

Kva spesialundervisning handlar om



Peder Haug

Professor i pedagogikk, Høgskulen i Volda

Artikkelen summerer opp resultatane frå eit større norsk forskingsprosjekt om spesialundervisning i grunnskulen i Noreg, «The function of special education» (SPEED), (ei langt meir omfattande framstilling finst i Haug, 2017a).¹ Forskingsspørsmålet for prosjektet var dette: *Kva handlar spesialundervisning om, og kva funksjon har den?* Data er nettbaserte spørjeskjema, deltakande observasjon og meir inngåande kvalitative kassustudier. Hovudfunna er at kvaliteten på opplæringa av elevar som får spesialundervisning varierer mykje, men at både opplæringa og resultatane har manglar for mange av elevane det gjeld. Artikkelen forklarar dette med tilvising til tre ulike moment: å få tildelt spesialundervisning gir eit avviksstempel, at det rår ein lite fleksibel administrativ logikk til grunn for undervisninga av elevgruppa og manglande samanheng og samband mellom ordinær opplæring og spesialundervisning.

Elevar som kjem til kort i skulen, står i fare for å bli marginaliserte på andre samfunnsarenaer seinare. Ikkje å klare seg på skulen er ein av dei sikraste prediktorane på seinare manglande meistring av vaksenlivet (Frønes & Strømme, 2014). Målsettinga

om at alle elevane skal lære etter føresetnadene, er krevjande. Det reiser spørsmålet om skulen sitt bidrag er tilstrekkeleg til å sikre elevane rettane dei har på dette området i velferdsstaten (Langergaard, 2015).

I Noreg blir spesialundervisning i skulen tildelt dei elevane som ikkje har eller kan ventast å få utbytte av denne ordinære opplæringa (§ 5-1 i opplæringslova). Spesialundervisninga gjeld mange elevar, men kjennskapet til innhald, arbeidsmåtar og resultat er nokså avgrensa. Den praktiske gjennomføringa av spesialundervisning er dessutan komplisert og uoversiktleg, med mange perspektiv, omsyn, utfordringar, tiltak og forståingar. Der er paradoks og mange dilemma (Skrtic, 1992). Spesialundervisninga er påverka av haldningar, kunnskapar, kompetansar, ressursar og prioriteringar i handlingsrommet til politikarar, skuleeigarar, skuleleiing, i skulekulturen, hos lærarane og i støttesystema.

Oppvekstmiljø, foreldre, dei andre elevane i klassen, kvaliteten på den ordinære opplæringa og det elevane strevar med, verkar inn på dei resultatane elevane når. Variasjonen mellom skular og klassar kan vere stor i opplæringa. I tillegg er spørsmål som gjeld spesialundervisning sterkt ideologiserte (Hausstätter, 2011; Mostert, Kavale, & Kauffmann, 2008). Der står meiningar mot kvarandre meir på eit verdigrunnlag enn på eit empirisk grunnlag. Det er ikkje stor usemje om korleis tilhøva er i spesialundervisninga. Meiningskilnadane gjeld mest om den er tilfredsstillande, kva som forklarar den og om kva som eventuelt bør gjerast for å betre den. Dette gjer spesialundervisning innfløkt og er ein bakgrunn for dei mange

¹ Forskingssprosjektet «The function of special education» (SPEED) er eit samarbeid mellom forskingsgrupper ved Høgskolen i Innlandet (Hamar) og Høgskulen i Volda, og er finansiert av Noregs forskingsråd.

og ulike svara på spørsmåla som gjeld elevane som får denne opplæringa.

Forskinga syner at mykje ved spesialundervisninga er stabilt over år både når det gjeld kva elevar som får den, kva undervisninga går ut på, og kvar dei får den (Solli, 2008). Kavale og Mostert (2004) hevdar til og med at den faglege utviklinga på området går i sirklar og har svak framdrift og utvikling. Observasjonen dei- ra er at dei same spørsmåla og perspektiva kjem igjen og igjen, trass i at dei tidlegare har vorte avviste og avslørte som lite fruktbare.

Inkludering står fast som eit viktig referansepunkt. Inkluderinga krev at skulen er konstruert for alle elevar. Elevane skal vere aktive deltakarar i ein positiv fellesskap med dei andre på same alder. Inkludering tyder også at spesialundervisninga saman med den ordinære opplæringa skal sikre eit tilfredsstillande læringsutbyte. Ei vel fungerande spesialundervisning i kombinasjon med ei god ordinær opplæring er det beste utgangspunktet for å sikre elevane deira sjølv- sagde rett til læring. «Schools have to find ways to successfully educating all children, including those who have serious disadvantages and disabilities» (UNESCO, 1994, s. 6–7). For dei aller fleste er spesialundervisninga berre eit tilskot og eit supplement til den ordinære opplæringa. Det understrekar kor viktig den ordinære opplæringa, er også for dei aller fleste elevane som får spesialundervisning.

Spesialundervisninga er ingen mirakelkur (Hausstätter, 2012; Thomas & Loxley, 2007). Det vil vere grenser for kor høge forventingar ein kan ha til kva denne nokså avgrensa innsatsen åleine kan få å seie for elevane si læring og utvikling. Det understrekar at den komplementære forståinga av undervisning er viktig, at kvaliteten på den ordinære opplæringa har stor innverknad både på behovet for ekstra tiltak og på verdien av dei same tiltaka. Di betre den ordinære opplæringa er, di mindre blir behovet for spesielle tiltak. Og når

den ordinære opplæringa er god, verkar det også positivt inn på dei ekstra tiltaka. Dei to formene for opplæring er såleis avhengige av kvarandre.

Metode

For å svare på forskingsspørsmåla er det i prosjektet samla inn eit omfattande empirisk materiale. Det er tredelt. Første delen er ei nettbasert surveyundersøking som kartlegg ei mengde forhold rundt om lag 2700 elevar på klassetrinna 5,6,8 og 9. Av desse får om lag 200 spesialundervisning. Det er opplysningar frå elevane sjølve, foreldra, lærarane og skulen og fagprøver i matematikk og norsk. Surveyundersøkinga nyttar eit velprøvd sett av skalaorienterte datainstrument.² Svarprosentane særleg frå elevar og kontaktlærarar er høg (godt over 80 prosent). Andre delen er ei observasjonsundersøking av 165 elevar som får spesialundervisning, komplettert med intervju. Tredje delen er innsamling av supplerande kvalitative data i to stipendiatprosjekt som begge er kasusorienterte. (Datagrunnlaget er presentert nærare i Toppol, Haug, & Nordahl, 2017). Vi har solide data, men manglar informasjon særleg frå dei elevane som ikkje kan ta seg inn i og svare på eit nettbasert spørjeskjema. Heile prosjektet er godkjent av Personvernombodet for forskning. Det gjeld alle informasjonsskriva, datainstrumenta og måten dataa skal lagrast på. For alle informantgruppene var det frivillig å ta del, og dei kunne trekkje seg når som helst utan grunngiving.

Data er presenterte i ganske mange artiklar og bokkapittel. Denne artikkelen summerer opp funna i prosjektet og viser då til dei publikasjonane der desse data er presenterte og analyserte. Difor er data og forholda som gjeld analysane av dei ikkje omtala nærare her. Det er ikkje rom for det i ein standard tidsskriftsartikkel.

2 Ein skala er summerte svar på fleire spørsmål. Dei grunnleggande statistiske føresetnadane for skalakonstruksjon er oppfylte (Ringdal, 2007).

Resultat

Resultatpresentasjonen er firdelt ut frå delspørsmål i prosjektet: Kven son får spesialundervisning? Kva særpreg har spesialundervisninga? Kva er resultatet av spesialundervisninga? Kva funksjon har spesialundervisninga?

Kven som får spesialundervisning?

Det er ei samansett og innfløkt oppgåve å forstå grunnlaget for at elevar har fått spesialundervisning. Utfordringa for skulen er at mange fleire enn dei som får spesialundervisning treng ekstra støtte. Våre data viser at rundt 25 prosent av elevane har vanskar av eit eller anna slag. Mindre enn ein tredel av dei får spesialundervisning. Vi kan ikkje sjå bort frå at det kan vere tilfeldig kven som får denne undervisninga. Analysane våre av det som særpregar elevane som får spesialundervisning viser at dei presterer lite, har lågt evnenivå, svak trivsel og manglande motivasjon. Dei opplever manglar ved kvaliteten på den ordinære opplæringa og skårar høgt på læringshemmande åtferd (Haug, 2014a, 2017b; Lekhal, 2017; Nes, 2017). Karakteristikkar som dette aukar sjansen for å ha blitt tildelt spesialundervisning, men ingen av desse områda gir åleine eller i lag noko garanti for at elevane har spesialundervisning. Det gjeld i denne studien og i andre studiar (Nordahl & Hausstätter, 2009). Mange elevar utan spesialundervisning skårar tilsvarande på dei same områda. «Det ser ut til at same kva elev eg tek fram og som får spesialundervisning, kan eg finne ein med akkurat dei same trekka og som ikkje får det» (Haug, 2014a, s. 26). Det skal gjerast individuelle vurderingar, men kriteria er uklare, og sakkunnelege vurderingar og enkeltvedtak er skjønsmessige (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det pregar prosessen fram til enkeltvedtak i våre granskingar. Den kan variere mykje i kvalitet (Festøy & Haug, 2017; Knudsmoen, 2017; Remøy, 2017). Også andre undersøkingar viser at enkeltvedtaka kan vere påverka av mange utanforliggende forhold (Aagaard, 2010; Mathiesen & Vedøy, 2012; Nilsen & Herlofsen, 2012; Pihl, 2005).

Elevar som får spesialundervisning ved ein skule, ville såleis ikkje ha fått det ved ein annan.

Kva særpreg har spesialundervisninga?

Spesialundervisning skal vere eit tilbod for elevar som ikkje får eller ikkje kan ventast å få utbytte av den ordinære opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 1998, § 5.1). Spesialundervisninga må difor ha andre kvalitetar, enn den ordinære opplæringa, kva dei kan vere er tema her. Kvalitet i all opplæring, også spesialundervisning, er knytt til overordna omgrep som lærarkompetanse, organisering, innhald, relasjonar, arbeidsformer og krav og forventingar (Bjørndal & Lieberg, 1978; Klafki, 2001; Løken, Lekhal, & Haug, 2017).

Lærarkompetansen

Internasjonal forskning konkluderer med at lærarkompetansen er den viktigaste faktoren skulen rår over for å sikre ein god skule for alle elevar (Day & Gu, 2014; Hattie, 2009). Det gjeld også elevar som får spesialundervisning (Egelund & Tetler, 2009; Kurth & Keegan, 2014; Mitchell, 2014). Mindre enn halvparten av elevane i SPEED-undersøkinga får spesialundervisning av spesialpedagog (Haug, 2014b).³ På ungdomstrinnet er det langt færre av dei som gir spesialundervisning, som har spesialpedagogisk utdanning, enn på barnetrinnet (Nes, 2017). Over halvparten av elevane som får spesialundervisning i materialet vårt, har assistent ein time eller meir i veka (Nordahl, 2017).

Ved ganske mange skular i kartlegginga vår kan kven som helst av lærarane bli tillagd spesialundervisning, uavhengig av spesialpedagogisk kompetanse (Nordahl, 2017). Andre undersøkingar har tolka det som at spesialundervisninga er ein salderingspost for å få lærarstillingar til å gå opp (Ekspertgruppen for spe-

³ Spesialpedagog er her definert som lærar med så lite som 30 studiepoeng eller meir i spesialpedagogikk.

sialpedagogikk, 2014). Konsekvensane av fordelinga av kompetanse til spesialundervisninga er at den ikkje er ideell for å gi elevane eit tilfredsstillande utbyte av opplæringa.

Organisering

Spesialundervisninga har i stor grad halde fram i tradisjonen med eksklusjon, medan inkludering er målet. Eksklusjonen skjer både aktivt som utskiljing (segregering) og passivt ved at elevane ikkje får utnytte læringspotensialet sitt (Nes, 2017).

Den aktive utskiljinga i spesialundervisninga er organisatorisk, at spesialundervisninga går føre seg utanfor ordinær klasse. Omfanget av utanforskapet varierer frå år til år, det skjer mellom 70 og 90 prosent av tida. For ein del elevar blir det forsterka ved at sambandet mellom spesialundervisning og ordinær opplæring er svak når det gjeld innhald, arbeidsformer og utveksling av informasjon. Det er eksempel på manglande felles planar, ingen kommunikasjon, fragmentering, ulikt innhald og arbeidsformer og ulike forventingar (Festøy & Haug, 2017; Mølster, 2017; Remøy, 2017). Slike resultat kjem også fram i anna forskning og er der framstelt som relativt vanleg (Gillespie, 2016).

Den passive ekskluderinga er synleg ved at elevane som får spesialundervisning, vurderer fag mindre positivt enn andre. Forventingane og oppfatningane som lærarane har til elevane som får spesialundervisning er låge på mange område både sosialt, personleg og fagleg og langt meir negative enn elevane sine egne oppfatningar, og på alle trinn (Nes, 2017). I gjennomsnitt opplever elevane som får spesialundervisning seg meir isolerte enn andre, dei trivst mindre, er meir engasjerte i læringshemmande aktiviteter, viser meir negativ åtferd og har lågare relasjonar til medelevar enn andre elevar. Samla sett passar dei ikkje inn, men det er relativt store skilnader på desse områda mellom elevane avhengig av kva som

er grunnen til at dei får spesialundervisning (Haug, 2017b). Konsekvensen er at mange av desse elevane står i fare for ikkje å få brukt læringspotensialet sitt, noko som gir dei eit mindre gunstig grunnlag for læring og utvikling (Nes, 2017). Skulen verkar difor meir marginaliserande og mindre inkluderande for mange av elevane som får spesialundervisning, enn for andre elevar.

Innhald

Dei fleste får spesialundervisning i fag, mest i norsk og matematikk og noko i engelsk. Også dei som får spesialundervisning på grunn av personlege og/eller sosiale utfordringar, får mest spesialundervisning i fag og mindre oppfølging av det dei faktisk strevar med. Av Arnesen, Ogden og Sørli (2006) går det fram at det er ei sær sars uheldig løysing.

I prosjektet har vi sett at spesialundervisninga kan byggje opp under og støtte den ordinære opplæringa. Vi har også sett at innhaldet i spesialundervisninga kan vere eit anna enn i den ordinære opplæringa og ikkje henge saman med eller vere ein del av den i det heile (Festøy & Haug, 2017; Mølster, 2017).

Relasjonar

Elev-lærer-relasjonane er ein særleg viktig del av læringsmiljøet i skulen og påverkar trivsel, læring og dermed fagleg utvikling (Reite, 2017). Elevane i studien vår som får spesialundervisning, opplever ein god relasjon til læraren, om lag på same nivå som for elevane elles. Lærarane, derimot, gir gjennomgåande negative personlege, sosiale og faglege karakteristikkar av dei same elevane, og lågare enn for dei andre elevane (Nes, 2017). Likevel svarar elevane at relasjonen til kontaktlæraren er god. Ei forklaring på det kan vere at lærarane er ettergivande. Å vere ettergivande er ein måte å møte krevjande elevar på, hevdar Dale (2008). Det kan skape ein overflattisk god relasjon. Med eit lågt forventingsnivå til elevane, unngår lærarane å legge press på elevane for

å auke arbeidsinnsatsen og viljen til å prøve seg på oppgaver dei ikkje nødvendigvis meistarar på første forsøk. Elevane får lov til å vere i komfortsona, og det er lite læringsfremmande over tid. Konsekvensen er at det læringspotensialet som ligg i spesialundervisninga, ikkje blir utnytta (Festøy & Haug, 2017; Reite, 2017). Det same stadfester anna forskning (Beswick, 2007/2008; Boyd & Bargerhuff, 2009; Kjellin & Wenneström, 2006; Westwood, 2013).

Arbeidsformer

Dei arbeidsformene vi finn, skil spesialundervisninga lite frå ordinær opplæring. Det er ei relativt sterkt lærardominert undervisning der læraren presenterer fagleg stoff, det er samtale om dette, og elevane løys oppgaver mest individuelt. Det er lite elevsamarbeid (Festøy & Haug, 2017; Haug, 2015).

Læringspotensialet i spesialundervisninga er likevel større enn i den ordinære opplæringa både på grunn av høgare fagleg aktivitetsnivå hos elevane og meir individuell tilrettelegging. Når det er spesialundervisning, er elevane meir aktive med oppgaver, dei kommuniserer meir med læraren, dei er mindre engasjerte i læringshemmande åtferd, og dei får arbeide med meir tilrettelagde oppgaver (Haug, 2015). Anna forskning understrekar at det oppfyller kravet om utvida individuell tilpassing i spesialundervisninga (Florian, 2008; Hausstätter, 2012; Kavale og Mostert, 2004; Mitchell, 2014; Norwich & Lewis, 2007).

Krav og forventingar

Forskning viser at læringstrykk, faglege krav og kognitive forventingar i kombinasjon med innhald og arbeidsformer har mykje å seie for elevane sin innsats og motivasjon for læring (Bergem, Nilsen, & Scherer, 2016). Vi har sett at i spesialundervisninga er den individuelle tilpassinga av oppgaver og lærestoff meir omfattande enn i den ordinære opplæringa. Den individuelle oppfølginga i den ordinære opplæringa av elevane som får spesialundervisning, er derimot

svak, og det samla aktivitetsnivået til elevane er der lågare enn i spesialundervisninga (Haug, 2015).

I spesialundervisninga blir det høge potensialet for læring ikkje alltid utnytta. Det er mellom anna fordi dei faglege og kognitive forventingane til elevane er låge. Det er også døme på instrumentell «losing» både i ordinær opplæring og i spesialundervisning. Det går ut på at elevane blir fortalde stegvis korleis dei skal kome fram til eit resultat, men utan at dei får kjennskap til kvifor og korleis ein kjem fram til denne framgangsmåten (Festøy & Haug, 2017). Den blir instrumentell, og det gir eit svakt grunnlag å gå vidare på (Opsal & Toppol, 2017). Vi omtalar det her som «doing without learning». Låge krav og forventingar både i ordinær opplæring og i spesialundervisning kan redusere lærelyst, motivasjon og arbeidsinnsats, sjølvheving og sjølvkontroll og påverke både undervisningskvaliteten og dei faglege resultatata.

Kva som er spesielt med spesialundervisning

Denne gjennomgangen av resultatata frå SPEED-prosjektet så langt viser at det varierer kva som er typisk for spesialundervisning. Det er ikkje enkelt å finne fram til spesielle kjenneteikn som skil spesialundervisning frå ordinær opplæring, sidan mangfaldet er stort. Det mest synlege særpreget er organiseringa, undervisning i små grupper eller åleine og at læringspotensialet er større. Det er ikkje til å kome unna at det er kome fram mykje problematisk om denne undervisninga. Av dei problematiske trekka som kan skiljast ut, er varierende lærarkompetanse, segregert organisering, manglande samanheng mellom ordinær opplæring og spesialundervisning, instrumentell undervisning, låge krav og forventingar og passiv utstøytning typiske.

Kva er resultatet av spesialundervisninga?

Ein gjennomgang av den internasjonale forskinga gir ikkje noko klart svar på kva utbyte spesialundervisninga gir, men tendensen er langt frå

positiv (Kavale, 2007; Kavale & Forness, 1999; Lindsay, 2007). Spesialundervisning gitt utanfor klasse kan gje lågare utbytte, enn spesialundervisning i klasse, men resultatet er usikkert (Haug, 2004).

Ei utfordring er verkeleg å utnytte tiltaka som har effekt i praksis (Cook & Schirmer, 2003). Det er aktuelt fordi ein av konklusjonane i studiar av spesialundervisning i Noreg er at den er ikkje implementert i samsvar med vedtekne ambisjonar og intensjonar (Solli, 2008). Når validiteten slik er tvilsam, er det uklart kva studiar av praktisk spesialundervisninga gir informasjonar om. Eit anna kritisk punkt er at det i studiar av praksis vil elevane si utvikling og læringsresultata deira vere dei samla konsekvensane av all påverknad som elevane får både i og utanfor ordinær opplæring og spesialundervisning.

På spørsmål til kontaktlærarane i vårt prosjekt svarar dei at 51 % av elevane som får spesialundervisning, har frå middels til dårleg utbytte av opplæringa.

Dei som får spesialundervisning i SPEED-prosjektet, skårar som forventa lågare enn dei andre elevane i norsk og matematikk. Innanfor begge faga er mange av feiltypane dei same for alle elevar. Det elevane strevar fagleg med, er mykje det same, men i ulikt omfang i kvart av faga same om dei får spesialundervisning eller ikkje (Aske, 2017; Holmen, 2017; Opsal & Toppol, 2017). Når mange av elevane ikkje meistrar dei grunnleggande elementa i faga, kan det tyde på at den ordinære opplæringa ikkje har fungert optimalt.

I SPEED-prosjektet er det forsøkt å kome fram til eit svar på utbyttet av spesialundervisning ved hjelp av kvasiekperimentelle tilnærmingar. To ulike analysar av utviklinga i matematikkprestasjonar viser at elevar som får spesialundervisning, har ei mindre gunstig utvikling over eitt år i faget, enn elevar i kontrollgruppene som også strevar med faget, men ikkje

får spesialundervisning (Opsvik & Haug, 2017; Skorpen, 2017). Å få spesialundervisning gir med andre ord lågare framgang, enn ikkje å få spesialundervisning, når vi har gjort gruppene så like som mogleg. Å forklare dette sikkert er vanskeleg med bakgrunn i prosjektdata. Dei forklaringane som er førte fram, er låge forventingar, instrumentell læring og manglande samanheng mellom spesialundervisninga og den ordinære opplæringa.

Det viser seg også at undervisnings- og læringsmiljøet har mindre forklaringsbidrag på læringsresultata til elevar som får spesialundervisning, enn til elevar som ikkje får spesialundervisning (Nordahl, 2017). Når ein mindre del av resultata kan forklarast av faktorar knytte til det totale undervisnings- og læringsmiljøet i skulen, kan det tyde på at denne undervisninga trass i ambisjonane ikkje møter elevane sine behov godt nok. Det er resultat som går stikk imot det som er føresetnaden, at nettopp undervisninga og læringsmiljøet skulle leggast spesielt godt til rette for elevane som får spesialundervisning.

Elevar som får spesialundervisning, har lågare trivsel, er meir sosialt isolerte og har meir utagerande åtferd enn elevar som ikkje får slik undervisning. Når vi kontrollerer for eit omfattande sett med bakgrunnsfaktorar, blir desse skilnadene utjamna. Det tyder at elevane som får spesialundervisning, har særlegne reaksjonar, men at desse ikkje kan knytast til spesialundervisninga som årsak (Lekhal, 2017). Enkelt sagt reagerer dei på om lag same viset som andre elevar som er like dei, men som ikkje får spesialundervisning. Det er grunn til uro over at spesialundervisninga ikkje har auka desse elevane sin trivsel og redusert isolasjon og utagerande sosial åtferd. Det ønskelege ville vere at spesialundervisninga gav eit positivt bidrag til elevane, slik at deira utvikling vart betre enn for andre elevar. På den andre sida viser denne studien at elevar som får spesialundervisning, ikkje er utsette for påverknader som fører til meir utagerande

og inneslutta åtfærd enn elevar som er like dei og ikkje får spesialundervisning.

Kva funksjon har spesialundervisninga?

Spesialundervisninga står fram med ulike karakteristikkar og konsekvensar med mange og ulike funksjonar. Resultata frå prosjektet summerer seg opp til to hovudsaker. For det første oppfyller prosessane frå sakkunnig vurdering og til gjennomføring og evaluering i mange høve korkje reglar eller forskrifter, faglege forventingar eller pedagogiske kvalitetar. Behova for individuell tilpassing, eit godt samband mellom ordinær opplæring og spesialundervisning, kompetent personale og tilfredsstillande spesialpedagogisk basis for undervisninga er ofte ikkje møtte godt nok.

For det andre får elevane med spesialundervisning ikkje den positive faglege og personlege utviklinga ein skulle forvente, men det gjeld langt frå alle. Som gruppe har elevane som får spesialundervisning låge faglege prestasjonar, mange negative opplevingar og kjensler knytte til skulen og dei får låge personlege karakteristikkar av kontaktlærarane. Nokre elevar som får spesialundervisning opplever god støtte, hjelp og høve til utvikling og læring. Elevar som får spesialundervisning, kan også ha mindre framgang enn elevar som er på same fagleg nivå utan å få spesialundervisning. Resultata som er presenterte her tyder på at forklaringane både kan vere knytte til spesialundervisninga og til tilhøve i skulen meir allment.

Kjennskapen til dysfunksjonen i feltet har vart lenge, men utan at det har kome til særlege endringar. Ambisjonen om ein inkluderande skule for alle er langt frå oppnådd. Det er ein tapt «implementeringsrevolusjon» som starta med innføringa av den integrerte skulen (Skrtic, 1992; Thomas & Loxley, 2007), i Noreg vedteken i 1975. Kunnskapsministeren i Noreg erkjenner problemet når han no uttalar at «... det tilbudet vi gir til noen av de elevene som kanskje tren-

ger skolen mest er for dårlig. Rett og slett.» (Isaksen, 2017). Manglane kjem utan tvil av at skulen har institusjonalisert praksisar som er lite tenlege. Eg trekkjer fram tre institusjonelle ordningar som er med på å bestemme korleis opplæringa av elevar som får spesialundervisning blir realisert, og som kan vere moglege forklaringar. Dei heng tett saman, men blir her drøfta kvar for seg. Det er avviksstempelet, administrativ logikk og mangel på samanheng i opplæringa.

Elevane blir oppfatta som avvikarar når dei blir tildelte spesialundervisning

Å få spesialundervisning tyder at eleven ikkje får tilfredsstillande utbyte av ordinær opplæring. Grunnane til at elevar ikkje meistrar situasjonen i den ordinære opplæringa, er mange. Ein av dei viktige er kvaliteten på den ordinære opplæringa. Den blir sjeldan problematisert i denne samanhengen. I staden er behovet for spesialundervisning forklart med at eleven har vanskar med å lære. Karakteristikkane kontaktlærarane gir av elevane som får spesialundervisning, er på gruppenivå svært negative på område som sjølvhevdning, normtilpassing, sjølvkontroll og motivasjon. Ei slik individpatologisk forståing reduserer forventingane til elevane og gir med det også eit mindre læringstrykk. Det kan skape stigma og gi avvikar-stempelet. Det festar elevane til negativt lada karakteristikkar som påverkar både dei og omgivnadene. Faren er at slike haldningar blir oppfatta av elevane, og det kan redusere sjølvverdet, gi eit dårlegare sjølvbilde og påverke ambisjonar og aspirasjonar. Det igjen kan dempe innsats og tiltak.

Det er rimeleg at dei negative lærarkarakteristikkane av elevane også kan få konsekvensar for den undervisninga som elevane får. Den kan bli meir elementær, enklare, men ikkje nødvendigvis betre. Ei instrumentell tilnærming til faga blir lettare å ty til, og konsekvensen blir mindre og dårlegare læring. Slik kan denne stemplinga fungere som ein sjølvoppfyllande profeti.

Ein administrativ logikk

Påstanden her er at vedtak om og tilrettelegging av spesialundervisning er gjort ut frå ei førestelling om kva som er praktisk og gjennomførleg for institusjonen, meir enn ut frå ei vurdering av kva eleven faktisk har behov for, og kva som representerer fagleg kvalitet. Det er skapt tradisjonar for korleis ein tildeler, organiserer og gjennomfører spesialundervisning, og dei set rammene for det som er ønskeleg og mogleg. Ifølgje Vislie (2003) vart diskursen om spesialundervisning tidleg redusert til spørsmålet om tildeling, elevplassering og timetal, og det gjeld sannsynlegvis framleis. Forvaltningslogikken gjer spørsmålet om eleven skal få spesialundervisning eller ikkje, viktig, samtidig som det kan vere tilfeldig kven som får det. Korleis spesialundervisninga skal organiserast og kor mange timar eleven skal ha spesialundervisninga er relativt enkle administrative åtgjerder. Kva det faglege tilbodet skal gå ut på, både i den ordinære opplæringa og i spesialundervisninga, og kva kompetanse som trengst for at det skal fungere optimalt, er ofte gitt mindre merksemd og med diffuse signal.

At det ikkje trengst særleg høg fagleg lærarkompetanse i spesialundervisninga er også ein del av denne administrative logikken. Ein aukande assistentbruk er ei side ved denne saka, men det er berre ein del av utfordringa. Forskinga viser at høg spesialpedagogisk lærarkompetanse gir det beste resultatet for elevane si utvikling. Spesialundervisninga føreset innsikt i elevføresetnader, arbeidsformer og skulefag. Meir enn noko anna må ein vite korleis elevlar lærer, kva som skal til for at elevlar med ulike utgangspunkt skal lære, og korleis ein best kan legge faga til rette for det. Og når det ikkje er fagvanskane som dominerer, men åtferdsvanskar, sosiale vanskar eller psykiske vanskar, er det sjølv sagt at dei skal takast på alvor og ikkje skjulast bak spesialundervisning i fag. Ein må dele verdigrunnlaget om sosial rettferd, sosial likskap og likestilling, vere innstilt på å tolerere og å

forstå ulikskap som ein verdi og kunne møte elevane som dei er med høge forventingar og ambisjonar.

For til dømes skulesjef, PPT, rektor, spesialpedagogar og kontaktlærarar kan det bli ei for stor utfordring å gå inn i mange av dei moglege forklaringane på at elevlar strevar, forklaringar som peikar mot årsaker i skulen. Mange av forklaringane på manglande mål-opnåing hos elevlar kan handle om dysfunksjonelle system og lite funksjonelle vaksne fagpersonar i skular og klasserom, og det er ei krevjande erkjenning. Det er enklare å peike på patologiane hos elevane. Å skape nye og alternative måtar å løyse utfordringa på innanfor skulen si ordinære ramme verkar også komplisert. I staden skipar fleire kommunar til eigne spesialinstitusjonar på utsida. Det gir nye administrative alternativ. Enklast er det å konsentrere merksemda som gjeld spesialundervisninga om administrative ordningar, plassering og timetal. Det lettar på presset. Og det vart tidleg løysinga.

Når enkeltvedtaket er fatta, ressursane er tildelte og ansvaret for å gjennomføre spesialundervisninga er plassert, synest saka om spesialundervisninga på eitt vis å vere avslutta. Kva som så skjer, er det mindre blest om og interesse for. Klare prosedyrar skulle garantere individuell tilpassing av både spesialundervisninga og den ordinære opplæringa, men slik er det ikkje blitt. I verste fall kan spesialundervisninga verke som eit fritak for ansvaret for elevane det gjeld for resten av opplæringa.

Manglande samanheng mellom ordinær opplæring og spesialundervisning

Ifølgje § 5-1 i opplæringslova skal det samla tilbodet eleven får, oppfylle retten til læring: «Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa.» (Kunnskapsdepartementet, 1998). Spesialundervisninga åleine skal såleis ikkje ha ansvaret for å sikre elevane eit forsvarleg læringsresultat. Det er rett ut

urimeleg å vente at ei spesialundervisning nokre få timar i veka skal kunne kompensere for manglande tilrettelegging i den ordinære opplæringa. For dei fleste elevane har den ordinære opplæringa eit minst like stort om ikkje eit større ansvar for læringa og utviklinga, det ligg i komplementariteten mellom desse to undervisningsformene. Nesten alle elevane det gjeld, får langt meir ordinær opplæring enn spesialundervisning. Når elevar strevar, kan ei forklaring vere at den ordinære opplæringa er alt for lite tilpassa dei. Difor er det avgjerande at PPT også granskar kvalitetane i den ordinære opplæringa som ein del av den sakkunnige vurderinga. Å få til samheng mellom spesialundervisning og ordinær opplæring er ei stor utfordring og eit vilkår for å realisere retten til læring. Spesialundervisninga gir eigne rettar, ei eiga form for undervisning, ei særreiga organisering, eigne lærarar og assistentar og så vidare. Det gjer at området spesialundervisning står fram nesten som eit eige område i skulen, og det kan ha lagt grunnlaget for manglande samspel med den ordinære opplæringa.

Spesialundervisninga kan fungere som ei avlasting for den ordinære opplæringa, manglande samheng dei imellom kan vere eit signal om det. Då lettar spesialundervisninga tilhøva både for lærarar og medelevar i den tida den går føre seg, og blir ein del av den doble funksjonen den har. Spesialundervisninga hjelper elevane som strevar, samtidig som den gjer tilhøva for medelevar og lærarar enklare. At spesialundervisninga i samsvar med den segregerte tradisjonen er mest organisert utanfor vanleg klasse, støttar ei slik slutning. Det sikrar også at spesialundervisninga ikkje rører for mykje ved den ordinære opplæringa, slik intensjonen var med den integrerte grunnskulen. Det er med på å oppretthalde stabiliteten i organisasjonen. Den påviste mangelen på samheng og samarbeid mellom spesialundervisning og ordinær opplæring tyder at spesialundervisninga i mange høve lever sitt eige liv, på sida av det som elles skjer i klassen og på skulen. Legitimiteten til tiltaket ligg såleis i vedtaket om spesialundervisning og ikkje i kvalitetane på og resul-

tatet av den verksemda som går føre seg i opplæringa totalt sett.

Oppsummering

Den institusjonaliserte praksisen er blitt slik at spesialundervisninga mange stader sviktar hensikta. Det er liten tvil om at måten skulen arbeider på med elevane som får spesialundervisning, totalt sett ikkje fungerer tilfredsstillande nok. Samtidig kan elevar som får spesialundervisninga oppnå gode resultat. Med optimal tilrettelegging er det dokumentert at skulen kan fungere etter ambisjonane. Likevel er det svært mange døme og over lang tid på at den samla undervisninga ikkje gir elevane som får spesialundervisning optimale vilkår for læring. Då er det andre som tener på den måten elevane som får spesialundervisning, blir møtte på. Det er sjølvsagt ikkje akseptabelt at barn og unge gjennom år blir tvunga til å vere i ein institusjon dei ikkje kan fungere i. Praksisen som spesialundervisninga er ein del av, legitimerer at så likevel skjer. Utfordringa er at det ofte er spesialundervisninga som blir sett som årsaka til at elevar held fram med å streve, men realiteten er at det er ein samla skule som må svare for det tilbodet elevane får, og dei resultatane dei når.

Så lenge det eksisterer ei spesialundervisning som er orientert om individuelle rettar som er møtte med avviksstempel, ein omfattande bruk av forvaltningsloggikk og med manglande samheng, vil det vere vanskeleg å auke kvaliteten på den opplæringa denne elevgruppa får. Då er sjansen stor for at elevane som får spesialundervisning ikkje får realisert potensialet sitt for læring, og at dei samstundes blir ekskluderte frå skulen. Det er kanskje ei løysing å gjere ansvaret for læring i skulen universelt, og ikkje knyte det til spesielle vedtak eller spesielle formelle ordningar, strukturar eller personar som i spesialundervisninga. Det vart foreslått av ein regjeringsoppnemnt komité i Noreg i 2003 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003), men fekk ikkje støtte i Stortinget. Det kan kanskje takast opp att.

Litteratur

- Aagaard, K. E. (2010). *Den språklige faktor. Pedagogisk-psykologisk utredning av barn med minoritetsspråklig bakgrunn*. Doktoravhandling. Det samfunnsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Aske, J. (Red.) (2017). For den som har, skal få? Utdringer for mellomtrinnets lesere. I: Haug, P. (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bergem, O. K., Nilsen, T., & Scherer, R. (2016). Undervisningskvalitet i matematikk. I: Bergem, O. K., Kaarstein, H., & Nilsen, T. (Red.), *Vi kan lykkes i realfag. Resultater og analyser fra TIMSS 2015* (s. 120–136). Oslo: Universitetsforlaget.
- Beswick, K. (2007/2008). Influencing teachers' beliefs about teaching mathematics for numeracy to students with mathematics learning difficulties. *Mathematics Teacher Education and Development*, 9, 3–20.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?* Oslo: Aschehoug, H. & Co.
- Boyd, B., & Bargerhuff, M. E. (2009). Mathematics Education and Special Education. Searching for Common Ground and the Implications for Teacher Education. *Mathematics Teacher Education and Development*, 11, 54–67.
- Dale, E. L. (2008). *Felleskolen. Reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient Teachers, Resilient Schools*. London: Routledge.
- Egelund, N., & Tetler, S. (Red.) (2009). *Effekter af specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i kompliserte læringssituasjoner og elevenes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Ekspertgruppen for spesialpedagogikk (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk. Veien videre?* Oslo: Norges forskningsråd.
- Festøy, A. R. F., & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. I: Haug, P. (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s.52–73). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education. Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208.
- Frønes, I., & Strømme, H. (2014). *Risiko og marginalisering. Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet*, (2. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gillespie, A. (2016). *Lærersamarbeid om tilpasset opplæring i matematikk. En kvalitativ intervjuundersøkelse av faglæreres og spesiallæreres opplevelse av samarbeid om elever med spesialundervisning i matematikk på 9. trinn*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2004). Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen. I: Tøssebro, J. (Red.), *Integrering og inkludering* (s. 169–198). Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (2014a). Er inkludering i skolen gjennomførlig? I: Germeten, S. (Red.), *De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning* (s. 15–38). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2014b). Spesialundervisning i praksis. *Paideia*, (8), 31–42.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1(1), 1–14.
- Haug, P. (Red.) (2017a). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2017b). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *FoU i praksis*, 11(1), 41–62.
- Hausstätter, R. S. (2012). Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I: Hausstätter, R. S. (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 21–33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Holmen, S. E. (2017). Staveutfordringer på mellomtrinnet. I: Haug, P. (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.

- Isaksen, T. R. (2017). *Inkludering og spesialpedagogikk*. Lastet ned fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/inkludering-og-spesialpedagogikk/id2544922/>
- Kavale, K. A. (2007). Quantitative Research Synthesis. Meta-Analysis of Research on Meeting Special Educational Needs. I: Florian, L. (Red.), *Handbook of Special Education* (s. 207–221). London: Sage Publications.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1999). *Efficacy of Special Education and Related Services*. Washington: American Association of Mental Retardation.
- Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). *The positive side of special education. Minimizing its fads, fancies, and follies*. Lanham, Md: ScarecrowEducation.
- Kjellin, M. S., & Wennerström, K. (2006). Classroom activities and engagement for children with reading and writing difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 187–200.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik. Nye studier*. Århus: Klim.
- Knudsmoen, H. (2017). Frimodige samtaler om tilfredsstillende læringsutbytte. I: Haug, P. (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 170–189). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Kunnskapsdepartementet (1998). *Om lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Ot.prp. nr. 46 (1997–98). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kurth, J. A., & Keegan, L. (2014). Development and use of curricular adaptations for students receiving special education services. *The Journal of Special Education*, 48(3), 191–203.
- Langergaard, L. L. (2015). What's rights got to do with it. Social rights and welfare services. I: Jacobsen, G. H. (Red.), *Rights of children in the Nordic welfare states* (s. 13–36). København: NSU Press.
- Lekhal, R. (2017). Vedtak om spesialundervisning. Hva vet vi, hvordan har de det og trives de på skolen? I: Haug, P. (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1–24.
- Løken, G., Lekhal, R., & Haug, P. (2017). Lavt presterende elever og kjønnsforskjeller. Hvem får og hvem får ikke spesialundervisning? I: Haug, P. (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Mathiesen, I. H., & Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning. Drivere og dilemma*, (vol. 2012/017). Stavanger: IRIS, International Research Institute of Stavanger.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*, (2. utgave). London: Routledge.
- Mølster, T. (2017). IKT for elever med lese og skrivevanskar. I: Haug, P. (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Nes, K. (2017). Mer ekskludering på ungdomstrinnet? I: Haug, P. (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Nilsen, S., & Herlofsen, C. (2012). National regulations and guidelines and the local follow-up in the chain of actions in special education. *International Journal of Special Education*, 27(2), 136–147.
- Nordahl, T. (2017). Forståelse av læringsutbyttet til elever som mottar spesialundervisning. I: Haug, P. (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Norwich, B., & Lewis, A. (2007). How specialized is teaching children with disabilities and difficulties? *Journal of Curriculum Studies*, 39(2), 127–150.
- Opsal, H., & Toppol, A. K. (2017). Korleis elvar forstå desimaltal. I Haug, P. (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Opsvik, F., & Haug, P. (2017). Læringsutbyttet i matematikk. I: Haug, P. (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Pihl, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Reite, G. N. (2017). Ungdomsskuleelevar med spesialundervisning og deira relasjon til læraren. I: Haug, P. (Red.), *Spesialundervisning. Innhald og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Remøy, A.-K. (2017). På veg mot spesialundervisning for fleirspråkelege elevar. I: Haug, P. (Red.), *Spesialundervisning. Innhald og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skorpen, L. B. (2017). Elevar med matematikkvanskar og deira utvikling i løpet av eit år. I: Haug, P. (Red.), *Spesialundervisning. Innhald og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Skrtic, T. (1992). The Special Education Paradox. I: Hehir, T., & Latus, T. (Red.), *Special Education at the Century's End. Evolution of Theory and Practice Since 1970* (s. 203–272). Reprint Series No. 23: Harvard Educational Review.
- Solli, K.-A. (2008). Spesialundervisning i grunnskolen 2008. Et felt på frammarsj eller på stedet hvil? *Spesialpedagogikk*, 73(5), 16–25.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion* (2. utgave). Maidenhead: Open University Press.
- Topphol, A. K., Haug, P., & Nordahl, T. (2017). SPEED-prosjektet, metode, datagrunnlag og prosedyrar. I: Haug, P. (Red.), *Spesialundervisning. Innhald og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. NOU 2003: 16. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Veilederen spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lastet ned 2. mars 2015 fra: <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Spesialundervisning/>.
- Vislie, L. (2003). From integration to Inclusion. Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35.
- Westwood, P. (2013). *Inclusive and adapted teaching. Meeting the challenge of diversity in the classroom*. London: Routledge.

Denne artikkel er oprindeligt bragt i Paideia nr. 14, november 2017.