

# Reduksjon i andel elever som mottar spesialundervisning



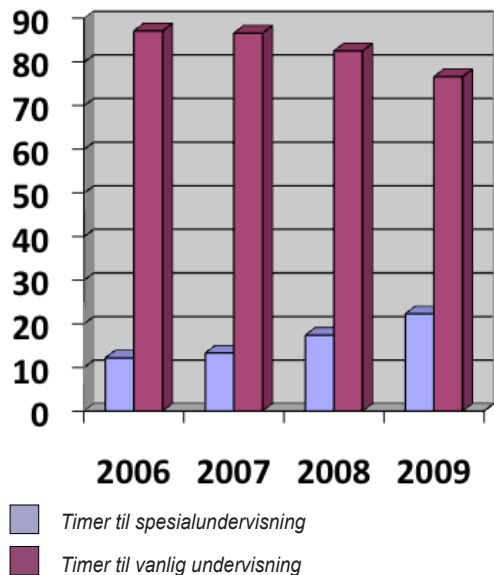
**Thomas Nordahl**  
Professor ved Senter for praksis-  
rettet utdanningsforskning (SEPU),  
Høgskolen i Hedmark

**Artikkelen handler om hvilke sammenhenger det er mellom læringsmiljøet og bruk av ressurser til spesialundervisning. Danske erfaringer med bruk av LP-modellen viser en reduksjon av spesialundervisning når lærerne vektlegger et relasjonelt perspektiv på læring og undervisning, i motsetning til et individ orientert perspektiv.**

Spesialundervisning er i utgangspunktet den mest individualiserte undervisningen i grunnskolen. Denne undervisningen er tilført mer ressurser nettopp for å kunne ta bedre hensyn til elevenes særskilte behov og forutsetninger. Gjennom spesialundervisningen skal de elevene som ikke har et tilfredsstillende utbytte av den vanlige undervisningen i større grad få realisert sitt potensial for læring. Spesialundervisning er en betydelig virksomhet i skolen og angår svært mange elever, foreldre, lærere, pedagoger og skoleledere. Både i Norge og Danmark er det ca. 50.000 elever i grunnskolen som mottar ulike former for spesialundervisning, og andelen elever som mottar spesialundervisning har økt de siste fem årene i både Danmark og Norge.

Videre anvendes det årlig store ressurser på å gjennomføre denne undervisningen. Dette gjelder både administrative ressurser, ressurser til PPT sitt arbeid og ikke minst til gjennomføringen av undervisningen. Det er

vanskelig å beregne ressursinnsats, men i både norsk og dansk skole er det grunn til å tro at det dreier seg om ca. 8-10 milliarder kr pr. år (Sollie 2005). Denne ressursinnsatsen er i dag så stor at den kan bidra til at det blir mindre ressurser til den ordinære undervisningen i grunnskolen. Dette illustreres i figuren nedenfor som viser ressursfordeling i en norsk kommune:



Figur 1: Fordeling av ressurser til vanlig undervisning og spesialundervisning

En stadig økning i timetallet og dermed ressursbruken i spesialundervisningen får som konsekvens at det brukes mindre ressurser på den vanlige undervisningen i kommunene (Aasen, Kostøl, Nordahl og Wilson 2010). Dette kan innebære en utvikling som bidrar til en stadig økning i behovet for spesialundervisning, og utviklingen er heller ikke gunstig knyttet til retten til en likeverdig og tilpasset opplæring for alle elever. Videre er det også god grunn til å diskutere om dette er en ressursfordeling som bidrar til best mulig læring for alle elever i skolen.

Til grunn for denne sterke ressursinnsatsen og involveringen av så mange mennesker ligger det blant annet et ønske om å hjelpe de barn og unge som har et behov for støtte og særskilt hjelp i skolen. Spesialundervisningen skal slik sett hjelpe den enkelte elev best mulig. Men samtidig foregår spesialundervisningen innenfor en stor og tradisjonsrik institusjon der det eksisterer en rekke andre interesser og behov (Bachmann og Haug 2006). Grunnskolen skal gi alle elever en hensiktsmessig faglig og sosial utvikling, det eksisterer klare politiske mål for skolen, og de som arbeider i skolen vil ha egne ønsker og interesser. Mange av disse interessene, behovene og ikke minst hendelser i skolehverdagen kan også stå i motsetning til å gi en kvalitativt god spesialundervisning til elever som har behov for det.

Denne artikkelen omhandler spesialundervisning i grunnskolen og en drøfting av den sammenheng det er mellom læringsmiljøet og kvaliteten på den vanlige undervisningen og behovet for spesialundervisning. Det teoretiske utgangspunktet er en drøfting av forholdet mellom et kategorisk og relasjonelt perspektiv i spesialpedagogikken. Denne drøftingen belyses med empiriske data fra skoler som har arbeidet med å utvikle skolens læringsmiljø gjennom arbeid med LP-modellen. De empiriske dataene er gjort på to ulike tidspunkt med to års mellomrom (høsten 2008 og høsten 2010).

## **Ulike perspektiver og tilnærminger til spesialundervisning**

De mange interessene omkring spesialundervisningen innebærer at spesialundervisningen og begrunnelsene for denne kan forstås på flere ulike måter enn kun å yte hjelp og støtte til enkeltelever. Det vi si at spesialundervisning og spesialpedagogikk kan forstås ut fra ulike overordnede teoretiske perspektiver. Persson (1997) argumenterer for at vi kan finne to grunnleggende ulike perspektiver i spesialpedagogikken, det kategoriske og det relasjonelle perspektivet.

### **Det kategoriske perspektivet**

Det kategoriske perspektivet er sterkt individsentrert og knyttet til de vansker eller skader som den enkelte elev har. Elevenes atferd og læring, og ikke minst problemer tilknyttet dette, blir her tolket ut fra medisinske og psykologiske tilnærminger (Skrtric 1991). Forståelsesmodellen er at disse elevene har en patologi som hindrer dem å dra nytte av den ordinære opplæringen i skolen og de muligheter for tilpasning som ligger i denne. Spesialpedagogikken gjennom den praktiske spesialundervisningen vil kunne tilby den kompetansen som gjør det mulig å hjelpe disse elevene slik at problemene reduseres og i beste fall forsvinner.

Identifisering av den enkelte elevens problemer og vansker vil her være sentral for å kunne gi best mulig individuelt tilpasset hjelp. Innenfor det kategoriske perspektivet anvendes det derfor i stor grad diagnostikk for å definere problemene og finne fram til gode metodiske løsninger. Den stadig økende bruken av diagnoser i skolen tyder på at diagnostisering og patologisk tilnærming står sterkt i skolen (Nordahl et al. 2010). Dette ser vi i spesialpedagogikken ved bruk av betegnelser som atferdsvansker, lærevansker, lese-skrivevansker og mer spesifikke diagnostiske termer som attention deficit hyperactiv disorder (AD/HD), Aspergers syndrom, dysleksi, dyskalkuli, Tourettes syndrom og lignende (Befring og

Tangen 2008). Betegnelsene og diagnosene uttrykker implisitt en sterk individorientering ved at de beskriver vansker, dysfunksjoner, avvik eller syndromer som den enkelte elev har. Det kan hevdes at problemene forstås og forklares gjennom en patologisering av elevene.

Til grunn for denne individorienterte spesialpedagogiske praksis kan det sies å ligge en grunnleggende og udiskutabel tro på spesialundervisning som et rasjonelt og hensiktsmessig virkemiddel (Skrtic 1991). Spesialundervisning sees på som et hensiktsmessig og funksjonelt tilbud til elever som blir diagnostisert til å ha problemer, eller til å være elever med særskilte behov.

Forvaltningen og videreføringen av det kategoriske og individorienterte spesialpedagogiske perspektivet med tilhørende årsaksforklaringer, skjer i noen grad gjennom de tjenestene og profesjonene som forvalter det spesialpedagogiske feltet i skolen (Egelund 2009). Spesialpedagoger, psykologer, leger og andre pedagoger som arbeider innenfor dette feltet, har hatt og har fortsatt stor makt og innflytelse til å definere eller diagnostisere hvilke elever som har vansker, og hva slags hjelp og støtte de trenger. Gjennom den praksisen profesjonene utøver vil deres tilnærminger og avgjørelser kunne få konsekvenser for mange barn og unge i samfunnet.

Disse profesjonene forvalter den "objektive" kunnskapen, og det er lite innsyn og dokumentasjon omkring hvordan kunnskapen brukes, og hvilke resultater som oppnås gjennom bruken av dagens organiseringsformer og elevkategorier (Bachmann og Haug 2006). På mange måter er det tatt for gitt at det kategoriske perspektivet med en individorientert praksis er et rasjonelt planlagt og koordinert tjenestesystem som alltid er tjenelig og hensiktsmessig for elevene som blir diagnostisert til å motta disse tjenestene.

### **Det relasjonelle perspektivet**

Innenfor det relasjonelle perspektivet vil tilnærmingen

og forståelsen på mange måter være motsatt av det kategoriske perspektivet (Persson 1997). I dette perspektivet legges det vekt på at flere av de individuelle problemene har sin årsak i samfunnets og skolens struktur og de mellommenneskelige relasjonene. Denne retningen har etter hvert bygd opp et stort empirisk grunnlag som viser denne sammenhengen mellom kontekstuelle betingelser i skolen og elevenes læring og utvikling (Nordenbo et al. 2008, Hattie 2009).

I et relasjonelt perspektiv vil det være et mål å utvikle inkluderende fellesskap der det rettes et særlig fokus mot sosiale prosesser. Det eksisterer her en forståelse av at det er prosesser og strukturer innenfor sosiale fellesskap som bidrar til både inkludering og ekskludering. Ulike funksjonshemminger blir her sett på som et implisitt produkt av samfunnet og fellesskapet som setter rammer og etablerer betingelser for reell deltagelse. Her påpekes behovet for deltagelse i det sosiale fellesskapet, og det argumenteres for en inkluderende praksis i skolen (Dale 2008).

Innenfor det relasjonelle perspektivet i spesialpedagogikken eksisterer det flere teorier og ideologier som kan gi forståelse til ekskluderende og inkluderende prosesser. Normalisering er et eksempel som også har fått reell innflytelse gjennom blant annet avviklingen av helsevernet for psykisk utviklingshemmede (Wolfensberger 1980). En sterkere vektlegging av et systemperspektiv kan sees på som en mulig løsning innenfor dette programmet, og da særlig innenfor en forståelse av sosiale systemer (Luhmann 2000, Rasmussen 2003). Det eksisterer også empirisk basert kunnskap som viser at det er klare sammenhenger mellom kontekstuelle betingelser i skolen i form av sosiale strukturer og problemer elever har i skolen knyttet til både læring og atferd (Nordenbo 2008 et al., Marzano 2009). Svært mange av de problemer elever har i skolen blir i kvantitativ empirisk forskning i hovedsak forklart av betingelser eller forhold i skolen,

og i mindre grad av egenskaper ved den enkelte elev. Det er dermed både ideologisk, teoretisk og empirisk støtte for dette relasjonelle perspektivet.

Elevenes problemer i skolen kan i dette perspektivet sees som et uttrykk for og en reaksjon på organisatoriske forhold i skolen. Skrtic (1991) argumenterer sterkt for at disse sammenhengene eksisterer i den praktiske spesialpedagogikken, og han uttrykker at mange av elevenes problemer i skolen kan sees på som uttrykk for at skolen som organisasjon fungerer svært dårlig. I skolen må elevene tilpasse seg en rekke organisatoriske rammer og faglige forventninger som skaper problemer for enkelte elever. Spesialpedagogikkens oppgave i et relasjonelt perspektiv vil da blant annet være å finne løsninger som bidrar til at de organisatoriske rammene skaper mindre problemer og utfordringer for elevene. Fokuset må rettes på læringsmiljøet i skolen og undervisningen og ikke bare på eleven (Nordahl og Hausstatter 2009). I det kategoriske perspektivet ville løsningen kunne vært å fjerne eleven fra de organisatoriske rammene. Ved å anvende patologiske og individrettede tilnærminger vil skolene dermed slippe å se kritisk på sin egen praksis.

Den største utfordringen ved det relasjonelle perspektivet er imidlertid at det står sterkere som ideologi enn som praktisk pedagogikk. Den empiriske støtten til perspektivet har heller ikke resultert i særlig mange direkte føringer for undervisning. Dette har sannsynligvis sammenheng med de dilemmaer som oppstår i forholdet mellom å skule gi enkeltelever nødvendig hjelp og støtte samtidig med at det skal vektlegges en inkluderende opplæring.

Det er viktig å understreke at det kategoriske og relasjonelle perspektivet ikke kan sees som to adskilte og til dels motstridende perspektiver. Perspektivene kan både som analytiske modeller og som uttrykk for spesialpedagogisk praksis sies å gripe inn i hverandre. Det er fullt mulig å ha en relasjonell tilnærming og samtidig ha et sterkt fokus på individet og motsatt.

Vi kan heller si at perspektivene i rendyrket form uttrykker to motsetningsfylte posisjoner som også kan nærme seg hverandre.

### **Forholdet mellom vanlig undervisning og spesialundervisning**

I utgangspunktet skal spesialundervisning iverksettes når elever ikke har et tilfredsstillende utbytte av den vanlige undervisningen. I dette ligger det to mulige forklaringsmodeller. Den ene er at eleven har individuelle behov som ikke kan la seg møte innenfor rammene av vanlig undervisning. Den andre modellen vil være knyttet til at kvaliteten på den vanlige undervisningen ikke er god nok og at dermed enkeltelever trenger ekstra hjelp og støtte. Det kan se ut til at skolene primært tar utgangspunkt i den enkelte elev og i liten grad ser på kvaliteten av den vanlige undervisningen (Knudsmoen, Løken, Nordahl og Overland 2011). Videre er det også dokumentert at omfanget av spesialundervisning øker når kvaliteten på den vanlige undervisningen ikke er god nok (Fylling og Rønning 2007). Blant annet viser en kartlegging at skoler med et dårlig læringsutbytte hos elevene og omfattende atferdsproblematikk har i snitt over dobbelt så mange elever som mottar spesialundervisning som skoler med et godt læringsutbytte hos elevene og lite atferdsproblemer (Nordahl, Mausestaden og Kostøl 2009).

Det er videre rimelig å anta at den internasjonale trenden tilknyttet en større vektlegging av grunnleggende ferdigheter i basisfagene i grunnskolen har direkte konsekvenser for antallet elever som mottar spesialundervisning. Internasjonale sammenligningsundersøkelser og en større bruk av tester og nasjonale prøver vil lett bidra til en sterkere konkurranse i og mellom skoler (Løvlie 2005, Nordenbo et al. 2008). Implisitt kan det derfor bli et behov for å ta noen elever ut av fellesskapet slik at det blir et bedre læringsmiljø for flertallet av elevene. Lokalt kan det utvikles strategier som reduserer aksepten for unormalitet og

annerledeshet. Økt konkurranse kan på et lokalt nivå legitimere innsatsfaktorer som baserer seg på en utstrakt bruk av spesialundervisning i både integrerte og segregerte settinger. Det er imidlertid ingen forskningsmessig dokumentasjon for at slike strategier gir et bedre læringsutbytte for elevene.

Det er derfor god grunn til å hevde at omfanget av og utviklingen innen spesialundervisningen ikke kan fristilles fra generelle pedagogiske utviklingstendenser. En sterkere vektlegging av kunnskapsnivået i skolen kan være med på å forklare hvorfor presset mot spesialundervisningen øker. Faglige resultater alene er imidlertid ikke den eneste årsaken til at elever får tilbud om spesialundervisning. Det er faglige resultater, svært lav motivasjon, trivsel og problematferd som i sum fører til at elever får tilbud om spesialundervisning (Knudsmoen et al. 2011). Særlig ser det ut til at omfanget av atferdsproblematikk påvirker iverksetting av spesialundervisning. Når trykket i klasserommet blir for stort relatert til elevenes atferd, så iverksettes ofte spesialundervisning ved at elever tas ut eller at det kommer en assistent inn som kan passe på noen elever. På denne måten fungerer spesialundervisningen som en avlastningsordning. Ut fra dette burde fokuset vært langt sterkere på kvaliteten av den vanlige undervisningen, og for mange elever ville dette vært et godt spesialpedagogisk tiltak. Men det betyr også at PPT må ha et slikt fokus for sitt arbeid.

Et sterkt behov for spesialundervisning er ikke i seg selv et problem for skolen og elevene om man går ut fra at elevene har et reelt behov, og at det spesialpedagogiske tilbudet har god standard. Problemet oppstår når omfanget av spesialundervisning blir relatert til kvaliteten på det generelle opplæringstilbudet. Omfanget av spesialundervisning er i stor grad et uttrykk for kvaliteten på det normale opplæringstilbudet, og med dette som utgangspunkt vil en økning av antallet elever i spesialundervisning representere et konkret problem for den generelle undervisningen. Når man

derfor skal snakke om effekt og resultat av spesialundervisningen, må dette gjøres i relasjon til det generelle læringsmiljøet og den vanlige undervisningen i skolen, og det kan sannsynligvis ikke løses gjennom spesialundervisning alene (Egelund og Tetler 2009).

### Utvalg og metode

Det empiriske materialet som presenteres i denne artikkelen er basert på fire ulike kartleggingsundersøkelser i skoler som anvender LP-modellen i Danmark (Nordahl 2005). Selv om det innledningsvis er påpekt at utviklingen i Danmark og Norge er ganske lik er det empiriske materialet som presenteres bare fra Danmark, og det vil ikke bli foretatt noen videre sammenligning med Norge. Tre av kartleggingsundersøkelsene er gjennomført ved oppstart av arbeidet med LP-modellen, og vil slik være en kartlegging som representerer vanlige skoler i Danmark som ikke har hatt noe spesielt fokus på spesialundervisning ut over det andre skoler i Danmark driver med. Disse tre kartleggingsundersøkelsene ble gjennomført høsten 2008, høsten 2009 og høsten 2010 i ulike danske skoler hver høst. Den fjerde undersøkelsen er en oppfølgingsundersøkelse fra høsten 2010 ved de samme skolene som gjorde den første undersøkelsen høsten 2008. Det er 172 skoler som både var med i kartleggingen i 2008 og 2010.

I disse fire kartleggingsundersøkelsene er det til sammen med 98 511 elever samt deres klasselærere som har vurdert hver av elevene. Informantene i dette materialet er elever og kontaktlærere fra 4. til og med 10. klasse. Den gjennomsnittelige svarprosenten er 91,2 i de tre undersøkelsene. En slik svarprosent er meget tilfredsstillende, og vil innebære at svarene er representative for de skolene som er med. Skolene kommer fra 81 kommuner i Danmark og er spredt over hele landet, og det er en jevn fordeling mellom store og mindre store skoler. Det er derfor god grunn til tro at datamaterialet i utgangspunktet er representativt for den danske folkeskolen (Nordahl, Sunnevåg, Aasen og Kostøl 2010).

I kartleggingsundersøkelsen er det en rekke variabler pr. elev knyttet til områder som skolefaglige prestasjoner, sosiale ferdigheter, relasjoner i skolen, trivsel, atferd på skolen, motivasjon, opplevelse av undervisning og lignende. Videre er det også spurt etter flere bakgrunnsvariabler tilknyttet hver elev. En av disse bakgrunnsvariablene er relatert til om eleven får spesialundervisning eller ikke. Ordlyden på spørsmålet kontaktlæreren skal krysse av for er: "Kryds af, om eleven har specialundervisning ud fra sagkyndig vurdering og henvisning". Det er utviklingen innenfor denne variabelen som er hovedfokuset i denne artikkelen.

### Utvikling i omfang av spesialundervisning

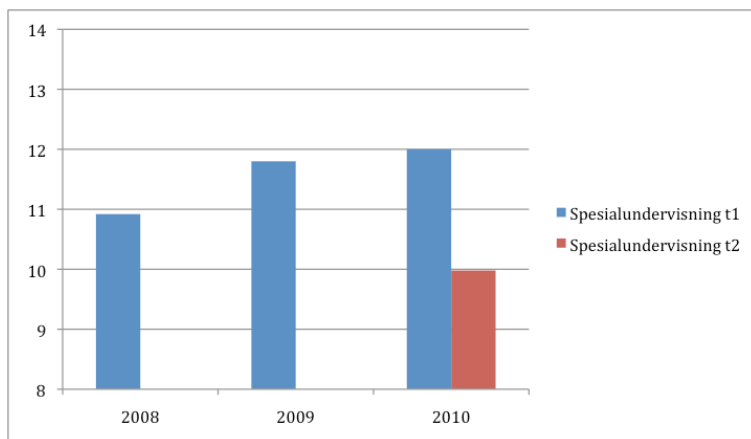
Nedenfor er det en grafisk framstilling av andelen elever som mottar spesialundervisning i de fire ulike kartleggingsundersøkelsene. Denne andelen er presentert i prosent av det totale antallet elever.

Figuren viser at omfangen av spesialundervisning i disse kartleggingsundersøkelsene (t1 – før implementering av LP-modellen) fra 2008 til 2010 har økt fra 10,9 prosent av elevene til 12,0 prosent av elevene. Dette uttrykkes gjennom de blå søylene i diagrammet. Samlet gir dette en relativ økning i andel elever som mottar spesialundervisning med 10,0 prosent fra 2008

til 2010. Denne økningen i antall elever som mottar spesialundervisning er i samsvar med andre data omkring spesialundervisning i Danmark. Hornbæk (2009) viser at det har vært en økning på ett prosentpoeng i elever som mottar spesialundervisning fra 2008 til 2009. Dette tyder på at tallmaterialet i disse tre kartleggingsundersøkelsene er representativt for utviklingen av spesialundervisning i dansk folkeskole.

Framstillingen viser videre at andelen elever som mottar spesialundervisning i de skolene som ble kartlagt andre gang i 2010 (rød søyle) har gått ned. Dette framgår ved at blå søyle i 2008 er de samme skolene som rød søyle i 2010. Prosentandelen har gått ned fra 10,92 prosent av elevene til 9,98 prosent av elevene. Dette utgjør en relativ reduksjon på 8,61 prosent av elever som mottar spesialundervisning. Tabell 1 (neste side) viser reduksjonen i både prosent og antall elever.

Denne tabellen viser sammen med den grafiske framstillingen at det har vært en reduksjon av andel elever som mottar spesialundervisning i skoler som arbeider etter prinsippene i LP-modellen samtidig som det har vært en økning i andel elever som mottar spesialundervisning i samme tidsperiode generelt i dansk folkeskole. Når reduksjonen i LP-skolene har vært på 8,6



Figur 2: Andel elever som mottar spesialundervisning

	SPECIALUNDERVISNING	N	PROSENT
2008 (t1)	Ja	2 923	10,92
	Nei	23 857	89,08
	Total	26 780	100
2010 (t2)	Ja	2 842	9,98
	Nei	25 632	90,02
Total	28 474	100	

Tabell 1: Spesialundervisning ved t1 og t2

prosent og økningen generelt har vært på 10 prosent, så innebærer det at reduksjonen i andel elever som har mottatt spesialundervisning er på 18,6 prosent sammenlignet med utviklingen generelt. Dette er både en signifikant og betydelig reduksjon.

Dermed er det også grunn til å tro at denne nedgangen i andel elever som mottar spesialundervisning representerer en tilsvarende nedgang i økonomiske ressurser brukt på spesialundervisning. Om ressursene beholdes i skolesektoren så vil dette innebære at det blir flere ressurser til å gjennomføre den ordinære undervisningen, og at dermed flere elever kan få et godt tilrettelagt tilbud innenfor denne undervisningen (Knudsmoen, Løken, Nordahl og Overland 2011). Tilhørighet i et faglig og sosialt fellesskap kan bidra til å motvirke marginalisering og øke inkluderingen i skolen. Dette vil også øke sannsynligheten for at disse elevene kan få et utdanningsnivå som sikrer en framtidig deltagelse i yrkeslivet. Det vil si at disse elevene kan komme ut av en marginaliseringsprosess som kunne ha ført til at de senere i livet kommer i en varig marginalisert posisjon.

Det er viktig å påpeke at de skolene som ble kartlagt både i 2008 og 2010 har hatt en signifikant positiv utvikling i det gjennomsnittelige sosiale og faglige læringsutbytte hos elevene. Samtidig som også elevene opplever sin egen situasjon i skolen og læringsmiljøet

som noe bedre. Dette indikerer at reduksjonen i spesialundervisning ikke har gått ut over læringsutbytte til elevene, heller tvert imot. Reduksjonen i andelen elever som mottar spesialundervisning kan i større grad være et resultat av at elevene har fått et bedre læringsutbytte av den vanlige undervisningen.

### Hvordan kan reduksjonen i spesialundervisning forklares?

Det er et tydelig uttrykt politisk mål i Danmark og Norge at det skal eksistere en inkluderende skole der alle elever skal ha rett til et differensiert undervisningstilbud. Denne politiske målsetningen samt målet om å skape en inkluderende skole synes å forbli mer en politisk og ideologisk retorikk enn realitet i den spesialpedagogiske praksis. Det eksisterer få nasjonale føringer for hvilke innsatsfaktorer som skal benyttes for å redusere omfanget og øke kvaliteten på spesialundervisningen. Innsatsfaktorene defineres og gjennomføres lokalt hos skoleeiere, skoleledere, PPT og lærere. Evalueringer av spesialundervisning viser at det gjøres en rekke strategiske valg lokalt, men det er usikkert om dette fører til en bedre kvalitet på spesialundervisningen og den mer generelle opplæringen i skolen (Nordahl og Hausstätter 2009). Når ideologien møter hverdagen og realitetene i den enkelte skole, blir det tatt valg som ikke alltid er særlig godt forankret i nasjonale mål og politiske føringer.

Men i disse skolene har det på tross av motsetnings-



fylte interesser og behov vært en reduksjon i andel elever som mottar spesialundervisning og samtidig en positiv utvikling relatert til elevenes læringsutbytte. Det er ikke slik at dette skyldes en forbedring av skolenes økonomiske ressurser. Nedenfor blir det pekt på andre forhold og faktorer som kan forklare denne utviklingen.

### **Fra et kategorisk perspektiv til et relasjonelt perspektiv**

De strategiske valgene knyttet til spesialundervisningen er i stor grad definert ut fra en rekke forhold tilknyttet forutsetninger og diagnoser hos barn med særlige behov. Videre er det en rekke implisitte begrunnelser relatert til behovet for avlastning i den øvrige undervisningen. Skrtic (1991) hevder at det er en grunnleggende sammenheng mellom oppfatningene i lærerprofesjonen og trekk ved den organisatoriske rasjonaliteten i skolen. Et kjennetegn ved alle profesjoner er at de har og bygger på noen grunnleggende oppfatninger. Innenfor virksomheter og profesjoner med stor grad av kompleksitet vil disse oppfatningene ofte være knyttet til å redusere kompleksitet (Luhmann 2000). Rasmussen (2004) påpeker at alle former for undervisning, også spesialundervisning, har betydelig kompleksitet, og pedagoger og spesialpedagoger vil nødvendigvis ha behov for å redusere kompleksiteten. En måte å redusere kompleksitet på er å benytte forenklete individorienterte forklaringer på de komplekse sammenhenger som i stor grad finnes i undervisning. Dette kan også forstås som en forklaring på hvorfor det kategoriske perspektivet står sterkt innenfor spesialpedagogikken. En reduksjon av kompleksitet gjennom anvendelse av et individperspektiv er ikke nødvendigvis i samsvar med hvordan klasser og elevgrupper som sosiale systemer fungerer. Videre vil denne måten å håndtere kompleksitet på sjelden gi hensiktsmessige og framtidrettede pedagogisk løsninger (Rasmussen 2004).

Innenfor det spesialpedagogiske feltet vil nødvendigvis en individorientert forklaringsmodell stå relativt

sterkt. Dette kategoriske perspektivet er nødvendig fordi utgangspunktet for spesialundervisning er at enkeltelever har problemer i skolen. Denne forklaringsmodellen ligger innenfor det som betraktes som en individualisert forståelse av undervisning og ligger dermed også til grunn for det generelle pedagogiske tilbudet i skolen. Den individorienterte forklaringsmodellen kan innebære en reduksjon av kompleksitet som gjør at vi ikke fanger de sammenhenger som elevenes problemer foregår innenfor. Det vil si at det kan eksistere faktorer som opprettholder elevenes problemer i skolen som ikke de individorienterte forklaringsmodellene tar hensyn til (Nordahl 2005).

I LP-skolene som her har redusert omfanget av spesialundervisning, er det arbeidet spesifikt med å anvende et mer relasjonelt perspektiv på undervisningen i skolen. Det er arbeidet systematisk med å analysere elevers utfordringer i skolen i bredere perspektiv enn individperspektivet. I analysene er det også blitt vurdert forhold i undervisningen og læringsmiljøet i skolen som kan tenkes å opprettholde de utfordringer elevene har i forhold til både læring, motivasjon og atferd. Ved å ha fokus på opprettholdende faktorer i omgivelsene i skolen fjernes fokus fra kun å kartlegge og analysere den enkelte elev. Det kan se ut til at denne perspektivforskyvningen er en viktig forklaring på at færre elever får behov for spesialundervisning. Fokuset er i noen grad fjernet fra eleven og rettet på omgivelsene i skolen og interaksjonen mellom eleven og omgivelsene.

Det kan se ut til at elevenes utfordringer blir mindre ved at kvaliteten både den vanlige undervisningen blir bedre og ved at læringsmiljøet i skolen blir mer hensiktsmessig for elevene. Arbeid med å analysere og forbedre undervisningen og læringsmiljøet kan slik være et eksempel på at det relasjonelle perspektivet i spesialpedagogikken faktisk kan realiseres (Persson 1997). Dette perspektivet er ikke nødvendigvis kun



retorikk, det kan også omsettes til praksis gjennom et reflektert og systematisk arbeid fra lærerne sin side.

### **Bedre kvalitet på den vanlige undervisningen**

Tilknyttet den rasjonaliteten og de tilnæringsmåter som eksisterer i skolen vil spesialundervisning framstå som nyttig og relevant. Det vil si at den både forstås som hensiktsmessig fordi den hjelper enkeltelever med problemer og vansker, samtidig som spesialundervisningen også er i samsvar med forståelsen av behovet for en individualisert undervisning. Individorientert spesialundervisning passer slik innenfor den individualiserte utviklingen som har vært i grunnskolen med vekt på arbeidsplaner, ansvar for egen læring, mappevurdering, stasjonsundervisning og lignende (Kjærnsli et al. 2007, Klette 2007). Problemer i skolen blir lett noe elevene selv har og dermed vil det ikke være like stort behov for å se på sammenhenger mellom det pedagogiske tilbudet og elevenes vanskelige situasjon og manglende læringsutbytte.

Gjennom anvendelsen av de analytiske tilnærmingene i LP-modellen har lærerne i disse skolene bidratt til et sterkere fokus på det sosiale og faglige fellesskapet og den vanlige undervisningen. Lærerne har vært opptatt av å forbedre både læringsmiljø og sin egen undervisning. Dette har skjedd gjennom blant annet en sterkere vektlegging av struktur i undervisningen med et særlig fokus på læreren som leder av elevgrupper og undervisningsprosesser. Læreren som en tydelig voksenperson i undervisningen har vært sterkt vektlagt. Mange av utfordringene lærerne har arbeidet med har dreid seg om å redusere atferdsproblemer i skolen for på denne måten å få elevene til å ha et sterkere fokus på læring og skolerelaterte aktiviteter. Videre er det også arbeidet med relasjoner mellom lærer og elev, der lærerne har vektlagt å etablere en støttende og positiv relasjon til elevene (Andresen 2010). Arbeidet med disse faktorene i undervisningen og læringsmiljøet har gitt resultater i skolene, og dette

er også i samsvar med internasjonal forskning om hva som har effekt på elevenes læring (Hattie 2009).

Et systematisk arbeid med å forbedre den vanlige undervisningen og skape et mer hensiktsmessig læringsmiljø innebærer også at lærere er i stand til å se på seg selv. Mange av analysene i disse skolene har vært relatert til utfordringer ved egen pedagogisk praksis. Lærerne har latt seg observere, og de har tatt grep i egen undervisning. Vi kan si at disse lærerne har stilt krav til seg selv og ikke bare til elevene.

Denne forklaringen på reduksjonen i spesialundervisning understreker at spesialundervisning ikke kan sees uavhengig av den ordinære undervisningen. Ved å forbedre kvaliteten på den vanlige undervisningen ser det ut til at færre elever får behov for spesialundervisning. Samtidig er det god grunn til å tro at disse elevene får et bedre faglig og sosialt læringsutbytte ved å delta i vanlig undervisning sammen med andre elever.

### **En refleksiv og analytisk tilnærming**

Det er imidlertid god grunn til å advare mot at det eksisterer bestemte metoder, arbeidsmåter eller undervisningsteknikker som alltid gir gode resultater på tvers av skole og undervisningssituasjoner. Marzano (2009) uttrykker at lærere og skoleledere ofte gjør tre grunnleggende feil når de skal velge utviklingsstrategier eller undervisningsprinsipper. For det første fokuseres det på et for smallt antall strategier. Det er alltid en rekke forhold i skolen som griper inn i undervisning og læring, og dette vil ha som konsekvens at det må rettes et fokus mot flere forhold ved undervisningen enn kun noen få. Den andre feilen er å tro at alle strategier med god effekt på læring må brukes i alle klasserom og hos alle lærere. Ulike klasserom og ulike lærere har ulik praksis og ulike behov og trenger derfor ulike tilnærminger i forhold til elevenes læring og utvikling. Den tredje feilen er å tro at strategier og tiltak med dokumentert effekt på læring alltid vil virke.

Slik er det ikke, fordi vi i beste fall kan snakke om strategier med sannsynlig effekt på læring.

I de skolene som her har arbeidet med undervisning og læringsmiljø har disse tre feilene i noen grad vært unngått fordi det ikke har vært anbefalt bestemte metoder eller tiltak for de enkelte skolene. Lærerne har hatt en analytisk og refleksiv tilnærming ved å ta utgangspunkt i utfordringer i den enkelte lærers pedagogiske praksis og slik tatt hensyn til at klasserom er forskjellig. Videre har også lærerne vært forberedt på å revidere sitt arbeid når de ikke har fått ønskede resultater. Det vil si at de analytiske tilnærmingene iverretar at ikke alle tiltak alltid virker.

Hattie (2009) uttrykker at vi trenger lærere som overveier og drøfter egen praksis ut fra kunnskap, som er direkte og engasjerte i undervisningen, som har fokus på den enkelte elevs tenkning og utfordrer og gir tilbakemeldinger til elevene, og som ikke minst skaper et miljø der det er lov å feile. Lærere må møtes for å diskutere, evaluere og planlegge undervisning gjennom en kritisk refleksjon i lys av evidensbasert kunnskap. En av de mest varige oppfatningene innen utdanningsfeltet er at "alt virker" eller at alt er "like bra". Lærers undervisning er noe privat som det sjelden blir utfordret eller stilt spørsmål om. Hattie sin forskning viser at lærers undervisning må utfordres om vi ønsker at alle elever skal få realisert sitt potensial for læring. Dette fordi det er lærers undervisning som er avgjørende for elevenes læring. Da er det hensiktsmessig for elevene at vi starter med å diskutere og vurdere de variablene som forskning viser at har størst sannsynlig effekt på læring, og ikke minst være sikre på at vi tilfredsstiller disse grunnleggende elementene i undervisningen.

Det er god grunn til å tro at reduksjonen i omfanget av spesialundervisning i disse skolene nettopp har skjedd fordi lærerne har reflektert sammen om de ut-

fordringer som eksisterer i undervisningen. Og ikke minst fordi denne faglige dialogen har resultert i endret pedagogisk praksis.

### **Konklusjon**

Andelen elever som mottar spesialundervisning er redusert med 18 prosent i disse skolene sammenlignet med utviklingen i andre skoler. Samtidig har også elevenes faglige og sosiale læringsutbytte blitt noe bedre. Denne dokumenterte nedgangen i andel elever som mottar spesialundervisning kan ikke være tilfeldig når det er knyttet til et så stort utvalg av elever og skoler. Reduksjonen i andel elever som mottar spesialundervisning må primært forstås som et resultat av systematisk arbeid i disse skolene. Et systematisk arbeid som også bør kunne la seg gjennomføre ved andre skoler, slik at den noe bekymringsfulle utviklingen innen spesialundervisning kan snus.

Det er viktig å understreke at dette systematiske arbeidet og denne reduksjonen i spesialundervisning ikke alene bør knyttes til en analytisk tilnæringsmåte som LP-modellen. Disse funnene er ikke en argumentasjon for at LP-modellen i seg selv gir en reduksjon i omfanget av spesialundervisning. Det er i langt større grad et uttrykk for at ved noen bestemte måter å arbeide på i skolen, så kan lærerne bidra til å redusere elevenes behov for spesialundervisning. Disse tilnæringsmåtene kan ganske sikkert realiseres på ulike måter i skolen, men det er noen elementer eller måter å arbeide på som er særlig viktige

Det ser ut til å være vesentlig å anvende et relasjonelt perspektiv på elevenes problemer og utfordringer i skolen. Fokuset bør være på samspillet mellom eleven og omgivelsene og ikke bare på vansker hos den enkelte elev. I dette relasjonelle perspektivet bør også elever med problemer i skolen sees som en aktør i eget liv, og ikke som en passiv elev som er et offer for egne vansker. Videre er det helt nødvendig å arbeide for å forbedre

den vanlige undervisningen. Det vil si at læreres daglige pedagogiske praksis må drøftes og om mulig videreutvikles. Anvendelsen av det relasjonelle perspektivet og fokuset på den vanlige undervisningen realiseres ganske

sikkert lettest om lærerne reflekterer sammen om pedagogisk praksis. Læreren har den mest formidable innflytelsen på elevens læring, og få lærere blir bedre av å tro at de kan løse alle utfordringer alene.

---

## Litteratur

- Aasen, A. M.; Kostøl, A.; Nordahl, T. og Wilson, D. (2010): "Onger er rare". *Evaluering av spesialundervisning i Østre Toten kommune*. Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 4/2010.
- Andresen, B. B. (2010): *Skoler i utvikling – undersøgelse af brugen af LP-modellen*. University College Nordjylland.
- Bachmann, K. E. og Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda.
- Befring, E og Tangen, R. (2008): *Spesialpedagogikk*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Dale, E-L. (2008): *Fellesskolen: skolefaglig læring for alle*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Egelund, N. (2009): *Det ved vi om – Læringsmiljø og spesialundervisning*. LP-serien. Dafolo.
- Egelund, N. og Tetler, S. (2009): *Effekter af spesialundervisningen. Pædagogiske vilkår i kompliserte lærings-situasjoner og elevenes faglige, sociale og personlige resultater*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Fylling, I. og Rønning, W. (2007): *Modellutvikling eller idédugnad? En studie av modellprosjektet "Tilpasset opplæring og spesialundervisning"*. Nordlandsforskning: NF rapport nr. 6/2007.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hombæk (2009): *Spesialundervisning i folkeskolen skoleåret 2008/09*. UNI C. Statistikk & Analyse.
- Kjærnsli, M.; Lie, S.; Olsen, R. V. og Roe A. (2007): *Tid for tunge løft*. Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2007): "Bruk av arbeidsplaner i skolen. Et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring". In: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 4/2007, s. 344–358.
- Knudsmoen, H.; Løken, G.; Nordahl, T. og Overland, T. (2011): *Spesialundervisning 1-4 timer*. Høgskolen i Hedmark.
- Luhmann, N. (2000): *Sosiale systemer. Grundrids til en almen teori*. Hans Reitzels Forlag.
- Løvlie (2005): "Ideologi, politikk og læreplan". In: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Nr. 4. s. 269-278.
- Marzano, R. J. (2009): "Setting the record straight on "High Yield" strategies". In: *Kappan* September s. 30-37.
- Nordahl, T (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. NOVA rapport 19/05. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T og Hausstatter, R. (2009): *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Høgskolen i Hedmark. Rapport 9-2009.
- Nordahl, T.; Mausethagen, S. og Kostøl, A. K. (2009): *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer / en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K., Aasen, A.M. og Kostøl, A. K. (2010): *Uligheter og variasjoner: Danske elevers motivasjon, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer*. University College Nordjylland.
- Nordenbo, S. E.; Søgaard Larsen, M.; Tiftkci, N.; Wendt, R. E., og Østergaard, S. (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring førskole og skole – et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo In: Evidensbasen. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Persson, B. (1997): *Den motsagelsesfulle spesialpedagogikken. Motivering, gjennomførte og konsekvenser*. Spesialpedagogiske rapporter nr. 4. Gøteborg Universitet.
- Rasmussen, J. (2003): *Undervisning i det reflekterte moderne : politik, profession, pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.
- Skrtic, T. M. (1991): *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization*. Love Publishing Company
- Sollie, K. A. (2005): *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2009): *Veileder til Opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet. [http://www.udir.no/upload/Brosjyrer/Veiledn\\_Spesialundervisn\\_2009.pdf](http://www.udir.no/upload/Brosjyrer/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf) (lest: 15.01.11).
- Wolfensberger, W. (1980): *The Definition of Normalization*. University Park Press.