

Spesialpedagogen i grunnskolen - opp mot si tid?

Berit Groven, Førstelektor i spesialpedagogikk, Høgskolen i Nord-Trøndelag
[Sesjon B1 – Profesjonsforskning]

Bakgrunn

Det etablerte bildet av den spesialpedagogiske praksis i grunnskolen, og da med spesialpedagogen som sentral utøver i feltet, er rimelig nedslående. Den spesialpedagogiske praksis blir karakterisert som pragmatisk og instrumentelt innrettet (Haug 1998, 1999), og Stangvik & al. (1998) beskriver spesialpedagogen i ei handlingsklemme mellom retorikk og muligheter i praksis. Retorikken i feltet er sterk, med verdier som inkludering, tilpassing og likeverd som sentralfordringer som skal omsettes til enkeltelever, klasser og skoler. Nyere tilfang – evaluering av L 97, NOU 2003: 16 ”I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnleggende for alle” og St. meld. nr. 30 (2003-2004) ”Kultur for læring” understøtter i hovedsak en nokså kritisk vurdering av det spesialpedagogiske arbeidsfeltet – slik også internasjonal forskning jevnt over gjør (jf. Skrtic 1991, 1995). Her er m.a.o. mange kilder som gjør det interessant å se nærmere på spesialpedagogens rolle i grunnskolen!

En studie om spesialpedagogen – metodisk tilnærming

I egen studie om spesialpedagogens virke i grunnskolen³¹ har jeg valgt livshistorier som metode, basert på de svært så åpne intervju (4-6 timer intervju fordelt på 2-3 møter) med 8 spesialpedagoger i aldersspennet 25 - 62 år, 5 kvinner og tre menn. Alle trinn i grunnskolen er representert, liksom by og land, store og små skoler.

Valg av livshistorie som forskningsmetode er primært begrunnet i tiltro til den mangslungne samgang mellom liv og virke (jf Goodson 1996, 2000). Livsfortellinga eller livskildringa («life story») danner utgangspunktet. Gjennom det åpne intervju med aktuelle informanter veves et liv, dvs. livet i fragment, livet som tekst, livet med de særmerkte episoder («critical incidents») slik det blir fortalt til forskeren. Denne fortellinga er personlig; den individualiserer og personaliserer.

Innenfor livshistorieforskninga blir understreket at det er snakk om lærer-forsker-samarbeid. Siktemålet er at læreren også ut fra livsfortellingen skal bidra i kontekstualisering av det egne lærerliv, bidra i teoretisering og produksjon av mening. Dette innebærer at livshistorier er en tids- og arbeidsintensiv metode. Metoden er krevende også etisk sett, både relatert til type data, omfang av data og omfang av samarbeid (Goodson 1996).

Fontana og Frey (2000: 653) refererer til livshistorier som forskningsmetode med anvending av de åpne spørsmål, i den hensikt å søke å forstå ”... the complex behavior of members of society without imposing any prior categorization that may limit the field of inquiry.” Jeg ønsket ikke å avgrense studien til egne forhåndsdefinerte sider ved spesialpedagogens virke eller stille spørsmål omhandlet forholdet mellom retorikk og praksis.

Jeg har presentert informantene for fem svært vide tema som omhandler livet generelt og i dette: sider ved yrkesvalg og yrkesutøving. Så bærer data preg av den vide tilnærming! Intervjumaterialet kjennetegnes av forskjellighet; både når det gjelder informantenes fortell-

³¹ her avgrenset til lærere med 10 vt. Spesialpedagogikk i fagkretsen eller mer

lerstil, og også når det gjelder vektlegging av ulike aspekt ved det å være spesialpedagog i grunnskolen. Så, for å si det med Dowling Ness (1998:40): "Rather than imposing order and rationality upon the social world, life stories represent a more ambiguous, complex and chaotic view of reality."

På grunnlag av intervjuene konstrueres så den enkelte spesialpedagogs livsfortelling. Både de utskrevne intervju og framvekst av den enkeltes fortelling ble fortløpende drøftet med hver av informantene. Som ledd i kontekstualisering og analyse av livsfortellingene fram mot det som er avhandlingens ærend, livshistorien om spesialpedagogen i grunnskolen, er det også gjennomført et semistrukturert intervju med de respektive skolesjefer.³² Jeg har også fått tilgang til saksrelevante dokument. Den fortløpende analyse skjer i form av hermeneutiske prosesser og finner sitt vitenskapsteoretiske feste i et av Aristoteles' kunnskapsbegrep: *phronesis*; som setter praktisk viten og praktisk etikk i sentrum (Nikomakiske etikk, bok 6).

Noen aspekt ved spesialpedagogens virke

Jeg vil i det følgende beskrive og drøfte noen sider ved spesialpedagogens virke som synes ligge som spor til nyansering av det store og etablerte bildet av spesialpedagogen og spesialundervisningen. Data fra studien aktualiserer mange tema. Her har jeg valgt å fokusere på noen av de undervisningsnære tema, primært organisering av spesialundervisning.

Disse 8 spesialpedagogene har jevnt over god og sammensatt utdanning. De vektlegger både den faglige og den allmenn- og spesialpedagogiske ballast de har, og alle betoner betydningen av å ha varierte arbeidsoppgaver, om enn i noe ulik grad. Alle liker jobben sin! – "Har ikke angret en dag!" sier Kathinka, som i utgangspunktet hadde siktet seg inn mot et annet yrke.

Informantene reflekterer på ulike vis over overbygning for sitt virke. Jon uttrykker det slik:

Og der har vi cluet i spesialpedagogikk. Der tror jeg jeg uttrykker meg så sterkt at jeg tror at jeg har villet snu spesialpedagogikken på hodet og så spurt: Hva er du flink til? Hva tror du du kan? Hva vil du? Og så når vi er ferdige på skolen, så er det jo nettopp det vi gjør!

Jon er i sitt siste arbeidsår i skolen – 62 år, er rektor og har bl.a. 2. avdeling spesialpedagogikk i fagkretsen. Han er opptatt av skole med mening, trekker inn Ivan Illich og de-schooling tanker, er opptatt av aktivt bruk av nærmiljøet og elevbedrift. Organisatorisk går han inn for "lausdriftsystem" ved skolen; elever jobber med ulike oppgaver, dels i ulike rom. Han er videre opptatt av orden og disiplin. Han refererer til "godfotteori" som overbygning for pedagogisk virke generelt, der Nils Arne Eggen har formulert det læringsetiske prinsipp slik:

Uansett hva vi skal lære og uansett hvilket nivå vi skal lære på, så er læringa mest effektiv når læringmiljøet tar utgangspunkt i dine plusssegenskaper som blir til plussferdigheter (Eggen 1999:213).

Alle disse 8 spesialpedagogene omtaler i ulike ordelag respekt for elever som strever, søket etter mestringsmuligheter, med bl.a. tilpasning som forutsetning. De er slik sett opp mot si tid i tilslutning til sentrale føringer og også i snuvinga i det spesialpedagogiske feltet på det retoriske plan: fra problemfokusering til mestringsmuligheter. Men denne typen "mantra" fungerer jo ikke magisk: intensjoner skal ha sin praktisk-pedagogiske omsetting i en kontekst.

Randis skole er en åpen skole, og, sier hun... "en skole der det er lov til å gjøre ting." Randi (52) beskriver organisering av spesialundervisning:

³² Jeg har valgt å bruke betegnelsen skolesjef, om enn det per i dag nesten er et historisk begrep!

Det kan være at han har økter alene noen ganger, noen ganger er han sammen med andre, og noen ganger får han hjelp i landskapet på plassen sin, ved at det er en lærer som er tilgjengelig... trenger ikke å sitte der hos ham hele tiden. (...) 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, men så er det enkelte ting som du kanskje må gjøre i ei lita gruppe eller individuelt en liten økt.

Her er variasjoner når det gjelder organisering av spesialundervisning, og disse variasjonene synes være begrunnet i oppgavens egenart.

Anna har helt siden 1970-tall gjennomført spesialundervisning som integrert del av ordinær opplæring; har aldri opplevd å bli stoppet av skoleledelse på ulike nivå når det gjelder gjennomføring av det som i si tid og/eller i den aktuelle kontekst framsto som pedagogisk nybrottsarbeid. Hun vedkjenner seg en av sine kjepphester: læring skjer i en sosial kontekst! Annas skole er nødvendigvis ikke preget av tilsvarende tenking, organisering og arbeidsformer. Gjennom Randi og Anna eksemplifiseres ulike skolekoder, bl.a. i form av pedagogiske grep som den enkelte spesialpedagog får frihet til å gjennomføre, eller at endringer og grep inngår som del av skolens konsept. Her aktualiseres m.a.o. også perspektiv på lederrollen, både rektorrollen og skolesjefens rolle.

Hilda (60) har sitt arbeid i en ungdomsskole, har vært spes.ped.-koordinator i flere år og pådriver på flere områder: synliggjøring av jussen i spesialpedagogikken, tidlig arbeid med bok og bånd, systematisk arbeid med overganger, for å nevne noe. Hun beskriver vanlig undervisning i grove trekk: "det blir stort sett fag og facts." Faglærere og spesialpedagoger har ulike ståsted, og faglærere kan ikke det spesialpedagoger kan, sier hun, så som f. eks. tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker. Spesialundervisning er hovedsak organisert i grupper, noen elever liker dårlig å gå ut av klassen, om enn de i gruppe eller i sekvenser alene med spesialpedagog gir uttrykk for at de får god hjelp. Men endringer er på gang – relatert til hvordan opplæring generelt er organisert. Hilda formulerer det slik:

... nå er vi – i hvert fall vi og vår skole – inne i en fase der vi virkelig må gå inn og se på dette med inkludering og tilpassing, og gjøre skikkelig jobb, gjøre et skikkelig arbeid med det. Jeg synes ikke vi er kommet langt nok. Mens midlene til spesialundervisning har blitt mindre og mindre, så har det ikke på samme måte utviklet seg en praksis i klassen som kan fange opp de elevene synes jeg – som før har fått hjelp utenfor klassens ramme.³³

Hilda framtrer som pådriver på egen skole. Hun refererer til godt samarbeid med ledelsen når det gjelder praktiske aspekt ved spesialundervisning, så som ressurstilgang og timeplanlegging samt endringer når det gjelder den bedre allmennpedagogiske tilrettelegging. Hun medgir at hun dels også tar en "vaktbikkjerolle"; hun blir elevenes advokat i forhold til deres rettigheter.

Linda (35) har vært en av pådriverne på sin skole når det gjelder omlegging av undervisninga på ungdomstrinnet: fra én klasse, én lærer, én time til arbeidsplaner, basisgrupper og økter kombinert med fellesinnføring/forelesninger i kjernefagene et visst antall timer per trinn per uke. Elever med særskilte behov/moderate behov for tilpassing innlemmes i hovedsak bedre, men, sier hun, her er noen vansker i forhold til elever som ikke godt nok har lært å strukturere en større andel av skolearbeidet selv. Det, sier hun, må de som lærere gripe fatt i! Men omlegginga visker ut det tidligere problemet med å tidvis være "radiatorlærer".

Andreas (58) viser til at han av og til opplever situasjonen som nettopp "radiatorlærer". Han peker imidlertid på at det er omlegginger på gang ved den ungdomsskolen der han jobber: her

³³ En dels dramatisk nedgang i antall enkeltvedtak er skjedd i de fleste av de medvirkende kommunene – fra 8 - 5% til 2-3%, ei endring både skolesjefer og en del av spesialpedagogene mener er rett, men da med stabile rammer som klar forutsetning. (Landsgjennomsnitt: 5,5% (NOU 2003:16 "I første rekke" s. 89).)

er arkitektoniske endringer som også er ment å understøtte endringer i opplæringa: et landskap med flere grupper elever, flere lærere, andre arbeidsformer. Andreas refererer til at disse endringene skjer, både som følge av føringer i L 97 og ønsker fra skolesjefen og deler av kollegiet. Evalueringa av R 97 peker på at L 97 synes å ha hatt langt større gjennomslag på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet (Haug 2003:70), og flere av de forskerne som deltok i evalueringa, konkluderer med behov for fornying av trinnet.

Ved Kathinkas skole, en barneskole med flere paralleller, er en vital rektor. Skolen har gjennomført og gjennomfører ulike endringsprosesser og utnyttet bl.a. muligheter som lå i Samtak som prosjekt. Her er de bevisste grep om systemrettede tiltak. Her er styrkingstimer for elever med behov for særskilt tilrettelegging, noe som i hovedsak skjer i grupper sammen satt til *ulike* formål. Men, sier hun, hvis elever ikke vil gå ut i gruppe, er det jo ingen vits. Elever lærer neppe så mye da! Det legges vekt på å begrunne tiltak og organisering overfor både elev og foreldre, noe som slik sett står i kontrast til hovedfunn i Kvernmos undersøkelse, der 12 elever fra 3. – 6. klasse ble intervjuet om sine erfaringer med spesialundervisning.

De få elevene som føler de har medinnflytelse over egen skolesituasjon, opplever denne mer positivt enn de øvrige elevene. For elevene uten innflytelse, føltes ikke spesialpedagogiske tiltak som noen lettelse. Skolehverdagen er og blir en overveiende negativ opplevelse for disse elevene (Kvernmo 1991:111).

Elevmedvirkning blir slik sett et sentralt stikkord. Ved Kathinkas skole avvikles det også årlig lese- og skrivekurs med ulikt innhold og omfang, begrunnet ut fra de deltakende elevers ulike behov. Elever melder seg her på og det inngås kontrakt. Her er elevperspektiv på tiltak og også et tydelig systemperspektiv.

Anton (25) er i sin første jobb, headhundet nærmest, fordi han er mann og spesialpedagog. Han har det daglige ansvar for gjennomføring av opplæring for to elever med omfattende atferdsvansker. Klasserommet ble etter hvert betent for de to guttene: det ble beheftet med for mange nederlag. Så danner de to elevene ei egen gruppe, har dels også undervisning/aktiviteter alene med Anton eller assistenten, men, sier Anton, klassestyrer og han prøver ut arenaer og aktiviteter der samhandling med klassen kan fungere godt: utedager, matlaging osv. Det dels segregerte opplegget er begrunnet i elevenes behov for mestring, ikke klasselærers behov for å skille ut elever med omfattende atferdsvansker, jf. en av konklusjonene fra Nordahl og Overland (1998) si evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune:

I dette materialet er overrepresentasjonen klart i spesialklasser der omlag 4 av 5 elever er gutter. Dette kan tyde på at en del av disse spesialklassene i praksis fungerer som tiltak for gutter med atferds- og læringsproblematikk samt lav skoleinteresse (Nordahl og Overland 1998: 146).

Her er m.a.o. ulike begrunnelser for oppretting av egne grupper: som homogeniseringstiltak i forhold til klasse, eller, som Anton vektlegger: andre rammer for å gi bedre muligheter for mestring. På Antons skole organiseres ellers spesialundervisning på ulike vis, i klasse og i grupper.

Organisering av spesialundervisninga er i denne studien begrunnet på ulike vis – *i skolens* egenart, elever tas ut i grupper, dels kombinert med tolærersystem, der organisering av vanlig opplæring legger premisser for organisering av spesialundervisning. Organisering begrunnes også i *elevenes* egenart, som for Antons to elever som danner en egen gruppe. Flere begrunner organisering i *oppgavens* egenart, dvs. til hvilke formål er det hensiktsmessig at elevene er alene med spesialpedagog ei økt, til hvilke formål er to-/flerlærersystem gagnlig osv. Haug (2003:64) oppsummerer fra evaluering av L 97:

Den vanlegaste modellen for organisering av spesialundervisning var å gje denne undervisninga vekselvis både utanfor og innanfor klassa, ofte ut frå ei ad hoc-vurdering.

Ut fra mine data synes valg mellom ulike organiseringsformer ikke være et utslag av tilfeldige eller pragmatiske valg: valgene framstår i hovedsak som faglig begrunnede ut fra de tilgjengelige rammer, moderert i forhold til organisering av opplæring generelt, samtidig som her er refleksjoner knyttet til ønskede endringer. Omlegging av vanlig opplæring er skjedd ved flere av skolene, noen for lengst, noe som gjør det enklere for spesialundervisninga å "forhandle seg inn". Anna har lang tradisjon på å differensiere undervisninga: tilpassing synes representere en ordinær, dvs. kjent og selvfølgelig utfordring. Så også for Randi. Randi har sin jobb ved en skole som under ulik ledelse har vektlagt – først integrering, siden utvikling av den inkluderende skole, og har gjennomført ulike prosjekt i den sammenheng, bl.a. under Samtak-paraplyen. Nordahl og Overland (1998) konkluderer slik når det gjelder forholdet mellom vanlig undervisning og spesialundervisning:

Samlet innebærer dette at spesialundervisningen ikke kan analyseres og eventuelt forbedres uten at en samtidig ser på sammenhengen med den ordinære opplæringen. Dette kan indikere at en del av problemene i spesialundervisningen i Oslo best kan møtes i den daglige pedagogiske praksis i klasserommet. Det vil her være sentralt å drøfte hvilket innhold den ordinære opplæringen har, hvordan denne opplæringen drives og hvilke toleransegrenser som eksisterer i skolen (Nordahl og Overland 1998: 150).

Svært mange av disse 8 spesialpedagogene i mitt utvalg er blant endringsagentene på sine respektive skoler når det gjelder endringer i såkalt "vanlig undervisning". Slik sett bryter de på ulike vis med det etablerte bilde av spesialpedagogen; spesialpedagogen med den ene eller de få elever, ute av klasserommet og i hovedsak problemorientert.

Avrundning: Spesialpedagogen – opp mot si tid?

- "Are we sitting too comfortably," spør Andy Convery (1999), "listening to teachers' stories?" Han viser til at læreres fortellinger ofte fokuserer på "what I am not", med aktiv bruk av de generaliserte andre, dvs. antagonistiske grupper av lærere, for å stadfeste egen identitet. Så også her. Noen av informantene bruker uttrykk som "tradisjonell" spesialpedagog, "typisk", "innsnevra" og "reinhekla" spesialpedagog som kontrast til oppfatningen av seg selv som spesialpedagog.

Data fra studien bidrar til sprekkdannelser i det "hermetiserte" bildet av spesialpedagogens virke i grunnskolen. Data illustrerer og eksemplifiserer ulike sider ved det å være spesialpedagog, noe som nærliggende nok både er preget av den enkeltes personlighet, kunnskaper, oppfatninger og spesifikke interesser, men også av den kontekst som spesialpedagogen er en del av, dvs. elever, klasser, skoler og kommuner. I tillegg er her også et tidsperspektiv: spesialundervisning tidligere og spesialundervisning nå, relatert også til de statlige føringer i form av lovverk, læreplan osv.

Studien generer også mange andre tema som inngår i drøfting av spesialpedagog som profesjon, så som etiske/verdimessige aspekt, kunnskapssyn, og syn på betydning av kunnskap, oppfatninger om jussen og spesialpedagogikken, altså et velferdsspørsmål, internt og eksternt samarbeid, læremidler og skolens oppgaver og løsninger når det gjelder elever med svært omfattende behov for tilrettelegging. Skolesjefenes oppfatninger og føringer i feltet har også gitt interessante og tankevekkende utfylling og nyansering av det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og i dette: spesialpedagogens virke. Skolesjefene er for øvrig viet et eget kapittel i avhandlingen; en nekrolog nærmest! (Jf. endring fra 3-nivå til 2-nivå organisering i en del kommuner.) Disse 8 spesialpedagogene har ulike liv og yrkesliv. De har selv – selvfølgelig – hatt styring på hva de ville fortelle og ikke. Det bildet av spesialpedagogen i grunnskolen som framkommer ut fra deres fortellinger, bidrar til et motbilde til det etablerte bildet av

spesialpedagogen. Det genereres et bilde av spesialpedagogen som synes opp mot si tid. Så er det jo et tankekors – handler det om disse 8 spesialpedagogenes egenart, eller er det snarere metodens egenart?

Referanser

- Aristotleles: *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Bokklubben Dagens Bøker (1999).
- Convery, A. (1999): "Listening to teachers's stories: are we sitting too comfortably?" *Qualitative Studies in Education*, 199 Vol. 12, NO 2, 131 – 136. Taylor & Francis Ltd. International Journal of Qualitative Studies in Education.
- Eggen, N.A. (1999): *Godfoten. Samhandling – veien til suksess*. Oslo: Aschehoug.
- Fontana, a. and J.H. Frey: "The Interview: From structured Questions to Negotiated Text." In Denzin, N.K. og Y.S. Lincoln (2000): *Handbook of qualitative research*. USA: Sage Publications Inc.
- Goodson, I.F. (1996): *Att stärka lärarnas röster*. Stockholm: HLS Förlag.
- Goodson, I.F. (2000): *Livshistorier – kilde til forståelse av utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (1998): *Myrlandet. Spesialundervisning i grunnskulen 1965 –1991*. Høgskulen i Volda, Møreforskning Volda: Forskningsrapport nr 32 1998.
- Haug, P. (1999): *Spesialundervisning i grunnskulen. Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (2003): *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Kvernmo, G.A. (1991): *Spesialundervisning – en lettelse eller byrde for elevene?* Hosle: Hovedoppgave til 3. avdeling spesialpedagogikk. SSLH 1991.
- Ness, F.D. (1998): *Tales of Norwegian Physical Education Teachers: A Life History Analysis*. Dr.gradsavh. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Nordahl, T. og T. Overland (1998): *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. Oslo, NOVA: Rapport 20/98.
- NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens Forvaltningstjeneste.
- Skrtic, T.M. (1991): *Behind special Education. a Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. USA: Love Publishing Company.
- Skrtic, T.M. (1995): *Disability and Democracy. Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. New York and London: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- 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.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *St.meld. nr 30 (2003-2004) "Kultur for læring."*