
Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering?



Kari Nes

Dosent i pedagogikk ved Institutt for samfunnsvitenskap ved Høgskolen i Hedmark

På formuleringsplanet har Norge inkluderende idealer for opplæringsinstitusjonene, men hvordan står det til med realiseringen av idealene? Basert på forskning og rapporter vil forfatteren i denne artikkelen trekke fram utviklingstrekk som gir grunnlag for å spørre om vi ser økende ekskluderingstendenser i den norske skolen, spesielt når det gjelder læringsutbytte og deltakelse i grunnskolens læringsfellesskap.

Fagerlund skole fikk i 2012 Dronning Sonjas skolepris fordi den har "utmerket seg ved å praktisere likeverd og inkludering på en fremragende måte". Fagerlund er en barneskole (1.–7. trinn) med vel 500 elever, hvorav 80 minoritetsspråklige. I sin begrunnelse¹ vektlegger juryen at skolen

- arbeider langsiktig, systematisk og kunnskapsbasert med elevenes læringsmiljø
- praktiserer likeverd og inkludering på en slik måte at hver enkelt elev opplever å bli verdsatt i et miljø som er preget av medvirkning, trygghet og fellesskap

- kjennetegnes ved positive relasjoner mellom elevene og de ansatte, og elevene imellom – og ved et godt samarbeid mellom skole og hjem

Ifølge denne juryen finnes altså inkluderende skoler i Norge, skoler som handler i tråd med de overordnede prinsippene om "likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring", slik det heter i læreplanreformen "Kunnskapsløftet" (St.meld. 30, 2004:85). Dette har vært sentrale prinsipper for den norske skolen og barnehagen siden 1970-årene, da lovendringen om integrering av funksjonshemmede og nedlegging av spesialskolene kom.² Ja, enhetsskolen har vært en ambisjon i over 100 år, men hvordan ser det ut i praksis i dag? Er Fagerlund skole et unntak? Har vi i likhet med flere andre land i stedet for den inkluderende skolen fått et system med mange "sponsored og marginaliserte elever" (Slee 2011)?

Inkludering på norsk = tilpasset opplæring i en skole for alle

Som juryen i eksemplet Fagerlund legger de norske policydokumentene opp til en vid forståelse av inkludering, knyttet til likeverd og den særnorske termen

¹ Juryens begrunnelse kan leses på http://www.udir.no/Upload/Laringsmiljo/Skolepriser/Dronning_Sonjas_skolepris_2012_juryen_begrunnelse.pdf

² Realiseringen av spesialskolereformen kom først i 1992.

”tilpasset opplæring”, som innebærer differensiering innenfor fellesskapets ramme: “[Tilpassa opplæring] gjeld både elevar med ulike typar funksjons- og lærevanskar og rikt utrusta elevar, både elevar med norskspråkleg og elevar med annan språkleg og kulturell bakgrunn, både jenter og gutar. Tilpassinga kan gå på både metode, innhald og organisering.” (St. meld. 28, 1999:11). Likeverd forstås ikke som likhet i betydningen ”sameness”, men som likeverd gjennom anerkjennelse av forskjelligheit og mangfold (Solstad 2002).

Inkludering er ikke begrenset til å gjelde hvordan enkelte elevar kan bli integrert, men angår hele opplæringssystemet på ulike nivå. Også barnehagen skal være et ”inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn” (Kunnskapsdepartementet 2006a). Systemene må endres for at en skal kunne legge bedre til rette for variasjonene blant barn og unge (jf. UNESCO 2003). I tillegg handler inkludering om de ansattes pedagogiske bevissthet og om pedagogisk handling i klassen eller gruppa; i forskning tegnes et bilde av den inkluderende læreren (blant andre Moen 2004; 2012). Prosessen med å øke både læring, deltakelse og demokrati må bygge på felles verdier og pågå uavbrutt (jf. Bachmann og Haug 2006; Strømstad, Nes og Skogen 2004; Booth og Ainscow 2001).

Selve begrepet inkludering kom inn i læreplanverket i 1990-årenes reformer (L97), der fortolkningen ligger nær opp til Salamanca-erklæringen (UNESCO 1994), og er videreført i reformene i 2000-årene: ”Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres” (Kunnskapsdepartementet 2006b:32). Dette gjelder både den obligatoriske grunnskolen (1.–10. trinn) og den videregående opplæringen.

På formuleringsplanet har altså Norge inkluderende idealer for opplæringsinstitusjonene, men hvordan står det til med realiseringen av idealene? På ett plan vil jeg hevde at Norge virkelig har en inkluderende skole: I obligatorisk skolealder (6–16 år) går over 97 prosent av barna i den felles, offentlige og betalingsfrie nærskolen. Ca. 2,2 prosent er i privatskoler, mens resten – altså godt under 1 prosent – er i spesialskoler. Dette er sannsynligvis av de høyeste andeler i verden som er samlet i en felles offentlig skole. Elever fra alle sosiale lag går sammen, uansett kjønn og ulik etnisk og religiøs tilhørighet. ”Religion, livssyn og etikk” er et fellesfag. Det er ikke adgang til ”streaming” eller ”tracking” i permanente grupper etter prestasjonsnivå. En opplevelse av ”medvirkning, trygghet og fellesskap”, slik Fagerlund-elevene har, er gjennomgående ganske høy i skolen. Elever med funksjonsnedsettelse eller som av andre grunner trenger særskilt tilrettelegging, har rett til spesialundervisning. For urfolk (samer) og nasjonale og andre kulturelle og språklige minoriteter, døve inklusive, er det også egne rettigheter i opplæringsloven. På samfunnsnivå finnes det lover mot diskriminering på grunnlag av kjønn, funksjonshemming, språk, etnisitet, hudfarge og religion osv. I økende grad må også all planlegging, utbygging og kommunikasjon ivareta krav til universell utforming.

Ut fra ovenstående skulle Norge ha de beste forutsetninger for å kunne virkeliggjøre idealene om tilpasset opplæring for alle i et inkluderende fellesskap. Basert på forskning og rapporter vil jeg vil nå trekke fram utviklingstrekk som gir grunnlag for å spørre om vi ser økende ekskluderingsstendenser i den norske skolen, spesielt når det gjelder læringsutbytte og deltakelse i grunnskolens læringsfellesskap (jf. Nes 2010).

Ekskluderende tendenser i den inkluderende norske skolen

I det nedenstående vil jeg først peke på noen generelle trekk, dernest forhold som gjelder spesialundervisningen.

Det er for mange elever som ikke får utnyttet sitt læringspotensial

Inkludering betyr både deltakelse og læring, men flere undersøkelser har pekt på et fravær av læringsstrykk i mange norske klasserom, selv om aktiviteten og trivselen er god, med andre ord en kultur hvor mange elever er "underchallenged" (Imsen 2004; Mortimore 2004). Elevene har ofte hatt uklare forestillinger om hva de skal lære, og læreren har gitt få læringsstøttende tilbakemeldinger (Klette 2004).³ Disse forholdene forsøker nå Kunnskapsløftet å gjøre noe med. Det er i gjennomsnitt høy lærertetthet i norsk skole, men i internasjonale studier er norske elevers læringsutbytte i sentrale fag middelmådig eller dårligere sammenlignet med i andre land (Kjærnsli 2007), selv om TIMSS og PIRLS nylig viste en endring til det bedre. Dale og Wærness (2007) tar opp hvordan i særdeleshet svaktpresterende elever ofte unngår læringstrykket; de "slipper" å lære og får dermed ytterligere svekket sin skolefaglige kunnskap. Eller for å si det med Egelund (2009), som beskriver samme tendens i Danmark: Elevene møtes med sympati, men ikke med forventninger om læring. Andre peker på at også de talentfulle elevene i norsk skole er "underchallenged" (Idsøe og Skogen 2011).

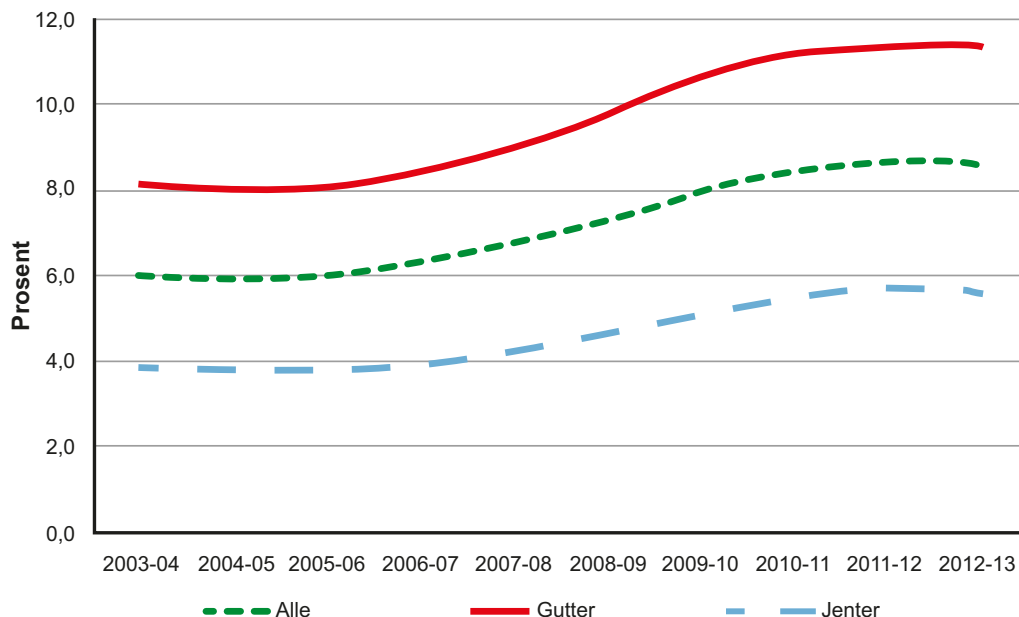
Sosial ulikhet reproduseres

Det har i hele det 20. århundret og fortsatt i det 21. vært en uttalt politisk hensikt med fellesskolen at sosial og økonomisk ulikhet i samfunnet skulle reduseres. I de siste årene er det derimot snarere en økning

i forskjeller i utbytte av skolegangen på grunnlag av sosioøkonomisk, kjønnsmessig og språklig/kulturell bakgrunn (Bakken og Elstad 2012). Uten å gå inn på nyansene i bildet her kan vi grovt sett si at "vinneren" i norsk skole er ei jente fra et norskspråklig hjem med god inntekt og høy utdanning. "Taperen" er en gutt med innvandrerbakgrunn der foreldrene har lav utdanning og inntekt. Jenter har bedre karakterer enn gutter i alle fag i grunnskolen unntatt kroppsøving, elever med en språklig og kulturell majoritetsbakgrunn klarer seg bedre enn elever med minoritetsbakgrunn, og elever fra hjem med høy sosioøkonomisk status får bedre resultater enn dem som har en annen hjemmebakgrunn (Dale 2008). Også når det gjelder "drop-out" eller frafall i videregående opplæring, er risikoen størst for innvandregutten med lav sosioøkonomisk status. Majoritetskulturens dominans gjennom skoleløpet kan for øvrig bidra til at elever med minoritetsbakgrunn blir "push-outs" snarere enn "drop-outs", fordi skolens innhold er fremmed (Skrefsrud 2012).

Foresattes utdanningsnivå slår svært sterkt ut: I en stor studie er fullføringsgrad på normert tid i videregående opplæring 50 prosent for elever hvis foresatte bare har grunnskole, og 78 prosent for elever hvis foresatte er velutdannede (Markussen, Frøseth, Lødding og Sandberg 2008). Det store frafallet fra videregående skole er bekymringsfullt fordi mangelfull skolegang ofte ses som en viktig del av en marginaliseringsprosess der elementene er manglende arbeidsdeltakelse, økt risiko for dårlig helse, kriminalitet, misbruk osv. (Frønes og Strømme 2010). Mange flere gutter enn jenter står i fare for å bli marginalisert på denne måten, ikke minst fordi de har større problemer med å tilpasse seg skolen. Det er for eksempel langt flere gutter enn jenter som utviser problemferd i skolen (Frønes og Strømme 2010; Nordahl og Hausstätter 2009). Det er også flere gutter enn

³ Nå prioriteres kompetanseoppbygging på dette feltet gjennom blant annet nasjonal satsing på 'vurdering for læring', se: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/VFL-skoler/>



Figur 1: Elever i grunnskolen med enkeltvedtak om spesialundervisning i perioden 2003–2004 til 2012–2013. Prosent (GSI 2013)

jenter som ikke får karakterer i alle fag, og samlet tall er økende (Bakken og Elstad 2012).

Om spesialundervisningssystemet i Norge

Den individuelle retten til spesialundervisning ses som den del av den allmenne retten alle i hele grunnopplæringen (1.–13. årstrinn) har til å få tilpasset opplæring. "Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning" (opplæringslova § 1-3, Kunnskapsdepartementet 1998). Dette er en ikke-kategoriell bestemmelse av hvem retten gjelder, slik det har vært siden 1976. Det avgjørende kriteriet er utbyttet av undervisningen, uansett eventuell diagnose eller lignende. Som grunnlag for et enkeltvedtak om rett til spesialundervisning vurderer Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) om kriteriet er oppfylt, og de gir tilråding om omfang, innhold og

organisering av spesialundervisningen, som normalt skal foregå i elevens lokalskole. Skolen utarbeider en individuell opplæringsplan og rapporterer utviklingen hvert halvår. Barn i førskolealder har en tilsvarende rett til spesialpedagogisk hjelp. PPT støtter skoler og barnehager i arbeidet med dem som skal ha spesialpedagogisk tilrettelegging. Når eleven har en lavfrekvent funksjonshemming, kan også det statlige spesialpedagogiske støttesystemet (Statped) bidra. For barn med omfattende funksjonsnedsettelse opprettes tverrfaglige team (Utdanningsdirektoratet 2009).

8,6 prosent av elevene i grunnskolen har nå enkeltvedtak om spesialundervisning, men omfanget varierer svært mye mellom kommunene (GSI 2013; Nordahl og Hausstätter 2009). De fleste som får spesialundervisning, mottar dette i relativt få timer per uke (1–6 timer), ofte i en liten gruppe ute av klassen

eller med ekstra lærer inne i klassen (Knudsmoen, Løken, Nordahl og Overland 2011). Resten av tida er de i sin vante klasse med sin vante lærer. Det er også mange elever, kanskje opptil 10 prosent, som får spesialundervisningslignende undervisning uten å ha enkeltvedtak, ofte kalt "gråsoneelever" (Nordahl og Hausstätter 2010). I det følgende dreier det seg om formalavgrensningen av fenomenet, ikke praksisavgrensningen.

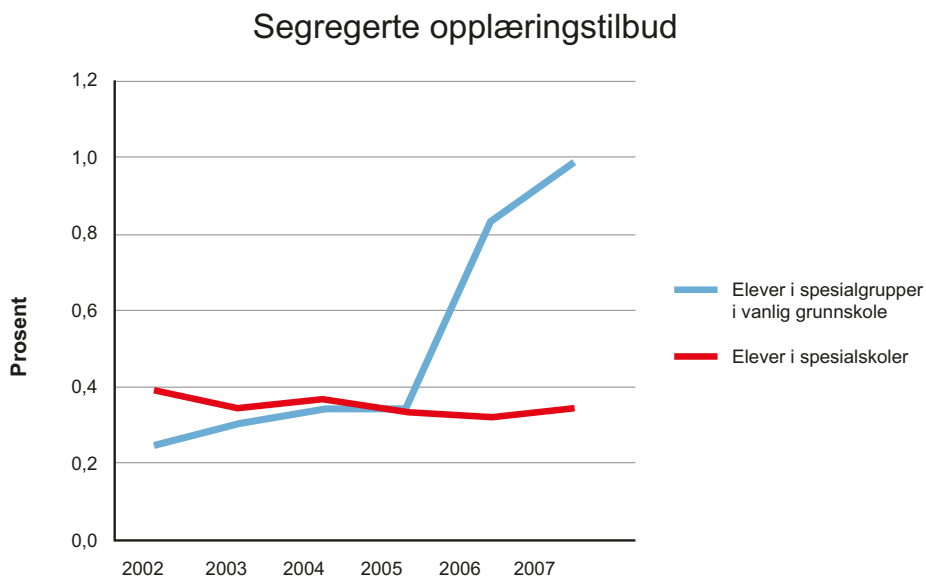
Antallet elever i spesialundervisning øker

Med den siste skolereformen i Norge, Kunnskapsløftet fra 2006, ønsket man å styrke tilpasset opplæring for alle. En konsekvens av dette skulle være at når undervisningen for alle ble bedre tilpasset, skulle færre trenge spesialundervisning (St.meld. 30, 2003–2004). Slik har det ikke gått. I stedet har antallet elever i spesialundervisning vokst kraftig; økningen har vært på 36 prosent fra 2006 til 2012, se figur 1.

Andelen elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak, er nå 8,6 prosent, og i mange kommuner større, noe som bekymrer skoleeierne (Aasen, Kostøl, Nordahl og Wilson 2010; Knudsmoen, Myhr, Vigmostad, Aasen, Nordahl og Håland 2012). For 2012–2013 er det ingen økning fra året før, og det skal bli interessant å se om kurven nå flater ut. Figuren viser også at det er ca. dobbelt så mange gutter som jenter i spesialundervisningen, et bilde som har vært stabilt over lang tid (Solli 2005). En annen skjevhet som ikke går fram av denne figuren, er overrepresentasjon av minoritetsspråklige og av elever fra hjem med lav sosioøkonomisk status (Pihl 2010; Markussen, Frøseth og Grøgaard 2009).

Omfanget av segregert spesialundervisning øker

Anne er en multifunksjonshemmet elev som har hatt sin grunnskoleopplæring på lokalskolen på Lillehammer. Undervisningen har vært organisert som eneti-



Figur 2: Segregerte opplæringstilbud. Antall elever, prosent. (Nordahl og Hausstätter 2009:190)

mer i et rom ved siden av klassen, og i gruppe- og klassetimer. Rektoren hennes på ungdomsskolen sier:

“Vi har jobbet mye med inkludering på vår skole. Det er naturlig, og slik det skal være, at Anne går her. Mitt håp er at når hun etter endt skolegang møter elever som hun i dag går sammen med i Lillehammer sentrum, vil noen av dem stoppe og spørre om hvordan hun har det. Hvis det skjer, har vi oppnådd ganske mye. Alternativet hadde vært å sende henne på en forsterket skole. I så fall ville ingen jevnaldrende ungdommer i byen ha ant hvem hun var.” (Munthe-Kaas 2004:3)

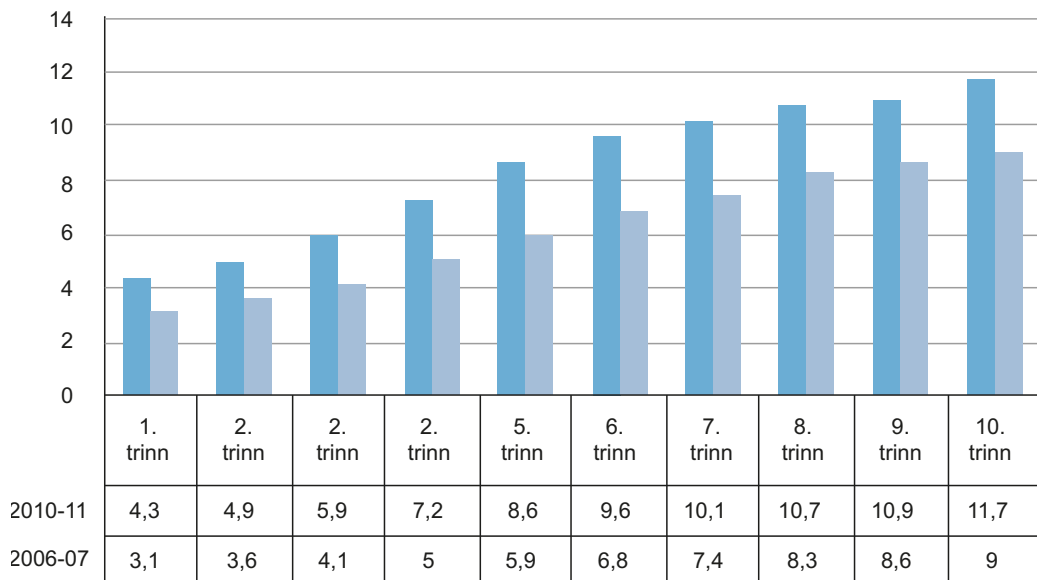
Det er blitt færre og færre elever som Anne, elever med store tilretteleggingsbehov som går på sin lokale skole. Antallet egne spesialgrupper for elever med funksjonshemning, samlet fra flere skolekretser, har økt dramatisk. Det er et paradoks at økningen i antallet spesialgrupper tiltok omtrent samtidig som FN-konvensjonen om funksjonshemmedes rettigheter ble vedtatt. Konvensjonen sier blant annet: “Elever med funksjonshemning skal kunne få en gratis, likeverdig og inkluderende grunnskoleopplæring av høy kvalitet i lokalsamfunnet der de bor” (FN 2006). Dette prinsippet om skolegang på lokalskolen er i tråd med nærskoleprinsippet i opplæringsloven (§ 8-1). Loven åpner for å vurdere unntak når det er velbegrunnet, men integrerte lokale løsninger som i Annes tilfelle er nå i økende grad snarere unntaket enn regelen. Figur 2 viser en sterk økning i antall spesialgrupper, en utvikling som har fortsatt også etter 2007. Antallet spesialskoler er stabilt lavt.

Da de statlige spesialskolene ble nedlagt i begynnelsen av 1990-årene, var det omkring 3000 elever ved dem; nå antas det å være over 5000 utenfor den vanlige skolen (Holterman og Jelstad 2012). Nøyaktige

tall finnes ikke. Dette skyldes at spesialgruppene og antall elever i dem ikke har vært registrert i skolestatistikken, noe som kan henge sammen med at de offisielt ikke finnes. Det er heller ikke entydige definisjoner på hva som skal forstås med en spesialgruppe eller spesialskole (Nordahl og Hausstätter 2009). Bladet Utdanning skriver: “I 20 år har norske politikere bygd opp under illusjonen om at spesialskoler var noe man kvittet seg med i en stor reform i 1992, og at vi nå har en inkluderende skole. Utdanningsoversikt viser noe annet” (Holterman og Jelstad 2012:14). Først fra og med 2012–2013 telles “faste spesialpedagogiske avdelinger” med i offentlig statistikk (GSI): 373 grunnskoler (vel 12 prosent av skolene) oppgir å ha slike avdelinger. Fagerlund skole, som fikk inkluderingsprisen, er en av dem.

Oslo kommune utmerker seg med et stort antall segregerte undervisningstilbud for spesialundervisning. I tillegg til grupper for spesialundervisning som måtte være på den enkelte skole, og som det ikke foreligger tall på, har Oslo mange byomfattende spesialundervisningstilbud: 9 spesialskoler og 56 spesialgrupper som fordeler seg på ulike diagnoser, hvorav 16 grupper for utviklingshemning og 12 for autisme som de mest frekvente (Oslo kommune 2012). Det som også er spesielt med Oslo, er at byen har en organiserings- og finansieringsmodell basert på diagnoser, et prinsipp som ellers er forlatt i den norske modellen, der iverksetting av spesialundervisning bygger på en vurdering av om eleven kan få tilfredsstillende utbytte av undervisningen, slik loven formulerer det. I Oslos utdanningsetat har hver av kategoriene ovenfor samt hørselshemning en pris for henholdsvis barnetrinn og ungdomstrinn.⁴ Mest “lønnsomt” for skolen er det å ha en autistisk elev.

⁴ Opplyst av Utdanningsetaten, Oslo, 07.06.10



Figur 3: Omfang av spesialundervisning på ulike trinn. Prosent. Skoleårene 2006–2007 og 2010–2011. (Meld. St. 18, 2010)

Sosioemosjonelle vansker eller problematferd oppgis av skolene som et viktig hinder for inkludering og som hyppig grunn til spesialundervisning (Ogden 2012). Såkalte smågruppebaserte opplæringstiltak med mange praktiske aktiviteter – tidligere kalt alternative skoler – er relativt vanlige på ungdomstrinnet og fanger opp noen av disse elevene. Det nye er at antallet slike grupper på barnetrinnet (1.–7. årstrinn) har økt svært mye, fra 60 kjente tiltak i 2005 til 230 i 2010 (Jahnsen, Nergaard og Grini 2011). Dette er altså også en kurve som stiger bratt fra midten av 2000-tallets første tiår.

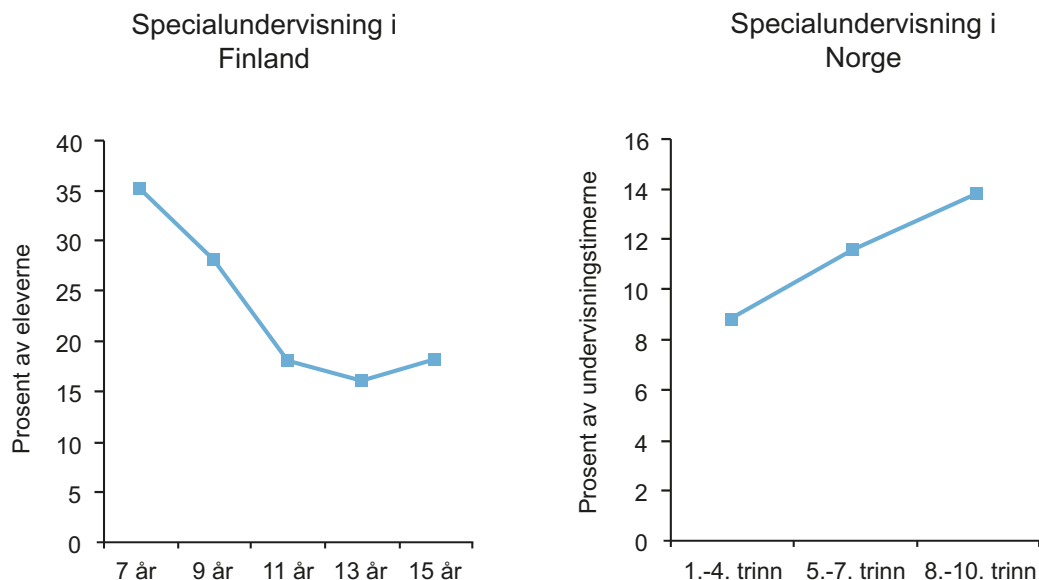
Elevene får spesialundervisning sent i skoleløpet

Flere norske policydokumenter understreker nødvendigheten av tidlig innsats i stedet for en "vente og se-holdning" overfor dem som strever (blant annet St.meld. 16, 2006; Meld. St. 18, 2010). Men spesialundervisningen settes ikke inn tidlig; det er elevene

på de øverste trinnet i grunnskolen som utgjør den største andelen av elever som får spesialundervisning (Nordahl og Sunnevåg 2008). Stikk i strid med intensjonene er det ikke flere relativt sett som henvises tidlig nå enn før, selv om totalt antall har økt, slik figuren nedenfor viser.

I Finland er bildet motsatt. Der er ressursbruken til spesialundervisning høyest i begynnelsen av skoleløpet.

De to kurvene i figuren har litt forskjellig grunnlag, men det er formen på kurvene som er det interessante: For Finland vises andelen av elevene som mottar spesialundervisning på ulike alderstrinn. Kurven for Norge viser prosent av de totale undervisningstimene som brukes på spesialundervisning på de ulike trinnene (St.meld. 16, 2006–2007).



Figur 4: Utvikling i bruk av spesialundervisning etter alder på eleven. Prosent av elevene og timer per elev

Kvaliteten i spesialundervisningssystemet er ikke god nok

Gjessing (1988) fant i sin tid at utbyttet av spesialundervisningen var godt for 1/3 av elevene, at det ikke gjorde noen forskjell for 1/3, og at det var negativt for 1/3. Flere forskere har vist til at dette fortsatt synes å være gjeldende, men her er det behov for videre forskning for å se bak tallene.⁵ God spesialpedagogisk kompetanse er avgjørende for gode resultater, men en tredjedel av timeressursene til spesialundervisning går til ufaglærte (assistenter), og tallet er økende. Det settes ofte ikke inn vikarer hvis en spesialpedagog er syk, eller spesialpedagogen må vikariere for en som er syk (Nordahl og Hausstätter 2009). Når det gjelder sakyndighetsarbeidet i PPT, viser

Pihl (2010) hvordan det handler om elevens vansker og i liten grad om kontekst og læringsmiljø, slik som forutsatt. Hvis vi ser på vurderingspraksis i spesialundervisningen, er det store mangler, noe som bidrar til at hvis elever først har fått spesialundervisning, har de det ofte gjennom hele grunnskolen (Knudsmoen et al. 2012). På systemnivå viser nasjonale tilsyn at 75 prosent av skolene har mangler i sine systemer for intern kontroll når det gjelder spesialundervisning. Dette truer elevenes rettssikkerhet, ifølge Utdanningsdirektoratet (2008).

Hvordan kan de ekskluderende tendensene forklares?

Økning i omfanget av spesialundervisningen er ikke et særnorsk fenomen, det skjer også i mange andre land. **Særtiltakene** og utskillingen i skolene ser ut til å være "resiliente", trass i inkluderingsmålsettingen (Slee 2011; Thomas og Loxley 2007; Tomlinson 2012). I artikkelen "Den uimotståelige økningen av

⁵ Peder Haug leder et nytt prosjekt i regi av Norges forskningsråd, 2012–2015, om spesialundervisningens funksjon og kvalitet (kalt SPEED), se: <http://www.hivolda.no/nyn/hivolda/forskning-og-utvikling/forskningsprosjekt/speed-prosjektet>

‘særskilte behov-industrien’ ser Tomlinson (2012) på flere land i Europa. Hun hevder at myndighetene finner seg i å finansiere spesialundervisning for å håndtere dem som blir overflødige i kunnskapsøkonomiene, slik som de med dårlige prestasjoner eller lærevansker, forstyrrende atferd og lav motivasjon. Tidligere kom de svake og brysomme elevene mest fra fattige kår eller arbeiderklassen. Men nå krever middelklasseforeldre i økende grad ekstra ressurser for barn som sannsynligvis vil få problemer i konkurransen i utdanningssystemet, hevder hun. At barnet får en diagnose, for eksempel ADHD, er akseptabelt, stigmatisering unngås, og de foresatte og skolen fritas for ansvar (jf. også Mathisen og Vedøy 2012). I Norge er økningen i medikalisering av ADHD større enn i mange andre land. Fra 1999 til 2010 økte salget av ADHD-medikamenter fra NOK 4 millioner til NOK 184 millioner (Lunde 2011).

Den diagnostiske tradisjonen, som den norske spesialundervisningsmodellen tidlig distanserte seg fra, ser ut til å leve i beste velgående, ja, det ser ut til at den for eksempel i Oslo igjen er blitt helt legitim (jf. NOU 2003: 16). Er det slik at eksisterende retningslinjer for spesialundervisningen oppmuntrer til en fortsatt overveiende kategoriell eller medisinsk forståelse av problemer i opplæringen? (Persson 1997; Thomas og Loxley 2007). For eksempel, så lenge aktørene i skolen oppfatter at spesialundervisning via enkeltvedtak utløser ressurser, vil rekruttering til spesialundervisningen være ”vanskeorientert” og relativt lite påvirkbar gjennom endring i den ordinære opplæringen (Fylling og Rønning 2007).

En del av ”industrien” Tomlinson refererer til, gjelder ekspansjonen i alternative eksterne tiltak for elever med problematferd, slik vi ovenfor så gjaldt også i Norge. I disse tiltakene har mange elever innvandrer- og /eller arbeiderklassebakgrunn. Tomlinson nevner også de ekspanderende profesjonenes interesser i å

opprettholde spesialundervisningstiltak som de kan jobbe innenfor (jf. Fylling og Rønning 2007; Mathiesen og Vedøy 2012). Medvirkende til økt utskilling kan også være en presset økonomi i skolene. Det er blitt færre lærere i den vanlige undervisningen, og dermed vanskeligere å tilpasse den til en heterogen elevgruppe. Konsekvensen kan bli at flere elever med atferds- og lærevansker presses ut (Mathiesen og Vedøy 2012). Spesialundervisningen tjener ellers også andre hensikter enn å gi den enkelte elev bedre tilpasset undervisning. Å gi klasselærer og medelever bedre arbeidsforhold er ofte også et uttalt motiv (blant annet NOU 2003: 16; Bonesrønning, Iversen og Pettersen 2011). Janusansiktet er en metafor som er benyttet for å angi denne doble funksjonen til spesialundervisningen (Haug, Tøssebro og Dalen 1999).

Et annet forhold som kan påvirke utstøtingsmekanismer, er den omfattende bruken av nasjonale kartlegginger og standarder for å måle elevenes framgang. Før 2000 var dette lite utviklet i Norge, men har siden økt kraftig, sterkt influert av resultatene i internasjonale målinger som PISA. ”Det har skjedd noe dramatisk med norsk skole. For ikke lenge siden dreide debatten seg om verdier, normer og idealer. Nå er det bare tall som teller. Hva er det som har skjedd?” spør Sjøberg (2005). Når det gjelder internasjonale studier, er det bare Norge av de nordiske landene som velger ”full pakke”, og Sjøberg hevder at troen på slike studier nesten er grenseløs i norsk offentlighet (Sjøberg 2005). Skolene blir sterkt presset til å vise framgang siden testresultatene offentliggjøres. Hvis en svak elev har enkeltvedtak om spesialundervisning, slipper han eller hun å delta i testingen, og skolens resultat påvirkes ikke negativt. Kravet om dokumentasjon av måloppnåelse og læringsutbytte er ytterligere aksentuert gjennom Kunnskapsløftet (jf. Mathiesen og Vedøy 2012).

I flere oversikter og figurer er det, som vi har sett, et knekkpunkt rundt 2006, der tall angående utskilling og ulikhet begynner å stige (Bakken og Elstad 2012). Dette sammenfaller i tid med innføringen av læreplanen Kunnskapsløftet, så i hvilken grad er det den som har skylden? Dette er en plan som fokuserer mer på kunnskap og styrking av elevenes grunnleggende ferdigheter, en kompetanse som passer godt for den velutdannede middelklassen. I en ny rapport spørres det derfor om reformen spiller på lag med de høyt utdannede, og om elever med en slik bakgrunn lettere tilpasser seg kravene i Kunnskapsløftet (ibid.). De som ikke er så faglig sterke, vil bli synligere, og flere vil bli henvist til PPT med tanke på vurdering av spesialpedagogiske tiltak (Knudsmoen et al. 2012; Utdanningsforbundet 2010).

Men hvor alarmerende er egentlig det økte omfanget av spesialundervisning og av segregerte tiltak? Sammenlignet med mange andre land ligger Norge likevel lavt. I hvilken grad er det snakk om at elevene i egne grupper marginaliseres og mister muligheter, eller er det snarere slik at de får bedre tilpasset opplæring som øker deres læring og deltakelse? Forsterker tiltakene marginalisering, eller hindrer de den?

Er den norske holdningen til inkludering på glid? Eller skygger forestillingen om å ha et inkluderende system for innsikt i tendenser som går i motsatt retning? Resultatet kan bli en utilsiktet utvikling av ekskluderende praksiser ved at faktiske forhold, slik som økningen av grupper utenfor vanlig undervisning, be- nektes eller usynliggjøres.

Litteratur

- Bachmann, K.E. & Haug, P. (2006): Forskning om tilpasset opplæring. Høgskulen i Volda.
- Bakken, A. & Elstad, J.I. (2012): For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer. NOVA.
- Bonesrønning, H.; Iversen, J.M.V. & Pettersen, I. (2011): "Antall enkeltvedtak i grunnskolen øker – til fordel for elever som ikke mottar spesialundervisning?" I Utdanning 2011 – veien til arbeidslivet. Statistisk sentralbyrå.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2001): Inkluderingshåndboka. Oplandske Bokforlag.
- Dale, E.L. & Wærness, J.I. (2007): "Tilpasset opplæring og inkludering i skolefaglige læringsprosesser". I Berg, G.D. & Nes, K.: Kompetanse for tilpasset opplæring. Utdanningsdirektoratet.
- Dale, E.L. (2008): Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet. Cappelen Akademisk.
- Egelund, N. (2009): Det ved vi om – Læringsmiljø og spesialundervisning. Dafolo Forlag.
- FN (2006): *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, article 24. FN.
- Frønes, I. & Strømme, H. (2010): *Risiko og marginalisering – norske barns levekår i kunnskapssamfunnet*. Gyldendal Akademisk.
- Fylling, I. & Rønning, W. (2007): *Modellutvikling eller idédugnad? En studie av modellprosjektet «Tilpasset opplæring og spesialundervisning»*. Nordlandsforskning: NF-rapport, 6.
- Gjessing, H.-J. (1988): «Sammendrag, konklusjoner og drøftinger i et helhetsperspektiv». I Gjessing, H.-J.; Nygaard H.D. & Solheim, R. (red.): *Bergens-prosjektet III. Studier av barn med dysleksi og andre lærevansker*. Universitetsforlaget.
- GSI (2012, 2013) Grunnskolens informasjonssystem http://www.udir.no/Upload/Statistikk/GSI/GSI_2012_2013.pdf?epslanguage=no
- Haug, P.; Tøssebro, J. & Dalen, M. (red.) (1999): *Den mangfoldige spesialundervisninga – status for forskning om spesialundervisning*. Universitetsforlaget.

- Holterman, S. & Jelstad, J. (2012): «Elevene som ikke finnes». I *Utdanning*, 15.
- Idsøe, E.C. & Skogen, K. (2011): *Våre evnerike barn – en utfordring for skolen*. Høyskoleforlaget.
- Imsen, G. (2004): *Hva driver de med i timene? Kateterstyrte og elevaktive praksisformer i grunnskolen*. Universitetsforlaget.
- Jahnsen, J.; Nergaard, S. & Grini, N. (2011): *Er alle med?* Rapport, Lillegården kompetansesenter.
- Kjærnsli, M. (2007): *Tid for tunge løft – norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk*. PISA 2006. Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2004): «Lærerstyrte kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97». I Klette, K.: *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidbilder fra norsk grunnskole*. Universitetsforlaget.
- Knudsmoen, H.; Løken, G.; Nordahl, T. & Overland, T. (2011): «*Tilfeldighetenes spill*». En kartlegging av spesialundervisning 1–4 timer pr. uke. Høgskolen i Hedmark.
- Knudsmoen, H.; Myhr, L.A.; Vigmostad, I.; Aasen, A.M.; Nordahl, T. & Håland, K. (2012): *Det må være rom for begge deler. Forskningsarbeid – med rom for alle og blikk for den enkelte*. Høgskolen i Hedmark.
- Kunnskapsdepartementet (1998): *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (opplæringslova), sist endret 01.08.2012. Dep.
- Kunnskapsdepartementet (2006a): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2006b): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet.
- Lunde, C. (2011): «Fra hyperaktiv til sentralstimulert. Et essay om barnedoping». I *Samtiden*, 3, s. 4–14.
- Markussen, E.; Frøseth, M.W. & Grøgaard, J.B. (2009): *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. NIFU STEP.
- Markussen, E., N.; Frøseth, M.W.; Lødding, B. & Sandberg, N. (2008): *Bortvalg og kompetanse – gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 : hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. NIFU STEP.
- Mathiesen, I.H. & Vedøy, G. (2012): *Spesialundervisning – drivere og dilemma*. IRIS, International Research Institute of Stavanger.
- Meld. St. 18 (2010–2011): *Læring og fellesskap Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Dep.
- Mortimore, P. (2004): *Equity in education. Thematic review. Norway*. OECD.
- Munthe-Kaas, B. (2004): *Slipp flere till! : fem gode eksempler på inkludering av elever med funksjonsnedsettelse på ungdomsskoletrinnet*. Handikappede barns foreldreforening.
- Nes, K. (2010): "The first decade of the 21st century: A backlash for inclusion in Norwegian schools?" I *Zeitschrift für Inklusion – online.net.*, no 2, ISSN 1862-5088. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/issue/view/10>
- Nordahl, T. & Hausstätter, R.S. (2009): *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A.-K. (2008): *Spesialundervisningen i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter*. Høgskolen i Hedmark.
- NOU (2003: 16): *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Dep.
- Ogden, T. (2012): "Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen". I *Bedre skole*, 4.
- Oslo kommune (2012): Utdanningsetaten. <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/category.php?categoryID=16866>
- Persson, B. (1997): *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motivering, genomförande och konsekvenser*. Göteborg Universitet, specialpedagogisk rapport, 4.
- Pihl, J. (2010): *Etnisk mangfold i skolen – det sakkyndige blikket*. 2. utg. Universitetsforlaget.
- Sjøberg, S. (2005): "Tall og test i skolen". I *Utdanning*, 4, s. 58–62.
- Skrefsrud, T.A. (2012): "Skolen – nesten for alle". I *Vårt Land* 13.08.12.
- Slee, R. (2011): *The irregular school – exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Solstad, K.J. (2002): "Reform 97 within the perspective of equity in education. The Norwegian scene". I Solstad, K.J. (red.): *Equitable Education – Utopia or Realism?* Norges forskningsråd/Nordlandsforskning.

- Solli, K.A. (2005): *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Utdanningsdirektoratet.
 - Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K (2004): *Hva er inkludering?* Rapport 1 fra evalueringsprosjektet: En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt. Oplandske Bokforlag og Norges forskningsråd.
 - St.meld. nr. 28 (1998–99): *Mot rikare mål*. Om einskapsskolen, det likeverdige opplæringstilbudet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Dep.
 - St.meld. nr. 16 (2006–2007): *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Dep.
 - St.meld. nr. 30 (2003–2004): *Kultur for læring*. Dep.
 - Thomas, G. & A. Loxley (2007): *Deconstructing special education and constructing inclusion*. McGraw Hill/Open University Press.
 - Tomlinson, S. (2012): "The irresistible rise of the SEN industry". I *Oxford Review of Education*, 3, s. 1–20. Routledge.
 - UNESCO (1994): *Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca. UNESCO.
 - UNESCO (2003): *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A Challenge and a Vision*. Conceptual paper for the Education Sector. UNESCO.
 - Utdanningsdirektoratet (2009): *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet.
 - Utdanningsdirektoratet (2008): Rapport fra felles nasjonalt tilsyn og tilsyn med årstmetall. http://www.udir.no/Upload/Tilsyn/5/felles_nasjonalt_tilsyn_08.pdf (lest: 14.01.13).
 - Utdanningsforbundet (2010): *Spesialundervisning – tallenes tale*. Temanotat 2. Utdanningsforbundet.
 - Aasen, A.M.; Kostøl, A.K.; Nordahl, T. & Wilson, D. (2010): "Onger er rare" – evaluering av spesialundervisning i Østre Toten kommune. Høgskolen i Hedmark.
-