



Høgskolen
i Lillehammer
Lillehammer University College

Vår 2015

Spesialpedagogisk kompetanse i grunnskolen



Problemstilling: Hvilken kompetanse har lærere som gjennomfører spesialundervisning i grunnskolen?

Ellen Brattøy

Master i spesialpedagogikk

Avdeling for pedagogikk og sosialfag

Høgskolen i Lillehammer – hil.no

Vår 2015

Forord

At et mastergradsarbeid har behov for å modne er en av de viktige erfaringene jeg har gjort gjennom arbeidet med denne avhandlingen. Like så har en viktig erfaring vært at det er en selv en må stole på og at en selv må ta de nødvendige avgjørelser underveis. Å ha en arbeidsplass med kollegaer som gir rom for å diskutere, en familie med rom og forståelse for at en trenger tid har gjort at jeg føler meg trygg på at jeg har hatt rom for å gjøre mitt beste selv om jeg har måttet bruke lengre tid enn planlagt. En stor takk sendes til min veileder Rune Hausstätter ved Høgskolen i Lillehammer som har hatt tro på at tid var det som skulle til.

Denne avhandlingen tar opp et tema som for meg er svært viktig. Til daglig jobber jeg i spesialisthelsetjenesten med ansvar for utredning av barn og unge innenfor psykiatrien. I jobben møter jeg barn, foresatte og lærere på en annen måte enn jeg gjorde som lærer selv. Jeg får lov til å være den som har nær og tett kontakt med den enkelte eleven som strever og jeg får muligheten til å erfare skolens rolle i relasjon til barn og unge som virkelig strever. Jeg opplever solskinnshistoriene hvor vi ser hvordan det å møte barn i forståelse for hva deres diagnose innebærer kan gi barn en bedre skolehverdag og jeg opplever også hvordan dårlig kommuneøkonomi, knapphet på ressurser og kompetanse kan føre til svært negative utfall for enkelt elever. Det har derfor vært en inspirerende oppgave å forsøke å sette søkelys på nettopp det at tilgang på spesialisert kompetanse kan være så varierende.

Mitt håp er derfor at jeg gjennom artikkelen i denne avhandlingen kan bidra til å sette fokus på hvor viktig det er at barn med ulike behov møter kompetente lærere i skolen som bidrar til en trygg og god læringsarena selv om de skulle ha spesialpedagogiske behov. Jeg har forsøkt å se på hva som er god spesialpedagogisk kompetanse og hvorvidt denne finnes i den norske grunnskolen.

En inderlig takk går til min mor og far som har støttet meg og virkelig hatt tro på at dette var den riktige veien å gå for meg. Denne utdannelsesreisen har også vært en dannelsesreise, og selv om jeg har lært mye om hvordan jeg kan bidra til at andre lærer bedre har nok det å lære om hvordan jeg selv lærer og ikke minst hvordan etiske prinsipper er med å styre vår gjerning når vi arbeider med andre mennesker vært minst like viktig. Å utvikle seg selv, bli trygg i sin rolle som spesialpedagog og ikke minst føle ydmykhet i relasjon til alt det man ennå har å lære har vært en reise i seg selv. Innimellom har jeg nok følt på frykten for å avslutte dette studerende kapitlet av mitt liv, det å sette endelig punktum, det å fullføre en masteroppgave som skal være mitt verk. Derfor er jeg glad for å ha funnet styrke i Søren Kirkegaards ord:

«Hva er du redd for? Du er ikke i ferd med å føde et annet menneske, bare deg selv.»

Søren Kirkegaard,

ENTEN-ELLER 1996

Sammendrag

Denne artikkelavhandlingen har spesialpedagogisk kompetanse i grunnskolen som tema. Gjennom den teoretiske delen trekkes det opp historiske linjer som gir en forklaring på spesialundervisningens plass i dagens grunnskole. Videre belyser den de politiske og juridiske siden ved dagens spesialundervisning og tar for seg begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning i relasjon til integrering og inkludering. Avhandlingens problemstilling retter fokus mot kompetanse i relasjon til gjennomføring av spesialundervisning og dette er derfor blant annet belyst ut fra rektors ansvar for kompetanse hos sine lærere samt andre rammefaktorer som har innvirkning. Artikkelen i avhandlingen spisser så det teoretiske overblikket inn mot problemstillingen, og her er rektors rolle sentral da det er rektorer som er respondenter i artikkelens empiriske datamateriell. Spesialpedagogisk kompetanse belyses deretter og det diskuteres i artikkelen om denne er til stede.

Innhold

Del 1: Innledning og teori	5
Innledning.....	5
Bakgrunn og tidligere forskning	5
Problemstilling og oppgavens struktur.....	7
Teori	11
Spesialpedagogikk og spesialundervisning	11
Spesialundervisningens grunnlag i spesialpedagogisk teori.	12
Historisk perspektiv på spesialpedagogikk og spesialundervisning	15
Spesialundervisning og tilpasset opplæring i norsk skolepolitikk	22
Fra integrering til inkludering	26
Opplæringsloven, spesialpedagogiske behov og spesialundervisning	28
Spesialundervisningen i dagens skole – aktuell forskning	29
Skoleledelse, spesialpedagogiskkompetanse og kvalitet.....	31
Skoleledelse.....	32
Kvalitet og kompetanse	33
Oppsummering	38
Bibliografi	40
Del 2: Forskningsartikkel	45
Sammendrag.....	46
Introduksjon	47
Bakgrunn	49
Spesialpedagogisk kompetanse og kvalitet	50
Valg av metode.....	53
Analyse av data	56

Resultater.....	57
Diskusjon.....	61
Oppsummering	64
Bibliografi	66
Vedlegg nr. 1: Forespørselsbrev.....	70
Vedlegg nr. 2: Spørreskjema.....	72

Del 1: Innledning og teori

I denne delen gis en introduksjon av prosjektet, samt en utdyping av bakgrunnen for det sett i lys av nyere forskning. Videre gjøres det greie for prosjektets problemstilling, oppgavens inndelinger og fremdrift, før relevant teori knyttet til problemstillingens tema presenteres.

Innledning

Dette masterprosjektet er utformet på bakgrunn av deltagelse i et større prosjekt som ble gjort tilgjengelig for masterstudenter innen spesialpedagogikk ved Høgskolen på Lillehammer studieåret 2013-2014. Prosjektet i sin helhet er utformet av Rune Hausstätter, og tar utgangspunkt i en evaluering av spesialundervisningens situasjon under Kunnskapsløftet som ble gjennomført av Thomas Nordahl og Rune Hausstätter i 2009. Denne evalueringen avdekket en rekke forhold som problematiserte og utfordret spesialundervisningens posisjon i den norske grunnskole. Det samlede forskningsprosjektets overordnede tittel er derfor «Spesialundervisningen i grunnskolen».

Mitt delprosjekt ligger under temaet spesialpedagogiske behov, og målsettingen for dette delprosjektet er å gjennomføre en kartlegging av hvor vidt spesialpedagogisk kompetanse er tilstede i skolen, om den brukes i spesialundervisningen og om den er nødvendig for å kunne gi god spesialundervisning, da dette er debattert. I Norge er det per dags dato ikke krav om at spesialundervisning skal gjennomføres av lærere med formell kompetanse innen spesialpedagogikk. Dette har ført til at spesialundervisningen, og mangelen på spesialpedagogisk kompetanse har vært under debatt helt siden Nordahl og Hausstätter (2009) kom med sin rapport om spesialundervisningen i grunnskolen etter innføringen av Kunnskapsløftet (Krekling, 2009; St.melding nr.18, 2010 - 2011; St.meld.nr 11, 2008-2009).

Bakgrunn og tidligere forskning

Politisk sette har det på totusen tallet vært en åpenbar målsetting at omfanget av spesialundervisningen skal reduseres. Dette gjenspeiles i visjonen om en skole for alle som man søker realisert gjennom å øke kvaliteten på den ordinære undervisningen. Midlet er tilpasset opplæring slik at man skal nå alle innenfor rammene av det ordinære undervisningstilbudet. Statistiske data viser imidlertid at omfanget av spesialundervisningen har økt betraktelig etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. I tillegg viser den gjennomførte evalueringen at kvaliteten på gjennomført spesialundervisning er svært varierende (Nordahl & Hausstätter, 2009; NOU 2009:18; St.melding nr.18, 2010 - 2011).

Målsettingen med dette prosjektet er derfor å forsøke å bidra til kunnskap om forhold knyttet til spesialundervisningens posisjon i grunnskolen, og da med spesiell vekt på hvilken kompetanse lærerne som gjennomfører spesialundervisningen har. Stortingsmelding nr. 30 (2003 - 2004) tar i kapittel 8 for seg utfordringene som ligger i det å skulle gi likeverdig og inkluderende opplæring, og selv om Kvalitetsutvalgets innstilling (NOU 2003:16) til stortinget i forkant av denne meldingen inneholdt forslag om at den lovfestede retten til spesialundervisning skulle fjernes, presiserte altså denne stortingsmeldingen at tilpasset opplæring ikke kan gjennomføres uten spesialundervisningens eksistens og elevers lovfestede rett til å motta slik undervisning (St.melding nr. 30, 2003 - 2004). Langt på vei kan dette ses på som en innrømmelse av at det eksisterer et behov hos en del elever som ikke dekkes innenfor rammene av den ordinære undervisningen.

Som en følge av dette har debatten i den senere tid derfor tatt en dreining mot innholdet i spesialundervisningen og hvilken kompetanse som finnes blant de som er satt til å gjennomføre slik undervisningen i norsk grunnskole. Et paradoks kan derfor kanskje anes når man i utlysningstekster fra norske grunnskoler finner at når det søkes etter spesialpedagoger, så vektlegges i første omgang at søkeren har undervisningskompetanse, ikke spesialpedagogisk kompetanse, noe som er i tråd med vilkår for fast ansettelse som lærer i det norske skoleverket. Ved 16 høgskoler og universiteter i Norge utdannes det i dag spesialpedagoger på masternivå (St.melding nr.18, 2010 - 2011). Min hypotese er at denne kompetansen i utstrakt grad går inn i spesialisthelsetjenesten, pedagogisk psykologisk tjeneste samt statlige kompetanse senter. En kompetanse som det dermed kan se ut til at skolen dessverre ikke får nytte godt av i sin utøvende praksis i den daglige undervisningen. Dette er en del av min motivasjon for å se nærmere på hvilken kompetanse som finnes i grunnskolen i dag knyttet til spesialundervisning.

Området spesialpedagogikk og spesialundervisning er stort og favner mange aspekter. I relasjon til denne masteroppgaven har det vært viktig å se på det som finnes av forskning gjort på spesialundervisningen i grunnskolen. I denne forbindelsen er det gjort en god del arbeid som blant annet kartlegger denne typen undervisning under det gjeldende læreplanverket, Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Retten til spesialundervisning er som kjent regulert av Opplæringsloven og er i den sammenheng knyttet til en juridisk rett som den enkelte elev har når denne ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen (Briseid, 2006; Grongstad, 2009). I relasjon til denne retten har det vært rettet kritikk mot

behov, innhold, omfang og kvalitet i relasjon til spesialundervisningen (Dalen, 2013).

I arbeidet med masteroppgaven har jeg valgt å se på resultater fra følgende forskningsprosjekter:

- Evaluering av spesialundervisningen under Kunnskapsløftet. Oppdragsgiver: Utdanningsdirektoratet. Tidsperiode: 2007 – 2009 (Nordahl & Hausstätter, 2009).
- Evaluering av spesialundervisning 1- 4 timer. Oppdragsgiver: Kunnskapsdepartementet. Tidsperiode 2010 – 2011 (Nordahl, Knudsmoen, Løken, & Overland, 2011).
- Evaluering av spesialundervisning i Østre Toten og Lillehammer kommune. Tidsperiode 2009 – 2012 (Nordahl, Aasen, Kostøl, & Wilson, 2010).
- Effekter af specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i kompliserte læringssituasjoner og elevenes faglige, sociale og personlige resultater (Egelund & Tetler, 2009).
- «Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse – og viktige kilder for kompetanseutvikling», delprosjekt i «Kvalitet i opplæringa» (Bele, 2010).

Dette er forskningsprosjekter fra Norge og Danmark som omhandler spesialundervisningen i relasjon til gjennomføring, effekt og kompetanse. De norske undersøkelsene har fokus på spesialundervisningen slik den fungerer i relasjon til Kunnskapsløftet, mens den danske undersøkelsen er relevant fordi den sier en god del om gjennomføring og effekten av spesialundervisning samt uttaler seg om spesialpedagogisk kompetanse. I flere av de norske forskningsprosjektene fremkommer det at spesialundervisningen har liten effekt. Her er det viktig å være oppmerksom på at det å måle effekt er svært vanskelig. Dette begrunnes i store variasjoner i antall elever som mottar spesialundervisning fra kommune til kommune, og fra skole til skole. Læringsutbytte vil også kunne variere stort fra gruppe til gruppe innenfor samme skole (Haug, 2006; Nordahl & Hausstätter, 2009). Effekten av spesialundervisning er ikke drøftet i denne masteroppgaven.

Problemstilling og oppgavens struktur

I mitt prosjekt har jeg valgt å ta utgangspunkt i at antallet elever som mottar spesialundervisning har vært stadig økende etter innføringen av Kunnskapsløftet (Nordahl & Hausstätter, 2009). Når vi så sammenholder dette med at det i dag ikke stilles krav til undervisners spesialpedagogiske kompetanse (Prop.84 L, 2011-2012) kan det være mulig å

stille spørsmål ved fokus på kompetanse i relasjon til denne spesielle typen undervisning. I Proposisjon 84 L (2011-2012), fastslås det at om kompetansesituasjonen i skolen tilsier at det kan være behov for å fravike kravet om undervisningskompetanse, kan fravikelsen kun benyttes utfra innholdet i den individuelle opplæringsplanen til den enkelte elev, og da bare unntaksvis. Storting og regjering legger således opp til at en kan foreta fravikelse fra det generelle kravet om undervisningskompetanse ved gjennomføring av spesialundervisning, men at det er den generelle undervisningskompetansen som skal være gjeldende. Det legges derfor ingen sentrale føringer for at spesialundervisning krever spesialpedagogisk kompetanse for å kunne gjennomføres.

I samme proposisjon til stortinget kommer det likevel frem at enkelte høringsinstanser uttalte at det burde være et krav om spesialpedagogisk kompetanse i tillegg til kravet om relevant fagkompetanse, underforstått undervisningskompetanse. Departementet vurderte det likevel slik at kravet om spesialpedagogisk kompetanse på det daværende tidspunkt ikke skulle tas inn i lovverket. Dette baserte de på et utsagn om at det ikke nødvendigvis var spesialpedagogisk kompetanse som var viktigst for et godt opplæringstilbud for elevene, samt at de så at et slikt krav ville kunne være vanskelig å oppfylle for skoleeiere (Prop.84 L, 2011-2012).

I dag er faget pedagogikk og elevkunnskap (PEL) det faget som gjennom de nye grunnskolelærerutdanningene skal sikre studentene tilstrekkelig kunnskap innen det pedagogiske fagfeltet (Prop.84 L, 2011-2012, s. Punkt 3.5.3.2). Dette faget består av fire moduler som hver er på 15 studiepoeng. Totalt utgjør dette 60 studiepoeng som skal omfavne alt fra pedagogisk psykologi, via generell pedagogikk til spesialpedagogikk. Utover disse 60 studiepoengene finnes det i dag ingen krav i grunnskolelærerutdanningen i relasjon til fagene pedagogikk og spesialpedagogikk. Dette har ført meg frem til følgende problemstilling:

«Hvilken kompetanse har lærere som gjennomfører spesialundervisning i grunnskolen?»

Problemstillingen må nødvendigvis belyses ut fra underliggende spørsmål og disse har vært med å danne grunnlaget for den empiriske undersøkelsen i tilknytning til prosjektet. I relasjon til den spesialpedagogiske kompetansen, og hvordan den om den er til stede, utnyttes i skolen har følgende underliggende delspørsmål vært med på å danne grunnlag for spørreskjemaer til rektorer:

- Hvem har ansvar for utarbeidelse av læreres timeplaner, og hvilke kriterier legges til grunn for hva de underviser i?
- I hvor stor grad kartlegges den eksisterende kompetansen i den enkelte skolen?
- Hvilke timer legges først, klesstimer eller spesialundervisningstimer?
- I hvor stor grad gjennomføres spesialundervisningen i grupper satt sammen på tvers av klasser og elevenes vansker?
- Kobles lærernes undervisningskompetanse direkte til de timer de skal undervise i også når det gjelder spesialundervisning?

Denne masteravhandlingen er bygd opp som en artikkelavhandling. Den består av en innledning, en teoretisk kappe og en forskningsartikkelartikkel som presenterer en sammenfatning av teori og empiriske data som drøftes. For å forstå hvordan spesialundervisningen er i dag har det vært formålstjenlig å trekke opp noen historiske linjer i den teoretiske delen, for så å sette spesialundervisningen inn i en politisk kontekst. Siden denne typen undervisning også er en juridisk rett belyses spesialundervisningen ut fra gjeldende lovverk.

Spesialpedagogisk teori er det overbyggende planet for spesialundervisningen, og det har derfor vært viktig å trekke noen linjer mellom spesialpedagogiske forståelsesmodeller og den praktiske gjennomføringen av spesialundervisningen. Spesialpedagogikken blir derfor å betrakte som et faglig og akademisk felt, en profesjon som med grunnlag i sine teorier kan tilby spesialundervisning. Kompetanse er i denne problemstillingen knyttet til det spesialpedagogiske feltet og dette er derfor utdypet i et eget kapittel. Teoridelen avrundes med å trekke noen samlende betraktninger rundt hvordan nyere forskning, historikk, spesialpedagogisk teori, politiske føringer og lovverk påvirker dagens spesialundervisning.

I artikkelen konkretiseres og spisses teorien inn mot prosjektets gjeldende problemstilling. Et ekstensivt forskningsdesign er valgt, og dermed ligger den kvantitative metoden til grunn for gjennomføringen. I undersøkelsens grunnlag var det 479 skoler møtte utvalgskriteriene og et randomisert utvalg på 180 grunnskoler ble trukket ut og kontaktet for deltagelse. Funn i datamaterialet blir i artikkelen drøftet opp mot teoretiske perspektiver og tidligere norsk og dansk forskning rundt temaene spesialundervisning og spesialpedagogisk kompetanse. Formålet har vært å kunne underbygge eksisterende viten og om mulig åpne for nye

perspektiver på betydningen av spesialpedagogisk kompetanse samt sammenhengen mellom spesialpedagogisk kompetanse og spesialundervisning i grunnskolen i dag.

Teori

I denne delen bygges oppgavens teoretiske kappe opp. Sentralt står forholdet mellom spesialpedagogikk og spesialundervisning, og den historiske utviklingen knyttet til dette i Norge. Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring er også sentrale skolepolitiske begreper og betydningen av dette utdypes sammen med den juridiske siden av spesialundervisningen. Videre har jeg valgt å se på begrepene kompetanse og kvalitet knyttet til spesialpedagogikk og spesialundervisning da dette står sentralt i oppgavens problemstilling. Rektorer er valgt som respondenter i det empiriske datamaterialet, og av den grunn har jeg også teoretisk forsøkt å belyse rektorsrolle i relasjon til spesialundervisning og spesialpedagogisk kompetanse. I tillegg avsluttes den teoretiske delen med noen refleksjoner rundt hvordan de belyste teoretiske aspektene griper inn i hverandre og fører til dagens tilstand.

Spesialpedagogikk og spesialundervisning

Det spesialpedagogiske feltet er vidt og omfatter flere fenomen. Nordahl og Hausstätter (2009) gjorde i sin evaluering av spesialundervisningen et klart skille mellom spesialpedagogikk og spesialundervisning. Her refererer de til Fasting m.fl. (2009). Det sentrale i dette skillet er å vise at spesialpedagogikken er en fagdisiplin, en profesjon og at denne gjennom sitt faglige, teoretiske og profesjonsetiske grunnlag, kan tilby spesialundervisning. Den sentrale påstanden for dette skillet finner vi også støtte for hos Befring (2008), som deler spesialpedagogikken inn i fire hovedfelter relatert til følgende spørsmål: *Hvorfor, Hvem, Hva og Hvordan*.

Spørsmålet *hvorfor* relaterer han til ideologiske og teoretiske diskusjoner rundt grunnlaget for spesialpedagogikken. *Hvem* spesialpedagogikken skal fokusere på dreier seg om hvem som skal kunne få tilgang på spesialpedagogiske støttetiltak, noe som vil være i konstant endring. Svaret her vil til en hver tid være avhengig av den generelle samfunnsutviklingen og de politiske strømningene i samfunnet vårt, samt innholdet i Opplæringslovens paragrafer som omtaler spesialundervisningen (Befring, 2008; Briseid, 2006; Grongstad, 2009). Når det gjelder spørsmålet *hva* har spesialpedagogikken sterke tradisjoner for å sette dette i sammenheng med psykologiske årsaksforklaringer relatert til utfordringer innen oppdragelse, læring og dannelse. Spesialpedagogikkens *hvordan* gjenspeiler planlegging, gjennomføring og vurdering av spesialundervisningen gjennom bruk av didaktiske strategier (Befring, 2008). Slik kommer det klart til uttrykk at spesialundervisningen er en av de arbeidsoppgavene som

den spesialpedagogiske profesjonen har særlig kompetanse til å gjennomføre. Befring ser på spesialpedagogisk kompetanse som en forutsetning for gjennomføring av spesialundervisning. Jeg har derfor valgt å følge denne forutsetningen i min søken etter kompetanse hos de som gjennomfører spesialundervisning i grunnskolen i dag. For å kunne forstå hvilke prinsipper dagens spesialundervisning bygger på har jeg sett det som hensiktsmessig å se på spesialundervisningen både i lys av teoretiske forståelsesmodeller samt å sette den i et historisk perspektiv.

Spesialundervisningens grunnlag i spesialpedagogisk teori.

Det generelle menneskesynet er noe som stadig er i endring, og dette gjenspeiles også i det teoretiske grunnlaget for spesialpedagogikken og spesialundervisningen (Hausstätter R. S., 2010b). I dag er vellykkethet og andre identitetsfaktorer definert innenfor så snevre rammer at stadig flere faller utenfor, og opplever egen utilstrekkelighet og dermed også annerledeshet. For å forstå hvordan slike generelle endringer i menneskesyn har vært med på å forme det teoretiske grunnlaget for spesialpedagogikken, har jeg valgt å se kort på tre sentrale perspektiver som kan være med å danne utgangspunkt for spesialundervisningen gjennom spesialpedagogisk kompetanse. Før disse tre perspektivene presenteres har jeg valgt å se på hvordan begrepet normalitet som et gjennomgripende begrep også er med å danne grunnlag for hvordan vi tenker i spesialpedagogiske sammenhenger.

Skal noe være normalt, må også noe falle utenfor og kunne betegnes som unormalt eller spesielt. Selv om normalitet i dag er et lite brukt begrep i den spesialpedagogiske diskursen var det i svært lang tid et sentralt begrep. I dag defineres normalitet gjennom bruk av begreper som integrering og inkludering i relasjon til de som antas å falle utenfor et gitt fellesskap. Hausstätter (2010b) skiller mellom to former av begrepet normalitet som i dag er med og preger vår forståelse av og holdninger til elever med spesielle behov:

- Statistisk normalitet
- Medisinsk normalitet

Den statistiske normaliteten finner vi blant annet igjen i skolen i form av nasjonale prøver, kartleggingsprøver og andre prøver som måler elever ut fra standardiserte skalaer og normer for deres alder og kjønn, samt i vurderingsgrunnlaget for tilbudet om spesialundervisning. En slik statistisk normalitetsforståelse tar utgangspunkt i normalitetsfordelingskurven, som bygges opp rundt et gjennomsnitt og inntil tre standard avvik på hver side av gjennomsnittet.

En rekke psykologiske tester som brukes i utredningsarbeid, definerer også normalitet ved hjelp av en slik statistisk normalitets tenkning, og opererer med at normalitet er alt som ligger innenfor to standard avvik, fra et gitt gjennomsnitt. Av slike normalitets definisjoner, er måling av IQ historisk sett den mest kjente som har vært brukt i skolen. Dette brukes ikke i stor skala i norske skoler, men er ofte en del av det som danner grunnlaget når behovet for spesialundervisning skal vurderes. Når det gjelder den medisinske normaliteten bygger denne på en naturvitenskapelig forståelse av begrepet normalitet. Her teller ikke fordeling av skårer i relasjon til gjennomsnitt som grunnlag for forståelsen av normalitet, men hvorvidt man er frisk eller ikke (Hausstätter R. S., 2010b). Normalitet får da et medisinsk perspektiv, og beskrivelsen av avvik gjøres dermed i form av diagnostiske kriterier standardisert gjennom diagnosemanualer som for eksempel ICD-10. Denne internasjonale sykdomsklassifikasjonen er en manual som revideres hvert 10. år, og det er World Health Organization (WHO) som har ansvar for dette revisjonsarbeidet. I Norge ble ICD-10 tatt i bruk 01.01.97 som klassifikasjonssystem for psykiatriske lidelser og sykdommer og ved årsskiftet 1998/99 ble dette utvidet til også å gjelde somatiske sykdommer og tilstander (ICD-10, 2011).

Disse to oppfattelsene av normalitet er videre med å danne grunnlag for en tanke om tre hovedperspektiver eller vankeforståelser knyttet til funksjonshemming, et medisinsk, et sosialt og et relasjonelt perspektiv. Det medisinske perspektivet som anses å være det eldste, er individbasert og har en lineær forståelse, der tiltakene rettes mot å avhjelpe funksjonsnedsettelsen. Slik bærer denne forståelsen preg av dens nære forhold til medisin gjennom forklaringer ut fra biologiske og psykiske avvik i forhold til en normalstandard (Tøssebro, 2010). Det sosiale perspektivet oppstod som en kritikk av det ensidige fokus på individet som eier av funksjonshemmingen. Samfunnets vilje og evne til å tilrettelegge står dermed sentralt innenfor dette perspektivet. Perspektivet ser altså barrierer i samfunnet som funksjons hemmende. Dermed tillegges begrepet funksjonshemming en sosial og organisatorisk kontekst. Det sosiale programmet søker å belyse sosiale prosesser og strukturer som ekskluderende og marginaliserende (Hausstätter R. , 2007; Tøssebro, 2010).

Kjernen i det tredje programmet, ofte omtalt som det relasjonelle programmet dreier seg om en forståelse av menneskers funksjonshemming som et fenomen som oppstår som en reaksjon på organisatoriske strategier og løsninger i samfunnet. Vi kan tydelig se dette perspektivet stå sentralt i politiske dokumenter også, og her refereres det til som GAP-modellen. I stortingsmelding nr. 40 introduseres perspektivet på følgende måte:

«Personer med nedsatt funksjonsevne møter fortsatt barrierer som hindrer like muligheter til aktivitet og deltakelse. Funksjonshemming oppstår i gapet mellom den enkeltes forutsetninger og de krav samfunnet stiller. En politikk for å bygge ned funksjons hemmende barrierer må styrke den enkeltes forutsetninger samtidig som samfunnet gjøres mer tilgjengelig» (St.meld.nr.40, 2002 - 2003, s. 5).

I sin bok fra 2007 om spesialpedagogiske grunnlagsproblemer, skisserer Hausstätter også en slik tredeling i relasjon til spesialpedagogiske programmer. Programmene definerer ulike måter å handle og tenke på, men det patologiske, det organisatoriske og det sosiale programmet vil i praksis både være gjensidige og kunne overlape hverandre, samtidig som de på ulike måter definerer hva som bør være hovedfokus for den spesialpedagogiske aktiviteten (Hausstätter R. , 2007). Slik knyttes spesialpedagogiske perspektiver tett til forståelsesmodeller eller forklaringsmodeller for funksjonshemming.

Videre har Hausstätter (2009) utdypet det medisinske perspektivet knyttet til spesialpedagogikk og spesialundervisning i det teoretiske grunnlaget for rapporten som ga en gjennomgang av spesialundervisningen i lys av Kunnskapsløftet. I rapporten velger Hausstätter (2009) å vise til (Oliver, 1993) som skisserte at perspektivene i dag kan forstås og deles inn i to hovedkategorier: Individualistiske modeller og sosiale modeller. Med bakgrunn i dette presenterte Hausstätter i rapporten følgende inndeling i hoved- og underkategorier for å kunne nyansere den medisinske forståelsen i et spesialpedagogisk perspektiv:

Individualistiske modeller	1) Den ubetingende 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	Vansken er forårsaket av biologiske, medisinske, patologier, men problemene disse medfører kan delvis motvirkes og reduseres gjennom tilrettelegging av det sosiale miljøet. På den måten kan den med vansken oppleve en grad av normalitet.	Vansken 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.	Vansken er definert av politiske maktstrategier
	4) Den sosialt konstruerte vanskeforståelsen	Vansken er forårsaket av måten vår kunnskap om samfunnet er konstruert på. 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.

Tabell 2.2 i Nordahl og Hausstätter (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 32)

Tabellen over vanskeforståelser trekker inn aspekter fra alle de tre spesialpedagogiske programmene, men i relasjon til å se spesialundervisningen i lys av Kunnskapsløftet velges det i det videre å legge vekt på individualistiske modeller, og da med særlig fokus på den betingede vanskeforståelsen. Dette fordi vansken her defineres som et konkret læringsproblem, samtidig som den oppfattes både som et individuelt og sosialt anliggende. Denne vanskeforståelsen fokuserer både på individets utfordringer og på det sosiale miljøets muligheter for å legge til rette. Med bakgrunn i dette mener jeg det er grunnlag for å se spesialundervisningen både som et redskap for tilrettelegging fra miljøets side, men også som et grunnlag for å kunne bidra til best mulig læring ut fra en forståelse av individets vansker. Dette viser også at bred kompetanse rundt forståelsesmodeller for funksjonshemming og spesialpedagogisk teori og virksomhet er grunnleggende kompetanse som det er behov for når spesialundervisning skal utformes. For å forstå hvordan slike teoretiske modeller har grepet inn i og vært med å forme dagens spesialundervisning har jeg valgt å gi et kort historisk overblikk over spesialundervisningens utvikling i Norge..

Historisk perspektiv på spesialpedagogikk og spesialundervisning

Det historiske overblikket starter på 1800-tallet, da de første spesialskolene ble etablert i Norge. I 1825 ble den første opplæringsinstitusjonen relatert til spesialundervisning etablert, og denne skolen hadde et tilbud til døve (Dalen, 2013). Gjennom årene som fulgte ble det etablert flere spesialskoler, disse var institusjoner for døve, blinde samt redningsanstalter for barn. *Abnormskoleloven* av 1881 ble den første loven som omhandlet spesialskolene, og denne ga en hjemlet rett og plikt til skolegang i åtte år for abnorme barn mellom 8 og 21 år (Dalen & Ogden, 2008). I lov om *Almuevæsenet paa landet* var det allerede etablert et lovverk knyttet til spesialpedagogiske undervisningen. Dette var med å danne grunnlaget for spesialpedagogikken slik vi kjenner den i dag. I samme tidsrom ble det i tillegg til spesialskoler og redningsanstalter også etablert barneasyl (Groven, 2013). Hvilke elever som skulle gå på spesialskoler var det opp til Skolekommisjonen å bestemme. I 1889 kom *Folkeskoleloven* og med denne ble det vedtatt en syvårig skoleplikt som i utgangspunktet skulle gjelde alle. De elevene som hadde uakseptabel oppførsel eller som kunne ha en skadelig påvirkning på andre elever, ble overført til spesialskolene. I 1896 kom så *Vergerådsloven*, også kalt *Lov om Behandling av forsømte Børn*, som lovfestet oppretting av skolehjem. Denne loven ble opprettet som et alternativ til fengsel og annen straff for barn

under 14 år. Skolehjemmene ble også ofte omtalt som forbedringsanstalter. Barna som falt under denne loven hadde enten blitt utsatt for omsorgssvikt eller de hadde begått lovstridige handlinger. Samtidig som den ga et alternativ til fengsel, fungerte også denne loven ekskluderende, da den hadde som hensikt å beskytte skole og samfunn. Loven kan ses som en forløper til barnevernsnemnda, da den hjemlet opprettingen av et vergeråd i hver kommune (Groven, 2013). I tillegg til dette ga folkeskoleloven av 1936 skolestyrene adgang til å sette i gang særundervisning blant annet for barn med tale-, lese- og skrivevansker (Dalen & Ogden, 2008).

I følge Groven (2013) kan perioden fra midten av 1800-tallet og frem til 1950-årene beskrives som den første fasen i utviklingen av spesialpedagogikk og spesialundervisning. Forholdet mellom normalitet og avvik under denne fasen, mener hun kan sees på som statisk, da noen passet til å gå på folkeskolen mens andre elever falt utenfor. Begrepet som ble brukt om de som passet inn på folkeskolen var ofte «opplæringsdyktige», mens de elevene som falt utenfor var «ikke opplæringsdyktige». Denne sistnevnte gruppen ble definert gjennom en revidert utgave av abnormskoleloven som kom i 1915 med tittelen «*Døve, blinde og aandssvake barns undervisning og om pleie- og arbeidshjem for ikke-dannelsedyktige aandssvake*» (Groven, 2013, s. 25). Skoleverket etter 1945 stod dårlig rustet til å gi elever med funksjonshemninger eller spesialpedagogiske behov et tilbud. I følge Dalen og Ogden (2008) ble det spesialpedagogiske arbeidet på denne tiden drevet frem av engasjerte enkeltpersoner som ikke hadde noen form for spesiell utdanning, men som derimot ble drevet av en indre motivasjon, et kall til å utføre dette arbeidet. Utviklingen av skoleverket stod derfor sentralt også etter 1945, og samordningsnemnda knyttet til skoleverket utarbeidet 19 ulike innstillinger hvor av 2 av innstillingene var knyttet til spesialundervisningen (Groven, 2013).

Starten på det Groven (2013) kaller den andre fasen kan relateres til loven om spesialskoler som kom i 1951, hvor staten ble pålagt å ha et tilbud til elever som «bare med lite utbytte kan følge undervisninga i folkeskolen eller de vanlige skoler for ungdom» (Groven, 2013, s. 26). Skolehjemmene skulle gjennom denne loven erstattes med spesialskoler hvor tilbudet var tilrettelagt for barn og unge med tilpasningsvansker. De statlige skolehjemmene eller spesialskolene var internatskoler med forholdsvis store nedslagsfelt. I kjølvannet av lovinnføringen kom også et ønske fra departementet om å desentralisere det spesialpedagogiske opplæringstilbudet, og dette ble gjennomført som et samarbeid mellom stat og kommuner (Dalen & Ogden, 2008). Undervisningstilbudet knyttet til åndssvake startet dermed en

utvikling mot 1960-tallet, hvor det spesialpedagogiske arbeidsfeltet gjennom undervisning tilrettela for elever på spesialskolene, og slik ble den etablerte spesialundervisningen også knyttet til behov for spesialisert undervisningskompetanse.

I denne såkalte andre fasen ble det fokusert på «rett barn» på «rett skole» gjennom det differensierte skolesystemet. Konsekvensene ble en økning av tester og kartlegging for å kunne plassere barn i riktig skole. I denne perioden økte antallet elever som mottok spesialundervisning ganske kraftig. Rundt 1950 mottok omkring 4000 elever slik undervisning, mens tallet hadde økt til rundt 20.000 i 1960 (Dalen & Ogden, 2008). Dermed vokste det frem behov for en rådgivningstjeneste som kunne uttale seg om hvilke kriterier som skulle danne grunnlag for slike bestemmelser. Tjenesten eksisterer den dag i dag som Pedagogisk Psykologisk Tjeneste her etter kalt PPT og er et sakkyndig og rådgivende organ for dagens skoler. Da det i 1955 ble bestemt at det var den enkelte kommunes plikt å gi elever spesialundervisning, fikk flere elever gå på sin nærskole (Groven, 2013). Undervisningen foregikk likevel som tiltak i form av særklasser eller hjelpeklasser. Perioden endrer dermed skolegangen for barn med behov for spesialundervisning fra å være ekskluderende til å være segregerende (Askildt & Johnsen, 2008; Befring, 2008). Elever med behov for spesialundervisning som ikke gikk på skolen de soknet til, gikk i kommunale eller interkommunale spesialskoler. Samtidig ble de lokale spesialundervisningstilbudene forsterket gjennom en ny og felles folkeskolelov for by- og landkommuner i 1959 (Groven, 2013). Viktig for utviklingen i denne fasen var også opprettelsen av Statens spesiallærerskole i 1961. Opp gjennom 1960 – årene ble det her utdannet en rekke spesialpedagoger (Dalen & Ogden, 2008). Dette bidro til en teoretisk og faglig grunnkompetanse som tidligere hadde manglet i feltet. Utvikling og arbeid innenfor de to første fasene kan ses i lys av det Hausstätter (2007) definerer som det patologiske programmet innenfor spesialpedagogikken, hvor kjernen ligger i det å hjelpe mennesker som har en eller annen form for patologi, det være seg et psykologisk eller fysiologisk problem som hindrer dem fra å nyte godt av den generelle undervisningssituasjonen og det allmenne tilbudet i skolen.

Den tredje fasen bar i starten preg av samfunnets generelle utvikling og opprør på slutten av 1960-tallet. Demokratiseringsprosesser, studentopprør og kvinnefrigjøringen rettet fokus mot svake, undertrykte og usynlige grupper i samfunnet som sentrale fenomener. I tillegg var frigjøring gjennom desentralisering viktig for befolkningen i Norge på denne tiden, og dette finner vi igjen i tanken om at barn burde få gå på sin nærskole i stedet for å bo på internater på

sentraliserte spesialskoler. Fasen fortsetter med det som kan beskrives som et paradigmeskifte. Arne Skouen og Gerd Benneche startet sammen aksjonen «rettferd for de handicappede» i 1966. Organisasjonen var knyttet til et fokus på retten til opplæring for mennesker med utviklingshemming, og vektla midler til en tilfredsstillende undervisning, fullverdige institusjoner, faglært personale og vernet sysselsetting som grunnleggende for rettferdighet. Denne aksjonen la grunnlaget for debatter i Norge, som engasjerte både privatpersoner og det politiske feltet. Disse debattene førte til store endringer på 1960-70 tallet (Befring, 2008; Groven, 2013; Dalen & Ogden, 2008).

Begrepet åndssvake ble i denne perioden endret til psykisk utviklingshemming, og Norsk forbund for psykisk utviklingshemmede ble dannet i 1967. Her ble det fokusert på normalisering og integrering, og dette dannet utgangspunktet for en synliggjøring og inkludering av funksjonshemmede i samfunn og skole. I det påfølgende ble kommunenes ansvar for spesialundervisningen forsterket gjennom «*Lov om grunnskolen*» som ble vedtatt i 1969 (Groven, 2013). Spesialundervisningen skulle gis til elever som trengte særlig hjelp, og bestemmelser knyttet til formen på spesialundervisningen som tidligere bare var hjemlet i lov om spesialskoler, skulle nå benyttes i kommunene (Dalen, 2013). Med utgangspunkt i lovgivningen innebar dette at spesialundervisning skulle gis til elever basert på deres vansker og graden av deres behov for slik undervisning. Elevene skulle nå integreres i det generelle skoletilbudet i sine hjemkommuner, og den tidligere planlagte utbyggingen av spesialskoler ble derfor ikke gjennomført. Fokus på at barn med funksjonsnedsettelse kunne bo hjemme ble dermed av sentral verdi. Videre ble det i loven stadfestet at kommunene hadde plikt til å opprette en pedagogisk psykologisk tjeneste enten alene eller i samarbeid med flere kommuner. Denne tjenesten skulle bistå skolene med sakkyndige vurderinger av hvilke elever som hadde behov for spesialundervisning, og som tidligere nevnt fikk den navnet Pedagogisk Psykologisk Tjeneste. Tjenestens arbeid tok altså utgangspunkt i barnet eller elevens vansker. Dermed fikk arbeidet et klart patologisk og individrettet perspektiv (Hausstätter R. , 2007). Elever som ikke passet inn i systemet hadde rett til et opplæringstilbud på siden av den ordinære opplæringen når en sakkyndigvurdering stadfestet at dette var til det beste for eleven.

Departementene nedsatte i 1969 et utvalg som skulle arbeide med å integrere paragrafer fra Spesialskoleloven som omhandlet spesialundervisning med den allerede eksisterende Folkeskoleloven. Sammen skulle disse lovverkene utgjøre «*Lov om grunnskolen*».

Blomkomiteen kom så med sin innstilling i 1970 (Groven, 2013; Dalen, 2013; Briseid, 2006). Denne innstillingen medførte en markant kursendring da utvalget presenterte vurderinger relatert til det spesialpedagogiske arbeidsfeltet i lys av tanken om en integrering av de aller fleste barn i normalskolen. Den grunnleggende tanken om integrering i normalskolen resulterte i en felles grunnskole for alle barn i Norge (Befring, 2008). Frem til 1975 eksisterte det separate lovverk knyttet til spesialskolen og folkeskolen. Da lov integreringen fra 1969 forelå i 1975, ble paragrafer som hjemlet rett til spesialundervisning gjort gjeldende i Grunnskoleloven, og dermed fikk Norge en felles skolelov som hjemlet opplæring for alle elever i grunnskolealder. Dette betegnes av Groven (2013) som starten på den fjerde fasen som bar preg av diskusjonstema som integrering og segregering. I innstillingen sin hadde Blom-komiteen vektlagt betydningen av tidlig innsats for å forebygge og avhjelpe vansker, samt fokusert på behovet for spesialundervisning blant voksne med funksjonsnedsettelse. Komiteen vektla også prinsipper relatert til integrering i form av tilhørighet og delaktighet knyttet til et sosialt fellesskap og de godene et slikt fellesskap innehar. I tillegg skulle disse prinsippene om integrering også kunne knyttes til medansvar i form av oppgaver og forpliktelser (Groven, 2013). Skolen skulle nå kunne tilpasses elever, fremfor at eleven skulle tilpasse seg skolen. Det kan for den tredje og fjerde fasen derfor trekkes paralleller til det Hausstätter (2007) omtaler som det organisatoriske programmet innenfor spesialpedagogikken i relasjon til en forståelse av skolen som organisatorisk enhet, dens spesialpedagogisk praksis og undervisning. Dette viser derfor en dreining fra et ensidig individrettet perspektiv på tilrettelegging av opplæringen til et fokus på at eleven gjennom organisatoriske og systemiske tiltak skulle kunne føle tilhørighet til et sosial fellesskap.

Groven (2013) definerer 1980- og 1990 årene som den femte fasen hvor iverksetting av reformer samt lovverk, ramme- og læreplaner står sentralt. FN- tiåret for funksjonshemmede (1982 – 1992) la føringer for inkludering som et overordnet prinsipp, da FN proklamerte for full deltaking og likestilling som sentrale målsettinger for alle. «Inkludering i et tilgjengelig samfunn» ble et overordnet og ideologisk prinsipp (Befring, 2008). Gjennom Salamanca-erklæringen i 1994 ble det satt fokus på inkludering fremfor integrering ikke bare i skole, men i samfunnet generelt. Ved å bruke inkludering som begrep, fokuseres det på at alle tilhører et fellesskap, og farget av internasjonale strømninger hvor funksjonshemming ble ansett som et produkt av måten vi forstod og så samfunnet på (Oliver, 1993), oppstod det gjennom innstillingen et nytt perspektiv på elevers opplæringsbehov (Hausstätter R. , 2007; Befring,

2008; Briseid, 2006). Innenfor skolen la begrepet inkludering føringer for et fellesskap hvor alle elever skulle være inkludert. På denne måten skulle elever med spesielle behov få et opplæringstilbud innenfor rammene av en felles skole og tilhørighet til en klasse med rom for alle. Dette målet skulle nås gjennom pedagogisk tilrettelegging for den enkelte elev, også kalt tilpasset opplæring (Dalen, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2006). Skolen skulle med andre ord favne mangfoldet av elever i tråd med en tanke om at vi gjennom å belyse strukturer i opplæringssituasjoner som hindret elever fra utvikling og vekst kunne legge til rette for undervisning tilpasset alle. Spesialundervisningen som en individuell rettighet skulle bestå, og selv om målsettingen i denne perioden var å inkludere alle, uansett behov innenfor rammene av den ordinære undervisningen syntes det å gå en grense for hvor langt det var mulig å imøtekomme individuelle behov innenfor den ordinære undervisningen (Dalen & Ogden, 2008). Vi kan derfor for denne fasen se et sterkt fokus på det Hausstätter (2007) beskriver som det sosiale programmet innenfor spesialpedagogikken, men samtidig trekke linjer også til det organisatoriske og det patologiske programmet. Dette viser at de spesialpedagogiske programmene ikke kan ses som uavhengige programmer eller prinsipper da de til en hver tid vil gripe inn i hverandre.

I 1992 kom Spesialundervisningsreformen, som blant annet resulterte i at alle de statlige spesialskolene ble lagt ned, med unntak av spesialskolene som hadde tilbud for døve. Etter som det ikke var tilstrekkelig kompetanse i kommunene og fylkeskommunene på det spesialpedagogiske feltet, ble de statlige spesialpedagogiske kompetansesentrene (Statped) opprettet. Disse skulle bistå i realiseringen av opplæring for barn, elever og voksne med særskilte behov. De bidro, og bidrar fremdeles i dag med sin spisskompetanse innenfor det spesialpedagogiske feltet hvor oppgavene knyttes til både individ- og systemnivå (Groven, 2013).

Siden Groven (2013) ikke trekker opp faser lengre enn til slutten av 1990- årene har jeg sett det som formålstjenlig å se til Monica Dalen (2013) og hennes beskrivelse av vårt utdanningssystem inn på 2000- tallet da dette beskriver den nære fortid og dermed trekker linjer til dagens situasjon. Dalen (2013) kaller fasen mellom 2000 – 2006 for kvalitetsfase en, fasen hvor individualiseringsideologien ble styrket, og stod sentral. I denne fasen kom NOU 2003:16 «*I første rekke*». Denne offentlige utredningen hadde som mål å forsterke kvaliteten i en grunnopplæring for alle. Utredningen som Kvalitetsutvalget utarbeidet skapte stor debatt rundt det spesialpedagogiske arbeidsfeltet i forbindelse med signaler om at begreper som

tilpasset undervisning og spesialundervisning skulle erstattes med samlebegrepet «*forsterket tilpasset opplæring for alle*» (NOU 2003:16, s. 17). Grunnlaget for dette forsøket på begrepsendringen lå i at det var vanskelig å dokumentere effekten av den gjennomførte spesialundervisningen. I tillegg ble det lagt vekt på at måten spesialundervisningen i all hovedsak ble gjennomført på, kunne virke stigmatiserende og ekskluderende. Satt i et økonomisk perspektiv mente Kvalitetsutvalget at denne typen organisering også var unødvendig ressurskrevende og byråkratiserende. Utvalget mente derfor at konsekvensene av og hovedhensikten med å oppheve retten til spesialundervisning var en ny organisering av opplæringstilbudet, som ville kunne ivareta også de svakeste elevene på en god og inkluderende måte (NOU 2003:16).

I følge Dalen (2013), var reaksjonene som fulgte i kjølvannet av dette ulike. Tanken om å styrke kvaliteten på tilpasset opplæring i skolen fikk støtte, men det var uenighet om hvilke tiltak som kunne bidra til en slik styrking. Fra interesseorganisasjoner for funksjonshemmede kom det kritikk, og motstanden mot å fjerne den juridiske retten til spesialundervisning stod sterkt. Dette ble fulgt opp av det spesialpedagogiske fagmiljøet, som stilte seg negativ til en slik endring, samtidig som de pekte på at dette tiltaket ikke ga noen garanti for en styrket opplæring av elever som hadde behov for spesielt tilrettelagt opplæring. Prinsippet om en juridisk rett til spesialundervisning ble derfor videreført parallelt med et styrket fokus på tilpasset opplæring. I Stortingsmelding 30 (2003 - 2004) fastsettes også tilpasset opplæring som et klart overordnet prinsipp.

Konsekvensen av en videreføring av den juridiske retten til spesialundervisning ga et sterkt politisk fokus på å redusere behovet for slik undervisning. Det ble fremhevet at det var et eksplisitt mål at spesialundervisning skulle gis til en lavere andel av elevene enn det som er dagens tilfelle, samtidig fokuserte politiske dokumenter på at kvaliteten på den gjennomførte spesialundervisningen måtte bedres (Dalen, 2013). Politiske strømninger og nedslående resultater på PISA tester fører oss inn i den epoken som Dalen (2013) kaller for den andre kvalitetsfasen. Fasen preges av en styrking av kompetanseideologien. Midtlyngutvalget fikk i den forbindelse mandat til å kartlegge hvordan opplæringstilbudet til barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte kunne forbedres. Strategiene som trekkes opp i denne meldingen retter seg mot en tidlig innsats, i form av spesialpedagogisk hjelpen i barnehagealder, styrking av kompetanse knyttet til spesialpedagogiske tilbud og utstrakt samarbeid og samordning i relasjon til organiseringen av spesialpedagogiske tjenester (NOU

2009:18). Med bakgrunn i den historiske utviklingen innenfor spesialundervisning i Norge mener jeg å kunne se at den farges av den generelle utviklingen i samfunnet og skolepolitiske føringer samtidig som den farges av forskjellige perspektiver og strømninger innenfor spesialpedagogisk teori. Fra å ha ekskludert barn man anså som opplærings udyktige, via opprettelse av skoler som spesialiserte seg på forskjellige vansker og derfor kunne tilpasse og spesialisere sin undervisning, begynte spesialundervisningen å danne konturer. Opplæring for barn som ikke passet inn i normalskolen gikk fra ekskluderende til segregerende. Det neste skrittet i utviklingen førte til opprettelse av hjelpeklasser og spesialundervisning i nærskolen for de fleste elevene og integrering som begrep så dagens lys i skolepolitisk sammenheng. Fra denne integreringen har spesialundervisningen beveget seg inn i dagens overbyggende inkluderende perspektiv på undervisning hvor alle barn skal ha mulighet til å gå på sin nærskole og hvor undervisningen skal kunne tilpasses den enkelte. Samtidig kan man se en endring i kompetansenivået blant de som skal utføre spesialundervisningen, og dette utdypes i eget kapittel i oppgaven. Spesialundervisning og tilpasset opplæring er som belyst over, beskrevet og utdypet i politiske dokumenter, samtidig er disse begrepene også juridiske begreper. Jeg har derfor i det følgende kapittel valgt å se på de politiske og juridiske sidene av begrepene og hvordan spesialundervisning dermed også må knyttes til begreper som kvalitet og kompetanse.

Spesialundervisning og tilpasset opplæring i norsk skolepolitikk

Med et historiskperspektiv som bakteppe, har jeg her valgt å ta for meg spesialundervisning og tilpasset opplæring som politiske begreper, samt belyse debatten rundt disse. Temaet for denne oppgaven gjør det nødvendig å sette søkelys på den politiske betydningen av begrepene, slik de opptrer i politiske dokumenter på 2000 - tallet, og da med hovedvekt på den politiske agendaen etter innføring av Kunnskapsløftet i 2006. I den forbindelse har jeg derfor valgt å se på det som skjer fra Kvalitetsutvalgets innstilling til stortinget i 2003 (Hausstätter R. , 2007) og frem til Stortingsmelding 18 som ble presentert i 2011 (St.melding nr.18, 2010 - 2011).

I politisk sammenheng endrer man i denne epoken fra å bruke betegnelsen enhetsskolen, til fellesskolen. Trond Giske innførte begrepet som igjen ble videreført av Kristin Clemet. Begge ønsket de med dette å dreie fokus over på utdanning og læring innenfor fellesskapets rammer. Slik skulle elevenes faglige nivå heves samtidig som man kunne ivareta deres sosiale utvikling. I de påfølgende skoledebattene kom i tillegg internasjonale studier som målte

elevenes faglige nivå til å spille en vesentlig rolle. Blant disse, var det særlig PISA undersøkelsen som fikk stor gjennomslagskraft. Dette fordi den kunne vise til statistiske data som ga et bilde av norske elever som middelmådige i relasjon til det faglige nivået. Dette ble tatt på alvor, og Clemet uttalte i den forbindelse følgende i en stortingsdebatt (Telhaug, 2005, s. 260):

«Jeg har sett mange avisinnlegg som antyder at disse litt dårlige resultatene, at vi er gjennomsnittlige, skyldes at vi har integrert praktisk talt alle barn og unge i norsk skole, og at det gjør det litt vanskelig å ligge helt på topp. Men denne faktoren er det tatt hensyn til når man kommer frem til resultatene, så man kan si at rent forskningsmessig er det korrigert for den faktoren at man har litt ulike skolesystemer og ulik skolepolitikk.»

Utover på 2000 – tallet oppstod dermed et sterkt fokus på barnas faglige kompetanse, spesielt i basisfagene norsk, engelsk og matematikk. Dette ble koblet opp mot et nytt skolepolitisk begrep, «grunnleggende ferdigheter» allerede før innføringen av Kunnskapsløftet. Tilpasset opplæring, spesialundervisning og grunnleggende ferdigheter ble dermed tre sentrale begreper i norsk skolepolitikk. Spesialundervisningen stod fremdeles sentralt, og i 2003 fremmet det såkalte Kvalitetsutvalget gjennom sin utredning et forslag som er av vesentlig betydning for denne avhandlingens tema. Forslaget gikk ut på å avskaffe den juridiske retten til spesialundervisning. Frem til da hadde ikke denne retten vært rokket ved. Utvalget la fokus på at spesialundervisningen skulle avvikles til fordel for en større satsning på tilpasset opplæring i klasserommet (NOU 2003:16). Stortingsmelding 30 (2003-2004) derimot, som ga svar på Kvalitetsutvalgets innstilling, fastslo at retten til spesialundervisning fortsatt måtte ivaretas med tanke på den enkelte elevens rettsikkerhet. Selv om denne stortingsmeldingen framholdt tilpasset opplæring som et grunnleggende prinsipp for all opplæring, ble hensynet til den enkelte elevens rettsikkerhet prioritert. Stortingsmeldingen fremmet slik en tro på at spesialundervisning var viktig, og at den juridiske retten var av vesentlig betydning, for at elever som hadde behov for spesialundervisning skulle sikres dette gjennom en lovmessig rett. I samme stortingsmelding ble det likevel lagt vekt på at en skulle fortsette å jobbe mot at flere skulle få et likeverdig opplæringstilbud gjennom tilpasset opplæring (St.melding nr. 30, 2003-2004). Det overordnede målet skulle dermed være opplæring gjennom tilpassing.

Kunnskapsløftet ble innført i 2006, også her fikk de samme tre begrepene en sentral plass i læreplanens generelle del. Innføringen av Kunnskapsløftet førte til lovendringer, nye forskrifter samt nye læreplaner for både grunnskole og videregående skole. Læreplanene ble

samlet i et og samme læreplanverk (Kunnskapsdepartementet, 2006). Tangen (2008b) påpeker i denne sammenhengen at en viktig intensjon med innføringen av Kunnskapsløftet var å bedre den tilpassede opplæringen samt øke elevenes grunnleggende ferdigheter. Læreplanen gir dermed en bevisst dreining av fokus mot et faglig innhold målt i oppnåelse av ferdigheter, og ved hjelp av tilpasset opplæring skulle måloppnåelsen realiseres for alle elever. Spesialundervisningen skulle dermed fra et politisksynspunkt kunne reduseres all den tid tilpasset opplæring skulle gjøre den generelle undervisningen tilgjengelig for alle.

I relasjon til spesialundervisningen, er det verdt å merke seg at Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet i 2005 gjennom sin komité foreslo en endring i selve saksbehandlingsreglene i Opplæringslovens kapittel 5. Forslaget gikk ut på å fjerne kravet om sakkyndigvurdering i forbindelse med spesialundervisning (Ot.prp. nr.57, 2004 - 2005). De fikk ikke medhold for dette forslaget i Stortinget (Innst.O. nr.105, 2004 - 2005). Samtidig som de ønsket å gå inn for å fjerne kravet om sakkyndig vurdering, påpekte komitéen at selve retten til spesialundervisning ikke skulle endres. De mente at den juridiske retten var viktig for å sikre den enkelte elevens rettigheter, men at man ikke burde være avhengig av en sakkyndig vurdering for å kunne sette i gang spesialpedagogiske tiltak. Dette innspillet førte til opprettelsen av det som i dag benevnes som Midtlyngutvalget i 2007. Utvalget fikk et omfattende mandat i relasjon til det å skulle gå gjennom spesialundervisningens plass i skole, samt PP-tjenesten og det statlige støtteapparatets arbeid innenfor det spesialpedagogiske feltet. Utvalget ble bedt om å legge frem konkrete forslag som skulle sikre bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Innstillingen ble levert i 2009 i form av en utredning med tittelen «Rett til læring» (Tangen, 2008b; NOU 2009:18). Sentralt i denne stod et fokus på at en ekstra tilrettelagt undervisning skulle erstatte den lovmessige retten til spesialundervisning. Gjennom en slik endring mente utvalget at det ikke lengre ville være behov for sakkyndige vurderinger, og at den tilrettelagte undervisningen skulle kunne gjennomføres av kompetente pedagoger, med eksempelvis spesialpedagogisk utdanning. I relasjon til det siste foreslo Midtlyngutvalget at spesialpedagogiske emner skulle være en del av lærerutdanningen for å kunne sikre at lærere hadde kompetanse nok til å gjennomføre den ekstra tilrettelagte opplæringen (NOU 2009:18). Innstillingen resulterte så i en ny stortingsmelding som ble utarbeidet i løpet av 2010 – 2011.

«Læring og fellesskap» (St.melding nr.18, 2010 - 2011), videreførte begrepet spesialundervisning, og med dette også den juridiske retten til å motta slik undervisning for

elever som ikke hadde tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen. Både begrepet spesialundervisning og begrepet tilpasset opplæring behandles eksplisitt i denne stortingsmeldingen. Her heter det at mange skoler må gjøre mer innenfor rammene av tilpasset opplæring før elevens behov for spesialundervisning utredes. Målet skulle derfor være å møte mangfoldet av elever med realistiske forventninger, i tillegg til at elevene skulle bli møtt av et kompetent pedagogisk personale. Kompetanse hos det pedagogiske personalet ble dermed et sentralt tema, ikke bare i relasjon til generell undervisningskompetanse, men også i forhold til spesialpedagogisk kompetanse.

Videre pekte denne stortingsmeldingen på tre strategier for bedring av den tilpassede opplæringen og spesialundervisningen. Den første gikk ut på å følge opp de elevene som trengte hjelp og støtte. Her ble tidlig innsats fremmet som et middel til å sikre størst mulig læringsutbytte sammen med tilpassing av opplæringen. Spesialundervisningen skulle da kunne brukes unntaksvis, men med fokus på at når den ble tilbudt skulle den ha klare mål samtidig som det måtte kunne forventes bevissthet både i relasjon til resultater og varighet av tiltakene. Den andre strategien handlet om målrettet kompetanse for å kunne styrke læringsutbyttet. Det interessante her i relasjon til spesialundervisning og tilpasset opplæring var at stortinget i meldingen ga klart uttrykk for at man hadde behov for spesialisert kompetanse for å kunne møte mangfoldet i så vel skole som barnehage. Den siste strategien fokuserte på bedre samarbeidsstrategier og samordninger rundt hvert enkelt barn som måtte ha spesialpedagogiske behov. Dette for å sikre at foreldre ikke havnet i koordinatroller for sine egne barn når det fantes behov for hjelp fra flere instanser (St.melding nr.18, 2010 - 2011). Dette understrekes også i Lov om kommunale helsetjenester § 7-2 og forskrift til denne lovparagrafen av 1.januar 2012 som definerer kommunens- og spesialisthelsetjenestens ansvar i relasjon til koordinator rollen (Lovdata.no, 2014).

Gjennom den eksplisitte omtalen av begrepene spesialundervisning og tilpasset opplæring kan det anes konturer av et dilemma i skolepolitiske dokumenter. Dersom vi fremhever det spesielle ved spesialundervisningen for sterkt, vil det kunne føre til større avstand mellom den vanlige undervisningen og spesialundervisningen. I ytterste konsekvens vil dette da føre til en stigmatisering av enkelt elever, men om en derimot som Midtlyngutvalget (NOU 2009:18) foreslår, opphøyer begrepet tilpasset undervisning til å favne spesialundervisningen vil faren kunne være at barns spesielle opplæringsbehov blir usynliggjort (Dalen, 2013). Begrepene spesialundervisning og tilpasset opplæring har også et politisk utgangspunkt i debatten rundt

integrering og inkludering av alle elever i en felles norsk grunnskole. Jeg har derfor valgt å se nærmere på denne debatten i neste kapittel.

Fra integrering til inkludering

Begrepet integrering er leksikalt definert på følgende måte: «Å utfylle, fullstendigjøre, sette enkelte deler sammen til en helhet.» I relasjon til skole og barnehage handler integrering om å innlemme alle i et helhetlig sosialt fellesskap, uavhengig av de ulikheter som måtte finnes i relasjon til forskjellige funksjonshemninger, kulturelle ulikheter eller sosioøkonomiske forskjeller. Det motsatte vil være segregering, som i en slik sammenheng vil bety utskillelse av bestemte grupper i egne miljø (Briseid, 2006). Gjennom Blomkomiteens innstilling fikk begrepet den definisjonen som senere er blitt stående, og de bestemte innholdet i begrepet ut fra tre kriterier:

Som svar på spørsmålet om hva som er det generelle innholdet i betegnelsen integrering, har en festet seg ved følgende:

- a) Tilhørighet til et sosialt fellesskap*
- b) Delaktighet i fellesskapets goder*
- c) Medansvar for oppgaver og forpliktelser (KUD, 1970, s. 38)*

Integreringstanken er dermed å forstå som et ønske om å bryte ned skiller på det menneskelige, sosiale og samfunnsmessige plan. Ut fra denne tanken vil integrering handle om langt mer enn en geografisk plassering av barn og unge i vanlige skoler eller barnehager. Begrepet slik det defineres av Blomkomiteen handler om deltakelse i et fellesskap med de gleder og forpliktelser dette måtte innebære for den enkelte (Briseid, 2006). En integrering i tråd med Blomkomiteens tanker om tilhørighet, delaktighet og medansvar vil derfor kunne forstås som en normalisering.

Integreringsbegrepet ble inn på 1990 – tallet avløst av begrepet inkludering, og i 1994 ble dette begrepet satt på den internasjonale dagsorden gjennom Salamanca – erklæringen. Her ble det vektlagt at inkludering og deltagelse er sentrale faktorer som danner grunnlag for menneskelig verdighet og utøvelse av menneskerettigheter (UNESCO, 1994). I relasjon til barn i norsk skole er det riktig å fokusere på inkludering, da alle barn etter Opplæringsloven er å betrakte som integrert i den skolen de geografisk tilhører, gjennom det såkalte nærskoleprinsippet som omtales i lovens § 8-1 (Grongstad, 2009). For å forstå hvilken betydning disse begrepene har i dagens skole, må de settes inn i en spesialpedagogisk

sammenheng. Strømstad m.fl. (2004) uttaler at inkludering i langt større grad enn integrering utfordrer skolen. Dette begrunner de i en tanke om at en inkluderende skole må kunne forandre seg, være åpen og tilgjengelig for alle, og ikke reduseres til gjennomføring av organisatoriske grep for å tilpasse seg en gruppe barn og unge med funksjonshemming eller særskilte behov, noe som ville vært mer i tråd med innholdet i begrepet integrering slik det opprinnelig ble forstått. Om så er tilfellet vil skolen bidra til en individorientert tenkning. Briseid (2006) mener at for å kunne få til en reell inkludering bestående av tilhørighet, delaktighet og medansvar i skolen er løsningen tilpasset opplæring. Briseids forståelse av begrepet tilpasset opplæring som et middel til å sikre alle elever inklusjon i en felles skole er også i tråd med de politiske definisjonene av begrepet. I opplæringslovens § 1-3 heter det følgende: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten». Lovteksten formulerer slik en forpliktelse for skolen og skolemyndighetene til å legge undervisningen til rette slik at den på best mulig måte og i størst mulig utstrekning tilpasses den enkelte elevens evner og forutsetninger. Slik prinsippet fremstår i den gjeldende Opplæringsloven er det gjort til et overordnet og grunnleggende prinsipp som skal gjelde for all opplæring og for alle elever (Grongstad, 2009). Hva denne tilpassingen skal innebære finnes det ingen entydig forklaring på og begrepet er i beste fall å forstås som et generelt prinsipp og ikke en rett den enkelte eleven har til individuelt tilpasset opplæring. Dermed blir tilpasset opplæring å betrakte som et overordnet prinsipp om tilrettelegging som skal kunne favne alle innenfor den ordinære undervisningen, mens spesialundervisning er en lovhjemlet rett som sikrer de som ikke har utbytte av en slik tilrettelegging individuelt tilrettelagt undervisning, spesialundervisning. Jeg tillater meg å henvise til Briseids (2006, s. 33) skissering av dette i følgende figur:

Tilpasset opplæring for alle	
Differensiert opplæring innenfor rammene av den ordinære undervisningen	Differensiert opplæring gjennom spesialundervisning eller spesialpedagogisk hjelp

Å differensiere vil dermed bety at pedagogisk personell må gjøre forskjeller i form av tiltak som vil gjøre det lettere å drive pedagogisk virksomhet som ivaretar individuelle læreforutsetninger samtidig som det ivaretar læreplanens opplæringsmål. Dette vil likevel ikke være tilpassing nok for alle elever, og for noen elever vil det heller ikke være mulig å oppnå alle opplæringsmål som læreplanverket setter. Disse elevene har det jeg vil definere

som spesialpedagogiske behov. Her kommer den juridiske retten til spesialundervisning inn og jeg har derfor valgt å se nærmere på denne.

Opplæringsloven, spesialpedagogiske behov og spesialundervisning

«Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning (Opplæringsloven § 5 – 1i (Briseid, 2006)).

I hvilken grad en elev har utbytte av den ordinære undervisningen eller ikke vil kunne variere på en skala fra maksimalt utbytte til et totalt manglende utbytte. Ett eller annet sted på denne skalaen inntreffer så retten til spesialundervisning (Grongstad, 2009), og retten defineres ut fra hvilke spesialpedagogiske behov den enkelte eleven har. Retten til spesialundervisning kan bare utløses ved at sakkyndige, her PPT har foretatt en vurdering av den enkelte elevens utbytte av den ordinære undervisningen, eller mangl på sådan. Ut fra denne vurderingen må så PPT dokumentere elevens særskilte behov (Briseid, 2006). Dette dekkes av Opplæringslovens § 5 – 3 som knytter retten til spesialundervisning opp mot gjennomføring av en sakkyndig vurdering. En sakkyndig vurdering er et gammelt rettsprinsipp i norsk lovgivning, og skriver seg helt tilbake til Magnus Lagabøters lov, hvor en slik sakkyndig vurdering skulle kunne gi en vurdering i relasjon til strafferettslig tilregnelighet hos personer. Begrepet finner vi også igjen i Tvistemålsloven og i andre lover som hjemler rett til særskilte ytelser, for eksempel ytelser etter Lov om folketrygd (Briseid, 2006). Ut fra dette kan retten til spesialundervisning defineres som et juridisk begrep bygget på en sakkyndig vurdering av elevens spesialpedagogiske behov.

I uttrykket spesialpedagogiske behov ligger det føringer for at et behov er avvikende fra en normalitet gjennom nettopp det at det er spesielt og derfor krever en spesiell form for undervisning. Ingrid Fylling (2008) bruker Opplæringsloven som forklaringshorisont når hun utdyper begrepet spesialpedagogiske behov. I loven presenteres en forståelse av dette begrepet som innbyr til en studie av spesialundervisningen som en lokal institusjonell praksis da spesialpedagogiske behov klart relateres til en lokal kontekst fordi fordeling av ressurser til spesialundervisning skjer på lokalt plan. Skolene får i all hovedsak fordelt ressurser i relasjon til antall elever som vurderes å ha spesialpedagogiske behov, og i forhold til omfanget av disse elevenes behov. I følge Fylling (2008) er det noe variasjon i denne fordelingspraksisen. Hos noen kommuner skjer fordelingen på kommunalt nivå, det vil si gjennom kommunal skoleadministrasjon, oppvekstsektor eller tilsvarende. Andre kommuner igjen har valgt å

legge dette ansvaret til den enkelte rektor gjennom rammetildelinger ut fra meldte behov, slik blir fordeling av ressurser til de enkelte elevene rektors ansvar.

Spesialpedagogiske behov hos den enkelte har også nær relasjon til både individuelle og systemiske forståelser innenfor det spesialpedagogiske feltet. Ved å kunne lage trygge og gode rammer rundt den enkelte elev med hensyn til utvikling og behov, læring og mestring på individnivå, samt koordinering, planlegging og gjennomføring på systemnivå kan de spesialpedagogiske behovene ivaretas (Nilsen S. , 2008a; Nilsen S. , 2008b). Dette arbeidet defineres i den enkelte skolen eller kommunen, i betydning av en *relativ* forståelse av begrepet spesialpedagogiske behov, knyttet til hva andre elever i skolen eller kommunen får, og *kontekstuell* i form av hvordan skolens praksis, og muligheter for å utforme et likeverdig opplæringstilbud fører til behov for eller ikke behov for spesialundervisning (Fylling, 2008). Begrepet spesialpedagogiske behov har således en relativ og en kontekstuell forståelse og disse vil ikke nødvendigvis stå for et ensartet tilbud til barn og unge som har slike behov.

I følge Fylling (2008) gir derfor Opplæringsloven i stor grad åpning for lokalt skjønn i forhold til hvordan spesialpedagogiske behov både defineres og fortolkes i de enkelte skoler og kommuner. Spesialpedagogiske behov er derfor ikke noe som er objektivt gitt, men et subjektivt og sosialt definert begrep som i denne sammenhengen kun gir mening i relasjon til bestemte løsninger eller tiltak, og hvordan det den enkelte har behov for defineres av de som disponerer løsningene (Fylling, 2008). Slik blir dermed spesialpedagogiske behov et begrep som defineres lokalt gjennom de ordninger som er tilgjengelige, og den enkelte elevens behov for spesialundervisning kan dermed variere fra kommune til kommune men også fra skole til skole. Begreper spesialpedagogiske behov vil derfor i avhandlingen måtte ses i lys av dette faktum.

Spesialundervisningen i dagens skole – aktuell forskning

I følge forskning mottar i dag mellom 8 – 9 % av det totale antall elever i grunnskolen spesialundervisning (St.melding nr.18, 2010 - 2011). Tallet på elever som mottar spesialundervisning har økt regelmessig siden innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 (Nordahl & Hausstätter, 2009), men tallene for skoleåret 2013 – 2014 viser en svak nedgang (Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014). Sett fra et politisk ståsted regnes dette for å være for høyt, all den tid den politiske agenda fordrer at tilpasset opplæring skal gjøre den ordinære undervisning i skolen tilgjengelig for alle. Samtidig slår Opplæringsloven fast at elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen har en juridisk

rett til spesialundervisning. Dette fører til et politisk dilemma, all den tid økningen i antallet elever som mottar spesialundervisning kan tolkes som en konsekvens av at flere og flere elever ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Hausstätter R. S., 2013).

Ser man til NOU 2009:18 *Rett til læring* finner vi tall som antyder at det virkelige tallet på elever som strever med den ordinære undervisningen ligger på rundt 25 %. Hausstätter (2013) har gjennom analyse av LP- data (Nordahl & Sunnevåg, 2008) funnet tilsvarende omfang av elever som strever og som har behov for spesialundervisning. I undersøkelsen gjort av Nordahl og Sunnevåg (2008) ble lærere bedt om å vurdere hvor vidt elevene hadde behov for spesialundervisning uavhengig av om de mottok dette eller ikke. Analysene gjort av Hausstätter (2013) på dette materialet understøtter tallene som ble antydnet i NOU 2009:18 og viser at over 20 % av elevene i følge lærerne hadde behov for ekstra hjelp og støtte på skolen.

Forskning på omfang av spesialundervisningen viser også store kommunale og regionale forskjeller. I følge Dalen (2013) og Fylling (2008) indikerer dette at det ikke bare er faglige forhold som bestemmer hvilken form for tilrettelegging en elev får, men like gjerne andre rammefaktorer som økonomi, demografiske forhold samt kultur- og holdningstradisjoner. I følge Nordahl og Hausstätter (2009) kan variasjonene ha sammenheng med kvaliteten på den ordinære opplæringen. De fant at skoler som har mangelfull kompetansen til å mestre utfordringene i læringsmiljøet, tilbyr generelt mer spesialundervisning enn skoler som har et godt læringsmiljø fundamentert i god kompetanse for eksempel i klasseledelse. Fylling (2008) mener lokale og regionale variasjonene også kan begrunnes i at skolene eller regional skoleledelse definerer selve behovet for spesialundervisning og spesialundervisningen svært forskjellig. Timer som på en skole regnes som spesialundervisning kan ved en annen skole eller i en annen skolekrets regnes med i det som defineres som tilpasset opplæring innenfor den ordinære undervisningen.

I følge Dalen (2013) utgjør spesialundervisningen i dag rundt 17 prosent av det totale antallet lærertimer, og hun hevder at denne prosenten har vært stigende de siste årene. Tallet er høyt, og det er derfor viktig å sette søkelyset på hvilken kompetanse lærere som gjennomfører denne typen undervisning har. Dersom disse timene skal ha effekt vil det være viktig at det er faglig kvalifiserte lærere som gjennomfører denne typen undervisning. Midtlyngutvalget (NOU 2009:18) påpekte at assistenter utførte 65 prosent av spesialundervisningstimene på barnetrinnet og for ungdomstrinnet utgjorde bruken av assistenter hele 74 prosent av timene til spesialundervisning. Dette bekreftes langt på vei av Stortingsmelding nr. 18 (2010 - 2011)

som dokumenterer at bruk av assistenter har økt betraktelig. I tillegg er det viktig å peke på at den prosentvise andelen av timer til spesialundervisning ser ut til å stige i takt med klassetrinnene. I skoleåret 2010 – 11 mottok 4,3 prosent av elevene på 1.trinn spesialundervisning, mens 11,7 prosent av elevene på 10.trinn mottok slik undervisning (St.melding nr.18, 2010 - 2011). Dermed kan det se ut til at politiske intensjoner om tidlig innsats ikke gjennomføres. Eller er det slik at tidlig innsats ikke lar seg gjennomføre på grunn av manglende kompetanse i relasjon til elever som strever tidlig? Kan det være at skolen preges av en vent og se holdning fordi man rett og slett ikke har god nok kompetanse til å se de tidlige tegnene på at elever strever?

Med utgangspunkt i Hausstätter (2013) sin analyse av LP-data som er basert på hva lærere opplever i sin praksis i relasjon til antall elever som strever innenfor den ordinære undervisningen ser man et stort sprik mellom den andelen elever som i dag mottar spesialundervisning (8- 9 %) og det antallet elever som lærere rapporterer har spesialpedagogiske behov. Andelen elever som strever i følge lærere, rapporteres i Hausstätter (2013) sin undersøkelse til å ligge på rundt tjue prosent, og lærerne mener dette er elever som har behov for hjelp ut over det en tilpasset ordinær undervisning ser ut til å kunne bidra med. Tatt i betraktning at spesialundervisning og spesialpedagogiske behov er gjenstand for lokale vurderinger mener jeg at lokal skoleledelse og skoleeieres vurderinger vil ha stor betydning for den enkelte elev. Det faktum at det er lokalt man tar stilling til hvordan den tilpassede opplæringen skal tilrettelegges, hvilken kompetanse som er tilgjengelig i relasjon til tilpasset opplæring og spesialundervisning og hvordan ressurser fordeles gjør det viktig å ha fokus på skoleledelse. Jeg har derfor valgt å se spesialpedagogisk kompetanse og kvalitet i et lokalt perspektiv med fokus på skoleledelse.

Skoleledelse, spesialpedagogiskkompetanse og kvalitet

I opplæringslovens paragraf 1-3 slås det fast at det er skoleeiers ansvar å sørge for at alle elever får en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger. Dette gir skoleeier et juridisk ansvar for å imøtese alle elevers forutsetninger og behov. Kan man ikke gjennom tilpassing innenfor den vanlige undervisningen gi elever tilfredsstillende utbytte trer paragraf 5-1 inn og gir den enkelte elev en juridisk rett til spesialundervisning (Grongstad, 2009). Som skoleeier vil man dermed være juridisk ansvarlig for at alle barn får utbytte av sin undervisning. Dette faktum gjør at man som skoleeier må ta stilling til hvordan dette kan løses innenfor økonomiske rammer, men at man samtidig ikke kan bruke økonomiske rammer som

begrunnelse for ikke å gjennomføre spesialundervisning da dette vil være rettsstridig. Ved siden av behov for ekstra økonomiske ressurser vil også spesialundervisningen fordre spesialpedagogisk kompetanse (Skogen, 2010).

Skoleledelsen har gjennomføringsansvar i relasjon til skoleeiers ansvarsområde i denne sammenhengen og jeg ser det derfor som viktig å utdype skoleledelsens ansvar for at det finnes god kompetanse i skolen. Jeg har derfor i det følgende valgt å legge vekt på skoleleders ansvar i relasjon til hvilken kompetanse lærere har som gjennomfører opplæring generelt og med særdeles fokus på kompetanse hos de som gjennomfører spesialundervisning. Jeg har også valgt å se på hvordan kompetansekrav ved ansettelse av lærere er av avgjørende betydning for den gjennomførte spesialundervisningen.

Skoleledelse

«Rektor og den øvrige ledelsen er viktig for elevenes utbytte av opplæringen. Skolelederens kompetanse har stor betydning. Tydeligere ansvar og lokal handlefrihet stiller nye krav til skoleledere. Det er behov for rektorer som er gode pedagogiske og organisatoriske ledere, og som gjennom ledelse av skolens utviklingstiltak bidrar til å bedre elevenes læringsutbytte.»

(Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 10 i (Næss, 2009, s. 177))

Sitatet er hentet fra et nyhetsbrev som Kunnskapsdepartementet publiserte i 2008, og dette bekrefter hvor viktig rektors rolle er for den enkelte elevens utbytte av opplæringen. Her fokuseres det på tydelig ansvar og den lokale handlefriheten, samt hvordan dette er med på å gi rektorrollen nye utfordringer. En slik handlefrihet og en tydelig ansvarsholdning vil fordre både god pedagogisk og organisatorisk kompetanse hos rektor. I tillegg vil rektor i kraft av sin rolle måtte operere i et krysspenn mellom lovgivning, sentrale kvalitetskrav og faktiske handlingsrammer mot forventninger til egen rolle og profesjonsutøvelse, men også mellom egne og kommunale ambisjoner for skolen og egen ledelseskompetanse (Næss, 2009). Det er derfor grunn til å anta at rektors rolle er av stor betydning for hvilken kompetanse man generelt vil finne i skolen, og spesielt i relasjon til hvilken spesialpedagogisk kompetanse som finnes. Dette danner også grunnlaget for avhandlingens problemstilling og det empiriske materialet som er knyttet opp mot den.

I dagens skole utgjør rektorrollen en ledelse av mangfold. Skolen skal imøtekomme opplæringens mål om å ruste alle barn og unge til å møte livets oppgaver som voksne, samt å mestre utfordringer sammen med andre (Andersen, 2006). Slik innebærer skoleledelse

utfordringer i relasjon til gjennomføring av likeverdig undervisning for alle. Dermed kreves både organisatorisk og pedagogisk kompetanse hos rektor. Samtidig kreves det at rektor sørger for kvalitet og kompetanse blant skolens lærere som skal møte og ivareta dette mangfoldet. Kvalitet og kompetanse blir derfor viktige begreper som jeg i det følgende har valgt å utdype med spesiell vekt på spesialpedagogisk kompetanse og kvalitet på spesialundervisningen.

Kvalitet og kompetanse

Begreper som kvalitet og kompetanse er vide og kan romme mye, men i denne sammenhengen kobles begrepene til spesialpedagogikk som profesjon og spesialundervisning som utøvende praksis. Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter eller er i faresonen for å møte funksjons hemmende vansker og barrierer i relasjon til egen utvikling, læring og livsutfoldelse (Tangen, 2008a). Kompetanse innenfor spesialpedagogikk og spesialundervisning må derfor omfatte evnen til å arbeide innenfor den store variasjonsbredden som alle barn og unge utgjør i en inkluderende skole (Haug, 2004) eller som Monica Dalen (2013, s. 21) uttrykker det, «for å kunne tilby elever med spesielle behov en tilpasset opplæring, kreves det innsikt i deres særegne opplæringsbehov. Slik innsikt blir ofte omtalt som spesialpedagogisk kompetanse.» I relasjon til problemstillingen vil særlig læring og utvikling for elever som strever i grunnskolealder stå sentralt. Dermed knyttes også begrepet kvalitet til den gjennomførte spesialundervisningen. Spesialundervisning og spesialpedagogiske tiltak i skolen representerer dermed alternativene som settes inn i relasjon til elever som har behov for særskilt tilrettelegging og støtte i forhold til læringsprosesser. Dermed blir også elever som mottar slik undervisning gjerne definert som spesielle, og spørsmålet blir da om ikke disse elevene har behov for lærere med spesiell kompetanse i relasjon til de områdene de strever på, for at den opplæringen de får skal ha god nok kvalitet (Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron, & Bobo, 2011).

Skåbervik (1996) knytter tilegnelse av kompetanse til spesialundervisningen på tre måter:

- Formell utdanning
- Kurs eller etterutdanning
- Pedagogisk praksis (Skåbervik, 1996, s. 323)

Skåbervik så ikke dette som tre alternativer til tilegnelse av kompetanse, men heller at det

fungerte slik at lærere som tilegnet seg kompetanse på en måte, forsterket denne kompetansen også gjennom andre måter. I følge Skåbervik (1996) kan dette bety at de som ikke har kompetanse i form av formell utdanning, heller ikke tilegner seg kompetansen gjennom for eksempel kurs. Hans undersøkelse viste at manglende formell kompetanse i form av spesialpedagogisk videreutdanning generelt sett ikke ble erstattet av erfaringsbasert kompetanse gjennom å drive spesialundervisning eller i form av deltakelse på kurs innenfor spesialpedagogiske temaer. Reell og formell kompetanse synes derfor i stor grad å være sammenfallende (Skåbervik, 1996). I følge en undersøkelse gjort av Bele (2010) gjennomfører 50 % av alle lærere spesialundervisning, og under halvparten av disse har formell spesialpedagogisk utdanning. Resultatene i studien til Bele understreker viktigheten av at alle lærere bør ha opplæring i sentrale spesialpedagogiske emner som ledd i sin grunnutdanning. Med tanke på hvordan dagens allmennlærer utdanning er oppbygd blir derfor spørsmålet i hvor stor grad en kan forvente at en allmennlærer har den nødvendige innsikten i å møte alle elevers behov noe som også kan sammenholdes med tidligere undersøkelser (Nilsen S. , 2008b; Haug, 2000; Nilsen S. , 2008a).

Stortingsmelding nr.11 (2008-2009) som omtaler lærerrollen og lærerutdanningen definerer lærerens kompetanse som summen av lærerens praktiske ferdigheter, kunnskaper, evne til refleksjon og personlige kvaliteter. I tillegg stilles det i denne meldingen sterkere krav til samarbeid mellom lærere og mellom lærere og ledere. Dette henger sammen med Kunnskapsloftets fokus på slikt samarbeid som en forutsetning for bedre kvalitet både i tilpasset opplæring og i spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Stortingsmeldingen vektlegger kompetanse, men spesifiserer ikke særskilt kompetanse for å gjennomføre spesialundervisning. Meldingen gir derimot et generelt fokus på at kvalitet knyttes til lærerens ferdigheter og kunnskaper i relasjon til planlegging og gjennomføring av undervisning.

Begrepet kvalitet knyttes dermed til all undervisning i skolen, så også til spesialundervisningen. Kvalitet står som et sentralt begrep både i forskning og i andre offentlige dokumenter som omhandler opplæring, og fra å være et begrep som i skolesammenheng ble knyttet til utvikling av prosesser og strukturer, knyttes begrepet i dag først og fremst til elevenes læringsutbytte. Med dette som utgangspunkt blir derfor kompetanse om det som er spesielt med elever som trenger spesialundervisning viktig.

I oppgavens problemstilling spørres det spesifikt etter kompetanse hos lærere som

gjennomfører spesialundervisning. Ut fra dette, har jeg funnet det formålstjenlig å se på hvordan utdanning i spesialpedagogikk har utviklet seg i Norge, samt se på hvilke krav som i dag stilles til de som skal gjennomføre slik undervisning.

Utdanning i spesialpedagogikk startet i sin tid som kursvirksomhet. Bakgrunnen var at de eksisterende spesialskolene opplevde et strekt behov for utvidet og spisset kompetanse for sine lærere. I starten ble dette løst gjennom intern opplæring og praksis. Dette ble ofte gjennomført som kurs på sommeren (Vormeland, 1976). Etter som behovet for kompetanse ble større og kurskapasiteten ikke var stor nok til å dekke etterspørselen ble det startet opp desentraliserte opplegg. Organisering og administrasjon av dette ble da lagt til Kirke- og undervisningsdepartementet, men oppgavene ble etter hvert så tidkrevende at man valgte å etablere Statens spesiallærerskole. Denne ble etablert i 1961. Det første året skolen var i drift fungerte dette som et videreutdanningstilbud på ett års varighet (1.avdeling), som skulle gi en generell innføring i spesialpedagogikk. Allerede året etter ble 2. studieår (2.avdeling) etablert, og dette studieåret skulle gi kandidatene spesialisering innen logopedi, evneretardasjon, tilpasningsproblemer og synspedagogikk. Fra 1963 ble det også etablert en spesialisering i audiopedagogikk. I 1976 endret skolen navn til Statens spesiallærerhøgskole, samtidig som det ble etablert et tredje studieår (3.avdeling) som førte frem til hovedfag og embetseksamen. Fra 1986 fikk skolen rett til å tildele doktorgrad, og i 1994 ble Statens spesiallærerhøgskole overført til Universitetet i Oslo. Her fikk den navnet Institutt for spesialpedagogikk og fikk tilknytning til det nyopprettede Utdanningsvitenskapelige fakultet i 1996. I dag er dette et av Europas største utdanningsvitenskapelige miljø (Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014).

I samme tidsrom som disse endringene utspilte seg skjedde også store endringer i det norske skolesystemet, og fra å ha anstalter og senere spesialskoler for barn og unge med spesielle behov, ble grunnskolen en felles læringsarena for alle. Dette medførte at man fikk større behov for spesialpedagogisk innsikt i hele grunnskolen. Videre oppstod dermed et behov for å legge spesialpedagogiske emner inn i lærerutdanningene for førskolelærere og lærere.

Omfanget av disse emnene skulle tilsvare et halvt årsstudium, og Kultur- og vitenskapsdepartementet presiserte i et skriv av 5.5.1983 at de spesialpedagogiske emnene ikke bare skulle knyttes til pedagogisk teori og praksis, men også de øvrige fagene.

Studieplanene fra 1980 forutsatte at de spesialpedagogiske emnene ble innarbeidet i alle fagplanene, men det ble samtidig opp til den enkelte høgskole å presisere *hva* som skulle tas

inn og hvilket *omfang* de spesialpedagogiske emnene skulle ha i de ulike fagene (Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014).

Ekspertgruppen (2014) viser i sin rapport til at det er uklart i hvilken grad arbeidet med å implementerer spesialpedagogiske emner i alle fag ble gjennomført ved de ulike lærerutdanningsinstitusjonene. Ser vi til Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen (2010) og Forskrift for barnehagelærerutdanning (2012) reflekterer disse noe av den samme tenkningen som Kultur- og vitenskapsdepartementet lanserte i relasjon til spesialpedagogiske emners plass i disse utdanningene på 1980- tallet. Spesialpedagogikken har som vi ser tradisjonelt sett vært en etter - og videreutdanning, frem til man på 1980 – tallet trekker emnene også ned i lærere og barnehagelæreres grunnutdanning. I forbindelse med kvalitetsreformen midt på 2000 – tallet, hvor universitets- og høgskolestudier ble organisert som bachelor- og mastergrader ble spesialpedagogikk også etablert som et studium for de som ikke hadde bakgrunn som lærer/barnehagelærer. I stortingsmelding nr. 18 Læring og fellesskap (2010 - 2011) slås det da også fast at det er behov for alle disse studietilbudene.

Ser vi til retningslinjer og lovverk i relasjon til krav om kompetanse hos gjennomfører, finner vi følgende i Opplæringsloven:

§ 10-1. Krav om kompetanse ved tilsetjing av undervisningspersonell

Den som skal tilsetjast i undervisningsstilling i grunnskolen og i den vidaregåande skolen, skal ha relevant fagleg og pedagogisk kompetanse. Departementet gir nærmare forskrifter om krav til utdanning og praksis for den som skal tilsetjast i undervisningsstillingar på ulike årstrinn og i ulike skoleslag.

§ 10-2. Krav om relevant kompetanse i undervisningsfag

Tilsette som skal undervise, må ha relevant kompetanse i dei faga dei skal undervise i.

Departementet gir nærmare forskrifter om krav til relevant kompetanse for dei som skal undervise på ulike årstrinn og i ulike skoleslag. Departementet kan i forskrift også fastsetje at det ikkje skal stillast krav om relevant kompetanse i enkelte fag.

Krav om relevant kompetanse i undervisningsfag gjeld ikkje for den som er mellombels tilsett etter § 10-6 eller etter arbeidsmiljølova, eller den som er tilsett på vilkår etter § 10-6a. Kravet gjeld heller ikkje for den som før § 10-2 vart sett i kraft, hadde tilfredsstillande kompetanse etter dagjeldande krav for tilsetjing i undervisningsstilling, eller den som etter at § 10-2 vart

sett i kraft, har fullført tidlegare allmennlærerutdanning.

Skoleeigar kan, så langt det er nødvendig, fråvike kravet om relevant kompetanse i undervisningsfag i tilfelle der skolen ikkje har nok kvalifisert undervisningspersonale i faget. Det må takast stilling til dette for kvart skoleår.

Ved skolar med årstrinn 8-10, der desse årstrinna har færre enn 60 elevar og færre enn 5 lærarårsverk, kan kravet om relevant kompetanse i undervisningsfag om nødvendig fråvikast for desse årstrinna (Lovdata.no, 2014).

I Veilederen Spesialundervisning finner vi følgende tillegg til disse lovtekstene under punkt 2.7 Krav til lærerkompetanse og bruk av assistenter:

I tillegg til de formelle kompetansekravene har skoleeier ansvaret for at spesialundervisningen bidrar til at eleven får et forsvarlig utbytte av opplæringen. Dette innebærer at skoleeieren ikke bare kan slå seg til ro med at de formelle kompetansekravene er oppfylt, dersom dette ikke er nok til at eleven får et innhold i opplæringen som gir et forsvarlig utbytte. Det er derfor naturlig at behovet for spesialpedagogisk kompetanse blant personalet vurderes (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 15).

I følge Opplæringsloven stilles dermed ingen formelle krav utover undervisningskompetanse i det gjeldende undervisningsfaget, men samtidig finner man i Veilederen for spesialundervisning en presisering til skoleeier om ansvaret for elevens forsvarlige utbytte av opplæringen også når det gjelder spesialundervisning. Dette legger et særlig ansvar på skoleeier i forhold til å kvalitetssikre spesialundervisningen gjennom å vurdere personalets spesialpedagogiske kompetanse.

I følge undersøkelsen som ekspertgruppen i spesialpedagogikk (2014) gjennomførte, er det i dag slik at variasjonen i utdanningstilbudene innenfor spesialpedagogikk både står for bredde og dybde, men at dette også gir utfordringer i relasjon til å opprette en profesjonsutdanning innen faget. Dette kan også være med å gjøre det uoversiktlig for skoleeiere og skoleledere når de skal ansette slik kompetanse da variasjonene er store til og med på masternivå.

Oppsummering

Gjennom denne teoretiske kappen har jeg forsøkt å trekke opp viktige aspekter ved spesialpedagogiske behov, spesialundervisning og spesialpedagogisk kompetanse. Gjennom å sette disse begrepene inn i et historisk perspektiv har jeg sett at dette ikke er konstanter men begreper som er avhengige av konteksten de forstås i. Spesialpedagogikken er den overbyggende fagdisiplinen og denne farges av forståelser for normalitet og avvik og dermed også av forskjellige perspektiver på funksjonshemming. Spesialpedagogikken i dag bærer i seg grunnleggende elementer fra både det medisinske, det sosial og det relasjonelle perspektivet på funksjonshemming (Hausstätter R. , 2007; Tøssebro, 2010). Samtidig forstås spesialundervisningen som den utøvende del av spesialpedagogiske tiltak. I dagens utøvende spesialundervisning ser man svært ofte at det medisinske perspektivet på funksjonshemming står sentralt, noe som danner grunnlag for å legge individuelle vanskeforståelser til grunn for å se på den utøvende praksisen (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Hvor vidt barn og unge har spesialpedagogiske behov, defineres ofte ut fra kartlegging og her står normalitetstenkningen sentralt. Samtidig har jeg sett at spesialpedagogiske behov også kan defineres ut fra både økonomiske rammer, demografi samt kultur og holdningstradisjoner (Dalen, 2013). Viktig har det også vært å ta med seg at spesialundervisningen er en juridisk rettighet (Grongstad, 2009) Det synes også klart ut fra det teoretiske grunnlaget at god spesialundervisning er avhengig av spesialpedagogisk kompetanse (Bele, 2010; Egelund & Tetler, 2009; Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014). Behovet for slik kompetanse i skolen er presentert både i offentlige dokumenter og i evalueringen av Kunnskapsløftet som ble gjort av Nordahl og Hausstätter (2009)

Den spesialpedagogiske kompetansen har vært gjenstand for en gjennomgripende utvikling. Fra den oppstod som intern opplæring i institusjoner og som sommerkurs (Vormeland, 1976), til den i dag fremstår som et komplett utdanningsløp som tilbyr alt fra bachelor- og masterstudier samt videreutdanning til muligheter for doktorgradsarbeider. Dette burde derfor borge for muligheter til utstrakt spesialpedagogisk kompetanse i skolen. Likevel ser man i politiske dokumenter som innstillinger til Stortinget (Inst. 50 S, 2011 - 2012) og rapporter (Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014) at det er behov for mer spesialpedagogisk kompetanse i skolen enn den man i dag finner.

At spesialpedagogisk kompetanse utvikles gjennom utdanning her i Norge er det ingen tvil

om, om den finnes i skolen er derimot utgangspunktet for artikkelen som følger. Formålet med denne artikkelavhandlingen har derfor vært å kaste lys over spesialpedagogisk kompetanse i relasjon til spesialundervisningen i grunnskolen. Gjennom det teoretiske fundamentet, egne empiriske data, samt gjennomgang av tidligere forskning på spesialundervisning og spesialpedagogisk kompetanse har jeg i den følgende artikkelen sett på bakgrunnen for at spesialpedagogisk kompetanse bør være tilstede i skolen, hvor vidt den er det og hvilke rammer som eventuelt er med på å danne grunnlag for god spesialundervisning i grunnskolen.

Gjennom egen erfaring fra arbeid i både grunnskole og i barne- og ungdomspsykiatrien sitter jeg igjen med et inntrykk av at den spesialpedagogiskkompetansen er mangelfull i grunnskolen. Når da sentrale myndigheter mener slik kompetanse er grunnlaget for god spesialundervisning har det for meg vært viktig ikke bare å studere dette, men å kunne skrive en artikkel som setter fokus på dette problemet.

Bibliografi

- Innst.O. nr.105. (2004 - 2005). *Innstilling fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endringer i opplæringslova og friskolelova.*
- Andersen, F. C. (2006). Ledelse av mangfold. I K. Sivesind, G. Langfeldt, & G. Skedsmo (red.), *Utdanningsledelse* (ss. 227 - 245). Oslo: J.W. Cappelen Akademisk Forlag.
- Askildt, A., & Johnsen, B. (2008). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 74 - 88). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Befring, E. (2008). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver og tilnærming. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 45 - 72). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bele, I. V. (2010, Nr. 06). Lærerens egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse - og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr.6*, 477-489.
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid - fra lov til praksis.* Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning - Til elevens beste?* Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Dalen, M., & Ogden, T. (2008). Spesialpedagogikk og spesialpedagogiske tiltak. Historikk, lover, læreplaner og organisering. I A. -L. Rygvold, & T. Ogden (red.), *Innføring i spesialpedagogikk (4.utg.)* (ss. 383 - 412). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Egelund, N., & Tetler, S. (2009). *Effekter af specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i kompliserte lærings-situationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater af specialundervisningen; Pæ.* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Ekspertgruppen for spesialpedagogikk. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk - veien videre.* Oslo: Norges Forskningsråd.
- Fasting, R., Hausstätter, R., Askildt, A., & Bakke, J. (2009). Fagkultur og fagidentitet:

- Veiledning og vurdering av mastergradsarbeid i spesialpedagogikk. *UNIPED nr.2*.
- Fylling, I. (2008). *Meget er forskjellig, men noe blir problem. "En sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis"*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Grongstad, L. (2009). *Juss i skolehverdagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2000). *For alle elever? Lærer utdanninga og spesialundervisninga i grunnskulen. Forskningsrapport nr. 39*. Volda: Høgskulen i Volda/ Møreforskning Volda.
- Haug, P. (2004). Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen? *Spesialpedagogikk nr 5*, 4-11.
- Haug, P. (2006). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning: kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar Forlag AS.
- Hausstätter, R. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2010a). Den spesielle eleven i spesialpedagogikken: et bidrag til spesiallærerens etiske utvikling. In S. M. Reindal, & R. S. Hausstätter, *Spesialpedagogikk og etikk - Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (pp. 54 - 71). Bergen: Høyskoleforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2010b). Holdninger til elever som mottar spesialundervisning. I D. Wilson, R. S. Hausstätter, & B. Lie, *Spesialundervisning i grunnskolen* (ss. 75-85). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2013). 20 - prosentregelen - Omfanget av spesialundervisningen i norske skoler. *Spesialpedagogikk 06*, 4 - 12.
- ICD-10. (2011). *Den internasjonale statistiske klassifikasjon av sykdommer og beslektede helseproblemer. Systematiskdel, alfabetisk indeks (forenklet). 10. revisjon norsk utg.* Oslo: Helsedirektoratet.
- Inst. 50 S. (2011 - 2012). *Innstilling til Stortinget fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen.

- Krekling, D. V. (2009, 8 15). *NRK: Nyheter fra Norge*. Hentet fra NRK:
<http://www.nrk.no/norge/1.6728668>
- KUD. (1970). *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.* Oslo: Kirke og Undervisnings Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet Læreplanverket for grunnskole og videregående skole*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *regjeringen.no*. Hentet fra Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5. - 10. trinn (29.12.2014):
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar/id594357/>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Regjeringen.no*. Hentet fra Forskrift for rammeplan for barnehagelærerutdanning (29.12.2014):
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf
- Lovdata.no*. (2014, 10 26). Hentet fra Forskrift om habilitering og rehabilitering, individuell plan og koordinator, Kapittel 5 (§§16 - 23):
http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2011-12-16-1256#KAPITTEL_5
- Nilsen, S. (2008a). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderende opplæring. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk 4. utg.* (ss. 509-528). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nilsen, S. (2008b). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning - i samspill mellom fellesskap og mangfold. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen, *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling* (ss. 115-143). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens Forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Hamar: Høgskolen i Hedemark.
- Nordahl, T., & Sunnevåg, A.-K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen. Stor avstand mellom visjoner og realiteter*. Rapport nr.2 Høgskolen i Hedemark.

- Nordahl, T., Aasen, A. M., Kostøl, A. K., & Wilson, D. (2010). *"Onger er rare": evaluering av spesialundervisning i Østre Toten kommune (vol.nr.4-2010)*. Elverum: Høgskolen.
- Nordahl, T., Knudsmoen, H., Løken, G., & Overland, T. (2011). *"Tilfeldighetens spill"; en kartlegging av spesialundervisningen 1- 4 timer pr. uke (Vol. nr 9 - 2011)*. Elverum: Høgskolen.
- NOU 2003:16. (u.d.). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2009:18. (u.d.). *Rett til læring*. Oslo: Midtlyng utvalget, Departementenes Servicesenter.
- Næss, N. G. (2009). Skolelederens syn på lederframtid og skoleutvikling - basis for tanker om skoleleder utdanning. I R. A. Andreassen, E. J. Irgens, & E. M. Skaalvik, *Skoleledelse Betingelser for læring og ledelse i skolen* (ss. 177 - 190). Trondheim: Tapir Forlag.
- Oliver, M. (1993). *Social Work: Disabled People and Disabling environments*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Ot.prp. nr.57. (2004 - 2005). *Om lov om endringer i opplæringslova og privatskolelova*.
- Prop.84 L. (2011-2012). *Proposisjon til Stortinget 84 L; Endringer i opplæringslova og privatskolelova (undervisningskompetanse m.m)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Skogen, K. (2010). Kvalitetsutvikling i spesialpedagogikken. I J. Buli - Holmberg, & S. Nilsen, *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedringer av opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov* (ss. 167 - 176). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skåbervik, K. (1996). *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden: Evaluering av prosjektet "Omstrukturering av spesialundervisning"*. Volda: Forskningsrapport nr14 Høgskulen i Volda/Møreforskning.
- St.meld.nr 11. (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld.nr.40. (2002 - 2003). Oslo.
- St.melding nr. 30. (2003 - 2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- St.melding nr.18. (2010 - 2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Tangen, R. (2008a). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 17-42). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Tangen, R. (2008b). Retten til utdanning for alle. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 128 - 151). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Telhaug, A. (2005). *Skolen mellom stat og marked: norsk skoletenkning fra år til år 1990 - 2005*. Oslo: Didakta norsk forlag.
- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L., & Bobo, V. K. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr.2*, 103 - 114.
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO.
- Utdanningsdirektoratet. (2014, 12 29). *Udir.no*. Hentet fra Veilederen Spesialundervisning: <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Spesialundervisning/Retten-til-spesialundervisning/Krav-til-larerkompetanse-og-bruk-av-assistenten/>
- Vormeland, O. (1976). Fra kurs til lærerskole. *Spesialpedagogikk nr.1*, 4-5.

Del 2: Forskningsartikkel



Spesialpedagogisk kompetanse i grunnskolen

Forfatter:

Ellen Brattøy, masterstudent ved master i spesialpedagogikk, Avdeling for pedagogikk og sosialfag, Høgskolen i Lillehammer

Veileder og medforfatter ved eventuell publisering:

Rune Sarrmaa Hausstätter, førsteamanuensis, Avdeling for pedagogikk og sosialfag, Høgskolen i Lillehammer

Sammendrag

Denne artikkelen retter søkelyset mot den spesialpedagogiske kompetansen i norsk grunnskole eller mangelen på sådan. Artikkelen er basert på litteratur, tidligere forskning samt egen kvantitativ undersøkelse gjort blant rektorer ved norske grunnskoler. Viktige aspekter i dette har vært å se på hvilken spesialpedagogisk kompetanse som i dag utdannes, og hvor den befinner seg. Det kvantitative undersøkelsen artikkelen bygger på tar også opp hvordan rektorens fokus på spesialpedagogisk kompetanse kan påvirkes av skolepolitiske føringer sentralt og lokalt samt skolens økonomiske rammer.

Introduksjon

Spesialundervisningen i Norge har vært gjenstand for store endringer over kort tid. Fra å være en profesjon og et arbeidsfelt som få hadde kjennskap til og kunnskap om, er spesialpedagogikk og spesialundervisning i dag blitt allmenne uttrykk både i nyhetsbildet og i skolepolitikken. I nyhetsbildet finner man sitater som:

«Først avgjør en gruppe høyt utdannede fagfolk om barna har utbytte av vanlig undervisning. Er svaret nei har elevene krav på spesialundervisning.»...
«Der slutter også kravet til spesialfaglig kompetanse.» (Krekling, 2009).

Dagbladet hadde følgende på trykk 29. desember 2014 i sin digitale utgave under overskriften «Skoler og barnehager blir budsjettaperne neste år»:

«Et flertall av kommunene vil kutte i barnehage- og skoletilbudet neste år. Mangel på lovfestede kvalitetskrav gjør at sektoren nok en gang taper budsjettkampen, mener Utdanningsforbundet.
Større klasser og barnehagegrupper, færre vikarer og mindre spesialundervisning. Det venter barnehagebarn og skolebarn i et flertall av landets kommuner neste år, viser en ny kartlegging fra Utdanningsforbundet. (Dagbladet.no, 2014)

Eller som for eksempel i innledningen til Stortingsmelding nr. 18 (2010 - 2011, s. 7) hvor det heter at:

«Det norske utdanningssystemet er felles for alle og binder oss sammen.....og..Alle barn i Norge har rett til barnehageplass og utdanning, til å gå på nærskolen og til å få spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning når det er behov for det. Rettighetene skal gis uten forbehold.».

Skogen (2010) uttrykker fenomenet spesialundervisning i skolen i relasjon til den kompetansen dette krever at lærere besitter. Han mener at for å kunne møte det mangfold av elever som en inkluderende skole innebærer, må lærere ha kompetanse som gjør dem i stand til å møte og forholde seg til elevenes forskjellige evner, anlegg og forutsetninger. Denne artikkelen retter seg derfor mot temaet gjennom følgende problemstilling:

«Hvilken kompetanse har lærere som er satt til å gjennomføre spesialundervisning?»

Problemstillingen er søkt belyst gjennom studier av litteratur, tidligere forskning og andre offentlige dokumenter i relasjon til temaer som spesialundervisning og spesialpedagogisk

kompetanse samt eget empirisk materiale. Jeg har gjennom dette ønsket å bidra til å kaste lys over hvilken kompetanse lærere som underviser barn med spesialpedagogiske behov i dag har.

At spesialpedagogikk og spesialundervisning i dag er så tett knyttet til den generelle undervisningen fordrer endringer av spesialpedagogikkens ansvarsområder, og gjennom ambisjoner om at alle elever skal inkluderes i den norske grunnskolen, må også det spesialpedagogiske faget utvikles (Skogen, 2010). For å kvalifisere til undervisningsarbeid i skolen kreves undervisningskompetanse, men for å drive spesialundervisning stilles det ikke krav om formell spesialpedagogisk kompetanse (St.melding nr.18, 2010 - 2011). Behovet for spesialpedagogisk kompetanse i skolen sies tross dette å være stigende (Hausstätter R. S., 2013; Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014), samtidig som reduksjon av spesialundervisningen står sentralt på den skolepolitiske agenda. Artikkelenes mål er å belyse om spesialpedagogisk kompetanse er tilstede i skolen, da det er behov for denne både ut fra forebyggende og avhjelpende prinsipper.

Bakgrunn

Som profesjon og fag er spesialpedagogikk å betegne som relativt nytt med en omtrent 200 år lang historie i Norge (Dalen & Ogden, 2008). Den første spesialskolen i Norge ble etablert i 1825, og den første loven som regulerte undervisning av barn med fysiske eller psykiske utviklingshemninger ble vedtatt i 1881. Sammen med «*Lov om Behandling av forsømte Børn*» (vergemålsloven), vitner dette om et tidlig fokus på spesialundervisning som en juridisk rett (Befring, 2008).

Et annet viktig ledd i utviklingen var etableringen av Statens Spesiallærerskole i 1961 som i løpet av 1960 – tallet utdannet en rekke spesialpedagoger. (Dalen & Ogden, 2008; Askildt & Johnsen, 2008; Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014). I dag er dette det Utdanningsvitenskapelig fakultet ved Universitetet i Oslo, som er et av Europas største utdanningsvitenskapelige fagmiljø (Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014).

Det skolepolitiske fokus hadde beveget seg fra segregering og sentralisering til normalisering og integrering. Lov om grunnskolen av 1969 med tillegg i 1975 og lov om grunnskolen og den videregående opplæringen av 1998, Opplæringsloven viser den juridiske siden av dette. Her ble paragrafer som regulerte spesialundervisningen integrert fra Spesialscoleloven (Dalen & Ogden, 2008). I tillegg til dette fikk også barn under skolepliktig alder rett til spesialpedagogisk hjelp (Briseid, 2006). Gjennom Salamanca erklæringen i 1994 ble et fundament og et felles begrepsapparat etablert og oppmerksomheten ble skjøvet fra en individrettet kompensatorisk spesialpedagogisk tenkning som bygde på lange tradisjoner, til at det pedagogiske skulle ta innover seg det faktum at barn og unge er forskjellige og at mangfold er det normale. (UNESCO, 1994). Institusjonene, de pedagogiske miljøene som barna skulle bevege seg i skulle nå tilpasse seg barnas behov, dermed ble sosiale og relasjonelle perspektiver (Hausstätter R. , 2007) på spesialpedagogikk stående sentralt i den norske skolen og utdanningspolitikken.

Spesialundervisningens plass i den norske grunnskolen har det siste tiåret vært et stadig tilbakevendende tema i både offentlige utredninger, forskningsrapporter og stortingsmeldinger (NOU 2003:16; NOU 2009:18; Nordahl & Sunnevåg, 2008; Nordahl & Hausstätter, 2009; St.melding nr. 30, 2003 - 2004; St.melding nr.18, 2010 - 2011). Dagens lovverk inneholder bestemmelser som gjør denne retten til et juridisk anliggende jfr.§ 5-1i Opplæringsloven .

Tross dette har mange stilt kritiske spørsmål ved verdien av denne typen undervisning. I skoledokumenter den senere tid, er det stilt spørsmål rundt opprettholdelsen av denne juridiske retten. Forslagene til endringer har gått i retning av å ta bort den juridiske retten til fordel for en styrket tilpasset opplæring for alle (NOU 2003:16; NOU 2009:18). På tross av sterke innvendingene mot opprettholdelse av en slik juridisk rett, har Stortinget valgt å beholde den lovhjemlede retten til spesialundervisning (St.melding nr. 30, 2003 - 2004; St.melding nr.18, 2010 - 2011). Den juridiske retten til de elever som ikke har utbytte av den ordinære undervisningen blir dermed en juridisk forpliktelse for skoleeier og skoleleder. Skal disse elevene få god opplæring, må de møte lærere som har kunnskap om deres spesielle opplæringsbehov og hvordan opplæringen best mulig kan legges til rette for at de skal kunne være inkludert i en vanlig klasse på en vanlig skole.

Spesialpedagogisk kompetanse og kvalitet

Spesialpedagogikk er forstått som et selvstendig fag, men dette faget drar utvilsomt nytte av kunnskap og forskning innenfor andre fag som pedagogikk, psykologi, sosiologi, medisin og filosofi (Hausstätter R. , 2007). Dette bidrar til å gi spesialpedagogikken en tverrfaglighet. Faget er kjennetegnet av å være praksisrettet, og dette innebærer også en forventning om at studenter skal gis kunnskaper som gjør dem i stand til å planlegge, og å gjennomføre tiltak. Sagt med andre ord studentene forventes å inneha handlingskompetanse. Som fagfelt favner spesialpedagogikken om et vidt kunnskapsfelt, som blant annet omfatter kunnskap om lærevansker, funksjonsvansker og funksjonshemminger på individ og system nivå. Jeg har derfor valgt å henvise til Reidun Tangen (2008a) og hennes beskrivelse samt avklaring av faget spesialpedagogikk:

Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings-, og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter, eller er i betydelig risiko for å møte, funksjons hemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse. Dette innebærer to sentrale faglige oppgaver:

- 1. Å forebygge at vansker og barrierer oppstår og får utvikle seg, og*
- 2. Å avhjelpe og redusere vansker og barrierer som allerede finnes.*

Å kunne fremme slike vilkår betinger derfor at lærere i dagens skole besitter kompetanse som omfatter evnen til å arbeide med det mangfoldet som alle barn og unge utgjør i dagens inkluderende skole (Haug, 2004), både forebyggende og avhjelpende. Å kunne tilby elever med spesielle behov en tilpasset opplæring vil derfor kreve spesiell kompetanse som gir innsikt i elevenes særskilte opplæringsbehov. Denne typen kompetanse blir ofte omtalt som

spesialpedagogisk kompetanse (Dalen, 2013). For at spesialundervisningen skal ha kvalitet kreves altså i følge Tangen (2008a), Haug (2004) og Dalen (2013) en spesiell type kompetanse.

I grunnskolelærerutdanningene er faget *Pedagogikk og elevkunnskap* det overordnede profesjonsfaget. Faget er fordelt på de tre første årene av utdanningen og skal ha forankring i forskningsbasert kunnskap og vitenskapelig tenkning. Faget utgjør til sammen 60 studiepoeng og skal favne alt fra generell pedagogikk til lærings og utviklingspsykologi samt spesialpedagogikk. Ut over dette finnes ingen særskilte krav til den som skal gjennomføre spesialundervisning, men i begge utdanningene kan undervisningsfag i 4. studieår erstattes med ett skolerelevant fag på 30 studiepoeng (Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014). Dette er fag som er relevante for undervisningen og som tilbys av lærerutdanningene, men som ikke er et skolefag. Spesialpedagogikk og tilpasset opplæring kan være eksempel på slike fag.

Statistikker fra SSB for perioden 2007 til 2010 viser en økning i antall barnehagelærere og lærere som har videreutdanning i spesialpedagogikk. Økningen fra 1538 til 1835 tilsvarer en økning på 19,3 %. Samme rapport viser at antallet årsverk med barnehagelærere/lærere som har videre utdanning er størst i barnehage og grunnskole, men at andelen lærere og barnehagelærere med slik videreutdanning som jobber utenfor opplæringssektoren er nesten like stor.

Tabell 1: Antall årsverk som gjennomføres med videre utdanning i spesialpedagogikk

Sektor	Antall årsverk med videreutdanning i spesialpedagogikk
Barnehage og grunnskole	39,1 %
Voksenopplæring og annen undervisning	13,6 %
Videregående opplæring	6,5 %
Universitet og høyskoler	4,7 %
Utenfor opplæringssektoren	36,1 %

(Kilde: Rapport fra Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014)

I tabellen utgjør antall årsverk gjennomført av personer med videre utdanning i spesialpedagogikk 39,1 % fordelt på barnehage og grunnskole. Ekspertgruppens undersøkelse viser ikke til fordelingen mellom disse to sektorene, noe som gjør det vanskelig å definere hvor mange årsverk en kan anta blir gjennomført i grunnskolen. Det som kanskje er mer oppsiktsvekkende er at hele 60 % av årsverk med videreutdanning i spesialpedagogikk blir

utført på andre arenaer enn i barnehage og grunnskole.

I undersøkelse gjort av Ekspertgruppen for spesialpedagogikk (2014) ble det også lagt vekt på å kartlegge hvilken type spesialpedagogisk kompetanse det ville være behov for i framtiden. Gjennom en spørreundersøkelse rettet mot universiteter og høyskoler som tilbyr slik type utdanning kom følgende frem som viktige kompetanseområder:

- Språkutvikling og språkvansker
- Emosjonelle vansker
- Utviklingshemming

De fleste av de spurte høgskolene og universitetene tilbyr pr. i dag ikke fagområdet utviklingshemming da de ikke har fagkompetanse tilgjengelig på dette området. I relasjon til spesialpedagogiske områder ble også følgende trukket frem:

- Logopedi
- Audiopedagogikk
- Synspedagogikk

Videre konkluderte statlige myndigheter gjennom utdanningsdirektørene med at det ville være behov for mer spesialpedagogisk kompetanse hos lærere fremover. De knyttet dette særlig til atferdsvansker, språkutvikling og grunnleggende ferdigheter. I tillegg pekte de på at det i økende grad ville være behov for kunnskap om temaer som skolevegring, psykisk sykdom og andre diagnoser som for eksempel ME¹ som fører til at elever får svært høyt fravær.

Utdanningsdirektørene presiserte at kompetanse var en kritisk variabel, og at det ville være behov for kompetanse heving for samtlige ansatte i både barnehage og skole. I tillegg fryktet de underrapportering fra både barnehage og skolesektoren i forhold til vansker nettopp på grunn av manglende kompetanse (Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014).

Kommuner og fylkeskommuner vurderte også det spesialpedagogiske kompetansebehovet, og disse uttrykte et behov for at den ordinære lærerutdanningen burde gi grunnleggende kunnskap om høyfrekvente vanskeområder som man i dag finner i alle klasserom. Her ble lese- og skrivevansker, matematikkvansker, sosiale- og emosjonelle vansker samt psykisk sykdom fremhevet. Utdanningsforbundet skisserte i sitt skriftlige innspill at økt kompetanse også måtte være en hovedstrategi for å styrke barnehagen og skolens evne til å være inkluderende læringsarenaer. De så derfor behovet for mer spesialpedagogisk kompetanse inn på de ordinære opplæringsarenaene for barnehagelærere og lærere om en skal kunne lykkes

¹ ME – Myalgisk Encefalopati, Kronisk utmattelsessyndrom

med å skape en inkluderende og tilpasset opplæring (Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014). PPT og Statped var også med for å vurdere men deres vurderinger gjaldt i førsterekke behovet for spesialpedagogisk kompetanse innenfor egne organisasjoner, disse er derfor ikke tatt med i denne artikkelen. Undersøkelsen gjort av Ekspertgruppen i spesialpedagogikk viser derfor at det signaliseres økende behovet for spesialpedagogisk kompetanse. I artikkelens undersøkelse er dagens kompetanse sett fra skolelederes side vurdert. Dette er resultater som er sammenfallende med det man finner i tidligere norsk og dansk forskning på området. Irene V. Bele (2010) publiserte en artikkel på bakgrunn av forskningsresultater gjort i en undersøkelse hvor lærere selv skulle vurdere sin spesialpedagogiske kompetanse. Denne undersøkelsen viste at formell spesialpedagogisk kompetanse og erfaring med spesialundervisning var viktige faktorer for å forklare lærernes egenvurderte spesialpedagogiske kompetanse. Videre viste undersøkelsen at halvparten av respondentene gjennomførte spesialundervisning, men at over halvparten av de som gjennomførte slik undervisning manglet formell spesialpedagogisk utdanning. Denne studien understrekte også viktigheten av at alle lærere får opplæring i sentrale spesialpedagogiske emner i grunnutdanningen for å kunne møte bredden i elevmangfoldet. I en dansk undersøkelse som hadde til hensikt å se på effekten av spesialundervisningen, ble også viktigheten av lærers kompetanse i relasjon til spesialpedagogikk og tilpasset undervisning trukket frem. Her var også lærerne selv respondenter og det uttrykte et behov for bedre kompetanse i spesialpedagogikk selv, samt et behov for tettere samarbeid med spesialister innenfor spesialpedagogikk, klinisk pedagogikk og psykologi (Egelund & Tetler, 2009). Trekken man paralleller til dette behovet for spesialist kompetanse til den norske skolen vil ønsket kunne gjenspeile et behov for tettere samarbeid med Pedagogisk Psykologisk Tjeneste og Barne- og Ungdoms psykiatrisk tjeneste, samt Statped systemet.

Valg av metode

I undersøkelsen som artikkelen bygger på er det valgt et ekstensivt design. I denne typen design legges den kvantitative metoden til grunn, som vektlegger mange enheter, spørreskjema og statistisk analyse. Dette er et relativt lukket design, fordi informasjonen som samles inn er forhåndsdefinert av undersøkeren (Jacobsen, 2010). Bakgrunnen for å velge ekstensivt design var at metoden ville kunne gi mulighet til å systematisere et større datamateriale, som igjen ville gi mulighet for å sammenligne undersøkelsens datamateriale opp mot tidligere forskning med samme type design. Med bakgrunn i problemstillingens

ønske om å kartlegge eksisterende kompetanse knyttet opp mot spesialundervisning i grunnskolen var det derfor naturlig å velge kvantitativ metode med mål om å kunne definere hvilken kompetanse som finnes, og i hvilken utstrekning den da brukes i spesialundervisningen.

I relasjon til undersøkelsen som er gjort i forbindelse med denne artikkelen ble et informert samtykke sikret gjennom å sende ut invitasjonsbrev til hele utvalget som fortalte om hva deltagelse innebar, antall deltagere og at det var frivillig å delta. Det ble også opplyst om at undersøkelsen ville være anonym. Anonymitet ble sikret gjennom unummererte spørreskjema og identiske svarkonvolutter til alle respondenter. For å vise respekt for den enkelte respondents rett til privatliv, inneholdt ikke spørreskjema spørsmål som på noen måte gjorde det mulig å peke ut hvem som hadde svart på det enkelte spørreskjema. Utvalget hadde også spredning til alle fylker med unntak av Oslo som falt utenfor utvalgskriteriene. Det ble heller ikke spurt om personlige holdninger som på noen måte kunne gjøre det mulig å identifisere enkelt personer ut fra data.

Hvordan man gjengir data man har samlet inn vil også være gjenstand for etiske vurderinger. I den grad det er mulig må vi som forskere strebe etter å gjengi resultater fullstendig og i riktig sammenheng (Jacobsen, 2010). I relasjon til kvantitativ metode som danner grunnlaget for undersøkelsens datainnsamling har det vært viktig å kunne sette svar på enkelt spørsmål inn i en større sammenheng. Å gjengi alle resultatene i en kvantitativ undersøkelse vil være nær sagt umulig, da det i praksis ville innebære en presentasjon av alle analysene gjort på rådata materialet. I følge Jacobsen (2010) må en slik total gjengivelse av data derfor heller fungere som et ideal. Mitt mål har derfor vært ut fra etiske prinsipper å presentere et datamateriale som gir en så konkret gjengivelse av rådata som mulig i en kontekstuell sammenheng. Dette for å kunne kaste lys over hvilken kompetanse som finnes og om denne blir brukt i spesialundervisningen.

Rådata som danner det empiriske grunnlaget for denne undersøkelsen og dermed også grunnlaget for artikkelen ble hentet inn i løpet av februar og mars 2014. Den ble utformet som en post enquête som ble sendt ut til rektorer ved skoler som møtte følgende utvalgs-kriterier: Skolen skulle ligge i en landkommune, og ha et elevantall på mellom 90 og 275 elever. Med disse grunnkriteriene valgte jeg så ut 10 skoler fra ulike kommuner i hvert av landets fylker med unntak av Oslo som defineres både som by og fylke og derfor faller utenfor utvalgs-kriteriene. Totalt var det 479 skoler som møtte disse kriteriene og av disse ble 180

valgt ut. To av de utsendte brevene kom i retur med beskjed om utilstrekkelig/feil adresse. Utvalget utgjorde dermed 178 skoler totalt.

Det ble på forhånd søkt godkjenning for prosjektet hos personvernombudet ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, men etter som besvarelsene skulle returneres anonymt var prosjektet ikke søknadspliktig. Etter dette ble det sendt ut et invitasjonsskriv via e-post til skolene som ble trukket ut, hvor undersøkelsens formål og hva deltakelse innebar ble klargjort. Skjemaene ble så sendt ut til skolenes rektorer/ledere og kunne returneres anonymt i ferdig frankerte konvolutter adressert til Høgskolen i Lillehammer. Undersøkelsen hadde stort frafall, og omfattet til slutt 37 skoler. Frafallet i undersøkelsen skyldtes i all vesentlighet at en del skoler valgte ikke å delta. En oppfølgende runde på telefon ble gjennomført for å få bekreftet at de hadde mottatt skjemaet, og for å finne ut hvorfor de eventuelt ikke ønsket å svare. Her ble deltagelse i andre undersøkelser og tidspress oppgitt som grunner for ikke å svare.

De 37 spørreskjemaene som kom inn til undersøkelsen utgjør en svarandel på 21 % av det opprinnelige utvalget undersøkelsen ble sendt ut til. Ser man på det totale antall skoler som møtte kriteriene utgjør svarandelen omtrent 8 % av det totale antall skoler som møtte kriteriene som i utgangspunktet ble satt for deltagelse. Svarprosenten gjør at resultatene fra undersøkelsen ikke kan ses på som signifikante da de utgjør en så lav andel av det antallet respondenter som opprinnelig ble bedt om å delta i undersøkelsen. Dette reiser dermed tvil om utvalget er representativt, og etter min mening gir derfor ikke resultatene grunnlag for å kunne gjøre statistiske generaliseringer. For å oppnå signifikans må også sannsynligheten for at resultatene er oppstått tilfeldig, være små i følge Jacobsen (2010). Med en så lav respons, kan man derfor ikke utelukke at resultatene kan bygge på tilfeldigheter.

Derimot kan det empiriske datagrunnlaget gi grunnlag for en skjønnsmessig og analytisk generalisering (Jacobsen, 2010) i forhold til det utvalget de representerer, og lesere av artikkelen vil selv kunne vurdere hvilken overføringsverdi resultatene som fremkommer i artikkelen sammen med belyst teori kan ha i relasjon til egen praksis. Da resultatene i artikkelen har sammenfallende punkter med teori og tidligere forskningsresultater, kan undersøkelsens funn være med å belyse tilstedeværelsen av spesialpedagogisk kompetanse i grunnskolen, og slik gi et inntrykk av omfanget av slik kompetanse og dermed generaliseres til en viss grad.

Analyse av data

Spørreskjemaet ble bygget opp av en serie spørsmål som skulle kunne belyse problemstillinger knyttet til ulike sider av spesialundervisningen og spesialpedagogisk kompetanse. Spørreskjemaet omfattet i alt 48 spørsmål som ble satt sammen i relasjon til temaer og områder en ønsket å belyse, samtidig som det ga bakgrunnsopplysninger om respondentenes eget utdanningsnivå og vektning av egen kompetanse innen pedagogikk, spesialpedagogikk, økonomi og ledelse i relasjon til stilling som rektor. Spørsmålene ble formulert som påstander, og temaene hadde forskjellige skalaer for svaralternativ med variasjon fra en femdelt skala til en tredelt skala. Eksempel på en spørsmålsformulering er: «*Legger kommunen til rette for at opplæringslovens grunnleggende prinsipper for rett til spesialundervisning kan følges?*» Her kunne respondenten velge mellom følgende svaralternativer: «*Ja/Alltid, Ofte, Av og til, Sjelden og Aldri*».

Innenfor temaet spesialpedagogisk kompetanse i eget kollegiet kunne rektor besvare påstander med følgende svaralternativ: «*Ja, Av og til, Nei og Vet ikke*.» Videre ble respondentene presentert for påstander rundt temaet spesialundervisning i egen skole, og her var svar alternativene: «*Stemmer, Stemmer litt og Stemmer ikke*». I den siste kategorien skulle respondentene svare på utsagn om fremtidens skole og hvordan fokus på spesialundervisning og spesialpedagogisk kompetanse ville kunne se ut i en tenkt fremtid. Her kunne respondentene velge mellom følgende svaralternativer: «*Riktig, Delvis riktig og Ikke riktig*.»

Som analyseverktøy ble statistikkprogrammet PSPP versjon 2013 valgt, og for å forenkle analysen og skaffe oversikt over dataene ble svaralternativene slått sammen til tre verdier der det opprinnelig var fem. Svarfordelingen ble i analysene slått sammen slik at ja og ofte kategoriene utgjorde den øvre kategorien, av og til kategorien fungerte som mellom kategori mens sjelden og aldri ble slått sammen som laveste kategori. Dette ble gjort ut fra en tanke om at en slik selvrappoterings kan bære i seg en viss fare for «foryllingseffekt». Dette henger sammen med at rektorer med kjennskap til lov og læreplanverk i større eller mindre grad innehar antagelser om hva som vil være normen for god praksis, og med bakgrunn i dette kan ha tilbøyeligheter til å rapportere om egen skoles praksis i tråd med dette. Det vil derfor eksistere en viss fare for at svarfordelingen er noe positivt skjev, i den forstand at den viser en noe høyere rapportering av praksis i samsvar med normen heller enn hva realiteten tilsier.

Det kan reises tvil om utvalget kan anses som representativt for populasjonen rektorer ved norske grunnskoler, og etter min mening gir ikke resultatene grunnlag for statistisk

generalisering. Derimot kan de gi grunnlag for en skjønnsmessig og analytisk generalisering i relasjon til det utvalget de representerer og gjennom at leseren eller brukeren av undersøkelsen selv vurderer overføringsverdien resultatene har i egen institusjon. Slik vil altså resultatene fra en slik undersøkelse kunne bidra til å legge grunnlag for en evidensbasert praksis i relasjon til spesialundervisning og spesialpedagogisk kompetanse i grunnskolen. Graden av likhet mellom analyseresultater og det leser eller bruker opplever i egen institusjon vil være avgjørende for hvilken overføringsverdi resultatene vil ha.

Resultater

Undersøkelsen kartla rektors kompetanse, strategier ved timeplanlegging, samt rektors oversikt over kompetanse blant de lærerne som gjennomførte spesialundervisning. Det ble også spurt om bruk av assistenter i spesialundervisning og om spesialundervisningstimer måtte vike for klasses timer hvis det i forbindelse med fravær ikke var ressurser nok til å gjennomføre begge deler.

Rektors utdanning ble delt inn i grunnleggende høgskoleutdanning og videreutdanning. Av respondentene av det hele 94,5 % som svarte at grunnutdanningen deres var av pedagogisk art, mens 5,4 % rapporterte at de hadde en økonomisk / administrativ utdanning. Når det gjaldt videreutdanning var denne delt inn i følgende valg, og ga svarprosent som beskrevet i tabell nr. 2.

Tabell 2: Rektors utdanning utover grunnleggende høgskoleutdanning

Type videreutdanning	Svar i prosent
Allmennlærer m/påbygging i skoleledelse	49 %
Rektorutdanning	19 %
Master i pedagogikk	3 %
Master i spesialpedagogikk	5 %
Rektorutdanning m/ master i undervisning	5 %
Ikke besvart	19 %

Tabellen viser at 19 % av rektorene ikke oppga noen av de foreslåtte videreutdanningsalternativene. En må derfor kunne anta at de mangler dette. Kun 8 % hadde utdanning som ikke var direkte spisset mot det å jobbe som rektor, dette gjelder kategoriene master i pedagogikk og master i spesialpedagogikk. Videre fikk rektorene spørsmål om hva de anså

hadde mest betydning for deres virke som rektor.

Tabell 3: Rektors evaluering av betydning av egen utdanning

Type utdanning	Svar i prosent
Pedagogisk grunnutdanning	32 %
Økonomisk/administrativ grunnutdanning	8 %
Etterutdanning i pedagogikk	14 %
Etterutdanning i økonomi / administrasjon	41 %
Ikke svar	5 %

I følge tabellen grunngir 41 % av de spurte rektorene at etterutdanning med fokus på økonomi og administrasjon er av størst betydning for deres virke som rektorer, mens 32 % av respondentene oppgav at de så den pedagogiske grunnutdanningen som spesielt viktig for sitt virke som rektor. Om man ser videreutdanning og grunnutdanning i økonomiske og administrative fag under ett tilsier dette at nesten halvparten av de spurte rektorene vektlegger økonomiske og administrative fag som viktigst for sitt daglige virke som rektorer. Videre ble respondentene presentert for flere utsagn/ spørsmål i relasjon til det kommunale fokus på spesialundervisning og gjennomføring av denne. Her skulle respondentene bruke følgende gradering for å svare: Ja/ alltid, Ofte, Av og til, Sjelden eller Aldri. I tabell 4 har jeg valgt å trekke frem resultatet fra det jeg anser som de viktigste påstandene innenfor dette temaet og her er svarene slått sammen i følgende tre kategorier: Ja og ofte, Av og til, Sjelden og Aldri.

Tabell 4: Rektors syn på skoleledelse og spesialundervisning i kommunen.

Utsagn	Ja og ofte	Av og til	Sjelden og Aldri
Den sentrale skoleadministrasjonen i kommunen legger stor vekt på gjennomføring av spesialundervisningen	65 %	19 %	16 %
Legger kommunen til rette for at opplæringslovens grunnleggende prinsipper for rett til spesialundervisning kan følges?	89 %	8 %	3 %
Har skolene i kommunen en felles strategi for hvordan spesialundervisning gjennomføres	35 %	35 %	30 %
Svarer kommunens budsjettmidler til de behov skole opplever i relasjon til elevers behov for spesialundervisning ²	22 %	22 %	54 %

Målet med å se på disse utsagnene var å se hvorvidt kommuneøkonomi spilte en vesentlig rolle for rektors utøvende praksis i relasjon til planlegging, gjennomføring og opplevd behov for spesialundervisning blant deres elever.

² Her manglet det svar fra 3 % av respondentene.

Videre valgte jeg å se på antall timer med spesialundervisning som ble gjennomført i skoleåret 2013 – 2014 av lærer, hvor mange slike timer som ble gjennomført av assistenter og hvor mange timer med spesialundervisning som ikke ble gjennomført på grunn av mangel på vikarer. Disse tallene må ses i sammenheng med en stor variasjon i antall elever med spesialundervisning i respondentgruppen. Her varierte det fra 2 til 26 elever med et snitt på 14,6 elever som mottok spesialundervisning etter § 5-1i Opplæringsloven. Tabell 5 gir en oversikt over høyeste antall timer, laveste antall timer og gjennomsnitt for de tre påstandene som berørte timer til spesialundervisning.

Tabell 5: Opplysninger rundt gjennomføring av spesialundervisning.

Utsagn	Høyest antall timer SPU	Lavest antall timer SPU	Gjennomsnitt	Ikke svart(%)
Antall lærertimer til SPU ³ skoleåret 2113 - 2014	6000	304	2218,79	8 %
Antall timer hvor assistent brukes i gjennomføring av SPU	7296	0	1753,31	22 %
Antall timer med SPU som ikke ble gjennomført på grunn av vikarmangel	800	0	105,21	49 %

Antall timer som ble gjennomført med lærer hadde god svarprosent i gruppen, mens svarprosenten for antall timer som ble gjennomført med assistent var vesentlig lavere. Påstanden om timer som ikke ble gjennomført på grunn av mangel på vikarer hadde størst frafall. Her var frafall på hele 49 % av gruppen. I tillegg rapporterte 21 % at man ikke opplevde at spesialundervisning ikke ble gjennomført på grunn av mangel på vikarer.

Hvordan man legger timeplan for både den generelle undervisningen og spesialundervisningen var i undersøkelsen et tema jeg ønsket å se på i relasjon til rektors rolle. Dette er skissert i neste tabell.

Tabell 6a Rektors fokus på bruk av kompetanse kontra fokus på økonomi.

Utsagn	Stemmer ikke	Stemmer litt	Stemmer helt
Ved timeplanlegging tas det like mye hensyn til spesialundervisning som til ordinær undervisning	3 %	8 %	73 %
Det er de best kvalifiserte lærerne som har ansvar for spesialundervisningen	8 %	68 %	22 %
Ved timeplanlegging tas det mest hensyn til den ordinære undervisningen	57 %	32 %	8 %
Skoleleders økonomiske ansvar får innvirkning på omfanget av spesialundervisningen som gjennomføres	32 %	49 %	16 %

³ SPU brukes i tabeller som forkortelse for spesialundervisning

Ut fra denne tabellen kan det se ut til at respondentene i stor grad var enige om at man tok like mye hensyn til spesialundervisning og ordinær undervisning når man la årets timeplan for skolen, men når påstanden endret ordlyden noe, viste det seg at hele 40 % av respondentene mente at man delvis eller helt tok mer hensyn til den ordinære undervisningen når timeplanleggingen ble gjennomført. Svarene i undersøkelsen gir derfor her svært sprikende resultater. Når det kom til kompetanse var det 68 % som mente at det kun stemte litt at det var de best kvalifiserte lærerne som gjennomførte spesialundervisningen, mens kun 22 % svarte at dette stemte helt. Hele 65 % av respondentene svarte at det stemmer litt eller helt at skoleleders økonomiske ansvar får innvirkning på omfanget av spesialundervisningen som gjennomføres. Jeg gjør i denne sammenheng oppmerksom på at det for utsagnene i denne tabellen manglet svar fra 3 % av respondentene. Videre hadde undersøkelsen fokus på kompetanse hos lærere som gjennomførte spesialundervisningen, og om det var de med spesialpedagogisk kompetanse som gjennomførte slik undervisning.

Tabell 6b Kompetanse hos lærere

Utsagn	Ja	Av og til	Nei	Vet ikke
Lærere som gjennomfører SPU har ikke spesialpedagogisk kompetanse	3 %	76 %	22 %	0
Har lærer 30 stp. ⁴ spesialpedagogikk	22 %	73 %	5 %	0
Har lærer 60 stp. spesialpedagogikk	0	68 %	30 %	0
Har lærer master i spesialpedagogikk	0	11 %	86 %	0

Tabellen viser at det er svært sjelden at lærer som gjennomfører spesialundervisning har dybdekompetanse innenfor dette i form av en mastergrad, men at det i en del tilfeller forekommer at lærere har 30 – 60 studiepoeng i spesialpedagogikk. Tross dette er det oppsiktsvekkende å se at i 76 % av tilfellene besvares det at lærer som gjennomfører spesialundervisning av og til ikke har noen form for spesialpedagogisk kompetanse. Når det gjelder de to siste påstandene om årsenhet eller master i spesialpedagogikk hadde 3 % av respondentene unnlatt å svare.

Tabellene i analysedelen, sammen med teoretiske aspekter som er trukket opp danner i det følgende utgangspunkt for en diskusjon rundt den spesialpedagogiske kompetansen i grunnskolen. Gjennom å se til tidligere forskning, trekke inn den historiske utviklingen og

⁴ Studiepoeng er i tabeller forkortet til Stp.

bearbeidelse egne empiriske data belyses her aspekter rundt kompetanse hos lærere som gjennomfører spesialundervisning.

Diskusjon

Siden undersøkelsen i denne artikkelen rettet seg mot rektorer i grunnskolen som respondenter har jeg valgt å se på hvilke resultater undersøkelsen viste i relasjon til respondentenes oppfatning av eget virke og de økonomiske rammer dette innebærer. Analysen viser at rektorene i undersøkelsen selv har høy kompetanse, og at de fleste har videreutdanning utover sin pedagogiske grunnutdanning som setter dem i stand til å virke som rektorer i norske grunnskoler. Det kommer også frem at det store flertallet av dem vektlegger de økonomiske og administrative fagene som særdeles viktige i utførelsen av sin rektorgjerning jamfør resultatene fra tabell 2 og 3. Hvis vi sammenholder dette med resultatene i tabell 4, hvor rektor vurderer de kommunale strategier for gjennomføring av spesialundervisning og budsjettmidler de har til rådighet for å gjennomføre slik undervisning, konstaterer jeg et visst sprik mellom vilje til og økonomiskevne til å gjennomføre god spesialundervisning på kommunalt plan. Dette finner jeg grunnlag for gjennom at 65 % av respondentene mener kommunens sentrale skoleadministrasjon legger stor vekt på gjennomføring av spesialundervisning, mens 54 % av dem samtidig rapporterer at det sjelden eller aldri er tilstrekkelige midler i skolens budsjett til å gjennomføre spesialundervisning i relasjon til det behovet skolen selv føler at deres elever har. Med andre ord blir den økonomiske og administrative siden i rektors rolle toneangivende for gjennomføringen av spesialundervisningen. En generalisering av disse fakta er ikke mulig når man ser utelukkende på undersøkelsens tall fordi det i utvalget var svært stor variasjon i relasjon til antall elever som mottok spesialundervisning (2 til 26 elever), samt at timer med spesialundervisning som ble rapportert inn i undersøkelsen jamfør tabell 5 viste en variasjon i antall fra 304 til 6000. Likevel vil jeg påstå at en viss form for generalisering kan gjøres i relasjon til at utøvelse av virket som rektor medfører mange økonomiske overveielser og at dette vil ha effekt på spesialundervisningen og dens gjennomføring. Tidligere forskning på omfanget av spesialundervisning viser store regionale og kommunale forskjeller. I forskning publisert av Dalen (2013) og Fylling (2008) fant jeg støtte for at det ikke er bare faglige forhold som regulerer spesialundervisningen. Deres forskningsarbeid indikerte at rammefaktorer som økonomi, demografi samt kultur- og holdningstradisjoner også spilte en vesentlig rolle i relasjon til gjennomføringen. Jeg mener derfor i deres forskningsarbeid å

finne støtte for at kommuners økonomiske situasjon samt den økonomiske rammen den enkelte skole råder over er av vesentlig betydning for gjennomføring av spesialundervisningen.

Kompetanse hos gjennomfører, har et særlig fokus i denne artikkelen. Ser man til den historiske utviklingen av spesialpedagogisk kompetanse har denne gjennomgått en positiv og styrkende utvikling. Fra å ha vært et kurstilbud for lærere som jobbet i institusjoner og spesialskoler fremstår i dag den spesialpedagogiske utdanningen som komplett i form av rene bachelor- og masterstudier, samt muligheter for å ta doktorgrad innenfor fagfeltet (Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014; Vormeland, 1976). Spørsmålet er om denne kompetansen finnes i grunnskolen?

I følge tall fra egen undersøkelse er det lite som tyder på at lærere som gjennomfører spesialundervisning har dybde og spisskompetanse innenfor spesialpedagogikk. Hele 86 % av respondentene rapporterte at lærer som gjennomfører spesialundervisning ikke har master i spesialpedagogikk. I tillegg til disse tallene er det også foruroligende å se at 76 % av respondentene rapporterte at gjennomfører av og til mangler spesialpedagogisk kompetanse helt. Tallene er likevel ikke unike. Bele (2010) publiserte i sin artikkel tall som langt på vei bekrefter tendensen som fremkommer i denne artikkelens datagrunnlag. Hennes undersøkelse var rettet direkte mot lærere som gjennomførte spesialundervisning og jeg mener derfor at det er grunn til å tro at tallene i hennes undersøkelse er en god beskrivelse av realiteten når det gjelder gjennomførers kompetanse. Tall fra hennes undersøkelse viser at over halvparten av de lærerne som gjennomførte spesialundervisning mente de manglet formell spesialpedagogisk kompetanse. Egelund og Tetler (2009) viser i sin undersøkelse til at kvalifikasjonene hos den enkelte lærer er av avgjørende betydning for resultatet av spesialundervisningen, og dette er i samsvar med Skåbervik (1996), som viser til at slik kompetanse er en forutsetning for å gjennomføre god spesialundervisning. Som tallmaterialet i denne artikkelen viser, gjennomføres svært mange timer spesialundervisning av assistenter. I følge tallene i tabell 5 er snittet i respondentgruppen på 1753 årstimer. Til sammenligning var snittet for timer gjennomført av lærer 2218 årstimer. Ut fra dette er det nærliggende å dra den slutningen at mange assistenter har et utstrakt ansvar når det kommer til gjennomføringen av spesialundervisningen, og at dette langt på vei fører til fravær av spesialpedagogisk kompetanse i gjennomføringen av spesialundervisningen. Et slikt syn på nedprioritering av spesialpedagogisk kompetanse finner jeg også hos Hausstätter og Nordahl (2013) som

konstaterer at dette bidrar til dårlig læringsutbytte for elevene.

Som Tangen (2008a; 2008b) mener jeg videre at spesialpedagogikkens forebyggende aspekter har stor betydning i skolen. Dette finner jeg også støtter for i skolepolitiske dokumenter. I sin innstilling til stortinget i 2012 fremhever Kirke-, utdannings og forskningskomiteen behovet for den forebyggende siden av spesialpedagogisk kompetanse på følgende måte:

Spesialundervisning skal først og fremst brukes som en ekstra sikring for elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av skolens ordinære opplæringstilbud. Departementet viser til at skolene, før det fattes vedtak om spesialundervisning, skal kartlegge, vurdere og eventuelt prøve ut nye tiltak (Inst. 50 S, 2011 - 2012, s. 5).

For å kunne vurdere, kartlegge og sette inn riktige tiltak mener jeg derfor at det vil være behov for spesialpedagogisk kompetanse i skolen. Komiteen sier følgende om kompetanse og gjennomføring av spesialundervisning:

Departementet mener at assistenter kan ha en viktig rolle i skolen, men at personale som ikke oppfyller kravene til faglig og pedagogisk kompetanse, ikke skal lede opplæringen eller ha ansvar for spesialundervisningen (Inst. 50 S, 2011 - 2012, s. 5).

Videre i denne innstillingen erkjenner komiteen det faktum at det er behov for å styrke den spesialpedagogiske kompetansen i skolen, og at norsk skole har en betydelig utfordring når en stadig større andel av elevene ikke ser ut til å ha godt nok utbytte av den ordinære undervisningen. Dette faktum er også kjernen i Hausstätters (2013) artikkel som stod på trykk i Spesialpedagogikk i fjor. Han hevder at nesten en fjerdedel av alle elever strever med å følge den ordinære undervisningen. Om jeg legger disse tallene til grunn er det i dag et større behov for spesialpedagogisk kompetanse i skolen enn noen gang. Dette står i sterk kontrast til tallene fra tabell 1 som viser at en stor del av den spesialpedagogiske kompetansen jobber utenfor skole og barnehage sektoren. Jeg ser derfor et sprik mellom den kompetansen man utdanner og den kompetansen skolen ser ut til å ha direkte tilgang på.

Oppsummering

For å kunne tilby elever med spesialpedagogiske behov god opplæring, i form av spesialundervisning kreves det som vist i artikkelen innsikt i deres særegnebehov (Tangen, 2008a; Skåbervik, 1996; Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014). Innsikten defineres som spesialpedagogisk kompetanse. Behovet for denne kompetanse er i aller høyeste grad til stede i skolen i dag (Dalen, 2013; Haug, 2004; Tangen, 2008a; Egelund & Tetler, 2009). At slik kompetanse er til stede er ikke en selvfølge i dagens skole da den i svært liten grad inngår i lærerutdanningen (Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014).

Selv om tall fra Statistisk Sentral Byrå (se tabell 1 s. 52) viser at antallet barnehagelærere og lærere som tar videre utdanning i spesialpedagogikk har økt, viser også oversikten deres at hele 60 % av årsverkene med videreutdanning i spesialpedagogikk blir utført på andre arenaer enn i barnehage og grunnskole (Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014). Dette sammenfaller med tall fra egen undersøkelse, som viser at 76 % av respondentene svarte at lærer av og til ikke har noen form for spesialpedagogisk kompetanse, og 86 % av respondentene svarte at gjennomfører ikke hadde master i spesialpedagogikk. Jeg mener dette viser at spesialpedagogisk kompetanse som anses å være en forutsetning for å gjennomføre god spesialundervisning i svært mange tilfeller ikke er tilstede hos de som gjennomfører den.

Rektors rolle i denne sammenheng er av vesentlig betydning. I kraft av sin leder rolle har rektor ansvar for at slik kompetanse er tilgjengelig. Selv om artikkelens undersøkelse kun hadde 37 respondenter finner jeg støtte for mine funn også i tidligere forskning gjort av Dalen (2013) og Fylling (2008). Jeg mener derfor at tendensen tallmaterialet viser når det gjelder ramme faktorer som økonomi og timeplanlegging viser at kompetansecentret ofte uteblir. I planlegging ser både økonomiske faktorer i form av direkte ressurser til spesialundervisning og vektlegging av generell undervisning til å spille en vesentlig rolle. Dette har konsekvenser for kvaliteten på spesialundervisningen gjennom mangel på spesialpedagogisk kompetanse.

Kanskje er ikke de økonomiske rammene gode nok? Å ha en inkluderende skole koster, og denne diskusjonen må opp på et sentralt skolepolitisk nivå. Skal fokus være grunnleggende ferdigheter for alle i et inkluderende perspektiv, trenger vi den spesialpedagogiske kompetansen i skolen både ut fra et forebyggende og et avhjelpende prinsipp. Det må derfor legges sentrale føringer for en profesjonsutdanning i spesialpedagogikk og denne profesjonen må kunne innta en sentral posisjon i dagens inkluderende skole etter mitt syn.

Til daglig jobber jeg ved en Barne- og Ungdomspsykiatrisk poliklinikk i Helse Møre og Romsdal som spesialpedagog. En del av min jobb er å veilede når skole og lærere mangler kunnskap i relasjon til de barna vi får i oppgave å utrede og hjelpe. Dette er barn som i mange tilfeller vil ha behov for spesialundervisning. Ofte mangler den grunnleggende spesialpedagogiske kompetansen som i mange tilfeller kunne ført til tidlig innsats og tilrettelegging gjennom ordinær undervisning i påvente av en eventuell utredning av elevens vansker.

En medisinsk forståelse for barn og unge som strever er rådende i dagens skole og i mange tilfeller finnes ikke kompetanse til å se at både sosiale og relasjonelle perspektiver må være gjeldende i arbeid med disse barna. Grunnleggende spesialpedagogisk kompetanse vil sørge for at flere perspektiver får betydning når en skal jobbe både forebyggende og avhjelpende. Denne undersøkelsen viser etter min oppfatning at en utstrakt bruk av assistenter og lærere uten spesialpedagogisk kompetanse skjer i relasjon til dagens spesialundervisning. Mangelen på slik kompetanse fører til en spesialundervisning som ikke dekker barn og unges spesialpedagogiske behov.

Bibliografi

- Askildt, A., & Johnsen, B. (2008). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 74 - 88). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Befring, E. (2008). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver og tilnærminger. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 45 - 72). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bele, I. V. (2010, Nr. 06). Lærerens egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse - og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr.6*, 477-489.
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid - fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Dagbladet.no*. (2014, 12 29). Hentet fra www.dagbladet.no:
<http://www.dagbladet.no/2014/12/29/nyheter/arbeidsliv/utdanning/politikk/barnehager/36928684/>
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning - Til elevens beste?* Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Dalen, M., & Ogden, T. (2008). Spesialpedagogikk og spesialpedagogiske tiltak. Historikk, lover, læreplaner og organisering. I A. -L. Rygvold, & T. Ogden (red.), *Innføring i spesialpedagogikk (4.utg.)* (ss. 383 - 412). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Egelund, N., & Tetler, S. (2009). *Effekter af specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater af specialundervisningen; Pæ.* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Ekspertgruppen for spesialpedagogikk. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk - veien videre*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Fylling, I. (2008). *Meget er forskjellig, men noe blir problem. "En sosiologisk studie av*

- spesialundervisningens institusjonelle praksis". Bergen: Universitetet i Bergen.*
- Haug, P. (2004). Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen?
Spesialpedagogikk nr 5, 4-11.
- Hausstätter, R. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2013). 20 - prosentregelen - Omfanget av spesialundervisningen i norske skoler. *Spesialpedagogikk 06*, 4 - 12.
- Hausstätter, R. S., & Nordahl, T. (2013). Spesialundervisningens stabiliserende rolle i grunnskolen. I B. K. Karseth, J. Møller, & P. Aasen(red.), *Reformtakter: Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen* (ss. 191 - 210). Oslo: Universitetsforlaget.
- Inst. 50 S. (2011 - 2012). *Innstilling til Stortinget fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen.
- Jacobsen, D. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene 2.utgave*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Krekling, D. V. (2009, 8 15). *NRK: Nyheter fra Norge*. Hentet fra NRK:
<http://www.nrk.no/norge/1.6728668>
- NOU 2003:16. (u.d.). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnsopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2009:18. (u.d.). *Rett til læring*. Oslo: Midtlyng utvalget, Departementenes Servicesenter.
- Skåbervik, K. (1996). *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden: Evaluering av prosjektet "Omstrukturering av spesialundervisning"*. Volda: Forskningsrapport nr14 Høgskulen i Volda/Møreforskning.
- St.melding nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet .
- St.melding nr.18. (2010 - 2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Tangen, R. (2008a). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E.

- Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 17-42). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Tangen, R. (2008b). Retten til utdanning for alle. I E. Befring, & R. Tangen ,
Spesialpedagogikk (ss. 128 - 151). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO.
- Vormeland, O. (1976). Fra kurs til lærerskole. *Spesialpedagogikk nr.1*, 4-5.



Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Spesialundervisning i grunnskolen

Bakgrunn og formål

Evalueringen av spesialundervisningens situasjon under Kunnskapsløftet, gjennomført av Nordahl og Hausstätter i 2009, avdekte en rekke forhold som problematiserer og utfordrer spesialundervisningens posisjon i den norske skolen. Politisk er det en åpenbar målsetning om å redusere omfanget av spesialundervisning samt å øke kvaliteten på den generelle undervisningen som blir gitt. Statistiske data viser imidlertid at omfanget av spesialundervisning øker, og blant annet evalueringen av spesialundervisning under Kunnskapsløftet viser at kvaliteten på tilbudet er svært varierende. På bakgrunn av dette ønsker vi å skaffe en mer grunnleggende kunnskap om forhold knyttet til spesialundervisningens posisjon i grunnskolen.

Dette er forskningsprosjekt i forbindelse med tre masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer. Vi er tre studenter som bruker samme utvalgsriterier og derfor samarbeider om utsendelse av spørreskjema til de individuelle masteroppgavene. Problemstillingene våre lyder som følger:

- 1) Er det en organisatorisk kobling mellom elever uten vedtak om spesialundervisning og elever med spesialundervisning når skolen skal møte kravet om tilpasset opplæring for alle?*
- 2) Er det flere elever enn det GSI-tallene viser som har behov for spesialundervisning?*
- 3) Hvilken kompetanse har lærere som gjennomfører spesialundervisningen?*

Dette er kvantitative undersøkelser, og utvalget av grunnskoler er gjort ved å ta utgangspunkt i alle fylkene i Norge, deretter skoler med mellom 100-250 elever som ligger i landkommuner. Totalt sender vi ut 180 spørreskjema som skal danne grunnlag for drøfting relatert til våre masterprosjekt. Med god svar prosent vil dette kunne utgjøre ca. 5 % av alle grunnskoler som er registrert i Norge i dag. Det ene spørreskjemaet dere mottar henvender seg til kontaktlærer på 6.trinn, hvis det er flere klasser på trinnet, er det kontaktlærer for 6a vi ønsker at svarer på spørreskjemaet, mens det andre henvender seg til rektor eller om dette

ikke er stilling ved skolen, til avdelingsleder.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelse i studien innebærer å svare på vedlagte spørreskjema, og dataen blir innsamlet kun via spørreskjema. Spørsmålene omhandler spesialundervisning generelt, samt spesifikt knyttet til 6.trinn og til læreres kompetanse innen spesialpedagogikk. Spørreundersøkelsene vil ta om lag 15 minutter å gjennomføre. Opplysningene vi ønsker å samle inn innebærer en kartlegging av spesialundervisningens omfang, hvordan spesialundervisningen blir tilrettelagt og hvilken kompetanse lærere som gjennomfører spesialundervisningen har. Videre ser vi på om det er flere elever som har behov for ekstra hjelp og støtte enn de som reelt sett får det, og om det er flere elever som har behov for spesialundervisning enn de som mottar slik undervisning i dag. I tillegg ønsker vi å kartlegge hvilke problemer disse elevene har, samt hva innholdet i den undervisningen de mottar er. Noen av spørsmålene går igjen i de to skjemaene mens noen er spesifikt rettet mot lærer eller rektor.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle besvarelser returneres til Høgskolen i Lillehammer anonymt.

Utvalget er ment å kunne representere hvordan situasjonen er i grunnskoler i Norge i dag som ikke ligger i direkte tilknytning til en by⁵.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2014. Spørreundersøkelsene vil bli makulert etter avsluttet prosjekt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Send oss en bekreftelse på deltakelse på e-post:

grunnskoleundersokelse2014@outlook.com.

Du kan også ta kontakt med Rune S. Hausstätter som er veilederen i masteroppgavene. Han kan nåes på telefonnummer: 61 28 83 42.

Studien er meldt til, og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Vi håper på din deltakelse da vi ser dette som et svært viktig tema i den norske grunnskolen som vi ønsker å bidra til å kaste lys over. De som ønsker å delta vil om kort tid motta spørreskjema til kontaktlærer 6.trinn og rektor i samlekonvolutt sammen med to ferdig frankerte svarkonvolutter, og vi ber om at dere overholder svarfristen på en uke etter mottagelse.

På forhånd takk.

Ellen Brattøy
Kristiansen

Kirsti Ellevold

Line

⁵ I følge stortingets definisjon og kommuneloven av by er dette en kommune med mer enn 5.000 innbyggere som har et bymessig tettsted med handels- og servicefunksjoner.

Vedlegg nr. 2: Spørreskjema

Dette spørreskjemaet fylles ut av skoleledere.

Bakgrunnsopplysninger om skoleleder:

Er din grunnutdanning pedagogisk eller økonomisk (kryss av)?:

Pedagogisk	Økonomisk/ Administrativ

Hvilken utdanning har du utover grunnleggende høgskole utdanning (Kryss av, flere kryss er mulig)?

Allmennlærer utdanning med tilleggsutdanning i skoleledelse	
Rektorutdanning	
Master i pedagogikk	
Master i spesialpedagogikk	
Rektor utdanning og Master i spesialpedagogikk	
Rektor utdanning og Master i undervisning	

I relasjon til egen grunnutdanning, og eventuell etter- og videreutdanning, hva er viktigst i ditt virke som rektor (ett kryss)?

Grunnutdanning innen pedagogikk	Grunnutdanning innen økonomi/ledelse	Videre- /etterutdanning innen pedagogikk	Videre- / etterutdanning innen økonomi/ledelse

A) Skoleeier og spesialundervisning

Her kommer noen generelle utsagn om spesialundervisningen i din kommune som vi vil be deg gradere.

Utsagn	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri
1. Den sentrale skole administrasjonen i kommunen legger stor vekt på gjennomføring av spesialundervisningen.					
2. Den sentrale skoleadministrasjonen i kommunene setter tilpasset opplæring på dagsorden.					
3. Følger kommunen opp statlige/ sentrale føringer for gjennomføring av tilpasset opplæring?					
4. Legger kommunen til rette for at opplæringslovens grunnleggende prinsipper for rett til spesialundervisning kan følges?					
5. Har skolene i kommunen en felles strategi for hvordan tilpasset opplæring skal gjennomføres					

6 Har skolene i kommunen en felles strategi for hvordan spesialundervisning gjennomføres?					
Utsagn	Ja, alltid	Ofte	Av og til	sjelden	Aldri
7. Svarer kommunens budsjettmidler til de behov skolen opplever i relasjon til elevers behov for spesialundervisning?					
8. Har kommunen en felles strategi for gjennomføring at differensieringstiltak ⁶ i skolene?					

I det videre skal du svare på noen skolespesifikke spørsmål i relasjon til spesialundervisningen ved din egen skole. Ta derfor utgangspunkt i skoleåret 2012- 2013 da dette vil gi tall som gjenspeiler et helt skoleår.

B) Elever og spesialundervisning ved din skole:

1. Antall elever som mottar spesialundervisning etter § 5-1 ved din skole	
2. Antall lærertimer til spesialundervisning sist skoleår	
3. Antall timer til spesialundervisning der det ble brukt assistent sist skoleår	
4. Antall timer med spesialundervisning som ikke ble gjennomført grunnet mangel på	

⁶ Med differensieringstiltak skal her forstås undervisning gitt i segregerte tiltak som for eksempel egne baser for elever med spesielle behov ved deres nærscole

vikarer	
---------	--

C) Spesialundervisning og læreres kompetanse

Følgende graderinger er benyttet i skjemaet, med følgende betydning lagt til grunn.

Ja, alltid – Hvis du mener 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	Aldri
1. Ved utforming av de generelle pedagogiske målsetningene ved skolen tas det hensyn til utfordringer knyttet til spesialundervisning.					
2. Ledelsen ved skolen er en pådriver for å sikre spesialundervisningen ved skolen					
3. Kvaliteten på spesialundervisningen ville vært bedre om den hadde blitt organisert gjennom å samle elevene med særskilte behov i grupper					
4. Spesialundervisningens kvalitet avhenger av gjennomførers kompetanse					
5. Ressurser knyttet direkte til spesialundervisningen er en forutsetning for at slik undervisning skal kunne gjennomføres					
6. Spesialundervisningen blir planlagt av spesialpedagog i samarbeid med de øvrige lærerne i klassen					
7. De lærerne som gjennomfører denne typen undervisning behersker dette.					

8. De lærere som gjennomfører spesialundervisning har dette som sitt spesialområde					
9. De lærere som gjennomfører spesialundervisningen mangler timer på å fylle ut sin stillingsprosent.					
Utsagn	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri
10. Når årets timeplan skal legges for hele skolen, legges alltid spesialundervisningstimene først					
11. Når alle klasses timer er lagt, legges spesialundervisningstimene ut fra de ressurser som da er tilgjengelig.					
12. Spesialundervisningstimer blir lagt til de lærere som har spesiell kompetanse innenfor de områdene elevene strever					
13. Spesialundervisningen gjennomføres av spesialpedagoger					
14. Ved denne skolen har lærere etter og videre utdanning innen lese- og skrivevansker					
15. Ved denne skolen har lærere etter- og videreutdanning innen adferdsproblematikk					

I det følgende, gjør greie for spesialpedagogisk kompetanse blant det personalet som gjennomfører spesialundervisning gjennom å svare på følgende påstander ved å krysse av for de alternativene som passer for hvert utsagn:

Utsagn	Ja	Av og til	Nei	Vet ikke
16. Lærere som gjennomfører spesialundervisning har ikke spesialpedagogisk kompetanse				
17. Lærere som gjennomfører spesialpedagogisk undervisning har minimum 30 studiepoeng i spesialpedagogikk				

18. Lærere som gjennomfører spesialundervisning har 60 studiepoeng i spesialpedagogikk				
19. Lærere som gjennomfører spesialundervisning har master i spesialpedagogikk				
20. Assistenter gjennomfører spesialundervisning				

D) Utsagn om spesialundervisning

Nedenfor presenteres noen påstander som du bes om å vurdere ut fra de nåværende forholdene ved din skole. Du kan bare velge ett svar alternativ.

Utsagn	Stemmer ikke	Stemmer litt	Stemmer helt
1. Det er lærerne som har størst innflytelse på vurderingen av om det skal etableres spesialundervisning for enkeltelever			
2. Ved timeplanlegging tas det like mye hensyn til spesialundervisningen som til ordinær undervisning			
3. Det er de best kvalifiserte lærerne som har ansvar for spesialundervisningen			
4. Skoleledelsens økonomiske ansvar får innvirkning på omfanget av spesialundervisningen som gjennomføres			
5. Sakkyndige vurderinger fra PPT danner grunnlag for den enkelte elevens spesialundervisning			
6. Ved timeplanlegging tas det mest hensyn til ordinær undervisning			

E) Fremtidens skole

Du vil nå få noen spørsmål i relasjon til spesialundervisningen i en tenkt fremtid for din skole. Dette handler om hvilke muligheter din skole ville kunne se i en gitt fremtid.

Utsagn	Riktig	Delvis riktig	Ikke riktig
1. Hvis økonomiske rammer gjorde det mulig ville alle elever med spesielle behov ved vår skole få spesialundervisning			
2. Inkludering er et viktig prinsipp og derfor foregår all spesialundervisning som en integrert del av klasseromsundervisningen			
3. Godt utdannede spesialpedagoger vurderer behovet den enkelte elev har for spesialundervisning			
4. Kommunen satser på tverrfaglige samarbeidsgrupper for å bedre den kommunale kompetansen i relasjon til elever som strever			
5. Vår skole jobber med inkludering som overordnet prinsipp for all undervisning			
6. Vår skole videreutdanner lærere med fokus på å kunne hjelpe elever som strever			
7. Våre lærere har høy kompetanse i relasjon til gjennomføring av spesialundervisningen			

NB! Om du ønsker å legge ved egne eller utdypende kommentarer kan side 8 i heftet benyttes.

Svarfrist 7 dager etter mottatt spørreskjema.

