen om specialpedagogikens framtid ha spirat upp. Ett konkret förslag till omorganisering av specialpedagogiken har utarbetats från grundtanken om den specialpedagogiska kompetensen som en värdefull, men delvis outnyttjad, eller hittills oupptäckt resurs för Kalnes videregående skole.

Dokumentet beskriver ingående behovet av en fastare struktur för specialpedagogiken, med ett närmande till övriga delar av skolan och en likvärdig funktion som en del av den totala organisationen. För att klara detta behövs en specialpedagogisk koordinator eller särskilt ansvarig, med ett tydligt ansvarsområde. Man framhåller speciellt vikten av att den ansvarige för specialpedagogiken också ingår i skolans ledning. Arbetsfältet uppges som brett: ”*fra innsøkning- og informasjonsprosessene til intern fordeling og det å etablere opplærings- tilbud.*” Definierade ansvarsområden för en specialpedagogisk koordinator anges till att:

være skolens ressursperson når det gjelder spesialundervisning/tilpasset undervisning

være skolens kontaktledd mellom andre instanser (PPT, barnevern, BUPP, osv.)

bidra med veiledning til skolens personale i forbindelse med spesialundervisning

være en samarbeidspartner med kontaktlærer angpende elevens faglige/sosiale utvikling

kartlegge elevene i forhold til deres vansker og eventuelt hjelpe til med å henvise til andre instanser

kvalitetssikre elevenes utbytte

Som bakgrund till förväntansdokumentet uppges de stora utmaningarna för Kalnes att klara en individuellt anpassad undervisning (*tilpasset tilbud*) till en elevmassa med ett växande behov av särskilt stöd. (*tilretteleggingsbehov*). För att möta den allmänna osäkerhet som finns i fråga om den specialpedagogiska verksamheten, påtalas betydelsen av att skolan även har en beredskap för nya och okända elevbehov.

Vi vet at vi får en del elever som trenger mye tilpassing selv om det ikke medfølger papir på dem ved søkning.

För att specialpedagogiken inte skall stagnera förordar man en utveckling mot: alternativa arenor för lärande, som pedagogisk verkstad och studiecenter. En grundläggande fråga handlar om hur lärarkrafterna skall organiseras för att på mest effektiva sätt kunna brukas i den totala skolverksamheten.

En spesiell status blant fylkeskommunens anlegg

Nedanstående citat är hämtat från utredningen ”*Kalnes 2010*”, sammanställd av *Komiteen for langsiktig utvikling av Kalnes videregående skole*. Positiva och respektfulla omdömen om Kalnes som skolenhet löper som en röd tråd i varje dokument med anknytning till skolan.

Kalnes har en spesiell status blant fylkeskommunens anlegg. Alle i Østfold vet hvor Kalnes er og hvorledes det ser ut. Anlegget har elementer av monumentalanlegg og er således et landemerke og et naturlig møtested. Kalnes er et utstillingsvindu for Østfold fylkeskommune og for Østfoldlandbruket (Kalnes 2010)

God posisjon. Skolen har godt omdømme blant andre skoler. Skolen står godt i forhold til andre naturbruksskoler med så vel fellesnevnerne som østfoldtilknyttet eg (Utviklingsplan 2006 – 2008)

Kalnes skal være en attraktiv og allsidig kombinert videregående skole. trivsel, aktivitet og mestringsglede i skolemiljøet samt naturnær virksomhet er blant våre fremste kjennetegn (Pedagogisk Plattform 2004)

Skolans, genom historia och tradition, djupt förankrade goda anseende i det omgivande samhället, utgör också en bakgrund till den omfattande förändring och uppdatering av verksamheten som igångsatts. Kalnes skall utvecklas från en ”*landbruksskole med nogo attåt*” till en ”*fullverdig, kombinert videregående skole på linje med de andre skolene i fylket vårt*” (Arbeidsbudsjett 2008). Förändringen beskrivs som viktig för skolans framtida liv, kultur, miljö och anseende och framställs som spännande och något att se fram emot. Att utvidga verksamheten sägs dessutom kunna ske tämligen problemfritt, då Kalnes uppges ha ”*en ubenyttet kapasitet til å ta imot flere elever utan særlig store kostnader*”.

Som ett motto inför det ”nya” Kalnes som växer fram utropas självmedvetet (*sjølbevisst*) och tvärsäkert att:

Skolen blir nå et tilbud til alle Østfoldelever!

I oppdragsbeskrivningen för evaluering uttrycks en viss oro för att alla elever, utan undantag, verkligen skall kunna beredas plats på Kalnes videregående skole. Från skolans håll ser man svårigheter att på ett tillfredsställande sätt klara den relativt sett (alltför) stora och ökande gruppen elever med olika former av specialundervisning. En orsak till skolans dilemma på detta område kan utläsas i organisationsstrukturen.

Skolen vår har nå tre utdanningsprogram som samtlige kan være ”tunge” i forhold til behov for spesialundervisning. Skolen er ikke tilstrekkelig stor til å kunne integrere og assimilere på en god måte 66 av 348 elevplasser totalt.

Obalansen mellan *ordinærelever* och elever som får specialundervisning gör det svårt att i praktiken genomföra en mer inkluderande undervisning. Till detta skulle krävas ett betydande resurstillskott, något man uppger sig inte ha fått gehör för hos huvudmannen. I stället tycks en klyfta ha uppstått mellan summan av tilldelade resurser och uppdragets allt mer svårhanterliga innehåll, vilket ”*tærer på kreftene*”.

Alle elever har krav på et trygt og trivelig arbeidsmiljø, jfr Opplæringslova §9a. Vi mener vi kan håndtere 12 elever innen spesialundervisning og inntil 12 elever integrert i NA-klasser. Sentralledelsen har tidligere støttet skolen i vurdering av en kapasitet på 12+12 elever.

Den omfattande elevgrupp med särskilda behov som finns på Kalnes idag och som förväntas fortsätta att växa, förklaras av att skolan över tid har skaffat sig ryktbarhet för god kvalitet i sin specialundervisning. ”*De gode utendørsmulighetene, opplegg for praktisk arbeid og et godt team har vært grunnlaget for suksess*”. Tillströmningen av elever har också medfört något av en mytbildning

om konspiratoriska överläggningar mellan föräldrar och ryktesspridning om verksamhetens förträfflighet bland ungdomsskolans rådgivare.

Foresatte til elever med vansker er i samme forening eller treffer hverandre p.g.a at de har barn med samme type vansker. Kalnes er en type skole som byr på muligheten for mange praktiske oppgaver. Vi har mange praktisk dyktige lærere og miljøarbeidere. Dette ryktes blant rådgiver på ungdomsskolene/foresatte og de søker sine barn inn til oss.

Nu tycks ändå smärtgränsen vara nådd och skolans ledning kan inte längre ställa sig bakom en fritt växande elevtillströmning i detta avseende. Den sista frågan gällde därför huruvida specialpedagogikens utbredning, med de omvittnade svårigheter detta sägs medföra, skulle kunna ha en kontraproduktiv inverkan på skolans omtalat goda rykte och *specielle status blant fylkeskommunens anlegg*. Frågan formulerades till:

Kan den store andelen særskiltelever påvirke skolens omdømme og skolemiljøet i negativ retning?

Svaren som gavs var oklara. Ingen av de intervjuade var beredd att entydigt svara ja, men de allra flesta var dock eniga om att specialpedagogiken, under rådande förutsättningar, inte borde tillåtas en fortsatt utvidgning. Orsakerna till en framtida begränsning fanns att söka i de pedagogiska påfrestningarna på organisationen. Det bristande sociala samspelet mellan olika elevgrupper och en förändrad syn på Kalnes som ”specialskola”, sågs inte direkt som relevanta problem. Samtidigt uttryckte man viss förståelse för att tankar av detta slag kan uppstå, ofta som en följd av okunskap och fördomar.

Den specialpedagogiska sektionen är väl inarbetad och torde – oavsett de interna problemen – utåt sett bidra till Kalnes status och goda rykte. Den springande punkten är i stället koncentrerad till hur arbetet med den stora grupp *særskiltsøkere* som integrerats i den ordinarie undervisningen verkligen fungerar. En särskild problematik står att finna i spänningsfältet mellan

integration/integrering och inkludering. Problemet har två likvärdiga sidor, där båda måste samverka för att den pedagogiska verksamheten skall uppnå förväntad kvalitet och måluppfyllelse. Tøssebro (2004) gör en viktig distinktion mellan integrering och inkludering.

Integrering brukes om å føre noen inn et sted, for eksempel i den vanlige skolen, men uten at man nødvendigvis gjør så mye med skolen selv. Fokuset er på den eller de som føres inn, mer enn på det de føres inn i. Inkludering derimot, kan forstås som et program for å endre blant annet skolen slik at den blir bedre tilpasset alle elever – at den tilpasses hele den menneskelige variasjon og ikke bare noen/majoriteten. (s 31f)

Kapitel 4.

Specialpedagogiken i ett pedagogiskt helhetsperspektiv

En central fråga inför den fortsatta utvecklingen är den specialpedagogiska sektionens plats i organisationen. För att närmare belysa denna problematik ombads skolans ledning och övriga personal (undantaget *Spes.ped*) att per brev besvara vissa utvalda frågor. Ett tjugotal svar kom denna gång in på mitt upprop. Trots den begränsade svarsfrekvensen gav dessa brev ändå ett värdefullt tillskott av information om problemområdet. Tillsammans med personalens tidigare gjorda utsagor om verksamheten i kulturanalysen, blev resultatet en omfattnings- och nyansrik bild av specialpedagogiken i ett pedagogiskt helhetsperspektiv.

Skole i skolen eller fullt integrerad?

Frågan om specialundervisningens organisatoriska tillhörighet formulerades till:

Tycker du att specialundervisningen skall vara en skole i skolen eller en fullt integrerad del av Kalnes?

Svaren på frågan fördelade sig relativt lika mellan ståndpunkterna. En starkare integrering sågs av många som en önskvärd utveckling, i synnerhet vid praktiska moment av undervisningen, även till priset av både kostsamma och svåra praktiska åtgärder. I ett gemensamt (*felles*) elevperspektiv uppfattades frågan om integrering ha ett särskilt värde, både för *normal-eleven* och för *spesial-eleven*. Total integrering ansågs av flera orsaker däremot knappast möjlig.

Skolehverdagen er travel for alle, kravene til innlæring har økt med alder, og ordinære elever er avhengig av et godt effektivt læringsmiljø. Dermed vil en del elever komme til kort og ikke få en god skolesituasjon i ordinær klasse. Det funker i barnehagen, men ikke i vgs.

Den specialpedagogiska sektionen upplevs ha en viktig uppgift för elever som av olika skäl inte kan integreras i den ordinarie undervisningen. Organisatoriskt borde *Spes.ped* i huvudsak betraktas som en sektion bland andra, men i vissa avseenden också kunna fungera som ”*en skole i skolen*”. Möjligheten till skraddarsydd lösningar skulle då ge eleverna ”*mest læring og muligheter til mestrning*”. En ökad integrering av elever med särskilda behov i ordinarie klasser anses av pedagogiska orsaker i nuläget inte som önskvärd, utan som ett hinder för måluppfyllelse och för den enskildes möjligheter att optimalt tillgodogöra sig den undervisning skolan har att erbjuda. I flera brevsvår förordades en kombination av båda alternativen, utifrån elevernas skiftande behov. Att välja en specifik lösning betraktades däremot inte som fullt tillräcklig.

Det kommer an på elevene. Noen elever har det vel best med en skole i skolen, mens andre nok kan ha både glede og nytte av å være i vanlige klasser, men med egne assistenter, spespedlærere, alt etter behov. Jeg mener at det ikke skal være enten eller, men både og.

En synpunkt som framfördes från flera håll var att oavsett vilken modell som väljs, måste särskild hänsyn tas till skolans övriga elever (*ordinærelever*). För att kunna leva upp till omvärldens stora krav på yrkes- och ämnesmässig kvalitet i skolutbildningen, kan man inte bruka alltför stora resurser på elever som av olika anledningar ”*ikke kan fungere i vanlig jobb*”.

Det er tross alt disse som skal ut og gjøre en fullverdig jobb i næringslivet etter skolen, og vi lærere er her for at disse skal få en godt tilrettelagt undervisning med faglig innhold

I den norska skolan har varje elev rätten att tillhöra en klassgemenskap. Elever som efter sakkunnig bedömning har rätt till specialundervisning, har också rätten att kvarstå i undervisningen och gemenskapen (*felleskapet*). Att organisera delar av specialundervisningen i en egen sektion skulle kunna uppfattas som att vissa elever inte gavs samma möjligheter som andra. Den

överordnade principen om elevers lika rätt till utbildning inskränker emellertid inte den enskilda skolan/skolenhetens rätt till att själv organisera sin pedagogiska verksamhet, utifrån faktiska förutsättningar. När den specialpedagogiska sektionen på Kalnes inrättades år 1999, angavs skolans välkända kvaliteter som en viktig resurs för utbildningens genomförande, med ”*muligheter for daglivs-trening, naturnærhet og praktiske oppgaver.*” (Omgjøring til spes.ped.seksjon ved Kalnes fra 16 August. Vedlegg til Kalnes 2010: Arbeidet med ombygging for spesialundervisning ved Kalnes, 2010 07.07).

Det är i sammanhanget viktigt att uppmärksamma den juridiska skillnaden mellan begreppen specialundervisning och specialpedagogik. I det dagliga arbetet används begreppen ofta synonymt. För att bidra till fördjupad förståelse har jag medvetet koncentrerat undersökningsområdet till specialpedagogiken och/eller den specialpedagogiska sektionen/ avdelningen. Vid återgivningen av intervjusvar och utsagor från brev och dokument har begreppen redovisats enligt uppgiftslämnarens språkbruk. Av det insamlade materialet framgår en viss risk för sammanblandning av specialundervisning och specialpedagogik, vilket kan påverka diskussionen om skolans framtida innehåll och utformning. Nordahl och Overland (1999) gör en sammanfattande översikt av begreppens innebörd.

Det er begrepsmessig skille mellom spesialpedagogikk og spesialundervisning. Spesialundervisning er i skoleloven først og fremst et juridisk begrep. Begreppet hjemler retten til spesielt tilpasset opplæring for elever som har behov for slik opplæring (...) Spesialpedagogikk er i stor grad bygd opp rundt ulike grupper av elever som betraktes som avvikende fra det normale (...) Spesialpedagogikken forvalter erfaring og kunnskap om opplæring av disse elevgruppene og de utfordringene de ulike gruppene representerer i undervisningssammenheng.(s 27)

Tilpasset opplæring

Frågan om Kalnes, med fortsatt ökande andel elever med særskilda behov, klarar att ge alla elever på skolan en *likeverdig opplæring* visade sig svår att entydigt besvara. Likvärdigheten är, som tidligere nämnts, en grundläggande princip för ett demokratisk skolvæsende. För elever med specialundervisning definieras begreppet nærmare i *Opplæringslæven § 5-1*. Där påpekas att elever, som inte kan få ett tilfredsstillende utbytte av skolans ordinære undervisning, har rett til specialundervisning, med særskilt fokus på den enskildes framtida muligheter.

Opplæringstilbødet skal ha et slikt innhold at det samla tilbødet kan gje eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven.

En synpunkt som framførdes frå skolans lærare var at oavsett vilken modell som væljs for specialundervisningens gjennomføring, måste særskild hænssyn tas til skolans øvrige elever (*ordinære elever*). For at kunna leva opp til omværlens store krav på yrkes- og æmnesmæssig kvalitet i skolutbildningen, kan man inte bruke alltför store resurser på elever som av ulike anledninger inte anses fullt ut kunna fungere i samhælls- og yrkesliv. I varje resonemang om likværdighet i skolan måste alle elever ges samma rett til en fullværdig utbildning, oavsett undervisningens innehæll og form. Dette skapar en situation, där i øgynnsamma fall undervisningsprogram, utbildningslinjer og enskilda elever og/eller eller grupper av elever med skilda behov og forutsættninger kan komma at stællas mot varandra. At værdere og bedøma skolans oppdrag med tonvikt på dess fœrmåga at tilgødose samhællets behov av arbeidskraft kan sannolikt inte anses helt fœrenligt med skolans funktion som en av samhællets grundlæggande demokratiske støttepelare. Likværdigheten skall på samma gæng inte heller vara fœrbeholden vissa grupper, utan en rættighet for varje elev og en skyldighet for varje skola at oppræthælla.

når vi må bruke så mye ressurser på de svakeste går det utover de aller fleste andre, og de flinke skal også ha sitt og få muligheten til å strekke seg

Briseid (2000) framhåller det svåra i att ange exakt definierade gränser för specialundervisning och allmän pedagogisk verksamhet. I skolans styrdokument framstår *tilpasset opplæring* som en ledstjärna för all undervisning. Behovet av särskild hjälp skall därmed förbehållslöst gälla alla elever. För elever som generellt bedöms vara i behov av särskilt stöd i skolvardagen är problemet mer entydigt och lättare att finna en fungerande lösning på, än för elever som av olika anledningar inte helt klarar vissa delar av utbildningens genomförande. Här bör olika stödåtgärder provas utifrån undervisningssituationen som helhet. För att möjliggöra detta behöver skolan utveckla sin egen förmåga att fungera som en situationsanpassad organisation.

Kanskje kan problemet løses ved at gruppen får en noe bedre lærer- eller personaldekning, uten at en griper avgjørende inn med endring av innholdet i dagen, organiseringen av den, og så videre. Men problemet kan også måtte besvares med ja til spesialundervisning hvis noen av elevene trenger særskilt hjelp. (Briseid, 2000, s 45)

Tilpasset opplæring kan förklaras och förstås som aktiviteter av undervisning, möjliga att utforma och genomföra på ett till varje elev anpassat sätt. Begreppet är emellertid svårfångat och i vissa avseenden motsägelsefullt. L-97 beskriver en process i skolan, där eleven på samma gång förväntas tillägna sig samhällets normer och utveckla sina individuella färdigheter. Grøterud och Moen (2001) beskriver läroplanens till synes oförenliga målsättningar.

Målene er knyttet til utvikling av fellesskapet, samtidig som det enkelte individ skal få utvikle sin egenart. Skolen skal på den ene siden utvikle elevene til "selvstendige og uavhengige personligheter" og bidra til at de evner "å stikke ut på egen kurs", og på den andre siden "bibringe vår kulturs moralske fellesgods, dens omtanke for andre" og utvikle elevenes "evne til å virke og arbeide i lag"(s 34)

Varje elev har rätt till tillhörighet, d.v.s. att ingå som en fullvärdig medlem av den organisations- och samhällsgemenskap som skolan innebär. Hur man i praktiken bygger en struktur på lika villkor för specialundervisningen och den ordinära undervisningen är en i huvudsak administrativ/organisatorisk fråga, avhängig elev- och lärarförutsättningar, arbetsmetoder, pedagogiska verktyg, fysisk miljö och ekonomiska ramar. Evalueringen av specialundervisningen på Kalnes tar också fasta på sociala och psykologiska bedömningsgrunder hos skolans personal. Grøterud och Moen (2001) fortsätter:

Alle elever i norsk skole har rett til tilhørighet til en klasse. Det skal stå et bord og en stol till alle barn – uansett evner og forutsetninger. Elever som etter sakkyndig tilråding har rett til spesialundervisning, har også rett til å delta i undervisningen og i fellesskapet. Det er det overordnet prinsippet. (s 35)

Trots de intentioner som uttrycks i styrdokument och programförklaringar, är det praktiska genomförandet ofta mer eller mindre direkt förbundet med aktörernas ambition och vilja att medverka. Att program, avdelningar och grupper ställs mot varandra, t.ex. vid fördelningen av gemensamma resurser, kan motverka den fortsatta utvecklingen av verksamheten. Om vissa nivåer eller grupper uppfattas ha olika stort värde för den totala måluppfyllelsen, påverkas måhända graden av vilja och intresse hos enskilda aktörer till ett utvecklat samarbete. Rätten för var och en att ingå som fullvärdig medlem i skolans gemenskap (*fellesskap*) må vara en lagfäst rättighet – den verkliga situationen kan dock se helt annorlunda ut.

Den italienska psykiatern Mara Selvina Palazzoli (1991) talar om det dolda (*skjulte*) spelet i organisationer, präglad av en mängd skilda komponenter och variabler. En organisation är ett strukturerat system, format av hur de olika delarna i organisationen fungerar – enskilt och tillsammans. Hur man agerar beror till stora delar på tre inbördes förbundna faktorer, där den första fokuserar

på den formella strukturens storlek och komplexitet och den andra på relationerna mellan organisationens olika delar. Den tredje och kanske mest betydelsefulla komponenten är graden av osäkerhet inför beslut om förändringar av verksamheten. Palazzolis ståndpunkt känns relevant utifrån den pågående processen av fortsatt utveckling av Kalnes och den osäkerhet som ofta följer med ett omfattande förändringsarbete. Trots de motsättningar som kan uppstå i en miljö, präglad av osäkerhet, kan en fastare koppling av mål och verksamhet göras utifrån en gemensam (*felles*) förståelse eller kompatibilitet av varandras referensramar. Utan denna förståelse riskerar verksamheten att, vid förekomsten av ytterligare ogynnsamma omständigheter, förvandlas till en ”*explosiv blandning*” (Palazzoli, 1991, s 198).

En berikelse för Kalnes

För att närmare belysa övriga skolaktörers syn på specialpedagogikens betydelse för Kalnes pedagogiska verksamhet formulerades nästa fråga till:

Kan du se specialundervisningen som en framtida resurs för Kalnes?

Svaren på frågan vidrörde ytterligheterna i problemställningen. Att skolan inrymmer en specialpedagogisk avdelning bör förstås som en naturlig del av en skolverksamhet med likvärdiga avdelningar. Om skolan skall betraktas som en naturlig och representativ del av samhället, har alla elever sin givna plats på Kalnes. I mötet mellan olika kategorier av elever sker ett lärande, med positiva effekter för skolan som helhet. Den specialpedagogiska sektionen behöver dock profilera sig mer i förhållande till övriga grupper. Utöver begränsade spontana kontakter mellan olika elevgrupper krävs riktade insatser för en utvidgad integrering. För att klara detta bör den specialpedagogiska avdelningen inte tillåtas en fortsatt svåröverskådlig och ohämmad numerär utvidgning.

Ikke bli fler enn at elevene hører til skolen – ikke en egen skole i skolen. Finne treffpunkter med øvrige elever. Bruke konstruktivt i samfunnsfagtimer, ev. norsk: rettigheter i Norge: skolerett til alle osv. Læreplanverk, IOP osv. At alle skal utnyttje sitt potensiale. Kan være en hjelp til forståelse, modning og motivasjon for ordinære elever.

En særskild utmaning finns i att närma avdelningens pedagogiska aktiviteter till resten av skolan, för en högre grad av integrering. Detta kan göras på två sätt. Det ena sättet innebär ett allmänt synliggörande av den specialpedagogiska sektionens betydelse för det dagliga arbetet i skolan. Det andra sättet är en ökad anpassning av specialundervisningens innehåll och form till den mångfald av undervisningsmetoder och innehåll som kännetecknar Kalnes och som lyfts fram i skolans egen pedagogiska plattform. När den specialpedagogiska sektionen både ges och själv utvecklar nya möjligheter till ett större pedagogiskt ansvar, framstår man sannolikt som en positivt verkande resurs och värderas ur ett mindre snävt perspektiv än vad som ofta är fallet idag. Praktiskt inriktade arbetsuppgifter skulle också ge eleverna ökade livschanser i form av bättre förberedelser inför det kommande vuxenlivet.

Spes.ped burde kunne ha større ansvar for parkdrift og ikke minst bli regnet lang mer med enn i dag når innsats kreves for å få utført et stykke arbeid. Spes.ped må bli mer synlig!

Som en till stor del outnyttjad resurs nämns den kompetens och det kunnande som över tid byggts upp inom den specialpedagogiska sektionen. Lärare och miljöarbetare omnämns med respekt för deras yrkeskunnande och förmåga att klara sitt vardagsarbete, trots undermåliga förutsättningar och hinder i arbetet. De pedagogiska utmaningarna inför en ökad integrering av specialpedagogik och allmän pedagogisk verksamhet är dock minst lika stora för övriga personalgrupper. Trots respekten för det arbete som utförs inom specialpedagogikens domäner, finns det under ytan fortfarande osynliga murar mellan de olika personalkategorierna, ofta baserade på osäkerhet och misstro. Kunskapen om

vad *tilrettelegging* i praktiken innebär delas inte av alla. I de djupa leden av personal tycks frågan om specialpedagogikens organisatoriska status inte ges högsta prioritet, med undantag för situationer där egna intressen hotas.

De kan kanskje ha en slags bedrift, f.eks i gartneriet. Ellers har jeg ingen spesielle idéer. Men jeg er ikke så intressert i å ha spes.ped.elever i egen klasse, fordi vi driver en fagutdannelse, og det må være fokusområdet.

Kalnes særskilda miljö och utformning innebär i sig en framgångsfaktor utan vilken det specialpedagogiska arbetet, enligt mångas uppfattning, inte hade haft lika stora möjligheter att lyckas. Med rika möjligheter inom naturbruk, friluftsliv, *byggfag* och idrott kan skolan generöst erbjuda varje elev ett personligt anpassat utbud av undervisning. Förutsatt att den specialpedagogiska sektionen ges ekonomiska och organisatoriska möjligheter till en upprustning och utveckling, likvärdig med övriga delar av skolan, ses *Spes.ped* av många aktörer i skolan, trots invändningarna, ändå som en *berikelse for Kalnes*.

Behovet av tilrettelegging

På alla nivåer av skolan är man överens om att *behovet av tilrettelegging* i det pedagogiska arbetet på Kalnes vgs. är ett växande problem, som behöver åtgärdas innan det vuxit sig för stort. Personalen sliter för att upprätthålla undervisningens kvalitet och så långt det är möjligt uppfylla samhällets krav på en *likeverdige opplæring* för alla. Trots svårigheterna tycks man inte ha resignerat, utan ser konstruktivt på möjligheterna att förnya och förbättra Kalnes pedagogiska landskap, genom ökad anpassning till den faktiska situationen av prestationer, intressen, önskemål och krav från skolans elever i vardagsarbetet.

Jeg ser at mange av dem som kommer mest til kort teoretisk på ungdomsskolen søker seg til Kalnes som en praktisk skole med alle de fordeler det innebærer. Det hade vært godt med en "spesundervisningsbank" hvor vi kunne ha relevant undervisningsmateriell for denne elevgruppen"

I den kulturanalys av Kalnes som föregick evalueringsprojektet, framtonade en generellt positiv bild av det pedagogiska arbetet på skolan. Relationen mellan elever och lärare beskrevs som förhållandevis problemfri, utan andra svårigheter än de som kan förekomma i varje skola. Vissa frågetecken fanns inför elevernas motivation och intresse för sina studier. Ett mer påtagligt hinder för god undervisning var att den redan nu (alltför) stora gruppen av elever med otillräckliga förkunskaper vid antagningen till skolan tenderade att ytterligare växa. I lärarkollektivet fanns en stark medvetenhet om behovet av att bromsa denna utveckling, innan den övergår till fullt sken och blir svårare att stoppa, med negativa konsekvenser för undervisningens kvalitet.

det er for mange særskiltsøkere til mitt fag, i de siste årene så mye som N/N av klassen. Noen slutter ganske fort, men før det er det mye oppfølging av dem, og man får ikke konsentrert seg nok om et godt fagligopplegg for resten av klassen

Konsekvenserna av en upplevd pedagogisk kvalitetssänkning skulle kunna riskera att allvarligt störa den förnyelseprocess som skolan just nu befinner sig i. Även denna gång ser personalen problemet mer som en pedagogisk utmaning än som ett icke påverkbart administrativt och/eller ekonomiskt hinder

noe som er en stor utfordring er nivåforskjellen i teoretiske fag. Det kommer for eksempel elever hit som aldri har hatt vanlig engelskundervisning og blir plassert sammen med helt vanlige elever. her mener jag det burde vært organisert noe annerledes, og vært skaffet noen ekstra ressurser

Man har också en uttalad tro på att den unika miljön på Kalnes kan fungera som ett i flera avseenden positivt verkande pedagogiskt instrument. Skolan framstår i beskrivningarna av den, som en trygghetsskapande faktor i en turbulent och föränderlig omvärld.

På Kalnes har alle kjent alle, elever har likt seg så godt her at mange har tatt den ene linja etter den andre og vært her i flere år. Vi har hatt plass til alle, i vid forstand. Med mye praktisk undervisning ute, har mange elever funnet noe de mestrer, og vokst enormt på det.

Intervjuer med forældre/vårdnadshavare (foresatte)

Till bilden av det pedagogiska helhetsperspektivet återstår nu föräldrarnas tankar och synpunkter om den specialpedagogiska verksamheten. För att nå fram till hela föräldragruppen valde jag den tidigare beskrivna brev- eller inkät- metoden. Samtliga föräldrar/vårdnadshavare inbjöds att delta i evalueringen och ett antal skriftliga frågor distribuerades med hjälp av den specialpedagogiska sektionens personal. Frågorna formulerades i ett organisationsperspektiv, analogt med den övriga informationsinsamlingen.

Att på detta sätt nå fram till föräldragruppen visade sig emellertid inte vara en framkomlig väg och den förväntade responsen uteblev. I samtal med projektets referensgrupp framkom att vissa föräldrar hade uppfattat frågorna som svåra att besvara, utifrån det begränsade perspektivet som elevförälder. Man ansåg sig inte ha den överblick av skolverksamheten som behövdes för att ta ställning till skolorganisatoriska frågor. Då föräldraperspektivet utgör en vital del av det pedagogiska helhetsperspektivet använde jag mig därför av en annan strategi för att nå fram till en dialog med föräldragruppen. I nästa omgång gjordes ett *subjektivt kvoturval* gjordes utifrån elevernas grupp- och årskurstillhörighet. Det subjektiva innebar att informanterna valdes ut av forskare och referensgrupp tillsammans, utifrån en gemensam bedömning av deras representativitet för hela föräldragruppen. Av totalt åtta kontaktade föräldrar/vårdnadshavare valde tre föräldrar av personliga orsaker att inte medverka i undersökningen. Återstående enheter tillsändes per post en intervjuguide, som grund för en semistrukturerad intervju, på samma sätt som i övriga undersökta grupper.

Effekten av icke-svar i en undersökning är beroende av hur många de är och om de systematiskt avviker från urvalet. En jämförelse av representativiteten för de som intervjuades, med de som valde att inte delta i undersökningen, visade inga påvisbara skillnader mellan grupperna. Urvalet kunde därför med fog betraktas som representativt och behövde inte göras om. Trots sin numerära begränsning var urvalet av föräldrar också att betrakta som ett *strategiskt urval*, dvs. baserat på att få största möjliga kvalitativa innehåll i den insamlade informationen. Förutom kriterier av grupp- och klasstillhörighet gjordes urvalet med hänsyn till elevernas inbördes olikheter. Halvorsen (1992) förordar ett strategiskt urval vid numerärt begränsade undersökningspopulationer. Genom ett medvetet val av personer med förmodat stor kunskap och erfarenhet av undersökningsområdet, kan sannolikt kvaliteten på informationen höjas.

Mellanmänsklig kommunikation

Föräldrarnas bild av den specialpedagogiska verksamheten på Kalnes visade sig till stora delar identisk med de uppgifter som tidigare framkommit. Samarbetet mellan hem och skola beskrevs i huvudsak som gott. Detsamma gällde för möjligheten att som förälder komma in med frågor och kommentarer om den pedagogiska verksamheten. Dialogen mellan elever och lärare uppfattades generellt som väl fungerande och uppbyggd av ömsesidig (*gjensidig*) respekt, utifrån varje elevs egna möjligheter och faktiska situation. Samtidigt framfördes kritik mot att det som framförs och diskuteras i samförstånd mellan skola och elev/föräldrar inte alltid förs vidare. Förslag och synpunkter på förändringar stannar på avdelningen och förnyelsen uteblir. I akuta situationer och/eller vid behov av särskild information finns det idag en oklarhet om vem eller vilka man kan och bör kontakta i en viss fråga. Det är ett förhållande som lätt kan leda till osäkerhet och oro hos elevföräldrar. Man efterfrågar därför ett system med fasta möten mellan hem och skola, med ett par möten varje termin (*semester*). Dessa möten bör vara förberedda av båda parter och kan ges särskilda teman utifrån

den aktuella situationen på skolan. Kontinuerliga kontakter med skolan skapar trygghet och minimerar den osäkerhet som kan finnas. Att möta andra föräldrar ses också som angeläget. En fast struktur för kontakterna hem och skola gör informationsutbytet säkrare och mindre personrelaterat. Risken för missuppfattningar och andra kommunikativa problem minskar också. Elevernas rättssäkerhet förstärks, vilket o gynnar skolan som helhet.

Grupper och klasser

Den positiva bilden av de mellanmännsliga relationerna utsträcks inte till en motsvarande tro på den specialpedagogiska sektionens fortsatta möjligheter att klara sitt pedagogiska uppdrag. Ett allvarligt problem som flera berörde var den nuvarande grupp- och klassindelningen, vilken ansågs vara alltför lite anpassad till den faktiska elevstrukturen. Följden blir grupper av elever med stora inbördes skillnader och med negativa verkningar på skolvardagen. Den naturliga sociala kontakten med kamraterna i undervisningsgruppen uteblir, med risk för isolering och vantrivsel, särskilt tydlig vid raster och andra lektionsuppehåll. Gruppsammansättningen kan också verka hämmande på elevernas kunskaps- och färdighetsutveckling. För att råda bot på problemet förordas en friare och mer nyanserad syn på gruppindelningen, t.ex. med årskurslösa grupper av utvalda elever som förväntas kunna fungera väl tillsammans. Idag upplevs skolan i flera avseenden ha fastnat i rutiner. Samtliga intervjuade föräldrar tryckte på betydelsen av social gemenskap och trivsel för eleverna på den specialpedagogiska avdelningen.

Oppbevaring og utdanning

En återkommande fråga från föräldrar och vårdnadshavare var relationen mellan *oppbevaring og utdanning*. Om den specialpedagogiska verksamheten skulle organiseras och struktureras i enlighet med skolans övriga verksamhet finns en risk att inslaget av förvaring (*oppbevaring*) kom att dominera över den egentliga skolverksamheten (*utdanning*). Som exempel på goda inslag i undervisningen

framhöll flera informanter *faget Hybel och Bo* med *flinke og rutinmessige aktiviteter* och ett genomtänkt och väl anpassat innehåll till eleverna.

Sociala aktiviteter av olika slag uppfattas generellt som positiva för elevernas självförtroende. Till andra delar av undervisningen är man mer kritisk. Bristen på fungerande system för värdering och kvalitetsuppföljning gör det svårt att som förälder skaffa sig en överblick av utbildningen. Skolan prioriterar områden som förväntas vara meningsfulla för eleverna i vuxenlivet framför egentliga skolkunskaper. Det anses som ett vällovligt syfte, med elevens behov i centrum. Samtidigt utarmas utbildningen och elever riskerar att kunskapsmässigt stagnera eller att gå tillbaka, jämfört med resultatet av tidigare skolgång. Skillnader i kunskapsnivå och förmåga ignoreras ofta. Läroplanens generella delar tillåts, enligt de intervjuade föräldrarnas åsikt, alltför mycket att dominera över det ämnesanknutna (*fag*) innehållet.

Ikke for mye mys. Hver elev trenger en fungerende timeplan

Även här tycks tillräckliga instrument för uppföljning, värdering och evaluering av enskilda elevers och/eller gruppers prestationer saknas. De individuella utvecklingsplaner som finns (IOP) upplevs inte som tillräckligt genomarbetade och fungerar därför inte som de styrmedel i vardagen som utgör avsikten. Otydliga mål och delmål gör det svårt att mäta den egentliga måluppfyllelsen. Med normaleleven som måttstock kan IOP bli mer eller mindre verkningslös. Frågan om förhållandet mellan förvaring (*oppbevaring*) och utbildning (*utdanning*) är inte specifik för vare sig Kalnes eller den norska skolan i allmänhet, utan är ett återkommande inslag i den nationella skoldebatten i olika länder. Forskare (Nordahl och Overland, 1999) menar att arbetet med IOP kan ha en avgörande betydelse för hur skolan lyckas i detta avseende.

Individuelle opplæringsplaner (IOP)

Problematikken med *individuelle opplæringsplaner* for elever med særskilte behov er ikke helt enkel å håndtere. Veien fra ideologi og overgripende målsattninger, til å planlegge og gjennomføre en for hver elev og elevgruppe tilfredsstillende tilpasset undervisning er komplisert og krevende. Det er ikke tilfredsstillende å redusere pedagogiske utfordringer i utvikling og realisering av individuelle utviklingsplaner (IOP) til et i første hånd profesjonelt – teknisk fremfaring. At, tilpasset til hver elev, fullt ut realisere læreplanens intensjoner for *tilpasset opplæring* er knappast heller mulig. Både i skolens styresystem, hos enskild lærer og i de lokale ramene for virksomheten finnes hindre for en total tilpassing. Nordahl og Overland (1999) mener at planering og gjennomføring av utdanning, i full overensstemmelse (*samsvar*) med hver elevs egen ferdigheter og forutsetninger, ikke enbart kan tillates handle om valget av arbeidsmåte og metoder.

For elever med særskilte behov er skolens tolkning av sitt oppdrag, som samfunnets viktigste organ for sosialisering, av stor betydning. Skolen og dens pedagogiske virksomhet påvirker elevenes læring, sosial utvikling og selvopplæring. Som eksempel på et for Kalnes fungerende samarbeid, med positive tilbakevirkninger på elevene, har tidligere nevnt treningen i *Hybel og Bo*. Det er viktig å ha en kontinuerlig diskusjon på skolen om på hvilket eller hvilke måter det samfunnsmessige oppdraget best måte kan oppfylles. Nordahl og Overland (1999) stiller en interessant spørsmål:

Er det slik at den undervisningen som drives, bidrar til å utvikle en positiv selvopplæring, hensiktsmessig sosial kompetanse og økt interesse og engasjement for skolearbeidet. Eller medfører undervisningen en negativ fokusering på disse elevenes problemer uten å bygge på deres interesser og verdier? (s 64f)

Alltför lös struktur

Intervjuerna med elevföräldrar ger en sammansatt bild av en specialpedagogisk sektion, präglad av lös struktur, tillfälligheter (ad-hoc) i vardagsverksamheten och otillräckliga kommunikationsvägar. Personalens sociala kompetens och flexibilitet förordas, samtidigt som behovet av en allmän kompetenshöjning särskilt markeras. Den oklara beslutsgången i frågor som rör specialpedagogiken kan få konsekvenser för likvärdigheten i elevernas utbildning. Frånvaron av ett helhetligt perspektiv leder till skillnader i bedömningen av elevernas färdigheter och prestationer, utifrån enskilda lärares varierande uppfattningar.

Hvis det i skolene er tradisjon for å fatte pedagogiske og prinsipielle beslutninger på institusjonsnivå, vil elever med særskilte behov i langt større grad oppfattes som hele skolens og alle læreres ansvar. Et slikt fellesansvar vil si at lærerne må arbeide mot og være lojale mot felles målsettinger, normer og reaksjonsmåter. Hvis det fattes få beslutninger på institusjonsnivå, vil det være enkeltlærere på undervisningsnivået som fatter flest beslutninger om innholdet i skoletilbudet til denne gruppen av elever. (s 65)

Kapitel 5.

Kalnes vgs. som organisation

Organisationskulturen

När man ser närmare på en organisation och dess medlemmar kan verksamheten upplevas som utmanande och spännande. Genom att organisationer består av människor, vars förhållningssätt och handlande inte alltid är så lätt att förklara, kan samspelet mellan individer, grupper och avdelningar också framstå som komplicerat och mångtydigt. Att ta reda på vad som egentligen händer på ett företag, ett sjukhus eller en skola är svårt. När vi tror att vi vet vad som händer, är det ofta oklart vad det egentligen betyder, eller vad man ska göra åt det. Mångtydigheten och oklarheten kan bero på bristande information, med ofullständiga eller felaktiga tolkningar som följd. Ibland kan informationen vara medvetet otydlig eller rent av felaktig, för att dölja hur det verkligen står till med ett visst problem. Ofta är faktorer av tid, händelser och processer utspridda över tid och svåra att samordna, vilket gör det svårt att begripa och kontrollera skeendet (Bolman och Deal, 1997).

En organisation kan också beskrivas som ett system av kulturer. Organisationskultur är ett viktigt tema för både forskning och praktisk ledning av verksamheter. Den kulturella dimensionen finns på något sätt med som en viktig faktor i varje aktivitet i vardagsarbetet. Kulturen påverkas alltid av den ledning och styrning som gäller och betonar vad som är viktigt och hur ramarna för verksamheten skall förstås. Om budget och kalkyler är det främsta styrinstrumentet, kan en kultur utvecklas och reproduceras som lägger stor vikt vid det mätbara och ritualer kring detta. I många organisationer ses kulturen som en viktig styrkälla och medvetenheten om dess innebörd är grundligt förankrad runt om i verksamheten. Inte sällan saknas en djupare förståelse för hur organisationens medlemmar fungerar i förhållande till den gällande kulturen. Med företagskulturen som

en faktor för effektivitet, tillväxt och framgång, ges mänskliga aspekter ibland ett begränsat utrymme (Alvesson, 2001)

En strategisk helhetssyn

Kalnes videregående skole kan beskrivas som en rationell organisationskultur präglad av en strategisk helhetssyn på verksamhetens framtid. I utredningen *Kalnes 2010 (Komiteen for langsiktig utvikling av Kalnes videregående skole)* önskar man att kombinera det pedagogiska uppdraget med ambitioner och förhoppningar om rollen som en viktig aktör i det omgivande samhället.

Med eleven i sentrum skal opplæringstilbudet gi solid, etterspurt og framtidsrettet yrkesopplæring og/eller studiekompetanse. Tilbudet skal ta hensyn til elevenes forutsetninger og formidle kunnskap, erfaring og verdier. Tilbudet skal imøtekomme elevenes ønsker og næringslivets behov, samt bidra til å utvikle aktive, helhetstenkende samfunnsmedlemmer.

Det är en svår balansgång, som ställer krav på såväl en utvecklad administration, som utsträckta möjligheter till förståelse av hur människorna i skolans organisation fungerar. I skolans utvecklingsplan (*Utviklingsplan 2006-2008*) finns elever och personal i centrum för skolans strategiska huvudmål.

2. Hvor går vi? Strategi og veivalg

2.1. Hovedmål.

Elevene skal kunne vise mestring av etterspurte og varierte oppgaver.

Lærerne skal møte elevene på en engasjert og tydelig måte.

Alle skal bidra til et godt lærings- og arbeidsmiljø.

Lærere og ansatte skal bidra til at skolen er en lærende organisasjon som setter krav til alle.

För att uppnå målen har skolan formulerat ett antal delmål. I dessa talas om en lärmiljö, präglad av trivsel, tillhörighet och elevmedverkan, där *læringsutbytte og framgang* skall vara över genomsnittet för yrkesfackligt orienterade skolor. Lärarna skall aktivt bidra till engagemang och tydlighet, med *motiverende tiltak, mål og plan, autoritet-arbeidsro og "den gode samtale"*. Eleverna skall *melde om trivsel, tilhørighet (herunder elevmedvirkning og også evt mobbing), arbeidsro, og "den gode samtale"*.

Den administrativa viljan och förmågan är väl dokumenterad och presenterad i regler, rutiner och riktlinjer för alla delar av skolans verksamhet. Praktiska frågor behandlas och åtgärdas på ett genomtänkt och detaljerat sätt ur ett långsiktigt helhetsperspektiv. Som exempel på helhetstänkandet har jag valt ännu ett avsnitt ur utredningen *Kalnes 2010*, angående skolegendomens utveckling.

I forbindelse med ny E6 får skolen opprustet sine skogsbilveier og sammenføyet gamle Øsakervei med ny riksvei slik at eiendommen får en rundtur-mulighet med kryssing ved løsmassetunnelen. Dette skogsbilveisystemet blir viktig for alminnelig gårdsdrift, men også med tanke på kroppsøving, traktoropplæring, ridning, natursti mm. En utfordring fremover vil bli å finne en hensiktsmessig bruk av veisystemene, med skilting og separering av forskjellige typer trafikk. det planlegges å utvikle dette til en omfattende natursti for elever her, andre elevgrupper samt publikum. (s 17)

Utvecklingsplanen (*Utviklingsplan 2006-2008*) presenteras som skolans viktigaste dokument, sammansatt av nationella och fylkeskommunala riktlinjer, pedagogisk plattform och internkontroll. Syftet med utvecklingsplanen är att *gi retning og tyngde for veien som skolen har bestemt seg for å gå*.

Utredningen *Kalnes 2010 (Komiteen for langsiktig utvikling av Kalnes videregående skole)* uppges ha tillkommit utifrån behovet av en mer långsiktig syn på utveckling och förändring av skolan, i ett helhetsperspektiv av *elevenes*

opplæringsbehov, undervisningsmåter og næringslivets ønsker (s 3). Den arbeidsgrupp som framställt utredningen, är brett sammansatt av interna och externa aktörer, som tillsammans väl speglar skolans sammansatta organisationskultur av pedagogiska och samhälleliga strävanden. I gruppen ingår representanter för Østfold bondelag, bonde- og småbrukarlag, fylkeskommune, skolans elevråd, lärare, anställda vid gårdsbruket och rektor. Utredningens status beskrivs som *retningsgivende mht. skolens innspill til fylkets tilbudsprofil og investeringsbok.*(s 3)

Skolans kultur

Skolkultur är ett uttryck för organisationskultur i skolan. Till skillnad från kulturen i företag, med allmänna affärsprinciper och rutiner för rekrytering, befordran och belöning, normer för beteenden, samspel mellan huvudkontor och avdelningar m.m., fokuserar skolans kultur på dess aktörer i vardagen. Att förstå skolans kultur kan göras utifrån de etablerade värdebaser som tillsammans konstituerar skolan som institution, säger Berg (2003). Det sociala fenomen som skolans kulturer utgör är svårfångat, vilket inspirerat forskare att nalkas området från en rad perspektiv, grundade i helt eller delvis olika teorier och med varierande benämningar, som skolkod, ethos, kåranda och skolkod.

Berg (1995) liknar skolkulturen vid ”ett sammelsurium av olika sociala fenomen, vilket gör att den är ytterst svår att tackla på ett sammanhängande sätt” (s 10). Betydelsen av skolkulturen bör inte underskattas, då den på ett eller annat sätt kan anses ständigt närvarande i aktiviteter som äger rum inom en skola. Oavsett valet av perspektiv kan skolans kultur kortfattat beskrivas som rådande normer, värderingar, attityder, handlingsmönster, vanor och traditioner. De värdebaser, som av Berg sägs utgöra själva grunden för kulturen, kan härledas till skolans styrning och ledning, yrkestraditioner, positionering gentemot omvärlden, inre och yttre struktur, närmiljöns påverkan m.m. Det gemensamma i skolkulturbegreppet, oavsett skola och skolform, är dess komplexitet och

svårigheten att identifiera och beskriva kulturen i sin helhet. Lægdene (2000) menar att talet om skolkultur ofta är förenat med diskussioner om skolans växt och utveckling. För att påverka utvecklingen i en skola, behöver man skaffa sig kunskap om dominerande kulturer och om:

de kreftene og mekanismene som gjør seg geldende og de forandringer som kan skje. Å bli kjent med skolekulturen er som å skaffe seg selv nøkkelen til skolens utvikling (s 12-13)

En titt i backspegeln visar att samhällsstrukturen och de styrandes intentioner på olika sätt alltid påverkat människors förhållningssätt i det dagliga livet och i umgänget med andra. Den långtgående förändringsprocess, som Kalnes vgs. befinner sig i, leder också till förändringar i skolans kultur. Att studera verkningarna av förändrade styrsystem och strukturer för skolans vardag, återspeglade i dess kultur, är därför en relevant och angelägen uppgift i strävan att utveckla skolan mot dess fastlagda mål och visioner. Öhlander (2005) varnar för att varje användning av ”kultur” har potentialen att aktivera motstridiga innebörder i begreppet. Detta väcker ett behov av en analys hur den studerade kulturen används och görs social verksam.

Ett sätt att undersöka vilka potentialer som sätts i rörelse av bruket av ”kultur” är att dels fråga sig på vilka sätt kultur finns till i olika typer av användningar och dels fråga efter vilka innehåll fenomenet kultur tilldelas. Utifrån svaren på dessa frågor kan man ställa en tredje fråga, nämligen vad kultur gör, alltså vad ”kultur” används till, hur kultur görs socialt verksamt och vad som då händer. (Öhlander, 2005, s 15)

Kulturanalys på Kalnes

Som en startpunkt för evalueringen och för att skapa en plattform för den fortsatta studien, genomfördes en analys av personalkulturen under hösten 2007. Skolan hade relativt nyligen med extern hjälp utfört en kartläggning av arbetsmiljön (Hjelp 24, LØFT, 2006). Resultatet visade på starka och mindre

starka sidor av organisationen, ur personalens perspektiv. Till skolans starka sidor hörde det sociala samspelet på arbetsplatsen, de fysiska omgivningarna och ett utmanande arbetsinnehåll. Bland de områden som behövde en översyn, fanns hanteringen av gemensamma rutiner och planering. Det sammanfattande intrycket beskrevs på följande sätt:

De fleste er godt fornøyd med arbeidsplassen sin på Kalnes videregående skole. Sentrale føringer for norsk skole – Kunnskapsløftet – gir store utfordringer, merarbeid og usikkerhet for flere. På tross av dette er det mulig å gjøre noe med de forhold som er viktig for den enkelte, seksjonen og skolen som helhet i skolehverdagen. Tilbakemelding og involvering av de ansatte er viktige suksesskriterier.

Kulturanalysen visade, precis som vid den tidigare kartläggningen, att arbetet och samvaron med kollegor med skilda kompetenser och arbetsuppgifter av de flesta upplevdes som utvecklande och spännande. Här och var förekom antydningar om problem för den som inte är beredd att följa ”mainstream” och känslor av rivalitet eller osäkerhet i umgänget mellan olika avdelningar och kompetenser. Den goda stämningen och tillåtande miljön med ”høgt i tak” uppfattades dock som typisk för hela personalgruppen. Helhetsintrycket av arbetsklimatet/den sociala miljön i personalgruppen kan beskrivas som *en väl utvecklad samarbetskultur*.

Ett problem som särskilt framhölls var den höga arbetsbelastningen, med en hektisk och fragmentarisk skolvardag. Administrativa uppgifter av alla slag uppgavs stjåla tid från lärarnas för- och efterarbete, med negativa följder på undervisningen. Många lärare berättade om ständig tidsbrist och upplevelser av att ”stadig komme til kort i forhold til oppgaver som burde vært gjort”. Som orsaker till den höga arbetsbelastningen uppfattades skolans ökande elevantal, bristen på strategisk planering från ledningshåll, samt otillräcklig uppföljning och evaluering i och av det dagliga arbetet. Ytterligare en orsak var den höga

ambitionsnivån och arbetskapaciteten hos personalen på Kalnes generellt. Förekomsten av ett personligt frirum är en viktig fråga för personalen på Kalnes vgs. Uppfattningarna om vilka möjligheter skolan erbjuder den enskilde läraren varierar från mycket goda möjligheter till starkt begränsade. Som en gemensam nämnare framstår betydelsen av såväl pedagogisk som ämnesmässig utveckling och fortbildning för ökad professionalism i yrket. Samtidigt finns en påtaglig oro för att det egna handlingsutrymmet tycks vara på väg att minska. En orsak till detta ses i den ökade mängden av administrativa arbetsuppgifter för lärarna.

Styrning och ledning

Den utpräglade samarbetskultur som kännetecknar lärar-/personalkollektivet är inte direkt överförbar till skolans administration och ledning. Det sociala spelet mellan ledning och personal, beskrivs som *en tillåtande kultur av ömsesidig respekt och intresse för skolans utveckling*. På samma gång framförs kritik mot skolledningen för bristande engagemang och ”osynlighet” i vardagsarbetet, samt otydlighet i konkreta frågor. Den naturliga kontakten mellan personal och ledare känns inte alltid självklar.

Synpunkterna på skolans administration och ledning är många och varierande. Att ge en samlad beskrivning av förhållandet mellan ledning och verksamhet ”på golvet” är knappast möjligt. Några huvudlinjer framträder ändå tydligt. Ett hinder för ökad samverkan uppges vara det fysiska avståndet mellan administrationsbyggnaden och skolans geografiskt spridda verksamheter. Denna olägenhet utpekas också som en orsak till skolans påtagliga brister i den interna kommunikationen och informationen. Avståndet mellan ledning och anställda leder till större avstånd i organisationen än vad det borde vara. I skolkulturen finns en stark förståelse för ledningens arbetssituation och det komplexa i att leda och styra en videregående skole i snabb utveckling. Samtidigt höjs röster om behovet av en översyn av skolans rutiner för beslutsfattande. Nuvarande ledningsresurs beskrivs både som alltför begränsad och otidsenligt organiserad.

Styrning och ledning är närbesläktade begrepp för maktutövande, om än med delvis skilda betydelser i den faktiska verkställigheten. Berg (2003) ser styrning som ett institutionellt maktbegrepp, definierat som ”påverkan i en viss bestämd riktning i förhållande till givna förutsättningar” (s 26). Ledning är i sin tur ett organisationsrelaterat, eller med Berg, ”organisationellt” maktbegrepp. Det gemensamma för båda begreppen är den direkta kopplingen till makt i och över organisationen. En ofta förekommande beskrivning av styrning är ”att få organisationens olika avdelningar och medarbetare att på ett *målinriktat* och *samordnat* sätt genomföra sina uppgifter” (Bruzelius och Skärvad, 1989, s 345). Ledning förklaras i ett praktiskt perspektiv, som ”hur ledningen använder sin tid, vilka delar i verksamheten den ägnar sin uppmärksamhet åt samt hur själva ledningsfunktionen faktiskt utförs” (s 107). Organisationens inneboende komplexitet gör det närmast omöjligt att uppnå en perfekt styrning. Ledningens uppgift måste därför avgränsas till att i varje enskilt fall uppnå en så god styrning som möjligt. För att klara detta fordras hög legitimitet i fattade beslut, något som i sin tur bara kan uppnås genom att det formella styrsystemet också är harmoniserat med organisationens kultur.

De norska forskarna Marit Grøterud och Bjørn S. Nilsen (2001) pekar i sin bok, *Ledelse av skoler i utvikling*, på vikten av en tydlig ledning, särskilt i tider av utveckling och förändring. Ett dilemma kvarstår i balansen mellan styrning och kontroll i förhållande till personalens krav på pedagogisk frihet och självbestämmande. Författarna beskriver fyra varianter av situationsanpassat ledarskap, med anpassning till förändringar i verksamheten – *instruerende*, *konsulterende*-, *deltakende* og *delegerende*. (Ibid.). Ett ledarskap med denna inriktning kan förväntas minska kritiken av en otydlig och osynlig ledningsfunktion. Den osäkerhet inför framtiden som ofta träder fram vid kontakter med skolans personal skulle sannolikt avta.

Om aktörsberedskap

Att definiera kulturen i en skola är ett steg på vägen mot att fastställa skolans *aktörsberedskap*. Detta begrepp kan förstås som skolaktörers kunskap, förhållningssätt och färdigheter inför förändringar av verksamheten. Kalnes befinner sig sedan flera år tillbaka i en omfattande förändrings- och utvecklingsprocess. I kulturanalysen framfördes stark kritik mot det pågående reformarbetet i den norska skolan som helhet, i synnerhet förändringar i videregående skole.

Videregående skole i Norge idag er på vei til å bli en byråkratisert barnehage, og fortsetter denne utviklingen vil elevene som går ut av den offentlige skolen i Norge på sikt møte samfunnet med svært lite fagkunnskap. Personlig mener jeg at kvaliteten på den offentlige skolen generelt og den videregående skolen spesielt gjennom de siste 17 år gradvis har blitt dårligere her i Norge. Det er også urovekkende at stadig flere uten lærerbakgrunn ender opp i det ineffektive byråkratiet som administrerer norsk offentlig skole både sentralt, regionalt og lokalt.

Trots att pågående förändringar medför problem av olika slag tycks majoriteten av personalen på Kalnes ändå se positivt på skolans framtida möjligheter. Att aktivt kunna delta i planering och utformning av nya verksamheter beskrivs som utvecklande och spännande.

I disse sju årene (siden 2000, anm.) har skolen vært inne i en rivende utvikling. Skolen har i den tiden gått fra å være en Naturbruksskole med 14-150 elever, til å ha over 300 elever fordelt på fire utdanningsprogram. Det gjør selvfølgelig hverdagen travel når så mye utvikling skal skje samtidig med at undervisningen skal gå sin gang. Samtidig er det veldig spennende å være med på utviklingen. Kunnskapsløftet som er en stor endring i seg selv, har før oss på Kalnes bare vært en del av bildet.

Kulturanalysen visar att det på Kalnes finns en väl *utvecklad aktörsberedskap hos skolans personal på alla nivåer*. För att möta de nya krav som skolan ställs inför, bör dock ledningskulturen räta upp sin administrativa slagsida, till förmån för en utvidgad, gemensam kultur av lika delar administrativt och pedagogiskt

ledarskap. Framtidens utmaningar för Kalnes formuleras på följande sätt av en av skolans lärare.

Kalnes vil slik jeg ser det, garantert vokse til 500 elever i løpet av kort tid. Nye bygg vil bli satt opp og rent teknisk vil mye ligge godt til rette. Men vi må få til en annen kultur og vi trenger noe nytt blod inne for å skape den samme positive tendensen i det daglige arbeidet.

Pedagogiskt ledarskap

Som ett resultat av evalueringen framstår det allmänt utbredda missnöjet över kvalitet och kompetens i skolans pedagogiska ledarskap. Administration och ledning kritiseras som alltför framtidsinriktad och med bristande intresse och förmåga att arbeta med pedagogiska vardagsfrågor. Skolans kultur sägs i större grad dominerad av "dem og vi" än av en gemensam (*felles*) "vi-tenkning". Även i denna fråga ser personalen konstruktiva möjligheter till utveckling och ger konkreta förslag på hur det pedagogiska ledarskapet skulle kunna utvecklas i praktiken. Politiker och ledare bör dock inte inrikta sitt arbete på att detaljstyra vardagsarbetet. Val av arbetsmetoder och undervisningsätt skall även i fortsättningen överlämnas till den professionella nivån av personal med elevkontakter. Viktiga delar i den pedagogiska ledningen av en skola är att besluta om målen för verksamheten, samt att verka för lärares pedagogiska utveckling i arbetet med eleverna. Som begrepp har pedagogiskt ledarskap/ledning en relativt kort historia. I Norge uppträdde det första gången i samband med introduktionen av *Læreplan for førsøk med 9-årig skole*, år 1959.

I skolebestyrelsens instruks kunne en lese at skoleledelsen skulle ha ansvar for atskolen ble drevet imest mulig samsvar med de målene som var satt. Folkeskolekomiteen omtalte bestyrerne som overbetalte kontorister, i stedet burde pedagogisk ledelse være bestyrelsens viktigste oppgave. Utsagnet kan virke relevant også i dag (Grøterud & Nilsen, 2001, s 47)

Kapitel 6.

Myterna om Kalnes/ Slutsatser och övergripande resultat

Myterna om Kalnes

I rapportens inledning beskrivs den mytbildning som finns omkring specialundervisningen på Kalnes, dess historia, nuvarande situation och framtida status. Det empiriska resultatet av evalueringen visar att myternas innebörd och relevans för skolans vardagsarbete varierar starkt. Några myter kan beskrivas som kvarstående dilemman, andra som konsekvenser av politiska beslut eller av opåverkbara faktorer i omvärlden. Ytterligare myter kräver djupare kunskap för att deras påverkan på skolverksamheten rätt skall kunna värderas. Under arbetets gång har nya myter tillkommit, med betydelser och frågeställningar synonyma med de ursprungliga.

En av dessa nya myter handlar om behovet av kompetens. En annan beskriver Kalnes som en fristad för elever med särskilda behov. En tredje beskriver en framtid, där förekomsten av nya och hittills okända funktionshinder och andra problem hos eleverna hela tiden ökar. I detta kapitel ser vi närmare på myterna om Kalnes och dess betydelse för den fortsatta skolverksamheten, utifrån evalueringens empiriska resultat och slutsatser. Forskare menar att myter fyller vissa funktioner, som ligger djupt förankrade i medvetandet och bidrar till att förklara och ge uttryck för vissa bestämda uppfattningar om verkligheten. Myter står för solidaritet och sammanhållning, legitimerar det som sker, förmedlar önsknings och farhågor om konflikter och motsättningar. Myten skildrar verkligheten på ett sätt som förankrar nuet i det förflutna (Campbell, 1988). Med sin profil av historisk och kulturell förankring i Østfold fylke, framstår bilden av Kalnes videregående skole idag som en mix av modernt framåtskridande och

historisk tradition. Som ett spektakulært eksempel på historiens betydelse för det upplevda nuet framstår följande elevutsaga.

Jeg er en elev på Kalnes å har opplevd litt av hvert. Skygger som har løpt rundt etter stengetid, banking fra loftet når jeg spilte høy musikk på hybelen. Andre kilder sier at hestene deres har blitt redde å begynt å glefse mot noe som ikke er der. Kalnes er en gammel gård å ifølge noen som har jobbet der så har noen mennesker dødd der ute. Det er sikkert mer bak Kalnes en jeg vet om men dette er det jeg vet å har opplevd. (<http://www.paranormal.no/fylke.php?map=21>)

En myt kan också göra oss blinda för ny information och förhindra lärande. Om vi överger våra omhuldade myter riskerar vi att rikta uppmärksamheten åt fel håll. Gemensamma myter och föreställningar om verksamheten på Kalnes kan förstärka Vi-känslan och bidra till att uppehålla bilden av en anrik och respekterad skola, av särskild betydelse för det omgivande samhället. Samtidigt är myter ofta svåra att påverka, vilket kan leda till hinder för anpassning efter nya villkor. Spökerier på Kalnes kan tydas som ett udda och spännande inslag i skolmiljön, men bidrar till att skolan skall behålla sin särprägel i förhållande till andra, mer historielösa skolverksamheter. Problemet med balansen mellan historia och nutid framgår av personalens brevutsagor i kulturanalysen.

Jeg ser at Kalnes fra å være en tradisjonell landbruksskole, har arbeidet hardt med å omstrukturere og tiltrekke seg andre elevgrupper. Skolen bærer preg av det, ledelsen har vært meget dyktige til å vise fram at Kalnes og at det er ett sted å satse på, og de indre konfliktene som en lik omstilling fører med seg.

En del eldre medarbeidere som ikke helt har forstått nødvendigheten av omorganisering og en ledelse som har løpt litt foran, og ikke har hatt god nok tid til å legge til rette for at den enkelte arbeidstaker skal føle seg vel og på rett plass.

I evalueringsprosjektets oppdragsbeskrivning formuleras myten om skolans fortsatta roll som traditions- och kulturbärare. Det finns ett antagande om att den

stora gruppen elever med behov av särskilt stöd skulle kunna ha en negativ inverkan på skolans verksamhet, såväl internt som i kontakterna med omvärlden. Kalnes unika miljö och uppläggning av undervisningen bidrar i sig själv vidare till myten om skolan, som ett självklart val för elever med funktionshinder och andra svårigheter, för att med stöd genomgå en utbildning i videregående skole.

Jeg syns Østfold fylkeskommune og Kalnes bør utvise varsomhet med a la særskilt-delen av søkermassen i for stor grad loses mot Kalnes. Da vil Kalnes i for stor grad oppleves som en stor spesialscole og ikke en skole med god integrering

Som en motvikt till den för skolan begränsande mytbildningen runt Kalnes unika särställning, framstår den väl utvecklade aktörsberedskapen hos personal på alla nivåer. Trots oron för förändringar hos enskilda medarbetare, råder en samstämmighet inom skolan om behovet av en uppdatering från traditionell lantbruksskola till en modern och framåtblickande videregående skole.

Myten om integreringsproblemer

Inkludering i skolemiljøet vanskeliggjøres, fordi den høye andelen av elever med særskilte behov fører til att disse elevene samler seg i egne grupper

Antagandet om integreringsproblem i det sociala samspelet för elever med särskilda behov kan i olika delar bekräftas eller förkastas utifrån evalueringens resultat. Eleverna på den specialpedagogiska sektionen tillbringar huvuddelen av sin skolvardag tillsammans. Motsvarande förhållande torde gälla för elevgrupper från andra delar av skolan. Elevgruppen är en formell grupp, med tydliga mål, uppgifter och syften. Det kan samtidigt bli en informell grupp om elevgruppen trivs tillsammans och bildar en kamratgrupp. I en undersökning från Linköpings universitet om sociala relationer i elevgrupper, visar Persson (2004) på lärarnas viktiga roll för att upprätta harmoniska sociala relationer bland elever. Goda

mellanmänskliga relationer, såväl mellan elever, som i samspelet mellan elever och lärare uppges som en förutsättning till ett gott och fungerande socialt liv och arbete. Medvetenheten om det sociala klimatets betydelse är en grundläggande styrkälla för den specialpedagogiska avdelningen. Mönsterbildande utsagor från personalen på Kalnes ansluter till det ovan sagda.

For de aller svakeste elevene mener jeg at de proffiterer mer på å være i en egen avdeling enn å bli integrert i en vanlig klasse. Avdelingen vår er dessuten så stor at elevene har anledning til å finne venner og ha et sosialt miljø der.

Myten om integreringsproblemer för den specialpedagogiska sektionens elever kan, utifrån evalueringens resultat, sannolikt förkastas. Fortsatt osäkerhet råder om mytens relevans för den grupp elever med särskilda behov som integrerats i ordinarie klasser och undervisningsgrupper. Persson (2004) talar om ”särskilda individer”, som av olika skäl inte kan anpassa sig till undervisningen. I stället upplevs de av kamrater och lärare som energikrävande och svåra att i längden orka med. Elever av detta slag kan ha problem med att bli accepterade av den övriga gruppen och att komma in i gruppgemenskapen. Det sociala klimatet i elevgruppen rubbas. Perssons iakttagelser stöds av empiriska utsagor från Kalnes lärargrupp, med erfarenhet av integrerade elevgrupper.

Det blir en uoverkommelig oppgave å skulle tilrettelegge undervisningen for opptil 20 enkeltelever fordelt på 4 klasser. Disse elevene er egentlig for svake til å følge vanlig undervisning (...) Noen elever følger veldig godt med, mens det er elever som ikke har mulighet til det, fordi de rett og slett er for svake. Dette fører ofte til uro i klassen.

Den integrerade elevgruppens relativa storlek i förhållande till skolans totala elevantal kan öka risken för social utslagning och isolering i kamratumgänget. Haug (2004) menar att förståelsen av integrering och inkludering är avgörande för hur utbildningen organiseras och genomförs för elever med särskilda behov.

Mycket tyder på att tonvikten läggs på den enskilde elevens rättigheter och mindre på områden av gemenskap och demokrati. ”Balansen mellom vekt på individ og fellesskap er den store utfordringen i inkludering” (Haug, 2004, s 179). Även om den pedagogiska verksamheten på Kalnes generellt visar prov på en hög medvetenhet om betydelsen av inkludering, försvåras det egentliga genomförandet av det omfattande ekonomiska resursbehovet för stödåtgärder till den grupp *særskiltsøkere* som integrerats i ordinarie klasser/grupper. *Myten om integreringsproblemer* för den integrerade elevgruppen kan, utifrån resultatet av evalueringen, sannolikt verifieras. För säkrare resultat krävs uppföljande studier.

Myten om økonomiske utfordringer

Skolen kan ikke prioritere denne delen av opplæringen så høyt som det anses nødvendig. Lærere er blitt overtallige og omplassert.

De ekonomiska utmaningarna för Kalnes i den pågående förändringsprocessen är stora, i vissa delar svåröverskådliga och i andra delar inte helt förutsägbara. I utredningen *Kalnes 2010 (Komiteen for langsiktig utvikling av Kalnes videregående skole)* redovisas en konsekvensutredning av möjligheter och problem för skolan i samband med lokaliseringen av ett nytt fylkessjukhus till Kalnesskogen. Utredningen visar på en rad områden som kan leda till kostsamma ekonomiska lösningar. Den långsiktiga ekonomiska planeringen av skolans verksamhet försvåras, med osäkerhet i den fortsatta utvecklingen av skolan.

Osäkerhet och oförutsägbarhet kännetecknar även den ekonomiska resurstilldelningen för specialundervisningen över tid. Under perioden 2000-2006 har skolan budgeterat med ca 33 miljoner NOK till 112 elever. Genomsnittskostnaden per elev har beräknats till ca 300 000 kr. Den verkliga kostnaden har uppgått till ca 357 000 kr. Den ekonomiska sammanställningen ger en bakgrund till den upplevda resursbristen och framhåller svårigheterna

inför en långsiktig planering av den specialpedagogiska verksamheten. Verklig och/eller upplevd resursbrist i flera avseenden har medfört ett kraftigt slitage på avdelningens lokaler och utrustning. Intagningen av elever för läsåret 2008 – 2009 tyder på fortsatt ökning av elever med sammansatta funktionshinder och andra svårigheter.

År	Elever	Budsjett	Tillegg	Regnskap	Avvik	Kr/elev
2000	11	4 160 300		3 505 232	655 068	318 657
2001	12	3 376 500		4 049 556	-673 056	337 463
2002	13	4 155 700		5 760 948	-1 605 248	443 150
2003	11	5 169 788	1 102 700	7 290 379	-2 120 591	662 761
2004	19	5 100 500		6 079 410	-978 910	319 968
2005	24	4 241 950	607 300	6 375 839	-2 133 889	265 660
2006	22	7 156 700	1 556 700	6 988 500	168 199	317 659
2007	19			6 934 378		364 967

Tabell 1: Kalnes vgs., økonomisk sammanstilling, spesialpedagogisk seksjon 2000 – 2008.

När den specialpedagogiska seksjonen vid Kalnes inrättades 1999, formulerades skolans ambition och förutsättningar till den nya verksamheten i ett internt notat till huvudmannen. Den osäkerhet som då uttrycktes kan över tid sägas ha institutionaliserats i den specialpedagogiska verksamheten. En tydlig struktur av mål och inriktning för den specialpedagogiska seksjonen, kan avleda osäkerheten och uppdatera verksamheten i enlighet med skolans och fylkets mål och förväntningar på specialpedagogikens utförande. Evalueringen visar att *myten om økonomiske utfordringer* därmed kan verifieras.

Skolens eget kostnedsoverslag knytter det seg usikkerhet til. Dersom ledelsen i fylket samtidig kan frigjøre "frosset" mindreforbruk fra tidligere år, vil det gi oss (...) en mulighet til å foreta omprioriteringer, dekke uforutsette utgifter og sette igang forberedende arbeider umiddelbart (Vedlegg til Kalnes 2010: Arbeidet med ombygging for spesialundervisning ved Kalnes, 07.07.99)

Myten om plass og rom

Der er et stort behov for kostbare tekniske løsninger, dersom skolens ca 60 bygninger skal gis universell utformning. Skolen mangler middels store grupperom

Med den struktur og fysiske miljø som kenne-tecknar Kalnes är lokal- och byggnadsfrågor ett givet område för skolans centrala arbete. I rutinerna för lokalanvändning (*Rutine for orden og bruk av bygg, anlegg og eiendom, Kalnes videregående skole, 24.08.06*) anges som mål och kriterier för kvalitet att :

Anlegg og utstyr skal til hvertid fremstå som attraktive, sikre og forutsigbare. Et godt intrykk av teknisk standard, vedlikehold, renhold og orden

I skolans egne styrdokument (*Rutine for å sikre arbeidsro og mulighet for innsats*), *Kalnes vgs. 140807a*) betonas elevenas rätt till en god fysisk och psykosocial miljø. Detta är en lagstadgad rättighet som skolan idag, genom trångboddhet och tillfälliga ad-hoc lösningar, knappast klarar att uppfylla. En ökad belastning kan leda till svårigheter att uppfylla skollagens bestämmelser.

Skolane skal planleggjast, byggjast, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane. Det fysiske miljøet i skolen skal vere i samsvar med dei faglege normene som fagmyndighetene til kvar tid anbefaler. Dersom enkelte miljøtilhøve avvik frå desse normene, må skolen kunne dokumentere at miljøet likevel har tilfredsstillande verknad for helsa, trivselen og læringa til elevane. Alle elevar har rett til ein arbeidsplass som er tilpassa behova deira. Skolen skal innreist slik at det blir teke omsyn til dei elevane ved skolen som har funksjonshemmingar. (Opplæringslova, § 9a-2.)

Skolan är medveten om problemet och ger i förslaget till driftsbudget 2008 en utförlig beskrivning av den aktuella situationen. På Kalnes råder i grunden ingen brist på plats, vare sig inom- eller utomhus. Den stora och växande elevgruppen med särskilda behov innebär dock större krav på särskilt inredda och anpassade

lokaler for specialundervisning, än vad skolan ser som möjligt att klara. ”Skolen har god plass, men er ikke tillempet kravene til små grupper og særskilt tilrettelegging i tilstrekkelig grad.” Trots en uttalad ”uppfinningsrikedom” och skräddarsydda lösningar för att uppfylla kraven, ser skolan ändå begränsningar i att kunna erbjuda elever och personal på den specialpedagogiska sektionen en optimalt fungerande arbetsmiljö.

Elevene er plassert mange steder på anlegget, og dette vanskeliggjør samarbeid på tvers over grupper, store gangavstander er tidkrevende – det er vanskelig å drive effektiv skole med god gruppedynamik og utnytting av personalressursene (en miljøarbeider kan jo veksle mellom to eller tre grupper dersom gruppene er bra samlokalisert) (2008- Arbeidsbudsjett. Forslag fra Kalnes videregående skole.)

I enlighet med den positiva grundsyn inför uppdraget som på många sätt tycks känneteckna Kalnes videregående skole, söker man trots upplevda svårigheter ändå nya vägar för att komma till rätta med problemen och kunna gå vidare. Ett problem är behovet av särskilt anpassade undervisningslokaler för den specialpedagogiska sektionen genom skolans breddade undervisningsutbud. Evalueringen verifierar myten om *plass og rom*.

Naturbruk og tilbud til spesialundervisning ser ut til å ha kommet for å bli, og det er behov for å lage en samlet plan for hvordan vi tilrettelegger opplæringen for disse elevene. Det er bla lansert spennende tanker om å se bygningene i Agronomveien i en sammenheng. Det er herved søkt om planleggings/programmeringsbistånd. (Ibid.)

En generell bild av rutiner och ansvar för elevers säkerhet på Kalnes visar prov på genomtänkta och kontinuerligt uppdaterade föreskrifter, samt väl fungerande rutiner för säkerhet i alla delar av verksamheten. Skolan tillämpar nolltolerans i förhållande till brister i säkerheten och risken för olyckor. I *Rutine for arbeidsmaskiner, herunder traktor, og redskaper Kalnes videregående skole, 14.08.07a*, formuleras målet till att *Ulykker med arbeidsmaskiner og kjøretøy*

ikke skal forekomme. Resultatet av sikkerhetsarbeidet redovisas till att inga olyckor med personskador eller andra slag av tillbud förekommer på skolan.

Myten om sikkerhet

Elevene kan ikke tilegne seg ordinær sikkerhetsopplæring for å kunne ivareta egen og andres sikkerhet

Detaljerte sikkerhetsföreskrifter finns för varje del av skolan, där olyckor skulle kunna inträffa vid oförsiktighet eller bristande kunskap om arbetets utförande. Ett tydligt exempel utgör rutinerna vid ett av skolans satsningsområden. Utöver målet att olyckor inte skall tillåtas förekomma, formuleras även kvalitetskriterier och en heltäckande kartläggning av bruksområdet för användning av häst i undervisningen. Alla delar av undervisningens genomförande är på motsvarande sätt detaljreglerade för måluppfyllelsen av nolltolerans mot olyckstillbud.

Ingen aktivitet med hest er tillatt å utføre alene og uten tilsyn. Av sikkerhetsgrunner skal det alltid være minst en tilstede utover den som bruker hest (Rutine for bruk av hest, Kalnes videregående skole, 14.08.07a.)

Trots skolans genomtänkta och väl fungerande rutiner för säkerhetsarbete, torde risken för olyckstillbud ändå öka om efterlevnaden av rutiner och regler skulle minska. En anledning till höjd olycksrisk kan vara en ökning av elever med begränsad erfarenhet och kännedom om verksamheten på en skola med naturbrukskaraktär. Eleverna på den specialpedagogiska avdelningen utgör, mot bakgrund av den nära kontakten i skolvardagen med lärare och miljöarbetare, ingen förhöjd säkerhetsrisk. Däremot kan enskilda elever ur den integrerade elevgruppen, med bristande social förankring i klassen och otillräckliga stödresurser, möjligen betraktas som en potentiell riskfaktor.

I skolans ordningsregler (*Ordensreglementet ved Kalnes vgs., 13.08.07*) betonas elevens ansvar för egen och andras säkerhet. Skolans egendom skall brukas med

omtanke och aktiv medverkan i daglig tillsyn och uppföljning av lokaler och utrustning. Elevens roll i det interna säkerhetsarbetet är tydligt beskriven.

5.2.Sikkerhet

Elevene plikter å skaffe seg, kjenne til rett bruk og bruke undervisningsmateriell og verneutstyr som opplæringen nødvendiggjør. Dette gjelder utstyr som skolen holder og utstyr som eleven må holde selv. Eleven plikter å kjenne til rett bruk og bruke personlig verneutstyr på en riktig og forsvarlig måte.

Myten om sikkerhet kan inte entydigt antas påverka den specialpedagogiska verksamheten vid Kalnes vgs. Evalueringens ställningstagande är grundat på skolans extraordinära arbete med den inre säkerheten. Om den höga ambitionsnivån i allt säkerhetsarbete, från såväl skolans som elevernas håll, inte skulle kunna upprätthållas, torde risken för olyckor och andra tillbud i motsvarande utsträckning växa. För den specialpedagogiska avdelningens elever framstår olycksriskerna som mycket små, av ovan redovisade orsaker. Viss osäkerhet råder inför ett ökat inslag av olika elevkategorier, med bristande kunskap och erfarenhet av den speciella skolmiljö som Kalnes utgör.

Myten om miljøet

Den store andelen særskiltelever påvirker skolens omdømme og skolemiljøet i negativ retning.

Frågan om *særskiltelevers* betydelse för skolans omdöme och skolmiljön i en upplevd negativ riktning har vid flera tillfällen berörts i denna framställning (kap.3,4). Myten om denna elevgrupps önskade effekter på skolans *inre arbete* och dess *yttre image*, kan i förstone avvisas som en fördom eller som ett utslag av en intolerant och odemokratisk föreställning om kategorisering av människor utifrån ett elitistiskt perspektiv. Föreställningar om elevers och elevgruppers olika värde förefaller stå i direkt motsatsställning till det norska samhällets grundläggande värderingar och till nationella styrdokument för skolan. Frågan är

kontroversiell og bør behandlas med varsamhet. Den skolemiljø som forordas for Kalnes vidaregående skole finns på ulike sätt beskriven i skolans interna styrdokument. I skolans ordningsreglemente (*Ordensplakaten ved Kalnes vgs., 05.09.07.a*) uttrykks forventningar på elevena for en god skolemiljø:

Elevene skaper samarbeid, engasjement og trivsel. Vi forventer at alle oppfører seg høflig og hensynsfullt, viser respekt og tar ansvar for seg selv og alle andre i skolesamfunnet. På den måten bidrar elevene til arbeidsro og gode samværsformer som gir et godt miljø og stort læringsutbytte.

Vid ett fungerande samspel mellom elever og lærare, kan visionen om Kalnes som en attraktiv og allsidig vidaregående skole, präglad av trivsel, aktivitet, *mestringsglede* og naturnära verksamhet, ses som ett levande og aktivt verkande styrdokument. Skolans ansvar for den inre miljøen framgår av målbeskrivningarna i den pedagogiske plattformen (*Pedagogisk plattform ved Kalnes vidaregående skole, 20.02.2004*)

Gi elevene aktuelle tilbud i en attraktiv og allsidig kombinert vidaregående opplæring med optimalt læringsutbytte

Trivsel, godt fellesskap, og aktivitet som gir motivasjon, mestringsglede og selvtillit skal være blant våre fremste kjennetegn.

Oppfølging av fylkeskommunens pedagogiske plattform: Kalnes vgs. skal preges av et optimistisk elevsyn samt se lærerrollen som bred og allsidig.

Skolen selv skal være en kvalitetssikret, åpen og lærende organisasjon.

Naturnær virksomhet skal vektlegges.

Kalnesanlegget med sine naturherligheter skal ivaretas, brukes og utvikles.

Beskrivningarna av förväntningar och krav på skolan, dess personal och elever framstår som samstämda och verklighetsförankrade. Om balansen mellan förutsättningar och resultat förskjuts i någon riktning kan det emellertid vara svårt att uppehålla de höga krav som gemensamt ställs på skolmiljön. Att i varje avseende uppfylla målen kräver ett direkt ansvarstagande av samtliga aktörer i skolverksamheten; ledning, pedagogisk och övrig personal, elever. Med skolan som en viktig faktor för det omgivande samhället och dess historiska och traditionella betydelse i regionen som helhet, utsträcks ansvaret till att gälla samtliga intressenter av Kalnes videregående skole.

Antagandet om att den stora andelen elever med behov av särskilt stöd skulle utgöra en negativt verkande kraft är naturligtvis inte möjligt att empiriskt bekräfta. Att beskriva enskilda grupper eller verksamheter som önskvärda eller mindre önskvärda i relation till skolans förväntade image gentemot omvärlden är både olämpligt och felaktigt. I sina styrdokument intar Kalnes ett likvärdigt, öppet och tillåtande förhållningssätt, i samklang med skolans pedagogiska uppdrag. På samma gång förutsätts en dialog mellan aktörerna för gemensamt ansvarstagande i det dagliga arbetet. Om dialogen uteblir eller försvåras, kan det leda till att Kalnes inte klarar att leva upp till de egna och omvärldens förväntningar och krav på skolverksamheten.

Det sagda skall inte tolkas som ett särskilt ansvar för bestämda grupper eller kategorier av skolaktörer. Problematiken grundas på att finna och vidmakthålla en fungerande balans i skolans kvalitetsarbete, avseende alla delar av verksamheten. Den förändringsprocess skolan befinner sig i ställer extra höga krav på att upprätthålla önskad kvalitet i det dagliga arbetet. Om vissa delar av skolan utsätts för ett ökat tryck, utan att ha full kontroll över utvecklingen, kan skolans kvalitet över tid försämrans, trots interna ansträngningar för bibehållen kvalitet. Ökade resurser löser inte med automatik det uppkomna problemet.

Bolman och Deal (2001) påpekar att förändring kan leda till splittring och konflikter mellan olika konkurrerande intressegrupper. För att en förändring skall lyckas måste centrala frågställningar betraktas ur olika perspektiv, där oenigheter kan utvecklas till överenskommelser.

Den specialpedagogiska verksamheten på Kalnes har genom skolans öppna och tillåtande förhållningssätt, över tid inriktats på att uppfylla det omgivande samhällets behov. För att skolan, under pågående förändring och i sin framtida struktur, skall uppnå fortsatt måluppfyllelse, måste alla verksamhetsdelar synkroniseras och balanseras i förhållande till varandra. Med det nationella kravet på likvärdighet som grund för all skolverksamhet, skall varje enskild elev och grupp av elever ges lika stora möjligheter till utbildning, utifrån egna förutsättningar. Om balansen mellan avdelningar och elevgrupper rubbas, kan likvärdighetskravet vara svårt att uppfylla, vilket kan komma att påverka omvärldens uppfattning om Kalnes vgs.

Samtidigt är skolans dokumenterade förmåga och möjlighet att bedriva specialundervisning av hög kvalitet att betrakta som en framgångsfaktor för skolan. Så här beskriver en av skolans lärare form och innehåll för en till övriga verksamheter anpassad specialpedagogik:

Finne praktiske arbeidsoppgaver: at elevene lærer ferdigheter de kan ha nytte av i senere arbeidsliv eller privatliv. Learning by doing – og gjentakelser. Ikke bli fler enn at elevene hører til skolen – ikke en egen skole i skolen. Finne treffpunkter med øvrige elever. Bruke konstruktivt i samfunnsfagtimer, ev. norsk: rettigheter i Norge: skolerett til alle osv. Læreplanverk, IOP osv. At alle skal utnytte sitt potensiale. Kan være en hjelp til forståelse, modning og motivasjon for ordinære elever.

Det är viktigt att frågan om varje elevgrupps betydelse för skolans miljö och omdöme besvaras ur ett organisatoriskt sammanhang och inte som en bedömning av kvalitet eller förmåga hos enskilda elever. Varje resonemang av det senare slaget är oriktigt och saknar relevans för Kalnes videregående skole. Att planera och genomföra undervisning av hög kvalitet för elever med särskilda behov är en självklar del av skolans undervisningsutbud. För att optimalt uppfylla det nationella och regionalt givna uppdraget för *videregående skoler*, måste den specialpedagogiska verksamheten, precis som varje annan del av skolverksamheten, anpassas, synkroniseras och balanseras till helheten. Evalueringen visar att *myten om miljøet*, utifrån ovan redovisade resonemang, kan bekräftas.

Myten om opplæring

Skolen vil, med fortsatt høy andel elever med særskilte behov og begrensede ressurser, ikke klare å gi elevene likeverdig opplæring.

Svaret på frågan om skolan, med fortsatt (alltför) hög andel elever med särskilda behov och begränsade resurser kan upprätthålla en likvärdig utbildningsstandard kan med all sannolikhet besvaras nekande. Likvärdigheten skall gälla för samtliga elever på skolan och inte vara förbehållen vissa, utvalda grupper. Den faktiska situationen försvårar måluppfyllelsen. En brevskrivare uttrycker att:

Det er ingen umulighet, men ordinære elever må også ivaretas. kanskje er det de flinkeste elevene som får dårligst oppfølging idag. Pengene må følge elever med særskilte behov til skolen, og ikke tas fra en felles pott til skole og undervisning. Likeverdig utfra forutsetningene til den enkelte: noen skoleplasser må nødvendigvis koste mer der elevende trenger mye tilsyn/oppfølging. Disse penger må følge med eleven til skolen.

Att garantera fullständig likvärdighet i alla delar av skolundervisningen är förvisso en omöjlighet. Likvärdighet bör förstås som ett grundläggande förhållningssätt och inte som ett kvantifierbart mått på måluppfyllelse. Dalin (1994) resonerar om barns och ungas behov av utbildning och lärande i det nya århundradet. De förväntade behov som redovisas, uppges som centrala för det norska samhället. Frågan är om det egentligen är möjligt att finna former för organisation och lärande, som på en och samma gång klarar att förena elevernas skiftande behov med samhällets krav på kunskap och färdighet hos de unga för att möta nutidens utmaningar. Som tänkta huvudrubriker i en framtida läroplan uppger Dalin ett antal kriterier, vilka tillsammans visar stor överensstämmelse med evalueringens grundtankar om en fungerande balans i alla delar av skolverksamheten. I det praktiska arbetet upprätthålls en likvärdig utbildningsstandard genom skapandet av undervisningssituationer, uppbyggda av *fellesskap og læring*.

Alle elever i en klasse trenger å ha tilstrekkelige felles referansepunkter slik at alle kan komme videre, selv om det skjer i ulikt tempo og på ulike måter. Akkurat som læring er akkumulativ, så er også nederlag – eller mangel på læring det. Det såkalte ”learning gap” utvider seg raskt gjennom skoletiden og gjør forskjellene mellom elevene til slut så store at sammanholdte klasser er umulige. Men denne utviklingen kan unngås
(Dalin, 1994, s 153)

Nordahl och Overland (1999) påpekar, med referens till *Opplæringslovens* förarbeten, (NOU 1995:18) att en integrering av elever med särskilda behov i ordinarie undervisning förutsätter en genomtänkt och strukturerad samordning av klassens planer och individuella planer. En samordning av detta slag ställer krav på ett flexibelt arbetssätt och ömsesidig (*gjensidig*) anpassning i det praktiska arbetet. Den specialpedagogiska delen av skolans undervisning är i sin

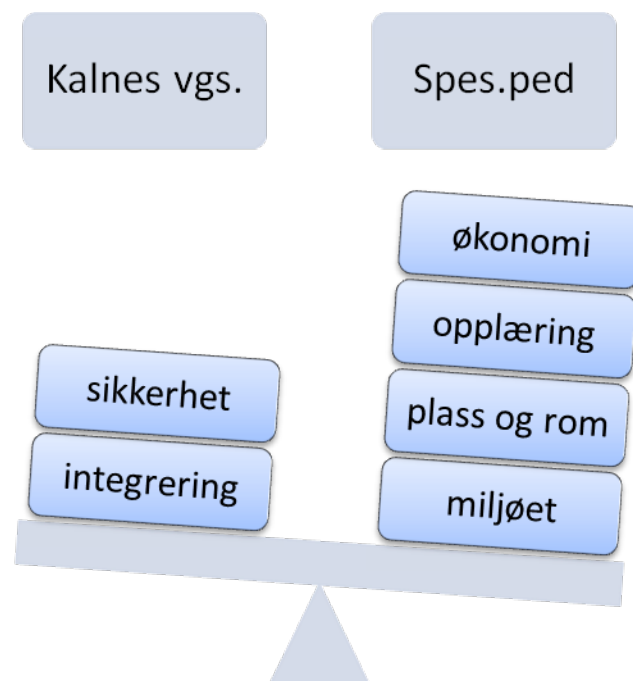
tur sterkt beroende av befintliga kultur og ramfaktorer. Författarna skiljer mellan inre og yttre ramfaktorer. De inre ramarna kan enkelt beskrivas som traditioner, värdegrund og kultur. Till de yttre ramfaktorerna räknas de egentliga förutsättningarna för undervisning, i form av lokaler, byggnader, utrustning og miljø, men även klass- og gruppstukturer, pedagogisk kompetens, läromedel og resurstilddelingen som helhet. Många skolor sägs inte fullt ut utnyttja de yttre ramfaktorerna i sin undervisning, vilket ger skolan ett outnyttjat handlingsutrymme, eller med Berg (1995), ett frirum. Skolans ramfaktorer kan därmed ses som möjligheter, mer än som begränsande faktorer.

Evalueringen visar att Kalnes videregående skole sedan länge har ett utsträckt kapacitetsutnyttjande av yttre ramfaktorer og därmed saknar överskott i det fysiske handlingsutrymme/frirum som ovan beskrivs. Även om skolans öppna og tillåtande kultur på bästa sätt kan antas verka för god integrering av elever med særskilte behov i undervisningen, försvåras det praktiske gjennomförandet. Vid en fortsatt hög og/eller växande andel elever med integreringsbehov, kan likværdighetsmålet, trots hög ambitionsnivå, knappast oppfylles. Problematiken är välkänd hos den pedagogiske personalen på Kalnes. Evalueringsens resultat verifiserer myten om opplæring.

Den største utfordringen med spesialpedagogikken er at god spesialpedagogikk krever veldig tett oppfølging av eleven og den blir derfor veldig fort ressurskrevende. Vi har i dag en ressurstilgang som bygger på en budsjettmodell hvor det er beregnet at skolen skal ha ca 10% særskiltelever. Når skolen i realiteten har dobbelt så mange særskiltelever, blir det for lite ressurser til å sette inn den lærertettheten som er nødvendig for å gi god spesialundervisning.

Myterna om Kalnes - resultatbilder

Den empiriskt grundade genomgången av myter och föreställningar om Kalnes visar att ursprungsbilden av obalans i den pedagogiska verksamheten, med fokus på den specialpedagogiska verksamheten, i allt väsentligt kvarstår. Som tidigare påpekats tillhandahåller myter förklaringar, överbryggar motsättningar och löser problem. (Bolman och Deal, 1997). Den resultatbild som nu kan visas bör, för optimal förståelse, betraktas i relation till de antaganden om myternas betydelse för Kalnes som ovan redovisats.



Figur 6: Mytbildningen i og omkring Kalnes videregående skole, efter evaluering

Evalueringen fastslår att den ursprungliga bilden av *obalans* i den pedagogiska verksamheten, med avseende på specialundervisningen, kvarstår. Det verkliga förhållandet mellan skolan som helhet och den specialpedagogiska verksamheten ser emellertid annorlunda ut än vad som från början antogs. I vissa delar framstår resultaten fortfarande som osäkra. För ett säkrare resultat i dessa delar

fordras fördjupade studier. Osäkerheten påverkar dock inte i större utsträckning den samlade resultatbilden. I många organisationer förlitar man sig på myter av varierande styrka och intensitet. Myter kan leda till anspråk på mästerskap och förvandla en arbetsplats till en vördad institution och en hel livsstil. Kalnes videregående skole med *en spesiell status blant fylkeskommunens anlegg*, utgör i detta avseende inget undantag,

Kapitel 7.

Hva gode er vi egentlig?

Kärnan i uppdraget att evaluera specialundervisningen på Kalnes videregående skole kan beskrivas och förklaras som att på empirisk grund besvara den fråga, som formulerats till:

Hva gode er vi egentlig?

Resultatet av evalueringen har visat att verksamheten i vissa delar präglas av obalans mellan specialundervisningen och den övriga skolverksamheten. I andra avseenden framstår Kalnes som ett lyckat exempel på sammansmältningen av en anrik och traditionstyngd jordbruksskola, med nutidens krav på teknisk och estetisk utveckling av undervisningen på *videregående skoler*. Frågan om Kalnes som lärande organisation gavs stor uppmärksamhet i den ursprungliga projektbeskrivningen – trots begreppets relativa obestämbarhet och svårighet att entydigt definiera. Kulturanalysen ringade in och belyste vardagsverksamheten med personalens ögon. Intervjuerna med specialpedagoger och miljöarbetare gav delvis andra bilder. Föräldrarna bidrog med viktiga pusselbitar om skolan, ur ett kombinerat perspektiv av insikt och utsikt. Den omfattande mängd av styrdokument och andra för skolverksamheten relevanta handlingar som jag gavs tillgång till gjorde så småningom bilden av Kalnes videregående skole och den specialpedagogiska verksamheten komplett. I uppdragsbeskrivningen fanns utöver det faktafyllda bakgrundsmaterialet inför evalueringen, även en beskrivning av skolan ur ett annat perspektiv.

Skolen ligger landlig og flott til, den har nærhet til natur og dyr og elevundersøkelser viser at elevene trives godt.

Ovanstående utsaga utgör i sig ett svar på frågan om hur bra man egentligen är. Elevundersökningar och andra tidigare utförda bedömningar och värderingar av skolverksamheten visar generellt goda resultat. Det insamlade materialet från evalueringen innehåller utsagor om trivsel och förståelse, om en utpräglad samarbetskultur och en aldrig sinande vilja hos den enskilde att göra det bästa av varje situation – hur omöjligt den än kan synas.

Ad-hoc, eller ”att koka soppa på en spik” är ett av Kalnes främsta kännetecken. Uppfinningsrikedomen är stor, inte minst inom specialpedagogikens domäner. När tillfälliga lösningar förändras till norm händer emellertid något. Kreativitet blir kontraproduktivitet. Den pionjäranda som fanns vid inrättandet av den specialpedagogiska sektionen 1999 och beskrevs i målande ordalag, har några år senare övergått till trötthet, frustration och uppgivenhet. En allmän känsla av osäkerhet tycks ohämmat ha fortplantat sig överallt i den pedagogiska verksamheten. På ytan är allt ännu lugnt. Bakom den pastorala idyll som möter en besökare finns en rad problem som vart och ett kräver en bestämd lösning.

Skolen har en entusiastisk holdning til den nye spes.ped.seksjonen – og vi er ambisjuse mht. til å ha satt sammen et spennende spes.ped.team som vil kunne lage et kvalitetstilbud hos oss (Vedlegg til Kalnes 2010: Arbeidet med ombygging for spesialundervisning ved Kalnes. 07.07.99)

Vissa problem kan sannolikt relativt enkelt åtgärdas genom organisationella förändringar och ett ökat resurstillskott. Andra hinder är gamla och välkända, men tillåts vara kvar som olösta men neutraliserade dilemman i skolvardagen. Den tredje gruppen av problem är svårare att hantera. Här handlar det om strukturella frågor, som inte tillräckligt uppmärksammas över tid. Frukterna av denna ohörsamhet kommer, när tiden är inne, sannolikt att skördas i form av

hotfulla och svårbegripliga anomalier inför den fortsatta utvecklingen. Den osäkerhet som redan slagit rot ges ännu mer näring.

Hva som faktisk skjer er ikke undersøkt verken systematisk eller i detalj. (...) Dette dreier seg egentlig om hvordan skolen faktisk fungerer i forhold til sentrale, regionale og lokale målsettinger, sett i forhold til pedagogiske ambisjoner og perspektiver

Värderingen av kvalitet

Ett huvudmål för evalueringen var att värdera specialundervisningen på Kalnes videregående skole, med ett övergripande synsätt på verksamhetens kvalitet och effekter av kostnad och nytta. Värderingen av kvalitet förväntades äga rum på fyra områden, vart och ett med tydliga gränser gentemot de övriga. De olika delarna av verksamhetens kvalitet definierades som *formell kvalitet* i organiseringen av undervisningen, *individuell kvalitet*, med fokus på den enskilde elevens målsättning, *resultatkvalitet* i ett livsperspektiv och slutligen en bild av (pedagogisk/specialpedagogisk) effektivitet i en ekonomisk kontext. Det sistnämnda kvalitetsbegreppet namngavs till *resurskvalitet*.

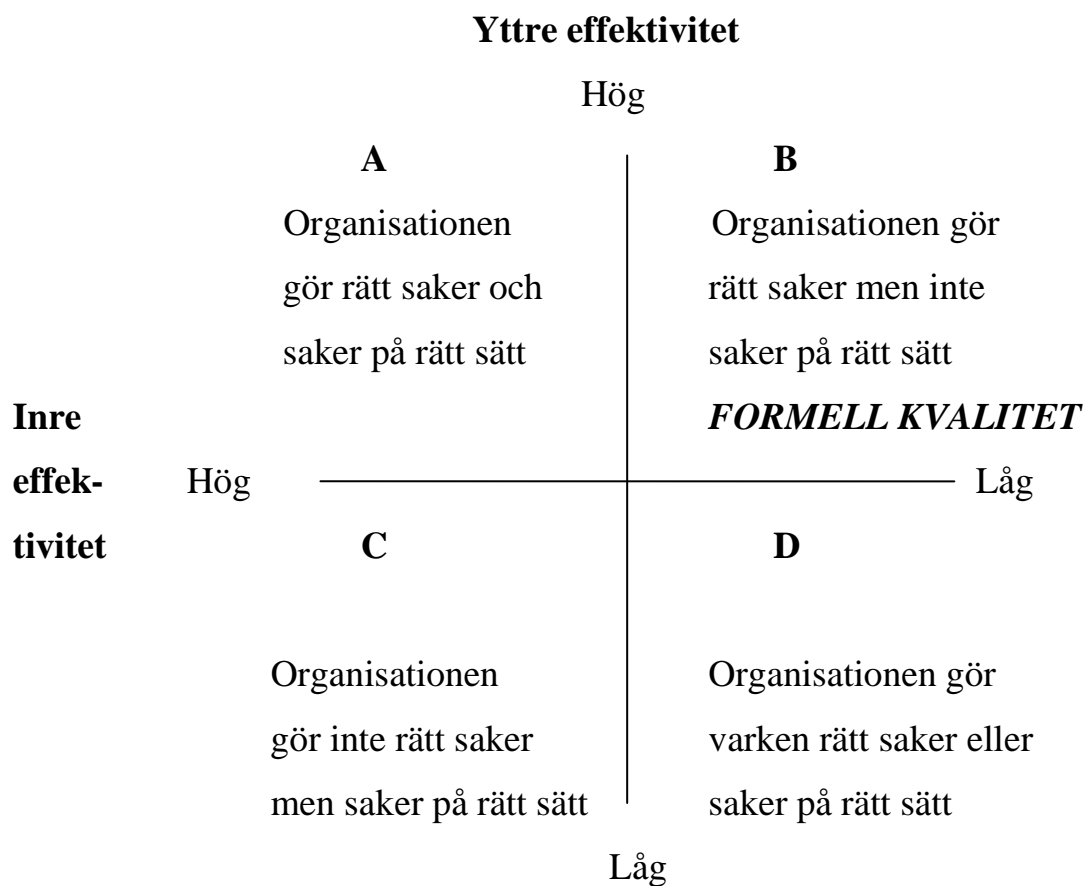
I vissa aspekter har värderingen av kvalitet redan visats som delar av den ovan redovisade framställningen om myterna på Kalnes. För en mer specifikt inriktad värdering av kvalitet på angivna områden behöver varje kvalitetsbegrepp granskas utifrån sina givna förutsättningar. Till denna granskning har jag valt att använda mig av en modell som tydliggör och beskriver upplevd kvalitet ur ett empiriskt material. Modellen har tidigare beskrivits (kap.2). De resultatbilder som modellen framkallar är gjorda skattningar, utifrån en kvalitativt grundad analys av det insamlade materialet. För optimal förståelse bör varje resultatbild förstås i ett vidare sammanhang av fast och/eller lös koppling mellan olika delar av organisationen. För Kalnes videregående skoles del beskrivet som relationen mellan specialpedagogiken och skolans övriga delar, men också som ett mått på

balansen mellom administration/ledning og den pedagogiska verksamheten på skolan som helhet. Då analysen av det insamlade materialet grundläggande presenterats ovan, kommer resultatbilderna att beskrivas kortfattat. Syftet med bilderna är i första hand att åstadkomma ett tillgängligt och användbart underlag för fortsatta diskussioner om Kalnes videregående skole og dess verksamhet, såväl med specialpedagogiken i fokus, som i frågan om Kalnes som lärande organisation.

Den formella kvaliteten

I projektbeskrivningen oppges den *formella kvaliteten* som ett mått på den förväntade overensstemmelsen (*samsvaret*) mellom organiseringen av undervisningen/utbildningen og de råd som sakkunnig instans ger. Frågan kan også forstås som ett försök att beskriva kommunikation og samspel, mellom skolan som utbildningsanordnare og det omgivande samhället. Evalueringen visar brister i det ömsesidiga ansvarstagandet mellom skola og samhälle, i fråga om elevers rätt till likverdighet og ett till den enskildes kunnskap og ferdighet optimalt anpassat skolsystem. Den direkte orsaken till bristerna står inte att finna hos enskilda befatningshavare eller organisationer. Det stora antalet elever med særskilte behov som søker sig till Kalnes, gør det av en rad ulike orsaker, formelt utanför skolans inflytande og kontroll. På samme gång kan Kalnes videregående skole – om än delvis omedvetet - paradoxalt sågas ha bidragit till den oppkomne situationen genom sin kvalitetsprofil og vilja att genomføre skolans undervisningsoppdrag på bästa sätt, trots att förutsättningarna over tid försvårats. Att medvetet sänke ambitionsnivån för att framstå som ett mindre attraktivt alternativ för videregående studier är naturligvis inte möjligt. Vurderingen av den formella kvaliteten defineras i projektbeskrivningen:

Vurdere organiseringen av tilbudet til elever med store lærevansker



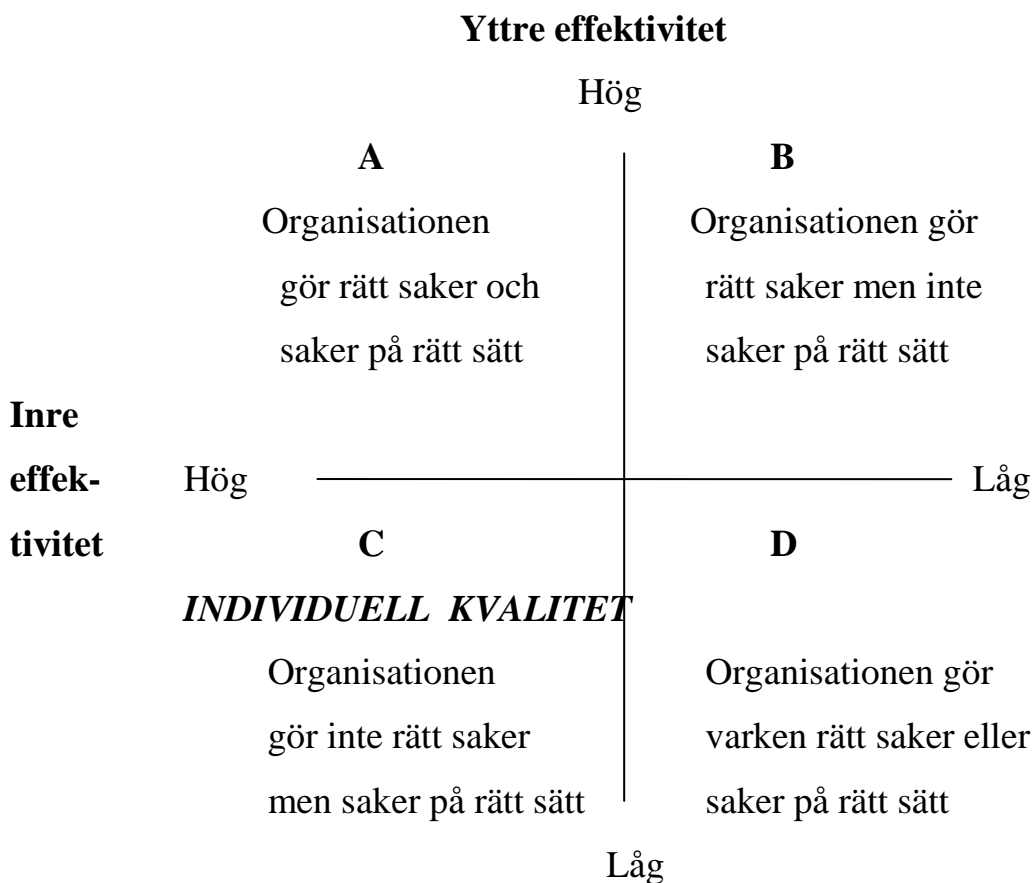
Figur 7. Värdering av formell kvalitet

Den formella kvaliteten identifieras här som typfall B. Organisationen fungerar väl på sina egna villkor, oberoende av sitt uppdrag. Den faktiska verksamheten svarar sannolikt mot dess mål, trots administrativa och organisatoriska brister. Kopplingen mellan inre och yttre effektivitet i skolans interna arbete framstår här som relativt *fast*. Övergripande mål och riktlinjer är gemensamma. På den operativa nivån finns vissa brister. Risk för ökad målförskjutning föreligger. I samspelet mellan skolan som utbildare och det omgivande samhället, måste kopplingen därför i huvudsak beskrivas som lös. Evalueringen visar ett behov av kompletterande kartläggning.

Den individuella kvaliteten

I projektbeskrivningen uttrycks den *individuella kvaliteten* utifrån principen om *likvärdighet*, med fokus på enskilda elevers överordnade målsättning. Likvärdighet i utbildningen för elever med specialundervisning kan förstås som att ”den funksjonshemmede skal ha de samme sjansene for å nå de målene som det er realistisk å sette for han, som det de andre elever har for å realisere sine mål med det ordinære opplæringstilbudet (Komm. t.Oppl.§5-1). Värderingen av den individuella kvaliteten definieras i projektbeskrivningen till att:

Vurdere tilbudets effektivitet – individuell kvalitet



Figur 8. Värdering av individuell kvalitet

Den individuella kvaliteten värderas som typfall C. Verksamheten fungerar målinriktat, men med begränsad möjlighet till direkt måluppfyllelse. Kopplingen mellan den pedagogiska verksamheten och skolans administration och ledning

kan formellt beskrivas som fast. Den pedagogiska verksamheten kännetecknas av otillräcklig samordning mellan verksamhet och administration, med lös koppling som följd. Likvärdigheten kan inte garanteras. Evalueringen visar ett behov av åtgärder för utveckling och förändring.

Resultatkvaliteten

Värderingen av resultatkvaliteten definieras i projektbeskrivningen till att:

Vurdere effektivitet i en overordnet kontekst – resultatkvalitet i et livsløpsperspektiv



Figur 8. Värdering av resultatkvalitet

Resultatkvaliteten värderas i huvudsak som typfall A. Verksamheten på Kalnes fungerer, utifrån sina förutsättningar, tillfredsställande i de flesta avseenden. Kopplingen mellan den pedagogiska verksamheten och skolans ledning och administration kan förstås som fast. Målen är gemensamma på olika nivåer. I

organisationen pågår ett arbete för måluppfyllelse genom förbättrad kommunikation med det omgivande samhället. En bättre anpassad och kontinuerligt uppdaterad arbetsorganisation skulle öka förutsättningarna för målinriktat arbete. I projektbeskrivningen beskrivs *resultatkvaliteten* i en överordnad kontext av elevens livschanser, uttryckt i ett *livsløpsperspektiv*. Det överordnade utbildningsmålet är att ”*gjøre eleven best mulig fungerende i forhold til arbeid og fritid*”. Evalueringen förordar ett fortsatt arbete för ökad måluppfyllelse.

Sammanfattande resultatbild

Den sammanfattande resultatbilden visar värderingen av kvalitet, relaterat till bestämda verksamhetsområden. Resultatet ger ett svar på projektbeskrivningens fråga om ”*hvordan skolen faktisk fungerer i forhold til sentrale, regionale og lokale målsettinger, sett i forhold til pedagogiske ambisjoner og perspektiver*”. Den bild som visas är i alla delar empiriskt förankrad i skolverksamheten på Kalnes och presenterad ur ett vetenskapligt bakgrundsperspektiv. Evalueringen kan därmed sägas ha uppfyllt det uppdrag från *Opplæringsavdelingen i Østfold fylkeskommune* och Kalnes videregående skole, som ursprungligen formulerades till att åstadkomma ett bättre underlag:

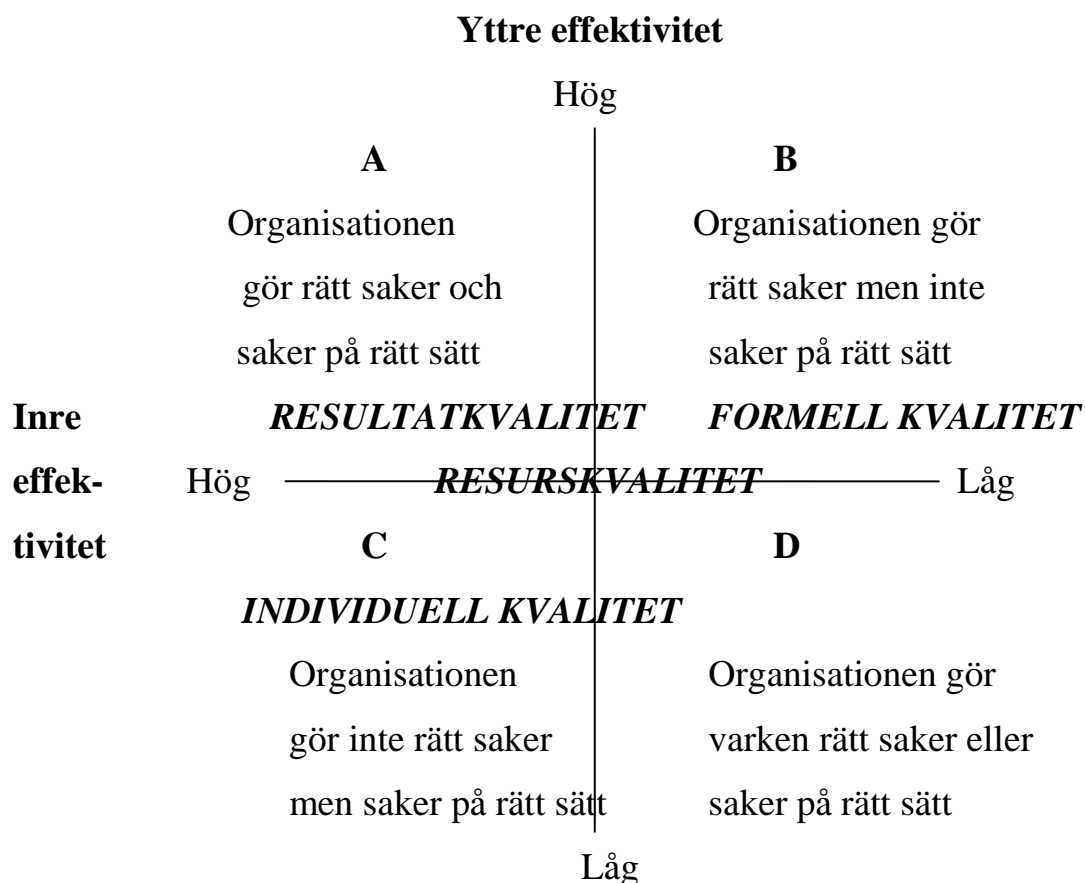
for viderutvikling av skolen

for politiske og administrative beslutninger for skolen

for videregående opplæring generelt i fylket

Den sammanfattande resultatbilden visar värderingen av kvalitet, relaterat till bestämda verksamhetsområden. Evalueringens resultat ger ett svar på projektbeskrivningens fråga om:

hvordan skolen faktisk fungerer i forhold til sentrale, regionale og lokale målsettinger, sett i forhold til pedagogiske ambisjoner og perspektiver.



Figur 9. Sammanfattande resultatbild

Den fortsatta utvecklingen

Evalueringen visar i flera delar ett behov av fortsatt kartläggning, för att uppnå en mer tydlig bild av undervisningssituationen på Kalnes som helhet. En orsak till behovet är den avgränsning av undersökningen till den specialpedagogiska avdelningen, som i samförstånd med skolan, gjordes vid projektets början. Den stora elevgruppen med särskilda behov, som är integrerad i klasser och undervisningsgrupper, uppvisar helt eller delvis en annan problematik än för de elever som fullgör sin skolutbildning inom den specialpedagogiska avdelningen. Att undersöka den verkliga innebörden av relationen mellan *integrering* och *inkludering* i skolmiljön på Kalnes innebär på samma gång en genomlysning av den totala pedagogiska verksamheten. I den omfattande process av utvidgning och förnyelse som Kalnes befinner sig i, torde en kunskap av det slaget vara av visst

interesse. Evalueringen förordar en *fortsatt kartläggning* av undervisningssituationen på Kalnes, med särskilt fokus på den numerärt omfattande och växande grupp som integreras i den ordinarie undervisningen.

Den specialpedagogiska verksamheten på Kalnes präglas idag av markant överbeläggning, i förhållande till skolans faktiska möjligheter. Trots det utsatta läget arbetar skolan för optimal måluppfyllelse, vilket i flera avseenden också lyckas. Skolverksamheten kan beskrivas som välkött och väl fungerande. Det ökande trycket, såväl inifrån som utifrån, innebär emellertid ett hinder för den fortsatta måluppfyllelsen. Under den tid som den specialpedagogiska sektionen verkat på Kalnes har en betydande resurs av kunskap och erfarenhet byggts upp inom avdelningen. Denna professionella och erfarenhetsmässigt förvärvade kompetens har endast i begränsad omfattning kommit övriga skolan till del. Samtidigt finns i alla delar av skolan ett uttalat behov av stöd och hjälp för att utveckla integrering av elever med behov av särskilt stöd till en fullvärdig inkludering. I detta arbete kan och bör den specialpedagogiska sektionens kompetens ges en viktig uppgift.

I det förarbete som gjordes inför evalueringsprojektet (*Spesialundervisning på Kalnes 2006-2007, 2.11.2006, Wroldsen*) angavs flera olika alternativ för den fortsatta specialpedagogiken på Kalnes. Skolan har i olika sammanhang, framfört önskemål om en neddragning av verksamheten till en nivå jämförbar med övriga videregående skoler i fylket. Av de fem alternativ som redovisades i dokumentet ovan, innebär fyra av dessa en dialog med det omgivande samhället i form av grunnskolen, *PPT, fagopplæring/bedrift og inntakskontoret*. Samtliga förslag i *Wroldsens notat* framstår som genomtänkta och väl motiverade. Det femte förslaget skiljer sig en del från de övriga fyra genom sitt helhetsperspektiv på specialpedagogiken som resurs för skolan.

Foremålet med det femte tiltaket er å vurdere praktisering av tilpasset opplæring og den spesialpedagogiske virksomheten. Det legges vekt på metode, ressursbruk, organisering og utbytte av opplæringen

Utifrån det resultat som presenterats och ovanstående resonemang, förordar evalueringen att en förändring och förnyelse av specialundervisningen på Kalnes inriktas mot *det femte förslaget i "Wroldsens notat"*, enligt ovan. Till detta kommer behovet av den ytterligare kartläggning som tidigare presenterats.

Hva gode er vi egentlig?

En fråga återstår fortfarande att besvara. Frågan kan förstås som en värdemätare på Kalnes videregående skole som en lärande organisation. I uppdragsbeskrivningen visades tre möjliga förhållningssätt för skolan att möta nya utmaningar. I evalueringen tillfördes ett fjärde sätt, rubricerat som *situationsanpassat*. En situationsanpassad organisation skall inte förväxlas eller sammanliknas med en löslig och organisk syn på arbetets utförande. Med Bolman och Deal (1997) kan jag beskriva det situationsanpassade ledarskapet på följande sätt. Genom att ersätta "ledare" med "organisation" får vi en vidare bild av vad situationsanpass- egentligen betyder. Med Kalnes som adress för den beskrivna organisationen skapar vi en ännu tydligare tankebild.

Traditionella uppfattningar om den ensamme, heroiske ledaren har gjort att vi fokuserat alltför mycket på aktören och inte på den scen där de utför sina roller. Ledare får saker och ting gjorda, men olika omständigheter kan också forma en ledare. Situationen påverkar både vad en ledare måste göra och vad han eller hon kan göra. Ingen enkel formel eller modell är möjlig eller ens tillrådlig för den mängd av situationer som potentiella ledare kommer att hamna i.(s 336)

I realiteten är Kalnes videregående skole, som många andra verksamheter, en syntes av olika egenskaper eller kulturer. Uppdragsbeskrivningens bilder blir igenkännliga mot bakgrund av evalueringens resultat. Varje bild är en del av den upplevda vardagen på Kalnes.

En tradisjonell organisasjon vil opprettholde sin kultur, økonomiske rammer, innhold og organisering uavhengig av endringer i for eksempel elevgrunnlaget.

En tilpassingsorientert, men ukritisk organisasjon vil utvide tilbudet kvantitativt og strekke grensene for sin innsats i tråd med utfordringene, men vil mangle den kritiske og analytiske dimensjonen som kjennetegner en lærende organisasjon

En lærende organisasjon vil kartlegge utviklingen, utfordringene og egen organisasjon i relasjon til dette.

Uppdragsbeskrivningen ønsker att evalueringsprosjektet skall ge Kalnes ett underlag för att utveckla en lärande organisation, också i förhållande till det specialpedagogiska arbetet. Det är ett lovvärt initiativ och har fungerat som något av en ledstjärna för evalueringsarbetet. Den lärande organisationen behöver arenor, där nyvunna färdigheter kan provas (trial-and-error). Dessa arenor finns redan tillgängliga bland skolans andra verksamheter. Evalueringen visar att Kalnes videregående skole som organisation är en mix av ovan beskrivna beståndsdelar med markerad strävan att förstås och betraktas som en *lärande* organisation. Kvaliteten i uppdraget och det färdiga resultatet är en del av Kalnes som lärande organisation. Därmed kan även den kvarvarande frågan ges ett entydigt svar.

Så her gode er vi.

Litteratur och Referenser

- Alvesson, M. (2001). *Organisationskultur och ledning*. Malmö: Liber
- Berg, G. (1986). Att utvärdera/utreda ett kommunalt skolväsende. *Uppsalagruppens småskrifter*. Nr 1
- Berg, G. (1992). Statlig styrning och kommunal skoladministration. En rapport från SLAV-projektet. *Pedagogisk forskning i Uppsala*, 104. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Berg, G. (1995). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling. En bok för skolutvecklare om skolans styrning*. Göteborg: Gothia.
- Berg, G. (2000). Skolkultur i ett elevperspektiv. I: *Lægdene, Ø.* (red. Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som institutioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2007). RUC i gränslandet mellan akademi och skola. En utvärdering av RUC vid Umeå universitet. Monografier. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. Institutionen för interaktiva medier och lärande. Umeå universitet.
- Bogason, P. & Sørensen, E. (red.) (1998). *Samfundsforskning bottom-up. Teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Bolman, L.G. & Deal, T. (1997). *Nya perspektiv på organisation och ledarskap. Kreativitet, val och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Briseid, L.G. (2000). *Fra lov til praksis. Det spesialpedagogiske feltet og flerfaglig samband*. Kristiansand: Høyskoleforlaget – Nordic Academic Press
- Bruzelius, L.H. & Skärvad, P.H. (1989). *Integrerad organisationslära*. Lund: Studentlitteratur.
- Campbell, D. (1983). *The power of myth*. New York: Doubleday
- Dalin, P. (1994). *Utdanning for et nytt århundrede*. Oslo: Universitetsforlaget
- Du Rietz, L., Lundgren, U.P. & Wennås, O. (1987). Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet. Ett beredningsunderlag utarbetat inom utbildningsdepartementet. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Eliasson, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Fottland, H. (red.) (2001). *Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Franke-Wikberg, S. & Lundgren, U.P. (1980). *Att värdera utbildning Del I. En introduktion till pedagogisk utvärdering*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.
- Grøterud, M. & Moen, B.B. (2001). *Tilpasset opplæring – idealer og muligheter. I: Fottland (red.)*
- Grøterud, M. & Nilsen, B.S. (2001). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal
- Halvorsen, K. (1992). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (2004). *Hva forskingen forteller om integrering og inkludering i skolen. I: Tøssebro (red.)*
- Hellesnes, J. (1991). *Hermeneutik och kultur. Filosofiska fragment*. Göteborg: Daidalos.
- Klerk de, A. (1996). *Intelligent organisation*. Stockholm: Sinnrik
- Lægdene, Ø. (red.) (2000). *Skolekultur i fokus*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindøe, P.H. (2003). *Erfaringslæring og evaluering*. Oslo: Tiden Norsk Forlag.
- Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetode*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordahl, T. & Overland, T. (1999). *Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Palazzoli, M.S. (1991). *De skjulte psykologiske spill i virksomheter og institutioner*. Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag
- Persson, L. (2004). *Sociala relationer i elevgrupper. Examensarbete. Linköpings universitet, Lärarprogrammet*
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of Learning Organization*. New York: Doubleday/Currency. (Svensk översättning: Den femte disciplinen.)

Svingby, G. (1978). Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola: teoretisk analys och ett empiriskt bidrag. *Göteborg studies in educational sciences*, 26. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Tøssebro, J. (red.) (2004). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.

Vestman, O.K. & Andersson, I.M. (2007). Pedagogisk utvärdering som styrning – En historia från präster till Pisa. Forskning i fokus, nr 35. *Myndigheten för skolutveckling*.

Wilhelmsson, L. & Döös, M. (1996). *Dialogkompetens för utveckling i arbetslivet*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Öhlander, Magnus. (2005). *Bruket av kultur*. Lund: Studentlitteratur

Övriga referenser/ Interna styrdokument

Arbetsbudsnett 2008. Forslag fra Kalnes videregående skole. Internt dokument.

Kalnes 2010. Komiteen for langsiktig utvikling av Kalnes videregående skole.

Omgjøring til spes.ped.seksjon ved Kalnes fra 16 august. 1999. Internt notat.

Ordensplakaten ved Kalnes vgs. 2007.

Ordensreglementet ved Kalnes vgs. 2007.

Pedagogisk plattform ved Kalnes ideregående skole. 2004. Internt notat

Rapport fra arbeidsmiljøkartlegging ved Kalnes videregående skole. 2006. Brev.

Rutine for arbeidsmaskiner, herunder traktor, og redskaper. 2007.

Rutine for bruk av hest, 2007.

Rutine for orden og bruk av bygg, anlegg og eiendom samt utstyr. 2006.

Rutine for å sikre arbeidsro og mulighet for innsats. 2007.

Specialundervisning på Kalnes 2006-2007. Internt notat.

Utviklingsplan 2006-2008.

<http://www.paranormal.no/fylke.php?map=21>

