

Spesialundervisning i praksis



Peder Haug
*SPEED-prosjektet, Institutt for
pedagogikk, Høgskulen i Volda*

Artikkelen diskuterer kva som er karakteristisk for spesialundervisning i praksis. Analysen er basert på omfattande observasjonar. Det går fram at elevane sitt aktivitetsnivå er langt større når det er spesialundervisning, enn når det er ordinær opplæring. To forhold synest å henge nær saman med det høge aktivitetsnivået. Det eine er organiseringa. Spesialundervisninga går føre seg mest i mindre grupper og individuelt. Det andre er lærarkompetansen. Når spesialpedagogar underviser, er aktivitetsnivået størst.

Målsettinga er at alle som går i skulen, skal få ei opplæring dei har utbyte av. Skillet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i norsk skule er konstruert for å oppnå det. Ordinær opplæring er for dei aller fleste. Spesialundervisning blir gitt til dei elevane som ikkje har tilfredsstillande utbyte av den ordinære opplæringa (§ 5,1 i opplæringslova). Det er utvikla eit omfattande regelverk for korleis ein kan slå fast om elevar bør få spesialundervisning, og kva omfang og innhald denne undervisninga skal få (Utdanningsdirektoratet 2009).

Spesialundervisninga har vore mykje diskutert og ikkje minst kritisert gjennom lang tid i Noreg både politisk og fagleg (Kunnskapsdepartementet 2009; Nordahl og Hausstätter 2009). Denne artikkelen tek opp eit av dei sentrale: Kva karakteriserer spesialundervisning i praksis?

Kva som er typisk for spesialundervisning

Det er meir forskning om ordinær opplæring i praksis enn om spesialundervisning. Litteraturen om spesialundervisning i praksis handlar mykje om kva ideala er. Eksempel på det er tilrådingar om korleis ein kan arbeide inkluderande (Mitchell 2008), korleis ein kan arbeide med dysleksi (Helland 2012), problemåtfærd (Arnesen, Ogden og Sørli 2006) og barn med ulike og samansette syndrom (Kutscher 2013). Slett ikkje all slik litteratur er evidensbasert.

Ei undersøking stilte spørsmål om kva som er typisk for spesialundervisninga til lærarar med variert bakgrunn (Bele 2012). Svara er grupperte i tre kategoriar. Dei indikerer andre og betre vilkår for læring enn i ordinær opplæring. Den første kategorien var det størst semje om. Spesialundervisning har eit anna innhald, andre mål og arbeidsmåtar enn ordinær opplæring. Dernest følgjer påstanden om at i spesialundervisninga er relasjon til eleven og oppfølginga av eleven tettare. Den tredje kategorien var det minst oppslutning om, at dei som gir spesialundervisning, har meir erfaring og kompetanse enn andre.

Vilkår for læring

Ideala for opplæringa er klar, både politisk og fagleg. Den ordinære opplæringa og spesialundervisninga skal vere prega av ideane om inkludering. Elevane skal vere i eit fellesskap i ein vanleg klasse. Dei skal vere aktive deltakarar i det faglege arbeidet. Dei skal

verte hørde, og dei skal ha utbyte av opplæringa (Haug 2014a). Inkludering går ut på at elevane si tid blir nytta til positive aktivitetar i eit sosialt fellesskap som fremjar læring og utvikling. Inkludering som praksis vert forstått ulikt av aktørane i feltet (Nes, Strømstad og Skogen 2004). Ytterpunktta i praktiseringa av inkludering er på den eine sida at eleven skal vere i klassen alltid, og på den andre sida at eleven skal vere i klassen når han eller ho ikkje får spesialundervisning.

Ut frå ein modell frå Mitchell (2008) og med referanse til Hattie og Yates (2014) må minst tre element vere på plass skal læring finne stad. Det er tid til fagleg læring. Det er aktivitet, at eleven er engasjert og oppteken med faglege utfordringar. Det siste elementet er hjelp og samarbeid, at eleven har tilgang på fagleg støtte frå andre elevar og frå kompetente lærarar. Ifølgje Sfard (1998) er det to dominerande retningar i læringsteori; læring som deltaking (sosialt perspektiv) og læring som tileigning (kognitivt perspektiv). I begge teoriane vil tidsaspektet og den faglege aktiviteten og engasjementet til eleven vere avgjerande. I den sosiale forståinga er i tillegg relasjonen til og samveret med andre sentralt for læringsaktiviteten. Det er ein sterk samheng mellom tid, aktivitet og støtte i undervisninga og det utbyttet aktivitetane gir (Mitchell 2008). Tid, aktivitet og støtte garanterer ikkje resultat (Alexander 2001). Måten tida vert utnytta på, aktivitetsforma og innhaldet i støtta bestemmer resultatet. Det er der risikoen i opplæringa ligg, det usikre i om verksemda gir eller ikkje gir dei resultatata ein ønskjer (Biesta 2014). Omfanget av tid, aktivitet og støtte i opplæringa gir innsikt i det ein prioriterer. Korleis det fungerer for den enkelte, er bestemt av mellom anna korleis undervisninga er organisert og gjennomført, i kva grad lærestoffet er tilpassa den enkelte eleven, i kva grad det er gode relasjonar mellom elev og lærar og mellom elevane (Hattie og Yates 2014), og kva kompetanse lærarane deira har (Ha-

nushek 2014). Det gjeld også i spesialundervisninga (Dyssegaard, Larsen og Tiftikçi 2013; Egelund 2009).

Metode og data

Målsettinga i denne artikkelen er å få fram opplysningar om kva som er karakteristisk for spesialundervisning i praksis. Variasjonane i korleis skulane og lærarane møter utfordringane i spesialundervisninga, er store både for elevane og (Nordahl og Hausstätter 2009). Jackson (1968) samanliknar klasserommet med ei bikube, målet er å finne ein systematikk i denne vrimmelen. Dersom ein går for tett på aktiviteten, står ein i fare for å bli gripen av det partikulære. Står ein for langt unna, blir kanskje særpreget borte, og tilnærminga blir for universell og fjern.

Som ein del av eit større forskingsprosjekt om spesialundervisning (<http://www.hivolda.no/speed>) er det gjort ein observasjonsstudie der 159 elevar som fekk spesialundervisning etter § 5,1 i opplæringslova, er følgde ein vanleg dag kvar i skulen. Det er 108 gutar (68 prosent) og 51 jenter (32 prosent) frå 6., 7., 9. og 10. klassesteget. Fordeling etter kjønn er identisk med den nasjonale fordelinga for 2014. Observasjonane er gjennomførte ein dag då elevane fekk både ordinær opplæring og spesialundervisning. Observasjonane var utførde hausten 2013 ved alle skulane (30) i to mellomstore kommunar. Observatørane er forskarar og mastergradsstudentar ved høgskulane i Hedmark og Volda.

For å sikre systematikk og vilkår for jamføring og samanlikning er det nytta punktobservasjonar med faste kategoriar for registrering. Det er gjort med eit modifisert kategoriskjema utvikla av Klette (2003), også brukt i to tidlegare studiar (Haug 2006; Haug 2012b). Datamaterialet er såleis basert på ein godt utprøvd metodikk. Skjemaet byggjer på dimensjonane i den didaktiske trekanten: kva lærarane gjer, kva elevane gjer (klassen og ein utvald elev), og kva innhaldet i

aktivitetane er. Det inneheld til saman 66 kategoriar. Registreringa tok til 1 minutt etter at undervisninga skulle ha starta, og vart deretter gjort kvart 5. minutt. Observatørane skulle krysse av for dei kategoriane som var aktuelle akkurat på dei gitte tidspunkta, «momentary time sampling» (Powell, Martindale og Kulp 1975). Det som skjedde mellom kvart 5. minutt, skulle ikkje takast omsyn til.

Di lenger tidsintervallet er mellom kvar registrering, di mindre er sjansen for å få korrekt registrering av lågfrekvent aktivitet og aktivitet som tek kort tid. Resultatet kan verte både for høg og for låg registrering. Aktivitetar som varer lenge, og som kjem ofte, har størst sjanse for å bli notert i tilnærma korrekt omfang (Powell et al. 1975). Erfaringane frå tidlegare studiar tilseier at intervall på fem minutt gir akseptable resultat.

Det har delteke i alt 81 observatørar, 12 forskarar og 69 mastergradsstudentar. Studentane har alle lærarutdanning, og dei fleste har relativt lang erfaring frå arbeid i barnehage eller skule. For studentane var deltakinga ein obligatorisk del av studieprogramma.

Å syte for høgt samsvar i registreringane mellom observatørane har vore ei utfordring. Kategoriane i skjemaet er gjort enkle og mest mogleg sjølvforklarande. I tillegg er det laga ei skriftleg forklaring av kvar enkelt kategori. Studentane fekk innføring i bruken av skjemaet. Dei fekk praktisk øving, og høve til å drøfte kategoriane. Dei som ønskte det, fekk også drøfte erfaringane med skjemaet med forskarane i prosjektet undervegs i datainnsamlinga. Det har ikkje vore prioritert å gjere parallelle observasjonar for å finne samsvaret mellom observatørar. Klette (2003)

rapporterer at samsvaret varierer noko ut frå kategoriane, men at samsvaret er tilfredsstillande. Tilbakemeldingane er at undervisninga har gått sin gang utan at observatørane har hatt særleg å seie for verksemda. Det er rimeleg å tru at å verte observert verkar skjerpande både i førebuing og i gjennomføring av undervisninga.

Personvernombodet kravde aktivt (skriftleg) samtykke frå føresette. Skulane formidla skriftleg orientering til dei aktuelle føresette med spørsmål om samtykke, og dei tok imot svara. Personvernombodet gav ikkje opning for at vi kunne purre på dei som ikkje svarte. Det var aktivt samtykke for 48 prosent av elevane som får spesialundervisning på dei aktuelle klassestega i kommune nr. 1 (N = 48) og for 46 prosent av elevane i kommune nr. 2 (N = 111). At samtykket er såpass avgrensa, kan henge saman med at det kan vere opplevd som stigmatiserande å få den merksemda som ligg i å verte følgt av ein observatør. Utvalet informantar er lågt, men akseptabelt som eit utgangspunkt for å svare på spørsmålet om kva som særpregar spesialundervisning. Det gir derimot ikkje eit sikkert grunnlag for å karakterisere spesialundervisninga i dei to kommunane nærare.

Det ligg føre data om 860 leksjonar, med ei gjennomsnittleg lengd på om lag 45 minutt. Det er gjort i alt 7673 enkeltregistreringar som til saman utgjer undervisninga i noko over 600 klokkeimar. Fordelinga på dei fire klassestega går fram i tabell 1 med samanliknbare nasjonale tal i parentes.

Den nasjonale tendensen er at omfanget spesialundervisning aukar med stigande alder. Talet på sam-

6. klasse	7. klasse	9. klasse	10. klasse
9 % (11 %)	7 % (12 %)	5 % (13 %)	5 % (14 %)

Tabell 1: Prosentvis fordeling av observerte elevar på klassesteg. Nasjonal fordeling i parentes.

tykke frå foreldre til å gjennomføre observasjonane har gått ned med stigande alder for elevane, og det gjeld i begge kommunane. Kva grunnen er til det, veit vi ikkje. Erfaringa frå ei tidlegare undersøking er at oppslutninga om ulike tiltak går ned med elevane sin alder (Haug 2012a). Observasjonane av ordinær undervisning utgjer 82 prosent av observasjonane og av spesialundervisning 18 prosent av observasjonane. For landet blir 20 prosent av lærartimane nytta til spesialundervisning og 80 prosent til ordinær opplæring på klassestega 5.–10.

Resultat

At det aktivt vert arbeidd med fag, er eit av dei basale vilkåra for læring. Det er registrert arbeid med fagleg innhald i 84 prosent av observasjonane, arbeid med ikkje fagleg innhald i 16 prosent, eit resultat som ligg på om lag same nivået som i andre studiar (Haug 2012a). Når det er spesialundervisning, er fagomfanget større (92 prosent) enn i ordinær opplæring (82 prosent). Spesialundervisninga kjem raskare i gang enn den ordinære opplæringa. Allereie etter 1 minutt er 81 prosent av observasjonane i spesialundervisning knytt til fag, mot 50 prosent i den ordinære opplæringa. Spesialundervisninga når maksimal fagorientering (96 prosent av observasjonane) etter 10 minutt, den ordinære opplæringa når 90 prosent etter 15 minutt. Spesialundervisninga er såleis meir fagaktiv enn ordinær opplæring. I den vidare presen-

tasjonen blir det berre teke med data frå den delen av opplæringa der det er registrert fagleg aktivitet. Då er 80 prosent av observasjonane ordinær opplæring, 20 prosent er spesialundervisning.

Tabell 2 gir eit oversyn over organiseringa av opplæringa slik ho er registrert i praksis.

Den ordinære opplæringa er organisert svært likt i dei to kommunane. Ho skjer mest som undervisning i vanleg klasse. I spesialundervisning dominerer å vere i gruppe og åleine. Det er lite spesialundervisning i vanleg klasse. Den nasjonale fordelinga i GSI viser at 28 prosent av elevane får spesialundervisning i klassen (2013–14). Landsgjennomsnittet for spesialundervisning åleine gjeld 13 prosent av elevane, og for spesialundervisning i gruppe er talet 60 prosent. Vi har mindre spesialundervisning i vanleg klasse, og meir spesialundervisning åleine enn i den nasjonale fordelinga. I tillegg er det merkbare skilnader mellom kommunane i organiseringa av spesialundervisninga. Ho er langt meir individuell og mindre i gruppe i kommune nr. 1 enn i kommune nr. 2.

Forklaringane på ulikskapane med den nasjonale fordelinga kan vere fleire. Det er store lokale variasjonar på mange område i spesialundervisninga (Nordahl og Hausstätter 2009; Solli 2005). Den daglege praksisen samsvarar heller ikkje alltid godt med den all-

Eleven	Ordinær opplæring	Spesialundervisning		
	Tot	Tot	Kommune 1	Kommune 2
I vanleg klasse	85 %	5 %	5 %	4 %
I gruppe	13 %	66 %	55 %	70 %
Åleine	2 %	30 %	40 %	25 %
Sum	100 %	101 %	100 %	99 %
N (talet på observasjonar)	5707	1315	384	931

Tabell 2: Organisering av ordinær opplæring og spesialundervisning, totalt og fordelt på kommunane.

Hovudlærer i leksjonen	Ordinær opplæring	Spesialundervisning
Kontaktlærer/faglærer	85 %	39 %
Spesialpedagog	6 %	48 %
Assistent/vikar/andre	10 %	14 %
Sum	101 %	101 %
N (talet på leksjonar)	663	145

Tabell 3: Kven som har hovudansvar for leksjonane.

menne omtalen av tilbodet (Nordahl og Hausstätter 2009). Det har dessutan lenge vore tendensar til å skjule omfanget av segregert spesialundervisning i Noreg (Jelstad og Holterman 2012). Det kan ha ført til uerrapportering i dei nasjonale oversiktene. Vi kan heller ikkje sjå bort frå at utvalet vi har observert, er skeivt, men det er vanskeleg å forstå kvifor dette skulle gjelde særleg for spesialundervisninga i vanleg klasse.

Kva slags personale elevane møter i opplæringa, varierer. Vi har opplysningar om kven som har hovudansvaret for kvar av leksjonane i tabell 3. Resultata er like for begge kommunane.

Lærarar er hovudlærer for mesteparten av den ordinære opplæringa. Spesialpedagogane er hovudlærer i om lag halvparten av leksjonane når det er spesialundervisning. For lærarar gjeld det same i litt meir

enn ein tredel og assistentar, vikarar og andre står for resten. Vi har registrert omfanget av direkte støtte og hjelp frå vaksne til den observerte eleven i løpet av leksjonane (tabell 4). Kravet for registrering er at den observerte eleven får direkte fagleg hjelp eller rettleiing av den vaksne.

Elevane får nesten tre gongar så mykje støtte frå vaksne når det er spesialundervisning, enn når det er ordinær opplæring. To tredelar av den direkte støtta til elevane i spesialundervisninga kjem frå lærarar, assistentar og andre, ein tredel kjem frå spesialpedagogar. Variasjonar mellom kommunane i omfanget av støtte når det er spesialundervisning, er stor. I kommune 1 får elevane nesten dobbelt så mykje direkte støtte frå vaksne enn i kommune 2. Som vi skal sjå seinare, heng det mykje saman med omfanget av eineundervisning i den eine kommunen. Der er det også større aktivitet frå lærarar og assisten-

Den som gir direkte støtte og hjelp	Ordinær opplæring	Spesialundervisninga		
		Totalt	Kom1	Kom2
Lærer	5 %	15 %	23 %	13 %
Spesialpedagog	2 %	12 %	14 %	11 %
Assistent og andre	5 %	8 %	12 %	5 %
Sum støtte	12 %	35 %	49 %	29 %
N (talet på observasjonar)	5142	1304	371	933

Tabell 4: Personalet som gir støtte direkte til eleven som får spesialundervisning.

Kategori	Ordinær opplæring	Spesialundervisning		
		Tot	Kom1	Kom2
Eleven får støtte frå vaksen	12 %	35 %	49 %	29 %
Eleven lyttar aktivt til lærar	30 %	42 %	41 %	43 %
Eleven lyttar aktivt til medelev	8 %	8 %	5 %	10 %
Eleven samhandlar med medelev	10 %	6 %	1 %	8 %
Eleven utfører munnleg fagleg aktivitet	5 %	25 %	35 %	21 %
Eleven gjer spesielt tilrettelagde arbeidsoppgåver	7 %	38 %	61 %	29 %
Eleven utfører felles arbeidsoppgåver	38 %	22 %	7 %	28 %
Eleven nyttar spesielt tilrettelagde læremiddel	1 %	9 %	12 %	7 %
Eleven nyttar datamaskin, lese Brett e.l.	4 %	10 %	11 %	10 %
Sum aktivitet	115 %	195 %	222 %	185 %
N (talet på observasjonar)	5142	1304	371	933

Tabell 5: Aktivitetar i undervisninga.

tar, omfanget av støtte frå spesialpedagog er om lag det same i begge kommunane. Det er sjølvstendig ein samanheng mellom kven som har hovudansvaret for leksjonen, og kven som gir støtte. Det kan vere fleire vaksne tilstades samtidig i ein leksjon, og det kan forklare avviket. I 46 prosent av observasjonane at det minst to vaksenpersonar tilstades, men det skjer i langt mindre grad (23 prosent) når det er spesialundervisning, enn når det er ordinær opplæring (52 prosent).

Aktivitetar

Tabell 5 viser resultatet for relevante aktivitetskategoriar. Det var mogleg å registrere fleire av kategoriane samtidig, difor vil summen av dei bli høgare enn 100

prosent. Det er små skilnader mellom kommunane i data for den ordinære opplæringa (ikkje med i tabellen).

Aktivitetsomfanget er samla langt større når det er spesialundervisning, enn når det er ordinær opplæring for dei same elevane. To av kategoriane kjem ut med størst omfang i ordinær opplæring. Det gjeld samhandling med medelev og løysing av felles arbeidsoppgåver. Å lytte til medelev har same omfanget i begge formene. Elles er alle kategoriane meir omfattande i spesialundervisninga enn i den ordinære opplæringa. Det gjeld om eleven får direkte støtte frå ein vaksen, om eleven lyttar aktivt til lærar, om eleven er munnleg aktiv, om eleven utfører spesielt

Kategori	Ordinær opplæring	Spesialundervisning
Eleven er ukonsentrert/uverksam	16 %	6 %
Eleven er uroleg og forstyrrar	3 %	1 %
Eleven ventar på hjelp	2 %	1 %
Sum aktivitet	21 %	8 %

Tabell 6: Hinder for læring.

Eleven får støtte frå:	Lærar	Spesialpedagog	Assistent/andre
Eleven lyttar aktivt til vaksen	43 %	61 %	28 %
Eleven lyttar aktivt til medelev	6 %	4 %	8 %
Eleven samhandlar med medelev	3 %	18 %	8 %
Eleven utfører munnleg fagleg aktivitet	37 %	42 %	22 %
Eleven gjer spesielt tilrettelagde arbeidsoppgåver	38 %	59 %	77 %
Eleven gjer felles arbeidsoppgåver	17 %	16 %	7 %
Eleven nyttar spesielt tilrettelagde læremiddel	11 %	24 %	3 %
Eleven nyttar datamaskin, lese Brett e.l.	12 %	24 %	16 %
Sum aktivitet	167 %	248 %	169 %
N (talet på observasjonar)	193	157	106

Tabell 7: Samanheng mellom personalkompetanse hos den som gir elevane støtte, og elevaktivitet når det er spesialundervisning.

tilrettelagde oppgåver, og om eleven nyttar tilrettelagde læremiddel, datamaskin, lese Brett eller liknande. Det er store forskjellar mellom kommunane på fleire av kategoriene.

Tabell 6 viser observasjonsdata for aktivitetar som kan vere eit hinder for læring i timane. Skilnaden kommunane imellom er små og er ikkje med i tabellen. To tendensar er viktige. I spesialundervisninga er det færre registreringar av hinder enn i den ordinære opplæringa. I spesialundervisninga er elevane mindre ukonsentrerte / uverksame, mindre urolige, og dei ventar mindre på hjelp enn i den ordinære opplæringa.

Dei to tabellane om aktivitetar (tabell 5 og 6) gir grunnlag for å konkludere at spesialundervisninga synest å tilby meir fruktbare vilkår for læring på fleire område enn den ordinære opplæringa. I spesialundervisninga er kvar enkelt elev meir engasjerte i aktivitet. Den gir rom for meir samspel med vaksne. Spesialundervisninga inneheld også meir oppgaveløysing enn den ordinære opplæringa og meir spesielt tilrettelagde oppgåver. Det er også verdt å merke

at spesialundervisninga gir mindre rom for samhandling med medelevar enn den ordinære opplæringa.

Lærarkompetansen

Det neste spørsmålet er kva samanheng det er mellom kompetansen i personalet som gir støtte, og dei aktivitetane elevane er engasjerte i når det er spesialundervisninga (tabell 7).

Når elevane får direkte støtte frå spesialpedagog, er aktiviteten større enn når dei får slik støtte av lærarar eller assistentar. Då lyttar dei meir aktivt, er meir munnleg aktive, dei samhandlar meir med medelevar, og dei arbeider meir med tilrettelagde arbeidsoppgåver og læremiddel. Unntaket er at omfanget av tilrettelagde oppgåver når assistentar og andre gir støtte, er særleg stort. Det heng truleg saman med at bruken av assistentar er størst for elevar med spesielt store behov for tilrettelegging.

Organisering

Tabell 8 syner omfanget av aktivitetar med ulik organisering av ordinær opplæring og spesialundervis-

Kategori	Ordinær opplæring i klasse	Ordinær opplæring i gruppe	Spesialundervisning i klasse	Spesialundervisning i gruppe	Spesialundervisning åleine
Eleven får støtte frå vaksen	11 %	18 %	50 %	29 %	48 %
Eleven lyttar aktivt til lærar	32 %	28 %	41 %	45 %	43 %
Eleven lyttar aktivt til medelev	8 %	14 %	4 %	12 %	0 %
Eleven samhandlar med medelev	9 %	23 %	0 %	7 %	0 %
Eleven utfører munnleg fagleg aktivitet	4 %	10 %	9 %	20 %	43 %
Eleven gjer spesielt tilrettelagde arbeidsoppgåver	6 %	6 %	37 %	30 %	62 %
Eleven gjer felles arbeidsoppgåver	39 %	42 %	22 %	30 %	4 %
Eleven nyttar spesielt tilrettelagde læremiddel	1 %	2 %	0 %	4 %	19 %
Eleven nyttar datamaskin, lese Brett e.l.	4 %	4 %	0 %	7 %	19 %
Sum aktivitet	114 %	147 %	163 %	184 %	238 %
N (talet på obs.)	4152	655	54	797	360

Tabell 8: Aktivitet i høve til organisering av opplæring og undervisning.

ning. Datagrunnlaget for aktivitet i spesialundervisning i klassen er lite, og dei resultatane må difor tolkast med varsemd.

Aktivitetsnivået til elevane aukar når det er gruppedeling, og når det er spesialundervisning. Aktivitetsnivået er høgast når eleven får spesialundervisning åleine med vaksen. Samhandling med medelev og lytting til medelev er ikkje mogleg når eleven får spesialundervisning åleine. Sidan omfanget av den individuelle spesialundervisninga i kommune nr. 1 er størst (tabell 2), forklarar det fleire av skilnadene i aktivitet mellom dei to kommunane (tabell 5). Tabellen viser at når det er spesialundervisning, er det meir støtte frå vaksne,

meir aktiv lytting til lærar, meir munnleg aktivitet og meir spesielt tilrettelagde arbeidsoppgåver og læremiddel enn i den ordinære opplæringa. Det er kontrollert for om desse skilnadane kan forklarast ved at det er ulike grupper vaksne som gir elevane støtte i dei ulike organiseringane når det er spesialundervisning. Vaksfordelinga kan ikkje forklare resultatane.

Kvaliteten på opplæringa

Kvaliteten på leksjonane er vurderte av observatørane, basert på deira eige skjøn. Dei vart bedne om å vurdere kvar leksjon på i alt seks område på ein firedelt skala med svaralternativ frå «i liten grad» til «i svært stor grad». Spørsmåla var om materialet til

lærar og elevar var på plass, om undervisninga var variert, om klasseleiinga var tydeleg, om klassemiljøet var støttande, og om elevane var interesserte i fag. Svara på spørsmåla er slegne saman til ein skala som måler den vurderte kvaliteten på den observerte leksjonen (tabell 9). Data for skalaen er tilfredsstillande, i samsvar med Ringdal (2007). Cronbachs alpha er 0,74, gjennomsnittleg interitemkorrelasjon er 0,46, med variasjon frå 0,1 til 0,6. I tabell 9 har skalaen gjennomsnitt 500 og standardavvik 100. Han viser den vurderte kvaliteten på ordinær opplæring og spesialundervisning.

Vurderinga til observatørane er at kvaliteten til spesialundervisninga er høgare enn kvaliteten til den ordinære opplæringa. Skilnaden mellom desse har ein effektstorleik på 0,39 standardavvik, ein merkbar forskjell ut frå kriteria til Hattie (2009).

Drøfting

Grunnlaget for å svare på spørsmålet om kva som er karakteristisk for spesialundervisning, er analysar av eit sett observasjonsdata. Dei inneheld informasjon om både den ordinære opplæringa og spesialundervisninga til elevar som får spesialundervisning. Data er komne fram gjennom at ein har følgd kvar elev ein dag på skulen, ein dag då eleven får både spesialundervisning og ordinær opplæring. Det er berre grunnlag for å konkludere omkring vilkår for læring. Kva kvaliteten er på aktivitetane, støtta og undervisninga, veit vi lite om. Det einaste er at observatørane vurderer kvaliteten på spesialundervisninga som betre enn den ordinære opplæringa. Det er heller ikkje grunnlag for å konkludere om kva som kan forklare

dei mønsterane som har kome fram. Presentasjonen her er reint deskriptiv.

Innleiingsvis presenterte eg tre område som føresetnader for læring: tid, aktivitet og støtte. Det har kome ganske klart fram at det i praksis er skilnader i korleis den ordinære opplæringa fungerer på desse områda samanlikna med spesialundervisninga. Det er også store skilnadar mellom kommunane i dei vilkåra som gjeld for elevane som får spesialundervisning.

I denne undersøkinga er nesten all spesialundervisning gitt utanfor vanleg klasse, i mindre grupper og individuelt, medan den ordinære opplæringa mest går føre seg i vanleg klasse. Spesialundervisninga er prega av meir omfattande tidsbruk til fagleg aktivitet enn den ordinære opplæringa. Elevane får også meir oppfølging og støtte, dei er meir aktive, og dei får meir spesielt tilrettelagde arbeidsoppgåver i spesialundervisninga enn i den ordinære opplæringa. Desse tendensane aukar med gruppedeling og når spesialundervisninga blir gitt individuelt. Det gjeld også om vi samanliknar med ordinær undervisning i klasse og ordinær undervisning i mindre grupper. Der er nokre få unntak for dette når spesialundervisninga blir gitt i vanleg klasse, men datagrunnlaget er svakt.

Det einaste området der aktivitetsnivået ikkje aukar når det er spesialundervisning, er samarbeid og kommunikasjon med medelevar. Kommunikasjonen aukar når den ordinære opplæringa skjer i mindre grupper, han går litt ned når det er spesialundervisning i gruppe. Det store omfanget av spesialundervisning åleine gjer slik samhandling umogleg. Vi ser også at

	Kvalitetsvurdering
Spesialundervisning (N = 120)	531
Ordinær opplæring (N = 601)	492

Tabell 9: Vurdering av kvaliteten på leksjonane.

når spesialundervisninga blir gitt innanfor klassen, er det inga samhandling med medelevar.

Det ser ut til at funna frå undersøkingar omtala tildelgare om at spesialundervisninga har ei anna organisering og eit anna innhald og andre arbeidsformer, samsvarar med observasjonane her. Det synest også å vere slik at spesialundervisninga gir ei meir omfattande oppfølging av elevane. På eit område er det derimot sprik, det gjeld synspunktet om at dei som gir spesialundervisning, har meir kompetanse enn andre. Det er relativt lite spesialpedagogisk kompetanse i funksjon. Det funnet samsvarar med andre undersøkingar som er gjorde av det same (Bele 2012; Haug 2014b). Spesialpedagogar har hovudansvaret for om lag halvparten av dei leksjonane som er observerte. Nærare to tredelar av den direkte støtta elevane får i spesialundervisninga, er gitt av personar utan formell spesialpedagogisk kompetanse. Der dominerer lærarar/faglærarar. Når elevane har kontakten med spesialpedagog, aukar elevane sitt aktivitetsnivå, samanlikna med når dei har kontakt med andre vaksne.

Av dei analysane som er gjorde her, er det tydeleg at to forhold synest å henge nær saman med auka aktivitetsnivå hos elevane. Det er med på å utvide handlingsrommet både til lærar og elev. Det eine er organiseringa. Det andre er spesialpedagogisk kompetanse. Når spesialpedagogar er aktive i spesialundervisninga, aukar aktivitetsnivået på dei alle fleste områda som er registrerte. Vilråa for læring i spesialundervisninga slik dei er operasjonaliserte her, er best totalt sett når undervisninga blir gitt som einetimar, vilråa er noko mindre i grupper og minst

når elevane er i klassen. Di færre elevar i gruppa, di større handlingsrom er det for den enkelte eleven. Det tyder at aktivitetane i segregerte former tilsynelatande gir dei beste vilråa. Idealet om den inkluderande skulen forstått som alltid å vere i fellesskapet står med andre ord ikkje sterkt innanfor spesialundervisninga i praksis. Elevane som får spesialundervisning i denne undersøkinga, har ikkje fått slike vilråa, nærast tvert om. Dei får gode høve til aktivitet, men i spesialundervisninga skjer det utanfor det store fellesskapet.

Spørsmålet er då kva slags læring det er betre vilråa for? Det låge omfanget av samhandling med medelevar synest å vere ein konsekvens av gruppedelinga og den individuelle organiseringa av spesialundervisninga. Læring forstått som deltaking innanfor eit sosialt perspektiv med medelevar har såleis dårlege vilråa i denne forma for spesialundervisning. Det er eit syn på læring som er tillagt svært stor vekt i mykje av litteraturen (jf. for eksempel Sford 1998). Læring som samarbeid legg stor vekt på ei relasjonell forståing av læring og utvikling, og det verdset eit syn på kunnskap som situert og konstruert i ein sosial fellesskap. Å vere i ein fellesskap i ei variert gruppe elevar som i ein vanleg klasse kan gi alle eit fagleg løft (Markussen, Frøseth og Grøgaard 2009). Til erstatning står læraren som den viktigaste samarbeidsparten og bidragsytaren i spesialundervisninga. Det er sjølvsgatt verdfullt, men samtidig begrensande. Det kan gjere spesialundervisninga til ein relativt sterk vaksenstyrt, vaksenkontrollert og mest kognitivt orientert aktivitet, der elevstemma og elevkollektivet kan få redusert betydning. Det vil gi opplæringa færre fridomsgrader.

Litteratur

- Alexander, R. (2001): *Culture & Pedagogy. International comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Arnesen, A.; Ogden, T. & Sørli, M.-A. (2006): *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bele, I. (2012): "Hva er spesielt med spesialundervisning – slik lærere ser det?" I Haug, P. (red.): *Kvalitet i opplæringa*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Biesta, G.J.J. (2014): *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dyssegaard, C.B.; Larsen, T.M.B. & Tiftikji, N. (2013): *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.
- Egelund, N. (2009): "Perspektivering og samlet konklusjon". I Egelund, N. & Tetler, S. (red.): *Effekt af specialundervisningen*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Hanushek, E.A. (2014): "Boosting Teacher Effectiveness". I Finn, C.E.J. & Sousa, R. (red.): *What lies ahead for America's children and their schools*. Stanford CA: Hoover Institution Press.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Yates, G.C.R. (2014): *Synlig læring. Hvordan vi lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2012a): "Aktiviteteane i klasseromma". I Haug, P. (red.): *Kvalitet i opplæringa*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2014a): *Det ved vi om – Inklusion*. Frederikshavn: Dafolo.
- Haug, P. (2014b): "Er inkludering i skulen gjennomførleg?" I Germeten, S. (red.): *De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (red.) (2006): *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning*. Bergen: Caspar Forlag.
- Haug, P. (red.) (2012b): *Kvalitet i opplæringa*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Helland, T. (2012): *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jackson, P.W. (1968): *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Jelstad, J. & Holterman, S. (2012): "Den ekskluderende skolen". I *Utdanning*, 15, s. 14–19.
- Klette, K. (red.). (2003): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet og Norges forskningsråd.
- Kunnskapsdepartementet. (2009): *Rett til læring; NOU 2009: 18*. Oslo: Departementenes servicesenter. Informasjonsforvaltning.
- Kutscher, M.L. (red.). (2013): *Syndrombarn: barn med ADHD, lærevansker, Aspergers, Tourettes, bipolar lidelse med mer!: Håndbok for foreldre, lærere, fagpersoner*. Vollen: Tell.
- Markussen, E.; Frøseth, M.W. & Grøgaard, J.B. (2009): *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet (Vol. 17)*. Oslo: NIFU STEP.
- Mitchell, D. (2008): *What really works in special and inclusive education using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Nes, K.; Strømstad, M. & Skogen, K. (2004): *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen*. Elverum: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 3.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R.S. (2009): *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Powell, J.; Martindale, A. & Kulp, S. (1975): "An Evaluation of Time-Sample Measures of Behavior". I *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(4), s. 463–469.

- Ringdal, K. (2007): *Enhet og mangfold*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
 - Sfard, A. (1998): "On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One". I *Educational Research*, 38(2), s. 4–13.
 - Solli, K.-A. (2005): *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
 - Utdanningsdirektoratet. (2009): *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
-