

SPESIALUNDERVISNING OG ORDINÆR OPPLÆRING

Hva er spesialundervisning og hva er ordinær opplæring?

Sven Oscar Lindbäck
Odd Ivar Strandkleiv

Elevsiden DA 2010

© *Elevsiden DA 2010*

Omslagsbilde: Tonje Røseth

ISBN 978-82-92654-03-3

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser. Uten særskilt avtale med rettighetshaverne er enhver eksemplarframstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov. Utnyttelse i strid med lov eller avtale kan medføre erstatningsansvar og inndragning, og kan straffes med bøter eller fengsel.

Henvendelser om denne utgivelsen kan rettes til:

Elevsiden DA
Ekebergveien 33 B
0196 Oslo

E-post: postmaster@elevsiden.no

Besøk vår hjemmeside på Internett: www.elevsiden.no

Innhold

FORORD	8
KAP. 1 SENT UTE MED TIDLIG INNSATS	11
KAP. 2 LIKEVERDIG OG INKLUDERENDE OPPLÆRING	17
HVA INNEBÆRER LIKEVERDSPRINSIPPET?	19
KAP. 3 SKILLET MELLOM ORDINÆR OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING	22
ELEVER MED SÆRSKILTE BEHOV	24
DEFINISJONER AV TILPASSET OPPLÆRING	25
HVA ER SPESIALUNDERVISNING?	27
HVLKE ELEVER HAR RETT TIL SPESIALUNDERVISNING?	30
ELEVER SOM IKKE KAN FÅ ET TILFREDSSTILLEND E UTBYTTE AV DET ORDINÆRE OPPLÆRINGSTILBUDET	34
ELEVER SOM KAN FÅ ET VISST UTBYTTE AV DET ORDINÆRE OPPLÆRINGSTILBUDET	37
ELEVER SOM VED HJELP AV SPESIALUNDERVISNING KAN FØLGE DE ORDINÆRE LÆREPLANENE	41
ELEVER MED BEHOV FOR SPESIALUNDERVISNING FOR EN TIDSAVGRENSET PERIODE	43
FORSKJELLER OG LIKHETER MELLOM SPESIALUNDERVISNING OG ORDINÆR OPPLÆRING	55
SKOLER SOM SIDESTILLER TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING	59

KVALITETSAVGRENSNING AV SPESIALUNDERVISNINGEN	61
KAP. 4 NÆRMERE OM TILFREDSSTILLENDE UTBYTTE AV DEN ORDINÆRE OPPLÆRINGEN.....	65
IKKE ENTYDIG KRITERIUM FOR HVA SOM ER TILFREDSSTILLENDE UTBYTTE.....	67
TILPASSET OPPLÆRING, TILFREDSSTILLENDE OG FORSVARLIG UTBYTTE.....	68
TILFREDSSTILLENDE UTBYTTE SETT OPP MOT DET INTEGRERTE MENNESKE.....	72
HVA ER DET ORDINÆRE OPPLÆRINGSTILBUDET?	74
ELEVENS VURDERING AV UTBYTTET AV DET ORDINÆRE OPPLÆRINGSTILBUDET	76
FORELDRENE VURDERING AV UTBYTTET AV OPPLÆRINGEN	77
LÆRERNE VURDERING AV UTBYTTET AV OPPLÆRINGEN	78
KARTLEGGING AV DEN ORDINÆRE OPPLÆRINGEN	81
HVORDAN KAN SKOLEN OG PP-TJENESTEN VURDERE OM ELEVENS LÆRINGSUTBYTTE ER TILFREDSSTILLENDE I PRAKSIS?	86
EN PRAKTISK MODELL FOR GJENNOMFØRING AV RESPONSE TO INTERVENTION (RTI)	89
RTI OG PEDAGOGISK KARTLEGGING	93
DYNAMISK KARTLEGGING	97
RTI OG LÆREPLANBASERT VURDERING (LPV)	100
RTI OG SKOLENS RESSURSTEAM.....	101
KAP. 5 GOD TILPASSET OPPLÆRING FOR ELEVER MED SÆRSKILTE BEHOV.....	104
HVLKE KRAV SKAL SKOLENE STILLE TIL INNHOLD OG PEDAGOGISKE ARBEIDSMÅTER I SPESIALUNDERVISNINGEN?	104
KVALITATIVE FORSKJELLER MELLOM TILPASSET OPPLÆRING HOS NORMALELEVER OG ELEVER MED LÆREVANSKER	106
HVORDAN KAN PP-TJENESTEN OG SKOLENE UTFORME KOMPETANSEMÅL?.....	107
INDIVIDUELLE OPPLÆRINGSMÅL I DE GRUNNLEGGENDE FERDIGHETENE	109
HVLKE PEDAGOGISKE TILTAK BØR SKOLENE IVERKSETTE I SPESIALUNDERVISNINGEN?.....	114
10 PRINSIPPER FOR EFFEKTIV UNDERVISNING	123

FORUTSETNINGER FOR GOD TILPASSET OPPLÆRING FOR ELEVER MED SÆRSKILTE BEHOV	126
KRAV TIL SPESIALPEDAGOGISK EKSPERTISE I SPESIALUNDERVISNINGEN.....	130
KAP. 6 ORGANISERING AV SPESIALUNDERVISNINGEN	132
TILPASSET OPPLÆRING PÅ ULIKE ARENAER	132
INDIVIDUALISERING ELLER KOLLEKTIVE LØSNINGER I SPESIALUNDERVISNINGEN?.....	136
VURDERING AV ORGANISERING UT FRA EN MODELL AV LÆRINGSARBEIDET	141
KAP. 7 ET KRITISK BLIKK PÅ VEILEDEREN OM SPESIALUNDERVISNING.....	145
APPENDIKS 1: SJEKKLISTE I FORHOLD TIL UTBYTTET AV OPPLÆRINGEN	161
APPENDIKS 2: RETNINGSLINJER FOR SAKSBEHANDLINGEN I SPESIALUNDERVISNINGEN	166
LITTERATUR:	177

Forord

Denne boken har som målsetning å trekke et avklarende lovmessig, teoretisk og praktisk anvendbart skille mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. Mange skolefolk og ansatte i PP-tjenesten strever med å se forskjellen på den ordinære opplæringen og spesialundervisningen. Dette kan skyldes at en blander sammen aspekter ved ordinær opplæring, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Mange skolefolk har ikke satt seg godt nok inn i lovverk, regler og retningslinjer som regulerer spesialundervisningen. I verste fall kan denne begrepsmessige forvirringen og manglende kunnskapen føre til at elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet ikke får et forsvarlig opplæringstilbud for en kortere eller lengre periode. For mange av disse elevene kan resultatet bli ødelagt skolegang, knekt selvtillit og svekkede framtidsmuligheter.

Noen kommuner, noen rektorer og noen lærere har sine helt særegne tolkninger av retten til spesialundervisning. Det finnes eksempler på kommuner som har avgrenset retten til spesialundervisning til å gjelde elever med tunge lærevansker og store funksjonshemninger. Andre kommuner har holdt elever med lese- og skrivevansker utenfor retten til spesialundervisning, uavhengig av i hvilken grad vanskene har påvirket utbyttet av det ordinære opplæringstilbudet. Andre misoppfatninger som kan nevnes gjelder beskrivelsen av omfanget av spesialundervisningen. Noen fagfolk har ment at elever ikke har rett til eller behov for spesialundervisning dersom omfanget av spesialundervisningen kan betegnes som lite. Det har vært argumentert med at slike behov kan dekkes innenfor tilpasset opplæring organisert innenfor rammen av det ordinære opplæringstilbudet.

Ettersom det kan være vanskelig å trekke et skarpt og entydig skille mellom ordinær opplæring og spesialundervisning, stilles det

store krav til utøvelse av skjønn i skole og PP-tjeneste i forhold til å avgjøre hvilke elever som har behov for og rett til spesialundervisning. Denne boken forsøker å klargjøre en del av de forhold som er avgjørende for denne skjønnsutøvelsen. I det følgende skal vi gi en kort presentasjon av kapitlene i boken.

Kapittel 1 *Sent ute med tidlig innsats* tar for seg de siste årenes utvikling innenfor norsk spesialundervisning. Det blir uttrykt bekymring for kvaliteten i norsk spesialundervisning. De siste årene har det fra det offentlige kommet til dels motstridende signaler om spesialundervisningen. Fra forslag om å nærmest avskaffe retten til spesialundervisning, til nyere signaler om tidlig innsats.

I kapittel 2 *Likeverdig og inkluderende opplæring* blir det gitt en kort framstilling om hvordan synet på lærevansker har forandret seg i Norge de siste 50 årene. Elevgruppen har fått styrkede rettigheter. Samtidig har en de siste årene vært vitne til en sterk økning i andelen elever som får sin opplæring i spesialgrupper og spesialskoler.

Forholdet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning er hovedtemaet for denne boken. I kapittel 3 *Skillet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning* prøver forfatterne å peke på hva som kjennetegner opplæringen for elever som følger det ordinære opplæringstilbudet og opplæringen for elever som får spesialundervisning. Det blir beskrevet ulike kategorier elever som får spesialundervisning. Forfatterne argumenterer avslutningsvis for at det må stilles klare krav til spesialundervisningens kvalitet.

Kriteriet for å ha rett til spesialundervisning er knyttet til utbyttet av den ordinære opplæringen. Kapittel 4 *Nærmere om tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen* gir en grundig innføring i hva det vil si å ha/ikke ha et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Tilfredsstillende utbytte blir sett i sammenheng med tilpasset opplæring og forsvarlig utbytte. Utbytte må ikke bare vurderes i forhold til elevens måloppnåelse og utvikling i fagene. Spørsmålet om tilfredsstillende utbytte må vurderes i forhold til hele eleven, om eleven har utbytte av opplæringen, faglig, sosialt og personlig. Forfatterne gir en beskrivelse av hvordan skolen og PP-tjenesten gjennom en systematisk tilnærming kan vurdere om elevenes utbytte av opplæringen er tilfredsstillende i praksis. Et sentralt element i denne vurderingen er om elevene profitterer på systematiske tiltak for å tilpasse opplæringen etter evner og forutsetninger.

Kapittel 5 *God tilpasset opplæring for elever med særskilte behov* tar for seg hvilke tiltak som synes å fungere for elever med særskilte behov, hovedsakelig elever med lærevansker. Forfatterne tar til orde for at tiltak som skal settes inn i spesialundervisningen må være kvalitetssikrede. Læreren må ha en oversikt over tiltak som har forskningsmessig belegg (evidens) og velge blant disse. Læreren bør være forsker i eget klasserom, slik at han på best mulig grunnlag kan sette inn tiltak for elever med lærevansker.

Organisering av spesialundervisningen er navnet på kapittel 6. I dette kapittelet får vi se at tilpasset opplæring kan foregå på ulike arenaer: Individarenaen, plenumsarenaen og den kollektive arena. Kapittelet gir en framstilling av ulike organiseringsformer i spesialundervisningen. Forfatterne drøfter ulike syn på tiltak innenfor og utenfor det ordinære klasserommet i spesialundervisningen. En tar også opp hvordan PP-tjenesten beskriver organiseringen av spesialundervisningen.

Kapittel 7 *Et kritisk blikk på veilederen om spesialundervisning* omhandler den nye veilederen fra Utdanningsdirektoratet. Forfatterne peker på svakheter ved ulike sider av veilederen.

Oslo, 14. februar 2010

Sven Oscar Lindbäck og Odd Ivar Strandkleiv

1

Sent ute med tidlig innsats

Etter mange år med en heller laber satsing på spesialundervisning i norsk skole, kan en ane en fornyet interesse for å bruke ekstra ressurser på opplæring av elever med særskilte behov. Ikke minst har tanken om å sette inn tiltak tidlig fått gjennomslag blant politikere, skolefolk og forskere. I lovverket kommer dette direkte til uttrykk gjennom § 1-3 i opplæringsloven *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*. Her blir det stilt krav om særlig høy lærertetthet i norsk eller samisk og matematikk på 1. – 4. trinn, spesielt rettet inn mot elever med svake ferdigheter i lesing og regning. Økt interesse for spesialundervisning viser seg også gjennom at andelen elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak i grunnskolen har vært stigende de siste årene: Fra 6,21 prosent skoleåret 2006/2007, til 6,62 prosent skoleåret 2007/2008, til 7,22 prosent skoleåret 2008/2009 og 7,86 prosent skoleåret 2009/2010 (Utdanningsdirektoratet 2009a).

Det er ikke lenger politisk og pedagogisk korrekt å snakke om modning for yngre elever som strever på skolen. I denne sammenheng vises det ofte til den store ”vinneren” av PISA-undersøkelsene, Fin-

land, som i motsetning til Norge, setter hovedtyngden av tiltak til elever med særskilte behov inn tidlig i skoleløpet.

Hvordan er tilstanden for norsk spesialundervisning? Påstand: Store deler av norsk spesialundervisning er av meget slett kvalitet! Det drives riktig nok kvalitativt god spesialundervisning av noen lærere noen steder. Det ser ut til at barneskolen ofte tar spesialundervisningen mer på alvor enn ungdomsskolen og den videregående skolen.

I det store nasjonale tilsynet med tilpasset opplæring som ble gjennomført av fylkesmennene i 2007 ble det avdekket at nærmere 90 prosent av kommunene hadde et eller flere avvik (Utdanningsdirektoratet 2007a). I forhold til spesialundervisning kom det blant annet fram at:

- Kommunen og fylkeskommunen har ikke et forsvarlig system for å avdekke, vurdere og følge opp om elevene får tilfredsstillende utbytte av opplæringen.
- Enkeltvedtakene om spesialundervisning og de sakkyndige vurderingene er ikke tilstrekkelig klare og entydige. Det vises blant annet i mange tilfeller ikke til omfanget av påkrevd spesialundervisning.
- Manglende enkeltvedtak for elever som har spesialundervisning og elever som ikke får spesialundervisning etter sakkyndig vurdering av PP-tjenesten.
- Uforholdsmessig lang tid fra henvisningen til PP-tjenesten og fram til vedtak fattes.
- Mange avvik i forhold til skoleeierens konkrete anvendelse av reglene om spesialundervisning.

Tilsynet ble gjennomført etter systemrevisjonsmetoden. Dette dreier seg om et papirtilsyn supplert med intervjuer av rådmenn, skoleledere og lærere. Tilsynet har ikke sett på hva som foregår i klasserommet, selve spesialundervisningen eller mangelen på spesialundervisning.

En har ikke i tilsynet ikke snakket med sentrale aktører i spesialundervisningen, som elever og foreldre.

Gjentatte nedslående resultater av de nasjonale tilsynene gir grunn til sterk bekymring med hensyn til standarden på den spesialundervisningen elevene får. Når systemet rundt spesialundervisningen er så mangelfullt, kan en bare undre seg over hvordan det står til med den spesialpedagogiske praksisen i forhold til utsatte elevgrupper.

Hva så med PP-tjenesten, tjenesten som skal vurdere om elevene har behov for spesialundervisning? Blir PP-tjenesten tatt på alvor av skolen og skoleadministrasjonen? Klarer PP-tjenesten å bidra til at utsatte elever får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen? Resultater fra tilsynet tyder på at PP-tjenesten ikke er i stand til å utarbeide sakkyndige vurderinger som er klare nok. I et system med svak lovforståelse og stram kommuneøkonomi vil det dessuten være en fare for at PP-tjenesten ikke klarer å ivareta sin faglige uavhengighet. Satt på spissen: Hensynet til skolens budsjett blir ofte viktigere enn hensynet til elevene. Resultatet av dette kan i mange tilfeller være at PP-tjenesten ikke tilrår det opplæringstilbudet elevene egentlig har behov for. Det skal sterk rygg og høy integritet til å tåle rektorens, skolelederens og/eller rådmannens press når en elev med behov for spesialundervisning koster for mye penger!

Grøgaards m. fl. brukerundersøkelse gir et nedslående bilde av PP-tjenestens bidrag i forhold til elever med behov for spesialundervisning (Grøgaard m. fl. 2004). Ifølge lærerne hadde bare 68 prosent av elevene med enkeltvedtak om spesialundervisning hatt kontakt med PP-tjenesten. Omtrent seks av ti lærere mente at elever med enkeltvedtak hadde blitt utredet av PP-tjenesten og bare en av tre lærere syntes innsatsen fra PP-tjenesten hadde vært nyttig.

I Norge har en ifølge noen fagfolk hatt en ”vente og se holdning” i forhold til å gi elever som strever ekstra hjelp og støtte i form av formalisert spesialundervisning (Nordahl og Sunnevåg 2008). En har i det lengste håpet på at elevene skulle modnes og at problemene skal gå over. En annen årsak til vente og se holdningen kan være frykt for stigmatisering. Noen av disse elevene, som ikke har fått tilstrekkelig hjelp og støtte, gir opp etter år med faglige og sosiale nederlag påført av det offentlige, andre fortsetter å gjøre skolearbeidet uten nødvendige forkunnskaper og problemløsningsferdigheter.

I Finland gis det mye spesialundervisning tidlig i grunnskolen. Ca. 35 prosent av elevene får spesialundervisning tidlig i skoleløpet (1. og 2. årstrinn), før spesialundervisningen gradvis faller ned på et lavere nivå (Germeten m.fl. 2006).

Det finske systemet har likevel noen klare likhetstrekk med det norske i forhold til elever med særskilte behov. Det finnes elever som får hjelp og støtte uten at det er formalisert som spesialundervisning ("støtteopplæring"), det finnes elever som har formalisert spesialundervisning ("deltidsspesialundervisning"), og det finnes spesialskoler/klasser ("fulltidsspesialundervisning"). Skillet går grovt sett ut på at finske elever som sliter med utbyttet av opplæringen får ekstra hjelp og støtte før og etter skoletid, mens norske elever mottar tilsvarende hjelp i skoletiden. I Finland har lærerne/skoleledelsen anledning til å sette inn tiltak som kan ligne norsk spesialundervisning uten at det er fattet vedtak om dette på høyere hold. I tillegg har finnene en langt større andel elever plassert i spesialskoler. I Finland har foreldrene en svakere posisjon i spørsmålet om spesialundervisning enn i Norge, men de skal konsulteres.

Retten til spesialundervisning har vært satt under sterkt press i de siste årene. Presset har vært utøvd av en allianse av toneangivende pedagogikkforskere, politikere og pengesparere (kommunebyråkrater) i kommunene. Søgneutvalget (NOU:2003:16. *I første rekke*), som gjorde forarbeidet til Kunnskapsløftet, ba sågar noen av de toneangivende pedagogikkforskerne i Norge om å skrive artikler med tittelen *Hvis spesialundervisning ikke fantes*. Utvalget gikk langt på vei inn for å avskaffe spesialundervisningen (spesialundervisning skulle forbeholdes elever som falt inn under helselovgivningen). Spesialundervisningen skulle erstattes av en forsterket rett til tilpasset opplæring for alle elever. Den påfølgende stortingsmeldingen (St.meld. nr. 30: 2003-2004) gikk etter sterkt press i høringsrunden inn for å opprettholde retten til spesialundervisning. Stortingsmeldingen opprettholdt like fullt målsetningen om å få ned andelen av elever med spesialundervisning.

Etter hvert ble tanken om å få ned andelen elever med spesialundervisning erstattet av prinsippet om tidlig innsats (se blant annet St.meld. nr. 16: 2006-2007). I tråd med dette kritiserer enkelte skoleforskere den relativt høye andelen av elever som får spesialundervisning på slutten av grunnskolen. Underforstått: En del av denne

hjelpen burde blitt satt inn tidligere eller avhjulpet innenfor rammen av ordinær tilpasset opplæring. Trolig kritiserer disse skoleforskerne, et stykke på vei, en spesialundervisning som ikke finnes. I ungdomsskolen får riktig nok opp mot 10 % av elevene enkeltvedtak om spesialundervisning, men i realiteten får de ofte en svært lite tilpasset spesialundervisning.

Den spesialundervisningen som praktiseres dreier seg i realiteten ofte om at en innfører et nytt felles faglig nivå og undervisningsopplegg for en svært heterogen gruppe elever. Det faglige nivået er riktig nok som regel lavere enn for den ordinære opplæringen, men undervisningen er sjelden individuell og tilrettelagt rundt den enkelte elevs behov. Ett felles opplegg for spesialundervisningen er ikke uvanlig, selv om forskjellene på det faglige nivået hos elever som følger spesialundervisning ofte vil være større enn innenfor grupper i den ordinære opplæringen. På enkelte skoler har ”spesialundervisningen” etter enkeltvedtak utartet seg til grupper på mer enn 15 elever.

Hvorfor holder store deler av spesialundervisningen slett kvalitet? Måten spesialundervisningen finansieres på virker selvsagt inn på muligheten til å realisere kvalitativt god spesialundervisning for de elevene som trenger det. Mange kommuner har lite slingringsmonn i forhold til den enkelte skoles budsjett. Ofte får rektorene beskjed om å klare seg med det budsjettet de har, selv om enkelte elever har behov for tiltak som koster penger skolen ikke har. I kommuner hvor det eksisterer spesialskoler kan det oppstå situasjoner hvor det rent økonomisk lønner seg for bostedsskolen å bli kvitt elever med omfattende behov for spesialundervisning. Foreldrenes valg gjøres ikke enklere av at spesialskolene faktisk har til hensikt å drive omfattende spesialundervisning i regi av engasjert og ofte godt kvalifisert personale, mens bostedsskolen ofte gir et tilbud som ikke er tilstrekkelig til å dekke elevenes opplæringsbehov.

En annen faktor som virker inn på spesialundervisningens kvalitet er tilgangen på kvalifiserte spesialpedagoger og lærere med tilstrekkelig kompetanse til å undervise elever med særskilte behov. Kompetansekravene til lærere som er angitt i forskrift til opplæringsloven kapittel 14 kan, paradoksalt nok, være en motvindsfaktor i forhold til å skape kvalitet i spesialundervisningen. Kravene innebærer at mastere i pedagogikk og spesialpedagogikk ikke kan ansettes i

skolen som lærere i spesialundervisningen med mindre de har godkjent lærerutdanning eller førskolelærerutdanning. Ettersom en vesentlig andel kandidater som har fullført master i pedagogikk og spesialpedagogikk ikke har bakgrunn som lærere, svekkes dermed tilgangen på kvalifisert undervisningspersonale for elever med behov for spesialundervisning.

PP-tjenesten skal ta stilling til om elevene har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, lærevanskene til eleven og andre særlige forhold som har betydning for opplæringen, og realistiske opplæringsmål, i tillegg til at tjenesten skal beskrive det forsvarlige opplæringstilbudet. Hvis PP-tjenestens sakkyndige vurdering blir tatt på et selvstendig og faglig forsvarlig grunnlag skulle elevene være sikret et forsvarlig opplæringstilbud. Dette forutsetter imidlertid at nødvendige menneskelige og økonomiske rammevilkår er til stede i skolen.

2

Likeverdig og inkluderende opplæring

Inkludering av elever med lærevansker og funksjonshemninger i ordinære skoler og klasser har vært en skolepolitisk målsetting i Norge siden 1960-tallet. Spesialskoler og institusjoner har blitt bygget ned og de aller fleste elevene har fått anledning til å delta i normalskolens aktiviteter. Svært mye av det som har skjedd de siste 40-50 årene har definitivt vært positivt for denne elevgruppen. De individuelle rettighetene til enkeltelevne har dessuten blitt styrket gjennom både grunnskolelovens (fra 1969) bestemmelser, og senere i opplæringslovens (fra 1998) bestemmelser om en individuell rett til spesialundervisning for elever som ikke har eller ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.

Inkluderingsstakegangen har også, antakelig, ført til en holdningsendring i samfunnet overfor barn og voksne med ulike lærevansker. Det å ha ulike former for lærevansker, som lese- og skrivevansker og matematikkvansker har blitt mer sosialt akseptert enn det var før. For elever med "lettere" lærevansker er det mye som tyder på at tilpasset opplæring innenfor allmennpedagogiske rammer har ført til

økte faglige prestasjoner og færre sosiale nederlag, når opplæringen er planlagt og gjennomført på bakgrunn av gjennomtenkte spesialpedagogiske tiltak (Kavale 2004).

I skolens formålsparagraf, § 1-2 i opplæringsloven, slås det blant annet fast at elevene og lærlingene skal:

(...) utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong (...).

For at alle elever skal få realisere sine evner og dermed nå disse målsetningene, så langt det er mulig til egen og samfunnets interesse, må hver enkelt elev få tilpasset opplæring. De fleste elever kan få et tilfredsstillende utbytte gjennom tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet, men noen har behov for tilpasset opplæring i form av spesialundervisning for å nå sine potensialer. Lovgiverne vurderer at tilpasset opplæring og tidlig innsats er så viktige prinsipper at de skilte bestemmelsen ut i en egen paragraf i opplæringsloven, § 1-3. *Tilpassa opplæring og tidleg innsats:*

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidat.

På 1. til 4. trinn skal kommunen sørgje for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning.

Dersom skolen ikke klarer å tilpasse opplæringen tilstrekkelig for en enkeltelev etter § 1-3 i opplæringsloven, og eleven derfor ikke får et tilfredsstillende læringsutbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har eleven jf. § 5-1 i opplæringsloven rett til spesialundervisning.

Elever med stort behov for spesialundervisning levnes ikke mye ære i nasjonale og internasjonale undersøkelser av det faglige nivået på den norske skolen. Likevel kjennetegnes den norske skolen av en vilje til å inkludere elever med store generelle lærevansker og alvor-

lige psykiske vansker og belastninger i normalskolen. Tilhørighet for og inkludering av elever med alvorlige lærehemninger har i alle fall vært en politisk målsetning hos sentrale myndigheter over lengre tid, selv om rammebetingelsene og praksisen i kommunene kan sies å ha ført til en kraftig økende segregering av elever i spesialklasser tilknyttet ordinære grunnskoler de siste årene. Utdanningsstatistikk bekrefter denne tendensen: Skoleåret 2001/02 var det 946 elever som fikk sin opplæring i spesialklasse, mens det skoleåret 2008/09 var 5727 elever (Utdanningsforbundet 2009). I fylkeskommunale, interkommunale og kommunale spesialskoler går det samme skoleår 1900 elever. I de siste årene har det med andre ord vært en kraftig økning i antallet elever som får hele opplæringen lagt særskilt til rette i segregerte tiltak.

Det er viktig å merke seg at elevene har rett til å gå på den nærmeste skolen (opplæringsloven § 8-2), og at det i de aller fleste tilfeller vil være mulig å legge hele opplæringen særskilt til rette uten at elevene må flytte til en spesialgruppe eller spesialskole. Alt for ofte signaliserer skolene at elever med store særskilte behov vil få et bedre tilbud i en spesialgruppe eller spesialskole enn i normalskolen. Ofte skjer disse anbefalingene ut fra økonomiske motiver og påtrykk fra kommuneadministrasjonen. Dersom finansieringen av spesialundervisningen tilsier at det lønner seg å kvitte seg med elever med omfattende behov for spesialundervisning, øker faren for at elever segregeres ut i spesialgrupper og spesialskoler i tilfeller hvor det ikke er til det beste for elevene.

Hva innebærer likeverdsprinsippet?

Regjeringen forsøkte i St.meld. nr. 28 (1998-99) å definere likeverdig opplæring nærmere med utgangspunkt i formuleringene som ble gitt i Ot.prp. 46.

(...) likeverdsprinsippet er vareteke gjennom føresetnaden om at opplæringa skal tilpassast evner, utviklingsnivå og behov hos den enkelte eleven. Det dreiar seg altså ikkje om å gi eit likt

tilbod til alle, men om tilbod som er likeverdige på den måten at dei tek utgangspunkt der barna og dei unge står. Det krev både individuell tilpassing og lokalt mangfald.

Stortingsmeldingen peker på at likeverdsprinsippet er et overordnet politisk prinsipp som blir ivaretatt av tilpasset opplæring. Likeverd i opplæringen er følgelig målet for all opplæring, mens tilpasset opplæring er middelet. For å nå målet med likeverd i opplæringen, fastslår stortingsmeldingen dessuten at det er en forutsetning med lokalt mangfold i innhold og arbeidsmåter. Likeverd i dette perspektivet er en form for ”resultatlikhet” der differensierte arbeidsmåter og varierende innhold, skal føre til likeverd for alle elevene i skolen. Likeverdsprinsippet innebærer derfor ikke at alle elevene skal behandles likt, men at det gjennom lokalt mangfold skjer en systematisk forskjellsbehandling ut fra individuelle behov.

Læreplanen (LK06) viderefører tankegangen fra St.meld. nr. 28 (1998-1999). I *Prinsipper for opplæringen* defineres likeverd som *like muligheter for å nå individuelle opplæringsmål innenfor et inkluderende læringsmiljø*.

Kravet for å ha rett til spesialundervisning, er at eleven ikke har eller ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Det vil si i de tilfeller der ordinær tilpasset opplæring og lokalt mangfold ikke fører til at eleven får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Kapittel 5 i opplæringsloven bruker ikke likeverd som begrep, men forutsetter at elevene skal ha ”tilfredsstillende utbytte” av opplæringen, og påpeker at alle elever skal ha ”forsvarlig opplæringstilbud”. Hva som er likeverdig og forsvarlig i det enkelte tilfelle blir vurdert av PP-tjenesten i sakkyndige vurderinger. Selv om vurderingen av behov for spesialundervisning jf. § 5-1 i opplæringsloven er knyttet til faglig skjønn, understreker likevel Ot.prop 46 (1997-1998) at likeverdsprinsippet fortsatt er gjeldende når PP-tjenesten foretar denne (skjønnsmessige) vurderingen. Odelstingsproposisjonen utdyper likeverdighet i spesialundervisningen på denne måten:

(...) Prinsippet om likeverdig opplæring er framleis utgangspunktet for vurderinga av innhaldet i retten til spesialundervisning. Det vil seie at elevar med behov for spesialundervisning

har krav på eit opplæringstilbod som er likeverdig med det tilbodet andre elevar får (...)

Vi ser her at Stortinget har lagt til grunn for loven at retten til spesialundervisning ikke skal knyttes til *andre* elevers måloppnåelse, men til *egen* måloppnåelse sett i forhold til *egne* læreforutsetninger.

Selv om måloppnåelsen knyttes opp mot elevenes individuelle måloppnåelse og sakkyndig vurdering, legges det opp til en sammenligning med andre elever ved at opplæringstilbudet skal være minst like godt som det tilbudet andre elever får.

Hvilket sammenligningsgrunnlag skal PP-tjenesten bruke når den gjør en skjønnsmessig vurdering om opplæringen er tilfredsstillende og når de skal tilrå et forsvarlig opplæringstilbud? Stortinget (jf. Ot.prp. 46) mener at sammenligningen skal skje på skolenivå, mens blant annet departementet mener at sammenligningen kan skje på flere ulike arenaer: Gruppe, skole, kommune og nasjonalt nivå. Vi mener at denne vurderingen også må skje på læreplannivå. Det vil si at den sakkyndige vurderingen også må ta i betraktning den kompetansen en elev er forventet å tilegne seg på trinnet i ulike fag og emner.

For elever med behov for spesialundervisning vil sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten og individuell opplæringsplan være virkemidlene som settes inn for å gi elever med særskilte behov et likeverdig opplæringstilbud. NOU (1995:18):

Sentrale momenter i likeverdsvurderingen vil være elevens særlige behov og vedkommendes muligheter for utbytte av ordinær opplæring, elevens utviklingskapasitet slik den fremstår på bakgrunn av en sakkyndig vurdering, og opplæringens kvalitet og omfang. Opplæringen må videre tilrettelegges slik at eleven har mulighet til å nå de opplæringsmål som er satt for ham eller henne.

Elever med særskilte behov vil derfor *formelt sett* få et likeverdig opplæringstilbud dersom det er utarbeidet sakkyndig vurdering etter kriteriene som ligger i § 5-3 i opplæringsloven og det er utarbeidet IOP etter kriteriene i § 5-5 i samme lov.

3

Skillet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning

Den eksakte skillelinjen mellom ordinær opplæring og spesialundervisning kan være vanskelig å trekke både for skolene og de sakkyndige i PP-tjenesten. Skolene strekker seg ofte langt i forhold til å tilpasse opplæringen for elever som strever med å nå faglige og sosiale opplæringsmål. Noen ganger kan disse tiltakene ligne på spesialundervisning. Dette kan eksempelvis dreie seg om at en forsøker å tilpasse opplæringen gjennom bruk av tiltak som:

- Mestringsgrupper innenfor basisferdigheter som lesing, skriving og regning
- Lese- og skrivekurs i små grupper
- Individuelle utviklingsplaner (IUP) og stegark
- Matematikkverksted
- Stasjonsundervisning med differensierte oppgaver

Det kan være riktig og viktig at skolen har denne type differensieringstiltak som et ledd i å fremme elevenes læringsresultater, trivsel og motivasjon. På den annen side kan det i noen tilfeller være problematisk dersom disse tiltakene blir organisert som en erstatning for spesialundervisningen. Problematisk fordi organiseringen av opplæringen på denne måten kan dekke over individuelle behov hos elevene, svekke rettigheter, og gjøre opplæringen mindre planmessig og tilrettelagt for den enkelte elev med særskilte behov. For elever som ikke kan nå kompetansemålene i læreplanen, blir det feil og lovstridig å følge en undervisning som ikke innholdsmessig er i samsvar med de ordinære læreplanene, med mindre opplæringen er definert som spesialundervisning. Ofte vil slike løsninger for denne elevgruppen være økonomisk eller ideologisk motiverte.

Graden av oppfølging som gis til elevene vil variere med ulike undervisningsformer og de lærerressursene som stilles til rådighet. Elever som har spesialundervisning vil vanligvis ha behov for betydelig mer oppfølging enn elever som følger det ordinære opplæringstilbudet.

Noen undervisningsformer, slik som eksempelvis stasjonsundervisning, er basert på at elevene skal jobbe forholdsvis selvstendig med oppgaver. Kan stasjonsundervisning likevel være spesialundervisning? I stasjonsundervisning møter elevene ulike typer arbeidsoppgaver som de forventes å løse uten bistand fra lærer eller og spesialpedagog. Det er som regel flere stasjoner enn lærere i stasjonsundervisningen, noe som svekker muligheten for tett individuell oppfølging. Denne ordinære varianten av stasjonsundervisning kan neppe kalles spesialundervisning. Dersom innholdet derimot er differensiert og tilpasset evner og forutsetninger hos eleven, og eleven er sikret tilstrekkelig oppfølging, kan en imidlertid tenke seg stasjonsundervisning som spesialundervisning. For at stasjonsundervisning skal kunne kalles spesialundervisning forutsettes det også at undervisningsformen er egnet for å realisere et forsvarlig opplæringstilbud for eleven.

Elever med særskilte behov

Tradisjonelt har en tenkt seg at elever med ”særskilte behov” er barn og ungdom med ulike former for indre stabile avvik fra normaleleven (skader, lyter, patologi, handikap). Særskilte behov har derfor vært et samlebegrep for ulike lærevansker, diagnoser og ulike former for atferdsproblematikk. I løpet av 1980 og 1990-årene dreide mange forskere og skolefolk fokuset fra individuelle forhold hos eleven til strukturelle omstendigheter innenfor skolesystemet og andre forhold rundt eleven som kan ha betydning for utbyttet av opplæringen. I § 5-3 i opplæringsloven ligger det en definisjon av elever med særskilte behov tilsvarende de elevene som har rett til spesialundervisning etter § 5-1 i samme lov. Lærevansker er bare ett av flere forhold som kan føre til at eleven får særskilte behov. Særskilte behov er derfor knyttet opp til læringsutbyttet til den enkelte elev og ikke til elevens indre disposisjoner eller strukturelle avvik.

I § 5-3 i opplæringsloven defineres elever med særskilte behov som de elevene som har rett til spesialundervisning etter § 5-1. Alle elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har per definisjon særskilte behov. I § 5-3, om sakkyndig vurdering, står det at både lærevansker og ”(...) *andre særlege forhold som er viktige for opplæringa (...)*”, kan være årsaken til manglende læringsutbytte og behov for spesialundervisning. En kan derfor definere ”elever med særskilte behov” som de elevene som har ulike former for fagvansker, lærevansker eller sosiale- og emosjonelle vansker som er så store at de ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Elever med særskilte behov inkluderer også de elevene som ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen på grunn av manglende tilpasset opplæring (svakheter ved opplæringen), vanskelig hjemmesituasjon med lite eller feilslått oppfølging, eller som på andre måter faller ut av det ordinære opplæringstilbudet (for eksempel av medisinske årsaker etc).

Definisjoner av tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et nøkkelbegrep som ikke blir tilstrekkelig definert, forklart eller operasjonalisert av myndighetene. Vi mener at det er helt avgjørende for sikring av skolebarns rettigheter at begrepet blir definert på en entydig og faglig forsvarlig måte.

Tilpasset opplæring er en rettighet som omfatter alle elevene i grunnopplæringen. Retten til tilpasset opplæring er hjemlet i § 1-3 i opplæringsloven. Rettigheten blir utdypet i læreplanens generelle del og i *Prinsipper for opplæringen*. Verken opplæringsloven eller læreplanen gir en dekkende definisjon av hva tilpasset opplæring egentlig er. Definisjonen i læreplanen er formulert i generelle vendinger, og er derfor vanskelig å operasjonalisere i konkrete klasseromstiltak. Læreplanens generelle del side 10 påpeker at:

Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte (...). Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikhet i evner og utviklingsrytme.

Selv om tilpasset opplæring i denne delen av læreplanen nærmest blir beskrevet i romantiske vendinger, må en ikke glemme at skolen skal tilstrebe individualisering av innhold og arbeidsmåter i tråd med hver enkelt elevs læreforutsetninger. I prinsippene for opplæringen følger Læreplan for Kunnskapsløftet (side 34) opp med å beskrive ulike kjennetegn på tilpasset opplæring:

Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen (...).

Læreplanens tro på tilpasset opplæring som en form for pedagogisk individualisering, har fått motbør i enkelte pedagogiske fagmiljøer. Blant annet har professor Peder Haug ved Høgskulen i Volda argumentert for en ”bred tilnærming” til tilpasset opplæring, der skolen har fokus på å utvikle de generelle kvalitetene i opplæringen, slik at

skolen kan legge tilrette for alle elever innenfor allmennpedagogikkens rammer (Haug 2004).

Den brede tilnærmingen til tilpasset opplæring er også beskrevet i offentlige dokumenter (St.meld. nr. 16: 2006-2007, pkt. 6.3.4):

Tilpasset opplæring er en måte å forstå undervisning og læring på. Prinsippet berører hele skolen som organisasjon, dens kultur og alle som har sitt virke der. Tilpasset opplæring for alle elever vil på mange skoler forutsette endring i tenkningen omkring hva skole er og hva læring innebærer.

Den smale tilnærmingen til tilpasset opplæring handler om tiltak rettet mot enkeltindivider, eller grupper, der lærerne forsøker å skreddersy innhold og arbeidsmåter til elevenes varierende læreforutsetninger (Haug 2004). Det handler om å finne den rette metoden eller den rette organiseringsformen for å realisere tilpasset opplæring. Skoler med et smalt syn på tilpasset opplæring er gjerne ute etter den ene rette oppskriften for å realisere tilpasset opplæring. Slike oppskrifter finnes ikke.

Faren med en bred tilnærming til tilpasset opplæring er at fort kan komme i skade for å legge for stor vekt på faglig trykk i læringsgruppen som helhet, men glemme at læreren må ha blick for den enkelte, ikke minst elever med særskilte behov. Det er nærliggende å tenke seg at en skole som er sterkt opptatt av "læringstrykk" og læringsresultater, ofte vil forsøke å realisere tilpasset opplæring ovenfor elever med særskilte behov gjennom enkel innholdsdifferensiering og nivådelte læringsgrupper. Dersom læringsresultatene for gruppen som helhet forbedres, vil skolen, per definisjon, oppleve at de bedriver god tilpasset opplæring.

I mangel av dekkende definisjoner av tilpasset opplæring, ønsket Strandkleiv og Lindbäck (2005:21) å gi en definisjon av begrepet som kunne operasjonaliseres i konkrete klasseromskriterier.

Tilpasset opplæring er tilrettelegging for læring der eleven, utfra evner og forutsetninger, søker utfordringer og utvikler seg faglig, sosialt, fysisk og personlig. Tilpasset opplæring bygger på kunnskap om og forståelse av elevens læreforutsetninger og

personlighet. Læringen foregår i området mellom det eleven kan og det eleven står for tur til å kunne.

Denne definisjonen av tilpasset opplæring understreker at kunnskap om og forståelse av elevenes læreforutsetninger er sentrale forutsetninger for å lykkes med tilpasset opplæring. Elever med lærevansker har ofte læreforutsetninger som er kvalitativt forskjellige fra "gjennomsnittseleven". Lærere som arbeider med denne elevgruppen må derfor være eksperter på *hvordan* elever med generelle lærevansker, matematikkvansker, lese- og skrivevansker, oppmerksomhetsvansker, psykiske vansker m.m. lærer. Lærerne må også ha ekspertise i forhold til å kunne tilpasse opplæringen for elever som ikke får til det sosiale samspillet. Dessverre blir denne typen ekspertise ikke vektlagt i lærerutdanningen. Lærerne står derfor ofte hjelpeløse når de skal forsøke å tilpasse opplæringen for elever som ikke får, eller som ikke kan få, et tilfredsstillende læringsutbytte innenfor de allmennpedagogiske rammene. Spesielt gjelder dette lærere som forsøker å tilrettelegge opplæringen for elever med svært avvikende lærevansker, omfattende problematferd eller store psykiske vansker.

Hva er spesialundervisning?

St.meld. nr. 30 (2003-2004) definerer spesialundervisning som en tilførsel av kompetanse eller andre tiltak som settes inn for å gi elever med særskilte behov et tilpasset opplæringstilbud. Spesialundervisning er med andre ord en særlig tilpasset opplæring for elever med særskilte behov.

Noen skoler/rektorer tolker § 5-1 i opplæringsloven og retten til spesialundervisning svært snevert. De avgrenser retten til å gjelde elever som ikke kan arbeide etter kompetansemålene i "klassens eller trinnets plan". Elevene må derfor ha egne opplæringsmål (i en IOP) som avviker fra kompetansemålene i Læreplanen for Kunnskapsløftet for å kunne få et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud. Andre skoler/rektorer har en mer romslig tolkning av hva som er et "tilfreds-

stillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet”, og tolker dermed § 5-1 i opplæringsloven slik at retten til spesialundervisning også omfatter elever som, dersom de får spesialundervisning, kan arbeide mot å nå de ordinære kompetansemålene i læreplanen. En forutsetning er at de, uten slik hjelp, ikke kan nå kompetansemålene på trinnet (egl. kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn i grunn-skolen, samt vg1, vg2 og vg3).

Den snevre tolkningen av retten til spesialundervisning er ikke i tråd med kapittel 5 i opplæringsloven. I § 5-1 i opplæringsloven står det ingenting om at kriteriet for rett til spesialundervisning er at eleven ikke kan nå målene i den nasjonale læreplanen. I § 5-1 opplæringsloven presiseres det derimot at:

Opplæringstilbudet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven.

Kriteriet som utløser retten til spesialundervisning er altså at eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, og rettigheten er følgelig ikke direkte knyttet opp mot om eleven har mulighet for måloppnåelse i enkeltfag eller ikke. Utdanningsdirektoratet (2009b:38) definerer spesialundervisning bredt:

I en rekke tilfeller kan elever med særskilte behov få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen ved å følge de ordinære læreplanene dersom de nødvendige ressursene stilles til rådighet. Disse elevene kan således ha krav på egnet spesialundervisning for å kunne følge læreplanen med tilfredsstillende utbytte.

Dersom PP-tjenesten skal kunne vurdere om eleven har et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, er det ikke tilstrekkelig å utrede elevens lærevansker og mulighetene eleven har til å nå kompetansemålene i fagene. PP-tjenesten må også utrede andre ”særlege forhold som har betydning for opplæringa” (jfr. opplæringsloven § 5-3). Andre særlige forhold kan være skolens evne til å tilrettelegge opplæringen innholdsmessig, organisatorisk og metodisk i forhold til elever med ulike former for lærevansker eller andre

særskilte opplæringsbehov. Dette er svært vanskelige vurderinger å gjennomføre for PP-tjenesten, og det finnes ingen entydige kriterier for hva som er minimumskravet for tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Ot.prp. nr. 46 (1997-98) understreker derfor at vurdering av læringsutbyttet er et skjønnstema. Det vil si at PP-tjenesten skal utvise faglig skjønn og vurdere om eleven har et tilfredsstillende utbytte av den totale opplærings situasjonen, før den tilrår spesialundervisning.

Selv om vurderingen av behov for spesialundervisning jamfør § 5-1 i opplæringsloven er knyttet til faglig skjønn, understreker likevel Ot.prp. nr. 46 at *likeverdsprinsippet* fortsatt skal være gjeldende når PP-tjenesten foretar denne sakkyndige (skjønnsmessige) vurderingen av behov for spesialundervisning:

Ein må dessutan forstå prinsippet slik at eit opplæringstilbod er likeverdig og dermed i tråd med § 5-1 i lovutkastet når den funksjonshemma har omtrent dei same sjansane for å nå dei måla som er realistiske å setje for han, som andre elevar har for å realisere sine mål med det ordinære opplæringstilbodet.

Vi ser her at lovgiver har lagt til grunn for loven at retten til spesialundervisning ikke skal relateres til andre elevers måloppnåelse, men til elevens *egen* måloppnåelse sett i forhold til *egne* læreforutsetninger. Eksempelvis vil en elev med spesifikke lærevansker som har liten måloppnåelse i fagene, kunne ha mulighet for en høy måloppnåelse dersom hun får særskilt tilpasset opplæring. Ut fra likeverdighetsprinsippet kan en slutte at en elev i slike tilfeller kan ha rett til spesialundervisning. I tilrådingene i de sakkyndige vurderingene skal PP-rådgiveren derfor bruke tid på å beskrive hvilke tiltak som kan settes inn for å gi denne elevkategorien et likeverdig opplæringstilbud.

I opplæringslovens § 5-5, *om unntak frå reglane om innhaldet i opplæringa*, defineres spesialundervisning som opplæring etter individuell opplæringsplan (IOP). I følge opplæringsloven § 5-5 første ledd andre punktum, skal det utarbeides en IOP dersom PP-tjenesten tilrår spesialundervisning etter § 5-1. I loven påpekes det at: *Planen skal vise mål for og innhaldet i opplæringa og korleis ho skal drivast.* Dersom en skal omtale elevens tilpassede opplæring som spesial-

undervisning, må derfor minst ett eller flere av følgende områder avvike fra den ordinære opplæringen:

1. Eleven har behov for alternative kompetansemål i fagene og/eller.
2. Eleven har behov for et alternativt innhold i opplæringen og/eller
3. Eleven har behov for at opplæringen blir organisert eller tilrettelagt på en annen måte enn innenfor det ordinære opplæringstilbudet.
4. Eleven har behov for sosiale opplæringsmål som avviker fra den ordinære opplæringen.
5. Ulike kombinasjoner av punkt 1, 2, 3 og 4.

Hvilke elever har rett til spesialundervisning?

Vi har tidligere i denne boken vært inne på at nærmere 8 prosent av elevene har enkeltvedtak om spesialundervisning. Hvilke elever har rett til spesialundervisning? Opplæringslovens bestemmelser om hvilke elever som har rett til spesialundervisning, gir rom for tolkning og utøvelse av faglig skjønn. I første omgang er det, dersom eleven eller foreldrene til eleven har bedt om det, eller har samtykket til det, skolens oppgave å gjøre de undersøkelsene som er nødvendige for å finne ut om eleven har rett til spesialundervisning (jfr. opplæringsloven § 5-4).

Etter informasjonsinnhenting, pedagogisk kartlegging, tiltaksutprøving og vurdering av hvordan tiltakene har virket bestemmer eleven og foreldrene til eleven seg i samråd med skolen for om det skal gjøres en sakkyndig vurdering av behovet for spesialundervisning. Foreldrene (også eleven når han eller hun har fylt 15 år) kan henvise på egenhånd til PP-tjenesten som er sakkyndig i spørsmål om spesialundervisning.

Legg merke til at retten til spesialundervisning omfatter hele mennesket, ikke bare utbyttet av opplæringen i fagene. Dersom eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære sosiale opplæringen, har han rett til spesialundervisning på dette området. Den

sosiale opplæringen er en viktig del av innholdet i norsk skole. De sosiale opplæringsmålene må ses i sammenheng med Læreplan for Kunnskapsløftet, generell del og prinsipper for opplæringen. Utbyttet av opplæringen må vurderes opp mot sluttmålet for opplæringen, det integrerte menneske. Det dreier seg med andre ord ikke bare om sosiale opplæringsmål, men også om personlig utvikling i retning av det integrerte menneske beskrevet i læreplanens generelle del.

I tilfeller hvor eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære sosiale opplæringen, kan det i tillegg til spesialundervisning være aktuelt med tiltak på klasseroms/skolenivå for å bedre miljøet, og om nødvendig må tiltak settes inn for å beskytte eleven. Slike tiltak skal settes inn i tilfeller hvor forhold rundt eleven er til skade, slik som mobbing, diskriminering eller vold. Noen elever med behov for spesialundervisning i forhold til sosial opplæring kan være særlig utsatte for svakheter i det psykososiale miljøet i skolen. Opplæringsloven § 9a-1 stiller krav til det fysiske og psykososiale miljøet i skolen:

Alle elevar i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.

Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør. Dersom nokon som er tilsett ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal vedkommande snarast undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom det er nødvendig og mogleg, sjølv gripe direkte inn.

Opplæringsloven understreker at i tilfeller hvor eleven eller foreldrene til eleven ikke er fornøyde med det fysiske eller psykososiale miljøet, kan de henvende seg til skolen, som på sin side er forpliktet til å sette inn tiltak for å løse problemet (opplæringsloven § 9a-3):

Dersom ein elev eller forelder ber om tiltak som vedkjem det psykososiale miljøet, deriblant tiltak mot krenkjande åtferd som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal skolen snarast mogleg behandle saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltningslova. Om skolen ikkje innan rimeleg tid har teke stilling til saka, vil det likevel kunne klagast etter føresegnene i forvaltningslova som om det var gjort enkeltvedtak.

I § 2-3 i opplæringsloven sidestilles den sosiale opplæringen i grunnskolen med opplæringen i fagene:

Grunnskoleopplæringa skal omfatte religion, livssyn og etikk, norsk, matematikk, framandspråk, kroppsøving, kunnskap om heimen, samfunnet og naturen, og estetisk, praktisk og sosial opplæring (...).

Samtidig understrekes betydningen av sosial og kulturell kompetanse for den enkelte i Læringsplakaten (4. kulepunkt). Det er derfor helt klart at elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den sosiale opplæringen har rett til spesialundervisning.

Samfunnet anser vurderingen av behov for spesialundervisning som såpass viktig og krevende at det stilles krav om at hver kommune må ha egne sakkyndige for dette formålet: Pedagogisk-psykologiske rådgivere ansatt i PP-tjenesten.

Opplæringsloven § 5-1 skiller mellom elever som *ikke har* eller som *ikke kan få* tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplærings-tilbudet:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar, jf §§ 2-2 og 3-2.

Opplæringslovens formulering tyder på at lovgiver tenker seg at elevenes behov for spesialundervisning befinner seg på et kontinuum, der skolens evne til å tilpasse opplæringen innenfor de allmennpedagogiske rammene kan være avgjørende for om eleven har en slik rett. Elever med særskilte behov vil ha større eller mindre grad av læringsutbytte på ulike skoler. Elevens læringsutbytte er ikke alene knyttet til elevens indre forutsetninger for å lære, men i høyeste grad til skolens evne til å tilpasse opplæringen til elevens evner og forutsetninger.

I forhold til kriteriet om tilfredsstillende utbytte av opplæringen kan det utledes fire hovedkategorier, eller prototyper elever som har rett til spesialundervisning, samt ulike kombinasjoner av disse (for skjematisk framstilling se tabell 1, side 54):

1. Elever som *ikke kan få* et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.
2. Elever som *kan få* et visst utbytte av det ordinære opplærings-tilbudet.
3. Elever som *ikke har* et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, men som ved hjelp av spesialundervisning kan følge de ordinære læreplanene.
4. Elever som *ikke har* et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet i dag, men som vil kunne få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen *etter* å ha fått spesialundervisning i en avgrenset periode.

Elever som ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet

Det finnes elever som har så store lærevansker eller lærehemninger at de *ikke kan få* et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplærings-tilbudet i noe fag eller på noe område. Disse elevene kan følgelig i svært liten grad eller i det hele tatt ikke følge det ordinære opplæringstilbudet. Dette er en svært heterogen elevgruppe: Det kan dreie seg om elever som har generelle lærevansker, psykisk utviklingshemming, alvorlige psykiske problemer eller andre alvorlige belastninger som stenger for læring. For noen av disse elevene må opplæringsmålene i sin helhet, eller bortimot i sin helhet avvike fra kompetansemålene i Læreplan for Kunnskapsløftet. Andre elever i denne gruppen kan i større eller mindre grad følge de ordinære fagplanene, men ikke gjennom ordinær opplæring. Spesialundervisning, tilsyn og omsorg ut over det ordinære opplæringstilbudet synes påkrevet gjennom hele skoledagen, enten permanent eller for en avgrenset periode for disse elevene. Ot. prp. nr. 46 (1997-98) til § 5-1:

For elever som har svært lite eller i det heile ikkje utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, må derimot heile opplæringa leggjast særskilt til rette.

Det kan være tilfeller der hele opplæringen må legges særlig til rette for elever som har de nødvendige intellektuelle forutsetningene for læring, men som likevel ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen for en kortere eller lengre periode, fordi de ikke er tilgjengelige for læring som følge av psykiske problemer og sterke emosjonelle belastninger. Det kan være mange årsaker til slike psykiske problemer som stenger for læring for enkelte elever i grunnskole og videregående opplæring.

I det følgende skal vi se på noen beskrivelser av elever som har ulike behov for spesialundervisning (se også inndeling side 33 og tabell 1 side 54).

Noen eksempler på elever som ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet:

- A. Jon er 6 år og elev på 1. årstrinn i barneskolen. Skolestarten ble svært krevende for ham både faglig og sosialt. I forhold til de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning og å kunne uttrykke seg muntlig befinner Jon seg på et tidlig førskolenivå. Han ligger ikke an til å nå noen av kompetansemålene i læreplanen. I tillegg sliter Jon med å få til det sosiale samspillet med sine medelever. Kontaktlæreren har prøvd å tilpasse opplæringen, men tiltakene strekker ikke til. PP-tjenesten har foretatt en sakkyndig vurdering av behovet for spesialundervisning. Vurderingen konkluderer med at eleven har generelle lærevansker. Eleven har ikke, og kan ikke få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Eleven kommer til kort både faglig, språklig og sosialt. PP-tjenesten har i sakkyndig vurdering konkludert med at hele opplæringen må legges særskilt til rette for Jon.
- B. Kjell er 13 år og elev på 7. årstrinn. Han har i tiltagende grad slitt med å finne seg sosialt til rette på skolen. Barne- og ungdomspsykiatrien har gitt Kjell diagnosen aspergers syndrom. PP-tjenesten har vurdert Kjell til å ha normalt gode intellektuelle forutsetninger. Han strever litt med enkelte deler av matematikken og har svak motivasjon for tekstproduksjon. Kjell må ha oppfølging av spesialpedagog i læringsarbeidet. Selvstendig læringsarbeid synes ikke mulig når han er i basisgruppen. Kjell vegrer seg i tiltagende grad for faglige og sosiale utfordringer i basisgruppen. Stadig større deler av opplæringen foregår 1:1 med en spesialpedagog han er trygg på. Han deltar med tilfredsstillende utbytte på turer og ekskursjoner når han får oppfølging av spesialpedagogen. Selvstendig deltakelse i friminuttene er svært problematisk og krever særskilt tilrettelegging. Skolen har derfor satt i verk et aktivitetstilbud for Kjell og noen andre elever i friminuttene. PP-tjenesten har i sakkyndig vurdering konkludert med at hele opplæringen må legges

særskilt til rette for Kjell. I friminuttene har PP-tjenesten tilrådd bistand og aktivisering i regi av skoleassistent.

- C. Kine er en multifunksjonshemmet elev på 1. årstrinn i videregående skole. Hun har moderat til dyp psykisk utviklingshemming, ifølge det regionale kompetansesenteret. Kine har store fysiske plager, som pusteproblemer, spasmer og vansker med matinntak. Hun sitter i rullestol og må ha hjelp til å spise, gå på do og andre daglige gjøremål. Opplæringstilbudet hennes har som hovedsiktemål å utvikle evnen til kommunikasjon. Eleven skal kunne gi uttrykk for egne følelser og behov. I tillegg spiller opplevelser og inntrykk fra musikk og kunst en sentral rolle i opplæringen. Den individuelle opplæringsplanen omfatter målsetninger i grensesnittet mellom læring, omsorg og pleie.
- D. Leif er elev på 4. årstrinn. Han har store vansker med å samle seg om skolearbeidet. Motivasjonen for skolearbeidet er lav etter flere år med faglige og sosiale nederlag. Han har ingen mulighet til å nå de ordinære kompetansemålene i læreplanen. Leif har fått diagnosen ADHD i tillegg til lettere generelle lærevansker. I tillegg til faglige vansker sliter Leif også med det sosiale samspillet. Han havner ofte i konflikter med sine medelever. Leif har individuell opplæringsplan i alle fag og i forhold til utvikling av sosial kompetanse. Han får også tilsyn og hjelp i friminuttene av en skoleassistent. PP-tjenesten har i sakkyndig vurdering konkludert med at Leif ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen og at hele opplæringen må legges særskilt til rette.
- E. Robert er elev på 8. trinn i ungdomsskolen. Han har store psykiske problemer. Robert plages av angst, og han er derfor lite tilgjengelig for læring. Forrige skoleår hadde Robert et halvt års opphold på et statlig senter for barne- og ungdomspsykiatri, som i tillegg til opphold og behandling også innbefattet et undervisningstilbud. Tilbakeføringen til skolen etter dette oppholdet bød på utfordringer. Robert sliter fortsatt med angst og må derfor ha særskilt oppfølging i form av spesialundervisning gjennom hele skoledagen. Noen dager kan Robert ikke delta i

noen læringsaktiviteter. Andre dager fungerer han bedre. PP-tjenesten har i sin sakkyndige vurdering konkludert med at eleven må ha spesialundervisning i fullt omfang. Skolen har derfor ansatt en spesialpedagog med kompetanse på angstproblematikk i full stilling.

Elever som kan få et visst utbytte av det ordinære opplæringstilbudet

Som det blir presisert i merknader fra Ot.prp. nr.46 (1997-98) til § 5-1, er dette elever som på noen områder har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, men som på andre områder *ikke kan få* et tilfredsstillende læringsutbytte. Dette kan være elever som er lettere psykisk utviklingshemmede, elever som har generelle lærevansker, språkvansker, fysiske handikap, eller elever med omfattende spesifikke lærevansker (lese- og skrivevansker og matematikkvansker). Ofte vil det være behov for særlig opplæring og oppfølging av basisferdighetene. Elevene kan ha også ha behov for spesialundervisning i bestemte fag som de ikke får et tilfredsstillende utbytte av. Også elever som viser problematferd, emosjonelle vansker eller motivasjonsvansker kan ha et visst utbytte av deler av det ordinære opplæringstilbudet, mens de på andre områder har behov for spesialundervisning.

Noen elever i denne kategorien kan ha behov for spesialundervisning gjennom hele skoleløpet, men de har likevel ikke behov for at hele opplæringen blir lagt til rette som spesialundervisning. Andre elever i denne kategorien vil kunne oppleve faglig framgang slik at behovet for spesialundervisning minsker eller opphører. Noen elever kan også oppleve en negativ utvikling hvor de går fra et visst utbytte av opplæringen til ikke noe utbytte av opplæringen.

Elever som bare har *et visst* læringsutbytte, har ofte store vansker med å tilegne seg basisferdighetene lesing, skriving og regning. Svake basisferdigheter svekker utbyttet av den ordinære opplæringen. Spesialundervisningen bør derfor innholdsmessig være rettet mot videre-

utvikling av basisferdighetene, og som hjelp, støtte og tilrettelegging i fag der elevene ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Elevene har ofte behov for noe spesialundervisning i lesing, skriving og regning hver dag. I tillegg vil det i større eller mindre grad være behov for spesialundervisning i ulike fag, for eksempel norsk, matematikk, engelsk, naturfag og samfunnsfag. Omfanget av spesialundervisningen vil variere fra noen få timer per uke, til et ganske omfattende spesialundervisningstilbud. Det er elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet og dermed elevens behov for spesialundervisning som avgjør omfanget av spesialundervisningen.

Ofte vil disse elevene ha behov for at spesialundervisningen organiseres i små grupper (2-5 elever) eller som en kombinasjon av eneundervisning og spesialundervisning i liten gruppe. For noen elever som mottar spesialundervisning vil et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud kunne realiseres gjennom at en ekstra lærerressurs eller spesialpedagog blir satt inn i ordinær basisgruppe i større eller mindre deler av opplæringen.

Eksempler på elever som har et visst utbytte av det ordinære opplæringstilbudet

Dette dreier seg om en gruppe elever som har behov for spesialundervisning i deler av opplæringen. Disse elevene har et "visst utbytte" av den ordinære opplæringen. Elevene kan med andre ord følge større eller mindre deler av den ordinære opplæringen med et tilfredsstillende utbytte. I det følgende skal vi beskrive et utvalg elever som har et visst utbytte av den ordinære opplæringen.

- A. Jorunn er elev på 10. årstrinn i ungdomsskolen. Hun har slitt fælt med å få til lesing og skriving helt siden 2. årstrinn. Leseferdighetene strekker ikke til når hun skal lese fagtekster beregnet for trinnet. PP-tjenesten har funnet ut at hun har dysleksi eller spesifikke lese- og skrivevansker som det også kan kalles.

Jorunn har normalt gode intellektuelle forutsetninger. Hun har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen i fag som mat og helse, musikk, kroppsøving, kunst og håndverk. Hun har også et visst utbytte av den muntlige delen av samfunnsfag, naturfag og RLE. I matematikk trenger hun noe tilrettelegging i forhold til tekst-oppgaver og problemregning. Jorunn har 8 timer spesialundervisning per uke. Disse timene fordeler seg slik: En time hver dag er satt av til lese- og skrivetrening på norsk og engelsk i liten gruppe med spesialpedagog. Det arbeides etter individuell opplæringsplan i alle engelsktimer og alle norsktimer (totalt 8 timer per uke). For at Jorunn skal kunne følge den ordinære opplæringen i de øvrige fagene har det blitt satset hardt på å kompensere for lese- og skrivevanskene. Lydbøker, forenklede læreverk, PC med programvare for dyslektikere, skanner og diktafon blir brukt for kunnskapstilegnelse og kunnskapsformidling. Jorunn får ekstra tid på prøver, og hun får bruke aktuelle hjelpemidler.

- B. Azar er elev på 4. årstrinn. Han er lam i det ene benet etter en bilulykke. Han bruker rullestol og krykker. Han er ikke avhengig av assistent til praktiske gjøremål. PP-tjenesten har i sin sakkyndige vurdering konkludert med at Azar har behov for spesialundervisning i kroppsøving. Mange av kompetansemålene i den ordinære læreplanen i kroppsøving er det umulig å nå for Azar. Han viser gode skolefaglige prestasjoner i de andre fagene.
- C. Carmen er elev på 6. årstrinn. Hun har store matematikkvansker (dyskalkuli), men ellers gode intellektuelle forutsetninger. Hun ligger ikke an til å nå noen av kompetansemålene etter 7. årstrinn i matematikk. Tallforståelsen er svak og hun strever med hoderegning og innlæring av prosedyrer for oppgaveløsning. PP-tjenesten har i sin sakkyndige vurdering konkludert med at Carmen har behov for spesialundervisning i alle matematikktimer, det vil si 5 timer per uke inneværende skoleår. 1 time per uke er organisert som spesialundervisning 1:1 med spesialpedagog. De øvrige 4 timene foregår i liten gruppe med faglærer i matematikk. Matematikkvanskene gjør at Carmen

bare har et delvis tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Selv om matematikkvanskene også får innvirkning på utbyttet av opplæringen i andre fag enn matematikk, må utbyttet i disse fagene kunne sies å være tilfredsstillende.

- D. Tommy, som er elev på 6. trinn, er svært lite motivert for deler av opplæringen. Han har litt svake leseferdigheter og han strever med tekstproduksjon. Tommy er topp motivert for fag som kroppsøving, mat og helse, kunst- og håndverk, RLE og samfunnsfag. Han har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen i matematikk, selv om motivasjonen ikke er på topp i dette faget. PP-tjenesten har i sin sakkyndige vurdering konkludert med at Tommy har lettere lesevaner og store problemer med tekstproduksjon. Staveferdighetene beskrives til å være betydelig under gjennomsnittet for alderen. Tommy har gode intellektuelle forutsetninger. Motivasjonen for deler av opplæringen som krever mye tekstproduksjon er lav. Tommy har spesialundervisning i alle norsktimer. Hensikten er å styrke lese- og skriveferdighetene og øke motivasjonen for skriving, slik at Tommy på sikt får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen i alle fag. Tommy skal lette tekstproduksjonen gjennom bruk av PC med pedagogisk programvare. Han får planmessig opplæring i skrivestrategier, ulike tekstsjangere og touchmetode.
- E. Lise går på 4. årstrinn i barneskolen. Hun har ifølge PP-tjenestens sakkyndige vurdering lettere generelle lærevaner. De grunnleggende ferdighetene er svake (lesing, skriving, regning, muntlig). Hun har god sosial kompetanse og har mange venner i basisgruppen. I forhold til kompetansemålene etter 4. årstrinn i læreplanen, ser det ut til at hun ikke når mange av målene. Dette gjelder særlig i fagene norsk, engelsk, matematikk, samfunnsfag og naturfag. Lise får spesialundervisning i disse fagene, til sammen 15 timer per uke. 10 av disse timene er organisert som hjelp og støtte av ekstra lærer i klassen, mens de resterende 5 timene er lokalisert i mindre gruppe med spesialpedagog.

F. Knut er elev på 1. trinn i barneskolen. Han har hatt en tøff skolestart. Faglig fungerer han greit, men lærerne ser at han mangler noen av de sosiale ferdighetene som skal til for å fungere godt sammen med sine medelever. Han havner ofte i konflikter som følge av at han strever med det sosiale samspillet. I noen timer, der Knut får vist sine faglige styrker, fungerer han godt. Han er flink i regning, tegning og kroppsøving. PP-tjenesten konkluderer i sakkyndig vurdering med at Knut har behov for spesialundervisning i forhold til utvikling av sosial kompetanse. Den individuelle opplæringsplanen beskriver mål, innhold og hvordan spesialundervisningen i sosial opplæring skal drives. Det blir satt av 1 time per dag til denne spesialundervisningen. Målet er at Knut gjennom å lære sosiale ferdigheter skal bevege seg fra et delvis tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring til et tilfredsstillende utbytte.

Elever som ved hjelp av spesialundervisning kan følge de ordinære læreplanene

Noen elever har ikke et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, men kan få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen ved å følge de ordinære læreplanene, dersom nødvendige ressurser stilles til rådighet. Dette dreier seg om en gruppe elever som i større eller mindre grad ikke kan følge de ordinære læreplanene. Læreforutsetningene til disse elevene vil ofte være bortimot tilstrekkelige til å følge ordinær opplæring, selv om de har ulike former for særskilte behov.

Det kan være elever som for eksempel har spesifikke lærevansker, oppmerksomhetsvansker eller problematisk atferd. Elevene kan ha gode generelle læreforutsetninger, men likevel streve innenfor helt avgrensede faglige eller sosiale områder. Eksempelvis kan en elev med spesifikke lese- og skrivevansker ha behov for mer direkte oppfølging og instruksjon enn det skolen er i stand til bidra med innenfor det ordinære opplæringstilbudets rammer, for å nå de opplæringsmål-

ene som er realistiske for ham. Denne eleven har i prinsippet rett til spesialundervisning etter § 5-1 i opplæringsloven.

Selv om målsetningen for denne elevgruppen er å følge de ordinære læreplanene, og mange elever ikke vil ha omfattende behov for spesialundervisning, kan det i enkelte tilfeller være nødvendig å sette inn omfattende tiltak i form av at store deler av, eller hele skoledagen blir lagt særskilt til rette for at elevene skal kunne følge ordinære læreplaner.

Eksempler på elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, men som kan følge ordinære læreplaner ved hjelp av spesialundervisning.

- A. Arne er elev på 5. årstrinn. Han strever med å nå kompetansemålene som er satt i læreplanen i flere av fagene. Arne er avhengig av en del hjelp og støtte i læringsarbeidet. Han jobber ikke så godt på egenhånd. PP-tjenesten har i sakkyndig vurdering konkludert med at Arne på grunn av noe svake læreforutsetninger og noe begrenset evne til å arbeide målrettet, trenger assistent til å hjelpe seg i sentrale skolefag. Det er gjort vedtak om spesialundervisning i form av assistentstøtte i fagene norsk, engelsk og matematikk, til sammen 10 timer per uke. Han trenger hjelp til å komme i gang, til å planlegge læringsarbeidet, og til å fullføre oppgaver. Ofte må han få beskjeder gjentatt, og han trenger ofte ekstra forklaringer for å forstå oppgaver. Arne vil kunne følge de ordinære læreplanene for fag med slik oppfølging.
- B. Kari er 14 år gammel og går på 8. trinn i ungdomsskolen. Kari har lese- og skrivevansker, dysleksi. Hun har hatt framgang i lese- og skriveutviklingen. Kari leser nå med bedre flyt og hun har tatt steget fra lydrett skrivning til skrivning som i større grad omfatter ikke-lydrette ord. Hun har tatt i bruk hjelpemidler som lydbøker, talesyntese og stavekontrollprogram for elever med lese- og skrivevansker. Tidligere hadde hun spesialundervisning

i norsk og engelsk med et innhold som avvek fra den ordinære læreplanen. Nå er målsetningen å følge den ordinære læreplanen ved hjelp av spesialundervisning. 1 time per uke har Kari spesialundervisning 1:1 med spesialpedagog. Timen brukes til å trene lesing og skriving på norsk og engelsk. 4 timer per uke deltar Kari i en mindre gruppe med spesialundervisning i norsk og engelsk. Kari jobber etter de samme kompetanse-målene som de andre elevene på trinnet.

- C. Ingar er elev på 5. trinn i barneskolen. Han har gode intellektuelle forutsetninger for læring. Ingar har hatt en tøff familiesituasjon hvor han har vært utsatt for en del meget ubehagelige opplevelser i oppveksten. Han er nå i fosterhjem på grunn av omsorgssvikt. Ingar er engstelig i læringssituasjoner og ofte har han vært mentalt fraværende i læringsarbeidet. Han trenger oppfølging ut over det ordinære opplæringstilbudet for å kunne følge de ordinære læreplanene. Det er etter sakkyndig vurdering satt inn ekstra lærer i basisgruppen til hjelp og støtte i læringsarbeidet, til sammen 16 timer spesialundervisning per uke. Tiltakene har gjort Ingar tryggere og mer deltakende i læringsarbeidet.

Elever med behov for spesialundervisning for en tidsavgrenset periode

Noen elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet i dag, vil kunne få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen dersom de får spesialundervisning i en tidsavgrenset periode. Dette dreier seg om elever som midlertidig er "satt ut av spill" og dermed må ha spesialundervisning for å få et forsvarlig opplæringstilbud.

Hvis en ser bort fra de elevene som ikke på noe tidspunkt kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, kan i teorien all spesialundervisning være tidsavgrenset gjennom at eleven opplever

framgang og at behovet for spesialundervisning dermed opphører. Eksempelvis kan noen elever med lese- og skrivevansker gjennom planmessig og god spesialundervisning opparbeide seg tilstrekkelige lese- og skriveferdigheter til å kunne følge den ordinære opplæringen med et tilfredsstillende utbytte.

Det kan også være tilfeller hvor kvaliteten på den ordinære opplæringen forbedres, slik at flere elever får et tilfredsstillende utbytte og dermed ikke lenger har behov for spesialundervisning. Dette kan skje gjennom at det settes inn en høyere lærerdekning, vellykket skoleutvikling eller ved bytte til mer kompetente lærere. På den annen side er det en tendens til at elever som har lærevansker og lærehemninger av ulike slag fortsetter å ha spesialundervisning ut skoletiden, men som vi her har nevnt, skjer det også at elever blir tatt av spesialundervisningen.

Elever som har et tidsavgrenset behov for spesialundervisning har ofte mindre lærevansker, men uten at skolen har klart å tilrettelegge læringsarbeidet på en forsvarlig måte. En kan også tenke seg tilfeller der eleven ikke har lærevansker, men at han eller hun har fått en svært mangelfull opplæring og derfor ikke får et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Dette kan noen ganger være tilfelle for elever som bytter lærer eller skole. Dersom eleven kommer fra en skole som holder et lavt faglig nivå til en skole med et høyt faglig nivå, kan en tenke seg at utbyttet av den ordinære opplæringen, for en periode, går fra å være tilfredsstillende til ikke tilfredsstillende. Spesialundervisning for en periode kan så løfte eleven til et høyere faglig nivå, slik at han igjen kan følge ordinær opplæring. Motsatt er det tilfeller hvor elever som har hatt spesialundervisning på en skole ikke har det samme behovet på en annen skole. Dette kan være tilfelle når eleven flytter fra en skole med et høyt faglig nivå til en skole med et lavere faglig nivå.

Noen elever har i perioder av sin skolegang behov for spesialundervisning i form av hjemmeundervisning. Hjemmeundervisning drevet av skolens personell er ikke ordinær opplæring. Selv om elever i videregående opplæring ikke har opplæringsplikt, har de etter sakkyndig vurdering rett til hjemmeundervisning på samme måte som grunnskoleelever (Utdanningsdirektoratet 2007b):

Retten til hjemmeundervisning forutsetter at elevens sykdom innebærer at eleven ikke vil kunne få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Dette må vurderes ut i fra reglene som følger av opplæringsloven kapittel 5.

Elever som får hjemmeundervisning har ofte et begrenset antall timer per uke. Dette kan skyldes at de som følge av sin helsetilstand ikke er i stand til å motta opplæring mer enn et begrenset antall timer per uke. Andre ganger kan det være skolen som ikke er villig til å sette inn nødvendige ressurser. Det er derfor viktig at den sakkyndige vurderingen er klar både med hensyn til innhold og omfang av opplæringen for elever som må ha hjemmeundervisning. I utgangspunktet skal innholdet og omfanget være likt med ordinær opplæring (Utdanningsdirektoratet 2007b):

(...) Elever som på grunn av sykdom ikke kan ta del i den ordinære undervisningen har derfor i utgangspunktet en likeverdig rett som de som kan få ordinær undervisning i skolen. Dette gjelder både opplæringens innhold og dens omfang.

Elevens rett til et fastsatt timeantall kan likevel bli avkortet på grunn av fravær som eleven selv er skyld i. Dette gjelder også ved alt av kortere fravær, uansett grunn (...) Fravær som skyldes sykdom kan således innebære at den sykdomsrammede eleven vil kunne få en avkortet rett på det rammeantallet av undervisningstimer som er fastsatt i lov og forskrift (...).

Elever som er innlagt på helseinstitusjoner kan ha behov for spesialundervisning for en tidsavgrenset periode. Undervisningstilbudet for disse elevene er regulert av opplæringsloven § 13-3a: *Plikt for fylkeskommunen til å sørge for grunnskoleopplæring, spesialpedagogisk hjelp og vidaregående opplæring i helseinstitusjonar:*

Fylkeskommunen der ein institusjon ligg skal oppfylle retten til grunnskoleopplæring, spesialpedagogisk hjelp og vidaregående opplæring etter lova her for pasientar i helseinstitusjonar som eit regionalt helseføretak eig, og for pasientar i private helseinstitusjonar som har avtale med regionale helseføretak (...)

For elever som er i institusjoner etter barnevernloven gjelder § 13-2 i opplæringsloven: *Plikt for fylkeskommunen til å sørge for grunnskoleopplæring, spesialpedagogisk hjelp og vidaregåande opplæring i institusjonar etter barnevernlova.*

(...) Når det blir gjort vedtak om plassering i institusjon etter barnevernlova, er det den fylkeskommunen der institusjonen ligg som har ansvaret for å oppfylle retten til grunnskoleopplæring, spesialpedagogisk hjelp og vidaregåande opplæring etter lova her (...)

Opplæring kan gis av den lokale skolen eller av barnevernsinstitusjonen. Det nasjonale tilsynet i 2008 avdekte at mange elever i barnevernsinstitusjoner fikk et mangelfullt opplæringstilbud, selv om de har de samme rettighetene som andre elever (Utdanningsdirektoratet 2008). Plassering i barnevernsinstitusjoner er i utgangspunktet tidsbegrensede, og noen av de elevene som er i institusjon kan ha behov for spesialundervisning for en tidsavgrenset periode som følge av store emosjonelle belastninger, eller andre forhold som gjør at de for en kortere eller lengre periode ikke har et tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring.

For minoritetsspråklige elever som ikke kan tilstrekkelig norsk til å følge den ordinære opplæringen kan manglende utbytte av den ordinære opplæringen helt klart være situasjonsbestemt og i de fleste tilfeller av forbigående karakter. En forventer at de minoritetsspråklige elevene skal tilegne seg norskkunnskaper, slik at de etter noe tid skal kunne følge den ordinære opplæringen. Disse elevene har rettigheter etter § 2-8 (grunnskole) § 3-12 (videregående opplæring) i opplæringsloven:

Elevar i grunnskolen/videregående opplæring med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved. Når morsmålsopplæring og tospråkleg

fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.

Selv om elever med annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter til å følge den ordinære opplæringen, kan det i enkelte tilfeller være aktuelt med spesialundervisning for denne gruppen elever for en avgrenset periode (i noen tilfeller også for en lengre periode). Dette er tilfelle for elever som følger særskilt norskopplæring med et ikke tilfredsstillende utbytte. Spesialundervisning er også aktuelt i tilfeller hvor det ikke er praktisk mulig for skolen å gi opplæring etter § 2-8 og § 3-12. Noen ganger kan det være vanskelig å rekruttere egnet undervisningspersonell som behersker det aktuelle morsmålet.

PP-tjenestens sakkyndige vurdering må i disse tilfellene understreke at behovet for spesialundervisning er situasjonsbestemt og sannsynligvis tidsavgrenset. I enkelte tilfeller kan det derfor være aktuelt å gjøre opp status for spesialundervisningen hyppigere enn de lovpålagte halvårsvurderingene. De sakkyndige vurderingene skal alltid legge vekt på utviklingsutsiktene til eleven (jfr opplæringsloven § 5-1). I disse tilfellene hvor behovet for spesialundervisning synes situasjons- og tidsbestemt blir utviklingsutsiktene særlig viktige i den sakkyndige vurderingen.

Eksempler på elever som har behov for spesialundervisning for en tidsavgrenset periode:

- A. Johanne er elev i på 1. trinn i videregående skole. Hun kommer fra en mindre kommune med et generelt lavt utdanningsnivå og et relativt lavt faglig nivå i grunnskolen. Hun har klart seg godt ved utgangen av grunnskolen sammenlignet med de andre avgangselevne. Johanne oppnådde stort sett gode standpunkt-karakterer, men noen av eksamenskarakterene var svake, spesielt matematikkarakteren. Hun fikk karakteren 2 på eksamen og 4

som standpunkt-karakter i matematikk. Nå har hun begynt på videregående skole i en mellomstor norsk by i nabokommunen. Overgangen til ny skole kom som et faglig sjokk for henne, spesielt de faglige kravene i matematikk. Fra å gjøre det gjennomsnittlig i faget på den lokale grunnskolen, opplever hun nå faglig tilkortkomning det første halvåret i videregående skole. Ved juletider ligger hun an til karakteren 1 i matematikk.

Johanne blir derfor, etter eget initiativ, henvist til PP-tjenesten for en vurdering av behov for spesialundervisning. På bakgrunn av en utredning av utbyttet av det ordinære opplæringsstilbudet, faglige ferdigheter i matematikk, intellektuelle forutsetninger og utviklingsutsiktene til eleven tilrår PP-tjenesten i sin sakkyndige vurdering spesialundervisning i matematikk. Johanne vurderes til å ha meget gode intellektuelle forutsetninger for læring, både verbalt og i forhold til praktisk problemløsende evner. Det er grunn til å tro at spesialundervisning i matematikk for en avgrenset periode, vil kunne føre til at Johanne vil opparbeide seg ferdigheter som gjør at hun i framtiden vil kunne følge det ordinære opplæringsstilbudet i faget med tilfredsstillende utbytte.

- B. Agnes er elev på 6. trinn i barneskolen. Hun har nettopp flyttet til et nytt sted og dermed byttet skole. Agnes har per i dag ikke tilstrekkelige lese- og skriveferdigheter til å kunne få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringsstilbudet i sentrale skolefag. Den tidligere skolen var dårlig forspent med lærere som var i besittelse av kompetanse på lese- og skriveutvikling. Skolen hadde heller ingen spesialpedagoger med slik kompetanse. Foreldrene til Agnes har lese- og skrivevansker, og har derfor hatt begrenset mulighet til å hjelpe henne med utvikling av lese- og skriveferdigheter. PP-tjenesten har undersøkt Agnes lese- og skriveforutsetninger. De har funnet ut at hun har gode forutsetninger for å lære seg å lese og skrive (gode verbale evner, god fonologisk bevissthet og godt arbeidsminne m.m.). De intellektuelle forutsetningene er normalt gode. PP-tjenesten tilrår på dette grunnlag et omfattende og planmessig lese- og skrivekurs over en 5-måneders periode. Agnes vil sannsynligvis kunne oppnå tilstrekkelig flyt i lesingen og tilstrekkelig rett-

skrivingsferdigheter til å kunne følge den ordinære opplæringen fullt ut etter dette kurset.

- C. Amin er elev på videregående skole, 2. trinn. Han kom til Norge fra Algerie da han var 16 år gammel og han har derfor ennå ikke tilegnet seg tilstrekkelige norskspråklige ferdigheter til å kunne følge den ordinære opplæringen med tilfredsstillende utbytte. Amin har fått kartlagt sine språkferdigheter både på morsmålet berbisk og norsk. Amin behersker berbisk meget godt. Han har derfor et godt utgangspunkt for å lære seg et nytt språk. Ettersom skolen ikke har lyktes med å rekruttere en morsmåls lærer som behersker berbisk, og dermed ikke ser seg i stand til å gi opplæring etter § 3-12 i opplæringsloven (Særskilt språkopplæring for elever fra språklege minoriteter), blir Amin henvist til PP-tjenesten for sakkyndig vurdering av behov for spesialundervisning. Den sakkyndige vurderingen konkluderer med at han har behov for spesialundervisning i stort omfang. Det viser seg at Amin kan engelsk bedre enn norsk, og derfor bruker ofte spesialundervisningen engelsk som inngangsport for læring.
- D. Susanne er elev på 8. årstrinn. Hun er aktiv fotballspiller og opplevde for noen uker siden en meget ubehagelig episode på trening. I en dribleserie ble hun taklet meget hardt av en lagvenninne og brakk leggbenet. Dette fører til at Susanne ikke kan følge den ordinære opplæringen i kroppsøving for en periode på ca 4 måneder. I sakkyndig vurdering utført av PP-tjenesten står det at eleven skal ha spesialundervisning i kroppsøving. Eleven skal følge den teoretiske opplæringen i faget, men har ingen mulighet til å følge den ordinære opplæringen på flere områder som innbefatter fysiske anstrengelser og forflytning til bens. Susanne får derfor en individuell opplæringsplan i kroppsøving for de kommende månedene.
- E. Petter er 18 år og elev på 3. trinn i videregående skole. Petter har ME (myalgisk encefalopati). Det begynte med at Petter følte seg slapp og orket lite i skole fritid. Sykdommen utviklet seg så langt at den minste fysiske og mentale anstrengelse ble et stort ork. I de siste 8 ukene har han derfor måtte holde seg helt borte

fra skolen. Han har i det siste kviknet noe til og får hjemmeundervisning gitt av skolen 10 timer per uke (2 timer hver dag). En legeerklæring sier at Petter på det nåværende tidspunkt ikke har kapasitet til mer enn ca 2 timer undervisning per dag. Noen dager må Petter ringe til skolen og avlyse hjemmeundervisningen fordi han ikke makter å delta i læringsarbeidet. Den individuelle opplæringsplanen omfatter et utvalg av fagene på 3. trinn. Det er meningen at Petter skal ta et år ekstra i videregående skole for å få studiekompetanse.

- F. Johannes er 15 år og elev på 9. trinn. Han har for tiden, på grunn av en vanskelig oppvekst og foreldre som det siste halvåret ikke har vært vurdert som omsorgsdyktige, opphold i en privat barnevernsinstitusjon noen mil fra stedet han er oppvokst. Johannes bor sammen med 10 andre ungdommer. Johannes får sin opplæring på den ordinære skolen som ligger nærmest institusjonen. Han har gode intellektuelle forutsetninger, men en turbulent oppvekst med lite oppfølging hjemme og en vanskelig livssituasjon, har gjort han stresset og periodevis lite mottagelig for læring. På grunnlag av sakkyndig vurdering etter opplæringsloven § 5-1 har Johannes fått vedtak om spesialundervisning i norsk, engelsk, matematikk, samfunnsfag og naturfag, tilsammen 18 timer per uke. Johannes har godt utbytte av denne opplæringen, som er under ledelse av spesialpedagog og kompetente faglærere. Spesialundervisningen kan karakteriseres som tidsavgrenset ettersom behovet for spesialundervisning er ventet å avta når Johannes får en mer stabil livssituasjon.

Ulike kombinasjoner av de 4 hovedkategoriene i spesialundervisningen

Vi har i det foregående beskrevet 4 hovedkategorier spesialundervisning: 1. Spesialundervisning for elever som *ikke kan få* et tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring. 2. Spesialundervisning for ele-

ver som kan få et visst utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. 3. Spesialundervisning for elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, men som *kan få* et tilfredsstillende utbytte av opplæringen dersom nødvendige ressurser stilles til rådighet. 4. Spesialundervisning for en tidsavgrenset periode. I praksis vil spesialundervisningen ofte dreie seg om en kombinasjon av kategori 2, 3 og 4. Dette kan dreie seg om elever som både følger deler av den ordinære opplæringen med tilfredsstillende utbytte, men som også mottar spesialundervisning i andre deler av opplæringen for å kunne følge de ordinære læreplanene, i tillegg til at de samme elevene mottar spesialundervisning i deler av opplæringen hvor de ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring. To eksempler:

A. Edgar er elev på 7. årstrinn. Edgar har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen i fagene kroppsøving, mat og helse, RLE, musikk, kunst og håndverk. Han har ingen mulighet til å følge den ordinære opplæringen i matematikk. Vanskene i matematikk er såpass store at det kan være grunnlag for å hevde at Edgar *ikke kan få* et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen i dette faget. Edgar har spesialundervisning i alle matematikktimer. Han har en time spesialundervisning i matematikk per uke 1:1 med spesialpedagog. 4 timer per uke har han spesialundervisning i matematikk i en mindre gruppe bestående av 4 elever ledet av faglærer i matematikk.

I tillegg til matematikkvansker har Edgar lese- og skrivevansker. Lese- og skrivevanskene fører til at han ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen i fagene norsk, engelsk, samfunnsfag og naturfag. I fagene norsk og engelsk har Edgar spesialundervisning i mindre gruppe 4 timer per uke (2 t + 2 t). I disse timene arbeides det med utvikling av lese- og skriveferdigheter på norsk og engelsk. Spesialundervisningen er ledet av spesialpedagog. I de øvrige norsk og engelsktimene følger Edgar den ordinære opplæringen med nødvendige tilpasninger i forhold til lesing og skriving.

I samfunnsfag og naturfag har Edgar spesialundervisning 2 timer per uke (1 t + 1 t). Spesialundervisningen gis av faglærer. Siktemålet med denne spesialundervisningen er at Edgar skal kunne følge den ordinære læreplanen med tilfreds-

stillende utbytte. Faglæreren hjelper Edgar med å mobilisere forkunnskaper om ulike emner, hente informasjon ut av tekst og formulering av skriftlige framstillinger. Temaer og sentrale faglige begreper blir gjennomgått før de er til gjennomgang i basisgruppen. Edgar deler faglæreren med en annen elev med tilsvarende behov.

- B. Andrine er elev på 10. trinn i grunnskolen. Etter at foreldrene skilte seg og hun måtte bytte skole som følge av at foreldrene flyttet fra hverandre, har hun tidvis vært mentalt fraværende i læringsarbeidet. Fastlegen vurderte en periode om Andrine kunne ha utmattelsessyndrom eller ME, men en psykologisk utredning fra en privat praktiserende psykolog konkluderte med at hun er deprimert. Hun er så deprimert at hun ikke er i stand til å delta i den ordinære opplæringen i kroppsøving. De andre fagene er også et stort ork. Hun makter ikke lenger å delta på fritidsaktiviteter, og det som tidligere var interessant og morsomt vekker ikke lenger engasjementet hennes. Den sakkyndige vurderingen foretatt av PP-tjenesten har konkludert med at Andrine har behov for spesialundervisning i kroppsøving, matematikk, norsk og engelsk.

Andrine kan ikke, slik situasjonen er for tiden, nå de ordinære opplæringsmålene i kroppsøving. Andrine bruker derfor kroppsøvingstimene til å komme seg ut i frisk luft sammen med lærer. Hun har som kompetansemål å kunne fullføre turer på over 4 kilometer i nærmiljøet. Om vinteren gjennomføres disse turene på ski, om våren og høsten til fots. Tempoet varierer med dagsformen.

Matematikk er i utgangspunktet Andrines sterkeste fag, men det siste halvåret har hun likevel ikke hatt et tilfredsstillende utbytte av opplæringen i dette faget. Tidligere fikk hun både femmere og seksere, men nå må hun ofte nøye seg med toere og treere på prøver. Disse resultatene oppnår hun som følge av tidligere ervervede kunnskaper og ferdigheter. PP-tjenesten anslår at utbyttet av opplæringen i matematikk vil kunne bli forsvarlig dersom de nødvendige ressursene stilles til rådighet. I den sakkyndige vurderingen gis det tilråding om spesialunder-

visning i matematikk i en liten gruppe med oppfølging av faglærer.

I norsk og engelsk har det også vært et fall i Andrines prestasjoner, og utbyttet av opplæringen er ikke beskrevet som tilfredsstillende i den sakkyndige vurderingen. Igjen er det ikke Andrines intellektuelle evner som er hindringen, men psykiske påkjenninger som stenger for læring. Den sakkyndige vurderingen tilrå derfor at Andrine får ekstra hjelp og støtte i basisgruppen for å kunne følge de ordinære læreplanene i disse fagene. PP-tjenesten gjør sin sakkyndige vurdering med utgangspunkt i utviklingsiktene til eleven. PP-tjenesten antar at behovet for spesialundervisning, helt eller delvis kan være tidsavgrenset, ettersom Andrine trolig kommer seg etter depresjonen i forbindelse med foreldrenes skillsmisse.

De fire hovedkategoriene av elever med redusert læringsutbytte som er beskrevet her og ulike kombinasjoner av disse, bør etter vår mening være styrende når PP-tjenesten skal tilrå spesialundervisning etter § 5-1 i opplæringsloven. Tabell 1 side 54 viser de ulike variantene av spesialundervisning (med unntak for spesialundervisning for en tidsbegrenset periode), og ulike kombinasjoner av disse.

Selv om kategoriseringen kan hjelpe elevene, foresatte, skolen og PP-tjenesten til å vurdere hvilke elever som har rett til spesialundervisning, legger de likevel ingen føringer i forhold til innholdet i opplæringen, omfanget av spesialundervisningen (med unntak av de elevene som ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, og derfor må ha hele skoledagen lagt særskilt til rette) eller hvordan skolene kan drive det forsvarlige opplæringstilbudet til elever med særskilte behov.

En kan tenke seg at alle kategorier elever vi har beskrevet ovenfor (selv de elevene som ikke *kan* få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen) kan få et likeverdig opplæringstilbud ved hjelp av spesialundervisning dersom forholdene legges til rette for det, og de nødvendige ressursene stilles til rådighet.

Tabell 1: Tabellen viser ulike varianter av ordinær opplæring og spesialundervisning (ikke tidsavgrenset spesialundervisning).

Ordinær opplæring	Spesialundervisning	
Tilpasset opplæring: Elever som får mer eller mindre tilpasset opplæring innenfor rammen av det ordinære opplæringstilbudet.	Særskilt tilpasset opplæring: Elever som får mer eller mindre tilpasset opplæring utenfor rammen av det ordinære opplæringstilbudet.	
Elever som fullt ut har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.	Mottar ikke spesialundervisning.	
Følger ikke ordinær opplæring.	Elever som i det hele tatt ikke har noe utbytte av den ordinære opplæringen.	
Elever som både følger deler av den ordinære opplæringen med tilfredsstillende utbytte og som mottar spesialundervisning i andre deler av opplæringen hvor de ikke har et tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring.	
Følger ikke ordinær opplæring.	Elever som i det hele tatt ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, men som kan følge de ordinære læreplanene ved hjelp av spesialundervisning.	
Elever som både følger deler av den ordinære opplæringen med tilfredsstillende utbytte og som mottar spesialundervisning i andre deler av opplæringen for å kunne følge de ordinære læreplanene.	
Elever som både følger den ordinære opplæringen med tilfredsstillende utbytte og som mottar spesialundervisning i andre deler av opplæringen for å kunne følge de ordinære læreplanene.	... og som mottar spesialundervisning i andre deler av opplæringen hvor de <i>ikke kan få</i> et tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring.

Forskjeller og likheter mellom spesialundervisning og ordinær opplæring

I det foregående har vi forsøkt å beskrive ulike varianter av spesialundervisning. Det er, som vi har diskutert, flere felles kjennetegn mellom tilpasset opplæring innenfor ordinær opplæring og spesialundervisning. Skillet mellom tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet og tilpasset opplæring i form av spesialundervisning er derfor glidende, og ofte av mer av juridisk og politisk art enn det er et pedagogisk relevant skille.

Tilpasset opplæring er et lovfestet generelt mål for opplæringen. Det fattes ikke noe enkeltvedtak i forhold til tilpasset opplæring. Foreldrene har derfor ikke klagerett i forhold til manglende tilpasset opplæring. I formålsparagrafen er elevens bidrag til fellesskapet overordnet kravet om tilpasset opplæring. Spesialundervisning er en individuell rettighet som blir iverksatt etter et enkeltvedtak, og som derfor kan påklages etter forvaltningslovens § 28. Dersom rektor har fattet et enkeltvedtak etter § 5-1 i opplæringsloven, har eleven rett til at det utarbeides en individuell opplæringsplan, og at spesialundervisningen blir gjennomført på bakgrunn av en slik plan. Rektor har en juridisk plikt til å sørge for at enkeltvedtaket blir fulgt opp på skolen.

På det pedagogiske området er forskjellen mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet mer flytende. Vi kan for eksempel tenke oss to elever på to ulike skoler med samme type lærevanske som får nesten helt identisk oppfølging av ekstra lærer inne i klasserommet. Begge lærerne tilrettelegger opplæringen ved bruk spesialpedagogiske arbeidsmåter og eleven arbeider mot tilpassede mål. Opplæringen vil være identisk i forhold til mål, innhold og omfang av tilrettelegging. På skole A gjennomføres tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringsstilbudet uten enkeltvedtak, mens på skole B gjennomføres tilpasset opplæring i form av spesialundervisning etter enkeltvedtak. Pedagogisk vil det ikke være mulig å skille det tilbudet disse elevene får. Forenklet kan vi si at all spesialundervisning er tilpasset opplæring (mer eller mindre), men ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning. Spesialundervisning, i dette perspektivet, er en form for (særlig) tilpasset opplæring for elever med særskilte behov, der

kommunen har avgjort at eleven har en slik individuell rett gjennom et lovlig fattet enkeltvedtak. Tabell 2 (side 57-58) tar for seg likheter og forskjeller mellom tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet og spesialundervisning.

Som vi ser er det flere likheter mellom ordinær opplæring og spesialundervisning enn det er forskjeller. Den mest iøynefallende forskjellen er at den formelle og lovhjemlede retten til spesialundervisning er en individuell rettighet, mens til retten til tilpasset opplæring er en allmenn rettighet. En annen, pedagogisk forskjell, er at opplæringslovens § 5-1 og § 5-5 gir mulighet for avvik fra kompetansemålene på trinnet og fra kravene i § 8-2 om at opplæringen ikke skal organiseres etter faglig nivå. Elever som har et vedtak om spesialundervisning kan derfor få opplæringen organisert utenfor det ordinære opplæringsstilbudet (organisatorisk differensiering) og arbeide etter helt andre opplæringsmål enn normalelevne (kvalitativ differensiering). Organisatorisk og kvalitativ differensiering er ikke aktuelle handlingsstrategier i den ordinært tilpassede opplæringen. Alle andre differensieringsmåter kan benyttes både i den ordinære opplæringen og i spesialundervisningen.

I kartleggingen av elevenes evner og forutsetninger er det ofte behov for mer individuell pedagogisk kartlegging i spesialundervisningen enn i den ordinære tilpassete opplæringen. Elever med særskilte behov, som ikke har et vedtak om spesialundervisning, har samme behov for at arbeidsmåtene er tilpasset de behovene elevene har. Forskjellen fra elever med spesialundervisning ligger i at skolen vurderer at de kan legge til rette for eleven innenfor rammene av det ordinære opplæringstilbudet.

Tabell 2: Spesialundervisning og ordinær opplæring. Likt og ulikt.

Spesialundervisning	Ordinær opplæring
<ul style="list-style-type: none"> • PP-tjenesten har skrevet sakkyndig vurdering der tilrådingen konkluderer med behov for spesialundervisning etter § 5-1. • Det foreligger en IOP med mål og innhold for opplæringen, og en beskrivelse av hvordan spesialundervisningen skal drives. • Rektor har fattet et vedtak om spesialundervisning. 	<ul style="list-style-type: none"> • Allmenn rettighet etter § 1-2 i opplæringsloven. • Kollektive løsninger med individuell tilpasning for elever med lærevansker og andre særskilte behov. • Eleven følger trinnets opplæringsmål, men med forventning om varierende progresjon i forhold til de nasjonale kompetansemålene.
<ul style="list-style-type: none"> • Mål, innhold og/eller organisering som avviker fra læreplanen. • Organisatorisk differensiering. • Kvalitativ differensiering. • Innholdsdifferensiering • Tempodifferensiering. • Differensiering av mengde og vanskelighetsgrad. • Bruk av arbeidsmåter som er tilpasset elever med ulike lærevansker. • Opplæringen ledes og gjennomføres av lærere med spesialpedagogisk kompetanse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mer eller mindre individualiserte mål, innhold og tiltak. • Innholdsdifferensiering • Tempodifferensiering. • Differensiering av mengde og vanskelighetsgrad. • Bruk av arbeidsmåter som er tilpasset elever med ulike lærevansker. • Opplæringen ledes og gjennomføres i hovedsak av klasselærere eller faglærere, men også av lærere med spesialpedagogisk kompetanse.

Spesialundervisning	Ordinær opplæring
<ul style="list-style-type: none"> • Opplæringen skal ta utgangspunkt i elevens evner og forutsetninger. • Elevens faglige utbytte er vurdert med pedagogiske kartleggingsprøver. • Det foreligger en formell utredning og vurdering av elevens lærevansker og/eller andre forhold som har betydning for opplæringen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Opplæringen skal ta utgangspunkt i elevens evner og forutsetninger. • Elevens faglige utbytte og forutsetninger er kartlagt med pedagogiske kartleggingsprøver.
<p>Elevers læringsutbytte blir vurdert med:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Halvårsvurdering basert på opplæringsmålene i IOP. • Individuell formativ vurdering. • Summativ vurdering med utgangspunkt i kompetansemålene på trinnet. 	<p>Elevers læringsutbytte blir vurdert med:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individuell formativ vurdering. • Summativ vurdering med utgangspunkt i kompetansemålene på trinnet.
<p>Fokus på inkludering i klasseromsfellesskapet.</p>	<p>Fokus på inkludering i klasseromsfellesskapet.</p>

Skoler som sidestiller tilpasset opplæring og spesialundervisning

Skoler som sidestiller tilpasset opplæring for alle elevene og spesialundervisning, er ofte ledet av rektorer som prioriterer generell tilpasset opplæring, og som nedprioriterer satsningen på spesialundervisning på skolene de leder. Ofte ”løser” disse rektorene ”spesialundervisningsproblemet” med å plassere elever som har svært lite læringsutbytte, og som har en sakkyndig vurdering som tilrår spesialundervisning, inn i ulike mestringsgrupper, ofte uten videre tilpasninger. Innholdet og organiseringen av tiltakene er da sjelden i overensstemmelse med sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten.

Skoler som sidestiller tilpasset opplæring og spesialundervisning har ofte (tilsynelatende) kunnskapsrike og pedagogisk faglig sterke ledere med et gjennomtenkt elev- og læringssyn. Årsaken til at disse rektorene velger en organisatorisk løsning av spesialundervisningen innenfor en ramme av allmenn tilpasset opplæring er antakelig sammensatt. Erfaringsvis er det ofte både økonomiske og ideologiske avveininger som er utgangspunkt for skolenes praksis. Rektorene har ofte et demokratisk/humanistisk menneskesyn, og har dermed stor tro på at inkludering av alle elever i det ordinære klasseromsfellesskapet vil gi det beste læringsutbyttet. Noen av disse rektorene mangler kunnskaper om lover og regler som regulerer retten til spesialundervisning og tilpasset opplæring. Mange av disse rektorene har ikke satt seg tilstrekkelig inn i læring som fenomen og ulike typer lærevansker som forekommer blant elevene.

Ved å bruke pengene skolen har til rådighet på brede allmennpedagogiske tiltak under flagget ”tilpasset opplæring” ønsker rektorene antakelig i tillegg å få mer læring ut av hver krone. Samtidig er rektorene ofte overbeviste om at elevene lærer best og mest innenfor de allmennpedagogiske rammene, og at det ikke er noen kvalitativ forskjell mellom hvordan normalelevne og elevene med særskilte behov lærer. Rektorene ønsker seg ofte mer forebyggende tiltak for elever med lærevansker, og har tro på at ”økt læringstrykk” tidlig i skoleløpet vil redusere eller fjerne behovet for spesialundervisning på høyere alderstrinn.

En annen kategori rektorer vil være smertelig klar over at det ordinære opplæringstilbudet på den aktuelle skolen ikke i tilstrekkelig grad favner om alle elevenes behov for tilpasset opplæring. Økonomien og de menneskelige ressursene strekker bare ikke til i forhold til å gi alle elevene tilpasset opplæring etter evner og forutsetninger. Disse rektorene lever med at mange elever ikke får den opplæringen de har krav på etter loven.

Selv om skolelederne ofte har gode intensjoner når de nedprioriterer spesialundervisningen til fordel for allmennpedagogiske differensierings- og styrkingstiltak, er en slik praksis i strid med opplæringslovens kapittel 5 og sentrale føringer fra regjering og departement som hjemler elevenes rett til spesialundervisning. Skoleledere som sidestiller tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet og spesialundervisning bedriver derfor i prinsippet en lovstridig praksis.

Vi opplever også at fraværet av kvalitativt og kvantitativt god formalisert spesialundervisning organisert på bostedsskolen, kan øke presset på foreldrene til å velge alternative opplæringstilbud for sine barn i spesialklasser og på spesialskoler, dersom disse finnes i rimelig nærhet. Elever som ikke passer inn i denne allmennpedagogiske modellen, som går langt i å tilpasse den ordinære opplæringen, har ofte ikke tilstrekkelige muligheter til å få realisert et forsvarlig opplæringstilbud på skoler som sidestiller ordinær tilpasset opplæring og spesialundervisning. Ressurser som kunne gått til kvalitativt god spesialundervisning kan dermed være "brukt opp" til tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Holdninger som på papiret synes inkluderende fører derfor til ekskludering og segregering av en svært utsatt elevgruppe.

Det er videre grunn til å anta at skolelederne på denne måten skyver utsatte elever foran seg, og at elevene på et senere tidspunkt får et mye større behov for spesialundervisning enn det de ville hatt dersom skolene hadde satt i verk hensiktsmessige spesialpedagogiske tiltak på et tidlig tidspunkt. Dette er antakelig en av årsakene til at land som har en annen tradisjon for tidlig innsats, som Finland, opplever et synkende behov for spesialpedagogiske tiltak i høyere klassetrinn. I Norge opplever vi derimot at henvisningsfrekvensen til PP-tjenesten akselererer ettersom elevene blir eldre og kravene til faglige prestasjoner øker.

Vi har i det foregående sett at noen fagfolk blander sammen eller side-stiller begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning. Det synes klart at:

- Begrepet tilpasset opplæring viser til i hvilken grad både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen er tilpasset elevenes evner og forutsetninger.
- Både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen kan være mer eller mindre tilpasset elevenes evner og forutsetninger.
- Elever som har behov for spesialundervisning har som regel behov for mer omfattende tilpasset opplæring enn elever som følger den ordinære opplæringen. For denne elevgruppen snakker en derfor ofte om særskilte behov og særskilt tilpasset opplæring.

Det er altså avgjørende for å kunne ivareta elevenes rettigheter at en klarer å skjelne mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. I det følgende skal vi se på henholdsvis praksisavgrensning, formalavgrensning og kvalitetsavgrensning av spesialundervisningen. Vi vil argumentere for at det må stilles krav til spesialundervisningen utover det rent juridiske gjennom en såkalt kvalitetsavgrensning av spesialundervisningen.

Kvalitetsavgrensning av spesialundervisningen

Noen forskere, slik som Markussen m.fl. (2007) skiller mellom en *formalavgrensning* og en *praksisavgrensning* av spesialundervisningen. Dersom en avgrenser spesialundervisningen til å omfatte elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak, kan en snakke om en formalavgrensning. I slike tilfeller foreligger det en sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten, enkeltvedtak om spesialundervisning, indi-

viduell opplæringsplan, det blir drevet en opplæring som avviker fra det ordinære opplæringstilbudet og det blir utarbeidet halvårsvurderinger. Det formale ligger i at elevene har fått oppfylt retten til spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1 gjennom et lovlig fattet enkeltvedtak.

Dersom en benytter seg av en praksisavgrensning av spesialundervisningen vil en favne om et langt større antall elever med særskilte behov enn når man bare medregner de elevene som har fått oppfylt retten til spesialundervisning etter enkeltvedtak. En praksisavgrensning innebærer at en medregner alle de elevene som får tiltak utover det ordinære opplæringstilbudet, også elever som ikke har enkeltvedtak om spesialundervisning. Dette kan være elever som får like mye, og noen ganger mer hjelp og støtte enn elever som har spesialundervisning etter enkeltvedtak.

Selv om læreplanene er forskriftsfestede og dermed bindende, vil praksisavgrensningen også omfatte elever som arbeider med kompetansemål som ligger utenfor de ordinære læreplanene uten at de har vedtak om spesialundervisning. Forekomsten og varigheten av slik opplæring bør reduseres til et minimum. Et særtilfelle kan gjelde elever som velger å avstå fra spesialundervisning. Elevene har ikke noen plikt til å motta spesialundervisning, og det kan derfor tenkes at elever som ikke kan nå kompetansemålene i fag i noen tilfeller ikke har enkeltvedtak om spesialundervisning. Disse elevene har plikt til å følge det ordinære opplæringstilbudet i grunnskolen, og skolen må forsøke å tilpasse opplæringen innenfor rammen av det ordinære opplæringstilbudet så langt det lar seg gjøre.

En del elever får tiltak utover det ordinære opplæringstilbudet for å kunne følge de ordinære læreplanene uten at det foreligger sakkyndig vurdering og enkeltvedtak om spesialundervisning. Ofte får elever uten enkeltvedtak om spesialundervisning være med i mindre grupper for elever med enkeltvedtak om spesialundervisning. I tilfeller hvor eleven avventer sakkyndig vurdering og PP-tjenestens saksbehandlingstid er urimelig lang, kan det også være hensiktsmessig (men ikke lovlig?) å sette inn tiltak som ligner spesialundervisning, som et ledd i å tilpasse opplæringen. Det finnes ingen eksakte tall for hvor mange elever som mottar spesialundervisning etter denne definisjonen, men erfaringsmessig har ofte rundt 5 elever i basisgruppen ikke et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet i

sentrale skolefag. Elevene får derfor smågruppeundervisning med tett oppfølging av lærer noen timer per uke. En del av disse elevene er ikke i stand til å nå de ordinære kompetansemålene i læreplanene. Det er en kjensgjerning at mange av disse elevene ikke har enkeltvedtak om spesialundervisning.

Dersom en stiller krav om en *kvalitetsavgrensning* av spesialundervisningen kan både formalavgrensningen og praksisavgrensningen vi her har omtalt være misvisende for spesialundervisningens reelle utbredelse i norsk skole. Ofte vil den spesialundervisningen som praktiseres dreie seg om at en samler en gruppe elever (med og uten enkeltvedtak) som ikke klarer å følge den ordinære opplæringen. Undervisningen ligger riktig nok vanligvis på et lavere faglig nivå enn den ordinære opplæringen, men i stedet for å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs evner og forutsetninger innfører en et nytt felles undervisningsopplegg som ikke nødvendigvis treffer den enkelte elev. Gjessing (1972:8) beskrev dette forholdet slik:

Det blir ikke spesialundervisning om vi plasserer barn i egne skoler, i egne klasser, i små grupper, underviser dem enkeltvis, putter til dem selvinstruerende undervisningsmateriell, deler en vanlig klasse i to eller setter inn en lærerassistent. Spesialundervisning blir det først når vi kan tilby en undervisning basert på maksimal innsikt om det enkelte lærehemmede barns primære behov, læringsform og læringsart.

Vi må med andre ord stille krav til spesialundervisningens kvalitet, det vil si stille krav til at spesialundervisningen framstår som en virkelig tilpasset opplæring for elever med særskilte behov. Dersom en i tråd med Gjessing legger en *kvalitetsavgrensning* til grunn, vil trolig den reelle andelen elever som mottar spesialundervisning i dagens skole skrumpe kraftig inn. En *kvalitetsavgrensning* av spesialundervisningen innebærer også at en stiller krav til kompetanse hos lærerne. Alle skoler som har enkeltvedtak om spesialundervisning må, dersom en legger en *kvalitetsavgrensning* til grunn, som et minstekrav ha spesialpedagogisk kompetanse som dekker elevenes behov. I dag finnes det mange skoler som til tross for en høy andel elever med enkeltvedtak om spesialundervisning har ansatt få eller ingen spesialpedagoger. En vesentlig andel av spesialundervisningen drives av

ufaglærte assistenter og lærere som mangler kompetanse på lærevansker. Settes det krav til undervisningens kvalitet kan en spørre seg i hvilken utstrekning det drives spesialundervisning i norsk skole.

Her kan det innvendes at opplæringsloven med forarbeider ikke stiller absolutte krav til at det settes inn ekstra ressurser i spesialundervisningen. Spesialundervisning kan i enkelte tilfeller realiseres gjennom eksisterende ressurser lagt til den ordinære opplæringen. Dette er for eksempel tilfelle når kontaktlærer følger opp individuell opplæringsplan og driver spesialundervisningen samtidig som han eller hun gjennomfører ordinær opplæring for de øvrige elevene. Opplæringsloven opererer *ikke* med en kvalitetsavgrensning av spesialundervisningen (merknader frå Ot. Prp. Nr. 46 (1997-98) til § 5-1):

For å gi funksjonshemma elevar eit opplæringstilbod som gir dei sjansen til å realisere måla sine, er det i dei fleste tilfella nødvendig å setje inn større ressursar enn for den ordinære opplæringa.

Det er med andre ord ikke noe absolutt krav om at det må settes inn ekstra ressurser for å realisere spesialundervisning for elever med særskilte behov og funksjonshemninger.

4

Nærmere om tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen

Alle elever, fra 1. trinn i grunnskolen til avgangselevne i videregående opplæring skal ha et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, eller i det minste et forsvarlig opplæringstilbud i form av spesialundervisning i større eller mindre grad. Det eksisterer med andre ord en klar forventning fra samfunnets side om at alle elever skal få tilpasset opplæring og lære i samsvar med sine evner og forutsetninger. Det er lærernes plikt å vurdere om elevene har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Hva menes med tilfredsstillende utbytte av opplæringen? Hvordan kan lærere og eventuelt PP-tjenesten finne ut om elevene har et tilfredsstillende utbytte?

Tilfredsstillende utbytte er et begrep som må fylles med innhold, og det er derfor viktig at skolen og PP-tjenesten har en felles forståelse for hva som er tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

Etter fire år med meget nedslående resultater i de nasjonale tilsynene kritiserer Utdanningsdirektoratet (2009c:6) opplæringslov-

ens bruk av vage eller svært uklare reguleringer, deriblant tilfredsstillende utbytte. Det kan:

(...) være grunn til å vurdere om krav til for eksempel pedagogisk forsvarlig organisering av opplæringen, tilpasset opplæring, tilfredsstillende utbytte, etc., fungerer som reelt sett produktive reguleringsformer med mindre disse normene fylles med et konkret innhold som lar seg etterleve i møtet mellom skole og elev (...).

Nedslående resultater i nasjonale tilsyn på opplæringsfeltet de siste årene, har fått Utdanningsdirektoratet (ibid) til å tvile på om opplæringsloven, slik den framstår i dag, er egnet til å oppfylle Stortingets forventninger til opplæringsfeltet.

Vi tar ikke her stilling til om lovverket burde vært mer ”instruktivt”. I mangel av det Utdanningsdirektoratet (ibid) betegner som ”instruktive oppskrifter for hvordan elevene best skal ivaretas”, vil vi i dette kapitlet forsøke å utdype hva tilfredsstillende utbytte er og hvordan utbyttet av opplæringen kan vurderes og formidles. Hva som er et tilfredsstillende utbytte av opplæringen er, som vi har vært inne på, mer et pedagogisk enn juridisk spørsmål. Det juridiske perspektivet er likevel viktig for å sikre elevenes rettigheter.

For at vi skal kunne nærme oss det nærmere begrepsinnholdet i ”tilfredsstillende utbytte”, kan en mulig tilnærming være å se på etymologien til ordene *tilfredsstillende* og *utbytte*. I bokmålsordboka på Internett (<http://www.dokpro-uo.no/ordboksoek.html>) står det at ordet ”tilfredsstillende” har tysk opprinnelse: ”*Zufriedenstellen*”. I vår sammenheng dreier dette seg om å få oppfylt forventninger, krav og ønsker. Etter dette vil eleven og aktører rundt eleven være tilfredse når forventninger, krav og ønsker knyttet til opplæringen blir oppfylt. Ordet ”utbytte” har også tysk opprinnelse: ”*Ausbeute*”. I vår sammenheng kan det dreie seg om gagn, fordel, vinning eller fortjeneste. Eleven må altså ha noe å hente ut i fra sin erfaring med og opplevelse av opplæringen. Eleven sitter igjen med noe han har lært etter en læringsøkt eller læringsperiode, et mer eller mindre ”tilfredsstillende” utbytte av opplæringen.

Ikke entydig kriterium for hva som er tilfredsstillende utbytte

Felles for elever som får spesialundervisning er at de har en sakkyndig vurdering som konkluderer med at de *ikke* har et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Det vil til enhver tid være flere elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen enn de elevene som omfattes av enkeltvedtak om spesialundervisning. Dette kan være elever som er under utredning av PP-tjenesten, elever som burde vært henvist til PP-tjenesten for en vurdering av behov for spesialundervisning, og elever som får en opplæring som i praksis kan betegnes som spesialundervisning uten at det er fattet enkeltvedtak. Noen elever velger også å avstå fra retten til spesialundervisning i samråd med foreldrene eller på selvstendig grunnlag. Skolen har uansett en plikt til å tilpasse opplæringen for både de elevene som har, og de som ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.

I forarbeidet til opplæringsloven, erkjenner lovgiver at det ikke er noe entydig kriterium for hvilke elever som har rett til spesialundervisning. Merknader fra Ot. prp. Nr. 46 (1997-98) til § 5-1:

Det er ikkje noko eintydig kriterium kva som er tilfredsstillande utbytte, men spørsmålet må vurderast ut frå ei avveging ut frå skjønn. Dersom eleven i det heile ikkje har noko konkret utbytte av den ordinære opplæringa, er vilkåret oppfylt. Det er likevel sjeldan eleven anten har fullt utbytte eller ikkje noko utbytte i det heile. Som regel har eleven større eller mindre utbytte av opplæringa. I at utbyttet skal vere tilfredsstillande, ligg det derfor at eleven kan ha rett til spesialundervisning også der han har eit visst utbytte av opplæringa.

Selv om tilfredsstillende utbytte kan synes som et relativt ullent begrep, har det vært relativt lite debatt både hos praktikere og teoretikere om hva det faktisk innebærer å ha et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Det er likevel klart at spørsmålet om utbytte må være gjenstand for et profesjonelt skjønn. I første omgang må dette skjønnet utøves av læreren og andre som arbeider med eleven på skolen. Deretter, når skolens utredning viser at eleven har behov for

spesialundervisning, må saksbehandler i PP-tjenesten utøve skjønnet i forbindelse med sakkyndig vurdering.

En manglende bevissthet rundt hva tilfredsstillende utbytte faktisk innebærer kan føre til vilkårlighet i saksbehandlingen. Således kan elever som har rett til spesialundervisning stå i fare for ikke å få et forsvarlig opplæringstilbud, og elever som etter opplæringsloven ikke har rett til spesialundervisning kan ende opp med å få et opplærings-tilbud de ikke skal ha i form av spesialundervisning. Det er derfor all grunn til skjerpet bevissthet rundt hva et tilfredsstillende utbytte av opplæringen er både blant lærere og ansatte i PP-tjenesten.

Tilpasset opplæring, tilfredsstillende og forsvarlig utbytte

Tilpasset opplæring er en forutsetning for at eleven skal få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen eller et forsvarlig utbytte av spesialundervisningen. Strandkleiv og Lindbäcks (2005) definisjon av tilpasset opplæring (som er gjengitt på side 26) kan helt klart relateres til elevens utbytte av opplæringen. Dersom eleven ut i fra sine evner og forutsetninger i tilstrekkelig grad, søker utfordringer og utvikler seg faglig, sosialt, fysisk og personlig som en følge av opplæringen, er utbyttet tilfredsstillende. Hva som er ”tilstrekkelig utvikling”, kan for eksempel framgå av måloppnåelsen i fagene eller måloppnåelse i forhold til den generelle delen av læreplanen. En kan også få et mål på elevens utvikling gjennom å sammenligne utviklingen til eleven med andre elevers utvikling. Læringsarbeidet må i stor utstrekning foregå i elevens vekstzone, i området mellom det eleven kan og det eleven står for tur til å kunne. Det er i vekstsonen det tilfredsstillende utbyttet ”produseres”. For å holde eleven i vekstsonen må læreren ha kunnskap om elevens læreforutsetninger, læringspotensial og faglige nivå.

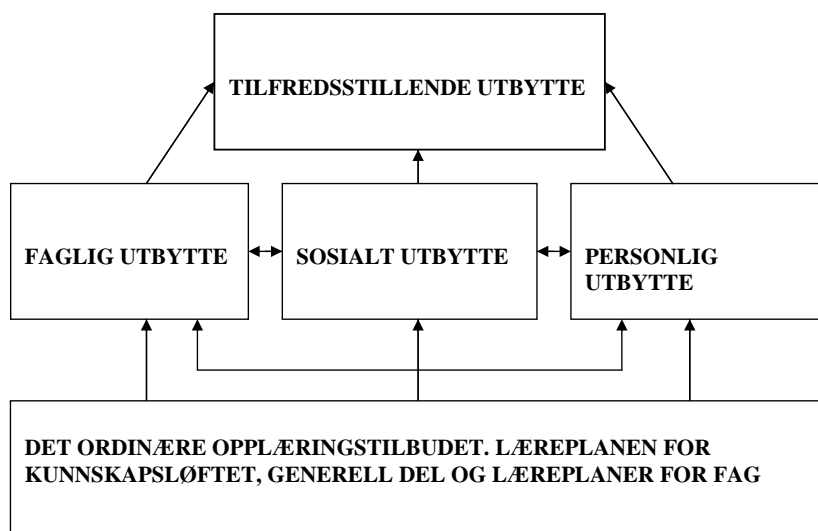
Tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet er ikke en individuell rettighet. Utdanningsdirektoratet (2009b:19):

Prinsippet om tilpasset opplæring gir ikke eleven rett til noen særskilt tilrettelegging, som for eksempel eneundervisning eller

logopedhjelp. Tilpasset opplæring er knyttet til den ordinære opplæringen. Det vil være innenfor denne at skoleeier har en plikt til å legge til rette opplæringen på en slik måte at det tas hensyn til den enkelte elevens evner og forutsetninger. Paragraf 1-3 gir ikke eleven en individuell rettighet.

Utdanningsdirektoratet knytter her tilpasset opplæring til det ordinære opplæringstilbudet. Vi vil argumentere for at prinsippet om tilpasset opplæring omfatter både det ordinære opplæringstilbudet og spesialundervisningen (noe Utdanningsdirektoratet gjør andre steder i veilederen).

Fig. 1: Tilfredsstillende utbytte



Figur 1 viser tilfredsstillende utbytte innenfor det ordinære opplæringstilbudet inndelt i faglig utbytte, sosialt utbytte og personlig

utbytte. Det framgår av figuren at eleven følger både Læreplanen for Kunnskapsløftet, generell del og læreplaner for fag.

Figur 2 (side 72) viser forsvarlig utbytte/forsvarlig opplæringsstilbud for elever som har spesialundervisning og dermed (i større eller mindre grad) ikke følger det ordinære opplæringsstilbudet. Utbyttet er også her delt inn i ulike områder som faglig utbytte, sosialt utbytte og personlig utbytte. Det framgår av modellen at eleven følger Læreplanen for Kunnskapsløftet, generell del. Eleven har individuell opplæringsplan og han følger læreplaner for fag så langt de passer.

Opplæringsloven bruker tilfredsstillende utbytte (evt. ikke tilfredsstillende utbytte) i forhold til elever som følger den ordinære opplæringen. For elever som får spesialundervisning snakker lovgiver om forsvarlig utbytte og forsvarlig opplæringsstilbud. Her kan det tenkes at *forsvarlig* innebærer noe annet enn *tilfredsstillende*, at en ved uttrykket forsvarlig tar høyde for at utbyttet av opplæringen for elever som får spesialundervisning, vil kunne framstå som noe lavere enn utbyttet til elever som følger den ordinære opplæringen.

Spørsmålet om forsvarlig utbytte og forsvarlig opplæringsstilbud må sees i sammenheng med minstenivået en kan akseptere for opplæringen. Merknad til § 5-1 i Ot. prp. Nr. 46 (1997-98):

At spesialundervisning skal givast som ein rett til den enkelte, vil seie at eit opplæringsstilbod på det minstenivået lova nemner, blir halden utanfor den fridommen kommunane har til å gjere økonomiske prioriteringar.

Utdanningsdirektoratet (2009b:37) bruker betegnelse "minimumstilbud" og "minsteløsning" i forhold hva som vil gi et forsvarlig utbytte:

Etter at minstekravet er oppfylt, vil det imidlertid være mulig å vektlegge skoleeiers økonomi. Det finnes grenser for hvilket tilbud eleven kan få. Dette vil måtte underlegges en totalvurdering.

Elever med behov for spesialundervisning har ikke rett til et optimalt opplæringsstilbud, men de har rett til en spesialundervisning som gir et

forsvarlig utbytte. Hva som er forsvarlig må framkomme i sakkyndig vurdering og enkeltvedtaket om spesialundervisning.

Likeverdsprinsippet setter krav til spesialundervisningens kvalitet. Her understrekes det at elever med behov for spesialundervisning skal ha omtrent de samme mulighetene til å nå de målene som er realistiske å sette for dem, som andre elever har til å nå sine mål.

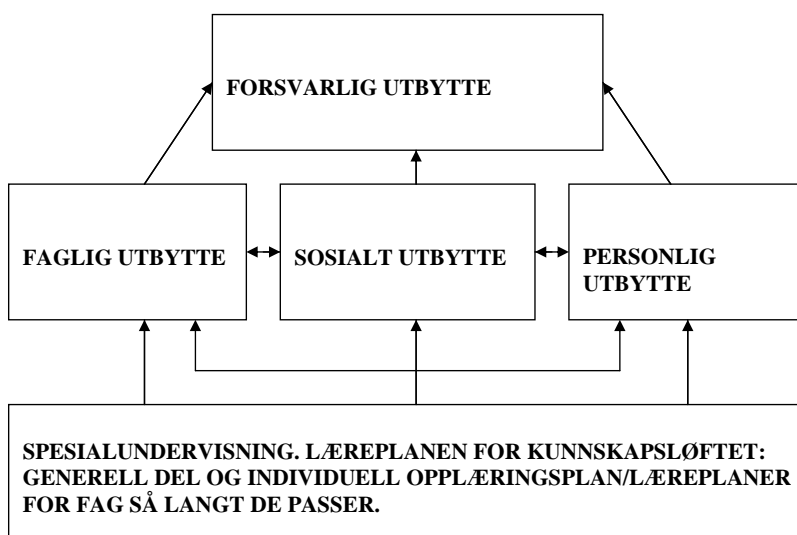
Spørsmålet om tilfredsstillende utbytte og retten til spesialundervisning i fagene er ikke forbundet med skoleprestasjoner på et over middels eller høyt nivå. En kan, riktig nok, tenke seg elever som presterer relativt godt på skolen, men som likevel *ikke* har et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Dette er tilfelle når eleven ikke lærer noe på skolen, men likevel får gode resultater på prøver og eksamener. I slike tilfeller kan eleven ha tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter langt raskere enn det som er normalt på skolen. Eleven kan ha tilegnet seg kunnskapene og ferdighetene på andre arenaer enn skolen. Av dette følger at en ikke automatisk kan slutte fra grad av måloppnåelse og karakterer til tilfredsstillende utbytte. En elev som får karakteren 4 i et fag har ikke nødvendigvis et tilfredsstillende utbytte av opplæringen i dette faget. Retten til spesialundervisning er likevel forbeholdt elever som ikke lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet. I merknader fra Ot.prp. nr. 46 (1997-98) til § 5-1 står det at:

Elevar som har føresetnader til å lære raskare og meir enn gjennomsnittet, har ikkje rettar etter kapitell 5 i lovutkastet. Men særleg evnerike elevar er omfatta av det generelle målet om elevtilpassa opplæring (...).

Utbyttet av opplæringen kan defineres som en faglig, sosial eller personlig framgang eller utvikling av kompetanse som kan knyttes til elevens opplæringstilbud. Det er likevel bare de elevene som lærer saktere eller mindre enn gjennomsnittet for alderen som kan ha rett til spesialundervisning. Det kan synes merkelig at lovgiveren avskjærer halve elevpopulasjonen (de som lærer mindre enn gjennomsnittet) i forhold til retten til spesialundervisning. På den annen side vil disse elevene i de aller fleste tilfeller kunne få tilrettelagt sin opplæring innenfor rammene av den ordinære opplæringen. Når dette ikke er tilfelle kan det i grunnskolen være en mulighet å sette eleven opp et

klassetrinn, slik at han får utfordringer i samsvar med sine evner og forutsetninger.

Figur 2: Forsvarlig utbytte av spesialundervisningen



Tilfredsstillende utbytte sett opp mot det integrerte menneske

I Læreplan for Kunnskapsløftet, generell del (side 20) har myndighetene satt opp det ønskede resultatet av opplæringen, sluttmålet for opplæringen:

Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling.

I den generelle delen av læreplanen (side 17) understrekes det at opplæringen ikke bare må rettes inn mot fagene:

Opplæringen må rettes ikke bare mot faginnhold, men også mot de personlige egenskaper en ønsker å utvikle (...)

Nærmere bestemt vil et tilfredsstillende utbytte av opplæringen både for eleven og samfunnet vise seg gjennom en utvikling i retning av "det integrerte menneske". Det integrerte menneske består av seks mennesketyper (ibid):

- det meningssøkende menneske
- det skapende menneske
- det arbeidende menneske
- det allmenndannede menneske
- det samarbeidende menneske
- det miljøbevisste menneske

Den generelle delen av læreplanen angir høyst overordnede målsetninger og prinsipper for hele grunnopplæringen. All virksomhet i skolen må ses i forhold til og være i samsvar med disse målsetningene. Opplæringen er nærmere operasjonalisert i læreplanene for fag og de lokale læreplanene på hver enkelt skole, og ikke minst gjennom læringsarbeidet i klasserommene.

Måling av utbytte, om utbyttet er tilfredsstillende eller ikke, må ikke bare gjøres i forhold til læreplanene for fag med tilhørende kompetansemål. Lærere og ansatte i PP-tjenesten må alltid ta de overordnede målsetningene for opplæringen i betraktning. Dette gjelder både i forhold til elevens faglige, sosiale og personlige utbytte av opplæringen. Det kan være vanskeligere å ta stilling til utbyttet av opplæringen sett om mot den generelle delen av læreplanen enn målt opp mot måloppnåelsen i læreplanene for fag. Når en tar stilling til utbyttet av opplæringen må det likevel alltid foretas en helhetlig vurdering som legger hele læreplanverket til grunn.

En stagnasjon i elevens utvikling holdt opp mot målsetningene i den generelle delen av læreplanen vil alltid være et kraftig signal om at utbyttet av den ordinære opplæringen ikke er tilfredsstillende.

Bevisstheten rundt innholdet i læreplanen vil variere hos skole-ledere, lærere og ansatte i PP-tjenesten. Det er grunn til å anta at mange skolefolk ikke kjenner læreplanen godt nok. For å kunne ta stilling til elevens utbytte av den ordinære opplæringen må en være godt kjent med både læreplanverkets generelle del, prinsipper for opp-læringen og læreplaner for fag.

Hva er det ordinære opplæringstilbudet?

Det kan ofte være vanskelig å trekke et eksakt skille mellom det ordinære opplæringstilbudet og særskilt tilrettelagte opplæringstilbud i form av spesialundervisning. En opplæring som på noen skoler vil ha status som spesialundervisning, kan på andre skoler inngå som en naturlig del av det ordinære opplæringstilbudet. Noen skoler har evne og vilje til å sette inn forholdsvis omfattende styrkningstiltak og organisatoriske grep for elever som av ulike grunner strever på skolen innenfor rammen av den ordinære opplæringen. Spørsmålet om tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen må vurderes opp mot hva det er rimelig å forvente av den enkelte skole. Det er vanlig at skolen har forsøkt å sette inn tiltak for å tilpasse opplæringen innenfor rammen av det ordinære opplæringstilbudet, før den vurderer om eleven har behov for spesialundervisning. St. meld. nr. 31 *Kvalitet i skolen* (2007-2008:74):

Tilpasset opplæring skal i all hovedsak skje innenfor rammen av fellesskapet, i klasser eller grupper og på en måte som er håndterlig for lærerne og skolen, noe som blant annet innebærer en forsvarlig ressursituasjon.

Variasjoner i opplæringstilbudet fra klasse til klasse og fra skole til skole, gjør at det ikke er mulig å angi eksakt hva det ordinære opplæringstilbudet består i. Dette betyr at en elev som har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen på en skole, ikke nødvendigvis vil få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen på en annen skole. Bytte av lærer eller bytte av klasse kan også virke inn på ut-

byttet av opplæringen, og føre til at spørsmålet om behov for spesialundervisning aktualiseres.

Selv om det ordinære opplæringstilbudet ikke er likt fra klasse til klasse og fra skole til skole, er det et ufravikelig krav at den ordinære opplæringen skal være i samsvar med Læreplanen for Kunnskapsløftet. Elever skal ikke følge det ordinære opplæringstilbudet uten et tilfredsstillende utbytte. Det er ikke anledning til å "ivareta" en elev som ikke kan nå kompetansemålene i læreplanen gjennom den ordinære opplæringen. I slike tilfeller må det gjøres en sakkyndig vurdering som tar stilling til behovet for spesialundervisning, fattes enkeltvedtak om spesialundervisning, utarbeides en individuell opplæringsplan og iverksettes spesialundervisning. Selv om eleven rent organisatorisk kan få sin spesialundervisning innenfor rammen av den sammenholdte klassen, følger han ikke det ordinære opplæringstilbudet når han arbeider med andre kompetansemål enn de kompetansemålene som er angitt i læreplanen.

For elever som kan nå kompetansemålene i læreplanen for fag, dersom de nødvendige ressursene stilles til disposisjon, kan det i og for seg tenkes at skolen, innenfor rimelighetens grenser, velger å styrke det ordinære opplæringstilbudet i stedet for å sette inn tiltak i form av spesialundervisning. I den ordinære opplæringen er det ikke anledning til å tilpasse opplæringen i form av organisatoriske grep som tar eleven ut av klassen. Veilederen er meget klar på at det ikke er anledning til å ta ut elever av den ordinære opplæringen uten at det er fattet enkeltvedtak om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet 2009b:24):

For elever som ikke har enkeltvedtak om spesialundervisning eller særskilt språkopplæring, er det ikke adgang til å ta eleven ut av basisgruppen/klassen. Forbudet mot å ta enkeltelever ut av opplæringen gjelder også i tilfeller hvor foreldrene samtykker.

Av dette følger at det ikke er anledning til å plassere elever som viser problematferd eller har lærevansker i smågruppetiltak (opphold på spesialskole, arbeid i bedrift, alternative opplæringsarenaer, motorgrupper etc.) uten at det er foretatt en sakkyndig vurdering som tilrår en slik opplæring. Eneundervisning kan heller ikke karakteriseres som ordinær opplæring.

Det ordinære opplæringstilbudet er ingen statisk størrelse. Tiltak kan settes inn for å styrke opplæringstilbudet, slik at færre elever får behov for spesialundervisning. Motsatt kan det ordinære opplærings-tilbudet svekkes (som følge av lærerbytte, forandringer i elevsammen-setning, endrede rammevilkår m.m.), slik at flere elever ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og dermed har rett til spesialundervisning.

Elevens vurdering av utbyttet av det ordinære opplæringstilbudet

Eleven skal ifølge forskrift til opplæringsloven § 3-12 være aktiv i vurderingsarbeidet:

Eigenvurderinga til eleven, lærlingen og lære kandidaten er ein del av undervegsvurderinga. Eleven, lærlingen og lære kandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling, jf. opplæringslova § 2-3 og § 3-4.

Vurderingen av utbyttet til den enkelte elev vil, som all annen vurdering, ha et subjektivt preg. Ett og samme opplæringstilbud oppleves ulikt av ulike elever. Samspillet mellom lærer og elev, og samsvaret mellom elevens forutsetninger og opplæringstilbudet, vil i stor grad avgjøre om elevens utbytte av opplæringen blir karakterisert som tilfredsstillende eller ikke.

Elever kan ha høyst ulike forutsetninger for å sette ord på utbyttet av opplæringen. Rettere sagt: Elever kan uttrykke sitt lærings-utbytte på ulike vis. Noen elever kan sette ord på faglig, sosialt og personlig utbytte, mens andre elever i større eller mindre grad må ytre sitt utbytte gjennom andre kanaler, slik som ytringer i form av kroppsspråk, ønsket og uønsket atferd, og ikke minst et vidt register av følelsesmessige ytringer.

Det er uansett påkrevet at elevene blir hørt, lest, sett og forstått i forhold til sine ytringer rundt utbyttet av den ordinære opplæringen.

Lærere, foreldre og ansatte i PP-tjenesten må aldri glemme at det er elevene som er eksperter på sine skoleliv. Elevene må derfor så langt råd er være med i prosessen rundt vurderingen av eget utbytte av opplæringen.

Elevenes oppfatning av eget utbytte av det ordinære opplærings-tilbudet er sannsynligvis en meget god indikatorer på ”reelt utbytte”, i alle fall i forhold til det sosiale og personlige utbyttet. Når det gjelder faglig utbytte, kan det være et problem at mange elever ikke kjenner kompetansemålene og vurderingskriteriene for opplæringen. For elevene kan det derfor være vanskelig å sette ord på det faglige utbyttet. Elevene vil likevel ofte ha en klar oppfatning av egen kompetanse, om hva de får til og hva de ikke får til i fagene.

Elevene vil uansett være hovedinformanter om utbyttet av opplæringen gjennom sine ytelser på skolen. Elevene gir informasjon gjennom sin omgang med lærere og medelever, faglige prestasjoner, resultater fra formelle og uformelle kartlegginger m.m.

Foreldrenes vurdering av utbyttet av opplæringen

Foreldrene har ansvar for sine barns opplæring og foreldrene er eksperter på sine egne barn. Foreldrene er derfor viktige i kartleggingen av utbyttet av opplæringen. Foreldrene har likevel bare andrehånds kjennskap til livet i klasserommet. De er derfor avhengige av informasjon fra sine barn og sine barns lærere. Foreldrene kan også få et visst inntrykk av utbyttet av opplæringen gjennom å snakke med andre foreldre og medelever til sitt barn.

Foreldrene har likevel en arena hvor de kan få et godt inntrykk av sine barns kunnskaper og ferdigheter: *Leksearenaen*. Gjennom å yte hjelp og støtte i forbindelse med leksene kan foreldrene følge med på sine barns utvikling og dermed få et inntrykk av utbyttet av opplæringen. Foreldrene vil i varierende grad kunne bistå sine barn med leksene, og de vil i varierende grad kunne beskrive sitt barns utbytte av opplæringen.

Foreldrene blir bekymret for sine barns læringsutbytte når de må yte mye hjelp og støtte i leksesituasjonen. Foreldrene blir bekymret

når barnets utvikling ikke er som forventet i forhold til lesing, skriving, regning etc, eller når barnet strever med det sosiale samspillet med andre barn. Foreldre kan også oppleve at sitt barns utbytte av opplæringen blir svekket som følge av mobbing og trakassering.

Lærernes vurdering av utbyttet av opplæringen

Når en spør lærere om elevenes utbytte av den ordinære opplæringen kan det være en utfordring å få utfyllende og kvalitativt gode svar. Dette kan skyldes at de ansatte i PP-tjenesten og lærerne mangler et felles språk i forhold til å beskrive elevenes utbytte av opplæringen. Noen lærere beskriver utbyttet i svart/hvitt: De understreker at utbyttet overhodet ikke er tilfredsstillende i en rekke fag uten å nyansere beskrivelsen med kvalitative vurderinger, observasjoner og analyser. Eleven kan for eksempel bli beskrevet som totalt ukonsentrert og ute av stand til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter uten ytterligere tilleggsinformasjon, bortsett fra prøveresultater og karakterer i fagene.

Andre lærere er mer påholdne i forhold til å beskrive elevenes læringsutbytte. De er forsiktige med å si fra om i hvilke fag og områder eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Dette svarmønsteret kan en sammenligne med folks besvarelser av spørreskjemaer. Noen respondenter er ekstreme i sine svar og svarer helst "helt enig" eller "helt uenig", mens andre helst svarer "delvis enig" og "delvis uenig".

Hovedproblemet er likevel at lærerne ofte er lite analytiske og nyanserte i sine beskrivelser av elevenes utbytte av opplæringen. Lite nyanserte beskrivelser av utbyttet av opplæringen skyldes i de fleste tilfeller at læreren vet for lite om elevene og elevenes utvikling. Læreren har i slike tilfeller ikke kartlagt elevene godt nok til å kunne uttale seg om elevenes utbytte med presisjon.

I forskrift til opplæringsloven Kapittel 3, *Individuell vurdering i grunnskole og videregående opplæring*, stilles det krav til vurdering av elevenes læring og utvikling. § 3-9. *Kontakt med heimen i grunnskolen:*

Skolen skal halde kontakt med foreldra gjennom opplæringsåret. Foreldra har minst to gonger i året rett til ein planlagt og strukturert samtale med kontaktlæraren om korleis eleven arbeider dagleg, og eleven sin kompetanse i faga. I tillegg skal kontaktlæraren samtale med foreldra om utviklinga til eleven i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket. Samtalen skal klargjere korleis eleven, skolen og foreldra skal samarbeide for å leggje til rette for læringa og utviklinga til eleven. Eleven kan vere med i samtalen med foreldra. Når eleven har fylt 12 år, har han eller ho rett til å vere med i samtalen. Det skal alltid sendast skriftleg melding når foreldra ikkje møter til samtale. Når skolen eller heimen meiner det er formålstenleg, kan skriftleg melding nyttast i tillegg.

Bestemmelsen stiller krav til at lærerne skal kunne gjøre rede for elevens utbytte av opplæringen gjennom en planlagt og strukturert samtale minst to ganger i året. Dette omfatter både det daglige arbeidet, kompetansen i fagene og utviklingen til eleven i forhold til læreplanens generelle del og prinsipp for opplæringen.

Opplæringsloven skiller mellom underveisvurdering og sluttvurdering. I spørsmålet om tilfredsstillende utbytte er underveisvurderingen mest sentral. Det blir poengtert at underveisvurderingen skal være læringsdrivende, og at læreren *skal* vurdere om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Elever som har spesialundervisning skal vurderes i forhold til individuell opplæringsplan. Forskrift til opplæringsloven, § 3-11. *Undervegsvurdering:*

Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag, jf. § 3-2. Undervegsvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg.

Undervegsvurderinga skal innehalde grunnleggjande informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling.

Eleven, lærlingen og lærekandidaten har minst ein gong kvart halvår rett til ein samtale med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i forhold til kompetansemåla i faga. Samtalen kan gjennomførast i samband med halvårsvurderinga utan karakter, jf. § 3-13 og i grunnskolen i samband med samtalen med foreldra etter § 3-9.

Læraren skal vurdere om eleven har tilfredsstillande utbytte av opplæringa, jf. opplæringslova § 5-1 og § 5-4.

Lærekandidatar og elevar med individuell opplæringsplan skal både ha undervegsvurdering og rettleiing i samsvar med den opplæringsplanen som er utarbeidd for dei, jf. opplæringslova § 5-5 første ledd. Elevar som er fritekne frå vurdering med karakter etter § 3-20 skal ha undervegsvurdering utan karakter på grunnlag av måla i den individuelle opplæringsplanen så langt planen avvik frå læreplanen for faget (...).

For å beskrive elevenes måloppnåelse i forhold til kompetansemålene i læreplanen skal det gjennomføres halvårsvurdering. Denne vurderingen er sentral i forhold til vurderingen om elevene har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Dersom det viser seg at eleven ikke når kompetansemålene i læreplanen, kan han ha rett til spesialundervisning. Det stilles krav til at vurderingen skal veilede eleven i forhold til hvordan han kan øke sin kompetanse. Forskrift til opplæringsloven § 3-13. *Halvårsvurdering i fag for elevar:*

Halvårsvurdering i fag er ein del av undervegsvurderinga og skal syne kompetansen til eleven i forhold til kompetansemåla i læreplanverket. Ho skal også gi rettleiing om korleis eleven kan auke kompetansen sin i faget.

Det skal bli gitt halvårsvurdering utan karakter gjennom heile grunnopplæringa.

Frå 8. årstrinnet skal eleven ha halvårsvurdering utan karakter og halvårsvurdering med karakter. Halvårsvurderinga med

karakter skal gi uttrykk for den kompetansen eleven har nådd ut frå det som er forventet på tidspunktet for vurdering.

I grunnskolen skal halvårsvurderinga gjennomførast midt i opplæringsperioden på 8., 9. og 10. årstrinnet, og ved slutten av opplæringsåret på årstrinnet for fag som ikkje blir avslutta, jf. læreplanverket.

I vidaregåande opplæring skal halvårsvurdering gjennomførast midt i opplæringsperioden på kvart årstrinn. I fellesfag, jf. § 3-45, skal elevane også ha halvårsvurdering med karakter på slutten av opplæringsåret dersom faget ikkje blir avslutta, jf. læreplanverket.

Elevar som er fritekne frå vurdering med karakter etter § 3-20 til § 3-24 skal ha halvårsvurdering utan karakter. For elevar med fritak frå vurdering med karakter etter § 3-20 skal halvårsvurderinga utan karakter givast på grunnlag av måla i den individuelle opplæringsplanen så langt denne avvik frå læreplanen for faget (...).

Kartlegging av den ordinære opplæringa

For at en skal kunne ta stilling til om en elev har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringa, og dermed kan ha rett til spesialundervisning, må en både vurdere forhold knyttet til den enkelte elev og ulike forhold ved det ordinære opplæringstilbudet. I veilederen fra Utdanningsdirektoratet (2009b:29) står det:

Vilkåret for at en elev har rett til spesialundervisning, er at hun/han ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringa. Når dette skal avgjøres, må det for det første ses på hva som er den ordinære opplæringa, og hva som vil være tilfredsstillende utbytte av denne opplæringa. (...) Å avgjøre om en elev har et tilfredsstillende utbytte, er en skjønnsmessig vurdering. Det må derfor klarlegges på mer generell

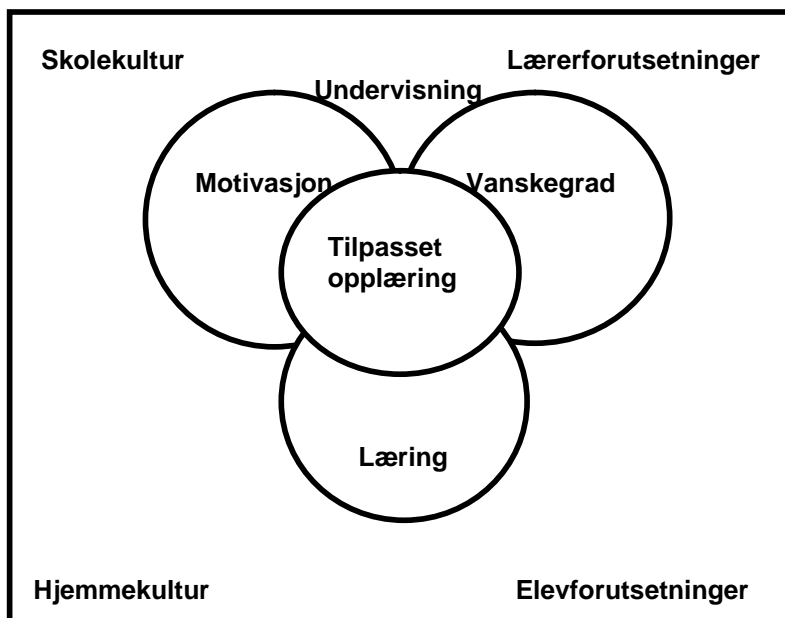
basis hva tilfredsstillende utbytte innebærer. Når dette er klarlagt, må det vurderes om den enkelte eleven har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Dette er en konkret vurdering, og den er knyttet til den enkelte elevens behov.

Utdanningsdirektoratet (ibid:30) peker på hvilke sider ved den ordinære opplæringen som må kartlegges i forbindelse med vurdering av utbytte. Her nevnes målene for opplæringen og hvordan disse ivaretas i den ordinære opplæringen. Innholdet i opplæringen. Rammefaktorer: gruppens størrelse, bruk av mindre grupper i opplæringen, antall lærere, hjelpemidler som brukes. Elevenes forutsetninger og behov, tilpasset opplæring, særlige behov i elevgruppen. Hvor mye individuell hjelp eller veiledning og tilpasning gis innenfor gruppen? Arbeidsmåter; hvilke organisatoriske og pedagogiske differensieringstiltak brukes? Hvor mye oppfølging gis til den enkelte eleven?

Forhold som virker inn på elevens utbytte av den ordinære opplæringen

En kan tenke seg en lang rekke forhold som virker inn på og interagerer med elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Dette er forhold som kan knyttes direkte til både eleven og opplæringstilbudet, men framfor alt til samspillet mellom elev og opplæringstilbud. Figur 3 (neste side), "TPO-modellen" (Strandkleiv 2004), viser til noen sentrale forhold i tilpasset opplæring. Her skal vi kort omtale noen av disse forholdene som kan tenkes å virke inn på utbyttet av opplæringen.

Figur 3: Modell for tilpasset opplæring, ”TPO-modellen”:



Når det er godt samsvar mellom hjemmekultur og skolekultur vil eleven kjenne seg igjen i forhold til det akademiske språket han møter på skolen, det sosiale klimaet, sentrale problemstillinger og temaer, tenkemåter, normer og verdier. Skoler som er opptatt av elevenes bakgrunn, som er kulturelt responsive, vil trolig gi flere elever et tilfredsstillende læringsutbytte av opplæringen, enn skoler som ikke tar utgangspunkt i elevenes bakgrunn og forkunnskaper.

Motivasjon er en forutsetning for realisering av tilpasset opplæring: Motivasjon er "det som setter handlinger i gang", den kraften som gjør at vi føler at vi må gjøre noe eller har lyst til å gjøre noe (Deci og Ryan 1985). Mestring av faglige og sosiale utfordringer, og arbeid med selvbestemte læringsaktiviteter i et læringsklima preget av samarbeid og oppgaveorientering gir gode vilkår for tilpasset opplæring. Både elever og lærere må være motiverte for at opplæringen skal kunne bli tilpasset. Svak motivasjon er et tegn på mistilpasset

opplæring. Utbyttet av opplæringen vil ikke være tilfredsstillende når motivasjonen for skolen er fraværende eller for svak.

Tilpasset opplæring krever riktig vanskegrad på de faglige og sosiale utfordringene eleven søker på skolen. Innholdet i opplæringen må ligge på et nivå som ligger utenfor det eleven allerede kan og innenfor det eleven står for tur til å lære seg. Både elev og lærer må møte faglige og sosiale utfordringer de er i stand til å mestre alene, i samarbeid med eller ved hjelp av andre. Læring handler om å bevege seg inn i det ukjente, det en ikke kan, men også om å videreutvikle og perfektionere ferdigheter som eleven mestrer på et grunnleggende eller høyere nivå.

Læring oppstår som et resultat av tilpasset opplæring. Opplæring og undervisning kan finne sted uten at eleven lærer. Læring er en aktiv prosess der eleven søker utfordringer som er i samsvar med evner og forutsetninger. Læring bygger på det eleven kan fra før. Eleven konstruerer mening gjennom å integrere det han kan fra før med det som blir lært (Strandkleiv og Lindbäck 2005). Lærere som praktiserer en godt tilpasset opplæring lærer om, av og med elevene sine og om seg selv som lærere.

Læring krever at eleven forholder seg aktivt til innholdet i skolen. Undervisning bidrar i varierende grad til læring. Dårlig undervisning gir lite tilpasset opplæring. Undervisningen må være motiverende og ligge på et nivå som er i samsvar med evner og forutsetninger hos eleven for at den skal fremme læring. God undervisning engasjerer, provoserer og vekker interesse hos elevene.

Jo mer spesielle elevforutsetninger jo større behov for tilpasset opplæring: Elever med svake evner og forutsetninger vil ofte ha behov for spesialundervisning. Innholdet i opplæringen for elever med svake læreforutsetninger vil ofte ligge på et betydelig lavere nivå enn den ordinære opplæringen og det må ofte gjøres tilpasninger i forhold til læremidler, mengde, tempo m.m. Elever med særlig sterke læreforutsetninger kan også trenge betydelige tilpasninger. Læreren må ha inngående kjennskap til den enkelte elevs læreforutsetninger. Kunnskap om hva eleven kan er nødvendig for å tilpasse opplæringen.

Svake lærerforutsetninger gir mistilpasset opplæring: Svake lærerforutsetninger gjenspeiler seg i blant annet et begrenset handlingsrepertoar og urealistiske forventninger til hva elevene kan lære. Lærerne må dessuten besitte en solid fagkompetanse og god menn-

eskekunnskap. Lærerne må være eksperter på læring, de må vite hva elevene kan og de må bidra til at elevene både utvikler seg individuelt og som gruppe. Profesjonelle og autonome lærere reflekterer over og søker å forbedre sin egen praksis. Lærere må se, lese og forstå elevene sine.

En inkluderende skolekultur gir mulighet for tilpasset opplæring. Skoler som tar høyde for at elever er forskjellige og bidrar til fellesskapet på ulike måter legger til rette for inkluderende og trygge læringsmiljøer. Noen skoler støter fra seg elever som har store vansker i læringsarbeidet eller som viser alvorlig problematferd. Skolekulturen eller koden kan være preget av for eksempel optimisme, resignasjon, åpenhet, eller lukkethet.

Ved godt tilpasset opplæring er det relative læringsutbyttet tilnærmet likt for alle elever. Dette betyr at elevene lærer i sin egen utviklingstakt. Vurdering av læringsutbytte må ses i forhold til elevens læringspotensial. En individuell referanseramme gir eleven mulighet til å vurdere faglig og sosial framgang i forhold til seg selv.

De ulike delene av TPO-modellen inngår i et komplisert, gjensidig og komplementært samspill. Når utbyttet av opplæringen ikke er tilfredsstillende, må en se på forhold i systemet rundt eleven, analysere resultatet av kartleggingen og iverksette tiltak: Er samspillet med hjemmet godt? Matcher lærerforutsetningene elevforutsetningene? Snakker lærerne et språk elevene forstår? Passer undervisningen for alle elevene? Er innholdet i opplæringen relevant for alle elevene? Har skolen et avklart forhold til tilpasset opplæring? Ligger opplæringen på et nivå som passer alle elevene? Er lærerforutsetningene tilpasset utfordringene i læringsgruppene? Vet lærerne hva elevene kan? Hvordan blir elevenes prestasjoner vurdert? Hvordan søker skolen å fremme elevenes motivasjon? Hvordan er relasjonene mellom elever og lærere? Hvordan er relasjonen mellom elevene? Hvordan er læringsklimaet? Bidrar skolen til å gjøre elevene aktive i opplæringen?

Vurdering av hva som vil være tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og om denne eleven får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen

Overskriften er hentet fra veilederen om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet 2009b). Etter å ha kartlagt den ordinære opplæringen, må en ta stilling til om denne opplæringen gir et tilfredsstillende utbytte. Utviklingen og mestringen til eleven vil noen ganger være så svak, at det må settes inn særskilte tiltak. En må også vurdere om elevens behov kan dekkes gjennom at det gjøres endringer i det ordinære opplæringstilbudet.

Hvordan kan skolen og PP-tjenesten vurdere om elevenes læringsutbytte er tilfredsstillende i praksis?

Som vi har beskrevet tidligere i denne boken er kriteriet for å ha rett til spesialundervisning knyttet til at eleven ikke *har* eller ikke *kan få* et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Videre har vi vært inne på at vurderingen av læringsutbyttet er et skjønnsstema. PP-tjenesten er følgelig helt avhengig av å få god dokumentasjon fra skolene om hvilke tiltak som er satt inn i den ordinære opplæringen og hvilken effekt disse tiltakene har hatt på elevens faglige og/eller sosiale utvikling. Erfaring har vist at denne dokumentasjonen ofte kan være basert på svært usystematiske observasjoner, anekdoter og fri memorering. Skolene klarer derfor ofte ikke å få satt ord på læringsutbyttet til elevene når de skal planlegge og tilpasse opplæringen for elever med særskilte behov. PP-tjenestens vurderinger bygger derfor ofte på faglig nivå kartlagt med ulike pedagogiske kartleggingsprøver, resultater på ulike evneprøver og på samtaler med eleven, foresatte og skolen.

Selv om denne informasjonen ofte gir PP-tjenesten en pekepinn på om eleven har lærevansker og om eleven kan nå kompetansemålene på trinnet, er ikke dette tilstrekkelig dokumentasjon for å imøtekomme opplæringslovens krav i § 5-3 om vurdering av lærings-

utbyttet til eleven. Flere studier har vist at anekdoter, fri hukommelse og subjektive vurderinger, har svært lav treffsikkerhet når lærere skal vurdere elevenes faglige utbytte (Brown-Chidsey og Steege 2005).

Skolene må utvikle mer systematiske tilnærminger til planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak rettet mot elever som ligger i faresonen for å oppleve faglig og/eller sosial tilkortkomning. I tillegg må skolene ha en strukturert plan for gjennomføring av tiltak rettet mot elever som ikke har fått et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Ofte får foreldrene tilbakemelding på at elevene ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen uten at skolen samtidig skisserer en plan for hvordan opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger.

Evalueringen av tiltak som er satt inn for å tilpasse opplæringen bør være så målorienterte at elev, lærere og foresatte får en innformativ tilbakemelding på:

- Om elevens generelle utbytte av tiltak som skolen har satt inn i det ordinære opplæringstilbudet har gitt eleven ønsket faglig (evt. sosial) utvikling.
- Om hvilke deler av opplæringen eleven har et tilfredsstillende utbytte av og hvilke deler han ikke har et godt nok utbytte av.
- Om hva skolen vurderer at må til av innholdsdifferensiering, endrede arbeidsmåter og alternativ organisering for at eleven skal få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

All vurdering av faglig utbytte må ta utgangspunkt i kompetansemålene på trinnet.

RTI er en modell for pedagogisk problemløsning i skolen. Selv om lærere ikke oppfatter pedagogiske utfordringer som ”problemer” som skal løses, reflekterer de ofte over pedagogiske utfordringer i et problemløsingsspråk. RTI er en tilnærming som kan hjelpe skolen til å systematisere slike refleksjoner i et operasjonelt språk.

Tabell 3: Kartlegging av elevenes utbytte av opplæringen ved hjelp av RTI

Steg i problem-løsningen	Kartleggings-strategi	Vurdering/beslutning
Identifisering av problemet	Observasjon av elevens faglige utvikling	En uformell vurdering av elevens faglige og sosiale utvikling
Definering av problemet	Kartlegging av elevens måloppnåelse i forhold til kompetansemålene på trinnet	En formell vurdering med pedagogiske kartleggingsprøver
Utforming av en tiltaksplan	Formulering av alternative tiltak for å bedre elevens læringsutbytte	Hva synes å være den beste strategien for tiltak?
Iverksettelse av tiltak	Formativ og summativ vurdering underveis i prosessen	Er elevens faglige utvikling i tråd med tiltaksplanen?
Problem-løsning	Ny kartlegging av elevens måloppnåelse i forhold til kompetansemålene på trinnet	Har det opprinnelige problemet blitt løst gjennom tiltakene?

Response to Intervention (RTI) er en spesialpedagogisk tilnærming som utgjør et alternativ for skoler som vil bygge virksomheten sin på systematisk datainnsamling framfor anekdotiske framstillinger. Problemløsningsperspektivet er sentralt i alle modeller av RTI. I hovedtrekk kan vi si at alle modeller av RTI forutsetter minst 5 (det kan godt være flere) ledd i problemløsingen (se tabell 3 over):

1. Identifisering av det pedagogiske problemet.
2. Definering av det pedagogiske problemet.

3. Utforming av en tiltaksplan.
4. Implementering av tiltaksplanen.
5. Vurdering om tiltakene har løst det pedagogiske problemet.

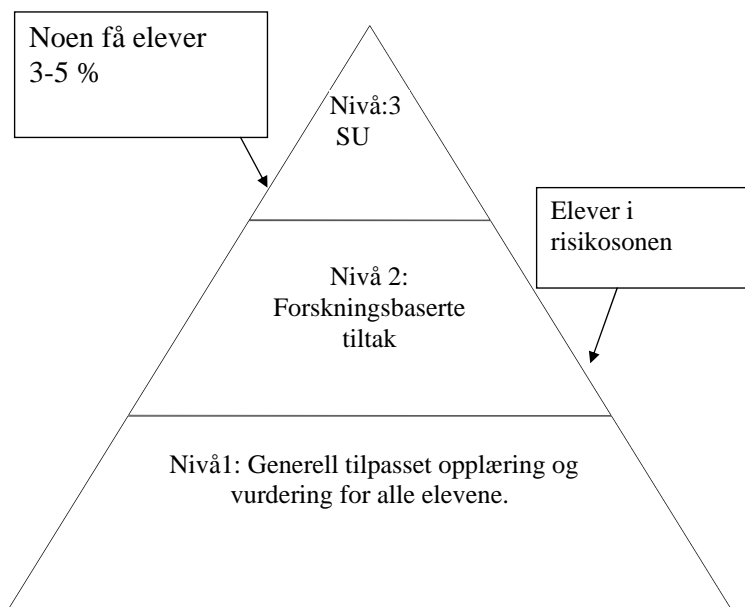
Identifisering av det pedagogiske problemet forutsetter at læreren har en kontinuerlig refleksjon rundt elevenes opplæringssituasjon og læringsutbytte. Dette forutsetter at læreren har redskaper som setter henne i stand til å vurdere elevenes læreprosesser.

En praktisk modell for gjennomføring av Response to Intervention (RTI)

RTI er, som vi har sett, en systematisk metode eller tilnærming for problemløsning i skolen. Gjennom bruk av RTI kan skolene kartlegge, planlegge gjennomføre og evaluere pedagogiske tiltak innenfor en helhetlig teoretisk referanseramme. I tillegg kan RTI benyttes aktivt i utredning av ulike lærevansker og således inngå i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid. RTI forutsetter at lærerne er villige til å gjennomføre relativt standardiserte pedagogiske ”tiltaks pakker” som ledd i den ordinære opplæringen. Tiltakene må ha vist seg å ha dokumentert effekt, samt gi konkrete føringer i forhold til organisering, innhold og varighet.

RTI er tenkt å sikre en mer systematisk og forskningsbasert praksis i forhold til vurdering av elevenes læringsutbytte gjennom å benytte metoder som er utviklet i en empirisk forskningstradisjon. Det finnes flere RTI-modeller, men alle bygger på *kartlegging* av elevens faglige kompetanse (baseline), *gjennomføring* av evidensbaserte tiltak og *vurdering* av tiltakene. Vurderingen av læringsutbytte dokumenteres av læreren og formidles til eleven, enten ved hjelp av nye kartleggingsprøver i etterkant av tiltaket og/eller som jevnlig målinger underveis i perioden. Vi vil her presentere en trelags modell av RTI som er utarbeidet av Brown-Chidsey og Steege (2005).

Figur 4: Brown-Chidsey og Steeges RTI modell:



Nivå 1: Pedagogisk differensiering innenfor skolens allmennpedagogiske rammer

Nivå 1 i modellen beskriver det opplæringstilbudet de fleste elever med særskilte behov møter når de starter på skolen. Brown-Chidsey og Steege (ibid) legger vekt på at alle elevenes læringsprosesser og læringsutbytte skal vurderes av klasselæreren på dette nivået. Vurderingene skal legge vekt på å gi elevene informativ tilbakemelding på egen faglig og sosial utvikling, såkalt formativ vurdering. Samtidig er Brown-Chidsey og Steege opptatt av at en mer formell vurdering av om elevene har nådd ønsket faglig kompetanse krever en summativ vurdering av elevenes læringsarbeid.

Det blir lagt vekt på at alle elevene skal få opplæringen i klasserommet med de individuelle tilpasningene som det er mulig for læreren å gjøre innenfor allmennpedagogiske rammer. Læreren kartlegger alle elevene med normerte kartleggingsprøver. I tillegg blir elevene vurdert opp mot kompetansemålene på trinnet. Det er ofte basisferdighetene regning, lesing og skriving som blir kartlagt på denne måten. Elever som ligger i risikozonen (omtrent de 20 % svakeste i gruppen), blir valgt ut til å være med på intensive tiltak på nivå 2. Brown-Chidsey og Steege mener at antallet elever som har lav måloppnåelse på trinnet ved ordinær klasseromsundervisning ligger i området 15-25%, avhengig av kvaliteten på opplæringen som eleven møter. Alle disse elevene står i fare for å utvikle behov for spesialundervisning dersom det ikke iverksettes forskningsbaserte tiltak. Slike tiltak må være en del av skolens repertoar innenfor skolens tilpassede opplæringstilbud.

Nivå 2: Iverksetting av forskningsbaserte tiltak

I forkant av nivå 2 lages det en "baseline" av funksjonsnivå for alle elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Baseline er elevens nåværende faglige prestasjoner innenfor det området han trenger oppfølging i. Måling og avklaring av baseline bør ta utgangspunkt i den lokale læreplanen (klassens plan) og bestå av oppgaver som det tar kort tid å administrere. Baseline kan både lages ved pedagogisk kartlegging av faglig funksjonsnivå eller ved observasjon av elevenes sosiale ferdigheter, men det er svært viktig at en benytter operasjonelle kriterier når en lager baseline for elevene. I lesing og skriving kan dette for eksempel være lese- og skriveflyt målt ved at eleven leser og skriver ord og tekster som det jobbes med i opplæringen. I forhold til utvikling av sosial kompetanse kan det være observasjon av atferd. En kan eksempelvis måle hvor lenge og ofte eleven deltar i strukturert lek.

I de fleste tilfeller er det nødvendig at skolens ressursteam veileder kontaktlæreren i arbeidet med å lage baseline. Baseline legges inn i et skjema eller regneark der det er plass til gjentatte målinger av

ferdighet. I samarbeid med skolens ressursteam planlegges tiltak for elever som ligger i risikozonen for utvikling av lærevansker eller problematferd. Ressursteamet tar utgangspunkt i forskningsbaserte tiltak og utformer tiltak som er tilpasset elevene i risikozonen. Det kan være aktuelt å ta deler fra ulike tiltakspakker og sette dem sammen til et unikt pedagogisk program for de elevene det gjelder. Gjennom målinger underveis i tiltaket gir et tallmessig uttrykk for elevens faglige eller sosiale utvikling. Avslutningsvis kartlegges elevene med samme type oppgaver som ble administrert i forbindelse med baseline. Dersom eleven ikke har hatt faglig framgang gjennom tiltakene, vurderes læringsutbyttet til å være så redusert at skolen bør vurdere en henvisning til PP-tjenesten for en utredning av behovet for spesialundervisning etter § 5-1 i opplæringsloven.

Nivå 3: Spesialundervisning for elever som ikke har hatt tilfredsstillende utbytte av tiltakene

I forkant av nivå 3 i modellen skriver skolen en pedagogisk rapport der de forsøker å sette ord på de tiltakene som skolen har satt inn og en beskrivelse av elevens læringsutbytte. PP-tjenesten benytter informasjonen fra RTI-prosessen til å skrive en sakkyndig vurdering av behov for spesialundervisning. Etter at denne er skrevet, operasjonaliserer skolen tilrådingen fra PP-tjenesten i elevens IOP. I denne siste fasen i RTI-modellen samordnes opplysninger fra skolens forskningsbaserte tiltak med PP-tjenestens utredning av lærevanskene til eleven. En må her også vurdere andre forhold som har betydning for opplæringen.

Selv om det har vært sparsomt med treningsstudier som har vurdert effektiviteten til ulike RTI-modeller, konkluderer Brown-Chidsey og Steege (2005) med at metoden har fire dokumenterte fortrinn framfor tradisjonelle kartleggingsmetoder:

- RTI gir skolene et konkret verktøy for kartlegging av alle elevenes læringsutbytte.

- RTI kan bidra til å hjelpe skolene til å gi effektiv opplæring til alle elever.
- RTI kan sørge for at prinsippet om tidlig innsats blir ivaretatt.
- RTI kan gi skolene en differensiert metode for problemløsning i planleggingen av tilpasset opplæring i ordinær opplæring og spesialundervisning.

RTI og pedagogisk kartlegging

Læreren gjør nesten bestandig kontinuerlige *uformelle* vurderinger av elevenes faglige og sosiale utvikling. Uformelle vurderinger består ofte av observasjoner i klasserommet, gjennomgang av skolebøker og lekser, samtaler med eleven og ulike former for prøver som blir rettet og kommentert av læreren. Uformelle vurderinger bygger svært ofte på skolens lokale læreplan og elevene sammenlignes svært ofte med elevene i samme læringsgruppe (klasse). Slike uformelle vurderingsstrategier er ofte tilstrekkelige for å gi de fleste elever og foreldre informativ feedback på elevens faglige og sosiale utvikling.

Dessverre gir uformelle pedagogiske vurderinger likevel nesten aldri nok informasjon når kontaktlæreren skal vurdere læringsutbyttet til elever med særskilte behov. Som vi ser av tabell 3 (side 88) er uformelle vurderinger ofte første ledd i en mer omfattende problemløsningsprosess. Dersom skolen skal kunne vurdere om en elev har et tilfredsstillende læringsutbytte må lærerne derfor, i tillegg til uformelle vurderingsstrategier, ha et repertoar av gode *formelle* kartleggingsstrategier i sin pedagogiske ”verktøykasse”. Ulike steg i en problemløsningsprosess krever at læreren vurderer elevens faglige og sosiale læringsutbytte underveis i arbeidet med utgangspunkt i ulike framgangsmåter og metoder.

Skolen kan beskrive elevens læringsutbytte på ulike måter ut fra hvilke kartleggingsprøver som er blitt brukt, hvordan lærerne tolker resultatene og hva de har tenkt å bruke resultatene til. Skolens valg av

kartleggingsprøver, tolkningen av resultatene og anvendelsen av informasjonen i planleggingen av undervisningen bør derfor være svært gjennomtenkt. Valgene vil nødvendigvis bli styrt av lærerens pedagogiske grunnsyn, skolens kartleggingskultur og de offentlige føringer for vurderinger som foreligger. Læreren bør bruke tid på å reflektere over disse momentene og skrive dem ned, slik at eleven, foreldrene og læreren selv har mulighet til å skaffe seg oversikt over grunnlaget for vurderingen.

Læreren vil ofte benytte ulike former for vurderinger parallelt når han skal ta stilling til elevenes læringsutbytte. Vi kan for eksempel tenke oss en jente på fjerde trinn som har gjennomført en stor kartleggingsprøve i matematikk (M4 fra PP-tjenestens materiellservice). I etterkant av prøven kan følgende framstillinger være alternative (korrekte) beskrivelser av elevens faglige nivå i matematikk:

1. Eleven er blant de aller beste på alderstrinnet i matematikk.
2. Eleven behersker alle grunnleggende matematiske ferdigheter, og hun har høy måloppnåelse i forhold til kompetansemålene i læreplanen.
3. Eleven mestrer de fire regneartene med algoritme og desimaltall. Eleven har gode problemløsningsstrategier og hun har gode ferdigheter innenfor telling, matematiske operasjoner og plassverdisystemet (tallsystemet).
4. Eleven skårer i prøveklasse 8 totalt sett på kartleggingsprøven M4. Hun skårer i prøveklasse 9 på del 1 av prøven (dette er det høyeste nivået) og i prøveklasse 7 på del 2.

Selv om læreren benytter de samme prøveresultatene til å gi en beskrivelse av elevens matematikkferdigheter, er disse fire beskrivelsene uttrykk for helt ulike kartleggingsstrategier. Beskrivelse 1 kan betegnes som en *uformell normativ vurdering* av elevens faglige nivå, beskrivelse 2 som en *kriterieorientert kartlegging* av elevens matematikkferdigheter, beskrivelse 3 som en *diagnostisk kartlegging* av samme ferdigheter og beskrivelse 4 er en rent *normativ kartlegging* av

matematikkferdighetene til eleven. I tillegg til disse kartleggingsstrategiene kan læreren bruke resultatet både som en sluttvurdering av elevens faglige kompetanse på tampen av en opplæringsperiode, eller som grunnlag for tilbakemeldinger til eleven om faglig utvikling og som grunnlag for en videre planlegging av elevens læringsarbeid. Det er vanlig å omtale sluttvurdering som *summativ vurdering* og vurdering som tilbakemelding til eleven som *formativ vurdering*.

Vi vil videre se på fire ulike pedagogiske kartleggingsstrategier og diskutere i hvilken grad de kan implementeres i en RTI-ramme for vurdering av læringsutbytte. Vi vil forsøke å knytte diskusjonen av vurderingsformene til hvilket læringssyn de representerer og hvilke betydning dette får i forhold til lærerens vurdering av læringsutbytte. Vi vil benytte Dysthes (2008) inndeling av tre ulike hovedperspektiver på læring:

1. Det behavioristiske perspektivet: Innenfor dette perspektivet ser en på kunnskaper og ferdigheter som noe som blir lært bit for bit gjennom innlæring, lagring og forsterkning.
2. Det kognitive perspektivet: Dette perspektivet på læring dreier seg om hvordan elevene forstår generelle prinsipper innenfor et fagområde og om de har framgangsmåter og strategier som er hensiktsmessige i problemløsning og meningsutvikling.
3. Det sosiokulturelle (situerte) perspektivet ser på læring som en sosial prosess der interaksjonen mellom elever og lærere skaper en felles forståelse.

RTI og summativ pedagogisk kartlegging

Summativ vurdering er *ikke* det samme som det forskriften i opplæringsloven kaller *sluttvurdering*. Summativ vurdering er en evaluering av den kompetansen som elevene skal sitte igjen med etter en klart definert undervisningsperiode. Departementet har gjort det enkelt å definere begrepet *summativ vurdering*. I § 3.3 i forskriftene til

opplæringsloven defineres sluttvurdering som: ”vurdering som skal gi informasjon om nivået til eleven ved avslutninga av grunnskoleopplæringa.” Sluttvurderingen er altså noe som blir gjort i forbindelse med utskrivning av eksamensresultater og vitnemål. Summativ vurdering skjer både ved at læreren vurderer eleven med tallkarakter, eksamener eller ved at det gjennomføres pedagogiske kartleggingsprøver. Summativ vurdering bygger på et behavioristisk læringssyn og ser på kunnskap som noe som akkumuleres underveis i en undervisningssekvens, og som senere kan måles gjennom at elevene avlegger prøver. Vi kan skille mellom ulike typer prøver:

- *Normerte prøver:* I de normerte prøvene sammenlignes elevene med en normalfordelt spredning av resultatene. Læreren, eleven og foreldrene får informasjon om hvordan eleven gjør det i forhold til et uvalg av jevngamle elever.
- *Kriteriebaserte kartleggingsprøver:* De kriteriebaserte prøvene bygger på en hierarkisk oppbygging av oppgaver som skal dekke et bestemt fagområde. Disse prøvene er baserte på et utvalg av oppgaver som er tenkt å representere bestemte deler av læreplanen for fag.
- *Diagnostiske prøver:* Diagnostiske prøver forsøker å pløye dypere enn kriteriebaserte prøver og normerte prøver. Disse prøvene forsøker å måle prosesser som ligger til grunn for måloppnåelse i fagene.

Summativ vurdering kan bare gi begrenset informasjon om elevens læringsutbytte. Årsaken til dette er at resultatene sier lite om den opplæringen som eleven har gjennomgått eller om kvaliteten på kunnskapene til eleven. I et RTI-perspektiv vil heller ikke summative vurderinger være funksjonelle. Ulike kartleggingsprøver kan bare brukes en gang, og læreren vil ikke kunne få tilstrekkelig informasjon om elevens utvikling.

Dynamisk kartlegging

Såkalt ”dynamisk kartlegging” av elevenes læreforutsetninger representerer et alternativ til både normative og kriterieorienterte kartleggingsmetoder. Det er en utredningspraksis som bygger på et kognitivt og sosialkognitivt læringsperspektiv. Med dynamisk kartlegging mener vi at vi forsøker å avdekke prosessene bak problemløsning og læring. Tradisjonelt har testing av evnenivå og læreforutsetninger tatt utgangspunkt i hva eleven får til på et aktuelt tidspunkt, uten at en har vurdert prosessene bak produktet. Dynamisk kartlegging er en framgangsmåte som er utviklet innenfor tradisjonell intelligenstesting, men i de senere årene er tilnærmingen blitt tilpasset pedagogisk kartlegging av skoleferdigheter. Spesielt er det blitt utviklet dynamiske kartleggingsinstrumenter som er tenkt å få tak i elevens læringspotensial i matematikk, lesing og skriving. I dynamisk kartlegging er det viktig å få klarhet i:

1. Hvor ligger elevens vekstzone? Det vil si, hva er forholdet mellom elevens nivå uten hjelp og elevens nivå med en kompetent voksen som støtte?
2. Hvilke domenespesifikke kunnskaper innenfor ulike fagfelt har eleven?
3. Hvordan er kvaliteten på denne kunnskapen; kan eleven sette kunnskapen inn i en sammenheng?
4. Hvordan tenker eleven når han løser ulike problemer?
5. Og sist, men ikke minst: Hvilket læringspotensial har eleven?

I motsetning til tradisjonelle kartleggingsprøver i matematikk og norsk, hvor en måler det som allerede er lært, forsøker en derfor innenfor dynamisk testing å undersøke læreprosessen direkte ved å kartlegge elevens videre potensial for læring. Dynamisk kartlegging kan derfor være et viktig supplement til summativ vurdering og statistisk testing av læreforutsetninger.

Både Birkemo (1996), Hansen (2000) og Sternberg og Grigorenko (2001) nevner Vygotskys begrep om den aktuelle og den nærmeste utviklingssone som en teoretisk forutsetning for dynamisk testing. Elevens aktuelle utviklingssone er det eleven allerede sitter inne med av kunnskaper og ferdigheter. Den aktuelle utviklingssone kan måles ved standardisert kartleggingsprosedyre og vurderes ved å se på hva eleven kan utføre på egenhånd, uten hjelp fra en voksen. Den nærmeste utviklingssone er den kompetansen som eleven er i ferd med å tilegne seg. En tenker seg at den nærmeste utviklingssone kan kartlegges ved å se på hva eleven kan få til dersom han får hjelp av en mer kompetent person (en voksen) gjennom såkalt mediert læring.

Sternberg og Grigorenko (2001) mener at det i hovedsak er to ulike prosedyrer for dynamisk testing: *Pretest- tiltak- posttestdesign*. Eleven blir testet med standardisert testprosedyre for å etablere en basislinje for kognitivt funksjonsnivå. En får dermed kartlagt hva eleven allerede har lært og innenfor hvilke områder eleven ikke har etablert ønsket kompetanse. Tiltakene gjennomføres etter bestemte prinsipper for instruksjon, modellering, støtte og hjelp. For at en skal kunne si noe generelt om testresultatet bør tiltakene være standardiserte. I posttesten tas det en tilsvarende test som det ble tatt i pretesten. Forskjellen mellom pre og posttest vil gi et bilde av hvilket læringspotensial eleven har.

Eksempler på pedagogisk kartlegging som pretest-tiltak-posttestdesign: Kartleggeren fra Grieg multimedia og Rådgiveren. Disse kartleggingsprøvene har ulike prøvesett ved før- og ettertest, samt forslag til tiltak sett på bakgrunn av prøveresultatene.

Den andre formen for dynamisk kartlegging kalles *Gradert hint prosedyre*. Gjennom å gi ulike former for hint under testadministrasjonen, kan en få informasjon om elevens læringspotensial og overføringseffekten av læring. Hjelp, støtte og hint må følge en standardisert prosedyre for at en skal kunne si noe om elevens læringspotensial. En kan oppleve at minoritetsspråklige elever og elever fra sosiale lag uten akademiske tradisjoner profitterer på denne formen for testing. IL-basis er et eksempel på en norsk lesetest som bygger på prinsippet om gradert hinting.

Dynamisk kartlegging passer svært godt inn i RTI-tankegangen. Problemet med denne tilnærmingen er at den er svært arbeidskrevende

og at den krever lærere som setter seg inn i teorien bak denne typen kartlegging.

RTI og formativ vurdering

Formativ vurdering, eller *vurdering for læring*, har i de senere årene etablert seg som en alternativ vurderingsstrategi i norsk skole. Formativ vurdering gjennomføres nesten alltid i tillegg til de mer kjente summative vurderingsmåtene. Formativ vurdering, eller vurdering for læring, er en tilnærming til vurdering der læreren gir informativ tilbakemelding til elevenes læringsforsøk (Black og Wiliam 1998). Intensjonen bak denne formen for vurdering er å bruke ulik informasjon til effektivisere og kvalitativt forbedre elevens læringsprosesser. Hensikten er å gi informativ tilbakemelding til elevene om egen læring og utvikling, slik at grunnen blir lagt for videre læring av kunnskaper og ferdigheter. I dette arbeidet kan en benytte direkte tilbakemelding fra lærer, ulike former for utvidede spørsmål, egenvurdering og konstruktiv bruk av resultater fra kartleggingsprøver.

Formativ vurdering bygger ikke på egne skjemaer, prosedyrer eller kartleggingsprøver, men dreier seg mer om en faglig holdning til vurdering. Dersom formativ vurdering skal fungere etter intensjonen, må denne faglige holdningen gjennomsyre all planlegging og gjennomføring av opplæringen.

Formativ vurdering kan gjennomføres på mange måter både i den ordinære opplæringen og i spesialundervisningen. Black m.fl. (2003) foreslo fem tilnærminger i tråd med prinsipper for formativ vurdering, som virker læringsdrivende i klasserommet:

1. Dele kriterier for måloppnåelse med elevene.
2. Gi informativ tilbakemelding til eleven sett i forhold til kriteriene.
3. Utvikle utvidende spørsmål underveis i læringsprosessen.
4. Selvvurdering.
5. Formativ bruk av summative tester.

Denne typen læringsdrivende vurderingsformer gav svært gode resultater i forhold til elevenes faglige utvikling. Black og Wiliam gjennomførte en metaundersøkelse av en rekke undersøkelser av formativ vurdering i engelskspråklige skoler. De fant signifikante og relativt store effekter av formativ vurdering. I artikkelen "Inside the black box" (Black og Wiliam 1998) referer de til effektstørrelser mellom ES 0.40 og ES 0.70. Elever med særskilte behov profitterer i særlig grad på formativ vurdering kunne de rapportere.

Formativ vurdering gir ikke bare elevene et løft i egne læringsresultater. Black og Wiliam (ibid) mener at framgangsmåten også gir svært viktig informasjon til lærere om elevenes faglige utvikling. Alle lærere bør derfor benytte informasjon fra formative vurderinger av læringsarbeidet dersom de skal kunne gi en god vurdering av elevens læringsutbytte.

RTI og læreplanbasert vurdering (LPV)

Læreplanbasert vurdering (LPV), eller *Curriculum-based evaluation*) representerer en vurderingsform som forsøker å forene behavioristisk og sosiokulturell vurderingspraksis. Det finnes flere LPV definisjoner. Mercer (1997) vektlegger at en i læreplanbasert vurdering bruker klassens læreplan som utgangspunkt for observasjoner, kartlegginger og prøver som blir brukt som utgangspunkt for å planlegge og utvikle undervisningen.

LPV består vanligvis av lærerutviklede kriterieorienterte tester som blir administrert med korte mellomrom. Dette kan foregå på ulike måter. Hos noen forfattere definerer de LPE *behavioristisk* og kaller det Læreplanbasert måling, LPM (Wright, se URL: <http://www.jim-wrightonline.com/pdfdocs/cbaManual.pdf>). LPM definerer faglig utvikling knyttet til de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og regning. Elevens utvikling blir målt ved at elevene får tekster som de skal lese, matematikkoppgaver de skal løse eller tekster som de skal skrive. Oppgavene er hentet fra lærebøkene og tar 2-3 minutter å gjennomføre. Tanken er at faglig utvikling kan måles gjennom såkalt flyt (fluency). Læreren legger inn resultatene i et dataprogram og

utviklingen av flyt danner grunnlag for tilbakemeldinger til eleven og til videre planlegging av læringsarbeidet.

Fordelen med LPE er at elevene blir målt i det de faktisk har gjennomgått i en opplæringsperiode. I tillegg er det en økonomisk og rasjonell måte å måle den faglige utviklingen til alle elevene på.

RTI og skolens ressursteam

RTI kan, som vi har vist, være en effektiv metode for vurdering av elevenes utbytte av opplæringen. Vi har også argumentert for at LPV (læreplanbasert vurdering) er den mest hensiktsmessige strategien i dette arbeidet. Samtidig bidrar metoden til å kartlegge lærevansker hos elever med et utilstrekkelig læringsutbytte. Alle skoler bør derfor ha et ressursteam som arbeider aktivt i forhold til RTI-prosessen.

Utredning av lærevansker og planlegging av tilpasset opplæring for elever med særskilte behov er en kompleks prosess som krever høy faglig kompetanse og utstrakt tverrfaglig samarbeid. I tillegg må eleven og foreldrene til eleven bli hørt og være aktive medspillere i arbeidet med å tilpasse opplæringen. Skolen har også tradisjon for å avholde ulike møter i dette arbeidet, som: Samarbeidsmøter, tverrfaglige møter og ansvarsgruppemøter. Slike formelle møter, sammen med drøftinger med foreldrene og eleven i konferansetimer, er ofte nødvendige for å få gjennomført tilpasset opplæring og spesialundervisning for elever med særskilte behov. Slike møter er ofte ikke tilstrekkelige dersom skolene skal kunne planlegge forskningsbaserte tiltak og kartlegge utbyttet av opplæringen. Ressursteamet bør ha fire hovedoppgaver i forhold til elever med særskilte behov:

1. Planlegging og gjennomføring av pedagogiske tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet for elever som ikke har et faglig eller sosialt tilfredsstillende utbytte av opplæringen.
2. Vurdere elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet og eventuelt forberede en henvisning til PP-tjenesten for sakkyndig vurdering av behovet for spesialundervisning.

3. Samarbeide med kontaktlærer og foresatte om skriving av IOP i tilfeller hvor PP-tjenesten tilrår spesialundervisning.
4. Oppfølging av elever med spesialundervisning og elever med ulike lærevansker som får et tilrettelagt pedagogisk tilbud inne i ordinær klasseromssituasjon.

Skolens ressursteam bør dessuten være krumtappen i skolens utviklingsarbeid innenfor tilpasset opplæring. Ressursteamet bør bestå av representant fra skolens ledelse, skolens sosiallærer, skolens spesiallærere, kontaktlærer og representant fra PP-tjenesten. I tillegg bør ressursteamet kunne utvides ved behov, med skolens helsesøster og logoped. Spesiallærerne i ressursteamet bør ha frigjort arbeidstid både til direkte arbeid med elevene og til planlegging og veiledning av forskningsbaserte tiltak som blir implementert i klasserommet.

Medlemmene i ressursteamet må være likeverdige samarbeidspartnere der alle bidrar med sin unike kompetanse i bestrebelsene på å gi elever med særskilte behov et godt tilpasset opplæringstilbud. Ressursteamet kan ses på som en slags *veiledningsgruppe* der kontaktlærer og foresatte er *rådsøkere*, men der alle deltakerne, inkludert rådsøker, tar kollektivt ansvar for veiledningen. Selv om de faste medlemmene i ressursteamet sitter på den teoretiske kunnskapen om forskningsbaserte tiltak, er det kontaktlæreren som har den praktiske kompetansen i forhold til det å tilpasse tiltakene den læringskonteksten eleven befinner seg i. Det er derfor helt avgjørende for det videre arbeidet at kontaktlæreren tar ansvar for gjennomføringen og evalueringen av tiltakene.

Sammenfatning

Vi har i dette kapitlet forsøkt å klargjøre hva det vil si å ha et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. I vurderingen av hva som er tilfredsstillende utbytte må en se på hele eleven, det vil si ta i betraktning hvordan eleven utvikler seg sosialt, personlig og faglig.

Informasjon om elevens utvikling må innhentes fra eleven, elevens foreldre, lærere og eventuelle andre som kjenner eleven. Vi har argumentert for at arbeidet med å vurdere utbytte av den ordinære opplæringen må preges av systematikk og utprøving av forskningsbaserte metoder. Lærere og PP-tjeneste må ha et reflektert og omforment syn på hva som er tilfredsstillende utbytte, samtidig vil vurderingen alltid innebære en utøvelse av faglig profesjonelt skjønn. Først når de som utøver dette skjønnnet opptrer faglig og profesjonelt, basert på tilgjengelig informasjon om eleven og elevens læringsmiljø, vil en ha mulighet til å kunne beskrive elevens utbytte av den ordinære opplæringen på en god måte.

5

God tilpasset opplæring for elever med særskilte behov

I kapittel 3 tok vi til orde for en kvalitetsavgrensning av spesialundervisningen. Dette innebærer at en ikke nødvendigvis snakker om spesialundervisning når elever har enkeltvedtak om spesialundervisning og individuell opplæringsplan (formalavgrensning) eller når elever følger tiltak som ikke kan betegnes som ordinær opplæring uten enkeltvedtak (praksisavgrensning). I dette kapittelet kommer vi nærmere inn på hva som er god spesialundervisning (kvalitetsavgrensning).

Hvilke krav skal skolene stille til innhold og pedagogiske arbeidsmåter i spesialundervisningen?

Når vi understreker behovet for ”kvalitativt forskjellig opplæring” for elever med særskilte behov, betyr ikke dette nødvendigvis at selve innholdet i opplæringen skal være et annet enn det ”normalelevne”

møter. Internasjonal forskning på effekten av spesialpedagogiske tiltak har gitt skolen massiv dokumentasjon på at tradisjonelle spesialpedagogiske tiltak som psykolingvistisk trening, sensomotorisk trening, ordbildemetoden og lignende har svært liten effekt på lærevanskelevenes faglige og sosiale utvikling (Kavale og Forness 1999; Mostert og Crockett 2000). Slike tiltak, som er tenkt å kompensere for vanskene eller har til hensikt å trene opp funksjoner som ligger til grunn for lærevanskene, bygger på anekdotisk dokumentasjon og folklore, og kan ofte ha negativ effekt på elevenes læringsutbytte.

Såkalte metaanalyser av forskningsrapporter fra de siste 30-40 årene viser at faglig fokus (læringstrykk), fokus på strategiopplæring, direkte undervisning og formativ vurdering av læringsarbeidet er de pedagogiske tiltakene som har størst effekt på læringsutbyttet til elever med lærevansker. Dette er tiltak som også har vist seg å ha svært god effekt for elever som ikke har særskilte behov. Slike tiltak har, i snitt, vist seg å gi nesten ett standardavviks økning i prestasjoner hos elever med lærevansker. Det vil si at elever på ungdomsskolen, med for eksempel lese- og skrivevansker, kan heve seg fra karakteren 2 i "lesefagene" til karakteren 3-4, dersom høvelige tiltak blir igangsatt. Det ligger derfor selvfølgelig stor personlig og samfunnsøkonomisk gevinst i å iverksette slike tiltak for elever med lærevansker.

Kavale og Mostert (2004) framhever i tillegg at elever med ulike former for lærevansker har behov for pedagogiske tiltak som er utviklet innenfor normalpedagogikken, men at tiltakene må differensieres i forhold til hvordan elevens lærevansker framtrer, oppgavens vanskegrad, intensivitet i tiltakene, omfang av hjelp og oppfølging, samt tid til lagring, repetisjon og bruk av ferdighetene. I tillegg viser samme undersøkelse at nesten alle elever med lærevansker har behov for at læreren hjelper dem å gjøre hver del i læringsoppgaven mer eksplisitt enn det som er nødvendig hos elever uten lærevansker. Kavale og Mostert (ibid) mener derfor at spesialpedagogikk fortsatt bør være hovedtilnærmingen til opplæring av elever med lærevansker, men at tyngden bør ligge mer på *pedagogikk* enn på *spesial* når lærerne skal planlegge og gjennomføre undervisning.

Kvalitative forskjeller mellom tilpasset opplæring hos normalelever og elever med lærevansker

- Elever med lærevansker har ofte behov for mer direkte instruksjon ved innlæring av basisferdigheter enn elever uten vansker.
- Elever med lærevansker har ofte behov for mer modellering av basisferdigheter, flere repetisjoner og mer variert bruk av ferdighetene enn det normalelevne har.
- Elever med lærevansker har ofte større behov for eksplisitt opplæring i strategier knyttet til skolens ulike fag og emner (såkalt integrert strategiundervisning). I integrert strategiundervisning tilegner elevene seg ulike læringsstrategier i ulike emner og områder, steg for steg, i tilknytning til fagene. Læreren hjelper elevene til å oppdage strategiene og hun viser hvordan strategiene kan benyttes. Dette er strategier som elever uten lærevansker ofte tilegner seg uten spesifikk opplæring. Elever med lærevansker profiterer sjelden på tiltak som er løstrevet fra fagene: Kurs i studieteknikk, bruk av tankekart, notatteknikker og lignende.

Det er klart at *spesialpedagogiske* arbeidsmåter innenfor normalskolens rammer er mer kostnadsintensive enn det segregert spesialundervisning er. Dette er et paradoks når spesialundervisning som inkludering av elever med særskilte behov ofte blir brukt som sparetiltak i skolen. Kavale og Forness (1999) metaanalyse viste at elever med lærevansker som er integrert i normalskolen uten at det er satt inn individuelle spesialpedagogiske tiltak ofte har et negativt læringsutbytte. Dette er vel antakelig også tilfelle i Norge, og det er derfor grunn til å anta at mange elever som har behov for individuell oppfølging, av økonomiske årsaker, ikke får nødvendig hjelp og individuell oppfølging. Kavale og Forness resultater antyder også at *spesialpedagogikk* inkludert i ordinære læringsgrupper er mest effektivt for elever med mindre generelle lærevansker og yngre barn med spesifikke lærevansker. Elever med problematferd og eldre elever med spesifikke lærevansker får et mindre læringsutbytte ved å få tilpasset

opplæring inne i klasserommet enn de får i mindre grupper. Elever med store lærevansker som moderat til dyp utviklingshemming, omfattende språkvansker, autisme og lignende får antakelig best faglig og sosialt læringsutbytte dersom de får opplæring i mindre, segregerte grupper, i deler av eller gjennom hele skoledagen. Disse funnene blir dokumentert av Mitchell (2008), som har observert det samme mønsteret i en rekke effektstudier (metaanalyser) av inkluderende opplæring av elever med særskilte behov.

På den annen side må det understrekes at slike undersøkelser bygger på gjennomsnittstall. Hva som utgjør det beste og mest hensiktsmessige opplæringstilbudet for enkeltelever, må selvsagt vurderes i hvert enkelt tilfelle.

Hvordan kan PP-tjenesten og skolene utforme kompetansemål?

Kompetansemålene i Læreplanen for Kunnskapsløftet angir hva elevene skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn. Kompetansemålene er angitt etter 2., 4., 7. og 10. trinn, samt for hvert trinn i videregående opplæring. Kompetansemålene er i hovedsak formulert som ferdighetsmål. Læreplanen bruker derfor uttrykk som *forklare*, *gjøre rede for*, *beskrive*, *drøfte* osv. i kompetansemålene. Siden elever med særskilte behov ofte har et kunnskaps- eller ferdighetsnivå som er lavere enn det som forutsettes i den ordinære opplæringen, skal sakkyndig vurdering formulere egne realistiske kompetansemål der dette er nødvendig.

Utdanningsdirektoratet (2006) har foreslått at det skal være en tredeling av vurderingskriteriene av måloppnåelse i læreplanen: Vurderingskriterier på høyt, middels og lavt nivå. Kompetanse skal beskrives positivt ved vurdering av måloppnåelse. Det vil si at lærerne skal si noe om hvilken kompetanse som er oppnådd, ikke hva eleven ikke har oppnådd. Med andre ord legges det opp til en kriterieorientert evaluering der kompetansemålene er kriteriet for vurderingen, ikke en normativ vurdering basert på en sammenligning av elevene.

Når skolene skal formulere alternative opplæringsmål for elever med individuell opplæringsplan må de forholde seg aktivt til kompetansemålene i fagene slik de står i LK06. Vurderingskriteriene på lavt nivå skal beskrive det lavest aksepterte kompetansenivået. Det er naturlig å tenke seg at elever som ikke oppnår kompetanse som svarer til minstekravet, sannsynligvis ikke har et forsvarlig utbytte av opplæringen og at elevene derfor har behov for spesialundervisning etter § 5-1 i opplæringsloven.

Målene i IOP skal formuleres som kompetansemål etter mal fra læreplanen. Vi bør derfor bruke formuleringer som:

Mål for opplæringen i matematikk etter 7. årstrinn er at eleven skal kunne:

- Vise tallforståelse og bruke plassverdisystemet for hele tall og desimaltall.
- Regne med addisjon og subtraksjon både på papiret og i hodet.
- Kunne bruke matematikkferdighetene til å løse praktiske oppgaver.
- Kunne gjøre rede for grunnleggende prinsipper for geometri, måling og statistikk.

Først og fremst må målene være realistiske og bidra til å gi eleven passe store faglige og sosiale utfordringer. Målene må derfor være så fleksible at innhold og vanskelighetsgrad kan justeres underveis. Samtidig må målene være så konkrete at eleven (og foresatte) har mulighet til å forstå hvilken kompetanse eleven skal jobbe mot å nå. Målene i IOP-en til elevene bør være minst like konkrete som opplæringsmålene i de ordinære fagplanene. En bør ikke falle for fristelsen for å utarbeide vage målformuleringer i frykt for at eleven ikke skal kunne nå målene. Målene i IOP skal justeres i vurderingsarbeidet, og vil derfor være foreløpige. Dersom målene ikke er konkrete vil dette vurderingsarbeidet og justeringen av målene være svært vanskelig å gjennomføre. Den sakkyndige vurderingen fra PP-tjenesten skal inneholde realistiske opplæringsmål/kompetansemål. Skolens oppgave er å konkretisere disse kompetansemålene i IOP.

Individuelle opplæringsmål i de grunnleggende ferdighetene

Svært mye spesialundervisning i norsk skole er rettet mot 4 av basisferdighetene: *Å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese og å kunne regne*. Siden disse ferdighetene inngår som en helt nødvendig forutsetning for å nå kompetansemålene i alle teoretiske fag, bør den sakkyndige vurderingen formulere ulike ferdighetsmål. De grunnleggende ferdighetene kan deles inn på følgende måte:

Å kunne uttrykke seg muntlig:

- Språkforståelse
- Språkproduksjon
- Språkbruk

Å kunne regne:

- Matematisk kalkulering
- Matematisk resonnering
- Anvendelse av regneferdigheter

Å kunne lese:

- Avkoding
- Leseforståelse
- Lese/læringsstrategier
- Bruk av leseferdigheter

Å kunne skrive:

- Staving
- Tekstproduksjon
- Anvendelse av skriveferdigheter i teoretiske fag

Å kunne bruke digitale verktøy:

De grunnleggende ferdighetene inngår i alle fag og områder, men de vil være preget av det faget de har en redskapsfunksjon for. Skrivning

vil for eksempel være noe forskjellig i norsk og i naturfag. Skrivning i norsk vil dreie seg om å utarbeide tekster i ulike sjangere og å lære seg ulike formelle konvensjoner i skrivearbeidet. I norsk vil elevene få en innføring av hvordan de kan skrive god sakprosa, i naturfag må de anvende denne kompetansen til å uttrykke den kompetansen de har utviklet i faget. Skrivning i naturfag vil derfor i hovedsak dreie seg om å formidle et faglig innhold og det å kunne argumentere for den indre logikken i faget. I norsk skal elevene med andre ord lære å skrive i ulike sjangere, i naturfag skal de skrive for å lære og for å formidle det de har lært.

Elever med lærevansker og andre særskilte behov har ofte store vanskeligheter med å lære seg de grunnleggende ferdighetene så godt at de fungerer som redskaper i de ulike fagene. Under vil vi gjennomgå de ulike grunnleggende ferdighetene og hvilke utfordringer elever med særskilte behov vil stå overfor når de skal tilegne seg denne kompetansen (å kunne bruke digitale verktøy er ikke tatt med i denne sammenhengen).

Å kunne uttrykke seg muntlig innebærer å ha evnen til å lytte og uttrykke mening ved hjelp av talespråket. Talespråket er også knyttet opp mot det å forstå, strukturere og argumentere med et faglig innhold. I fagene i kunnskapsløftet har derfor det å uttrykke seg muntlig en dobbel funksjon. For det første skal ferdigheten føre til at elevene settes i stand til å kommunisere med andre, og for det andre føre til at elevene skal kunne bruke språket til å lære, reflektere, organisere og til å løse faglige utfordringer. Språket blir betraktet som et akademisk redskap i læreplanen og det er lite fokus på språket som et sosialt redskap. Elever med ulike former for språkvansker vil ofte både ha problemer med å utvikle et fleksibelt akademisk språk og et funksjonelt sosialt språk.

Å kunne regne inkluderer evnen til å bruke tall, mønstre, figurer, målinger til å representere størrelser og sammenhenger mellom størrelser. De grunnleggende regneferdighetene består av kalkulering, resonnering og anvendelse av tall og tallbehandling. I matematikkfaget inngår alle tre komponentene i læreplanene, men hovedvekten av opplæringen vil ligge på kalkulering. Kalkulering dreier seg både om automatisering av tabellkunnskap (gangetabell, addisjon og subtraksjon) og læring av prosedyrer og formelle fremgangsmåter (algoritmer). Elever med ulike former for lærevansker bruker svært lang tid

på dette arbeidet, ofte med svært liten læringseffekt. Årsaken til dette kan selvsagt variere, men ofte dreier det seg om en kombinasjon av for vanskelige oppgaver og for hurtig progresjon. Samtidig opplever mange av elevene regning og matematikk som meningsløs formalisme. Dersom disse elevene skal oppleve at de mestrer grunnleggende regneferdigheter, må skolen sørge for langsom progresjon, tilbakemelding på matematiske misoppfatninger og knytte oppgavene til meningsfulle aktiviteter.

I kunnskapsfagene naturfag og samfunnsfag vil matematisk resonnering og anvendelse av regneferdigheter være det sentrale. Disse komponentene vil bidra til at elevene får økt forståelse for fagene gjennom å se sammenhenger, strukturer og prosesser. I samfunnsfag, for eksempel, dreier regning seg om å behandle tallmateriale og grafiske framstillinger av ulike undersøkelser, geografiske data og det å gjøre egne undersøkelser. Regning er med andre ord både et redskap for å forstå innholdet i faget og et redskap for å formidle egne erfaringer.

Det er vanlig at elever med ulike former for lærevansker opplever store problemer med å overføre regneferdighetene som blir lært i matematikktimene til kunnskapsfagene. Problemet for disse elevene er ofte at spesialundervisningen i matematikk vanligvis har fokus på øving av tabellkunnskap, framgangsmåter og mekanisk kalkulering. Dersom elevene skal kunne anvende ferdighetene sine, må spesialundervisningen trekke inn kunnskapsfagene i opplæringen. I tillegg til en økt regnekompetanse, vil en slik integrert spesialundervisning føre til økt motivasjon for å lære seg å regne.

Å kunne lese innebærer evnen til å mestre bokstaver og ord slik at eleven kan hente informasjon og konstruere mening i ulike sjangere og formater. Det å kunne lese raskt og utvunget har betydning, ikke bare for språkfagene som norsk og engelsk, men også for innlæring og forståelse av skolens kunnskapsfag. For å kunne gi elevene en god og effektiv begynneropplæring i lesing, bør læreren vite hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene er nødt til å lære seg for å kunne lese raskt, automatisk og med full kontroll over innholdet.

Leseprosessen kommer i stand ved at en rekke språklige, tankemessige (kognitive) og visuelle prosesser virker sammen på en slik måte at en kan få mening ut av en tekst (Adams 1990). Det er vanlig å dele disse prosessene eller mekanismene inn i tre delprosesser:

Avkoding, forståelse og motivasjon (Ehri 1998). For at lesingen skal skje flytende og med god forståelse, må leseren kunne regulere og kontrollere delprosessene. Avkoding vil si evnen til å gjenkjenne skrevne og trykte ord og representerer lesingens tekniske side. Avkodingen er den delen av leseprosessen som noen elever får problemer med i leseopplæringen. Forståelsen er den meningskapende delen av leseprosessen. Forståelsesprosessen støttes av generell språklig kontroll, kunnskapsnivå og metakognitive ferdigheter. Motivasjon er det som gjør at eleven får lyst til å lese og kraften som setter lesingen i gang.

Lesing som grunnleggende ferdighet har to hovedfunksjoner i læreplanen; lese for å oppleve og lese for å lære. Et kjennetegn ved den gode leseren er at han har automatisert avkodingen. Den gode leseren trenger derfor ikke å stoppe opp i teksten, og han bruker lite oppmerksomhet på selve avkodingen. Den gode leseren kan derfor bruke all kognitiv kapasitet på å oppleve innholdet i teksten eller bruke lesingen til å lære mer. Elever med lærevansker har ofte problemer med å automatisere delferdighetene i leseprosessen og bruker svært mye av sin kapasitet på elementær ordavkoding. Elevene har lite kapasitet igjen til opplevelse av skjønnlitterære tekster eller til forståelse av fagtekster. Elever med lærevansker har derfor svært ofte behov for spesialundervisning med hovedvekt på ordavkoding.

Å kunne skrive: En god skribent må besitte både tekniske og meningskonstruerende kunnskaper og ferdigheter. Med tekniske kunnskaper og ferdigheter mener for eksempel Bråten (1994): Staving (det å skrive ordene teknisk riktig) og kunnskaper om tekstspesifikke regler og konvensjoner (slik som tegnsetting). Med meningskonstruerende kunnskaper menes viten om hvordan en tekst skal utformes for å kunne forstås av den som leser den. Hensikten med skriving er ikke bare å stave ordene riktig eller å beherske reglene for tegnsetting. Selve hovedpoenget med å skrive er å formidle noe meningsfylt på en slik måte at en mottaker er i stand til å lese og forstå teksten. Skriving kan derfor ses på som en sosial prosess der hensikten er å formidle kunnskaper, tanker, følelser og meninger.

Eleven som forsøker å skrive en tekst benytter kunnskaper om hvordan andre, kanskje mer kompetente skrivere har skrevet i samme sjanger. Hun utnytter egne forkunnskaper, benytter andre tekster for å vite mer om temaet og hun er i kontinuerlig dialog med egen tekst for

å gjøre den bedre. For å bli en god skribent må eleven kunne overvåke og ta i bruk en rekke ferdigheter og kunnskaper som er rettet mot det å skape en god tekst. Elevens oppmerksomhet må derfor bevisst være rettet mot resultatet (selve teksten) samtidig som eleven overvåker og justerer delene som inngår i skriveprosessen.

Eleven skriver ikke bare for å vise læreren hva hun har lært om et fag eller emne. Skrivning kan også i høyeste grad være en aktiv del av selve læringsprosessen. Når eleven skal utforme en tekst om et tema er hun nødt til å aktivere bakgrunnsinformasjon, lete etter stoff i bøker, blader, aviser og på Internett som kompletterer kunnskapen hennes og hun må ikke minst strukturere og forstå innholdet i det hun skal formidle. Skriveren utfører med andre ord en systematisk informasjonssøking både i egen hukommelse og i ytre kilder. Skrivning kan derfor føre til at lærestoffet blir bearbeidet dypere enn det ville blitt gjort dersom eleven bare leste og diskuterte faget. Jo dypere og mer strukturert en elev er i stand til å bearbeide lærestoffet, jo bedre blir det lært og jo lettere er det å hente det fram igjen i nye lærings-situasjoner. Strategier for å skrive for å lære bør derfor inngå i enhver elevs repertoar av læringsstrategier. Elever som sliter med å utforme strukturerte og gode tekster, bør lære seg funksjonelle notatteknikker (for eksempel tankekart), venne seg til å skrive oppsummeringer av det fagstoffet de har gjennomgått og forsøke å strukturere lærestoffet inn i ulike maler for tekstskriving.

De fleste elever som har stagnert i lese- og skriveutviklingen opplever at det først og fremst er skrivingens tekniske side (stavingen) som er vanskelig for dem. De har ofte vansker med å analysere ord i lyder (lydanalyse) og knytte analysen til bokstaver, noe som fører til at lydrette ord blir stavet ufullstendig. Staving av ikke-lydrette ord, som krever at eleven både behersker en perfekt lydanalyse og besitter ortografiske kunnskaper oppleves ofte som helt håpløst. Samtidig har elever med svake lese- og skriveferdigheter lite kompetanse i forhold til hvordan leselig tekst utformes. Mange mangler grunnleggende kunnskaper om hvordan en tekst er bygget opp og får derfor, naturlig nok, store problemer når de skal i gang med å skrive selv.

Elever med lærevansker vil nesten alltid ha behov for alternative opplæringsmål innenfor noen områder av de grunnleggende ferdighetene. Spesielt gjelder dette elever med spesifikke lærevansker, andre avgrensede fagvansker og elever med generelle lærevansker.

Hvilke pedagogiske tiltak bør skolene iverksette i spesialundervisningen?

En rekke publikasjoner og forskningsrapporter har i de siste 10 årene rettet et kritisk blikk mot spesialundervisningen slik den blir praktisert i den norske skolen. De fleste av disse rapportene dokumenterer at spesialundervisning *ikke* synes å fungere etter overordnede skolepolitiske intensjoner om en skole som er tuftet på likeverd. Det blir hevdet at spesialundervisning ikke fører til en bedre sosial inkludering av elevene (Markussen m.fl 2007).

Samtidig viser de samme undersøkelser at spesialundervisningen har lite positiv effekt på elevenes læringsresultater. Spesialundervisningen har sågar vist seg å ha en negativ effekt på elevenes læringsutbytte. Flere forskere peker på at spesialundervisningen ofte fører til segregering og utestenging av en svært sårbar elevgruppe. Konklusjonene er derfor svært forstemmende for elevene som har spesialundervisning, foreldrene som er bekymret for barnas framtid og for lærere, skoleledere og andre fagfolk som arbeider med elever med særskilte behov. Rapportene om norsk spesialundervisning har vært så ensidig negative, at det såkalte *Kvalitetsutvalget* (NOU 2003:16) i sin tid foreslo å fjerne retten til spesialundervisning og erstatte den med en forsterket rett til tilpasset opplæring.

De undersøkelsene av spesialundervisning som er blitt gjennomført i Norge har i hovedsak hatt fokus på organisering av spesialundervisningen og på læringsresultatene til elevene på gruppenivå (Markussen m.fl *ibid*). Til en viss grad har forskningen i tillegg vært en ideologisk debatt om hvilket læringssyn og syn på eleven som er det (politisk) korrekte å ha, i en skole som skal ha "rom for alle". Mye av forskningen som har blitt gjennomført har derfor vært litteraturstudier kombinert med analyser av offentlig tilgjengelig statistikk. I tillegg er det blitt gjennomført tilstandsrapporter som bygger på spørreundersøkelser av ulike brukergrupper (lærere, foreldre, elever). Tallmaterialet har dannet utgangspunkt for en ideologisk argumentasjon for eller i mot inkludering eller segregering av elever med særskilte behov. Dette er blant annet tilfelle med mye av arbeidet til blant annet professor Peder Haug ved Høgskulen i Volda og Thomas Nordahl ved Høgskolen i Hedmark, som har vært svært sentrale aktører i dette

fagfeltet de siste 10-15 årene. Ikke minst har deres velartikulerte og skarpsindige kritikk av spesialundervisningen fått gjenklang i media, blant skoleledere og politikere.

Blant norske forskere og skolemyndigheter har det dessverre vært lite vilje til å se på innholdet og kvaliteten til den spesialundervisningen som faktisk bedrives på skolene. I norske publikasjoner finnes det derfor svært sparsom dokumentasjon om hvilke pedagogiske strategier som fungerer godt i spesialundervisningen og hvilke strategier som ikke fungerer like bra. Dette kommer tydelig fram i rapporten *Rett til læring* fra Midtlyngutvalget (NOU: 2009:18). Utvalget refererer ikke til noen effektstudier i sin gjennomgang av spesialundervisningen slik den fungerer i Norge i dag. Likevel presenterer rapporten en tilstandsbeskrivelse av spesialundervisningen i skolen, og gir samtidig konkrete føringer for hvordan skolene skal kunne forbedre sin praksis. Vi kan derfor si at norsk forskning innenfor dette feltet har befunnet seg på et overordnet politisk, organisatorisk og/eller ideologisk nivå. Forskningen har funnet en rekke faktorer som antakelig *hindrer* elevene i å få et likeverdig opplæringstilbud i spesialundervisningen, men har bidratt med tilsvarende lite i forhold til å avdekke kjennetegn på god pedagogisk praksis til bruk i skolestua. Det er derfor grunn til å påstå at denne forskningen *ikke* har bidratt til at lærerne har blitt bedre pedagogisk utrustet til å møte pedagogiske utfordringer i spesialundervisningen. Forskningen bærer derfor preg av å være intellektuelle gymnastikkøvelser som i liten grad har hatt elevenes læring i fokus.

Selv om norske forskere i liten utstrekning har undersøkt kvaliteten på ulike pedagogiske tilnærminger i spesialundervisningen, har det blitt gjort en betydelig internasjonal innsats innenfor dette fagfeltet. Forskningsbasert pedagogisk praksis (også kalt evidensbasert) innebærer at tiltaket er prøvd ut etter gjeldende kriterier for forskningsmetode og at funnene er dokumentert i internasjonale publikasjoner. Dersom et pedagogisk tiltak skal kunne klassifiseres som forskningsbasert, må tiltaket derfor være beskrevet i nasjonale eller internasjonale vitenskapelige tidsskrifter. Helst skal tiltakene være så veldokumenterte at det er gjennomført større samlestudier av tiltakene (metaundersøkelser). I tillegg bør tiltakene representere *the state of art* innenfor feltet: Vurdert av faglige autoriteter. I 2002 var et helt nummer av *School Psychology Quarterly* (SPQ, Vol 17, nr 4) viet til

slike undersøkelser: *Evaluating evidence-based interventions in school psychology*. Nummeret beskriver et kodeverk som kan hjelpe skolemyndighetene til å velge ut tiltak som har vist seg å ha god effekt for elever med særskilte behov. SPQ vektlegger at tiltakene som skal kunne kalles forskningsbaserte bygger på følgende kriterier:

- Den pedagogiske strategien skal være publisert i et internasjonalt anerkjent tidsskrift med faglig redaksjonell kvalitetssikring.
- Den uavhengige variabelen (tiltaket) må være godt beskrevet og den avhengige variabelen (målingen) må være analysert med korrekt bruk av statistiske prosedyrer.
- Undersøkelsen må ha kontrollert for trusler mot indre og ytre validitet.

Vi har fulgt dette kodeverket når vi i denne boken beskriver ulike pedagogisk praksis som har vist seg å være effektiv for elever med særskilte behov. Vi har benyttet to ulike helhetlige framstillinger av forskningsbaserte tiltak i spesialundervisningen: *Efficacy of Special Education and Related Services* (Kavale og Forness 1999) og *Evidence-Based Interventions for Students with Learning and Behavioral Challenges* (Mather og Urso 2008). I tillegg har vi supplert dette med annen aktuell faglitteratur.

Selv om forskningsbaserte tiltak bør danne utgangspunktet for valg av tiltak i spesialundervisningen, vil vi advare sterkt mot en instrumentell administrering av ulike manualbaserte tiltakspakker. Gode spesialpedagoger er faglig dyktige, har høy relasjonskompetanse og tar selvstendige beslutninger på bakgrunn av sin kompetanse og erfaring, men beslutningene om hvilke tiltak som skal iverksettes må likevel ha forskningsmessig belegg.

Forskningsbasert (evidensbasert) undervisning har møtt kritikk fra ulike fagmiljøer. Blant annet er tilnærmingen blitt kritisert for å underslå hvilken kompleks aktivitet læring og undervisning er. Undervisningen blir redusert til målstyrt og reduksjonistisk mål/middel pedagogikk. Forskningsbasert undervisning, mener kritikerne, vil føre til at læreren blir redusert til en funksjonær som gjennomfører en

manual med tiltak. Kritisk refleksjon og selvstendige pedagogiske valg blir underkjent. Tilnærmingen blir applaudert av skoleledere som ser manualstyrt opplæring som en kjærkommen måte å spare penger på, samtidig med at elevenes kompetanse øker.

Selv om kanskje noen kommuneøkonomer, lærere og pedagogikkforskere har hatt en så naiv forestilling om forskningsbasert undervisning, har denne kritikken lite rot i virkeligheten. I mange samlede framstillinger, for eksempel Mather og Urso (2008), understrekes det at evidensbasert undervisning bruker forskningsresultater til å hjelpe lærerne med å utvide sitt pedagogiske handlingsrepertoar. Ved å vite hva som har vist seg å være effektive tiltak i ulike sammenhenger med ulike elever, har lærerne bedre forutsetninger for å gjennomføre kritiske valg i undervisningen. Brukt med fornuft og med kritisk refleksjon tror vi derfor at forskningsbasert undervisning kan bidra til å øke kvaliteten på opplæringen til elever med særskilte behov.

I Norge har en det siste tiåret vært vitne til en sterk framvekst av statsstøttede programmer som har til hensikt å redusere mobbing og problematferd: PALS, Olweus, Connect, De utrolige årene (Webster Stratton), ART, PMT-O, MST m.fl. Disse programmene bruker store ressurser på å underbygge at de er ”evidensbaserte” og angivelig meget virksomme.

Et alternativ til manualstyrte programmer, hvor en står i fare for å redusere læreren til funksjonær, kan være en lærerpraksis hvor læreren opptrer som forsker i eget klasserom. Vi vil understreke at evidens/forskningsbasert praksis bare er en svært liten del av den kompetansen en god lærer trenger for å kunne gi elever med særskilte behov god tilpasset opplæring. God læring hos elevene skjer når læreren klarer å handle på bakgrunn av generell pedagogisk og didaktisk innsikt, solid fagkunnskap, kunnskap om læring, høy relasjonskompetanse og en dyp forståelse av elevens læreforutsetninger og behov. En slik kompetanse kan læreren bare få dersom hun, på bakgrunn av teoretisk kunnskap og praktisk erfaring, reflekterer over egne pedagogiske valg, prøver ut ulike pedagogiske alternativer og justerer egen undervisning i møtet med elevene. Læreren bør derfor være det Stenhouse (1975) omtaler som *forsker i sitt eget klasserom*. En profesjonell og autonom lærer tar hånd om sin egen undervisning på selvstendig grunnlag, men med utgangspunkt i

offentlige føringer og ulike ekspertvurderinger fra det pedagogiske forskningsfeltet. Læreren har en systematisk spørrende og kritisk innstilling til egen undervisning og prøver ut ulike tiltak i eget klasserom.

I følge Stenhouse (ibid) godtar ikke den profesjonelle læreren ulike tiltak før de er blitt kritisk etterprøvd under de kontekstuelle betingelsene hun jobber innenfor. Innenfor en slik kritisk *forskerholdning* til pedagogikken, kan evidensbaserte tiltak være et av flere elementer som begrunner lærerens handlinger når hun prøver ut tiltak i spesialundervisningen. Det kan være grunnlag for å hevde at evidensbaserte tiltak vil være mer til nytte for læreren i spesialundervisningen enn for lærere i det ordinære klasserommet. I spesialundervisningen møter lærerne elever som ikke har hatt et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, og det kan derfor være svært nyttig å prøve ut tiltak som er kvalitativt forskjellige fra de tiltakene læreren allerede har prøvd ut. Når lærerne skal velge blant ulike tiltak for elever med særskilte behov, vil det være lurt å se på hvilke tiltak som har forskningsmessig støtte.

Hvilke tiltak ser, ifølge forskningen, ut til å være mest virksomme for elever med lærevansker? Tiltakene vi nevner her omfatter elever med lærevansker, ikke *alle* tiltak for elever med særskilte behov (behov for spesialundervisning).

Begrepsopplæring

Grunnleggende begrepsopplæring som grunnlag for spesialundervisningen for elever med lese- og skrivevansker har lang tradisjon både i Norge og i andre land (Adams 1992; Hansen 2006). Ikke minst har forskningen til Magne Nyborg hatt en sterk innflytelse på norske spesialpedagoger. Internasjonale studier viser at denne formen for begrepsopplæring både har effekt på elevenes ordavkodning, leseforståelse og stavekompetanse (Mather og Urso 2008). Kavale og Forness (1999) fant at systematisk begrepsopplæring har en gjennomsnittlig effektstørrelse på ES .79 på leseferdighetene til elever med lærevansker. Det synes som om effekten er større når begrepsopp-

læringen inngår i en naturlig kontekst, enn når opplæringen er kontekstfri (Biemiller 2004). Ulike studier tyder på at antallet ord elevene lærer (ordforrådet) har størst effekt på utvikling av ordavkodingsferdigheter, mens dybden i begrepsforståelsen har størst betydning for leseforståelsen (Oulette 2006). Dybde i begrepsopplæringen har størst betydningen for leseutviklingen totalt sett (Mather og Urso 2008).

Opplæring i fonologisk bevissthet

Fonologisk bevissthet kan defineres som det å bevisst rette oppmerksomhet mot byggesteinene i talespråket. Det er vanlig å inkludere bevissthet om språklyder (fonem), stavelser og rim/rytme når en skal forklare hva fonologisk bevissthet er. Syntese (det å trekke språklyder sammen til ord) og analyse (det å dele ord inn i språklyder) blir regnet som de mest sentrale prosesser innenfor segmentering av ord i fonemer. Det er også disse ferdighetene som har vist seg å ha den klareste forbindelse til lese- og skriveutvikling. Analysen kan rette seg mot å identifisere første lyd i et ord (framlydsanalyse), identifisere siste lyd i et ord (utlydsanalyse), finne en lyd inne i ordet (midtdlydsanalyse) og analysere hele sekvensen i lyder (sekvensanalyse). Stavning av ord er den ferdigheten vi forbinder med fonemanalyse. Med syntese mener vi det å trekke enkeltfonemene sammen til ord, det vil si det motsatte av analyse. Begynnerleseren vil ofte benytte syntese sammen med ortografisk lesing basert på kunnskap om stavelsermønsteret i ordene.

En rekke internasjonale studier har vist at fonologisk trening har en positiv effekt på leseutviklingen til alle elever. Det synes som om denne treningen har størst effekt dersom den skjer samtidig med bokstavinnlæringen og den første leseopplæringen (Ehri og Roberts 2006). Spesielt viktig synes det å være at elevene lærer å knytte språklyd (fonem) til bokstav.

Balansert leseopplæring

Balansert leseopplæring (BL) er en tilnærming som både kan benyttes som utgangspunkt for ordinær tilpasset leseopplæring og i spesialundervisningen. BL passer både for normalelever som har sakkett akterut i lesingen og for elever med spesifikke lærevansker. BL vektlegger viktigheten av at skolen utvikler et læringsmiljø som ivaretar hver enkelt elevs unike læreforutsetninger når elevene skal lære seg å lese. Elevene har oppmerksomheten rettet både mot innholdet i det de leser (leseforståelsen) og mot selve leseteknikken (avkodingen). BL benytter elementer både fra *Whole language tradisjonen* og fra *Phonics tradisjonen* parallelt.

BL bygger på et omfattende materiale av forskning som er gjort de siste 60 årene. En samlet framstilling av denne forskningen er presentert i National Reading Panels (NRP) rapport om effektiv leseopplæring utgitt i 2000. Fra en database med over 100 000 treningsstudier har NRP gjennomført ulike metaanalyser av de mest solide treningsstudiene. I tillegg har Michael Pressley (1998) gitt ut en samlet framstilling av tilnærmingen i boken *Reading Instruction That Works*. I boken blir det, i tillegg til kvantitativ evidens, vist til kvalitative undersøkelser som underbygger effektiviteten til BL.

Oppgavenes omfang og vanskelighetsgrad

Justering av oppgavenes vanskelighetsgrad og muligheten til å automatisere grunnleggende ferdigheter har vist seg å være en kritisk suksessfaktor både i lese-, skrive- og matematikkopplæringen for elever med særskilte behov (Liaupsin m.fl 2006). Mather og Urso (2008) hevder at det å gi elevene passe vanskelige oppgaver, samt å gi elevene nok oppgaver slik at ferdighetene blir overlært (time on task), er en av de tre viktigste komponentene i effektiv opplæring av elever med særskilte behov.

Direkte undervisning (DiU):

Direkte undervisning (DiU) er en strukturert, induktiv undervisningsmetode som dypest sett bygger på behavioristisk læringsteori. Metoden er induktiv i den forstand at elevene bygger opp ferdighetene steg for steg. DiU er lærerstyrt, strukturert og har en fast sekvens i undervisningsforløpet. DiU benyttes ved innlæring av nye ferdigheter og som et springbrett for å lære selvregulerte strategier i leseopplæringen. Metoden er delvis i strid med nyere kognitive og sosial-konstruktivistiske læringsteorier som vektlegger elevens autonomi og samspillet med omgivelsene i utarbeidelsen av pedagogiske tiltak. Meichenbaum og Biemiller (1998) finner, paradoksalt nok, likevel støtte for at DiU fører til at elever med særskilte behov blir mer selvregulerte i læringsarbeidet enn det de blir innenfor mer konstruktivistiske tilnærminger. Det synes som om elever som har lærevansker, og yngre elever, lærer å lære av DiU. Det finnes mange former for DiU, men de har likevel noen uttalte fellestrekk:

- Undervisningen skjer i en fast sekvens
- Modellering av ferdigheter blir vektlagt
- Læringsaktiviteten blir brutt ned til små steg
- Det blir gitt hyppige informative tilbakemeldinger til elevene på eget arbeid
- Visuelle presentasjoner blir gitt sammen med verbal instruksjon
- Individuelt læringsarbeid blir gitt etter at læreren har forklart eleven oppgaven
- Instruksjon blir gitt i liten gruppe
- Læreren gir mye individuell oppfølging av elevens læringsarbeid
- Læreren stiller spørsmål
- Læreren gjennomgår nytt og ukjent stoff

Metaundersøkelser (Kavale og Forness 1999; Kavale 2005; Swanson og Hoskyn 1998) viser at DiU har svært god effekt på elevenes læringsutbytte. Effekten ligger på mellom ES .7 og ES 1.5, noe som gjør DiU til det mest effektive tiltaket som er dokumentert i lære-

vanskefeltet. DiU har vist seg å ha positiv effekt både i forhold til elever med spesifikke lærevansker, generelle lærevansker og sosio-emosjonelle vansker.

Formativ vurdering

Formativ vurdering, eller *vurdering for læring*, er en tilnærming til vurderings- og læringsarbeidet der læreren gir informativ og læringsstøttende tilbakemelding til elevenes læringsforsøk (Black og William 1998; Black m.fl. 2003). Intensjonen bak denne formen for vurdering er å bruke tilgjengelig informasjon som framkommer i læringsprosessen til å effektivisere og kvalitativt forbedre elevenes læringsarbeid og læringsresultater.

Den formative vurderingen skal til forskjell fra den summative vurderingen, som har fokus på læringsresultater, være læringsdrivende. Gjennom informativ tilbakemelding får elevene eksakt kunnskap om hva de har fått til i læringsarbeidet, samtidig som de får inngående informasjon om hvordan de kan videreutvikle sin kompetanse. Black og Wiliam (1998) viser til en metaundersøkelse av formativ vurdering hvor det gjennomsnittlig ble funnet en effektstørrelse på ES .7. Det ble i samme artikkel vist til at elever med særskilte behov i særlig grad profiterer på formativ vurdering.

Strategisk læring

I de siste 10-20 årene har skolene fokusert mer og mer på strategisk læring både innenfor allmennpedagogikken og i spesialundervisningen. Strategisk læring innebærer at eleven arbeider etter en bevisst plan i forhold til det å oppnå et konkret læringsmål. Målet for læreprosessen kan for eksempel være å tilegne seg innholdet i læreboka, mestre framgangsmåten i matematikk eller å legge en plan for utvikling av egne sosiale ferdigheter. Strategisk læring står i kontrast

til tilfeldig læring, som ofte er usystematisk, tilfeldig og lite målrettet. Elevene skal med andre ord *lære å lære*. Strategisk læring gir elevene mer effektive redskaper til å innhente, bearbeide og organisere nytt stoff i læringsprosessen.

Det er vanlig å skille mellom generelle studiestrategier og fagspesifikke strategier. Forskning har vist at den mest effektive læringen har sammenheng med det å mestre ulike fagspesifikke strategier for læring. Ofte opplever vi likevel at ulike generelle studiestrategier som tankekart og tokolonnotater, understrekning og ulike skjematiskeringer (tegning av modeller og lignende), blir presentert som universalløsninger når elever og studenter skal læres til å bli strategiske i sitt læringsarbeid. Etter vår mening er dette viktige og nyttige teknikker. Elevene må likevel ha en dypere forståelse av mer fagspesifikke strategier før generelle studiestrategier blir funksjonelle redskaper i læringsarbeidet. Effektivt læringsarbeid krever antakelig et komplekst samvirke (interaksjon) mellom generelle studiestrategier, fagspesifikke strategier, kunnskap, prosedyrekjennskap, styring (metakognisjon) og motivasjon.

Strategisk læring har vist seg å ha best effekt i forhold til elever med spesifikke lærevansker og for elever som er klassifisert som underytere (Mather og Urso 2008). Opplæring i læringsstrategier har mindre effekt for elever med generelle lærevansker og psykisk utviklingshemmede (Hattie m.fl 1996). Swanson (2000) gjennomførte en metaundersøkelse der opplæring i læringsstrategier ga en effektstørrelse på ES .72. Strategisk læring er effektiv både i forhold til matematikkopplæring, utvikling av leseforståelse, framvekst av skrivekompetanse og i forhold til naturfag og samfunnsfag (Mather og Urso 2008).

10 prinsipper for effektiv undervisning

Svært mange undersøkelser av erfaringsbaserte tiltak i forhold til elever med særskilte behov understreker lærerens betydning i opplæringen. Det synes som om de gode lærerne får positive læringsresultater nesten uavhengig av hvilke pedagogiske metoder de velger (Internizzi

og Hayes 2004). Flere pedagogiske forskere, blant annet Pressley (1998) og Ellis m.fl (1994) har likevel forsøkt å få klarhet i hva som kjennetegner *den gode læreren*. Kort oppsummert er det enighet om at den gode læreren klarer å motivere elevene for et aktivt, menings-søkende læringsarbeid, samtidig som de planlegger og gjennomfører opplæringen etter visse allmenngyldige læringsprinsipper. Vi vil, med utgangspunkt i Pressley og Ellis, framsette 10 undervisningsprin-sipper som bør inngå i tilpasset opplæring og spesialundervisning for elever med særskilte behov:

1. Læreren må bygge all undervisning på *forståelse* av fag og emner. Pugg og drill er bare effektive læringsaktiviteter dersom elevene samtidig har en forståelse av emnet. Læreren må da peke på og forklare likheter og forskjeller i begreper og prinsipper innenfor ulike fag og emner. Læreren må likeledes oppfordre elevene til å utforme oppsummeringer og notater til det de har lest, diskutert eller hørt.
2. Læreren må fremme en *kultur for læring* der alle elevene er aktivt engasjerte i læringsaktiviteter. Dersom elevene ikke er aktivt involverte i aktivitetene, vil det skje minimalt med læring.
3. Læreren må gi alle elevene oppgaver med passe utfordrende vanskelighetsgrad. Elevenes opplevelse av mestring er svært høyt korrelert med det læringsutbyttet de får i klasserommet (Hattie 1996; Mitchell 2008). Samtidig er manglende mestrings-opplevelse hos elevene, den viktigste årsaken til manglende læringsutbytte hos elever med lærevansker.
4. Læreren må gi oppgaver som gir alle elevene mulighet for å lære. Høy grad av differensiering av innhold, arbeidsmåter og vurdering for læring, er helt nødvendig for å få utnyttet potensialet til alle elevene i gruppen.
5. Læreren må legge vekt på å utforme klare kriterier for målopp-nåelse. Elevene må vite hva de skal lære, hvordan de skal lære det og hva de skal kunne gjøre når de har lært det.

6. Læreren må gi direkte undervisning av nye kunnskaper og ferdigheter. Direkte instruksjon er spesielt nødvendig for elever med ulike lærevansker og andre særskilte behov.
7. Læreren må bruke mye tid på å støtte og justere elevenes individuelle og kollektive læringsforsøk, såkalt *pedagogisk stillasbygging*. Informative tilbakemeldinger (som forteller hva elevene har fått til og hva de kan gjøre for å forbedre sitt læringsarbeid) til elevene er nært knyttet til hvordan de utvikler seg som selvregulerte og aktive deltakere i læringsaktivitetene.
8. Læreren må sørge for at ulike kunnskapsformer blir presentert i undervisningen. Deklarativ kunnskap (faktakunnskap), prosedural kunnskap (kunnskap om hvordan de kan bruke faktakunnskapen) og betinget kunnskap (kunnskap om når de kan bruke kunnskapen) er helt nødvendig for å få en helhetsforståelse av teoretiske fag og emner.
9. Læreren må organisere og presentere innholdet i opplæringen slik at elevenes forkunnskaper blir aktivert, slik at elevene kan lagre det de har lært, og slik at de kan gjenkalle det i situasjoner de har bruk for det. Innholdet i opplæringen bør derfor både ha en logisk struktur og bygge på det elevene allerede kan om et tema.
10. Læreren må modellere og forklare ulike læringsstrategier. Disse strategiene bør være knyttet til de aktuelle læringsaktivitetene, såkalt integrert strategiopplæring. Læringsstrategier som blir presentert som generelle studieteknikker vil ofte være mindre effektive (Pressley 1995)

Forutsetninger for god tilpasset opplæring for elever med særskilte behov

Læreplanens generelle del definerer læring som en prosess der eleven selv konstruerer og videreutvikler kunnskaper og ferdigheter. Læreren undervisning skal stimulere og veilede denne prosessen ved å modellere, motivere og støtte elevene i læringsarbeidet. Samtidig påpekes det at læringen skyter fart i samspillet med andre elever. Læring kan derfor forstås som en form for utvikling av ekspertise innenfor ulike emner og fagområder i samspill med medelever og lærere. Elevens læreforutsetninger kan derfor defineres som:

Elevens muligheter for å utvikle kompetanse og ekspertise innenfor ulike fagområder innenfor et lærende fellesskap.

Læring kan, som vi ser, forstås som utvikling av ekspertise innenfor ulike fagområder (domener). Utvikling av ekspertise forutsetter at læreren har fokus både på indre forutsetninger hos eleven og på forhold i læringsmiljøet som fremmer eller hemmer læringen.

Indre og ytre forutsetninger for læring inngår i et komplekst samspill. Kognitive forutsetninger, metakognitive ferdigheter og motivasjon er indre forutsetninger som er nødvendige for å etablere faktakunnskaper, strategisk kompetanse og basisferdigheter i skolefagene. Ved repetisjon og anvendelse av etablert kompetanse i opplæringen blir flere og flere av disse indre forutsetningene automatiserte. Dersom kunnskaper og ferdigheter skal kunne bli automatiserte hos elever med lærevansker og andre særskilte behov, må læreren sørge for at oppgavene er tilpasset elevenes kognitive forutsetninger, deres metakognitive kompetanse og deres motivasjonsstruktur. Læringsmiljøet har derfor avgjørende betydning for utvikling av faglig ekspertise. Dette gjelder særlig for elever med særskilte behov, fordi disse elevene har problemer med å regulere oppgavens vanskelighetsgrad på egenhånd.

Selv om et godt tilpasset opplæringstilbud forutsetter at skolen utvikler det læringsmiljøet som eleven inngår i, er det også helt nødvendig å ha fokus på individuelle faktorer som hindrer elevene i å få et godt læringsutbytte. Skal skolen få til god tilpasset opplæring for

elever med særskilte behov, må skolelederne planlegge skolens læringsarbeid slik at elevens individuelle behov innenfor alle tre læringsarenaene (individarenaen, plenumsarenaen og den kollektive arena) blir ivaretatt på en forsvarlig måte. Det er tre hovedmomenter som gjør det vanskelig å tilpasse opplæringen for elever med særskilte behov innenfor skolens allmennpedagogiske rammer:

- Elever med særskilte behov har ofte begrensede forutsetninger for å oppleve faglig, sosial, fysisk og personlig utvikling uten kompetent og intensiv oppfølging av lærere. Lærerne som skal tilrettelegge opplæringen må derfor ha innsikt i ulike elevforutsetninger og hvordan disse kan virke inn på elevens utvikling.
- Elever med lærevansker og sosiale og emosjonelle vansker må ofte undervises på en annen måte enn elever uten slike vansker. Lærerne som skal tilrettelegge opplæringen for disse elevene må derfor ha spesialkompetanse for å ivareta den tilpassede opplæringen.
- Elever med lærevansker og sosiale og emosjonelle vansker har behov for tettere faglig oppfølging enn det elever uten slike vansker har. Dersom elever med lærevansker skal få et likeverdig opplæringstilbud, må derfor oppfølgingen være målrettet, systematisk og bygge på en gjensidig dialog mellom læreren og eleven.

Dersom skolen skal være i stand til å gi elever med lærevansker et likeverdig og godt tilpasset opplæringstilbud, må skolen i en viss utstrekning ty til *skreddersøm* og *individualisering*. En kan si at en *kultur for læring* er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å tilpasse opplæringen for elever med særskilte behov. Dersom skolene skal klare å gi elevene god tilpasset opplæring, må derfor skolelederne og lærerne finne en rimelig balanse mellom individualisering og kollektive løsninger i planleggingen og gjennomføringen av opplæringen.

St.meld. nr. 30 (2003-2004) la spesielt vekt på kompetanseutvikling hos lærere og tiltak for å styrke læringsmiljøet som tiltak for å gi elever med særskilte behov et bedre tilpasset opplæringstilbud. Dersom skolene skal kunne gi elever med særskilte opplæringsbehov god tilpasset opplæring innenfor de allmennpedagogiske rammene, må skolene ha en god balanse mellom individuelle og kollektive tiltak i den tilpassede opplæringen (Ibid:86). Følgende forutsetninger bør være tilstede i skoler som vil ha et godt handlingsrepertoar i den tilpassede opplæringen:

- Skolene må ha en kultur preget av tro på at fellesskapet og læringsmiljøet har stor betydning for elever med særskilte behovs faglige, sosiale og personlige vekst. Skolene må ikke minst ha et positivt menneskesyn og en overordnet holdning om at elever med lærevansker og sosiale og emosjonelle vansker skal, så langt det er i elevens interesse, inkluderes i ordinære klasserom.
- Skolene må ha ekspertise i forhold til opplæring av basisferdighetene for alle elever. Det bør derfor ansettes lesekonsulenter og matematikkonsulenter som er eksperter innenfor sitt fagfelt. Konsulentene kan hjelpe kontaktlæreren og/eller faglærer til å planlegge lese- og matematikkopplæringen.
- Skolene må sette nødvendige lærerkrefter inn i de ordinære klassene når de opplever at enkelte elever eller grupper av elever ikke får et tilfredsstillende læringsutbytte.
- Skolene må ha ressursteam som fungerer som reelle planleggere og tilretteleggere av opplæringen for elever med lærevansker og andre særskilte behov. Ressursteamet må både gå til hånd med spesialundervisningen og tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet på skolen.
- Skolene må ha stor organisatorisk fleksibilitet (i tråd med opplæringsloven) og kunne tilby opplæring i mindre grupper i peri-

oder, samt kurs i basisferdighetene for elever med lite læringsutbytte.

- Skolene må ha læremidler og utstyr som gjør det mulig å differensiere opplæringsmål, innhold og arbeidsmåter.
- Skolene må ansette utdannede spesialpedagoger som har både teoretisk og praktisk kompetanse rettet mot elever med særskilte behov. Skolen må videre sørge for at den spesialpedagogiske kompetansen på skolen er tilstrekkelig, slik at allmennlærerne får hjelp til å ivareta både elever som har ulike former for lærevansker, og de som har sosiale- og emosjonelle vansker, innenfor skolens ordinære allmennpedagogiske rammer.
- PP-tjenesten må ha en faglig tyngde, slik at tjenesten er i stand til å utrede elevenes lærevansker og andre særlige forhold som har betydning for opplæringen på en faglig forsvarlig måte. Samtidig må PP-tjenesten gi presise tilrådninger om det forsvarlige opplæringstilbudet også når PP-rådgiveren vurderer at eleven har et tilfredsstillende læringsutbytte.
- PP-tjenesten og skolene må samarbeide om utarbeidelse av en forskningsbasert tiltakspakke som kan utvide skolens handlingsrepertoar i forhold til elever med lærevansker og elever med andre særskilte behov.
- Skolen må ha lærere som vet hvordan en kan kartlegge, forstå og utarbeide pedagogiske tiltak for elever med særskilte behov på en faglig forsvarlig måte. Skolen må utvikle et handlingsrepertoar av funksjonelle formative og summative vurderingsmåter.

Hvis disse vilkårene er til stede på skolen, vil lærerne antakelig være i stand til å ivareta de fleste elever med særskilte behov innenfor skolens allmennpedagogiske rammer. Dersom skolene klarer å tilpasse opplæringen for elever med særskilte behov innenfor det ordinære opplæringstilbudet, vil elevene høste store gevinster i forhold til faglig, sosial og personlig utvikling. En rekke undersøkelser har vist at

dersom nødvendige forutsetninger er tilstede, vil elever med lærevansker profitere på at opplæringen skjer innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Det vil likevel alltid være noen elever som ikke får et tilfredsstillende og likeverdig opplæringstilbud innenfor det ordinære klasserommets rammer, selv om forutsetningene for tilpasset opplæring er tilstede. Dette er elever som vil ha behov for spesialundervisning etter § 5-1 i opplæringsloven.

Krav til spesialpedagogisk ekspertise i spesialundervisningen

Vi opplever at allmennlærere uten spesialkompetanse i spesialpedagogikk underviser i spesialundervisningen på mange skoler. Selv om dette er en betenkelig praksis, er det langt verre at ufaglærte assistenter har ansvaret for store deler av spesialundervisningen på mange skoler. Kan opplæringen betegnes som *spesialundervisning* dersom elevens læringsarbeid blir planlagt og gjennomført sammen med lærere uten spesialpedagogisk kompetanse? Svaret er opplagt nei, dersom en legger en *kvalitetsavgrensning* av spesialundervisningen til grunn (se kapittel 3, side 61).

Selv om opplæringsloven ikke krever spesialkompetanse for lærere som skal undervise i spesialundervisningen, påpeker opplæringslovens § 10-1 likevel at rektor må ansette faglig kompetente lærere:

Den som skal tilsetjast i undervisningsstilling i grunnskolen og i den vidaregåande skolen, skal ha relevant fagleg og pedagogisk kompetanse.

Det er vanskelig å tenke seg at allmennlærere uten spesialutdanning i spesialpedagogikk uten videre kan planlegge og gjennomføre opplæringen for elever med særskilte behov. Dersom skolen bare har allmennlærere uten spesialpedagogisk kompetanse, har rektor plikt til å sørge for at enkeltlærere tilegner seg denne kompetansen. Rektor har ansvar for å ansette lærere med tilstrekkelig spesialpedagogisk kompetanse. Dette blir utdypet i opplæringsloven § 10-8: *Skoleeigaren har*

ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda. § 10-8 pålegger vidare skoleeier å sørge for kompetanseutvikling også innanfor det spesialpedagogiske feltet.

6

Organisering av spesialundervisningen

I dette kapittelet skal vi se nærmere på organisering av spesialundervisningen. Vi skal se på ulike arenaer for spesialundervisningen, ulike organiseringsformer, og vi skal se at spørsmålet om hvordan spesialundervisningen bør organiseres er kontroversielt.

Tilpasset opplæring på ulike arenaer

I et godt tilpasset opplæringstilbud skjer læringen innenfor flere læringsarenaer. God tilpasset opplæring for elever med særskilte behov forutsetter at læreren og elevene har en felles forståelse om læring som både en individuell og en kollektiv aktivitet. Læring har vist seg å ha de beste vekstforhold i et aktivt *læringskollektiv* (Strandkleiv og Lindbäck 2005). Et funksjonelt læringskollektiv for elever med særskilte behov oppstår når det er en harmoni mellom *individuelle*-, *ytre*- og *sosiale arenaer* for læring. Vi kan derfor dele kollektivet inn i

tre læringsarenaer: *Individarenaen, plenumsarenaen og den kollektive arenaen.*

Tilpasset opplæring på individarenaen

Læring på individarenaen er kanskje den delen av tilpasset opplæring som skolen ofte klarer å ivareta innenfor spesialundervisning-en, men kanskje ikke alltid innenfor ordinær opplæring. På mange måter vil læring alltid være et individuelt og personlig prosjekt. All læring skjer inne i den enkelte elev, og hver enkelt elev må være motivert for å gå i gang med en læringsoppgave. Dersom en elev ikke kommer i gang med læring, hjelper det lite at han/hun er i et miljø hvor alle andre har et godt læringsutbytte. I en læringsgruppe vil det være like mange individuelle forutsetninger for læring som det er elever.

Læring på individarenaen krever en aktiv, målrettet og menings-søkende elev. Videre må eleven være motivert for læringsoppgaven før god læring kan finne sted. Samtidig er det et faktum at læring forutsetter en aktiv fortolkning av læringssituasjonen og følgelig bygger på de forkunnskapene, eller den forståelseshorisont eleven allerede sitter inne med. God læring er derfor avhengig av at eleven er i stand til å ha en strategisk tilnærming til komplekse læringsmål og at eleven bevisst kan evaluere egne læringsforsøk. På individarenaen er det derfor eleven som definerer læringsmål og sørger for at oppmerksomheten rettes mot læringsaktivitetene.

Tilpasset opplæring på plenumsarenaen

Læringsarbeidet avhenger ofte av at læreren samler alle elevenes oppmerksomhet på samme tid. Området hvor skolen formidler felles kunnskapsstoff, forklaringer, informasjon og annet til en samlet gruppe elever, kan vi kalle *plenumsarenaen*. Plenumsarenaen var den sentrale læringsarenaen i den gamle, tradisjonelle skolen. Læreren

presenterte og forklarte et tema oppe på tavla, elevene stilte eller svarte på spørsmål og gjorde arbeidsoppgaver. Alles oppmerksomhet var rettet mot læreren som kunnskapsformidler. Lærerne drev med andre ord god gammeldags *formidlingspedagogikk*.

Plenumsarenaen preges som oftest av lærerens formidling av kunnskap, men det kan også være elever som forteller om et tema, et undervisningsprogram på TV eller DVD, lytting til CD eller andre medier som samler felles fokus i læringsgruppen. For elever med særskilte behov kan det være vanskelig å få et godt utbytte av opplæringen i plenumsarenaen. Dette gjelder spesielt for elever med lærevansker som ofte ikke har forkunnskapene som skal til for å forstå det som formidles. Læringsutbytte på plenumsarenaen forutsetter at elevene har tilegnet seg kunnskaper på individarenaen. Elevene må lære seg å utnytte den informasjonen som er tilgjengelig på plenumsarenaen for å komme seg videre i læringsarbeidet. Lærerne må derfor sørge for at informasjonen er forståelig, interessant og meningsfull.

Tilpasset opplæring på den kollektive arenaen

På den *kollektive arena* opplever elevene at de er del av et større målrettet læringsfellesskap (Johnson og Johnson 1984). Opplæringen på den kollektive arenaen er preget av symmetriske dialoger mellom elever, gjensidighet i utvekslingen av ideer og følelse av fellesskap innad i gruppen. Læringsgrupper med sterke kollektive mønstre, er rettet mot å gjøre hverandre bedre ved hjelp av *samarbeidende læring*.

Samarbeidende læring kan både skje innenfor horisontale og vertikale læringsrelasjoner. Vertikale læringssituasjoner innebærer at voksne eller barn med kompetanse innenfor et fagfelt, guider og veileder mindre kompetente elever slik at disse etter hvert tar til seg terminologien, tankesettet og strategiene som kjennetegner ekspertene (Hatano 1993). Den vertikale læringssituasjonen er asymmetrisk, men komplementær. Det vil si at den kompetente styrer relasjonen, men at styringen skjer i aktiv dialog med den mindre kompetente (ibid). Dette er en læringssituasjon som vi kjenner igjen i sosial konstruktivistisk teori, og som vi ofte betegner som *mediert læring*. Vertikale lærings-

relasjoner kan bestå av flere overlappende vertikale strukturer.

Elever med særskilte behov skal selvsagt ikke alltid være i en situasjon der han/hun er mindre kompetent enn de andre elevene. Læring er også å kunne bruke sin egen ekspertise i samarbeid med andre. Skolen må legge til rette for at elever med særskilte behov kan opptre som eksperter innenfor sine interesseområder.

Horisontale læringsrelasjoner innebærer deltakelse i samarbeids- og gruppeoppgaver. Læringsprosessen er integrert og felles slik at elevene kan drøfte foreløpige løsningsforslag, hypoteser, læringsresultater og mål for videre arbeid. I horisontale læringsrelasjoner skjer læringen gjennom at egne kunnskaper og resonnementer blir brynet mot gruppe medlemmenes ulike synspunkter. Elevene må derfor forsøke å tilpasse og integrere ulike synspunkter og løsningsforlag innenfor samme læringsoppgave.

Kruger (1993) har i denne forbindelse vist til at det må være en viss kognitiv konflikt dersom det skal skje læring i horisontale læringsrelasjoner. Alle kan ikke være enige om alt. Med kognitiv konflikt mener Kruger at elevene omstrukturerer egne tankestrukturer gjennom dialog preget av både enighet og uenighet. Dersom uenigheten eller enigheten er for stor innad i en gruppe, vil det ikke skje effektiv læring. Elevene kan med andre ord ikke være for like eller for ulike i det de mener, vet og kan.

Effekten av samarbeidende læring er blitt dokumentert i flere internasjonale undersøkelser. Johnson og Johnsons (1984) undersøkelser viste sterk positiv sammenheng mellom samarbeidende læring, indre motivasjon, forventning om mestring og evne til å jobbe konsentrert om en oppgave hos skoleelever. Videre har det vist seg at elevenes prestasjoner i matematikk og lesing kan forbedres dersom samarbeidende læring skjer systematisk og intensivt (Slavin 1985a; Slavin 1985b). Noen undersøkelser tyder også på at innsikt og evne til å formulere problemstillinger øker ved strukturerte samarbeidsformer (Vye m.fl 1998). I tillegg viser det seg at samarbeidende læring styrker motivasjonen til elevene og at læringsutbyttet på individnivå er bedre enn ved individuell læring (Evans 1989). Det ser likevel ut til at samarbeid bare er effektivt dersom gruppen har et klart formulert læringsmål (Schmuck og Schmuck 1994). Dersom samarbeidet ikke skjer etter klart definerte læringsmål og elevene ikke har felles interesser eller fokus, synes denne arbeidsmåten å være lite effektiv.

De tre læringsarenaene er delvis overlappende. Klasserom som er læringsorienterte skaper en positiv kollektiv arena for faglig og sosial utvikling hos den enkelte og elevene som gruppe. Det er grunn til å hevde at god tilpasset opplæring for elever med særskilte behov forutsetter at elevene møter tilpassede utfordringer på *alle* de tre læringsarenaene. Lærerens oppgave er å legge til rette for læring på alle tre arenaer parallelt. Hovedutfordringen for lærere til elever med lærevansker og andre særskilte behov er å legge tilrette for gode læringsopplevelser på alle de tre læringsarenaene.

Individualisering eller kollektive løsninger i spesialundervisningen?

Organiseringen av spesialundervisningen har vært et ideologisk brennhett tema siden 1960-tallet (Kavale og Mostert 2004). Debatten har dreid seg om elever med særskilte behov bør få opplæringen i ordinære klasser eller om elevene vil få det beste opplæringstilbudet i segregerte grupper, spesialklasser eller spesialskoler.

Opplæringsloven legger blant annet vekt på at elevene skal oppleve et sosialt fellesskap og tilhørighet. *Opplæringslovens § 8-2, første ledd: Organisering av elevane i klassar eller basisgrupper:*

I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg.

Opplæringsloven § 8-2 gjelder for alle elever, også for elever med vedtak om spesialundervisning. I opplæringsloven § 5-5 poengteres det videre at: *Innhaldet i opplæringa etter denne lova gjeld for spesialundervisning så langt dei passar.* Det er derfor rom for at

spesialundervisningen kan organiseres utenfor den ordinære sammenholdte læringsgruppen i større eller mindre perioder av skoledagen. En må da gjøre en skjønnsmessig sakkyndig vurdering av om avviket fra § 8-2 ivaretar elevens behov for sosial tilhørighet og om en alternativ organisering vil sørge for et bedre tilpasset opplæringstilbud. Samtidig kan spesialundervisningen mange ganger organiseres inne i klasserommet sammen med medelevene i klassen, dersom skolen etter enkeltvedtak tildeler eleven en lærer- eller assistentressurs. Uansett må spesialundervisningen ha som siktemål å sette eleven bedre i stand til både å oppleve økt faglig mestring og sosial tilhørighet.

Debattanter som har argumentert for at plassering av elever med særskilte behov i ordinær klasseromssituasjon skal være hovedregelen ved planlegging og gjennomføring av tilpasset opplæring for elever med særskilte behov, har ofte hatt en etisk begrunnelse for sitt standpunkt. De peker på at det er i strid med sentrale menneskerettigheter å utestenge elever med særskilte behov fra fellesskapet i det ordinære opplæringstilbudet. Skolene må derfor ha fokus på kollektive, kontekstuelle og inkluderende strategier i arbeidet med å tilpasse opplæringen. Peder Haug kaller dette, som vi har sett, en *bred tilnærming til tilpasset opplæring*. Det blir da lagt vekt på å formidle undersøkelser som viser at elever antakelig lærer mer (og bedre) dersom de kan dra nytte av medelever uten lærevansker eller andre særskilte behov. Enkelte fagpersoner mener at elever med særskilte behov skal plasseres i en normal klasseromssituasjon nærmest for enhver pris. Fagpersoner med et så gjennomgripende kollektivistisk syn på læring og opplæring, kan vi betegne som *inkluderingsideologer*.

Tilhengerne av segregert spesialundervisning argumenterer ofte for at elevene får et bedre tilpasset opplæringstilbud dersom spesialundervisningen blir organisert utenfor klasserommet, i spesialgrupper eller spesialskoler. Disse fagpersonene har en tro på at ulike lærevansker er noe som er *i eleven*. Skolens oppgave er å sette i verk tiltak som kan trene opp eller reparere en svikt eller svakhet hos eleven. Det forutsettes da at det er en klar årsakssammenheng mellom elevens lærevanske og elevens manglende læringsutbytte. Siden kollektive løsninger inne i klasserommet ikke har fungert, argumenterer de for en alternativ individuell organisering av opplæringen. Mange skoleledere, lærere og ansatte i støttetjenestene, som opplever ressursknapphet, later til å tro at elever med omfattende behov for spesialunder-

visning er sikret er forsvarlig og kvalitativt godt opplæringstilbud dersom de får plass i spesialgruppe eller spesialskole.

Organisering av opplæringen og valg av arbeidsmåter og innhold blir svært ofte bestemt på bakgrunn av individuell testing og kartlegging. Enkelte fagpersoner mener at all tilpasset opplæring og spesialundervisning for elever med særskilte behov skal gjennomføres som individualiserte tiltak. Fagpersoner med et så gjennomgripende individualistisk syn på læring og opplæring kan betegnes som *instrumentalister*.

Den tredje kategorien fagpersoner forsøker å ha et balansert syn på organiseringen av spesialundervisningen. De antar at elever med særskilte behov har ulike behov i forhold til organisering av opplæringen. Disse fagpersonene kan vi kalle *eklektikere*. Fagpersoner som har et eklektisk syn på organisering av tilpasset opplæring og spesialundervisning mener at en lang rekke tiltak og organiseringsformer er aktuelle i spesialundervisningen.

Eklektikere vil hevde at inkluderingsideologene har underkommunisert det faktum at kollektive løsninger ikke fører til læringsutbytte for elever med lærevesker dersom elevene ikke får støtte og hjelp inne i klasserommet. Noen elever har så spesielle eller omfattende behov at det ikke lar seg gjøre gi denne støtten i ordinær tilpasset opplæring. Samtidig underkommuniserer instrumentalistene at segregert spesialundervisning ofte har en negativ innvirkning på elevens syn på sine egne muligheter til å lære. Elever som får opplæring i små grupper sammen med elever på samme nivå, vil ofte ha en negativ læringskurve. Årsaken til dette er antakelig at elevene får et negativt syn på egne muligheter til å mestre samme fagstoff som normalelevne (Mitchell 2008).

Noen PP-rådgivere som ynder å kalle seg eklektikere kan kritiseres for å være unnfalende i forhold til elevens reelle behov for spesialundervisning. Noen ganger kan det være så ubehagelig å ha sterke synspunkter i forhold til hvordan spesialundervisningen skal organiseres at fagpersoner simpelthen velger å opptre som eklektikere. Fagpersonene tør ikke stå for at eleven trenger spesialundervisning lagt til klasserommet fordi det blir for dyrt for skolen. I andre tilfeller vegrer den sakkyndige seg også for å tilrå tilbud lagt til spesialskoler eller spesialgrupper. Opplæringsloven § 5-3 åpner for flere alternative organiseringsformer i spesialundervisningen. Det er elevens individu-

elle opplæringsbehov som er bestemmende for hvilken organisering som kan gi et forsvarlig opplæringstilbud. I praksis opplever vi at følgende organiseringsmåter blir brukt i spesialundervisningen:

- 1:1 oppfølging utenfor den sammenholdte gruppens rammer
- 1:1 oppfølging innenfor den sammenholdte gruppens rammer
- Ekstra spesialpedagogisk støtte inne i ordinære læringsgrupper
- Oppfølging av assistent inne i ordinær læringsgruppe
- Opplæring i liten gruppe satt sammen av elever med lærevansker, organisert utenfor den sammenholdte gruppens rammer
- Opplæring i mindre nivådelte grupper sammen med elever uten særskilte behov
- Organisering av spesialundervisningen som kortere eller lengre kurs utenfor den sammenholdte læringsgruppens rammer
- Spesialundervisning organisert inne i ordinært klasserom administrert av kontaktlærer

Det er, som vi ser, mulig å organisere spesialundervisningen på minst 8 forskjellige måter. En kan i tillegg tenke seg at spesialundervisningen kombinerer disse organiseringsmåtene på ulike vis. Det kan også være nødvendig å justere gruppestørrelsen og elevsammensetningen når skolen skal planlegge og gjennomføre godt tilpasset spesialundervisning (jfr opplæringsloven § 8-2: *Pedagogisk og sikkerhetsmessig forsvarlig*).

I følge § 5-3 i opplæringsloven skal en sakkyndig vurdering av behov for spesialundervisning etter § 5-1 i opplæringsloven greie ut og ta standpunkt til (...) *kva for opplæring som gir eit forsvarleg opplæringstilbud (...)*. Sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten gir tilråding om organisering av spesialundervisning. PP-tjenesten tilrår ofte en organiseringsform i samsvar med elevens lærevansker. Dette vil nesten aldri være tilstrekkelig informasjon når PP-tjenesten skal beskrive det forsvarlige opplæringstilbudet. Dersom eleven skal møte et godt tilpasset spesialundervisningstilbud, må skolene derfor prøve ut ulike organiseringsformer i forkant av henvisningen til PP-tjenesten.

Mange sakkyndige vurderinger som PP-tjenesten skriver har tilrådingen som er *for* diffuse når det gjelder organisering av spesial-

undervisningen. PP-tjenesten tilrår ofte at spesialundervisningen bør organiseres fleksibelt. Det blir da pekt på flere alternative måter spesialundervisningen kan organiseres på. Ofte møter vi uttrykk som:

Spesialundervisningen bør organiseres fleksibelt i liten gruppe, noe opplæring inne i klasserommet.

Hensikten med å skrive så utydelige og på mange måter meningsløse tilrådninger, er antakelig å gi skolen større handlingsrom i gjennomføringen av spesialundervisningen og samtidig sørge for at eleven opprettholder tilknytningen til de ordinære gruppene. Dersom en tilrår fleksibilitet i organiseringen, bør en likevel klargjøre hva denne fleksibiliteten skal bestå i. Fleksibiliteten som PP-tjenesten tilrår må ta utgangspunkt i elevens læreforutsetninger og opplæringsbehov. Skolens økonomi eller andre rammebetingelser skal ikke være styrende når PP-tjenesten skal vurdere hvilken organisering som vil gi eleven et forsvarlig opplæringstilbud.

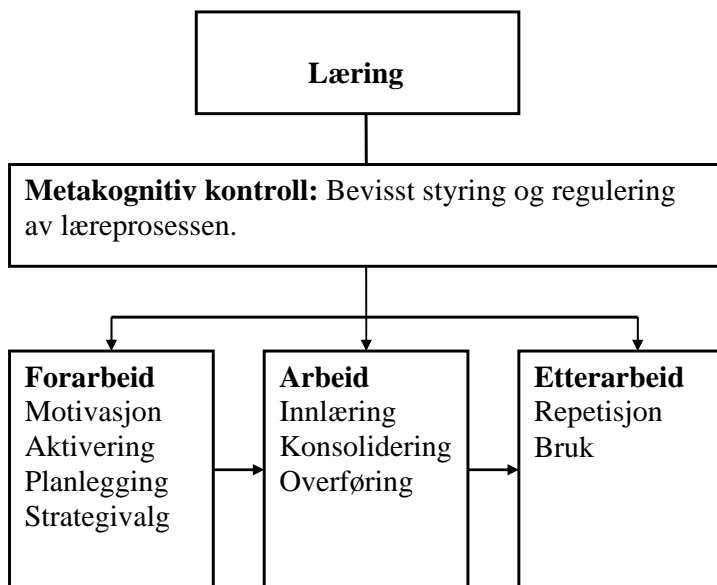
I følge § 5-5 i opplæringsloven (*Unntak frå reglane om innhaldet i opplæringa*) skal IOP både vise mål for og innhaldet i opplæringa og korleis ho skal drivast. Dersom den sakkyndige vurderingen er uklar i forhold til hvordan skolen skal drive spesialundervisningen (organisering, tid, pedagogiske tiltak, personell og gruppesammensetning), er det vanskelig for skolen å velge en organiseringsform som er forsvarlig for eleven.

Når PP-tjenesten skal tilrå hvilken opplæring som antakelig vil gi eleven et forsvarlig opplæringstilbud, skal PP-tjenesten også redegjøre for i hvilken grad skolen kan avhjelpe elevens vansker innenfor det ordinære opplæringstilbudet, jf. opplæringslovens § 5-3, andre ledd, tredje kulepunkt. Organiseringen må ivareta elevens behov for sosial, faglig og kulturell inkludering. Inkluderingsaspektet må derfor komme tydelig fram i PP-tjenestens sakkyndige vurdering.

Vurdering av organisering ut fra en modell av læringsarbeidet

Det kan være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i en modell for læring når eleven, foresatte, PP-tjenesten og skolen skal planlegge organiseringen av opplæringen. En slik modell vil kunne hjelpe skolene til å differensiere mellom hvilke deler av opplæringen eleven kan dra nytte innenfor skolens allmennpedagogiske rammer, og hvilke deler som må legges særskilt til rette i form av spesialundervisning.

Figur 5: FAER modellen:



En læringsoppgave består av ulike faser. Lindbäck (2003) har forsøkt å beskrive disse fasene i *FAER modellen* av læringsarbeidet (se figur 5). FAER står for Forarbeid, Arbeid, Etterarbeid og Repetisjon. Hver fase er delt inn i ulike læringsprosesser som skolen bør legge til rette for gjennom egnede arbeidsmåter. FAER modellen kan være en nyttig

kategorisering når en skal tilrå fleksibilitet i spesialundervisningen. En kan tenke seg at en elev med særskilte behov har ulikt behov, ikke bare for alternative arbeidsmåter, men også for ulik organisering i de ulike fasene.

Forarbeid

Planlegging av læringsaktiviteter og aktivisering av forkunnskaper er en viktig del av læringsarbeidet for alle elever. Enkelte elever har behov for mye direkte hjelp og støtte til å planlegge, samt med å organisere læringsarbeidet sitt. Samtidig har mange behov for hjelp til å avklare hva de allerede kan om et tema før de starter på et nytt tema. Aktivering av forkunnskaper er en nødvendig del av planleggingen både for læreren og elevene. Motivasjon er også en helt nødvendig forutsetning for dette arbeidet. For noen elever kan spesialundervisningen hovedsakelig dreie seg om hjelp til planlegging av læringsaktiviteter: I en kortere økt på begynnelsen av skoledagen organisert 1:1 eller i liten gruppe aktiverer eleven forkunnskaper og planlegger det videre læringsforløpet. Økten kan i tillegg til å skape oversikt også gi nødvendig motivasjon til å ta fatt på læringsarbeidet i ordinær opplæring i klassen resten av skoledagen. Når en skal beskrive organiseringen i sakkyndig vurdering (og senere i individuell opplæringsplan), bør en derfor peke på hvilke organisatoriske løsninger som er gunstige for planlegging av læringsarbeidet.

Arbeid

Arbeidskomponenten innebærer innlæring av nye kunnskaper og ferdigheter. Vi kan dele denne komponenten i spesialundervisningen i to deler:

- Instruksjon og formidling.
- Egenarbeid med støtte av lærer.

Selv om de fleste elever med spesialundervisning trenger direkte instruksjon i forhold til det å utvikle funksjonelle basisferdigheter og grunnleggende kunnskaper, er det stor variasjon i hvor mye tid de har behov for til individuell oppfølging. Elevens behov for individuell oppfølging vil ha betydning for hvor store gruppene bør være i spesialundervisningen, hvor mye eneundervisning eleven har behov for, og hva slags elevsammensetting det bør være i gruppene.

Etterarbeid

Etterarbeidet innebærer bearbeiding, lagring og overføring av læring. I denne fasen benytter eleven kunnskapene og ferdighetene sine som er lært i arbeidsfasen. Denne delen av læringsarbeidet kan kontaktlæreren noen ganger ivareta innenfor det ordinære opplæringsstilbudet.

Repetisjon

Repetisjon er en viktig del av det å lære og er nært forbundet til aktivering av forkunnskaper. Denne fasen må ses i forhold til planleggingsfasen av ny læring. I mange tilfeller kan en beskrive samme organiseringsmåte både for planleggings- og repetisjonsfasen. Repetisjonsfasen bør derfor svært ofte organiseres som spesialundervisning.

Metakognitiv kontroll

Begrepet *metakognisjon* kan defineres som det å tenke bevisst på egen læring og problemløsning. En står liksom utenfor seg selv og vurderer kvaliteten av sine egne læringsforsøk. Metakognisjon er en overordnet refleksjon over egne læringsstrategier og læreprosesser. Flavell (1987) mener at metakognisjon består av to hovedkomponenter: Kunnskap og kontroll.

I modellen har kontrollkomponenten prioritet. Kontrollkomponenten kjennetegnes av overvåking og regulering av læreprosessen, slik at læringsstrategiene blir mest mulig hensiktsmessige i forhold til definerte opplæringsmål. Dersom en elev for eksempel skal lære seg en ny ferdighet innenfor matematikk, må han spørre seg: Hva er problemstillingen her? Kan jeg noe om dette fra før? Kan jeg anvende det i denne sammenhengen? Vet jeg nok om dette til at jeg kan justere forståelsen underveis, eller må jeg spørre læreren? Hvor mye anstrengelse må jeg regne med å legge i læringsoppgaven? Elevene må med andre ord overvåke hensiktsmessigheten av de læringsstrategiene de anvender. Metakognisjon innebærer derfor kunnskap om anvendelsen av alternative strategier for å kunne nå et oppsatt læringsmål.

Elever uten lærevansker utvikler ofte hensiktsmessig metakognitiv kontroll uten å få eksplisitt opplæring og oppfølging i hvordan de skal lære det (de vil likevel kunne profittere på opplæring i metakognitiv kontroll). Dette er dessverre ikke tilfelle for elever med lærevansker. De aller fleste elever med lærevansker har store problemer med å planlegge og regulere læringsarbeidet sitt. Eksplisitt og direkte opplæring i rutiner for metakognitiv kontroll bør derfor ha prioritet i all spesialundervisning for elever med lærevansker.

7

Et kritisk blikk på veilederen om spesialundervisning

Siden lovverk og forskrifter ofte er forfattet i kortfattede og lovtekniske former, blir det ofte gitt ut veiledere som tar sikte på å utdype og forklare hvordan regelverket skal forstås, så også på spesialundervisningsfeltet. Forventningene var derfor store til den nye *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* (Utdanningsdirektoratet 2009b) som ble utgitt høsten 2009. Svarte veilederen til forventningene?

Klare svar på komplekse problemstillinger

Veilederen har som oppgave å utbrodere og fortolke lovgiverens intensjoner i forhold til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning i henhold til rettigheter fastsatt i opplæringsloven. Dette er et uhyre sammensatt og komplisert saksfelt som setter høye krav til de som

skal se til at elevene får oppfylt sine rettigheter. Veilederen gir inntrykk av å ha forstått lover, regler og retningslinjer på spesialundervisningsfeltet. Førsteintrykket er at veilederen er tydelig i forhold til saksbehandlingsregler, beskrivelse av spesialundervisningens omfang, enkeltvedtakets status m.m., mens en rekke viktige forhold fortsatt framstår som meget uklare. I det følgende skal vi se på områder hvor veilederen kan ha klare forbedringspotensialer.

Formalistisk og stiv språkføring

Den nye veilederen om spesialundervisning kan synes formalistisk og stiv i språkføringen. I motsetning til den forrige veilederen bærer den preg av å være ført i pennen av jurister, ikke av pedagoger med innsyn i og erfaring fra praksisfeltet. Språkføringen kan virke fremmedgjørende for ansatte i skolen og skolens støttetjenester. Den forrige veilederen virket også mer gjennomarbeidet og konsistent. Den virket ikke så skråsikker og formell. Flere steder fastslår veilederen ”juridiske sannheter” innenfor saksfeltet uten en nærmere juridisk eller pedagogisk begrunnelse.

Uheldig overfokusering på formelle sider ved spesialundervisningen?

Som vi har beskrevet før i denne boken har ulike nasjonale tilsyn av tilstanden i norsk spesialundervisning avdekket en rekke lovbrudd i forbindelse med saksbehandlingen. Dette kan antakelig forklare veilederens sterke juridiske fokus og dens ønske om å avklare skoleeiers, skolens og PP-tjenestens ansvar i forbindelse med spesialundervisningen. Dersom spesialundervisningen skal bidra til at elevene får et tilfredsstillende læringsutbytte, må selvsagt formelle kriterier bli avklart og aktørene må behandle sakene etter gjeldene regelverk. Vi tror likevel at veilederens sterke juridiske fokus kan føre til økt

byråkratisering av spesialundervisningen og til at det blir fattet en rekke ”papirvedtak” i forhold til § 5-1 uten et reelt innhold.

Etter vår oppfatning er det ofte ikke ”bare” den formelle siden av spesialundervisningen, utredning, sakkyndig vurdering og vedtak, som svikter i kommunene, men omsetting av vedtakene i god spesialundervisning. Vi vil hevde at kvaliteten på den spesialundervisningen elevene møter generelt er for dårlig i dag, og at veilederen ikke bidrar til å øke denne kvaliteten. Veilederen gir ingen føringer for hvordan innholdet i spesialundervisningen kan forbedres og framsetter ingen krav til ettersyn av den opplæringen skolene faktisk gjennomfører. Vi savner derfor konkrete føringer for hvordan spesialundervisningen bør organiseres på skolen. Veilederen burde stilt krav til fleksible organisatoriske løsninger, krav til lærere som har hovedansvaret for spesialundervisningen, opprettelse av fungerende ressursteam, planer for videreutdanning av lærere og andre strukturelle forutsetninger for god spesialundervisning. Dersom skolene ikke har strukturelle forutsetninger for å gjennomføre god spesialundervisning, vil det hjelpe lite å ha fulgt saksbehandlingsreglene.

Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Veilederen er inkonsekvent i sin beskrivelse av tilpasset opplæring. Noen steder forbeholdes tilpasset opplæring den ordinære opplæringen (Utdanningsdirektoratet 2009b:19):

Prinsippet om tilpasset opplæring gir ikke eleven rett til noen særskilt tilrettelegging, som for eksempel ene-undervisning eller logopedhjelp. Tilpasset opplæring er knyttet til den ordinære opplæringen. Det vil være innenfor denne at skoleeier har en plikt til å legge til rette opplæringen på en slik måte at det tas hensyn til den enkelte elevens evner og forutsetninger. Paragraf 1-3 gir ikke eleven en individuell rettighet.

Utsagnet om at tilpasset opplæring er knyttet til den ordinære opplæringen kan synes feilaktig i forhold til hva en vanligvis betrakter

som tilpasset opplæring: En opplæring som er tilpasset evner og forutsetninger hos elever med høyst ulike behov. Opplæringen kan være mer eller mindre tilpasset elevens evner og forutsetninger enten han/hun følger det ordinære opplæringstilbudet eller spesialundervisning. Utsagnet om at det er innenfor den ordinære opplæringen at skoleeier har en plikt til å legge til rette og ta hensyn til den enkelte elevens evner og forutsetninger, er bare delvis riktig. For elever som har behov for spesialundervisning vil det være behov for å tilpasse opplæringen i større grad enn det vil være rom for i den ordinære opplæringen. I forbindelse med spesialundervisning kan en virkelig snakke om tilpasset opplæring, nærmere bestemt særskilt tilpasset opplæring.

Andre steder i veilederen (side 20) behandles tilpasset opplæring i forhold til spesialundervisning. Veilederens sitat er hentet fra St. meld. nr. 16 (2006-2007), side 76:

(...) spesialundervisning kan i noen tilfeller være nødvendig for å oppfylle plikten til å gi tilpasset opplæring.

Det er med andre ord vanlig å snakke om tilpasset opplæring *både* innenfor det ordinære opplæringstilbudet og spesialundervisningen. Både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen kan gi mer eller mindre tilpasset opplæring i forhold til den enkelte elevs evner og forutsetninger.

Omfang av spesialundervisningen

Det er positivt at veilederen tar til orde for en konkret angivelse av det tilrådte omfanget av spesialundervisningen i sakkyndig vurdering. Det holder ikke med løse angivelser som "lite", "middels" eller "stort" omfang. I den sakkyndige vurderingen fra PP-tjenesten skal det være en tilråding om et konkret timetall eller angivelse av en (ikke for stor) tidsramme. PP-tjenesten har ofte vegret seg for å være konkret med hensyn til omfanget av spesialundervisningen og fordelingen av

spesialundervisning på ulike fag, aktiviteter og organisatoriske løsninger. Til dette sier veilederen (side 63):

Og dersom PP-tjenesten med sin spisskompetanse ikke føler seg kvalifisert til å si noe om omfanget, hvem er da kvalifisert til dette?

Hvorfor har PP-tjenesten ofte vært lite konkret i sin beskrivelse av omfanget av spesialundervisningen? Skolen og skoleadministrasjonen ønsker seg ofte en viss fleksibilitet i tilrådingen for at det skal være mulig å sette inn spesialundervisning i tråd med sakkyndig vurdering, uten at det må gjøres for store endringer i organiseringen og tidsbruken i spesialundervisningen på den enkelte skole. Rundt formulerte sakkyndige vurderinger er lettere å forholde seg til når ressursene er knappe, enn mer konkrete vurderinger som angir en klar tidsbruk og organisering av spesialundervisningen. Det er likevel et absolutt minstekrav at PP-tjenesten i sin sakkyndige vurdering er tydelig på omfang og tidsbruk innenfor ulike organisatoriske løsninger.

Mange PP-rådgivere er trolig engstelige for rektors eller skolekontorets reaksjoner dersom de skulle være for presise i forhold til omfang og organisering. Det er mer behagelig å tilrå noe rundt og ”spiselig”, enn å tilrå noe som koster for mye penger. En annen årsak til at PP-tjenesten ikke er konkret i sin tilråding, kan være for liten innsikt i Læreplanen for Kunnskapsløftet og fag- og timefordelingen på den enkelte skole.

Omfanget av spesialundervisningen for elever som viser atferd som ikke er verdsatt i skolemiljøet

Det kan synes noe merkelig at veilederen gjør et mulig unntak i forhold til konkret angivelse av omfanget av spesialundervisningen i timer for elever som har atferdsvansker, eller sagt på en annen måte: atferd som ikke er verdsatt i skolemiljøet. Utdanningsdirektoratet 2009b:64):

(...) For noen av disse elevene vil det være usikkert i hvor stort omfang eleven kan være inne i den ordinære opplæringen, og hvor stort omfang eleven trenger særskilt tilrettelegging, for eksempel bistand fra assistent. Eleven vil kanskje kunne være inne i den ordinære opplæringen i store deler av opplæringen, men i blant vil elevens utagerende atferd kreve strakstiltak hvor eleven eksempelvis tas ut av den ordinære opplæringen. En angivelse av dette omfanget kan være vanskelig, om ikke umulig. Her vil kravet til klarhet kunne ivaretas ved at det skisseres nærmere hvilke tiltak som bør iverksettes ved utagerende atferd.

Behovet for spesialundervisning kan variere for en rekke elever med høyst ulike behov, for eksempel de som har både gode og dårlige dager. En kan tenke seg at utbyttet av det ordinære opplæringstilbudet er tilfredsstillende på de gode dagene, og ikke tilfredsstillende på dårlige dager. Dette er ikke en problemstilling forbeholdt elever med atferdsvansker, slik veilederen antyder. En kan tenke seg at elever har varierende behov for spesialundervisning som følge av flere forhold, slik som: Psykiske vansker, ustabile hjemmeforhold, medisinske lidelser, ujevne akademiske kunnskaper og ferdigheter m.m.

Fordelingen av omfanget av spesialundervisningen på ulike organisatoriske løsninger vil kunne være vanskelig å angi eksakt for elever som viser problematferd. Det totale behovet for spesialundervisning bør derimot kunne fastsettes med større grad av presisjon. Dette avhenger blant annet av hvor ofte problematferden viser seg, alvorlighetsgrad og muligheter for bedring. For elever som sjelden viser problematferd, kan tiltak innenfor rammen av det ordinære opplæringstilbudet være mer hensiktsmessig enn spesialundervisning. Noe annet enn en angivelse av spesialundervisningens omfang i timer, vil kunne svekke denne utsatte elevgruppens rettssikkerhet. Ofte har elever som viser problematferd svake basisferdigheter og et utbytte av det ordinære opplæringstilbudet i sentrale skolefag som ikke er tilfredsstillende.

Legitimering av bruk av ufaglært arbeidskraft?

Veilederen (side 39) legitimerer langt på vei bruk av ufaglært arbeidskraft i opplæringen (assistenter). Selv om det slås fast at de samme kravene til kompetanse hos læreren gjelder for spesialundervisningen som for den ordinære opplæringen, åpnes det for at assistenter kan drive undervisningen, så lenge de får veiledning og tilsyn av læreren. Dette er meget uheldig. I praksis blir assistentene ofte sittende med de mest krevende elevene, noe som fort kan føre til at elever med spesialundervisning ikke får et opplæringstilbud som er likeverdig.

Det er ikke i tråd med likeverdighetsprinsippet at elever som har spesialundervisning skal ha undervisningspersonell uten lærerkompetanse, mens elever som følger den ordinære opplæringen har lærere med godkjent kompetanse. Realiteten er jo at elever med behov for spesialundervisning ofte har behov for lærere med særlig kompetanse, for eksempel spesialpedagogisk kompetanse knyttet til ulike lærevansker. Skal en lykkes i å heve kvaliteten på spesialundervisningen er en nødt til å stille krav til undervisningspersonalets formal og realkompetanse.

Lite om halvårsrapport

Veilederen gir lite informasjon om hva som forventes av halvårsrapporter. Forhold som burde blitt grundigere behandlet: Halvårsrapport i forhold til den ordinære underveisvurderingen og sluttvurderingen, hvilken type dokumentasjon som forventes å ligge til grunn for halvårsrapporten, eventuelle avvik fra vedtaket om spesialundervisning, omfanget av rapporten m.m. Skal elever som får spesialundervisning bruke de samme beskrivelsene for måloppnåelse som elever som følger den ordinære opplæringen, for eksempel lav, middels og høy grad av måloppnåelse? Stilles det ekstra krav til halvårsrapportene og vurdering av måloppnåelse etter 2., 4., 7., 10. trinn og etter hvert trinn i videregående opplæring? Veilederen burde også utdype hva som ligger i at rapporten skal sendes til kommunen. Er det et krav at den blir lest? Hvem skal i så fall lese rapporten? PP-

tjenesten, skolesjefen, andre? Veilederen gir dessverre ikke halvårsrapporten noen sentral rolle i spesialundervisningen.

Mangelfull beskrivelse av hva det vil si å ha et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen

Veilederen gir ingen konkrete pedagogisk anvendelige angivelser for hva det vil si å ha et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.

Gjennomføring av spesialundervisningen

I mange tilfeller faller deler av spesialundervisningen bort som følge av sykdom hos personalet, deltakelse i fellesaktiviteter innenfor rammen av den ordinære opplæringen, omdisponering av lærere, sykdom og annet fravær hos eleven. Veilederen setter strenge krav til at enkeltvedtaket om spesialundervisning skal gjennomføres (side 85):

At eleven ikke får den ressursen eleven er tildelt i enkeltvedtaket, er uakseptabelt. Plikten skal oppfylles. Dersom eleven for eksempel mister en time med ene-undervisning eller assistent, skal dette tas igjen.

Veilederen burde beskrevet hvordan eleven skal kunne ta igjen timer med spesialundervisning. Opplæringsloven er klar på at elever med spesialundervisning skal ha det samme undervisningstimetallet som elever i den ordinære opplæringen. Dersom en elev skal ta igjen tapt spesialundervisning, må han enten få flere undervisningstimer (ekstraundervisning i form av spesialundervisning), eller i tilfeller hvor eleven ikke får hele skoledagen lagt særskilt til rette, ”fortrenge” ordinær opplæring ved at det settes inn spesialundervisning i timer hvor eleven normalt følger ordinær opplæring.

Justering av individuell opplæringsplan

Det er høyst uklart i hvilken grad IOP kan justeres uten at det må fattes nytt enkeltvedtak om spesialundervisning. Veilederen fastslår riktig nok at omfanget ikke må være i strid med enkeltvedtaket og at den individuelle opplæringsplanen ikke kan ha et innhold som ikke er innenfor enkeltvedtaket.

Ettersom veilederen generelt setter strenge krav til enkeltvedtakets beskrivelse av spesialundervisningen, vil en fort kunne gjøre endringer som kan komme i strid med vedtaket, slik at det blir nødvendig med et nytt vedtak, eventuelt også en ny sakkyndig vurdering dersom elevens behov for spesialundervisning har endret seg (side 86). Veilederen burde i større grad beskrive forhold som gjør at det ikke kan gjøres endringer i individuell opplæringsplan uten nytt enkeltvedtak. Det bør kunne forventes et nytt enkeltvedtak dersom det oppstår vesentlige endringer i behov, behov for spesialundervisning i nye fag og aktiviteter. I tilfeller hvor det går lang tid mellom hver sakkyndig vurdering, kan det være en overhengende fare for at enkeltvedtaket og den individuelle opplæringsplanen bygger på andre forhold enn det som er lagt til grunn i sakkyndig vurdering.

Burde inneholdt maler

Maler for enkeltvedtak om spesialundervisning, pedagogisk rapport, sakkyndig vurdering, individuell opplæringsplan og halvårsvurdering burde vært vedlagt veilederen. I dag utformer hver enkelt av de over 400 kommunene og fylkeskommunene i Norge, med større og mindre hell, disse malene. Kommunene burde fått tilbud om kvalitetssikrede maler og rutinebeskrivelser som er i tråd med det gjeldende regelverket, slik at tilsynene kunne ta for seg mer praksisnære forhold, som for eksempel kvaliteten på selve spesialundervisningen i den enkelte kommune og skole.

Overgangene

Overgangene mellom barnehage og skole, og mellom ulike skoler og skoleslag er for dårlig beskrevet. Veilederen understreker viktigheten av gode rutiner i disse overgangene, men er lite konkret i forhold til hva disse rutinene skal bestå i.

Veilederen er derimot klar på at en ikke kan bygge spesialundervisningen i videregående opplæring på den sakkyndige vurderingen fra grunnskolen. Det kan kun fattes et foreløpig vedtak om spesialundervisning på bakgrunn av denne sakkyndige vurderingen.

Degradering av individuell opplæringsplan

Det blir redegjort for forholdet mellom sakkyndig vurdering, enkeltvedtak om spesialundervisning og individuell opplæringsplan. Den individuelle opplæringsplanen oppfattes av mange skoleledere, lærere, ansatte i PP-tjenesten, foreldre og elever som det mest sentrale redskapet i forhold til å realisere spesialundervisningen.

Mange skolefolk har trolig et mer distansert forhold til sakkyndig vurdering og enkeltvedtaket om spesialundervisning enn den individuelle opplæringsplanen. I veilederen (side 79) står det:

(...) IOP-en er bare en operasjonalisering av enkeltvedtaket og er et arbeidsverktøy for skolen/læreren for å sikre at det opplæringstilbudet som eleven får, er innenfor de rammene som enkeltvedtaket trekker opp. Det er ikke IOP-en, men enkeltvedtaket som avgjør hva slags særskilt tilrettelegging eleven skal ha.

Den individuelle opplæringsplanens underordnede rolle framkommer også i forhold til at foreldrene ikke må skrive under planen (side 84):

Det er ikke noe krav i opplæringsloven om at foreldrene må samtykke til den konkrete IOP-en før denne kan brukes. Foreldrene trenger heller ikke signere IOP-en før skolen kan begynne å bruke den.

Videre blir det vist til at IOP bare er et arbeidsdokument laget med utgangspunkt i enkeltvedtaket (side 85):

IOP-en er et arbeidsdokument som skolen har utformet på grunnlag av enkeltvedtaket. Dersom enkeltvedtaket ikke blir påklagd av foreldrene, anses det som at foreldrene har godtatt innholdet i det opplæringstilbudet eleven skal ha. Foreldrene bør imidlertid få en kopi av IOP-en.

Konsekvensen av dette blir at det må stilles store krav til enkeltvedtakets beskrivelse av spesialundervisningen. Selv om enkeltvedtaket kan støtte seg på sakkyndig vurdering, vil det stilles større krav til konkretisering av spesialundervisningen i enkeltvedtaket enn det som praktiseres av de aller fleste skoleledere som fatter enkeltvedtak i dag.

Eleven og foreldrene til eleven kan ikke klage på IOP-en, som bare har status som arbeidsdokument, men de kan klage dersom ikke spesialundervisningen blir gjennomført slik det er beskrevet i enkeltvedtaket. Det er viktig å være klar over at enkeltvedtaket er ugyldig dersom det er mangelfullt.

IOP-en vil fortsatt være meget sentral i planleggingen av spesialundervisningen, og det må fortsatt stilles strenge krav til planens kvalitet. Leseren av veilederen kan dessverre få inntrykk av at IOP-en ikke er så sentral i spesialundervisningen. Dette er kanskje riktig sett i fra et rent juridisk perspektiv, men langt ifra sett fra et pedagogisk ståsted.

Med bakgrunn i at læreplanene for fag i Kunnskapsløftet, som IOP helt eller delvis skal erstatte, har status som forskrift, kan det synes betenkelig at veilederen bare gir IOP status som et arbeidsdokument for lærerne. Opplæringsloven fastslår i § 5-5 at elever som har enkeltvedtak om spesialundervisning skal ha IOP. IOP har med andre ord status som en lovfestet rettighet for elever med enkeltvedtak om spesialundervisning. Spesialundervisningen er lovfestet i opplæringslovens kapittel 5.

Kompetansemål

De sakkyndige vurderingene skal inneholde kompetansemål. Veilederen gir ingen nærmere beskrivelse av hvordan disse kompetansemålene skal beskrives. Den tar ikke stilling til om det skal være kompetansemål på andre områder enn fag. Skal det for enkelte elever med spesialundervisning formuleres kompetansemål i forhold til den sosiale opplæringen eller i forhold til dagliglivsferdigheter?

Gjentatt tilmelding til PP-tjenesten

For elever som allerede har spesialundervisning, vil det etter kortere eller lengre tid være aktuelt med en ny sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten. Veilederen ser ikke behovet for en ny sakkyndig vurdering i sammenheng med kompetansemålene i Læreplanen for Kunnskapsløftet, som angir kompetansemål etter henholdsvis 2., 4., 7. og 10. årstrinn, samt for hvert årstrinn i videregående opplæring. På dette punktet kunne veilederen vært mer i samsvar med læreplanen. Det er ikke unaturlig å tenke seg at henvisninger til PP-tjenesten i særlig grad vil aktualiseres når det synes klart at eleven ikke vil kunne nå kompetansemålene som er angitt i læreplanen etter ulike årstrinn. I tråd med dette kan en tenke seg at behovet for ny sakkyndig vurdering vil hope seg opp en viss tid før de ulike kompetansemålene skal ha vært oppnådd. Kanskje kan en snakke om en slags ”bølgeeffekt” rundt 2., 4., 7. og 10. årstrinn, samt noen hyppigere, men mindre henvisningsbølger i videregående opplæring.

Elever som har spesialundervisning er ofte særlig utsatte i forhold til manglende eller svak måloppnåelse. Veilederen antyder at det ikke bør gå lenger enn tre år før ny sakkyndig vurdering. En slik tidsangivelse passer ganske godt med kompetansemålene etter de ulike årstrinnene i grunnskolen. For videregående opplæring vil en slik 3-årsregel fort kunne falle uheldig ut. Her vil det, ved vesentlige endringer i opplæringstilbudet og tilhørende endringer i utbytte, ofte være nødvendig å oppdaterte sakkyndige vurderinger for VG1, VG 2 og VG 3.

Veilederen tar til orde for at det ved gjentatte tilmeldinger til PP-tjenesten ikke er nødvendig med omfattende vurderinger av behov for spesialundervisning. På side 52 i veilederen kan en få inntrykk av at det holder med en kort tilbakemelding til skoleeier/skolen før nytt enkeltvedtak om spesialundervisning fattes:

Ved gjentatt tilmelding til PP-tjenesten er det ofte ikke nødvendig med den samme omfattende vurderingen. Blant annet vil tidligere utredningsarbeid, IOP'er og halvårsrapporter ha betydning for hvor mye utredningsarbeid som til enhver tid er påkrevd. Dette gjøres ved at den sakkyndige vurderingen gjennomgås, og det blir vurdert om det er behov for endringer. Hvor store endringer som må gjøres i den sakkyndige vurderingen, vil avhenge av hvor stort behovet for oppdatering er. Dersom det ikke er behov for dette, kan det lages en kort tilbakemelding hvor dette meddeles til skoleeier/skolen før enkeltvedtak treffes.

Sett på bakgrunn av de krav som stilles til sakkyndig vurdering for øvrig i veilederen, kan det synes *ytterst betenkelig* at det holder med en "kort tilbakemelding" ved gjentatt tilmelding til PP-tjenesten. Veilederen gir ikke noen beskrivelse av hva den legger i kort tilbakemelding, men formuleringen over kan åpne for lettvinde snarveier i saksbehandlingen. Slike løsninger vil ofte være mindre fordelaktige for de elevene det gjelder. I videregående opplæring ser en ofte at elevene velger å "løse" problemet selv gjennom å slutte på skolen.

Lite oppklarende om forholdet mellom opplæring og helse

I noen tilfeller hvor elever har helseproblemer kan det være vanskelig å trekke et eksakt skille mellom opplæring og helse. Dette fører noen ganger til at elever blir kasteballer mellom skole og helsevesen. For elever som er rammet av diabetes, kan det for eksempel være uenighet i forhold til hvem som skal ta seg av oppfølging i skoletiden, skolens personell eller helsetjenesten? Noen elever med store behov får be-

handling i skoletiden, for eksempel fysioterapi for elever med CP. Skal dette tiltaket regnes som en del av opplæringen og dermed tas inn i den individuelle opplæringsplanen?

Lærevansker i spesialundervisningen

PP-tjenestens praksis i forbindelse med vurdering av behov for spesialundervisning, har i meget stor grad dreiet seg om å avdekke ulike typer lærevansker. Noen ansatte har vært ensidig opptatt av disse vanskene, avvikene eller diagnosene de mener å ha funnet hos eleven. Verken opplæringsloven eller veilederen tar direkte stilling til hva som menes med *lærevanskane hjå eleven* og hvordan disse vanskene skal utredes.

Veilederen burde tatt stilling til hva som menes med lærevansker og hvordan disse vanskene skal utredes av PP-tjenesten. Noen lærevansker blir utredet av andre aktører enn PP-tjenesten, men det kan i en del tilfeller være en flytende overgang i forhold til hva som utredes av PP-tjenesten og hva som utredes av andre aktører. Noen ansatte i PP-tjenesten ser det som en sentral oppgave å levere data til andre instanser, som grunnlag for å sette psykiatriske diagnoser, psykisk utviklingshemming m.m.

Det er mulig å tenke seg lærevansker i opplæringsloven som *fagvansker*. Dette kan en betegne som en pedagogisk forståelse av lærevansker. PP-tjenesten kan for eksempel konkludere med at eleven har fagvansker i matematikk.

Veilederen nevner i sin beskrivelse av utredningen av elevenes lærevansker ikke at PP-tjenesten skal drive med intelligenstesting, spørreskjemaer for å avdekke ADHD, atferdsproblemer m.m. Veilederen sier imidlertid at PP-tjenesten som regel må foreta egne undersøkelser i tillegg til de skolen har gjennomført (side 58):

Det kan blant annet være nyttig å observere eleven både i naturlige og i mer tilrettelagte situasjoner. Kunnskap om funksjonelle og sosiale konsekvenser av for eksempel bestemte medisinske diagnoser kan også begrunne behov for særskilte

tiltak. Det finnes også en rekke kartleggingsprøver og diagnostiske prøver som er standardiserte, og som gir en indikasjon på elevens nivå i forhold til et landsgjennomsnitt. Ulike prøver og tester kan være ett av flere hjelpemidler i vurderingen av om eleven har behov for spesialundervisning.

På side 59 i veilederen står det:

I utredningsarbeidet må det kartlegges hvilke særlige vansker og behov eleven har som har betydning for læring og utvikling. I tillegg er det viktig å rette oppmerksomheten mot elevens kompetanse, og på sterke så vel som svake sider. Kjennskap til læringspotensial og utviklingsmuligheter er en forutsetning for senere planlegging av tiltak i opplærings situasjonen.

Her kan det se ut til at veilederen ikke bare legger til grunn en forståelse av lære vansker som fag vansker. Veilederen burde vært tydeligere på hva slags utredninger det forventes at PP-tjenesten skal gjøre selv, og hva slags utredninger den bør overlate til andre. I dag har mange PP-tjenester et overdrevet fokus på elevenes lære vansker og dysfunksjoner.

Organisering av elever i basis grupper/klasser

I fagkretser har det oppstått en diskusjon om hvordan veilederen skal forstås i forhold til hvor langt en kan gå i forhold til å organisere tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet utenfor den sammenholdte klassen. Det er en ganske utbredt praksis at elevene deles inn i grupper hvor de får særlig trening i ulike grunnleggende ferdigheter, uten at elevene har enkeltvedtak om spesialundervisning. Noen elever uten enkeltvedtak deltar i grupper for elever med spesialundervisning. Det finnes også elever som får 1:1 oppfølging uten at det er definert som spesialundervisning. Dette kan for eksempel dreie seg om regelmessige samtaler med sosiallærer eller

oppfølging hos logoped. Er slike tiltak i tråd med regelverket? Her gjengis ett sitat som har skapt forvirring (side 23):

Å ta en enkelt elev ut av basisgruppen/klassen vil stride mot hovedregelen i § 8-2, og elevens rett til å tilhøre en gruppe. Å ta enkeltelever ut av den ordinære basisgruppen/klassen er ikke en del av handlingsrommet skolen/læreren har etter § 8-2. For at enkeltelever skal kunne tas ut av den ordinære basisgruppen/klassen må skolen ha et særskilt rettslig grunnlag (...).

Veilederen bruker uttrykkene ”å ta en enkelt elev ut av basisgruppen/klassen” og å ”ta eleven ut av den ordinære opplæringen”, uten å klargjøre hva dette innebærer. En sannsynlig tolkning er at å ta en elev ut av den ordinære opplæringen innebærer at eleven ikke følger den ordinære opplæringen for en kortere eller lengre periode. Dette kan dreie seg om alt fra noen timer per uke utenfor klassen (i tiltak som kan ligne spesialundervisning på nærskolen) til særskilte opplærings-tilbud organisert utenfor nærskolen. For at en skal organisere opplæringen på denne måten kreves det at eleven har enkeltvedtak om spesialundervisning.

En strengere og mer bokstavelig tolkning kan være at det overhode ikke er anledning til at enkeltelever kan forlate klasserommet for å få tilpasset opplæring, selv ikke sporadiske enkelttimer. Samtidig kan det være anledning til å organisere *grupper* av elever fra basisgruppen/klassen for bestemte læringsaktiviteter innenfor den ordinære opplæringen. Utdanningsdirektoratet må klargjøre hva som menes med å ta en elev ut av den ordinære opplæringen eller basisgruppen/klassen.

Appendiks 1: Sjekkliste i forhold til utbyttet av opplæringen

Nedenfor følger en rekke utsagn som kan tyde på at utbyttet av det ordinære opplæringstilbudet *ikke* er tilfredsstillende og at eleven dermed *kan* ha rett til spesialundervisning. Ofte vil det ikke være nødvendig med spesialundervisning fordi en lykkes med å tilpasse og justere den ordinære opplæringen. I noen tilfeller kan andre tiltak enn spesialundervisning være aktuelle og hensiktsmessige, slik som arbeid med læringsmiljøet, særskilt norskopplæring, tilpassing av innhold og metoder i opplæringen, rotering av lærere, innkjøp og tilpassning av læremidler og hjelpemidler m.m.

1. Eleven, foreldrene til eleven eller læreren er urolige for utbyttet av den ordinære opplæringen.
2. Eleven når ikke/ser ikke ut til å nå kompetansemålene for fag eller deler av fag.
3. Eleven *må* ha spesialundervisning (særskilt tilrettelagt opplæring) for å kunne nå ordinære kompetansemål for fag.
4. Eleven må ha kompetansemål som ligger på et lavere nivå enn den ordinære læreplanen for fag.
5. Den ordinære opplæringen går langt i å tilpasse læringsaktivitetene til elevens evner og forutsetninger, uten å lykkes.
6. Elevens utvikling er urovekkende i forhold til målsetningene i læreplanens generelle del.
7. Eleven har ennå ikke lært seg tilstrekkelig norsk til at han kan følge den ordinære opplæringen med tilfredsstillende utbytte.

8. Eleven har svake dagliglivsferdigheter sett i forhold til sine medelever på trinnet. Det er derfor nødvendig med opplæringsmål som en ikke finner i læreplanen for fag.
9. Den ordinære sosiale opplæringen på skolen er ikke tilstrekkelig til å sikre eleven et tilfredsstillende læringsutbytte. Eleven får ikke til det sosiale samspillet med medelever og voksne.
10. De grunnleggende ferdighetene å kunne lese, skrive, regne, å kunne uttrykke seg muntlig er ikke tilstrekkelig utviklet til at eleven får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.
11. Eleven får i liten grad mening ut av lærestoffet som blir anvendt i den ordinære opplæringen. Innholdet i lærebøker og andre læremidler er lite tilgjengelig for eleven.
12. Begrensete eller utilstrekkelige forkunnskaper gjør at eleven ofte ikke klarer å knytte det han skal lære til det han kan fra før.
13. Begrensninger ved det ordinære opplæringstilbudet, slik som svake lærerforutsetninger og skolens rammevilkår for øvrig fører til at eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.
14. Den ordinære opplæringen er så lite motiverende for eleven at utbyttet av opplæringen ikke er tilfredsstillende.
15. Den ordinære opplæringen klarer ikke å møte de personlige behovene til eleven.
16. De intellektuelle forutsetningene til eleven er for svake til at eleven skal kunne få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.

17. Psykiske problemer hos eleven stenger for læring i en slik grad at eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.
18. Begrensede fysiske forutsetninger hos eleven gjør at han ikke har mulighet til å nå kompetansemålene i kroppsøving.
19. Hjemmekulturen er sterkt avvikende fra skolekulturen. Dette fører til at eleven ofte ikke skjønner den faglige eller sosiale koden som gir uttelling i skolen.
20. Medisinske forhold og sykdom fører til at eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.
21. Vanskelige hjemmeforhold stenger for læring i en slik grad at eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.
22. Forhold ved det ordinære opplæringstilbudet gjør at eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.
23. En negativ, manglende eller svak faglig utvikling gjør at eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.
24. En negativ, manglende eller svak sosial utvikling gjør at eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.
25. En negativ, manglende eller svak personlig utvikling gjør at eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.
26. Eleven har ikke strategier/problemløsningsferdigheter som er tilstrekkelige for at han skal få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.

27. Eleven har behov for ekstraordinær støtte som han ikke kan få innenfor det ordinære opplæringstilbudet.
28. Mangler ved det ordinære opplæringstilbudet over tid, har ført til at eleven ikke har utviklet nødvendige basisferdigheter til å kunne følge den ordinære opplæringen.
29. Skifte fra et opplæringstilbud med et lavt faglig nivå til et opplæringstilbud med et høyt faglig nivå har ført til at eleven ikke lenger har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen sammenlignet med sine medelever.
30. Frustrasjon og oppgitthet hos eleven som følge av manglende faglig mestring, bidrar til at eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Eleven viser problematferd.
31. Frustrasjon og oppgitthet hos eleven som følge av manglende sosial mestring, bidrar til at eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Eleven viser problematferd.
32. For store faglige utfordringer over tid har ført til at eleven har gitt opp å få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Eleven er faglig a-motivert/opplever lært hjelpeløshet i forhold til faglige utfordringer.
33. Mangelfull relasjonskompetanse hos lærerne i den ordinære opplæringen fører til at eleven ikke blir sett, lest og forstått, og dermed ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.
34. Lærerens mobbing og krenkelse av eleven gjør at han ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.
35. Medelevers mobbing av eleven gjør at hun ikke har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

36. Sammensetningen av, og samspillet mellom elever i den ordinære opplæringen utgjør et læringsmiljø som fører til at eleven ikke får et tilfredsstillende sosialt utbytte av den ordinære opplæringen.
37. Store oppmerksomhetsvansker gjør at eleven ikke klarer å arbeide målrettet og dermed ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.
38. Kartlegging av kvaliteter ved det ordinære opplæringsstilbudet har ikke ført til at det er oppdaget forhold som kan bedre på elevens situasjon/utbytte av opplæringen.
39. Lærevansker (språkvansker, generelle lærevansker m.m.) gjør at eleven ikke skjønner beskjeder og annen informasjon som blir gitt i den ordinære opplæringen.
40. Tiltak for å tilpasse opplæringen innenfor rammene av det ordinære opplæringstilbudet har ikke vært tilstrekkelige til å sikre eleven et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.

Appendiks 2: Retningslinjer for saksbehandlingen i spesialundervisningen

Vi har tidligere i denne boken blant annet diskutert hvordan elever med særskilte behovs rettigheter kan sikres gjennom økt spesialpedagogisk kompetanse blant skoleledere og lærere. I tillegg sikres elevens rettigheter ved at skolene gjennomfører en ryddig saksbehandling i saker som dreier seg om spesialundervisning. Sivilombudsmannen gjennomførte i 2008 en grundig undersøkelse av saksbehandlingen ved tildeling av ressurser til spesialundervisningen. På bakgrunn av at Sivilombudsmannen (se Stette 2008) og de senere års nasjonale tilsyn fant mange, ofte graverende, avvik fra kravene til saksbehandlingsreglene for elever med rett til spesialundervisning, vil vi i de følgende gi en kort beskrivelse av gjeldene rett slik den er beskrevet i forvaltningsloven og opplæringsloven (for en mer utførlig beskrivelse av saksbehandlingen vises det til veilederen fra Utdanningsdirektoratet (2009b).

Generelt om saksbehandlingen ved vedtak etter § 5-1 i opplæringsloven

Når skoleeier (ved rektor eller skolesjef) fatter et enkeltvedtak om spesialundervisning, er dette å regne som et enkeltvedtak etter forvaltningsloven. § 2b i forvaltningsloven definerer et enkeltvedtak som: et vedtak som gjelder rettigheter og plikter til en eller flere bestemte personer. Et enkeltvedtak skal fattes når retten ikke er en generell rettighet for alle (dvs. en forskrift), men er knyttet til en bestemt person og dens situasjon i forhold til loven. Etter forvaltningsloven er det vedtaksmyndighetens beslutning som avgjør denne retten eller plikten. PP-tjenestens sakkyndige vurdering er derfor å betrakte som rådgivende i forhold til vedtaksmyndighetens avgjørelse og faller derfor inn under forvaltningslovens bestemmelser om saksforberedelser til enkeltvedtaket. Dette betyr at rektor både må følge saksbehandlingsreglene i forvaltningsloven og samtidig følge vanlig forvaltningsskikk.

Et vedtak om spesialundervisning skal være så klart og fullstendig formulert at det ikke er tvil om hva slags opplæring eleven skal få. Det holder derfor ikke at rektor bare tildeler eleven pedagog og time-ressurser. Et enkeltvedtak om spesialundervisning skal også beskrive innholdet og organiseringen av opplæringen. Dersom kompetansemålene i spesialundervisningen avviker fra kompetansemålene i læreplanen, må dette komme klart fram i vedtaket jf opplæringslovens §§ 2-3 og 5-5. Det må også komme tydelig fram hvor stor del av opplæringen eleven skal befinne seg innenfor de ulike organiseringsformene.

Det er 4 forvaltningsmessige prinsipper som gjelder for alle offentlige institusjoner som fatter enkeltvedtak (Stette 2005). Dette er prinsipper som ikke er nedfelt i forvaltningslovens bestemmelser, men som er allment akseptert som god forvaltningsskikk i offentlige vedtaksorganer.

1. Alle parter må høres før en avgjørelse tas.
2. En må ikke bygge en avgjørelse på usakelige forhold.
3. Saksbehandlingen må være forutsigbar og ikke gjenstand for vilkårlighet.
4. Et forvaltningsorgan må ikke fatte et vedtak som er diskriminerende i forhold til knappe ressurser.

Som forvaltningsansvarlig har rektor en plikt til å påse at saksbehandlingen er i tråd med disse ulovfestede prinsippene. Rektor bør spesielt være varsom i forhold til punkt 4.

Prinsipper i forvaltningsloven

Rektor som fatter enkeltvedtak må forholde seg til bestemmelsene i forvaltningsloven. Det er derfor helt nødvendig at rektor har satt seg inn i forvaltningslovens bestemmelser før han fatter vedtaket. Rektor er ofte ikke klar over hvilke plikter hun har jf. forvaltningsloven når hun fatter enkeltvedtak om spesialundervisning. Det er i hovedsak 6 paragrafer i forvaltningsloven som styrer enkeltvedtakene som dreier seg om rett til spesialundervisning:

- § 11. Skolen har innenfor sitt fagområde veiledningsplikt ovenfor foreldre/elev i forhold til saksgang og klagerettigheter
- § 11a. Forvaltningsorganet skal forberede og avgjøre saken uten ugrunnet opphold
- § 12 En part har rett til å la seg bistå av advokat på alle trinn av saksbehandlingen
- § 13 Taushetsplikt
- § 17 Forvaltningsorganet skal påse at saken er så godt opplyst som mulig før et vedtak fattes
- § 18 Partenes adgang til å gjøre seg kjent med sakens dokumenter (se også § 5-4 i opplæringsloven)
- § 23 Alle enkeltvedtak skal være skriftlige.

I Sivilombudsmannens rapport (Se Stette 2008) fikk kommunene kritikk for avvik fra § 11a og § 11b, § 17 og § 18. Skolene gav sjelden veiledning til foreldre/elev om saksgang, klageadgang og rettigheter, og dette ble heller ikke beskrevet i selve vedtaket.

Hva skal et vedtak om spesialundervisning inneholde?

Opplæringsloven har ikke egne regler for hvordan vedtak om spesialundervisning etter § 5-1 skal utformes eller hva de skal inneholde. I forarbeidene til opplæringsloven ble det likevel framhevet at vedtaket bør være så klart og fullstendig at det ikke etterlater tvil om hva slags opplæringstilbud den enkelte elev skal få.

§ 23 i forvaltningsloven understreker at alle enkeltvedtak skal være skriftlige. Vedtak som blir fattet i møter eller andre sammenhenger, er derfor ikke gyldige selv om det er skrevet referat og alle

involverte parter er enige om tiltaket. Det skriftlige vedtaket har en selvstendig status og må ikke forveksles med sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten eller individuell opplæringsplan. Sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten er å betrakte som grunnlagsdokumentet som rektor fatter et enkeltvedtak på bakgrunn av. Enkeltvedtaket skal derfor forholde seg til sakkyndig vurdering jf. opplæringsloven § 5-1. Dersom eleven tidligere har hatt spesialundervisning må vedtaket i tillegg vise til:

- Individuell opplæringsplan (IOP) jf. § 5-5
- Halvårsvurdering.

Samtykkeerklæring fra foresatt, jf. opplæringslovens § 5-4, må alltid ligge til grunn for vedtaket. Eleven har ingen plikt til å motta spesialundervisning.

Enkeltvedtaket om spesialundervisning bør inneholde følgende momenter:

Først og fremst skal vedtaket om spesialundervisning vise hvilken dokumentasjon, samt hvilke lover og regler vedtaket bygger på. I tillegg må vedtaket beskrive hvilke overveielser rektor har gjort i saken for å kunne utvise tilstrekkelig forvaltningsmessig skjønn. Vedtaket må videre gjøre rede for følgende forhold i spesialundervisningen:

- *Innhold:* Realistiske opplæringsmål
- *Omfang:* Pedagog/assistenttimer (årstimer)
- *Organisering:* – ene-/gruppetimer stor/liten gruppe, tolærer i klassen, intensivkurs etc.
- *Vedtaketets varighet:* Det må komme eksplisitt fram hvor lenge enkeltvedtaket skal gjelde. Ett eller flere skoleår avhengig av elevens vansker. Et enkeltvedtak kan vare i inntil 3 år.

- *Begrunnelse:* Begrunnelsen i vedtaket skal være individuell og bygge på sakkyndig vurdering og/eller IOP
- *Klageadgang:* Vedtaket må inneholde en underretning om klageadgang, klagefrist, klageinstans og den nærmere framgangsmåten ved klage

Opplæringslovens § 5-3, 4. Ledd. En sovende paragraf?

Alle enkeltvedtak skal etter forvaltningsloven begrunnes. I de tilfellene der skolen følger sakkyndig vurdering holder det med å vise til tilrådingen i vedtaket. Dersom skolen ikke følger PP-tjenestens tilråding, har skolen derimot en utvidet begrunnelsesplikt:

Dersom vedtaket frå kommunen eller fylkeskommunen avvik frå den sakkunnige vurderinga, skal grunngivinga for vedtaket blant anna vise kvifor kommunen eller fylkeskommunen meiner at eleven likevel får eit opplæringstilbod som oppfyller retten etter § 5-1.

Selv om begrunnelsesplikten både framgår av forvaltningslovens generelle saksbehandlingsregler og at den blir presisert og understreket i opplæringslovens § 5-3, viste rapporten fra Sivilombudsmannen at den i liten utstrekning blir anvendt av skolelederne i kommunene. Dette kan skyldes flere forhold: Skolene er ofte enige i PP-tjenestens tilråding i forhold til behovet for spesialundervisning. I tilfeller hvor skolen ikke er enig i PP-tjenestens tilråding, vil det ofte kreve store ressurser å utarbeide en egen begrunnelse som viser at eleven like fullt vil få et opplæringstilbud som oppfyller retten etter § 5-1. Det kan tenkes at noen rektorer velger å ikke gjennomføre enkeltvedtaket om spesialundervisning fullt ut, istedenfor å benytte seg av begrunnelsesplikten. Dette vil i så fall være en svært betenkelig og lovstridig praksis.

Sakkyndig vurdering: Når er en sak godt nok opplyst?

En sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten har både en juridisk og faglig pedagogisk-psykologisk funksjon. I juridisk forstand kan den sakkyndige vurderingen betraktes som et ledd i saksforberedelsene som skal foreligge før rektor fatter et enkeltvedtak om spesialundervisning (jf. § 17 i forvaltningsloven). Sakkyndig vurdering må derfor inneholde alle momentene som er nødvendige for at rektor skal kunne fatte et klart og utvetydig vedtak om spesialundervisning (jf. § 5-3 i opplæringsloven). Fagpersonene i PP-tjenesten må med andre ord ha innsikt i opplæringslovens bestemmelser, forarbeidene til loven og sentrale offentlige skriv og føringer som regulerer elevens rett til spesialundervisning. Videre skal sakkyndig vurdering ha et faglig innhold som er så relevant at skolen settes i stand til å utarbeide en individuell opplæringsplan (IOP) på bakgrunn av tilrådingen. En sakkyndig vurdering kan defineres som:

En skriftlig redegjørelse fra pedagogisk-psykologisk tjeneste som tar stilling til om elever og førskolebarn med særlige behov, har rettigheter jf. opplæringsloven og/eller barnehageloven.

Elevenes og førskolebarnas rett til en sakkyndig vurdering er hjemlet i § 5-3 i opplæringsloven. Paragrafen gir også føringer for hva den sakkyndige vurderingen skal inneholde. Selv om loven beskriver sakkyndig vurdering i kapittel 5 i opplæringsloven, som omhandler spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp, er kravene tilsvarende for sakkyndige vurderinger som er hjemlet andre steder i loven. Dersom den sakkyndige vurderingen omhandler elevens rettigheter med hjemmel andre steder enn i §§ 5-1 og 5-7 i opplæringsloven, bør PP-tjenesten bygge sakkyndighetsarbeidet på kriteriene i § 5-3 så langt det passer. Unntaket er sakkyndige vurderinger etter § 3-1, der departementet har utarbeidet egne krav til sakkyndige vurderinger i forskriftene til loven.

Opplæringslovens § 5-3:

Før kommunen eller fylkeskommunen gjør vedtak om spesialundervisning etter § 5-1 eller vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter § 5-7, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast.

Den sakkunnige vurderinga skal blant anna greie ut å ta standpunkt til:

- eleven sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbodet.*
- lærevanskar hjå eleven og særlege forhold som er viktige for opplæringa.*
- realistiske opplæringsmål for eleven.*
- om ein kan hjelpe på dei vanskane eleven har innanfor det ordinære opplæringstilbodet.*
- kva for opplæring som gir eit forsvarleg opplæringstilbod.*

I følge loven er det, som vi ser, to overordnede krav til den sakkyndige vurderingen. Den skal:

1. Utrede elevens lærevansker og vurdere om skolen er stand til å gi tilpasset opplæring i tråd med elevens forutsetninger og behov.
2. På bakgrunn av utredningen skal PP-tjenesten vurdere om det er grunnlag for å tilrå spesialundervisning eller spesialpedagogisk hjelp. Videre skal PP-tjenesten beskrive hva slags opplæringstilbud som vil gi eleven et forsvarlig opplæringstilbud.

Opplæringsloven krever at PP-tjenestens utredninger både beskriver elevens/førskolebarnets læreforutsetninger, og anskueliggjør skolen eller barnehagens evne til å tilrettelegge for disse forutsetningene innenfor skolens/barnehagens allmennpedagogiske rammer.

Tradisjonelt sett har utredningene i PP-tjenesten lagt stor vekt på kartlegging av lærevanskene til elevene, og har vært tilsvarende

mindre opptatt av hvilke muligheter elevene har for å lære dersom skolen tilrettelegger opplæringsmiljøet deres. Denne praksisen synes ikke å tilfredsstillende kravene til utredning som loven stiller. Læring er noe som både forstås som noe som skjer inne i eleven ved at eleven øker sine kunnskaper, forbedrer sine ferdigheter og finpusser sin evne til problemløsning, men også som noe som skjer i interaksjon med andre barn og voksne. Dersom PP-tjenesten skal kunne gi en god beskrivelse av utbyttet av opplæringen ut fra kriteriene i § 5-3, må det derfor legges like stor vekt på miljøet rundt eleven/førskolebarnet som på elevens læreforutsetninger i de sakkyndige vurderingene. En slik helhetlig (økologisk) og systemorientert tilnærming i utredningsarbeidet, krever et godt foreldresamarbeid, god innsikt i skolen som organisasjon og gode samarbeidsrutiner med skolen.

Sivilombudsmannen (Stette 2008) pekte i sin undersøkelse på at de sakkyndige vurderingene som ble analysert var gjennomgående generelle og upresise i forhold til tilrådninger om innhold og omfang av spesialundervisningen.

Hovedutfordringen for PP-tjenesten i de nærmeste årene er derfor, etter vår mening, ikke å utvikle nye og mer raffinerte metoder for utredning av elevenes ulike læreversker, men å arbeide aktivt for å skape slike samarbeidsrutiner. Gode rådgivningsferdigheter vil, på sikt, kunne føre til et mer proaktivt sakkyndighetsarbeid som har fokus på elevenes vekst og utvikling. På denne måten kan PP-tjenesten bidra til at sakkyndighetsarbeidet både sikrer elevenes rettigheter til spesialundervisning og til at elevene, totalt sett, får et bedre tilpasset opplæringstilbud.

Skolens utredning før henvisning til PP-tjenesten

Opplæringsloven stiller krav til at skolen må ha kompetanse og rutiner som gjør det mulig å fange opp elever med særlige opplæringsbehov. Lærerne på skolen har plikt til å melde fra til rektor om elever som ikke får et tilfredsstillende læringsutbytte gjennom å følge det ordinære opplæringstilbudet (opplæringsloven § 5-4): (...) *Undervisningspersonalet skal vurdere om ein elev treng spesialundervisning, og*

melde frå til rektor når slike behov er til stades. Det er likevel ikke tilstrekkelig å sende en generell bekymringsmelding om elevens manglende læringsutbytte til PP-tjenesten. § 5-4 stiller i tillegg krav til at skolen skal ha kartlagt elevens faglige nivå og læringsutbytte før det sendes henvisning til PP-tjenesten.

Eleven eller foreldra til eleven kan krevje at skolen gjer dei undersøkingar som er nødvendige for å finne ut om eleven treng spesialundervisning, og eventuelt kva opplæring eleven treng (...).

Opplæringsloven § 5-4 Nærmare om saksbehandlinga – 2. ledd:

Før det blir gjort sakkunnig vurdering og før det blir gjort vedtak om å setje i gang spesialundervisning, skal det innhentast samtykke frå eleven eller frå foreldra til eleven (...)

Med dei avgrensingane som følgjer av reglane om teieplikt og § 19 i forvaltningsloven, har eleven og foreldra til eleven rett til å gjere seg kjent med innhaldet i den sakkunnige vurderinga og til å uttale seg før det blir gjort vedtak.

§ 5-4 Nærmare om saksbehandlinga – 3. ledd:

Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn.

Merknader fra Ot.prp. 46 (1997-98) til § 5-4:

Tredje leddet i regelen gir PP-tenesta plikt til å rådføre seg med eleven og/eller foreldra i arbeidet med å forme ut tilbod om spesialundervisning og å leggje stor vekt på synspunkta deira. Ei tilsvarande plikt har vedtaksorganet der ein ikkje følgjer tilrådinga frå PP-tenesta.

Kravet om at det skal skrives en sakkyndig vurdering før det fattes et enkeltvedtak om spesialundervisning er hjemlet i opplæringsloven § 5-3; om ”sakkunnig vurdering – 1. ledd”:

Før kommunen eller fylkeskommunen gjør vedtak om spesialundervisning etter 5-1 (...) skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast

Avslutningsvis har vi gjengitt noen sentrale sitater i forhold til retten til spesialundervisning og likeverdsprinsippet.

Opplæringslovens 5-1 2. ledd.

(...) I vurderinga av kva opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggast vekt på utviklingsutsiktene til eleven (...)

(...) Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven (...).

Merknader fra Ot.prp.nr.46 (1997-98) til § 5-1

(...) Prinsippet om likeverdig opplæring er framleis utgangspunktet for vurderinga av innhaldet i retten til spesialundervisning. Det vil seie at elevar med behov for spesialundervisning har krav på eit opplæringstilbod som er likeverdig med det tilbodet andre elevar får (...)

Merknader fra Ot.prp.nr.46 (1997-98) til § 5-1

(...) Med bakgrunn i at det tilbodet andre elevar får, kan variere både på den enkelte skole og i kommunen, kan ein ikkje generelt forstå kva som skal leggjast i samanlikningsgrunnlaget "andre elevar".

(...) I praksis er standarden på den ordinære undervisninga på den skolen eleven går på, det mest formålstenelege samanlikningsgrunnlaget (...)

Merknader fra Ot.prp.nr.46 (1997-98) til § 5-1

(...) Ein må dessutan forstå prinsippet slik at eit opplæringstilbod er likeverdig – og dermed i tråd med 5-1 i lovutkastet – når den funksjonshemma har omtrent dei same sjansane for å nå dei måla som er realistiske å setje for han, som andre elevar har for å realisere sine mål med det ordinære opplæringstilbodet (...)

Merknader fra Ot.prp.nr.46 (1997-98) til § 5-1

(...) På same måten som for ordinære elevar kan tilbodet formast ut under eit visst omsyn til kva for økonomiske ressursar som står til disposisjon. (...) For å gi funksjonshemma elevar eit opplæringstilbod som gir dei sjansen til å realisere måla sine, er det i dei fleste tilfella nødvendig å setje inn større ressursar enn for den ordinære opplæringa (...).

Litteratur:

Adams, M. J. (1992). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Biemiller, A. (2004). Teaching vocabulary in the primary grades. I Baumann, J.F og Kame'enui (red) *Vocabulary instruction: Research to practice*. New York: Guilford.

Birkemo, A. (1996): Dynamisk testing som metodisk tilnærming i pedagogisk-psykologisk utredningsarbeid. *Skolepsykologi* nr. 3/1996.

Black, P. og Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment*. PhiDelta Kappan, 80(2), 139-148.

Black, P., Harrison, C., Lee, C. S., Marshall, B. og Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning. Putting it Into Practice*. Open University Press.

Bokmålsordboka på Internet. URL:
<http://www.dokpro.uio.no/ordboksoek.html>

Brown-Chidsey, R. og Steege, M. W. (2005). *Response to Intervention. Principles and strategies for effective practice*. Guilford Pubn.

Bråthen, I. (1994). *Learning to spell. Training Orthographic Problem-Solving with Poor Spellers: A Strategy Instructional Approach*. Oslo: Scandinavian University Press.

Deci og Ryan (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole* nr. 4, 2008. URL:

http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/Nr%204-08/BedreSkole-4-08_Dysthe.pdf

Ehri, L.C. (1998) Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. I Metsala, J.L og Ehri, L.C. (*Word recognition in beginning literacy*. Mahawah, NJ. Erlbaum.

Ehri, L. C. og Roberts, T. A. (2006). The roots of learning to read and write: Acquisition of letters and phonemic awareness. I Neuman, S. B. og Dickinson, D. K. (red.). *Handbook of early literacy research*. Vol. 2, side 113-131. New York: Guilford Press

Ellis, E.S, Worthington, L.A, og Larkin, M. J. (1994). *Effective teaching principles and the design for educators*. A commissioned paper for the National Center to Improve the Tools of education (NCITE). Eugene, OR: The University of Oregon. URL: [www.http://idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/tech06.html](http://www.idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/tech06.html)

Flavell J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. I Weinert F. E., Kluwe, R. H. (red) *Metacognition, motivation and understanding*. NJ. Erlbaum, Hillsdale.

Forskrift til opplæringslova. URL: <http://www.lovdato.no/cgi-wift/Idles?doc=/sf/sf/sf/-20060623-0724.html> Lest 25.11.2009.

Forvaltningsloven. Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker. Justis- og politidepartementet. URL: <http://www.lovdato.no/all/nl-19670210-000.html>

Germeten, S, Johansen, O. M. og Niiranen, L. (2006). *Støtteundervisning og spesialundervisning i Finland: Rapport fra en studiereise*. Høgskolen i Finnmark, Avdeling for pedagogiske og humanistiske fag.

Gjessing (1972). Norsk spesialundervisning gjennom tre decennier 1950-1980. *Spesialpedagogikk*, 4, 2-13.

Grøgaard, J. B., Hatlevik, I., og Markussen, E (2004). Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak. Rapport nr. 9. 2004. NIFU STEP: Oslo
URL: <http://www.nifustep.no/content/download/6341/46726/file/R-2004-9.pdf>

Hansen, A (2000): Hva innebærer dynamisk testing? *Skolepsykologi nr. 1*, 11-45

Hansen, A. (2006). *Begreper til å begripe med. Effekter av systematisk begrepsundervisning for barn med lærevansker på målområder som angår læreforutsetninger, fagfunksjonering og testresultater.* Doktoravhandling. Universitetet i Tromsø.

Hatano, G. (1993). Time to merge Vygotskian and constructivist conceptions of knowledge acquisition. I E. A. Forman, N. Minick og C. A. Stone (red.). *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (153-166). New-York: Oxford University Press.

Hattie, J. A., Biggs, J., og Purdie, N. (1996). Effects of learning skills intervention on student learning: A meta-analysis. *Review of Research in Education*, 66, 99-136.

Haug, P. (2004). Om tilpassa opplæring. *Skolepsykologi* 4, 2004.

Intervernizzi, M. og Hayes, L. (2004). Developmental-spelling research: A systematic imperative. *Reading Research Quarterly*, 39, 216-228.

Johnson, D. W. og Johnson, R. (1984). *Cooperative learning*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Kavale, K. (2004). *The Positive Side of Special Education: Minimizing its Fads, Fancies, and Follies*. Lanham, Md: Scarecrow Education, 2004.

Kavale, K. A. og Mostert, M. P. (2004) *The Positive Side of Special Education*. Lanham Maryland: ScarecrowEducation.

Kavale, K. A. (2005). Effective intervention for students with specific learning disability: The nature of special education. *Learning Disabilities*, 13, 127-138.

Kavale, K. A., og Forness, S. R. (1999). *Efficacy of special education and related services*. Washington DC: American Association on Mental Retardation.

Kruger, A. C. (1993). Peer collaboration: Conflict, cooperation or both? *Social Development*, 57, 1054-1061.

Liaupsin, C.J., Umbreit, J. Ferro, J.B, Urso, A & Upreti, G (2006). Improving academic engagement through systematic, functionbased intervention. *Education and Treatment of Children*, 29, side 573-591.

Lindbäck, S. O. (2003). *Hva er læring*. URL:
<http://elevsiden.no/laering/1098311382>

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). Midlertidig utgave juni 2006. For oppdatert utgave, se: URL:
<http://www.utdanningsdirektoratet.no/Tema/Lareplaner/>

Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R. og Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007*. Rapport 19. Oslo.

Mather, N. og Urso, A. (2008). Teaching younger readers with reading difficulties. I Morris, J. M og Mather, N (red). *Evidence-based interventions for students with learning and behavioural challenges*. Side 163- 193. New York: Routledge

Meichenbaum, D. og Biemiller, A. (1998). *Nuturing independent learners. Helping student take charge of their learning*. Cambridge Massachusetts: Brookline books.

Mercer, C. D. (1997). *Students with learning disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Merknader fra Ot. prp. Nr. 46 (1997-98) til § 5-1. URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/19971998/otprp-nr-46-1997-98-/31.html?id=159012>

Mitchell, D (2008) *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*. New York Routledge.

Mostert, M. P. og Crockett, J. B. (2000) Reclaiming the history of special education for more effective practice. *Exceptionality*, 8, 133-43.

National Reading panel (2000). *Report of the National Reading Panel, Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instructions* (NIH Publication No.00-4769) Washington, DC: US Government Printing Office.

Nordahl, T og Sunnevåg, A-K. (2008). *Spesialundervisning i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.

NOU:1995:18. *Ny lovgivning om opplæring ... og for øvrig kan man gjøre som man vil*. Norges offentlige utredninger. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

NOU 2003: 16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

NOU 2009: 18. *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.

Opplæringslova (Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa). URL: <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>
Lest desember 2009.

Ot.prp. nr. 46 (1997-98), Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet

Ouelette, G.P (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98, side 117-176.

Pressley, M. (1998) *Reading Instruction That Works*. New York, London: The Guilford Press.

Pressley, M. (2005). Metacognition in literacy learning: Then, now, and in the future. In S. C. Israel, C. C. Block, K. Kinnucan-Welsch, og K. L. Bauserman (Eds.) *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development*. Mahwah NJ: Erlbaum & Associates.

School Psychology Quarterly (2002). Vol 17, nr 4.

Slavin, R. (1985a). An introduction to cooperative learning research. I R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. H. Lazarovitz, C. Webb. og R. Smuck (red.). *Learning to cooperate, cooperate to learn* (5-15). New York Plenum.

Slavin, R. (1985b). Team-assisted individualization: Combining cooperative learning and individualized instruction in mathematics. I R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. H. Lazarovitz, C. Webb. og R. Smuck (red.). *Learning to cooperate, cooperate to learn* (5-15). New York Plenum.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to curriculum Research and Dvelopment*. Heineman. London.

Sternberg, R. J. og Grigorenko, E. L. (2001): *Dynamic Testing. The Nature and Measurement of Learning Potential*. Cambridge University Press.

Stette, Ø. (2005). Skolejus: Kvalitetssikring ved behandling av elevsaker i grunnskolen og videregående opplæring. Ped.Lex

Stette, Ø. (2008). *Saksbehandling ved tildeling av ressurser til spesialundervisningen: Redigert utdrag av en rapport fra Sivilombudsmannen*. Oslo: PedLex.

St.meld. nr. 28 (1998-1999). *Mot rikare mål*. Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF).

St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld. nr. 16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Strandkleiv, O. I (2004). TPO-modellen. URL:
<http://elevsiden.no/tilpassetopplaering/1100119987>

Strandkleiv, O.I og Lindbäck, S. O (2005): *Tilpasset opplæring, nå!*
Oslo: Elevsiden DA

Swanson, H.L (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32, side 504-532.

Swanson, H.L., Hoskyn, M., and Lee, C. (1999). *Interventions for students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes*. New York: Guilford.

Utdanningsdirektoratet (2006). *Elevvurdering i Kunnskapsløftet*.
URL:
http://www.udir.no/upload/Brev/Elevvurdering_i_Kunnskapsloeftet.pdf

Utdanningsdirektoratet (2007a). *Rapport fra felles nasjonalt tilsyn på opplæringsområdet 2007*. URL:
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/felles_nasjonalt_tilsyn_2007.pdf

Utdanningsdirektoratet (2007b). *Rettigheter til hjemmeundervisning i videregående skole*. URL:
http://www.fylkesmannen.no/Rett_til_hjemmeundervisning_-_videreg%C3%A5ende_skole_wbVUR.pdf.file

Utdanningsdirektoratet (2008). Rapport fra felles nasjonalt tilsyn og tilsyn med årstimetall. URL:
http://www.udir.no/upload/Tilsyn/felles_nasjonalt_tilsyn_08.pdf

Utdanningsdirektoratet (2008). Foreløpige GSI-tall 2008/2009. URL:
<http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Statistikk/Presentasjon%20av%20GSI%202008%202009%> Lest 13.03.2009.

Utdanningsdirektoratet (2009a). Foreløpige GSI-tall 2009. URL:
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Statistikk/GSI/Forelopige_GSI_tall_endelig.pdf
Lest 20.12.2009. Tallene er også tilgjengelige her: URL:
www.wis.no/gsi

Utdanningsdirektoratet (2009b): *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. URL:
http://www.udir.no/upload/Brosjyrer/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf

Utdanningsdirektoratet (2009c): *Rapport fra felles nasjonalt tilsyn 2009 og forslag til områder for nasjonale tilsyn*. URL:
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Tilsyn/felles_nasjonalt_tilsyn_2009_rapport.pdf

Utdanningsforbundet (2009). Nøkkeltall for grunnskolen skoleåret 2008/2009. Faktaark 2009:3. URL:
[http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Faktaark/Faktaark%](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Faktaark/Faktaark%2009:3.pdf)

Vye, N. J., Goldman, S. R., Hmelo, C., Voss, J. F. og Williams, S. (1998). Complex mathematical problemsolving by individuals and dyads. *Cognition and Instruction*. 15 (4).

Wright, J. *Curriculum-Based Measurement: A Manual for Teachers*. Syracuse (NY) City Schools. URL:
<http://www.jimwrightonline.com/pdfdocs/cbaManual.pdf>
Lest 11. desember 2009.