

## **Spesialundervisning i grunnskolen – usynlighetskappe eller den troverdige tilpassing av opplæring?**

Berit Groven, DMMH

*Artikkelen har sitt utgangspunkt i reduksjon av antall enkeltvedtak om spesialundervisning i grunnskolen, primært en reduksjon i tildeling på inntil 100 årstimer, det vil si tildeling til elever med små eller marginale vansker. Det er denne elevgruppa det fokuseres på i denne artikkelen. Hvor vidt disse elevene får tilpassa opplæring, ser ut til å være kontekstuel avhenging. Noen kommuner har innført begrensinger i forhold til hvilke elever det kan søkes om spesialundervisning etter Opplæringslovas § 5.1 for, avgrensninger i forhold til at eleven har en diagnose og ei avgrensing i forhold til lovens bokstav. Disse spørsmålene drøftes i forhold til resultatene fra en studie om spesialpedagogen i grunnskolen og i lys av andre kilder.*

### **Bakgrunn: om tilpassa opplæring og spesialundervisning**

Tilpassa opplæring ble knesatt som allmennpedagogisk prinsipp ved endring i lov om grunnskolen av 1975, et prinsipp som er videreført i opplæringslova av 1998. Intensjoner om tilpassa opplæring som allmennpedagogisk begrep er imidlertid ujevnt realisert (Haug, 1998, s. 245). Tilpassing av opplæringa i grunnskolen for elever med særskilte opplæringsbehov kan medføre ”dobbel gevinst” eller ”dobbel ulempe”. ”Dobbel gevinst” innebærer at både vanlig undervisning og spesialundervisning er tilpasset elevens behov; den ”doble ulempe” står som motsats (Nilsen, 1993). Tilsvarende dokumentasjon finner vi også i andre undersøkelser (Skaalvik og Fossen, 1995; Stangvik *et al.*, 1998; Dalen, 1999). Bachmann og Haug (2006) drøfter tilpassa opplæring ut fra en henholdsvis smal og vid forståelse av begrepet. ”Den smale forståelsen er gjerne knytta til en forestilling om at tilpassing er ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på” (Bachmann og Haug, 2006, s. 7). Den vide oppfatningen er tuftet på en ideologi, en pedagogisk plattform og representerer slik sett, i motsetning til en smal oppfatning, ikke en instrumentell eller pragmatisk innretning på tilpassing (Ibid, 2006, s. 7).

Spesialundervisning ble etter lovintegringa i 1975 formulert som en individuell juridisk rettighet for noen på visse vilkår, dvs. elever som etter sakkyndig vurdering hadde rett til spesialundervisning. Rettigheten er videreført i Opplæringslovas 5.1, men vilkår for rett til spesialundervisning er noe annerledes formulert enn i Lov om grunnskolen: ”... ikkje tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet.” Kjørstad og Syse (2005) karakteriserer retten til spesialundervisning etter Opplæringslovas § 5 som en vurderingsprega rettighet når det gjelder regler på rettsfølgesiden, dvs. regler om fastsetting av ytelsens art, omfang og kvalitet. Tilsvarende gjelder for regler på vilkårssiden, det vil si ”vilkår for å få rett til en ytelse” (Kjørstad og Syse, 2005, s. 100). Spesialundervisning som rettighet er med andre ord gjenstand for skjønn, både knytta til hvor vidt rettigheten er til stede og hva som er rettighetens innhold, det vil si i form av pedagogiske og spesialpedagogiske tiltak og i forhold til omfang av timer, læremidler og så vidare. Videre er skillet mellom et rettskrav, her rett til spesialundervisning, og konkurransen om ressurser til opplæring generelt av prinsipiell karakter i forhold til bevilgningsfordeling (KUD, 1986, Kjørstad og Syse, 2005).

## Problemstilling

Antallet elever i grunnskolen som det blir fattet enkeltvedtak om spesialundervisning for, har variert på landsbasis over år, mellom og innen kommuner med et landsgjennomsnitt på mellom fem og seks prosent (St.meld nr. 16 2006-2007). Statistikk når det gjelder tildeling av timer til spesialundervisning har over år vært framstilt i form av en tredeling av antall timer, her omsatt i form av små, middels og store behov for spesialundervisning, med tildeling på henholdsvis en til 100 årstimer, 101-360 og over 361 årstimer (Kostra,<sup>1</sup> forskningsrapporter, ulike stortingsmeldinger). Fra statlig hold har det de senere år blitt gitt sterke signaler om at antall enkeltvedtak om spesialundervisning skal reduseres (NOU 2003: 16, St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Det er et siktemål at ei sterkere vektlegging av tilpassing av opplæringa skal bidra til å redusere behovet for spesialpedagogiske tiltak.

Følgende problemstilling skaper omdreiningspunkt for drøftinga i denne artikkelen:

### **Hvilke faktorer bidrar til troverdig tilpassa og likeverdig opplæring for elever med små eller marginale behov for spesialpedagogiske tiltak?**

Diskusjonen i denne artikkelen er knyttet til elever med små eller marginale vansker, dvs. elever som ”tradisjonelt” ville fått ressurser til spesialundervisning på inntil 100 årstimer. Diskusjonen er slik sett avgrenset i forhold til *noen* av de elevene som har behov for spesialpedagogiske tiltak/særskilt støtte, men som på grunn av utviklingstrender når det gjelder forholdet mellom tilpassa opplæring og spesialundervisning, ikke tilkjennes enkeltvedtak. Ulike faktorer innvirker på hvor vidt disse elevene får ei opplæring som er tilpassa og likeverdig med den opplæring andre elever får.

Utviklingstrender når det gjelder tilpassa opplæring og spesialundervisning inngår som tema i min doktorgradsavhandling ”Det doble blikk – spesialpedagogen i endringstider” (Groven, 2007), en kvalitativ studie av spesialpedagogen som profesjon. Tilfang til denne artikkelen er hentet fra avhandlinga, supplert med andre kilder.

## Metode

I eget doktorgradsarbeid har jeg brukt livshistorie som metode, en forskningsmetode som inngår i det kvalitative metoderepertoar. En enhetlig og klar definisjon av hva livshistorieforskning innebærer, er ikke etablert (Cole og Knowles, 2001). Livshistorie beskrives som artifakt, altså et kunstprodukt, ikke livet selv, men et berettet utdrag av et liv, en konstruksjon av et liv (Tierney, 2000, s. 539). Formålet med bruk av livshistorie som metode er sammensatt, ”... about understanding a situation, profession, condition ...” (Cole og Knowles, 2001, s. 11). Jeg har i min studie lent meg sterkt til professor Ivor Goodson; den engelske skoleforskeren, som gjennom sin forskning og sine publikasjoner har revitalisert bruk av livshistorie i studier av ulike sider ved skolens virke, primært lærerprofesjonen. Bruk av livshistorie i profesjonsforskning begrunnes i at vi som profesjonsutøvere bærer våre hele liv inn i vår gjerning (Goodson, 2003).

Jeg gjennomførte livshistorieintervju, ”interview-conversations” (Goodson og Sikes, 2001, s. 27), med åtte spesialpedagoger fra to fylker. Dette var spesialpedagoger jeg fikk

---

<sup>1</sup> KOmmune-STat-Rapportering (<http://www.ssb.no/kostra/>)

tilgang til gjennom andre, dvs. spesialpedagoger som jeg, som selv er spesialpedagog, ikke hadde samarbeidet med eller via mange år i lærerutdanning hadde hatt undervisningsansvar overfor. Jeg forsket altså på eget revir, spesialpedagogens, noe som innebærer en styrke, men også fallgruver i form av at nærhet til felt er åpenbart (Wadel, 1991; Repstad, 2002; Laursen, 2004). Avstand, i form av å ikke kjenne informanter, er ifølge Goodson og Sikes (2001) generelt en styrke i bruk av livshistorie som forskningsmetode. Spesialpedagogene i min studie befinner seg i et aldersspenn mellom 25 og 62 år; her er novisen og han som snart går av med pensjon. Det er fem kvinner og tre menn i utvalget. Jeg gjennomførte to eller tre intervju med hver av dem, hvert intervju på om lag to timer.

Goodson (1991, 1996, 2000) vektlegger betydningen av kontekstualisering av informantenes livsfortellinger. Det innebærer at lærerens fortelling fra sitt liv og virke alene ikke gir en tilstrekkelig forklaring på profesjonsutøving eller forståelse av lærerprofesjonens utvikling. I min studie har jeg bl.a. intervjuet de skolefaglig ansvarlige i spesialpedagogenes respektive kommuner (N= 7) og innhentet saksrelevante dokumenter fra disse kommunene; datagrunnlag som bidrar til kontekstualisering av spesialpedagogenes livsfortellinger. Sammenvevingen, den hermeneutiske analyse av spesialpedagogenes livsfortellinger, data fra de supplerende metoder og teori gir så et situert bilde og en livshistorie om spesialpedagogen som profesjon.

I det følgende vil jeg fokusere på de deler av studiens empiriske grunnlag som gir tilfang til temaet for denne artikkelen: opplæringstilbudet for elever med små eller marginale behov for særskilt tilpassing, her avgrenset til elever som har vansker i opplærings situasjonen.

### **Særtrekk ved opplæring i ulike skoler**

Rektors synlighet manifesterer seg ulikt ved de skolene der spesialpedagogene har sitt virke. Særtrekk ved opplæring er her relatert til ei kollektiv utviklingsorientering ved de respektive skoler, forstått som "... en mer kollektiv organisering av skolen og mer kollektiv tilrettelegging av undervisning" (Dahl *et al.*, 2004 s. 271). Tidligere ville vi brukt betegnelsen "vi-skoler". Motsatsen er individuelt orienterte skoler. Én informant, Jon, er selv rektor. De øvrige rektorbildene er fortolket ut fra spesialpedagogenes fortellinger. Både Jon og rektorene i de tidligere såkalte "Samtakskolene"<sup>2</sup> er fortolket som rektorer i kollektivt orienterte skolekulturer med en tydelig ledelse. Tre av de andre skolene er i endring, med økt fokus på organisering og tilpassing av opplæring. Dette er betegnet som en gradvis tydeligere ledelse i retning en kollektiv orientering. To av rektorene framtrer via spesialpedagogenes fortellinger som rektorer i individuelt orienterte kulturer, den ene som en utydelig rektor, den andre som tydelig. Alle spesialpedagogene omtaler organisering av opplæring generelt og organisering av spesialundervisning. Organiseringsformer og spesialpedagogenes begrunnelser avspeiler på ulike vis skolers egenart.

Alle de skolefaglig ansvarlige jeg intervjuet, vektla betydningen av økt fokus på tilpassa opplæring og skolen som et inkluderende fellesskap. De reflekterte over ressurs situasjonen innen opplæring generelt og for spesialundervisning spesielt. Alle gir også uttrykk for målsettinger om å forskyve ressurser i opplæringssektoren i form av vektlegging av allmennpedagogiske styrkingstiltak med tanke på å redusere antall enkeltvedtak. Historisk

---

<sup>2</sup> Treårig kompetansehevingsprogrammet for PPT og skoleledere, igangsatt tidlig i år 2000.

sett vet vi at ”terskelproblematikken”, dvs. oppfatninger om hvor høy eller lav terskelen for inngang til spesialundervisning er, representerer store forskjeller mellom fylker, kommuner og skoler. Tall fra KOSTRA over enkeltvedtak om spesialundervisning fra 1997-1998 til 2002-2003 viser at det i denne perioden har vært en nedgang fra 6.2 % til 5,5 % i det prosentvise antall elever det blir fattet enkeltvedtak for. Tildelingsprofilen uttrykt i antall årstimer viser en klar nedgang på tildeling på inntil 100 årstimer, mens det er en økning både på tildelinger på 101 – 360 årstimer og i kategorien med 361 årstimer og mer. Tendensen fra spesialpedagogenes respektive kommuner føyer seg i hovedsak inn mot tendenser på nasjonalt nivå.

Organisering av spesialundervisning har sine tradisjoner og mønstre. Tabell nr 1 viser oversikt over prosentvis fordeling av organiseringsformer innen spesialundervisning over år.

|  | 1980 | 1990 | 2000 |
|--|------|------|------|
| <input type="checkbox"/> Enetimer      | 28   | 26   | 28   |
| <input type="checkbox"/> Gruppetimer   | 33   | 23   | 21   |
| <input type="checkbox"/> Tolærersystem | 26   | 43   | 51   |

Tabell 1 Organisering av timer til spesialundervisning (Dalen 2004: 14).

Gjennom en tjuårsperiode er det skjedd en viss trykkforskyvning i forhold til organiseringsformer: bruk av enetimer er stabilt, mens bruk av grupper er redusert samtidig som anvending av tolærersystem har økt. Solli (2004, s. 64) viser til tilsvarende utvikling, altså en forskyvning fra undervisning gjennomført i grupper til økt bruk av tolærersystem. Tilsvarende tendenser trår fram i studien om spesialpedagogen i grunnskolen.

Gjennom spesialpedagogenes fortellinger framgår også hovedmønstre i begrunnelser for organisering av spesialundervisning. Det er fire hovedbegrunnelser for organisering av spesialundervisning: skolens egenart, spesialpedagogens, elevens<sup>3</sup> og oppgavens egenart. Jeg vil i det følgende drøfte sider ved tilpassa opplæring, spesialundervisning og organiseringsformer i lys av fortellingene til fire av spesialpedagogene, Kathinka, Randi, Anna og Hilda, i ei framstilling med vekt på opplæringsutfordringer relatert til elever med små eller marginale behov for særskilt tilpassing.

### **Fra enkeltvedtak til styrkingstimer**

Kathinka er 44 år og spesialpedagogisk koordinator ved en middels stor barneskole. Skolesjefen i denne kommunen vektlegger betydningen av reduksjon av antall enkeltvedtak. For 2002/2003 er det i denne kommunen samsvar mellom omsøkt og innvilget spesialundervisning. En elev fikk inntil 100 årstimer, om lag 2/3 mellom 101 og 360 årstimer, 1/3 fikk mer. To år tidligere var det her et betydelig større antall elever totalt som fikk spesialundervisning samt at det også var et forholdsvis stort antall elever som fikk inntil 100 årstimer. Her har vært en radikal omlegging i kommunen: fra enkeltvedtak for om lag 8 % av elevene ned til under 4 % i løpet av et par år. (Siste tall er fra 2002-2003.) Skolesjefen viser til

---

<sup>3</sup> Organisering av spesialundervisning begrunnet i elevens egenart framkommer i informanten Antons fortelling i tilknytning til to elever som har et tilnærmet segregert opplæringstilbud ved skolen. Denne fortellinga er ikke innlemmet i artikkelen.

at volumet på spesialpedagogiske tiltak er stabilt, men at det tilstrebes en større fleksibilitet i ressursbruk, dvs. tildeling av timer til enkeltelever låser ressursbruken. Rektor har totalansvar for skolens budsjett og har også fått delegert myndighet for å fatte enkeltvedtak. Skolen er en tidligere ”Samtakkole”, en skole som både før, under og etter ”Samtak” har vært utviklingsorientert. Rektors rolle framtrer som tydelig gjennom Kathinkas fortelling. –”Det er en driftig rektor vi har,” sier hun. Skolen har jeg betegnet som en kollektivt orientert skole. Det blir jevnlig gjennomført kartleggingsprøver/screeningtester i norsk og matematikk på alle klassetrinn.

Skolen legger i følge Kathinka vekt på fleksibilitet i organisering. Det handler om hva elever får mest utbytte av, men fleksibilitet for en elev med autisme er neppe en fordel, legger hun lakonisk til. Å ta en elev med ut av klassen mot elevens vilje, har neppe noen hensikt, sier hun. Vel blir styrkingsressursen da mindre, men poenget er jo at eleven skal lære.

Først var det den gamle spes.ped.-tradisjonen som du snakket om: alle skulle ut. Så ble det veldig sånn at ingen skulle ut. Men det er ikke ... det er som med lesemetoder og alt det ... det er ikke én metode som er rett for alle, så vi må gjøre det litt sånn, så gjør vi litt sånn, og så må vi endre underveis, og det har noe pedagogisk teft å gjøre... hos lærerne. Det har noe å gjøre med å ha utdanning (Kathinka).

Her er variasjoner i organisering, med utgangspunkt i elevens behov og rammer. Det etableres styrkingsgrupper på tvers av klasser; ressursen blir slik sett maksimert. Organisering er i hovedsak begrunnet i skolens egenart.

Ved Kathinkas skole blir det fattet enkeltvedtak på elever med klare diagnoser. Dette ser ikke ut til å ha ført til press på diagnoser ved denne skolen, slik det blir pekt på i Kvalitetsutvalgets innstilling: reduksjon av enkeltvedtak kan bidra til å øke presset mot at elever skal få en diagnose (NOU 2003: 16, s. 96). Kathinka beskriver snuvendinga fra enkeltvedtak til styrkingstiltak.

Og det er jo en diskusjon som var ganske tøff å ta, egentlig. Det var ganske spennende for oss, det var ganske skummelt for oss når vi sitter og diskuterer med foreldre, og de vet at ungene deres har behov. Og så sier vi ... vi søker ikke (Kathinka).

Kathinka er imidlertid svært tydelig på at elever som har behov for styrkingstiltak, skal få det. Slik var det tenkt å fungere. Slik har det fungert i noen år. Men, noe urolig for framtida er hun tidvis.

Så jeg må si at hvis jeg nå da plutselig må si det til foreldre ... beklager, det blir ikke. Den går jeg ikke med på, altså. Nei, det ansvaret vil jeg ikke ha, for det har jeg diskutert veldig mye med mine overordnede, at vi er ungenes advokater. Vi skal sørge for at de får det de trenger, og da skal vi ikke gå noen andre sine ærend på at ... så denne snuoperasjonen skal ikke gå ut over ungene. Og så langt har den vært en fordel, tror jeg, for ungene og systemet, altså (Kathinka).

Omlegging fra enkeltvedtak til styrkingstiltak representerer ei nedtoning av de juridiske aspekt, men med klare fordringer til at elever med behov for hjelp og støtte, skal få det. Styrkingstiltakene organiseres gjerne ved at det etableres grupper av elever i parallelle klasser, grupper med ulike former for styrking og grupper med ulik omfang i tid. Slik sett omfatter Kathinkas omtale ikke bare elever som per i dag får spesialundervisning etter Opplæringslovas § 5.1, men elever som får ulike styrkingstiltak og som for kort tid tilbake

ville blitt innvilget spesialundervisning i juridisk forstand. Etter denne modellen ser det ut til at også elever med små eller marginale behov for særskilt støtte i opplærings situasjonen får ei opplæring som framstår som likeverdig og tilpassa.

### **Fleksibilitet i organisering**

Randi (53) er spesialpedagogisk koordinator og har sitt virke i en kommune som har innført tonivå-organisering av kommunale tjenester. Skolefaglig ansvarlig i rådmannens stab er en erfaren skolemann, også relatert til det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Han poengterer rektors totalansvar for sin skole. Det er i skolen utviklingen skjer, sier han. Tittel og arbeidsoppgaver har vært avhengig av de skiftende organisasjonskart i kommunen. – ”Nå,” sier han, - ”nå er jeg primært pengeutdeler, byråkrat.” Randis skole er en åpen skole, en ”Samtaks skole” i si tid, slik Kathinkas skole var det, opptatt av å utvikle en inkluderende skole. Rektor tegnes gjennom Randis fortelling som en tydelig leder i det som er karakterisert som en skolekultur med en kollektiv innretning.

Randi har vært klassestyrer i mange år i tillegg til å ha spesialpedagogiske oppgaver. Ordinær opplæring beskriver Randi som nokså differensiert ved bruk av arbeidsplaner. Her brukes to-ukersplaner. Alle planer har samme tema, men det er differensiering med omsyn til vanskegrad, bruk av ulike lærebøker, forenkling av lærebøker, forstørring av skrift osv. Alle planer ser likedan ut, men kan ha noe ulikt innhold. Elever kan skifte vanskegrad både på eget og lærerens initiativ. I noen fag kan det være sju like planer, i andre tre. I tillegg gjennomføres her lesekurs. De senere år er timer til enkeltvedtak lagt ut på klassetrinnet. Randi forklarer organisering og ressursbruk:

Vi lager grupper på tvers av trinnet – og har flerlærersystem sånn innimellom, og noen ganger tar vi ut en elev i 10 minutter da for et eller annet, noen ganger lager vi grupper – større eller mindre – noen ganger er det individuelt, en liten time kanskje da. Vi prøver å organisere sånn, alt etter ungenes behov, og prøver også å få med der vi kan, unger som har vansker, men som ikke har timer, at de på en måte blir med inn i opplegget her da, ved at vi lager grupper der de også er med (Randi).

Alle timer utenom kroppsøving og musikk er parallelllagt på trinnet. Hun poengterer at også organisering vurderes fortløpende og utdypet:

Noe kan du jobbe med ... du kan godt sitte med tilpassa opplegg og jobbe med det på gruppebordet, og du kan gjøre det uten hjelp også, men så er det enkelte ting som du kanskje må gjøre i ei lita gruppe eller individuelt en liten økt. (...) Så vi prøver – men vi er ennå ikke gode nok på å ... det er lett vint å si at nå har den ungen en time, og så ... får han den timen da, kan du si, men vi prøver å jobbe med det (Randi).

Hun bruker termen ”unger som strever” – det omfatter både elever det er fattet enkeltvedtak om spesialundervisning for og elever som får ekstra støtte innenfor ordinære rammer. Hun refererer til elever som har lese- og skrivevansker og elever som på ulike vis har vansker av faglig og emosjonell art.

Randi er opptatt av at prosedyrer knyttet til enkeltvedtak om spesialundervisning ikke blir omstendelige, men peker på krav til lærere om å beskrive organisering og innhold i disse planene. Det virker bevisstgjørende, sier hun, og relatert til at individuell opplæringsplan som årsplan, danner den grunnlag for arbeidsplaner for kortere perioder. Hun skriver også rapporter på elever det ikke er fattet enkeltvedtak for, men som like fullt får en del støtte. Hun begrunner dette faglig, men også i form av vern mot mulige framtidige rettsaker. Også ved Randis skole, karakterisert som en kollektivt orientert skole, er organisering av opplæring som grunnprinsipp forankret i oppgavenes egenart. Ut fra det Randi beskriver når det gjelder

differensiering, fleksibilitet i organisering og ”sikring” i forhold til elever som får ekstra oppfølging uten at det er fattet enkeltvedtak, framtrer det som at også denne skolen evner ivareta elever med små eller marginale behov for særskilt støtte.

### **Organisering begrunnet i spesialpedagogens læringsyn**

Anna (55) har arbeidet lenge i skolen, i spesialscole først, med barn med omfattende og sammensatte funksjonsnedsettelse. Der høstet hun sine første erfaringer med tett samarbeid med andre yrkesgrupper i form av at de ”fikk lov til å prøve noe nytt” og ”bygge et totaltilbud”. Skolesjefen, også i denne kommunen en erfaren skolemann, uttrykker bekymring vedrørende den kommunale økonomi generelt og i det: ressurser til opplæring. Kommunen er på sett og vis i følge skolesjefen ”best i klassen” når det gjelder ressurser til opplæring relativt sett sammenliknet med tilsvarende kommuner, selv om de har hatt nedskjæringer hvert år. Det fattet enkeltvedtak for vel 6 % av elevene, men med en nedgang i forhold til innvilging på inntil 100 årstimer i forhold til foregående år. ”Skrekkvisjonene er jo at skolen og kommunen blir sultefora. Vi kan snu og vende på ressurser, men det er ei grense i forhold til kvalitet. Ressurser er i seg selv ikke tilstrekkelig for å skape kvalitet, men det er et minimum.” sier skolesjefen. Han tar til orde for å gå tilbake til øremerking av midler til skole, som for sykehus. –”Her trengs ei nasjonal satsing så vi ikke får en minimumskvalitet.”

Anna medgir: hun har aldri slåss for ideer, i betydning at det stort sett ikke har vært vanskelig å få gjennomslag. Men ressurser har hun tidvis sloss for. Hun roser kommunen som var tidlig ute når det gjaldt å stipulere ressurser i langtidsbudsjettet i forhold til elever med funksjonsnedsettelse. Det var de forutsigbare ressursbehov over år det var snakk om. Også andre kommuner hentet inspirasjon her. ”Hele dette har jo forandret seg litt,” sier Anna, ”men den gangen var dette en sånn nøkkel som var med og låste opp en del muligheter når det ble sydd i systemet tidlig nok.” Langsiktighet og forutsigbarhet blir slik sett sentrale stikkord.

Siden har hun i mange år arbeidet i grunnskolen, også der med preg av ”å gjøre noe nytt”. Hun poengterer i flere sammenhenger at hun aktivt har valgt å arbeide på praksisplanet, nær elevene, trives med de utfordringer undervisning medfører, liker samarbeid med andre, flerlærersystem i klassen, fagpersoner med annen profesjonsbakgrunn, med foreldre og andre. Hun målbærer en sterk vektlegging av både de sosiale og situerte aspekt ved læring, altså i retning sosiokulturelt syn på læring. Hun er opptatt av kunnskap, men har klare reservasjoner når det gjelder å presse elever til å gjøre mest mulig, det vil si når det gjelder oppgaver de ikke har forutsetninger for å klare. Hun snakker videre om organisering og differensiering av opplæring:

... for jeg synes vi kaster bort uendelig mye av tida til barn. Jeg synes det er veldig mange barn som må sitte og høre på vi sier noe til noen andre som de allerede vet for lenge siden, eller som de andre barna aldri kommer til å få noen nytte av. (...) Jeg er opptatt av organisering og arbeidsformer og differensiering og mål og – ja! Men det betyr ikke at jeg får til alt sammen, langt ifra, men det er noe med hva har man for ideer i bakhodet når man holder på (Anna).

Så ligger det implisitt at det ved skolen gis rom for utprøving, men at dette ikke er en del av skolens generelle pedagogiske satsing. Utsagn kan fortolkes i retning av en individuelt orientert skolekultur, men at det er rom for å tenke nytt. Annas eksempler når det gjelder betydningen av å se den enkelte elev, vektlegge mening og mestring i opplæringa, gir signaler om at også elever med små eller marginale vansker blir møtt på sine opplæringsbehov. Men Annas grunnlagstenkning er nødvendigvis ikke skolens.

Skrtic (1991) drøfter ulike sider ved skolen som organisasjon, primært som en byråkratisk organisasjon. Han peker på at adhocratiet, kjennetegnet ved bl.a. problemløsning og kreativitet, tidvis representerer nytenking innen det spesialpedagogiske arbeidsfeltet.

School organizations can be effective, equitable, but when they are, they are working more like adhocracies than bureaucracies because their members are thinking and acting more like problem solvers than performers (Skrtic, 1991, 209).

Skrtic fører en omfattende argumentasjon, relatert bl.a. til at de tidlige spesialpedagoger i USA ikke hadde et byråkrati å innlemmes i fordi spesialundervisning ikke inngikk i den ordinære skolen som byråkratisk organisasjon. Dette bidro til å utvikle en praksis som i utgangspunktet kunne karakteriseres som ahocratisk. Etter hvert kunne også en slik praksis stivne til, inngå i en byråkratisk forståelse av organisasjon og av profesjonsutøving. Annas grunnlagstenkning og praksis bærer slike adhocratiske preg; en praksis som synes mer person- enn systemavhengig. Organisering av opplæring synes slik å være begrunnet i lærerens, dvs. Annas egenart.

### **Spesialpedagogen som vaktbikkje**

Hilda (60) ble spesialpedagogisk koordinator på sin skole, en stor ungdomsskole, lenge før betegnelsen ble skapt. Dette arbeidet har medført innsats for å systematisere rutiner, dvs. ulike sider ved jussen i spesialpedagogikken, inklusive planarbeid og rapportering. Hun var også den tidlige pådriver i utvikling og bruk av bok og bånd for elever med lesevansker. Møter med ledelsen for å motvirke at spesialundervisning endte som en "timeplanmessig salderingspost", har vært ei årvisst utfordring. Det tegnes et bilde av en rektor som framtrer som tydelig innenfor en i hovedsak individuelt orientert skolekultur.

Hilda beskriver ordinær opplæring: "Når du har 30 elever i en klasse ... så blir det stort sett fag og facts." Hun referer til antall elever med spesielle behov i en klasse, seks-åtte stykker, sier hun. I denne kommunen er det fattet enkeltvedtak på om lag 6 % av elevene. Skolesjefen viser imidlertid til at det er visse "telleproblem" i forhold til ressurser til enkeltvedtak og ressurser til allmennpedagogiske styrkingstiltak. Rektor fatter enkeltvedtakene.

Organisering ut av klassen kan være en konsekvens av organiserings- og arbeidsformer i klassen, ei opplæring som beskrives som lite differensiert. Organisering av spesialundervisning skjer m.a.o. på den vanlige undervisningas premisser, dvs. ut fra skolens egenart, og spesialundervisning fungerer kompensatorisk i forhold til elevens vansker. Haug (1998) omtaler dette som "den individualpatologiske og kompensatoriske ideologien", en ideologi han hevder fortsatt dominerer spesialpedagogiske tiltak (Haug, 1998, s. 282). Hilda referer imidlertid til at elevene får hjelp og at faglærere er blant dem som gir positive tilbakemeldinger til henne om elevers framgang. Hildas fortelling om tilpassing er primært knytta til elever som får spesialundervisning; det synes å være spesialundervisning som representerer tilpassing ved denne skolen. Hun viser til at skolen har få delingstimer og knytter muligheter for differensiering til ressurstilgjengelighet i form av sterkere innsats på skolen, både i forhold til økte ressurser, faglig opprusting av lærere og mer grunnleggende drøftinger om hva tilpassing og inkludering innebærer eller kan innebære. Hun reflekterer over endringer de siste år både relatert til saksgang og forvaltning innen det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, økt fokus på forebygging og ressursituasjonen. Med



nedskjæring i antall enkeltvedtak for elever med små eller marginale vansker, innebærer dette at noen elever blir tapere: de taper en rett til spesialundervisning uten å vinne ei opplæring som er bedre tilpassa deres opplæringsbehov.

## Diskusjon

Gjennom utdrag av fortellingene til spesialpedagogene Kathinka, Randi, Anna og Hilda, noe supplert med føringer og synspunkt fra skolesjefene, er det tegnet ulike mønstre av faktorer som kan bidra til at elever med små og marginale behov for ekstra tilpassing av opplæring får slik hjelp. Gjennom tre av fortellingene sannsynliggjøres at elever fanges opp til tross for at det ikke eller knapt fattes enkeltvedtak om spesialundervisning på inntil 100 årstimer. I Kathinkas og Randis fortellinger begrunnes dette i hovedsak i skolens egenart, dels oppgavens egenart (jf. Randi). Gjennom fortellingene til disse to spesialpedagogene tegnes bilder av skoler som aktivt, blant annet via tydelige rektorer, søker å omsette likeverdig og tilpassa opplæring for alle elever i form av tydelige føringer for omsetting av retorikk til praktisk pedagogikk. I Kathinkas fortelling er det like fullt to signaler som er verd å drøfte: før det første enkeltvedtak om spesialundervisning i forhold til elever med klare diagnoser bare og for det andre: premisset om en stabil ressursituasjon i forhold til omlegging fra enkeltvedtak til styrkingstiltak. I Annas fortelling er det primært hennes pedagogiske grunnsyn og refleksjoner som gir grunnlag for å konkludere med at hennes elever blir sett og møtt ut fra de ulike opplæringsbehov de har. Hun blir den ”privatpraktiserende spesialpedagog” som ivaretar ulike elevers tarv i en skole som trolig representerer ulike praksiser.

Hildas fortelling representerer en kontrast til de øvrige i form av at det er spesialundervisning som synes å representere tilpassing av opplæring. I Evaluering av L 97 (Haug, 2003) er en av konklusjonene: ”Fleire forskarar konkluderer med at no er det ungdomssteget som står for tur når det gjeld endring” (Haug, 2003, s. 90, her relatert til elevaktive arbeidsformer). Ungdomstrinnselevne har ikke, som Hilda også påpeker gjennom sin fortelling, i samme grad som elever på barnetrinnet opplevd satsing på for eksempel forebygging av lese- og skrivevansker (jf. satsingsområde i ”Samtak” og videre GLSM i Allmennlærerutdanninga fra 2003)<sup>4</sup>. Hilda aksentuerer behov for spesialundervisning også for elever med små og marginale vansker på ungdomstrinnet. Reduksjon av enkeltvedtak for elever med behov opp til 100 årstimer slår slik sett skeivt ut i forhold til blant annet elevers alder. Reduksjon i antall enkeltvedtak for elever med små og marginale vansker blir dramatisk når ordinær opplæring som presenteres som lite differensiert.

Den prinsipielle diskusjonen i denne artikkelen er, som tidligere bebudet, avgrenset til reduksjon av antall enkeltvedtak i forhold til elever med små og marginale behov for støtte i opplærings situasjonen (dvs. enkeltvedtak opp mot 100 årstimer) koplet opp mot avgrensing av enkeltvedtak relatert til krav om diagnose.

Det er tidligere i artikkelen pekt på spesialundervisning som en skjønnspreget ytelse (jf. Kjønstad og Syse, 2005), noe som omfatter vurderinger av hvem som har rett til spesialundervisning, hva som skal være undervisningens innhold og omfang og videre også

---

<sup>4</sup> GLSM – Grunnleggende Lese-, skrive- og matematikkferdigheter som en obligatorisk del av Allmennlærerutdanninga fra 2003.

sider ved saksgang og forvaltningens (kommunens) rolle. De skjønnsbaserte avveininger nedfeller seg i ulike praksiser både innen skolen, den pedagogisk-psykologiske tjenesten som sakkyndig instans, myndighet og delegering i forhold til å fatte enkeltvedtak samt enkeltvedtakets utforming.

Spesialundervisning etter enkeltvedtak representerer ei synliggjøring, blant annet gjennom en saksgang som gir elev og foresatte rett til medvirkning, innsynsrett i sakens dokumenter og ankemulighet i forhold til vedtak.<sup>5</sup> I tillegg er det i forhold til elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak, krav om utarbeiding av individuell opplæringsplan og halvårsrapport om gitt spesialundervisning. Intensjoner om tilpassa opplæring medfører ikke tilsvarende krav, om enn, som vi så i Randis fortelling: hun skriver også rapporter i forhold til elever som har hatt støtte uten at det er fattet enkeltvedtak om spesialundervisning. Innen allmennpedagogisk tilpassing er det m.a.o. ikke krav om å synliggjøre den opplæring eleven har fått.

I en del kommuner (jf. Kathinkas kommune) er det utviklet en prosedyre på at bare elever med diagnoser vurderes til å ha rett til spesialundervisning. En rapport fra Nedre Romerike distriktsrevisjon (Kallevig, 2006) viser at Rælingen kommune har utarbeidet retningslinjer som tilsier at bare elever med alvorlig funksjonshemming og omfattende behov for bistand får spesialundervisning. Videre heter det i rapporten:

Retningslinjen medfører dermed et strengere kriterium for spesialundervisning, enn opplæringsloven § 5.1 bestemmer. (...) ... det fremkommer i analysen at enkelte elever mottar ekstra lærerressurs, uten at tilbudet defineres som spesialundervisning. Skolens praksis med å gi elever ekstra lærerressurs kan ikke sidestilles med en lovbestemt rett til ekstra lærerressurs. Uten spesialundervisningsvedtak kan lærerressursen omfordes etter skolens behov.

Gjeldende praksis medfører, etter revisjonens vurdering, at skolens fleksibilitet øker på bekostning av svakeste elvers rettigheter. Elevene mister retten til ekstra lærerressurs, individuell opplæringsplan, halvårsrapport og fritak for karakter. Uten skriftlig vedtak med avslag på spesialundervisning reduseres også klagemulighet til overordnet myndighet (Kallevig, 2006, s. I).

Videre i rapporten reises også spørsmål om hvor vidt elever som har vansker i opplærings situasjonen, men som ikke har en diagnose, også kan tape i forhold til inntak på særlig prioritert grunnkurs i videregående skole. Det blir med andre ord reist alvorlige og kritiske innvendinger til en slik avgrensing av lovens bokstav: Fra "... ikkje tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbudet" (Opplæringslova § 5.1) til krav om diagnose eller alvorlig funksjonshemming/omfattende bistandsbehov.

Fylkesmannen har tilsynsplikt overfor kommunene blant annet i forhold til Opplæringslova. Via de respektive fylkesmenns hjemmesider kan en få tilgang til tilsynsrapporter fra fylkesmannens tilsynsbesøk i kommuner. En god del av disse rapportene fokuserer på tilpassa opplæring og spesialundervisning. Det pekes blant annet på at det via tilsendte dokumenter fra kommunen og selve tilsynsbesøket for eksempel ikke er godt gjort at kommunen godt nok har sikret et system i forhold til tilpassa opplæring og/eller at ulike sider ved spesialundervisning ikke er ivarettatt i tråd med opplæringslovas bestemmelser. Slik tilsyn kan bidra til at sårbarhet i forhold til elevers opplæring, her med fokus på elever med små eller marginale behov for særskilt tilpassing, blir minsket.

---

<sup>5</sup> Forvaltningsloven av 1967, kapitlene II-VI, jf. Opplæringslova § 5.4 Nærmere om saksbehandlingen i samband med vedtak om spesialundervisning.

Nedtoning av betydningen av skolefaglig ledelse på kommunenivå gir rom for svært ulik utvikling ved skoler i kommunen, slik vi har sett det i den kommunen som i denne studien hadde tonivå-organisering da intervjuene ble gjennomført. Her er betydelig aksentuering av at skoler selv skal utvikle sine strategier som motsats til sterkere kommunale føringer. Dette innebærer vinning og tap: vinning for sterke og bevisste rektorer, tap for de mindre markante og dyktige. I sin ytterste konsekvens kan ei slik utviklingslinje ramme elever. I tråd med at antall enkeltvedtak om spesialundervisning reduseres, fordres sterkere bevissthet i skolen om ivaretaking av tilpassing av opplæring. Dette er problematisert som ei sårbar utvikling: snarere enn fleksibel bruk av kompetanse og ressurser i skolen, kan elever bli usynlige og slik sett tapere. Argumentasjonen er relatert til elever med behov for særskilt støtte, her i betydning elever med særskilte opplæringsbehov, som for noen år tilbake trolig ville fått spesialundervisning i form av enkeltvedtak. I skoler med gode rektorer, representerer ei slik utviklingslinje neppe et problem. Et sterkere fokus på tilpassa opplæring som allmennpedagogisk begrep, kan da like gjerne føre til vinst for denne elevgruppa. I andre skoler, der rektor er veikere eller mindre faglig bevisste, representerer nedtoning av spesialundervisning som individuell juridisk rettighet, et tap for elever. Slik sett kan ei utvikling prega av fleksibilitet snarere fortone seg som ei utvikling med preg av vilkårlighet.

## Konklusjon

I denne artikkelen har jeg pekt på ulike faktorer som kan bidra til troverdig og tilpassa opplæring for elever med små eller marginale behov for spesialpedagogiske tiltak. Jeg har pekt på faktorer både på ledelsesnivå, skolesjef og rektor, som bidrar til ei skoleutvikling med fokus på tilpassing. Videre er det argumentert i forhold til organisering av opplæring relatert til å gi rom for elevers forskjellighet i forhold til opplæringsbehov. Jeg har også beskrevet og drøftet faktorer som bidrar til at reduksjon av antall enkeltvedtak innebærer at elever med marginale behov for særskilt tilpassing mister retten til spesialundervisning uten at ordinær opplæring tilpasses. Noen kommuner stiller krav om at det må foreligge en diagnose for at elever får rett til spesialundervisning innfridd, altså ei avgrensning i retten i forhold til ordlyd i Opplæringslovas § 5.1.

Relatert til tittel på artikkelen – ”Spesialundervisning i grunnskolen – usynlighetskappe eller den troverdige tilpassing av opplæring?” vil svaret være kontekstuellet betinget eller sagt annerledes: usynlighetskappen framtrer som synlig. Reduksjon av antall enkeltvedtak for elever med små eller marginale behov for særskilt tilpassing får ulike konsekvenser, avhenging av bevissthet og kyndighet hos relevante aktører i skolen. Det representerer de stadige utfordringer for politikere, tilsynsmyndigheter, skoleledere, foreldre og elever, spesialpedagoger og forskere.

Referanser:

Bachmann, K. og P. Haug (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning.

Cole, A.L. og J.G. Knowles (2001). *Lives in Context. The Art of Life History Research*. Walnut Creek, Lanham, New York og Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Dahl, T., L. Klewe og P. Skov (2004). *En skole i bevægelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

- Dalen, M (1999). "Hva vet vi - hva gjør vi? Forholdet mellom kunnskapsstatus og praktisk utforming av tilbud for elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring." I *Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Groven, B. (2007). *Det doble blikk – spesialpedagogen i endringstider*. Doktoravhandling. Trondheim: NTNU.
- Goodson, I. (1991). "History, Context and Qualitative Research." I Goodson (red.) *Biography, Identity and Schooling: Episodes in Educational Research*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.
- Goodson, I.F. (1996). *Att stärka lärarnas röster*. Stockholm: HLS Förlag.
- Goodson, I.F. (2000). *Livshistorier – kilde til forståelse av utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Goodson, I. og P. Sikes (2001). *Life History Research in Educational Settings – Learning from Lives*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Goodson, I.F. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives. Studies in Education and Change*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Haug, P. (1998). *Myrlandet. Spesialundervisning i grunnskolen 1965–1991*. Forskningsrapport nr 32 1998. Høgskulen i Volda, Møreforskning Volda.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97*. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97. Oslo: Norges forskningsråd.
- Haug, P. (2004). "Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen?" *Spesialpedagogikk nr. 05 2004*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- <http://www.fylkesmannen.no> (lastet ned juni 2008)
- <http://www.ssb.no/kostra/> (lastet ned juni 2008).
- Kallevig, M.L. (2006). *Elever med spesielle opplæringsbehov i Rælingen kommune. Ivaretas elevenes rettigheter?* Nedre Romerike distriktsrevisjon: Forvaltningsrevisjonsrapport.
- Kjønstad, A. og A. Syse (2005). *Velferdsrett I. Grunnleggende rettigheter. Rettssikkerhet. Tvang*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- KUF: Stortingsmelding nr 23 (1997-98) Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystemet.*
- Kunnskapsdepartementet (2006-2007). Stortingsmelding nr. 16 ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.
- KUD (1986). Brev til skoledirektøren i Østfold av 32.01. 1986.
- Laursen, P.F. (2004). "Hvad er egentlig pointen ved professioner?" I Hjort, K. (red.) *De professionelle*. Roskilde: Roskilde Universitets Forlag.
- Lov av 10. februar 1967 om behandlingsmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven)*
- Lov om grunnskolen av 13. 6. 1969 med endringer av 13. 6. 1975.*
- Lov 1998-07-17 nr. 61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova).*

- Nilsen, S. (1993). *Undervisningstilpasning i grunnskolen – fra intensjon til praksis*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Universitetet i Oslo: Institutt for spesialpedagogikk.
- NOU 2003: 16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlagets metodebibliotek.
- Skaalvik, E.M. og I. Fossen (1995). *Tilpassing og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Skrtic, T.M. (1991). *Behind Special Education. a Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. USA: Love Publishing Company.
- Solli, K. A. (2004). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Stangvik, G., A.L. Rønbeck og O.Simonsen (1998). *Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid. En undersøkelse av elever som får spesialundervisning gjennom enkeltvedtak i fem kommuner*. Alta: HiF-forskning 1998:10.
- Tierney, W.G. (2000). "Undaunted Courage. Life History and the Postmodern Challenge." I N.K. Denzin og Y.S.Lincoln (red.) *Handbook of Qualitative Research*. 2<sup>nd</sup>. Ed. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications, Inc, International Educational and Professional Publisher.
- UFD: *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen fastsatt 3. april 2003*.
- UFD: St.meld. nr. 30 (2003-2004). Kultur for læring.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur – en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK A/S.