

Thomas Nordahl og Rune Sarromaa Hausstätter

## Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater

Situasjonen til elever med særskilte behov  
for opplæring i grunnskolen  
under Kunnskapsløftet

Høgskolen i Hedmark  
Rapport nr. 9 – 2009

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

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

Forfatterne er selv ansvarlige for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark. (<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 9 – 2009  
© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark  
ISBN: 978-82-7671-749-5  
ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

<b>Tittel:</b> Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater			
<b>Forfattere:</b> Thomas Nordahl og Rune Sarromaa Hausstätter			
<b>Nummer:</b> 9	<b>År:</b> 2009	<b>Sider:</b> 274	<b>ISBN:</b> 978-82-7671-749-5 <b>ISSN:</b> 1501-8563
<b>Oppdragsgiver:</b> Utdanningsdirektoratet			
<b>Emneord:</b> Spesialundervisning, organisering, læringsutbytte			
<b>Sammendrag:</b> <p>Evalueringen av situasjonen til elever med særlige behov under Kunnskapsløftet ble gjennomført i perioden 2007–2008. Denne evalueringen ble gjort med utgangspunkt i en rekke ulike empiriske kilder. I tillegg fra GSI data tar denne evalueringen utgangspunkt i svar fra 4045 elever og deres lærere. Det er også innhentet kvantitative data fra skoleleder i 176 skoler og kvalitative data fra elever, deres foreldre og kontaktlærere samt skoleledere og skoleeier. I sum gir disse dataene en god beskrivelse av situasjonen til elever med særlige behov i grunnskolen.</p> <p>Data fra GSI understreker ett generelt trekk ved omfanget av spesialundervisningen i skolen. Det er en klar økning i spesialundervisning i grunnskolen både som en del av det generelle pedagogiske tilbudet og i form av et segregert opplæringstilbud. Den politiske målsetning om å redusere behovet for spesialundervisning og heller satse på tilpasset opplæring i den norske skolen, har ikke ført til en reduksjon av spesialundervisningen.</p> <p>Data fra det kvantitative materialet viser at elever som mottar spesialundervisning gjør det signifikant dårligere på samtlige målte variabler enn elever som ikke mottar spesialundervisning. I tillegg er det en betydelig gruppe elever som av kontaktlærer blir definert som elever med særlige behov som ikke mottar spesialundervisning. I vårt materiale er over 20 prosent av elevene definert som elever som har en spesi- fikk type vanske.</p> <p>En nærmere analyse av de skolefaglige prestasjonene viser at det er svært stor variasjon mellom skoler i forhold til elevenes skolefaglige prestasjoner og hvorvidt de får tilbud om spesialundervisning. Det er mange elever i grunnskolen som gjør det svært dårlig faglig uten at de har spesialundervisning.</p> <p>På tross av et tydelig politisk vektlegging av tidlig hjelp som en del av kvalitetshe- vingen av utdanningstilbudet er det en jevn stigning i antallet elever som mottar spesialundervisning utover grunnskolen. Det er bred enighet om at tidlig hjelp er viktig. Likevel er det en stabil økende mengde spesialundervisning utover klassetrin- nene. Denne fordelingen synes å ha vært stabil over lang tid og det er ingen tegn på at skolene går over til å fokusere mer på spesialundervisning i lavere klasser. Kunnskapsløftet har derfor ikke ført til en markert større vektlegging på tidlig inter- vensjon i forhold til elever med særskilte behov.</p>			

Spesialundervisningens formkrav er entydige, men etterleves ikke alltid i praksis. Våre data viser at skoler gjennomfører spesialundervisning både i normalskolen og i segregerte tilbud til elever uten at det blir utarbeidet sakkyndige vurderinger og IOP. Denne utviklingen kan ha sammenheng med den desentraliserte ansvarsfordelingen som kommer som en del av Kunnskapsløftet.

Andelen elever som mottar spesialundervisning varierer i svært stor grad fra skole til skole, og dette ser ut til å ha en sammenheng med den generelle kvaliteten på undervisningen. Vår forståelse av denne situasjonen tar utgangspunkt i at skoler med problemer i forhold til pedagogiske utfordringer tilbyr generelt mer spesialundervisning enn skoler som har en godt fungerende allmennpedagogikk. Denne situasjonen har vært kjent før Kunnskapsløftet ble introdusert og kan ikke føres tilbake til denne reformen. Innføringen av Kunnskapsløftet og målkravene som følger denne reformen kan imidlertid være med på å forsterke forskjellene mellom skoler som tilbyr et generelt godt pedagogisk tilbud og skoler som har større problemer med å operasjonalisere og gjennomføre de målsetningene som Kunnskapsløftet presenterer.

Rektorene synes ressurser til spesialundervisning ligger på et akseptabelt nivå, men lærerne påpeker at det er muligheten til å anvende ressursene i samsvar med sakkyndig uttalelse og IOP som er avgjørende. Det hjelper lite med et akseptabelt ressursnivå dersom timene ikke lar seg anvende som planlagt. Sakkyndig vurdering og IOP blir i flere tilfeller administrative dokumenter som ikke har direkte føringer på den faktiske spesialundervisningen.

1/3 av timeressursene definert til spesialundervisning blir dekket av assistenter. Noen assistenter har et omfattende ansvar og foreldre reiser spørsmål om dette er forsvarlig. Skolelederne stiller også spørsmål ved denne ressursbruken og kvaliteten på dette tilbudet. Våre kvalitative data viser at i mange tilfeller blir ikke spesialundervisning gjennomført pga mangel på vikarer, mangel på rom, ulike aktiviteter utenom den faste timeplanen osv. I slike situasjoner er det klassen som prioriteres. Timer som mistes tas sjelden igjen. Foreldrene er lite informert om hvordan gjennomføringen av IOP fungerer i praksis.

Vurdering av resultatene av spesialundervisning er i hovedsak subjektiv og preget av mye synsing. Samtlige informanter i vår kvalitative undersøkelse ønsker langt mer objektive vurderinger med bruk av prøver og tester fremover.

Kommunene har ulike syn på hva som er spesialgruppe eller spesialscole. Disse ulike perspektivene på hva inkluderende og segregerte opplæring representerer er problematisk i forhold til den politiske målsetningen om å skape en inkluderende skole. Kunnskapsløftet legger føringer i forhold til hvordan inkludering kan forstås, men dette blir fortolket ulikt lokalt og slik kan Kunnskapsløftet indirekte benyttes for å legitimere ulike segregerte opplæringstilbud lokalt.

Ingen rektor, kontaktlærer eller foreldre mener spesialundervisning og elevene som mottar denne undervisningen, har negativ effekt på læringsmiljøet herunder det sosiale miljøet i klassene eller på skolen.



Hedmark University College

<b>Title:</b> Assumptions, content and learning outcome in special education			
<b>Authors:</b> Thomas Nordahl and Rune Sarromaa Hausstätter			
<b>Number:</b> 9	<b>Year:</b> 2009	<b>Pages:</b> 274	<b>ISBN:</b> 978-82-7671-749-5 <b>ISSN:</b> 1501-8563
<b>Financed by:</b> Utdanningsdirektoratet			
<b>Keywords:</b> Special education, organization, learning outcome			
<b>Summary:</b> <p>The evaluation of how children with special educational needs have fared with the new curriculum, Knowledge Promotion, was carried through in the period 2007–2008. This evaluation used a range of different empirical sources. Quantitative data was extracted from GSI (the primary and secondary school information system), from a questionnaire answered by 4045 pupils and their teachers, and from a questionnaire answered by principals at 176 schools, and the qualitative data was drawn from 15 pupils, their parents, and the pupils' teachers, principals, and school owners.</p> <p>The data from the GSI emphasizes a general development in the area of special educational needs: the number of pupils receiving special education is increasing, both in segregated and in integrated settings. The politically driven aim to reduce special education has not, then, been translated into practice. Quantitative data shows that pupils receiving special education perform significantly less on a number of variables compared to those who do not receive special education.</p> <p>In addition, there are a significant number of pupils who, from the teachers' perspective, need special education, but do not receive it. A closer examination of academic performance shows that there is a great variability between schools. This variance also influences who does and who does not receive special education. There is a great deal of pupils whose academic performance is poor but who nevertheless are not offered special education.</p> <p>Early intervention is not an established practice within the special educational area. There is a steady increase in the number of pupils receiving special education from grades one to ten. Every informant has claimed that early intervention is important, but there is no sign of any movement towards early intervention. The Knowledge Promotion reform has had no impact in this regard.</p> <p>While the legal understanding of special education is sufficient, it is not always followed in practice. Our data shows that special education in normal schools and in segregated settings is given without the necessary juridical legitimacy. This development might result from the decentralized responsibility that is part of the Knowledge Promotion reform. The number of pupils within special education varies from school to school, and this variation can be linked to the quality of general education. Our interpretation of this situation is that schools facing problems with general education</p>			

are trying to solve them through special education. Although, this practice has been well documented before the implementation of the Knowledge Promotion reform, the standardised academic goals that are implemented as part of this reform might increase the differences between those schools that enjoy a successful programme of general education and those that are struggling.

According to the principals, the financial situation within special education is acceptable. Teachers emphasise, however, that the critical factor is the possibility to fulfil the special educational aims in practice. One-third of the hours used in special education are given by assistants. Some of these undertake a high level of responsibility for the teaching, and both parents and principals have criticized this state of affairs. Our qualitative data shows that a lack of substitute teachers and a lack of room, among other problems, are the reasons why there is a lack of special education. In general, it appears that when schools have to choose between support for general education and support for special education, the schools choose to use its resources on the former. Parents, moreover, are seldom informed about this situation.

There exists no systematic evaluation of the special educational support. All informants have expressed the need for more objective methods for evaluating special education, for example, testing. There is no common understanding among school owners about what counts as an inclusive or segregated school system. The Knowledge Promotion reform sets standards for an inclusive school, but these standards are interpreted very differently from municipality to municipality. It seems in some cases that the reform is used to legitimize a segregated school setting for pupils with special needs. None of our informants seems to think that the presence of special teaching or pupils with special needs have a negative effect on the general education in schools.

# FORORD

To the true craftsman the work that he is doing must be the most important thing that can be done. One of the best teacher that I know is that kind of a craftsman in education. A student was once sent to observe his work. He was giving a lesson upon the «attribute complement» to an eighth-grade grammar class. I asked the student afterwards what she had got from her visit. «Why» she replied, «that man taught as if the very greatest achievement in life would be to get his pupils to understand the attribute complement, – and when he had finished, they did understand it».

William Chandler Bagley *Craftsmanship In Teaching* (1911)

Denne evalueringen av spesialundervisningen i grunnopplæringen er en del av et fellesprosjekt mellom NIFU-STEP og Høgskolen i Hedmark. I dette prosjektet har Høgskolen i Hedmark hatt det praktiske ansvaret for å evaluere spesialundervisningen i grunnskolen, mens NIFU-STEP har gjennomført evalueringen i videregående opplæring. Oppdragsgiver har vært Utdanningsdirektoratet.

Målsetningen med en evaluering som dette er blant annet å presentere kunnskap om spesialundervisningen i Norge på en slik at det vil anspore til en kvalitetsheving av dette opplæringstilbudet. Elever med særlige behov for opplæring møter et skolesystem som i utgangspunktet ikke er etablert med tanke på diversitet, annerledeshet og menneskelige særegenheter. Den norske skolen har imidlertid en målsetning om å være inkluderende, og et slikt mål vil kreve at skoler tar den utfordringen som ligger i å møte mangfoldet blant elevene.

Den forskningsbaserte kunnskapen som presenteres her, viser at implementeringen av Kunnskapsløftet tydeliggjør de utfordringene skolen står ovenfor ved å være inkluderende og samtidig fokusere på skolefaglige prestasjoner. Kunnskapsløftet gjør rede for det ansvaret som skoleeier og den enkelte skole har i forhold til å gi et kvalitativt godt opplæringstilbud. Dette ansvaret må møtes med en holdning tilsvarende den læreren som Bagley beskriver for oss. Den norske skolen: politikerne, skoleeierne, skolelederne og lærerne må tro at det viktigste i livet for dem er å tilby et godt opplæringstilbud til alle. Vi håper at den informasjonen som vi har mottatt fra over 200 skoler i Norge og som vi presenterer her, vil tenne en vilje på alle nivåer i utdanningssektoren til å gjøre en ekstrainsats for elever med særlige behov.

Den norske skolen blir svært ofte vurdert og bedømt, og vi har stor forståelse for at de som har sitt daglige virke i skolen begynner å bli utmattet av mengden evalueringer. Vi som har skrevet denne rapporten må derfor rette en varm takk til alle elever, foreldre, lærere, rektorer og skoleeiere som har besvart en rekke spørsmål stilt av oss gjennom intervjuer og spørreskjemaer.

I innsamlingen av data og analysene har vi hatt særlig stor hjelp av Terje Overland og Anborg Bogsti. Terje Overland har foretatt intervjuer av en stor andel av skoleeiere, skoleledere, lærere, foreldre og elever og skrevet ut dette. Videre har Anborg Bogsti foretatt en vurdering av de juridiske forholdene omkring spesialundervisningen. Dette inngår også som deler i hennes juridiske mastergradsoppgave ved Universitet i Oslo.

I tillegg må vi få takke våre kollegaer ved Høgskolen i Hedmark: Anne-Karin Sunnevåg, Ann Margareth Gustavsen, Ingerid Straume, Marit Strømstad, Sølvi Mausehagen, Anne Kostøl og Dordy Wilson, for den hjelp de har gitt gjennom kommentarer og tilrettelegging for oss når vi har gjennomført dette prosjektet.

Hamar 20 mai 2009

Rune Sarromaa Hausstätter

Thomas Nordahl



# INNHold

<b>Forord</b>	<b>7</b>
<b>1. Evalueringens forutsetninger, formål og problemstillinger</b>	<b>15</b>
1.1 Innledning	16
1.2 Problemstillinger	19
1.3 Oppbygging av rapporten	21
<b>DEL 1: TEORETISK GRUNNLAG OG METODE</b>	<b>23</b>
<b>2. Teoretiske og empiriske tilnærminger til spesialundervisningen</b>	<b>25</b>
2.1 Trekk ved Kunnskapsløftet	25
2.1.1 Skoleeiere	28
2.1.2 Individfokus	29
2.1.3 Organisering av spesialundervisning	30
2.1.4 Økt konkurranse og lokale løsninger	31
2.2 Spesialpedagogikk og spesialundervisning	32
2.2.1 Individualistiske og sosiale modeller	33
2.2.2 De ulike modellene og evalueringen av Kunnskapsløftet	37
2.3 Den betingede forståelsen og vanskekategorier	39
2.4 Inkludering og tilpasset opplæring	42
2.4.1 Inkludering og spesialundervisning	42
2.4.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning	46
2.4.3 Smal og vid forståelse av tilpasset opplæring	48
2.5 Tidlig hjelp – tidlig intervensjon	53
2.5.1 En «vente og se»-holdning	53
2.5.2 Formalkrav og tidlig hjelp	54

2.6 Effekter av spesialundervisning i Danmark	55
2.6.1 Undervisningens kompleksitet og behovet for individuelle fleksible løsninger	56
2.6.2 Behovet for kvalifisert personell	57
2.6.3 En inkluderende og differensiert undervisning med god klasseledelse	58
2.6.4 Vurdering av resultatene	59
<b>3. Metode</b>	<b>61</b>
3.1 Kvantitative data	63
3.1.1 Spørreskjema til lærere og elever	64
3.1.2 Spørreskjema til skoleledere	67
3.1.3 Utvalg og svarprosent	68
3.2 Gjennomføring av de kvantitative undersøkelsene	72
3.2.1 Bruk av statistiske analyser	73
3.2.2 Validitet og reliabilitet	75
3.3 Kvalitative metoder	78
3.3.1 Utvalg og gjennomføring	78
3.3.2 Intervjuguiden	79
3.4 Forskningsetiske; praktiske og ideologiske utfordringer	81
3.4.1 En ideologisk vitenskap	81
3.4.2 Vitenskapelige begrensninger	82
3.4.3 Evalueringen av Kunnskapsløftet	83
<b>DEL 2: OMFANG, RESSURSER, ORGANISERING OG ELEVGRUPPER I SPESIALUNDERVISNINGEN</b>	<b>85</b>
<b>4. Omfang og formalkrav</b>	<b>87</b>
4.1 Antall elever som mottar spesialundervisning	87
4.1.1 Klassevis fordeling	89
4.1.2 25 %-regelen	90
4.2 Forskjeller i omfang mellom skoler	92
4.3 Spesialundervisningens formalkrav	95
4.3.1 Spesialundervisning uten formelle krav	97
4.3.2 Oppfølging av spesialundervisningen	102
4.4 En juridisk drøfting av prinsipper omkring spesialundervisningen	104

4.4.1	<i>Minstestandarden i opplæringen</i>	105
4.4.2	<i>Har elevene i vanskegruppene rett til spesialundervisning?</i>	106
4.4.3	<i>Hvor mye kan tilpasses uten at spesialundervisning tilbys?</i>	108
4.4.4	<i>Fag og timefordeling, 25 %-regelen</i>	109
4.4.5	<i>Prinsippet om inkluderende opplæring</i>	110
4.5	Omfanget av spesialundervisningen: et sammendrag	111
<b>5.</b>	<b>Ressurser i og rundt spesialundervisningen</b>	<b>113</b>
5.1	Andel av årstimer til spesialundervisning	113
5.2	Lærere i spesialundervisning	115
5.3	Assistenten i spesialundervisning	118
5.4	Ressurser til undervisning til elever som ikke har tilstrekkelig utbytte av det generelle tilbudet	122
5.5	Spesialundervisning, spesialpedagogikk og lærerkompetanse	123
5.5.1	<i>Forståelse av spesialundervisning og spesialpedagogikk</i>	124
5.5.2	<i>Kompetanse til hvilke formål</i>	125
<b>6.</b>	<b>Organisering og bruk av IOP</b>	<b>129</b>
6.1	Organiseringsformer	129
6.1.1	<i>Segregerte opplæringstilbud</i>	130
6.1.2	<i>Vurdering av segregerte tilbud</i>	132
6.1.3	<i>Integrert tilbud</i>	134
6.2	Inkludering og segregering	135
6.3	Valg av opplæringstilbud	136
6.4	IOP – plan og praksis	138
<b>7.</b>	<b>Kjønn og vanskegrupper</b>	<b>143</b>
7.1	Kjønnforskjeller i spesialundervisningen	143
7.1.1	<i>Kjønn og vanskegrupper</i>	144
7.1.2	<i>Kjønn og klassetrinn</i>	145
7.1.3	<i>Ressurser og kjønn</i>	146
7.1.4	<i>Vanskegrupper og kjønnsfordeling</i>	147
7.2	Spesialundervisning og vanskegrupper	148
7.2.1	<i>Andel elever med ulike vansker og spesialundervisning</i>	149

## **DEL 3: INNHOLD, LÆRINGSMILJØ OG RESULTATER** **151**

### **8. Læringsmiljø og innhold i undervisning** **153**

- 8.1 Elever som mottar/ikke mottar spesialundervisning 154
  - 8.1.1 *Forskjeller mellom ulike vanskegrupper* 156
- 8.2 Motivasjon 158
- 8.3 Elevenes trivsel 161
- 8.4 Relasjoner i skolen 164
- 8.5 Atferdsproblemer 168
- 8.6 Innsatsfaktorer i læringsmiljøet 170

### **9. Faglig og sosialt læringsutbytte** **175**

- 9.1 Skolefaglige prestasjoner 175
  - 9.1.1 *Vanske, spesialundervisning og skolefaglige prestasjoner* 176
  - 9.1.2 *Elever med og uten spesialundervisning* 180
  - 9.1.3 *Ulike språkgrupper, læringsutbytte og spesialundervisning* 180
  - 9.1.4 *Forskjeller mellom de enkelte vanskegruppene i skolefaglige prestasjoner* 181
- 9.2 Faktorer med forklaringsbidrag til skolefaglige prestasjoner 184
- 9.3 Læringsutbytte i skoler med høy og lav forekomst av spesialundervisning 187
- 9.4 Sosial kompetanse 189
  - 9.4.1 *Sosial kompetanse og spesialundervisning* 190
  - 9.4.2 *Sosial kompetanse og vanskegrupper* 191
  - 9.4.3 *Sosial kompetanse, spesialundervisning og vanskegrupper* 192
- 9.5 Læringsutbytte og læringsmiljø 194

## **DEL 4: DRØFTING OG KONKLUSJONER** **197**

### **10. Forutsetninger, innsatser og resultater i spesialundervisningen** **199**

- 10.1 Evalueringens problemstilling 199
- 10.2 Ideologi og praksis i spesialundervisningen 201
- 10.3 Forholdet mellom spesialundervisning og vanlig undervisning 202
- 10.4 En skole for alle under Kunnskapsløftet 204

10.5 Gjennomføring og resultater i skolen	206
10.5.1 <i>Praksis i spesialundervisningen og ressursbruk</i>	206
10.5.2 <i>Formelle forutsetninger og praksis</i>	207
10.5.3 <i>Læringsutbyttet til elever som mottar spesialundervisning</i>	207
10.5.4 <i>Gutter i spesialundervisningen</i>	210
10.5.5 <i>Inkluderende og segregerende organisatoriske løsninger</i>	211
10.5.6 <i>Kompetanse og spesialundervisning</i>	212
10.6 Perspektiver på resultatene	213
<b>Litteraturliste</b>	<b>215</b>
<b>Vedlegg</b>	
Vedlegg 1: Spørreskjema til elever på barnetrinnet	228
Vedlegg 2: Spørreskjema til elever på ungdomstrinnet	233
Vedlegg 3: Spørreskjema til kontaktlærere på barnetrinnet	238
Vedlegg 4: Spørreskjema til kontaktlærer på ungdomstrinnet	241
Vedlegg 5: Spørreskjema til lærere	244
Vedlegg 6: Spørreskjema til skolelederne	249
Vedlegg 7: Intervjuguide elever	255
Vedlegg 8: Intervjuguide foreldre	256
Vedlegg 9: Intervjuguide kontaktlærere	258
Vedlegg 10: Intervjuguide skoleeier	261
Vedlegg 11: Intervjuguide skoleleder	262
Vedlegg 12: Felles sammendrag grunnskole og videregående opplæring	264



# 1. EVALUERINGENS FORUTSETNINGER, FORMÅL OG PROBLEMSTILLINGER

Spesialundervisning er på mange måter en svært omfattende virksomhet i grunnskolen. Det er ca. 42 000 elever som mottar spesialundervisning i et variert antall timer pr. uke. Disse elevenes foreldre er ofte sterkere involvert i sine barns skolegang enn det andre foreldre er (Nordahl 2007). De aller fleste lærere underviser elever som mottar spesialundervisning, enten direkte eller i timer de elevene ikke har spesialundervisning. Videre er spesialundervisning et felt i skolen alle skoleledere og skoleeiere må forholde seg til. Ikke minst anvendes det store ressurser hvert år på denne undervisningen. I sum brukes det ca. 8 mill. kr på spesialpedagogisk hjelp og støtte i utdanningssystemet hvert år (Sollie 2004). Kostnadene til spesialundervisning utgjør ca. 18 % av de totale utgifter i grunnskolen.

Videre er de politiske målene for spesialundervisning relativt åpne fordi undervisningen må være sterkt individuelt tilpasset. Dette innebærer at det er prinsipper som tilpasset opplæring og inkludering som utgjør de overordnede målene. Dette gir et relativt stort handlingsrom i skolen og mange fortolkningsmuligheter for lærere og skoleledere. I første delrapporten i denne evalueringen, *Inkluderende spesialundervisning?* (Markussen m.fl. 2007) ble det understreket at spesialundervisningen i skolen er preget av en rekke ulike fortolkninger, praksiser og ideologiske retninger. En sentral årsak til at det innenfor spesialundervisningen finnes et mangfoldet av fortolkninger, knytter seg til de hovedoppgaver skolen er gitt. På den ene siden skal skolen drive faglig opplæring og kunnskapsformidling og på den andre siden å være en arena for sosial utvikling og utjevning. Innen spesialundervisningen gir dette utfordringer både tilknyttet valg av innhold og organiseringsformer samt i utviklingen av skolens læringsmiljø.

## 1.1 Innledning

Fram til 1960-tallet var det en tydelig aksept for at spesialundervisningen skulle tilbys i segregerte former blant annet gjennom spesialskoler og hjelpeklasser til de med ulike funksjonshemminger og som dessuten ble definert som opplæringsdyktige (Ravneberg 1999). Som en del av den sosiale revolusjonen i den industrialiserte del av verden under siste halvdel av 1960-tallet ble disse segregerte strategiene problematisert både ut fra et sosialt og pedagogisk ståsted (Simons og Masschelein, 2005; Stangvik 1970). Fra slutten av 1960-tallet har derfor spesialundervisningen i stadig økende grad vært preget av strategier som vektlegger integrering, normalisering og senere inkludering med en klar målsetning om å redusere faren for at elever med særskilte behov blir ekskludert og stigmatisert gjennom skolens opplæringstilbud (St.meld. nr. 30 (2003–2004)). Utviklingen av de sosiale aspektene ved utdanningstilbudet har i tillegg utfordret den spesialpedagogiske profesjonens strategier knyttet til hvordan spesialundervisning bør gis til elever med særlige behov.

Ved siden av den ideologiske utviklingen av det spesialpedagogiske feltet og spesialundervisningen, har den norske skolen i likhet med skoler i andre vestlige land gjennomgått en relativt stor forandring. Mange av disse endringene har gått parallelt med og vært en del av Kunnskapsløftet. Kjennetegnet på disse forandringene er i følge Sahlberg (2007) en politisk styrt skole som vektlegger:

- Standardisering gjennom klare, høye og sentralt foreskrevende målstandarder for skolene, lærerne og elevene.
- En tydelig vektlegging av grunnleggende ferdigheter som blir definert som: lesing, skriving, matematikk og naturvitenskap.
- En overvåking av skolens resultater på alle nivåer.

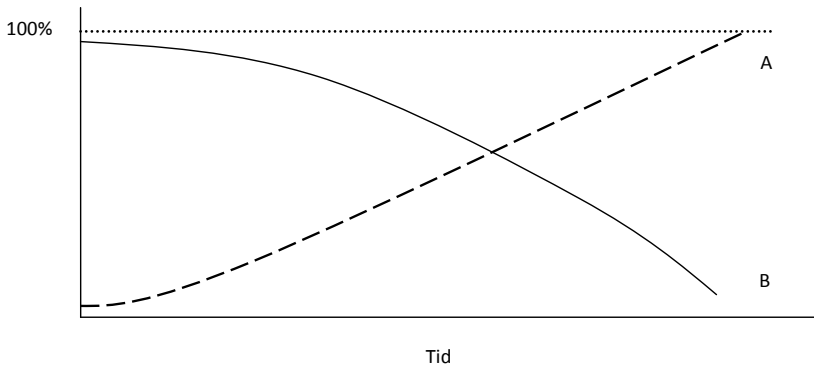
Årsaken til denne økende graden av politisk kontroll av skolen er blant annet en sterkere overbevisning om at kunnskap vil være en avgjørende forutsetning for individet, samfunnet og en nasjons evne til å møte en stadig mer utfordrende global hverdag (Løvlie 2005, Hargreaves 2004). Dette kan knyttes til forholdet mellom skolens to hovedoppgaver eller to grunnleggende motiver. Den ene oppgaven benevnes av Slagstad (1998) som



det instrumentelle motivet i utdanningen. Dette dreier seg om å få mest mulig kompetanse ut av befolkningen, og innenfor dette motivet vil det lett bli et sterkt fokus på fagene og elevenes læringsutbytte i disse. Slagstad beskriver den andre oppgaven som det identitetsdannende motivet knyttet til at elevene skal settes i stand til å møte livet personlig og sosialt. Her er skolens dannende oppgaver vektlagt og fagene skal ikke være et mål i seg selv, men i større grad inngå i dannelsen av det enkelte individ. Det er i stor grad balansen mellom disse oppgavene er avgjørende for hvilken skole vi får og dermed hvilke erfaringer og hvilket læringsutbytte elevene får med seg ut av skolen. I dag ser det ut til at den instrumentelle oppgaven står sterkere enn den identitetsdannende oppgaven.

En sentral del i vår første delrapport var å vise den historiske utviklingen innen det spesialpedagogiske feltet. Den inkluderende skolen og en inkluderende spesialundervisning må ut fra perspektivene som vi der presenterte, forstås som en del av den generelle målsetningen om å tilby en skole for alle. Men målsetningen om å ha en skole for alle, utfordrer imidlertid de mest sentrale læringsoppgaver som skolen har blitt tillagt av de styrende myndigheter.

Hautamäki (1993) påpeker et viktig forhold ved prosessene som foregår i og rundt skolen som organisasjon som en følge av at den skal være et tilbud til alle. På ethvert tidspunkt i skolens historie har man en forestilling om hva elevene optimalt skal og bør lære i løpet av sitt skoleløp. Historisk, hevder Hautamäki, var man i nærheten av at alle elevene kunne 100 % av den optimale mengden kunnskap før man hadde en politisk målsetning om å skape en skole for alle (se figur 1: (linje B)). Etablering av enhetsskolen forstått som en skole for alle førte til at 100 % av potensielle elever fikk sitt tilbud som skolegang (figur 1: (linje A)). Denne økningen av antallet elever fører imidlertid til en reduksjon av den gjennomsnittlige kunnskapsmengden (figur 1 (linje B)) som elevene tilegner seg i skolegangen. Dette er en naturlig konsekvens av at flere elever med noe dårlige forutsetninger for læring skal få et opplæringstilbud i enhetsskolen. Dette understrekes også i Opplæringsloven (§ 1–3) der det uttrykkes at alle elever skal ha en opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger.



Figur 1.1: Kunnskap og en skole for alle.

I møtet med målsetningen om en skole for alle kan skolen velge ulike strategier for å oppnå tilfredsstillende læringsutbytte for det store mangfoldet av elever. Den første strategien kan være å redusere den optimale mengden kunnskap vi ønsker elevene skal tilegne seg. På denne måten vil differansen mellom målsetning og oppnåelse reduseres og skolen fremstår som rimelig vellykket. Det økte fokuset på internasjonale sammenligninger av kunnskapsnivået blant elevene fører imidlertid til at denne strategien fremstår som problematisk fordi nivåreduksjonen blir tydelig. Alternative strategier blir dermed å forsøke å heve kunnskapsnivået blant elevene gjennom å øke kvaliteten på skoletilbudet og å kompensere for mangelfull undervisning for enkelte elevgrupper gjennom alternative og spesielle tiltak. Disse tiltakene kan være segregert tilbud til elever med særskilte behov utenfor normalskolens ordinære opplæring. Denne strategien vil føre til en homogenisering av normalskolens elevsammensetning og til en økning av den gjennomsnittlige kunnskapsmengden disse elevene står for. Et annet tiltak er et kompenserende tilbud til elevgruppen med særlige behov innenfor normalskolens rammer med en målsetning om å øke det faglige nivået til denne elevgruppen slik at det gjennomsnittelige læringsutbytte øker.

I internasjonale komparative undersøkelser som PISA, presterer Norge generelt midt på treet av samtlige deltagere (Kjærnsli, m.fl. 2007). Til sammenligning plasserer Finland seg i verdenstoppen med elever som scorer svært godt innenfor alle de faglige områdene som testene undersøker. Avgjørende for de finske prestasjonene er den svært lave variasjonen mel-

lom de beste og dårligste elevene som man finner i den finske skolen. Den lille variasjonen fører til at snittverdien for dette landet holder seg svært høyt, på tross av at man ikke har enkelte skoler som er eksepsjonelt gode. I følge Kivirauma og Ruho (2007) og Itkonen og Jahnukainen (2007) er en sentral årsak til de generelt gode prestasjonene i den finske skolen å finne i skolens spesialundervisning. Forfatterne hevder at den systematiske bruken av spesialundervisning knyttet til faglige problemer elevene møter tidlig i sitt opplæringsløp er avgjørende for den finske elevens faglige prestasjoner senere i skoleløpet. Ved siden av en tydelig kompensatorisk strategi i normalskolen benytter man seg også av en betydelig mengde segregerende tiltak i den finske skolen (Hausstätter & Sarronmaa 2008). Om disse segregerende tiltakene har noe bidrag i forhold til den finske skolens gode resultater er langt mer usikkert.

## 1.2 Problemstillinger

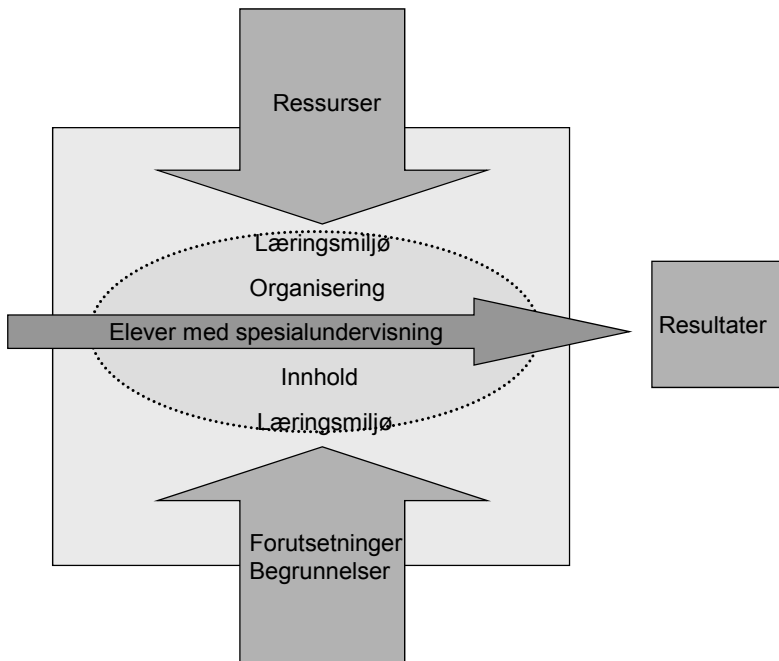
I den korte gjennomgangen ovenfor av spesialundervisning og prinsippene omkring en skole for alle, er det vist en rekke ulike perspektiver og ideologier som påvirker spesialundervisningens selvforståelse. I tillegg er det som understreket nødvendig å vurdere spesialundervisningens posisjon i skolen i forhold til en generell forståelse av kunnskapsnivået i den norske skolen. Disse ulike forholdene er sammen med utlysingen til dette evalueringssprosjektet et viktig grunnlag for hovedproblemstillingen i denne evalueringen av spesialundervisningen i Kunnskapsløftet:

*Hvilken sammenheng er det mellom ulike innsatsfaktorer i spesialundervisning (organisering, innhold, ressurser, læringsmiljø samt forutsetninger og begrunnelser), og resultatet av spesialundervisning i grunnskolen og i skole og bedrift i videregående opplæring?*

I denne rapporten omhandler spesialundervisningen i grunnskolen. For å kunne belyse hovedproblemstillingen er det formulert seks forsknings-spørsmål eller underproblemstillinger som skal besvares i evalueringen:

1. Hvordan praktiseres spesialundervisning på de ulike nivåene i grunnopplæringen?
2. Hvilke forutsetninger og begrunnelser ligger til grunn for måten spesialundervisningen praktiseres på i norsk grunnopplæring?
3. Bidrar innføringen av Kunnskapsløftet til endringer i spesialundervisning?
4. Hvordan brukes ressursene i forhold til spesialundervisning?
5. Hvilke effekter på læringsmiljøet gir spesialundervisning i forhold til elever og lærlinger?
6. Hva er resultatet av spesialundervisningen under Kunnskapsløftet?

Nedenfor er hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene framstilt i en figur som gir et bilde av hvilke områder evalueringen vil belyse og hvilke spørsmål som er stilt.



Figur 1.2: Skisse over prosjektet.

En rekke av de historiske, politiske og vitenskapelige forutsetningene for spesialundervisningen ble lagt fram i vår første delrapport «*Inkluderende spesialundervisning*» (Markussen m.fl. 2007). I denne foreliggende rapporten vil vi derfor fokusere på situasjonen for spesialundervisningen i dag. Analysen av disse områdene vil basere seg på en rekke empiriske data innsamlet i grunnskolen i perioden 2006–2009.

## 1.3 Oppbygging av rapporten

Denne evalueringsrapporten er bygd opp omkring forskningsspørsmålene ovenfor og de evalueringsområdene som er skissert i figur 1.2. Rapporten er inndelt i fire hoveddeler.

Første del (kapittel 2–3) presenteres teorigrunnlag og metoden i evalueringen. Her er kapittel 2 en beskrivelse og drøfting av teoretisk tilnærminger innenfor det spesialpedagogiske feltet samtidig som det også presenteres en del empirisk kunnskap relatert til feltet. Til en viss grad kan dette også betraktes som teoretiske grunnlaget for spesialundervisningen som en vesentlig forutsetning og betingelse for både spesialundervisningens praksis og fortolkningene i denne rapporten. I kapittel 3 redegjøres det for metoder, utvalg, operasjonalisering og analyser innenfor den evalueringen som er gjennomført.

Del 2 (kapittel 4–7) er den første resultatdelen i rapporten og omhandler begrunnelser, ressurser, organisering av praksis og ulike elevgrupper innen spesialundervisningen. I kapittel 4 presenteres omfanget av elever som mottar spesialundervisning og hvordan skolen fortolker formalkravene til spesialundervisningen. Det et gis her også en juridisk vurdering av en del av våre empiriske funn. Kapittel 5 omhandler ressursbruken i spesialundervisning relatert til særlig bruk av lærere og assistenter. Organiseringen av spesialundervisningen omhandles i kapittel 6. I kapittel 7 presenteres kjønnsdimensjonen i spesialundervisningen samt fordelingen av ulike vanskegrupper.

I del 3 (kapittel 8 og 9) er det foretatt datapresentasjon og analyser av innsatsområder i læringsmiljøet og undervisningen samt elevenes resultater i form av læringsutbytte. Kapittel 8 presenteres resultater innenfor områder som motivasjon, elevenes, trivsel, relasjoner i skolen, grad av problematferd samt undervisning. Dette er i stor grad mål på innholdet og læringsmiljøet i grunnskolen. Elevenes resultater tilknyttet skolefaglige prestasjoner og sosiale kompetanse er presentert i kapittel 9. Del 4 (kapittel 10) er en drøfting av forutsetninger, innsatser og resultater i spesialundervisningen der dette presenteres i forhold til evalueringens forsknings spørsmål.

**DEL 1:**  
**TEORETISK GRUNNLAG OG METODE**





## 2. TEORETISKE OG EMPIRISKE TILNÆRMINGER TIL SPESIALUNDERVISNINGEN

Norsk spesialpedagogikk og spesialundervisning har gjennomgått en radikal ideologisk og teoretisk forandring de siste 40 årene (Markussen, m.fl. 2007). Hausstätter (2007) hevder med henvisning til disse forandringene, at vi i dag opplever ideologiske konflikter internt i det spesialpedagogiske feltet som baserer seg på ulike forståelser av hva vansker er og hvordan dette området skal takles teoretisk, praktisk og politisk. Valget av hvilke teoretisk perspektiv man benytter for å forstå det spesialpedagogiske området og spesialundervisningen på, er av avgjørende betydning for hvilke resultater man vil komme fram til ved en evaluering av spesialundervisningens situasjon under Kunnskapsløftet.

### 2.1 Trekk ved Kunnskapsløftet

Fra å være et begeistret nasjonalt holdningspunkt under L97, er skolen nå i ferd med å bli en bedrift for produksjon og testing av elementære kunnskaper og ferdigheter. Den skal disiplinere, ikke til folk og nasjon [...], men til individuelle aktører på det globale kunnskapsmarkedet (Løvlie, 2005, s. 270):

Perspektivene og meningene om Kunnskapsløftet er mange. Innenfor den pedagogiske debatten er mange kritiske synspunktene til innhold og form på denne reformen (eks Germeten 2005, Løvlie 2005). Utfordringene knyttet til implementeringen av Kunnskapsløftet generelt blir dekket av andre

forskergrupper i evalueringen av denne reformen, og det er viktig å fremheve enkelte av deres funn når man skal analysere spesialundervisningens rolle under Kunnskapsløftet.

Når spesialundervisningen i Norge skal evalueres som en del av evalueringen av Kunnskapsløftet, blir det viktig å vurdere situasjonen i forhold til situasjonen før Kunnskapsløftet, men også i lys av reformens forutsetninger og grunnlagdokumentene for reformen. Det er viktig å ha med som bakgrunn at det forut for reformen ble foreslått å fjerne bestemmelsene om spesialundervisning fra Opplæringslova, men at politikerne ikke sluttet seg til dette. I stedet er konklusjonen for spesialundervisning under Kunnskapsløftet at departement og Storting har gitt signaler om at færre skal ha spesialundervisning, den spesialundervisning som gis skal bli bedre og det skal satses på tilpasset opplæring. Posisjonen for spesialundervisningen under Kunnskapsløftet må derfor relateres til generelle kjennetegn for denne reformen – både hva som er målsetningen og hvordan reformen ser ut til å befeste seg i praksis.

Rapporten til Sandberg og Aasen (2008) gir en oversikt over reformens strukturelle intensjoner og hvilke praksiser som dominerer utdanningssystemet etter at Kunnskapsløftet er implementert. I følge Sandberg og Aasen (2008) har Kunnskapsløftet som mål å:

- Representere et systemskifte fra «top-down» til «bottom-up» som bygger på lærernes profesjonalitet og kreativitet.
- Stå for en desentralisering av beslutningsmyndighet og ansvar der skoler og skoleeier skal ta autoritative avgjørelser om fordeling av goder som er tilpasset lokale forhold.
- Gi større lokal handlefrihet og ansvar for kvalitetsutvikling til skolene. Skoleeier, skoleledere og lærere skal selv ta ansvar for utviklingen av utdanningstilbudet lokalt.

For å understreke dette skiftet skal Kunnskapsløftet være mindre detaljert enn tidligere fagplaner, men heller fokusere på enkelte grunnleggende ferdigheter etterfulgt av mer eller mindre presise mål for hovedtrinnene (4, 7 og 10-årstrinn).

Den faktiske situasjonen to år etter at Kunnskapsløftet ble implementert viser imidlertid at man enda er langt fra å nå målene innenfor de fleste områdene. Rapporten utarbeidet av Sandberg og Aasen (2008) retter seg mot aktører på sentralt hold og fokuserer ikke på de lokale forholdene rundt implementeringen av Kunnskapsløftet, men fra sentralt hold synes det som om det er en klar forståelse av hvilke utfordringer som finnes lokalt. Et sentralt funn av Sandberg og Aasen (2008) er at det ikke er tegn på at Kunnskapsløftet representerer et systemskifte i forhold til forutgående skolereformer. Kunnskapsløftet har ikke ført til en tydelig desentralisering av myndighet og det formelle ansvaret for opplæringstilbudet. Sandberg og Aasen peker imidlertid på en klar forandring av oppfattelsen av den metodiske valgfriheten i skolene. Med andre ord, skolene oppfatter at de har en større selvstendighet i valg av strategier og organisering av undervisningen i forhold til de statlige målene man får forelagt.

Den lokale friheten blir imidlertid ikke etterfulgt av en reduksjon av sentrale styrkingsgrep. En årsak til dette kan være et dominerende syn på skoleeier og lærerens rolle i skolen:

Informantene i vårt materiale vurderer skoleeier som dels uten vilje og evne til å utvikle skolen. Samtidig erkjennes statens ansvar for å legge til rette for at skoleeier skal ta ansvar. Det synes likevel som om bekymringene fra sentralt nivå mest dreier seg om skoleeiers manglende vilje. [...] De erkjenner at lokal og profesjonsbasert motstand eller velvilje er betydningsfull for reformens måloppnåelse. Sett fra sentral nivå er det ikke tillit og medansvar som fokuseres, men snarere at ansvar og myndighet forankret i profesjoner og institusjoner bremser den sentrale kjeden i implementeringen av reformen. Skoleeier er likegyldig til statlig politikk, lærere er passive og usikre og tar ikke ansvar for å gjennomføre. [...] Fra sentralstatlige aktørers synspunkt fortoner grunnopplæringen seg som desentralisert på den måten at kontaktlæreren sees som en autonom enhet, i liten grad avhengig av skoleeiernivå. Lærerne

betraktes som fagmennesker, men samtidig som konservative og trygghetssøkende, med ønske om å arbeide slik de alltid har gjort. (Sandberg og Aasen, 2008 s.13)

Opplevelsen av at skoleeier, skoleleder og lærerne ikke er i stand til og innstilt på å ta nødvendig ansvar, legitimerer dermed en sterkere nasjonal styring for at nasjonale mål skal oppfylles. Dette blir blant annet tydelig gjennom en utstrakt bruk av tilsyn og resultatkontroll.

Bjørnsrud (2006) peker på de samme sentrale utfordring som kommer som en følge av delegeringen av ansvaret for skolens innhold og organisering. Han viser blant annet til at kommuner og skoler har ulike økonomi og dette fører blant annet til at skoleledere og lærere i Norge har ulike økonomiske rammebetingelser for å møte ansvaret de blir pålagt av Kunnskapsløftet. Et resultat av dette hevder Bjørnsrud (2006), kan være at de nasjonale målene for skolen blir nedtonet og satt til side fordi skolens økonomiske rammer blir den dominerende faktoren for skolens innhold. Ressurser knyttet til lærertettheten, bruken av assistenter og tilgangen til lærere med spesialpedagogisk kompetanse vil i forhold til kvaliteten på spesialundervisningen være sentrale områder ut fra forskningsspørsmålene (jf. fig. 1.2).

### 2.1.1 Skoleeiere

Til forskjell fra forutgående læreplaner retter Kunnskapsløftet seg også tydelig til skoleeier. Engelsen (2008) understreker mangfoldsperspektivet som ligger implisitt i denne reformen ved å vise til at Kunnskapsløftet på den ene siden er en sentral skolereform, men samtidig legger den opp til at skoleeier må utarbeide sin egen lokale reform. Disse lokale reformene skal bygge på lokale forhold og ut fra dette møte de nasjonale kravene. Utarbeidelsen av lokale rammer som Kunnskapsløftet legger opp til vil medføre at man bør forvente å se en rekke ulike måter å organisere og drive skole på i Norge. Disse rammene skal videre danne grunnlaget for lokale fagplaner og praksisen i skolen.

Denne strategien blir imidlertid utfordret av tidligere syn fremsatt av Haug (1992), gjennom å hevde at det er de institusjonelle tradisjonene skapt av de som arbeider ved skolen som i stor grad bestemmer undervisningsprak-

sisen. Med andre ord, blir språket forandret, men ikke praksisen. I følge Sandberg og Aasen (2008) er nettopp dette en stor utfordring som følger Kunnskapsløftet – reformen krever fagkompetanse på alle nivåer og disse forskerne hevder at dette er en mangelvare.

### 2.1.2 Individfokus

Et annet viktig område for grunnlaget for den spesialpedagogiske praksisen er et poeng påpekt av Engelsen og Karseth (2007). De viser at Kunnskapsløftet og grunnlagsdokumentene for denne reformen i utgangspunktet er presentert som en plan som vektlegger mål og resultater, men at den samtidig vektlegger en elevsentrert opplæring.

Vi strekker oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like. Både «teoritrotte» og teoriløse elever skal møtes med respekt. Hvis vi behandler alle likt, skaper vi større ulikehet. Å ta hensyn til forskjeller er krevende, men samtidig norsk skoles største utfordring. Det krever holdingsendringer, men også kunnskap, kompetanse og muligheter for lærerne i det daglige arbeidet (St.meld. 30 (2003–2004)).

Koblingen til den elevsentrerte pedagogikken blir av disse forskerne forstått som en mulig «humanteknologi» der man gjennom en henvisning til menneskets frie og selvstendige valg former og påvirker mennesket i den retningen samfunnet ønsker (se også Hausstätter 2006). Som påpekt senere i denne rapporten er dette perspektivet et viktig moment for forståelsen av de ideologiske retningene som er gjeldene innenfor målsetningen om en inkluderende skole og tilpasset opplæring.

Fokuset på grunnleggende ferdigheter er et klart uttrykk for Kunnskapsløftets ønske om å ha en tydelig profil i forhold til målet med undervisningen, men veien for å nå dette målet blir imidlertid delegert til den enkelte skoleeier og skole. Engelsen og Karseth (2007) hevder videre at Kunnskapsløftet tydelig vektlegger en skole som utvikler de kompetanser som man antar elevene trenger i møte med arbeidslivet. «Internasjonale sammenlikninger slik som PISA ses på som et viktig virkemiddel for å

sjekke ut kompetansenivået» (Engelsen og Karseth 2007 s. 410). Skolens innhold, og med dette spesialundervisningens forutsetninger, må derfor også vurderes ut fra den globale konkurransen som utdanning er blitt (jf. Fig. 1.2.).

Det individuelle fokuset har også implikasjoner for tolkningen av spesialundervisningens rolle i forhold til tilpasset opplæring. Bachmann og Haug tolker dette slik:

Vår forståelse av utfordringene for skolene under Kunnskapsløftet er at hele virksomheten må endres for at flere elever kan få utbytte av vanlig undervisning. Dersom ikke virksomheten i skolen endres, vil konsekvensen være at elever som tidligere fikk spesialundervisning, fremdeles får undervisning på samme måte, men uten at det blir kalt spesialundervisning (Bachmann og Haug 2006:66–67).

Ut fra dette vil det være svært viktig å relatere eventuelle endringer i spesialundervisningen til det som foregår i den ordinære opplæringen. Dette gjelder særlig hvordan tilpasset opplæring fortolkes og realiseres innenfor Kunnskapsløftet. Innenfor en smal forståelse av tilpasset opplæring vil individualisering dominere, mens det innenfor en bredere forståelse av tilpasset opplæring vil vektlegges en mer kollektivt orientert praksis.

Konklusjonen av denne beskrivelsen av grunnlaget for spesialundervisningen under Kunnskapsløftet blir dermed at: Realiseres det som er Kunnskapsløftets intensjoner med spesialundervisning, bør analysen av spesialundervisningens rolle under Kunnskapsløftet registrere færre unge med spesialundervisning etter enkeltvedtak og færre unge med spesialundervisning slik opplæring, samtidig som utbyttet av spesialundervisningen for de som mottar den er blitt bli bedre.

### 2.1.3 Organisering av spesialundervisning

Undersøkelsen gjennomført av Engelsen (2008), viser at de fleste skoleeierne har fått med seg at tilpasset opplæring skal gjelde for alle elever. I tillegg hevder skoleeier i tråd med grunnlaget for Kunnskapsløftet at spesialundervisning helst skal reduseres til fordel for tilpasset opplæring.

Engelsen (2008) understreker imidlertid at lokale skoleeieres strategidokumenter sier relativt lite om hvordan man skal tilrettelegge for tilpasset opplæring. De lokale reformdokumentene gir derfor ingen retning for skolene i forhold til hvordan man skal nå målsetningen om at alle elever skal få tilpasset opplæring og samtidig redusere behovet for spesialundervisning. Det overlater man til skolen og lærerne å finne ut av. Generelt, hevder Engelsen (2008), finnes det heller ingen konkrete strategier på hvordan spesialundervisning skal reduseres hos skoleeier. Skoleeier uttrykker tvert imot en bekymring ovenfor mulighetene til å ivareta rettighetene til de elevene som har rett og behov for spesialundervisning.

#### 2.1.4 Økt konkurranse og lokale løsninger

Som påpekt tidligere ser det ut til at det er rimelig å påstå at Kunnskapsløftet og den globale konteksten Kunnskapsløftet er en del av, fører til større krav til skolene i forhold til å utvikle elever som fremstår som faglig flinke og kompetente. Med andre ord, man kan beskrive den norske skolen som deltager i en verdensomspennende utdanningskonkurranse, og det er de lokale aktørene, skoleeierne og den enkelte skole som må stå til ansvar for de resultatene som enkeltelever oppnår.

Som vist gjennom undersøkelsen til Engelsen (2008), ser det ikke ut til at det er utviklet konkrete lokale strategier i forhold til den spesialpedagogiske satsingen. Med bakgrunn i dette kan man derfor anta at spesialundervisningen i stor grad preges av lokale løsninger knyttet opp til skoler og enkeltlærere – dette er derfor et felt der variasjonene vil være svært store og rammene uklare. I og med at det er en betydelig mulighet for at det er lokale og individuelle løsninger som preger måten spesialundervisningen blir gjennomført på, er det derfor svært viktig å tydeliggjøre de ulike teoretiske og ideologiske retningene som enkeltskoler og enkeltlærere kan støtte seg til for å planlegge og gjennomføre spesialundervisning. Det er imidlertid nødvendig å understreke at de teorier og perspektiver som blir presentert videre i dette kapitlet, er perspektiver som man kan gå ut fra at pedagoger med en spesialpedagogisk kompetanse kan inneha. Det er imidlertid ingen krav om denne type utdanning for de lærerne som gjen-

nomfører spesialundervisning i skolen. Den faktiske praksisen ved enkelt-skolene kan derfor være dominert av andre perspektiver enn det som blir presentert her.

## 2.2 Spesialpedagogikk og spesialundervisning

Fasting m.fl. (2009) understreker skillet mellom begrepet spesialpedagogikk og spesialundervisning. Sentralt for dette skillet er påstanden om at spesialpedagogikk er betegnelsen for et faglig og akademisk felt som blant annet kan tilby spesialundervisning. Befring (1990) eksemplifiserer dette ved å dele spesialpedagogikken inn i fire områder som hver kan relateres til spørsmålene: Hvorfor, Hvem, Hva, Hvordan (tabell 2.1). For spesialpedagogikken er spørsmålet om *hvorfor* knyttet opp til ideologiske og teoretiske diskusjoner om grunnlaget for spesialpedagogikken. *Hvem* som skal være i spesialpedagogikkens fokus er et annet spørsmål som må avklares. Forståelsen av hvem som skal kunne benytte seg av spesialpedagogiske støttetiltak er i kontinuerlig forandring avhengig av samfunnsutviklingen. Spesialpedagogikken har en sterk tradisjon i å finne svar på *hva* den skal gjøre gjennom psykologiske årsaksforklaringer som blir sett i forhold til utfordringer innen oppdragelse, læring og dannelse. Læringsaspektet blir konkretisert gjennom en rekke didaktiske strategier som klargjør *hvordan* den spesialpedagogiske hjelpen skal planlegges, gjennomføres og vurderes. Spesialundervisning er med andre ord en av flere arbeidsoppgaver som den spesialpedagogiske profesjonen skal kunne bidra med hovedsakelig knyttet til spørsmålet *hvordan*. Spesialpedagogikken og spesialundervisning blir imidlertid ofte blandet sammen som et og samme område fordi den spesialpedagogiske fagkompetansen er tydelig avgjørende for måten man gjennomfører spesialundervisning på. Det bør også understrekes at det ikke finnes formelle krav i skolen om at spesialundervisning skal være organisert av en lærer med formell spesialpedagogisk kompetanse.



Tabell 2.1: *Spesialpedagogikkens ulike fokusområder (fra Hausstätter og Wilson (under utarbeidelse)).*

Spørsmål	Fokus	Interesseområder
Hvorfor	Ideologisk perspektiv	- Demokrati - Empowerment - Inkludering
Hvem	Demografisk perspektiv	- Vanskegrupper - Samfunnsforandringer - Problemanalyse
Hva	Læringspsykologisk perspektiv	- Oppdragelse - Læring - Danning
Hvordan	Opplæringsteknologisk perspektiv	- Metodeutvikling - Systematisering - Lov

### 2.2.1 Individualistiske og sosiale modeller

Den spesialpedagogiske fagkompetansen knytter seg opp mot de ulike teoretiske og ideologiske retningene som opererer innenfor dagens spesialpedagogiske fagfelt. De ulike perspektivene som i dag har innvirkning på måten spesialpedagogikken skal forstås kan deles i to hovedkategorier: de individualistiske modellene og de sosiale modellene (Oliver 1991). Disse hovedkategoriene kan videre deles inn i ulike underkategorier (tabell 2.2).

Den ubetingede vanskeforståelsen bygger på en forutsetning om at vansker er forårsaket av en biologisk unormalitet hos det enkelte individet. Vansker kan ut fra dette perspektivet beskrives gjennom diagnoser som beskriver patologien og konsekvensen av denne unormaliteten (Hausstätter 2004). Med utgangspunkt i denne forståelsesrammen har mennesker tidligere blant annet blitt omtalt som abnorme, idioter og ikke opplæringsdyktige (Ravneberg 1999). Eleven med vanske er innenfor dette perspektivet en passiv mottaker av spesialundervisning, og den spesialpedagogiske holdningen og spesialundervisningens praksis baserer seg ut fra et slikt perspektiv på at mennesker med vansker har en skade og et problem som skal behandles med fastsatte medisinske og pedagogiske metoder. Målet er å

gjøre mennesker friske, i stand til å leve med sin vanske og/eller være til mindre bry for samfunnet generelt. I ekstrem form finner man historisk igjen disse holdningene innenfor eugenikkens arveteorier (Davies 1959) og de fascistiske raseteoriene (Smith 2008). Den ubetingede vanskeforståelsen er også grunnlaget for den kunnskapen som førte til oppbyggingen av et segregert opplæringstilbud, spesialskoler og institusjoner, i Norge på 1800- og 1900-tallet. Denne forståelsen av vanske er i stor grad forlatt som grunnlag for politiske beslutninger i Norge, men som vist i undersøkelser er bruken av de medisinske diagnoser og medisinsk behandling av elever i skolen svært utbredt som en del av spesialundervisningstilbudet (se også Nordahl & Sunnevåg 2008).

Som understreket i Opplæringslova kap. 5 er retten til spesialundervisning knyttet opp til hvilke behov og muligheter eleven har i forhold til sin opplæringssituasjon. Det er med andre ord ikke medisinske, men pedagogiske årsaker som skal være avgjørende for om en elev skal få tilbud om spesialundervisning (Helgeland 2006). Den betingede forståelsen av vansker tar høyde for dette momentet og fokuserer i første rekke på de konkrete læringsproblemene som eleven måtte ha (tabell 2.2). Disse læringsproblemene kan godt være forårsaket av biologiske forhold, men det tas høyde for at sosiale og strukturelle forhold kan være med på å fremprovosere læringsproblemet. Opplevelsen av vanske- og læringsproblemer er derfor betinget av en rekke biologiske og sosiale faktorer. Godt tilrettelagt og gjennomført spesialundervisning vil innenfor denne forståelsesrammen kunne føre til at elever løser sitt læringsproblem eller finner strategier for å kunne leve med sitt problem. Denne formen å forstå spesialundervisningen synes å være den mest brukte utgangspunktet for å forstå det spesialpedagogiske tilbudet og er grunnlaget for flere lærebøker om spesialpedagogikk i Norge. Opplæringslovens kap. 5 om spesialundervisning syns også i stor grad å bygge på denne forståelsen av spesialundervisning med sitt klare individfokus:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.

I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven (Opplæringslova § 5–1).

Den politiske vanskeforståelsen er sentral for utviklingen av ideen om et inkluderende samfunn og en inkluderende skole. Et dominerende teoretisk grunnlag for det inkluderende perspektivet finner man blant annet innen kritisk teori. Med bakgrunn i marxisme og psykoanalyse utviklet en gruppe filosofer i mellomkrigstiden et teoretisk alternativ til det de omtalte som de borgerlige teoriene. Kritisk teori hevder at de borgerlige teoriene har fått en dominerende plass innenfor samfunnsvitenskapene, slik som for eksempel økonomi, sosiologi, historie, psykologi og pedagogikk. Resultatet av den dominerende borgelige teorien blir at mennesket reduseres til et redskap for staten fordi disse teoriene ikke har til formål å forandre samfunnet, men å befeste det etablerte. Samfunnet bærer derfor preg av å være basert på undertrykking og kontroll av ulike grupper mennesker, og den kritiske teorien forsøker å tydeliggjøre dette. Undertrykking består av ulike komponenter (fra Brantlinger 2001):

- Utnytting – strukturelle forhold der enkelte mennesker bruker sine muligheter under kontroll av andre
- Marginalisering – utestegning fra arbeid eller sosialt liv
- Makteløshet – å være underlagt en annens kontroll
- Kulturell imperialisme – den dominerende og kontrollerende gruppen mennesker bruker sin makt til å instruere en kulturell norm over andre grupper
- Vold – fysiske og psykiske angrep

Med utgangspunkt i disse kritiske perspektivene har analyser av hvem som mottar spesialundervisning vist at mennesker fra arbeiderklassen, fattige, innvandrere og aleneforsørgere statistisk er overrepresentert med

barn som har særskilte behov (Kivirauma m. fl. 2006). Innefor den politiske vanskeforståelsen vil man derfor hevde at vår forståelse av vansker er forårsaket av politiske og sosiale praksiser som systematisk ekskluderer og motsatt favoriserer enkelte grupper mennesker. Målsetningen med spesialpedagogisk praksis blir derfor å motvirke disse politiske maktregimene og jobbe for å skape et inkluderende samfunn som ikke undertrykker ulikheter blant mennesker.

Tabell 2.2: Ulike modeller i spesialpedagogikken (bearbeidet fra Smith, 2008).

Individualistiske modeller	1) Den ubetingede vanskeforståelsen	Vanske er forårsaket av biologiske, medisinske, patologier som vil føre til et liv med utfordringer og unormalitet.	Vansker er definert av diagnoser og de definerte problemene disse beskriver.
	2) Den betingede vanskeforståelsen	Vanske er forårsaket av biologiske, medisinske, patologier, men problemene disse medfører kan delvis motvirkes og reduseres gjennom en tilrettelegging av det sosiale miljøet. På denne måten kan den vanske oppleve en grad av normalitet.	Vansker er definert av et konkret læringsproblem.
Sosiale modeller	3) Den politiske vanskeforståelsen	Vanske er forårsaket av politiske og sosiale praksiser som systematisk ekskluderer mennesker fra et aktivt normalt liv og medborgerskap.	Vansker er definert av politiske maktstrategier.
	4) Den sosialt konstruerte vanskeforståelsen	Vanske er forårsaket av måten vår kunnskap om samfunnet er konstruert. Spesielt kunnskapen om «den andre» og de negative konnotasjonene som forståelsen av «den vanske» medfører.	Vansker er definert av måten kunnskap om verden tar form og utvikler seg.

Med utgangspunkt i den franske filosofen Michel Foucault (1926–1984) hevder Hausstätter (2007) at grunnlaget for å forstå hva den sosialt konstruerte vanskeforståelsen, kan anskueliggjøres gjennom følgende spørsmål:

- Hvordan, og ved bruk av hvilke strategier, kan man tale om eleven med særskilte behov innen skolen?
- Hvordan, og ved bruk av hvilke strategier, har vi gjennom de kulturelle konstruksjonene gjort særskilte behov til et problem om utelukker personen fra samfunnsdeltagelse?

Analysen av hvordan vi skaper og konstruerer vansker og elever med særskilte behov gjennom teoretiske modeller og diskurser, er et sentralt område for denne forståelsen av hva vansker er og hvordan de kan møtes. Målsetningen med denne forståelsen av fenomenet vanske er ikke først og fremst å komme fram til løsninger og en ny politisk orden, men ganske enkelt å forstå hvorfor vi har den forståelsen vi har og hvordan denne forståelsen blir brakt videre og forandrer seg. Kunnskapen om hvordan vi konstruerer vansker kan, og blir, imidlertid benyttet innenfor den politiske vanskeforståelsen. På denne måten har perspektiver fra denne sosiale modellen fått tydelig innvirkning på hvordan vi forholder oss til målsetningen om et inkluderende samfunn og en inkluderende skole.

### 2.2.2 De ulike modellene og evalueringen av Kunnskapsløftet

Som vist ovenfor er det en rekke ulike måter å forstå grunnlaget for hvordan vi skal kunne tilnærme oss det spesialpedagogiske feltet og spesialundervisningen. I vår analyse av spesialundervisningen under Kunnskapsløftet, velger vi hovedsakelig å forholde oss til spesialundervisningens situasjon ut fra den betingede vanskeforståelsen. Som allerede påpekt synes det som om Opplæringslova kap. 5 bygger på en slik forståelse, og dette perspektivet er også tydelig framhevet innenfor sentrale norske standardverker i spesialpedagogikk. Denne forståelsen vil derfor være sentral for evalueringen av forutsetningene for spesialundervisningen under Kunnskapsløftet (jf. Figur 1.2). Valget av denne posisjonen vil i tillegg medføre at vi benytter oss av etablerte vanske kategorier innen spesialundervisningen i vår analyse av spesialundervisningen under Kunnskapsløftet.

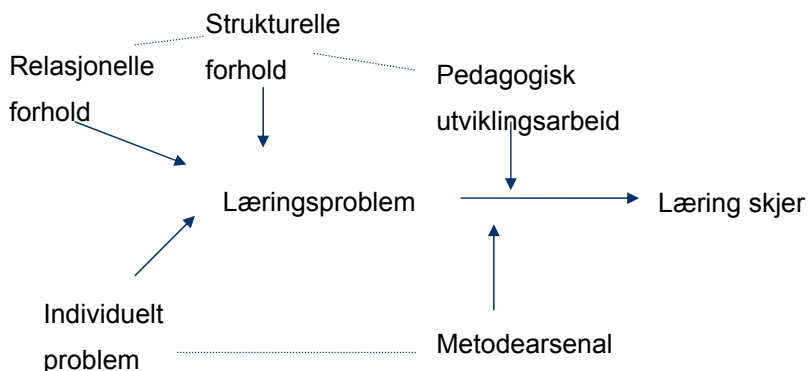
Dette utgangspunktet vil imidlertid ikke føre til at stiller oss ukritiske til dette perspektivet i analysen (jf. Skrtic 1991). Det sosiale aspektet som er en sentral del i den del av den politiske vanskeforståelsen, kommer blant annet tydelig til uttrykk som et generelt område for skolens målsetning om å fungere sosialt utjevne (St.meld. nr. 16 (2006–2007)). Med bakgrunn i dette klare politiske målet blir det derfor også nødvendig å se på om spesialundervisningen bidrar til dette.

Forholdet mellom den ubetingede vanskeforståelsen og den politiske og den sosialt konstruerte vanskeforståelsen, har de siste 20 årene vært årsaken til en rekke kraftige ideologiske diskusjoner (eks. Gallagher 2001, Gallagher m.fl. 2004, Kaufman og Sasso 2006). Den historiske arven til den ubetingede forståelsen av vanske har ført til at det er knyttet tydelige moralske standarder til diskusjonen mellom denne og andre perspektiver (Shanker 1995, Kavale og Forsness 2000). Forenklet opptrer disse standardene i form av de som er for eller imot inkludering, de som favoriserer et segregerende og derfor ekskluderende opplæringstilbud og de som er imot dette og til slutt de som ønsker å behandle lærevansker medisinsk og de som ønsker å løse læringsproblemer med å forandre det sosiale miljøet. Det er med andre ord knyttet sterke føringer til hvordan man skal forholde seg til de ulike perspektivene man opplever innenfor spesialpedagogikken og spesialundervisningen.

Disse motsetningsforholdene er selvfølgelig et svært forenklet bilde av de ulike perspektivene og strategiene som man finner innenfor spesialpedagogikken, men de er like fullt et nødvendig perspektiv å understreke når man skal evaluere spesialundervisningen under Kunnskapsløftet. De tilsynelatende moralske ulikhetene som det blir henvist til mellom de ulike forståelsene av vanske er kjent for svært mange av skolelederne og de lærerne som jobber med spesialundervisningsoppgaver. Dette utgjør en stor faglig og metodisk utfordring når spesialundervisningen skal evalueres fordi skoleledere og lærere svært ofte vet hva det politiske korrekte svaret skal være i forhold til praksisen i spesialundervisningen. Spørsmål omkring denne praksisen kan derfor svært lett bli tolket som spørsmål om holdninger blant respondentene og i mindre grad om faktiske handlinger knyttet til spesialundervisning.

## 2.3 Den betingede forståelsen og vanskekategorier

Utgangspunktet for analysen av situasjonen for elever med særskilte behov for opplæring er som understreket tidligere, basert på den betingede vanske forståelsen. Denne forståelsen av lærevansker tar utgangspunkt i at problemet godt kan være forårsaket av biologiske forhold, men løsningen på læringsproblemet kan søkes i en rekke ulike forhold: de individuelle, de relasjonelle og de strukturelle (figur 2.1).



Figur 2.1: Spesialundervisningens refleksjonsområde (fra Hausstätter og Wilson, under utarbeidelse).

Et læringsproblem kan ut fra dette perspektivet søkes løst ut fra en rekke ulike fokusområder. Det individuelle problemet med bakgrunn i biologiske og psykologiske årsaker er ett aspekt som det må fokuseres på, men i tillegg må man evaluere de relasjonelle forholdene mellom elever, lærere, foreldre m.m. for eventuelt å redusere konsekvensene av de biologiske og psykologiske faktorene hos elever med lærevansker. Strukturelle aspekter knyttet til skole og opplæring vil også ha betydning for i hvor stor grad individuelle problemer utgjør et faktisk læringsproblem i skolen. Slike strukturelle aspekter kan for eksempel være hvilke generelle verdier vi legger i lærerrollen og skolens samfunnsoppgave, og mer konkret bruk av karakterer og inndelingen i klasser, grupper osv (Nordahl 2000).

Forholdet mellom individuelle problem og de relasjonelle og strukturelle forholdene når man skal forstå årsaken til læringsproblemer blir understreket av Hausstätter og Wilson (under utarbeidelse) gjennom deres beskrivelse av på hvilken måte ulike læringsproblemer blir provosert fram (tabell 2.3).

*Tabell 2.3: Ulike kategorier av provoserte vansker (fra Hausstätter og Wilson, under utarbeidelse).*

Kategorier	Vansker	Spesialundervisning
Fagprovoserte vansker	Lese- og skrivevansker Matematikkvansker Osv	Faglig trening. Tilpasset opplæring Teknologisk støtte Pedagogisk utviklingsarbeid
Biologisk provoserte vansker	Hørselsvansker Synsvansker Talevansker Bevegelsesvansker Astma/allergier m.m. Utviklingshemming Osv	Kompenserende tiltak Alternativ opplæring Pedagogisk utviklingsarbeid
Sosialt provoserte vansker	Sosiale og emosjonelle vansker Atferdsavvik Osv	Atferdsforandring Sosial trening Pedagogisk utviklingsarbeid

De fagprovoserte vanskene blir framprovosert i møtet med faget og de kravene vi anser som normale i forhold til faglig utvikling. Disse kravene er basert på kulturelle tradisjoner og ulike testredskaper som kan uttrykke et menneskes faglige nivå i forhold til en gitt norm. De fagprovoserte vanskene er med andre ord klart kulturelt betinget. I norsk sammenheng er lese- og skriveferdigheter og matematikkvansker dominerende fagvansker, men det er viktig å understreke at dette ikke behøver å være de eneste fagvanskene som elevene møter. Spesialundervisning i forhold til fagprovoserte vansker blir gjerne tilbudt i form av ekstra faglig trening, økende grad av tilpasset opplæring og teknologisk støtte (bl.a. bruk av



datamaskin). De tydelige kulturelle aspektene ved denne vanskekategori understreker i tillegg at man må ha en tydelig pedagogisk vurdering av de faglige kravene man utøver mot for eksempel elever i skolen.

De biologisk provoserte vanskene blir framprovosert av biologiske standarder som vi anser som normale i forhold til en fysisk og psykisk funksjonsutvikling. Denne vanskegruppen er mindre definert av kulturelle og historiske aspekter. For eksempel utgjør blindhet en utfordring for læring og deltagelse i samfunnslivet i dag, slik som det gjorde det i Norge for 1000 år siden. Spesialundervisningen med utgangspunkt i biologiske provoserte vansker vil vanligvis være sentrert rundt en rekke kompenserende tiltak. Disse kompenserende tiltakene er opplæring i alternative måter å beherske de faglige utfordringene som skolen gir. Eksempler på kompenserende tiltak er opplæring i punktskrift, opplæring i tegnspråk bruk av en rekke teknologiske hjelpemidler og hjelp til planlegging av alternative strategier og løsninger i forhold til de vanskene man måtte oppleve. Blant elever med utviklingshemming kan opplæringen også være et klart alternativ i form av at den er praktisk rettet mot konkrete arbeidsoppgaver og daglige gjøremål som eleven vil kunne nyte godt av senere i livet, i forhold til et selvstendig livsløp.

De sosialt provoserte vanskene blir provosert fram når en elevs atferd, sosiale ferdigheter og emosjonelle uttrykk blir sammenlignet med medelever og med en generell opplevelse av hva som er sosialt og kulturelt akseptert som gode ferdigheter innenfor samfunn og skole. I den grad atferden blir ansett som problematisk vil det kunne være spesialundervisningens oppgave å håndheve samfunnets normer, moral og verdier – oppgaven blir å forandre på mennesket gjennom å forandre på atferden som eleven viser og ved å trene opp elevens sosiale ferdigheter. I møtet med de sosialt provoserte vanskene beveger spesialundervisningen seg inn i store ideologiske, etiske og historiske utfordringer. Arven fra den ubetingede vanskeforståelsen (tabell 2.2), er her en direkte utfordring til de tiltakene man gjør innenfor spesialundervisningen. Problematikken blir også betydelig forsterket gjennom at elever innenfor disse vanskegruppene blir svært tydelige i relasjoner med andre elever, andre lærere, andre foreldre osv. Den moralske dommen over disse elevene er en stor utfordring for spe-

sialundervisningen, og denne dommen er en del av en historisk arv som vårt samfunn og skolesystem bærer med seg (eks. Thuen 2002, Kirkebækk 1993, Hausstätter under publisering).

Forholdet mellom medisinske forklaringer og de sosialt provoserte vanskene er utfordrende. I analysen presentert senere i denne rapporten gjør vi et poeng i å skille den medisinske definerte vansken ADHD fra andre atferdsvansker. Begge disse gruppene er innenfor en pedagogisk kontekst, sosialt provoserte vansker, men dette betyr at det ikke kan være biologiske årsaker til forskjeller blant elever. Det finnes sikkert elever med andre diagnoser i gruppen «andre atferdsvansker», men omfanget av elever med akkurat denne diagnosen, som vist senere, er en god mulighet til å belyse rollen som medisinske diagnoser spiller innenfor rettighetsvurderingen av spesialundervisning i skolen.

## 2.4 Inkludering og tilpasset opplæring

### 2.4.1 Inkludering og spesialundervisning

Norsk skole har en klar målsetning om å være inkluderende og å kunne tilby tilfredsstillende undervisning for samtlige elever. Den norske skolens fortolkning og bruk av inkludering må forstås som en videreføring av den praksisen skolen hadde opparbeidet i forhold til målsetningen om integrering:

Begrepet inkludering i spesialpedagogisk sammenheng stammer i all hovedsak fra en alternativ forståelse av tankene omkring integrering. Begrepet integrering kommer fra det latinske «integer» som kan være utgangspunktet for to ideologiske retninger. Den første forståelsen finner vi igjen i begrepet integritet, det vil si urørt, inntakt og helt. Den andre forståelsen knytter seg til begrepet integrasjon, det vil si å gjøre noe helt. Utgangspunktet integrering kan derfor analyseres på to nivåer: et sosialt nivå der man har som

mål å bringe personer sammen i sosiale miljøer, og på et personlig nivå der målsettingen er å bevare ens integritet (Hausstätter 2007 s. 23).

Den norske satsingen på integrering og normalisering fra 1970-tallet og fram til midten på 1990-tallet kom svært nær målsettingen om å bringe personer sammen i sosiale miljøer. Omfanget av segregerte skoletilbud for elever med læreproblemer gikk fra å være en omfattende offentlig satsing til og reduseres til lokale løsningsstrategier der dette var ønskelig og mulig å få til. Holdningene til segregerte tilbud ble også forandret i denne perioden fra et syn på at dette var et kvalitetsmessig godt tilbud til en holdning der segregerte tilbud var noe man i all hovedsak ville forsøke å unngå. Simons og Masschelein (2005) hevder at 1970-tallet er den sosiale statens tiår der fellesskapsløsninger blir knyttet til gruppers rettigheter. De funksjonshemmede blir i denne perioden en gruppe som blir gitt rettigheter med mulighet for å kontrollere disse rettighetene. Fokuset på de sosiale faktorene blir også, som påpekt av Markussen m.fl. (2007), en del av forskningen på opplæringstilbudet gitt i spesialskolene.

Kritikken mot opplæringstilbudet i spesialskolene og det store fokuset på sosiale rettigheter fører til en radikal forandring i det offentlige opplæringstilbudet til elever med særskilte behov. Fram til første halvdel av 1990-tallet var det et klart politisk fokus på sosiale løsninger knyttet til organisatoriske strategier. Den internasjonale inkluderingsbølgen traff Norge i siste halvdel av 1990-tallet. Den inkluderende skolen skulle være for alle elever uavhengig av sosial og kulturell bakgrunn og eventuelle læringsproblemer.

Inkludering blir i svært mange vestlige land håndtert ut fra en organisatorisk målsetning der målet bl.a. er å redusere antallet elever i spesialskoler. I og med at man i Norge allerede hadde gjennomført de store organisatoriske forandringene gjennom målsettingen om integrering, har den norske satsingen på inkludering i stor grad fokusert på elevers integritet gjennom å påpeke en rekke rettigheter som elever skal ha i skolen:

- to increase fellowship. All children should be a member of a school class and take part in social life at school together.
- to increase participation. Genuine participation, as distinct from being an onlooker, involves two processes: the creation of opportunities for everyone to be involved socially with others, and the active encouragement to be involved.
- to increase democratisation. All voices should be heard. All students shall have the opportunity to comment upon and to influence matters concerning their own education.
- to increase benefit. All students should have an education that enables them to learn and participate. (Haug 2003 s. 97–98)

Den norske satsingen på inkludering baserer seg dermed på et tydelig fokus på den individuelle eleven, dens rettigheter og muligheter til utvikling. Ifølge Simons og Masschelein (2005) følger denne utviklingen de generelle globale, liberale, trendene med en stor vektlegging på enkeltindividets rett og ansvar for egen livssituasjon. I den grad inkludering blir forstått som med henvisning til enkeltindividets integritet og rettigheter og ikke utelukkende som en sosial målsetning, oppstår det en utfordring når inkludering skal innføres i skolen, som understreket av Hegarty (2001):

Parents send their children to school and governments commit resources to schools so that young people learn and become responsible, productive members of society; but education has other values such as integrity, regard for others, fair play, generosity – and inclusion. Each of these is important and should suffuse the ethos of every school. They are secondary to the core business of schooling, however, and difficulties arise if they are allowed to become guiding principles of educational provision to the detriment of the core values of education. A mathematics teacher who is concerned primarily with promoting social awareness, regard for others and so on and only secondarily with mathematical learning is missing the point. Mathematics and every other school subject need to be taught in a context of values but they must first of all be taught. Unless that emphasise is maintained, schools will miss their core

objectives and run the risk of producing young people who are ethically rounded but otherwise ill-educated and unequipped for adult life (s. 246).

Å legge til rette for å lære, til å bli utdannet og til å bli et produktivt medlem av samfunnet har historisk vært sett på som skolens kjerneoppgave. Skolens plikt til å drive opplæring kan, som vist ovenfor, gå på tvers av en overordnet målsetning om inkludering. Kritikken som Hegarty her presenterer kan derfor være med på belyse de faglige utfordringene og det tunge løftet som den norske skolen synes å stå ovenfor (Kjærnsli m.fl. 2007). I følge Kjærnsli m.fl. (2007) scorer norske elever høyt på trivsel i skolen, men den faglige utviklingen har ikke stått i forhold til elevenes trivselsnivå. En årsak til dette kan være at inkludering som politisk og ideologisk målsetning ikke er bygd på, eller springer ut fra, pedagogiske prinsipper, men stammer fra sosiale og juridiske rettighetskamper som har foregått i samfunn generelt. Med andre ord, målsetningen om en inkluderende skole inneholder ikke pedagogiske prinsipper.

Det sterke fokuset på tilpasset opplæring vi i dag er vitne til innenfor den norske skolen må forstås som et forsøk på å tilføre målsetningen om en inkluderende skole et pedagogisk element (NOU 2003, St.meld. nr. 16 (2006–2007)). På lik linje med forståelsen av inkludering, er tilpasset opplæring preget av et individfokus. Det individuelle fokuset blir uttrykt gjennom en pedagogisk praksis som baserer seg på et menneske som blir definert ut fra motivasjon, mestring og individuelle ulikheter (Hausstätter 2006). Bachmann og Haug (2006) påpeker at dette snevre og individualistiske synet på tilpasset opplæring møter store problemer i forhold til å sikre den faglige utviklingen til elevene i skolen. Flere forskningsresultater viser at elevenes sosiokulturelle bakgrunn spiller en avgjørende rolle for de faglige skoleprestasjonene (Bakken, m. fl. 2008, Kjærnsli m.fl. 2007), og i følge Dale (2008) synes det som om denne bakgrunnsfaktoren blir forsterket av en individualistisk pedagogikk. For å kompensere for dette presenterer Bachmann og Haug (2006), Haug og Bachmann (2007) et bredt, kollektivt, perspektiv på tilpasset opplæring som blant annet baserer seg på klasseledelse og en tydelig undervisningsstruktur.

## 2.4.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Tilpasset opplæring ble presentert som et sentralt pedagogisk prinsipp allerede i Normalplanen av 1939. Tolkningen av begrepet tilpasset opplæring har imidlertid skiftet og som påpekt av Dale (2008) blir forståelsen av tilpasset opplæring utfordret av skolens faglige målsetning og prinsippet om en skole for alle.

I Opplæringslova uttrykkes det all opplæring skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Dette innebærer at alle elever i norsk skole har rett til en tilpasset opplæring, og det har som konsekvens at denne tilpasningen må foregå i all undervisning i skolen. Læreren skal på bakgrunn av sin kjennskap til og forståelse for eleven tilpasse både organisering, innhold og arbeidsmåter i undervisningen slik at den enkelte elev gis best mulig betingelser for læring.

Tilpasset opplæring kan gis innenfor rammen av ordinær opplæring i klassen eller som spesialundervisning. De fleste elever vil få tilpasset opplæring gjennom den undervisningen som foregår i en klasse. Noen elever med særskilte behov må få tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning i et vist antall timer pr. uke når de ikke har eller får et tilfredsstillende utbytte av den vanlige undervisningen. Tilpasset opplæring skal skje innenfor rammene av både den vanlige undervisningen og i spesialundervisningen. Dette kan illustreres på følgende måte:

Tilpasset opplæring	
Vanlig undervisning	Spesialundervisning

Figur 2.2: Tilpasset opplæring, vanlig undervisning og spesialundervisning.

Denne figuren uttrykker også at det vil være en nær sammenheng mellom hvordan læreren er i stand til å tilpasse opplæringen innenfor de ordinære rammene i skolen, og det behovet for spesialundervisning som oppstår. Det er først og fremst elevenes utbytte av den ordinære eller vanlige undervisningen som avgjør om den enkelte elev får behov for spesialundervisning. Retten til spesialundervisning må derfor sees i sammenheng med kvaliteten på den vanlige undervisningen. Er den vanlige undervisningen kvalitativt sett lite tilfredsstillende så kan det tenkes at flere elever får

behov for spesialundervisning. Dette vil også innebære at en elev som har behov for og rett til spesialundervisning i en skole ikke nødvendigvis vil ha det i en annen skole.

Mye bruk av spesialundervisning kan være et uttrykk for at den ordinære opplæringen ikke alltid er godt nok tilpasset alle elever (Nordahl og Overland 1998). Eller sagt på en annen måte så kan et stort behov for spesialundervisning være et uttrykk for at lærerne i en klasse enten ikke har hatt god nok kjennskap til de enkelte elevene, eller at lærerne ikke har tatt de pedagogiske konsekvensene av denne kunnskapen om elevene. Tilpasset opplæring er et prinsipp i skolen som angår alle lærere, og som understreker betydningen av at alle lærere forsøker å nå alle elever i en klasse gjennom sin undervisning.

En vesentlig utfordring i den inkluderende norske skolen er å gi tilpasset opplæring til flest mulig elever innenfor de ordinære rammene i skolen. Lærerne og ledelsen i skolen skal gi en tilpasset opplæring som bidrar til at flest mulig elever blir inkludert i det sosiale fellesskapet (Haug 1998). Det vil også innebære at prinsippet om tilpasset opplæring nødvendiggjør en viss bruk av differensiering i skolen. Skal elevene gis opplæring i samsvar med sine evner og forutsetninger kan ikke alle elever drive med det samme hele tiden. Læreren trenger ferdigheter og kunnskaper om hvordan opplæringen kan differensieres, og innenfor hvilke områder det er hensiktsmessig å differensiere. I grunnskolen vil dette innebære at vi i hovedsak kan differensiere opplæringen innenfor fem hovedområder:

- Innhold
- Arbeidsmåter
- Materiell
- Organisering
- Tid

Denne type differensiering og tilhørende individualisering av undervisningen vil skje både i vanlig undervisning og i spesialundervisning. Men samtidig vil det være en balanse i hvor langt den tilpassede og individualiserte undervisningen kan gå. Fra Reform 97 har det vært en større vektlegging av en individualisert undervisning ut fra en forståelse av at

dette vil gi en best mulig tilpasset opplæring for alle elever (Klette 2007, Haug 2008). Denne utviklingen har både vært skolepolitisk styrt gjennom læreplaner og andre politiske dokumenter, samtidig som det også har vært gjennomslag for individualiserte pedagogiske ideer hos lærere, skoleledere og skoleeiere.

Den grunnleggende tanken er her at jo mer individualisert undervisning desto bedre tilpasset opplæring. Dette kommer til uttrykk i gjennom en rekke mer eller mindre individualisert undervisningsprinsipper som har fått utbredelse i grunnskolen (Bachmann og Haug 2006). Eksempler på dette er bruk av arbeidsplaner som ukeplaner, ansvar for egen læring, bruk av arbeidstimer på skolen, læringsstiler, stegark, mappevurdering, stasjonsundervisning, organisatorisk differensiering, nivåddifferensiering og segregering. Denne individualiserte undervisningen gir muligheter for at hver enkelt elev eller grupper av elever arbeider med noe som er forskjellig fra det de andre arbeider med, og dermed får bedre muligheter til å arbeide med noe som både har relevans og er på det rette nivået for eleven.

Utfordringen kan være at denne individualiserte undervisningen lett gir den enkelte elev for stort ansvar for sin egen læring ved at elevene selv må velge og selv motivere seg. Den ytre motivasjonen og forventningene fra fellesskapet vil bli mindre når elevene arbeider med ulikt lærestoff. Videre kan det også ha konsekvenser for elevenes tilhørighet og deltagelse i det sosiale fellesskapet i skolen.

### 2.4.3 Smal og vid forståelse av tilpasset opplæring

Bachmann og Haug (2006) skiller mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. I en smal forståelse vektlegges ofte en individualisert undervisning basert på at det er avgjørende å tilpasse opplæringen mest mulig til den enkelte elevens behov. I dette perspektivet pekes det på hvilke sammenhenger det er mellom de definerte vanskene som kan knyttes til den enkelte elev og de problemer denne eleven har i skolen. En smal tilnærming til tilpasset opplæring vil lett være sterkt pragmatisk med vekt på en leting etter gode løsninger og i mindre grad være basert på grunnleggende teoretisk og empirisk basert forståelse av undervisning.



Innenfor en vid eller bred forståelse av tilpasset opplæring vektlegges i større grad fellesskapet og det kollektive i skolen. Det kan i større grad betraktes som en ideologi som skal prege hele skolen og all undervisning (Haug 2004). Innenfor denne forståelsen vil en ensidig vektlegging av undervisningsmetoder ikke være tilstrekkelig for å kunne sikre en tilpassing av opplæringen. Her vil en i større grad prioritere en helhetlig skoleutvikling og utvikling av en samarbeidskultur i den enkelte skole. Det tas utgangspunkt i at alle elever skal få en godt tilpasset opplæring innenfor fellesskapet i skolen og det kollektive får større betydning enn i den smale forståelsen av tilpasset opplæring. Fellesskapet framstår her som minst like viktig som individet.

Denne forståelsen av tilpasset opplæring som smal eller vid er ikke uttrykk for to motsetningsfylte tilnærminger. Det er i større grad et spørsmål om hvor tyngdepunkt er i undervisningen og i forståelsen av hva tilpasset opplæring er. Blant norske lærere kan det se ut til at det store flertallet har en smal forståelse av tilpasset opplæring (Fylling 2008). Dette innebærer at den metodeorienterte og individrelaterte oppfatningen av tilpasset opplæring står sterkt i skolen og at den sannsynligvis også vil gjenspeiles i pedagogisk praksis. Imsen (2004) påpeker at det ser ut til å være en dreining mot en individualisert undervisning i skolen, og at det kollektive elementet knyttet til formidlingspedagogikk blir sett på som avleggs og til dels primitiv pedagogikk.

I figuren 2.4 er det satt opp en oversikt over hva som kan kjennetegne en smal og bred tilnærming til tilpasset opplæring.

Tabell 2.4: Smal og bred tilnærming til tilpasset opplæring.

Smalt perspektiv på tilpasset opplæring	Bredt perspektiv på tilpasset opplæring
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individualisering av opplæring ved individuelle utviklingsplaner, arbeidsplaner, læringsstiler, ansvar for egen læring, ulik gruppeinndeling, steg-ark, mappevurdering</li> <li>• Nivådifferensiering, spesialundervisning, segregering</li> <li>• Fokus rettes på den enkelte elev når eleven har problemer i skolen.</li> <li>• Fokus på indre motivasjon</li> <li>• Vektlegging av individet framfor fellesskapet.</li> <li>• Flertallet av lærere fortolker tilpasset opplæring smalt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vektlegging av inkludering og sosial deltagelse for alle elever</li> <li>• Fokus på kollektive tilnærminger i undervisningen i tillegg til individuell tilpasning.</li> <li>• Utvikling av en samarbeidsorientert skolekultur</li> <li>• Elevenes problemer i skolen settes inn i en kontekstuell sammenheng der fokus rettes på læringsmiljøet og undervisningen</li> <li>• Fokus på både indre og ytre motivasjon.</li> <li>• Vektlegging av struktur og tydelighet i undervisningen.</li> </ul>

Her er spesialundervisning satt inn som en del av den smale forståelsen fordi spesialundervisning kan forstås som den mest individualiserte undervisningen i skolen. Men det betyr ikke at det ikke også vil gis spesialundervisningen innenfor en bred forståelse av tilpasset opplæring. En hypotese kan imidlertid være at det blir lettere å gi spesialundervisning innenfor en smal forståelse fordi spesialundervisning er uttrykk for en sterkt individualisert forståelse av undervisning.

Forholdet mellom spesialundervisningen og tilpasset opplæring er altså mye debattert (NOU nr. 16 2003, St.meld. nr. 30 (2003–2004)). Enkelte vil hevde at en sentral målsetning med tilpasset opplæring er å redusere mengden og nødvendigheten for spesialundervisning (Berg og Nes 2007), mens motsatt kan spesialundervisning sies å være en rendyrket form for tilpasset opplæring (Befring 1990). Forståelsen av relasjonsforholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er i stor grad definert ut fra hvilke syn man har på vanske som fenomen. Ser man på læringsproblemer og behovet for spesialundervisning ut fra den ubetingede vanskeforståelsen vil man klart kunne støtte et smalt perspektiv på tilpasset opplæring som blant annet tar utgangspunkt i de vanskene som eleven har som grunnlag for det tilpassede tilbudet. Den betingede forståelsen av vansker vil støtte seg til både det smale og det brede perspektivet på tilpasset opplæring, og med utgangspunkt i dette tilrettelegge for et tilfredsstillende læringsut-

bytte for eleven. Den politiske vanskeforståelsen vil i utgangspunktet foretrekke et bredt perspektiv på tilpasset opplæring. Det smale perspektivet vil imidlertid også spille en rolle, men til forskjell fra den ubetingede forståelsen legges det her ikke vekt på å definere vansker, men heller å trekke fram elevens sterke sider og understreke det normale (tabell 2.5).

Tabell 2.5: Tilpasset opplæring og ulike forståelser av vansker.

Ulike forståelser av vanske	Smalt perspektiv på tilpasset opplæring	Bredt perspektiv på tilpasset opplæring	Merknad
1) Den ubetingede vanskeforståelsen	Støtter		Tilpasset opplæring knytter seg til de biologiske, medisinske og patologiske definerte problemene som eleven har. Opplæringen kan gjerne gjennomføres i alternative opplæringsmiljøer og med støtte i alternative pedagogiske praksiser. Fordelen med dette er: a) få elever pr. lærer, b) spesialutdannede lærere, c) en tilpasning av undervisningen innenfor et homogent klasserom, d) et pensum som dekker flere/alternative områder enn det man finner innen normal-skolen, e) flere ressurser pr. elev enn de man har i normalskolen (Johnson, 1962)
2) Den betingede vanskeforståelsen	Støtter	Støtter	Tilpasset opplæring tar hensyn til de biologiske og medisinske forutsetningene til eleven. Muligheten til å få et normalt utbytte av opplæringen kan imidlertid styrkes gjennom en tilpasset opplæring som også forholder seg til generelle allmenne pedagogiske prinsipper, og som tar hensyn til sosiale og kulturelle forhold ved opplærings-situasjonen og læringsprosessene.
3) Den politiske vanskeforståelsen	Støtter deler	Støtter	Tilpasset opplæring er et ledd i den politiske målsetningen om full inkludering og bygge på elevenes unikheter. Tilpasset opplæring skal dermed føre til at spesialundervisning reduseres eller blir overflødig. Grunnlaget for denne holdningen er: a) elever er mer like enn ulike så en «spesiell» pedagogikk er ikke nødvendig, b) gode lærere kan undervise alle elever, c) vanlige klasserom skal være tilpasset alle elever slik at man ikke behøver å «ta noen ut», d) en undervisning som baserer seg på fysisk separasjon er diskriminerende (Gartner & Lipsky, 1987)
4) Den sosialt konstruerte vanskeforståelsen			Tar ikke side. Stiller spørsmål med hvordan tilpasset opplæring blir benyttet som et ledd i en debatt omkring opplæring.

Med andre ord, målet med spesialundervisningen ut fra et ubetinget og et betinget perspektiv på vanske, er å redusere og «helbrede» konsekvensene av de problemene som eleven måtte ha med å tilegne seg de faglige og sosiale kravene som skolen måtte presentere. Motsatt er målet med spesialundervisningen ut fra den politiske forståelsen å tilrettelegge det sosiale og det faglige miljøet slik at læringsproblemet ikke oppstår eller forsvinner og der problemet blir løst eller omfanget av problemet redusert.

Rollen for spesialpedagogisk- og spesialundervisningskunnskap blir dermed svært ulik ut fra hvilke rammer man benytter seg av. Innenfor det ubetingede og betingede forståelsen vil man kunne etterspørre nivået skolen besitter innenfor spesialpedagogisk kunnskap og vurdere om dette er adekvat i forhold til skolens mulighet til å drive tilpasset opplæring for elever med særskilte behov. Tar man utgangspunkt i den politiske forståelsen vil behovet for spesialpedagogisk kunnskap være av mindre betydning. Behovet for generell pedagogisk kunnskap vil imidlertid være av stor betydning, og spørsmålet er da om skolen har en tilpasset opplæringspraksis som medfører at potensielle læringsproblemer ikke utvikler seg.

## 2.5 Tidlig hjelp – tidlig intervensjon

Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007), understreker behovet for å fokusere på tidlig intervensjon i forhold til ulike lærevansker som elever måtte oppleve. I denne Stortingsmeldingen samt i forskning utført av Nordahl og Sunnevåg (2008), vises det til en praksis i norsk skole som heller preges av en «vente og se»-holdning i stede for en aktiv løsningsorientert holding i forhold til å løse lærevansker som elever opplever. Det er uklart hvorfor en slik praksis har etablert seg i Norge, men årsaker til dette kan skyldes «modnings teorier», en frykt for stigmatisering av elever og mangel på fagkunnskap.

### 2.5.1 En «vente og se»-holdning

Legitimiteten til en «vente og se»-holding kan ligge i forestillingene om at «eleven er umoden» og «han/hun vil vokse det av seg med tiden». Det er mulig å finne begrenset teoretisk støtte for et slikt syn innenfor

enkelte pedagogisk psykologiske teorier, men tidsaspektet og omfanget av denne «vente og se» holdingen som blant annet er rapportert av Nordahl og Sunnevåg (2008), kan ikke reelt legitimeres ut fra et slikt teoretisk grunnlag.

Frykt for å stigmatisere elever gjennom å understreke at de har særskilte behov som må løses gjennom spesialundervisning, kan være en annen årsak til at man opplever en «vente og se» holdning. I følge den politiske forståelsen av vanske, blir spesielle tiltak i utgangspunktet ansett for å være diskriminerende og en trussel mot menneskets integritet. Et spesialpedagogisk tiltak som spesialundervisning, vil innenfor denne rammen bli ansett som et svært kraftig tiltak i forhold til eleven. En «vente og se»-holdning oppstår derfor når man hevder at unge elever må få slippe å bli utsatt for denne typen intervensjon.

En annen mulig viktig årsak til «vente og se»-holdningen kan være mangel på kunnskap om hvordan man kan finne løsninger på de konkrete problemene man står ovenfor med elever som ikke oppnår de faglige og sosiale målene man har ved skolegangen. Denne mangelen på kunnskap kan komme av at det i norske skole ikke er krav om å ha ansatt spesialister innenfor spesialundervisning som man eventuelt kunne kreve hadde kompetanse for å løse problemer som elever med særskilte behov måtte ha (jf. Hausstätter 2008). Kravet om disse spesialistene baserer seg på en ubetinget og en betinget vanskeforståelse, men om man gjør de samme vurderingene ut fra den politiske vanskeforståelsen er det imidlertid et spørsmål om den norske læreren har nødvendig kompetanse innenfor tilpasset opplæring til løse disse problemene?

## 2.5.2 Formalkrav og tidlig hjelp

Markussen m.fl. (2007) viser de historiske linjene og debattene som ligger til grunn for utvikling av norsk spesialundervisning. Et sentralt poeng i denne utviklingen er etableringen av rettigheten til spesialpedagogisk støtte og nødvendig spesialundervisning. Kapittel 5 i Opplæringsloven understreker hvilke kriterier som skal være oppfylt for at elever har rett til spesialundervisning etter enkeltvedtak. I forhold til disse rettighetene er det nødvendig å trekke fram to faktorer relatert til evalueringen av spe-

sialundervisningen i grunnskolen. Dette er for det første forståelsen av hva spesialundervisning er og for det andre forholdet til tidlig hjelp og intervensjon.

§ 5–1 understreker at alle elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen har rett på spesialundervisning. Denne retten er imidlertid knyttet til et enkeltvedtak etter forvaltningsloven og med grunnlag i en sakkyndig vurdering (§ 5–3). Ut fra dette synes det som om man i Norge har etablert en forståelse for at spesialundervisning er et tilbud basert på en individuell rettighet med utgangspunkt i kap. 5 i Opplæringslova. Kjennetegnet på spesialundervisning er med andre ord ikke basert på et alternativt pedagogisk tilbud, men på et formelt vedtak. Et alternativt pedagogisk tilbud som ikke er basert på et formelt vedtak, blir derfor ikke omtalt som et spesialpedagogisk tilbud i form av spesialundervisning, men heller som for eksempel tilpasset opplæring og differensiering. Det faktiske pedagogiske skillet mellom ulike alminnelig aksepterte undervisningsformer og spesialundervisning kan derfor være svært uklare og i praksis vanskelig å skille.

De formelle kravene som følger rettigheten til spesialundervisning er også med på å begrense muligheten for å iverksette tidlig hjelp og intervensjon i form av spesialundervisning. Prosessen med å innmelde og utarbeide en sakkyndig vurdering samt å skrive en individuell opplæringsplan er i seg selv tidkrevende og vil nødvendigvis føre til at man må vente med å igangsette den individuelle rettigheten til spesialundervisningen.

## 2.6 Effekter av spesialundervisning i Danmark

Egelund og Tetler (2009) har gjennomført en omfattende undersøkelse av spesialundervisningen i Danmark i forhold til flere ulike skoler og ulike elevgrupper. Det er anvendt både spørreskjemaundersøkelser, intervjuer av elever, foreldre, lærere og skoleledere samt observasjon av både vanlig undervisning og spesialundervisningen. Dette forskningsprosjektet er lagt opp som en effektundersøkelse av spesialundervisningen. Det måles effekt av spesialundervisningen på elevenes faglige og sosiale læringsutbytte for

deretter å sammenholde denne effekten med de innsatsfaktorer som er anvendt i forhold til elevene og de pedagogiske vilkår som eksisterer i opplærings situasjonen.

Denne danske undersøkelsen påviser at spesialundervisningen har en effekt på elevenes sosiale og faglige læringsutbytte under et sett av bestemte faglige og kontekstuelle betingelser. Effekten er her knyttet til klasselærernes (kontaktlærernes) vurdering av framgang hos elevene. Nedenfor er hovedkonklusjonene i rapporten beskrevet.

### 2.6.1 Undervisningens kompleksitet og behovet for individuelle fleksible løsninger

De positive resultatene som her påvises er i følge Egelund (2009) avhengig av at det tas utgangspunkt i problemenes omfattende kompleksitet. Alle elever har ulike egenskaper, forutsetninger og behov og ikke minst forstå den enkelte elevs problemer innenfor helt spesifikke kontekstuelle betingelser. Både omgivelsene, situasjonen og elevene er unike og dette må det tas høyde for i de praktiske pedagogiske tilnærmingene.

En viktig forklaring på resultatene er derfor at det er anvendt meget fleksible og individuelle strategier tilknyttet hver enkelt elevs behov i spesifikke situasjoner, og at dette har utgjort en avgjørende forskjell i forhold til å kunne registrere positiv effekt av de ulike spesialpedagogiske innsatsene. Tidligere undersøkelser har ikke kunne påvise effekt av mer generelle spesialundervisningstiltak som timer alene eller i en gruppe utenfor klassen eller timer i egne spesialklasser. Det vil si at det ikke ser ut til at enkeltelevs problemer kan løses med prototypestrategier. Gjennom slike standardiserte tilnærminger tas det ikke hensyn til den kompleksitet som eksisterer i enhver undervisningssituasjon (Rasmussen 2004). Det er ut fra dette også vesentlig å understreke at den ene løsningen eller pedagogiske metoden ikke finnes.

Elever med særlige behov er ut fra denne undersøkelsen særlig tjent med at det løpende vurderes hva deres behov er i forhold til de kontekstuelle betingelsene i skolen de befinner seg innenfor. De pedagogiske tiltakene og de særlige innsatsene til disse elevene må settes innenfor en kontinuerlig vur-



dering av de rammene for undervisningen som eksisterer og det faglige og sosiale læringsutbytte som elevene oppnår. Egelund (2009) understreker også at denne kompleksiteten i undervisningen understreker behovet for å iverksette forebyggende og tidlige innsatser. Gjennom å vurdere utviklingen til alle elever kan det iverksettes forebyggende innsatser som reduserer betydningen av faktorer som opprettholder problemer og utfordringer som finnes både i hele klasser og for enkeltelever (Nordahl 2005)

## 2.6.2 Behovet for kvalifisert personell

De positive resultatene viser en klar sammenheng med kompetansen til de ansatte som har gjennomført den spesialpedagogiske innsatsen. I denne undersøkelsen vektlegges det at bruk en annen teamlærer eller støtte ved bruk av assistenter utenfor skoletiden har en direkte negativ effekt på elevenes læringsutbytte.

Det er avgjørende at det er velkvalifiserte lærere med særlig kompetanse innen spesialpedagogiske områder som enten gjennomfører de særlige innsatser eller bistår og veileder klasselærere i klassene. Videre viser resultatene at tolærersystemer i seg selv ikke er noen garanti for bedre resultater, noe også annen forskning i stor grad dokumenterer (Hattie 2009). Dette er en løsning som krever mye forarbeid, gode avklaringer og ansvarsfordeling av oppgaver mellom lærere. Tolærersystem kan være en god ide, men da må det være en god plan og løpende evaluering av innsatsen og resultatene.

Disse resultatene viser en klar sammenheng med resultater fra andre internasjonale studier. Hattie (2009) påviser gjennom en analyse av 800 metastudier basert på 52 000 empiriske studier at lærerens kompetanse har den klart mest effektfulle innflytelse på elevenes læringsutbytte. Det er læreren som utgjør en forskjell i skolen. Nordenbo (2008) finner at lærere med god kompetanse i å inngå relasjoner til elevene, gode evner til å lede klasser og undervisningsforløp samt god fagdidaktisk kompetanse gir det beste læringsutbytte for elevene.

Samtidig viser undersøkelsen at det er nødvendig med kvalifisert veiledning fra PP-tjeneste eller andre veiledningsinstanser. Dette bekreftes i en annen evaluering fra Danmark utført av Evalueringsinstituttet (2009). Her vurderer PPR-psykologene at de samlet sett bruker mer tid på kartlegging av enkeltelever enn den tid de bruker på veiledning og rådgiving av lærere og pedagoger på skolen. Lærerne har et stort behov for veiledning, men PPR klarer ikke å møte dette behovet. Denne sterke posisjonen til den individorienterte tilnærmingen understrekes også av hvordan PPR-psykologene vurderer sin egen kompetanse. 99 % av psykologene vurderer at de har riktig god, god eller overveiende god kompetanse til å utrede en elevs særlige behov. Denne kompetansen vurderer de til å være klart bedre enn kompetansen til å gi lærerne veiledning og råd.

### 2.6.3 En inkluderende og differensiert undervisning med god klasseledelse

De positive resultatene fra den fleksible spesialpedagogiske innsatsen har også en klar sammenheng med hvordan den øvrige undervisningen drives i klassen (Egeleund og Tetler 2009). De fleste elever som mottar spesialundervisning er minst like mye i klassen uten støtte og ekstra hjelp som de er i eller utenfor klassen med hjelp. Det har en positiv effekt for elever med særlige behov om læreren klarer å skape en fleksibel praksis i klassen med variert bruk av undervisningsmaterieil, vektlegging av undervisningsdifferensiering innenfor fellesskapet og en løpende intern evaluering der elevene selv tas med. Det er en positiv sammenheng mellom den «gode» vanlige undervisningen, dvs. den differensierte og inkluderende undervisningen preget en god evalueringskultur, og effektene av de særskilte innsatsene for elever med særskilte behov. Disse faktorene tilknyttet «god» undervisning ligger også nært opp til det som kjennetegner god klasseledelse (Nordahl 2008).

Gjennom god klasseledelse klarer lærerne å skape rammer for undervisningen og elevene slik at elevene vet hva de skal arbeide med, hvorfor de skal det og hvordan de skal arbeide. God klasseledelse handler om gode rutiner hvor læreren begynner og avslutter timene med å samle elevenes fokus og gjennom dette skape et kollektivt læringsrom der elevene opplever at de tilhører et fellesskap (Egelund 2009). I dette ligger også at under-

visningen starter og avsluttes på de tidspunkt timene rent faktisk skal begynne å slutte. God klasseledelse innebærer også at læreren klarer å forplikte elevene eller ansvarliggjøre elevene ovenfor hverandre og samtidig gjennomfører en anerkjennende praksis overfor elevenes arbeidsinnsats, atferd og prestasjoner. Ledelse i klasserommet er i stor grad relasjonelt betinget utøves gjennom de relasjoner læreren har til elevene. Gjennom god klasseledelse skapes gode vilkår for elevenes faglige læring og personlige utvikling innenfor rammene av en fleksibel skole.

Innenfor fellesskapet i klassen ser videre elever med særskilte behov ut for å ha glede og nytte av å arbeide individuelt. På denne måten blir disse elevene gjennom oppmerksomhet fra læreren inkludert i fellesskapet i klassen på både en faglig og sosial måte. I et slikt inkluderingsperspektiv ser det i denne undersøkelsen også ut til at det er hensiktsmessig å anvende medelever som læringsressurser, da elevene lærer mye både sosialt og faglig av hverandre. Dette krever imidlertid at lærerne er tydelige ledere i klasserommet og gjennom det har kontroll på det som foregår.

Disse resultatene tilknyttet betydningen av god klasseledelse og en inkluderende praksis gjennom gode felleskap i klassen er også sammenfallende med empiriske resultater fra andre undersøkelser. Klette og Lie (2006) viser at vesentlige faktorer for elevenes læring er god klasseledelse, lærerens fagdidaktiske kompetanse, systematisk instruksjon og en balanse mellom individuelle og kollektive arbeidsformer samt klare faglige krav og tilbakemeldinger til elevene. Den «gode» lærer har god relasjonskompetanse, evne til å lede klasser og undervisningsforløp samt god fadidaktisk kompetanse (Nordenbo m.fl. 2008). Egelund og Tetler (2009) dokumenterer at også elever med særskilte behov drar nytte av dette.

#### 2.6.4 Vurdering av resultatene

Det vesentlige med undersøkelsen til Egelund og Tetler (2009) er at de kan dokumentere at også ulike elever med særskilte behov har god nytte av en inkluderende og differensiert undervisning med god klasseledelse og en balanse mellom individuelle og kollektive arbeidsformer. Dette er klart i samsvar med de undersøkelser som har påvist at en økt andel av svake elever eller elever med særskilte behov i skolen henger sammen med

en økning av individualisert undervisning (Skolverket 2004). Økt krav til ansvar for egen læring, vektlegging av arbeidsplaner der elevene arbeider mye for seg selv og er i sin egen opplevelshorisont sammen med individuelle i stedet for kollektive instruksjoner fra læreren fører ut fra denne forskningen til at andelen svake elever med behov for ekstra hjelp øker i skolen.

I en mer teoretisk sammenheng kan det hevdes at konklusjonene i denne danske undersøkelsen understreker at det er behov for en bedre balanse i forholdet mellom en individuell og sosial tilnærming i både den vanlige undervisningen og spesialundervisningen (Persson 1997). Betydningen av at også elever med særskilte behov er tjent med god klasseledelse, anerkjennelse, undervisningsdifferensiering innenfor fellesskapet og kollektive læringsrom viser at det ikke er tilstrekkelig å ha fokus på den enkelte elevs særlige utfordringer. Dette kommer også klart til uttrykk ved at det ser ut til at andelen svake elever øker med en mer individualisert undervisning.

## 3. METODE

Problemstillingene i denne evalueringen av spesialundervisningen i Kunnskapsløftet peker i retning av at det skal analyseres og vurderes en rekke ulike forutsetninger for spesialundervisningen sammen med resultatene fra denne undervisningen. Det er utviklet et evalueringsdesign for i størst mulig grad å kunne gi svar på disse spørsmålene. Men samtidig er det vesentlig å understreke at dette ikke er en effektundersøkelse av spesialundervisning. Et tilfredsstillende kvasiekperimentelt effektdesign med pre–postmålinger og kontrollgrupper er ikke utviklet i denne evalueringen. Det vil også være svært vanskelig å få til rent praktisk og ikke minst forskningsetisk. Blant annet ville et slikt kvasiekperimentelt design krevd at noen som hadde rett til spesialundervisning ikke skulle få det.

Selv om vi ikke kan gi sikre svar på spesialundervisningens resultater forstått som at vi med sikkerhet kan si at spesialundervisningen har den og den effekt, så har vi likevel forsøkt å ha et sterkt fokus på viktige resultatområder. Det vil si at det vi betrakter som viktige resultatområder for elevene også har vært i fokus i denne evalueringen. Vi har opplysninger om og analyserer av både skolefaglige prestasjoner, sosiale ferdigheter, trivsel og en rekke forhold ved skolens læringsmiljø for elever både med og uten spesialundervisning. Men vi kan ikke med sikkerhet si hva som skyldes spesialundervisningen i skolen. De aller fleste elever som mottar spesialundervisning får også vanlig undervisning uten ekstra hjelp og støtte i vanlige klasser. Derfor er det uansett vanskelig å skille ut hva den vanlige undervisningen bidrar til av læringsresultater, og hva spesialundervisningen sin effekt rent faktisk er.

I dette ligger det også at det er viktig å se spesialundervisningen og den vanlige undervisningen i skolen i sammenheng. Både fordi mange elever mottar begge former for undervisning, og ikke minst fordi det i en rekke sammenhenger er pekt på at kvaliteten på den vanlige undervisningen har betydning for behovet for spesialundervisning (Skrtic 1991, Nordahl og Overland 1998, Markussen m.fl. 2007). Disse mulige sammenhengene vil i denne evalueringen bli vurdert både i analysene av empirien og i drøftingen av resultatene.

For å kunne gi svar på problemstillingene er det i denne evalueringen av spesialundervisningen under Kunnskapsløftet utviklet et design der det benyttes en rekke empiriske kilder basert på både kvalitative og kvantitative datainnsamlinger. Enkelte av disse datagruppene blir i tillegg sammenlignet med tilsvarende innsamlinger gjennomført før Kunnskapsløftet ble innført for på denne måten å vise eventuell utvikling og endring etter innføring av Kunnskapsløftet. I tabell 3. 1 er det gitt en oversikt over det empiriske materialet som benyttes i evalueringen.

*Tabell 3.1: Det empiriske grunnlaget for evalueringen.*

<b>Empirisk materiale</b>	<b>Kilde</b>	<b>Bruk</b>
<b>Kvantitative nasjonale oversikter</b>	GSI/SSB Felles survey Kunnskapsløftet	Benyttes i kapitel: 4, 5 og 6
<b>Tidligere innsamlet kvantitativt materiale</b>	Nordahl og Sunnevåg (2008) Nordahl og Overland (1997)	Benyttes i kapitel: 4, 7 og 8
<b>Kvantitative data</b>	Survey undersøkelse rettet mot lærere, kontaktlærere og elever som en del av evalueringen av Kunnskapsløftet. Survey undersøkelse rettet mot skoleeier som en del av evalueringen av Kunnskapsløftet.	Benyttes i kapitel:4, 7, 8 og 9  Benyttes i kapitel: 5 og 9
<b>Kvalitative data</b>	Intervju med skoleeier, skoleledere, kontaktlærere, foreldre og elever som en del av evalueringen av Kunnskapsløftet	Benyttes i kapitel:4, 5, 6 og 9

## 3.1 Kvantitative data

Denne kartleggingsundersøkelsen er en del av evalueringen av implementeringen av LP-modellen. LP-modellen implementeres nå i 160 grunnskoler under ansvar av Lillegården kompetansesenter, mens evalueringen gjennomføres ved Høgskolen i Hedmark.

Evalueringen av LP-modellen har hatt flere målsettinger. For det første har evalueringen til hensikt å utvikle mer kunnskap om hvilke faktorer i læringsmiljøet og undervisningen som har sammenheng med elevenes faglige og sosiale læring og utvikling. Videre skal alle LP-skolene få gjennomført kartlegginger i egen skole for å finne fram til aktuelle satsingsområder og dokumentere eventuelle endringer.

I denne evalueringen av spesialundervisningen brukes to relativt store datasett for å vurdere utviklingen og situasjonen til elever som mottar spesialundervisning i grunnskolen. Den ene kartleggingen ble gjennomført høsten 2006 i 104 grunnskoler og den andre høsten 2008 i 34 grunnskoler. Ingen av skolene hadde ved disse to kartleggingstidspunktene startet noe utviklings- og endringsarbeid som på den måten kan ha bidratt til at de skiller seg fra øvrige grunnskoler i Norge. Det er særlig det siste datasettet som brukes direkte i de ulike analysene. Her ble det også lagt til en rekke spørsmål til lærerne som ikke var med i kartleggingen fra 2006 for dermed å på kunne svare på problemstillingene i denne evalueringen på en bedre måte. Det andre datasettet fra 2006 brukes primært som et sammenligningsgrunnlag i analysene.

Begge kartleggingsundersøkelsene er gjennomført elektronisk der elever og lærere har logget seg på ved egne koder som ingen andre har hatt tilgang til. NSD har godkjent hele evalueringsopplegget.

### 3.1.1 Spørreskjema til lærere og elever

Nedenfor er det gitt en beskrivelse av de spørreskjemaene som er brukt i kartleggingsundersøkelsene (se vedlegg). Disse skjemaene er inndelt i to hovedområder. Det ene området er knyttet til kontekstuelle variabler i skolen knyttet til læringsmiljøet og undervisningen, mens det andre området er relatert til ulike individvariabler.

#### **Kartlegging av læringsmiljøet og undervisningen**

Skolens læringsmiljø og undervisningen er operasjonalisert og kartlagt ut fra følgende områder:

- Skolekultur
- Undervisningen
- Syn på skolen
- Relasjoner mellom elev og lærer
- Relasjoner mellom elevene

#### Skolekultur

Kulturen i en skole betraktes i en rekke sammenhenger som et sentralt område for å forstå den pedagogiske praksis som foregår i skolen (Hargeaves 1996, Fullan 2005). Denne skolekulturen har også blitt omtalt som skolens kode (Arfwedson 1985), skolens ethos (Rutter m.fl. 1979) og skolens klima (Grosin 1990). I denne kartleggingen av skolens kultur vektlegges det å vurdere innstillinger, oppfatninger og holdninger i skolen. Skjemaet er brukt både i lærerundersøkelsen og i skolelederundersøkelsen.

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Skolekultur	«Miljøet i skolen»	Lærere og skoleledere	Rutter m. fl. (1979, Nordahl (2000))

#### Undervisningens innhold og arbeidsmåter

Innenfor undervisning rettes det søkelys på hva som formidles i skolen og hvilke arbeidsmåter som tas i bruk i formidlingen. Prinsippene for overføring av kunnskaper, ferdigheter og holdninger i skolen er faktorer som tidligere forskning har vist både kan inkludere og ekskludere ulike grupper av elever i skolen (Moos 1991, Lundgren og Bernstein 1983, Goodlad 1984, Rutter 1979). Det er tatt i bruk to hovedsakelig identiske måleinstru-



ment til lærere og elever for å vurdere undervisningen. Måleinstrumentet bygger på skaler utviklet av (Goodlad 1984, Eccles et. al.1993, Nordahl 2000).

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Undervisningens innhold og arbeidsmåter	«Undervisningen»	Elever og lærere	Goodlad (1984), Eccles et al. (1993), Nordahl (2000)

### Relasjoner mellom elev og lærer

Relasjonen mellom elevene og lærerne betraktes som en viktig del av læringsmiljøet, og disse relasjonene viser i ulike studier sterk sammenheng med elevenes atferd i skolen (Nordahl 2000). Skalaen ut fra «Classroom Enviroment Scale» (Moos og Trickett 1974) og Eccles et al. (1991). Informantene i denne skalaen er elevene.

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Relasjoner mellom elev og lærer	«Lærerne»	Elever	Moos & Trickett (1974), Eccles (1991)

### Relasjoner mellom elevene (klasse miljø)

Relasjonene mellom elevene er her målt gjennom en kartlegging av klasse miljøet. Denne klasse miljøskalaen er hentet fra Moos og Trickett (1974).

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Elev–elevrelasjoner	«Klassa og klasse-kameratene mine»	Elev	Moos & Trickett (1974)

### Syn på skolen

Et positivt syn på skolen vil her å innebære trivsel og engasjement. Syn på skolen er her operasjonalisert gjennom hva elevene synes er viktig i skolen, og hva de synes om å gå på skolen. Skalaen er utviklet med bakgrunn i Rutter et al.(1979), Goodlad (1984), Ogden (1995):

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Syn på skolen	«Hva jeg synes om å gå på skolen»	Elever	Goodlad (1984), Ogden (1995), Rutter et al. (1979)

## Individvariabler

Elevenes atferd og læring i skolen er operasjonalisert og kartlagt gjennom fire individuelle variabelområder.

- Elevenes atferd i skolen
- Elevenes sosiale kompetanse
- Elevenes skolefaglige kompetanse
- Elevenes arbeidsinnsats og motivasjon

### Atferd på skolen

Kartlegging og vurdering av atferd byr på en rekke utfordringer. Atferden kan ofte være situasjonsspesifikk, og i tillegg vil den som vurderer ha sine egne standarder og normer slik at vurderingene lett sier like mye om den som vurderer som den som blir vurdert. Videre vil som oftest vurderingene dreie seg om en relativ forekomst, og ikke bære preg av nøyaktige kvantitative observasjoner og vurderinger. For å imøtekomme noen av disse problemene er det lagt opp til at atferdsvurderingene skal foretas av elevene selv og ikke av lærerne. Skalaen som benyttes er en bearbeidet utgave av Gresham og Elliott (1990) og Ogden (1995).

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Atferd på skolen	«Hvordan jeg er på skolen»	Elev	Gresham og Elliott (1990) Ogden (1995)

### Sosial kompetanse

I flere studier er det påvist en klar sammenheng mellom sosial kompetanse og problematferd (Ogden 2001). Selv om ferdighetene som vises vil være viktig i en vurdering av sosial kompetanse, er sosial kompetanse også knyttet til kunnskaper og holdninger. Sosial kompetanse innebærer å foreta ulike vurderinger ut fra kunnskaper og holdninger i bestemte kontekstuelle situasjoner, for deretter å gjøre det som er hensiktsmessig. I denne kartleggingen brukes elevversjonen av Gresham og Elliot (1990) «Social skills rating system».

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Sosial kompetanse	«Sosial ferdigheter»	Kontaktlærer	Gresham og Elliott (1990)

### Skolefaglig kompetanse

Flere empiriske studier viser en sammenheng mellom lavt skolefaglig prestasjonsnivå og problematferd (Rutter m. fl.1979, Sørli og Nordahl 1998, Ogdén 2001). Videre er det også påvist en sammenheng mellom kvaliteter i læringsmiljøet og elevenes skolefaglige prestasjoner (Birkemo 2001, Ogdén 2004).

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Skolefaglig kompetanse	Standpunktkarakterer i norsk, matematikk og engelsk	Kontaktlærer	

### Motivasjon og arbeidsinnsats

Elevenes motivasjon og arbeidsinnsats må betraktes som avgjørende for læringsutbyttet. Elever som i liten grad arbeider med fagstoff i skolen vil lære mindre enn det de har forutsetninger for. Her er motivasjon og arbeidsinnsats vurdert ved at kontaktlærerne har vurdert hver enkelt elev.

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Motivasjon og arbeidsinnsats	«Motivasjon og arbeidsinnsats»	Kontaktlærer og alle lærere på skolen	Nordahl (2005)

## 3.1.2 Spørreskjema til skoleledere

Spørreskjemaet som er utviklet for kartleggingen av spesialundervisningen og forutsetninger for den, har en del felleselementer med lærerskjemaet. Dette gjelder skolelederens vurdering av skolekulturen gjennom spørsmål som er relatert til området miljøet i skolen (se vedlegg). Videre har også skolelederne på et generelt grunnlag vurdert motivasjon og arbeidsinnsats hos elevene på samme måte som lærerne. Ut over dette er det to spesifikke hovedområder relatert til spesialundervisningen:

- Forutsetninger for og gjennomføring av spesialundervisningen
- Utbytte av spesialundervisningen

### Forutsetninger for og gjennomføring av spesialundervisningen

Spørsmålene tilknyttet dette temaet er relatert til hvordan spesialundervisningsbegrepet tolkes på den enkelte skole, hvilke forutsetninger som ligger til grunn relatert til kompetanse og ressurser og hvordan den gjennomføres i forhold til bruk av læreres kompetanse og bruk av assistenter.

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Spesialundervisningens forutsetning og gjennomføring	«Spesialundervisning», «Bruk av assistenter», «Utsagn om spesialundervisning»	Skoleledere	Nordahl og Overland (1998)

### Utbytte av spesialundervisning

Tilknyttet dette området er det utformet en rekke spørsmål omkring både hva som danner kriterier for om en elev har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære eller vanlige undervisningen og hvordan det faktiske læringsutbytte til elever som mottar spesialundervisning blir evaluert.

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Utbytte av spesialundervisningen	«Kriterier for vurdering av utbytte», «Utbytte av spesialundervisning»	Skoleledere	Nordahl og Overland (1998)

## 3.1.3 Utvalg og svarprosent

### **Elever, kontaktlærere og lærere**

Utvalget i denne kartleggingsundersøkelsen er (alle) elever fra 5. til og med 10. klassetrinn ved de skolene som arbeider med LP-modellen. I lærerundersøkelsen er utvalget (alle) lærerne i disse skolene. Svarprosenten i forhold til elever er avhengig av hvor mange foreldre som har gitt skriftlig samtykke til at deres barn kan være med i undersøkelsen, og at elevene faktisk har gjennomført undersøkelsen. Elever som ikke har samtykke fra foreldre eller som har vært syke er ikke med i undersøkelsen.

Videre er det ved noen skoler en lav svarprosent som skyldes at kontaktlærere ikke har sørget for at elevene har gjennomført undersøkelsen. Men dette har skjedd i kun noen klasser og har sannsynligvis ikke hatt inn-

flytelse på representativiteten. Lærerne har også gitt samtykke til å være med i undersøkelsen, og det er for alle informantgrupper understreket at deltagelse er frivillig.

Tabell 3.2 viser utvalget av elever, kontaktlærere og lærere, som har vært med i undersøkelsene og svarprosent. Det er en egen oversikt for materialet fra 2008 og en del for materialet fra 2006.

Tabell 3.2: Svarprosent kartlegging elever og lærere.

Undersøkelse	Informanter	Inviterte	Besvarte	Svarprosent
T1 2008	Elever	4398	4045	91,8
T1 2008	Kontaktlærere (vurdere elevene)	4398	4045	91,8
T1 2008	Lærere	794	668	84,1
T1 2006	Elever	10704	8802	82,2
T1 2006	Kontaktlærere (vurdere elevene)	10705	8873	82,9
T1 2006	Lærere	1786	1389	77,8

Disse svarprosentene betraktes i hovedsak som svært tilfredsstillende, og er et uttrykk for at det er langt enklere å få en høy svarprosent når det er gjort avtaler med skoler om å gjennomføre kartleggingsundersøkelser som i dette tilfellet. I materialet fra 2006 kunne svarprosenten med fordel vært noe høyere. Dette skyldes primært at vi ikke fikk tillatelse fra Datatilsynet til å purre på samtykkeerklæringer fra foreldre i denne kartleggingen, noe vi fikk mulighet til i 2008.

Disse 34 skolene fra 2008 og de 104 skolene fra 2006 er fordelt på 13 fylker i Norge. 70 av skolene er skoler i kommuner der alle skolene i kommunen deltar i kartleggingsundersøkelsen. Videre er alle kontrakter med skoler om deltagelse i kartleggingsundersøkelsen undertegnet av skoleeier. I praksis innebærer de fleste skolene som er med i denne undersøkelsen deltar fordi skoleeier har ønsket det, og skolene selv ikke kan ha noen spesifikke kjennetegn som skiller dem som utvalg fra andre skoler i Norge.

Dette gjelder særlig i forhold til spesialundervisning fordi utviklingsprosjektet ikke er relatert til dett, men dreier seg om generell skoleutvikling og forbedring av alle elevers læringsutbytte.

Denne sannsynlige representativiteten i utvalget understrekes også når vi sammenligner disse utvalgskolene med annen nasjonal skolestatistikk. Det er en jevn spredning i små og store skoler med fra 20 til 800 elever, skoler fra by og landkommuner er jevnt representert, andel elever som mottar spesialundervisning er som landsgjennomsnittet, andel minoritetspråklige elever er som landsnittet og det finnes også skoler med egne forsterkede avdelinger for elever med store funksjonshemminger. Dette betyr at det er liten grunn til å tro at skolene i materialet skiller seg veldig fra snittet av norske grunnskoler, og at vi dermed har et representativt materiale når det gjelder spesialundervisning.

Videre er alle elever med i kartleggingen. Det er ikke et utvalg av klasser, trinn eller lærere ved de enkelte skoler. Dette er viktig fordi forskjeller internt i skoler er minst like store som forskjeller mellom skoler. Her er alle klassene og elevene på alle de aktuelle klasstrinnene representert. Analysene i denne evalueringsrapporten består dessuten i hovedsak av å sammenligne eller se på forskjeller og ulikheter mellom ulike grupper av elever i materialet. Det betyr at analysene ikke foregår på skolenivå, og det er liten sannsynlighet for at forskjeller og likheter mellom elevgrupper samlet i disse skolene skulle skille seg vesentlig fra forskjeller og likheter mellom disse elevgruppene i andre skoler i Norge. Det er ikke den faktiske skåren som vektlegges, men hvilke forskjeller og likheter det er mellom elevgruppene. Samlet understreker dette at det er liten grunn til å tro at dette utvalget av skoler og elever og de analyser som presenteres ikke skulle være representativt for elever i norske grunnskoler enten de mottar spesialundervisning eller ikke.

### **Skolelederundersøkelse**

Kartleggingsundersøkelsen blant skoleledere er gjennomført ved at spørreskjemaene ble sendt til et utvalg skoleledere i tre kommuner i både barneskoler, ungdomsskoler og kombinerte skoler. Dette har vært papirbaserte skjema sendt hver enkelt skole. Tabellen nedenfor viser antall svar og svarprosent:

Tabell 3.3: Svarprosent skolelederundersøkelse.

Undersøkelse	Informanter	Inviterte	Besvarte	Svarprosent
2007	Skoleledere	364	176	48,3

Denne svarprosenten er noe lav, men det har til tross for purringer ikke vært mulig å få flere skoleledere til å svare. Dette kan ha sammenheng med at det er en tretthet i norske skoler tilknyttet nasjonale undersøkelser og tester som gjør det vanskelig å få en høy svarprosent. Videre kan det også være at noen skoleledere opplever at de ikke har forutsetninger for å svare på spørsmålene som er stilt eller at det vil kreve for mye arbeid å finne fram til de opplysningene vi ønsket. Dette vil imidlertid være noe foruroligende fordi det viser at en del skolelederne ikke har en god oversikt over det spesialpedagogiske feltet i sin egen skole. Riksrevisjonens (2006) rapport om kvaliteten i skolen kan tyde på at det er et vist grunnlag for en slik vurdering.

Dette utgjør ca. 6 % av skolelederne i Norge, men dette tallet er litt usikkert fordi mange rektorer fungerer som skoleledere for flere skole samtidig. Nedenfor er det vist en fordeling på de tre skoleslagene:

Tabell 3.4: Fordeling på skoleslag.

Skoletype	N:176	Nasjonalt snitt
Barneskole	71,8 %	60,0 %
Ungdomsskole	9,8 %	15,3 %
1–10 skole	18,4 %	24,6 %

Disse tallene viser at det er en viss overrepresentativitet av skoleledere fra barneskoler sett i forhold til rene ungdomsskoler og kombinerte skoler. Dette bidrar også til at det sannsynligvis er en viss underrepresentativitet av skoler med et høyt elevtall siden særlig ungdomsskoler i snitt har klart flere elever enn barneskoler.

## 3.2 Gjennomføring av de kvantitative undersøkelsene

Det er innhentet skriftlig samtykke fra foreldrene til alle elever som har deltatt i kartleggingsundersøkelsen. Videre har alle lærere også gitt et samtykke til å svare på de ulike spørsmålene. Kartleggingsundersøkelsen er i sin helhet gjennomført som en nettbasert undersøkelse. Dette har skjedd ved at alle elever og lærere har fått et brukernavn og passord som de har anvendt for å komme inn på det aktuelle nettstedet. Deretter har de fylt ut spørreskjemaene hver for seg. Det har ikke vært mulig for andre å gå inn på nettstedet for å se hva hver enkelt har svart. Den tekniske løsningen for dette opplegget er det datafirmaet Conexus som har stått for. Kartleggingsundersøkelsen ble gjennomført i perioden 10. november 2008 til 10. januar 2009.

Deltagelse i denne undersøkelsen krever en viss grad av leseferdigheter hos elevene. Hos de elevene som i liten grad har funksjonelle leseferdigheter har lærerne gjennomført undersøkelsen sammen med dem ved at lærere har forklart svaralternativer og så lest utsagnene som elevene har tatt stilling ved selv å klikke på det aktuelle svaralternativet. Likevel vil det være noen elever i grunnskolen som ikke har tilstrekkelige språkferdigheter og/eller kognitivt funksjonsnivå til å forstå innholdet i utsagnene og disse er ikke med i undersøkelsen. Dette vil i hovedsak dreie seg om multifunksjonshemmede elever og en del elever med psykisk utviklingshemming.

Etter at undersøkelsen har vært gjennomført i skolene har vi som forskere fått tilgang til en datafil som inneholder informasjon fra lærerne og elevene. Her er alle elever og lærere registrert på brukernavn, mens listene som kobler elevnavn og brukernavn er oppbevart på skolene. Alle data er på denne måten anonymiserte. På Høgskolen i Hedmark har vi deretter bearbeidet og kvalitetssikret datafilene gjennom bruk av statistikkprogrammet SPSS.



### 3.2.1 Bruk av statiske analyser

#### Faktor- og reliabilitetsanalyser

Innenfor alle skalaområdene er det gjennomført faktoranalyser og reliabilitetsanalyser i kartleggingsundersøkelsen. Måleinstrumentene er utviklet for å dekke hovedbegreper og underbegreper gjennom mest mulig representative spørsmål. De ulike spørreskjemaene i kartleggingsundersøkelsen er valgt ut fra en grundig vurdering i forhold til muligheten for å kunne gi et meningsfullt bidrag til de undersøkelsesområdene det rettes søkelys på i denne evalueringen. Hensikten med faktoranalysene er derfor å komme fram til faktorer og begrepsområder som kan anvendes i de videre statistiske analysene.

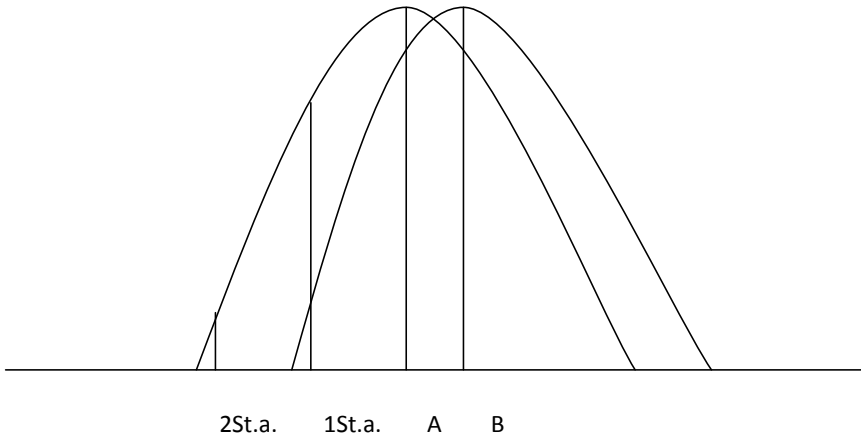
Det er tatt utgangspunkt i faktorløsninger basert på tidligere bruk av måleinstrumentene (Ogden 1995, Sørli og Nordahl 1998, Nordahl 2000, Nordahl 2003). Deretter er det i noen tilfeller foretatt mer eksplorerende analyser. Dette ble gjort for å lete etter underliggende begreper som kunne gi et klarere innhold av de ulike områdene i datamaterialet. I vurderingen av antall faktorer som brukes videre er det ikke ensidig anvendt metodiske kriterier. Det har i større grad vært brukt faktorløsninger fra tidligere datasett der måleinstrumentene er anvendt.

Basert på disse faktoranalysene og tidligere faktorløsninger er det lagd delskalaer eller faktorer av dataene. Det er dessuten utviklet sumskårer; det vil si summen av alle spørsmål innenfor et tema eller hovedbegrep. For så langt som mulig å undersøke hvor pålitelige eller stabile disse faktorene og sumskårene er, ble det foretatt reliabilitetsanalyser ved bruk av Cronbach alpha.

#### Variansanalyser

I denne kartleggingsundersøkelsen har det vært svært vesentlig å finne fram til gruppeforskjeller. Den relative størrelsen på gruppeforskjellene er vurdert ut fra standardavviket i målingene. Det vil si at forskjellene mellom de aktuelle gruppene er angitt i standardavvik. Dette statistiske målet på forskjeller brukes som en hjelp til å vurdere den praktiske betydningen av forskjeller mellom ulike grupper i datamaterialet som elever som mottar eller ikke mottar spesialundervisning, ulike vanskegrupper av elever o.l.

I figuren nedenfor er det gjort et forsøk på å framstille variansen og gjennomsnittet i to målinger A og B. Innefor  $\pm$  ett standardavvik vil 68 % av variasjonen i målingen være og innenfor  $\pm$  to standardavvik vil 95 % av variasjonen være. Forskjellene i gjennomsnittet i figuren er tilnærmet et halvt standardavvik. Det er et standardavvik fra gjennomsnittet A til streken 1St.a. og forskjellen mellom A og B er ca. halvparten av dette.



Figur 3.1: Spredning og forskjeller i standardavvik.

Statistisk innebærer dette at den reelle forskjellen skåren mellom f.eks. elever som mottar og ikke mottar spesialundervisning innen sosiale ferdigheter er dividert med den gjennomsnittelige størrelsen på standardavviket innen sosiale ferdigheter. Dette kan uttrykkes ut fra følgende formel:

$$\text{Forskjellen i standardavvik} = \frac{\text{Resultat gruppe A} - \text{resultat gruppe B}}{\text{Gjennomsnittelig standardavvik (vektet)}}$$

Med vektet standardavvik menes her at det er beregnet et gjennomsnitt av standardavvikene på målingene som er vektet for forskjellen på størrelsene i utvalgene av elever og lærere. Størrelsen på standardavvik som uttrykk for et variansmål blir influert av de typer av målinger som gjennomføres. Dette gjelder særlig spredningen i materialet og forskjeller mellom middelverdier i aktuelle gruppene. Fordelen med å uttrykke forskjeller i standardavvik er at forskjeller på ulike variabelområder kan vurderes i forhold

til hverandre, og at en tar høyde for variasjonen i materialet. Svakheten med bruk av standardavvik er at det er et mer usikkert mål når variansen i målingene ikke er normalfordelt.

### 3.2.2 Validitet og reliabilitet

Anvendelsen av de empiriske resultatene i ulike studier er avhengig av dataenes validitet og reliabilitet. Ved validiteten i empiriske arbeider rettes søkelyset på den realiteten som måles, og det sentrale spørsmålet blir hvorvidt vi undersøker og måler det vi gir oss ut for å måle (Kerlinger 1981). Det finnes imidlertid mange ulike tilnærminger til og begreper om validitet. Slik framstår validitet som et mangeartet område der den tilnærming som velges bør være relevant for det empiriske materialet validitetsvurderingene skal anvendes på.

#### Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet innebærer en drøfting av om det teoretiske begrepet det tas sikte på å måle faktisk blir målt gjennom de operasjonaliseringer som er foretatt av det aktuelle begrepet eller fenomenet. Dette nødvendiggjør en avklaring av begrepet som skal måles, og en operasjonalisering av begrepet i tema, underbegreper, utsagn eller spørsmål (Cook og Campell 1979). De underbegreper og spørsmål som er valgt, skal på en best mulig måte dekke det begrepet som studeres. Dette har som konsekvens for analysene av datamaterialet at det må vurderes om den teoretiske begrepsmodellen som er utviklet får metodologisk og substansiell støtte i det konkrete materialet. Lave korrelasjoner mellom svarene på de enkelte spørsmålene og liten støtte til teoretiske faktorløsninger vil kunne indikere en lav begrepsvaliditet i materialet.

Valg av begreper sees på som hensiktsmessig i forhold til evalueringens hensikt og måleinstrumentene er i hovedsak godt utprøvde. Ut fra faktoranalyser og reliabilitetsanalyser ansees videre begrepsvaliditeten som tilfredsstillende ved at resultatenes samsvar med begrepskonstruksjonene er relativt god. Innenfor enkelte begrepsområder som undervisning er begrepsvaliditeten noe lav, men det vurderes likevel som tilfredsstillende

fordi hensikten med denne undersøkelsen ikke er å utvikle eller bekrefte begrepskonstruksjoner. Hensikten er å gi et bilde av situasjonen i norsk skole.

### Ytre validitet

Ytre validitet innebærer en vurdering av mulighetene for å generalisere resultatene fra en undersøkelse til populasjonen utvalget er tatt fra. Det vil si at ytre validitet i stor grad dreier seg om en vurdering av utvalgets representativitet i forhold til populasjonen. I dette tilfellet er utvalget på 9 400 elever og dette må betraktes som et representativt utvalg ut fra populasjonen av elever på 5. til 10. trinn i norsk grunnskole. I denne type store populasjoner regnes utvalg som overskrider 2000 for å være representative. Det kan imidlertid være et problem å generalisere i forhold til mindre undergrupper i materialet, f.eks. elever med hørselsvansker eller spesifikke lærevansker. I praksis vil det si at analyser på små undergrupper har noe mindre statistisk styrke enn analyser utført på hele utvalget av elever. Men det er fullt mulig å foreta en viss generalisering også på mindre elevgrupper.

### Reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til dataenes pålitelighet, men høy reliabilitet alene er ingen garanti for gode og pålitelige resultater i et empirisk arbeid. Det kan imidlertid ikke bli gode empiriske resultater uten reliabilitet. Slik er reliabilitet en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for å drøfte kvalitet innen empirisk forskningsarbeid (Kerlinger 1981).

I kartleggingsundersøkelsen anvendes reliabilitet for å finne hvor mye feilvarians eller tilfeldig varians det er i et måleinstrument eller en måling, og betraktes som et uttrykk for målingens nøyaktighet. Med utgangspunkt i den totale variansen, den «sanne» variansen og feilvariansen i en måling vil reliabiliteten i en måling kunne beregnes. Slik kan reliabilitet defineres som forholdet mellom den sanne variansen og den totale variansen. Beregningen av reliabilitet forutsetter også at vi har mer enn en variabel eller et item for å måle det samme fenomenet. For å ta hensyn til målingenes nøyaktighet så anvendes det derfor i liten grad resultater fra enkeltitem i presentasjonen av det empiriske materialet i evalueringen.

Nedenfor er det satt opp en tabell som viser reliabilitetsskåren på de aktuelle sumskårene og faktorene i kartleggingsundersøkelsen. Sumskårene er alle spørsmål innen et område, mens faktorene er delområder som kommer fram gjennom de aktuelle faktoranalysene. Reliabilitetsanalysen er gjort ved bruk av Crohnbach alpha.

Tabell 3.5: Reliabilitetsverdier.

Sumskåre	Faktorer	2006	2008	Antall spørsmål
Miljø i skolen		.87	.89	18
Elevers trivsel		.68	.67	8
Relasjon mellom elev og lærer		.88	.88	15
Relasjoner mellom elever		.82	.84	17
	Arbeidsmiljø	.69	.70	6
	Sosialt miljø	.76	.77	11
Undervisning		.73	.70	15
	Variasjon	.62	.68	6
	Struktur	.68	.72	6
	Oppmuntring og åpenhet	.71	.74	3
Sosial kompetanse		.96	.93	30
Skolefaglige prestasjoner		.84	.90	3
Motivasjon og arbeidsinnsats		.91	.92	4
Problematferd		.87	.88	24
	Undervisnings- og læringsh. atferd	.84	.85	12
	Sosial isolasjon	.54	.56	5
	Utagering	.68	.71	4
	Alvorlige atferdsproblem	.82	.79	4

Disse reliabilitetsskårene betraktes i hovedsak som tilfredsstillende, og de uttrykker at de fleste målingene i denne undersøkelsen er pålitelig. Dette gjelder særlig på sumskårenivå, men også på faktornivå er det mange høye reliabilitetsverdier. Innen undervisning er det noe svak reliabilitetsskåre på både sumskåre og de ulike faktorene. Det skyldes blant annet at

undervisning er svært vanskelig å måle, og at det eksisterer svært få gode måleinstrumenter basert på elev- og lærervurderinger. Faktoren sosial isolasjon innen atferdsproblemer har også en lav reliabilitet, men beholdes fordi dette ansees som et svært viktig mål i forhold til elever som mottar spesialundervisning.

### 3.3 Kvalitative metoder

For å komme nærmere og få en bedre innsikt i den opplevde situasjonen omkring spesialundervisningen i skolen har det vært avgjørende å foreta intervjuer av sentrale aktør tilknyttet dette feltet. På denne måten kan disse kvalitative dataene fra intervjuene samordnes med og supplere de kvantitative dataene tilknyttet spesialundervisningens resultater og forutsetninger (Gall, Borg og Gall 1996). I utgangspunktet er intervjuene utført med bakgrunn i et utvalg av elever for deretter å intervjuer både foreldrene til eleven, lærere, skoleleder og skoleeier. Slik vil vi kunne se situasjonen til den enkelte elev i sammenheng. På denne måten ville vi også kunne dekke de viktigste problemstillingene i studien gjennom intervjuer av ulike aktører innen det spesialpedagogiske feltet i grunnskolen.

#### 3.3.1 Utvalg og gjennomføring

Det ble tatt kontakt med ledelsen i tre kommuner med forespørsel om å foreta intervjuer av de aktuelle informantene med henblikk på spesialundervisningen. Alle disse kommunene sa ja, og det ble deretter tatt kontakt med aktuelle barne- og ungdomsskoler som også var positive til å delta i intervjuundersøkelsen. Ledelsen ved disse skolene plukket så ut elever på 5. og 9. trinn som mottok spesialundervisning. Deretter ble det tatt kontakt med foreldrene til disse elevene for å få samtykke til at både barna og foreldrene skulle bli intervjuet.

Det viste seg imidlertid å være svært vanskelig å få barn og foreldrene til å delta i disse intervjuene. Et flertall av foreldrene ga ikke samtykke til at de selv og deres barn skulle bli intervjuet. Det har vært vanskelig å få en pålitelig begrunnelse for hvorfor foreldrene ikke ville delta, men flere foreldre uttrykte at de var svært slitne av å kjempe for sine barns rettigheter i

skolen. Dette gjorde at de ikke ville ta seg tid til å bli intervjuet og dermed få enda flere belastninger. Dette i seg selv er et interessant funn som viser at rettighetene til spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp i skolen ikke er noe som automatisk blir utløst på skolen. Dette tilbudet er noe foreldre aktivt må arbeide for å få realisert i forhold til sine egne barn.

Av de tre kommunene er det en landkommune, en liten bykommune og en stor bykommune. De fire skolene der det var foreldre som ville bli intervjuet er relativt store med fra 300 til 650 elever. Ved mindre skoler fikk vi ikke samtykke fra foreldre, og det ble også lettere å administrere kontakten til foreldre fra større skoler fordi det her er et tilstrekkelig utvalg av elever som mottar spesialundervisning. Ved disse skolene er både skoleledere og kontaktlærere tilknyttet elevene intervjuet.

*Tabell 3.6: Utvalg av informanter til intervju.*

<b>Informanter</b>	<b>Intervju 1</b>	<b>Intervju 2</b>
Skoleeier	4 kommuner	4 kommuner
Skoleledere (rektor)	7 skoler	7 skoler
Kontaktlærere	12 lærere <sup>1</sup>	12 lærere
Foreldre	16 foreldre pr. telefon	16 foreldre pr. telefon
Elever	16 elever enkeltvis	16 elever enkeltvis

Intervjuene av alle informantene ble foretatt høsten 2007 og høsten 2008. Disse intervjuene ble tatt opp digitalt og senere skrevet ut i hovedpunkter. Opptakene er senere er brukt som støtte i analysene av intervjudataene.

### 3.3.2 Intervjuguides

Alle intervjuene er gjennomført med utgangspunkt i egne intervjuguides for de enkelte innenfor de fem ulike informantgruppene. Dette har vært gjennomført som halvstrukturerde intervjuer der intervjuguiden har vært en støtte for gjennomføringen og sikret at alle informanter har snakket om de samme temaene (Kvale 1997). Men intervjuguidene har ikke vært direkte styrende for intervjuene. Det har blitt lagt stor vekt på at den

<sup>1</sup> Enkelte av kontaktlærerne hadde ansvar for mer enn en elev som mottok spesialundervisning der foreldrene hadde gitt samtykke til intervju

enkelte informant også skulle få snakke om de temaene som den enkelte opplevde som avgjørende for sine erfaringer og opplevelser tilknyttet spesialundervisningen. Teamene og spørsmålene tilknyttet disse har vært en støtte for intervjueren

Nedenfor er det satt opp en oversikt over hvilke tema eller områder som intervjuguidene til de enkelte informantgruppene har dekket.

*Tabell 3.7: Temaer i de ulike intervjuguidene.*

<b>Tema</b>	<b>Skoleeier</b>	<b>Skoleleder</b>	<b>Kontaktlærer</b>	<b>Foreldre</b>	<b>Elever</b>
Sentrale styringssignaler/ kunnskapsløftet	X	X	X		
Kommunale styringsprinsipper	X	X			
Begrepet spesialundervisning	X	X			
Ressurser til spesialunderv.	X	X	X		
Organisering og gjennomføring	X	X	X	X	X
Innhold i spesialundervisning	X	X	X	X	X
Samarbeid og veiledning			X	X	
Medvirkning og dialog				X	
Resultater for eleven	X	X	X	X	X
Elevens forutsetninger			X		
Familieforhold					X
Erfaringer i skolen					X
Læringsmiljø og trivsel					X



Disse temaene er utviklet på bakgrunn av hovedproblemstillingen og de seks underproblemstillingene som er formulert for denne evalueringen. Videre er det tatt inn noen tema som er spesifikke for de enkelte informantgruppens erfaringer fra spesialundervisningen. På denne måten har vi sikret at flere intervjugrupper har omtalt de samme temaene for å kunne vurdere likheter og forskjeller i oppfatninger tilknyttet spesialundervisningen.

## 3.4 Forskningsetiske; praktiske og ideologiske utfordringer

De metodiske grepene som er gjort i denne undersøkelsen må som vist i innledningen til dette kapittelet, ta hensyn til sentrale etiske utfordringer. Spørsmålet om kvaliteten og effekten av spesialundervisningen er derfor svært utfordrende å besvare.

### 3.4.1 En ideologisk vitenskap

De historiske linjene til spesialpedagogikken viser klart at spesialundervisningens oppgave er å representere et tilbud til de elevene i samfunnet som av ulike grunner ikke blir akseptert av det generelt pedagogiske tilbud. Grunnene til at de ikke blir akseptert har variert ut fra hvilke forståelse av sanne vansker som samfunnet opererer med (Foucault 1999), og pr. i dag er det de elevene som ikke har tilfredsstillende utbytte av den allmenne opplæringen som skal få tilbud om spesialundervisning. Denne utviklingen har klar innvirking på skolens målsetning om å være inkluderende og debatten omkring strategier og innhold i tilpasset opplæring, men dette innvirker også på hvordan man bedømmer effekten av det spesielle pedagogiske tilbudet.

Spesialundervisningen retter seg mot de elevene som faller utenfor grensene til den generelle pedagogiske organiseringen. De elevene som på den ene siden utgjør et problem for gjennomføringen av det allmenne skoletilbudet, men som man på den andre siden ønsker å beskytte og hjelpe gjennom et alternativt pedagogisk tilbud (Hausstätter 2004). Kvaliteten på dette tilbudet blir vurdert ut fra en rekke ulike kriterier som for eksempel

hvordan man kan få denne elevgruppen til å bli akseptabel for samfunnet og hva som er ansett som nødvendig kunnskap å lære. Svarene på disse kriteriene vil variere fra samfunn til samfunn og fra tidsepoke til tidsepoke fordi dette er tett knyttet opp til gjeldene ideologiske og politiske føringer. Bedømmelsen av kvaliteten og effekten av spesialundervisningen vil derfor være avhengig av hvilke ideologisk referanseramme bedømmelsen blir gjort innenfor. For spesialundervisningens del vil dette medføre at det er problematisk å basere teori og praksis på kunnskap som er opparbeidet over tid. Kunnskap om spesialundervisning er ikke kumulativ fordi rammen for kunnskapen forandret seg. Rammen, det vil si de politiske føringene for spesialundervisningens intensjoner vil i tillegg påvirke de vitenskapelige vurderingene man gjør (Hausstätter 2007), og forskning innen dette feltet må være påpasselig med i hvilken grad de ideologiske rammene styrer de vitenskapelige vurderingene som gjøres av effekten av spesialundervisningen.

### 3.4.2 Vitenskapelige begrensninger

Kavale og Mostert (2004) understreker betydningen av å være reflektert over de sterke ideologiske føringene som ligger til grunn for spesialundervisningens praksis. Gjennom flere eksempler viser de hvordan ideologiske for forståelser direkte innvirker på de vitenskapelige resultatene man oppnår ved evalueringen av effekten på spesialundervisningen. Et generelt problem er mangelen på vitenskapelige studier som er kvalitativt godt og redelig gjennomført. I svært stor grad, i følge disse forfatterne, er kunnskapen omkring effektive spesialpedagogiske intervensjoner basert på relativt dårlige studier som i stor grad er offer for ideologiske føringer og svak vitenskapelighet.

En konkret utfordring til målingen av en effektiv spesialundervisning er at man innenfor dette feltet sjelden kan benytte seg av et eksperimentelt design med tilfeldige utvalg, kontrollgrupper og spesifikke intervensjoner. Slike design vil også være etisk problematisk å gjennomføre og svært tids- og ressurskrevende. Forskning på effekten av spesialundervisning blir derfor ofte begrenset til måling av forandring over tid eller sammenligning av ulike grupper gjennom en enkelt deskriptiv empirisk undersøkelse. Disse

vitenskapelige og praktiske begrensningene innebærer at det må utøves forsiktighet i å generalisere de empiriske funn relatert til konkrete effekter og resultater av spesialundervisning.

Uansett om de vitenskapelige og metodiske utfordringene er store kan ikke dette være hinderet som stopper den vitenskapelige kunnskapen om situasjonen for spesialundervisningen, som understreket av Kavale og Mostert (2004):

Special education knowledge is far from complete. Consequently, special education is also far from prescriptive and will continue as a system that is variable, unpredictable, indeterminate, and value-laden. This means that special education will continue to possess a degree of uncertainty and risk (s. 235).

### 3.4.3 Evalueringen av Kunnskapsløftet

Denne evalueringen av spesialundervisningen bygger på en rekke deskriptive studier som i sum utgjør en beskrivelse av de ulike innsatsfaktorene som er knyttet til spesialpedagogikken og relasjonene mellom disse i forhold til resultatet av spesialundervisningen i grunnskolen. I denne rapporten blir spesialundervisningen hovedsakelig vurdert i forhold til situasjonen hos de elevene som ikke mottar spesialundervisning. Denne evalueringen vil være forsiktig med å slå fast «hva som virker», men på bakgrunn av det empiriske grunnlaget her vil det være rimelig å komme med vurderinger av spesialundervisningstilbudet pr. i dag.

Det er klart at denne evalueringen av spesialundervisningen under Kunnskapsløftet ikke kan befri seg selv fra ideologiske føringer og politiske målsetninger som den er en del av. Evalueringen kan imidlertid forsøke å være åpen på disse føringene og erkjenne at resultater og konklusjoner oppstår i møtet mellom teori og empiri.

Som tidligere påpekt tar denne evalueringen utgangspunkt i en betinget vanskeforståelse for å beskrive situasjonen for spesialundervisningen. Dette valget medfører blant annet at vi relativt uproblematisk kan definere og beskrive ulike kategorier av vanskegrupper innenfor spesial-

undervisningen i vårt empiriske materiale. Disse vanskegruppene kan videre sammenlignes med en definert normalgruppe, og dette blir dermed vår mulighet for å vurdere situasjonen for de elevene, for deres foreldre, for deres lærere, rektorer og skoler som møter pedagogiske utfordringer som de forsøker å løse gjennom spesialundervisning.

Analysen av situasjonen for spesialundervisningen under Kunnskapsløftet ville klart blitt annerledes om vi hadde valgt et annet utgangspunkt. Hadde grunnlaget vær for eksempel den politiske vanskeforståelsen ville etableringen av vanske kategorier som grunnlag for evalueringen i utgangspunktet vært problematisk blant annet fordi man da i større grad ville nyansere forskjellene mellom det å være funksjonshemmet, det å ha en vanske eller det å føle seg funksjonshemmet. Disse nyansene ville da blant annet ført denne analysen over i en klarere evaluering av målsetningen av en inkluderende skole og de marginaliseringsprosessene som pedagogikken og skolen representerer.

Hausstätter (2007) påpeker at målsetningen om inkludering kan være en del av de individualistiske, biologiske, modellene for forståelsen av spesialundervisning. Det teoretiske grunnlaget som denne evalueringen bygger på viser i tillegg at forståelsen av tilpasset opplæring kan benyttes og vurderes ut fra disse perspektivene. Med dette teoretiske grunnlaget vil vi derfor forsøke å belyse sider av inkludering og tilpasset opplæring i forhold til sosiale og faglige mål. Denne evalueringen vil derfor forsøke å være et grunnlag for en videre debatt om spesialundervisningens posisjon og rolle under Kunnskapsløftet.

DEL 2:  
OMFANG, RESSURSER,  
ORGANISERING OG ELEVGRUPPER  
I SPESIALUNDERVISNINGEN



## 4. OMFANG OG FORMALKRAV

Kapitel 2 tok for seg sentrale trekk ved Kunnskapsløftet og de teoretiske rammene som spesialundervisningen baserer seg på innen norsk grunnopplæring. I dette kapitlet presenteres omfanget av spesialundervisningen sammen med en beskrivelse og drøfting av formalkrav og lærerkompetanse og lærerkompetanse.

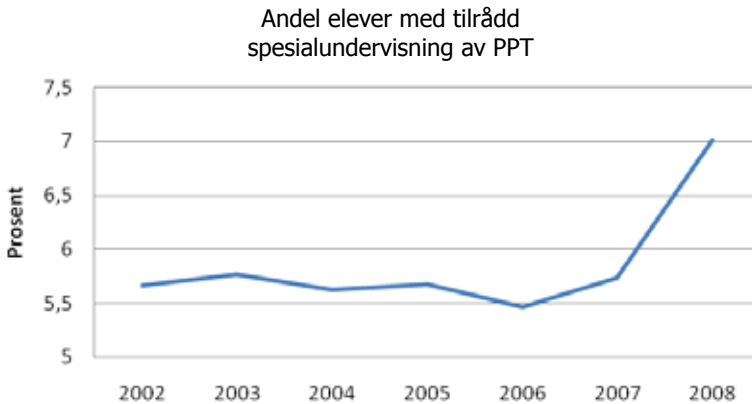
### 4.1 Antall elever som mottar spesialundervisning

Andelen elever som mottar spesialundervisning etter opplæringslovens § 5–1 har over lengre tid vært stabil på i overkant av 5,5 prosent av den samlede elevmassen. Som vist i figur 4. 1 har det imidlertid skjedd en betydelig økning innenfor denne gruppen elever. I 2008 ble det registrert 43198 elever som fikk tilrådd spesialundervisning av PPT. Dette utgjør i overkant av 7 prosent av elevmassen.

Forholdet mellom antall innmeldte saker til PPT og antall elever som får tilråing er stabilt i de tilgjengelige dataene. Årsaken til den kraftige økningen kommer derfor av at skolene melder inn flere elever til PPT. Etter en lengre tid med et stabilt antall elever i spesialundervisning er det derfor tydelig at det har skjedd en klar endring i skolen i forhold til omfanget av elever som man definerer ikke har tilstrekkelig utbyttet av den normale undervisningen. Det er noe uklart når denne endringen faktisk finner sted. Det er en økning i antallet elever i spesialundervisning fra 2006 til 2007 men denne økningen skiller seg ikke ut fra variasjonen mellom tidligere år. Den kraftige økningen av antallet elever som mottar spesialundervisning skjer imidlertid fra 2007 til 2008.

Uansett om endringen inntreffer i 2006 eller 2007 er det klart at forandringen skjer samtidig med innføringen av Kunnskapsløftet. Om det er mulig å påvise en sammenheng mellom den kraftige økningen av antallet elever som mottar spesialundervisning og implementeringen av Kunnskapsløftet blir derfor et viktig å analysere videre.

Samtidig og i etterkant av implementeringen av Kunnskapsløftet er det blitt gjennomført nasjonale tilsyn i forhold til spesialundervisningen i en rekke kommuner. Tilsynet går ikke inn i skolene og vurderer hvorvidt elever har tilfredsstillende utbytte av undervisningen eller ikke, men vurderer oppfyllelsen av de juridiske forpliktelsene i forhold til dette opplærings-tilbudet. Fokuset på de juridiske aspektene ved spesialundervisningen er derfor betydelig skjerpet, men vi kan ikke se at tilsynet i seg selv har ført til en økning av registrerte elever med behov for spesialundervisning. Det bør også understrekes at nasjonalt tilsyn blir gjennomført i et relativt lite utvalg av kommuner, mens dataene presentert her (fig. 4.1) er basert på GSI data.

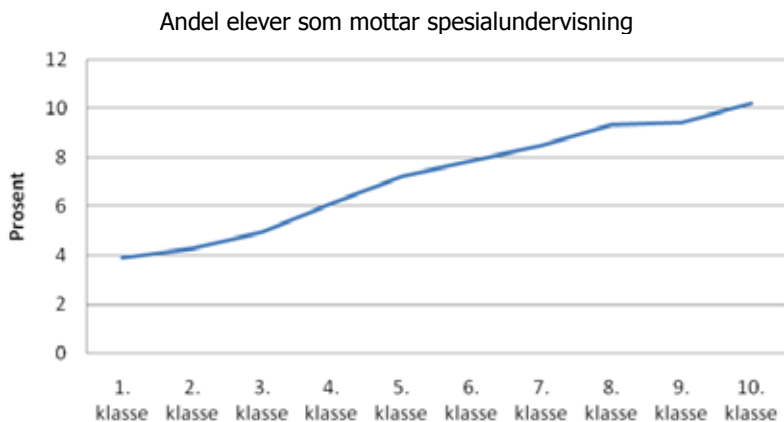


Figur 4.1: Utviklingen av antallet elever med tilr ing av spesialundervisning (kilde GSI).



### 4.1.1 Klassevis fordeling

Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) Problematiserer mangelen på tidlig intervensjon i skolen. På tross av denne kritikken har det ikke vært en betydelig forandring på distribusjonen av den prosentvise fordelingen av antallet elever i forhold til klassetrinn som mottar spesialundervisning. Figur 4.2 viser at det fortsatt er en regelmessig utvikling av antallet elever som mottar spesialundervisning i forhold til klassetrinn. På første klassetrinn mottar om lag 3,9 prosent av elevene spesialundervisningen på 10. trinn mottar 10,2 prosent av elevene dette tilbudet.

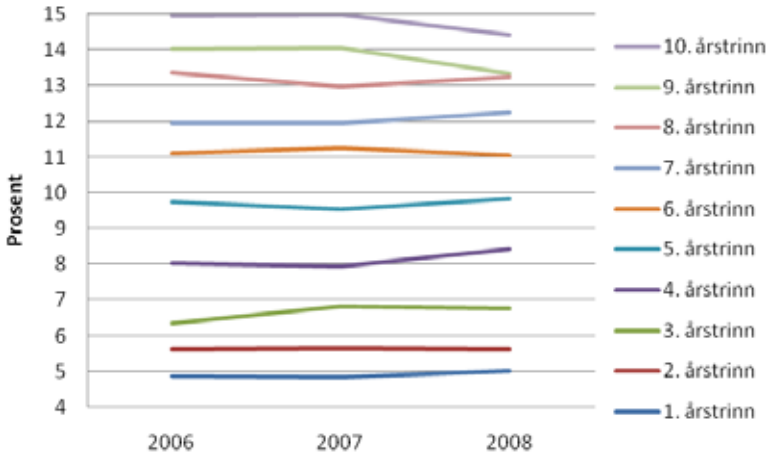


Figur 4.2: Andelen elever i spesialundervisning pr klassetrinn (kilde GSI).

Ser man nærmere på fordelingen av spesialundervisning i forhold til klassetrinn og timetall forsterker dette inntrykket om at det ikke har skjedd store forandringer i forhold til prinsippet om tidlig intervensjon (figur 4.2). Andelen spesialundervisning er redusert noe på 9. og 10. årstrinn fra 2006/2007 til 2008. I perioden fra 2006 til 2008 ser det ut til at det er en svak økning i bruken av spesialundervisning i 3., 4. og 7 årstrinn. I tillegg er det en svært liten økning på 1. årstrinn. Forandringene i disponeringen av spesialundervisning i forhold til klassetrinn er med andre ord svært stabil, og det er ikke noe som tyder på at man i den norske skolen i større grad benytter prinsippet om tidlig intervensjon i form av spesialundervis-

ning. Den store økningen i antallet elever som mottar spesialundervisning, er derfor spredt ganske jevnt ut over de ulike klassene og er ikke en følge av prinsippet om tidlig intervensjon.

Fordeling av spesialundervisning på årstrinn



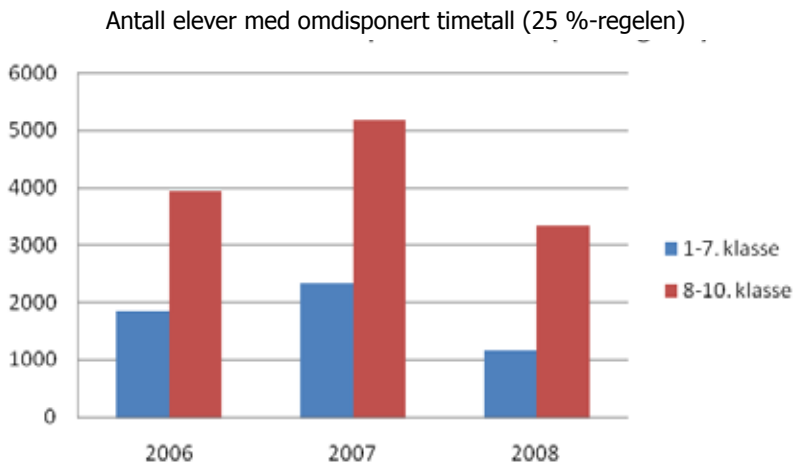
Figur 4.3: Fordeling av spesialundervisning for årstrinn over de siste tre år (kilde GSI).

#### 4.1.2 25 %-regelen

Skoleeier kan omdisponere inntil 25 prosent av timene som er fastsatt i det enkelte fag når det er grunn til å anta at dette vil kunne føre til bedre måloppnåelse i fagene samlet sett for den enkelte elev (KD rundskriv F-12/2006-B:9).

Med innføringen av Kunnskapsløftet fikk skolene mulighet til å fravike fra opplæringsplanen opp til 25 prosent for enkeltelever uten at det er nødvendig å utarbeide en IOP. 25 prosent regelen er presentert som et ledd i skolens muligheter for å gjennomføre tilpasset opplæring, men denne muligheten for tilpassning er også viktig i forhold til situasjonen for elever som ellers ville fått vedtak om spesialundervisning og IOP. Forholdet mel-

lom 25 prosent regelen og spesialundervisningen er ikke spesifikt undersøkt, men rapporterte tall fra GSI viser at skoler i svært liten grad benytter seg av muligheten for å tilpasse opplæringstilbudet til elever (figur 4.4).



Figur 4.4: Antall elever i Norge «under 25 prosent regelen» (Kilde GSI).

Det er generelt svært få elever som blir rapportert inn i forhold til 25 prosent-regelen, og flertallet av disse elevene er på ungdomsskoletrinnet. Muligheten for å tilpasse opplæringstilbudet gjennom denne regelen blir derfor benyttet i svært liten grad. 25 prosent-regelen kunne vært benyttet som et ledd i skolens satsing på tidlig intervensjon, men som vist i figur 7. 6 er det lite som tyder på at skolen faktisk benytter seg av denne muligheten.

Reduksjonen av antallet elever fra 2007 til 2008 som får et tilbud om å fravike opplæringsplanen med opp til 25 prosent er interessant i forhold til den kraftige økningen i antallet elever som mottar spesialundervisning i samme periode. Reduksjonen kan muligens skyldes at man i 2006/2007 har forsøkt å løse spesialpedagogiske oppgaver gjennom tilpasset opplæring og 25 prosent regelen, men at skolene føler at de ikke lykkes med dette og at disse elevene heller blir tilkjent spesialundervisning av PPT i 2008. Resurssituasjonen kan her være viktig et område. Skoleleder understreker at ekstra ressurser til spesialundervisningen er avgjørende for om et slikt

tilbud blir igangsatt. 25 prosent regelen utløser ikke ekstra ressurser til undervisningen og dette kan derfor være med på å flytte fokuset over mot spesialundervisning i stede for tilpasset opplæring ved hjelp av 25 prosent regelen.

## 4.2 Forskjeller i omfang mellom skoler

I de besøkte kommunene hevder skoleeier at det er et rimelig omfang av spesialundervisning når 5 % av elevene får slik undervisning. Dersom en skole ligger mye høyere, for eksempel 8 %, eller lavere, for eksempel 3 %, hevder disse skoleeierne at de ville ha sett nærmere på forholdene ved disse skolene. Denne «5 %-regelen» synes å ha etablert seg som en norm som flere skoleeiere bruker som et utgangspunkt for å bedømme omfanget av spesialundervisning. Det ser ut til at denne «5 %-regelen» har etablert seg som en tradisjon basert på at man i Norge i svært lang tid har hatt i overkant av 5 prosent elever som mottar spesialundervisning. Antallet elever som mottar spesialundervisning i dag er imidlertid i overkant av 7 prosent, så i praksis er denne «5 %-regelen» forlatt.

I det kvantitative materialet for evalueringen av kunnskapsløftet er spennet i antallet elever som mottar spesialundervisning fra 0 til 20 prosent (tabell 4. 1). Dette viser at det ikke ser ut til å eksistere noen faste mål for hva som er et rimelig antall elever i spesialundervisning i norske skoler og at det er store lokale forskjeller.

Tabell 4.1: Omfanget av spesialundervisning (N: utvalget av skoler).

Prosent av elevmassen	Prosent av N
0–5 prosent (under landsgjennomsnittet)	27,3
5–8 prosent (rundt landsgjennomsnittet)	33,3
8–13 prosent (over landsgjennomsnittet)	30,3
13 prosent (langt over landsgjennomsnittet)	9,1

Det er viktig å sikre at de som har rett til spesialundervisning får slik undervisning. Samtidig er det viktig at elever som kan få god hjelp innenfor rammen av ordinær tilpasset opplæring, ikke defineres som elever med spesialundervisning. Nordahl og Overland (1998) hevder at den store variasjonen i bruken av spesialundervisning må forstås som et uttrykk for kvaliteten på det generelle pedagogiske tilbudet. Skoler med et generelt pedagogisk tilbud med lav kvalitet vil i følge Nordahl og Overland (1998) kompensere for dette gjennom å gi flere elever spesialundervisning. Innenfor en betinget vanskeforståelse av spesialundervisningen er det ikke noe mål i seg selv å redusere omfanget av spesialundervisning, men den svært store variasjonen man ser mellom skoler i bruken av spesialundervisning kan ikke forstås som et kvalitetstegn for den norske skolen. Dette er heller et uttrykk for en manglende systematikk og en manglende pedagogisk faglighet i den norske skolen i forhold til intensjonen og bruken av spesialundervisning som pedagogisk strategi.

Flere av rektorene i det kvalitative utvalget hevder at føringen fra skoleeier om å holde andelen spesialundervisning på rundt 5 prosent skyldes et ønske om å spare penger. Samtidig pekes det på forskjeller innen kommunene. Skoleeierne understreker at noen skoler forsøker å tilpasse opplæringen for alle samtidig som kvaliteten på opplæringen vurderes. Før det henvises til PP-tjenesten vurderer disse skolene om undervisningen er tilpasset godt nok. Andre skoler ser på spesialundervisning mer adskilt fra den ordinære opplæringen. Det vil si at muligheten for å møte elevens behov innenfor rammen av ordinær tilpasset opplæring ikke vurderes i samme grad som ved andre skoler. Denne siste løsningen fører til stort press på PP-tjenesten for å få sakkyndige uttalelser med anbefaling om spesialundervisning. Det er med andre ord stor variasjon i forhold til hvordan skoleeier og skoleleder forholder seg til omfang og organiseringen av spesialundervisningen (se eksempler i tekstboks 4. 1).

### **Tekstboks 4.1: eksempler på utfordringer, omfanget og organiseringen av spesialundervisningen**

**Eksempel 1:** En rektor har gått gjennom alle individuelle opplæringsplaner og sakkyndigvurderinger for å se hvilke enkeltvedtak som kunne fjernes. Rektor fjernet disse der han/hun mente det var forsvarlig, og fikk aksept fra foreldre og lærere på vilkår av at ressursene forble i klassen, men uten IOP. Samtidig sier rektor at hun/han lytter mye til PPT, og at arbeidet med å hjelpe disse elevene fortsatt dokumenteres. Rektor sier at hun/han velger å redusere støtten til enkeltelever dersom det går for mye ut over helheten. Men antallet søknader til PPT har gått opp etter KL – rektor tror det har å gjøre med større fokus på mål og leseopplæring, noe som skaper bekymring (hos lærere og/eller foresatte).

**Eksempel 2:** Rektorene i to skoler er opptatt av fleksibilitet innenfor eksisterende økonomiske rammer. Følgende nevnes som hindringer for god ressursutnyttelse: Øremerking, enkeltvedtak og læreres opptatthet av egne elever / motvilje med å jobbe med andre enn dem de har ansvar for. Spesialundervisningen er ikke alltid hensiktsmessig organisert.

**Eksempel 3:** En rektor klager over at det er vanskelig å finne egnet personale til spesialundervisningen. Slik undervisning er mer personavhengig enn vanlig undervisning. Man må ha både spesialpedagogisk kompetanse og faglig kompetanse. Ofte skorter det på det siste. Dette blir akutt når personalet skal brukes fleksibelt. Lærerne er ofte lite villige til å brukes i andre sammenhenger enn den de mener å ha ansvar for.

For å redusere omfanget av spesialundervisning arbeides det med å etablere en grenseoppgang mellom spesialundervisning og ordinær tilpasset opplæring. Generelt ønsker skoleeier å redusere antall enkeltvedtak der det er snakk om 1–2 uketimer. Skoleeierne hevder at flere av de skolene som har over 5 prosent spesialundervisning har dette fordi de har et høyt antall elever som mottar enkeltvedtak på kun 1–2 uketimer. Et forslag er at elever som trenger 1–2 uketimer spesialundervisning, i stedet bør få godt tilrettelagt ordinær tilpasset opplæring. Muligheten for enkeltvedtak om 1–2 uketimer bør ikke være låst, men i slike tilfeller bør saken bli grundig

drøftet. Skoleeierne i vårt utvalg understreker at det er rektor som tar den endelige avgjørelsen og skoleeier er opptatt av deres praksis. Det er den pedagogiske holdningen som er viktig for skoleeier.

### 4.3 Spesialundervisningens formalkrav

Det er knyttet klare formalkrav til spesialundervisningen og disse formalkravene definerer spesialundervisningens ramme. Dette poenget ble fremhevet klart i våre kvalitative intervjuer av skoleeier. Samtlige skoleeiere definerer begrepet spesialundervisning ut fra lovens formalkrav: *sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP med bakgrunn i at eleven ikke har tilfredsstillende utbytte av normalundervisningen*. Hvem som anerkjennes som sakkyndig instans tolkes svært snevert gjennom at det kun er kommunens egen PP-tjeneste som kan være sakkyndig instans. Sakkyndige uttalelser fra andre faginstanser godtas ikke som grunnlag for enkeltvedtak om spesialundervisning. På den annen side kan PP-tjenesten godt bygge på andre uttalelser, men det blir understreket at tjenesten skal gjøre en selvstendig og uhildet vurdering med bakgrunn i de opplysninger som foreligger.

Skoleeier understreker videre at det ikke kan fattes enkeltvedtak før sakkyndig uttalelse foreligger. Dette gjelder selv om eleven har store behov. Skoleeier påpeker problematikken om at det ofte er stort arbeidspress i PP-tjenesten som kan forsinke arbeidet med den sakkyndige vurderingen. I intervjuene kommer det fram at det tidligere har vært en praksis at enkeltvedtak er fattet uten sakkyndig vurdering, men nå er kravene absolutte og innskjerpet overfor skolene. Det opplyses også at i de tilfeller der elever flytter til kommunen og har sakkyndig vurdering, så har rektor noe å gå etter. Men det skal uansett, hevder disse informantene, lages ny vurdering av PPT før enkeltvedtak kan fattes.

Det er imidlertid ulike årsaker til at man velger å søke om spesialundervisning for elever. Som understreket senere i kapitel 8 er ikke det faglige nivået automatisk årsaken til at elever mottar spesialundervisning. Motivasjon, relasjoner og trivsel spiller også en sentral rolle i forhold til om en elev blir meldt inn til PPT for å få behovet for spesialundervisning

vurdert. I den kvantitative undersøkelsen rettet mot lærere og skoleledere blir det også tydelig at det er en rekke kriterier som er utløsende for om man søker elever til PPT (tabell 4.2).

*Tabell 4.2: Prosentvis fordeling av svar knyttet til kriterier for å melde til spesialundervisning.*

Rektor					Kriterier	Lærer					
Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei aldri		Nei aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Ja, alltid	
36.0	48.3	14.0	1.7	0	Tester som viser svakheter og utilfredsstillende utvikling hos eleven	0.8	4.2	24.0	47.9	23.2	
18.7	42.1	21.6	14.0	3.5	Elevens faglig nivå ligger minst to år etter snittet av de andre elvene i enkelte fag.	2.2	13.7	34.9	36.4	12.8	
37.2	44.2	14.5	3.5	0.6	Identifisering av klare etablerte diagnoser	0.5	2.7	16.0	48.1	32.7	
5.8	25.7	43.9	19.3	5.3	Eleven ødelegger for klassen eller basisgruppa i ordinære timer	2.2	19.1	41.5	33.2	3.9	
10.6	31.2	32.4	19.4	6.5	Elevens behov uavhengig av diagnoser og/eller tester	1.1	17.7	51.5	26.9	2.7	
3.6	17.9	36.9	29.2	11.9	Klasselærers behov for ekstra hjelp og avlastning for å kunne ivareta de andre elevene	7.0	26.0	44.2	20.9	1.9	



Svarene fra rektor og lærer viser at det ikke er en stor forskjell i hva de ulike gruppene definerer som grunnlaget for hvordan elever blir vurdert i forhold til behovet for spesialundervisning. Bruk av ulike tester synes å være et svært viktig redskap for å evaluere om det skal søkes om spesialundervisning. Disse testene og klare etablerte medisinske diagnoser ser ut til å være de to mest sentrale årsakene til at elever blir vurdert med behov for spesialundervisning. Det er verdt å merke seg at elevens behov har betydelig mindre å si for vurderingen av behovet for spesialundervisning hos elevene enn den betydning som blir tillagt tester og diagnoser.

Lærerens og klassens behov for hjelp og avlastning i forhold til eleven med vanske synes også å spille en rolle for om man søker eleven til spesialundervisning. Disse faktorene er imidlertid betydelig mindre sentrale enn tester og diagnoser for å vurdere behovet for spesialundervisning. Det kan også være et poeng å understreke at fokuset på klassens og lærerens behov i tillegg blir vurdert som mer viktig av lærer enn av rektor i disse spørsmålene.

På bakgrunn av dette ser det ut til at personalet i skolene forholder seg til vansker og læreversker som en betinget eller ubetinget kategori som i stor grad fristilles fra det generelle pedagogiske tilbudet ved skolen. Dette understrekes ved at tester og diagnoser spiller en svært dominerende rolle for å gi elever spesialundervisning. Disse testene og diagnosene ligger utenfor skolens egenaktivitet og er i svært liten grad definert ut fra pedagogiske hensyn ved den enkelte skolen. Denne forståelsen av skolens oppfatning av hvilke kriterier som løser ut spesialundervisning kan imidlertid være farget av tradisjoner og erfaringer som skoleverket har gjort seg i forhold til den praksisen som er etablert blant de som gjennomfører den sakkyndige vurderingen.

#### 4.3.1 Spesialundervisning uten formelle krav

De formelle kravene til spesialundervisning er knyttet til kap. 5 i Opplæringslova. I våre kvalitative undersøkelser er skoleeier og rektorer stort sett enig om hva formkravene er for at man skal kunne igangsette spesialundervisning og at disse skal etterleves. Analysen av situasjonen

for elever som mottar spesialundervisning understreker også at det er en liten forskjell mellom skoleeier og skoleleders formelle krav om sakkyndig vurdering før spesialundervisning iverksettes.

Resultatet av gjennomgang av elevmappene til enkelte av de elevene som er med i undersøkelsen på bakgrunn av at de mottar spesialundervisning, viser imidlertid at det er situasjoner der skolen tilbyr spesialundervisning uten at PPT innstiller til dette (tabell 4.3).

*Tabell 4.3: Elever som mottar spesialundervisning – en oversikt over innfridde/ ikke innfridde formkrav.*

<b>Elev</b>	<b>Sakkyndig Uttalelse</b>	<b>Enkeltvedtak</b>	<b>IOP</b>	<b>Halvårsrapport</b>
1	Ja	Ja	Ja	Ja
2	Logopedrapport Ikke uttalelse fra PPT	Nei	Nei	Nei
3	Ja	Ja	Ja	Ja
4	Ja Tilrår ikke spesialundervisning	Nei	Nei	Nei
5	Ja (fra 04) Tilrår ikke spesialundervisning Ny søknad 08	Nei	Nei	Nei
6	Ja	Ja	Ja	Ja
7	Ja	Ja	Ja	Ja

Tabell 4.3 viser at formkravene ikke er tilfredsstillende ivaretatt. Årsaken til dette er blant annet at det er elever som etter skolens mening bør få spesialundervisning, men der sakkyndig uttalelse mangler eller ikke tilrår spesialundervisning. På tross av dette mottar disse elevene en form for undervisning som skolen definerer som spesialundervisning. Det er verdt å understreke at elevene som får spesialundervisning uten at PPT har tilrådet dette, ikke har IOP, og disse elevene fraviker dermed ikke den generelle

læreplanen ut over det som er lovelig. Spesialundervisningen disse elevene får, kunne derfor vært omtalt som tilpasset opplæring innenfor de rammene som skolen opererer med. At sakkyndig uttalelse mangler for enkelte elever hevder skolen skyldes blant annet lang ventetid i PP-tjenesten.

Skolene hevder videre at søknader sendt PP-tjenesten om sakkyndig vurdering blir liggende på vent i alt for stor grad. Det bør også her understrekes at enkelte av disse elevene er i en kommune der skoleleder og skoleeier synes å ha en solid faglig og politisk støtte for å gjennomføre pedagogiske valg på egenhånd uten nødvendigvis å vente på utredninger fra PPT.

Det faktum at det er et utall av ulike kriterier som spiller inn når man skal vurdere behovet for spesialundervisning blir også forsterket om man går ned på individnivå. En gjennomgang av elevmappene viser at grunnlaget for om spesialundervisning anbefales eller ikke, varierer betydelig. Tabellen nedenfor presenterer eksempler på elevens vansker og anbefalinger.

Tabell 4.4: Eksempler på vansker og anbefalinger.

Elev	Vansker	Anbefalinger
1	Kan ikke nyttiggjøre seg ordinær undervisning. Har norskvansker, konsentrasjonsvansker og mye hodepine.	Tilrår spesialundervisning i norsk; midtels omfang
2	Logopedrapport (13.01.06) som fastslår lese- og skrivevansker, men at det ikke foreligger fonologiske feil. Har en rettskriving på gjennomsnittet. Er avhengig av lesebriller	Ikke utredet av PP-tjenesten
3	Lettere psykisk utviklingshemmet	Tilhører annen skole, men vedtak i skoleadministrasjonen om flytting til skole X som har spesialgruppe
4	Mistanke om ADHD, men dette er ikke bekreftet. Aldersadekvate kognitive funksjoner	Spesialundervisning anbefales ikke. Kan følge vanlig tilpasset opplæring etter § 1–2
5	Rapport fra [tidligere] skole 15.06.05: Mangler begreper og grunnleggende ferdigheter i norsk og matematikk. Trenger tilrettelagt opplæring i norsk og matematikk i liten gruppe og som enetimer.	Spesialundervisning anbefales ikke. Kan følge vanlig opplæring etter § 1–2. Trenger skrive trening i mindre gruppe sammen med elever med samme problematikk. Trenger tilrettelagte skriftlige oppgaver. Ny søknad til PP-tjenesten
6	Medfødt funksjonshemming. Forsinket kognitiv og motorisk utvikling. Lettere psykisk utviklingshemmet. Store generelle lærevansker.	Spesialundervisning anbefales
7	Hyperkinetisk forstyrrelse Forsinket språkutvikling og artikulasjonsvansker. Konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker. ADHD.	Spesialundervisning anbefales

På tross av formalkravene knyttet til retten til spesialundervisning, viser det seg at flere elever får tilbud om spesialpedagogisk kompetanse enn de som blir registrert med behov av PPT. Dette er et viktig poeng å understreke i forhold til den nasjonale statistikken over elever som mottar spesialundervisning (se også Jahnsen m.fl. 2006). Dette er et uttrykk for dilemmaet som oppstår når man på den ene siden har en forståelse om at spesialundervisning knyttes opp til en juridisk definert rettighet, mens man på den andre siden har en forståelse om at spesialundervisning er et uttrykk for en bestemt type pedagogikk og organisering av opplæringen. Det vil derfor

være rimelig å anta at flere elever enn det som er registrert i GSI mottar spesialundervisning i Norge om vi legger pedagogiske prinsipper til grunn og ikke formelle krav. I surveyundersøkelsen gjennomført som en del av evalueringen av Kunnskapsløftet, kommer det fram at 10, 8 % av foreldrene oppgir at deres barn mottar ekstraundervisning på skolen. Om dette er undervisning som innholdsmessig kan sies å være spesialundervisning kommer ikke fram her, men det er klart at skolene har en praksis med alternative undervisningsorganisering som innbefatter flere elever enn de som er registrert med spesialundervisning i offentlig statistikk (eksempel i tekstaboks 4. 2)

## **Tekstboks 4. 2: Eksempler på organisering av spesialundervisning**

**Eksempel 1:** Her er formkravene uinnfridd. På ungdomsskolen gikk elevene i såkalt firergruppe. De hadde IOP, og antakelig enkeltvedtak. I denne gruppa gikk elever med mindre omfattende vedtak sammen med elever som hadde fått tildelt større ressurs, og fikk således mye mer, segregert, spesialundervisning enn de skulle hatt ifølge vedtaket.

**Eksempel 2:** På vgs er tre elever mest i hel klasse. De har ikke lenger IOP, men støttetimer i ett eller flere fag. En elev har tre timer etter sakkyndig vurdering (ADHD). En annen har dysleksi og får støttetimer i gruppe. Den tredje, som har lærevansker og fin- og grovmotoriske vansker, har 6 timer etter enkeltvedtak.

**Eksempel 3:** På ungdomsskolen opererer man med tre nivåer: «Såkalte reelle behov» som får vedtak etter sakkyndig vurdering, elever med «ikke så store behov» som vurderes lokalt og får vedtak av rektor (totalt 10 elever), og en tredje gruppe som får spesialundervisning uten enkeltvedtak (4–5 stk). Denne skolen har en egen avdeling for sterkt funksjonshemmede elever (3 stk). Denne er ny av året som følge av at barneskolen har en slik avdeling.

**Eksempel 4:** PPT tilrår ikke timeantall i denne kommunen. Men PPT vil nå begynne med dette igjen da foreldrene ellers kan få falske forhåpninger om hva skolen kan tilby, ifølge rektor. På denne skolen er det rektor som gjør vedtak (kaller det enkeltvedtak) og ser deretter hvor mye ressurser som blir igjen til fordeling på trinnene. Rektor hevder her at spesialundervisningen går ut over muligheten til for eksempel delingstimer.

### **4.3.2 Oppfølging av spesialundervisningen**

Oppfølgingen av spesialundervisningen av skoleleder og skoleeier i etterkant av at det er gitt tilsagn om spesialundervisning etter kap. 5 i Opplæringsloven synes å være svært varierende. Med utgangspunkt i den kvantitative skolelederundersøkelsen synes det som om det er etablert gode rutiner for opparbeidelse av halvårsrapporter som forevises skoleleder. I

alt 95 % av skolelederne i denne undersøkelsen opplyser at det alltid blir skrevet halvårsrapport og at denne blir forelagt skoleleder. Hva som skjer med halvårsrapporten etter at den er skrevet er imidlertid mer usikkert.

26 % av skolelederne rapporterer at halvårsrapporten er gjenstand for diskusjoner mellom skoleleder og ansvarlig lærer. 32 % av skolelederne rapporterer alltid resultatet og kvaliteten på spesialundervisningen oppover til skoleeier, mens 22 % av skolelederne sier at de aldri rapporterer dette videre. Skolelederne hevder videre at kun 6,2 % av dem mottar regelmessig tilbakemelding fra skoleeier på utviklingen av spesialundervisningen, og motsatt opplever 41 % av skolelederne aldri henvendelser fra skoleeier knyttet til innholdet i den gjennomførte spesialundervisningen.

Situasjonsbeskrivelsen til Sandberg og Aasen (2008) der det blant annet blir påpekt en opplevelse av at skoleeier ikke er tilstrekkelig til stede som aktør i utviklingen av opplæringstilbudet, synes derfor også å stemme overens med bildet som tegner seg av gjennomføringen av spesialundervisningen. Med utgangspunkt i Sandberg og Aasen sin situasjonsbeskrivelse kan det manglende engasjementet skyldes svake faglige forutsetninger hos skoleleder og skoleeier til å gjøre nødvendige vurderinger av det spesialpedagogiske innholdet i spesialundervisningen. Dataene fra skolelederundersøkelsen viser i tillegg tydelig at det er mangler når det gjelder rutiner for å vurdere kvaliteten på halvårsrapportene og den spesialundervisningen som er gjennomført. De formelle retningslinjene i forkant av implementeringen av spesialundervisning, utviklingen av IOP og lærerevaluering i form av halvårsrapporter er krav som skolene, skoleleder og skoleeier følger rimelig systematisk, men når spesialundervisningen er vedtatt og igangsatt ser det ut til at skolene og den lokale skoleeier ikke har en systemikk for å evaluere kvaliteten på det faktiske tilbudet.

Som en del av kvalitetskontrollen av spesialundervisningen er det rimelig å trekke fram PP-tjenestens rolle som sakkyndig instans. PP-tjenesten har, som beskrevet tidligere, en dominerende rolle i forhold til skoleeier og skoleleder når det gjelder å vurdere behovet for spesialundervisning i forhold til det generelle pedagogiske tilbudet. Det synes imidlertid som om PP-tjenesten har en liten rolle i vurderingen av kvaliteten på det spesialpedagogiske tilbudet som faktisk blir gitt.

## 4.4 En juridisk drøfting av prinsipper omkring spesialundervisningen

For all offentlig virksomhet gjelder et krav om forsvarlighet. Dette prinsippet er et av grunnkravene i de uskrevne reglene om «god forvaltnings-skikk» (Echoff og Smith 2007 s. 169). I forhold til igangsetting av spesialundervisning skal dette ivaretas gjennom saksbehandlingen knyttet til et enkeltvedtak om spesialundervisning. Dersom saksbehandlingen ikke følger retningslinjene kan dette medføre at enkeltvedtaket blir kjent ugyldig, jf. forvl § 41. Det er imidlertid viktig å understreke at kravet om forsvarlighet også gjelder for det generelle opplæringsstilbudet.

Opplæringen i grunnskolen er relativt detaljert regulert i bestemmelser om innhold, omfang og organisering. Styringsdokumentene som regulerer opplæringens innhold er særlig Opplæringslovens forskrifter, Kunnskapsløftet samt diverse rundskriv og veiledere. Allikevel vil det være tilfeller hvor dokumentene er tause. Dette kan for eksempel gjelde valg av gruppestørrelser, jf. oppl § 8–2, undervisningsopplegg, spesialpedagogiske tiltak, metode i leseopplæringen.

Forsvarlighetskravet utgjør således et krav om kvalitet. Hvilke kvalitet som kreves avgjøres av den rettslige standarden *forsvarlig opplæringsstilbud*. En rettslig standard er kjennetegnet ved «at loven selv ikke inneholder de normene som skal etterleves, men at lovteksten henviser til en målestokk og til andre normer for atferd som ligger utenfor loven selv» (Kjønstad 2007 s. 227).

For å fastslå hva som kan defineres inn under forsvarlighetsnormen i forhold til valg og gjennomføring av opplæringstiltak må man bevege seg inn på det pedagogiske fagfeltet. Dette innebærer at det som pedagogisk sett er forsvarlig, oppstiller normen for forsvarlighet også juridisk. Svaret på forsvarlighetsnormen blir slik å finne i det pedagogiske fagfeltet. Herunder vil lovverk, læreplaner, veiledere og rundskriv være en kilde til fastsettelse av normen. Hva som er pedagogisk forsvarlig vil med dette endre seg i takt med ny viten innenfor pedagogikkfaget og fagdidaktikken innenfor de ulike fagdisipliner. I tillegg vil politiske ideologier og samfunnsmessige endringer også påvirke normene. Dette gjør at forsvarlighetsnor-



men er i stadig forandring. Som en følge av dette pålegges både skoleeier, skoleledelse og det pedagogiske personalet å holde seg oppdatert og handle i tråd med utviklingen på fagfeltet (Kjønstad 2007). Med hjemmel i Opplæringslova § 10–8, har skoleeier et særlig ansvar for å sikre at dette skjer. Skoleeier gis her en plikt til å sørge for etter- og videreutdanning for personalet i grunnskolen slik at skolen til en hver tid kan holde en forsvarlig standard på opplæringstilbudet som gis.

#### 4.4.1 Minstestandarden i opplæringen

Den faglige normen vil referer til forskningsrapporter, veiledere, lærebøker, tidsskrifter, osv. og vil kunne ligge på et høyere nivå enn det som elevene kan sies å ha et rettslig krav på, minstestandarden. Skolene kan ikke forventes til enhver tid å ha et faglig opplegg som fullt ut er i tråd med den nyeste viten på området. Det pedagogiske personalets rammevilkår for øvrig, som for eksempel lav lærertetthet, stort sykefravær hos personalet, elever i gruppa med ulike/motstridende behov er momenter som man må ta i betraktning når en skal fastsette forsvarlighetsnormen på opplæringens område. Den absolutte minstestandarden må imidlertid ikke bryte med lov og forskriftsbestemte standarder som for eksempel undervisningstimetall.

Det vil også være lokale forskjeller på hvordan standarden er fra kommune til kommune, og i tilfeller også fra skole til skole innenfor samme kommune. Det vil da kunne være standarden på skolen som tiltaket iverksettes på, som avgjør nivået for minstestandarden. Derimot er det forutsatt at kravene i de sentrale styringsdokumentene er oppfylt. En kan derfor si at det nasjonale regelverket oppstiller en absolutt minstestandard, men at kommunene og skolene vil kunne ha en lokale minstestandarder som i realiteten kan ligge høyere enn det absolutte kravet etter lov og forskrift. Dette følger av prinsippet om at opplæringen skal være likeverdig for elever på samme skole eller kommune.

## 4.4.2 Har elevene i vanskegruppene rett til spesialundervisning?

To vanskegrupper kommer spesialet dårlig ut i følge rapporten: Gruppene med ADHD diagnose og gruppen med atferdsvansker uten ADHD diagnose. Elevene som er kategorisert i disse gruppene har lave skolefaglige prestasjoner, lav sosial kompetanse og trives dårlig. Av disse elevene er det svært mange som ikke får spesialundervisning etter enkeltvedtak, særlig i gruppen med atferdsvansker uten diagnose. Det økte fokuset på skolefaglige prestasjoner i K-06 gjør det naturlig å ta utgangspunkt i elevenes faglige læringsutbytte.

Opplæringsloven § 5–1, første ledd slår fast at: *«Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.»* Lovteksten angir altså to alternative vilkår. Både elever som ikke har utbytte og elever som ikke kan få utbytte har rett til spesialundervisning. Elever som ikke «kan få» tilfredsstillende læringsutbytte er elever som har klare og gjerne diagnostiserte, varige vansker som gjør at de har behov for et annet opplæringstilbud enn det som det ordinære kan tilby. Også elever som ikke har, men som kan få, et tilfredsstillende utbytte har rett til spesialundervisning. Det oppstilles i loven ingen vilkår om at det må foreligge bestemte årsaker til det mangelfulle læringsutbytte for at retten til spesialundervisning skal inntre. Dersom en elev ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringa inntre retten uansett om det er motivasjonssvikt, depresjon, funksjonshemninger, atferdsvansker, fagvansker eller andre vansker som er årsaken til det dårlige læringsutbyttet. Det er dette alternativet som kommer til anvendelse for de aktuelle elevgruppene.

Innholdet i den ordinære skolefaglige opplæringa styres av kompetansemålene i Kunnskapsløftet, og det er læringsutbytte målt opp mot disse målene som er avgjørende for hvorvidt utbyttet kan sies å være tilfredsstillende. I denne rapporten er det ikke målinger som direkte viser hvor elevene befinner seg i forhold til de skolefaglige kompetansemålene, men vi antar at lav skåre tyder på at elevene i svært liten grad oppnår målrealisering som er forventet for deres trinn. Elevene i de aktuelle vanskegruppene uten spesialundervisning hadde en gjennomsnittskår på tre fag på 8,4 og 8,2, det vil si et gjennomsnitt på 2,27 pr. fag på en skala fra 1–5, (jf.

kapittel 9). Gjennomsnittet for alle elevene som ikke får spesialundervisning var til sammenligning på 10,08, eller 3,36 på hvert fag. Dette utgjør en svært stor forskjell, særlig tatt i betraktning at disse elevenes vanske ikke alltid er knyttet til skolefaglig læring. Elever med for eksempel atferdproblematikk har ikke evnemessige eller spesielle fagvansker som skulle tilsa at de skulle ha et så dårlig resultat som rapporten viser. I sum kan man dermed fastslå at elevenes læringsutbytte er langt fra optimalt, noe som indikerer at eleven ikke kan sies å ha et tilfredsstillende læringsutbytte. Hvorvidt utbytte er tilfredsstillende må avgjøres ut fra prinsippet om at opplæringen skal være likeverdig for alle elevene. I dette ligger det at alle elevene skal ha samme muligheter til å nå sine realistiske mål.

I Ot.prp. nr. 46 (1997–98) omtales prinsippets innhold i forhold til spesialundervisning. Det slås her fast at likeverdighetsprinsippet må forstås slik at elever med funksjonshemminger har et likeverdig opplæringstilbud når de har omtrent samme muligheter til å nå sine realistiske mål som andre elever har til å realisere sine mål i den ordinære opplæringa. Prinsippet er anvendt av domstolene i flere avgjørelser i forhold til omfang og innhold i spesialundervisningen (jf. Linedommen: RG-1987 s.66).

Prinsippet om likeverdig opplæring gjelder imidlertid for alle elever, og er ikke kun forbeholdt elever som mottar spesialundervisning. Det er allikevel usikkert om det kan utledes individuelle rettigheter fra prinsippet også på andre områder i opplæringa. At prinsippet kommer til anvendelse er utvilsomt, men det er dets rettskildemessige betydning som er uklar. Reelle hensyn tilsier imidlertid at prinsippet må tillegges stor vekt også i vurderingen av hvorvidt læringsutbyttet er tilfredsstillende når spesialundervisning vurderes. Det ville være urimelig dersom en elevgruppe, (elever som mottar spesialundervisning) skulle gis en sterkere rett til likeverdig læringsutbytte enn en annen gruppe. I vurderingen av om utbytte er likeverdig er det elevene på samme skole som skal være sammenligningsgrunnlaget. Dette innebærer at grensene for når spesialundervisningsretten inntreer vil være avhengig av hvilken skole eleven mottar sitt opplæringstilbud. Det bør imidlertid understrekes at Helgeland tolker dette motsatt; «Dersom kvaliteten på den generelle opplæringen er dårlig vil flere ha rett til spesialundervisning» (2006 s. 173). Her presenteres det med andre ord en mer statisk forståelse av tilfredsstillende utbytte.

### 4.4.3 Hvor mye kan tilpasses uten at spesialundervisning tilbys?

I rapporten framkommer det at variasjonen på den prosentvise andelen av elever som mottar spesialundervisning varierer fra 0 % i enkelte skoler til ca. 20 % av elevene i andre skoler (jf. tabell 4.1). Det antas at dette ikke skyldes at alle elevene i 0 %-skolene har et mye høyere læringsutbytte, men at 0 % skolene og 20 %-skolene har en svært avvikende oppfatning av hva som kan betraktes som et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen.

Når det gjelder innhold og nivå på den skolefaglige opplæringen styres dette av kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Disse målene er bestemmende for innholdet i «det ordinære» opplæringstilbudet. Elever som arbeider med stoff som korresponderer med kompetansemålene på sitt trinn mottar det som i lovens forstand er et «ordinært opplæringstilbud» skolefaglig sett. Like klart er det at elever som arbeider mot helt andre mål, for eksempel mål om å mestre dagliglivets funksjoner som påkledning osv ikke mottar et ordinært opplæringstilbud og således har avvik fra Kunnskapsløftet, etter enkeltvedtak om spesialundervisning. Dette representerer ytterkantene som er enkle å plassere.

Det er imidlertid ikke noe krav om at eleven skal nå kompetansemålene for at opplæringen skal kunne kalles ordinær. Kunnskap og ferdigheter i mange skolefag er bygd opp på den måten at nivåene bygger på hverandre. I matematikk er dette veldig tydelig og det egner seg derfor til å illustrere problemstillingen. Når en elev øver seg på «å telle til 100, sette sammen og dele opp tiergrupper», kompetansemål etter 1. og 2. årstrinn (etter 2. årssteget), kan det da sies at eleven arbeider mot kompetansemålet etter 3. og 4. årstrinn (etter 4. årssteget): «Beskrive plassverdisystemet for de hele talla»? Matematikkfaget er slik at en gjerne kan si at målet med å dele opp i tiergrupper er at eleven senere skal kunne beskrive plassverdisystemet for de hele tallene. Målene bygger på hverandre, men målet som gjelder etter 4 årstrinn er ganske fjernt når eleven fremdeles arbeider med å telle til 100 og å sette sammen å dele opp tiergrupper. Hvor langt i fra målet eleven kan arbeide uten at vedkommende er utenfor det ordinære opplæringstilbudet er derfor et spørsmål som de foresatte, PPT og skolen må vurdere i hvert enkelt tilfelle.

Det er nærliggende å tro at skoler som ikke tilbyr spesialundervisning til sine elever forholder seg i svært liten grad til kompetansemålene når de vurderer læringsutbytte, noe som er et brudd på forskriften L-06.

#### 4.4.4 Fag og timefordeling, 25 %-regelen

I rundskriv F-12-06, videreført i F-12-08, om fag og timefordeling, gis det en hjemmel for skoleeier til å omdisponere inntil 25 prosent av timene som er fastsatt i det enkelte fag når det er grunn til å anta at dette vil kunne føre til et bedre læringsutbytte for eleven. I dette ligger det at en slik beslutning ikke kan tas uten at det er vurdert, og at det er funnet sannsynlig at en slik omdisponering vil kunne føre til økt læringsutbytte for eleven. Det kreves videre at de foresatte/eleven samtykker.

Regelen kan ikke tolkes som en senkning av standarden «tilfredsstillende utbytte» i forhold til spesialundervisning. Dette framgår også i rundskrivet: «Kriteriene og prosedyrene for spesialundervisning må følges dersom det skal gjøres avvik fra målene i læreplanen» (KD-F-12-08, s. 9). Forvaltningen har ikke anledning til å endre en lovs innhold i ettertid på en måte som svekker borgernes/elevenes rettigheter. En slik endring må skje gjennom å endre loven selv. Derimot kan «25 %-regelen» benyttes dersom læringsutbyttet er eller kan bli tilfredsstillende ved å omdisponere maksimalt 25 % av timene i et enkeltfag til bruk i et annet fag med nasjonal læreplan. Formålet må være å bedre det totale læringsutbyttet for eleven.

En omdisponering ut over dette kan skje med hjemmel i oppl § 5–5, men det forutsetter at prosedyrer og saksbehandlingsregler for enkeltvedtak om spesialundervisning følges. I rapportene framkommer det at et økende antall elever mottar sin opplæring i segregerte grupper. Disse tilbudene betraktes ikke som spesialundervisning som krever enkeltvedtak av enkelte skoleeiere/ledere. Elevene i disse tiltakene får derfor ikke kvalitetssikret sitt opplæringstilbud gjennom sakkyndig erklæring, individuell opplæringsplan eller halvårsrapport.

Skolene har i dag større frihet til å organisere elever i ulike grupperinger, men det er allikevel oppstilt begrensninger for hvordan elevene kan organiseres. Det overordnede prinsippet om at opplæringen skal være inkluderende, samt andre områder i opplæringsloven, setter rammer og grenser for hvordan opplæringen kan organiseres. Opplæringslovens § 8–2 gir regler for hvordan elevene kan organiseres i grupper i opplæringen. Opplæringslovens § 8–2 første ledd andre punktum lyder: *Organiseringa skal vareta elevane sitt behov for sosialt tilhør. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør.*

Her slås det fast at eleven har et behov for sosial tilhørighet, og at dette behovet ikke skal ivaretas gjennom et opplæringstilbud i grupper som er dannet på bakgrunn av faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. Dette er ikke til hinder for at noe av undervisningen kan skje i slike segregerte grupper, jf. oppl § 8–2, første ledd første punktum: *Elevane kan delast i grupper etter behov.* I forbudet mot å dele elevene i grupper etter nivå «til vanleg», jf. oppl § 8–2, første ledd, siste punktum, ligger det etter alminnelig språkforståelse at størstedelen av undervisningen skal foregå i grupper som ikke er dannet på bakgrunn av *fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør.* Segregerte tiltak enten alene eller i gruppe kan bare skje i en mindre del av undervisningen etter vanlig språkforståelse, eller i korte perioder dersom det er nødvendig ut fra elevens behov. Et opplæringstilbud over tid i nivådelte grupper, eller grupper organisert etter vanske, for eksempel atferdsvanske i en større del av opplæringen medfører et avvik fra opplæringsloven § 8–2, første ledd. Dette gjelder for alle elever, også for elever med spesialundervisning.

#### 4.4.5 Prinsippet om inkluderende opplæring

De formelle kravene knyttet til sakkyndig vurdering og rapporter blir rimelig godt ivaretatt av skolene, men som vist stiller opplæringsloven også krav til en vurdering av elevers prestasjoner ut fra pedagogiske rammer. En pedagogisk vurdering av den faglige utviklingen og de faglige utviklingsmulighetene som elever har med og uten spesialundervisning stiller store kunnskapskrav til skolene. Variasjonen mellom skolene og vanskegruppene som vi finner i våre data kan være forårsaket av ulik bruk

av pedagogiske prinsipper i forhold til opplæringsloven. I tillegg til den faglige utviklingen til elevene må også den pedagogiske vurderingen ta hensyn til den politiske målsetningen om en inkluderende skole.

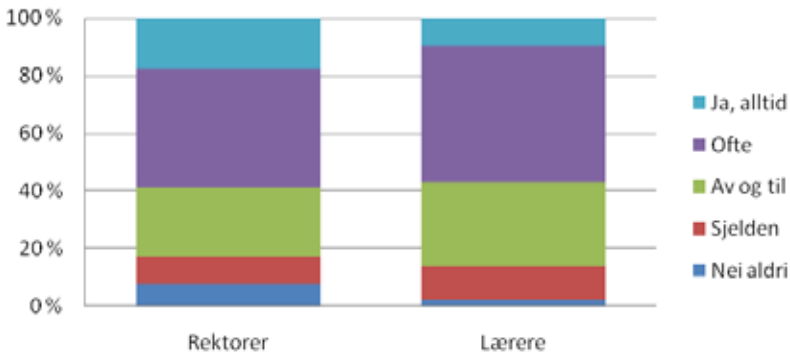
Det overordnede prinsippet om at opplæringen skal være inkluderende for alle pålegger skolen en plikt til å arbeide for at alle elevene skal inkluderes, noe som skulle tilsi at eleven også har en tilsvarende rett til en inkluderende opplæring. Det er imidlertid en rett som det er svært vanskelig å håndheve for foresatte og elever. De skolefaglige vurderinger som ligger til grunn for valg av metoder og tiltak i undervisningen er ikke enkle for aktører utenfor skolen å argumentere mot. Også i dette spørsmålet vil kravet om forsvarlighet i valgene være normen i en etterprøving. Velges det å iverksette opplæring som klart ikke virker inkluderende må dette valget begrunnes pedagogisk/faglig ut fra elevens behov, og det skal tungtveiende grunner til for å velge et slikt alternativ. Slik opplæringsloven er utformet vil et opplæringstilbud i grupper etter nivå på skolefaglige prestasjoner som et minimum forutsette at det er fattet enkeltvedtak om spesialundervisning, og at valg av segregert organisering er tilrådd i sakkyndig erklæring fra PP-tjenesten. Dette vil for eksempel gjelde de segregerte gruppene i vanlig grunnskole som har økt sterkt siden 2005 (jf. figur 4.1).

## 4.5 Omfanget av spesialundervisningen: et sammendrag

Analysen av omfanget av spesialundervisning i skolen viser at det har skjedd en klar økning i antallet elever som mottar spesialundervisning. Det har imidlertid ikke vært markerte forandringer i forhold til fordelingen av spesialundervisning i tråd med et større fokus på spesialundervisning som tidlig intervensjon eller i forhold til kjønnsdimensjonen i spesialundervisningen. Det ser med andre ord ut for at den norske skolen «gjør mer av det samme» når det gjelder bruken av spesialundervisning, og at økningen i andelen elever som mottar spesialundervisning ikke har vært relatert til et bestemt definert behov.

Fokuset på tilpasset opplæring og tidlig intervensjon har med andre ord ikke ført til at bruken av spesialundervisning har forandret seg. Ut fra en politisk vanskeforståelse og målsetningen om en inkluderende skole, er det et uttalt ønske om at satsingen på tilpasset opplæring skal redusere behovet for spesialundervisning (Berg og Nes 2007). Man kan imidlertid fastslå at satsingen på tilpasset opplæring ikke har ført til en reduksjon av spesialundervisningen. Tvert imot er inntrykket at tilpasset opplæring ikke blir sett på som en erstatning for spesialundervisning, men heller som en del av denne satsingen. Dette blir understreket gjennom den kvantitative skolelederundersøkelsen der hele 60,2 prosent av rektorene svarte «ofte» eller «alltid» på om de anser spesialundervisning som en viktig del av nivådifferensieringen ved sin skole, mens 15,5 prosent svarer negativt på dette spørsmålet (figur 4.5). Den relativt lave oppslutningen om bruken av 25 prosent regelen understreker også at spesialundervisning er å foretrekke i forhold til pedagogiske løsninger som en del av normalt tilbudet i skolen.

Spesialundervisning er en viktig del av nivådifferensieringen av undervisningen



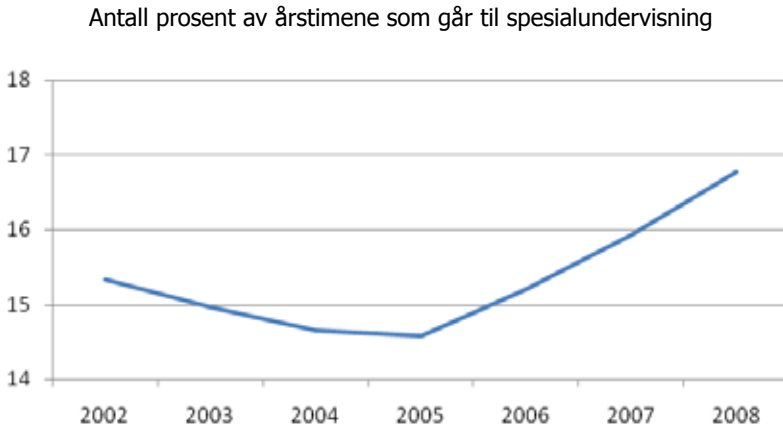
Figur 4.5: Spesialundervisning og differensiering.



## 5. RESSURSER I OG RUNDT SPESIALUNDERVISNINGEN

### 5.1 Andel av årstimer til spesialundervisning

Tall fra GSI viser at nesten 17 % av årstimene i skolen benyttes til spesialundervisning. Det har vært en jevn økning i ressursene fra 2005 da om lag 14,5 prosent av årstimene gikk med til spesialundervisning (figur 5.1). Økningen i ressurser gjenspeiler den generelle økningen av spesialundervisning i Norge over de siste årene (kapittel 4), men den kraftige økningen i antall elever i spesialundervisning fra 2007 har ikke ført til en tilsvarende økning i årstimer til spesialundervisning. Skulle man hatt tilsvarende årstimer i 2008 som i 2007 i forhold til antallet elever som mottar spesialundervisning, ville 18,5 prosent av årstimene gått til spesialundervisning i 2008. Det kan være ulike årsaker til at man ikke ser en tilsvarende økning. En årsak kan være at det er opparbeidet et overskudd i systemet som kan ta imot den kraftige økningen av elever i spesialundervisning. En annen forklaring kan være bruken av alternative resursdisponeringer og/eller pedagogiske løsninger lokalt som denne statistikken ikke fanger opp. En tredje løsning kunne vært at økningen i antallet elever som mottar spesialundervisning fra 2007 til 2008 hovedsakelig skyldes en kraftigere økning i vedtak knyttet til små ressurser (se kapittel 4). Men ut fra fordelingen av vedtak i forhold til resursbruk ser det ikke ut til at dette er en rimelig forklaring på forholdet mellom ressurser og antallet elever i spesialundervisning.



Figur 5.1: Timeressurser til spesialundervisning (kilde GSI).

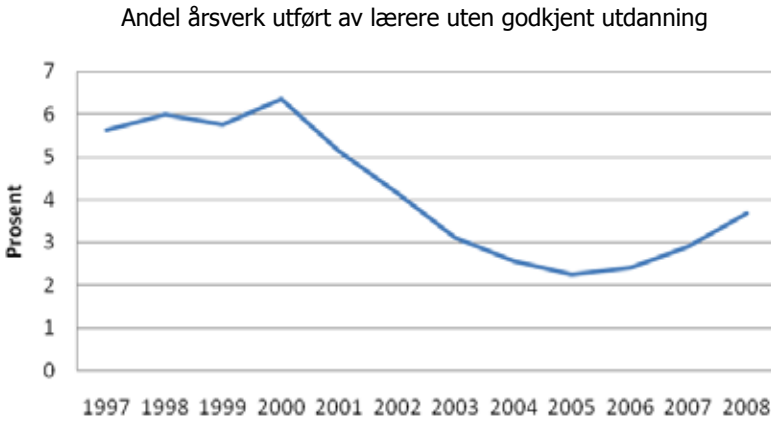
Skolelederne hevder i de kvalitative intervjuene at de er rimelig fornøyd med resurssituasjonen i spesialundervisningen, det kan derfor tyde på at spesialundervisningen er i en situasjon der man greier å gi et tilbud til flere elever uten at dette krever ekstra ressurser. En årsak til dette kan være at man finner organisatoriske løsninger som gjør det mulig å utnytte ressursene på ulike måter. Et eksempel er rektor ved en skole som legger ressursene ut på trinnet, og hvor det er lærerne som har ansvar for å fordele ressursene forsvarlig. Det skal sikre at elever med enkeltvedtak får den undervisning de har krav på. Denne skolen bruker ca. 15 % av budsjettet til elever som får spesialundervisning innenfor ordinære klasser/ grupper og i spesialgruppene. Rektor ved en annen skole sikrer ressurser til elever med enkeltvedtak først når skolens ressurser skal fordeles, og dette utgjør ca. 10 % av de samlede ressursene ved skolen.

Ressurser knyttet direkte til spesialundervisningen er imidlertid svært ofte avgjørende for om denne type undervisning blir tilbudt. I den kvantitative undersøkelsen rettet mot skoleledere hevder 72 prosent av rektorene at ressurser knyttet direkte til spesialundervisning ofte og alltid avgjørende for om et slikt tilbud blir gitt.

Kontaktlærerne har imidlertid ulike meninger om det er nok ressurser til spesialundervisningen eller ikke. Noen synes det er nok ressurser mens andre synes det er for lite. Man peker blant annet på at om en kun ser på timeressursene så kan den være tilfredsstillende, men likevel kan muligheten for organisatorisk differensiering i storgruppe og smågrupper bli umulig fordi det ikke er nok lærere på trinnet eller at det ikke er rom nok til å lage smågrupper. Det betyr at timetallet i seg selv ikke er tilstrekkelig for å kunne vurdere ressursene; det avgjørende er om ressursene lar seg anvende slik sakkyndig uttalelse anbefaler og slik IOP er utformet. Ofte er det ikke mulig å gjennomføre IOP fullt ut pga slike praktiske hindringer.

## 5.2 Lærere i spesialundervisning

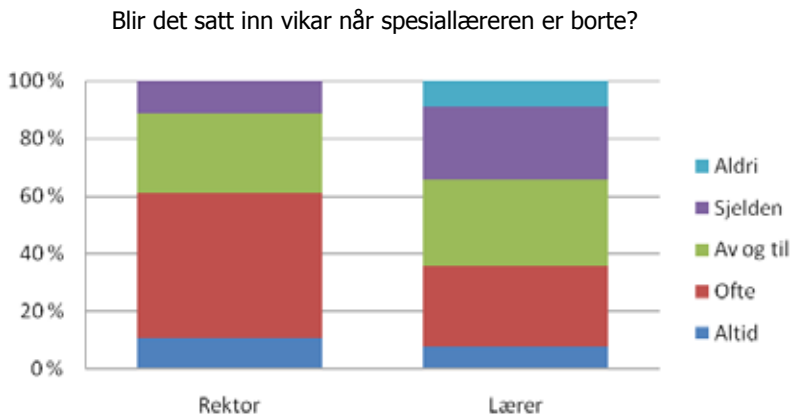
Det er som påpekt tidligere ingen formelle krav om spesialpedagogisk kompetanse for lærere som blir satt til å gjennomføre spesialundervisning. Hvilke voksenpersoner som gjennomfører spesialundervisningen kan derfor variere mye fra skole til skole og ut fra hvilke pedagogisk opplegg som tilbys. Andelen årsverk som blir besatt av ufaglærte lærere har fra 2005 økt fra 2,1 til 3,8 prosent – omtrent samtidig med den kraftige økningen av elever som mottar spesialundervisning (kapitel 4). I hvor stor grad disse lærerne står ansvarlige for spesialundervisningen har vi ikke kunnet finne ut, men det som imidlertid er tydelig er at en stor andel av ressursene som er gitt til spesialundervisning blir gitt til assistenter uten formelle spesialpedagogiske kvalifikasjoner (figur 5.2).



Figur 5.2: Lærere i grunnskolen uten godkjent utdanning.

På spørsmål om skoleleder anser de lærerne som står ansvarlige for spesialundervisningen behersker denne undervisningen, svarer det store flertallet av rektorene at de ofte eller alltid opplever at lærerne behersker sine oppgaver. At skoleleder hevder dette er kanskje ikke overraskende, men det er mer betenkelig at 12 prosent av skolelederne hevder at de lærerne som blir satt til å gjennomføre spesialundervisning aldri eller svært sjelden behersker denne oppgaven.

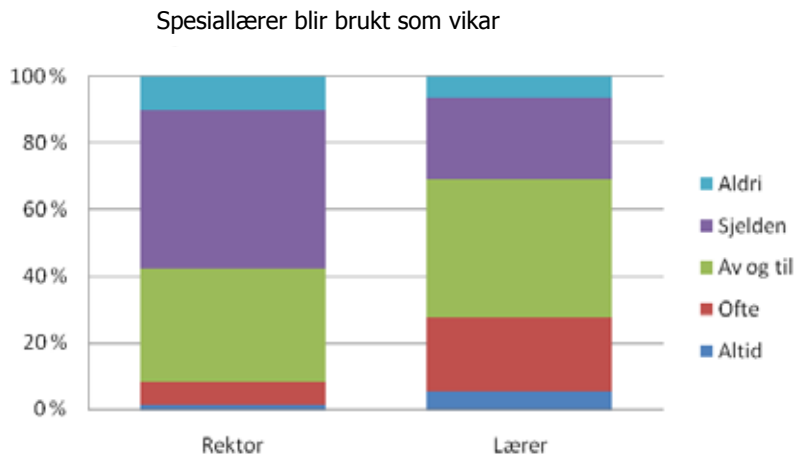
Som påpekt i kapittel 2 er det sterke ideologiske føringer på hva som er korrekt svar i forhold til en rekke spørsmål i tilknytning til spesialundervisningen i skolen. Disse føringene kan forme svar som blir gitt av de ulike respondentgruppene. Et eksempel på denne utfordringen blir blant annet uttrykt ved at både lærere og skoleeiere blir spurt om det blir satt inn vikar for lærere med spesialundervisningsansvar når disse er fraværende fra undervisningen.



Figur 5.3: Vikar til spesiallæreren.

Som det fremgår av figur 5.3 er det en klar forskjell mellom skoleleder og lærere i oppfattelsen av hvorvidt det blir satt inn vikar i disse tilfellene. 60 prosent av rektorene rapporterer at det alltid eller ofte blir satt inn vikar i disse tilfellene, mens 35 prosent av lærerne rapporterer det samme. 10 prosent av skolelederne rapporterer at det sjelden blir satt inn vikar, mens 35 prosent av lærerne rapporterer at det sjelden eller aldri blir satt inn vikar når ansvarlig lærer for spesialundervisningen er fraværende.

Dette til dels store spriket mellom de ulike respondentene på samme spørsmål viser at man her står ovenfor en stor utfordring i forhold til å faktisk beskrive tilbudet som elevene mottar i spesialundervisning. Uansett, om vi går ut fra at lærerne overrapporterer noe og rektorene underrapporterer tilsvarende, så er det klart at den individuelle rettigheten til spesialundervisning i mange tilfeller ikke blir oppfylt av skolene når den ansvarlige læreren ikke kan gjennomføre undervisningen.

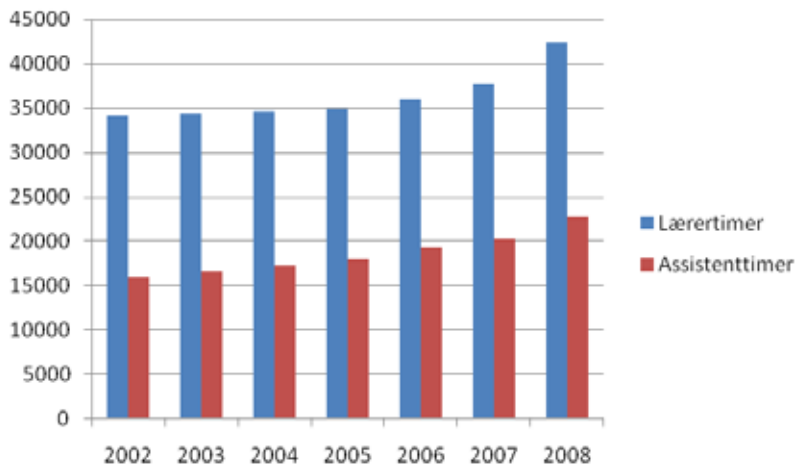


Figur 5.4: Spesiallæreren som vikar.

På spørsmål om hvorvidt spesiallæreren blir benyttet som vikar for andre lærere blir den samme problematikken avdekket. Her er det også en betydelig forskjell på svarene mellom rektor og lærer (figur 5.4). 9 prosent av rektorene rapporterer at spesiallæreren alltid eller ofte blir benyttet som vikar, mens 25 prosent av lærerne rapporterer at spesiallærer alltid eller ofte fungerer som vikar.

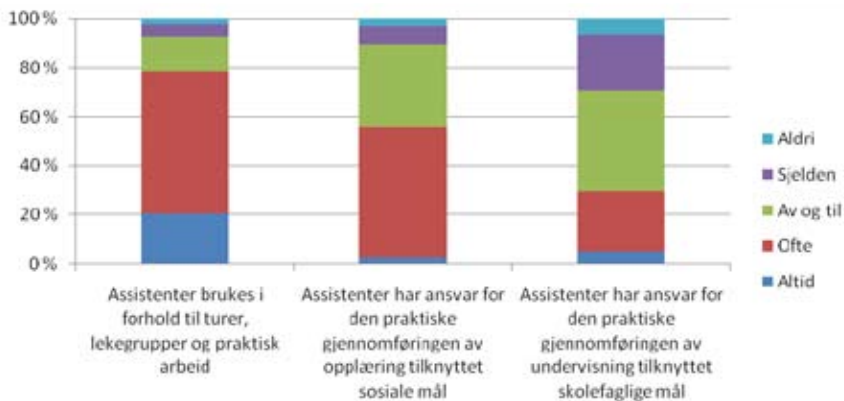
### 5.3 Assistenten i spesialundervisning

Forholdet mellom bruken av assistenter og lærere innen spesialundervisningen synes å være rimelig konstant over tid, og om lag 1/3 del av årstimmene som blir benyttet til spesialundervisning blir dekket opp av assistenter (figur 5.5). Det er med andre ord en utstrakt bruk av assistenter innen spesialundervisningen, og dette igjen reiser spørsmål om rollen til assistentene og hvordan dette påvirker kvaliteten på det pedagogiske tilbudet.



Figur 5.5: Årstimer til spesialundervisning (Kilde GSI).

I den kvantitative undersøkelsen rettet mot skoleleder ble det framsatt en rekke spørsmål knyttet til assistentenes posisjon i spesialundervisningen. Generelt ser det ut som om assistenten først og fremst har en rolle som en voksenperson i denne typen undervisning, for blant annet å gjennomføre turer og ulike praktiske aktiviteter. Bruken av assistenter som en ekstra voksenperson synes å være en rimelig god bruk av assistentene.

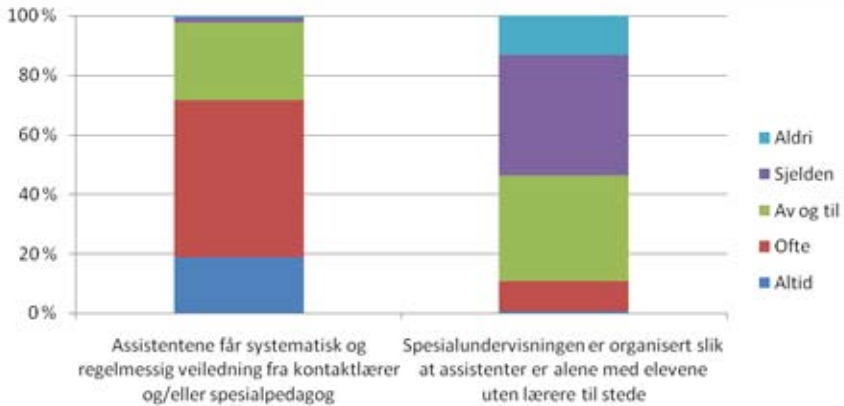


Figur 5.6: Bruken av assistenter.

Mer problematisk er det imidlertid at det ser ut til at assistentene også får ansvaret for å gjennomføre skolens opplæringsformål, med andre ord at assistenten tar lærerens plass. Over halvparten av rektorene i den kvantitative skolelederundersøkelsen hevder at assistenten får ansvaret for å gjennomføre opplæring som er knyttet til sosiale mål og ferdigheter (figur 5.6). I følge opplæringsloven er opplæring i gode sosiale ferdigheter en viktig del av skolens målsetning med undervisningen. Det vil være rimelig å anta at å hjelpe elever med å utvikle positive sosiale ferdigheter i tillegg er spesielt utfordrende når man har med elever som har behov for spesialundervisning. Som understreket tidligere viser disse elevene en signifikant dårligere motivasjon, trivsel og relasjoner til andre i forhold til den generelle elevgruppen. På bakgrunn av dette vil det være rimelig å anta at det følger store utfordringer i oppgaven med å hjelpe disse elevene i å utvikle gode sosiale ferdigheter. Det er derfor betenkelig at assistenter uten formelle pedagogiske kvalifikasjoner spiller en så dominerende rolle i forhold til opplæringen av sosiale ferdigheter.

Assistenter blir brukt i noe mindre grad i forhold til faglige mål i spesialundervisningen, men selv her rapporterer 30 prosent av skolelederne at assistenter ofte har ansvaret for den praktiske gjennomføringen av undervisningen rettet mot skolefaglige mål (figur 5.6). I tillegg rapporterer 40 prosent av skolelederne at assistenter av og til får ansvaret for å gjennomføre undervisning med skolefaglige mål. Ut fra dette kan man anta at assistenter som er knyttet til spesialundervisning svært ofte blir gitt oppgaver som ligger ut over det å være en ekstra voksenperson som støtte for læreren i undervisningen. Assistenter innen spesialundervisningen synes å få tildelt undervisningsoppgaver som innenfor en normal setting ville blitt dekket av lærer.





Figur 5.7: Assistentens rolle i spesialundervisning.

Det ser imidlertid ut til at assistenten svært ofte får støtte og veiledning lokalt av kontaktlærer eller spesialpedagog (figur 5.7). 70 prosent av rektorene i skolelederundersøkelsen hevder at assistentene alltid eller ofte får veiledning av lærer i forhold til de oppgavene som man blir satt ansvarlig for å gjennomføre. Hvilke type veiledning og omfanget av denne veiledningen blir imidlertid ikke beskrevet her. Det ser i tillegg ut til at assistentens undervisningsoppgaver svært ofte blir gjennomført med annen lærer tilstede. Det er imidlertid nødvendig å peke på at 10 prosent av skolelederne hevder at assistenten alltid eller ofte utfører sine spesialundervisningsoppgaver alene uten lærer tilstede. I forhold til normalundervisningssituasjonen er dette et svært høyt antall og er med på å understreke de utfordringene utdanningssystemet står ovenfor i forhold til å sikre en kvalitativ god opplæring for alle elevene.

## 5.4 Ressurser til undervisning til elever som ikke har tilstrekkelig utbytte av det generelle tilbudet

Spørsmålet om hvorvidt skolen generelt og spesialundervisningen spesielt har tilstrekkelig ressurser vil antagelig bli møtt med negative svar om det hadde blitt stilt til skoleledere og lærere. I forhold til spesialundervisningen er det mer sentralt å vurdere hvordan ressursene blir benyttet og hva resultatet blir. Med utgangspunkt i de tilgjengelige dataene vi har for den evalueringen av spesialundervisning under Kunnskapsløftet er det heller ingen tydelig tegn på at kvaliteten på spesialundervisningen lider direkte under manglende ressurser. Rettigheten som følger et vedtak om spesialundervisning etter kap. 5 i Opplæringslova skal også sikre at disse elevene får tilstrekkelige ressurser.

Det som imidlertid bør analyseres og vurderes mer konkret er forholdet mellom rettigheten til spesialundervisning og skolens gjennomføring av tilpasset opplæring. Som beskrevet i kapittel 4 er antallet elever som benytter seg av 25 %-regelen sunket. Som allerede debattert kan denne reduseringen være et uttrykk for at skolen velger spesialundervisning i stedet for tilpasset opplæring etter 25 %-regelen nettopp for å sikre ressursene som ofte følger et vedtak om spesialundervisning.

Bruken av assistenter og ulike organiseringer i grupper, segregerte tilbud osv, er områder som bør vurderes nærmere. Det kan være at skoler operasjonaliserer den juridiske rettigheten til spesialundervisning på en slik måte at det anvendes minst mulig ressurser. Assistenter og bruken av spesiallæreren som vikar kan være uttrykk for at skolene her benytter spesialundervisningsressursen som en «buffer» i forhold til det generelle undervisningstilbudet. Ressurser til spesialundervisningen blir med dette de ressursene man tyr til for å opprettholde et generelt pedagogisk tilbud når man her føler ressursknapphet.

Hvis inntrykket av at spesialundervisningen ofte blir benyttet som en buffer for den allmenne undervisningen er rett, bør man også stille spørsmål ved hva dette medfører for kvaliteten og resultatet av spesialundervisningen? Det er i utgangspunktet vanskelig å forstå at resultatet av spesialunder-

visningen skal bli bra ved slike strategier. Å benytte assistenter til å gjennomføre undervisning med elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av det normale undervisningstilbudet kan ikke legitimeres ut fra noe annet argument enn at det i seg selv er positivt med en økt grad av voksentetthet. Problemet er imidlertid at denne økningen kommer som et resultat av at elever befinner seg i en situasjon der man ikke har tilfredsstillende utbytte av undervisningen generelt. Denne situasjonen krever at kvaliteten på spesialundervisningstilbudet er av en annen art enn i det generelle tilbudet, og det er vanskelig å se at et tilbud med en økt bruk av ufaglært arbeidskraft i prinsippet kan føre til en positiv kvalitativ forandring av opplæringen til disse elevene.

Generelt er det derfor mulig å hevde at det benyttes til dels omfattende ressurser på spesialundervisning under Kunnskapsløftet, men disse ressursene fører ikke til et opplæringsresultat som står i forhold til ressursinnsatsen. Årsaken til dette kan være mange, men som beskrevet i denne analysen av spesialundervisningens rolle under Kunnskapsløftet synes sentrale årsaker å være måten den enkelte skole og skoleeier forholder seg til spesialundervisningen på.

## 5.5 Spesialundervisning, spesialpedagogikk og lærerkompetanse

Det finnes ingen generelle krav til lærere som blir satt til å utføre spesialundervisning i Norge. Funnene fra de kvalitative intervjuene understreker dette og viser at det har etablert seg lokale praksiser som på ulike måter plasserer lærere med ansvar for spesialundervisning. Skolelederne er imidlertid klar over at det finnes spesifikk kompetanse innenfor dette feltet og de plasserer også lærere som har denne kompetansen innen spesialundervisningen.

### 5.5.1 Forståelse av spesialundervisning og spesialpedagogikk

Spesialpedagogikk ansees imidlertid som noe mer enn kun spesialundervisning. Blant annet eksemplifiserer en skoleeier dette ved å vise til de ressursteamene som alle skoler i kommunen har, som et uttrykk for spesialpedagogikk. I ressursteamet sitter skolens ledelse, PP-tjenesten, kontaktlærer og spesialpedagog. Alle elevsaker drøftes i teamet før henvisning til PP-tjenesten. Andre kommuner gjør ikke et slikt tydelig skille mellom det spesialpedagogiske området og den generelle pedagogikken, på den ene siden hevder man at det ikke kan trekkes noen skarp grense mellom spesialpedagogikk og vanlig pedagogikk, men samtidig mener man at det i spesialpedagogikken er mer forskningsbasert kunnskap.

En rektor påpeker at begrepet spesialpedagogikk knyttes til lærere som har utdanning i spesialpedagogikk. En annen rektor sier at spesialpedagogikk representerer et spesialfelt, og at spesialpedagogikk representerer en særlig kompetanse på det faglige eller det sosiale området.

En rektor hevder at hun bruker de beste lærerne i spesialundervisningen. Men det er ikke bare faglig kompetanse som teller; det er viktig å bruke lærere som er flinke til å motivere og støtte elevene. Det hender at en lærer med lite formell spesialpedagogisk kompetanse er bedre egnet enn en lærer med høy kompetanse på området.

I tillegg benyttes det assistenter i stor grad ved alle skolene til spesialundervisning. Noen av disse assistentene har vært ved skolene i mange år og er vel kvalifiserte til assistentjobben. Rektorene har et ambivalent forhold til dette og noen er betenkt i forhold til om assistentene får for mye ansvar for planlegging av undervisning.

Kontaktlærerne presenterer utfordringen med hvordan skolens spisskompetanse kan utnyttes best mulig. Kompetanse handler om å vite hvordan eleven kan hjelpes best mulig, og da hjelper det ofte ikke å redusere fagets innhold og progresjon hevder disse. Det kreves ofte noe annet som en vanlig lærer har kunnskap om. Likevel må alle lærere vite hvordan de kan få elever over de vanligste faglige kneikene som kan oppstå. En måte å utnytte skolens spisskompetanse på er lærestudio og innsatsteam.

Kontaktlærere ved alle skolene mener at det er viktig å gi hjelp til elever som sliter faglig så tidlig som mulig. Likevel er det i mange tilfeller «en vente og se»-holdning i skolene. Dette kan skyldes mange forhold som mangel på kapasitet i PP-tjenesten, at antall elever som får spesialundervisning skal holdes lavt, egen kompetanse er for lav, det spesialpedagogiske teamet ved skolen prioriterer elever som har fagvansker i kombinasjon med problematferd osv. Konsekvensen kan derfor bli at skolen og læreren fortsetter med en undervisning som ikke virker. Når fagvanskene blir mer omfattende og får konsekvenser som bråk og uro, er det lettere å få tilgang på sakkyndige fagfolk. Kontaktlærerne mener videre at denne praksisen kan jentene tape spesielt på, fordi de ofte er mindre utagerende enn guttene.

### 5.5.2 Kompetanse til hvilke formål

Kompetansenivået og kompetanseområdet for lærere som skal gjennomføre spesialundervisning i skolen blir diskutert av Hausstätter (2008) gjennom en sammenligning av det norske og det finske utdanningssystemet av spesialpedagoger. Utdanningstilbudet innen spesialpedagogikk i Norge er i følge Hausstätter (2008) tydelig påvirket av den politiske satsingen på tilpasset opplæring og en inkluderende skole (eks. St.meld. nr. 30 (2003–2004)). Sammenligner man seg med for eksempel Finland som underviser i en klar snever forståelse av det spesialpedagogiske fagfeltet, finner vi i Norge en svært vid forståelse av hva et studium i spesialpedagogikk er og kan være (tabell 5.1).

Tabell 5.1: *Spesialpedagogisk utdanning og nasjonale krav (fra Hausstätter 2008).*

	Nasjonale krav	Generell tolkning av innholdet i den spesialpedagogiske utdannelsen.
<b>Finland</b>	Klare krav: Spesialpedagogikken skal gi individuell faglig hjelp og støtte, enten i vanlig skole eller innen spesial klasse/skole.	Utdanningen reflekterer de nasjonale kravene godt gjennom et tydelig individuelt kategorisk fokus.
<b>Norge</b>	Uklare krav: Spesialpedagogikken skal være et redskap til å skape en inkluderende og faglig skole gjennom en satsing på tilpasset opplæring.	Utdanningen som helhet reflekterer de nasjonale satsingsområdene i stor grad. De uklare nasjonale kravene blir møtt med ulike tolkninger og satsingsområder i utdanningen.

Det finnes mange studietilbud som hver på sin måte definerer det spesialpedagogiske feltet og dermed også utdannelsen i Norge. Ett mulig resultat av dette mangfoldet er at spesialpedagoger etter endt utdanningsløp har svært ulike oppfatninger og ulike strategier for hvordan spesialpedagogiske utfordringer skal løses.

I motsetning til i Norge har man i Finland klare formelle krav til de lærerne som skal gjennomføre spesialundervisningen. Dette klare kravet koblet til en tydelig forventning om hva disse fagpersonene skal beherske, fører til at man i vårt naboland lettere kan evaluere kvaliteten på opplæringstilbudet og hvilke politisk retning og intensjon som skal ligge til grunn for spesialundervisningen i skolen. Den norske pluralismen gjør det, som vist her, svært vanskelig å trekke generelle konklusjoner omkring spesialundervisningspraksisen i skolen.

Det er kanskje farlig å starte en debatt omkring kvaliteten og graden av profesjonalitet knyttet til spesialundervisningen, men det er fristende å understreke noen av påstandene til Hausstätter (2008) omkring hvilke implikasjoner utdanningssystemet har på spesialpedagogikkens rolle. I Finland er spesialpedagogikken klart definert, og det er en tydelig sammenheng mellom de politiske målene og spesialpedagogikkens oppgaver og utdanning (tabell 5.1). Fordelen med dette systemet er at skoler, andre lærere, foreldre og skoleledere klart vet hvilken type kunnskap de inn-

henter når de ansetter spesialpedagoger eller ber om spesialpedagogisk hjelp. Det er heller ingen dramatisk uenighet mellom det politiske systemet og utdanningsinstitusjonene i Norge. Det er imidlertid fristende å si at årsaken til dette er at man politisk ikke har noen klar holding til hva spesialpedagogikken skal bidra med. Dette vage utgangspunktet gir ingen føringer på hva spesialpedagogikken skal gjøre og et resultat av dette kan være det brede spekteret utdanninger vi ser. Dette poenget blir svært viktig å understreke når man relaterer funnene i denne evalueringen med funnene til Engelsen (2008) og Sandber og Aasen (2008). Delegeringen av ansvar må møtes med kompetanse, og har man ikke denne kompetansen vil kvaliteten og tilbudet bli svært personavhengig og lite systematisk.

Mangfoldet i den norske spesialpedagogiske kunnskapsbasen kan medføre et profesjonalitetsproblem når foreldre, elever, skoleledere og andre ber om spesialpedagogisk hjelp og støtte, fordi det er svært vanskelig å fortutsi hvilke type hjelp skolen kan yte og bidra med. Hjelpen kan også gjøre «vondt verre» om skolen forsøker å gjennomføre tiltak uten den nødvendige kompetansen om de problemene og utfordringene man møter.





## 6. ORGANISERING OG BRUK AV IOP

Her sammenstilles svar på spørsmål om hvordan spesialundervisningen er tenkt å fungere, og hvordan dette gjennomføres i praksis med henblikk på situasjonen dette tilbudet synes å ha i forhold til Kunnskapsløftet. Funnene i denne delen av undersøkelsen bør derfor konkret relateres til de teoretiske perspektivene i kapittel 2.

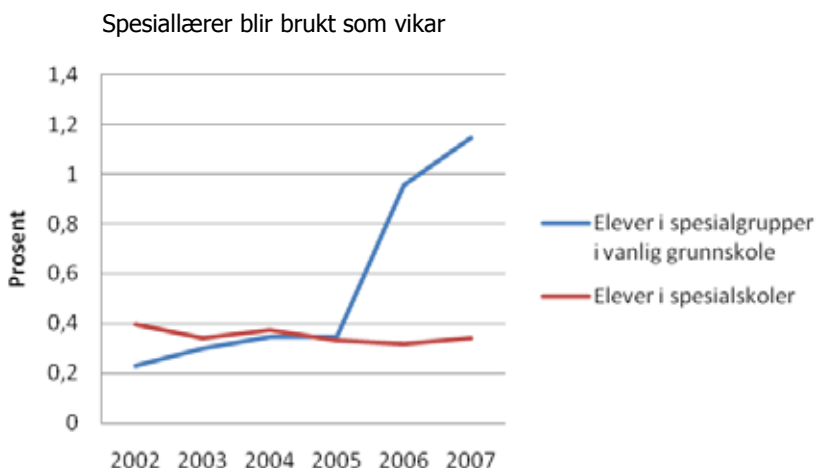
### 6.1 Organiseringsformer

Ut fra analysen av spesialundervisningen under Kunnskapsløftet ser det ut til at man har to hovedformer for organisering av spesialundervisningen i skolen. Det ene er et integrert tilbud der elever med særlige behov får dette behovet dekket som en del av normalskolens organisering. Denne formen for spesialundervisning har, og er, lenge vært den politiske målsetningen med spesialundervisningen i Norge. I tillegg til det integrerte tilbudet har det utviklet seg et betydelig segregert opplæringstilbud til elever med særlige behov. Dette segregerte behovet er i stor grad organisert i form av spesialklasser som administrativt er en del av normalskoletilbudet.

Innenfor begge disse organiseringsstrategiene har det skjedd en kraftig økning av antallet elever i samme tidsrom som Kunnskapsløftet ble implementert.

### 6.1.1 Segregerte opplæringstilbud

I tillegg til en generell økning i antallet elever som mottar spesialundervisning, er det også en klar økning i det segregerte opplæringstilbudet til denne elevgruppen. Det segregerte tilbudet blir enten gitt i form av et tilbud i en spesialskole eller som et tilbud i spesialgrupper, spesialklasser, som en del av den vanlige skolen. Figur 6.1 viser at det har vært en kraftig økning i antallet elever i spesialgrupper fra 2005, mens antallet elever i spesialskoler er stabilt. Det stabile antallet elever i spesialskoler kan skyldes at omfanget av dette tilbudet i stor grad blir styrt av fysiske og administrative begrensninger blant annet knyttet til tilgjengelige skolebygg og et stort nok elevpotensial. Med andre ord, det tar tid å etablere en spesialskole og forandringer i dette tilbudet vi derfor ikke skjeler raskt.



Figur 6.1: Utviklingen av segregerte opplæringstilbud (kilde SSB).

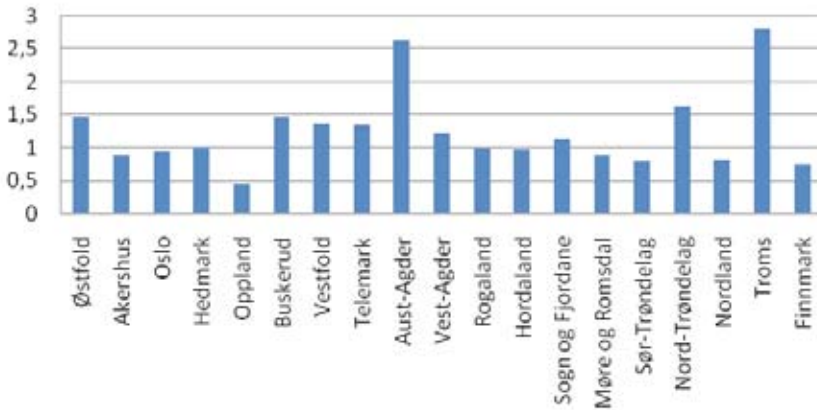
Etableringen av spesialgrupper som en del av den vanlige grunnskolen er til forskjell fra spesialskolene relativt enkelt. Den store økningen i antallet elever i spesialgrupper fra 2005 kan komme av at disse gruppene er administrativt relativt enkle å håndtere, men den faktiske årsaken til hvorfor vi opplever økningen kan ikke forklares administrativt. Økningen i segregerte opplæringstilbud må skyldes en holdningsendring i den norske skolen i forhold til synet på opplæringsarena.

Denne evalueringen av spesialundervisningen under Kunnskapsløftet dekker ikke konkret dette området av opplæringstilbudet, men vi vil siden belyse dette som en del av diskusjonen omkring den generelle økningen av spesialundervisningen i skolen. I den kvantitative skolelederundersøkelsen blir rektor spurt om kvaliteten på spesialundervisningen hadde blitt bedre om elever med et slikt behov hadde blitt samlet i egne grupper. 23,7 prosent av respondentene svarte «ja alltid» eller «ofte», mens 30,2 prosent svarte «aldri» eller «sjeldent» på dette spørsmålet – flertallet av skolelederne svarte imidlertid «av og til» når de vurderte kvaliteten på spesialundervisningen opp mot organisering. I seg selv er ikke dette et dekkende bilde for holdinger i forhold til segregerte opplæringstilbud, men dette viser imidlertid at segregerte opplæringstilbud fremstår som et reelt tema når skoleledere skal vurdere det spesialpedagogiske tilbudet i den enkelte skole.

Internasjonale studier understreker også at det tydelig har skjedd en holdingsendring i forhold til segregerte opplæringstilbud. Rix (2008) viser at holdingsendringen knytter seg til en individualistisk humanistisk trend der skolen i større grad blir ansett for å være en service institusjon for mennesket, eleven. Deler av diskusjonen knyttet til tilpasset opplæring i Norge, den smale, faller innenfor denne samme trenden. Rix (2008) viser hvordan denne individfokuserende forståelsen forandrer posisjonen til spesialskolene i England – de går fra å være spesialskoler til å omtale seg selv som spesialistiskoler. Skolene går fra å være en skole for spesielle barn til å bli en skole som kan tilby spesialister. Opplæringstilbudet i disse skolene blir gjennomført av eksperter på de problemene eleven måtte oppleve. Elever og foreldre skal dermed oppfatte disse skolene som mer profesjonelle og bedre egnet til å ta vare på eleven enn den vanlige skolen.

Denne forståelsen av situasjonen til elever med særskilte behov faller inn under den ubetingede vanskeforståelsen, og som får støtte gjennom en smal forståelse av tilpasset opplæring. I de tilfellene tilpasset opplæring blir forstått og tolket ut fra et smalt perspektiv vil derfor segregerte tilbud fremstå som et ledd i skoleeiers og skolenes realisering av tilpasset opplæring.

Andel av elever i spesialgrupper



Figur 6.2: Bruken av spesialgrupper i forhold til fylker (kilde GSI).

Bruken av segregerte opplæringstilbud er imidlertid svært forskjellig fra fylke til fylke. Figuren ovenfor viser en stor variasjon i andelen elever i spesialgrupper mellom fylkene. Oppland er ut fra disse resultatene det fylket som benytter dette tilbudet minst, mens Aust-Agder og Troms fylke har plassert over 2.5 prosent av sine elever i denne typen segregerte tilbud. Den store variasjonen mellom fylkene understreker at det ikke er objektive, eventuelt biologiske, forhold som fører til at elever får et segregert opplæringstilbud, men at det er knyttet store kulturelle og politiske forskjeller til det spesialpedagogiske opplæringstilbudet i Norge.

### 6.1.2 Vurdering av segregerte tilbud

Differensiering i form av spesialgrupper og skoler er benyttet i alle de kommunene som deltok i den kvalitative undersøkelsen. I den største kommunen i utvalget kan flere grunnskoler og videregående skoler defineres som skoler med spesialgrupper; det som før ble kalt forsterket skole. Kommunen har i tillegg rene spesialskoler. Skoleeier ønsker å opprettholde de nåværende differensierte skoletilbudene. I en annen kommune fremheves sentrale differensieringsparametere som utvalg av lærestoff, nivå, fremdrift, arbeidsplaner og læringsstil. I denne kommunen defineres ikke undervisning i grupper utenfor bostedsskolen som spesialundervisning.

Alle ungdomsskolene i vårt kvalitative materiale har en alternativ avdeling som er ment å være et tilbud til elever som trenger et mer beskyttet miljø, og det er foreldrene som har søkt eleven dit. Skoleeier her understreker at det er få elever som viser problematferd som har disse tilbudene. Det finnes i tillegg en forsterket barneskole og en forsterket ungdomsskole. Dette betraktes ikke som spesialgrupper eller spesialskoler. For mange elever som har disse tilbudene, foreligger det ikke enkeltvedtak. Fylkesmannen har reist spørsmål om ikke alle elever i de forsterkede skolene bør ha enkeltvedtak, men skoleeier vil ha så få enkeltvedtak som mulig. Praksis er med andre ord fortsatt at mange elever får segregerende skoletilbud uten at dette er knyttet til enkeltvedtak. Uten slikt vedtak bortfaller kravet om blant annet IOP.

Organiseringen av segregerte opplæringstilbud i disse kommunene eksisterte før Kunnskapsløftet ble introdusert. Den opplevde delegeringen av det pedagogiske ansvaret og innholdet som følger med implementeringen av Kunnskapsløftet blir av kommunene sett på som en legitimering av det segregerte opplæringstilbudet. I følge en skoleleder så førte denne ansvarsdelegeringen *til at de nå kunne gjøre det de alltid har gjort*. Bruken av segregerte opplæringstilbud blir derfor ikke opplevd som problematisk i forhold til Kunnskapsløftets målsetninger med skolen. Tvert i mot syns det som om delegeringen av ansvaret er med på å styrke skolens legitimering av denne organiseringen. Fokuset på tilpasset opplæring, ut fra et smalt perspektiv, er også med på å begrunne denne formen for skoletilbud fordi det oppleves at tilbudet i større grad er tilpasset den enkelte eleven og de vanskene som hun eller han måtte oppleve. Det er også nødvendig å påpeke at en rekke av elevene som får et segregert opplæringstilbud ikke gjør dette på bakgrunn av et enkeltvedtak. Det ser derfor ut til at skoler benytter seg av den desentraliserte beslutningsmyndigheten til å utvikle et mer omfattende segregert opplæringstilbud.

I forhold til spesialpedagogiske teorier følger denne utviklingen av et segregert opplæringstilbud relativt tydelig et ubetinget vanske perspektiv. Det vil si at de problemene blir forstått som et problem som springer ut av eleven. De pedagogiske strategiene blir ut fra dette planlagt slik at man må skape et miljø der man i størst mulig grad, og enklest, kan behandle eleven i forhold til de problemene eleven har. Segregerte tilbud er innenfor denne

rammen svært effektivt og som understreket i kapitel 2 er dette støttet av det smale perspektivet på tilpasset opplæring. Utfordringen og faren ved et slikt perspektiv er som henvist til i kapitel 2 at det segregerte tilbudet som en følge av et ubetinget vanskeforståelse legitimerer holdinger til medmennesker som man ønsker å motarbeide i den inkluderende skolen.

### 6.1.3 Integreert tilbud

Det store flertallet av de elevene som mottar spesialundervisning får dette ut som et integreert opplæringstilbudet i den allmenne skolen. I analysen av spesialundervisningen under Kunnskapsløftet finner vi ingen tegn til at dette tilbudet har forandret seg betydelig. Innføringen av Kunnskapsløftet har ikke ført til at spesialundervisning praktiseres på nye måter i forhold til situasjonen før Kunnskapsløftet ble implementert. Det er som vist tidligere betydelig flere elever som mottar spesialundervisning, så ut fra dette kan man konkludere med at det integreerte spesialpedagogiske tilbudet under Kunnskapsløftet kun er mer av den tidligere etablerte spesialpedagogiske tradisjonen.

Disse tradisjonene bygger på lokalt etablerte rutiner. Rektorene som ble intervjuet understreker dette ved å vise til at det er forskjeller i faglige mål, arbeidsmåter, innhold og organisering av spesialundervisningen. Hvordan spesialundervisningen organiseres i bostedsskolen varierer mye, men den dominerende formen er undervisning sammen med andre elever i basisgruppa eller i smågrupper. Et annet viktig poeng er det faktum at skolens utforming har avgjørende betydning for hvordan spesialundervisningen organiseres. I en av de besøkte skolene er spesialundervisningen hovedsakelig etablert som et tilbud ved siden av klasserommet, på grupperom der enkeltelever eller smågrupper mottar spesialundervisning. Ved en annen skole har man ikke disse mulighetene, og i følge skoleleder er plassmangel årsaken til at deler av spesialundervisningen må legges til det ordinære klasserommet.

## 6.2 Inkludering og segregering

Forståelsen av hvilke tilbud som er segregerende og hvilke som er inkluderende er uklart blant respondentene. Skoleeier i en stor kommune sier at selvstendige spesialskoler er segregerende tilbud, men at bydekkende spesialgrupper kan være både segregerende og inkluderende. Om spesialgruppene er inkluderende eller segregerende avhenger av hvordan ordinær skole og spesialgruppa samordner undervisningen. For noen sterkt funksjonshemmede elever er samordning lite ønskelig, og disse tilbudene er derfor segregerende. Skoleeier i en mindre kommune mener at en forsterket skole kan oppfattes som segregerende. Men dersom elevene får delta både i for eksempel spesialgruppen og i den ordinære opplæringen, så blir tilbudet i mindre grad segregerende. Rektorene ser på sine skoler som inkluderende. Det samme gjør alle kontaktlærerne. Skolene oppfatter altså ikke de ulike organisatoriske gruppeløsningene som utelukkende segregerende tilbud, men de kan også virke inkluderende. På denne måten kan skoleeier oppfylle den politiske målsetningen om å ha en inkluderende skole.

Denne forståelsen av et inkluderende segregerende tilbud er som vist i kapittel 2, ikke et ukjent fenomen innen forskning på inkludering. Individfokuset i inkluderingsteoriene og den smale forståelsen av tilpasset opplæring utgjør i sum et legitimitetsgrunnlag for en uvanlig sammensetning. Holdningene til rektorene i denne analysen viser at dette perspektivet begynner å få praktiske implikasjoner for spesialundervisningen i Norge. Men omfanget av denne forståelsen er basert på lokale tradisjoner.

I en kommune er det stor variasjon mellom skoler når det gjelder søknad om spesialskoleplass. Fra noen skoler kommer det aldri søknad om spesialgruppe eller spesialskole, mens det fra andre kommer søknad hvert år. I noen skoler er rektor rask med å foreslå segregerende opplæringstilbud, mens andre har en høy terskel for å fremme slike ønsker. Skoleeier tror dette henger blant annet sammen med skolekultur, et snevert eller vidt normalitetsbegrep, rektors holdninger, holdninger i lærergruppa, rektors erfaring og rektors kompetanse. Foreldrenes kjennskap til lovverket og ulike rettigheter spiller også en rolle, men også utdanningsnivå og bosted. For

eksempel har noen skoler mange elever som snakker dårlig norsk. Disse skolene får mer penger enn andre skoler, og kan derfor lage bedre ordinære tilpasset opplæring for elevene.

Det er altså klart at segregerende eller inkluderende praksiser i skolen i forhold til spesialundervisning er knyttet til faktorer som skoletradisjoner, holdninger, kunnskap og ressurser. Introduksjonen av Kunnskapsløftet synes ikke å ha innvirket på disse faktorene.

## 6.3 Valg av opplæringstilbud

Hvorvidt et segregerende opplæringstilbud kan sies å ha inkluderende aspekter er i stor grad avhengig av om hvorvidt eleven eller dens foreldre blir gitt nødvendig frihet til å velge mellom de ulike opplæringstilbudene. Skoleeierne i denne undersøkelsen understreker at spesialundervisning er avhengig av samtykke fra foreldrene, men hvordan foreldrene vurderer og velger opplæringstilbud til sine barn er avhengig av en rekke forhold – blant annet anbefalinger fra skoleledere og PPT.

Skoleeierne påpeker at alle skolene skal kunne gi alle barn et forsvarlig spesialpedagogisk tilbud. Likevel opprettholdes spesialgrupper og spesialskoler utenfor bostedsskolen i enkelte kommuner fordi det er politisk vedtak om at skoletilbudet i kommunen skal være mangfoldig. Når mange foreldre velger spesialgruppe eller spesialskole for sitt barn, er det med bakgrunn i informasjon gitt av rektor på bostedsskolen og PP-tjenesten. PP-tjenesten skal være helt nøytral i synet på hva som vil være best av bostedsskole, spesialgruppe eller spesialskole. PP-tjenesten skal uttale seg om vanske og tilrettelegging av undervisningen, men det kan utilsiktet legges føringer som for eksempel at undervisning i smågruppe anbefales. Føringer er blant annet knyttet til hvordan den sakkyndige uttalelsen skrives i forhold til anbefalt opplæringstilbud. Rektor kan på sin side legge føringer for spesialskole dersom det påpekes at spesialskolen har bedre ressurser, eller at det påpekes at den faglige kompetansen er bedre i spesialskolen enn i bostedsskolen. Skoleeier i en kommune mener foreldrene ikke bør informeres om slike forskjeller, men at det er helt klart at holdninger blant rektorene kan influere på foreldrenes valg.



Felles for de skoleeierne som ble intervjuet er erkjennelsen av at det ikke foreligger noen bestemt prosedyre for hvordan aktuelle foreldre skal informeres omkring sine barns skolevalg. Foreldrene er derfor i stor grad påvirkelige av de ulike kulturene og tradisjonene som den enkelte skole har i forhold til slike valg.

Ved en skole påpeker rektor at det lenge har vært et nært samarbeid med foreldrene ut over de obligatoriske møtene. Men mange foreldre er fortsatt ikke trygg på at deres barn får den undervisning det har krav på innen for rammen av ordinær tilpasset opplæring. Det vil si at de tror at enkeltvedtak og spesialundervisning sikrer rettighetene bedre. Rektor mener dette henger sammen med mangelfull innsikt i de mulighetene som ligger innenfor rammen av ordinær tilpasset opplæring. Det er sin egen skolegang de bruker som referanse.

Mange av foreldrene i våre intervjuer har en positiv holding til opplæringstilbudet som deres barn mottar. Alle foreldrene sier at de har et godt samarbeid med kontaktlærerne, og at de synes lærerne gjør det de kan for at barna skal trives og lære. De har god kontakt med lærere som har ansvar for spesialundervisningen dersom det er en annen lærer enn kontaktlæreren. Foreldrene opplever å bli hørt, og at relasjonen mellom dem og lærerne er likeverdig. Foreldrene har med andre ord en svært positiv holding til det spesialpedagogiske tilbudet som deres elev mottar. Det må imidlertid nevnes at ei mor var svært kritisk til det store ansvaret assistenten får i gjennomføring av undervisningen. Hun mener at for mye ansvar er overlatt til assistenten.

Det er imidlertid også andre erfaringer. Det påpekes blant annet at det på videregående skole er gjennomgående mindre samarbeid mellom hjem og skole enn på ungdomsskolen. Foreldrene til to elever med store behov var svært fornøyd med samarbeidet på ungdomsskolen, men tilsvarende misfornøyd med videregående. De nevnte også at ungdomsskolen var bedre på samarbeid enn barneskolen. På ungdomsskolen oppga disse foreldre å få god informasjon og mulighet for medinnflytelse, selv om denne ikke ble brukt i særlig grad. Ungdomsskolen tok elevens behov på alvor i større grad enn barneskolen.

En forelder til en elev med dysleksi var derimot mye mer fornøyd med samarbeidet på videregående enn på ungdomsskolen. Selv om hun kunne ta kontakt med ungdomsskolen når hun ville oppgir hun at ingen ting ble gjort ifht, hennes innspill. Hun ønsket også å bidra i samarbeidet med skolen, men opplevde liten interesse for dette. Den sosiale situasjonen var her god for eleven, men ikke den faglige. Denne foreldereren er fornøyd med videregående, der eleven går i vanlig klasse. Hun opplever at de tar tak og at eleven får hjelp. De faglige resultatene er også gode i forhold til det dårlige grunnlaget.

## 6.4 IOP – plan og praksis

De intervjuede skoleeierne er opptatt av kvaliteten på spesialundervisningen og hva som kan gjøres for å høyne den. Kvaliteten er et produkt av mange forhold, som hvor presise de sakkyndige uttalelsene er, hvor gode anvisninger den sakkyndige vurderingen gir, om vurderingen ses på som et arbeidsdokument eller som kun et administrativt redskap, om all undervisning eleven får tilpasses i samsvar med IOP og om spesialundervisningen i praksis gjennomføres i henhold til IOP. Skoleeier i den største kommunen i utvalget har påbegynt et omfattende utredningsarbeid om kvalitet i spesialundervisningen. Dette arbeidet berører mange av de forholdene som er nevnt ovenfor. De andre skoleeierne har ikke gjort forsøk på å definere kvalitet i spesialundervisningen fordi man generelt hevder det er vanskelig å finne gode parametre for en slik måling. I alle kommunene skal PPT ha tilsendt IOP og halvårsrapportene, men om dette alltid skjer i praksis er usikkert. Diskusjonen om kvalitet gjelder alle elever i skolen og ikke kun de elevene som mottar spesialundervisning, derfor ønsker alle skoleeierne et sterkere fokus på resultatene av all undervisning i kommunen.

IOP skal omfatte all undervisning som elevene får, men bruken av IOP som pedagogisk verktøy varierer. Ved en skole er IOP kun et administrativt dokument uten særlig praktisk betydning, mens i de andre skolene følges IOP delvis. Et generelt problem er at sammenhengen mellom sakkyndig uttalelse og IOP ofte ikke bra nok. IOP skrives ofte i for generelle vendinger, og målene blir uklare og lite styrende for det pedagogiske arbeidet. I enkelte skoler jobbes det derfor med å konkretisere målsetningene

i IOP slik at de blir evaluerbare og realistiske – på denne måten kan IOP i større grad skal bli et pedagogisk verktøy for alle lærerne. Alle skoleleiderne påpekte at det her gjenstår mye før dette målet er nådd.

De fleste foreldrene som ble intervjuet i denne undersøkelsen sier de blir spurt om innholdet i IOP, og at de blir hørt. Enkelte foreldre sier de ønsker mer innflytelse på utformingen av IOP enn de har i dag.

Generelt hevder kontaktlærerne i intervjuene våre at planen for spesialundervisningen ofte blir avveket. Samlet kan dette bli svært mange timer for enkelte elever og kan resultere i manglende kontinuitet og liten intensitet. Dette kan skyldes sykdom, omdisponeringer, manglende vikarer, andre aktiviteter som krever tid (museumsbesøk, juleforberedelser, aktivitetsdager osv.) I slike tilfeller er det klassa og klassens plan som prioriteres. Tapte timer blir sjelden tatt igjen. De fleste foreldre klarer ikke å følge med på dette, mens noen teller timer og krever at planen for deres barn skal følges. Dette er en holding som kontaktlærerne mener ikke bidrar til sosial utjevning i skolen. Kontaktlærerne mener videre at spesiallærer verner mer om disse timene enn det kontaktlærere gjør. For kontaktlærerne er det viktigste å få skoledagen til gå gjennom å finne løsning på akutte utfordringer i hverdagen.

Kontaktlærere hevder at som oftest er klassens plan og IOP utarbeidet i lærerteamet. I denne forbindelsen blir det vanligvis drøftet hvordan klassens plan kan tilpasses den enkelte. Hvordan fellesundervisningen fortoner seg i praksis for den enkelte elev, er mer usikkert. Det nevnes at for liten tid til samordning eller at læreren som har ansvar for fellesundervisningen mangler nødvendige spesialpedagogiske kunnskaper og ferdigheter, kan bidra til at fellesundervisningen ikke gir tilfredsstillende utbytte for elever med IOP.

Halvårsrapportene gir generelt en oversikt over elevens fremgang, men at grunnlaget for evalueringen er ofte usikkert. Det kan skyldes for generelle eller uklare læringsmål i IOP, liten dokumentasjon som grunnlag for evaluering eller subjektiv vurdering av fremgang. Skoleleiderne er generelt enige i at resultatene av spesialundervisning ofte evalueres for dårlig. For å få til mer objektiv evaluering er det i flere av kommune tatt i bruk stan-

dardiserte prøver/tester i kommunens regi samt prøver/tester som skolen har valgt i tillegg. Som nevnt tidligere er det blitt større fokus på resultater av undervisningen de siste årene, og dette viser seg også i spesialundervisningen (eksempler i tekstboks 6. 1)

**Tekstboks 6.1:** Eksempler på systematiske tiltak i forhold til spesialundervisning.

**Eksempel 1:** Ved skolen rapporterer kontaktlærer skriftlig om undervisningen til foreldrene hver uke. I tillegg vurderer elevene og foreldrene fremgangen. Elevene prøves 4 ganger i året.

**Eksempel 2:** Ved skolen er det tatt i bruk prøver/tester både i norsk og matematikk. Disse testene gir blant annet anvisning om hva eleven bør trene mer på.

Det er ikke noe krav om at resultater av spesialundervisning skal rapporteres til skoleeier i noen av kommunene som deltok i den kvalitative undersøkelsen.

Foreldrene har ulike meninger om evaluering av den spesialundervisning deres barn får. Noen synes vurderingene er for usikre eller lite konkrete. Andre savner vurdering av hvordan barnet ligger an i forhold til klassa. Det nevnes også av flere at de tror læringsresultatene ville vært bedre dersom barnet hadde fått mer hjelp på skolen. Barna selv synes de lærer noe i fag de sliter med. På den annen side har de uklare formeninger om målene for opplæringen.

Det ser ikke ut til at Kunnskapsløftet har ført til noen forandring av skoleeiers, skoleleders eller foreldres anbefaling og valg av opplæringstilbud for elever med særlige behov. Det man kan anta er at delegeringen av ansvaret i skolesystemet vil kunne føre til at skoler i større grad kommer med klarere anbefalinger i forhold til foreldre og de valg de må ta på vegne av sine barn fordi skolene også i større grad må stå ansvarlige for situasjonen i skolen. Det er her også fristende å relatere situasjonen i Norge med situasjonen i Finland. Finland har lenge hatt en desentralisert ansvars-

fordeling tilsvarende den som Kunnskapsløftet står for i Norge. Andelen elever i spesialundervisning har økt betydelig også i dette landet, og i dag er det 6 til 8 prosent av elevene som mottar et segregert opplæringstilbud (Statistikcentralen Finland). Foreldrene skal også her ha betydelig medbestemmelse på valget av opplæringstilbud, men i praksis viser det seg at de har lite innvirkning på dette.

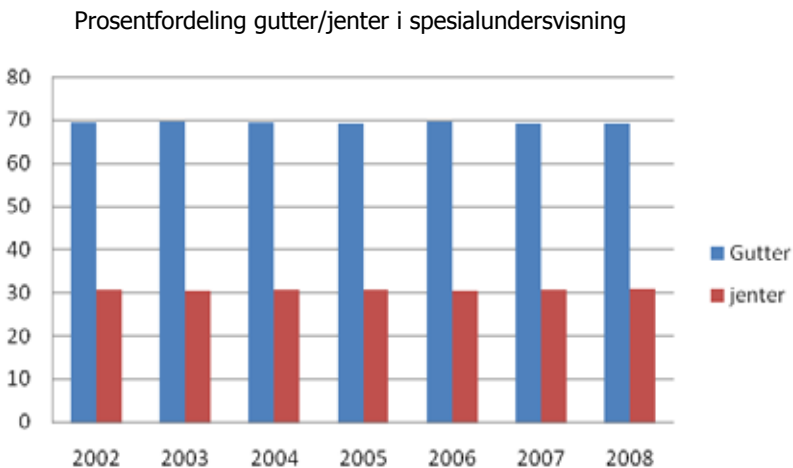


## 7. KJØNN OG VANSKEGRUPPER

I dette kapitlet presenteres fordelingen av gutter og jenter i spesialundervisningen, og denne kjønnsfordelingen relateres og til klassetrinn og ulike vanskegrupper.

### 7.1 Kjønnsforskjeller i spesialundervisningen

Gutter mottar om lag 70 prosent av spesialundervisningen i skolen og denne kjønnsforskjellene viser seg å være svært konstante både i fordeling over tid, i fordeling over klasser og i fordeling over omfanget av tilbudet (figur 7.1, tabell 7.1 og 7.2).



Figur 7.1: Kjønn og spesialundervisning i forhold til år (kilde GSI).

### 7.1.1 Kjønn og vanskegrupper

Skårbrevik (2002) hevder i sin analyse av kjønnsforskjeller innen spesialundervisningen at om man tar ut de elevene som blir definert med atferdsproblemer, så er forskjellen mellom gutter og jenter utlignet. Undersøkelsen gjennomført av Nordahl og Sunnevåg (2008) og vår evaluering av Kunnskapsløftet understreker at gutter er totalt dominerende innenfor denne vanske kategorien, og at forskjellen mellom gutter og jenter er betydelig mindre innenfor en rekke andre vanske kategorier. Innenfor de biologisk provoserte vanskene, hørsel og synsvansker, er det ikke mulig å påvise noen klare kjønnsforskjeller (tabell 7.1), men innenfor de fagprovoserte vanskene, lese og skrive vansker og dyskalkuli, er det en overvekt av gutter. Det finnes en rekke sosiale og biologiske forklaringer på årsaken til hvorfor vi ser denne kjønnsforskjellen innen spesialundervisningen. Det vil ligge utenfor denne rapportens oppgave å diskutere denne problematikken i dybden, men denne gjennomgangen viser at innføringen av Kunnskapsløftet ikke har hatt noen innvirkning på kjønnsdimensjonen innen spesialundervisningen.

Tabell 7.1: *Kjønnsfordeling i forhold til vanske kategorier:*

Vanske	Evalueringen av Kunnskapsløftet	
	Jenter	Gutter
Hørselsvansker	59,1	40,9
Synsvansker	48,1	51,9
ADHD	17,5	82,5
Atferdsproblem (ikke diagnose)	14,9	85,1
Spesifikke lærevansker	45,7	54,3
Generelle lærevansker	41	59
Andre vansker	48,9	51,1



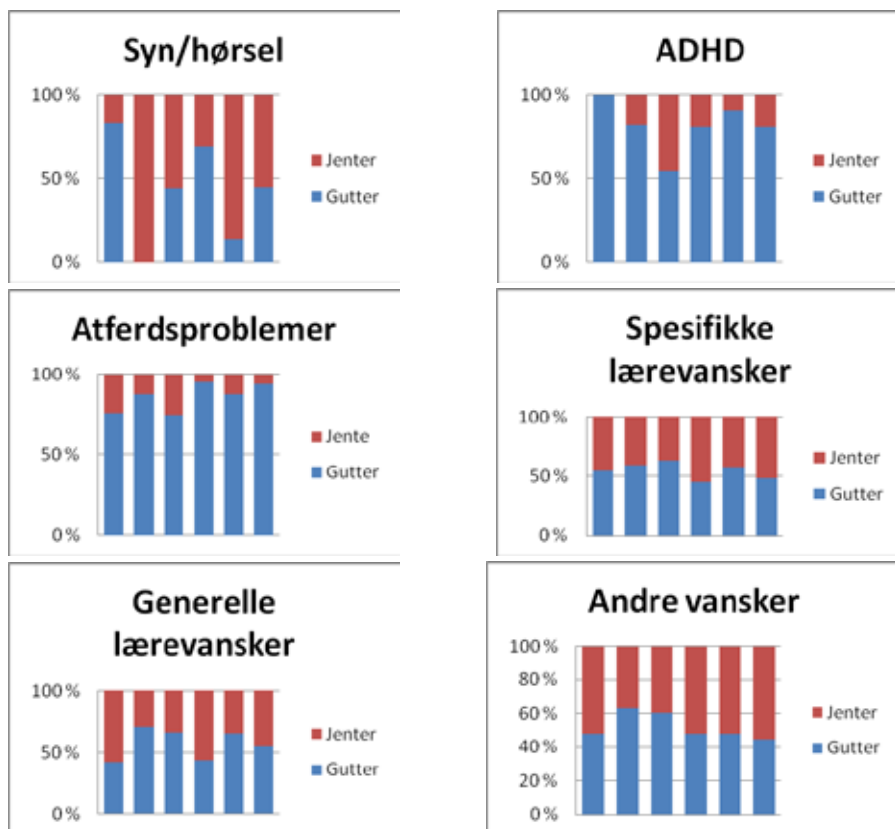
## 7.1.2 Kjønn og klassetrinn

Ser man på kjønnsfordelingen i forhold til klassetrinn er den generelle trenden at forholdet 70/30 mellom gutter og jenter også gjelder her. Det er imidlertid en liten reduksjon av andelen gutter fra barneskolen til ungdomsskoletrinnet (tabell 7. 2). Tar man hensyn til at andelen elever som mottar spesialundervisning øker utover grunnskolen, betyr dette at antallet jenter som mottar spesialundervisning utover ungdomsskoleløpet øker betydelig i forhold til denne gruppen på barneskolen.

Tabell 7.2: *Kjønn og spesialundervisning i forhold til klassetrinn (kilde GSI).*

Klassetrinn	Prosent gutter
Klassetrinn	70,5
Klassetrinn	71,6
Klassetrinn	71,0
Klassetrinn	71,6
Klassetrinn	69,7
Klassetrinn	69,5
Klassetrinn	68,6
Klassetrinn	69,2
Klassetrinn	67,7
Klassetrinn	66,7

Forholdet mellom kjønn, vanskegrupper og klassetrinn er imidlertid komplisert. I vår analyse er det mulig å spore en mulig økende andel av jenter innenfor vanskegruppene spesifikke og generelle lærevansker, men den tydeligste forskyvningen av andelen jenter i forhold til gutter ser vi under kategorien andre vansker (figur 7.2). Hva læreren her tolker som andre vansker er ikke klart. En grundigere analyse av denne problematikken vil måtte ta tak i forholdet mellom andre vansker, sosiale og emosjonelle vansker samt lærevansker for eventuelt å belyse kjønnsdimensjonene her. En slik analyse ville også kunne gi pedagogiske føringer på spesialundervisningens innhold i barneskolen og forholdet mellom tidlig intervensjon, vansker og kjønn.



Figur 7.2: Forholdet mellom kjønn i forhold til lærevanske og klasstrinn (5–10 trinn).

### 7.1.3 Ressurser og kjønn

En analyse av de registrerte GSI dataene over fordelingen av mengden spesialundervisning og resursbruk viser at det også her er en kjønnsfordeling tilsvarende 70/30. I tillegg til kjønnsdimensjonen understreker tabell 7.3 en viktig poeng knyttet til resurssdiponeringen i spesialundervisningen.

Tabell 7.3: *Kjønn og spesialundervisning i forhold til timeressurser (kilde: GSI).*

Mengde spesialundervisning	Andel spesialundervisningen	Andel av gutter
1–75 timer pr år	7,5 prosent	67 prosent
76–190 timer pr år	46 prosent	69 prosent
191–270 timer pr år	18 prosent	68 Prosent
271 timer eller mer pr år	28 prosent	70 Prosent

Dette viser at gutter er jevnt overrepresentert innenfor både elever som mottar lite spesialundervisning og elever som mottar mange timer pr. uke. Ut fra en forståelse av at de som har de største vanskene og funksjonshemmningene skulle ha flest timer burde en forvente en jevnere kjønnsfordeling her. Men slik er det ikke, og det tyder på at der flere forhold enn guttenes individuelle vansker som avgjør at de mottar spesialundervisning.

#### 7.1.4 Vanskegrupper og kjønnsfordeling

I denne evalueringen har vi også bedt lærerne vurdere om elevene har en vanske, skade eller diagnose (se kapittel 3). I tabellen nedenfor vises kjønnsforskjellene i disse vurderingene fra lærerne.

Tabell: 7.4: *Vanskegrupper og kjønn.*

Vanskegruppe	Gutter	Jenter
Hørselshemming	0,5	0,7
Synsvansker	0,8	0,7
ADHD-diagnose	2,6	0,6
Atferdsproblemer men ikke ADHD-diagnose	7,2	1,3
Spesifikke lærevansker/ fagvansker	7,4	6,2
Generelle lærevansker	2,7	1,9
Andre vansker	5,0	4,8
Ingen vansker	73,7	83,8

Denne tabellen viser helt entydig at guttene blir vurdert til å ha et langt større omfang av vansker, problemer og diagnoser i skolen. Dette gjelder ikke minst i forhold til diagnosene ADHD og atferdsproblemer men ikke ADHD-diagnose. Her er overvekten av gutter så stor at det er grunn til å stille spørsmål ved bruken av særlig ADHD-diagnosen. Kjønnforskjellene understøtter også det synspunkt at diagnosen i noen grad kan betraktes som sosialt konstruert. Videre er det også relativt store kjønnsforskjeller innen generelle lærevansker og fagvansker.

Samlet viser disse vurderingene fra lærerne at 26,3 % av guttene blir definert til å ha vansker, diagnoser eller problemer i skolen, mens kun 16,2 % av jentene blir vurdert til å ha vansker, diagnoser eller problemer. Når vi i tillegg vet at gutter i langt større grad enn jentene er segregert inn i egne klasser, grupper og skoler, og som dermed har noen vanskeligheter, så vil om lag 28 % av guttene bli definert til å være problematiske og svært utfordrende i skolen. Det må betraktes som et uforholdsmessig høyt tall, og det viser at det må eksistere et relativt smalt normalitetsbegrep blant lærere og skoleledere. Det er grunn til å drøfte nærmere om det kan være måten vi vurderer guttene på som bidrar til at nesten 3 av 10 gutter i skolen blir definert som vanskelige eller problematiske.

## 7.2 Spesialundervisning og vanskegrupper

I alt 7,4 prosent av elevene i dette utvalget mottar spesialundervisning etter § 5–1 i Opplæringslova, dvs ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. Antallet elever som mottar spesialundervisning er sannsynligvis noe lavere enn tilsvarende GSI data over antall elever i spesialundervisning. Denne underrepresentativiteten vil anslagsvis være på ca. 0,5 %.

Vi har her ikke med data for elever fra 1.–4. klasse, der andelen elever som mottar spesialundervisning er lavere enn på mellomtrinnet og ungdomstrinnet (GSI). I Norge ser det klart ut til at andelen elever som mottar spesialundervisning øker med økende klassetrinn (Nordahl og Sunnevåg 2008). Dette kommer klart til uttrykk dataene fra GSI som er gjengitt i kapittel 4.

## 7.2.1 Andel elever med ulike vansker og spesialundervisning

I tabellen nedenfor vises andel elever i ulike vanskegrupper slik de er definert av kontaktlærerne. Videre vises den andelen elever som mottar spesialundervisning innen de ulike vanskegruppene.

*Tabell 7.5: Fordeling av vanskegrupper og andel elever om mottar spesialundervisning.*

Vanskegruppe	Prosentvis andel	Prosent som mottar spesialundervisning
Hørselshemming	0,7 %	54,2 %
Synsvansker	0,7 %	3,8 %
ADHD-diagnose	1,6 %	71,0 %
Atferdsproblemer (-ADHD)	4,2 %	16,6 %
Fagvansker (dysleksi, dyskalkuli)	6,9 %	40,7 %
Generelle lærevansker	2,6 %	63,5 %
Andre vansker	5,1 %	18,1 %
Ikke vansker	78,2 %	0,0 %

Antallet elever som blir definert med en vanske av lærer utgjør til sammen 21,8 prosent av elever i utvalget. Dette er en svak økning i andel elever som blir definert med vansker sett i forhold til data fra 2006 da det var 21,2 % av elevene som ble definert til å ha vansker. I forhold til andel elever som mottar spesialundervisning er det en betydelig avstand mellom elever som av PPT blir definert med et læringsproblem ut over det normale og de elevene som læreren opplever har et læringsproblem. Prosentatsen av elever som blir definert av lærer med et læringsproblem er i samme størrelsesorden som vi blant annet vil finne i Finland blant elever som mottar spesialundervisning i normalskolen (Hausstätter og Sarromaa 2008). I Finland blir disse elevene definert av lærer og det er derfor nærliggende å tro at oppfattelsen av skolefaglige vansker blant lærere ikke er veldig forskjellig mellom Norge og Finland.

Tabellen viser videre at andel elever med synsvansker som mottar spesialundervisning er relativt liten. Dette kan henge sammen med at disse elevene får nødvendig individuell hjelp og tilrettelegging gjennom læremidler

som ikke utløses gjennom spesialundervisning. Disse hjelpemidlene kan kompensere for elevens vansker. Dette vil i noen grad også gjelde for elever med hørselsvansker. Men omlag halvparten av elevene med hørselshemming mottar spesialundervisning. Om lag 40 % av elever med fagvansker mottar spesialundervisning.

Videre viser tabellen at andel elever med ADHD-diagnose som mottar spesialundervisning er langt større enn andel elever med atferdsproblemer uten diagnose som mottar spesialundervisning. 1 av 6 elever med atferdsproblemer uten diagnose mottar spesialundervisning, mens 7 av 10 med ADHD-diagnose får spesialpedagogisk hjelp i form av spesialundervisning i skolen.

Fordelingen viser at det primært er elever med spesifikk individuell diagnostisert problematikk som får spesialpedagogisk hjelp. Det ser derfor ikke ut at det er elevenes behov som primært avgjør om elevene får spesialundervisning, det ser i langt større grad å være knyttet til om eleven har en diagnose eller en spesifikk vanske. Dette vises også ved at det ikke er noen av elevene som får spesialundervisning og som ikke er kategorisert til en vanske eller diagnose. Denne klare tilknytningen mellom diagnose og spesialundervisningen kan ikke sies å være i samsvar med opplæringsloven der det heter at det er manglende utbytte av den ordinære opplæringen som skal utløse rett til spesialundervisning. Men det vil selvsagt også være slik at elever med store behov for spesialundervisning lett vil ha en diagnose eller vanske

**DEL 3:**  
**INNHold, LÆRINGSMiljø OG**  
**RESULTATER**





## 8. LÆRINGSMILJØ OG INNHOLD I UNDERVISNING

De ulike elevgruppenes erfaringer og opplevelser blir sammen med lærernes vurderinger av dem i dette kapittelet analysert i forhold til en rekke variabler tilknyttet læringsmiljøet og innholdet i skolen.

Nordahl og Sunnevåg (2008) presenterer en rekke data over situasjonen for elever som mottar spesialundervisning i skolen. Dataene som deres rapport er basert på, ble innhentet i 2006, altså før Kunnskapsløftet hadde etablert seg i norsk skole. Denne evalueringen av Kunnskapsløftet benytter seg delvis av de samme metodiske redskapene som ble benyttet av Nordahl og Sunnevåg (2008). I og med at vi her benytter samme metodiske grunnlag gjør dette det mulig å si noe om forandringene over tid fra 2006 til 2008 i forhold til noen faktorer knyttet til situasjonen for elever i ulike vanskegrupper som mottar/ ikke mottar spesialundervisning. I denne analysen vil vi se på følgende forhold knyttet til elevenes læringsmiljø, atferd og sosiale ferdigheter i skolen. Disse områdene er det også gjort rede for i metodekapittelet i rapporten:

- Relasjoner mellom elev og lærer og mellom elever. Beskrivelsen av disse relasjonene er basert på en gruppe spørsmål rettet til elever som belyser elevenes relasjon til lærer, elevenes relasjon til andre elever i arbeidssituasjoner og elevenes relasjoner til andre elever i tydeligere mer sosiale, ikke faglige, situasjoner.
- Atferd. Denne gruppen spørsmål, besvart av eleven, belyser elevens atferd ut fra en firedelt atferdsskala (Nordahl 2005): Lærehemmende atferd, sosial isolasjon, utagerende atferd og regelbrytende atferd.

- Undervisningsmessige forhold. I en rekke spørsmål blir eleven bedt om å beskrive lærerens undervisning. Her blir det spesielt sett på elevens oppfattelse av lærerens evne til å variere undervisningen, strukturere undervisningen og i hvilken grad læreren har en undervisning som elevene oppfatter som åpen og oppmuntrende.
- Trivsel. Elevene blir gjennom en rekke spørsmål spurt om deres trivsel på skolen. Dette målet på trivsel vil være den mest direkte serien med spørsmål som belyser den norske skolens evne til å være inkluderende.
- Motivasjon. Elevens motivasjon er vurdert av læreren

## 8.1 Elever som mottar/ikke mottar spesialundervisning

I tabellen nedenfor er det vist snittresultatene for elever som mottar spesialundervisning sett i forhold til elever som ikke mottar spesialundervisning innenfor elevenes læringsmiljø, atferd og innhold i skolen.

Tabell 8.1: Elevenes læringsmiljø, atferd og sosiale ferdigheter i skolen.

Hovedkategori	Underkategori	Spesial- undervisning	Gjennomsnitt	Sd	P<.01	
Relasjoner (elevdefinert)	Relasjon til lærer	Ja	3,08		Ns	
		Nei	3,05			
	Relasjon elever arbeidsmiljø	Ja	3,12		Ns	
		Nei	3,17			
	Relasjon elever sosialt miljø	Ja	3,05		Sig	
		Nei	3,15			
Atferd (elevdefinert)	Lærerhemmende atferd	Ja	3,75		Sig	
		Nei	4,02			
	Sosial isolasjon	Ja	4,06		Sig	
		Nei	4,30			
	Utagerende atferd	Ja	3,96		Sig	
		Nei	4,24			
	Regelbrytende atferd	Ja	4,74		Sig	
		Nei	4,87			
	Struktur i undervisning	Ja	3,53		Sig	
		Nei	3,69			
	Oppmuntring og åpenhet	Ja	4,01		Ns	
		Nei	4,00			
	Trivsel (elevdefinert)	Trivsel	Ja	3,10		Sig
			Nei	3,28		
Motivasjon (lærerdefinert)	Motivasjon	Ja	2,82		Sig	
		Nei	3,69			

Som det framgår av tabellen er bilde relativt entydig. Elever som mottar spesialundervisning skårer systematisk og signifikant dårligere enn øvrige elever i skolen på nesten alle områder. Unntaket er relasjon til lærer, opplevelse av oppmuntring i undervisning og arbeidsmiljøet i skolen. At det ikke er forskjeller i relasjoner mellom elev og lærer må tolkes svært positivt. Lærerne ser ut til å etablere like gode relasjoner til elever som mottar spesialundervisning som til andre elever.

Det er imidlertid særlig store forskjeller i motivasjon og arbeidsinnsats hos elever som mottar spesialundervisning og ikke. I spesialundervisningen er det gode muligheter for individuell tilrettelegging og likevel har disse elevene klart dårligere arbeidsinnsats og motivasjon. Vi vet at motivasjon og arbeidsinnsats er en forutsetning for læring, da blir disse resultatene bekymringsfulle.

Det er også forskjell i elevenes egenvurdering av trivsel på skolen og i deres vurdering av relasjoner til medelever. Elever som mottar spesialundervisning trives dårligere enn andre elever på skolen og i materialet framgår det at de også er mer utsatt for mobbing. Opplevelsen av dårligere relasjoner til medelever er i samsvar med lærernes vurdering av sosial kompetanse. Lav trivsel, relativt få venner og noe dårlig sosial kompetanse understreker at elever som mottar spesialundervisning er i en sårbar situasjon i skolen. Disse resultatene er i stor grad i samsvar med tidligere undersøkelser der en har studert situasjonen til elever som mottar spesialundervisning i grunnskolen (Solli 2004). De kommer dårligere ut enn andre elever på en rekke områder i skolen (Nordahl og Overland 1998).

Spesialpedagogikkens og spesialundervisningens samfunnsansvar er knyttet til å hjelpe bestemte mennesker til å kunne klare seg best mulig i samfunnet (Markussen m.fl. 2007). Dette samfunnsansvaret må bli møtt med et krav om effektivitet (Hausstätter 2007). Spørsmålet er om disse forskjellene mellom elever som mottar og ikke mottar spesialundervisning kan sies å tilfredsstillende samfunnsansvaret og krav om effektivitet. Etter vår mening kan vi ikke være fornøyd med disse resultatene som er presentert ovenfor. Det er all mulig grunn til å stille spørsmål ved om elevenes sosiale og faglige læringsutbytte er i samsvar med den ressursinnsatsen som brukes i forhold til spesialpedagogisk hjelp i grunnskolen.

### 8.1.1 Forskjeller mellom ulike vanskegrupper

Den generelle analysen av forholdet mellom de ulike underliggende skolefaglige variablene og elever med og uten vansker viser at det er en signifikant forskjell mellom disse gruppene på de fleste underkategoriene. Med

unntak av relasjonen til lærer, relasjoner til elever i arbeidssituasjonen og oppfatelsen av i hvor stor grad læreren variere undervisningen og motiverer elevene (tabell 8.2).

Tabell 8.2: Resultater innen ulike områder i skolen.

Hovedkategori	Underkategori	Gruppe	Gjennomsnitt	St.avvik	P<.01	
Relasjoner (elevdefinert)	Relasjon til lærer	Ikke vanske	45,9	8,4	Ns	
		Vanske	45,3	9,2		
	Relasjon elever arbeidsmiljø	Ikke vanske	19,0	2,9	Ns	
		Vanske	18,8	3,4		
	Relasjon elever sosialt miljø	Ikke vanske	34,8	4,8	Sig	
		Vanske	33,8	5,4		
Atferd (elevdefinert)	Lærerhemmende atferd	Ikke vanske	52,6	6,9	Sig	
		Vanske	49,8	8,3		
	Sosial isolasjon	Ikke vanske	21,6	2,5	Sig	
		Vanske	20,7	3,2		
	Utagerende atferd	Ikke vanske	17,1	2,6	Sig	
		Vanske	16,0	3,4		
	Regelbrytende atferd	Ikke vanske	19,5	1,3	Sig	
		Vanske	19,1	2,2		
	Undervisning (elevdefinert)	Variasjon i undervisning	Ikke vanske	19,2	3,4	Ns
			Vanske	19,3	3,9	
Struktur i undervisning		Ikke vanske	22,2	3,5	Sig	
		Vanske	21,5	4,2		
Oppmuntring og åpenhet		Ikke vanske	12,0	2,3	Ns	
		Vanske	11,9	4,2		
Trivsel (elevdefinert)	Trivsel	Ikke vanske	26,4	2,9	Sig	
		Vanske	25,2	3,4		
Motivasjon lærerdefinert)	Motivasjon	Ikke vanske	15,2	3,1	Sig	
		Vanske	11,9	3,4		

Elever som av lærer blir vurdert å ha vansker i skolen rapporterer selv at de signifikant trives dårligere på skolen, de opplever selv et signifikant dårligere sosialt relasjonsforhold til medelever og de opplever undervis-

ningen som mindre strukturert, mer uoversiktlig, enn elever som ikke har vansker. Tabell 8.2 viser også at det er signifikante forskjeller på en rekke atferdsmål, innenfor denne kategorien er det imidlertid relativt stor forskjell mellom vanskegruppene i og med at enkelte vanskegrupper defineres ut fra direkte atferdsmål.

Samtlige lærerdefinerte kategorier viser en signifikant forskjell mellom elever med og uten vansker. Det er imidlertid også her nødvendig å se disse resultatene i forhold til spesifikke vanskekategorier for å danne seg et mer komplett bilde av disse forholdene.

## 8.2 Motivasjon

Analyse av kategorien motivasjon i forhold til ulike vanskegrupper understreker at lærerne opplever flertallet av elevene i de ulike vanskegruppene som signifikant mindre motiverte for skolearbeid enn elever uten vansker ( $p < .01$ ) (tabell 8.2). Ser man på forholdet mellom motivasjon og om elever i de ulike vanskegruppene mottar spesialundervisning eller ikke, er den generelle trenden at elever som mottar spesialundervisning er svakt mindre motiverte enn elever med vansker som ikke mottar spesialundervisning. Men samtidig er det innen de ulike vanskegruppene svært få signifikante forskjeller mellom elever som mottar og ikke mottar spesialundervisning. Det ser altså ikke ut til å være elevenes eventuelle mangel på motivasjon og arbeidsinnsats som er den utløsende faktoren for om elever mottar spesialundervisning eller ikke. Dette er ikke helt i samsvar med at motivasjon og arbeidsinnsats har en korrelasjon på .78 med skolefaglige prestasjoner (Nordahl og Egelund 2009).

Tabell 8.3: *Motivasjon og vanskegrupper.*

Motivasjon	Spesialundervisning	Gjennomsnitt	St.avvik	p<.01
Hørselshemming	Ja	13,6	3,8	Ns
	Nei	13,6	2,9	
Synsvansker	Ja	12,0	–	Ns
	Nei	15,0	2,9	
ADHD diagnose	Ja	11,1	2,8	Ns
	Nei	11,4	3,2	
Atferdsproblemer	Ja	9,8	2,6	Ns
	Nei	10,9	3,1	
Spesifikke fagvansker	Ja	12,0	3,4	Ns
	Nei	12,8	3,1	
Generelle lærevansker*	Ja	9,4	3,3	Sig
	Nei	11,2	3,5	
Andre vansker*	Ja	11,4	3,2	Sig
	Nei	13,0	3,5	
Ingen vansker	Nei	15,2	3,1	

Det kan være at elever blir tilbudt spesialundervisning fordi de viser lav motivasjon for skolen. Om dette er årsken til at elever med vansker mottar spesialundervisning medfører dette en sentral pedagogisk utfordringer for spesialundervisningen. Om det er slik at elever må vise lav motivasjon for å få tilbud om spesialundervisning, er dette et klart tegn på at skolen i utgangspunktet er for sent ute med å finne adekvate pedagogiske løsninger i forhold til disse elevne. Spesialundervisningen blir dermed en løsning som blir implementert sent og med et utgangspunkt som gjør at man stiller med et pedagogisk handicap i forhold til å hjelpe elever som har særskilte behov i og med at disse elvene går inn i et spesialpedagogisk tilbud med lav motivasjon.

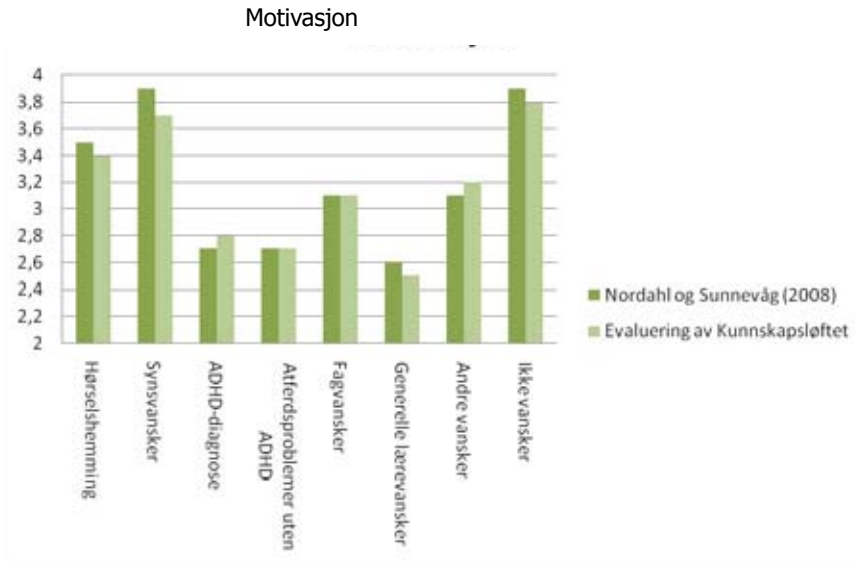
Den relativt systematiske forskjellen mellom de som mottar og ikke mottar spesialundervisning understreker i tillegg at det ikke ser ut til at spesialundervisning generelt fører til at elevne får høyere motivasjon. Årsaken til dette kan være som allerede påpekt at elevene går inn i denne formen for undervisning med en redusert motivasjon. Det kan være forhold ved selve

spesialundervisingen som fører til at elevene utvikler eller beholder en lav motivasjon i forhold til skolen. Spesialundervisningen ser altså ikke ut til å fremme elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. Dette kan være kritisk for elevenes læringsutbytte fordi det er en klar sammenheng (.78) mellom elevenes motivasjon og deres skolefaglige prestasjoner. Elever med god motivasjon og arbeidsinnsats har generelt en klar tendens til å ha et bedre læringsutbytte i skolefag.

Det er også grunn til å hevde at dette kan være funn tilknyttet spesialundervisningen som kan si noe om kvaliteten på tilbudet. Innen den undervisningen i skolen med klart størst lærertetthet finner vi altså de minst motiverte elevene. Det kan tyde på at det kvalitative innholdet i spesialundervisningen ikke fremmer motivasjon ved at det enten er lite relevant for elevene eller lite tilpasset elevens forutsetninger. Dermed vil også lett mestringsforventingene og læringsutbytte til disse elevene forbli lavt (Skaalvik og Skaalvik 2004).

Som det fremgår av tabell 8.7 er det variasjon mellom de ulike vanskegruppene i forhold til graden av motivasjon. Denne variasjonen mellom ulike vanskegrupper synes å være relativt stabil om vi sammenligner funnene i elvaueringen av Kunnskapsløftet med data presentert av Nordahl og Sunnevåg (2008) (figur 8.1). Det er noe variasjon internt i vanskegruppene i forhold til data innhentet i 2006 og data innhentet i 2008. Disse ulikhetene er ikke signifikante og de er relativt små som det framgår av figuren nedenfor .





Figur 8.1: Motivasjon fordelt på vanskegrupper i 2006 og 2008.

Det stabile forholdet mellom de ulike vanskegruppene understreker imidlertid at situasjonen for elever med særskilte behov ikke har endret seg i forhold til motivasjon for skolen etter at Kunnskapsløftet ble initiert. Samtidig viser resultatene gjennomsnittskåren for alle elever tilknyttet motivasjon og arbeidsinnsats har sunket svakt fra 2006 til 2008.

### 8.3 Elevenes trivsel

Trivsel på skolen er imidlertid vurdert av elevene og er dermed et mer direkte mål på hvordan elevene opplever sin situasjon på skolen. Nedenfor vises en tabell innen området trivsel der fokuset er knyttet til hva elever innenfor de ulike vanskegruppene sier om det å gå på skolen og hvordan de trives.

Tabell 8.4. Vanskegrupper og trivsel i skolen.

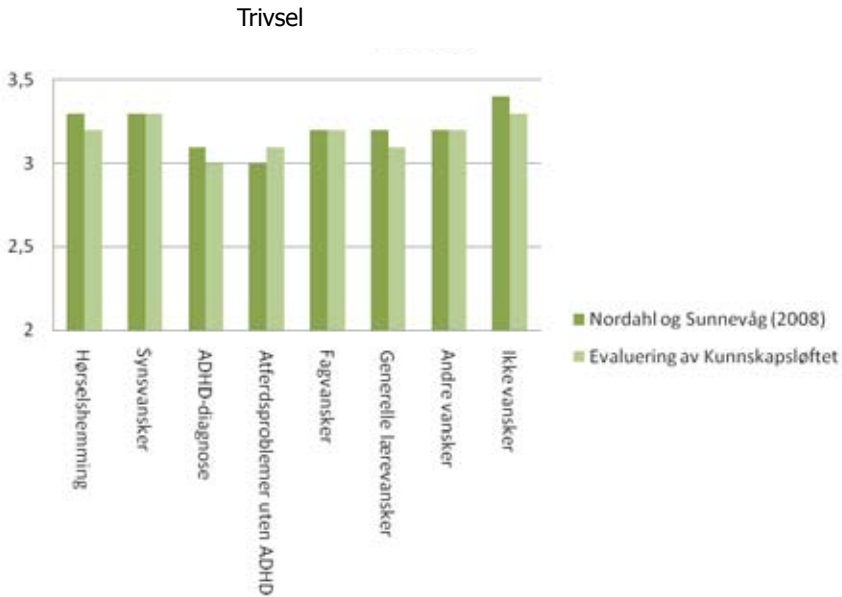
Vanskegruppe	Mottar spesialundervisning	Gjennomsnitt 8 spørsmål	St.avvik	P < .01
Hørselshemming	Ja	25,3	2,8	Ns
	Nei	26	3,3	
Synshemming	Ja	–	–	Ns
	Nei	26,1	2,9	
ADHD	Ja	24,1	4	Ns
	Nei	24,3	3,2	
Atferdsproblemer	Ja	23,4	4,2	Ns
	Nei	24,7	3,7	
Spesifikke lærevansker*	Ja	25,2	3,2	Sig
	Nei	26,2	3	
Generelle lærevansker	Ja	24,7	3,6	Ns
	Nei	25,2	3,2	
Andre lærevansker	Ja	25	4	Ns
	Nei	25,4	3,1	
Ingen vanske		26,4	2,9	

Denne analysen viser at elever med en vanske trives signifikant dårligere på skolen sammenliknet med elever med ingen vansker ( $p < .00$ ). I forhold til de ulike vanskegruppene er det elever med ADHD og elever med andre atferdsproblemer som ser ut til å trives aller minst på skolen (tabell 8.4). Det er 0,95 standardavvik i forskjell i trivsel mellom elever uten vansker og elever med atferdsproblemer med og uten ADHD-diagnose. Dette må betraktes som en betydelig forskjell innenfor et område der elevene selv har vurdert sin egen situasjon i skolen. Trivsel er vesentlig i skolen og viser i andre undersøkelser nær sammenheng med både opplevelse av undervisningen, relasjon til lærer og sosial kompetanse (Nordahl 2000). Dette gir støtte til funnene i denne undersøkelsen som viser at atferdsproblematisk elever både trives dårligere, viser lavere arbeidsinnsats og har dårligere faglig og sosialt læringsutbytte enn andre elever. Atferdsproblematisk elever er ikke bare vanskelig å ha med å gjøre i skolen, de opplever også selv at de har det problematisk i skolehverdagen.

Når vi ser på forskjellene i vanskegruppene mellom de som mottar spesialundervisning og de som ikke har dette tilbudet, viser det seg at elever som mottar spesialundervisning trives mindre på skolen enn elever med vansker som ikke mottar spesialundervisning (tabell 8.5). Forholdet mellom de som mottar spesialundervisning og de som ikke gjør det, er med andre ord tilsvarende for trivsel og motivasjon. Som ved diskusjonen omkring motivasjon er det her nødvendig å stille spørsmål ved elevenes situasjon på skolen generelt, prosessene som fører til at de får tilbud om spesialundervisning og i hvilken grad det spesialpedagogiske tilbudet kan fungere oppbyggende og trivselskapende eller trivselshemmende.

Det er grunn til å hevde at spesialundervisning ikke ser ut til å fremme elevenes trivsel. Dette kan ha sammenheng med at elevenes opplevelse av trivsel primært dreier seg om sosial deltagelse på skolen, og at elever som mottar spesialundervisning lett kan føle seg sosialt stigmatisert (Nordahl 2000). Det er for eksempel vanlig for elever å uttale at «jeg trives på skolen, men undervisningen er kjedelig».

Forholdet mellom de ulike vanskegruppene og området trivsel ser også ut til å være rimelig konstant over tiden fra 2006 til 2008 (figur 8.2).



Figur 8.2: Trivsel elevenvaluert.

Det er elevgruppene med ulike atferdsvansker som over tid trives minst på skolen mens det er liten forskjell mellom elever uten vansker og elever som har hørsels- og synsproblemer. Men samtidig er det også slik at elevene ser ut til å trives svakt noe dårligere på skolen i 2008 enn de gjorde i 2006.

## 8.4 Relasjoner i skolen

Elevene har her vurdert 15 utsagn om sine relasjoner til læreren og 18 utsagn om sine relasjoner til medlever. Ut fra faktoranalyser av datamaterialet er det valgt å fremstille resultatene på sumskårenivå for elev–lærerrelasjonen og med to faktorer for relasjonene mellom elevene. Utsagnene tilknyttet elev–lærerrelasjon er her knyttet til tema som «læreren liker meg, jeg har god kontakt med læreren, når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren og læreren bryr seg om hvordan jeg har det». Videre er det også utsagn knyttet til at «læreren gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene, læreren behandler noen elever bedre enn andre, læreren

bruker liten tid på å snakke med meg, læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre og læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i klassen».

I forhold til relasjoner mellom elevene er den første faktoren er benevnt som arbeidsmiljø knyttet til det generelle forholdet mellom alle elevene i klassen. Faktoren ligger nær opp til det som kan karakterisere som klassemiljø eller miljø i basisgruppene. Den andre faktoren kalles sosialt miljø er mer relatert til den enkelte elevs relasjon til de andre elevene i klassen. Her har elevene svart på utsagn knyttet til hvordan jeg har det i forhold til de andre elevene i klassen eller basisgruppa. I tabellen nedenfor vises gjennomsnittskårer for de ulike elevgruppene tilknyttet både de som mottar spesialundervisning og de som ikke gjør det.

Tabell 8.5: Relasjoner i skolen.

Vanskegruppe	Relasjoner	Spesialundervisning	Gjennomsnitt	St.avvik	P<.05
Hørselshemming	Lærer	Ja	45,9	7,9	Ns
		Nei	44,9	8,9	Ns
	Arbeidsmiljø	Ja	19,3	3,2	Ns
		Nei	18,5	1,8	Ns
	Sosialt miljø	Ja	33,4	5,6	Ns
		Nei	34	3,0	Ns
Synsvansker	Lærer	Ja	47	–	Ns
		Nei	47	6,8	Ns
	Arbeidsmiljø	Ja	19	–	Ns
		Nei	18,9	3,1	Ns
	Sosialt miljø	Ja	39	–	Ns
		Nei	33,4	6,7	Ns
ADHD diagnose	Lærer	Ja	48,4	9	Sig
		Nei	44,7	11	
	Arbeidsmiljø	Ja	18,2	3,9	Ns
		Nei	18,1	4,6	Ns
	Sosialt miljø	Ja	33,3	5,8	Ns
Nei		32,8	5,8	Ns	
Atferdsproblemer	Lærer	Ja	43,4	7,7	Ns
		Nei	43,2	9,9	Ns
	Arbeidsmiljø	Ja	16,9	2,9	Sig
		Nei	18,7	3,3	
	Sosialt miljø	Ja	30,6	7,5	Sig
Nei		33,6	5,8		
Spesifikke fagvansker	Lærer	Ja	46,1	7,4	Ns
		Nei	46,7	8,7	Ns
	Arbeidsmiljø	Ja	18,9	3,1	Ns
		Nei	19,1	3,5	Ns
	Sosialt miljø	Ja	34,4	4,6	Ns
Nei		34,4	5,1	Ns	
Generelle lærevansker	Lærer	Ja	46	7,6	Ns
		Nei	45,7	9,2	Ns
	Arbeidsmiljø	Ja	20,1	2,5	Ns
		Nei	19,0	3,4	Ns
	Sosialt miljø	Ja	34,4	4,8	Ns
Nei		34,7	3,6	Ns	
Andre vansker	Lærer	Ja	45	10,5	Ns
		Nei	44,7	9,5	Ns
	Arbeidsmiljø	Ja	17,8	4,3	Ns
		Nei	18,9	3,4	Ns
	Sosialt miljø	Ja	32,1	5,2	Ns
Nei		33,9	6	Ns	
Ingen vansker	Lærer		46	8,4	Ns
	Arbeidsmiljø		19	2,9	Ns
	Sosialt miljø		34,8	4,8	Ns

Resultatene viser at det er relativt positive relasjoner mellom elevene i de ulike skolene. Et gjennomsnitt på 3.22 på en skal fra 1–4 er å betrakte som svært tilfredsstillende. Forholdet til jevnaldrende vurderes slik som godt av flertallet av elevene i dette materialet. De fleste elevene uttrykker at de er gode venner, bryr seg om hverandre og opplever å bli likt av de andre. Men det er noen forskjeller mellom vanskegruppene i hvordan de opplever relasjonene og det sosiale fellesskapet mellom elevene.

Det er særlig elever som viser atferdsproblemer i skolen som kommer dårlig ut på sosiale relasjoner og relasjoner til lærere. Relasjoner mellom elevene er en viktig del av skolens læringsmiljø, og for elevene i skolen er disse relasjonene noe av det mest betydningsfulle i skolehverdagen. Relasjonene er nært knyttet til sosial status og utvikling av sosiale ferdigheter. I ulike studier framstår skolen for elevene som en svært vesentlig sosial arena der det å være som de andre er viktig for både sosial og personlig utvikling (Heggen m. fl. 2003).

Det er noen enkelte grupper av elever som også kommer godt ut på disse områdene. Elever med ADHD-diagnose som mottar spesialundervisning har en bedre relasjon til lærerne sine enn snittet av andre elever. Dette er positivt og kan indikere at diagnosen kombinert med spesialundervisning gjør at elevene blir godt sett av lærerne. De skårer her klart bedre enn elever med ADHD-diagnose som ikke mottar spesialundervisning.

Når det gjelder elever som viser atferdsproblemer ser vi at den delen av denne elevgruppen som mottar spesialundervisning skårer signifikant dårligere på relasjoner til medelever sammenliknet med tilsvarende elever som ikke har spesialundervisning. Dette kan indikere at det for elever er stigmatiserende å motta spesialundervisning. Videre har disse elevene de dårligste relasjonene til sine lærere enten de mottar eller ikke mottar spesialundervisning. Det kan være et uttrykk for at lærerne sliter med å få en god relasjon til elever som bare viser problematferd og ikke har noen diagnose som tilsier at det er noe feil med dem. Dette kan begrunnes med at en diagnose som ADHD kan ha en forklarende og formildende effekt på hvordan lærerne oppfatter den problematiske atferden

## 8.5 Atferdsproblemer

Vurderingen av problematferd i skolen har foregått ved at hver enkelt elev på de aktuelle klassetrinnene ble bedt om å vurdere sin egen atferd på skolen. Dette skjedde ved at elevene tok stilling til 27 utsagn om hvor ofte de viste ulike typer atferd i skolen. Faktoranalysen ga en firefaktorløsning som er i samsvar med tidligere bruk av måleinstrumentet (Nordahl 2000). I denne analysen brukes kun sumskåren på alle utsagnene.

I vurdering av egen atferd på skolen skulle elevene skulle ta stilling til ulike utsagnen ut fra en femdelte skala med svaralternativene 5 = aldri, 4 = sjelden, 3 = av og til, 2 = ofte og 1 = svært ofte<sup>2</sup>. I tabellen nedenfor er det vist gjennomsnittresultatene for de ulike elevgruppene og signifikante forskjeller i forhold til elever som ikke har vansker i skolen.

Tabell 8.6: Atferdsproblemer og vanskegrupper.

	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	Sig p<.05
Hørselshemming	17	3.99	.47	Sig
Synsvansker	22	4.22	.43	Ns
ADHD-diagnose	48	3.84	.55	Sig
Atferdsproblem, men ikke ADHD	119	3.82	.59	Sig
Spesifikke lærevansker/fagvansker	203	4.18	.45	Ns
Generelle lærevansker	65	4.12	.45	Sig
Andre vansker.	153	4.13	.53	Sig
Ingen vansker eller diagnose	2451	4.25	.41	Ns
Total	3078	4.21	.44	Ns

Denne tabellen viser at det er relativt store forskjeller mellom de ulike vanskegruppene når det gjelder atferd på skolen slik elevene selv vurderer sin atferd. Elever med spesifikke fagvansker og elever med synsvansker vurderer sin atferd til å være omtrent like god som elever uten vansker. I snitt

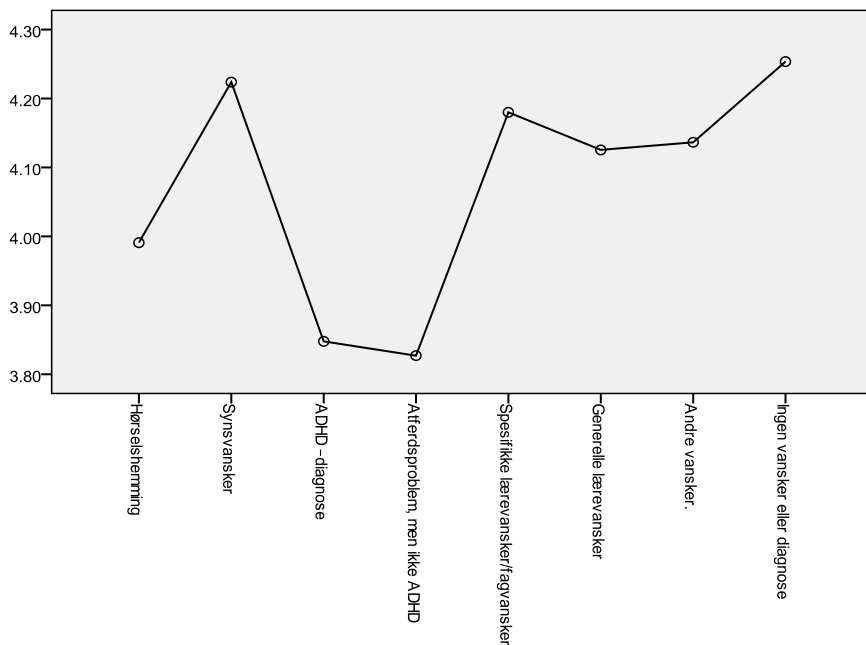
<sup>2</sup> Svaralternativene var i spørreskjemaet beskrevet på følgende måte til elevene: Aldri = har aldri gjort det, sjelden = har gjort det en eller noen ganger i dette skoleåret, av og til = har gjort det en eller noen ganger hver måned, ofte = har gjort det en eller flere ganger i uka, svært ofte = gjort det hver dag.



vurderer alle disse tre elevgruppene seg til at de viser svært lite atferdsproblemer på skolen. Dette er svært positivt og understreker at norske elever sannsynligvis ikke viser en så dårlig atferd som vi kan få inntrykk av gjennom for eksempel PISA (Gustavsen og Nordahl 2009).

Det er særlig elever med en ADHD-diagnose og elever med atferdsproblemer uten diagnose som her skårer dårlig. Disse elevene kommer også dårlig ut på alle fire faktorene tilknyttet atferdsproblemer i skolen (se vedlegg). Dette uttrykker at disse elevenes vurdering av egen atferd i stor grad er i samsvar med lærernes kategorisering av dem. Disse elevene er fullt klar over at de viser en problematisk atferd og det ser ut til at de fortsetter med det. Det kan være et uttrykk for at mye av denne atferden er intensjonell og sterkt relatert til de situasjonene de opplever i skolen. Dette er også påpekt i flere undersøkelser tilknyttet atferdsproblematikk i skolen (Nordahl m. fl. 2005). Det er derfor liten grunn til å tro at spesialundervisning i enten integrert eller segregert form alene vil endre på disse elevenes atferd fordi denne undervisningen ikke vil endre på deres generelle situasjon i skolen.

Dette kan indikere at spesialundervisning til elever som viser problematisk atferd også har en avlastnings funksjon for den øvrige undervisningen. Spesialundervisning for elever med problematisk atferd beskytter medelever og lærere, men det er ikke sikkert den bidrar med positive utvikling og læring for de elevene som viser den problematiske atferden. Figuren nedenfor viser tydelig hvor markant forskjellig disse to elevgruppene vurderer sin egen atferd sett i forhold til de øvrige elevene på skolen.



Figur 8.3. Atferdsproblemer og vanskegrupper.

Figuren viser klart at det er elever som av lærerne er definert til å vise atferdsproblemer eller å ha ADHD-diagnose som selv også vurderer det slik at de viser den klart mest problematiske atferden blant de ulike elevgruppene i skolen. Men det er også grunn til å påpeke at elever med hørselshemming også vurderer at de viser en ganske problematisk atferd.

## 8.6 Innsatsfaktorer i læringsmiljøet

En nærmere analyse av læringsmiljøet viser mangfoldet innenfor dette området og utfordringer mellom innsatsfaktorene og resultatene i spesialundervisningen. I vårt utvalg hadde skolelederne svært ulike oppfatninger av læringsmiljøet og situasjonen i og rundt elever som mottar spesialundervisning. En rektor hevder at hvis tilretteleggingen er god innvirker det positivt, men ellers vil situasjonen klart bli motsatt. To andre rektorer sier

at det er positivt for miljøet at elevene kan lære at ikke alle er like. En tredje rektor påpeker at elever med særskilte behov påvirker klassemiljøet negativt. Deres krav om oppmerksomhet begrenser de andre elevene. En fjerde rektor sier at det kanskje er mest sosiale effekter av å ha spesialundervisning i tilknytning til den generelle undervisningen. Smågrupper skaper trivsel, men bare hvis eleven synes det er greit å bli tatt ut.

Elever som mottar spesialundervisning i vårt utvalg var fornøyde med tilbudet de hadde. Bedømmelsen av representativiteten av utvalget av elever er imidlertid svært problematisk siden vi her baserer oss på frivillighet og aksept fra foreldre for å delta i undersøkelsen. Enkelte rektorer understreker dette ved å påpeke at flere elever synes det er trygt/hyggeilig å være alene med lærer, men at dette kanskje ikke alltid like bra for det generelle miljøet. Læringsmiljøet kan med dette påvirkes negativt i form av erting, mobbing og lignende.

Organiseringen av spesialundervisningen har som påpekt her innvirkning på læringsmiljøet. Her kan ressurser og alternative organiseringsstrategier også ha konkret innvirkning på det generelle læringsmiljøet. Ved en skole påpekes det at bruk av basisgruppe og smågrupper for alle gjør at det er vanlig for elevene å alternere mellom ulike grupper. Det er ingen som synes det er noe spesielt. Rektor på en annen skole understreker denne muligheten og hevder at det ikke nødvendigvis er elever som får spesialundervisning som bidrar til negative læringsmiljø. Ofte er det andre elever som har slik negativ innvirkning. Det tyder på at det er andre forhold enn at eleven har spesialundervisning som har negativ virkning på læringsmiljøet. Blant annet kan mangel på rom og for få lærere på trinnet bidra til at undervisningen ikke blir tilpasset godt nok generelt, og at slike forhold kan ha negativ innvirkning på læringsmiljøet.

Det ser heller ikke ut for at elever som får spesialundervisning har vanskelig for å få venner på skolen. Alle har noen å være sammen med i friminuttene og på fritiden. Dette bekreftes av elevene selv og foreldrene. Alle elevene sier de trives på skole og at de har venner der. De liker å være sammen med vennene i friminuttene. Det er ingen av elevene i vårt utvalg som ønsker å bytte skole om de kunne gjort det. Foreldrene bekrefter at barna har venner på skolen samtidig som flere sier at noen av vennene også

er venner utenfor skolen. Foreldrene sier videre at det har vært episoder med plaging/mobbing på skolen, men at dette har vært sjelden. Foreldrene er fornøyd med at skolen vektlegger barnas sosiale utvikling, og de opplever at skolen langt på vei klarer å inkludere barna i et sosialt fellesskap.

På en skole mener rektor at det store språklige og kulturelle mangfoldet blant elevene i tillegg til barn med åpenbare vansker, har ført til en stor toleranse for forskjellighet blant elevene på skolen. På den annen side påpekes det at sosiale konsekvenser kommer etter hvert for de aller svakeste elevene. Eksempelvis nevnes det på denne skolen at elever med Downs syndrom kan bli sosialt isolerte og ensomme i overgangen til ungdomstrinnet. Noen av foreldrene som ble intervjuet var redd for at dette ville skje med deres barn også.

Både skoleeiere, rektorer og kontaktlærere i de to kommunene mener at sentrale føringer, innsatsfaktorene, knyttet til Kunnskapsløftet ikke representerer er noe nytt, men at viktige prinsipper er blitt tydeligere. De endringsprosessene som ligger implisitt i Kunnskapsløftet gir på den måten støtte og inspirasjon til arbeidet som gjøres. Viktigheten av tidlig hjelp understrekes i Kunnskapsløftet. I denne forbindelsen blir 25 %-regelen nevnt som en mulighet til å hjelpe elever som sliter faglig innenfor skolens ordinære rammer. En skoleeier mener denne regelen kunne vært mer brukt enn hva tilfellet er i dag.

Tydelige, realistiske og evaluerbare mål i IOP er også tydeliggjort i Kunnskapsløftet. Dette har nær sammenheng med kravet om at spesialundervisning skal gi et faktisk læringsutbytte for eleven. Det økte fokus på kvalitet i spesialundervisningen, for i en kommune kan ses på som en konsekvens av dette.

Krav til dokumentasjon av ulike sider ved undervisning, herunder spesialundervisning, har økt betydelig de senere årene. Dette påpekes på alle nivåer i skolen. Alle respondentene understrekes at denne utviklingen begynte før Kunnskapsløftet, men at innføring av Kunnskapsløftet har bidratt til å forsterke kravet om dokumentasjon.

Flere av kontaktlærerne sier de bruker mer tid på å dokumentere undervisningen enn på å planlegge hvordan undervisningen skal gjennomføres. Det reises i denne forbindelsen spørsmål om hvilke nytte økende dokumentasjon og kontroll har for praksis. For skoleeiere og rektorer i kommunene er kravet om dokumentasjon uttrykk for en kontrollfunksjon som anses som nødvendig for å sikre at ulike krav til spesialundervisning oppfylles. Skoleeier har en kontrollfunksjon overfor rektor og rektor kontrollerer lærerne. På det administrative nivået anses kontroll gjennom dokumentasjon som et nødvendig virkemiddel for å sikre en best mulig spesialundervisning. For kontaktlærerne virker det ikke som sammenhengen mellom dokumentasjon og undervisningens kvalitet er så åpenbar som for skoleadministrasjonen.



## 9. FAGLIG OG SOSIALT LÆRINGSUTBYTTE

I dette kapittelet presenteres det som kan betraktes som resultater i spesialundervisningen i form av læringsutbytte eller funksjonsnivå i sentrale skolefag og innenfor sosial kompetanse. Dette er ikke å betrakte som effekter av spesialundervisning, men et bilde på hvilket læringsutbytte ulike elevgrupper har i grunnskolen.

### 9.1 Skolefaglige prestasjoner

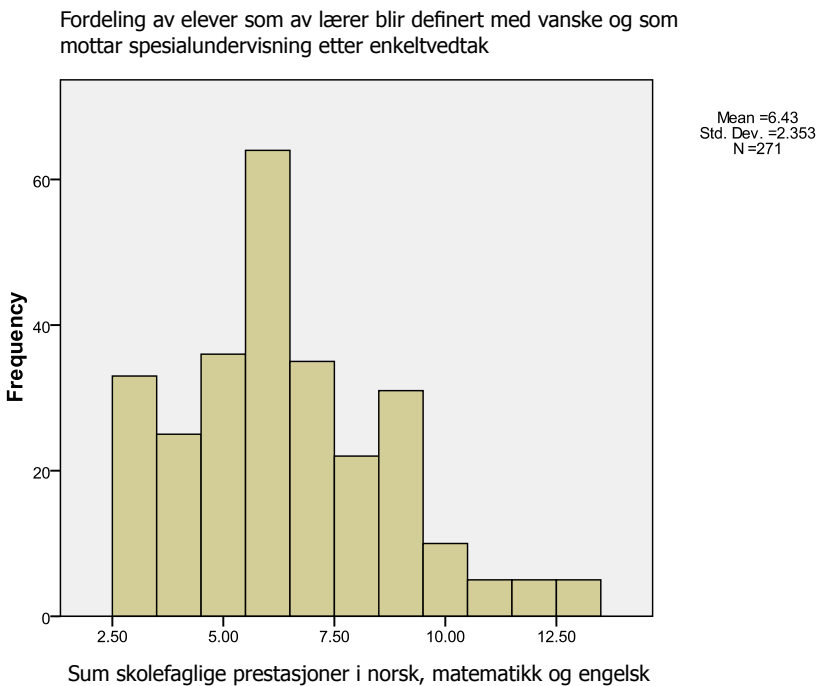
I denne undersøkelsen har vi ikke kunnet teste elevenes prestasjoner ved for eksempel egne prøver i ulike fag. Vi har heller ikke karakterer for elever fra 5.–7. klassetrinn. For å få en vurdering av elevenes skolefaglige nivå og læringsutbytte ble kontaktlærerne bedt om å vurdere elevenes prestasjoner i hvert av fagene engelsk, matematikk og norsk på en skala fra 1, svært lav til 5, svært høy. Dette gjelder alle elevene i materialet. I tillegg har vi opplysninger om standpunkt karakterene i de ulike fagene for ungdomsskoleelevene. Korrelasjonen mellom lærernes vurderinger av prestasjonene fra skalaen fra 1 til 5 og standpunkt karakterene på ungdomstrinnet er .82. Dette tyder på dette målet på skolefaglige prestasjoner som brukes videre (lærervurderinger på en skala fra 1 til 5) er et relativt godt mål på læringsutbytte.

### 9.1.1 Vanske, spesialundervisning og skolefaglige prestasjoner

I framstillingen og analysene nedenfor har vi sett på tre grupper av elever:

1. Elever med vanske og spesialundervisning (7,4 % av elevene)
2. Elever med vanske og uten spesialundervisning (14,4 % av elevene)
3. Elever uten vansker og uten spesialundervisning (78,2 % av elevene)

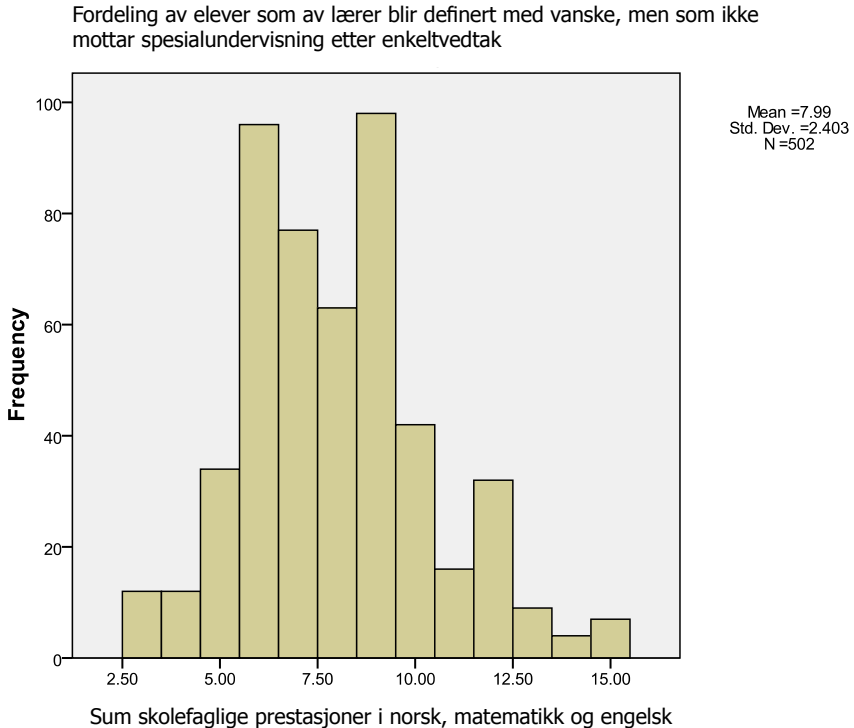
I figuren nedenfor vises fordelingen av gjennomsnittsprestasjoner i de tre fagene norsk, matematikk og engelsk for elever som mottar spesialundervisning og har en vanske.



Figur 9.1: Skolefaglige prestasjoner vanske og spesialundervisning.



Gjennomsnittresultatet er her 2,14 på en skal fra 1 til 5 på de tre fagene for disse elevene. Men mer interessant er spredningen som viser at det er også elever som har ganske gode prestasjoner i fagene og mottar spesialundervisning. I den neste figuren presenteres resultatene for elever som har en vanske, men som ikke mottar spesialundervisning.



Figur 9.2: Skolefaglige prestasjoner vanske uten spesialundervisning.

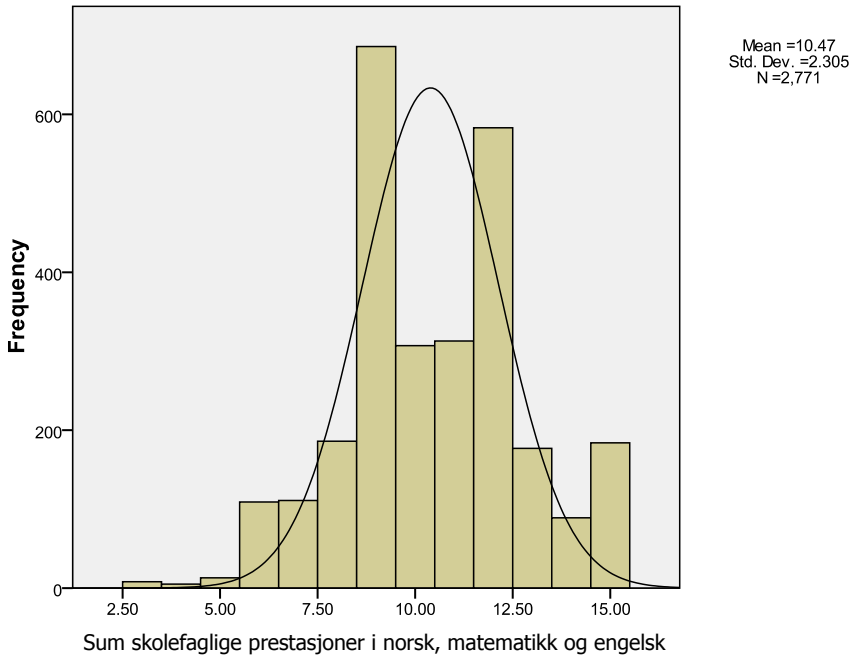
Analysen av de skolefaglige prestasjonene viser generelt at elever som blir definert med en vanske av lærer og mottar spesialundervisning scorer signifikant dårligere på skolefaglige prestasjoner (gjennomsnitt = 6,43) enn de som har en vanske men ikke mottar spesialundervisning (gjennomsnitt 7,99) ( $p < .00$ ). Men samtidig viser fordelingen og standardavviket at det er relativt mange elever med vansker som ikke mottar spesialundervisning, men som likevel har et svært dårlig læringsutbytte. Det er 153 elever med

vansker og som ikke får spesialundervisning som har en skåre på 6 eller dårligere. Blant de elevene som har vansker og mottar spesialundervisning er det 161 elever som har et snitt på 6 eller dårligere.

Dette reiser spørsmål ved hvordan skolen og PPT praktiserer kapittel 5 i opplæringsloven. Analysen av forholdet mellom vanskegrupper og de som mottar, ikke mottar, spesialundervisning viser at skoleledere og skoleeier her står ovenfor en rekke utfordrende forhold. Generelt er det de svakeste elevene innen hver vanskekategori som mottar spesialundervisning i norsk skole (jf. kapittel 7), men analysen viser tydelig at det ikke er de skolefaglige prestasjonene alene som fører til at elever får tilbud om spesialundervisning. Det er mange elever med vansker som ikke mottar spesialundervisning som har langt dårligere skolefaglige prestasjoner enn elever som mottar spesialundervisning. Dette kan være et uttrykk for at det er en rekke elever i grunnskolen som ikke får realisert sine rettigheter til spesialundervisning etter enkeltvedtak og sakkyndig vurdering.

Gjennomsnittresultatet for elever uten vansker og som ikke mottar spesialundervisning, er 10,47. I figuren nedenfor vises fordelingen av disse elevene.

— Normal  
 Fordeling av elever som blir definert uten vanske av lærer og som ikke har enkeltvedtak



Figur 9.3: Skolefaglige prestasjoner uten vanske og uten spesialundervisning.

Fordelingen viser at det er relativt stor variasjon i skolefaglige prestasjoner blant norske grunnskoleelever. Denne variasjonen blir enda større når vi sammenholder den med elever som har vansker og/eller ikke mottar spesialundervisning. Også blant elever uten vansker er det 120 elever som har en skåre på 6 eller lavere. Dette understreker at det er flere elever i dette materialet som skårer 2 eller dårligere på skolefaglige prestasjoner og ikke får hjelp enn det er elever som skårer 2 eller dårligere og mottar spesialundervisning. Det må være langt flere begrunnelser for og forklaringer på spesialundervisning enn elevenes læringsutbytte.

## 9.1.2 Elever med og uten spesialundervisning

I tabellen nedenfor ser vi forskjellene i skolefaglige prestasjoner mellom elever som mottar spesialundervisning og som ikke mottar spesialundervisning.

*Tabell 9.1: Elever med og uten spesialundervisning.*

Elevergruppe	Snitt skolefaglige prestasjoner	St.avvik	Forskjell i st.avvik
Elever som mottar spesialundervisning	6,58	2,50	1,41
Elever uten spesialundervisning	10,08	2,47	

Det er problematisk å vurdere om denne forskjellen på 1,41 standardavvik mellom elever med og uten spesialundervisning i skolefaglige prestasjoner er stor eller liten. Men et snitt på 2,19 på en skala fra 1 til 5 må betraktes som et lite tilfredsstillende nivå for skolefaglige prestasjoner. Elever som mottar spesialundervisning vurderes av lærerne til å prestere svært dårlig i sentrale skolefag, og det kan innebære at disse elevene også vil få store problemer med å få studie- eller fagkompetanse i videregående opplæring.

## 9.1.3 Ulike språkgrupper, læringsutbytte og spesialundervisning

Det er i flere sammenhenger vist at elever med en minoritetsspråklig bakgrunn har et noe dårligere læringsutbytte enn norskspråklige elever (Bakken 2008). Nordahl og Sunnevåg (2008) viser også at minoritetsspråklige elever er noe overrepresentert i spesialundervisningen. Nedenfor vises en oversikt over andelen elever som mottar spesialundervisning fordelt på ulike språkgrupper i skolen sammen med de gjennomsnittelige skolefaglige prestasjonene til de ulike elevgruppene.

Tabell 9.2 Ulike språkgrupper, læringsutbytte og spesialundervisning.

Bakgrunn	Snitt skolefaglige prestasjoner	Andel elever med spesialundervisning
Minoritetsspråklig ikke vestlig	8,28	10,5 %
Minoritetsspråklig vestlig	9,05	10,8 %
Norskspråklige	9,87	7,4 %

Det er en viss overvekt av spesialundervisning fordelt på andel elever blant de minoritetsspråklige sett i forhold til norskspråklige. Disse forskjellene kan ha sammenheng med at minoritetsspråklige elever i gjennomsnitt har dårligere læringsutbytte ut fra de lærervurderingene som er gjennomført i denne kartleggingen i fagene norsk, matematikk og engelsk. Det er signifikante forskjeller i skolefaglige prestasjoner mellom ikke-vestlige minoritetsspråklige og norskspråklige elever og mellom vestlige minoriteter og norskspråklige. Videre kan en forklaring på både andelen elever med spesialundervisning og karakterforskjellene være knyttet til både språklige, sosiale og kulturelle faktorer. Dette datamaterialet gir ikke noe grunnlag for å svare på det.

#### 9.1.4 Forskjeller mellom de enkelte vanskegruppene i skolefaglige prestasjoner

Vi har videre foretatt analyser av de skolefaglige prestasjonene til elever innenfor de ulike vanskegruppene, og i disse analysene sett på om det er forskjeller mellom elever i vanskegruppene som mottar eller ikke mottar spesialundervisning. Disse resultatene er vist i tabellen 9.1.

I gruppen hørselsproblemer og hos elever med diagnosen ADHD er det ikke signifikant forskjell i skolefaglige prestasjoner mellom de elevene som mottar spesialundervisning og de som ikke har dette tilbudet. Blant disse vanskegruppene er det derfor store variasjoner fra skole til skole i forhold til om elevene får et spesialpedagogisk tilbud eller ikke.

Forholdet mellom elever med diagnosen ADHD og elever med andre atferdsproblemer er også nødvendig å belyse nærmere. Som vist i kapittel 7 får en stort flertall av elevene med ADHD diagnose tilbud om spesialundervisning mens kun et mindretall av andre atferdsproblemer får spesialundervisning.

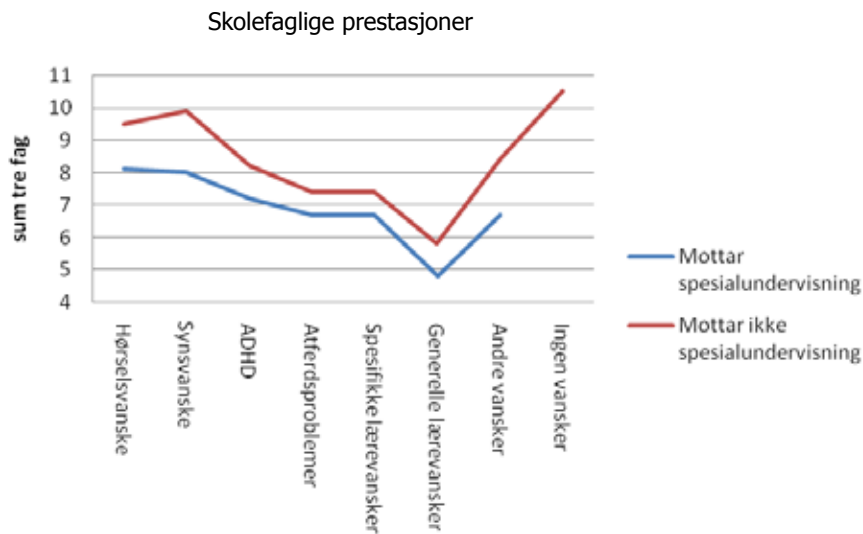
Det er en signifikant forskjell mellom de som mottar og de som ikke mottar spesialundervisning i gruppen atferdsproblemer uten diagnose. Det skolefaglige gjennomsnittet for gruppen andre atferdsproblemer som ikke mottar spesialundervisning er litt høyere enn tilsvarende gruppe hos elever med ADHD, men standardavviket er betydelig høyere i gruppen andre atferdsproblemer enn tilsvarende hos ADHD gruppen. Med utgangspunkt i dette vil det være rimelig å anta at flere elever som her er definert under andre atferdsproblemer og som ikke mottar spesialundervisning ville ha fått spesialundervisning om de hadde hatt diagnosen ADHD. Forholdet mellom medisinske diagnoser og spesialundervisning vil bli diskutert mer senere i rapporten.

Tabell 9.3: Vanskegrupper og skolefaglige prestasjoner.

	Spesialundervisning	Gjennomsnitt	Standardavvik	P<.05
Hørselshemming	Ja	8,1	3,5	Ns
	Nei	9,5	2,1	
Synshemming <sup>3</sup>	Ja	–	–	
	Nei	–	–	
ADHD	Ja	7,2	2,8	Ns
	Nei	8,2	1,9	
Andre atferdsproblemer	Ja	6,7	1,8	Sig
	Nei	8,4	2,3	
Spesifikke fagvansker	Ja	6,7	2,2	Sig
	Nei	7,4	1,9	
Generelle vansker	Ja	4,8	1,5	Sig
	Nei	5,8	2,3	
Andre vansker	Ja	6,7	2,0	Sig
	Nei	8,4	2,6	
Ingen vansker		10,5		

<sup>3</sup> Det er for få elever i denne elevgruppen til å utføre variansanalyser.

Ser man på forskjellene mellom vanskegruppene er det tydelig, og ikke overraskende, at de elevene som ikke har vansker gjør det betydelig bedre skolefaglig enn elever med vansker. Denne åpenbare ulikheten er imidlertid problematisk om man vurderer dette i forhold til hvorvidt elevene får tilbud om spesialpedagogikk eller ikke. Kun elever med hørselshemninger og synsvansker i gruppen som ikke mottar spesialundervisning har skolefaglige prestasjoner som ikke fraviker dramatisk i forhold til elever med ingen vansker. Ut over disse to gruppene er det en betydelig forskjell i skolefaglige prestasjoner mellom vanskegruppene som ikke mottar spesialundervisning og elever uten vanske. Det klareste eksemplet på denne ulikheten er vanskegruppen generelle lærevansker der gruppen som ikke mottar spesialundervisning har svært lave skolefaglige prestasjoner i forhold til andre vanskegrupper som faktisk mottar spesialundervisning (figur 9.4). Denne forskjellen mellom vanskegruppene og de som mottar og ikke mottar spesialundervisning understreker at det praktiseres en tolkning av behovet for spesialundervisning i skolen i forhold til kapittel 5 i Opplæringsloven som legger vekt på andre faktorer enn de skolefaglige når behovet for spesialundervisning skal vurderes.



Figur 9.4: Skolefaglige prestasjoner i grunnskolen i forhold til vanskegrupper.

Analysen så langt viser at det er betydelige ulikheter i skolen med hensyn til elevenes skolefaglige prestasjoner mellom elever som blir definert med vansker og elever som ikke har vansker, mellom elever som mottar og ikke mottar spesialundervisning innenfor hver lærevanske og mellom elever med ulike lærevansker. Samtidig er spredningen i de skolefaglige prestasjonene stor i hver enkelt elevgruppe. Dette understreker at det er en rekke elever som mottar spesialundervisning som skårer langt bedre enn en ganske stor elevgruppe som ikke mottar noen form for formell spesialpedagogisk hjelp i skolen. Dette vises også i figur 8.4 når vi tar hensyn til at gruppen elever med vansker som mottar spesialundervisning er nesten dobbelt så stor som gruppen elever med vansker som ikke mottar spesialundervisning. Det er god grunn til å tro at disse relativt små forskjellene mellom disse to elevgruppene har en sammenheng med at retten til og behovet for spesialundervisning tolkes svært forskjellig i ulike skoler og klasser.

De skolefaglige prestasjonene er imidlertid kun en av en rekke forhold som kan beskrive elevens situasjon og spesialundervisningen under kunnskapsløftet. Motivasjon, relasjoner og sosiale forhold er underliggende faktorer for skolefaglige prestasjoner og kan forklare de ulike skolefaglige prestasjonene. I tillegg til å fungere som et grunnlag for å forklare skolefaglige prestasjoner vil disse områdene også være en analyse av hvorvidt skolen lykkes med å tilby et inkluderende fellesskap.

## 9.2 Faktorer med forklaringsbidrag til skolefaglige prestasjoner

For å få en analyse av hvilke faktorer i dette datamaterialet som har forklaringsbidrag til skolefaglige prestasjoner har vi gjennomført regresjonsanalyser med skolefaglige prestasjoner som avhengig variabel. Skolefaglige prestasjoner er her sumskåren av lærernes vurdering av elevene i fagene norsk, matematikk og engelsk. Her er det brukt multiple regresjonsanalyser der de uavhengige variablene er lagt inn i blokker ut fra korrelasjonsanalyser. Nedenfor er det satt opp en korrelasjonstabell som viser sammenhengen mellom skolefaglige prestasjoner for elever som mottar spesialundervisning og elever som ikke mottar spesialundervisning og andre sentrale variabelområder i undersøkelsen.



Tabell 9.4: Skolefaglige prestasjoner og spesialundervisning  $*=p<.01$ .

	Und./ lærh. atferd	Motiv- asjon	Sam- arbeid og tilpasning	Struktur i underv.	Ros og opp- muntr.	Lærer- elev rela- sjon	Elev- elev rela- sjon	Trivsel
Skolefaglige prestasjoner, mottar spesialunderv.	.17*	.69*	.40*	.12	.07	.03	-.12	.13
Skolefaglige prestasjoner, mottar ikke spesialunderv.	.22*	.78*	.59*	.16*	.12*	.14*	.05	.19*

Denne korrelasjonstabellen viser at det er klart svakere korrelasjoner mellom skolefaglige prestasjoner og andre faktorer eller variabelområder i undersøkelsen for elever som mottar spesialundervisning enn det vi finner for elever som ikke mottar spesialundervisning. Kontekstuelle variabler knyttet til undervisning og relasjoner har svært liten sammenheng med spesialundervisningselevnes skolefaglige prestasjoner. Vi har tidligere sett at elever som mottar spesialundervisning har et relativt godt forhold til medelever og lærere. Tabellen viser imidlertid at disse relasjonelle forholdene ikke har noen sammenheng med læringsutbyttet til elevene.

Det er først og fremst lærervurderinger av sosial kompetanse og motivasjon og arbeidsinnsats som har en relativt sterk sammenheng. Dette er imidlertid individvariabler og dermed variabler som ikke beskriver undervisningstilbudet og læringsmiljøet til elevene. Dette er noe av det samme vi finner for elever som ikke mottar spesialundervisning, men her er det også kontekstuelle variabler som har en signifikant sammenheng med skolefaglige prestasjoner.

Siden skolefaglige prestasjoner er en lærervurdering, har vi i regresjonsmodellen først lagt inn egenvurderinger fra elevene. Videre har vi lagt inn de variablene som ligger tematisk nærmest den avhengige variabelen til slutt. I forhold til skolefaglige prestasjoner har vi brukt følgende inndeling når vi har lagt inn variablene.

1. Elevenes trivsel på skolen (elevvurdert)
2. Undervisnings- og læringshemmende atferd (bråk og uro) (elevvurdert)
3. Relasjon mellom elev og lærer (elevvurdert)
4. Struktur i undervisningen (elevvurdert)
5. Bruk av ros og oppmuntring i undervisningen (elevvurdert)
6. Elevenes motivasjon og arbeidsinnsats (lærervurdert)
7. Samarbeid og tilpasning til skolens normer (sosial kompetansedimensjon) (lærervurdert)

I regresjonsanalysen der vi kun vurderer elever som mottar spesialundervisning er det kun tre faktorer som har forklaringsbidrag og går inn i regresjonsmodellen. Dette er vist i tabellen nedenfor.

*Tabell 9.5: Regresjonstabell skolefaglige prestasjoner.*

	<b>Multiple R</b>	<b>Adjusted R-square</b>	<b>Unikt bidrag</b>
Motivasjon og arbeidsinnsats	.69	.476	47,6 %
Undervisnings- og læringshemmende atferd	.71	.507	1,1 %
Samarbeid og tilpasning til skolens normer	.72	.515	0,8 %
Sum forklart varians			51,5 %

Regresjonstabellen viser først og fremst at for elever som mottar spesialundervisning er det elevenes motivasjon og arbeidsinnsats som har et sterkt forklaringsbidrag. Det er imidlertid en sterk inter-korrelasjon mellom motivasjon og arbeidsinnsats og samarbeid og tilpasning til skolens normer (.81), som bidrar til at denne sosiale kompetansefaktoren har lite forklaringskraft her. Den forklarte variansen er 51,5 % som er relativt tilfredsstillende, men samtidig innebærer dette at det er mye av variasjonen vi ikke kan forklare med de variabler som finnes i dette materialet.

Når vi gjennomfører egne regresjonsanalyser for elever som ikke mottar spesialundervisning så er den forklarte variansen 61,3 % og det er flere variabelområder som har forklaringsbidrag. I tillegg til de variabelom-

rådene som inngår for spesialundervisningselevne har også struktur i undervisningen og relasjon til lærer selvstendige forklaringsbidrag for de elevene som ikke mottar spesialundervisning. Det vil si at undervisningen og læringsmiljøet forklarer noe av variasjonen i læringsutbyttet.

I forhold til hovedproblemsstillingen i denne evalueringen av spesialundervisningen, innebærer dette at slik undervisningen og læringsmiljøet er målt i denne undersøkelsen, har det liten positiv innflytelse på læringsutbyttet til elever som mottar spesialundervisning. Det kan være at måleinstrumentene er for unøyaktig for å fange dette. Men samtidig finner forklaringsbidrag i undervisning og læringsmiljøet til læringsutbyttet for elever som ikke mottar spesialundervisning.

Sett i forhold til at undervisning og spesialundervisning er en intensjonell virksomhet skulle en forvente at undervisningsmessige forhold og faktorer tilknyttet læringsmiljøet forklarte noe av variasjonen i elevenes læringsutbytte. Dette kan tyde på at kvaliteten på spesialundervisningen og den øvrige undervisningen som disse elevene mottar kunne vært bedre, og at det vil være viktig å foreta nærmere studier av hva som faktisk kjennetegner læringsmiljøet og undervisningen til disse elevene.

### 9.3 Læringsutbytte i skoler med høy og lav forekomst av spesialundervisning

For å vurdere eventuelle mulige sammenhenger mellom omfang av spesialundervisning og elevenes læringsutbytte i skolen, har vi plukket ut tre skoler med lite spesialundervisning og tre skoler med mye spesialundervisning. Disse to gruppene av skoler har vi så kjørt variansanalyser mellom for å se på hvordan både elever med og uten spesialundervisning skårer i de ulike skoletypene. I tabellen nedenfor er gjennomsnittresultatene for skolefaglige prestasjoner og trivsel i skolen vist.

Tabell 9.6: Skoler med lav og høy forekomst av spesialundervisning.

	N	Prosent spesial-undervisning		Skolefaglige prest		Trivsel	
				Gj.snitt	St.avvik	Gj.snitt	St.avvik
Tre skoler med lav andel spes.-underv.	541	3,7	Alle elever	10,2	2,7	26,2	2,9
			Elever uten spes.underv.	10,5	2,6	26,3	2,8
			Elever med spes.underv.	5,2	2,3	26	2,8
Tre skoler med høy andel spes.-underv.	413	12,7	Alle elever	9,7	3	26,2	3
			Elever uten spes.underv.	10,1	2,7	26,5	3,4
			Elever med spes.underv.	7,1	2,9	24,7	3,6

I de tre skolene med liten forekomst av spesialundervisning har i snitt 3,7 % spesialundervisning, mens i de tre skolene med høy forekomst av spesialundervisning har i snitt 12,7 % spesialundervisning. Dette er betydelige forskjeller som også ser ut til å ha sammenheng med andre forhold. I skolene med mye spesialundervisning scorer elevene i skolefaglige prestasjoner dårligere enn elevene i skoler med lavt antall elever i spesialundervisning. Dette er ikke unaturlig, men kan forklares på flere ulike måter særlig når vi ser på elevene som mottar spesialundervisning.

Elevene som mottar spesialundervisning i skolene med en høy forekomst av spesialundervisning har klart bedre skolefaglige prestasjoner enn elevene som har spesialundervisning i skolene med lav forekomst av spesialundervisning. Dette kan forklares med at skolene med lav forekomst av spesialundervisning ikke iverksetter spesialundervisning før de er helt sikre på at elevene ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av den vanlige undervisningen. Dette ser ikke ut til å gå ut over det generelle prestasjonsnivået i disse skolene, heller tvert imot. Mens i skoler med høy forekomst av spesialundervisning kommer mange elever inn i et eget spesialpedagogisk tilbud og kan da lett komme i en situasjon der de i for liten grad forbedrer sine skolefaglige prestasjoner. Forventingene og kravene kan bli lave og resultatene ikke helt tilfredsstillende.

Dette kan også innebære at ressurser benyttet til spesialundervisning ikke gir uttelling når elevgruppen blir så stor som i disse skolene. Det kan derfor se ut til at spesialundervisning ikke er vellykket eller ikke ser ut til å gi effekt som et kompensatorisk tiltak for kvalitativt dårlig vanlig undervisning. For elevenes læringsutbytte ser det ut til å gi best effekt om skolen er i stand til å styrke kvaliteten på det generelle pedagogiske tilbudet og i den vanlige undervisningen.

Det er ingen klare og store forskjeller mellom de to skoletypene når det gjelder elevenes vurdering av sin egen trivsel på skolen. Men elever som mottar spesialundervisning i skolene med høy forekomst av spesialundervisning trives betydelig dårligere enn andre elevgrupper, også i forhold til de elevene som mottar spesialundervisning i skoler med lav forekomst av spesialundervisning. Dette kan være et uttrykk for at spesialundervisning i skoler med høy forekomst av spesialundervisning har andre begrunnelser enn elevenes skolefaglige prestasjoner.

## 9.4 Sosial kompetanse

Et viktig målområde i skolen er knyttet til elevenes sosiale og personlige utvikling. Skolen skal ikke bare legge til rette for faglig utvikling, den skal også bidra til at barn og unge lærer nødvendige sosiale ferdigheter og utvikler en positiv selvoppfatning. Sosial kompetanse betraktes som et godt mål på elevenes læring og utvikling innen dette området (Ogden 2001). Det sees også på som en forutsetning for verdsetting, vennskap og sosial integrering, som en ressurs for å mestre stress og problemer og som en viktig faktor for å motvirke utvikling av problematisk atferd.

Sosial kompetanse er i denne undersøkelsen kartlagt gjennom lærervurderinger ut fra hvordan elevene handler og opptrer i ulike sosiale situasjoner. Kontaktlærerne har her vurdert hver enkelt elevs sosiale kompetanse, og det kan betraktes som et uttrykk for hvordan elevene tilpasser seg og deltar i det sosiale miljøet i skolen. Elevenes sosiale læring og utvikling er et viktig målområde i skolen, noe som også kommer klart til uttrykk i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

### 9.4.1 Sosial kompetanse og spesialundervisning

I tabellen nedenfor er det presentert hvordan elever med og uten spesialundervisning skårer på de ulike faktorene innenfor sosial kompetanse:

Tabell 9.7: Sosial kompetanse og spesialundervisning.

Sosial kompetanse (lærerdefinert)	Tilpasning til skolens regler	Ja	2,45		Sig
		Nei	3,09		
	Evne til selvkontroll	Ja	2,50		Sig
		Nei	2,99		
	Selvhevdelse	Ja	2,36		Sig
		Nei	2,81		
	Evne til empati	Ja	2,49		Sig
		Nei	2,75		
	Kompromissevne	Ja	2,91		Sig
		Nei	3,27		

Tabellen viser store forskjeller mellom elever som mottar og ikke mottar spesialundervisning i sosial kompetanse vurdert av lærerne. Vi ser at dette særlig gjelder tilpasning til skolens regler, elevenes evne til selvkontroll og elevenes selvhevdelse. Elever som mottar spesialundervisning både tilpasser seg dårligere, viser klart mindre selvkontroll og er i mindre grad i stand til å hevde seg selv.

Dette er viktige sosiale kompetansedimensjoner som kan innebære at elever som mottar spesialundervisning har og får problemer med å delta aktivt i sosiale fellesskap. Dette kan indikere at stigmatisering og organiseringen av spesialundervisning kan gå ut over elevenes sosiale utvikling. Sosial kompetanse er et vesentlig målområde i skolen, og spesialundervisnings elever skårer her så dårlig at det kan være grunn til vurdere om de får en tilfredsstillende utvikling og læring innen dette området i skolen.

## 9.4.2 Sosial kompetanse og vanskegrupper

I tabellen nedenfor har vi skilt mellom elever som lærerne har definer til å ha en vanske, problem eller diagnose og elever som lærerne mener ikke har noen vansker i skolen. Tabellen viser sumskårer innen de ulike faktorene i sosial kompetanse og eventuelle signifikante forskjeller.

Tabell 9.8: Sosial kompetanse og vanskegrupper:

Sosial kompetanse (lærerdefinert)	Tilpasning til skolens regler	Ikke vanske	28,6	5,8	Sig
		Vanske	22,5	6,2	
	Evne til selvkontroll	Ikke vanske	18,3	3,4	Sig
		Vanske	15,1	4,2	
	Selvhevdelse	Ikke vanske	23,1	4,8	Sig
		Vanske	19,1	4,6	
	Evne til empati	Ikke vanske	11,1	2,7	Sig
		Vanske	10,2	2,6	
	Kompromissevne	Ikke vanske	10	1,6	Sig
		Vanske	8,8	2	

### 9.4.3 Sosial kompetanse, spesialundervisning og vanskegrupper

Tabellen nedenfor viser de ulike vanskegruppene sine skåre på sosial kompetanse og elever som mottar/ikke mottar spesialundervisning innen hver vanskegruppe.

Tabell 9.9: Sosial kompetanse, spesialundervisning og vanskegrupper.

Vanskegruppe	Mottar spesialundervisning	Gjennomsnitt 30 spørsmål	St. avvik	P<.01
Hørselshemming	Ja	85,9	17,2	Ns
	Nei	80,5	13,5	Ns
Synshemming	Ja	–	–	Ns
	Nei	90,4	13,9	Ns
ADHD	Ja	68,8	11,5	Ns
	Nei	69,9	12,1	Ns
Atferdsproblemer	Ja	62,3	8,7	Sig
	Nei	67,7	11,5	Ns
Spesifikke lærevansker	Ja	80,3	16,5	Ns
	Nei	81,4	15,3	Ns
Generelle lærevansker	Ja	69	12,6	Ns
	Nei	74,9	17,9	Ns
Andre lærevansker	Ja	74,6	12,8	Ns
	Nei	78,8	13,9	Ns
Ingen vanske		91,3	14,8	

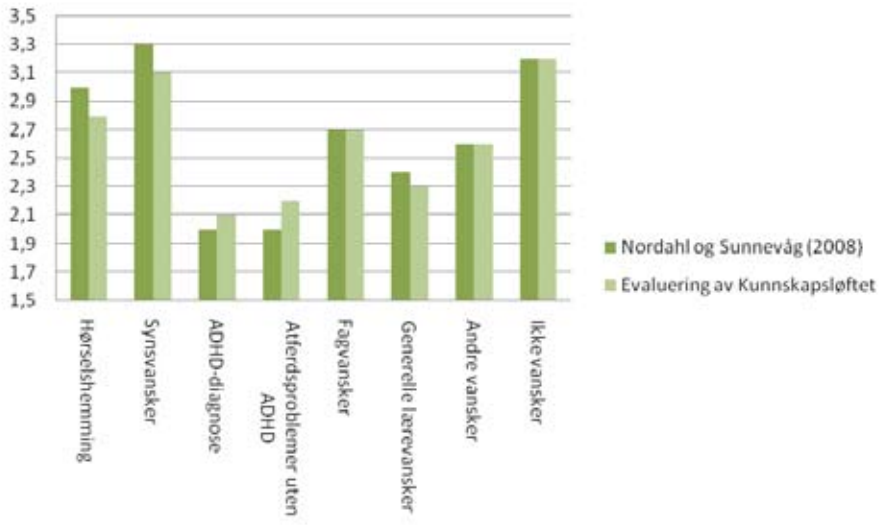
Lærerens vurdering av elevenes sosiale kompetanse viser at det er en signifikant forskjell i sosial kompetanse mellom elever som har vansker og elever som ikke har vansker ( $p < .01$ ), og det er også signifikant forskjell mellom disse gruppene ved samtlige underkategorier av sosial kompetanse (tabell 9.9). Forholdet mellom vanskegrupper og elever som mottar og ikke mottar spesialundervisning er tilsvarende for trivsel og motivasjon. Generelt blir elever som mottar spesialundervisning vurdert å ha dårligere sosial kompetanse enn elever som ikke mottar spesialundervisning. Ikke overraskende er det elever med atferdsproblemer som også her kommer dårlig ut i vurderingen av sosial kompetanse.



Forståelsen av sosial kompetanse i forhold til vanskegrupper syns også å være relativt stabilt over tid. Det er ingen store forandringer i lærerens oppfattelse av elevenes sosiale kompetanse i forhold til vanskegruppe i perioden 2006–2008 (Nordahl og Sunnevåg 2008). Det vil si at elever som viser problematisk atferd kommer fortsatt signifikant dårligere ut enn andre elevgrupper innen dette viktige læringsområdet i skolen. Dette må betraktes som alvorlig med tanke på at utvikling av sosial kompetanse er en forutsetning for blant annet verdsetting, vennskap og sosial integrering.

Det er hele 1,76 standardavvik i forskjell mellom elever uten vansker og elever med atferdsproblemer. Dette er en svært stor forskjell og understreker at elever som viser problematisk atferd og eventuelt har en ADHD-diagnose både har en skolefaglig og sosial læring som ligger langt etter andre elever. Elever med fagvansker skårer noe bedre enn atferdsgruppene, men viser en klart dårligere sosial kompetanse enn elever uten vansker. Elever med generelle lærevansker skårer også lavt, men likevel høyere enn elever med ADHD-diagnose og atferdsvansker.

## Sosial kompetanse



Figur 9.5: Sosial kompetanse, lærervurdert.

## 9.5 Læringsutbytte og læringsmiljø

Resultatene tilknyttet elevenes læringsutbytte og læringsmiljø viser at elever som mottar spesialundervisning kommer klart dårligere ut enn de andre elevene i skolen på en rekke områder. Det er imidlertid vanskelig å kunne hevde at dette skyldes spesialundervisning eller er en effekt av spesialundervisning. Dette kan verken bekreftes eller avkreftes på en sikker måte i denne studien. Men det er sammenhenger som det likevel er svært interessante å peke på.

Innenfor skolefaglige prestasjoner er det betydelige forskjeller mellom elever som mottar og ikke mottar spesialundervisning. Men samtidig er det elever som kommer godt ut, særlig inne elever med hørselshemminger og synsvansker. De elevgruppene som relativt sett kommer dårlig ut er elever med atferdsproblemer og elever med ADHD-diagnose. Dette er i samsvar med andre empiriske undersøkelser (Egelund og Tetler 2009).

Videre er det også store forskjeller mellom ulike vanskegrupper i skolefaglige prestasjoner. Men innen de ulike vanskegruppene er det relativt liten forskjell mellom de elevene som mottar spesialundervisning og de som ikke gjør det. Det er en rekke elever i norsk grunnskole som har et svært dårlig læringsutbytte, men som ikke mottar spesialundervisning. Spesialundervisningen ser ikke ut til kun å gå til de elevene som har et dårlig læringsutbytte. Det må være langt andre begrunnelser som ligger til grunn for vurderingene av om elevene skal motta spesialundervisningen. Ut fra disse resultatene ser det særlig ut til at elevenes diagnose er viktig. Har eleven en entydig diagnose så kan eleven lettere motta spesialundervisning selv om ikke læringsutbytte er spesielt dårlig.

Ut fra disse resultatene tilknyttet elevenes læringsutbytte så kan det også diskuteres om spesialundervisning bidrar til en bedre tilpasset opplæring, eller om den også i noen grad legitimerer lite tilpasset opplæring i den vanlige undervisningen. I noen skoler og for noen elevergrupper kan det se slik ut. Det vil si for skoler som generelt har relativt dårlige resultater sammenlignet med andre skoler.

Innen områder som i større grad er relatert til elevenes læringsmiljø, sosiale ferdigheter og atferd er det også store forskjeller mellom elever som mottar spesialundervisning og andre elever. Dette gjelder i særlig grad innen motivasjon og arbeidsinnsats samt sosial kompetanse. Elever som mottar spesialundervisningen viser en betydelig lavere arbeidsinnsats enn andre elever. Dette må betraktes som bekymringsfullt fordi arbeidsinnsats er en forutsetning for læring. Dette ser vi ikke minst ved at korrelasjonen mellom skolefaglige prestasjoner og motivasjon og arbeidsinnsats er svært sterk (.78). Slik kan elever som mottar spesialundervisning risikere å få større problemer enn andre elever med å realisere sitt potensial for læring og utvikling.

Innen sosial kompetanse skårer også spesialundervisningselever relativt dårlig sett i forhold til øvrige elever. Det kan indikere at spesialundervisning kan ha negativ betydning for elevenes sosiale status og posisjon i skolen samt for deres utvikling og læring av sosial kompetanse. Sett i forhold til målet om en inkluderende skole ser det ikke ut til at elever som mottar spesialundervisning generelt sett er særlig godt inkludert i grunnskolen.

Det er imidlertid positivt at elever som mottar spesialundervisning opplever at de har et relativt godt forhold til lærerne sine. Ut fra dette ser det ut til at mange lærere er dyktige til å etablere og opprettholde gode relasjoner til disse elevene.

Når vi ser på skoler med stor og liten forekomst av spesialundervisning, ser det ut til å være en svak negativ sammenheng mellom omfanget av spesialundervisning og læringsutbytte. Dette er også vist i andre studier (Nordahl m.fl. 2009). Skoler med en høy forekomst av spesialundervisning har også generelt et lavt læringsutbytte hos elevene. Dermed kan det reises spørsmål ved om spesialundervisning er en god måte å kompensere på for vanlig eller ordinær undervisning som mange elever ikke har et tilfredsstillende utbytte av.

# DEL 4:

## DRØFTING OG KONKLUSJONER



# 10. FORUTSETNINGER, INNSATSER OG RESULTATER I SPESIALUNDERVISNINGEN

I dette kapittelet vil vi forsøke å oppsummere og drøfte de funnene vi har presentert tidligere i rapporten. Videre vil vi også relatere dette sterkere til problemstillingen og de forskningsspørsmålene som er formulert for denne evalueringen av spesialundervisningen under Kunnskapsløftet.

## 10.1 Evalueringens problemstilling

I prosjektbeskrivelsen til evalueringen av spesialundervisningen under Kunnskapsløftet ble følgende hovedproblemstillingen utformet:

*Hvilken sammenheng er det mellom ulike innsatsfaktorer i spesialundervisningen (organisering, innhold, ressurser, læringsmiljø samt forutsetninger og begrunnelser) og resultatet av spesialundervisningen i grunnskolen?*

I kapittel 1.2 i denne rapporten er problemstillingen også framstilt i en figur (figur 1.2) for å vise hvilke betingelser og innsatsfaktorer som kan påvirke spesialundervisningens resultater.

Den empirien vi har innsamlet og analysert viser at det eksisterer en rekke sammenhenger mellom de ulike betingelsene og innsatsfaktorene i og omkring spesialundervisningen i grunnskolen, og de resultater som oppnås. Resultatene er beskrevet og analysert på flere områder tilknyttet både elevenes sosiale og faglige læringsutbytte, og deres opplevelse av under-

visningen og sin egen situasjon i skolen. Dette er resultater vi ikke har et grunnlag til å si at er en effekt av spesialundervisningen, men de gir et bilde av hvilket læringsutbytte disse spesialundervisningselevne har.

Sammenhengene vi har funnet mellom innsatsfaktorene i spesialundervisningen og resultatene er både sterke og omfattende. Det er trekk ved ressursbruken relatert til særlig den omfattende bruken av assistenter som ganske sikkert må ha klare sammenhenger med kvaliteten på tilbudet og elevenes læring. Videre er det klare sammenhenger mellom den vanlige undervisningen og behovet for spesialundervisning der vi kan dokumentere at når kvaliteten på den vanlige undervisningen er dårlig, så øker andelen elever med behov for spesialpedagogisk hjelp.

Videre er det en klar tendens til at spesialundervisningen organiseres i stadig mer segregerte former, som ganske sikkert har klare konsekvenser for resultatene av spesialundervisningen og elevenes muligheter for å delta i sosiale fellesskap sammen med andre elever. I læringsmiljøet finnes det også flere faktorer som har en sammenheng med spesialundervisningen. Dette gjelder særlig omfanget av atferdsproblemer blant elevene. Skoler med mye atferdsproblemer har også en relativt stor andel elever som mottar spesialundervisning. Regresjonsanalyser viser at den undervisning spesialundervisningselevne mottar i denne undersøkelsen ikke har forklaringsbidrag til elevenes læringsutbytte. Det indikerer at kvaliteten på det pedagogiske tilbudet kunne vært bedre (Jf. forskningsspørsmål nr. 6)

De forutsetningene som Kunnskapsløftet og lovverket legger for spesialundervisningen legger også premisser for spesialundervisningen, men ideologien tilknyttet inkludering og tilpasset opplæring er noe vanskelig å finne igjen i skolens praksis.

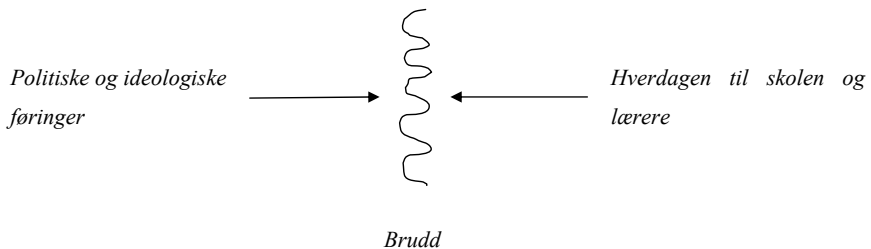
Nedenfor vil vi gå nærmere inn på noen av disse sammenhengene og knytte de til de seks underproblemstillingene eller forskningsspørsmålene som denne evalueringen har forsøkt å besvare.



## 10.2 Ideologi og praksis i spesialundervisningen

Kunnskapsløftet har som mål at omfanget av spesialundervisningen skal reduseres til fordel for tilpasset opplæring gjennom ordinær undervisning, samt at kvaliteten på spesialundervisningen skal bli bedre (Engelsen, 2008). Denne evalueringen har vist at disse sentrale målene i liten grad er nådd. Omfanget av spesialundervisning har økt og det er også blitt en mer omfattende segregering av elever i grunnskolen. Dette må betraktes som en motsatt utvikling av den inkluderingsideologien som ligger til grunn for Kunnskapsløftet. De politiske målsetningene relatert til utviklingen av en inkluderende skole synes derfor å forbli mer politisk og ideologisk retorikk enn uttrykte realiteter i den pedagogiske praksis i grunnskolen.

Kunnskapsløftet gir i følge denne undersøkelsen ingen tydelige nasjonale føringer på hvilke innsatsfaktorer som skal benyttes for å redusere omfanget og øke kvaliteten på spesialundervisningen. Innsatsfaktorene skal ut fra Kunnskapsløftet defineres lokalt og føre til strategier på lokalt nivå, hos skoleeier og skoleleder. Denne undersøkelsen viser at det gjøres en rekke strategiske valg lokalt, men resultatene av disse valgene kan ikke vi dokumentere at bedrer kvaliteten på spesialundervisningen (jf. forskningsspørsmål nr. 2). Når ideologien møter hverdagen og realitetene i den enkelte skole, blir det tatt valg som ikke er særlig godt forankret i nasjonale mål og politiske føringer. Dette kan illustreres ved å antyde at det er et brudd mellom ideologien og de faktiske realitetene i hverdagen i skolen.



Figur 10.1: Ideologi og hverdag i spesialundervisning.

Dette bruddet mellom ideologi og praksis i skolen er ikke nødvendigvis relatert til at skoleledere og lærere ikke tilslutter seg ideologien. Det er mer et uttrykk for at i den intensive og hektiske hverdagen læreren befinner seg i, er det en rekke behov, rammer og krav som bryter med ideologien. Eksempler på dette er at ressurser utløses lettest gjennom fokus på individets vansker, assistenter får mye ansvar, lærere har behov for avlastning i den ordinære undervisningen, det er stor heterogenitet i elevgruppen, lærere har lite tid til å reflektere over egen praksis, kravene fra foreldre og lokalsamfunn er sterke. Dette er forhold i hverdagen som bidrar til at det kategoriske og individrelaterte perspektivet står sterkt i spesialundervisningen, og at dermed en mer relasjonell og inkluderende tilnærming har en klart svakere posisjon (Persson 1997) (jf. forskningsspørsmål 1 og 2). Målene og ideologien i Kunnskapsløftet blir dermed vanskelig å realisere i praksis, og kanskje særlig vanskelig når det i stor grad er lagt opptil at løsningene skal finnes lokalt. Dermed kan det se ut til at noen trekk ved den lokale måloperasjonaliseringen som Kunnskapsløftet legger opp til, har bidratt til endringer i spesialundervisningen som ikke er i samsvar med målene i Kunnskapsløftet (jf. forskningsspørsmål nr. 3).

### 10.3 Forholdet mellom spesialundervisning og vanlig undervisning

Relatert til funnene i denne undersøkelsen kan man hevde at innsatsfaktorene for å øke resultatene på den ordinære undervisningen som er igangsatt lokalt får direkte konsekvenser for det økte omfanget av spesialundervisning. Det vil derfor være rimelig å anta at Kunnskapsløftet eller den internasjonale trenden som Kunnskapsløftet er en del av (Sahlberg 2007), har direkte konsekvenser for omfanget av og kvaliteten på spesialundervisning. Konkurransen som Løvlie (2005) beskriver er en del av dette bildet. Det ser ut til at fokuset på faglige resultater i en global kontekst og en ansvarsdelegering til det lokale nivået blir møtt med strategier som reduserer aksepten for avvik og annerledeshet. I denne strategien ligger også en styrking av den ubetingede vanskeforståelsen som blir støttet opp om av det smale perspektivet på tilpasset opplæring (Bachmann og Haug 2006). Økt konkurranse og teorier om det unike annerledesmenneske som

har rett på sin egen opplæring basert på evner og forutsetninger, vil på et lokalt nivå legitimere innsatsfaktorer som baserer seg på en utstrakt bruk av spesialundervisning i integrerte og segregerte settinger.

Utviklingen innen spesialundervisningen kan som understreket her ikke fristilles fra generelle trender i skolen. Sammenligningen av data fra vår evaluering med data innehentet av Nordahl og Sunnevåg (2008) viser at gruppen med elever uten vansker har lavere motivasjon og trives dårligere på skolen i 2008 enn de gjorde i 2006. Er dette funnet et uttrykk for en faktisk trend i skolen så vil dette være med på å forklare hvorfor presset mot spesialundervisningen øker. Dette er viktige forutsetninger for spesialundervisningen som ganske sikkert har en klar sammenheng med spesialundervisningens innhold og resultater.

Som vist tidligere i rapporten er ikke faglige resultater den eneste faktoren som fører til at elever får tilbud om spesialundervisning. Det er dårlige faglige resultater, lav motivasjon, lite trivsel og noe omfang av problematferd samt diagnose som i sum fører til at elever får tilbud om spesialundervisning. Den generelle trenden som viser at elever trives dårligere og er mindre motivert på skolen kan derfor være med på å føre flere elever over den grensen der de har et så omfattende problem at skolen velger å møte dette med spesialundervisning. Som understreket av Skrtic (1991) er den store utfordringen for skolen å møte alle de elevene som presterer under middels, men som ikke presterer dårlig nok til å motta spesialundervisning. Disse elevene skal innen den norske pedagogiske konteksten bli møtt med tilpasset opplæring. Dette konkrete funnet er derfor også et tegn på et argument som vi har gjentatt ofte – nemlig at strategien med tilpasset opplæring slik den praktiseres ikke fungerer i skolen (jf. kap. 3). I evalueringen av Reform 97 var dette også et av hovedfunnene (Haug 2004). Her ble det understreket at grunnskolen har store problemer med å møte mangfoldet av elever. Det ser i liten grad ut til at det er tatt spesifikke konsekvenser av disse tidligere forskningsfunnene i realiseringen av Kunnskapsløftet.

Økningen i antallet elever som mottar spesialundervisning er ikke i seg selv et problem for skolen ut over de resursmessige utfordringene dette medfører, og om man går ut fra at det spesialpedagogiske tilbudet har god

standard (Egelund 2009). Problemet oppstår når omfanget av spesialundervisning blir relatert til kvaliteten på det generelle opplæringstilbudet. Nordahl og Overland (1998) hevder at omfanget av spesialundervisning er en faktor av kvaliteten på det normale opplæringstilbudet, og med dette som utgangspunkt kan en økning av antallet elever i spesialundervisning være et uttrykk for relativt dårlig kvalitet på den ordinære undervisningen. Når man derfor skal snakke om effekt og resultat av spesialundervisningen må dette gjøres i relasjon til både den ordinære undervisningen og læringsmiljøet i skolen (jf. forskningsspørsmål 5 og 6).

## 10.4 En skole for alle under Kunnskapsløftet

Økningen av antallet elever som mottar spesialundervisning kan tolkes som om skolen i mindre grad enn tidligere lykkes med å tilby et godt nok generelt opplæringstilbud. Som nevnt, kan en av årsakene til hvorfor eventuelt skolen i mindre grad lykkes med dette nå enn tidligere vær knyttet til innføringen av Kunnskapsløftet. Figur 1. 1 viser at man ved gjennomføringen av en skole for alle møte en direkte utfordring gjennom at avstanden mellom ønsket lært kunnskap og faktisk lært kunnskap hos elevene øker. Resultatet vi ser i forhold til situasjonen for elever med særlige behov og spesialundervisningstilbudet kan derfor forstås som et utfall av skolens strategier for å møte gapet mellom den faktiske situasjonen av lært kunnskap og det ønsket nivået av lært kunnskap, Opplæringsloven definerer behovet for spesialundervisning ut fra om eleven har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisninga eller ikke. Utviklingen i Norge viser at færre og færre elever har tilfredsstillende utbytte av vanlig undervisning, og vi mener dette kan komme av nye krav til opplæringen gjennom Kunnskapsløftet.

Den tydelige målstyringen som finnes i Kunnskapsløftet utfordrer både skoleleder og lærere. Som påpekt av Sandberg og Aasen (2008) kan denne situasjonen bli ytterligere forsterket hvis man på lokalt nivå mangler kunnskap og strategier for å løse disse oppgavene. Er dette situasjonen, vil man i dagens skole oppleve en undervisning basert på etablerte tradisjoner og systemer som skal forsøke å nå nye og tydelige mål. Implisitt i funnene til Sandberg og Aasens (2008) er imidlertid et mulig problem at de teoriene,

de strategiene og de systemene man tidligere hadde etablert i skolen ikke er effektive nok for å møte de nye kravene som Kunnskapsløftet setter. En strategi for skolen for å øke effekten av de etablerte strategiene man har, vil da være, som vist i denne rapporten, å gjøre mer av det samme. Økt bruk av spesialundervisning, økt bruk av segregerte opplæringsarenaer vil føre til en kompleksitetsreduksjon i klasserommet (jf. forskningsspørsmål 1). Elevmassen blir på denne måten mer homogen og lettere å håndtere for den enkelte læreren.

Kollisjonen mellom de etablerte rutinene og Kunnskapsløftets krav blir svært tydelige både i forhold til skolens målsetning om å ha et inkluderende læringsmiljø og i forhold til den spesialpedagogiske kompetansen. Som påpekt av Barton og Slee (1999) er det til dels store ideologiske forskjeller mellom et inkluderingsperspektiv og et tradisjonelt konkurranseperspektiv, og i møtet mellom skolens inkluderingstradisjon og Kunnskapsløftet kan det være at denne ideologiske forskjellen blir tydelig og blir dermed uttrykt gjennom en kraftig økning av elever som mottar spesialundervisning. Videre vil det være svært utfordrende for skoleledere og lærere at valg tilknyttet innhold, arbeidsmåter og organisering i spesialundervisning er enda mer desentralisert enn før Kunnskapsløftet. I mange kommuner vil det helt klart være store problemer tilknyttet å ha en tilfredsstillende spesialpedagogisk kompetanse på administrativt nivå, i PP-tjenesten og hos skoleledere og lærere. Dette er sentrale og kritiske utfordringer for skolen som blir understreket gjennom effektstudier i Danmark som dokumenterer at kompetansen hos ansatte er helt avgjørende for elevenes resultater (Egelund 2009).

En sentral utfordring i Kunnskapsløftet kan være at det ikke er etablert standarder for vurdering av spesialundervisningstilbudet. Vurderingen av kvaliteten på spesialundervisningen er i stor grad overlatt til lærerne, foreldrene og den enkelte skole. Skal kvaliteten på spesialundervisningen få direkte føringer av Kunnskapsløftet og etter de prinsippene som Kunnskapsløftet er bygd på, vil det være naturlig at det etableres nasjonale kriterier for en slik vurdering.

## 10.5 Gjennomføring og resultater i skolen

### 10.5.1 Praksis i spesialundervisningen og ressursbruk

I tillegg til å understreke en kraftig økning med elever som mottar spesialundervisning viser vår undersøkelse at det fortsatt er en stabilitet når det gjelder fordelingen av elever etter enkeltvedtak i forhold til årstrinn. Det er en jevn utvikling fra 1. til 10. klasse i antallet elever som mottar spesialundervisning. I tillegg er det klart at man innenfor skolen opererer med grupper elever som får spesialundervisningslike tilbud. I vår undersøkelse rapporterer 10,8 % av foreldrene at deres barn mottar ekstraundervisning. Omfanget av spesialundervisningen varierer i stor grad, men det ser ut til at mange skoleledere og lærere ønsker enkeltvedtak av et rimelig stort omfang.

I forhold til antallet elever og resurssituasjonen er det imidlertid nødvendig å påpeke at det ser ut til å være en stor avstand mellom vedtak og praksis på flere områder. For det første ser det ut til at skolen benytter konkrete vedtak hos enkeltelever til å dekke behovet for ekstraundervisning for en større gruppe elever (jf. forskningsspørsmål 1). På denne måten kan skolene tilby ekstraundervisning ut over rammene av den juridiske retten til spesialundervisning som følger enkeltelever. I tillegg er det også nødvendig å påpeke usikkerheten knyttet til om planlagt undervisning faktisk blir gjennomført. Vår undersøkelse viser at det er usikkerhet knyttet til hvor mye at spesialundervisningstime som forsvinner fordi det ikke blir innsatt vikar ved sykdom hos spesiallæreren eller at spesiallæreren blir benyttet som vikar i den generelle undervisningen (jf. forskningsspørsmål 5).

Et annet sentralt funn er at det er betydelige variasjoner mellom kommuner og skoler relatert til den faktiske spesialundervisningen i skolen. Dette gjelder både andel elever som mottar spesialundervisning, bruk av segregerte tiltak og i praktiske løsninger i den enkelte skole. Denne variasjonen kan være svært utfordrende når den sammenholdes med de rettigheter elevene har i følge opplæringsloven.

## 10.5.2 Formelle forutsetninger og praksis

De juridiske retningslinjene i forhold til spesialundervisning er godt etablerte i skolen. Skoleeier og skoleleder har en klar forståelse av hvilke juridiske krav som følger spesialundervisningen. Vår analyse viser imidlertid at det er etablert en praksis i skolen der man tilbyr spesialundervisning uten at de juridiske kravene er oppfylt (jf. forskningsspørsmål 1 og 2). Vi argumenterer her for at det er i tillegg til en juridisk definisjon av spesialundervisning praktiseres en pedagogisk spesialpedagogisk organisering. Det er med andre ord flere elever som blir gitt et spesialundervisnings-tilbud enn det som statistikken uttrykker. Denne utvidede praksisen kan legitimeres ut fra det smale synet på tilpasset opplæring som praktiseres i skolen.

Rollen til PPT er dominerende i forhold til de formelle kravene som følger spesialundervisningen. I hvor stor grad PPT er med på å forme innholdet i tilbudet som gis er imidlertid mer uklart og svært varierende. Enkelte skoleledere ønsker at PPT skal definere en tydelig ramme for omfanget av tilbudet skolen er forpliktet til å gi, mens andre skoleledere ikke ønsker denne detaljstyringen.

Ut fra de juridiske analysene som er gjennomført i denne evalueringen kan det se ut til at formalkravene ikke fungerer i den praktiske hverdagen i skolen, og at det eksisterer en rekke lokale tolkninger av loven som ikke nødvendigvis er i samsvar med lovens intensjoner.

## 10.5.3 Læringsutbyttet til elever som mottar spesialundervisning

Elever som mottar spesialundervisning gjør det generelt dårligere i fagene norsk, matematikk og engelsk. I seg selv er dette ikke et overraskende funn. Samtidig er det viktig å understreke at mange elever også har relativt gode resultater. I denne kartleggingen er dette dokumentert ved at elever med hørselshemming og elever med synsvansker skårer svært bra på skolefaglige prestasjoner (jf. forskningsspørsmål 5 og 6).

Det er imidlertid mer problematisk at det er en stor gruppe elever som av lærerne blir definert med problemer, men som ikke mottar spesialundervisning som også gjør det svært dårlig faglig. Det er med andre ord en stor gruppe elever som gjør det faglig svakt på skolen men som innenfor det etablerte opplæringsystemet ikke har tilgang til spesialundervisning selv om de ikke har et tilfresstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Disse funnene understreker at det er andre faktorer enn de rent faglige som er utløsende for om elever får spesialundervisning eller ikke.

Videre er det en rekke andre områder i skolen der elever som mottar spesialundervisning kommer klart dårligere ut enn andre elever. Dette gjelder særlig i forhold til motivasjon og arbeidsinnsats samt ulike dimensjoner tilknyttet sosiale ferdigheter. Dette kan være kritisk både fordi lav arbeidsinnsats vil ha negative konsekvenser for faglig læring og fordi lav sosial kompetanse kan være utfordrende for framtidig deltagelse i sosiale fellesskap.

Ut fra problemstillingen for evalueringen vil det være avgjørende å drøfte om dette kan være et uttrykk for en effekt eller et resultat av spesialundervisningen. Designet i denne evalueringen vil ikke tilfredsstillende kravene til en direkte effektundersøkelse. Men det er en rekke funn i denne evalueringen som kan støtte opp om en argumentasjon for mulige sammenhenger og resultater av spesialundervisningen.

Tilknyttet forutsetningene for spesialundervisning, ressursbruk, læringsmiljø, organisering og innholdet av spesialundervisningen er det flere forhold som vil innebære at mye av kvaliteten på spesialundervisningen ikke i alltid kan være veldig høy. Dermed vil resultatene av spesialundervisningen i form av læringsutbyttet til elevene bli noe lavere enn det kunne ha vært (jf. forskningsspørsmål 6). I tabellen nedenfor er det foretatt en sammenligning mellom sentrale funn i vår evaluering av spesialundervisningen og trekk ved spesialundervisning som dansk forskning viser har dokumentert effekt relatert til elevenes læringsutbytte:



Tabell 10.1: Trekk ved spesialundervisningen.

Trekk ved spesialundervisningen i ut fra denne evalueringen	Spesialundervisning med positiv effekt (Egelund og Tetler 2009)
Spesialundervisning iverksettes sent (størst omfang på ungdomstrinnet)	Tidlig innsats og forebygging av problemer
Stor bruk av assistenter og timer som ikke gjennomføres fordi spesiallæreren blir brukt som vikar	Lærere med høy pedagogisk/ spesialpedagogisk kompetanse er avgjørende for læringsutbyttet
Mer segregering av elever i egne tilbud og en økning i omfang av spesialundervisning	Inkluderende og differensiert undervisning gir best resultat
Svært lite systematisk vurderinger av elevenes læringsutbytte av spesialundervisningen	Kontinuerlige vurderinger med parallelle korrigeringer av undervisningen er avgjørende
Rigide prosedyrer, stabile opplegg, undervisningen uten forklaringsbidrag til læringsutbytte, avlastningsfunksjoner for lærerne	Fleksible og individuelle strategier tilknyttet hver enkelt elevs behov i spesifikke situasjoner

Denne oversikten viser etter vår mening gode faglige argumenter som uttrykker at det er en klar sammenheng mellom viktige forutsetning for og gjennomføring av spesialundervisning og det lite tilfredsstillende læringsutbytte mange av disse spesialundervisningselevne faktisk har. Summen av de trekk vi finner ved spesialundervisningen i denne evalueringen indikerer at kvaliteten ikke kan være god nok når den vurderes i forhold til den refererte effektforskningen. Danske resultater kan her brukes til sammenligning fordi norsk og dansk skole skårer svært likt i sammenligningsundersøkelser (Nordahl og Egelund 2009). Det er grunn til å hevde at spesialundervisningselevnes situasjon og læringsutbytte i skolen delvis er et resultat av manglende kvalitet på spesialundervisningen (jf. forskningsspørsmål 6).

En motsatt mulighet er å argumentere for at gjennomføring av spesialundervisningen ikke har en effekt på de resultatene vi finner. Det forholdet som kan tale for dette er at vi ikke har god nok empiri tilknyttet det faktiske innholdet i undervisningen, og det er mulig at det ville ført til en mer nyansert konklusjon. Men våre funn indikerer at en del spesialundervisning opprettholder mange av elevenes problemer relatert til læring og sosial utvikling, noe også for eksempel Gjessing (1982) har dokumentert.

Disse konklusjonene er i noen grad generaliserte og overordnede og vil ikke fange variasjonene mellom elever og mellom skoler. Dermed vil det også være en rekke elever som har et godt utbytte av den spesialundervisningen som gis i dag. Det er store variasjoner i materialet som indikerer at noen grupper av elever som hørselshemmede og elever med synsvansker får et relativt godt tilbud og at det også er skoler som gir et godt tilbud til en svært stor andel av elever som både mottar og ikke mottar spesialundervisning. Men vårt argument er at flere kunne hatt et bedre læringsutbytte om forutsetningene for og gjennomføringen av spesialundervisningen hadde vært mer i samsvar med den forskning som uttrykker hva ved spesialundervisning som har effekt på elevenes resultater.

#### 10.5.4 Gutter i spesialundervisningen

Evalueringen viser at 70 % av elevene som mottar spesialundervisning i Norge er gutter. Denne store kjønnsforskjellen har vært stabil over lang tid og den er i stor grad knyttet opp til ulike vanskegrupper. Dette ser vi ved at lærerne definerer 26,3 % av guttene i dette materialet til å ha vansker, diagnoser eller problemer i skolen. Disse guttene som mottar spesialundervisning og/eller blir definert til å ha vansker, diagnoser eller problemer har dessuten et dårlig sosialt og faglig læringsutbytte sett i forhold til andre elever (jf. forskningsspørsmål 5 og 6).

Disse funnene er i stor grad i samsvar med at guttene har et klart dårligere faglig og sosialt læringsutbytte i skolen enn det jenter har (Nordahl og Sunnevåg 2008). Dokumentasjonen knyttet til at gutter gjør det dårligere enn jenter i skolen er helt entydig. Det ser også ut til at den betydelige spesialpedagogiske innsatsen som gis til gutter ikke bidrar noe særlig til at guttene får et faglig og sosialt læringsutbytte som er på jentenes nivå. I dag opprettholdes også jentenes suksess i skolen gjennom videregående opplæring og høyere utdanning. Denne utviklingen er svært positiv for jenter, og det er viktig at jenter fortsetter å lykkes i skolen. Utfordringen består i å kunne forklare hvorfor kjønnsforskjellene er så markante i skolen, med særlig vekt på hvorfor gutter gjør det så dårlig i forhold til jenter.

Disse godt dokumenterte resultatene bør danne grunnlag for en videre evaluering av kjønnsdimensjonen i spesialundervisningen og i skolen generelt. Det kan være faktorer knyttet til den ordinære undervisningen som utløser de markerte kjønnsforskjellene vi finner innen spesialundervisningen. Det kan derfor synes som om de generelle utfordringene i forhold til kjønnsforskjeller i den ordinære undervisningen kommer enda sterkere til uttrykk i spesialundervisningen. Dette gjelder ikke minst i forhold til den nære sammenhengen det er mellom kvaliteten på den ordinære undervisningen og andelen elever som mottar spesialundervisning (Nordahl, Mausethagen og Kostøl 2009).

### 10.5.5 Inkluderende og segregerte organisatoriske løsninger

Skillet mellom den praktiske anvendelsen av inkluderende og segregerte strategier er ut fra denne evalueringen relativt uklart. Ut fra tilgjengelig statistikk ser det ut til at flertallet av elevene som mottar spesialundervisning gjør dette gjennom inkluderende strategier. Men statistikken viser samtidig at antallet elever som mottar spesialundervisning i segregerte rammer er kraftig økende under Kunnskapsløftet. Det er etablert en lang rekke ulike tilbud i tillegg til spesialskoler slik som for eksempel forsterkede skoler, alternative skoler, smågruppetiltak og andre gruppe og enkeltindividtiltak.

Forståelsen av om disse tilbudene er inkluderende eller segregerte er svært varierende mellom de ulike informantene i vår kvalitative undersøkelse. Flere skoleledere og skoleeiere uttrykker at disse tilbudene bidrar til inkludering. I et mer vurderende perspektiv er det imidlertid svært vanskelig å forstå at å trekke elever ut av fellesskapet i skolen skal bidra til en sosial, faglig og kulturell inkludering av elevene.

Som beskrevet gjennom de ulike teoretiske rammene for å forstå vansker, kan denne økningen av antallet elever i segregerte opplæringstilbud sees på som et uttrykk for en ubetinget vanskeforståelse. Legitimeringen av det segregerte tilbudet er dermed knyttet til en forståelse som uttrykker et delvis deterministisk menneskesyn. Ut fra de målene om inkludering og det kristent humanistiske menneskesyn som grunnskolen bygger på, kan

det være utfordrende å legitimere en fortsatt opprettholdelse og økning av denne segregerende praksisen. Disse funnene blir enda mer problematisk om den settes i sammenheng med den en økende grad av konkurranse og måloppnåelse som synes å følge implementeringen av Kunnskapsløftet og en mer generell internasjonal utvikling i skolesektoren (Løvlie 2005).

Den nasjonale styringen over denne segregerende utviklingen i grunnskolen ser på mange måter ut til å være fraværende. De regionale forskjellene er svært store og avgjørelsene tilknyttet etablering av disse tilbudene begrunnes og fattes på lokalt plan. Det ser heller ikke ut til å eksistere noen tydelig kvalitetskontroll tilknyttet kompetanse, innhold og organisering av disse tilbudene. Tidligere undersøkelser har vist at kompetansen hos ansatte er lav, at innholdet i liten grad er relatert til skolefag og at formalkravene tilknyttet enkeltvedtak ikke alltid er tatt (Jahnsen m.fl. 2006).

### 10.5.6 Kompetanse og spesialundervisning

Et sentralt funn i denne undersøkelsen er forholdet er at de strategiene som benyttes på lokalt plan for å realisere målene i Kunnskapsløftet ikke synes å være i samsvar med de overordnede målene for Kunnskapsløftet og forskningsbasert kunnskap. Den kan ut fra dette tenkes at den pedagogiske og spesialpedagogiske kompetanse ikke alltid er tilstrekkelig for å kunne realisere målene på en tilfredsstillende måte. Dette er også påpekt av Sandberg og Aasen (2008) som en utfordring ved Kunnskapsløftet. For spesialundervisningens del er det spesielt viktig å påpeke at den formelle generelle og spesialpedagogiske kompetanse er svært viktig for å kunne tilby et tilfredsstillende faglig opplegg siden de nasjonale føringene her er svake. Spesialundervisningselevne skal ha en mer individuell tilpasning av undervisningen enn de øvrige elevene, og dermed blir den lokale kompetansen svært vesentlig.

Egelund og Tetler (2009) viser at kvalifikasjonene til lærerne er helt avgjørende for resultatene av spesialundervisningen. Dette er i samsvar med annen internasjonal forskning som viser at læreren har den mest kraftfulle innflytelsen på elevenes læring (Hattie 2009). I en slik sammenheng er det bekymringsfullt at ca. 1/3 av spesialundervisningen utføres av assistenter. Videre anvendes spesiallærere relativt ofte som vikarer for andre lærere

noe som gjør at spesialundervisningen blir avlyst eller ikke gjennomføres (jf. forskningsspørsmål 1). En slik prioritering av kompetanse i spesialundervisningen vil ut fra forskning bidra til at læringsutbyttet for elevene blir dårligere enn dette kunne vært om den pedagogiske og spesialpedagogiske kompetansen hadde vært på et høyt nivå.

Den manglende kompetansen vi finner i gjennomføringen av spesialundervisningen er slik sett også svært utfordrende tilknyttet elevenes rettigheter ut fra Opplæringsloven. Det er grunn til å drøfte om den høye anvendelsen av assistenter er i samsvar med den juridiske forståelsen av forsvarlighetsprinsippet i offentlig virksomhet (jf. kapittel 4.4).

Problematikken som knytter seg til spørsmålet om kompetanse må i tillegg sees i forhold til skolens målsetning om å legge til rette for og gjennomføre tilpasset opplæring innen den ordinære undervisningen. God generell pedagogikk vil som vist i denne evalueringen av Kunnskapsløftet redusere behovet for spesialundervisning. Sagt på en annen måte vil også lærere med høy formell og reell kompetanse innenfor den ordinære undervisningen bidra til å redusere behovet for spesialundervisning.

## 10.6 Perspektiver på resultatene

Det sterke fokuset på faglige resultater hos elevene sammen med nasjonale mål og desentralisert valgmuligheter for kommuner og skoler som vi finner i Kunnskapsløftet, ser ikke ut til å ha løftet de svakeste elevene i norsk grunnskole. Det er relativt mange elever som har et sosialt og faglig dårlig læringsutbytte og samtidig er i en vanskelig situasjon i skolen. En stor andel av disse elevene mottar spesialundervisning. Disse elevene kan stå i fare for å bli dequalifisert fra videre utdanning og deltagelse i arbeidslivet. Det er disse elevene som skårer dårlig som har en stor sannsynlighet for ikke å klare en gjennomføring av videregående opplæring. Dette er resultater på elevnivå innenfor gjennomføringen av Kunnskapsløftet som ikke er i samsvar med reformens overordnede målsettinger.

Forutsetningene for og kvaliteten på den spesialundervisning vi har kartlagt i denne evalueringen ser ikke ut til å kompensere for eller løfte elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Dette fordi det er mange trekk ved spesialundervisningen som ikke er i samsvar med forskningsbasert kunnskap om hva som gir et godt læringsutbytte for elevene. Spesialundervisningen kan bidra til å opprettholde mange elevers vanskelig situasjon og dårlige læringsresultater noe vi blant annet ser gjennom den svake motivasjon og arbeidsinnsats som disse elevene viser. Det ser dermed ikke ut til at alle elever får realisert sine rettigheter slik de er uttrykt i Opplæringsloven. En slik situasjon må betraktes som uheldig i forhold til den enkelte elev og fordi det angår mange elever. Dessuten er dette problematisk i et samfunnsperspektiv når disse elevenes læringsutbytte relateres til den store ressursinnsatsen som finnes innenfor det spesialpedagogiske feltet. Ressursinnsatsen kan være nødvendig, men kvaliteten på spesialundervisningen knyttet til kompetanse, organisering og innhold kunne likevel vært bedre.

Evalueringen viser også at variasjonen mellom skoler og mellom elevgrupper i skolen er svært stor. Særlig gutter som viser problematisk atferd og/eller fagvansker har et lavt læringsutbytte. Men i noen skoler kan vi dokumentere at det er få elever med denne type problemer og samtidig en liten andel elever som mottar spesialundervisning (Nordahl, Mausestagen og Sunnevåg 2009). Hvorfor det er så store forskjeller mellom skoler har vi ikke kunnet dokumentere her, men det er et klart behov for å utvikle denne type kunnskap.

Det eksisterer for lite kunnskap om praksis i spesialundervisningen i dagens grunnskole relatert til mål, innhold, arbeidsmåter og ikke minst vurderingsprinsipper. Denne kunnskapen er helt avgjørende for om vi skal få bedre innsikt i og mer kunnskap om forholdet mellom spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Dette er også en forutsetning for at elever som mottar spesialundervisning skal få et bedre faglig og sosialt læringsutbytte i grunnskolen.

## LITTERATURLISTE

- Arfwedson, G. (1985): *Schools Codes and Teachers Work. Three studies in Teachers Work Context*. Doctorial Dissertation. Malmø: Liber forlag/CWK Gleerup.
- Bachmann, K. og Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda.
- Bakken A., Backe-Hansen, E. & Hegna, K. (2008) *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner* NOVA Rapport 4/08.
- Berg, G. D. og Nes, K. (2007) *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Barton, L. og Slee, R. (1999). Competition, Selection and Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*. 3, 3–12.
- Befring, E. (1990). Spesialpedagogikken som fag og arbeidsfelt. I: T. Ogden, R. Solheim og H.-J. Gjessing (red), *Spesialpedagogikk. Perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud H. (2006). Om skoleledere og –læreres – læring i Kunnskapsløftet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr. 6.
- Brantlinger, E. (2001). Poverty, Class, and Disability: A Historical, Social, and Political Perspective. *Focus on Exceptional Children*. 33, 7. 1–19.

- Cook, T. D. & Campbell, D. T (1979): *Quasi-Experimentation. Design & Analysis Issues for Field Settings*. Chicago: Rand McNally.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Davies, S. P. (1959). *The Mentally Retarded in Society*. New York: Columbia University Press.
- Eccles, J. S. Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C. & Douglas, I. (1993): Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist* 1.
- Eckhoff, Torstein og Eivind Smith (2003): *Forvaltningsrett*. 7. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Egelund, N. (2008): *PISA 2006. En sammenfatning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Egelund, N. (2009): Perspektivering og samlet konklusjon. I: Egelund, N. og Tetler, S.(red): *Effector av specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i kompliserte læringssituasjoner og elevenes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Egelund, N. og Tetler, S.(2009): *Effector av specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i kompliserte læringssituasjoner og elevenes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Engelsen, B. U. (2008) *Kunnskapsløftet: sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Engelsen B. U. og Karseth, B. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr. 5.



- Fasting, R. Hausstätter, R. S., Askildt, A. og Bakke, J. (2009). Fagkultur og fagidentitet: Veiledning og vurdering av mastergradsarbeider i spesialpedagogikk. *UNIPED* Nr. 2.
- Foucault, M. (1999). *Galskapens historie*. Oslo: Gyldendal.
- Fullan, M. (2005): *Leadership & sustainability*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.
- Fylling, I. (2008): *Meget er forskjellig, men noe blir problem: en sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis*. Bergen : Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Gall, M. Borg W.R. and Gall J.P (1996): *Educational research : an introduction*. N.Y.: Longman.
- Gallagher, D. J., Heshusius, L., Iano, R. P. and Skrtic, T. M. (2004). *Challenging Orthodoxy In Special Education: Dissenting Voices*. Denver: Love publishing company.
- Gallagher, D. J. (2001). Neutrality as a Moral Standpoint, Conceptual Confusion and the Full Inclusion Debate. *Disability & Society*. 16, 5 s. 637–654.
- Gartner, A. og Lipsky, D. K. (1987). Beyond special education: Toward a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, 57, 367–390.
- Germeten, S. (2005). Kunnskapsløftet: vil en ny læreplan forandre praksis? *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 4.
- Gjessing H.J. (1982). *Lærevansker som samspillproblem*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goodlad, J. I. (1984): *A place Called School. Prospects for the future*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Gresham, F. M & Elliott, S. N (1990): *Social skills rating system*. Manual. Circle Pines, American Guidance Service.

- Grosin H. (1990). *Skolans klima*. Stensil.
- Gustavsen, A-M. og Nordahl, T. (2009): Hvor store er egentlig atferdsproblemene i norsk skole?. *Bedre Skole* (under publisering).
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkes forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad. Notam Gyldendal.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. (1992): *Educational reform by experiment*. Doktoravhandling. HLS Förlag: Stockholm.
- Haug, P. (1998). Myrlandet. *Spesialundervisning i grunnskolen 1965–1991*. Forskningsrapport nr. 32. Volda: Møreforskning.
- Haug, P. (2003). Qualifying teachers for the school for all. I: K. Nes, M. Strømstad & T. Booth (red). *Developing inclusive teacher education*. N. Y., Routledge.
- Haug, P. (2004): *Resultat fra evalueringa av Reform 97*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Haug og Bachmann (2007) Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring. I: Berg, G. D. og Nes, K. (2007) *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Hausstätter, R. S. og Sarromaa, S. (2008). Hva er finsk spesialpedagogikk? *Spesialpedagogikk*.
- Hausstätter, R. S og Wilson, D. (under utarbeidelse). *Spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2004). An alternative framework for conceptualising and analysing special education research. *European Journal of Special Needs Education*. 19, 3, 367–374.

- Hausstätter, R. S. (2006). Vilje til likhet – om spesialpedagogikkens legitimitet. *Spesialpedagogikk*. 7, 4–11.
- Hausstätter, R. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. (2008). Utdanning til hvilket formål? *Spesialpedagogikk* nr. 3. 16–20.
- Hausstätter, R. (under publisering). Om den spesielle i spesialpedagogikken. I: S. M. Reindal og R. S. Hausstätter (red). *Spesialpedagogikk og etikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hautamäki, J. (1993). Schooling the mind. Education revised. I: H. Perho, H. Täty og P. Sinisalo (red.). *Crossroads between mind, society and culture*. Joensuu: Joensuu University.
- Hegarty, S. (2001). Inclusive education – a case to answer. *Journal of Moral Education*. 30, 3, 243–249.
- Heggen, K., Jørgensen, G. og Paulgaard (2003): *De andre. Ungdom, risikosoner og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helgeland, G. (2006). *Kommentarutgaven av Opplæringslova*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2004). *Det ustyrlike klasserommet : om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Itkonen, T. & Jahnukainen, M. (2007). An Analysis of Accountability Policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*. 54(1), 5–23.
- Jahnsen, H. Nergaard, S. Flaatten, S.V (2006): *I randsonen : forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn Oslo : Lillegården kompetansesenter Utdanningsdirektoratet.

- Johnson, G. O. (1962). Special education for the mentally handicapped: A paradox. *Exceptional Children*, 19, 62–69.
- Kauffman, J. M. og Sasso, G. M. (2006). Toward Ending Cultural and Cognitive Relativism in Special Education. *Exceptionality*. 14, 2, 65–90.
- Kavale K. og Forsness, S. R. (2000). History, rhetoric, and reality: an analysis of the inclusive debate. *Remedial and Special Education*. 21, 279–296.
- Kavale, K. og Mostert, M. P. (2004). *The positive side of special education. Minimizing its fads, fancies, and follies*. Oxford: Scarecrow Education.
- Kerlinger, F. N. (1981). *Foundation of Behavioural Research*. 2nd edition. NY: Holt-Saunders International Editions.
- Kirkebæk, B. (1993). *Da de åndssvage blev farlige*. Holte: Socpol.
- Kivirauma, J. Klemelä, K, og Rinne, R. (2006). Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*. 21(2) 117–133.
- Kivirauma, J. og Ruho, K. (2007). Excellence through Special Education? Lessons from the Finnish School Reform. *International Review of Education*. 53 (3). 283–302.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V. & Roe A. 2007. *Tid for tunge løft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjønstad, Asbjørn (2007): *Helserett: pasienter og helsearbeideres rettsstilling*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Klette, K. (2007): *Bruk av arbeidsplaner i skolen. Et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring*. I: *Norsk pedagogisk Tidsskrift 4/2007* s. 344 –358.
- Klette, K. & Lie, S. (2006). *Sentrale Funn*. Foreløpige resultater fra PISA+ prosjektet. <http://www.pfi.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/pisa+/publikasjoner/Sentrale%20funn.pdf>

- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lundgren, B. og Bernstein, U. (1983): *Makt, kontroll och pedagogik : studier av den kulturella reproduktionen*. Lund:Liber.
- Løvlie, L. (2005). Ideologi, Politikk og Læreplan. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 4. s. 269–278.
- Markusen, E., Strømstad, M., Carlsen, T. C., Hausstätter, R. S. & Nordahl, T. 2007. *Inkluderende spesialundervisning. Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007. Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisningen, Evaluering av Kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet Rapport 19/2007.
- Moos, R. H. & Trickett, E. J. (1974): *The classroom Environment Scale*. California: Consulting psychology Press.
- Moos, R. H. (1990). Connections Between School, Work and Family Settings. I: B.J. Fraser & H. J. Walberg (red). *Educational environments. Evaluation, Antecedents and Consequences*. NY: Pergamon Press.
- Nordahl, T. (2000): En skole – to verdener. *Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Avhandling til dr. polit.-graden ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. NOVA rapport 19/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T (2007): *Hjem og skole – hvordan skape et bedre samarbeid?*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2008): Spesialundervisning i grunnskolen. I: *Spesialpedagogikk 09/08* s. 14–24.

- Nordahl, T. og Overland, T (1998): *Idealer og realiteter : evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. NOVA-rapport. Oslo : Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A-K. (2008): *Spesialundervisning i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter*. [Special education in schools – obvious differences between ideas and reality] Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T, Sørli, M-A., Manger, A. og Tveit, A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. og Egelund, N. (2009): *Bilder av situasjonen i dansk skole*. Fredrikshavn: Dafolo forlag.
- Nordahl, T, Kostøl, A og Mausestaden, S. (2009): *Skoler med stor og liten forekomst av atferdsproblemer*. Elverum. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 3 2009.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Ttiftiki, N., Wendt, R. E., og Østergaard, S. (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring førskole og skole – et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo I: Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- NOU 2003: 16. *I første rekke*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringene*. Oslo: Barnevernets Utviklingscenter.
- Ogden, T. (2001): *Sosialkompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Oliver, M. (1991). *Disabled people and disabling environments*. London: Jessica Kingsley.

- Opplæringslova (1999): *Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo : Cappelen akademisk forl. ; Lovdata.
- Ot.prp. nr. 46 (2007–2008): Om lov om endringer i Opplæringsloven.
- Persson, B. (1997): *Den motsagelsesfulla specialpedagogikken. Motivering, gjennomførande ock konsekvenser*. Specialpedagogiske rapporter nr. 4. Göteborg Universitet.
- Rasmussen, J. (2004): *Undervisning i det refleksivt moderne. Politikk, profession, pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ravneberg, B. (1999). *Normalitetsdiskurser og proffesjonaliseringsprosesser. En studie av den spesialpedagogiske yrkesutviklingen 1880–1990*. Rapport nr. 69 institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap. Universitetet i Bergen.
- Rix, J. (2008). After Inclusion – using language to maintain the drive for social justice in learning. Presented at ECER (European Conference of Educational Research) Gothenburg, 9–12.09.08.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. (1979): *Fifteen Thousand Hours. Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Sahlberg, P. 2007. Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy* 22 (2): 147–171.
- Sandberg, N. og Aasen, P. (2008). Det nasjonale styringsnivået Intensjoner, forventinger og vurderinger. Delrapport 1, Evalueringen av Kunnskapsløftet. Oslo: NIFUSTEP.
- Shanker, A. (1995). Full Inclusion Is Neither Free Nor Appropriate. *Educational leadership*. Nr. 1.

- Simons, M. og Masschelein, J. (2005). *Inclusive Education for Exclusive Pupils. A Critical Analysis of the Government of the Exceptional*. I: S. Tremain (red). *Foucault and the Government of Disability*. Michigan: University of Michigan Press.
- Skrtic, T. M. (1991). The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence. *Harvard Educational Review*. 61(2) 148–206.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø : selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk Forl.
- Skårbrevik, K. J. (2002). Gender differences among students found eligible for special education. *European Journal of Special Needs Education* 17(2) 97–107.
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Smith, S. R. (2008). Social justice and disability. Copeting interpretations of the medical and social models. I: K. Kristiansen, S. Vehmas og T. Shakespeare (red). *Arguing about disability: philosophical perspectives*. London: Routledge.
- St.meld. nr. 30. 2003–2004. *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 16 (2006–2007). *Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.
- Stangvik, G. 1970. *Effekter av spesialundervisning. En kritisk oversikt og et eget empirisk bidrag*. Göteborg: Lärarhögskolan i Göteborg. Pedagogiska institutionen.
- Sørli M-A og Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker»*. NOVA.



Thuen, H. (2002). *I foreldrenes sted. Barneredningens oppdragelsesdirskurs 1820–1900*. Oslo: Pax.

Statistikcentralen Finland: [http://www.stat.fi/index\\_sv.html](http://www.stat.fi/index_sv.html) (sist lest 19.05.09).

Rundskriv:

F-12/2006: Innføring av Kunnskapsløftet. Om fag og timefordeling i grunnopplæringen, tilbudsstrukturer m.m.

F- 12/2008: Kunnskapsløftet, erstatter F-12/2006.



## VEDLEGG

<b>Vedlegg 1: Spørreskjema til elever på barnetrinnet</b>	<b>228</b>
<b>Vedlegg 2: Spørreskjema til elever på ungdomstrinnet</b>	<b>233</b>
<b>Vedlegg 3: Spørreskjema til kontaktlærere på barnetrinnet</b>	<b>238</b>
<b>Vedlegg 4: Spørreskjema til kontaktlærer på ungdomstrinnet</b>	<b>241</b>
<b>Vedlegg 5: Spørreskjema til lærere</b>	<b>244</b>
<b>Vedlegg 6: Spørreskjema til skolelederne</b>	<b>249</b>
<b>Vedlegg 7: Intervjuguide elever</b>	<b>255</b>
<b>Vedlegg 8: Intervjuguide foreldre</b>	<b>256</b>
<b>Vedlegg 9: Intervjuguide kontaktlærere</b>	<b>258</b>
<b>Vedlegg 10: Intervjuguide skoleeier</b>	<b>261</b>
<b>Vedlegg 11: Intervjuguide skoleleder</b>	<b>262</b>
<b>Vedlegg 12: Felles sammendrag grunnskole og videregående opplæring</b>	<b>264</b>

# VEDLEGG 1: SPØRRESKJEMA TIL ELEVER PÅ BARNETRINNET



Høgskolen i Hedmark

## Kartleggingsundersøkelse

### Elevskjema Barnetrinn

Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for om du er gutt eller jente:

Gutt	
Jente	

Kryss av for hvilken basisgruppe/klasse du går i:

Klassetrinn	A	B	C	D	E	F	G	H
5. klasse								
6. klasse								
7. klasse								

Hva jeg synes om å gå på skolen

Her kommer det noen setninger om hva du synes om skolen. Det er viktig at du svarer på alle spørsmålene og er ærlig. Du skal tenke på hvordan du har hatt det på skolen i høst. Husk at de som får se disse svarene ikke vet navnet ditt, hvem du er eller hvor du bor.

Hvis du er helt enig i setningen setter du et kryss på helt stort **JA**

Hvis du er nesten enig setter du kryss på liten **ja**

Hvis du er litt uenig setter du kryss på liten **nei**

Hvis du er helt uenig setter du kryss på stor **NEI**

Du skal kun sette ett kryss for hver setning. Synes du det er vanskelig å svare, sett kryss i den ruten som er nærmest det du mener.

	Utsagn	JA	ja	nei	NEI
1	Jeg liker vanligvis å gå på skolen				
2	Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære				
3	Jeg synes ofte det er kjedelig i timene				
4	Det er viktig for meg å få gode karakterer				
5	Det er viktigere for meg å være sammen med andre elever på skolen enn å lære noe i timene				
6	Jeg liker meg godt i basisgruppa/klassa				
7	Jeg liker meg godt i friminuttene				
8	Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever				

## Hvordan jeg er på skolen

Her skal du si din mening om hvordan du synes at du er på skolen. Du skal krysse av for hvor ofte du mener at du gjør de forskjellige tingene som er beskrevet i setningene nedenfor. Tenk på hvordan du har vært i høst.

- Aldri** = Jeg har aldri gjort det.  
**Sjelden** = Jeg har gjort det en eller noen ganger i høst.  
**Av og til** = Jeg har gjort det en eller noen ganger hver måned.  
**Ofte** = Jeg har gjort det en eller flere ganger i uka.  
**Svært ofte** = Jeg har gjort det hver dag.

Nr	Hvordan jeg er på skolen	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
1	Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting.					
2	Jeg forstyrrer andre elever når de jobber.					
3	Jeg er rastløs og sitter urolig på plassen min.					
4	Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen.					
5	Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker.					
6	Jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille.					
7	Jeg følger med når lærerne snakker.					
8	Jeg har med de bøkene og tingene jeg trenger i timene.					
9	Jeg er trøtt og uopplagt i timene.					
10	Jeg gjør ting uten å tenke meg om først.					
11	Jeg gjør alle leksene mine.					
12	Jeg blir opptatt av ting jeg ser eller hører utenfor klasserommet.					
13	Jeg kommer for sent til timene.					
14	Jeg er lei meg på skolen.					
15	Jeg føler meg ensom på skolen.					
16	Jeg er sammen med de andre elevene i friminuttene.					
17	Jeg blir lett genert og rødmer.					
18	Jeg sier fra til læreren når det er noe jeg ikke skjønner eller får til.					
19	Jeg krangler med andre elever på skolen.					
20	Jeg slåss med andre elever på skolen.					
21	Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irettesetter meg.					
22	Jeg blir fort sint når jeg er på skolen.					
23	Jeg har stjålet ting som hører skolen eller andre elever til.					
24	Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting som hører skolen eller elever til.					
25	Jeg har hatt med kniv eller slagvåpen på skolen.					
26	Jeg har truet eller plaget andre elever.					

## Lærerne

Nedenfor skal du ta stilling til en rekke setninger om læreren din. Du har sikkert flere lærere, men her skal du kun tenke på kontaktlæreren din når du svarer.

Du skal sette kryss i den ruten som passer best for hvordan din kontaktlærer er overfor deg og andre elever i basisgruppa/klassa. Du kan velge mellom svaralternativene:

«Helt enig», «Litt enig», «Litt uenig», «Helt uenig»

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
1	Læreren er mer som en venn for meg.				
2	Jeg har god kontakt med læreren.				
3	Læreren liker meg.				
4	Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren.				
5	Læreren roser meg når jeg jobber hardt.				
6	Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig.				
7	Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.				
8	Læreren gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene.				
9	Læreren bruker lite tid til å snakke med meg.				
10	Læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med.				
11	Læreren tåler en spøk.				
12	Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter.				
13	Læreren behandler noen elever bedre enn andre.				
14	Læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i gruppa/klassa.				
15	Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre.				

## Basisgruppa/klassa og klassekameratene mine

Her kommer det noen setninger som handler om basisgruppa eller klassa du går i og klassekameratene dine. Du skal svare ut fra hvordan du mener det vanligvis er i basisgruppa/klassa. Du kan også her velge mellom svaralternativene:

«Helt enig», «Litt enig», «Litt uenig», «Helt uenig»

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
1	Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene.				
2	Elevene i denne basisgruppa/klassa liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser.				
3	Elevene jobber hardt i timene.				
4	Vi får som regel gjort det vi skal i timene.				
5	Det er en eller noen elever som hver time får hjelp av lærerne fordi de har problemer med skolearbeidet.				
6	Hvis noen i basisgruppa/klassa er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne.				
7	Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne.				
8	Elevene i denne basisgruppa/klassa kjenner hverandre godt.				
9	Elevene i basisgruppa/klassa er gode venner.				
10	Elevene i denne basisgruppa/klassa er ikke særlig interessert i å bli kjent med andre elever.				
11	Det er noen elever i denne basisgruppa/ klassa som ikke går så godt sammen.				
12	Jeg har blitt venner med mange i denne basisgruppa/klassa.				
13	I denne basisgruppa/klassa blir du godtatt selv om du ikke er like flink eller litt annerledes enn andre.				
14	Klassekameratene hjelper meg hvis det er noe jeg ikke får til eller ikke skjønner.				
15	Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det.				
16	Klassekameratene mine liker meg.				
17	Det er elever i basisgruppa/klassa som jeg ikke går så godt sammen med.				

## Undervisning

Her er det noen spørsmål om undervisning. Du skal svare for de timene dere har kontaktlæreren. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ. Disse svaralternativene er:

- Ja, alltid** – hvis du mener dere alltid driver med dette i timene  
**Ofte** – hvis du mener det skjer ofte eller nesten alltid i timene  
**Av og til** – hvis det skjer av og til i timene  
**Sjelden** – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri  
**Aldri** – hvis du mener du aldri driver med dette i timene

Nr.	Spørsmål	Ja alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei aldri
1	Snakker læreren i timene om ting som dere elever gjør på fritida eller er interessert i?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Snakker dere om ting som har vært på TV eller har stått i avisene i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Får dere elever lov til å samarbeide om å løse oppgaver i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Får dere elever ulike arbeidsoppgaver slik at dere ikke driver med det samme i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Prøver læreren stadig noe nytt i undervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Kommer læreren presis til timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Kan læreren starte undervisningen med en gang timene begynner uten å bruke mye tid på å få ro i klassa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Kommer elevene i denne basisgruppa/klassa presis til timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Rekker du opp hånda for å svare på spørsmål fra lærerne i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Snakker læreren i timene slik at du forstår hva de sier og mener?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Får du spørsmål fra læreren i timene som du svarer på?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Får dere som elever ros av læreren i timene når dere arbeider hardt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Spør du læreren om ting du lurer på i timene eller ting du ikke forstår?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Underviser og forklarer læreren mye for hele basisgruppa/klassa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Roser læreren de elevene som er flinke på skolen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Takk for at du svarte på alle spørsmålene.**



## VEDLEGG 2: SPØRRESKJEMA TIL ELEVER PÅ UNGDOMSTRINNET



Høgskolen i Hedmark

### Kartleggingsundersøkelse

#### Elevskjema Ungdomstrinn

Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for om du er gutt eller jente:

Gutt	
Jente	

Kryss av for hvilken basisgruppe/klasse du går i:

Klassetrinn	A	B	C	D	E	F	G	H
8. klasse								
9. klasse								
10. klasse								

Hva jeg synes om å gå på skolen

Her kommer det noen setninger om hva du synes om skolen. Det er viktig at du svarer på alle spørsmålene og er ærlig. Du skal tenke på hvordan du har hatt det på skolen i høst. Husk at de som får se disse svarene ikke vet navnet ditt, hvem du er eller hvor du bor.

Hvis du er helt enig i setningen setter du et kryss på helt stort **JA**

Hvis du er nesten enig setter du kryss på liten **ja**

Hvis du er litt uenig setter du kryss på liten **nei**

Hvis du er helt uenig setter du kryss på stor **NEI**

Du skal kun sette ett kryss for hver setning. Synes du det er vanskelig å svare, sett kryss i den ruten som er nærmest det du mener.

	Utsagn	JA	ja	nei	NEI
1	Jeg liker vanligvis å gå på skolen.				
2	Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære.				
3	Jeg synes ofte det er kjedelig i timene.				
4	Det er viktig for meg å få gode karakterer.				
5	Det er viktigere for meg å være sammen med andre elever på skolen enn å lære noe i timene.				
6	Jeg liker meg godt i basisgruppa/klassa.				
7	Jeg liker meg godt i friminuttene.				
8	Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever.				

## Hvordan jeg er på skolen

Her skal du si din mening om hvordan du synes at du er på skolen. Du skal krysse av for hvor ofte du mener at du gjør de forskjellige tingene som er beskrevet i setningene nedenfor. Tenk på hvordan du har vært i høst.

- Aldri** = Jeg har aldri gjort det.  
**Sjelden** = Jeg har gjort det en eller noen ganger i høst.  
**Av og til** = Jeg har gjort det en eller noen ganger hver måned.  
**Ofte** = Jeg har gjort det en eller flere ganger i uka.  
**Svært ofte** = Jeg har gjort det hver dag.

Nr	Hvordan jeg er på skolen	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
1	Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting.					
2	Jeg forstyrrer andre elever når de jobber.					
3	Jeg er rastløs og sitter urolig på plassen min.					
4	Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen.					
5	Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker					
6	Jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille.					
7	Jeg følger med når lærerne snakker.					
8	Jeg har med de bøkene og tingene jeg trenger i timene.					
9	Jeg er trøtt og uopplagt i timene.					
10	Jeg gjør ting uten å tenke meg om først.					
11	Jeg gjør alle leksene mine.					
12	Jeg blir opptatt av ting jeg ser eller hører utenfor klasserommet.					
13	Jeg kommer for seint til timene.					
14	Jeg er lei meg på skolen.					
15	Jeg føler meg ensom på skolen.					
16	Jeg er sammen med de andre elevene i friminuttene.					
17	Jeg blir lett genert og rødmer.					
18	Jeg sier fra til læreren når det er noe jeg ikke skjønner eller får til.					
19	Jeg krangler med andre elever på skolen.					
20	Jeg slåss med andre elever på skolen.					
21	Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irretsetter meg.					
22	Jeg blir fort sint når jeg er på skolen.					
23	Jeg har stjålet ting som hører skolen eller andre elever til.					
24	Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting som hører skolen eller elever til.					
25	Jeg har hatt med kniv eller slagvåpen på skolen.					
26	Jeg har truet eller plaget andre elever.					

## Lærerne

Nedenfor skal du ta stilling til en rekke setninger om læreren din. Du har sikkert flere lærere, men her skal du kun tenke på kontaktlæreren din når du svarer.

Du skal sette kryss i den ruten som passer best for hvordan din kontaktlærer er overfor deg og andre elever i basisgruppa/klassa. Du kan velge mellom svaralternativene:

«Helt enig», «Litt enig», «Litt uenig», «Helt uenig»

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
1	Læreren er mer som en venn for meg.				
2	Jeg har god kontakt med læreren.				
3	Læreren liker meg.				
4	Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren.				
5	Læreren roser meg når jeg jobber hardt.				
6	Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig.				
7	Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.				
8	Læreren gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene.				
9	Læreren bruker lite tid til å snakke med meg.				
10	Læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med.				
11	Læreren tåler en spøk.				
12	Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter.				
13	Læreren behandler noen elever bedre enn andre.				
14	Læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i gruppa/ klassa.				
15	Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre.				

## Basisgruppa/klassa og klassekameratene mine

Her kommer det noen setninger som handler om basisgruppa eller klassa du går i og klassekameratene dine. Du skal svare ut fra hvordan du mener det vanligvis er i basisgruppa/klassa. Du kan også her velge mellom svaralternativene:

«Helt enig», «Litt enig», «Litt uenig», «Helt uenig»

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
1	Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene.				
2	Elevene i denne basisgruppa/klassa liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser.				
3	Elevene jobber hardt i timene.				
4	Vi får som regel gjort det vi skal i timene.				
5	Det er en eller noen elever som hver time får hjelp av lærerne fordi de har problemer med skolearbeidet.				
6	Hvis noen i basisgruppa/klassa er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne.				
7	Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne.				
8	Elevene i denne basisgruppa/klassa kjenner hverandre godt.				
9	Elevene i basisgruppa/klassa er gode venner.				
10	Elevene i denne basisgruppa/klassa er ikke særlig interessert i å bli kjent med andre elever.				
11	Det er noen elever i denne basisgruppa/ klassa som ikke går så godt sammen.				
12	Jeg har blitt venner med mange i denne basisgruppa/klassa.				
14	Klassekameratene hjelper meg hvis det er noe jeg ikke får til eller ikke skjønner.				
15	Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det				
16	Klassekameratene mine liker meg.				
17	Det er elever i basisgruppa/klassa som jeg ikke går så godt sammen med.				

## Undervisning

Her er det noen spørsmål om undervisning. Du skal svare for de timene dere har kontaktlæreren. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ. Disse svaralternativene er:

- Ja, alltid** – hvis du mener dere alltid driver med dette i timene  
**Ofte** – hvis du mener det skjer ofte eller nesten alltid i timene  
**Av og til** – hvis det skjer av og til i timene  
**Sjelden** – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri  
**Aldri** – hvis du mener du aldri driver med dette i timene

Nr.	Spørsmål	Ja alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei aldri
1	Snakker læreren i timene om ting som dere elever gjør på fritida eller er interessert i?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Snakker dere om ting som har vært på TV eller har stått i avisene i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Får dere elever lov til å samarbeide om å løse oppgaver i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Får dere elever ulike arbeidsoppgaver slik at dere ikke driver med det samme i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Prøver læreren stadig noe nytt i undervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Kommer læreren presis til timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Kan læreren starte undervisningen med en gang timene begynner uten å bruke mye tid på å få ro i klassa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Kommer elevene i denne basisgruppa/klassa presis til timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Rekker du opp hånda for å svare på spørsmål fra lærerne i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Snakker læreren i timene slik at du forstår hva de sier og mener?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Får du spørsmål fra læreren i timene som du svarer på?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Får dere som elever ros av læreren i timene når dere arbeider hardt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Spør du læreren om ting du lurer på i timene eller ting du ikke forstår?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Underviser og forklarer læreren mye for hele basisgruppa/klassa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Roser læreren de elevene som er flinke på skolen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Takk for at du svarte på alle spørsmålene**

## VEDLEGG 3: SPØRRESKJEMA TIL KONTAKTLÆRERE PÅ BARNETRINNET



Høgskolen i Hedmark

### Kartleggingsundersøkelse

#### Kontaktlærerskjema Barnetrinn

Fylles ut for enkeltelever i basisgruppe/klasse fra 5. til 7. Trinn

Dette skjemaet skal kun fylles ut for de elever der foreldrene har gitt skriftlig samtykke til at barnet skal delta i undersøkelsen.

Bakgrunnsopplysninger:

**Spesialundervisning etter enkeltvedtak:**

Kryss av for om eleven har spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak

Gutt	
Jente	

Problem eller vanske

Kryss av for om eleven har en av følgende problem eller vanske. Om eleven har flere enn en vanske krysser du av for det du mener er primærvansken.

Hørselshemming	
Synsvansker	
ADHD – diagnose	
Atferdsproblem, men ikke ADHD. Både elever som er urolige eller utagerende og elever som er ensomme og engstelige	
Spesifikke lærevansker/fagvansker. Elever som har problemer i enkelte fag men ikke står tilbake evnemessig (f. eks. dysleksi, dyskalkoli)	
Generelle lærevansker. Elever med problemer i mange fag og som står tilbake evnemessige inklusive psykisk utviklingshemming.	
Andre vansker. Dette kan være motoriske vansker, spesielle helseproblemer, språkvansker og lignende.	
Ingen vansker eller diagnose	

## Kulturell bakgrunn

Kryss av for om eleven har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn. Med minoritetsspråklig menes elever som har et annet morsmål enn norsk.

Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land (Nord-Amerika og Vest-Europa)	
Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et ikke-vestlig land	
Norskspråklig	

## Sosiale ferdigheter

Hver enkelt elev skal her vurderes ut fra ulike utsagn om sosiale ferdigheter. Dette er en skala med mange utsagn som er brukt mye i Norge og internasjonalt. Enkelte av utsagnene kan være vanskelig å ta stilling til for noen elever, men vi ber om at dere gir en vurdering selv om dere kan være noe usikre.

	Sosiale ferdigheter	Aldri/ sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
1	Gjør skolearbeidet riktig				
2	Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det				
3	Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever				
4	Tar initiativ til samtaler med medelever				
5	Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen				
6	Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever				
7	Er kritisk til regler som kan virke urettferdige				
8	Reagerer egnet på erting fra kamerater				
9	Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter				
10	Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes				
11	Kan ta imot rimelig kritikk fra andre				
12	Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder				
13	Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp				
14	Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker				
15	Inngår kompromisser for å oppnå enighet				
16	Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte				
17	Kan skifte aktivitet uten å protestere				
18	Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med andre				
19	Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide				
20	Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort				
21	Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn				
22	Inviterer andre til å delta i aktiviteter				
23	Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne				
24	Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider				
25	Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert				
26	Rydder opp etter seg				
27	Sier i fra når han/hun mener at du har vært urettferdig				
28	Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn				
29	Følger dine instruksjoner				
30	Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater				

## Elevers motivasjon og evnenivå

		Svært høy	Høy	Middels	Lav	Svært lav
1	Elevers motivasjon for å lykkes på skolen er					
2	Elevers evnenivå sammenlignet med de andre i basisgruppa/klassa er:					
3	Elevers arbeidsinnsats på skolen er:					
4	Elevers interesse for å lære i timene er:					

## Elevers skolefaglige prestasjoner

		Svært høy	Høy	Mid-dels	Lav	Svært lav
1	Elevers skolefaglige prestasjoner i norsk er:					
2	Elevers skolefaglige prestasjoner i matematikk er:					
3	Elevers skolefaglige prestasjoner i engelsk er:					

## Fravær fra skolen

1. Kryss av for hvor mange dager har eleven vært fraværende fra skolen med gyldig grunn fra sommerferien og fram til nå:

0 dager	1–2 dager	3–5 dager	6–8 dager	Mer enn 8 dager

2. Kryss av for hvor mange dager har eleven vært fraværende uten gyldig grunn fra sommerferien og fram til nå:

0 dager	1–2 dager	3–5 dager	6–8 dager	Mer enn 8 dager

3. Kryss av for hvor mange timer har eleven vært fraværende uten gyldig grunn fra sommerferien og fram til nå (ulovlig fravær som er mindre enn hele dager):

0 timer	1–3 timer	4–8 timer	9–15 timer	Mer enn 15 timer

**Tusen takk for at du svarte på disse spørsmålene.**



## VEDLEGG 4: SPØRRESKJEMA TIL KONTAKTLÆRERER PÅ UNGDOMSTRINNET



**Høgskolen i Hedmark**

### **Kartleggingsundersøkelse**

### **Kontaktlærerskjema Ungdomstrinn**

Fylles ut for enkeltelever i basisgruppe/klasse fra 8. til 10. trinn. Dette skjemaet skal kun fylles ut for de elever der foreldrene har gitt skriftlig samtykke til at barnet skal delta i undersøkelsen.

Bakgrunnsopplysninger:

Spesialundervisning etter enkeltvedtak:

Kryss av for om eleven har spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak

Gutt	
Jente	

Problem eller vanske

Kryss av for om eleven har en av følgende problem eller vanske. Om eleven har flere enn en vanske krysser du av for det du mener er primærvansken

Hørselshemming	
Synsvansker	
ADHD – diagnose	
Atferdsproblem, men ikke ADHD. Både elever som er urolige eller utagerende og elever som er ensomme og engstelige	
Spesifikke lærevansker/fagvansker. Elever som har problemer i enkelte fag men ikke står tilbake evnemessig (f.eks. dysleksi, dyskalkoli)	
Generelle lærevansker. Elever med problemer i mange fag og som står tilbake evnemessige inklusive psykisk utviklingshemming.	
Andre vansker. Dette kan være motoriske vansker, spesielle helseproblemer, språkvansker og lignende.	
Ingen vansker eller diagnose	

Kulturell bakgrunn

Kryss av for om eleven har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn. Med minoritetsspråklig menes elever som har et annet morsmål enn norsk.

Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land (Nord-Amerika og Vest-Europa)	
Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et ikke-vestlig land	
Norskspråklig	

## Sosiale ferdigheter

Hver enkelt elev skal her vurderes ut fra ulike utsagn om sosiale ferdigheter. Dette er en skala med mange utsagn som er brukt mye i Norge og internasjonalt. Enkelte av utsagnene kan være vanskelig å ta stilling til for noen elever, men vi ber om at dere gir en vurdering selv om dere kan være noe usikre.

	Sosiale ferdigheter	Aldri/ sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
1	Gjør skolearbeidet riktig				
2	Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det				
3	Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever				
4	Tar initiativ til samtaler med medelever				
5	Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen				
6	Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever				
7	Er kritisk til regler som kan virke urettferdige				
8	Reagerer egnet på erting fra kamerater				
9	Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter				
10	Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes				
11	Kan ta imot rimelig kritikk fra andre				
12	Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder				
13	Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp				
14	Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker				
15	Inngår kompromisser for å oppnå enighet				
16	Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte				
17	Kan skifte aktivitet uten å protestere				
18	Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med andre				
19	Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide				
20	Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort				
21	Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn				
22	Inviterer andre til å delta i aktiviteter				
23	Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne				
24	Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider				
25	Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert				
26	Rydder opp etter seg				
27	Sier i fra når han/hun mener at du har vært urettferdig				
28	Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn				
29	Følger dine instruksjoner				
30	Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater				

## Elevers motivasjon og evnenivå

		Svært høy	Høy	Middels	Lav	Svært lav
1	Elevers motivasjon for å lykkes på skolen er					
2	Elevers evnenivå sammenlignet med de andre i basisgruppa/ klassa er:					
3	Elevers arbeidsinnsats på skolen er:					
4	Elevers interesse for å lære i timene er:					

## Elevers skolefaglige prestasjoner

		Svært høy	Høy	Middels	Lav	Svært lav
1	Elevers skolefaglige prestasjoner i norsk er:					
2	Elevers skolefaglige prestasjoner i matematikk er:					
3	Elevers skolefaglige prestasjoner i engelsk er:					

## Fravær fra skolen

1. Kryss av for hvor mange dager har eleven vært fraværende fra skolen med gyldig grunn fra sommerferien og fram til nå:

0 dager	1–2 dager	3–5 dager	6–8 dager	Mer enn 8 dager

2. Kryss av for hvor mange dager har eleven vært fraværende uten gyldig grunn fra sommerferien og fram til nå:

0 dager	1–2 dager	3–5 dager	6–8 dager	Mer enn 8 dager

3. Kryss av for hvor mange timer har eleven vært fraværende uten gyldig grunn fra sommerferien og fram til nå (ulovlig fravær som er mindre enn hele dager):

0 timer	1–3 timer	4–8 timer	9–15 timer	Mer enn 15 timer

**Tusen takk for at du svarte på disse spørsmålene.**



## Høgskolen i Hedmark

### Kartleggingsundersøkelse

#### Lærerskjema Grunnskole

Fylles ut av alle lærere på skolen

Orientering om undersøkelsen

Lærerne skal svare på spørsmål om hvordan klimaet og samarbeidet på skolen er, sin egen undervisning og generelle spørsmål om elevenes motivasjon og forholdet til atferdsproblemer.

Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for kjønn:

Mann	
Kvinne	

Kryss av for hvilket klassetrinn du underviser mest på:

1. kl.	2. kl.	3. kl.	4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.	10. kl.

## Miljøet i skolen

Nedenfor er det noen utsagn om det generelle miljøet eller klimaet i skolen. Dette dreier seg om samarbeid mellom lærere, engasjement hos lærere, forhold til elevene og det fysiske miljøet i skolen. Du skal krysse av for det svaralternativet du synes passer best for deg og din skole.

	Utsagn	Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
1	De fleste lærerne ved denne skolen har stor tillit til seg selv som pedagoger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	De fleste lærerne ved denne skolen har tillit til at de klarer å opprettholde ro og orden i klasserommet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Det store flertallet av lærere på denne skolen er entusiastiske og engasjerte i sitt arbeid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	For det meste synes jeg det er svært tilfredsstillende å være lærer på denne skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	I denne skolen utvikler jeg meg som lærer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	I denne skolen samarbeider vi lærere i stor grad om innhold og metoder i undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	I denne skolen støtter og hjelper lærerne hverandre for å forstå og løse problemer i klassa eller med elever som forstyrrer undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Det er vanlig at lærere som har den samme klassa planlegger undervisningen i fellesskap.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Lærerne er enige om hva som er uakseptabel elevatferd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Den enkelte lærer må i sin egen undervisning ta hensyn til andre læreres undervisning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	På denne skolen er det et gjensidig forpliktende samarbeid mellom lærerne om de fleste forhold som vedrører undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Det fysiske miljøet i denne skolen er pent og ordentlig og vedlikeholdet ved skolen er godt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Når noe går i stykker eller blir ødelagt på denne skolen repareres det med en gang.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	I denne skolen har lærerne et felles forpliktende ansvar i forhold til alle elever i skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	I denne skolen tar lærerne også ansvar for de elevene som de selv ikke underviser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Skolehverdagen er ikke travlere enn at lærerne har tid til å snakke med elevene om andre ting enn undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Vår skole og undervisningen er i stor grad tilpasset de ulike elevenes evner og forutsetninger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Det hender ofte at elevene vil diskutere og snakke med lærerne om interesser de har og ting som opptar dem utenfor skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Undervisning

Her er det noen spørsmål om undervisning. Du skal ta stilling til disse spørsmålene ut fra hvordan du generelt mener du underviser. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ.

- Ja, alltid** – hvis du mener du alltid driver med dette i undervisningen  
**Ofte** – hvis du mener det skjer ofte eller nesten alltid i din undervisning  
**Av og til** – hvis det skjer av og til i din undervisning  
**Sjelden** – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri i din undervisning  
**Aldri** – hvis du mener du aldri driver med dette i undervisningen

		Ja alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei aldri
1	Bruker du lokalmiljøet eller nærmiljøet omkring skolen aktivt i undervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Tar du aktivt i bruk interesser som du vet dine elever har i undervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Er din undervisning sterkt preget av regel-messig variasjon i aktiviteter og arbeidsmåter som individuelt arbeid i klassa, prosjekt-arbeid,temaorganisert undervisning. o.l.?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Organiserer du undervisningen slik at elevene må samarbeide for å løse oppgaver i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Deltar du i aktiviteter sammen med elevene som å spise sammen, aktiviteter i friminutt og lignende?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Bruker du den formidlende og lærerstyrte undervisningsformen når du underviser?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Deltar elevene aktivt i undervisningen gjennom diskusjoner og elevrelaterte aktiviteter?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Må du bruke mye av undervisningstiden til å holde ro og orden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Kan du starte med undervisningen med en gang timene begynner uten at du trenger å løse konflikter eller bruke mye tid på å få ro i klassa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Er du på plass i klasserommet når timen begynner?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Kommer elevene presis til timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Avviker du fra læreboka i faget slik at du presenterer helt egne opplegg for undervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Er det læreboka som er mest bestemmende for hva du driver med i undervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Motivasjon og arbeidsinnsats

Disse spørsmålene kan du vurdere ut fra den klassa/basisgruppa du har flest timer i.

	Utsagn	Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
1	Elevene viser gjennomgående stor interesse for å lære i mine timer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Elevene på denne skolen er lavt motiverte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Elevene viser stor arbeidsinnsats i mine timer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Jeg lykkes godt med å motivere elevene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Atferdsproblematikk

	Utsagn	Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
1	Jeg opplever i svært liten grad atferdsproblemer i min undervisning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Jeg opplever atferdsproblematikk som en av de største utfordringene i læreryrket.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Jeg har god kunnskap om ulike strategier jeg kan bruke for å både forebygge og redusere atferdsproblemer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Jeg samarbeider alltid med foreldre om å redusere og forebygge atferdsproblematikk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Spesialundervisning

Disse spørsmålene kan du vurdere ut fra din generelle oppfattelse av situasjonen på skolen.

**Ja alltid** – hvis du mener at skolen alltid står for dette

**Ofte** - hvis du mener skolen ofte eller nesten alltid står for dette

**Av og til** - hvis du mener skolen av og til står for dette

**Sjelden** - hvis du mener skolen sjelden står for dette

**Aldri** - hvis du mener skolen aldri står for dette.

	Utsagn	Ja alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei aldri
1	Kvaliteten på spesialundervisningen ville vært bedre om den hadde blitt organisert gjennom å samle elevene med særskilte behov i egne klasser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Nivådifferensiert undervisning blir gjennomført ved skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Spesialundervisningen er en viktig del av nivådifferensieringen ved skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Spesialundervisningen blir planlagt av spesialpedagogen i samarbeid med de øvrige lærerne i klassa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Spesialundervisningen blir spesifikt organisert rundt eleven som har en konkret diagnose eller et tydelig læringsproblem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Det blir satt inn vikar når lærere som har spesialundervisning er borte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Lærere som har spesialundervisning blir brukt som vikar når klasselærere er borte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Behov for spesialundervisning

I hvilken grad brukes ulike kriterier for å vurdere om en elev ikke har tilfredsstillende utbytte av undervisningen og dermed behov for spesialundervisning:

	Kriterier	Ja alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei aldri
8	Tester som viser svakheter og utilfredsstillende utvikling hos eleven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Elevens faglig nivå ligger minst to år etter snittet av de andre elevene i enkelte fag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Eleven har fått diagnoser som dysleksi, ADHD, Aspergers syndrom, hørselsvansker og lignende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Eleven ødelegger for klassen eller basisgruppa i ordinære timer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Spesifikke behov hos eleven som ikke er knyttet til diagnoser og/eller tester	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Klasselærers behov for ekstra hjelp og avlastning for å kunne ivareta de andre elevene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Takk for at du svarte på disse spørsmålene.**





**Høgskolen i Hedmark**

### **Kartleggingsundersøkelse spesialundervisning**

#### **Skolelederskjema**

Fylles ut av rektor på skolen

Orientering om undersøkelsen

Som en del av evalueringen av Kunnskapsløftet har Høgskolen i Hedmark fått i oppdrag å evaluere ulike forhold tilknyttet spesialundervisningen i grunnskolen. Hensikten med denne evalueringen er å få kunnskap om bruken av ulike innsatsfaktorer i spesialundervisningen som organisering, arbeidsmåter, læringsmiljøet i skolen samt undervisningens forutsetninger og begrunnelser. I den forbindelse ønsker vi at skoleledere skal svare på en del spørsmål tilknyttet spesialundervisningen og miljøet i den enkelte skole.

Bruk og beskyttelse av data

I denne undersøkelsen er det lagt stor vekt på at resultatene skal oppbevares på en forsvarlig måte og i samsvar med bestemmelser i lovverket. De som deltar vil få et kodenummer som erstatter navn og adresse. Disse kodenommene vil bli brukt for å registrere data fra undersøkelsen. Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. For øvrig vil vi følge bestemmelsen i Lov om personvern og de retningslinjer datatilsynet har utarbeidet for denne type undersøkelser. Dette innebærer blant annet:

- Deltagelsen i undersøkelsen er frivillig, og dere kan når som helst trekke dere fra undersøkelsen uten begrunnelse.
- Det får ingen konsekvenser for skoleledere om dere ikke deltar i denne undersøkelsen.
- Det vil ikke registreres eller formidles opplysninger i rapportering fra prosjektet som er mulig å føre tilbake til enkeltpersoner.
- Det vil ikke foregå noen utlevering av opplysninger om enkeltpersoner til andre, som for eksempel lærere eller ledelse i skolen.
- Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt sommeren 2009

**Thomas Nordahl**

**Professor, Høgskolen i Hedmark**

## Bakgrunnsopplysninger

### Kryss av for kjønn

Mann	
Kvinne	

### Kryss av for hvilket fylke skolen ligger i

<b>Fylke</b>	
Oslo	
Telemark	
Hordaland	
Nordland	

### Kryss av for skoletype

<b>Barneskole</b>	<b>Ungdomsskole</b>	<b>1 – 10 skole</b>

### Elever og spesialundervisning

<b>Spørsmål</b>	<b>Antall</b>
Antall elever ved skolen	
Antall elever som mottar spesialundervisning etter § 5-1	
Antall lærertimer til spesialundervisning i inneværende skoleår	
Antall timer til spesialundervisning der det brukes assistent	
Antall minoritetsspråklige elever som både får spesialundervisning etter § 5-1 og har vedtak om timer ut fra § 2-8 om særskilt språkopplæring	

## Miljøet i skolen

Nedenfor er det noen utsagn om det generelle miljøet eller klimaet i skolen. Dette dreier seg om samarbeid og engasjement hos de ansatte, forhold til elevene og det fysiske miljøet i skolen. Du skal krysse av for det svaralternativet du synes passer best for deg og din skole.

	Utsagn	Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
1	De fleste lærerne ved denne skolen har stor tillit til seg selv som pedagoger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Det store flertallet av lærere på denne skolen er entusiastiske og engasjerte i sitt arbeid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	For det meste synes jeg det er svært tilfredsstillende å være leder på denne skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	I denne skolen utvikler jeg meg som leder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	I denne skolen samarbeider vi i stor grad om innholdet i skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	I denne skolen støtter og hjelper alle hverandre for å forstå og løse problemer med elever som forstyrrer undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Skolen er enige om hva som er uakseptabel elevatferd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	På denne skolen er det et gjensidig forpliktende samarbeid mellom lærerne og ledelsen om de fleste forhold som vedrører undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Det fysiske miljøet i denne skolen er pent og ordentlig og vedlikeholdet ved skolen er godt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Når noe går i stykker eller blir ødelagt på denne skolen repareres det med en gang.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	I denne skolen har ledelsen og lærerne et felles forpliktende ansvar i forhold til alle elever i skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Skolehverdagen er ikke travlere enn at lederne har tid til å snakke med elevene om andre ting enn undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Vår skole og undervisningen er i stor grad tilpasset de ulike elevenes evner og forutsetninger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Det hender ofte at elevene vil diskutere og snakke med ledelsen om interesser de har og ting som opptar dem utenfor skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Motivasjon og arbeidsinnsats

Disse spørsmålene kan du vurdere ut fra din generelle oppfattelse av situasjonen på skolen.

	Utsagn	Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
1	Elevene viser gjennomgående stor interesse for å lære	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Elevene på denne skolen er lavt motiverte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Elevene viser stor arbeidsinnsats.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Spesialundervisning

Disse spørsmålene kan du vurdere ut fra din generelle oppfattelse av situasjonen på skolen.

- Ja alltid** – hvis du mener at skolen alltid står for dette  
**Ofte** - hvis du mener skolen ofte eller nesten alltid står for dette  
**Av og til** - hvis du mener skolen av og til står for dette  
**Sjelden** - hvis du mener skolen sjelden står for dette  
**Aldri** - hvis du mener skolen aldri står for dette.

	Utsagn	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei aldri
1	Utfordringer knyttet til spesialundervisning blir det tatt hensyn til ved utformingen av de generelle pedagogiske målsetningene ved skolen					
2	Ledelsen ved skolen er en pådriver for å sikre spesialundervisningens plass ved skolen					
3	Kvaliteten på spesialundervisningen ville vært bedre om den hadde blitt organisert gjennom å samle elevene med særskilte behov i egne grupper					
4	Nivådifferensiert undervisning blir gjennomført ved skolen					
5	Spesialundervisningen er en viktig del av nivådifferensieringen ved skolen					
6	Ressurser knyttet direkte til spesialundervisning er en avgjørende faktor for om denne typen undervisning blir gjennomført.					
7	De lærerne som gjennomfører spesialundervisningen behersker denne typen undervisning.					
8	Spesialundervisningen blir planlagt av spesialpedagogen i samarbeid med de øvrige lærerne i klassa					
9	Spesialundervisningen blir spesifikt organisert rundt eleven som har en konkret diagnose eller et tydelig læringsproblem					
10	Det blir satt inn vikar når lærere som har spesialundervisning er borte					
11	Lærere som har spesialundervisning blir brukt som vikar når klasselærere er borte					

## Bruk av assistenter

Kriterier	Alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri
Assistentene får systematisk og regelmessig veiledning fra kontaktlærere og/eller spesialpedagog					
Assisterer har ansvar for den praktiske gjennomføringen av undervisning tilknyttet skolefaglige mål					
Assisterer har ansvar for den praktiske gjennomføringen av opplæring tilknyttet sosiale mål					
Assisterer brukes i forhold til turer, lekegrupper og praktisk arbeid					
Spesialundervisningen er organisert slik at assistenter er alene med elevene uten lærere til stede					

## Kriterier for vurdering av om eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av undervisningen

I hvilken grad brukes ulike kriterier for å vurdere om en elev ikke har tilfredsstillende utbytte av undervisningen og dermed behov for spesialundervisning:

Kriterier	Alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri
Tester som viser svakheter og utilfredsstillende utvikling hos eleven					
Elevens faglig nivå ligger minst to år etter snittet av de andre elevene i enkelte fag.					
Identifisering av klare etablerte diagnoser som dysleksi, ADHD, Aspergers syndrom, hørselsvansker og lignende					
Eleven ødelegger for klassen eller basisgruppa i ordinære timer					
Elevens behov uavhengig av diagnoser og/eller tester					
Klasselærers behov for ekstra hjelp og avlastning for å kunne ivareta de andre elevene					

## Utbytte av spesialundervisning

Hvordan vurderes utbytte av den iverksatte spesialundervisningen

Kriterier	Alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri
Lærerne skriver halvårsrapporter som sendes skoleleder og skoleeier					
Skolens ledelse rapporterer til skoleeier ut fra fastsatte kriterier om kvalitet på spesialundervisningen					
Skoleeier gir tilbakemelding til skolens ledelse om kvaliteten på spesialundervisningen					
Det anvendes på systematisk måte tester av elevenes læring og utvikling.					
Skolens ledelse foretar en systematisk gjennomgang av halvårsrapporter og diskuterer læringsutbytte med lærerne					
Ut over skriving av halvårsrapporter har vi ingen systematisk vurdering av elevenes læringsutbytte i spesialundervisningen.					

## Utsagn om spesialundervisning

Nedenfor presenteres en rekke enten - eller påstander. Alle påstandene skal vurderes i forhold til nåværende situasjon ved din skole. Du kan bare velge ett svaralternativ for hver påstand

Stemmer helt	Stemmer litt	Utsagn	Utsagn	Stemmer litt	Stemmer helt
		I spesialundervisning prioriteres elevenes sosiale og personlige utvikling på lik linje med den faglige	I spesialundervisning prioriteres de faglige resultatene foran den sosiale og personlige utviklingen		
		Individuelle opplæringsplaner utarbeides først og fremst fordi de er nyttige i undervisningen	Individuelle opplæringsplaner utarbeides først og fremst fordi skoleeier krever dokumentasjon		
		Ved timeplanlegging tas det like mye hensyn til spesialundervisning som til ordinær undervisning	Ved timeplanlegging tas det mer hensyn til ordinær undervisning enn til spesialundervisning		
		Det er de best kvalifiserte lærerne som har ansvar for spesialundervisningen	Det er de best kvalifiserte lærerne som har ansvar for den ordinære undervisningen.		
		Det er skolens ledelse som har størst innflytelse på vurderingen av om det skal etableres spesialundervisning for enkeltelever	Det er lærerne som har størst innflytelse på vurderingen av om det skal etableres spesialundervisning for enkeltelever		

## VEDLEGG 7: INTERVJUGUIDE ELEVER

Elev: Kjønn: Fødselsår: Alder: Trinn:

1. Hvordan trives du på skolen?
2. Hvor mange er dere i din gruppe?
3. Hvor mange gutter og jenter er det i din gruppe?
4. Er du sammen med noen fra din gruppe på fritiden?
5. Hva gjør dere på fritiden?
6. Hvilke fag liker du best?
7. Har du mange forskjellige lærere?
8. Liker du lærerne dine?
9. Hva liker du å gjøre i friminuttene?
10. Leker du med andre elever som har spesialundervisning?
11. Liker du å timer alene med en lærer?
12. Hvordan er det å ha en ekstra lærer i klasserommet?
13. Har du mest undervisning av en lærer eller av en assistent?
14. Hvor for har du spesialundervisning (ekstra undervisning)?
15. Hvor lenge har du hatt slik undervisning?
16. Synes du undervisningen hjelper deg slik at du lærer mer?
17. Synes du at du får god hjelp av lærerne på skolen?
18. Synes du at du lærer mye på skolen?
19. Kunne du lært mer i enkelte fag? Hva kan du tenke deg å lære mer om?
20. På hvilken måte får du hjelp i timene?
21. Bruker du andre bøker enn de andre elevene i timene?
22. Synes du at du lærer mer når du er sammen med andre elever i gruppa enn når du er alene?
23. Er det noe i undervisningen som du ønsker du kunne forandre? Mer av? Mindre av?
24. Er det en annen skole du heller vil gå på enn den skolen du går på nå?
  - a. Dersom ja: Hvilken skole ville du helst ha gått på?
25. Hvilke skoler har du gått på tidligere?
  - a. Dersom andre skoler: Hvordan var det å gå på den andre/de andre skolene?
26. Bruker du spesielle hjelpemidler på skolen? (Intervjuer gir eksempel på hjelpemidler)
27. Har du skulket skolen noen gang? (Vært bort fra skolen uten å være syk)
28. Har du mye lekser?
29. Gjør du alltid leksene dine?
  - a. Dersom nei: hvilke lekser er det du ikke alltid gjør?
30. Hva holder du på med i fritiden din?
  - a. Idrett:
  - b. Speider:
  - c. 4H
  - d. Skolekorps:
  - e. Kor:
  - f. Teater:
  - g. Klubb:

## VEDLEGG 8: INTERVJUGUIDE FORELDRE

Kort orientering om undersøkelsen og hva intervjuet skal dreie seg om.

- Vi ønsker å gjennomføre en samtale med dere som foreldre om deres barn og skoletilbudet.
- Ikke noe av det som sies i denne samtalen vil komme videre.
- Du kan være helt sikker på at ikke noe vil bli formidlet videre til skolen eller de lærerne som ditt barn har
- All informasjon skal kun brukes i forbindelse med en evaluering av spesialundervisningen i norsk skole
- Hensikten med intervjuet og denne undersøkelsen er å få kunnskap om hvordan dere som foreldre opplever at barnets undervisningsopplegg er på skolen generelt og mer spesielt hvordan spesialundervisningen i skolen gjennomføres hva slags innhold den og hvilke resultater som oppnås. Det er her viktig at vi som forskere får snakke med foreldre som til daglig har erfaringer fra skolehverdagen.
- Be om å undertegne samtykkeerklæringen. Understrekes at dere når som helst kan trekke dere fra undersøkelsen og at det er frivillig å delta.

Informasjon fra skole

- I hvilken grad er du fornøyd med den informasjonen du får fra lærerne og skolen omkring den undervisningen som barnet mottar?
- Får dere tilfredsstillende informasjon om barnets sosial situasjon i skolen og hans/hennes deltagelse sammen med de andre elevene.
- Får dere beskjed om det har skjedd noe uheldig på skolen, f.eks., at barnet har blitt utsatt for mobbing?
- Er du blitt kontaktet når ditt barn eventuelt har gjort noe som ikke er heldig på skolen?
- Får du god informasjon om i de resultater som barnet har tilknyttet den spesialundervisningen som mottas?
- I hvilken grad har du fått informasjon fra skolen og lærerne om nasjonale mål og retningslinjer for spesialundervisning?

Dialog med lærerne og skolen

- Er det lett å ta kontakt med skolen og lærerne for å drøfte forhold som du/dere ønsker å ta opp?
- Legger læreren opp til en reell dialog i konferansetimer eller opplever dere at det for det meste blir informasjon fra læreren til dere som foreldre
- Opplever du å bli hørt når du formidler noe og at læreren faktisk er interessert?
- Har du blitt bedt om å fortelle noe om ditt barn til læreren?
- Tør du legge fram det du mener om opplæringstilbudet på skole, også når dere har negative erfaringer?
- Er du redd for at det skal gå ut over ditt barn om du er kritisk til skolen og lærerne?

Medvirkning på opplæringstilbudet

- I hvilken grad har dere hatt innflytelse på innholdet i den individuelle opplæringsplanen som er utarbeidet?
- Opplever dere at de synspunkter og oppfatninger dere kommer med om opplæringstilbudet blir tatt hensyn til av læreren?
- Har dere opplevd å få gjennomslag for endringer i opplæringstilbudet til barnet?
- Synes dere at dere har forutsetninger for å kunne mene noe om den undervisningen som barnet mottar på skolen?
- Opplever dere at det er lærerne og skolen som har mest makt og i realiteten bestemmer det meste av det som foregår på skolen?



### Lærerne og samarbeidet med skolen

- Har dere god kontakt med og god kjennskap til kontaktlærer og læreren som har ansvar for spesialundervisningen?
- Opplever dere at lærerne støtter og oppmuntrer dere i i oppdragerarbeidet og den hjelp og støtte dere gir til eget barn?
- Får du positive tilbakemeldinger fra lærerne om at du gjør en god jobb som foreldre?
- Går du ut av møter med skolen og lærere med en sterk tiltro til deg selv som foreldre eller blir du mer usikker på om du gjør det rette hjemme?
- Får dere mange positive tilbakemeldinger knyttet til hvordan deres eget barn utvikler seg?

### Gjennomføring og innhold i undervisningen

- Opplever dere å ha tilstrekkelig innsyn og informasjon om hva som foregår hver dag på skolen?
- Blir alle timer som barnet mottar spesialundervisning gjennomført slik det er planlagt?
- Vil dere si at spesialundervisningen og opplæringen til deres barn har sterk prioritet på skolen?
- I hvilken grad er dere fornøyd med det opplæringstilbudet som barnet får?
- Er barnet ofte i konflikter med andre medelever på skolen?
- Er barnet ofte i konflikter med lærerne på skolen?

### Resultater

- Er dere godt informert om og gjort kjent med de resultater og det læringsutbyttet som deres barn har i skolen
- Er dere fornøyd med disse resultatene og den framgangen som barnet har knyttet til det skolefaglige?
- Har deres barn en god sosial situasjon i skolen og har han/hun nære venner i klassa eller blant andre medelever?
- Legges det etter deres mening sterk nok vekt på det sosiale og mer trivselsmessige forhold for deres barn?
- Opplever dere at barnet er utsatt for mobbing?

### Å være foreldre til barn som mottar spesialundervisning

- Får dere som foreldre tillagt mange oppgaver fra skolen i forhold til barnets opplæringstilbud?
- I hvilken grad vil dere si at skolen og oppfølgingen av barnets skolegang griper inn i familielivet?
- Er det generelt mye å følge opp i forbindelse med spesialundervisningen?
- Opplever du å være en likeverdig deltager med læreren i samarbeidet omkring undervisningen?
- Er det slik at dere i større grad ser på dere selv som skolens og lærerens forlengede arm?
- Hvordan vil dere generelt beskrive samarbeidet med skolen?

## VEDLEGG 9: INTERVJUGUIDE KONTAKTLÆRERE

Kort orientering om undersøkelsen og hva intervjuet skal dreie seg om.

- Ikke noe av det som sies her vil komme videre.
- Ikke noe vil bli formidlet videre til skolen
- All informasjon skal kun brukes i forbindelse med evaluering av Kunnskapsløftet
- Hensikten med intervjuet og denne undersøkelsen er å få kunnskap om hvordan spesialundervisningen i skolen drives, hva slags innhold den og hvilke resultater som oppnås. Det er her viktig at vi snakker med lærere som til daglig driver denne praksisen og har erfaringer fra skolehverdagen.
- Be om å undertegne samtykkeerklæringen

Tolkning av sentrale styringssignaler

- Hva oppfatter du som de mest sentrale nasjonale retningslinjene omkring gjennomføring av spesialundervisning?
- I hvilken grad gir kommune/fylkeskommune signaler om spesialundervisningen og hvilke er eventuelt disse?
- Følger du opp denne type signaler?
- Er du enig i de retningslinjer som er gitt omkring spesialundervisning?
- Hvordan ser du på forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning
- Hvordan vurderer du organiseringen av spesialundervisningen i forhold til prinsippet om en inkluderende skole?
- Har du fulgt med på den senere tid debatt om tilpasset opplæring og hvilke synspunkter har du eventuelt av denne?

Ressurser til spesialundervisning

- Får elevene med behov for spesialundervisning de ressursene det er behov for?
- Er det mange elever som skulle hatt spesialundervisning med som ikke får det?
- Har du tilgang til det materiell og læremidler som du har behov for i denne undervisningen?
- Opplever du at spesialundervisning har prioritet i ressursfordelingen internt på skolen?

Organisering og gjennomføring

- Hvor mange timer pr. uke med spesialundervisning har du henholdsvis
  - alene med en elev,
  - alene med en mindre gruppe,
  - som tolærer i en basisgruppe
- Er organiseringen av spesialundervisningen lagt opp slik at eleven i størst mulig grad skal kunne delta i det sosiale fellesskapet med andre medelever.
- Blir alle timene til spesialundervisning alltid gjennomført eller er det slik at du må steppe inn som vikar i timer du egentlig skulle hatt timer med spesialundervisning
- Hvor ofte vil du si at det foregår
- Må enkelte timer med spesialundervisning avlyses fordi det er andre aktiviteter og opplegg på skolen som har prioritet?

## Innholdet i spesialundervisning

- Hvilke typer av faglige og sosiale mål har du for denne spesialundervisningen?
- I hvilke fag og eventuelt andre opplæringsområder gis det spesialundervisning i forhold til?
- Hva er det lagt vekt på i innholdet i undervisningen?
- Hvilke arbeidsmåter benytter du deg av i undervisningen?
- Bruker du den individuelle opplæringsplanen som et aktivt pedagogisk redskap i den daglige gjennomføringen av spesialundervisningen?
- I hvilken grad vil du si at din spesialundervisning er kunnskapsbasert, det vil si at den bygger på forskningsbasert kunnskap om hva som gir og ikke gir resultater innenfor det spesialpedagogiske feltet?
- I hvilken grad tar du i bruk dine egne erfaringer som lærer i forhold til planlegging og gjennomføring av undervisningen?
- Har en god dialog med foreldrene om mål og innhold i spesialundervisningen?
- Får foreldrene medbestemmelse i forhold til opplæringen?
- I hvilken grad har eleven medvirkning på undervisningen?
- I hvilken grad vil du si at du lykkes med å gi en opplæring som er i samsvar med elevens evner og forutsetninger?
- Hvordan vil du beskrive din relasjon til eleven?

## Resultater

- Foretar du jevnlig evaluering av den spesialundervisningen du gjennomfører og de resultater som eleven oppnår?
- Hvordan gjennomføres denne evalueringen?
- Hvor ofte foretar du denne type evaluering?
- Utarbeider du skriftlige rapporter som forteller noe om hvordan eleven har utviklet seg?
- Vil du si at eleven har god framgang i forhold til det skolefaglige og at du når de målene du har satt opp for undervisningen?
- Blir de sosiale målene for eleven realisert og vil du si at eleven fungerer godt i forhold til jevnaldrende?
- Foretar du jevnlig endringer i opplegget for undervisningen om du eventuelt ser at opplegget ikke fungerer tilfredsstillende?

## Samarbeid og veiledning

- Samarbeider du nært med kontaktlærer og andre lærere som underviser i elevens basisgruppe/klasse?
- I hvilken grad tar du hensyn til klassens plan i planlegging og gjennomføring av spesialundervisningen?
- I hvilken grad tar de andre lærerne hensyn til denne elevens individuelle læreplan og spesialundervisning i sin planlegging av basisgruppa/klassa sin opplæring?
- I hvilken grad mottar du veiledning og hjelp fra lærerkolleger omkring spesialundervisningen?
- I hvilken grad opplever du å få nyttig veiledning og hjelp fra PP-tjenesten?

## Eleven

- Hvor mange timer pr uke er eleven tildelt til spesialundervisning etter sakkyndig vurdering?
- Hva slags vansker har eleven?
- Har eleven en diagnose og eventuelt hvilken?

## Intervjuguide kontaktlærere gruppeintervju

1. Hvordan foregår arbeidet med utarbeiding av IOP? Hvem gjør hva? Gir sakkyndig vurdering god anvisning? Er de individuelle målene tydelige
2. Er alle lærerne godt nok orientert om elevens IOP? Samordnes IOP med klassens plan i alle fag? Er det mulig å få dette til? Hva er hindringene?
3. Hvilke prinsipper er styrende i hverdagen (inkludering, tilpasset opplæring, likeverd)? Eller tenkes det ikke på slike prinsipper i en travel hverdag?
4. Gir spesialundervisningen god nok effekt? Hvordan vurderer dere effektene? Hva kan gjøres for å bedre effekten?
5. Hva har dere opplevd av endringer mht spesialundervisning etter Kunnskapsløftet?
6. Hva synes dere at dere mangler av kompetanse mht spesialundervisning? Hvordan få mer kompetanse?
7. Hvordan gi elevene tidlig hjelp? Praktiske problemer? Hvem skal gi hjelpen?
8. Drøfter dere bruk av 25% regelen?
9. Hva gir PPT av veiledning? På hvilken måte? Hva bør det veiledes i, synes dere?

## VEDLEGG 10: INTERVJUGUIDE SKOLEEIER

1. Begrepet spesialundervisning
  - a. Hva legger kommunen i begrepet / fenomenet spesialundervisning?
  - b. Hva med forholdet mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring?
  - c. Endringer i forståelse av begrepet / fenomenet spesialundervisning etter innføringen av Kunnskapsløftet?
  - d. Hva legger kommunen i begrepet spesialpedagogikk? (i relasjon til spesialundervisning og tilpasset opplæring)
  - e. Hva legger kommunen i begrepet differensiering?
2. Sentrale styringssignaler / prinsipper for spesialundervisning (forutsetninger og begrunnelser)
  - a. Hva oppfattes som sentrale / statlige føringer/retningslinjer for spesialundervisning?
  - b. Hvordan forholder man seg til disse?
  - c. Forsøker man å styre etter disse?
  - d. Er man enig / uenig i disse?
  - e. Vurdering av integrering / inkludering vs. segregering / ekskludering. Synspunkter?
3. Kommunens prinsipper for styring av spesialundervisning
  - a. Overordnede styringsprinsipper for spesialundervisning i denne kommunen?
  - b. Hva er målet / idealene med spesialundervisning i grunnskole i denn kommunen?
  - c. Hvordan arbeides det for å nå målet / idealene? Hva gjør kommunen?
  - d. Forsøker man fra kommunen å styre spesialundervisning ved skolene?
  - e. Finnes det plandokumenter? Hva sier disse? Fra når gjeldende? Reviderte eller nye? Hvor lenge hatt skriftlige planer for spesialundervisning?
  - f. Er grunnskolene i denne kommunen en inkluderende skoler?
4. Praktisering av spesialundervisning
  - a. Om organisering av spesialundervisning på skolen i kommunen
  - b. Om integrering / inkludering vs. segregering / ekskludering
  - c. Om bruk av spesialundervisning, retningslinjer for volum
  - d. Kolliderer idealene med praksis?
  - e. Hvor ligger hovedutfordringene i møtet mellom intensjoner (idealer) og realiteter?
  - f. Hvilket rom finnes for realiseringen?
  - g. Er det noe som begrenser realiseringen?
  - h. Om PPT – hvilken rolle har PPT?
  - i. Om statped – hvilken rolle har statped?
5. Om ressurser til spesialundervisning
  - a. Hvordan styres / fordeles ressurser til spesialundervisning?
  - b. Mer til noen skoler enn andre?
  - c. Kriterier?
  - d. Hvor stor andel av kommunens budsjett til grunnskolene går til spesialundervisning?
  - e. Ekstrabevilgninger ved store behov?  
Resultater
  - f. Hvilke resultater oppnår man med spesialundervisning? Hvordan vet man det?
  - g. Om evalueringer av spesialundervisning / rapportering fra skoler til kommune / resultatmålinger (oppnår man det man vil) / har man måltall?
  - h. Har innføringen av Kunnskapsløftet ført til noen endringer i krav til dokumentasjon og rapporteringsformer / omfang (ansvarliggjøringsstrategier)?
  - i. I hvilken grad har kommunikasjon mellom skoleeier og skoleledelse bidratt til økt tillit og læring, og dermed gitt legitimitet til Kunnskapsløftets målsettinger om tilpasset opplæring (intensjoner-realteter)?

## VEDLEGG 11: INTERVJUGUIDE SKOLELEDER

1. Hva legger du i begrepet spesialundervisning?
2. Hvordan oppfatter du forholdet mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring?
3. Har Kunnskapsløftet medført endringer i forståelsen av spesialundervisning? Hvordan?
4. Hva legger du i begrepet spesialpedagogikk?
5. Hva legger du i begrepet differensiering?
6. Hva oppfatter du som sentrale føringer for spesialundervisningen?
7. Hva oppfatter du som sentrale føringer fra kommunen?
8. Hvordan forholder du deg til slike føringer? Er du enig i disse?
9. Forsøker du å styre etter slike føringer? Hvordan klarer du det?
10. Er alle elever integrert og inkludert ved skolen? Hva hindrer dette?
11. Noen elever er skilt ut med egen base ved denne skolen. Er disse elevene segregert eller ekskludert etter din mening? (Spørsmålet gjelder kun en skole)
12. Hva er overordnede styringsprinsipper for spesialundervisningen ved denne skolen?
13. Hvordan begrunner du spesialundervisningen ved skolen?
14. Hva er målet med spesialundervisningen ved denne skolen?
15. Hva gjør skolen for å nå disse målene?
16. Hvordan prøver du å styre spesialundervisningen slik at elevene får den opplæring de har krav på?
17. Er dette en inkluderende skole? Begrunnelse?
18. Finnes det plandokumenter for spesialundervisningen ved skolen?
19. Hvor mange elever får spesialundervisning?
20. Hva er hovedårsaken til at elever får spesialundervisning?
21. Hvordan er prosedyren for kategorisering av elevene?
22. Hvordan arbeides det for å nå målet med spesialundervisningen ved denne skolen?
23. Hvordan kunne den organisatoriske løsningen vært annerledes?
24. Hvilke fag er spesialundervisningen organisert innenfor?
25. Hva ses som hindringer og muligheter for å realisere målene for spesialundervisningen?
26. Har lærerne tilstrekkelig kompetanse til å drive spesialpedagogisk praksis?

27. Brukes det assistenter i undervisningen?
28. Er begrunnelsen for spesialundervisning knyttet til klassens. Lærerens eller elevens behov?
29. Hva er din oppfatning av ressursbruken til spesialundervisning?
30. Tror du Kunnskapsløftet vil føre til endringer i spesialundervisningen ved skolen?
31. Hvordan tolker du ditt reformmandat gitt av skoleeieren?
32. Kjenner du til debatten om spesialundervisning i Kvalitetsutvalget og Kultur for læring?
33. Gir spesialundervisning ønsket effekt?
34. Hvilke sosiale effekter har spesialundervisningen?
35. Hvordan påvirkes læringsmiljøet av at det er elever som får spesialundervisning i gruppa?
36. Hvordan dokumenteres resultater av spesialundervisningen?
37. Har Kunnskapsløftet ført til endringer når det gjelder krav til dokumentasjon?
38. Har din rolle som skoleleder endret seg etter Kunnskapsløftet?
39. Er det legitimt å snakke om tilpasset opplæring etter innføring av Kunnskapsløftet?
40. Er det endret praksis mht evaluering av egen virksomhet i samarbeid med foreldre og andre instanser etter innføring av Kunnskapsløftet?

## VEDLEGG 12: FELLES SAMMENDRAG GRUNNSKOLE OG VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

*Sammendrag av sluttrapportering fra Evaluering av Kunnskapsløftet, gjennomgang av spesialundervisning.*

*Del 1: Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet.*

*Del 2: Inkludert eller segregert? Om spesialundervisningen i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*

Prosjektet som omtales i disse rapportene og i dette sammendraget er gjennomført som en del av evalueringen av Kunnskapsløftet. Problemstillingen for prosjektet har vært «Hvilken sammenheng er det mellom ulike innsatsfaktorer i spesialundervisning og resultatet av spesialundervisning i grunnskolen og videregående opplæring». Denne problemstillingen er behandlet i to rapporter, en delrapport og en sluttrapport. Sluttrapporten trykkes i to deler, primært fordi det ble vurdert som en fordel fordi det totale volumet på de to delene er godt over 500 sider.

Delrapport: Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringene innenfor spesialundervisningen i 2007. Rapport 19/2007. Oslo: NIFU STEP.

Sluttrapport, del 1: I et rom i en skole i et samfunn: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. Hamar: Høgskolen i Hedmark.

Sluttrapport, del 2: Inkludert eller segregert? Om spesialundervisningen i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet. Rapport 17/2007. Oslo: NIFU STEP.

Dette sammendraget er en syntese av sammendragene i de to delene av sluttrapporten. Her vil grunnlaget og sentrale felles funn fra den empiriske undersøkelsen presentert. For en nærmere diskusjon av de enkelte funnene henviser vi til de enkelte delrapportene.

### Datamaterialet

Til grunn for analysene, tolkningene og rapporteringen ligger et omfattende datamateriale. Prosjektet, både i grunnskolen og i videregående opplæring, har lagt stor vekt på å belyse problemstillingen både gjennom kvalitative og kvantitative data. Det kvantitative materialet består av åtte ulike datasett fordelt på grunnskolen og videregående opplæring, i tillegg til registerdata og data tilgjengelig gjennom GSI. Datasettene inneholder informasjon fra elever, kontaktlærere, andre lærere, skoleledere og skoleeiere.

De kvalitative dataene er knyttet til 30 elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak, 15 elever i grunnskolen og 15 elever i videregående opplæring. Disse elevene ble intervjuet våren 2007 og våren 2008. Samtidig intervjuet vi deres foresatte, kontaktlærerne deres, en representant for ledelsen ved den skolen de gikk på samt opplæringssjefen i fylke og kommune der skolen deres lå. I alt foretok vi 193 intervjuer rundt disse elevene, 110 i grunnskolen og 83 i videregående opplæring. Det er vår vurdering at det datamaterialet vi har samlet inn, er godt egnet til å belyse prosjektets problemstilling. Særlig mener vi det er en styrke at vi har både kvalitative og kvantitative data, og at det både i de kvantitative og i de kvalitative dataene fins ulike aktørers vurdering av de samme forhold. Våre data er, slik vi vurderer det, velegnet for å trekke konklusjoner om hvordan spesialundervisning praktiseres og hvordan de ulike aktørene opplever det som skjer i feltet. De er også velegnet for å belyse vår problemstilling om sammenhengen mellom ulike innsatsfaktorer og spesialundervisning, samt å si noe om hvordan spesialundervisning virker og hva som påvirker resultatet av spesialundervisningen.



## Spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte

Når vi skal studere spesialundervisning er det nødvendig å kunne skille elever som har spesialundervisning fra de som ikke har spesialundervisning. I prinsippet burde det være lett, men i praksis er det vanskelig. Det formelle kriteriet på å ha spesialundervisning er at en elev har et enkeltvedtak etter § 5–1 i Opplæringslova. Og når en elev har fått enkeltvedtak om spesialundervisning skal eleven ha en individuell opplæringsplan. I praksis viste det seg imidlertid at det var langt flere elever i grunnskolen som mottok spesialundervisning, gitt en pedagogisk avgrensning av fenomenet spesialundervisning, enn de som hadde den juridiske rettigheten etter Opplæringslova, altså gitt en juridisk avgrensning av fenomenet. Dette temaet ble påpekt gjennom den felles surveyen rettet til foreldre som ble gjennomført i forhold til evalueringen av Kunnskapsløftet. Denne analysen viste at det er uklare grenseganger mellom den juridiske retten til spesialundervisning og hva man ellers opplever som ekstra hjelp og støtte i undervisningen.

Slik var det også i videregående opplæring. Det ble identifisert mange elever som hadde ekstra hjelp og støtte, men som ikke hadde enkeltvedtak. For analyseformål ble det i videregående-delen av prosjektet skilt mellom elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak og elever med ekstra hjelp og støtte.

## Segregering, integrering, inkludering

I den internasjonale og nasjonale forskningslitteraturen om spesialundervisning ser vi at debatten om segregering, integrering og inkludering er sentral. Hovedkonklusjonene i tidligere nasjonal forskning på dette feltet innenfor videregående opplæring har vært at elever som fikk spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte med tilhørighet til ordinære klasser, i gjennomsnitt fikk bedre karakterer og kompetanseoppnåelse enn elever som fikk spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall (Kvalsund og Myklebust 1998, Kvalsund m.fl. 1998, Kvalsund 1999, Myklebust 1999, Markussen 2000, 2001, 2004). Disse funnene ble noe modifisert av Markussen m.fl. (2003) som konkluderte at like viktig som spørsmålet om innenfor-utenfor var det at skolene hadde et høyt pedagogisk og didaktisk refleksjonsnivå i forhold til sin spesialundervisning, og at eleven fikk tett oppfølging. Forskningen viste også at de ordinære elevene ikke tapte på å ha elever med spesialundervisning inne i klassene sine (Grøgaard 2000, 2002).

Hovedkonklusjonene i tidligere nasjonal forskning på dette feltet innenfor grunnskolen har vært at det er en klar korrelasjon mellom skolen generelle pedagogiske tilbud og omfanget av spesialundervisning (Nordahl og Overland, 1998; Nordahl, 2000; 2005). Disse analysene har vist at bruken av spesialundervisning øker som et resultat av at det generelle pedagogiske tilbudet svikter. Ut fra dette perspektivet blir spesialundervisningen et uttrykk for en «dobbel» segregering ved at elever i tillegg til sviktende normalpedagogikk blir segregert gjennom spesialundervisning.

I den internasjonale litteraturen er det produsert hyllemeter på hyllemeter hvor begrepene segregering, integrering og inkludering drøftes. Vi nevner sentrale bidrag som *Special education for the mildly retarded – is much of it justifiable?* (Dunn 1968), *Meeting Special Needs in Ordinary Schools* (Hegarty 1989), *The Illusion of Full Inclusion* (Hallahan & Kaufmann 1995), *Mainstream or special?* (Jenkinson 1997), *Inclusive education at Work* (OECD 1999), *Challenging Orthodoxy In Special Education: Dissenting Voices*. (Gallagher, m.fl. 2004), *Included or Excluded?* (Cigman 2007), og *Challenging the refusal of reasoning in Special Education* (Mostert, m.fl. 2008). I denne litteraturen, og i debatten om inkludering og segregering, spriker resultatene og anbefalingene.

Etter å ha forholdt oss til mye av denne litteraturen ser vi at begrepene segregert, integrert og inkludert er svært kompliserte. To enkle eksempler viser dette. Det første eksemplet er ei jente med Down syndrom med tilhørighet til en ordinær klasse. Hun får all sin opplæring inne i klassen, men de fleste vil ikke ha henne med i gruppearbeid, hun har ingen venner i klassen og er alene i friminuttene. Er hun inkludert? Et annet eksempel: En gutt med sosiale problemer og generelle lærevansker går i en egen klasse med redusert elevtall. Er han segregert? Ja, kanskje i forhold til de ordinære elevene på skolen. Men kanskje han føler seg inkludert i et fellesskap sammen med klassekameratene sine? Kanskje mer inkludert enn når han var integrert i en ordinær klasse på ungdomsskolen, hvor han bare opplevde isolasjon og utestenging og aldri var en del av fellesskapet? Våre funn viser at skolen ikke har noen entydig holding og strategi i forhold til denne problematikken. I forhold til eksemplet her vil enkelte skoleledere i vårt empiriske materiale hevde at alternative opplæringstilbud er et uttrykk for inkludering.

I den eksisterende litteraturen på feltet ser vi at ulike forskere og teoretikere velger ulike definisjoner og avgrensninger av begrepene, slik også i dette prosjektet. Videregåendedelen av prosjektet har valgt å bruke begrepet *organisatorisk inkludert* når en elev får sin spesialundervisning inne i en ordinær klasse, og begrepet *organisatorisk segregert* når eleven får sin ekstra hjelp og støtte og spesialundervisning utenfor klassen i gruppe eller enetimer eller i egne klasser med redusert elevtall hele tiden. Grunnskole delen av prosjektet opererer ikke med en entydig begrepsavklaring i forhold til denne problematikken. Datamaterialet for grunnskole delen omhandler i stor grad elever som får sitt opplæringstilbud gjennom den ordinære skolen, og praksis viser her at den faktiske organisatoriske måten varierer mye fra situasjon til situasjon. I tillegg er det viktig å understreke at rapporten i forhold til grunnskolen ikke legger en stor vekt på de organisatoriske strategiene i forhold til spørsmålet om inkludering, men i større grad analyserer situasjonen til elever med særlige behov i forhold til elever som ikke blir definert med dette behovet.

### Den utdanningspolitiske konteksten: Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet ble igangsatt fra høsten 2006. Denne undersøkelsen er gjennomført i de to påfølgende skoleårene, og i vårt empiriske materiale dekker da elever som i kort tid har blitt undervist i forhold til Kunnskapsløftet. Konteksten er altså en nylig innført reform.

Forut for denne reformen ble det i utredningen *I første rekke*, foreslått å fjerne bestemmelsene om spesialundervisning fra opplæringsloven «Kravet om tilpasset opplæring for alle etter opplæringslovens bestemmelser forsterkes (§ 1–2), og nåværende bestemmelser om spesialundervisning utgår» (NOU 2003:16: 83). Verken departement, Regjering eller Stortinget brakte imidlertid dette forslaget videre i den politiske behandlingen av reformen Kunnskapsløftet. De fleste aktørene sluttet opp om de faglig, pedagogiske begrunnelsene for forslaget, og motargumentene var av økonomisk og juridisk karakter. Det ble hevdet at det er nødvendig å beholde bestemmelsene om spesialundervisning for å ivareta rettssikkerheten til disse elevene, blant annet for å sikre at pengene til spesialundervisning ikke forsvinner inn i andre budsjettposter.

Samtidig som politikerne sier nei til forslaget om å fjerne bestemmelsene om spesialundervisning, sender de ut signaler om at de ønsker mer tilpasset opplæring og mindre spesialundervisning. Statsråden sa det slik: «Det er imidlertid et klart mål at spesialundervisning skal være nødvendig for en lavere andel elever enn hva tilfellet er i dag. (...) målet om en bedre tilpasset opplæring for alle elevene» (St.meld. nr. 30. 2003–2004:87). En samlet Kirke- utdannings- og forskningskomité seg helt enig: «(...) det er nødvendig å styrke den tilpassede opplæringen, (...) det må arbeides målrettet for å redusere bruken av (...) [spesialundervisningen]» (Innst.S. nr. 268 2003–2004:37).

Med grunnlag i denne debatten hevder vi dermed at Storting og Regjering sender ut doble signaler: Fortsett som før, men vi vil ha mindre spesialundervisning. Det er innenfor denne konteksten vi har undersøkt spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring.

### Flere får spesialundervisning i grunnskolen etter Kunnskapsløftet. I videregående går de fleste elevene med spesialundervisning til yrkesfag

Andelen elever som mottar spesialundervisning i grunnskolen har økt kraftig etter innføringen av Kunnskapsløftet. Fra 2006 til 2008 har antallet elever som er registrert i GSI basen med spesialundervisning økt fra om lag 5,5 prosent til noe over 7 prosent. Denne økningen er både innenfor spesialundervisning som en del av normalundervisningen og i form av segregerte opplæringstilbud hovedsakelig i form av spesialklasser/grupper. Andelen elever i spesialskoler har ikke forandret seg i grunnskolen i denne perioden. Som påpekt tidligere er det imidlertid uklare grenser mellom spesialundervisning og annen hjelp, så det faktiske antallet som mottar spesialundervisning (gitt en pedagogisk avgrensning) er høyere enn det statistikken viser innenfor dette området. På tross av disse uklare grensegangene vil det være rimelig å hevde at satsingen på tilpasset opplæring i den norske skolen ikke har ført til en reduksjon av spesialundervisningen i grunnskolen, men heller til en økning.

I videregående opplæring er andelen som får spesialundervisning etter enkeltvedtak betydelig lavere på studiespesialisering enn på de tre yrkesfaglige programmene som er studert, henholdsvis 1 og 10–12 prosent. Også blant de som får ekstra hjelp og støtte er det slik; 5 prosent på studiespesialisering og 12–18 prosent på

de yrkesfaglige retningene. Det er vanligst å få spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i et fag, det gjelder 40–50 prosent av de som får hjelp, uansett fag. Vi presiserer at dette ikke er landsrepresentativt, men at representativiteten begrenser seg til fire utdanningsprogrammer i fire fylkeskommuner.

### Relativt klar sammenheng mellom organisering av spesialundervisning og flere bakgrunnsforhold

I vårt materiale finner vi at det i videregående opplæring er flere som har ekstra hjelp og støtte og spesialundervisning

- blant gutter enn jenter
- blant ikke-vestlige innvandrere og etterkommere enn blant majoritetsungdom
- når foreldrene har lav sammenlignet med høyere utdanning
- når det er få i forhold til mange bøker i de unges hjem
- når de unge ikke bodde sammen med mor og far sammenlignet med å gjøre det
- jo dårligere karakterer de hadde fra grunnskolen

Disse sammenhengene mellom ulike bakgrunnsvariabler og det å ha spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i videregående opplæring er interessante. Vi dokumenterer ikke kausalitet, men vil likevel hevde at disse sammenhengene indikerer at en del av de vanskene som skaper behov for spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte er skapt gjennom det livet ungdommene har levd i familien, utdanningssystemet og samfunnet; behovet for spesialundervisning er delvis sosialt konstruert (Skrtic 1991, Lundeberg 2008). Også i undersøkelsen rettet mot grunnskolen blir dette tydelig dokumentert gjennom at faktorer som trivsel, motivasjon, relasjoner og atferd synes å ha en mer dominerende rolle enn faglig nivå når behovet for spesialundervisning skal vurderes. Med denne tolkningen fornekter vi ikke at funksjonshemming og behov for spesialundervisning kan være betinget av medfødte egenskaper. Men det er vår oppfatning at spesialundervisning i all hovedsak bør gjennomføres og studeres innenfor et relasjonelt, kontekstuellt perspektiv med utgangspunkt i det generelle pedagogiske tilbudet og ikke innenfor en ubetinget medisinsk, diagnostisk tradisjon.

### Elever med spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte mindre tilpasset faglig og sosialt. Bedre trivsel i videregående enn i grunnskolen

I undersøkelsen rettet mot elever i videregående finner vi at det var flest i ordinære klasser og i klasser med redusert elevtall som vurderte seg faglig flinkere enn klassekameratene sine. De som hadde ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning i ordinære klasser vurderte seg oftere som faglig svakere enn de andre i klassen. Dette har med konteksten å gjøre; ordinære elever i ordinære klasser og spesialelever i egne klasser vurderer seg mot «likesinnede». De som kanskje ser seg selv som annerledes, vurderer seg selv som faglig dårligere. Ungdom med spesialundervisning har også et betydelig lavere utdanningsmessig ambisjonsnivå, og lavest ambisjoner har de med spesialundervisning i egne klasser. Undersøkelsen rettet mot elevene i grunnskolen viser de samme relasjonsforholdene mellom elever som mottar spesialundervisning og elever som ikke har dette tilbudet. Generelt scorer elever som mottar spesialundervisning langt dårligere på samtlige faktorer i denne delen av undersøkelsen.

I videregående skole ser det ut til at ungdom med og uten ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning trives om lag like godt på skolen og i klassen. Lærerne i videregående mener at de som har ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning og som går i ordinære klasser har tilpasset seg dårligst sosialt, mens de som har ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning uavhengig av organisering har færre å være sammen med i friminuttene enn de som har ordinær undervisning i ordinære klasser. For grunnskolens vedkommende er det rimelig tydelig at elever som mottar spesialundervisning trives langt dårligere på skolen enn elever som ikke mottar dette tilbudet. Her er det imidlertid forskjeller i forhold til hvilke vansker elevene har. Elever med atferdsproblemer misstrives betydelig mer enn elever som for eksempel har syn- og hørselsproblemer. Elever med generelle læreproblemer scorer også lavt på trivselsmål i forhold til elever uten definerte problemer.

## Segregerte løsninger står sterkt i lærerkorpset

I sitt syn på og holdninger til spesialundervisning generelt, gir lærerne i stor grad uttrykk for at de synes at det bør være rom for å tilrettelegge spesialundervisningen innenfor den ordinære opplæringen, de gir tilslutning til en inkluderende spesialundervisning på det ideelle planet. Blant respondentene i grunnskolen var det ingen skoleeiere, kontaktlærer eller foreldre som mente at spesialundervisning har negativ effekt på læringsmiljøet. Men slik organisering er ikke nødvendigvis nyttig, og den skal i hvert fall ikke gjelde alle. Lærerne gir videre uttrykk for at spesialundervisning gjennomført inne i klassefellesskapet i større grad gir et sosialt enn et faglig utbytte, både for elever som har behov for spesialundervisning og for ordinære elever. Videre er de fleste lærerne og mange skoleledere enige i at segregert spesialundervisning gir bedre tilpasset opplæring. Mange tilkjenner også en positiv vurdering av spesialskoler. Vi finner imidlertid gjennomgående en forskjell mellom lærere som har spesialpedagogisk utdanning og ikke, når vi ser på deres syn på spesialundervisning generelt. I videregående skole er det svært tydelig at lærere med spesialpedagogisk utdanning i større grad stiller seg positive til spesialundervisning inne i klassefellesskapet enn lærere som ikke har slik utdanning.

Den offisielle politikken, signalisert fra sentralt politisk hold, Storting og Regjering er sterk satsing på tilpasset opplæring og minst mulig bruk av segregert spesialundervisning. Ut fra dette er det interessant å se at de empiriske undersøkelsene i dette prosjektet, både i grunnskolen og i videregående viser en relativt sterk oppslutning om segregerte løsninger. Kan det henge sammen med de doble signalene, hvor den ene delen av budskapet fra politikerne var at alt er som før? Eller er det som påpekt i den delen av rapporteringen som omhandler grunnskolen, mulig å forstå dette økte fokuset på segregerte tilbud som en reaksjon på en økt konkurranse og faglig nivådefinering i skolen gjennom Kunnskapsløftet?

Denne problematikken blir ytterligere understreket ved at skoleeier, rektor og kontaktlærere mener at Kunnskapsløftet ikke bringer inn noe nytt, men heller forsterker prinsipper fra tidligere læreplaner.

## Skoleeier litt mer prinsipiell enn pragmatiske skoleledere – mange skoleledere i videregående i konflikt med Opplæringslova

Ledelsen ved skolene som har svart på våre spørsmål uttrykker i all hovedsak tilfredshet med spesialundervisningen ved egen skole. Skolelederne i videregående skole mener at resultatene av spesialundervisningen er gode, mens skolelederne i grunnskolen er mer usikre på dette. Innenfor dette området har det ikke skjedd noen endringer med innføringen av Kunnskapsløftet.

Skolelederne forteller i liten grad om sterke prinsipielle føringer eller visjoner for skolens spesialpedagogiske arbeid, men sier at spesialundervisningen organiseres fortløpende i forhold til den enkeltes behov og hvilke muligheter som finnes internt i skolen. Det uttrykkes liten støtte for spesialskoler blant skolelederne i videregående, mens skolelederne i grunnskolen mer tydelig støtter et spesialskoletilbud. Det bør være rom for inkludering, men skolelederne er ikke sikre på at dette gir det største faglige utbyttet, og det må ikke være slik at alle skal ha spesialundervisning inne i ordinære klasser. Både elever med spesialundervisning og ordinære elever tjener sosialt på inkludering, mener de. Når segregering skal skje, er gruppeundervisning bedre enn enetimer.

Opplæringsjefene i fylkeskommuner og kommuner er i all hovedsak enige med skolelederne. I noen tilfeller er de noe mer prinsipielle, for eksempel uttrykker de at fylkeskommunene ikke bør ha noen visjon særskilt for spesialundervisning, mens man på kommunenivået i vårt materiale har et uttalt mål om at spesialundervisning kun skal omfatte fem prosent av elevmassen. Dataene over omfanget av spesialundervisning i grunnskolen viser imidlertid at omfanget av spesialundervisning varierer svært mye fra skole til skole. En påstand som knytter seg til denne variasjonen er at dårlige skoler tilbyr generelt mer spesialundervisning enn godt fungerende skoler (Nordahl og Overland, 1998). Dette fenomenet har derfor vært kjent før Kunnskapsløftet ble introdusert.

Det er en tydelig forskjell mellom grunnskole og videregående nivå når det gjelder holdningen til de juridiske retningslinjene knyttet til spesialundervisning. Slik skolelederne på videregående nivå formidler sin forståelse av enkeltvedtak, sakkyndige vurderinger og individuelle opplæringsplaner, mener vi at mange av dem i konflikt med Opplæringslova. Mange av dem mener at det ikke er nødvendig å innhente sakkyndig vurdering

før enkeltvedtak skal fattes, at den sakkyndige vurderingen ikke skal relateres til opplæringstilbudet og at det heller ikke skal innhentes ny sakkyndig vurdering når opplæringstilbudet endres. Mange forteller også at individuell opplæringsplan er ferdig utarbeidet først et godt stykke ut på høsten. Skolelederne i grunnskolen synes imidlertid å være svært påpasselig med å understreke nødvendigheten av å følge de formelle retningslinjene. PP-tjenesten har en avgjørende rolle i vurderingen av behovet for spesialundervisning i grunnskolen, og informantene her understreker at det skal gjøres nye sakkyndige vurderinger ved for eksempel skolebytte. Vårt datamateriale viser imidlertid at man i praksis igangsetter spesialundervisning for enkeltelever før det foreligger sakkyndige uttalelser.

### Grunnskolen har sviktet og videregående forsøker å reparere – med og uten hell

Gjennom våre kvalitative intervjuer med 30 barn og ungdommer – 15 i grunnskolen 15 i videregående opplæring – og en rekke personer rundt dem, bl.a. lærere og foresatte, har vi sett tydelige eksempler på at grunnskolen svikter i forhold til det videregående opplæringstilbudet. Vi har møtt ungdommer som ikke har fått det opplæringstilbudet de skulle hatt eller de har fått et opplæringstilbud hvor for mye av opplæringen har vært gitt i segregert form, og resultatet har blitt at de har gått ut av grunnskolen med svakere resultater enn de hadde hatt potensial for, og at de har møtt videregående opplæring med et behov for fortsatt (segregert) spesialundervisning. Data presentert i vår evaluering av grunnskolen understreker disse funnene ved at det er svært tydelig at elever med ulike vansker scorer langt dårligere faglig enn elever uten definerte vansker. Denne undersøkelsen viser i tillegg at det er en svært stor gruppe elever i grunnskolen som ikke mottar spesialundervisning, men som gjør det svært dårlig skolefaglig.

De videregående skolene legger ofte ned mye arbeid i å tilrettelegge for ungdommene som har fått et mangelfullt tilbud i grunnskolen, men vi observerer at resultatet varierer. I noen tilfeller har det vært mulig å reparere skadene fra ungdomsskolen, i andre har det ikke vært det. Suksess eller fiasko, når videregående skole har lagt til rette på ulikt vis, har variert bl.a. med de unges forutsetninger og innstilling. Dataene fra grunnskoleundersøkelsen understreker også dette poenget ved at det ser ut til at elever med lav motivasjon og manglende trivsel blir favorisert i forhold til spesialundervisningen. Med andre ord, det virker som om elever i grunnskolen i mange tilfeller må utvikle en rekke tilleggsvansker av sosial art og dette medfører at spesialundervisningen i stor grad fungerer som en avlastningsfunksjon i stede for et pedagogisk virkemiddel.

Man kunne tenke seg at skoler som bygger sin spesialundervisning på en pedagogisk grunntanke, ville oppnå bedre resultater enn andre, slik det er vist av Markussen m.fl. (2003) og Nordahl (2005). Men ettersom vi ikke har funnet at noen av skolene i vårt materiale entydig bygger sin spesialundervisning på noen gjennomgående, grunnleggende pedagogiske prinsipper, er det ikke mulig å spore slike eventuelle forbindelser i dette materialet. Det er heller ikke slik at dette materialet peker i retning av at enten segregerte eller inkluderte løsninger gir best resultat; begge løsninger har produsert både suksess og fiasko blant våre respondenter. Vi har også sett at sosial inkludering er vanskelig dersom de unge skiller seg for mye fra de fleste i klassen når det gjelder intellektuell kapasitet, sosial væremåte, interesser og modenhet. Det er aksept for forskjellighet, men denne aksepten har en grense, og er man på utsiden av den grensen, er man ikke inkludert i fellesskapet.

### «Vente og se»-holdning i grunnskolen

Det er bred enighet om at tidlig hjelp er viktig. Likevel er det en klar «vente og se»-holdning i grunnskolen. Konsekvensen er at barn for lenge får en undervisning som ikke fremmer læring. Det er en stabil økende mengde spesialundervisning utover klassetrinnene. Denne fordelingen synes å ha vært stabil over lang tid og det er ingen tegn på at skolene svært stor grad går over til å fokusere mer på spesialundervisning i lavere klasser. Kunnskapsløftet har derfor ikke ført til en markert mer vektlegging på tidlig intervensjon i forhold til elever med særskilte behov.

Analysen av datamaterialet av grunnskolen viser i tillegg at det er en stor grad av tilfeldighet knyttet til hvilke elever som får tilbud om spesialundervisning og hvem som ikke gjør det. Disse dataene viser at det er enkelte elever med svært gode skolefaglige prestasjoner som mottar spesialundervisning og det er elever med svært dårlige skolefaglige prestasjoner som ikke mottar spesialundervisning. Årsaken til dette hevder vi er lokale tradisjoner ved skolene og det lokale PP kontoret som kan relateres til ulike pedagogiske perspektiver og holdninger til spesialundervisningen. Disse funnene viser at det ikke ser ut til å være noen generell systematikk på grunnskolenivået knyttet til bruken av spesialundervisning.

## Kvalitet, ressurser og lærerutnyttelsen i grunnskolen

Skoleledere i grunnskolen synes ressurser til spesialundervisning ligger på et akseptabelt nivå, men lærerne påpeker at det er muligheten til å anvende ressursene i samsvar med sakkyndig uttalelse og individuell opplæringsplan som er avgjørende. Det hjelper lite med et akseptabelt ressursnivå dersom timene ikke lar seg anvende som planlagt. Sakkyndig vurdering og IOP blir i flere tilfeller administrative dokumenter, for ressursituasjonens skyld, som ikke har direkte føringer på den faktiske spesialundervisningen. Skoleeier i grunnskolen hevder imidlertid at aktivt bruk av individuell opplæringsplan er en forutsetning for god kvalitet i spesialundervisningen, og for å få til dette må det blant annet kreves evaluerbare mål i den individuelle opplæringsplanen.

Spørsmålet knyttet til forholdet mellom ressurser og kvalitet i spesialundervisningen i grunnskolen blir ytterligere problematisert ved at 1/3 av timeressursene definert til spesialundervisning blir dekket av assistenter. Våre data viser at assistenter i enkelte tilfeller har et omfattende ansvar for det faktiske spesialundervisningstilbudet i grunnskolen. Flere foreldre reiser spørsmål om dette er forsvarlig. Skolelederne stiller også spørsmål ved denne ressursbruken og kvaliteten på dette tilbudet.

En annen faktor knyttet til kvaliteten i spesialundervisning er hvilke utdanningskvalifikasjoner lærere har innenfor dette feltet. Det er ikke krav om spesialpedagogisk kompetanse hos lærerne for at de skal arbeide med spesialundervisning. Tidligere forskning har i tillegg vist at andelen spesialpedagogikk i allmennlærerutdannelsen har blitt redusert betraktelig. I tillegg har andelen lærere uten formell lærerkompetanse i grunnskolen økt de siste årene. Generelt er det derfor nødvendig å reise spørsmål ved kompetansen som grunnskolen har for å gjennomføre god spesialundervisning.

Kvaliteten på tilbudet i grunnskolen blir ytterligere problematisert gjennom at våre data viser at mye spesialundervisning ikke blir gjennomført pga. mangel på vikarer, mangel på rom, ulike aktiviteter utenom den faste timeplanen osv. I slike situasjoner er det klassens plan som prioriteres og spesialundervisningstilbudet reduseres. Timer som mistes innen spesialundervisningen tas sjelden igjen.

Generelt hevder de spurte foreldrene i grunnskolen at de er fornøyd med det opplæringstilbudet som deres barn får. Foreldrene innrømmer imidlertid at de er lite informert om hvordan gjennomføringen spesialundervisningen og målsetningene i den individuelle opplæringsplanen fungerer i praksis.

Funnene i videregående skole om at grunnskolen svikter synes med andre ord å være en påstand som blir godt dokumentert gjennom dette prosjektets empiri fra grunnskolen.

## Elever som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i videregående tjener mye på organisatorisk inkludering

Vi har argumentert for at det gir mening å sammenligne elever i organisatorisk inkluderte og organisatorisk segregerte opplegg i videregående, selv om disse gruppene er svært forskjellige med hensyn til ungdomsskolekarakterer og vansker. En systematisk sammenligning ved hjelp av en regresjonsmodell, viser at elever med tilhørighet til ordinære klasser som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte får betydelig bedre vg1-karakterer enn elevene i egne klasser med redusert elevtall. Blant elever som hadde karakterer blant de ti prosent svakeste i ungdomsskolen er gevinsten ved å være organisatorisk inkludert 0,89 poeng på en skala fra 0 til 6. Dersom elevene presterte i de to etterfølgende karakterdecilene i ungdomsskolen var gevinsten 1,23 poeng, og blant elever som presterte litt svakere enn gjennomsnitt i ungdomsskolen var gevinsten hele 1,95 poeng – alt annet likt.

Vi konkluderer, når vi sammenligner like grupper, at elever som er organisatorisk inkludert i ordinære klasser får bedre karakterer i vg1 enn elever som er organisatorisk segregert i egne klasser.

En mulig forklaring på dette er at elevene som er organisatorisk inkludert, til forskjell fra de som er organisatorisk segregert i egne klasser, går i klasse med elever som har et bedre prestasjonsnivå enn dem selv. Gevinsten ved organisatorisk inkludering kan skyldes at de ordinære elevene (og deres lærere) setter en høy

standard i klassen. En omfattende analyse av andre mulige forklaringer på denne karaktergevinsten identifiserer en rekke forhold som bedrer prestasjonsnivået i skolen blant elever som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte:

Gutter har fordel av å ha mannlige lærere, elever får bedre karakterer dersom kontaktlæreren er profesjonsutdannet, elever får bedre karakterer dersom foreldrene «skjemmer dem bort» materielt og trivsel på skolen bedrer prestasjonsnivået – alt annet likt. Skolekonkurrerende (spontane, venneorienterte) fritidsaktiviteter reduserer prestasjonsnivået, mens skolekomplementære (organiserte/ kulturelle) aktiviteter bedrer prestasjonsnivået. Høy egenvurdert kapasitet (mestringsforventninger) bedrer også prestasjonsnivået.

Det ser ikke ut til at destruktiv og utfordrende elevatferd reduserer disse elevenes prestasjonsnivå i vg1, og det ser heller ikke ut til at sosial støtte fra elever, lærere og foreldre har direkte effekter på elevenes karakterer. Det som først og fremst har betydning er ungdomsskolekarakterer, valg av utdanningsprogram (yrkesfagelever får best karakterer) og altså det å ha tilhørighet til en ordinær klasse. Vi vurderer det slik at det er kombinasjonen av det å bli eksponert for en «ordinær standard» i de ordinære klassene og det at det kanskje er «for mye av alt» (støtteordninger) og for lavt ambisjonsnivå i de segregerte oppleggene i egne klasser, som i hovedsak forklarer hvorfor det er så sterk positiv karaktereffekt av organisatorisk inkludert innretning på spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte.

Konklusjonen er at organisatorisk inkludering av elever som har behov for tilrettelagt undervisning er svært gunstig for de inkluderte elevene enten de velger yrkesfag eller studiespesialisering. Karakterutbyttet er såpass mye bedre også for organisatorisk inkluderte elever som presterte blant de ti prosent svakeste i ungdomsskolen at vi må kunne konkludere at omfanget av segregerte løsninger i form av egne klasser fortsatt er for stort i videregående opplæring. Blant elever som hadde opptakskarakterer noe nærmere gjennomsnittet i ungdomsskolen er utbyttet ved organisatorisk inkludering så stort at for denne gruppen bør man være varsom med å gi organisatorisk segregering (egne klasser) som eneste undervisningstilbud.

### Hvordan påvirkes de andre elevene av å gå i klasser med elever med spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte?

Vi har også undersøkt de ordinære elevenes utbytte av organisatorisk inkludering. Ved hjelp av en flernivåmodell identifiseres to interessante konteksteffekter. (1) Effekten på de ordinære elevenes karakterer av det å gå i klasse med elever som har behov for tilrettelagt undervisning kalles *inkluderingseffekten*. (2) Effekten på de samme elevenes prestasjonsnivå av om de går i en (generelt) prestasjonssterk eller prestasjonssvak klasse kalles *god-klasse-effekten*.

Både i utdanningsprogrammene for studiespesialisering og yrkesfag ser det ikke ut til at de ordinære elevene taper på å bli eksponert for organisatorisk inkluderte elever som får ekstra hjelp og støtte. Denne formen for organisatorisk inkludering gir med andre ord et positivt karakterutbytte for de inkluderte elevene uten at inkluderingen påvirker prestasjonsnivået til de ordinære elevene.

På yrkesfag får de andre elevene et positivt utbytte av det å dele klasserom (hele tiden eller deler av tiden) med elever som får spesialundervisning. Her observeres med andre ord en «vinn-vinn» situasjon ved organisatorisk inkludering. Omfanget av organisatorisk inkludering i form av spesialundervisning etter enkeltvedtak i utdanningsprogrammet for studiespesialisering er så beskjedent i de fire fylkene som inngår i utvalget, at her kan vi ikke konkludere. Det er bare seks elever i fire (av 28) klasser som får spesialundervisning.

På yrkesfag har det stor betydning for den enkelte at klassekameratene er flinke på skolen, mens klassekameratenes prestasjonsnivå ikke spiller noen rolle i studiespesialisering. I alle de fire utdanningsprogrammene har ungdomsskolekarakterene stor betydning for elevenes prestasjonsnivå i vg1, men nå observerer vi at ungdomsskole-karakterenes betydning for karakterene i vg1 er vesentlig større i studiespesialisering enn i yrkesfag. Elevene synes å være svært avhengig av tidligere meritter i skolen (avhengig av egne ressurser).

Når vi sammenstiller inkluderingseffekten og god-klasse-effekten på yrkesfag er det sannsynlig at eventuelle positive effekter på de ordinære elevenes karakterutbytte vil nå et toppunkt (kulminere) og deretter avta dersom den organisatoriske inkluderingen får et så stort omfang at det samlede prestasjonsnivået i klassen reduseres. Når enkeltelevers prestasjonsnivå påvirkes sterkt positivt av det å dele klasserom med dyktige medelever, innebærer dette samtidig at deres prestasjonsnivå påvirkes like sterkt negativt av det å være del av et prestasjonssvakt læringsmiljø. Derfor tror vi at organisatorisk inkludering på yrkesfag kan passere en terskel som kan gi en «trade off» mellom de inkluderte elevenes og de ordinære elevenes karakterutbytte i vg1, men våre analyser har ikke gitt grunnlag for å anslå presist hvor på inkluderingsskalaen en slik terskel eventuelt befinner seg.

### Sammenheng mellom innsatsfaktorer og resultat

En måte å forklare spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte på, og det kan vi gjøre med belegg i Opplæringslova, er å si at dette er samfunnets eller skolens måte å stille opp for de som ikke får utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, en måte å forsøke å kompensere for det som gjør at noen, av ulike grunner, ikke klarer å oppnå læringsutbytte innenfor den ordinære opplæringen. Denne kompensatoriske virksomheten, spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte, har som mål å bidra til å redusere ulikhet i utbytte av opplæringen. Ved ressursulikhet, ved å gi disse elevene noe ekstra, ved noen innsatsfaktorer, søker man å oppnå større resultatlikhet, forstått som at man ønsker å hjelpe de som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte til å nå lengre enn de ellers ville gjort. Disse ekstra innsatsfaktorene i spesialundervisning kan være mange. Og dette prosjektets problemstilling har altså vært: «Hvilken sammenheng er det mellom ulike innsatsfaktorer i spesialundervisning og resultatet av spesialundervisning i grunnskolen og videregående opplæring».

I en av analysene har vi sett på om og hvordan disse innsatsfaktorene påvirker elevenes resultater fra vg1, kontrollert for ungdommenes faglige forutsetninger (målt med karakterer fra grunnskolen) og ungdommenes bakgrunn (bosituasjon, kjønn, foreldres utdanning, minoritetsspråklighet). Resultatet er at innholdet i undervisningen, lærekompetansen og forutsetningene og begrunnelsene på lærernivå ikke har stor betydning for om elever med spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte lykkes på vg1. Det som legger sterkest føringer på hvordan det går er hvilket utdanningsprogram de går på, hvilket faglig prestasjonsnivå de har med seg inn i videregående opplæring målt med tiendeklassekarakterene, samt om de får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte med tilhørighet til egne klasser med redusert elevtall eller ikke. Det som er særlig interessant å merke seg er, etter vår vurdering, den meget sterke negative betydningen det har å gå i en egen klasse med redusert elevtall når man får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte. Vi merker oss også at det ikke er forskjell mellom de elevene som har tilknytning til ordinære klasser, avhengig av om de får all spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte organisatorisk inkludert i klassen, eller om de får deler av eller hele sin spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte utenfor klassen i små grupper eller enetimer, altså organisatorisk segregert fra det klassefellesskapet de hører til. Det ser ut til at det som teller er å *ha en fot innenfor*.

Fordi vi vet at kvantitative analyser viser oss gjennomsnittselevne og skjuler enkeltindividene, har vi også gjort analyser av kvalitativt datamateriale, og en av konklusjonene der var at når videregående opplæring prøver å reparere de skadene grunnskolen har gjort, så lykkes man i vekslende grad, men vi identifiserer både organisatorisk inkluderte og organisatorisk segregerte opplegg som virker. Da snakker vi imidlertid om de elevene som har tilhørighet til ordinære klasser, og som får deler av opplæringen i organisatorisk segregerte opplegg, og ikke om elever som får spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i egne klasser med redusert elevtall. Blant de 15 ungdommene som ble intervjuet i videregående opplæring var det fem som hadde spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall, og bare en av disse lyktes med opplæringen sin. Disse funnene støtter opp om funnene i de kvantitative analysene: de som får spesialundervisningen sin i egne klasser gjør det dårligere, men både segregerte og inkluderte opplegg kan fungere for elever som har tilhørighet til ordinære klasser.

Ettersom det har vært brukt som et argument mot organisatorisk inkludering, at elevene som er organisatorisk inkludert vil tape sosialt på å være ensom i et fellesskap hvor de ikke slipper til, er det interessant å merke seg at både skoleledere og lærer gir tydelig uttrykk for at de mener at elever med spesialundervisning tjener sosialt på å være i ordinære klasser. Elevene i videregående forteller også selv at de trives like bra som de ordinære elevene. Også i det kvalitative materialet så vi at elever med spesialundervisning fant seg sosialt til rette i



videregående opplæring. Situasjonen er imidlertid noe annerledes i grunnskolen, der ser det ut for at elever som mottar spesialundervisning generelt ikke trives bra på skolen og dette skyldes i like stor grad problemer knyttet til den generelle pedagogikken som utfordringer i forhold til spesialundervisningen.

Vi har også analysert forutsetninger og begrunnelser for undervisning og opplæring som innsatsfaktorer. Analysene våre viser at forutsetningene og begrunnelsene som ligger til grunn for spesialundervisningen spriker på alle nivåer. For det første har Regjering og Storting sendt ut doble signaler ved innføringen av Kunnskapsløftet. Beskjeden var at alt er som før, men vi ønsker mindre spesialundervisning. Når vi intervjuer opplæringssjefene, skoleledere og kontaktlærere, både i kommunene og fylkeskommunene, ser vi at signalene om mer tilpasset opplæring og mindre spesialundervisning generelt er oppfattet som politiske signaler. Nærmer vi oss praksisfeltet, ser vi imidlertid at signalene ikke er tatt i mot like godt, og dette blir understreket ved at opplæringssjefene, skoleledere og kontaktlærere sier at de ikke tror at alle vil ha det beste faglige utbyttet av å få opplæring inne i klassene.

Verken i det kvantitative eller det kvalitative datamaterialet, verken i grunnskolen eller i videregående opplæring, har vi sett spor av skoler som på en tydelig måte har løftet frem noen gjennomgående, grunnleggende pedagogiske prinsipper som de bygger spesialundervisningen på.

Det vi ser er at det er skoleeiernivået som i all hovedsak slutter seg til de statlige styringssignalene for spesialundervisning, og videreformidler disse til skolene, men uten å legge noe sterkt trykk på dette. De legger tvert i mot vekt på at ansvaret for dette er delegert til den enkelte skole, og at det er opp til skolene å løse denne oppgaven. Dette kan være en forklaring på at vi ikke observerte skoler som forfektet en grunnleggende pedagogisk ide som grunnlag for sin spesialundervisning, og at vi fant skoler som ikke var så opptatt av å redusere verken antall elever med spesialundervisning eller bruken av egne klasser med redusert elevtall. Tolkningen av mandatet til Kunnskapsløftet fører ofte til at skolene og lærerne står fritt til å tolke de doble statlige signalene, og resultatet er at hverdagens konkrete problemer og utfordringer som styrer hvilke tilbud som blir gitt ved den enkelte skole. Kunnskapsløftets tydelige delegering av ansvar og de doble signalene fra statlig hold har lagt feltet åpent for varierende praksis, og det er derfor ikke grunn til å forvente dramatiske endringer.

Våre funn i videregående opplæring er sammenfallende med funn fra forskning på spesialundervisning under Reform 94 og før Kunnskapsløftet (Kvalsund og Myklebust 1998, Kvalsund m.fl. 1998, Kvalsund 1999, Myklebust 1999, Grøgaard 2000, 2002, Markussen 2000, 2001, 2004, Markussen m.fl.2003). Også da fant man at organisatorisk inkluderte løsninger ga best resultater for de aller fleste, men kvalitative studier viste at segregerte løsninger fungerte godt for mange, særlig dersom det eksisterte en høy pedagogisk bevissthet og at elevene fikk tett oppfølging.

Det er så langt ikke mulig å spore noen endringer i spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte i videregående opplæring etter Kunnskapsløftet, verken i gjennomføringsmåten eller på de resultatene spesialundervisning og ekstra hjelp og støtte gir. I forhold til grunnskolen er det en markert økning i omfanget av spesialundervisning etter implementeringen av Kunnskapsløftet. En viktig forklaring på dette er etter vår vurdering delegeringen av ansvaret for skolens praksis gjennom Kunnskapsløftet, samt de doble signalene sentrale myndigheter har sendt ut om spesialundervisning i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet.

### Utdanningspolitiske og pedagogiske implikasjoner

I forhold til den politiske målsetningen om å skape en inkluderende skole har implementeringen av Kunnskapsløftet, så langt vi ser, ingen direkte innflytelse på denne målsetningen. Kunnskapsløftet og de politiske dokumentene i tilknytning til denne reformen legger ingen føringer på hva man mener med en inkluderende skole. Indirekte kan derfor Kunnskapsløftet fagfokus benyttes for å legitimere ulike segregerte opplæringstilbud.

Analysen av situasjonen i videregående opplæring peker imidlertid i retning av at bruken av egne klasser med redusert elevtall ikke er særlig gunstig. De som går der, er i et faglig svakt læringsmiljø som bidrar til at ingen løfter seg faglig. Ambisjonsnivået er lavt, sjøtilliten og forventningene like så, og ingen får drahjelp av de andre i klassen eller av miljøet som helhet.

Når det gjelder segregerte løsninger i form av grupper eller enetimer for de som går i ordinære klasser, kan vi ikke med grunnlag i våre data og funn, verken de kvalitative eller kvantitative, konkludere med hva som er best: at de unge får all hjelp inne i klassen eller at de får all eller deler av hjelpen utenfor klassen. I de kvalitative dataene har vi sett at begge løsninger kan gi gode resultater, og de kvantitative analysene klarer ikke å skille disse fra hverandre når det gjelder prestasjoner etter vgl. Her gir altså ikke data oss grunnlag for å foreslå noe, men kanskje vi likevel skulle driste oss til å si at når man skal bruke organisatorisk segregerte løsninger, så bør dette gjøres med varsomhet. Dersom faglige vurderinger peker på enetimer eller gruppeundervisning, og dersom man er sikker på at den unge selv synes dette er uproblematisk og at dette ikke bidrar til (ytterligere) stigmatisering, sier ikke våre data og funn at slike virkemidler ikke kan brukes. Men dersom de unge selv gir uttrykk for at de vil ha sin spesialundervisning inne i ordinære klasser, er det mye som taler for at de bør få det. Våre samtaler med unge som mot sin vilje har blitt plassert utenfor klassefelleskapet har overbevist oss om at dette ikke skaper trivsel, motivasjon, lyst til å lære eller gode læringsresultater.

For grunnskolen del bygger den dominerende pedagogiske, administrative og politiske implikasjonen av denne evalueringen av spesialundervisningen under Kunnskapsløftet, på inntrykket av at denne delen av opplæringstilbudet i den norske grunnskolen i stor grad bygger på en praksis som er basert på subjektive vurderinger og mye mer eller mindre ukvalifisert synsing rundt spesialundervisningstilbudet. Våre informanter i grunnskolen etterlyser og ønsker langt mer systematiske og objektive vurderinger av behovet, kvaliteten og resultatet av spesialundervisningen. Denne systematikken knytter seg blant annet til:

- de faglige kvalifikasjonene som lærere har i forhold til spesialundervisningen,
- hvilke kriterier som skal benyttes for å vurdere behovet for spesialundervisning (tester etc)
- hvordan kvaliteten på spesialundervisningen skal vurderes og hvem som skal gjøre denne vurderingen

Denne evalueringen som helhet viser at det må jobbes både lokalt i grunnskoler og videregående skoler og nasjonalt politisk for å finne løsninger på sentrale utfordringer. Det synes som om situasjonen i grunnskolen er verre enn den er i videregående opplæring, og våre analyser viser at grunnskolen svikter i forhold til elever med særskilte behov for opplæring – og dette får direkte konsekvenser for disse elevene senere i utdanningsløpet.