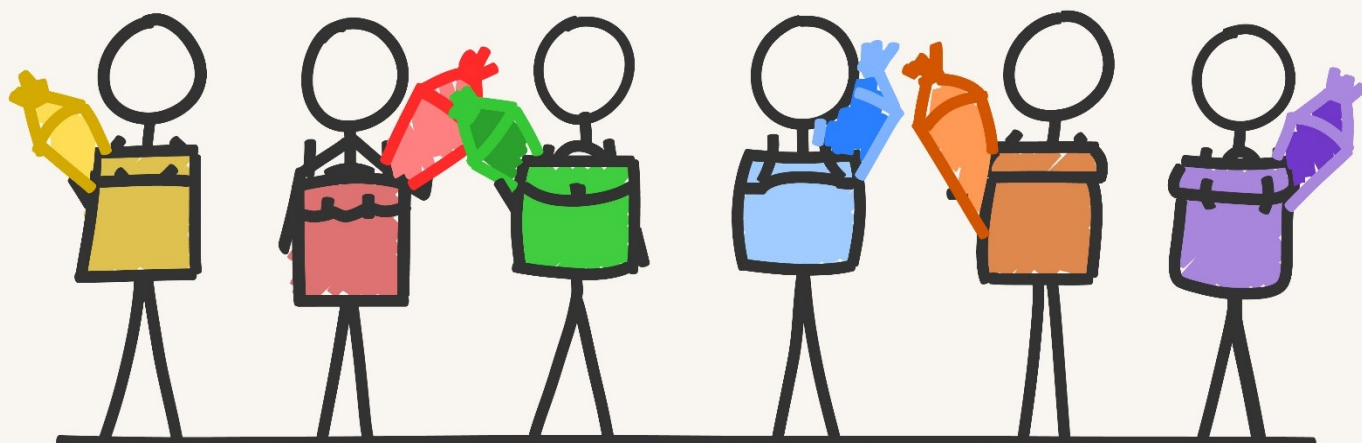




Rapport
2019:12

«... respekten for forskjelligheten ...»

En studie av spesialundervisning i videregående opplæring
i Norge skoleåret 2018–2019

Eifred Markussen, Tone Cecilie Carlsten, Jens B. Grøgaard og Jørgen
Smedsrud

Rapport
2019:12

«... respekten for forskjelligheten ...»

En studie av spesialundervisning i videregående opplæring
i Norge skoleåret 2018–2019

Eifred Markussen, Tone Cecilie Carlsten, Jens B. Grøgaard og Jørgen
Smedsrud

Rapport	2019:12
Utgitt av Adresse	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.
Prosjektnr.	20801
Oppdragsgiver Adresse	Utdanningsdirektoratet Postboks 9359, Grønland, 0135 Oslo
Illustrasjon	Adobe Stock
ISBN	978-82-327-0415-6 (trykk)
ISBN	978-82-327-0409-5 (online)
ISSN	1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

www.nifu.no

Forord

Denne rapporten presenterer en studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge skoleåret 2018-2019. Arbeidet er utført på oppdrag for Utdanningsdirektoratet.

NIFU takker alle de videregående skolene som har besvart vårt spørreskjema, samt alle elever, lærere, skoleledere i ungdomsskole og videregående skole, PPT-ansatte, lærekandidater og lærekandidatenes opplæringsansvarlige, som har stilt opp for å bli intervjuet. Takk også til prosjektets kontaktpersoner i fylkene som har vært svært hjelpelige både ved gjennomføringen av spørreundersøkelsen til skolene og ved tilrettelegging for gjennomføring av 134 intervjuer på skoler, PP-kontorer og bedrifter.

Prosjektleder vil også takke direktør Sveinung Skule, forskningsleder Roger André Federici og kollega Elisabeth Hovdhaugen for kvalitetssikring av rapporten.

Takk også til Live Tronstad, Erik Rustad Markussen og Tord Magnus Dyrkorn for transkribering av alle intervjuene, og til våre kontaktpersoner i Utdanningsdirektoratet Tone Abrahamsen og Camilla Vibe Lindegaard.

Studien er gjennomført av prosjektleder Eifred Markussen og prosjektmedarbeiderne Tone Cecilie Carlsten, Jens B. Grøgaard og Jørgen Smedsrud. Markussen har skrevet sammendraget, kapittel 1, 3.1, 6.2, 9 og 10, samt de kvantitative analysene i kapittel 4, 5 og 8. Carlsten har skrevet kapitlene 7 og 8. Grøgaard har skrevet kapitlene 3.2 og 6 (unntatt 6.2). Smedsrud har hatt hovedansvaret for og Markussen har bidratt i kapittel 2. Smedsrud har skrevet de kvalitative analysene i kapitlene 4, 5 og 6.

Oslo, 30. september 2019

Sveinung Skule
direktør

Roger André Federici
forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
Summary.....	14
1 Innledning og metode.....	22
1.1 Forskningsspørsmål	23
1.2 Data og metode	23
1.3 Rapportens oppbygging.....	31
2 Spesialundervisning i videregående opplæring i Norge.....	33
2.1 Spesialundervisning – avgrensning og definisjon.....	33
2.2 Inkludering eller segregering?	39
2.3 Tidligere norsk forskning om spesialundervisning i videregående opplæring – med sideblikk til internasjonal forskning.....	42
2.4 Sentrale styringssignaler for gjennomføring av spesialundervisning.....	47
3 Elever med spesialundervisning i videregående skole – hvor mange og hvem er de?	50
3.1 Andel elever med spesialundervisning.....	50
3.2 Hva karakteriserer elevene med spesialundervisning?	61
4 Sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og individuell opplæringsplan	68
4.1 PPTs forhåndskunnskap om opplæringsarenaen.....	68
4.2 Forholdet mellom sakkyndig vurdering og enkeltvedtaket	71
4.3 Når utformes enkeltvedtaket.....	72
4.4 Hvem utformer enkeltvedtaket?	75
4.5 Hensyn ved utforming av enkeltvedtak	76
4.6 Enkeltvedtaket og individuell opplæringsplan	79
4.7 Oppsummert om sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP	81

5	Overgangen fra tiende klasse til Vg1.....	83
5.1	Hvorfor er det færre elever med spesialundervisning i Vg1 enn i tiende klasse?.....	84
5.2	Overføring av informasjon fra ungdomsskole til videregående	94
6	Hvordan er spesialundervisningen organisert?	99
6.1	Innledning.....	99
6.2	Holdninger til organisering av spesialundervisning.....	100
6.3	Elever i klasser med redusert elevtall eller ordinære klasser	106
6.4	Organisering av spesialundervisning for elever i egne klasser med redusert elevtall	115
6.5	Organisering av spesialundervisning for elever i ordinære klasser	119
6.6	Analyse av forhold som samvarierer med klasstype.....	127
7	Overordnede holdninger til og idealer for spesialundervisningen.....	136
7.1	Overordnede holdninger til og idealer for spesialundervisningen	136
7.2	Sentrale, statlige føringer og retningslinjer for gjennomføring av spesialundervisning.....	141
7.3	Forventninger til utbytte av spesialundervisningen	144
7.4	Oppsummert om forventninger til spesialundervisningen	147
8	Tilpasning og utbytte	149
8.1	Tilpasning av opplæringen og lærernes kompetanse	149
8.2	Faglig utbytte	154
8.3	Sosialt utbytte.....	157
8.4	Oppsummering om faglig og sosialt utbytte.....	160
9	Spesialundervisning for lærekandidater	162
9.1	Lærekandidat med spesialundervisning.....	162
9.2	Fire av fem lærekandidater med spesialundervisning er i Østfold	162
9.3	Spesialundervisning for lærekandidater i Østfold.....	164
9.4	Lærekandidater med spesialundervisning i Østfold.....	166
9.5	Oppsummert om lærekandidater med spesialundervisning.....	169
10	Oppsummering og drøfting	171
10.1	Spesialundervisningens organisering og omfang.....	171
10.2	Noen andre sentrale funn.....	177
	Referanser.....	181
	Vedleggstabeller	187

Sammendrag

NIFU har gjennomført en studie av spesialundervisning blant elever og lærekandidater i videregående opplæring. Resultatene bygger på analyser av et omfattende datamateriale samlet inn i skoleåret 2018-2019: Spørreskjemasvar fra 256 av 306 fylkeskommunale videregående skoler og 134 intervjuer med elever og lærere i videregående skole, ledere i ungdomsskole og videregående skole, PPT-rådgivere samt lærekandidater og opplæringsansvarlige.

Sist det ble gjennomført en omfattende, landsdekkende studie av omfang, organisering og utbytte av spesialundervisning i videregående opplæring var i 2007-2009 i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet.

Bakteppet for studien er at Riksrevisjonen har påpekt at elever med faglige og sosiale utfordringer får ulik oppfølging avhengig av hvilket fylke de bor i, og at *«det er viktig at Kunnskapsdepartementet også framover følger nøye med på oppfølginga av fagleg svake elevar i vidaregåande opplæring»* (Riksrevisjonen 2016: 11). Formålet med studien er derfor å bidra til at Kunnskapsdepartementet får økt kunnskap om elever med spesialundervisning i videregående opplæring.

Idealer og praksis i konflikt?

Vi har funnet at det ser ut til å være en konflikt mellom idealer og praksis i spesialundervisningen. Vi observerer konsentrasjon av elever med spesialundervisning på noen skoler og utstrakt bruk av egne klasser med redusert elevtall, og spør følgende om det eksisterer et «spesialskolesystem» innenfor ordinærskolen. Samtidig sier sentrale styringssignaler, skoleledere og lærere at inkludering er et ideal, flest mulig skal få spesialundervisning inne i ordinære klasser og volumet på spesialundervisning bør reduseres. Dette indikerer at samfunnets, skoleledernes og lærernes idealer ikke realiseres i praksis.

Nedenfor oppsummerer vi dette og andre resultater fra denne undersøkelsen.

Et «spesialskolesystem» innenfor ordinærskolen?

Noen skoler har mange elever med spesialundervisning, mens andre ikke har noen. I hele landet går to av tre elever med spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall. Det er altså en konsentrasjon av elever med spesialundervisning på noen skoler og i egne klasser med redusert elevtall. Analysene viser også at det er sammenheng mellom det å gå i egne klasser med redusert elevtall og det å gå på skoler med mange elever med spesialundervisning.

Det er lite sannsynlig at elevsammensetningen i skolenes rekrutteringsområde nødvendigvis gjør overrepresentasjon av spesialundervisningselever på noen skoler. Det er heller ikke sannsynlig at elevsammensetningen er slik at det er større behov for bruk av egne klasser med redusert elevtall i enkelte fylker enn andre.

Derfor anser vi det som sannsynlig at fylkeskommunene til en viss grad «styrer» elever med spesialundervisning til a) utvalgte skoler, oftest av en viss størrelse og med en kompetent tilrettelagtavdeling, hvor b) andelen elever med spesialundervisning allerede er høy og elevene blir plassert i c) egne klasser med redusert elevtall.

Dette gir grunnlag for å spørre om det eksisterer et «spesialskolesystem» innenfor den ordinære videregående skolen, et system som til en viss grad samler unge med spesialundervisning på noen utvalgte skoler og på disse skolene i stor grad i egne klasser med redusert elevtall.

Dette funnet står i et motsetningsforhold til statlige signaler om økt inkludering. Det står også i et motsetningsforhold til at skoleledere og lærere er samstemte i at inkludering er et ideal for spesialundervisning, at flest mulig skal få spesialundervisning inne i ordinære klasser. Skoleledere og lærere oppfatter at sentrale, statlige føringer peker i retning av mer ordinær tilpasset opplæring og mindre spesialundervisning, og de slutter selv opp om disse idealene. Et viktig argument er at en slik praksis kan forhindre stigmatisering og bidra til sosial inkludering.

Innenfor eller utenfor – hva mener elevene?

I spørsmålet om *innenfor eller utenfor* deler elevene seg i hovedsak i to grupper. For det første finner vi at fire prosent av elevene har spesialundervisning i videregående mot 10 prosent i tiende klasse. Én forklaring på denne reduksjonen er at mange som har hatt spesialundervisning velger dette bort når de begynner i videregående. Dette gjør de fordi de ønsker sosial inkludering og være som alle andre. Disse elevene tar, gjennom handling, standpunkt i debatten om spørsmålet om *innenfor eller utenfor*.

For det andre er det de elevene som liker spesialundervisning og å få den i egen klasse, i grupper eller enetimer, og som mener at de lærer best av dette. De

forteller også at de ikke opplever dette som sosial utestengelse eller stigmatiserende. Disse elevene tar motsatt standpunkt i spørsmålet om innenfor eller utenfor.

Kunne færre hatt spesialundervisning?

Inkluderingsidealet står sterkt og det er en betydelig reduksjon i andelen elever med spesialundervisning fra tiende klasse til første år i videregående. Spørsmålet er om andelen elever med spesialundervisning kan reduseres ytterligere. For å svare tar vi utgangspunkt i en av forklaringene på reduksjonen fra tiende klasse til videregående: Struktur, organisering og innhold i undervisningen reduserer behovet for spesialundervisning. Mindre klasser på yrkesfag gjør det lettere å tilrettelegge. Elevene velger selv utdanningsprogram, og får jobbe med fag som interesserer, motiverer og engasjerer, og behovet for spesialundervisning reduseres. Dersom videregående skole ble enda flinkere til å utnytte sin struktur og sitt innhold slik at enda flere kunne få tilpasset opplæring, kunne omfanget av spesialundervisning reduseres.

Noen vil alltid ha behov for spesialundervisning

Men, selv om enda flere får tilpasset opplæring, konkluderer vi med at det alltid vil være noen elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av denne tilpassede opplæringa, og som derfor vil ha behov for spesialundervisning. Hvor stor denne andelen bør være, er vanskelig å anslå. Vi finner altså at fire prosent har spesialundervisning i videregående skole, men vurderer at noen av disse kunne hatt ordinær tilpasset opplæring i stedet. Nordahl mfl. (2018) skriver at 1-3 prosent av årskullene vil ha behov for varig og individuell tilrettelegging (s. 242).

Mindre polarisert og mer avideologisert felt

Vi observerer at spesialundervisningsfeltet er mindre polarisert og mer avideologisert enn tidligere. Tanken om inkludering er i større grad internalisert hos skoleledere og lærere i kombinasjon med en pragmatisk tilnærming med elevene i høysetet. Vi observerer også større aksept for spesialundervisning både blant elever med og uten spesialundervisning. Elever og lærere uttrykker at det er større toleranse og mindre stigma knyttet til «anderledeshet».

Mange uten fagkompetanse har ansvar for undervisning i fag

Når spesialundervisning foregår i ordinær klasse er det nesten utelukkende faglærer og kontaktlærer som har hovedansvaret for undervisning i fag. Når undervisningen skjer i grupper, enetimer eller i egne klasser med redusert elevtall – altså i stadig mer segregert form – reduseres faglærers og kontaktlærers andel og andelen spesialpedagoger, miljøarbeidere, fagarbeidere og assistenter øker. Disse besitter god kompetanse som ofte vil være relevant for elevene med spesialundervisning, men problemet oppstår når, som vi finner, mange elever får spesialundervisning i fag av personer uten kompetanse i fagene det undervises i. Dette gjelder i størst grad de elevene som har størst behov for hjelp og støtte.

Alle elever bør få undervisning i fag av en fagkompetent person. Fordi det ikke er slik, spør vi om det er behov for en målrettet innsats for at alle elever i norsk videregående skole får undervisning i fag av en fagkompetent person. Dette er særlig viktig for de faglig svakeste med de største behovene for faglig hjelp og støtte.

Behov for kontinuerlig oversikt over antall elever med spesialundervisning?

Vi finner altså at fire prosent av elevene i videregående skole har spesialundervisning, mens Utdanningsdirektoratet oppgir 2,6 prosent. Hovedforklaringen på forskjellen er høyst sannsynlig ulikt telletidspunkt. Utdanningsdirektoratet teller per 1. oktober, mens våre data er samlet inn frem til 15. desember. Det viser at det kommer nye elever med spesialundervisning til etter Utdanningsdirektoratets telledato. Dersom andelen som Utdanningsdirektoratet måler per 1. oktober legges til grunn, når andelen etter denne datoen blir betydelig større, kan viktige beslutninger om spesialundervisning i videregående opplæring tas på feil grunnlag.

Vi spør derfor om dette funnet synliggjør et behov for en kontinuerlig, vedlikeholdt og kvalitetssikret oversikt over hvor mange som til enhver tid har spesialundervisning i videregående opplæring (elever og lærekandidater).

Informasjonsflyt fra tiende klasse til videregående kan bli bedre

De videregående skolene er opptatt av å skaffe nødvendig informasjon om nye elever med spesialundervisning før de begynner (innenfor regelverkets bestemmelser om samtykke fra elever/foresatte). Strukturelle forhold (feilsending, manglende tilganger mm.) kan imidlertid sette en stopper for at informasjonen flyter fra kommunalt (ungdomsskole) til fylkeskommunalt (videregående skole) nivå. Det skjer også at informasjon om elever som har nådd en videregående skole ikke når alle aktuelle lærere. Lærere uttrykker at dårlig informasjonsflyt kan være et

problem. Når nødvendig informasjon ikke når lærerne som skal undervise elevene, kan det bidra til at elevene ikke får den opplæringen de burde fått.

Sakkyndig vurdering utarbeides etter utprøving av tilbudet

Sakkyndig vurdering foreligger sjelden ved skolestart. Enkeltvedtakene fattes dermed ofte etter at skoleåret er begynt, de fleste i løpet av høstsemesteret. Individuell Opplæringsplan (IOP) utformes deretter. At disse dokumentene er på plass først et stykke ut på høsten, er i tråd med intensjonene om at eleven kan få prøvd ut tilbud i videregående skole før beslutning om spesialundervisning tas. Skolene understreker at selv om de formelle papirene ikke er på plass, så får elevene den opplæringen de skal ha fra første dag. Vår vurdering er at systemer med sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP fungerer og at måten det praktiseres på er til gagn for elevene.

Skolene, lærerne og elevene mener: godt faglig og sosialt utbytte

Skolene og lærerne er entydige og mener at elevene har bedre faglig og sosialt utbytte og blir bedre forberedt på overgang til utdanning og arbeid etter videregående enn de ville blitt uten spesialundervisning. Noen elever som har hatt spesialundervisning i tiende klasse ønsker ikke lenger å ha dette i videregående skole. Andre inntar motsatt standpunkt. De liker å ha spesialundervisning, og de går gjerne ut av klassen i enetimer eller grupper. De sier at de lærer mer av det og at de ikke opplever sosial ekskludering.

Lærerne mener at noen elever har godt utbytte av å få være noe i mindre grupper eller ha enetimer, og at dette ikke går ut over det sosiale utbyttet. Flere lærere etterlyser likevel en kritisk og nyansert debatt om spesialundervisningstilbudet elevene mottar virkelig er til det beste for mestring ikke bare i skolen, men også for det øvrige livet.

Tidligere forskning (bl.a. Markussen mfl.) har vist at elever med spesialundervisning i ordinære klasser i gjennomsnitt har bedre faglig utbytte enn om de går i egne klasser med redusert elevtall.

To av tre har spesialundervisning i egne klasser

Som omtalt over har to av tre elever med spesialundervisning tilhørighet til egne klasser med redusert elevtall, mens den siste tredjedelen går i ordinære klasser.

Sannsynligheten for å være i en ordinær klasse og ikke egen klasse med redusert elevtall, var større for gutter enn for jenter, for elever på yrkesfag vs. elever

på studieforbereidende, jo færre vansker eleven har og jo færre fag eleven har hjelp i, samt for elever med spesifikke lærevansker, atferdsvansker og psykososiale vansker. Sannsynligheten for å være i egne klasser med redusert elevtall økte også med skolestørrelse og andel elever med spesialundervisning på skolen.

Det var også mer sannsynlig å være i ordinære klasser i noen fylker enn andre. Mellom fylker varierer andelen i egne klasser fra 32 prosent i Sogn og Fjordane til 93 prosent i Vestfold. Disse forskjellene er svært interessante og indikerer at det tenkes ulikt og tas ulike beslutninger knyttet til organisering av spesialundervisning i ulike fylker.

Vi understreker at dette ikke er en kausal analyse, vi har ikke analysert årsaker til at elevene går i egen eller ordinær klasse, vi har kun identifisert statistiske sammenhenger (partielle korrelasjoner).

Flertallet går på yrkesfag

Vi har vist at fire prosent av elevene i videregående skole har spesialundervisning. Andelen er større på yrkesfag (7,5 prosent) enn på studieforbereidende (1,6 prosent). Av alle elevene med spesialundervisning går 64 prosent på yrkesfag, mens 20 prosent går på studieforbereidende. De øvrige 15 prosent går på andre tilbud som arbeidslivstrening og hverdagslivstrening. På yrkesfag er det flest elever med spesialundervisning på helse- og oppvekstfag, service og samferdsel, teknikk og industriell produksjon og restaurant- og matfag.

Flest med spesialundervisning på første året i videregående, og flere gutter enn jenter

På yrkesfag er det flere elever med spesialundervisning på Vg1 (6,5 prosent) enn på Vg2 (4,3 prosent). På studieforbereidende er det noe større andel på Vg1 (1,5 prosent) enn på Vg2 og Vg3 (1,0 og 0,9 prosent).

61 prosent av de som har spesialundervisning er gutter. I perioden 1994-2009 fant vi at gutteandelen var 62 - 65 prosent. Vi observerer altså en liten nedgang i andelen gutter med spesialundervisning.

Majoriteten har generelle lærevansker eller psykososiale vansker

Majoriteten av spesialundervisningselevne har generelle lærevansker eller psykososiale vansker. Flere gutter enn jenter har generelle lærevansker. Flest jenter har psykososiale vansker. Relativt få har atferdsvansker, og her er guttene i flertall.

Klassestørrelse, timer og fag

De fleste elever med spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall går i klasser med 3-6 elever, mens de fleste med spesialundervisning i ordinære klasser går i 15-elevs klasser. I begge klassetypene får flest elever spesialundervisning i fellesfagene, særlig norsk og matematikk. For elever i ordinære klasser gis spesialundervisning hyppigst inne i klassen, dernest i små grupper og enetimer.

Lærekandidater mener at spesialundervisningen gir stort utbytte

82 prosent av alle lærekandidater med spesialundervisning i landet er å finne i Østfold. Vi har derfor studert lærekandidatordningen bare i dette fylket.

Lærekandidatene vi intervjuet er svært fornøyd med opplæringen, de trives på arbeidsplassene, forteller at de har stort utbytte og at de opplever progresjon og mestring for første gang i utdanningsløpet, både faglig og sosialt. De fleste lærekandidatene i Østfold får opplæring i en vekstbedrift (tidligere VTA=bedrift for Varig Tilrettelagt Arbeid). Ordningen ser ut til å fungere svært godt for disse. Dette bildet bekreftes av de opplæringsansvarlige som også mener at dette strekker seg ut over de ti vi har intervjuet.

Vi konkluderer med at måten dette gjennomføres på i Østfold ser ut til å fungere så godt for disse ungdommene at det bør vurderes om dette kan ha overføringsverdi til resten av landet.

Summary

This report presents a study of special needs education within upper secondary schools in Norway, conducted by NIFU. The results are based on a comprehensive data material collected in the schoolyear 2018-2019: survey data from 256 of 306 upper secondary schools, as well as 134 interviews with students and teachers in upper secondary schools, school leaders at both lower and upper secondary schools, pedagogical-psychological counsellors as well as training candidates (apprenticeship with reduced educational goals) and their supervisors.

The study was initiated in response to patterns identified by the Office of Auditor General in Norway (OAG). These showed county differences in support and follow-up for students with a wide range of social and academic additional needs, and the OAG also required that Ministry of Education and Research should more closely monitor the performance and support offered to these students. The aim of this study is therefore to contribute to the Ministry of Education and Research's improved understanding regarding students who receive special needs education in upper secondary education.

The last nationwide study of special needs education within upper secondary education, was done in 2007-2009, following the 2006-reform of primary and secondary education in Norway.

Tension between ideals and practices?

We have found that there seems to be a tension between ideals and practices in special needs education. There is a concentration of students who receive special needs education in some schools and considerable use of groups with reduced class-size. We therefore question if this can be interpreted as a "special school system" within the ordinary upper secondary school system. At the same time do school leaders and teacher see inclusion as an ideal, that most students who receive special needs education should get this in their ordinary classes. Further, central documents are signalling an aim for more adapted education, more inclusion and less special needs education. Hence, this indicate that the ideals for

special needs education of society, school leaders and teachers are not realized in practice.

Below we summarize the support for this and other results from the study.

A special-school system within the ordinary school system?

Some schools have many students who receive special needs education, while others have none. Two out of three students who receive special needs education have this in classes of reduced size. Further, the analyses points to a correlation between belonging to a class of reduced size and to attend a school with many students with special needs.

It is unlikely that this is linked to student composition in the school recruitment area. Thus, we consider it likely that this situation is a result of deliberate decisions in the counties: Students in most need of special needs education are “directed” to a) selected schools, most often of a certain size, with own departments for special needs education, where b) the share of students with special needs is already high, and they are being placed in c) classes of reduced size.

This gives reason to ask if it exists a “special school system” within the ordinary upper secondary school system.

This finding also contrasts the governmental wish to increase inclusive education, as well as the great endorsement for the idea of an inclusive school among school leaders and teachers; they agree that as many students with special education needs (SEN-students) as possible should receive their teaching within their ordinary classes. They see that the authorities are aiming at more adapted education, more inclusion and less special needs education, and they agree to these ideals. A major argument is that an inclusive practice may prevent stigma and contribute to social inclusion.

Mainstream or special – what does the students mean?

In the question about *Mainstream or special?*, the students may be divided into two groups. Firstly, we found a reduction in the share of students receiving special education from ten percent in the tenth grade of compulsory schooling to four percent in upper secondary school. One explanation to this reduction is that many who did receive special education in year ten, choose not to do so in upper secondary. This is because they want to be socially included. In this way, these students answer, through action, to the question about *Mainstream or special?*

Secondly, it is those students who likes to have special education and to receive it in classes of reduced size, in small groups or as one-to-one instruction, and who claims this is how they learn best. They also tell that the do not experience special

education as socially excluding or stigmatizing. These students take an opposite view on the question about *Mainstream or special?*.

Could fewer students have special education?

The ideal of inclusion has a strong standing and there is a significant reduction in the share of students receiving special needs education in upper secondary education compared to tenth grade. The question is whether the share could be reduced even more. One of the explanations to the reduction may help us answer. Organizing and structure (smaller classes in vocational tracks¹), and content (the students are working within an educational program of their own choice with the implications this has for motivation), contribute to the reduction of special education.

If upper secondary school could be even better to utilize the structure and content of the programmes to include students in regular classes with adapted education, rather than receiving special needs education, this number of SEN-students could be further reduced.

There will always be students in need of special needs education

There will always be students not achieving the wanted outcome through ordinary, adapted education, and who therefore have a need for special needs education. However, how great this proportion should be is hard to exactly decide. Our data show that four percent of the students in upper secondary school receive special needs education, but then again some of these could have done with just adapted education. Nordahl et al. (2018) writes that 1-3 percent of the cohorts are in need of lasting and individual extra support (p. 242).

A less polarized and ideologized field

We observe that the special needs education field is less polarized and ideologized than ten and twenty years ago. The ideal of inclusion is internalized to a greater extent with school-leaders and teachers in combination with a pragmatic approach with the students enthroned. We also observe greater acceptance for special needs education among both students with and students without special needs education. Students and teachers express that there is greater tolerance and less stigma attached to "being different".

¹ The class-size in vocational programmes is significantly lower than in the academic programmes where there usually is up to 30 students.

Non-qualified personnel having teaching responsibility

Special needs education taking place within ordinary classes, is usually conducted by a teacher educated in the actual subject or by the class-teacher. When the teaching is taking place within small groups, as one-to-one instruction or in classes of reduced size (segregated formats), the number of class-teachers or teachers educated in the actual subject is reduced, and the number of special teachers, social workers and assistants increases. These groups have good competence that will often be relevant for SEN-students. However, the problem arises when a lot of students receiving special needs education are taught by personnel without education in the specific subject. This applies most of all to students with the greatest need of help and support.

All students should be taught by teachers qualified in the actual subject. Because it is not always like that, we ask if there is a need for a targeted effort to secure that all students in all upper secondary schools are being taught by a teacher who is qualified in the subject. This is particularly important for students with the greatest need of help and support.

A need for continuous overview of number of students who receive special needs education?

As shown, we have found that four percent of students in upper secondary school have special needs education. The Norwegian Directorate for Education and Training reports 2,6 percent. The main explanation for the discrepancy is probably the timing of registration. The Norwegian Directorate for Education and Training is registering the number of SEN-students October 1st, while our registration includes students registered as SEN-students in the first semester. This demonstrates that students not registered by October 1st, may be registered at SEN-students later in the schoolyear. If the number of SEN-students measured by The Norwegian Directorate for Education and Training is used as the true number of SEN-students, even if the number increases significantly after October 1st, important decisions on special needs education in Norway could be taken on a wrong basis.

We ask if this discrepancy in the registered share getting special needs education indicate a need to establish a continuously maintained overview, showing the number of students with special needs education at any time. We argue that this is an important knowledge base to establish and maintain.

The flow of information between schools could be better

The upper secondary schools are engaged in securing and obtaining necessary information about incoming students with special needs before they start at a new

school. Structural conditions (lack of access to information, information sent to wrong school) however may hamper the flow of information from lower to upper secondary school. Further, even if information is received by the upper secondary school, the information does not necessarily reach the actual teachers. Teachers express that poor flow of information may be a problem. These hampering conditions may contribute to students not receiving the special needs education they are supposed to.

Expert assessment is often written after testing out the educational program

Expert assessment is rarely written before the start of the schoolyear. The decision to give a student special needs education is in most cases done when the schoolyear has started, most of them during the autumn term. Thereafter, the plan for individual subject curriculum is developed. Hence, these documents are commonly in place a bit into the schoolyear, but this is in line with the intentions of the law, to let the student try out the educational programme they have started before the decision if special needs education is needed, is taken. In the interviews, the schools underscore that even if the formalities are not in place, students do receive the teaching they are supposed to from day one. Our evaluation is that the system with expert assessment, individual decision on special needs education and plan for individual subject curriculum is effective, and that the way it practiced is to the benefit of the students.

The schools, the teachers and the students on the outcome in the subjects and socially

The schools and the teachers agree on that the students who receive special needs education have a better learning and social outcome and are being better prepared for work and education after upper secondary school, than they would have been without special needs education. Some choose not to continue with special needs education in upper secondary school because they do not want to stand out, they want to be socially included. Others take the opposite point of view. They like special needs education and they are happy to go out of their ordinary class to receive this. They claim they learn more, and they do not feel socially excluded.

The teachers think that some students would improve their learning outcome by joining small groups or one-to-one instruction part of the time, and that this would not have a negative effect on their social outcome. However, several teachers are calling for a more critical and nuanced debate on whether the way special

needs education is given really is the best, given that the aim is mastery in life, and not only in school.

Earlier research (e.g. Markussen et al. 2009) has shown that that students with special needs in ordinary classes on average have a greater learning outcome than students receiving their education in classes of reduced size.

Two out of three have special needs education in classes of reduced size

As mentioned above, two out of three students who receive special needs education have their special needs education in classes of reduced size. We found that the probability to be in an ordinary and not in a class with reduced size were greater for boys than for girls, for students in vocational compared to academic programmes, the fewer difficulties the students had, and the fewer subject the students received extra support in, as well as for students with special needs with specific learning difficulties, behavioural difficulties and psychosocial difficulties. The probability to be in ordinary classes also increased with school-size and proportion of students with special needs at the school.

It was also more likely to be in an ordinary class in some counties than in others. The proportion of students who receive special needs education in groups with reduced class-size varied from 93 percent in the county of Vestfold to 32 percent in the county of Sogn og Fjordane. These county differences are very interesting, indicating that counties have different thinking and different decisions on how special needs education should be organized.

We underscore that this is not an analysis of causality, we have not examined why some students with special needs are in ordinary compared to classes with reduced size, we have only identified statistical partial correlations.

The majority of students with special needs are in vocational programmes

We have shown that four percent of all upper secondary student receive special needs education. The proportion is greater within the vocational track than in the academic track (7.5 percent vs. 1.6 percent). These percentages have been calculated based on information from 256 upper secondary schools.

64 percent of students who receive special needs education are in a vocational programme, while 20 percent are found in an academic programme. The last 15 percent are not attending a particular programme but are receiving training to cope with everyday life or to prepare them for working life. Within the vocational tracks most students who receive special needs education are found within the

following educational programmes: Health and Social Care, Service and Transport, Technical and Industrial Production, and Restaurant and Food Processing.

More students with special needs in the first year, and more boys than girls

In the vocational programmes there are more students who receive special needs education in the first year (6.5 percent) than in the second (4.3 percent) in the country as whole, and almost all counties follow this pattern. In the academic programmes there are slightly more students in the first year (1.5 percent) than in year two and three (1.0 and 0.9 percent).

61 percent of all students who receive special needs education are boys. In the period 1994-2009 we found that 62-65 percent were boys, indicating a small decrease.

Most students who receive special needs education have general learning difficulties or psychosocial difficulties. More boys than girls have general learning difficulties, and more girls than boys have psychosocial difficulties. Relatively few students have behavioural difficulties, but among these boys make up the majority.

Class-size and subjects

The normal class-size in vocational programmes is significantly lower than in the academic programmes where there usually is up to 30 students. Most students who receive special needs education in groups with reduced class-size are on average attending classes of 3 – 6 students, while the average class-size for students who receive special needs education within ordinary classes is 15. In both class-types do most students receive special needs education in Norwegian and mathematics. Students with special needs belonging to ordinary classes receive most of their teaching within the ordinary class, while a minority get their education in small groups and as one-to-one instruction.

Special needs education with great positive impact for training candidates

82 percent of all training candidates with special needs education in the country is to be found in the county of Østfold. Because of this, we have studied special needs education for training candidates (students doing apprenticeship with reduced educational goals) only in this county.

The training candidates we interviewed were very satisfied with their teaching, they thrive in the work place, have great learning outcome and experience progression and mastery for the first time in their educational career. For training candidates working at a workplace where the work is adapted to the abilities of the employees, special needs education for training candidates seems to be working out very well. This impression is confirmed by their supervisors, who also confirms that this is true for most training candidates, which means that the finding goes beyond the ten students we interviewed.

There are almost no training candidates with special needs education in the rest of the country. Our conclusion is that the way special needs education for training candidates is carried out in Østfold seems to be working so well for these young persons that it should be considered if the Østfold-solution could function as an inspiration for the rest of the country

1 Innledning og metode

I denne rapporten presenterer vi en studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge. Dataene som ligger til grunn for rapporten er samlet inn over hele landet i skoleåret 2018-2019.

Det ble i perioden 1994-2009 gjennomført fem omfattende studier av spesialundervisning i Norge. Den ene av de som ble gjennomført på 1990-tallet var en del av evalueringen av Reform 94. Studien anvendte både kvalitative og kvantitative metoder, og ble gjennomført av Møreforskning (Kvalsund og Myklebust 1998). Den andre var en kvantitativ studie ved Fafo som ble gjennomført samtidig (Markussen 2000), og som var en del av et brukerrettet forskningsprogram innenfor forskningsrådet. Etter årtusenskiftet er det gjennomført tre studier ved NIFU (Markussen, Brandt og Hatlevik 2003 (kvalitativ), Grøgaard, Hatlevik og Markussen 2004 (kvantitativ) og Markussen, Frøseth og Grøgaard 2009 (kvalitativ og kvantitativ). Den siste ble gjennomført ved inngangen til Kunnskapsløftet.

Kort oppsummert viste de kvantitative analysene i disse studiene at mye av spesialundervisning i videregående skole foregikk ved at elever gikk i egne klasser med redusert elevtall eller ved at elever i ordinære klasser ble tatt ut til enetimer og gruppeundervisning. Studiene viste også at elever med tilhørighet til egne klasser med redusert elevtall hadde et svakere utbytte enn om de hadde tilknytning til ordinære klasser. De kvalitative analysene i disse studiene modifiserte dette bildet, og viste at for en del elever var det utvilsom riktig og best, både i forhold til sosialt og faglig utbytte, å få spesialundervisning enten i egne klasser eller i smågrupper eller enetime utenfor ordinærklassen.

Så langt vi kjenner til, har det etter NIFUs arbeid fra 2009 ikke vært gjennomført noen omfattende, landsdekkende studie av omfang, organisering og utbytte av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge. At det er ti år siden det ble gjennomført en slik studie er i seg selv en begrunnelse for at det nå var behov for at det ble gjennomført en ny landsomfattende undersøkelse av spesialundervisning.

Den direkte foranledningen til at denne studien er iverksatt er imidlertid at Riksrevisjonen i en studie av myndighetenes arbeid med å øke antall læreplasser, påpekte at elever med faglige og sosiale utfordringer kan få ulik oppfølging

avhengig av hvilket fylke de bor i. Riksrevisjonen viste også til at Kunnskapsdepartementets oppsummering av Ny GIV påpeker at fylkeskommunenes arbeid med oppfølging av faglig svake elever i videregående er lite systematisk, og sier «Riksrevisjonen meiner det er viktig at Kunnskapsdepartementet også framover følger nøye med på oppfølginga av fagleg svake elevar i vidaregåande opplæring» (Riksrevisjonen 2016: 11).

Formålet med den foreliggende rapporten kan derfor oppfattes å være å bidra til at Kunnskapsdepartementet skal få økt kunnskap om elever med spesialundervisning i videregående opplæring.

1.1 Forskningsspørsmål

I denne studien skal vi belyse 13 spørsmål:

1. Hvor mange elever i videregående skole har spesialundervisning?
2. Hva karakteriserer elever med spesialundervisning?
3. I hvilken grad følges PP-tjenesten sin sakkyndige vurdering opp i enkeltvedtaket?
4. Hvilke vurderinger legges til grunn når enkeltvedtak skal utformes?
5. Hva skjer med spesialundervisningen i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole?
6. Hva er årsaken dersom en elev ikke ønsker å motta spesialundervisning?
7. Hvordan er samarbeidet om spesialundervisning mellom kommune og fylkeskommune?
8. Hvordan er spesialundervisningen organisert?
9. Hvilke forventninger har skolen til spesialundervisningen?
10. Hvilket utbytte oppnår elever med spesialundervisning?
11. Hvordan vurderer eleven den spesialpedagogiske hjelpen?
12. Hvilke særskilte utfordringer møter lærekandidatene og opplæringsbedriftene når spesialundervisning skal gis på arbeidsplassen?
13. Hvilket utbytte oppnår lærekandidater med spesialundervisning?

1.2 Data og metode

Data er samlet inn på to måter: gjennom en spørreundersøkelse til alle landets videregående skoler og gjennom intervjuer med en rekke aktører i videregående opplæring.²

² Spørreskjemaet og intervjuguidene kan fås tilsendt ved henvendelse til NIFU

1.2.1 Spørreundersøkelse blant videregående skoler

Vi gjennomførte en populasjonsundersøkelse, hvor alle de 306³ fylkeskommunale videregående skolene i landet ble invitert til å besvare et spørreskjema. Undersøkelsen ble besvart elektronisk. Undersøkelsen ble sendt ut 15.oktober 2018, og de aller fleste svarte innen 15.desember. Noen få besvarte i januar 2019. Undersøkelsen ble sendt til rektor, med oppfordring om at rektor i samarbeid med ansvarlig for spesialundervisning på skolen skulle besvare spørreskjemaet.

Svarprosent

Vi fikk svar fra 256 av de 306 inviterte skolene, tilsvarende en svarprosent på 84, noe som er høyt. Tabell 1.1. viser at det også er høy svarprosent i de fleste fylkene. Vi har fått svar fra alle skolene i to fylker, fra 90-94 prosent av skolene i seks fylker, 80-86 prosent i seks fylker, 77-78 prosent i to fylker, 64 prosent i et fylke og 59 prosent i det siste fylket. Alle skolene som har svart, har ikke svart på alle spørsmålene i spørreskjemaet. Det vil fremgå av tabeller og figurer hvor mange svar som ligger til grunn for de enkelte analyser.

Tabell 1.1 Svarprosent. Spørreundersøkelse fylkeskommunale videregående skoler

	Antall skoler	Antall svar	Svarprosent
Østfold	11	10	91
Akershus	34	28	82
Oslo	25	21	84
Hedmark	14	12	86
Oppland	11	7	64
Buskerud	13	12	92
Vestfold	10	9	90
Telemark	11	10	91
Aust-Agder	7	6	86
Vest-Agder	11	9	82
Rogaland	25	20	80
Hordaland	32	25	78
Sogn og Fjordane	11	10	91
Møre og Romsdal	22	13	59
Trøndelag	32	30	94
Nordland	16	16	100
Troms	13	10	77
Finnmark	8	8	100
Landet	306	256	84

Spørreskjemaets innhold

I spørreundersøkelsen til skolene stilte vi spørsmål om:

³ Det fins ytterligere noen videregående skoler som ikke ble inkludert i utvalget etter at vi i dialog med fylkeskommunene kom frem til at de ikke var relevante for undersøkelsen

- Hvor mange elever totalt og med spesialundervisning skolene hadde på Vg1, Vg2, Vg3 og uten trinntilhørighet på yrkesfag og studieforberedende
- Overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole
- Forhåndskunnskaper om elever med spesialundervisning
- Sakkyndig vurdering, enkeltvedtak, individuell opplæringsplan (IOP) og utforming av disse
- Synspunkter på spesialundervisning ved egen skole, inkludert generell vurdering av elevenes utbytte
- Overordnede retningslinjer for skolens spesialundervisning
- Opplysninger om inntil 20 enkeltelever med spesialundervisning på hver enkelt skole:
 - Elevens utdanningstilbud
 - Elevens kjønn
 - Elevens vanske
 - Om eleven hadde tilhørighet til egen klasse med redusert elevtall eller en ordinær klasse
 - Klassestørrelse
 - Fag eleven hadde spesialundervisning i
 - Omfang av spesialundervisning i ulike fag og organiseringsformer (egen klasse, gruppe, enetimer, ordinær klasse)

Opprinnelig skulle prosjektet også undersøke utbytte av læringsarbeidet for noen elever med spesialundervisning, bl.a. ved å samle inn og analysere karakterene deres. Av ulike årsaker ble det ikke mulig å få samlet inn dissa dataene innenfor prosjektets tidsramme, slik at prosjektdesignet måtte endres (jf. fotnote 8). Vi har derfor ikke hatt faktiske data om hvordan elever med spesialundervisning har gjort det og hvilket utbytte de har hatt av skolearbeidet sitt.

For likevel å kunne belyse dette har vi stilt generelle spørsmål om utbytte av skolearbeidet for elever med spesialundervisning, både i spørreskjema til alle de videregående skolene og i intervjuer med flere respondentgrupper. Ettersom dette er subjektive svar, kan vi ikke konkludere om «objektivt» utbytte. Vi belyser dermed respondentenes oppfatning av elevenes utbytte, og ikke det faktiske utbyttet.

De kvantitative analysene av data på skolenivå

Vi stilte altså to typer spørsmål i spørreskjemaet, a) spørsmål om skolen og skolens stillingtagen til en del utsagn, og b) individopplysninger om inntil 20 elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak per skole.

Spørsmålstype a) ble analysert med skole som enhet. Svar fra disse spørsmålene er brukt i beregningene av andelen elever med spesialundervisning i ulike fylker, på ulike trinn og på ulike skoler, samt til å undersøke skolenes holdning til en del aspekter ved spesialundervisning.

De kvantitative analysene av data på elevnivå

For skoler med 20 spesialundervisnings elever eller færre samlet vi inn opplysninger om alle skolens elever med spesialundervisning. På skoler med 21 spesialundervisnings elever eller mer, foretok vi et tilfeldig utvalg av 20 elever, og samlet inn data om disse.

Spørsmålene om enkeltindivider er analysert med individ som enhet. 231 av skolene (75 prosent) har gitt oss opplysninger om inntil 20 enkeltindivider. 20 av skolene har ingen yrkesfaglige utdanningsprogrammer, mens to skoler mangler studieforberevende utdanningsprogrammer. De 231 skolene har til sammen rapportert om spesialundervisningen til 3150 elever.

Skolene har besvart et spørreskjema der de bl.a. har gitt individopplysninger om vansker, fag og aktiviteter, undervisningsressurser organisatorisk innretning på spesialundervisningen, utdanningsprogram, hvem som har hovedansvar for opplæringen o.l.

Ettersom enkelte videregående skoler har langt flere elever som får spesialundervisning enn de 20 de har rapportert om, har vi vektet svarene etter hvor mange elever disse 20 representerer på sin skole. Samtidig er vekten konstruert slik at antall elever i det opprinnelige utvalget er identisk med antall elever i det vektete utvalget (N=3150 i begge utvalgene). Da vil enkelte elever som mottar spesialundervisning i videregående representere inntil 3,45 elever med spesialundervisning, mens andre representerer 0,58 elever (jf. tabell 1.2).

Tabell 1.2. Beskrivende statistikk for vekter i utvalget

	Antall elever	Minimum	Maksimum	Gjennomsnitt	Standardavvik
Vekt	3150	0,58	3,45	1,33	0,76

Fordelinger av elever på kjønn, vansker, fylker, egne eller ordinære klasser, utdanningsprogram, fag osv. refererer til det vektete utvalget. Denne vektingen påvirker de fleste fordelingene. En viktig inndeling av elever er om eleven får spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall eller helt eller delvis i tilknytning til en ordinær klasse. Uten korrigering for elevtallet på skolene vil 62 prosent av elevene ha tilhørighet til egne klasser med redusert elevtall og 38 prosent ville ha tilhørighet til ordinære klasser. Når vi veker og tar hensyn til hvor mange elever som får spesialundervisning på skolen, endres fordelingen. Nå får 66 prosent av elevene hele sin spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall, mens 34 prosent har tilknytning til ordinære klasser og får hele eller deler av sin

spesialundervisning sammen med elever uten spesialundervisning. Siden denne forskjellen er på «hele» fire prosentpoeng, oppfatter vi justeringen av utvalget med vekting som betydningsfull når observasjoner og beregninger i utvalget generaliseres til populasjonen.

1.2.2 Intervjuer

Vi gjennomførte intervjuer med flere aktører med tilknytning til elever og lære-kandidater med spesialundervisning i videregående opplæring. Intervjuene ble gjennomført i seks fylker i Nord- og Midt-Norge og på Vest- og Østlandet. I fem av fylkene besøkte vi tre og i det sjette fylket fem videregående skoler, til sammen 20 videregående skoler. I tabell 1.3 viser vi en oversikt over alle intervjuene.

Tabell 1.2. oversikt over intervjuene som ble gjennomført

Nivå	Informant	Type intervju	Antall intervjuer
November – desember 2018			
Videregående skole	Elev med spesialundervisning	Individuelt	20
	Lærere til elever med spesialundervisning	Gruppe	20
	Elev som har takket nei til spesialundervisning	Individuelt	6
	Ledelse	Gruppe	13
PPT	PPT-ansatte	Gruppe	9
Ungdomsskole	Ledelse	Gruppe	13
Bedrift	Lærekandidater	Individuelt	10
	Lærekandidatenes opplæringsansvarlig	Individuelt	10
April - mai 2019			
Videregående skole	Elev med spesialundervisning	Individuelt	15
	Lærere til elever med spesialundervisning	Gruppe	18
Antall intervjuer totalt			134

På hver av de videregående skolene intervjuet vi en elev med spesialundervisning, til sammen 20 elever fordelt på yrkesfag og studieforbereidende, samt en lærer/en gruppe lærere med god kjennskap til denne eleven, til sammen 20 lærerintervjuer. Videre var intensjonen at vi på halvparten av disse skolene skulle intervjuer en elev som hadde takket nei til tilbud om spesialundervisning. Mange av skolene hadde ingen slike elever, slik at vi fikk bare intervjuet seks elever som hadde takket nei til tilbud om spesialundervisning.

Elevene som skulle intervjues ble valgt ut i et samarbeid mellom oss, vår kontaktperson i fylkeskommunene og skolene. Vi definerte noen kriterier for fylkeskommunene og skolene før de spurte elever om å delta. Blant annet skrev vi at «*De som intervjues må være i stand til å oppfatte og forstå våre spørsmål, og til selv å kunne svare på spørsmålene*». Elevene måtte også ha samtykkekompetanse. Disse avgrensningene påvirker selvsagt sammensetningen av utvalget, og kan ha medført noe tap av informasjon om erfaringer med spesialundervisning. Samtidig må vi huske at vi ikke var på jakt etter det representative gjennom disse intervjuene,

men at vi ønsket å høre stemmene til noen elever med spesialundervisning. Når vi snakker med 20 elever med spesialundervisning er det uansett noen erfaringer vi ikke fanger opp. Selvsagt hadde det vært gunstig å få snakke med noen elever i den gruppen vi har utelatt, men vi vurderte det som svært vanskelig å få til. Vår vurdering er også at dette ikke er kritisk i forhold til hva vi kan forstå om hvordan elever med spesialundervisning opplever sin opplæringssituasjon. Vi mener derfor at denne avgrensningen av utvalget var riktig og nødvendig.

Videre ba vi om at det ble valgt ut elever på tre forskjellige videregående skoler i det enkelte fylke, og at de skulle representere tre av vanskene a) spesifikke lærevansker, b) generelle lærevansker og c) atferdsvansker og psykososiale vansker. Vi ba også om at det blant de utvalgte elevene skulle være variasjon i organiseringen av spesialundervisningen etter om elevene fikk all spesialundervisning inne i ordinær klasse, noe spesialundervisning i gruppeundervisning eller enetimer, eller om de hadde tilhørighet til egen klasse med redusert elevtall hele tiden. Vi ba også om at to av tre elever i det enkelte fylke burde være gutter.

Disse kriteriene ble fulgt, med unntak av kriteriet om organisering. Dette medførte at vi – med to unntak – intervjuet elever med tilhørighet til ordinær klasse. Disse hadde varierende tilhørighet til klassen, noen fikk spesialundervisningen inne i klassen, mens andre hadde spesialundervisning i små grupper utenfor klassen eller i enetimer. Dette betyr at vi i forhold til sammensetningen av populasjonen, fikk intervjuet for få elever med tilhørighet til egne klasser med redusert elevtall.

På 13 av de 20 videregående skolene gjennomførte vi et gruppeintervju med skolens ledelse. Ved om lag halvparten av de 20 videregående skolene, besøkte vi også en nærliggende ungdomsskole som avgir elever til denne videregående skolen, i alt 13 ungdomsskoler. Også her gjennomførte vi gruppeintervju med skolens ledelse. Videre gjennomførte vi ni gruppeintervjuer ved fylkeskommunale PPT-kontorer. Et av PPT-kontorene dekket to av de videregående skolene i utvalget og et annet kontor dekket tre videregående skoler, slik at PPT-intervjuene dekket 12 videregående skoler.

Vi gjennomførte intervjuer med ti lærekandidater med spesialundervisning og intervjuer med lærekandidatens opplæringsansvarlige på arbeidsplassen. Alle disse intervjuene ble gjennomført i Østfold. Dette valget begrunnes i kapittel 9.

Elevintervjuene

Vi intervjuet elever med spesialundervisning og elever som hadde takket nei til tilbud om spesialundervisning høsten 2018. I utgangspunktet intervjuet vi elevene alene, men i noen tilfeller var det med en lærer eller en assistent. Dette skjedde der eleven følte seg utrygg alene med to fremmede voksne, og i tilfeller hvor kommunikasjonen var vanskelig uten en voksen som eleven kjente, til å bistå med å

svare på våre spørsmål. For å få gjennomført intervjuene var det i disse tilfellene nødvendig å ha med en voksen som eleven kjente inn i intervjurommet.

I begge gruppene kartla vi gjennom intervjuet elevenes kjønn og alder samt hvilket utdanningsprogram eleven gikk på, hvor lenge de hadde gått i videregående skole og hvilke fremtidsplaner de hadde. Vi spurte også om erfaring med spesialundervisning i barneskole, ungdomsskole og tidligere i videregående skole.

Vi spurte elever som hadde takket nei til spesialundervisning om hvorfor og om de hadde vært alene om beslutningen. Disse elevene intervjuet vi kun høsten 2018.

Vi spurte elevene med spesialundervisning om hvorfor de hadde spesialundervisning, og om hvordan spesialundervisning foregår: fag, hvor mange timer, hvem som gir undervisningen og om den foregår inne i ordinær klasse, i enetimer eller som gruppeundervisning. Vi ba også om elevenes vurdering av spesialundervisningen, blant annet om faglig og sosialt utbytte.

Elevene med spesialundervisning ble intervjuet også en andre gang ved slutten av skoleåret (i april – mai 2019). Hensikten med å gjennomføre et andregangsintervju var å undersøke om elevene hadde opplevd progresjon og utvikling gjennom året og hvordan de opplevde det faglige og sosiale utbyttet av skoleåret. Noen elever hadde sluttet og noen var ikke tilgjengelige, slik at vi fikk intervjuet 15 av de 20 elevene også om våren.

Lærerintervjuene

Vi intervjuet lærere med god kjennskap til de aktuelle elevene både høsten 2018 og våren 2019. Vi ba lærerne fortelle hvorfor elevene hadde spesialundervisning, hvordan spesialundervisningen til den aktuelle eleven er organisert (klasse med redusert elevtall, ordinær klasse, enetimer, gruppe), hvor stort volumet er, hvilke fag eleven får spesialundervisning i og hvem som har hovedansvaret for undervisningen. Vi spurte også om sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP, samt om lærernes vurdering av elevens faglige og sosiale utbytte av spesialundervisningen. Ved første gangs intervju snakket vi med lærere til alle de 20 elevene med spesialundervisning, og ved andre gangs intervju fikk vi snakket med lærerne til 18 av elevene.

Intervjuer med ledelsen ved videregående skoler, ledelsen ved ungdomsskoler og PPT

I intervjuene med ledelsen ved de videregående skolene stilte vi spørsmål om overgangen fra tiende klasse til videregående skole. Først fokuserte vi på at den gjennomsnittlige andelen elever med spesialundervisning i Vg1 er betydelig lavere enn i tiende klasse i ungdomsskolen, og ba om vurderinger rundt hvorfor det er slik. Videre stilte vi noen spørsmål om hvordan kommunikasjonsflyten om elevene

fra ungdomsskole til videregående skole fungerte: får videregående skole vite det de trenger om nye elever med spesialundervisning? Vi spurte også om PPTs rolle i denne overgangen. Disse spørsmålene ble også stilt til ledelsen ved de ungdomsskolene vi besøkte, samt til fylkeskommunal PPT.

Videre spurte vi de videregående skolene om arbeidet med sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP. Hvem utarbeider disse, når skjer det og hvordan er den innholdsmessige relasjonen mellom disse tre dokumentene? Vi spurte også PPT om arbeidet med sakkyndig vurdering.

Vi spurte også skolene om de hadde en overordnet prinsipiell holdning til gjennomføring/organisering av spesialundervisning, samt om en beskrivelse av hvordan spesialundervisningen i all hovedsak er organisert på den enkelte skole.

Til slutt spurte vi om hva som var den enkelte skoles overordnede ideelle målsetting med spesialundervisningen de gjennomfører, hvilke forventninger skolen har til sin spesialundervisning, hva skolen oppfatter som statlige føringer og retningslinjer for spesialundervisning, om skolen oppfatter seg som en inkluderende skole, og om skolen har et skriftlig plandokument for spesialundervisningen.

Intervjuer med lærekandidater og deres opplæringsansvarlige

I intervjuene kartla vi, som i elevintervjuene, lærekandidatenes kjønn og alder, samt hvilket utdanningsprogram de gikk på, hvor lenge de hadde gått i videregående opplæring og hvilke fremtidsplaner de hadde. Vi spurte også om erfaring med spesialundervisning i barneskole, ungdomsskole og tidligere i videregående skole.

Videre ba vi både lærekandidaten og den opplæringsansvarlige fortelle hvorfor aktuell ungdom var lærekandidat og hvorfor de hadde behov for ekstra hjelp og oppfølging. Vi ba også om at de beskrev den opplæringen de fikk på arbeidsplassen, og til slutt spurte vi om deres vurdering av det faglige og sosiale utbyttet for lærekandidaten.

For å foreta utvalg av lærekandidater til intervju kontaktet vi Østfold fylkeskommune hvor vi gjennomførte samtlige lærekandidatintervjuer (begrunnelse for dette valget, se kapittel 9). Fylkeskommunen foretok utvalget av lærekandidater i samarbeid med Opplæringskontoret for Vekstbedrifter i Østfold. Dette opplæringskontoret har opplæringskontrakter med de fleste lærekandidater med spesialundervisning i Østfold.

Vi definerte noen kriterier for utvalget. Lærekandidatene som skulle intervjues måtte være fylt 16 år på intervjutidspunktet, de måtte ha samtykkekompetanse og være i stand til å oppfatte og forstå våre spørsmål, og til selv å kunne svare. Vi ba også om en viss kjønnsmessig balanse, og ikke større skjevfordeling enn 60-40. Videre var det en intensjon av noen av lærekandidaten vi skulle intervjuer hadde opplæring internt i en vekstbedrift (tidligere VTA=bedrift for Varig Tilrettelagt

Arbeid), og noen i eksterne bedrifter, og det ble også lagt opp til å intervjuere lærekandidater med plan om ulik måloppnåelse. Lærekandidatene skulle også jobbe på ti ulike bedrifter, med stor spredning på ulike fag og med geografisk spredning over hele Østfold. Alle kriteriene ble oppfylt.

1.3 Rapportens oppbygging

Utover sammendragene på norsk og engelsk foran samt dette innledningskapitlet, består rapporten av 9 kapitler.

I kapittel 2 gir vi en oversikt over spesialundervisning i videregående opplæring i Norge, herunder en redegjørelse for begrepet og fenomenet spesialundervisning; hvordan avgrenses og defineres det? Videre drøfter vi inkluderingsbegrepet, og redegjør for tidligere forskning om spesialundervisning i videregående opplæring. Til slutt omtaler vi på nasjonale styringssignaler for spesialundervisningen.

I kapittel 3 viser vi hvor mange elever i videregående skole som har spesialundervisning i landet samlet, i de enkelte fylkene, per trinn og på skolenivå. Vi gir også en beskrivelse av elevene med spesialundervisning; kjønn, vanske og utdanningsprogram (forskningsspørsmålene 1 og 2).

I kapittel 4 omtaler vi for de tre elementene som inngår i definisjonen og avgrensningen av spesialundervisning: sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP samt forholdet mellom disse elementene. Vi undersøker hvilke vurderinger som legges til grunn når enkeltvedtak skal utformes, og i hvilken grad PP-tjenestens sakkyndige vurdering følges opp i enkeltvedtaket (forskningsspørsmålene 3 og 4).

I kapittel 5 analyserer vi overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole, nærmere bestemt spør vi hvorfor andelen elever med spesialundervisning synker i denne overgangen, hvorfor noen elever ikke tar imot tilbud om spesialundervisning, samt hvilken rolle ungdomsskolen/kommunen og videregående skole/fylkeskommunen spiller i denne overgangen (forskningsspørsmålene 5, 6 og 7).

I kapittel 6 undersøker og analyserer vi spesialundervisningens organisering. Går elevene i egne klasser med redusert elevtall eller har de tilhørighet til ordinære klasser, og får de i så fall sin spesialundervisning inne i klassene eller utenfor i enetimer eller smågrupper? Hvilke fag har de spesialundervisning i, hvor mye spesialundervisning har de og hvem har hovedansvaret for spesialundervisningen? (forskningsspørsmål 8).

I kapittel 7 spør vi om skolenes forventninger til spesialundervisning de gir: overordnet ideell målsetting, hva skolen oppfatter som statlige føringer og retningslinjer og om skolen oppfatter seg som en inkluderende skole (forskningsspørsmål 9).

I kapittel 8 drøfter vi elevenes utbytte, faglig og sosialt, av spesialundervisningen. Som vi har redegjort for, har vi ikke hatt tilgang til data som måler faktisk utbytte, slik at vi her baserer oss på elevers og læreres vurderinger av elevenes utbytte (forskningsspørsmålene 10 og 11).

I kapittel 9 undersøker vi lærekanidater med spesialundervisning og spør hvordan spesialundervisningen deres er organisert og hvilket utbytte lærekanidatene og deres opplæringsansvarlige opplever at de har, faglig og sosialt (forskningsspørsmål 12 og 13).

I kapittel 10 summerer vi opp og drøfter våre funn.

2 Spesialundervisning i videregående opplæring i Norge

I dette kapitlet definerer og avgrenser vi begrepet og fenomenet spesialundervisning. Videre drøfter vi inkluderingsbegrepet, og foretar en gjennomgang av tidligere forskning om spesialundervisning i videregående opplæring. Til slutt drøfter vi nasjonale styringssignaler for spesialundervisningen.

2.1 Spesialundervisning – avgrensning og definisjon

Etter opphevelsen av spesialscoleloven midt på 1970-tallet skulle alle elever få sin opplæring innenfor den ordinære skolen i Norge (Nilsen 2010, Haug 1998), og spesialundervisningen skulle reguleres av Grunnskoleloven og Lov om videregående opplæring. Dette medførte økt behov for tilpasning av opplæringen for å imøtekomme det økende mangfoldet og en stadig mer sammensatt elevmasse, når det gjaldt sosial bakgrunn, bosted, kjønn, kulturelle og språklige forskjeller, evner og forutsetninger (Herlofsen 2014). Prinsippet om tilpasset opplæring ble lovfestet da Norge fikk ny «Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa» i 1998 (Opplæringslova):

*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lær-
lingen og lære kandidaten (§1-3)*

Dette prinsippet står sentralt i norsk skole, og det legger sterke føringer på at mangfold og individuelle behov blant elevene skal ivaretas gjennom tilpasset opplæring for alle elevene (NOU 2009: 18).

Selv om alle elever har krav på tilpasset opplæring, og selv om skolen og lærerne gjør sitt ytterste for å tilpasse opplæringa i tråd med den enkelte elevs behov og forutsetninger, vil det alltid være noen som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære tilpassede opplæringa. Disse elevene kan ha rett til spesialundervisning. I opplæringsloven er dette formulert på følgende måte:

*Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordi-
nære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. (Opplæringslova §5-1)*

Dette betyr at spesialundervisning skal sees i forhold til ordinær tilpasset opplæring og først tas i bruk når den ordinære tilpassede opplæringa ikke gir tilfredsstillende utbytte. Dette utdypes i følgende formulering i Opplæringslova:

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.
(§5-1)

Opplæringslovas formuleringer om rett til spesialundervisning i §5-1 kan tolkes som en sikringsbestemmelse i forhold til §1-3 om tilpasset opplæring: Når elevene ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære tilpassede opplæringen, utløses individuelle rettigheter til spesialundervisning. Elever og lære kandidater har rett til spesialundervisning, det har ikke læringer og praksisbrevkandidater.

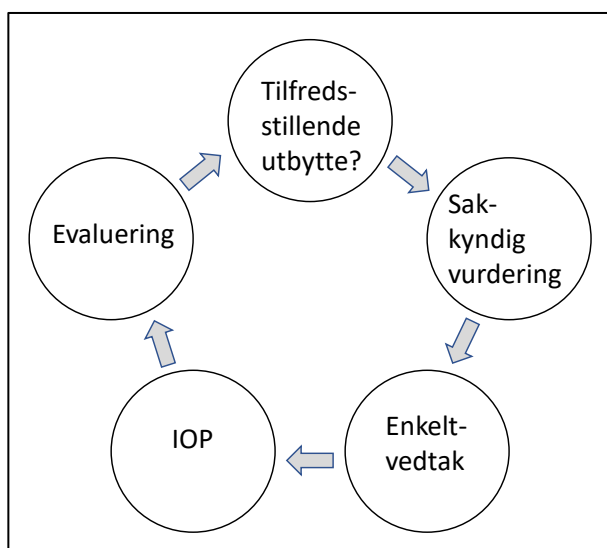
2.1.1 Sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP

For at spesialundervisning skal utløses må det foreligge et enkeltvedtak. Dette skal fattes av skoleeier, for videregående skoles del av fylkeskommunen, men myndigheten til å fatte enkeltvedtaket kan delegeres til underordnede organer (Utdanningsdirektoratet 2014). Ofte delegeres vedtaksmyndigheten til rektor.

Før enkeltvedtaket kan fattes skal det foreligge en sakkyndig vurdering. Etter at enkeltvedtaket er fattet skal det utarbeides en individuell opplæringsplan for eleven (IOP). Denne prosessen beskrives ofte som den spesialpedagogiske tiltaks-kjeden (figur 2.1). (Meld.St.18 (2011-2012).

Den sakkyndige vurderingen skal utrede og ta standpunkt til:

- Elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet
- Elevens lærevansker og andre særlig forhold som er viktig for opplæringa
- Realistiske opplæringsmål for elevene
- Om en kan hjelpe på elevens vansker innenfor det ordinære opplæringstilbudet
- Hvilken opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud (Opplæringslova §5-3)



Figur 2.1. Den spesialpedagogiske tiltakskjeden

Veilederen Spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet 2014), utdyper hva som skal inngå i beskrivelsen av et forsvarlig opplæringstilbud. Det skal oppgis timetall for spesialundervisningen, og det skal oppgis om deler av undervisningen skal gis som enetimer eller gruppeundervisning. Det kan også være aktuelt at sakkyndig vurdering uttaler seg om gruppens størrelse. Ved anbefaling av enetimer eller gruppeundervisning peker *Veilederen Spesialundervisning* på en viktig avveining som sakkyndig vurdering må foreta:

Eleven skal ha en opplæring ut fra sine evner og forutsetninger. Opplæringen skal være inkluderende og bidra til at eleven tar aktiv del i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap. Dette innebærer en avveining mellom differensiering og integrering i opplæringen. Det er viktig at PP-tjenesten foretar denne avveiningen.

Videre skal sakkyndig vurdering uttale seg om innholdet i og målet for opplæringen:

Dersom det er behov for større eller mindre avvik fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet, enten for hele fag eller deler av fag, må dette synliggjøres i enkeltvedtaket. Avvik må bli nærmere omtalt i den individuelle opplæringsplanen (IOP).

Det er viktig å være oppmerksom på at den sakkyndige vurderingen omtalt over og som altså skrives som forberedelse til et enkeltvedtak om spesialundervisning i videregående skole (jf Opplæringslovas § 5-3), har et annet formål enn den sakkyndige vurderingen som skrives før elever søker om fortrinnsrett ved inntaket til videregående skole («1.februar søkere»). Der skal det også redegjøres for elevens vansker, men hovedformålet med denne sakkyndige vurderingen før inntaket til videregående skole er å begrunne at eleven har behov for å bli tatt inn til et spesielt (og ingen andre) utdanningsprogram (jf. forskrift til Opplæringslova § 6-15 og 6-

16) Disse to ulike sakkyndige vurderingene må ikke forveksles, da de har ulikt formål.

Når sakkyndig vurdering er skrevet kan enkeltvedtak utformes. Et enkeltvedtak skal ifølge *Veilederen Spesialundervisning*, si noe om bl.a.

- *Innhold (hva slags opplæringstilbud, avvik fra læreplanverket; herunder kompetansemål og timer, hvilke fag avviket skal gjelde for, fritak fra vurdering mv.)*
- *omfang (antall årstimer mv)*
- *organisering (i klassen/gruppe, liten gruppe, eneundervisning, alternativ opplæringsarena)*
- *kompetanse (lærer, spesialpedagog, logoped, assistent mv.) (s 58-59)*

Veilederen utdyper disse punktene og beskriver at eleven ikke skal ha andre avvik fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet enn det som står i enkeltvedtaket.

Veilederen beskriver videre at enkeltvedtaket må si noe om hvordan elevens opplæring skal organiseres for å gi eleven et forsvarlig utbytte. Utgangspunktet for organisering av elevene er

Alle elever skal tilhøre en basisgruppe/klasse, jf. opplæringsloven § 8-2. De skal være i denne basisgruppen/klassen så mye av skoletiden at deres behov for sosial tilhørighet og stabilitet blir ivaretatt. Dette gjelder også for elever som får spesialundervisning. Prinsippet om sammenholdte klasser er en bærebjelke i felles-skolen og har også en viktig funksjon i forbindelse med inkludering av elever. Dersom elevene tas ut av basisgruppen/klassen kan dette føre til at elevens sosiale tilhørighet til basisgruppen/klassen svekkes (Utdanningsdirektoratet 2014: 60-61).

Veilederen sier at enkeltvedtaket skal omhandle skoletilhørighet og basisgruppe-/klassetilhørighet, samt maksimal gruppestørrelse dersom noe av opplæringen skjer utenfor de ordinære gruppene. Eneundervisning må begrunnes godt. Dersom spesialundervisning gis som tolærerundervisning må også dette begrunnes i enkeltvedtaket.

Enkeltvedtak bygger på sakkyndig vurdering. Vurderingen er rådgivende og kan fravikes i enkeltvedtaket. Om så skjer, stilles det særlige krav til begrunnelsen. I videregående opplæring har eleven rett til medbestemmelse og selvbestemmelse, noe som betyr at etter fylte 15 år må eleven selv samtykke til spesialundervisning.

Når enkeltvedtaket foreligger skal det utarbeides en Individuell Opplæringsplan (IOP). IOP'en skal bygge på enkeltvedtaket, og kan ikke inneholde nye eller andre rettigheter for eleven enn det som er nevnt i enkeltvedtaket.

En IOP skal vise a) mål for opplæringen, b) innholdet i opplæringen og c) hvordan opplæringen ellers skal gjennomføres. IOP'ens innhold må samordnes med klassens plan for ordinær opplæring. IOP'en skal sikre at eleven får et opplærings-tilbud som samsvarer med enkeltvedtaket.

Det skal utarbeide mål for opplæringen både når det gjelder faglig og sosial kompetanse når dette er nedfelt i enkeltvedtaket. Målene skal utformes slik at de viser hvilken kompetanse det tas sikte på at eleven skal tilegne seg. De faglige målene kan være hentet fra Læreplan for Kunnskapsløftet, de sosiale målene kan være hentet fra Generell del av læreplanen (*Veilederen Spesialundervisning*, Utdanningsdirektoratet 2014).

Innholdet i en IOP kan formuleres ved en operasjonalisering av kompetansemålene i læreplanen for faget. Det må komme frem hvilke fag eller deler av et fag det skal gis spesialundervisning i.

En IOP skal beskrive innholdet i spesialundervisningen og det eventuelle avviket fra ordinærundervisningen. Herunder bør timeantall og organisering omtales. Når det gjelder timeantallet til spesialundervisningen, kan det omtales hvor mye tid som skal brukes på ulike fag og på ulike organisatoriske løsninger. Når det gjelder selve organiseringen påpeker *Veilederen Spesialundervisning* følgende:

Ved organisering av opplæring skal prinsippet om at opplæringen skal være inkluderende, ivareta elevens behov for sosial tilhørighet og stabilitet ligge til grunn. Samtidig må organiseringen ta hensyn til elevens forutsetninger og behov (s 73).

Rektor har ansvaret for at IOP'en utarbeides og at den er innenfor lovens krav. *Veilederen Spesialundervisning* anbefaler at de som arbeider med eleven, lager IOP sammen. *Veilederen Spesialundervisning* understreker også at

Det er i strid med opplæringsloven å gi elever tilrettelagt opplæring eller avvik fra Læreplanverket utover det som følger av kravet om tilpasset opplæring uten at det er fattet et enkeltvedtak. Skolen kan ikke begynne å bruke en IOP overfor en elev før det er fattet et enkeltvedtak som gir eleven rett til spesialundervisning. Dette gjelder også for elever som er under utredning (s 70).

2.1.2 Utprøving i opplæringssituasjonen

Elevens utbytte av ordinær tilpasset opplæring står sentralt i vurderingen av om en elev skal motta spesialundervisning. Det foreligger ikke et entydig kriterium for hva som er tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Dette må avgjøres gjennom skjønnsmessige og individuelle avveininger med blikk på den enkelte elevs opplæringssituasjon. Hvorvidt eleven har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, vil henge sammen med kvaliteten på den ordinære opplæringen. Dette betyr at behovet for spesialundervisning for den enkelte kan variere mellom

forskjellige opplæringsarenaer og situasjoner. For eksempel kan man tenke seg at man på én skole løser en mulig utfordring for en enkeltelev gjennom tilpasset opplæring. På en annen skole kan det hende at samme elev ikke ville fått tilfredsstillende utbytte av den ordinære tilpassede opplæringen, og dermed ville hatt behov for spesialundervisning. En kan til og med tenke seg at en og samme elev vil ha behov for spesialundervisning innenfor et utdanningsprogram, men ikke på et annet på samme skole, fordi utbyttet av den ordinære tilpassede undervisningen ville være tilfredsstillende i det ene, men ikke i det andre tilfellet. Behovet for spesialundervisning er altså ikke entydig, bl.a. fordi kvaliteten på den ordinære tilpassede opplæringen vil variere på tvers av skoler og klasserom.

For elever med omfattende behov for tilrettelegging og for elever som er tatt inn med fortrinnsrett, vil man med stor sikkerhet kunne avgjøre hvilket spesialundervisningstilbud de skal ha før skoleåret starter. For disse elevene kan sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP i prinsippet være utformet før skoleåret starter.

For elever med mindre behov – elever som har søkt gjennom det ordinære inn-taket med noe informasjon om sin situasjon og sine behov formulert i et overgangsskjema – vil det imidlertid være vanskelig, å vite med sikkerhet om de har behov for spesialundervisning, og hvordan denne spesialundervisning eventuelt bør være, før eleven har møtt opplæringssituasjonen og man kan vurdere om eleven får tilfredsstillende utbytte av den ordinære tilpassede opplæringen.

Dette er det tatt høyde for i Opplæringslova: *«Skolen skal ha vurdert og eventuelt prøvd ut tiltak innadfor det ordinære opplæringstilbudet med sikte på å gi eleven tilfredsstillende utbytte før det blir gjort sakkyndig vurdering» (§5.4).*

Dette innebærer at selv om det ansees sannsynlig at en elev skal ha spesialundervisning, skal eleven, dersom det ansees som mulig at han/hun kan få tilfredsstillende utbytte av ordinær tilpasset opplæring, begynne i et ordinært løp i videregående uten vedtak om spesialundervisning. Skolen skal så prøve å gi et tilbud innenfor ordinær tilpasset opplæring. Først når man ser at dette ikke fungerer, skal det skrives sakkyndig vurdering som tar utgangspunkt i situasjonen på det utdanningstilbudet der eleven går. Deretter kan enkeltvedtak utformes, og IOP skrives.

2.1.3 Praktisk og pedagogisk vs. formell og juridisk avgrensning av spesialundervisning

I den ovenstående drøftingen av begrepet og fenomenet spesialundervisning har vi tatt utgangspunkt i den avgrensningen av spesialundervisning som gjøres i Opplæringslovas kapittel 5. For at vi skal kunne si at en elev har spesialundervisning, må det foreligge en sakkyndig vurdering, et enkeltvedtak om spesialundervisning

og en individuell opplæringsplan (IOP). Dette er en juridisk, formell avgrensning av begrepet og fenomenet.

Fenomenet og begrepet spesialundervisning kan også gis en praktisk, pedagogisk avgrensning, som definerer spesialundervisning på grunnlag av det som faktisk skjer i klasserommet, altså at det handler om den undervisningen elevene får, og ikke om de har eller ikke har vedtak om at de skal ha spesialundervisning. Det er i flere studier funnet at når lærere blir bedt om å identifisere sine elever med spesialundervisning, utelater de ofte elever med enkeltvedtak om spesialundervisning, altså elever som formelt sett har spesialundervisning, mens de ofte inkluderer elever som formelt sett ikke har spesialundervisning (Markussen 2000, Grøgaard mfl. 2004). Dette gjør de fordi de forholder seg til det som skjer på læringsarenaen. De oppfatter at den undervisningen de gir noen elever avviker så mye fra den ordinære undervisningen de øvrige elevene får, at de oppfatter dette som spesialundervisning. I følge Kauffman, Hallahan, Pullen og Badar (2018) er kjennetegnet ved spesialundervisning nettopp at instruksjonene individualiseres, og uten dette hevder de at man ikke kan betrakte undervisningen som spesialundervisning. Dermed argumenterer de for den praktisk-pedagogiske avgrensningen av spesialundervisning. For gitte formål kan det være hensiktsmessig å anvende denne avgrensningen, men i den foreliggende studien anvender vi altså den juridiske, formelle avgrensningen, og studerer elever som mottar spesialundervisning etter sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP.

2.2 Inkludering eller segregering?

Det har langt tilbake ligget til grunn at norsk skole skal være for alle. Allerede i *Forordningen av 1739*, (Norges første skolelov)⁴ het det at skolen skulle være «*for alle og enhver*». Vi fikk senere en enhetsskole som skulle være for alle. Likevel fikk vi et parallelt skolesystem til det ordinære systemet, et spesialskolesystem, hvor det ble mulig å eksportere problemer og utfordringer som det ordinære skolesystemet ikke klarte å håndtere. Dette systemet ble regulert av Lov om spesialskoler av 1951. Denne loven ble opphevet midt på 1970 tallet, etter at funksjonshemmedes organisasjoner hadde begynt å sette fokus på integrering og etter at Blomkomiteen (KUD 1970) hadde levert sin innstilling med forslag om økt bruk av integrering. Fra august 1976 var spesialundervisning i videregående skole regulert av Lov om videregående opplæring. Dette kan oppfattes som en manifestasjon av en idé om at videregående opplæring skal være for alle. Imidlertid eksisterte spesialskolene helt frem til 1991, da de ble formelt nedlagt. Og som en NIFU-studie (Markussen mfl. 2009) viste, i 2009 fikk fortsatt mange elever sin spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall eller i enetimer og grupper utenfor de

⁴ http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1739_skole.htm

ordinære klassene de hadde tilhørighet til (Markussen mfl. 2009). Og som vi skal se senere i denne rapporten, er det fortsatt slik at mange elever fikk spesialundervisning i det som kan omtales som segregerte løsninger også i skoleåret 2018-2019.

Denne situasjonen, historisk og dagsaktuell, nødvendiggjør en fokusering på begrepene og fenomenene segregering og inkludering.

Et aspekt ved inkludering er *organisatorisk inkludering*, som handler om plassering; skal elevene være inn i ordinære klasser eller skal de være i segregerte løsninger utenfor de ordinære klassene? Men det handler om mer enn dette. Inkludering handler om både sosial inkludering og faglig mestring, og det handler om hvordan et system som skolen forholder seg til alle sine elever. Manchester-definisjonen sier følgende:

«Inclusion is the continuous process of increasing the presence, participation and achievement of all children and young people in local community schools» (Qvortrup og Qvortrup 2017: 2).

Denne definisjonen markerer i likhet med OECD (2003)⁵ og UNESCO (1994)⁶ et skiftende fokus på inkludering, fra hovedsakelig å omhandle barn med behov for spesialundervisning, til å omfatte alle barn i et utdannings- og læringsmiljø, uavhengig av kognitiv, fysisk eller sosioøkonomisk bakgrunn.

Inkludering handler dermed om alle elevene, ikke bare om de med behov for spesialundervisning. Skolen må tilpasse seg alle elevene, og gi dem et tilbud i tråd med deres evner og forutsetninger. Den inkluderende skolen bygger på det relasjonelle og kontekstuelle og ikke det medisinske eller kategoriske prinsipp for spesialundervisning (Ainscow 2016, Hausstätter 2007, Sunnevåg og Nordahl 2008).

En inkluderende skole betyr en systemendring: *«It is about a paradigm shift which has implications for the ways schools are organized, the way teachers teach, and for the values which underpin the whole education system»* (Dyson og Millward 1997: 54). Det handler om en alternativ måte å tenke undervisning og læring på.

Også NOU'en som kom i forkant av Kunnskapsløftet, *I første rekke* argumenterte for denne forståelsen: *«Inkludering handler i første rekke om miljøet. Det er et program for utvikling av skolen med det formål at den skal passe hele den menneskelige variasjon»* (NOU 2003:16: 84).

En inkluderende skole må i dag forstås som en skole for alle, en skole som gir alle en opplæring i samsvar med deres forutsetninger, en skole som gjennomfører reell tilpasset opplæring.

⁵ <http://www.oecd.org/education/innovation-education/26527517.pdf>

⁶ http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

For å lykkes med dette må både organisatorisk og sosial inkludering samt faglig mestring tas med i betraktning. Organisatorisk inkludering handler om hvorvidt elevene skal ha tilhørighet til ordinære eller egne (spesial)-klasser. Sosial inkludering handler om elevens opplevelse av tilhørighet til skole- og klassefelleskapet. Faglig mestring handler om å få til, om å prestere og å oppnå resultater.

I vurderingen mellom de individuelle rettighetene knyttet til spesialundervisning på den ene siden og inkludering som skoleverkets overordnede og gjennomgripende prinsipp (Meld.St.18, 2010-2011) på den andre siden, vil det kunne oppstå et spenningsforhold. Dette spenningsforholdet dreier seg om de individuelle rettighetene kan og bør ivaretas i et inkluderende felleskap blant jevnaldrende innenfor det ordinære klasserommet. Eller om det å motta spesialundervisning er segregerende i seg selv, uavhengig om dette foregår i det ordinære klasserommet eller ikke: Kan organisatorisk inkludering medføre sosial ekskludering?

Skaalvik og Skaalvik (2006) poengterer at om man skal svare på spørsmålet «*innenfor eller utenfor*», holder det ikke bare å studere f.eks. faglig mestring, men man må også undersøke om elevene er sosialt inkludert, dvs. alle aspekter av inkluderingsbegrepet må tas hensyn til. Organisatorisk segregering for å oppnå faglig mestring, kan stå i motsetning til sosial inkludering (Olsen 2015). F.eks. kan det å ta elever ut i enetimer eller gruppe med sikte på å gi faglig hjelp som grunnlag for faglig mestring, oppleves stigmatiserende eller som sosial ekskludering.

På den annen side er det også studier som finner at elever som har spesialundervisning organisatorisk inkludert i den ordinære skolen opplever mindre sosial deltakelse, mer sosial stigmatisering, mer sosial avvisning og mindre sosial aksept enn innenfor segregerte løsninger og enn det vanlige elever opplever i skolehverdagen. Noen vil oppleve at den sosiale inkluderingen er best i segregerte opplegg utenfor de ordinære klassene (Schwab, Gebhardt, Krammer og Gasteiger-Klicpera 2015, Nepi, Fioravanti, Nannini og Peru 2015, Stiefel, Shiferaw, Schwartz og Gottfried 2018).

Den sosiale dimensjonen er viktig i seg selv fordi det handler om å ha et godt liv og om hvordan man opplever seg selv, men også fordi selvoppfatning har sammenheng med faglige mestring hos elever med behov for spesialundervisning (Meltzer mfl. 2004, Zheng Erickson, Kingston og Noonan 2014). Sosial inkludering og mestring har betydning for faglig inkludering og mestring, og motsatt. Disse forholdene er gjensidig avhengig av hverandre.

2.3 Tidligere norsk forskning om spesialundervisning i videregående opplæring – med sideblikk til internasjonal forskning

I dette avsnittet skal vi se nærmere på tidligere norsk forskning om spesialundervisning i videregående opplæring i tiden etter innføringen av Reform 94. I årene 1994-2009 ble det gjennomført flere omfattende studier av spesialundervisning i videregående opplæring. Etter innføringen av Kunnskapsløftet har det, etter hva vi kjenner til, ikke vært gjennomført noen omfattende forskningsprosjekter som har undersøkt omfang, organisering og/eller utbytte av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge.

To omfattende kvantitative studier ble gjennomført i de første Reform 94 kullene. Den ene studien ble gjennomført ved Møreforskning som en del av evalueringen av Reform 94 (Kvalsund og Myklebust 1998). Denne studien benyttet også kvalitative metoder. Den andre omfattende studien på 1990-tallet, som ble gjennomført innenfor et brukerrettet spesialpedagogisk forskningsprogram innenfor forskningsrådet, ble gjennomført ved Fafo (Markussen 2000, 2001, 2004). Begge studiene fulgte et kull elever og studerte tilrettelegging og utbytte av spesialundervisningen. Fafo evaluerte også Oppfølgingstjenesten innenfor Reform 94 i en landsomfattende studie. På grunnlag av datamaterialet i denne studien gjorde Grøgaard (2002) en analyse av organiseringen av spesialundervisningen.

I perioden 2000 til 2003 fulgte NIFU 48 elever med spesialundervisning på seks videregående skoler i tre fylker gjennom tre skoleår ved hjelp av intervjuer og observasjon (Markussen mfl. 2003). I 2004 gjennomførte NIFU en landsomfattende kvantitativ studie av spesialundervisning (Grøgaard mfl. 2004).

Ved starten av Kunnskapsløftet gjorde NIFU en studie av spesialundervisning, hvor det ble anvendt både kvalitativ (intervjuer) og kvantitativ metode (spørreskjema og registerdataanalyse) (Markussen mfl. 2009).

De kvantitative studiene nevnt over er samstemte i at det er betydelig variasjon mellom fylkene i andelen elever som mottar spesialundervisning. Hovedvekten av elever med spesialundervisning får støtten i hovedsak utenfor klassen som enetimer eller gruppeundervisning eller i egne klasser med redusert elevtall. Det er få endringer å spore fra de første studiene under innføringen av Reform 94 (Kvalsund og Myklebust 1998; Markussen 2000, Grøgaard 2002), til studien som ble gjennomført ved starten av Kunnskapsløftet (Markussen mfl. 2009).

Utstrakt bruk av segregerende virkemidler ble identifisert midt på 1990-tallet og i 2009. Markussen (2000) fant at hver tredje spesialundervisningselev fikk spesialundervisningen i egne klasser, og blant de som fikk spesialundervisning i ordinære klasser fikk to av tre noe av denne undervisningen i små grupper eller enetimer. Kvalsund og Myklebust (1998) fant også omfattende bruk av spesial-

undervisning utenfor klassen. Markussen mfl. (2009) fant at i det første Kunnskapsløftet-kullet ble 25-30 prosent av spesialundervisningen gitt utenfor elevenes klasser som gruppeundervisning eller enetimer i fagene norsk, engelsk og matematikk.

Studiene fant videre at elever som tilhører ordinære klasser i gjennomsnitt oppnår bedre resultater enn elevene som går i egne klasser med redusert elevtall. Markussen mfl. (2009), fant også at om spesialundervisningen foregår i eller utenfor klassen ikke er avgjørende. Det er tilhørigheten til en ordinær klasse som er viktig for resultatene. En forklaring på dette kan være at det stilles høyere forventninger til elever i ordinære klasser enn i egne klasser med redusert elevtall, slik at i klasser med redusert elevtall vil forventningsnivået synke. Markussen mfl. (2009) konkluderer at disse funnene indikerer at det er for høy forekomst av segregerende tiltak i videregående skole.

I debatten har et mye brukt argument mot inkludering av elever med spesialundervisning i ordinære klasser vært at dette går ut over de andre elevene, de taper faglig på å gå i klasse med faglig svake elever som krever mye hjelp og støtte. Både Grøgaard (2002) og Markussen mfl. (2009) har undersøkt dette, og konklusjonen er at elever uten spesialundervisning tjener på å gå i klasser med elever med spesialundervisning, gitt at de ikke blir for mange. Grøgaard (2002) forklarer dette med at det følger ekstra ressurser med spesialundervisningselevene, og at det mangfoldet som oppstår, kan berike klassens læringsmiljø. Dette støttes av Dessemontet og Bless (2013) som konkluderer at inkluderingen av elever med spesialpedagogiske behov i det ordinære klasserommet, ikke ser ut til å påvirke andre elevers prestasjoner på tvers av prestasjonsnivå (lavt, middels og høyt). Salend og Duhaney (1999) konkluderte *"the placement of students without disabilities in inclusion programs does not appear to interfere with their academic performance and has several social benefits for these students"* (s 488).

De kvalitative studiene peker til dels i samme retning som de kvantitative. De støtter opp om de kvantitative funnene ved at de identifiserer elever med lang erfaring med spesialundervisning i grunnskolen og som tar med seg et svært dårlig kunnskapsgrunnlag inn i videregående skole, men som klarer seg bra i ordinære klasser og oppnår gode resultater mot alle odds (Markussen mfl. 2009). Men de kvalitative studiene peker også i en helt annen retning enn de kvantitative. Forskerne konkluderer at for en rekke elever fungerer undervisning i smågrupper, enetimer og tilhørighet til egne klasser med redusert elevtall svært godt. Elevene er tilfredse, opplever sosial inkludering og lykkes faglig (Markussen mfl. 2003; Markussen mfl. 2009). I en artikkel kommenterer Markussen (2010) forholdet mellom funn og hovedkonklusjoner fra de kvantitative og kvalitative analysene:

Funnet er gjort i flere undersøkelser i løpet av en 15-års-periode, og vi betrakter det som et funn som fortsatt har gyldighet. Funnet er basert på så grundige

kvantitative analyser, at det kan danne grunnlag for en klar utdanningspolitisk og pedagogisk anbefaling om å redusere bruken av egne klasser med redusert elevtall som en mye brukt løsning innenfor spesialundervisningen. Men samtidig viser de kvalitative analysene at det fins en annen virkelighet. Derfor vil det fortsatt være situasjoner hvor egne klasser med redusert elevtall kan være den beste løsningen (s. 14).

Han understreker imidlertid viktigheten av å være tett på elevene og å ha en «*høy pedagogisk bevissthet rundt de valgene man tar og rundt den pedagogikken man praktiserer innenfor ulike organisatoriske løsninger; innenfor eller utenfor*» (s14). Formuleringen *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging* er tittelen på NIFU-rapporten fra 2003 (Markussen mfl.), og forteller hva denne rapporten konkluderer med som sentralt for at spesialundervisning skal lykkes, og indikerer at dette er vel så viktig som spørsmålet om organisering.

Etter den ovennevnte studien til NIFU ved starten av Kunnskapsløftet har det, etter hva vi kjenner til, ikke vært gjennomført noen omfattende forskningsprosjekter som har undersøkt omfang, organisering og/eller utbytte av spesialundervisning i videregående skole i Norge.

Det har imidlertid vært gjennomført noen prosjekter hvor spesialundervisning ikke er hovedfokus, men hvor temaet berøres. Ett eksempel er en studie av overgang skole-arbeidsliv for elever med utviklingshemming (Wendelborg, Kittelsaa og Wiik 2018). Et annet eksempel er kartlegginger av elever med funksjonsnedsettelse i videregående skole (Gjertsen og Olsen 2013). Disse elevgruppene utgjør imidlertid bare en del av alle elevene som har spesialundervisning.

Når en ekspertgruppe i 2018 la frem en rapport om spesialundervisning i norsk skole (Nordahl mfl., 2018), bygget de derfor i sin omtale av spesialundervisning i videregående opplæring i vesentlig grad på forskning om spesialundervisning i perioden 1994-2009.

Den omtalte forskningen på spesialundervisning i videregående skole i perioden 1994 – 2009 viser altså at både organisatorisk segregering og inkludering kan medføre faglig mestring og sosial inkludering, men også det motsatte; at elevene ikke mestrer faglig og opplever seg sosialt ekskludert. Det betyr at den norske forskningen på spesialundervisning i videregående skole i denne perioden ikke kan gi et klart og entydig svar på spørsmålet «*Innenfor eller utenfor?*».

Svaret vil vel heller være «*både og*». Denne norske forskningen peker i retning av at for de aller fleste elever med spesialundervisning vil det med tanke på faglig mestring være en fordel å tilhøre en ordinær klasse. Men forskningen viser også at for noen elever vil en segregert løsning være det beste.

Dette er også bildet internasjonalt. Allerede i 1968 konkluderte Dunn (1968) med at «*Retarded pupils make as much or more progress in the regular grades as they do in special education*» (s.8). Også flere metaanalyser på 1970-, 1980- og

1990-tallet konkluderte med at forskningen viser at elever i ordinære klasser presterer bedre enn elever i spesialklasser (Jenkinson 1997, Gartner og Lipsky 1996). Dette gjaldt både faglig og sosialt: «*which means that special-needs students educated in regular classes do better academically and socially than comparable students in noninclusive settings*» (Baker, Wang og Walberg 1994: 52, sitert i Gartner og Lipsky 1996: 785). Etter en studie i fem europeiske land i tillegg til USA, Canada og Australia, konkluderte OECD «*all children, however heavily disabled, can be included in regular schools with no detriment to themselves or other pupils, providing the conditions are right*» (OECD 1999: 49).

Dette stemmer overens med effektstudien til Cosier, Causton-Theoharis og Theoharis (2013), hvor de finner en positiv sammenheng mellom tilgangen til og undervisningstid i ordinærklasserommet og lese- og matematikkunnskapene til elever med spesialpedagogiske behov. Den samme studien påpeker at elevene også har en positiv sosial utvikling av å delta i ordinærklasserommet (Cosier, Causton-Theoharis og Theoharis, 2013). Shifrer, Callahan og Muller (2013) gjennomførte en studie hvor de sammenlignet hvorvidt en identifisert læringsvanske og plassering innenfor et spesialpedagogisk løp påvirket senere akademisk utvikling. Ut fra deres undersøkelse kan det se ut som elever som deler samme utfordringer ikke oppnår samme akademiske utfall avhengig av hvorvidt de har en merkelapp eller ikke. De elevene som ikke var diagnostisert og ikke plassert innenfor et spesialpedagogisk løp, oppnådde bedre resultater på videregående enn motsatt gruppe, noe som underbygger betydningen av deltagelse i ordinærklasserommet, uavhengig av om de har en diagnose eller ikke. En tredje studie (Schwab, Gebhardt, Krammer og Klicpera, 2015) konkluderer med at selv om elever med spesialundervisning opplever lavere sosial integrasjon i klasserommet enn elever uten spesialundervisning, opplever begge grupper seg generelt sett inkludert.

Andre har kommet til motsatte konklusjoner. Fuchs og Fuchs (1994) konkluderte med at full inkludering ikke var veien å gå:

«And some full inclusionists believe they have the answer. Their solution, we believe, reveals how poorly they understand general education and how shaky the ground is on which their movement is being built» (s.302).

Hallahan og Kaufmann (1994/1995) argumenterte i boka *The illusion of full inclusion* for et system for spesialundervisning ved siden av det ordinære systemet. De mente at det ordinære utdanningssystemet ikke ville være i stand til å tilrettelegge i tilstrekkelig grad for elever med sterke behov for tilrettelegging, og at det var nødvendig med «*a special, supplementary structure (...) to keep many students with special needs from dropping through the floor of public education*». De har holdt fast ved dette standpunktet (Kaufmann og Sasso 2006a; Kaufmann, Hallahan, Pullen og Badar 2018). Sistnevnte konkluderte med at elever med behov for

spesialundervisning trenger et spesielt og individuelt strukturert opplegg for å unngå at de mislykkes i den ordinære skolen.

Den internasjonale forskningen gir altså heller ikke klare svar. Dette påpekte også Cigman (2007) for over ti år siden, med henvisning til den engelske debatten. Noen går inn for å legge ned spesialskolene og at alle skal gå i ordinære skoler. Andre aksepterer segregerte løsninger, men i så begrenset omfang som mulig (Low 2007). Andre igjen argumenterer for inkludering (Cigman 2007, Norwich 2007, Ainscow 2007), for at den ordinære skolen må tilpasse seg hele variasjonen i elevmassen. *"This philosophy is based on a simple idea: That schools should adapt to the diverse needs of children. (...). It conceptualises children as different from each other in all sorts of ways, and addresses these differences as a matter of priority"* (Cigman 2007: xix). Målsettingen er at den ordinære skolen skal forbedres slik at den *"can meet the needs of all children, while offering them similar rights and opportunities"* (Ainscow 2007: 129).

Noen studier peker ut over debatten om utenfor eller innenfor. Dette gjelder i to internasjonale studier som undersøker effekten av intervensjoner rettet mot elever med faglige vansker. En relativt omfattende litteraturstudie (19 studier med i alt 1800 informanter) (Jitendra mfl. 2018) indikerer at spesialpedagogiske intervensjoner som tar sikte på å øke matematikkferdighetene til elever med matematikkvansker eller generelle lærevansker reduserte prestasjonsforskjellen mellom disse elevene og deres medelever. Dette kan indikere at spesialundervisning i mindre grupper har verdi, men studien presiserer at det betinger at kvaliteten på opplæringen i disse gruppene er høy.

Videre viser effektstudien til Bottge, Cohen og Choi (2018) at deres intervensjoner gir positive resultater i utviklingen i matematikkferdigheter. Det muligens viktigste funnet her er at instruksjonene og støtten fra læreren var viktigere for effekten av intervensjonen enn hvorvidt elevene deltok i en spesialklasse eller i den ordinære undervisningen (Bottge, Cohen og Choi 2018), noe som også stemmer overens med enkelte av anbefalingene til Nordahl mfl. (2018).

Disse to studiene indikerer at spesielle tiltak kan ha effekt for læringsutbyttet til elever med spesialundervisning, men vi merker oss at tiltakene ser ut til å ha tilnærmet lik effekt uavhengig av om det er gjennomført i spesialklasser eller i ordinære klasser. Begge disse studiene vektlegger kvalitet på opplæringen og støtte fra læreren. Det ser med andre ord ut som om det er *instruksjonene og støtten* til læreren som er avgjørende for utbyttet. Dette understøtter også funnet fra Markussen mfl. (2003) om at det er avgjørende at skolene og lærerne har *«høy pedagogisk bevissthet»* og at elevene hele tiden får *«tett oppfølging»*. Disse to studiene gir, på linje med Markussen mfl. (2003), dermed støtte verken til de som argumenterer for full inkludering, eller de som argumenterer for økt bruk av segregerte løsninger, men peker på at det avgjørende er kvaliteten på opplæringen.

Dette underbygges også av studier som peker på at samarbeidet mellom lærer og spesialpedagog ser ut til å være en viktig faktor for inkludering av elevene og deres utbytte av spesialundervisningen (Boer, Pijl og Minnaert 2011, Mattatall og Power 2014, Nilsen 2018). Lærere som støtter hverandre, utveksler erfaringer og oppmuntrer hverandre i krevende situasjoner har større suksess i undervisningen av disse elevene (Bjørnsrud og Nilsen, 2018). Disse resultatene støttes av forskningsoppsummeringen til Mitchell (2007), hvor samarbeid mellom lærere hadde moderat effekt på læringsutbyttet til elevene. Flere studier hevder også at samarbeid mellom lærere kan ha sosiale og akademiske fordeler for de elevene som mottar spesialundervisning i skolen (Tremblay, 2013; Walsh, 2012).

Konklusjonen på den ovenstående gjennomgangen og drøftingen av forskning om spesialundervisning, er at verken den norske eller internasjonale forskningen gir entydige svar på hva som er den beste måten å organisere spesialundervisning på når målsettingen er både sosial inkludering og faglig mestring.

Forskningen peker likevel i retning av at med tanke på læringsutbytte, faglig mestring og utvikling vil det for de aller fleste være en fordel å ha tilknytning til en ordinær klasse, mens for noen vil det være bedre å gå i en liten klasse. Flere studier peker også i retning av at når kvaliteten på spesialundervisningen er god, øker læringsutbyttet, og spørsmålet om innenfor eller utenfor blir ikke lenger like viktig. En utfordring ligger i å få til sosial inkludering sammen med den faglige inkluderingen.

2.4 Sentrale styringssignaler for gjennomføring av spesialundervisning

Som nevnt ble Spesialscoleloven av 1951 opphevet midt på 1970-tallet, og spesialundervisning i videregående opplæring ble fra august 1976 regulert av Lov om videregående opplæring. Dette var et første signal om at elever med spesialundervisning skulle være en inkludert del av hele elevmassen, og ikke en egen segregert gruppe. Dette ble forsterket og senere fulgt opp da elever med behov for spesialundervisning fikk fortrinnsrett ved inntak til videregående skole i 1987 og seinere med nedleggingen av spesialskolene i 1991.

Da Reform 94 ble innført og ga alle med avsluttet grunnskole rett til inntak til videregående skole og rett til tre års videregående opplæring, gjaldt det alle elever, også elever med behov for spesialundervisning. Denne elevgruppen opplevde med dette et rettighetssprang (Markussen 2000). Mens de tidligere hadde stått sist i køen til videregående skole, hadde de nå de samme rettighetene som alle andre.

I 1998 fikk vi den nye Lov om grunnskolen og videregående opplæring (Opplæringslova). Da ble Individuell opplæringsplan (IOP) for elever med spesialundervisning lovpålagt, og prinsippet om tilpasset opplæring kom inn i loven.

Som nevnt viste den nasjonale forskningen på spesialundervisning i videregående skole, men også i grunnskolen, at spesialundervisning ikke fungerte etter intensjonene. Da *Søgnen-utvalget* levert sin innstilling *I første rekke* (NOU 2003:16), brukte de denne forskningen som en del av argumentasjonen for sitt forslag om å fjerne retten til spesialundervisning fra Opplæringslova. Dette fikk ikke gjennomslag. Regjeringen gikk inn for «å videreføre prinsippene i dagens bestemmelser om tilpasset opplæring og spesialundervisning» (St.meld. nr. 30 2003 – 2004: 87), og fikk støtte for dette i Stortinget. Regjeringen sa også:

Det er imidlertid et klart mål at spesialundervisning skal være nødvendig for en lavere andel elever enn hva tilfellet er i dag. Samtidig er det behov for å bedre kvaliteten på den spesialundervisning som gis. Det er også viktig at skoleeier vurderer modellene for tildeling av ressurser til skolene i lys av målet om en bedre tilpasset opplæring for alle elevene (St.meld. nr.30. 2003-2004:87).

Stortinget sluttet seg til dette:

Komiteen er enig i at det er nødvendig å styrke den tilpassede opplæringen, slik at alle sider av læringsmiljøet tar hensyn til variasjonene i elevenes forutsetninger og behov. (...) det må arbeides målrettet for å redusere bruken av (...) [spesialundervisningen] (Innst.S.nr.268 2003-2004:37).

Markussen (2010) kommenterte dette slik:

Vi ser altså at samtidig som Kunnskapsløftet ikke medførte noen endringer av spesialundervisningen, sendte sentrale myndigheter, Regjering og Storting, ut signaler om at de ønsket en utvikling i tråd med tenkningen til I første rekke, mindre spesialundervisning og mer tilpasset opplæring. På denne måten ble det sendt doble signaler ut til skoler og pedagoger: Fortsett som før, men vi vil ha mindre spesialundervisning.

Konsekvensen av uklare signaler kan være at aktørene i praksisfeltet opplever at de kan velge praksis selv. Sentrale styringssignaler kan legitimere uendret praksis i spesialundervisning, men også en endring i retning mer inkludering.

Nordahl-utvalget (Nordahl mfl. 2018) konkluderte med at dagens praktisering av spesialundervisning ikke fungerer tilfredsstillende. Utvalget foreslo derfor å fjerne retten til spesialundervisning, og å fokusere på retten til og styrke arbeidet med tilpasset opplæring i skolen. Kunnskapsdepartementet skal leverer en stortingsmelding om tidlig innsats og inkluderende fellesskap høsten 2019, men departementet har allerede klargjort at de ikke vil følge Nordahl-utvalgets forslag på dette punktet.

I en pressemelding fra departementet 24. juni 2019 heter det: «Regjeringen har bestemt at den lovfestede retten til å få spesialpedagogisk hjelp og spesial-

undervisning skal videreføres» (KD 2019). Videre uttaler Kunnskapsministeren at «Vi endrer ikke retten til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, men det er helt nødvendig å få til en praksisendring».

Dette kan minne om situasjonen ved innføringen av Kunnskapsløftet, da Søggen-utvalget, slik Nordahl-utvalget har gjort nå, foreslo å fjerne retten til spesialundervisning. Departementet støttet ikke forslaget, men uttrykte, som vi har vist over, at omfanget av spesialundervisning burde reduseres og at man burde styrke tilpasset opplæring for alle elevene. Markussen (2010) konkluderte, som vi også har vist over at det på denne måten ble sendt doble signaler ut til skoler og pedagoger: Fortsett som før, men vi vil ha mindre spesialundervisning.

Når Kunnskapsdepartementet nå sier at de vil beholde retten til spesialundervisning, men at en praksisendring er helt nødvendig, blir det interessant å følge utviklingen fremover: Vil historien gjenta seg, eller kommer vi faktisk til å se endringer i det spesialpedagogiske feltet i årene som kommer?

3 Elever med spesialundervisning i videregående skole – hvor mange og hvem er de?

Det er ikke etablert en nasjonal, kontinuerlig vedlikeholdt, systematisk oversikt over hvor mange elever og lærekandidater som til enhver tid mottar spesialundervisning i videregående opplæring i Norge. *Utdanningsspeilet* (2018) skriver at 2,6 prosent av elevene i videregående skole har spesialundervisning etter enkeltvedtak. Disse tallene bygger på analyser av databasen VIGO, og baserer seg på årlig telling per 1. oktober.

At en nasjonal, kontinuerlig vedlikeholdt oversikt over elever og lærekandidater med spesialundervisning i videregående opplæring ikke finnes, medfører usikkerhet knyttet til antallet elever og lærekandidater med spesialundervisning i videregående opplæring. Derfor skal vi i dette kapitlet belyse forskningsspørsmålet: *Hvor mange elever i videregående skole i Norge har spesialundervisning?* Vi vil også belyse forskningsspørsmålet: *Hva karakteriserer elever med spesialundervisning?* Lærekandidatene kommer vi tilbake til i kapittel 9.

3.1 Andel elever med spesialundervisning

I spørreundersøkelsen til alle de fylkeskommunale videregående skolene spurte vi hvor mange elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak de hadde.

Tabell 3.1 viser at fire prosent av alle elevene i videregående skole har spesialundervisning etter enkeltvedtak.

Tabell 3.1. Andel elever med spesialundervisning i videregående skole. (N=256)

	Elever		
	Antall i alt	Med spesialundervisning	
		Antall	Andel
Yrkesfag	55408	4156	7,5
Studieforberedende	85228	1406	1,6
Alle	140636	5562	4,0

Det er betydelig større andel på yrkesfag (7,5 prosent) enn på studieforberedende (1,6 prosent). Fordelingen mellom studieforberedende og yrkesfag kan være noe misvisende, ettersom en del elever som har hverdagslivtrening på noen skoler er gitt tilhørighet på studiespesialisering, uten at de har ambisjon om eller muligheter for full måloppnåelse og studiekompetanse.

Utdanningsdirektoratet oppgir i sine publikasjoner lavere andeler med spesialundervisning i videregående skole⁷ enn det vi finner. I Statistikknotat nr. 6 fra 2018 oppgir de at i skoleårene 2013-14 til 2017-2018 hadde 2,5 – 2,7 prosent av elevene i videregående skole spesialundervisning. På studieforberedende og yrkesfag var tallene henholdsvis 1,2 – 1,4 og 4,8 – 5,1 prosent i samme periode (Utdanningsdirektoratet 2018). Det er særlig på yrkesfag vi finner større andeler med spesialundervisning enn det Utdanningsdirektoratet rapporterer. Utdanningsdirektoratets statistikk baserer seg på årlige tellinger per 1.oktober.

Vi finner altså 60 prosent flere elever med spesialundervisning i videregående skole enn det Utdanningsdirektoratet oppgir. Hva skyldes denne differensen?

Det kan være flere forklaringer. Vår vurdering er at den viktigste forklaringen er at Utdanningsdirektoratets tall et bilde av situasjonen per 1. oktober, mens vi har gjennomført datainnsamling i perioden 15. oktober – 15. desember 2018 (noen få etternølere besvarte spørreskjemaet i januar 2019). Dette betyr høyst sannsynlig at elever som har fått enkeltvedtak etter 1. oktober er inkludert i våre tall, mens Utdanningsdirektoratets telling ikke fanger opp disse. Et annet forhold som kan bidra til forskjellen kan være at vi har samlet data bare fra fylkeskommunale videregående skoler, mens Utdanningsdirektoratet har inkludert private.

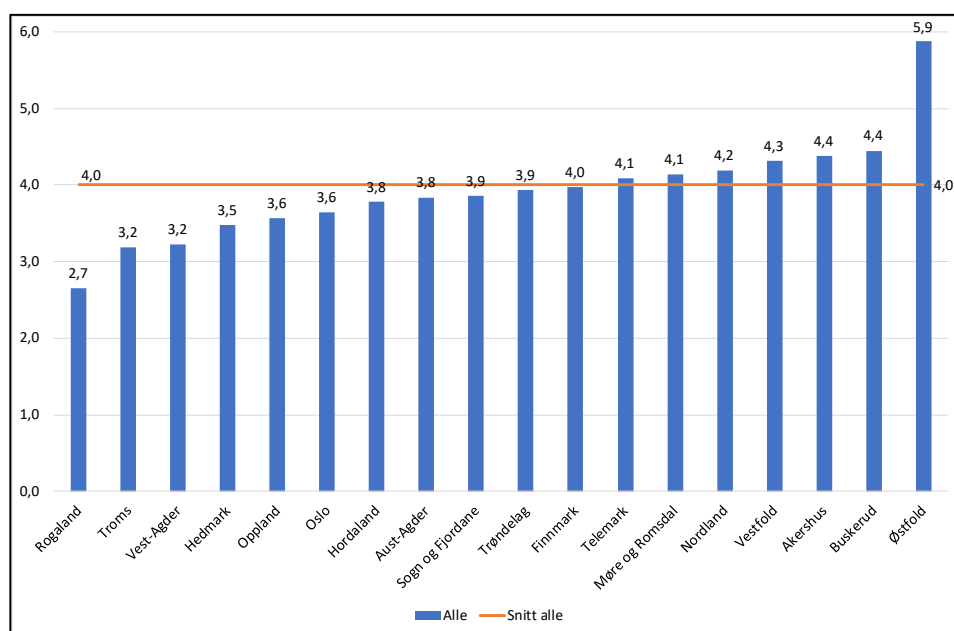
Så må vi selvsagt spørre om vi kan stole på tallene vi finner. Vi har kommet frem til tallene ved å spørre skolene om hvor mange elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak de har. I spørreskjemaet definerte vi elev med spesialundervisning slik: «*Elev som etter sakkyndig vurdering har enkeltvedtak om spesialundervisning og får opplæring etter en individuell opplæringsplan (IOP), uavhengig av omfang*». Det er vår vurdering at når vi spør skolene om dette, er det svært sannsynlig at skolenes svar er i overensstemmelse med hvor mange elever med spesialundervisning de faktisk hadde på tidspunktet for utfylling av spørreskjemaet. Selvsagt er det mulig at det foregår noe feilrapportering (jf. drøftingen av forholdet mellom den juridisk/formelle og den praktisk/pedagogiske forståelsen av spesialundervisning i avsnitt 2.1.3), men ettersom vi har vært tydelige på hvordan vi definerer *elev med spesialundervisning*, er det ikke sannsynlig at dette er en stor feilkilde.

⁷ I Utdanningsdirektoratets publikasjon hvor dette omtales bruker begrepet videregående skole i overskriften, mens i figuren som viser tall brukes begrepet videregående opplæring. Dersom skole er riktig, bør tellingen gjelde bare elever. Dersom opplæring er riktig, kan tallene også inkludere lærerkandidater, ettersom de ikke går i videregående skole, men i videregående opplæring. Vi forutsetter at Utdanningsdirektoratets telling gjelder elever med spesialundervisning i videregående skole.

En mulig feilkilde er at andelen elever med spesialundervisning på de 50 skolenene som ikke har svart er så lave, at dersom de hadde svart og inngått i beregningene, ville dette redusert andelen elever med spesialundervisning. En annen feilkilde kan være at det på noen skoler blir fattet nye enkeltvedtak etter at skolene har besvart vårt spørreskjema, slik at andelen elever med spesialundervisning faktisk er noe høyere enn det vi måler. På grunnlag av funn i de kvalitative analysene (se kapittel 4) er det imidlertid ikke sannsynlig at dette gjelder mange elever.

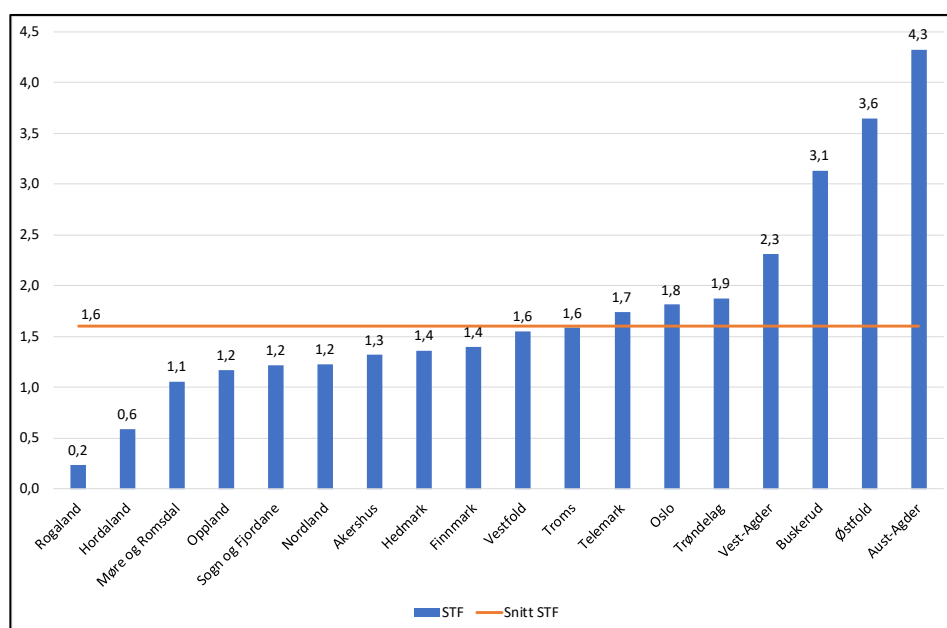
3.1.1 Andel elever med spesialundervisning i fylkene

Vi har over vist andelen elever med spesialundervisning i landet som helhet. I dette avsnittet skal vi se hvordan dette er i de ulike fylkene. Tallene vi presenterer i dette avsnittet er basert på data på skolenivå.

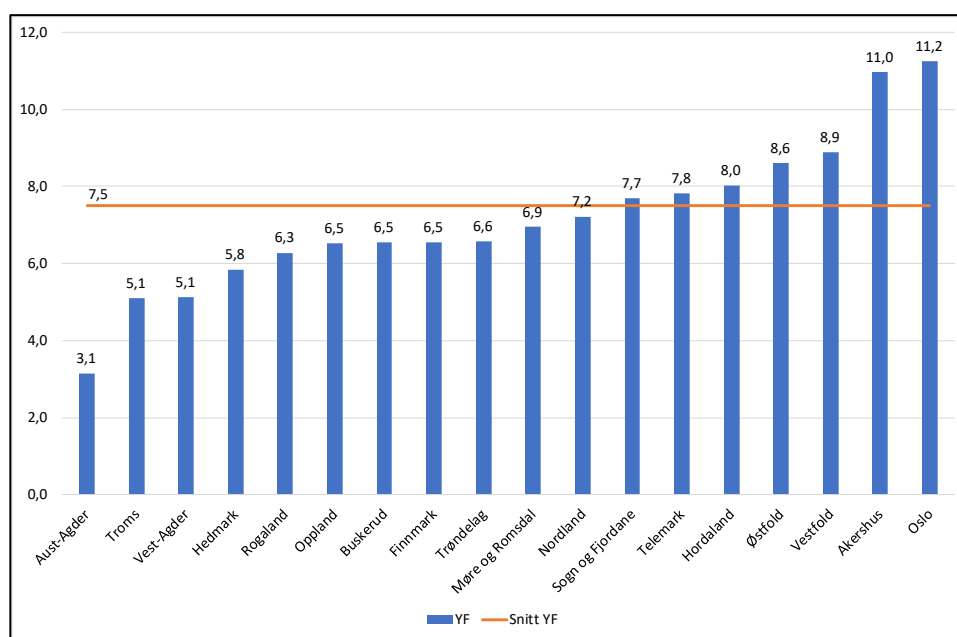


Figur 3.2. Andel elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak. Alle utdanningsprogrammer.

I figur 3.2 viser vi at andelen som har spesialundervisning i landet samlet er 4,0 prosent (horisontal linje). Vi ser at det er en betydelig variasjon mellom ytterpunktene. Med 5,9 prosent elever med spesialundervisning er det mer en dobbel så stor andel i Østfold som har spesialundervisning som i Rogaland, hvor 2,7 prosent har spesialundervisning. Ser vi derimot bort fra disse to ytterpunktene, reduseres variasjonen, og i 14 av fylkene varierer andelen elever med spesialundervisning pluss-minus 0,5 prosentpoeng fra landsgjennomsnittet på 4,0 prosent.



**Figur 3.3. Andel elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak. Studieforbere-
dende.**



Figur 3.4. Andel elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak. Yrkesfag.

Figur 3.3 viser at andelen med spesialundervisning på studieforbere-
dende i gjennomsnitt er 1,6 prosent for hele landet (horisontal linje). Her observerer vi en be-
tydelig variasjon fra Rogaland hvor 0,2 prosent av studieforbere-
dendelevne har spesialundervisning, til Aust-Agder hvor dette gjelder 4,3 prosent. Også i Horda-
land er det færre enn én prosent som har spesialundervisning på studieforbere-
dende, og i den andre enden av skalaen ser vi at i ytterligere tre fylker – Østfold,

Buskerud og Vest-Agder – er det mer enn to prosent av studieforberedende elevene som har spesialundervisning. I de 12 øvrige fylkene varierer andelen elever med spesialundervisning på studieforberedende pluss-minus 0,5 prosentpoeng fra landsgjennomsnittet på 1,6 prosent.

Figur 3.4 viser at på yrkesfag er det Oslo og Akershus som har høyest andel elever med spesialundervisning, henholdsvis 11,2 og 11,0 prosent. Det andre ytterpunktet er Aust-Agder, hvor 3,1 prosent av yrkesfagelevne oppgis å ha spesialundervisning. Også i Vest-Agder og Troms er det – sammenlignet med de andre fylkene – relativt lave andeler som har spesialundervisning på yrkesfag. I de 13 øvrige fylkene varierer andelen elever med spesialundervisning på yrkesfag pluss-minus 1,7 prosentpoeng fra landsgjennomsnittet på 7,5 prosent.

Vi ser at både for alle elevene samlet og for studieforberedende og yrkesfag for seg, er andelen med spesialundervisning nær landsgjennomsnittet i 12-14 av fylkene, mens denne andelen avviker i større grad og til dels betydelig i 4-6 av fylkene.

Ved å sammenholde figur 3.3. og 3.4 ser vi at det er større andel elever med spesialundervisning på yrkesfag enn på studieforberedende i alle fylker unntatt Aust-Agder. Med 4,3 og 3,1 prosent spesialundervisning på henholdsvis studieforberedende og yrkesfag, er det 1,2 prosentpoeng flere med spesialundervisning på studieforberedende enn på yrkesfag. For alle andre fylker er andelen med spesialundervisning på yrkesfag betydelig større enn på studieforberedende, og ytterpunktene er Akershus og Oslo hvor forskjellen er rundt 9,5 prosentpoeng.

Disse fylkesforskjellene handler i hovedsak om realiteter, men noe av variasjonen kan sannsynligvis forklares med ulik klassifiseringspraksis. Ved å sammenholde data på individnivå med data på skolenivå ser vi f.eks. at fylkene har ulik praksis ved klassifisering av elever med hverdagslivstrening. I noen fylker ser det ut til at de er klassifisert som elever på studieforberedende og i andre fylker på yrkesfag.

3.1.2 Andel elever med spesialundervisning på ulike trinn

Vi har også undersøkt om det er variasjon i andel elever med spesialundervisning mellom de ulike trinnene, Vg1, Vg2 og Vg3.

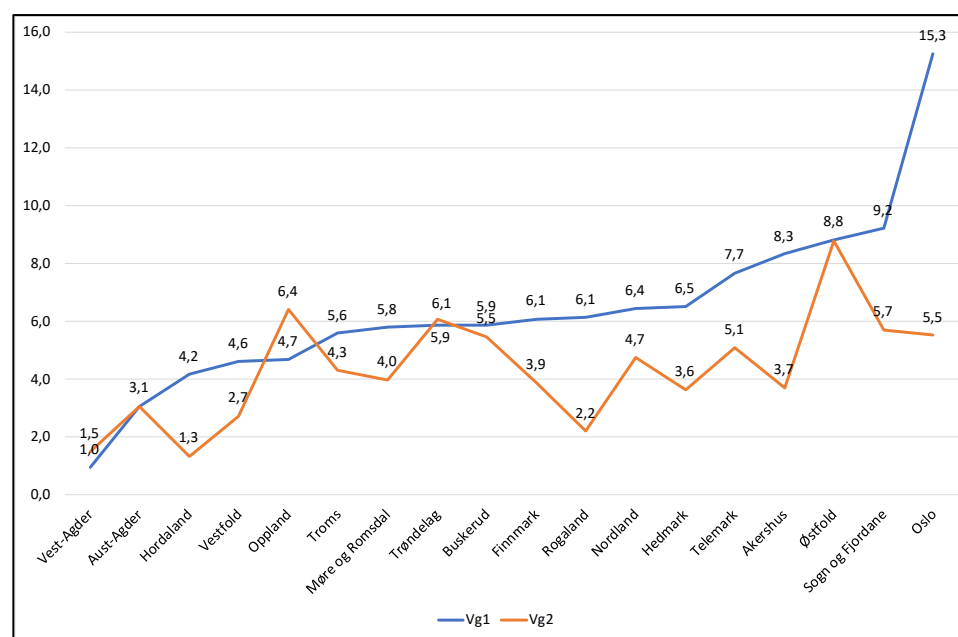
Tabell 3.2 viser at for en del elever har skolene oppgitt at de ikke har tilknytning til et bestemt trinn. Dette kan bl.a. være elever som har hverdagslivstrening eller arbeidslivstrening, utdanningstilbud som ikke følger den vanlige strukturen hvor elever beveger seg fra trinn til trinn gjennom løpet. På studieforberedende utgjør elever i trinnløst løp 32 prosent (471 av 1406 elever), og på yrkesfag 28 prosent (1184 av 4156 elever).

Vi har sett på andelen elever med spesialundervisning på ulike trinn på studieforberedende. Tabell 3.2 viser at andelen avtar fra Vg1 (1,5 prosent) til Vg2 og Vg3 (1,0 og 0,9 prosent). Vi har også sett på hvordan dette er i de ulike fylkene (ikke vist i tabell eller figur), men finner ingen systematiske forskjeller.

Tabell 3.2. Andel elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak på ulike trinn. Yrkesfag, studieforberedende og alle.

	Yrkesfag			Studieforberedende			Alle		
	N (alle)	N (spes)	% (spes)	N (alle)	N (spes)	% (spes)	N (alle)	N (spes)	% (spes)
Vg1	27377	1777	6,5	26285	402	1,5	53662	2179	4,1
Vg2	23332	1009	4,3	25277	241	1,0	48609	1250	2,6
Vg3	3070	186	6,1	32496	292	0,9	35566	478	1,3
Uten trinn	1629	1184	72,7	1170	471	40,3	2799	1655	59,1
Alle	55408	4156	7,5	85228	1406	1,6	140636	5562	4,0

På yrkesfag ser vi at en lavere andel har spesialundervisning i Vg2 (4,3 prosent) enn i Vg1 (6,5 prosent), mens andelen i Vg3 er høyere (6,1 prosent), i alle fylkene samlet (tabell 3.2). Vg3-andelen må tolkes varsomt fordi det er svært ulikt i hvor stor grad skolene tilbyr Vg3, ettersom normalmodellen for de fleste yrkesfag er at elevene skal ut i lære etter Vg2.



Figur 3.5. Forskjell i andel elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak. Vg1 og Vg2, yrkesfag.

Blant elevene med spesialundervisning på yrkesfag finner vi et relativt tydelig mønster når vi sammenligner andelen på Vg1 og Vg2 i landets fylker. I figur 3.5 ser vi at i 13 fylker er det større andeler med spesialundervisning i Vg1 (blå linje)

enn i Vg2 (oransje linje), i to av fylkene er andelen like stor og i tre fylker er det større andeler i Vg2 enn i Vg1. Denne nedgangen i andelen elever med spesialundervisning fra Vg1 til Vg2 kan henge sammen med, som flere lærere påpekte, at elevene ofte får en positiv utvikling etter at de har begynt i videregående slik at de ikke lenger trenger spesialundervisning.

Et eksempel er en elev som hadde svært lavt oppmøte på ungdomsskolen, men som nesten ikke har hatt fravær i videregående.

Vi fant jo også tidlig ut at dette var en elev vi kunne stole på som gjorde at alt vi gjorde av avtaler ble fulgt opp fra hennes side. Hun kom jo hit omtrent samtidig med den 10 prosent grensen, men vi har jo ansett hennes fravær som tilstrekkelig dokumentert, så hun har ikke vært borte fra noen ting uten å ha behov for det.

En annen forklaring er at behovet for spesialundervisning «*henger igjen*» fra ungdomsskolen, men når elevene får tett oppfølging i mindre klasser og opplever økt mestring, motivasjon, mindre teoritrykk og god ivaretagelse i undervisningen, minker eller viskes i enkelte tilfeller behovet for spesialundervisning ut og eleven får dekket sine tilretteleggingsbehov innenfor ordinær tilpasset opplæring og kan overføres til ordinært løp på Vg2.

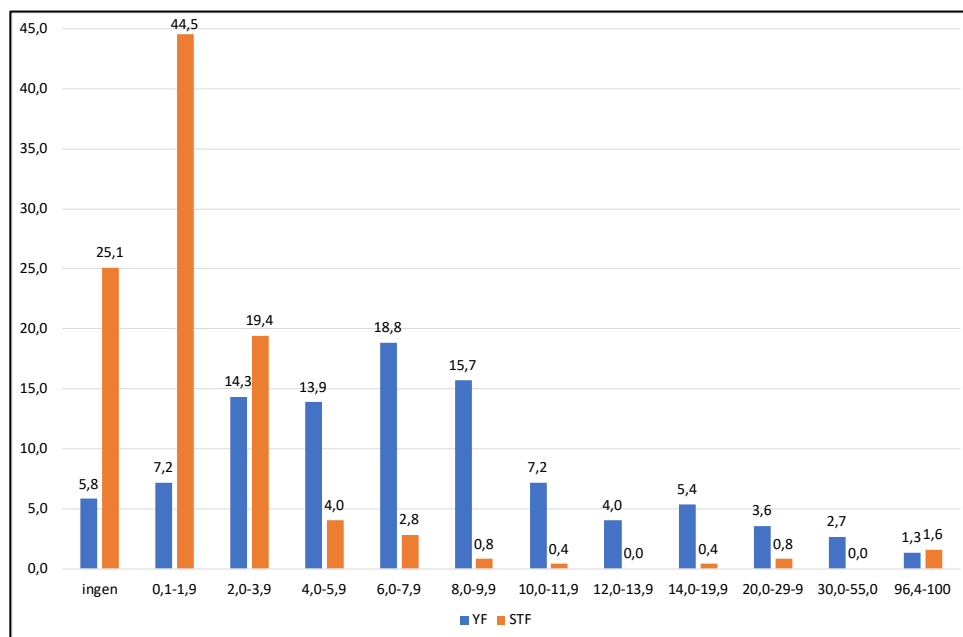
I noen av fylkene er forskjellen i andel elever med spesialundervisning i Vg1 og Vg2 betydelig. I Oslo er forskjellen størst; 15,3 prosent av yrkesfagelevene på Vg1 og 5,5 prosent på Vg2 hadde spesialundervisning, en reduksjon på 9,8 prosentpoeng. I Akershus var reduksjonen på 4,6 prosentpoeng fra 8,3 prosent på Vg1 til 3,7 prosent på Vg2. I seks fylker er det en reduksjon i andelen elever med spesialundervisning på yrkesfag mellom to og fire prosentpoeng, i fire fylker mellom ett og to prosentpoeng, og i tre fylker under ett prosentpoeng. I tre fylker er, som nevnt, andelen større i Vg2 enn i Vg1. Økningen er 1,7 prosentpoeng i Oppland, 0,6 i Vest-Agder og 0,4 i Trøndelag.

3.1.3 Andel elever med spesialundervisning på de videregående skolene

Vi har sett nærmere på hvor stor andel av elevene på de enkelte skolene som har spesialundervisning etter enkeltvedtak.

Figur 3.6 viser at på yrkesfag har litt over 40 prosent av skolene (summen av de fire blå søylene til venstre) færre enn seks prosent elever med spesialundervisning. 5,8 prosent av skolene har ingen elever med spesialundervisning. Nesten 20 prosent har seks til åtte prosent elever med spesialundervisning, mens om lag 40 prosent av skolene har mer enn åtte prosent elever med spesialundervisning. Til

sammen 7,6 prosent av skolene (17 skoler) har 20 prosent eller flere elever med spesialundervisning på yrkesfag.



Figur 3.6. Videregående skoler gruppert etter andel elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak. Yrkesfag og studieforberedende.

Tabell 3.3. Skoler gruppert etter andel elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak. Yrkesfag. Antall skoler.

Fylke	Ant vgs.	Ant svart	Ant svart med YF	Andel elever med spesialundervisning på den enkelte skole			
				< 4%	4-11,9%	12-19,99%	>19,99%
Østfold	11	10	10	0	7	3	0
Akershus	34	28	24	8	7	3	5
Oslo	25	21	11	1	6	2	2
Hedmark	14	12	12	5	3	3	1
Oppland	11	7	7	2	5	0	0
Buskerud	13	12	11	3	7	1	0
Vestfold	10	9	9	2	4	0	3
Telemark	11	10	9	2	4	0	3
Aust-Agder	7	6	6	3	3	0	0
Vest-Agder	11	9	7	2	4	1	0
Rogaland	25	20	15	5	10	0	0
Hordaland	32	25	24	9	13	1	1
Sogn og F	11	10	8	1	6	1	0
Møre og R	22	13	11	4	6	0	1
Trøndelag	32	30	28	9	16	3	0
Nordland	16	16	16	0	14	2	0
Troms	13	10	8	4	3	1	0
Finnmark	8	8	8	1	6	0	1
Alle	306	256	224	61	124	21	17

Tabellforklaring for tabell 3.3 og 3.4:

Antvgs.=antall videregående skoler i landet invitert til å delta i undersøkelsen

Ant svart=antall av disse som svarte på spørsmålene om antall elever med spesialundervisning

Ant svart med YF=antall av skolene som har svart som har elever på yrkesfag

Tabell 3.3 viser at fem av de 17 skolene som har mer enn 20 prosent elever med spesialundervisning ligger i Akershus, tre i Telemark, tre i Vestfold, to i Oslo, en i hvert av fylkene Finnmark, Hordaland, Møre og Romsdal og Hedmark. De fem skolene (av 24) i Akershus, de tre (av ni) i Telemark og de tre (av ni) i Vestfold fanger opp henholdsvis 45, 39 og 37 prosent av yrkesfagelevene med spesialundervisning i disse fylkene.

Tabell 3.3 viser også at i tre fylker hadde ingen skoler mer enn 12 prosent, og i ytterligere sju fylker hadde ingen skoler mer enn 20 prosent yrkesfagelever med spesialundervisning. Figur 3.6 og tabell 3.3 viser at på de fleste skolene er andelen yrkesfagelever med spesialundervisning rundt eller lavere enn gjennomsnittlig andel yrkesfagelever med spesialundervisning i landet, 7,5 prosent.

Figur 3.6 viser også at på studieforbereende har 70 prosent av skolene færre enn to prosent (summen av de to oransje søylene til venstre), og ytterligere 23 prosent har to til fire prosent elever med spesialundervisning. Hver fjerde skole har ingen elever med spesialundervisning. Sju prosent av skolene har seks prosent eller flere elever med spesialundervisning på studieforbereende. 2,4 prosent av skolene (seks skoler) har 20 prosent eller flere elever med spesialundervisning på studieforbereende. Tabell 3.4 viser at to av disse sju videregående skolene ligger i Oslo, og en i hvert av fylkene Østfold, Akershus, Vest-Agder og Troms.

Tabell 3.4 Antall skoler gruppert etter andel elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak. Studieforbereende.

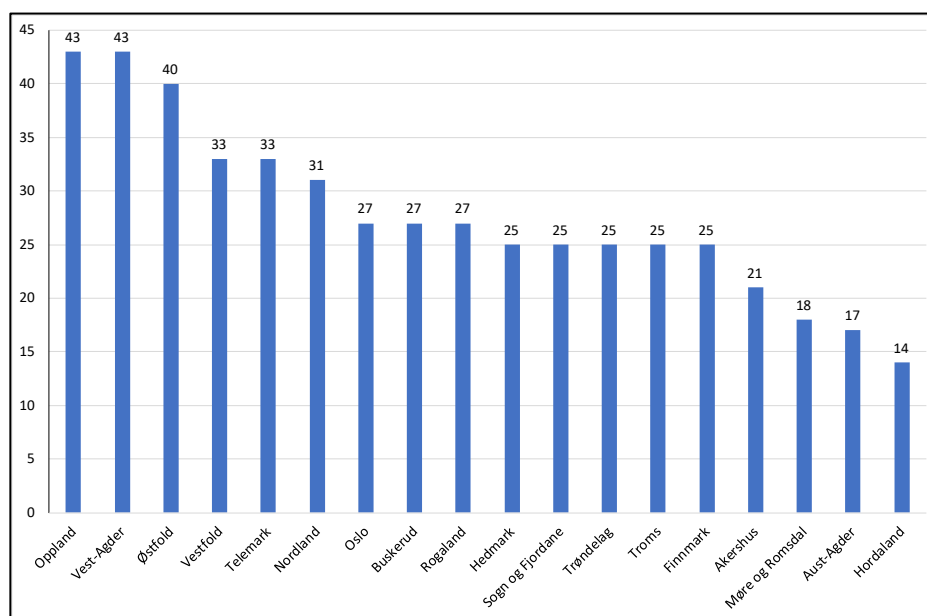
Fylke	Ant vgs.	Ant svart	Ant svart med YF	Andel elever med spesialundervisning på den enkelte skole			
				< 1,9%	2,0-5,9%	6,0-19,99%	>19,99%
Østfold	11	10	10	3	4	2	1
Akershus	34	28	28	21	6	0	1
Oslo	25	21	20	14	3	1	2
Hedmark	14	12	12	9	3	0	0
Oppland	11	7	7	5	2	0	0
Buskerud	13	12	12	3	7	2	0
Vestfold	10	9	9	6	3	0	0
Telemark	11	10	10	8	2	0	0
Aust-Agder	7	6	6	1	3	2	0
Vest-Agder	11	9	9	3	5	0	1
Rogaland	25	20	17	16	1	0	0
Hordaland	32	25	22	21	1	0	0
Sogn og F	11	10	10	9	1	0	0
Møre og R	22	13	12	8	3	1	0
Trøndelag	32	30	30	22	6	2	0
Nordland	16	16	16	11	5	0	0
Troms	13	10	9	7	1	0	1
Finnmark	8	8	8	5	3	0	0
Alle	306	256	247	172	59	10	6

Tabell 3.4 viser også at i ni fylker hadde ingen skoler mer enn seks prosent, og i ytterligere tre fylker hadde ingen skoler mer enn 20 prosent elever med spesialundervisning på studieforbereende. Figur 3.6 og tabell 3.4 viser at på de aller

fleste skolene er andelen med studieforberedende elever med spesialundervisning rundt eller lavere enn gjennomsnittlig andel studieforberedende elever i landet, 1,6 prosent, og at bare et fåtall av skolene har mer enn 20 prosent studieforberedende elever med spesialundervisning.

Vi har også undersøkt hvor få skoler i hvert av fylkene som fanger opp minst 50 prosent av elevene med spesialundervisning (figur 3.7 og 3.8). Vi illustrerer med et eksempel: På yrkesfag i Østfold var det 344 yrkesfagelever med spesialundervisning fordelt på ti videregående skoler. Vi fant at fire av skolene fanget opp minst halvparten av disse elevene. Altså: 50 prosent av yrkesfagelevne går på 40 prosent av skolene.

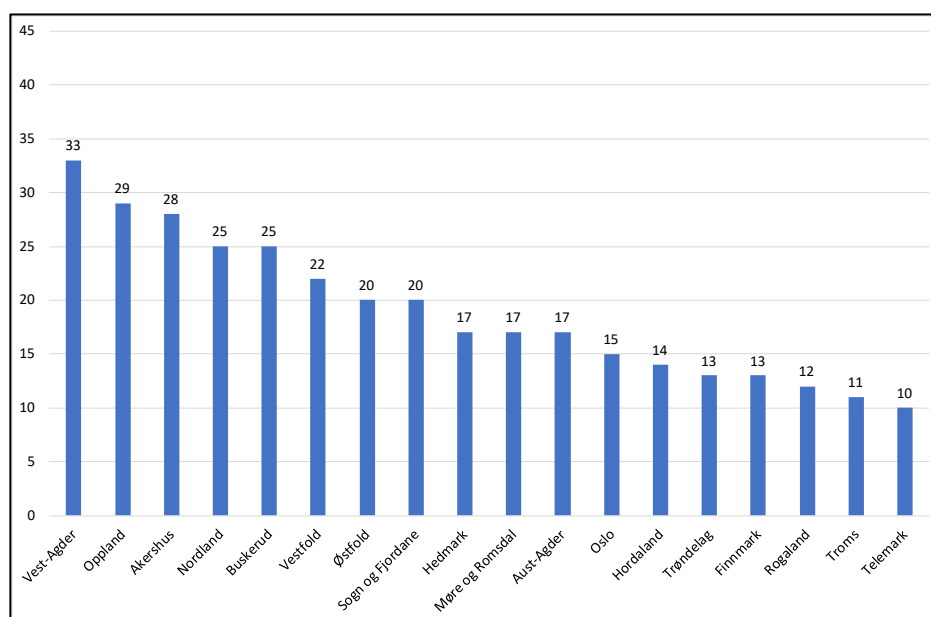
Dersom elevene med spesialundervisning i et fylke var noenlunde jevnt fordelt på skolene, burde om lag 50 prosent av elevene gå på 50 prosent av skolene. Dette indikerer at jo lavere andel av skolene som fanger opp halvparten av elevene med spesialundervisning i et fylke, jo sterkere er konsentrasjonen av elever med spesialundervisning på noen skoler i fylket.



Figur 3.7. Andel skoler som fanger opp halvparten av elevene med spesialundervisning i det enkelte fylke. Yrkesfag.

Figur 3.7 viser at i samtlige fylker går halvparten av yrkesfagelevne med spesialundervisning på under halvparten av skolene. I 15 av landets fylker fanges halvparten av yrkesfagelevne opp av maksimalt en tredjedel av de videregående skolene. Sterkest konsentrasjon på få skoler ser vi i Hordaland, Aust-Agder, Møre og Romsdal og Akershus hvor halvparten av yrkesfagelevne med spesialundervisning går på henholdsvis 14, 17, 18 og 21 prosent av de videregående skolene i disse fylkene. Disse tallene indikerer en konsentrasjon av yrkesfagelever med spesialundervisning på noen skoler i alle fylkene.

Figur 3.8 viser den samme situasjonen på studieforberedende. Her ser vi at i alle fylkene fanges halvparten av studieforberedendeelevne opp av maksimalt en tredjedel av skolene. I 12 av fylkene fanges halvparten av studieforberedendeelevne opp av maksimalt en femtedel av de videregående skolene. Sterkest er konsentrasjonen i Telemark, Troms, Rogaland, Finnmark, Trøndelag, Hordaland og Oslo hvor halvparten av studieforberedendeelevne med spesialundervisning går på 10-15 prosent av de videregående skolene. Disse tallene indikerer en konsentrasjon av studieforberedendeelevne med spesialundervisning på noen skoler i alle fylkene, og denne konsentrasjonen er sterkere enn for yrkesfag.



Figur 3.8. Andel skoler som fanger opp halvparten av elevene med spesialundervisning i det enkelte fylke. Studieforberedende.

3.1.4 Oppsummert om andel elever med spesialundervisning

Vi har spurt de videregående skolene om hvor mange elever de har med spesialundervisning etter enkeltvedtak. Analysene viser at samlet har 4,0 prosent av elevene spesialundervisning, fordelt med 1,6 prosent på studieforberedende og 7,5 prosent på yrkesfag. Fylkene har oppgitt disse tallene i perioden 15.oktober til 15.desember. Når Utdanningsdirektoratet gjennom sin telling finner at det er om lag 2,5 prosent elever med spesialundervisning i videregående, er det ingen grunn til å betvile dette tallet, gitt telletidspunktet 1.oktober.

Det er betydelig fylkesvis variasjon i andelen elever med spesialundervisning, totalt, på yrkesfag og studieforberedende. På yrkesfag varierer andelen elever med spesialundervisning fra 3,1 prosent i Aust-Agder til 11,2 prosent i Oslo, og på studieforberedende fra 0,2 prosent i Rogaland til 4,3 prosent i Aust-Agder.

På studieforberedende avtar andelen med spesialundervisning fra trinn til trinn landet sett under ett, men det er ingen slik systematisk reduksjon i andelen fra Vg1 til Vg2 til Vg3 i de enkelte fylker. På yrkesfag er det lavere andel som har spesialundervisning i Vg2 enn i Vg1 i landet som helhet og i 13 av fylkene.

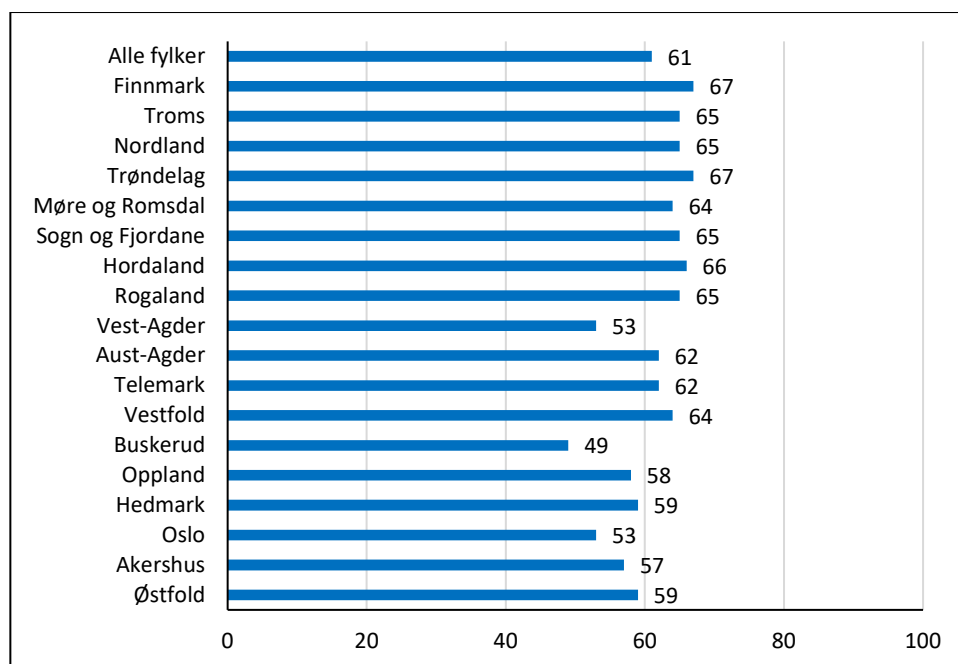
Analysene indikerer konsentrasjon av elever med spesialundervisning på noen skoler i alle fylkene både på studieforberedende og yrkesfag. Den konsentrasjonen vi observerer er sterkere i noen fylker enn i andre, og sterkere på studieforberedende enn på yrkesfag. Denne konsentrasjonen er et element som kan indikere at det eksisterer et «spesialskolesystem» innenfor det videregående skolesystemet.

3.2 Hva karakteriserer elevene med spesialundervisning?

For å karakterisere elevene har vi samlet inn informasjon om elevenes kjønn, vansker og fylkestilhørighet⁸, og vil presentere dette nedenfor.

3.2.1 Kjønn

Figur 3.9 viser kjønnsfordelingen til elevene med spesialundervisning etter fylke.



Figur 3.9. Andel gutter blant elever med spesialundervisning, etter fylkestilhørighet. Prosent (vektet)

Kvalsund mfl. (1998) fant at 63 prosent av elevene med spesialundervisning på grunnkurs høsten 1994 var gutter. I det samme kullet fant Markussen (2000) at

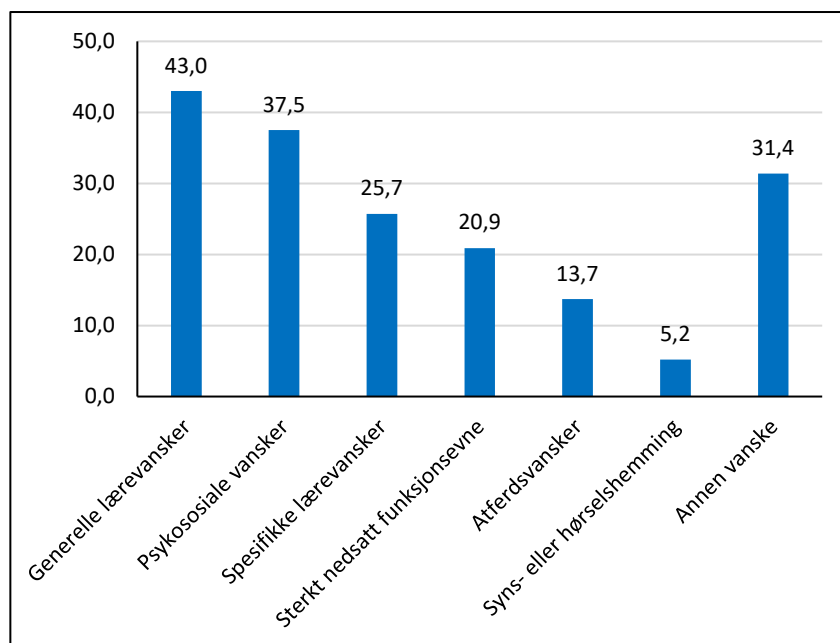
⁸ Intensjonen var å ha informasjon om noen andre forhold, bl.a. alder, innvandrersstatus, karakterer og fravær fra tiende klasse og videregående skole. Av ulike årsaker ble det ikke mulig å få samlet inn disse dataene innenfor prosjektets tidsramme, slik at prosjektdesignet måtte endres (jf. kap 1.2.1).

64 prosent gutter blant spesialundervisningselevne. Grøgaard mfl. (2004), fant at det var 65 prosent gutter med spesialundervisning, og Markussen mfl. (2009) fant 62 prosent gutter. I den foreliggende undersøkelsen er det 61 prosent gutter. Vi observerer altså en liten reduksjon i andelen gutter med spesialundervisning.

I Buskerud er det faktisk flere jenter enn gutter som får spesialundervisning (51 prosent), mens alle fylker langs vestlandskysten fra Rogaland til Møre og Romsdal, Trøndelag og de tre nordligste fylkene, Nordland, Troms og Finnmark har den «tradisjonelle» gutteandelen på ca. to tredeler (variasjonsbredde 64 – 67 prosent). Oslo og Vest-Agder har så vidt et flertall gutter (53 prosent), mens østlandsfylkene Østfold, Akershus, Hedmark og Oppland alle har en gutteandel som er mindre enn 60 prosent (variasjonsbredde 57 - 59 prosent). Vestfold, Telemark og Aust-Agder har på sin side en andel gutter med spesialundervisning som ligner på den tradisjonelle kjønnsfordelingen i videregående skole (62 – 64 prosent).

3.2.2 Vanske

Vi presenterer elevenes vansker i syv grupper: syns- og hørselshemming, spesifikke lærevansker (dysleksi, dyskalkuli o.l.), generelle lærevansker, atferdsvansker, psykososiale vansker, sterkt nedsatt funksjonsevne og annen vanske. Inndelingen i vansker er gjort av oss, slik at skolene i spørreskjema for hver elev ble bedt om å angi hvilke av disse vanskene eleven hadde. Begrunnelsen for inndelingen er bl.a. at vi av anonymitetshensyn ikke kunne være mer spesifikk.



Figur 3.10. Andel elever med ulike vansker. Prosent (vektet)

Figur 3.10 viser fordelingen blant alle elevene med spesialundervisning, mens figur 3.11 viser fordelingen blant gutter og jenter som mottar spesialundervisning. Andelene med ulike vansker summerer til mer enn 100 prosent i begge figurene. Forklaringen på dette er at mange har flere vansker.

Generelle lærevansker og psykososiale vansker opptrer hyppigst med henholdsvis 43 og 37,5 prosent av elevene med spesialundervisning. Rundt en av fem (21 prosent) har sterkt nedsatt funksjonsevne, en av fire (25,7 prosent) har spesifikke lærevansker, mens en av tre (31,4 prosent) har en vanske som ikke er spesifisert i datamaterialet (annen vanske).

I intervjuene med elever og lærere spurte vi hvorfor de hadde spesialundervisning. De 20 elevene vi snakket med (og også de 10 lærekandidatene vi intervjuet, se kapittel 9) bekrefter den store variasjonen i vansker som vi ser i figur 3.10 og figur 3.11. Men de illustrerte også at den sju-delingen vi har brukt i spørreundersøkelsen og i de to figurene, skjuler det svært brede spekteret av vansker, diagnoser og funksjonsnivå blant elever med spesialundervisning.

Vi møtte bl.a. elever med aspergers syndrom, ADHD, sykdom (muskel- og leddsykdommer, kreft, ME), elever skadet av mishandling og omsorgssvikt, elever med sosiale vansker og sosial angst, psykiske plager, psykisk utviklingshemmede, blinde og synshemmede, hørselshemmede, elever med kommunikasjonsvansker, konsentrasjonsvansker, lese- og skrivevansker, matematikkvansker, faglige vansker, samt elever med en vanskelig familiesituasjon som har medført omfattende fravær og store faglige «hull».

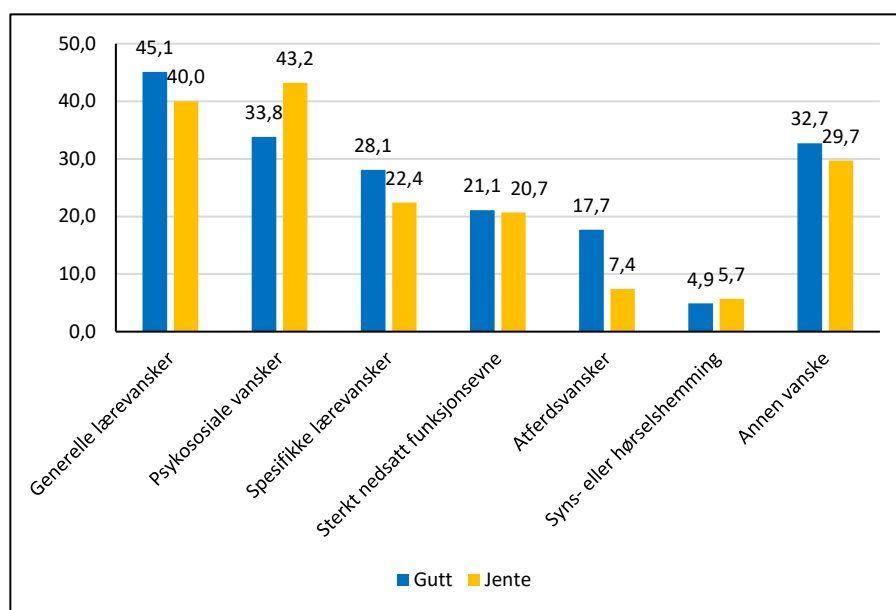
Svarene elevene gir på vårt spørsmål om hvorfor de har spesialundervisning, viser varierende grad av selvinnsikt i egne vansker og egen situasjon. Noen av elevene klarte ikke helt å fortelle hva som var deres vanske, men måtte få hjelp av læreren til å formidle dette. Disse elevene var i stand til å oppfatte og forstå våre spørsmål, men hadde språkvansker som gjorde at de trengte hjelp av en voksen de kjente for at vi skulle forstå hva de ønsket å formidle. Vi intervjuet også lærerne alene, og de kunne i all hovedsak bekrefte elevenes oppfatning om egen vanske, og i noen tilfelle korrigere eller justere elevens fremstilling.

Basert på våre samtaler med de 20 elevene og de 10 lærekandidatene med spesialundervisning, kan de unge med spesialundervisning i videregående opplæring plasseres i to grupper: De som er i den situasjonen de er i og har de behovene for spesialundervisning som de har fordi de er «født slik», eller «blitt slik» pga. fysisk skade eller sykdom, og de som er «blitt slik» gjennom det livet de har levd og de erfaringene de har gjort, som f.eks. omsorgssvikt, mishandling, vanskelige familieforhold, foreldre som ikke har fulgt opp, mobbing, samt skole og lærere som ikke har fulgt opp eller fulgt opp for seint både på det faglige og sosiale plan. Vi tør å konkludere at noen av elevene med spesialundervisning ville hatt dette behovet

uansett, mens andre ikke hadde hatt behov for spesialundervisning om de hadde fått leve et annet liv.

3.2.3 Kjønn og vanske

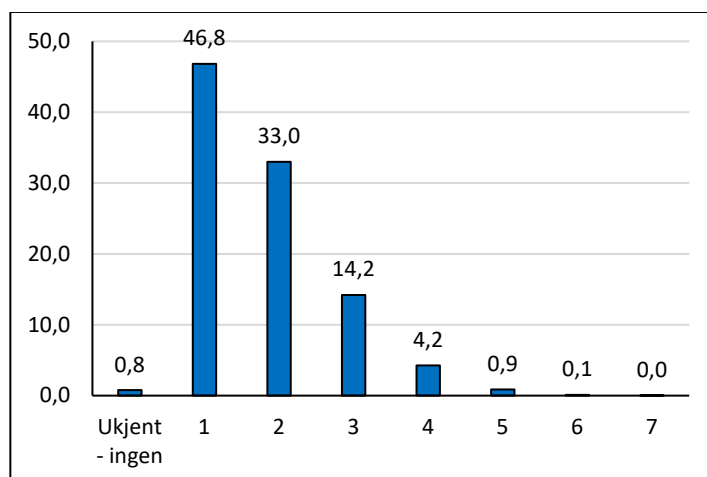
I figur 3.11 viser vi fordelingen av vansker hos gutter og jenter. Vi ser noen interessante forskjeller. Gutter er overrepresentert blant elever med atferdsvansker, ca. ti prosentpoeng høyere andel enn jenter, mens jenter er tilsvarende overrepresentert blant elever med psykososiale vansker, ca. ti prosentpoeng høyere andel. Gutter er også noe overrepresentert blant elever med lærevansker, både generelle og spesifikke.



Figur 3.11. Fordeling av vansker blant jenter og gutter som får spesialundervisning. Prosent (vektet).

3.2.4 Antall vansker

I figur 3.12 viser fordeling av antall vansker. Et flertall av elevene er klassifisert med to eller flere vansker. 47 prosent av elevene er klassifisert med én, 33 prosent med to og 14 prosent med tre vansker. Selv om det var ganske tydelige kjønnsforskjeller i hvilken vanske elevene var registrert med, er fordelingen på antall vansker i liten grad knyttet til elevens kjønn.



Figur 3.12. Antall vansker blant elever med spesialundervisning. Prosent (vektet).

3.2.5 Vanske og fag de får spesialundervisning i

Vi har undersøkt forholdet mellom elevenes vanske og hvilket fag de får spesialundervisning i.

Tabell 3.5. Andelen som får spesialundervisning i ulike fag etter elevens vanske. Prosent (vektet, antall elever=100%).

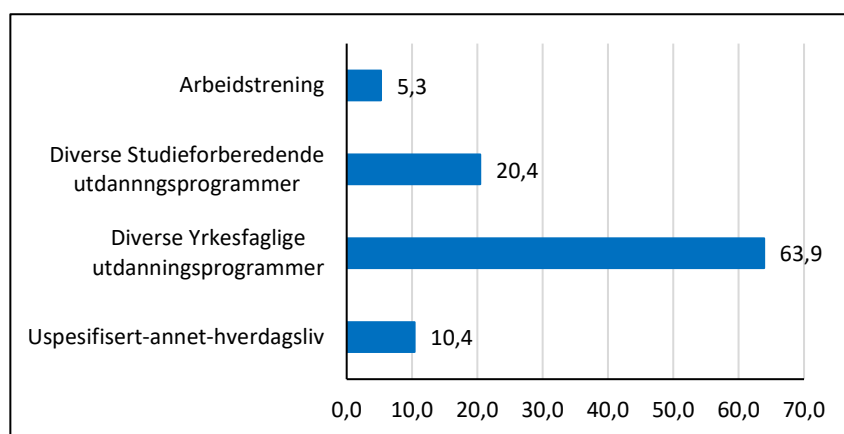
Vanske	Norsk	Matematikk	Engelsk	Naturfag	Samf og hist	Fremspråk nr. 2	Andre fag	Hverdagslivstrening	Arbeidslivstrening	Antall elever =100%
Generelle lærevansker	68,6	56,1	53,2	29,8	33,7	0,7	90,6	26,8	14,6	1293
Psykososiale vansker	59,0	51,5	47,4	29,8	27,8	3,6	84,3	17,9	9,4	1054
Spesifikke lærevansker	64,6	53,6	54,7	31,8	26,7	3,5	80,0	16,8	9,2	768
Sterkt ned-satt funksjonsevne	62,1	50,1	34,9	26,2	36,8	0,5	94,5	49,7	18,7	616
Atferdsvansker	59,6	48,5	45,4	26,1	28,4	0,5	92,9	25,7	13,1	405
Syns- og hørsels-hemming	62,6	49,8	39,9	30,0	28,0	2,2	90,4	36,7	10,5	148
Annen vanske	70,1	58,7	49,5	34,6	31,0	3,2	84,7	21,4	9,2	943
Alle	64,1	53,1	49,1	28,9	30,8	2,5	82,4	22,3	10,2	2881

Tabell 3.5 viser at det er relativt like andeler som får spesialundervisning i hvert fag, uavhengig av vanske. For eksempel ser vi at det er mellom 59 og 70 prosent som får spesialundervisning i norsk, uavhengig av vanske. Matematikk ligger på et litt lavere nivå, mellom 48 og 59 prosent. Det er altså ingen tydelig sammenheng mellom vanske og hvilke fag man får hjelp i. Man kunne tenke seg at elever med

bl.a. psykososiale vansker eller atferdsvansker ville ha behov for noe annet enn spesialundervisning i fellesfag på samme måte som elever med generelle eller spesifikke lærevansker. Men slik er det altså ikke. Uansett vanske synes spesialundervisning i fellesfagene å være en del av løsningen. Dette er et funn som er vanskelig å forklare. Det eneste vi kan se i tabell 3.5 som samsvarer med vår forventning, er at elever med sterkt nedsatt funksjonsevne har spesialundervisning i større grad enn andre i andre fag (som i stor grad er programfag), samt innenfor hverdagslivstrening og arbeidslivstrening.

3.2.6 Utdanningsprogrammer

Figur 3.13 viser at 64 prosent av elevene med spesialundervisning går på et yrkesfaglig utdanningsprogram, mens 20 prosent går på et studieforberedende utdanningsprogram. De øvrige 15 prosent går på andre tilbud som bl.a. arbeidslivstrening og hverdagslivstrening.

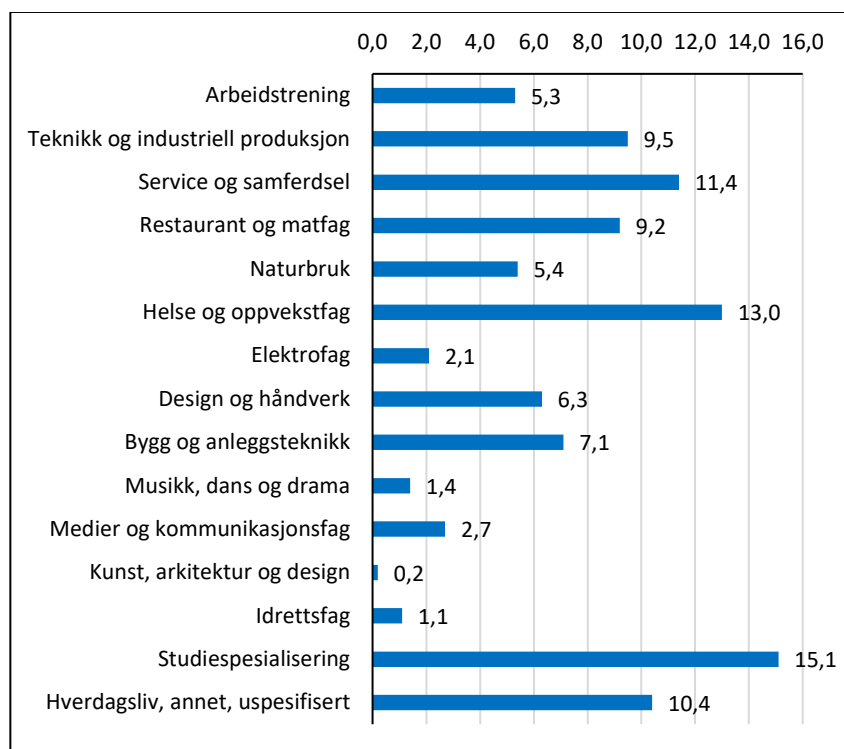


Figur 3.13. Andel av elevene med spesialundervisning som går på yrkesfag og studieforberedende mm. Prosent (vektet).

Figur 3.14 spesifiserer dette ytterligere ved å fordele elevene som får spesialundervisning på de 13 utdanningsprogrammene i videregående opplæring.

Blant de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er det helse- og oppvekstfag, service og samferdsel, teknikk og industriell produksjon og restaurant og matfag som har flest elever med spesialundervisning (9 – 13 prosent av elevene), men vi finner også mange elever med spesialundervisning på bygg og anleggsteknikk og naturbruk (hhv. 7 og 5 prosent).

Det er studiespesialisering som dominerer blant de studieforberedende utdanningsprogrammene. Tre av fire elever som er knyttet til studieforberedende befinner seg på dette programmet. Samtidig observeres elever både på medier og kommunikasjon, musikk, dans og drama, idrettsfag og kunst, design og arkitektur.



Figur 3.14. Andel av elevene med spesialundervisning som går på ulike utdanningsprogrammer mm. Prosent (vektet).

3.2.7 Oppsummert: Hva karakteriserer elevene med spesialundervisning

61 prosent av de som har spesialundervisning er gutter. I tidligere undersøkelser i perioden 1994-2009, fant vi at dette gjaldt 62 - 65 prosent av elevene med spesialundervisning. Vi observerer dermed en liten nedgang fra tidligere. Det er flest som har spesialundervisning fordi de har generelle lærevansker eller psykososiale vansker. Flere gutter enn jenter har generelle lærevansker, mens det er flest jenter som har psykososiale vansker.

Det ser ut til at hvilken vanske elevene har, ikke har noe å si for hvilke fag de får hjelp i. Vi finner at uansett vanske er det mange som får ekstra hjelp i fellesfagene. Unntaket er at elever med sterkt nedsatt funksjonsevne har spesialundervisning i større grad enn andre i programfag, hverdagslivstrening og arbeidslivstrening.

64 prosent av elevene med spesialundervisning går på yrkesfag, mens 20 prosent går på studieforberedende. De øvrige 15 prosent går på andre tilbud som bl.a. arbeidslivstrening og hverdagslivstrening. På yrkesfag er det flest elever med spesialundervisning på helse- og oppvekstfag og service og samferdsel.

4 Sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og individuell opplæringsplan

Spesialundervisning er definert juridisk og formelt gjennom kapittel 5 i Opplæringslova (se kapittel 2 for en drøfting av spesialundervisningsbegrepet). For at en elev skal ha spesialundervisning skal det være utarbeidet en sakkyndig vurdering, det skal være fattet et enkeltvedtak og det skal utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP). Vi skal i dette kapitlet se nærmere på ulike sider ved disse tre elementene som må være tilstede for at vi skal kunne si at en elev har spesialundervisning i juridisk og formell forstand. Videre skal vi i dette kapitlet belyse forskningsspørsmålene *Hvilke vurderinger legges til grunn når enkeltvedtak skal utformes?* og *I hvilken grad følges PP-tjenestens sakkyndige vurdering opp i enkeltvedtaket?*

Vi starter med å se nærmere på den sakkyndige vurderingen. En slik skal foreligge før det fattes vedtak om at en elev skal ha spesialundervisning (Opplæringslova § 5-3). Loven sier at sakkyndig vurdering skal gjøre greie for og ta standpunkt til:

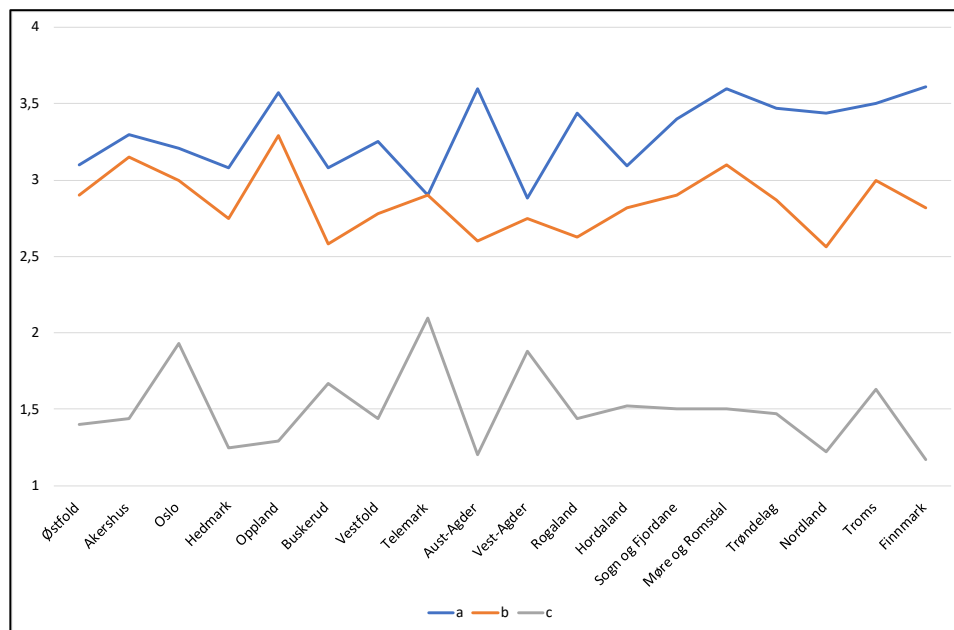
- Elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet
- Elevens lærevansker og andre særlig forhold som er viktig for opplæringa
- Realistiske opplæringsmål for elevene
- Om en kan hjelpe på elevens vansker innenfor det ordinære opplæringstilbudet
- Hvilken opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud

4.1 PPTs forhåndskunnskap om opplæringsarenaen

Ettersom den sakkyndige vurderingen skal gi råd om hvilket opplæringstilbud eleven skal ha, bør den som skriver sakkyndig vurdering ha kjennskap til det opplæringstilbudet eleven skal begynne på, både innholdet i tilbudet generelt slik det er definert i læreplanen, men også den konkrete opplæringsarenaen eleven skal inn på. Vi har derfor spurt skolene om deres vurdering av i hvilken grad PPT skaffer

seg kunnskap om opplæringsarenaene før de skriver sakkyndig vurdering. Vi ba skolene ta standpunkt til hvor enige eller uenige de var i disse tre utsagnene:

- Før PPT utarbeider sakkyndig vurdering besøker de skolen for å skaffe seg kunnskap om det faktiske opplæringstilbudet eleven skal begynne på
- Før PPT utarbeider sakkyndig vurdering kontakter de skolen de skolen via telefon eller e-post for å skaffe seg kunnskap om det faktiske opplæringstilbudet eleven skal begynne på
- Ved vår skole får vi oversendt sakkyndig vurdering fra PPT uten at de har vært i kontakt med oss i prosessen med å utforme sakkyndig vurdering



Figur 4.1. Skolenes vurdering av PPTs innhenting av kunnskap om opplæringsarenaer før de skriver sakkyndig vurdering.

Figur 4.1 viser stillingtagen til disse tre utsagnene for alle skolene i hvert fylke. Skalaen i denne og lignende figurer senere er: helt enig (4), enig (3), uenig (2) og helt uenig (1). Skåren for hvert enkelt fylke representerer gjennomsnitt for alle skolene i fylket. Tallene bak denne og lignende figurer finnes i vedleggstabeller.

I analysen av denne og lignende figurer har vi fokusert på å undersøke om fylkene i hovedsak er enige eller uenige i utsagnene. Fordi de fylkesvise variasjonene er relativt små er det mulig for alle utsagn å konkludere om fylkene samlet er på enig eller uenigsiden av skalaen, og når det er tydelig om de er helt enige eller helt uenige. Et eksempel: I figur 4.1 ser vi at den grå linja beveger seg rundt verdien 1,5, og kan konkludere at skolene i alle fylkene i all hovedsak er uenige i utsagn c. Det er noe fylkesvis variasjon, men for vårt formål er ikke det viktig. Det viktige er at alle fylkene har en gjennomsnittsskår mellom helt uenig (1) og uenig (2), slik at vi kan konkludere at fylkene jevnt over er uenig i utsagnet.

Når vi kommenterer slike figurer i det følgende tolker vi dem på denne måten. Vi anbefaler leseren å studere gjennomsnittstallene på samme måte: hvor på skalaen beveger gjennomsnittslinjene seg i all hovedsak? Det gir svaret på hvilket standpunkt alle skolene i de ulike fylkene i gjennomsnitt har tatt til de ulike utsagnene, er de enige eller uenige? Som vi skal se, er det stor samstemmighet i holdninger til ulike aspekter ved spesialundervisning fylkene imellom.

Figur 4.1 viser at skolene er enige i at PPT besøker skolene, slik at de har kunnskap om opplæringsarenaen som eleven skal inn på når de skriver sakkyndig vurdering. I alle fylkene (med to unntak) er gjennomsnittsskåren på dette utsagnet høyere enn 3 (blå linje), verdien som indikerer «enig». Gjennomsnittlig skåre som er 3,31 for alle fylkene varierer fra 2,88 til 3,60. Skalaen er 1 – 4.

Også når det gjelder å hente inn skriftlig informasjon er gjennomsnittsskåren i alle fylkene høy (oransje linje); alle fylkene skårer på enig-siden av skalaen. Vi ser imidlertid at innhenting av skriftlig informasjon forekommer noe sjeldnere enn besøk på skolene. Skåren varierer fra 2,56 til 3,29, og gjennomsnitt for alle fylkene er 2,87. Gjennom intervjuene påpeker skolelederne og lærerne også at PP-tjenesten gjennomgående har innsyn i utdanningstilbudene som skolen har. På denne måten stemmer den sakkyndige vurderingen ofte overens med de utdanningstilbudene skolen tilbyr og eleven går på, samtidig som PP-tjenesten har blikk for den generelle pedagogiske praksisen på enkeltskolene. Dette er viktig fordi PP-tjenesten på denne måten kan utforme sakkyndig vurdering i henhold til hvilke tilbud eleven kan få på det spesifikke utdanningsprogrammet, fremfor generelle tiltak.

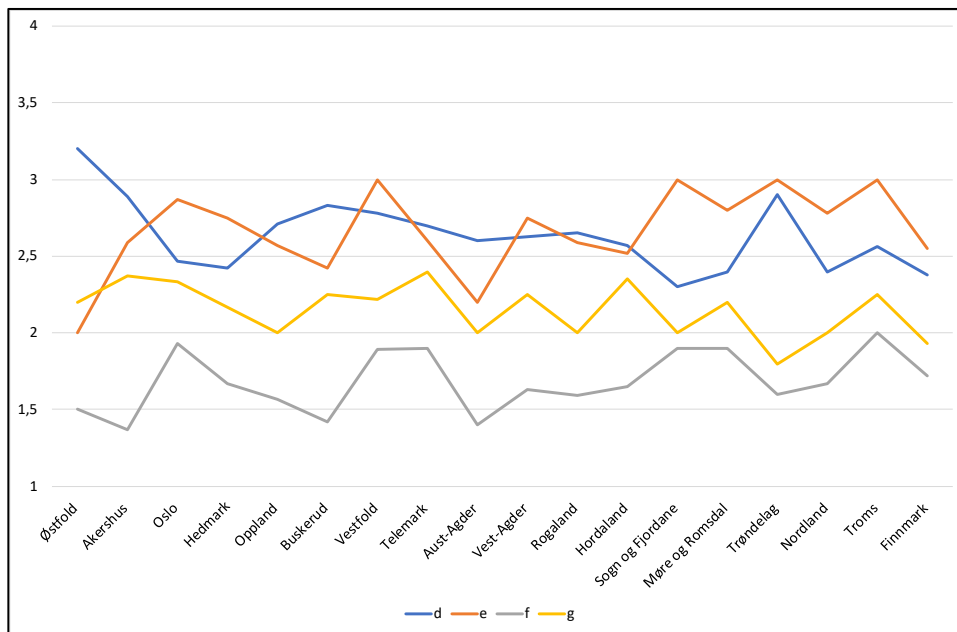
Skolene er uenige i at PPT oversender sakkyndige vurderinger uten at det har vært kontakt mellom PPT og skolene på forhånd (grå linje). Her er gjennomsnittsskåren 1,49 og variasjonen mellom fylkene 1,17 -2,10. Hadde dette aldri forekommet, hadde den grå linja fulgt linja for verdien 1, slik at bildet viser at dette forekommer, men altså i liten grad.

Gjennom intervjuene ser vi at informasjonsflyten er noe forskjellig for ulike søkergrupper. For elever med enkeltvedtak om spesialundervisning som søker om fortrinnsrett (søknadsfrist 1. februar) er informasjonsflyten bedre enn for elever som søker gjennom det ordinære inntaket 1. mars, men som også kan ha behov for spesialundervisning. For 1. februar-søkerne vil man tidligere vite hvilke utdanningstilbud elevene skal begynne på og dermed være tidligere ute med å utforme enkeltvedtak og IOP. Når det gjelder elever med behov for spesialundervisning som søker 1. mars, risikerer man enkelte ganger at papirer og annen informasjon lar vente på seg, og i enkelte tilfeller blir sendt til feil skole fordi eleven ikke kommer inn på sitt første valg av skole. Fylkeskommunal PP-tjeneste har kontor på stort sett alle de videregående skolene der vi har gjennomført intervjuer. På denne måten er det nærhet til både elever, lærere og utdanningstilbud, samtidig som det gjør at den muntlige informasjonsflyten er god.

4.2 Forholdet mellom sakkyndig vurdering og enkeltvedtaket

Sakkyndig vurdering skal ligge til grunn for enkeltvedtak. Det er imidlertid ikke bindene, men rådgivende. Rektor kan, når enkeltvedtak fattes, avvike fra sakkyndig vurdering. Dette avviket skal begrunnes. Vi stilte skolene disse spørsmålene om forholdet mellom sakkyndig vurdering og enkeltvedtaket:

- d. Når enkeltvedtaket skal utformes følger vi på vår skole den sakkyndige vurderingen til punkt og prikke
- e. På vår skole foretas det en selvstendig vurdering av sakkyndig vurdering, slik at enkeltvedtaket kan avvike fra sakkyndig vurdering
- f. På vår skole avviker enkeltvedtak ofte fra sakkyndig vurdering
- g. Det oppleves som utfordrende i forhold til PPT å avvike fra sakkyndig vurdering



Figur 4.2. Skolenes vurdering av forholdet mellom sakkyndig vurdering og enkeltvedtak.

Figur 4.2 viser at skolene følger sakkyndig vurdering i relativt stor grad, men ikke til punkt og prikke (blå linje). Gjennomsnitt for alle fylkene er 2,66, bare så vidt over middelverdien 2,5. Høyeste skåre er 3,20 og laveste er 2,30.

Vi ser også (oransje linje) at skolene i relativt stor grad foretar selvstendige vurderinger, slik at enkeltvedtak kan avvike fra sakkyndig vurdering (gjennomsnittsskåre 2,66 og variasjon fra 2,00 til 3,00).

Videre viser figur 4.2 (grå linje) at skolene jevnt over er uenige i at de ofte avviker fra sakkyndig vurdering ved utarbeidelse av enkeltvedtaket. Skåren for alle fylkene er 1,67, og den varierer fra høyeste 2,00 til laveste 1,37.

Til slutt ser vi (gul linje) at skolene er uenige i at det er utfordrende i forhold til PPT å avvike fra sakkyndig vurdering. Her er gjennomsnittskåren for alle 2,16, med (variasjon 1,80 – 2,40), dvs. at alle skolene skårer på uenig-siden av skalaen.

Også gjennom intervjuene kommer det frem at skolelederne mener at det stort sett er sammenheng mellom enkeltvedtaket og sakkyndig vurdering. I de tilfellene hvor enkeltvedtaket avviker fra sakkyndig vurdering peker informantene på noen mulige forklaringer på dette. For det første, kan skolene ha en annen opplevelse av elevens funksjonsnivå. For det andre, opplever enkelte skoler at de ikke har forutsetninger og muligheter for å tilrettelegge for eleven slik sakkyndig vurdering anbefaler. En tredje, men sjelden forklaring kan være at både PP-tjenesten og BUP er på banen, og at det da fra BUP sitt hold er bakt inn tiltak som strekker seg utover skolearenaen: *«Veldig ofte kommer BUP med tilnærminger hvor de peker på sosial trening, (...) trener de å gå på kino, og det kan jo ikke skolen stille opp med».*

Når skolene finner det nødvendig å avvike fra sakkyndig vurdering i enkeltvedtaket, er man nøye med en god begrunnelse, slik at man står støtt dersom det kommer en klage. Man kvier seg ikke for avvik for å unngå diskusjoner og konflikter med PP-tjenesten. En rektor sier at *«jeg vil heller si at jeg ønsker at vi skal utfordre oss selv på at vi skal stå for et selvstendig vedtak, men vi vet at vi må ha gode begrunnelser»*. Særlig dersom skolen velger å ikke fatte enkeltvedtak om spesialundervisning selv om PPT har tilrådd spesialundervisning, vet skolene at de må ha svært gode begrunnelser⁹. De kvier seg dessuten for å gjøre nettopp dette, fordi de med å ikke gi elevene spesialundervisning, men tilpasset opplæring, tar fra dem noen rettigheter som de får når de har spesialundervisning etter enkeltvedtak.

Det understrekes fra en skole at de aller fleste spesialundervisningssaker er forholdsvis harmoniske. Det er god dialog med elev og foresatt og PP-tjenesten:

Vi spiller veldig ofte på lag, så det som kommer i sakkyndig er ofte avtalt i møte og alle parter er enige om at dette er bra omfang og dette er riktige tiltak. Så hender det at de går litt lenger enn det vi kanskje synes vi har avtalt og da gjør vi avvik i forhold til sakkyndig.

4.3 Når utformes enkeltvedtaket

Før enkeltvedtak fattes skal det skrives en sakkyndig vurdering. Før den sakkyndige vurderingen gjøres sier Opplæringslova at «Skolen skal ha vurdert og eventuelt prøvd ut tiltak innfor det ordinære opplæringstilbudet med sikte på å gi eleven tilfredsstillende utbytte» (Opplæringslova §5-4). Først når en sakkyndig vurdering som tilrår spesialundervisning foreligger, skal rektor fatte enkeltvedtak om spesialundervisning.

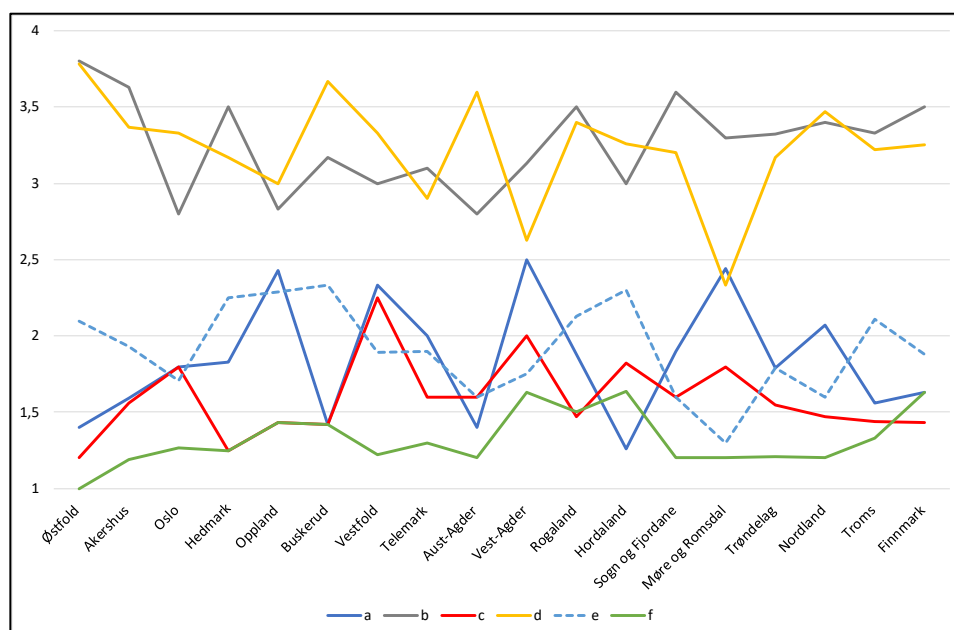
⁹ Det skal fattes vedtak også ved avslag om spesialundervisning

Dette innebærer at for elever hvor det er usikkert om de skal ha spesialundervisning eller ordinær tilpasset opplæring, skal det vurderes og evt. utprøves om eleven har utbytte av den ordinære opplæringen. Først når man ser at den ordinære opplæringen ikke fungerer, skal det skrives sakkyndig vurdering og enkeltvedtak skal fattes.

For elever som er tatt inn med fortrinnsrett gjennom 1. februar-inntaket vil dette ofte være annerledes. For mange av disse er det åpenbart at de skal ha spesialundervisning, og sakkyndig vurdering kan utarbeides og enkeltvedtak fattes før skoleåret starter (Jf. forarbeidene til § 5-4 (Prop.129 L, 2012-2013). « [...] Plikten til å prøve ut gjelder ikke i de tilfeller hvor det er klart at elevens behov ikke kan løses innenfor rammen av ordinær opplæring».)

Vi har undersøkt når skolene fatter enkeltvedtak, ved å be de ta stilling til seks utsagn om dette:

- Sakkyndig vurdering foreligger alltid slik at skolen rekker å utforme enkeltvedtak før skoleåret starter
- På vår skole utarbeides aldri enkeltvedtaket før sakkyndig vurdering foreligger
- På vår skole utarbeides enkeltvedtaket slik at det er klart før skolestart, selv om sakkyndig vurdering ikke foreligger
- På vår skole hender det at enkeltvedtaket ikke er fattet når skoleåret starter
- På vår skole hender det at opplæringen av en elev med spesialundervisning kan pågå helt til jul uten at enkeltvedtak er fattet
- På vår skole hender det at opplæringen av en elev med spesialundervisning kan pågå hele skoleåret uten at enkeltvedtak er fattet



Figur 4.3. Når utformes enkeltvedtaket.

Figur 4.3 viser at skolene er uenige i at sakkyndig vurdering alltid foreligger slik at enkeltvedtaket kan fattes før skolestart (blå heltrukken linje, gjennomsnittsskåre 1,79). Det er betydelig variasjon mellom fylkene (laveste skåre 1,26 og høyeste skåre 2,50). Dette illustrerer at skolene i de ulike fylkene vurderer dette noe ulikt, men samtidig viser de lave skårene i alle fylkene at sakkyndig vurdering sjelden foreligger før skolestart. At det foreligger i noen grad, kan henge sammen med at de foreligger for noen av elevene som er tatt inn med fortrinnsrett.

Samtidig viser figuren (grå linje) at skolene er enige (gjennomsnittsskåre på 3,30) i at de ikke utformer enkeltvedtak før sakkyndig vurdering foreligger. Det er noe variasjon mellom fylkene (fra 2,80 til 3,80), men alle (unntatt tre) skårer høyere enn eller lik 3,00. Dette bekreftes av at skolene (rød linje) sier at de er uenige i at de fatter enkeltvedtaket slik at det er klart før skolestart, selv om sakkyndig vurdering ikke foreligger. Gjennomsnittsskåren for alle er 1,59 (altså midt mellom uenig og helt uenig på vår skala), og skårene varierer fra 1,25 til 2,25.

Figuren viser også (gul linje) at skolene jevnt over er enige i at det hender at enkeltvedtaket ikke er fattet når skoleåret starter (gjennomsnittsskåre 3,25). Variasjonen mellom fylkene er fra 2,33 til 3,78. Her er det stor forskjell mellom fylkene. Til tross for denne variasjonen blir gjennomsnittet høyt. Flere er helt enige i dette, og bare i tre fylker er skåren under 3 (enig). Med dette sier altså skolene at det er slik at det hender at enkeltvedtaket ikke er fattet når skoleåret starter. Dette indikerer også at noen enkeltvedtak er fattet før skoleåret starter, og igjen kan dette handle om fortrinnsrettslever.

Til slutt viser figuren også (blå stiplet linje) at skolene er uenige (gjennomsnittlig skåre 1,93, varierende fra 1,30 til 2,33) i at elever kan gå helt til jul uten at enkeltvedtak er fattet, og videre (grønn linje) at skolene er helt uenige (gjennomsnittlig skåre 1,32, varierende fra 1,00 til 1,64) i at elever kan gå helt til sommerferien uten enkeltvedtak. Dette indikerer at de fleste enkeltvedtakene fattes frem til midt i høstsemesteret, ettersom skolene er uenige i at elever går uten enkeltvedtak frem til jul og helt uenige i at elever går uten enkeltvedtak hele skoleåret.

Gjennom intervjuene får vi informasjon som stemmer overens med dette bildet. At enkeltvedtaket ikke utformes før sakkyndig vurdering foreligger er også i overensstemmelse med den juridiske prosessen rundt spesialundervisning, som tilsier at enkeltvedtaket skal bygge på sakkyndig vurdering. Videre utdyper skolene og PP-tjenesten flere viktige momenter som forklaring på hvorfor sakkyndig vurdering ikke foreligger ved skolestart. For det første skal den sakkyndige vurderingen ha sammenheng med det utdanningsprogrammet eleven faktisk går på og derfor bør eleven ha deltatt i noe undervisning før man ser hvilke behov eleven har og hvordan disse behovene kan imøtekommes. En lærer beskriver det på følgende måte: «*Eleven skal få prøve ut tilbudet før man eventuelt ser hvor «skoen trykker»*». I tillegg ser flere skoleledere at enkeltvedtaket kan «låse» opplæringen for enkelt

elevene, og at de formelle og juridiske prosessene rundt spesialundervisning kan være et hinder for selve tilretteleggingen. En skoleleder sier:

Istedenfor å tenke at PPT skriver sakkyndig vurdering, og så kommer enkeltvedtak og deretter tilrettelegging – i hodet mitt skal prosessen være motsatt – det starter med tiltakene, hvilke tiltak virker, og så blir sakkyndig vurdering og enkeltvedtaket sandpåkstrøing til slutt, en formalisering. (...) Vi må finne ut av hva som virker for denne eleven, hva er det som er fornuftige tilretteleggingstiltak - og så jobbe derfra.

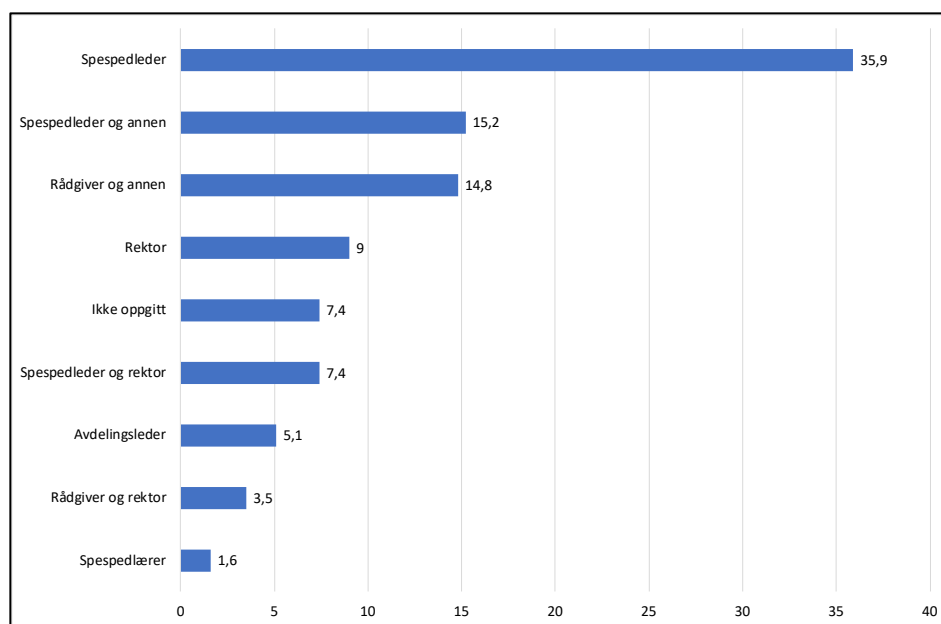
Denne tankegangen stiller PP-tjenesten seg bak. Blant annet påpeker de at «utprøving» er viktig, men at det ikke er det samme som «blanke ark». En lærer påpeker at dette er spesielt viktig for de elevene som går mot fulle mål i videregående:

Da må vi i hvert fall strekke det helt frem til jul. Kanskje terminoppgjøret til jul sier noe om det er lurt å gå for vurdering uten karakter i noen fag, og da formuleres både sakkyndig og enkeltvedtak i forhold til det.

Med andre ord mener mange på ulike nivåer at det er riktig og viktig at den sakkyndige vurderingen ikke foreligger ved skolestart.

4.4 Hvem utformer enkeltvedtaket?

Formelt sett er det skoleeier som har myndighet til å fatte enkeltvedtak, men myndigheten kan delegeres til rektor (Utdanningsdirektoratet 2014). Vi spurte skolene om hvem det er som utformer enkeltvedtaket.



Figur 4.4. Hvem utformer enkeltvedtaket ved skolene? N=256

Vi ser i figur 4.4 at på nesten 60 prosent av skolene er spesialpedagogisk leder involvert i utformingen av enkeltvedtaket. På de fleste skolene alene, på 7,4 prosent av skolene i samarbeid med rektor og på 15 prosent av skolene i samarbeid med en annen ansatt ved skolen. Vi ser at rektor er involvert i utformingen av enkeltvedtaket på hver femte skole, alene på ni prosent av skolene og sammen med rådgiver eller spesialpedagogisk leder på de øvrige.

4.5 Hensyn ved utforming av enkeltvedtak

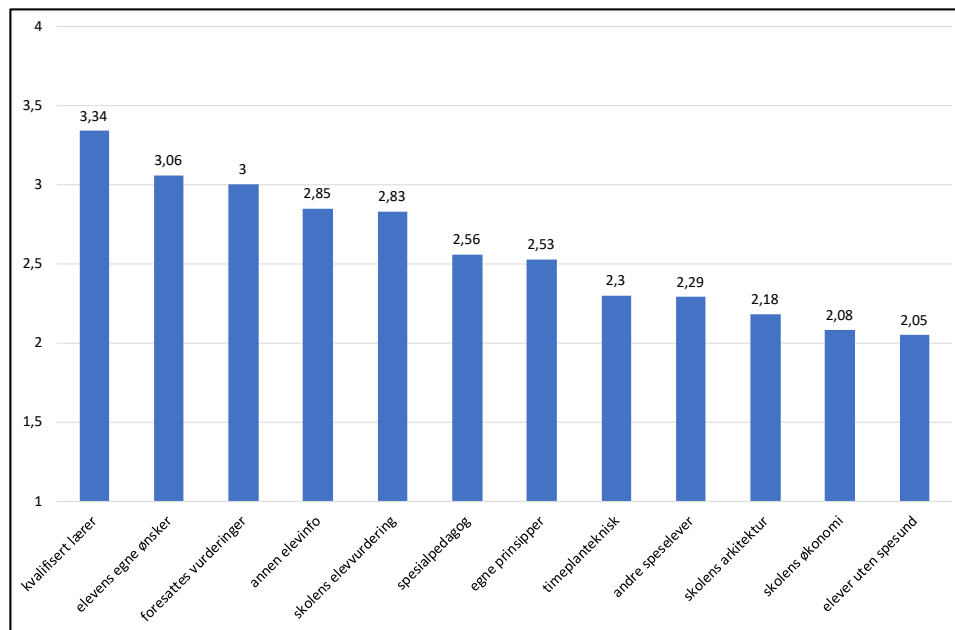
Når enkeltvedtak skal utformes skal det altså først foreligge en sakkyndig vurdering som enkeltvedtaket skal bygge på. Vi undersøkte om de videregående skolene også tok andre hensyn enn innholdet i sakkyndig vurdering ved utarbeidelse av enkeltvedtak. De tolv hensynene vi ba skolene vurdere var (presentert i samme rekkefølge som i figur 4.5):

- a. At elever med spesialundervisning skal få undervisning av kvalifiserte lærere
- b. Elevens egne ønsker
- c. Foresattes vurderinger og synspunkter
- d. Annen informasjon om eleven enn det som ligger i sakkyndig vurdering
- e. Skolens egne vurderinger av eleven
- f. At elever med spesialundervisning skal få undervisning av spesialpedagog
- g. Skolens egne prinsipper for gjennomføring av spesialundervisning
- h. Timeplantekniske forhold
- i. Andre elever med spesialundervisning
- j. Skolens arkitektur, f.eks. tilgjengelige grupperom og klasserommenes størrelse
- k. Skolens økonomiske situasjon
- l. Andre elever uten spesialundervisning

Skolene ble bedt om å ta stilling til om de var helt enige (4), enige (3), uenige (2) eller helt uenige (1) i at de tok hensyn til disse forholdene. Vi har beregnet gjennomsnittlig skåre for hvert utsagn for alle skolene samlet. Dette viser vi i figur 4.5.

Vi ser at de sju hensynene hvor gjennomsnittlig skåre er på enig-siden av skalaen (>2,5) alle er hensyn hvor eleven er i fokus: at eleven skal få kvalifiserte lærere, at man skal ta hensyn til elevens og foresattes ønsker, annen informasjon om eleven, skolens egen vurdering av eleven, at eleven skal få undervisning med spesialpedagog samt å ta hensyn til skolens egne prinsipper for spesialundervisning. Det som er det aller viktigste hensynet skolen tar utover sakkyndig vurdering, er at eleven skal få kvalifiserte lærere. Sett i lys av tidligere funn om at mye spesialundervisningen i grunnskolen gis av assistenter uten fagkompetanse (Nordahl mfl. 2018), og at vi i den foreliggende studien også finner at mange elever med spesialundervisning ikke får undervisning i fag av fagkompetent person (se kapittel 6 og 10 i denne rapporten), er dette et interessant funn. Vi observerer her et skille

mellom idealer og praksis. Dette går igjen også på andre områder innenfor spesialundervisningen. Det kommer tydelig frem andre steder i den foreliggende rapporten, og vil kommenteres ytterligere i rapportens avsluttende drøfting.



Figur 4.5. Hensyntagen til andre forhold enn sakkyndig vurdering ved utarbeidelse av enkeltvedtak. Gjennomsnittlig skåre for alle skolene. N=230 - 235

De fem hensynene hvor gjennomsnittlig skåre ligger på uenig-siden er alle hensyn der andre forhold enn eleven settes i fokus, som bl.a. timeplantekniske forhold, arkitektur, økonomi og hensynet til andre elever, både med og uten spesialundervisning. Det skolene tar minst hensyn til, ut over sakkyndig vurdering, er andre elever uten spesialundervisning. Dette er viktig fordi et velbrukt argument i debatten om inkludering vs. ekskludering har vært at man kan ikke inkludere elever med behov for spesialundervisning fordi det går ut over de andre elevene i klassen (se kapittel 2 for en drøfting av dette). Her ser vi at dette hensynet ikke veier tungt.

Vi ser at hensynet til elevens egne ønsker veier tungt. I intervjuene har vi tematisert elevens medvirkning i beslutningen om å ha spesialundervisning. Det fremkommer tydelig at elevene har en stemme i beslutningen. Deres stemme anses som viktig både i utredningsfasen før IOP foreligger, delvis i arbeidet med IOP og i det videre arbeidet med justering av tilbudet. Vi skal komme litt nærmere inn på dette.

Også foresattes vurderinger veier tungt (figur 4.5). Samarbeid med foresatte og elev ligger som et generelt prinsipp i regelverket om samarbeid med hjemmet. Utdanningsdirektoratets veileder om spesialundervisning påpeker at spesialundervisning forutsetter et slikt samarbeid (Utdanningsdirektoratet 2014). Samarbeidet er særlig regulert i Opplæringslova § 5-4. Barnelovens §§ 31, 32 og 33 samt

Barnekonvensjonens art. 12 presiserer også barnets rett til medbestemmelse og selvbestemmelse.

I intervjuene med elever som hadde takket nei til tilbud om spesialundervisning fremkom det at elevene hadde vært godt inkludert i prosessene, og at de hadde deltatt i møter med for eksempel Barnevernet, med foresatte eller fosterforeldre i slike sammenhenger. På direkte spørsmål om de hadde følt seg hørt i valget var svaret ja. Det var tilfeller der foresatte hadde hatt ønske om at eleven skulle fortsette med spesialundervisning, men at eleven selv ikke ønsket dette. Da var også elevens stemme blitt den avgjørende i den totale vurderingen.

Vi spurte også elevene om de selv hadde bestemt at de skulle ha spesialundervisning. På dette var også svarene ganske klare: *«Ja, for så vidt. Jeg fikk jo tilbud om det, men jeg har hatt det helt siden barneskolen, så jeg så ikke noen grunn til å stoppe med det.»* Flere elever nevnte også at de både var hørt i de formelle prosessene, og ikke minst underveis i undervisningen: *«Jeg har vært med og bestemt selv. Også bestemmer jeg litt selv hvordan jeg vil jobbe for å lære best.»*

Dette stemmer med beskrivelsene fra lærere og skoleledelse. Selv om elevene selv (se kapittel 8) knytter utbyttet av spesialundervisningen til faglig fremgang, viser intervjuene at lærerne og skoleledelsen legger flere individuelle behov til grunn når spesialundervisningen utformes. Dette gjelder både fysiske, sosiale og faglige behov. Dette kan også være et arbeid som foregår i det skjulte og uten at dette er nedfelt i IOP eller enkeltvedtak. Med andre ord sørger flere lærere for at elevene skal trives sosialt på skolen, uten at eleven selv nødvendigvis er klar over at dette arbeidet foregår. En lærer som bevisst jobber for at spesialundervisning skal bli mer akseptert innenfor det ordinære klasserommet som omfatter to-lærer-system fokuserer på å ufarliggjøre hjelpen disse elevene får:

Sosialt bruker jeg litt tid på å jobbe meg inn og jeg går rundt til alle på et tidspunkt sånn at det ikke bare er de svakeste svake som får hjelp av meg. Det gjør jo sitt til at du visker ut noen grenser men det er helt klart at de har med seg en sånn der «å ja, skal du ut i liten gruppe, du er der ja» fra tidligere.

En annen lærer har fire elever som mottar spesialundervisning og tett oppfølging faglig og sosialt i samme klasse, uten at elevene selv vet om hverandre. Dette ut ifra et ønske de fire elevene selv har beskrevet.

Skolene sier altså at de setter hensynet til elevene og deres utvikling i fokus og at forhold utenfor elevene selv vektlegges i mindre grad. Dersom det skolene gir uttrykk for her også er retningsgivende for skolenes reelle praksis når de arbeider med elever med spesialundervisning, kan det ha positiv betydning for opplærings-tilbudet til denne elevgruppen. Ikke bare indikerer det at lærerne i stor grad legger elevens individuelle behov til grunn for spesialundervisningen, men det antydes

også gjennom intervjuene at mange lærere gjør et arbeid som vanskelig kan fanges opp i formelle dokumenter og rapporter.

4.5.1 Variasjon mellom fylker

Over har vi vist gjennomsnittstall for hele landet når det gjelder hva man tar hensyn til ved utarbeidelse av sakkyndig vurdering. Bak disse gjennomsnittstallene er det variasjon fra fylke til fylke. I vedleggstabell V.4.3 viser vi gjennomsnittlig skåre for alle de 12 hensynene innenfor hvert fylke. Fylkesskåren er fremkommet ved å beregne gjennomsnitt for alle skolene i det enkelte fylke.

Innad i hvert fylke har vi rangert hvilket av de 12 forholdene i figur 4.5 skolene i fylket samlet har tatt mest hensyn til, nest mest hensyn til osv. Denne rangeringen viser vi i vedleggstabell 4.4. Basert på denne rangeringen kan vi konkludere:

- Hensynet til at elever med spesialundervisning skal få undervisning av kvalifiserte lærer (utsagn a) er rangert høyest i 14 fylker, nest høyest i tre fylker og femte høyest i ett fylke.
- Hensynet til andre elever uten spesialundervisning (utsagn l) er rangert lavest i ni av fylkene, nest lavest i seks fylker og tredje, fjerde og femte lavest i de tre siste fylkene.
- De fem hensynene som er rangert høyest (a-e) i fylkene samlet, er med noen få unntak (7 av 90 observasjoner) rangert blant de fem høyeste i samtlige fylker
- De fem hensynene som er rangert lavest i fylkene samlet (h-l), er med få unntak (10 av 90 observasjoner) rangert blant de fem laveste i samtlige fylker

Dette viser at det er noe fylkesvis variasjon i rangeringen av hvilke hensyn som tas hensyn til i tillegg til sakkyndig vurdering ved utarbeiding av enkeltvedtak. Hovedkonklusjonen er imidlertid at rangeringen og dermed prioriteringen av hensyn utenfor sakkyndig vurdering er svært sammenfallende i landets 18 fylker. I samtlige fylker er det en tydelig vektlegging av hensynet til elevene og deres utvikling og en nedprioritering av forhold utenfor elevene selv.

4.6 Enkeltvedtaket og individuell opplæringsplan

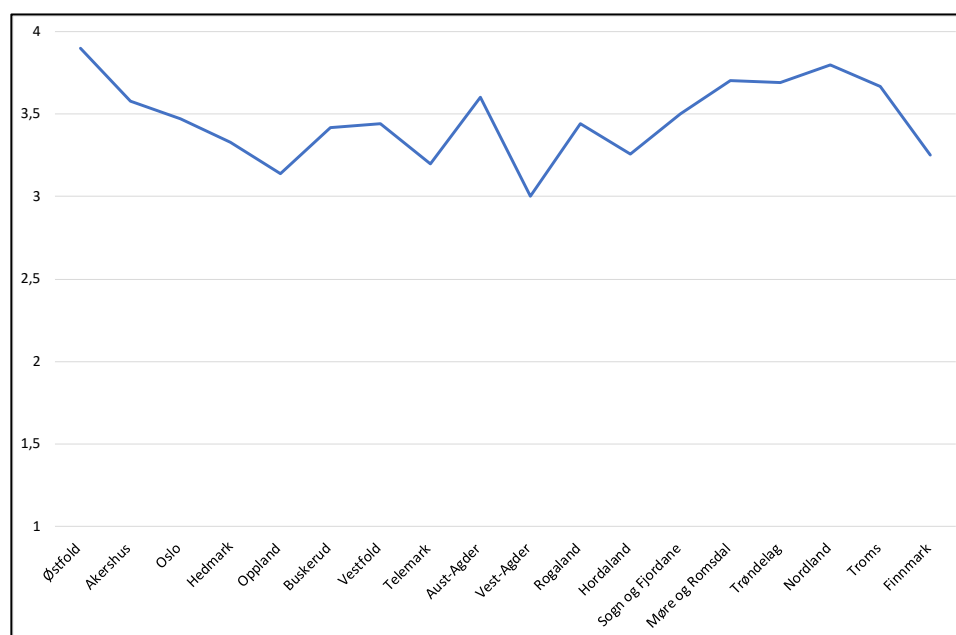
Enkeltvedtaket skal ligge til grunn for den individuelle opplæringsplanen (IOP), og gjenspeile denne. Vi ba derfor skolene ta stilling til utsagnet

- På vår skole gjenspeiles enkeltvedtaket i den individuelle opplæringsplanen

Figur 4.6 viser at skolene i stor grad mener at enkeltvedtaket gjenspeiles i IOP'en (gjennomsnittsskåre 3,49 -midt mellom enig og helt enig). Det er variasjon mellom fylkene (3,00 – 3,90). Til tross for denne variasjonen, kan vi – fordi skåren for alle

fylkene er 3,00 (enig) eller høyere, konkludere at skolene mener at de IOP'ene de utformer er i samsvar med enkeltvedtakene.

I intervjuene med skolene tematiserte vi også forholdet mellom enkeltvedtak og IOP. Skolene mener at det er sterkt samsvar mellom enkeltvedtaket og IOP'en. På noen skoler forteller de at om det tar lang tid for enkeltvedtaket foreligger, hender det at de skriver IOP i forkant. Leder som forteller dette, mener at det ikke er et problem fordi *«de er innforstått med hva som er rammen, fordi vi snakker mye, sånn at alle er kjent med hva som er planen»*. Det sies imidlertid også at dette fungerer fordi de har så få elever som skal ha IOP.



Figur 4.6. Gjenspeiling av enkeltvedtaket i IOP.

Det understrekes også fra en skole at IOP'en i realiteten er klar før den er underskrevet. Det jobbes med IOP fra eleven har søkt seg inn, parallelt med jobbing med sakkyndig vurdering og enkeltvedtak: *«det er noe man tar underveis og tilrettelegger utfra den informasjonen man får underveis, og progresjonen til eleven»*. Det hevdes at IOP'en fins i lærernes hode før den er nedskrevet, signert og formelt ferdig.

Det understrekes fra noen skoler at de har elever som har enkeltvedtak, men som ikke skal ha IOP. Grunnen er at de går for fulle mål, dvs. at det ikke er avvik fra læreplanmålene. De sikter mot studiekompetanse. Deres spesialundervisning består i alternativ organisering, f.eks. at de tar opplæringen over lengre tid. Dette kan være at de tar Vg1 over to år, eller har et fjerde, femte oppsamlingsår med fag for å lette timeplanen, at de har nettundervisning eller hjemmeundervisning. Skolene som tematiserer dette lager ingen IOP for disse, men en oversikt over fagfordeling, dvs. hvilke fag de tar hvilke år. Noen skoler uttrykker undring over at det må skrives enkeltvedtak for slike tilfeller, hvorfor dette skal defineres som

spesialundervisning, med alt det papirarbeidet og den møtevirksomheten som følger med.

Skolene understreker at selv om de venter med sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP, så får elevene opplæringen de skal ha fra dag én. Selv om de ikke kan begynne på IOP før enkeltvedtaket er klart, må de likevel sette i gang med opplæring som de mener er den beste for eleven. Selv om ikke enkeltvedtaket er klart *«så prøver vi å tilpasse for elevene fra dag én»*. Læreren får vite at eleven skal ha IOP, de får kjennskap til elevens skolehistorie og bakgrunn fra ungdomsskolen. Andre steder får de kunnskap gjennom dialogen om eleven som foregår i forkant av skoleåret. I noen tilfeller kan de se sakkyndig vurdering og sette i verk tiltak på grunnlag av den, selv om enkeltvedtak ikke er fattet. Det gjennomføres også inn- takssamtaler med elever med omfattende behov, og mottakssamtaler med alle elever, slik at lærerne har et grunnlag å starte spesialundervisning på, i påvente av sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP. En rektor formulerte dette slik: *«Vi venter ikke med tiltak hvis det er nødvendig, da må vi bare gjøre det»*. Ytterligere en skole mener at det at vedtak og IOP kommer seint, ikke forringer elevenes utbytte av opplæringen. Elevene får den opplæringen de skal ha likevel, IOP'en er bare papirarbeid og en formalitet. *«IOP'en tror jeg med fordel kan komme litt ut i, for da har læreren fått mulighet til å bli kjent med eleven og kartlagt han og, vet hva som er realistisk»*. Noen sier også at IOP'en ikke er nødvendig, den er en pliktøvelse og er mest til for foreldrene, elevene får den opplæringen de skal ha uansett.

4.7 Oppsummert om sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP

Skolene i alle fylkene mener at PPT samarbeider med skolene og skaffer seg god kunnskap om den opplæringsarenaen elevene skal inn på før de skriver sakkyndig vurdering. De gjør det i større grad ved å besøke skolene enn ved å kommunisere på e-post og telefon. Det forekommer sjelden at PPT utarbeider sakkyndig vurdering uten å ha vært i kontakt med skolene.

De sakkyndige vurderingene følges ikke alltid til punkt og prikke. Skolene gjør til en viss grad sine egne vurderinger, slik at enkeltvedtaket kan avvike fra sakkyndig avviker, men dette skjer ikke ofte.

Sakkyndig vurdering foreligger sjelden ved skolestart. Det er fordi elevene først skal få prøve ut utdanningstilbudet, slik at man kan vurdere behov for enkeltvedtak. Dette er i overenstemmelse med Opplæringslovas formuleringer. Enkeltvedtaket fattes i begrenset grad før sakkyndig vurdering foreligger. De fleste enkeltvedtakene fattes frem til midt i høstsemesteret. Sett i sammenheng med diskrepansen mellom vårt målte volum på spesialundervisning og Utdanningsdirektoratets tall (se kapittel 3), er det rimelig å anta at mange vedtak fattes etter 1.oktober.

Ved utforming av enkeltvedtak skal det legges vekt på sakkyndig vurdering. Ut over sakkyndig vurdering sa skolene at de la mest vekt på forhold hvor eleven er i fokus, f.eks. at eleven skal få kvalifiserte lærere og at man skal ta hensyn til elevens egne ønsker. Det man tok minst hensyn til var forhold der eleven ikke var i fokus, som timeplantekniske forhold, arkitektur og økonomi. Det er liten fylkesvis variasjon. Skolene mener at enkeltvedtaket gjenspeiles i IOP'en. Skolene understreker også at selv om det kan ta tid før sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP foreligger, så får elevene opplæringen de skal ha fra første dag.

5 Overgangen fra tiende klasse til Vg1

Når ungdom er ferdige i ungdomsskolen og begynner i videregående skole forlater de ett utdanningsregime og kommer over i et annet. Ansvar for ungdommene går fra ett forvaltningsnivå til et annet.

I dette kapitlet skal vi belyse disse forskningsspørsmålene:

- *Hva skjer med spesialundervisningen i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole?*
- *Hva er årsaken dersom en elev ikke ønsker å motta spesialundervisning?*
- *Hvordan er samarbeidet om spesialundervisning mellom kommune og fylkeskommune?*

Det er knyttet noen utfordringer til overgangen fra ungdomsskole til videregående skole. En utfordring er informasjonsflyt, og dette er kanskje særlig viktig for ungdom med spesialundervisning. De har behov for ekstra hjelp og tilrettelegging, og da er det viktig at de som skal jobbe med dem har god kunnskap om hva som er deres vanske eller utfordring og hvordan de best kan bistå dem i opplæringen. Viktige spørsmål er hvordan informasjon om ungdommene flyter fra tiende klasse til Vg1, hvordan ungdomsskole/kommune og videregående skole/fylkeskommune samarbeider om denne overgangen, samt hvilken informasjon som formidles eller skal/bør formidles fra ungdomsskole til videregående skole. En annen utfordring er volumet på spesialundervisning, spørsmålet om hvem og hvor mange som skal ha spesialundervisning.

Tabell 5.1. Andel elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak i videregående skole. Trinn og utdanningsretning.

	Yrkesfag	Studieforberedende	Alle
Vg1	6,5	1,5	4,1
Vg2	4,3	1,0	2,6
Vg3	6,1	0,9	1,3
Uten trinn	72,7	40,3	59,1
Alle	7,5	1,6	4,0

Ifølge Nordahl mfl. (2018, s 141) har 10,8 prosent av elevene i landet spesialundervisning i tiende klasse. Vi har funnet (tabell 5.1) at i Vg1 gjelder dette 4,1 prosent av elevene. Dette er betydelig lavere andel enn i ungdomsskolen, og vi starter med å se nærmere på hvorfor det er slik.

5.1 Hvorfor er det færre elever med spesialundervisning i Vg1 enn i tiende klasse?

Svaret på dette spørsmålet er sammensatt. Før vi utformet spørreskjema og intervjuguider, hadde vi noen hypoteser om mulige forklaringer:

- a. Organiseringen av og innholdet i videregående skole reduserer behovet for spesialundervisning
- b. Elevene selv ønsker ikke lenger å ha spesialundervisning
- c. Elevene har utviklet seg og har ikke lenger behov for spesialundervisning
- d. Mange, som egentlig ikke hadde behov, fikk spesialundervisning i ungdomsskolen

I intervjuene stilte vi spørsmålet åpent, slik at svarene som kom frem var forklaringer som informantene selv tenkte på, mens i spørreskjemaene presenterte vi respondentene for flere ulike forklaringer. Det viste seg at de forklaringene som kom frem gjennom intervjuene i stor grad var de samme som vi hadde tatt med i spørreskjemaene.

5.1.1 Opplæringen og organiseringen i videregående skole reduserer behovet for spesialundervisning

I spørreundersøkelsen ba vi de videregående skolene ta stilling til noen utsagn som kan være forklaringer på at færre har spesialundervisning i videregående skole enn i ungdomsskolen. De tre utsagnene vi ba dem ta stilling var:

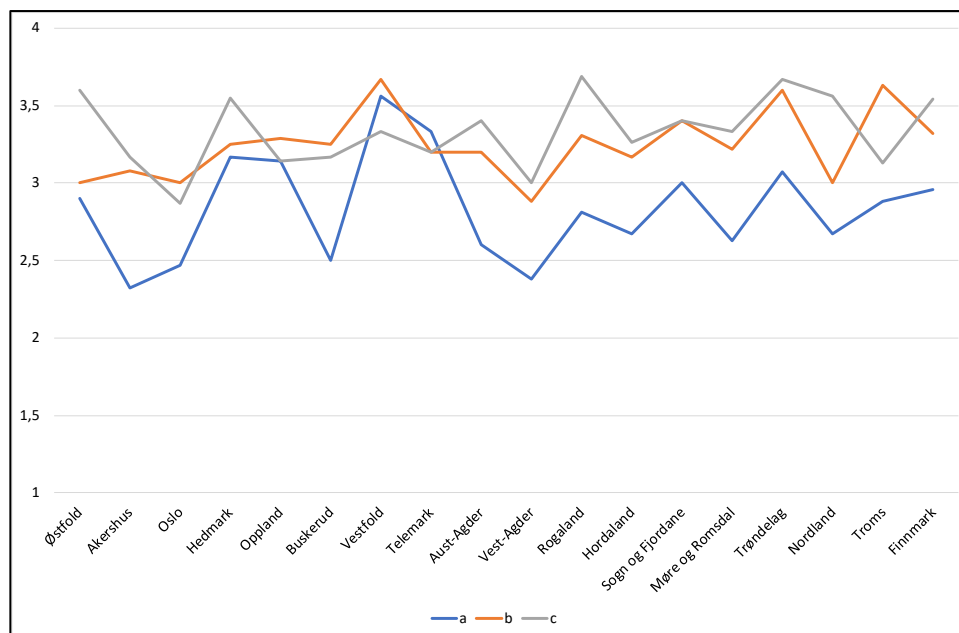
Det er ikke det samme behovet for spesialundervisning i videregående som i ungdomsskolen fordi:

- a. det er bedre tilrettelegging i videregående enn på ungdomsskolen
- b. yrkesfagklassene har maks 15 elever¹⁰
- c. eleven får jobbe med noe som interesserer dem

Figur 5.1 viser at alle fylkene sett under ett, er skolene enige (gjennomsnittskåre 2,80 på skalaen 1 – 4), i at det er bedre tilrettelegging i videregående enn på ungdomsskolen (blå linje). Det er fylkesvis variasjon (2,32 – 3,56), men de aller fleste fylkene plasserer seg på enig-siden av skalaen, slik at vi kan konkludere at i de fleste fylkene er man enige i at det er bedre tilrettelegging i videregående enn på ungdomsskolen.

¹⁰ Da vi formulerte dette utsagnet var vi ikke klar over at regelverket var endret slik at denne maks-grensen for alle de yrkesfaglige utdanningsprogrammene ikke lenger var gjeldende. Dette er uheldig, men vi velger å oversette *maks 15 elever* til *betydelig færre elever enn på studieforberedende*, og velger i tolkningen av stillingtagen til dette utsagnet også å forutsette et respondentene har tolket dette slik, og det er jo også det som var intensjonen med spørsmålet

Figuren viser også at skolene samlet er enige (gjennomsnittskåre 3,24) i at klassestørrelsen på yrkesfag (oransje linje) bidrar til å redusere behovet for spesialundervisning. Det er en viss fylkesvis variasjon (2,88 – 3,67), men majoriteten av fylkene skårer mellom 3,00 og 3,50.



Figur 5.1. Hvorfor er det færre elever med spesialundervisning i videregående skole enn i ungdomsskolen? Forklaringer knyttet til opplæring og organisering.

Videre viser figur 5.1 at skolene er enige (skåre 3,34) i at færre har spesialundervisning i videregående skole fordi de får jobbe med noe som interesserer dem (grå linje). Ingen av de øvrige mulige forklaringene vi presenterte i spørreskjemaet skårer like høyt. Det er variasjon (2,87 – 3,69), men majoriteten skårer mellom 3,00 og 3,50. Dette er altså en forklaring som mange slutter opp om. Ikke bare kan de velge mellom studieforberedende eller yrkesfag, men innenfor disse hovedretningene kan de også velge det utdanningsprogrammet som sammenfaller med deres interesser. Å få jobbe med noe som interesserer, bidrar til økt motivasjon og engasjement. Vi vet at skole-engasjement har stor betydning for innsats i og utbytte av opplæring (Rumberger 2011). Å begynne på yrkesfag betyr også mindre fellesfag og mer læring gjennom praksis. Disse forholdene kan være med å redusere behovet for spesialundervisning.

Også i intervjuene med ulike respondentgrupper ble disse tre forklaringene trukket frem. Både ledere i videregående skole, i ungdomsskolen og rådgivere i PPT pekte på at tilpasningen av undervisningen er bedre i videregående skole enn i ungdomsskolen. En forklaring på dette som trekkes frem av disse tre respondentgruppene er klassestørrelse og struktur, noe som gjør det lettere å tilpasse undervisningen. Mange med spesialundervisning i videregående skole går på yrkesfag,

og her er elevtallet i klassene betydelig lavere enn på studieforbereende. Dette åpner for større grad av tilpasning av undervisningen i tråd med den enkeltes forutsetninger.

En skole utdyper dette med å si at selv om elevene kommer på en ny skole, så kommer de ikke med blanke ark fordi skolen skaffer seg kunnskap om elevene, og tilrettelegger opplæringen:

(...) uten at man lager noe vesen ut av det, uten at man gjør noe vedtak. Det kan være lese- og skrivevansker. Det er et klassisk eksempel. Så sørger vi for at vedkommende har de hjelpemidlene vedkommende har rett på, og så vet lærerne hvilke hensyn de må ta.

Dette kan de gjøre fordi de har erfaring med at ungdomsskolen og Vg1 er forskjellige, og at noen som har hatt spesialundervisning i ungdomsskolen, klarer seg bra uten i videregående: «Noen av de kommer jo med ganske tjukke bunker som forteller hva de kan og ikke kan, men når vi får dem i gang så går det over all forventning».

Selve strukturen og organiseringen av klasser og undervisning på yrkesfag bidrar altså til å redusere behovet for spesialundervisning. Men ikke bare det. Også skillet mellom studieforbereende og yrkesfag bidrar til å redusere behovet. Både på studieforbereende og på yrkesfag er klassene mer homogene enn i ungdomsskolen, slik at det vil være lettere å tilpasse og differensiere innad i klassene, fremheves det fra en skole.

Flere både i PPT og ledere i videregående og ungdomsskolen pekte også på at nå får elevene selv velge utdanningsprogram, hvilken retning de skal gå og hvilke fag de skal jobbe med: «Man velger kanskje et løp som ideelt sett skal være tilpasset dine ønsker, din motivasjon og kanskje dine forutsetninger». Det er mer praksisorientert, «også får de på seg en kjeledress og så skjer det et eller annet», de får mindre fellesfag og teori enn på ungdomsskolen, og vil, når de får bruke mer tid på fag og områder de er interessert i, oppleve større grad av motivasjon og engasjement, og dermed også mestring. Mange får også et annet forhold til teorifagene. Gjennom yrkesretting av fellesfagene ser de at de har bruk for dem og at de kan bli nyttige i det yrket de utdanner seg til. Behovet for spesialundervisning reduseres. En leder i ungdomsskolen sa det slik:

Her så sitter de dag ut og dag inn med teori, og hvis de har ramlet litt ut av matte – det er kanskje det faget flest ramler ut av – så baller det på seg og plutselig har de spesialundervisning. Men så kommer de over på videregående, så begynner matten å være relatert til det praktiske de gjør, og så får de det til allikevel.

Vi intervjuet noen elever som hadde takket nei til tilbud om spesialundervisning. De hadde forholdsvis tydelige meninger om overgangen til videregående skole, og beskrev at det på dette nivået var bedre tilrettelegging, at yrkesfagklassene var

mindre, roligere og mer oversiktlige enn klassene på ungdomstrinnet, og at de nå fikk jobbe med noe som interesserer dem. På videregående beskrev de undervisningen som generelt bedre tilpasset hver enkelt elev og at lærerne uansett differensierte i grupper eller for hver enkelt i perioder om noe lærestoff var vanskelig.

Et par yrkesfagelever beskrev også at de opplevde videregående som mindre teoretisk enn ungdomsskolen. Noen fortalte at det var mindre lekser, og lavere nivå å forholde seg til i fag som matematikk og norsk. Dette ble oppgitt som en grunn til at de ikke trengte spesialundervisning lenger: *«Jeg bare føler det på meg at det ikke blir så mye skolepress sånn som på ungdomsskolen».*

I tillegg virket det motiverende for dem å endelig ha kommet til relevant praksis og et steg frem mot et yrkesvalg: *«Når jeg går grunnskolen så er det jo ikke noe mål, det er bare skolen liksom. Nå sikter jeg på målet, og det vil jeg. Og det har jo da fungert veldig bra – over all forventning».*

Noen sa at det kunne være tungt uten ekstra hjelp, men at de likte utfordringer. Likevel kom det frem i intervjuene at det var greit å ha tilbudet om spesialundervisning *«i bakhånd»*, om det skulle være behov for det i perioder. Her var ønsket knyttet til fag som samfunnsfag, som ble beskrevet som et fag som krever mye refleksjon og som har mange *«voksenord»* som er vanskelig å forstå.

Det var ikke alle som hadde hatt karakterer på ungdomstrinnet, men verken dette eller det å ha «huller» grunnet fravær virket å ha satt en stopper for at de opplevde en tilnærmet normal skolegang med karakterer på videregående. Elevene forklarte at det var en viss fleksibilitet i møtene de hadde med lærere på videregående som de ikke hadde opplevd tidligere:

Det var sånn at når jeg begynte her, når jeg gjorde oppgavene, så sa læreren at jeg egentlig skulle hatt spesialundervisning. Men når hun så på hva jeg hadde gjort, så sa hun at jeg egentlig ikke trengte spesialpedagog, og alt det der greiene, for jeg hadde klart det så bra uten. Hvis jeg måtte ha hjelp, så måtte jeg bare spørre læreren om hjelp liksom, så skulle hun hjelpe meg.

Ledelsen ved avgiverskoler på ungdomstrinnet bekreftet elevenes svar om at de nye mulighetene og den nye strukturen på videregående var en avgjørende faktor:

Videregående skole representerer faktisk et valg som er gjort av elevene. Det innebærer at motivasjon og arbeidslyst er der fra dag én du starter på. Det er bilmekanikeren i deg som, på en måte, lyser der fremme. Så kan det jo hende at du drar i litt ekstra for å klare de minste kravene i norsk, matte, engelsk, ikke sant?

5.1.2 Elevene selv ønsker ikke lenger å ha spesialundervisning

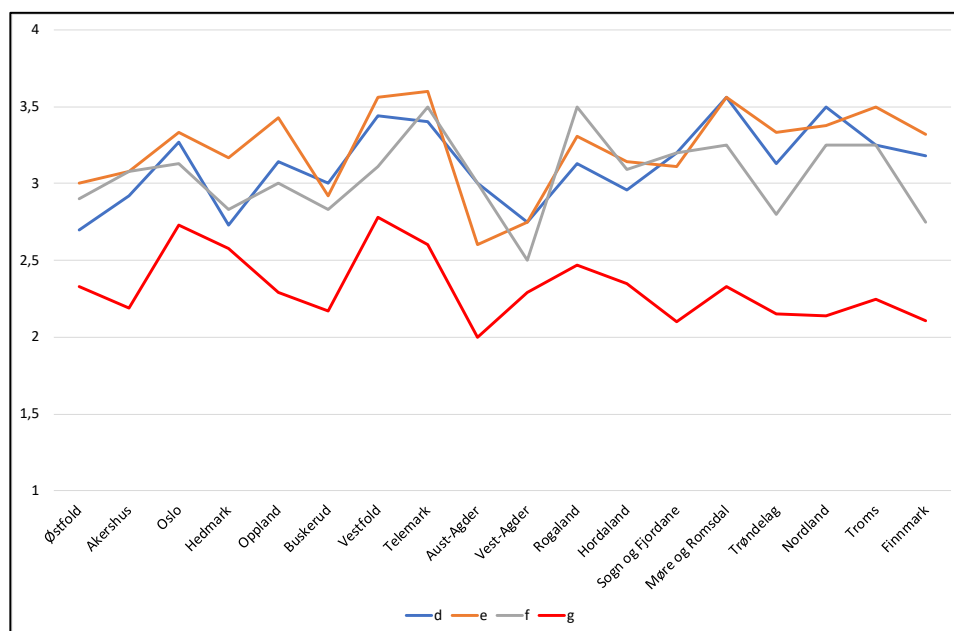
Vi ba de videregående skolene ta stilling til noen utsagn knyttet til elevenes egne ønsker som en forklaring på at færre har spesialundervisning i videregående skole enn i ungdomsskolen. De fire utsagnene vi ba dem ta stilling var:

Det er ikke det samme behovet for spesialundervisning i videregående som i ungdomsskolen fordi:

- d. Elevene ønsker ikke å være utenfor klassen
- e. Elevene vil ikke være annerledes
- f. Elevene vil starte med blanke ark
- g. Elevene mener at de ikke lærer mer med enn uten spesialundervisning

Figur 5.2 viser et relativt stort sammenfall i fylkenes vurderinger rundt tre av disse forholdene (d,e,f). Det er noe variasjon (hhv 2,70 – 3,56, 2,60 – 3,60 og 2,50 – 3,50). Skolene er enige (gjennomsnittskåre hhv 3,10, 3,23 og 3,04) i at det at elevene vil være inne i klassen, at de vil ikke være annerledes og at de vil starte med blanke ark, er forhold som bidrar til å forklare at andelen elever med spesialundervisning reduseres fra tiende klasse til Vg1.

Når det gjelder det fjerde utsagnet her, at elevene mener at de ikke lærer mer med enn uten spesialundervisning, skårer de fleste skolene på uenig-siden av skalaen (gjennomsnittskåre på 2,32 og en variasjon mellom 2,00 og 2,78), slik at vi konkluderer med at skolene jevnt over er uenige i dette utsagnet.



Figur 5.2. Hvorfor er det færre elever med spesialundervisning i videregående skole enn i ungdomsskolen? Forklaringer knyttet til elevenes vurderinger og ønsker om å (ikke) ha spesialundervisning

I intervjuene med ledere i videregående skole fremkom vurderinger som faller sammen med funnene i spørreundersøkelsen. Lederne sier at noen elever selv ikke lenger ønsker å ha spesialundervisning, og at de velger det bort. De ønsker ikke å ha dette spesielle fokuset, «*det er den store skrekken*», de ønsker ikke å gå ut av klassen, de vil ikke ha enetimer, men være en del av fellesskapet. De vil ikke skille seg ut og være annerledes, men delta på lik linje med alle andre.

Det er et riktig elevsyn fra vår side at vi gir eleven en ny sjanse. Vi opplever at veldig mange blomstrer av akkurat den grunnen. Endelig kan en slippe ned skuldrene, de er ikke spesielle lengre, de er en del av klassen og fellesskapet, og på den måten strekker de seg lengre også, gjør en innsats for å klare å holde tritt, og være en del av klassen og ikke bli synlige på nytt.

Det ble også påpekt at behovet for å ikke skille seg ut kan føre til at noen ikke får den spesialundervisningen de burde hatt, altså at det er noen i videregående skole som, på grunnlag av sine forutsetninger, burde hatt spesialundervisning, men ikke har det. Et annet eksempel er elever som har hatt spesialundervisning og IOP i engelsk i ungdomsskolen, og som i Vg1 skjønner at med spesialundervisning og IOP i engelsk i videregående kan det bli vanskelig å få fagbrev, og som derfor sier nei til spesialundervisning og IOP i engelsk, selv om de burde hatt det.

I intervjuer med lærere i videregående skole fant vi også denne tendensen. Flere lærere påpeker at det er mange som takker nei til spesialundervisning i videregående, noe enkelte ser på som et problem. Flere lærere setter dette i sammenheng med den sosiale dimensjonen (inkludering) og at elevene ikke vil skille seg ut:

Ja, litt sånn at de vil ikke skille seg ut, det er ett eller annet sosialt som ikke er bra. Sånn som jeg vurderer det. Og det her skjer jo hvert år omtrent da. De får ikke alltid hjelp de som vi kunne ha hjulpet fordi enten foreldre eller eleven selv sier nei til tilbud.

For disse elevene ville kanskje en omorganisering av spesialundervisning vært relevant, spesielt siden de ikke vil ha spesialundervisning på den tradisjonelle måten. Læreren anser dette som et problem, da han ser at disse elevene er i risiko for å avbryte utdanning, eller ikke få fullverdige vitnemål eller gå opp til fagprøven.

De elevene vi snakket med som hadde takket nei mente at de hadde fått tilbud om spesialundervisning på videregående fordi de hadde hatt spesialundervisning på tidligere trinn. Vi spurte elevene som hadde takket nei om årsaken til dette valget. Svarene varierte mellom medisinske og psykologiske endringer til det bedre, til lysten til å vise seg selv og andre at de nå ville klare seg selv på ulike måter. Eller som en av dem uttalte etter å ha beskrevet tilbudet om tilrettelegging vedkom-

mende hadde fått før skolestart: *«Men jeg vet liksom ikke hvorfor? Det gikk kanskje en liten faen i meg fordi jeg ville være som alle andre».*

Et par elever sa at de egentlig hadde ønsket spesialundervisning, men at de hadde gjort det så bra året før at de ikke lenger var kvalifiserte til å få den type støtte det året vi var der. En elev forklarte også at en faktor var å bare bli ferdig nå, og komme ut i arbeid. Da var det bedre å stå på enn å ta færre fag over flere år.

Beslutningen om å si ja eller nei til tilbudet om spesialundervisning på videregående virket godt diskutert med foreldre, skole og andre instanser som barnevern der dette var aktuelt. For en elev var det tydelig at begge foreldre egentlig ønsket mer spesialundervisning som en sikkerhet, mens eleven var uenig i dette: *«Men jeg begynte å bli lei av det på ungdomsskolen, begynte å si: «Nei, jeg vil ikke bli med ut»».*

De elevene som takket nei på dette grunnlaget, beskrev alle en erfaring av tap av sosial kontakt som det avgjørende. De mente likevel at ekstra hjelp ute av klasserommet på ungdomstrinnet hadde gitt dem en faglig støtte som hadde ført til at de nå kunne mer enn de antagelig hadde kunnet ved bare å sitte inne i klassen.

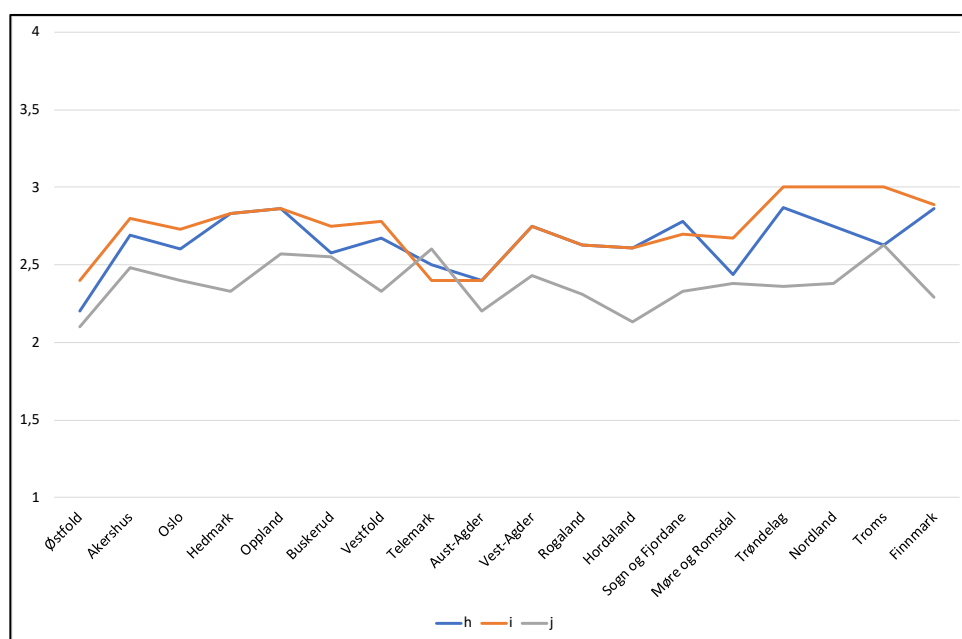
En skole påpekte at selv om det er elever som burde hatt vedtak om spesialundervisning som ikke får det, så er det ingen som blir overlatt til seg selv: *«vi har et system som fanger opp de fleste av dem, er det en elev som sliter, vi lar ikke dem seile sin egen sjø, vi prøver å tilpasse for å få dem gjennom».*

5.1.3 Elevene har utviklet seg og har ikke lenger behov for spesialundervisning

Vi ba de videregående skolene ta stilling til noen utsagn knyttet til dette som en forklaring på at færre har spesialundervisning i videregående skole enn i ungdomsskolen. De tre utsagnene vi ba dem ta stilling var:

Det er ikke det samme behovet for spesialundervisning i videregående som i ungdomsskolen fordi:

- h. elevene er blitt mer faglig modne
- i. elevene er blitt mer sosialt modne
- j. spesialundervisningen i ungdomsskolen har virket, og elevene har ikke lenger behov for spesialundervisning



Figur 5.3. Hvorfor er det færre elever med spesialundervisning i videregående skole enn i ungdomsskolen? Forklaringer knyttet til elevenes faglige og sosiale modning.

Figur 5.3 viser at skolene verken er enige eller uenige (gjennomsnittsskåre på hhv 2,67, 2,75 og 2,36) i at det at elevene har utviklet seg og blitt mer faglig og sosialt modne eller at spesialundervisning i ungdomsskolen har virket slik at de ikke lenger har behov for spesialundervisning, bidrar til å forklare reduksjonen i antall elever som har spesialundervisning i videregående skole sammenlignet med ungdomsskolen. Det er noe variasjon (hhv 2,20 – 2,87, 2,40 – 3,00 og 2,10 – 2,63), men den er liten og de fleste fylkene har en gjennomsnittsskåre som viser at de verken er enig eller uenig i utsagnene.

Noen av informantene trakk frem i intervjuene at elevene kan ha hatt så godt utbytte av spesialundervisningen i ungdomsskolen at behovet ikke lenger er tilstede: «spesialundervisningen kan ha virket såpass bra at de har kommet opp på et så bra nivå at båten bærer i videregående skole». Noen pekte også på at elevene er blitt et år eldre og mer modne, og at det behovet de hadde for spesialundervisning i ungdomsskolen er borte når de begynner i videregående skole.

Andre var sterkt uenig i at spesialundervisningen i ungdomsskolen er så god at behovet opphører ved overgangen til Vg1, og mente at spesialundervisningen i ungdomsskolen er svært dårlig: «Noen ganger lurer vi på hva de har fått på ungdomsskolen når vi snakker med foresatte og elever, de har gått tur eller bakt kake når de har vært tatt ut». En annen leder sier at på en ungdomsskole i nærheten er det eneste de kan tilby ungdommene «vaffelsteking og vedhugging og rydding i kantinen». Forklaringen videregåendelederne gir på dette er manglende spesialpedagogisk kompetanse på mange ungdomsskoler.

De ungdomsskolelederne vi intervjuet var uenige i dette, og mente at det ikke handlet om kompetanse blant lærere i ungdomsskolen, men at det er strukturelle og organisatoriske forhold som skaper ulik kvalitet på spesialundervisning i ungdomsskolen og i videregående skole.

De elevene vi intervjuet som hadde takket nei til tilbud om spesialundervisning i videregående skole hadde alle hatt spesialundervisning tidligere. Hovedårsaken til deres beslutning ser i større grad ut til å være knyttet til egen sosial modning og vissheten om mer tilpasset struktur på yrkesfag, enn til at tidligere støtte hadde ført til at redusert behov for spesialundervisning innen ungdomsskolens slutt.

Elevene beskrev tilbudet på ungdomstrinnet som varierende. De som hadde hatt kvalifiserte pedagoger hadde hatt stort utbytte av å få hjelp til å komme i gang med skriving og ekstra forklaringer av oppgaver. En av elevene mente at rektor ikke hadde klart å se vedkommende og forstå hva som skulle til for at hjelpen skulle bli tilpasset nok. En annen elev mente at det var lite hensiktsmessig at foreldre står på for barna, for denne eleven hadde opplevd at lite skjedde før misnøyen ble uttrykt av eleven selv. Det hadde tatt 10 år. For enkelte av disse elevene som ikke hadde blitt sett på ungdomstrinnet, lå også problemene der fra barne-trinnet: *«Rektor så ikke problemet, fordi det synes jo ikke på meg, at jeg slet, så jeg fikk ikke hjelp, dessverre. Og hoppet vel egentlig av barneskolen i fjerde klasse».*

En ting elevene var enige om var at de ikke hadde klart ungdomsskolen like bra uten spesialundervisning: *«Jeg tror jeg hadde vært på en helt annen plass enn hva klassen hadde vært [uten ekstra hjelp]. For jeg prøvde jo meg en stund med det klassen hadde, men klarte det ikke. Det var så mye».*

Kontakt med enkeltlærere og god organisering der de selv ble hørt ble beskrevet som avgjørende for de som hadde følt seg sett og forstått. Et par elever som hadde fått alternative opplegg utenfor ordinær skole beskrev også dette med så sterke ord som *«livsendrende»*.

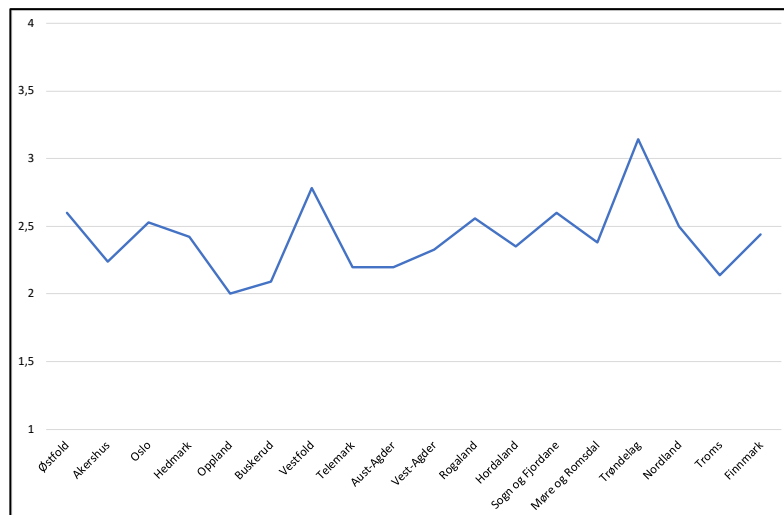
Alt i alt rapporterte disse elevene at det ikke er det samme behovet for spesialundervisning i videregående som i ungdomsskolen. Her var det større variasjon i skoleledernes svar. Det elevene fremholder som avgjørende for deres valg ser ut til å være egen modning, men at dette ikke er nok i seg selv. Det er opplæringen og organiseringen i videregående skole som har skapt realistiske rammer for at dette kan redusere behovet for spesialundervisning.

5.1.4 For mange med spesialundervisning i ungdomsskolen

Vi ba de videregående skolene ta stilling til et utsagn knyttet til dette som en forklaring på at færre har spesialundervisning i videregående skole enn i ungdomsskolen. Dette utsagnet var:

Det er ikke det samme behovet for spesialundervisning i videregående som i ungdomsskolen fordi:

k. Mange med spesialundervisning i ungdomsskolen burde ikke hatt det.



Figur 5.4. Hvorfor er det færre elever med spesialundervisning i videregående skole enn i ungdomsskolen? Forklaringer knyttet til for omfattende bruk av spesialundervisning i ungdomsskolen

Figur 5.4 viser at skolene jevnt over verken er enig eller uenig i dette (gjennomsnittsskore på 2,43). Det er en del variasjon (2,00 – 3,14) mellom fylkene, men slik skårene fordeler seg, ser vi at skolene verken støtter eller tar avstand fra denne påstanden.

I intervjuene pekte imidlertid noen ledere både i videregående skole og i ungdomsskolen selv på at det kanskje er for mange som har spesialundervisning i ungdomsskolen. Noen ungdomsskoler mente at ved overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen videreføres enkeltvedtak om spesialundervisning, uten at det hadde vært nødvendig: «*Det har etter tradisjonen vært slik at når barneskolene melder inn, så tror jeg at de melder inn litt for sikkerhets skyld*».

Også noen PPT-rådgivere og noen videregående skoler stilte spørsmål ved om det er slik at når man først har fått vedtak om spesialundervisning i barne- eller ungdomsskolen, så videreføres dette nesten automatisk, selv om behovet reelt sett er opphørt. En PPT-rådgiver mente at: «*Blir du utredet i 4.-5. klasse, så henger det gjerne med deg helt til du går ut av grunnskolen*». Først når man kommer over i et nytt skoleslag hvor man tenker og arbeider annerledes, og det blir foretatt ny sakkyndig vurdering relatert til den nye opplæringssituasjonen eleven skal inn i, ser man at behovet for spesialundervisning etter enkeltvedtak ikke lenger er tilstede. En leder i videregående skole, blant flere, formulerte seg slik:

Noen ganger er de spesialundervisningsvedtakene fra ungdomsskolen ganske omfattende, hundrevis av timer. Så kommer de hit og får litt støtte, litt ekstra hjelp

innenfor det ordinære, også klarer de seg fint med treere og firere og kommer seg gjennom videregående.

Det påpekes at grunnskolen er problemfokuserert, det fokuseres på svakhetene og det som elevene strever med, mens på yrkesfag i videregående fokuserer de på mestring og det elevene kan:

Grunnskolen har et helt annet tankesett, der spotter du absolutt alle ting, du kjører på så fort du ser en svakhet, og sier at dette er like viktig som alt annet. Men vi kan si at det er mye mer viktig at du håndterer hammeren på en god måte enn at du er god i engelsk. Du må prøve å få den ståkarakteren, men det er det å bli en god snekker vi fokuserer på.

5.1.5 Oppsummert om nedgangen i spesialundervisning fra tiende klasse til Vg1

En viktig forklaring på reduksjon i andel elever med spesialundervisning i Vg1 sammenlignet med tiende klasse i ungdomsskolen, som trekkes frem, er at organiseringen av og innholdet i videregående skole reduserer behovet for spesialundervisning. Langt færre elever i yrkesfagklassene innebærer en organisatorisk tilrettelegging i seg selv, og å gå på et utdanningsprogram elevene har valgt selv, øker motivasjonen. Begge deler reduserer behovet for spesialundervisning.

En annen viktig forklaring er at elevene selv ikke lenger ønsker å ha spesialundervisning; de ønsker ikke å være utenfor klassen og de vil ikke være annerledes. De ønsker også få en ny sjanse uten at det at de har hatt spesialundervisning tidligere skal hefte ved dem. Det sosiale, det å høre til fellesskapet, teller mer enn et potensielt utbytte av spesialundervisningen.

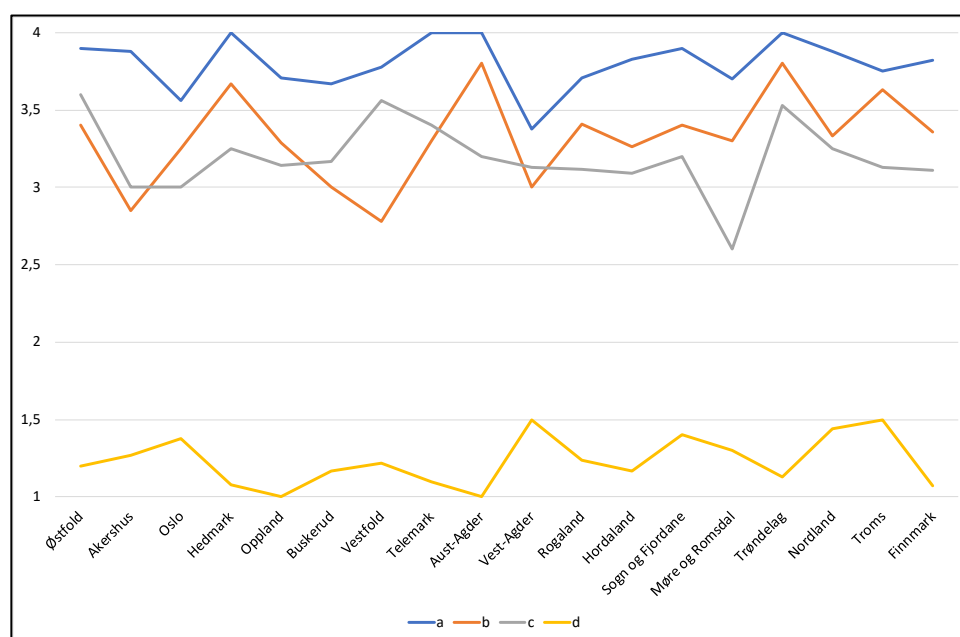
Forklaringen om at spesialundervisningen i ungdomsskole har hjulpet og at elevene har blitt mer modne ser ikke ut til å ha stor oppslutning. Det samme gjelder standpunktet at mange som fikk spesialundervisning i ungdomsskolen egentlig ikke hadde behov for det.

5.2 Overføring av informasjon fra ungdomsskole til videregående

Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet er informasjonsflyt fra ungdomsskolen til videregående skole en utfordring for elever med spesialundervisning. For at opplæringen skal bli best mulig, er det viktig at lærerne har nødvendig kunnskap

om eleven. Vi ba de videregående skolene om å ta stilling til følgende fire påstander relatert til informasjonsflyt fra ungdomsskolen til videregående skole¹¹:

- Ved vår skole ønsker vi å få best mulig informasjon om elever med spesialundervisning før de begynner
- Ved vår skole får vi muntlig informasjon ut over sakkyndig vurdering fra ungdomsskolen om elever med spesialundervisning
- Ved vår skole får vi skriftlig informasjon ut over sakkyndig vurdering fra ungdomsskolen om elever med spesialundervisning
- Ved vår skole ønsker vi ikke noe informasjon om nye elever fordi vi vil selv finne ut hvor eleven står faglig



Figur 5.5. Overføring av informasjon fra ungdomsskole til videregående skole.

Figur 5.5 viser at skolene er opptatt av å få informasjon om elever med spesialundervisning før elevene begynner. Skolene er enig eller svært enig i de tre påstandene a-c i figuren, som alle handler om å skaffe til veie mest mulig informasjon om elevene (gjennomsnittsskåre på hhv 3,81, 3,29 og 3,27). Det er noe variasjon (hhv 3,38 – 4,00, 2,78 – 3,80 og 2,60 – 3,60). Bildet av et sterkt ønske om å skaffe mest mulig informasjon om nye elever med spesialundervisning, forsterkes av svarene på det fjerde utsagnet i figur 5.5. Skolene i alle fylkene er helt uenige i at de ikke ønsker noe informasjon om nye elever fordi de selv vil finne ut hvor eleven står faglig (gjennomsnittsskåre for alle er 1,22). Det er noe, men ubetydelig variasjon (1,00 – 1,50).

¹¹ Til grunn for drøftingene i dette kapitlet ligger selvsagt bestemmelsene i regelverket om samtykke fra elever / foresatte for overføring av informasjon fra grunnskolen til videregående opplæring

Gjennom de kvalitative intervjuene ser vi at dette bildet nyanseres. I intervjuene påpeker fylkeskommunal PP-tjeneste og skolene det samme ønsket om å motta informasjon. Samtidig er informasjonsflyten forskjellig om elevene søkes inn på ordinært løp eller på særskilt tilrettelagt utdanningsløp. Blant annet søkes sistnevnte gruppe inn til sine opplæringstilbud innen 1. februar og mye skriftlig informasjon følger med eleven til skolen. Samtidig vet skolen at disse elevene kommer til dem, og kan ha gode overgangsmøter med kommunal og fylkeskommunal PP-tjeneste, samt andre viktige aktører i elevens liv.

En annen gruppe er elever med behov for spesialundervisning som søker gjennom det ordinære inntaket. I de fleste fylker skal det følge et overgangsskjema med søknaden deres, som inneholder nyttig informasjon til mottakerskolen, slik at det blir lettere å tilrettelegge et godt tilbud til eleven, for eksempel informasjon om tidligere spesialundervisning og vanske. Skolene forteller om noen utfordringer knyttet til bruken av overgangsskjemaer.

En utfordring er at informasjonen i overgangsskjemaene kan være mangelfull, dvs. at de ikke gir skolene tilstrekkelig informasjon for å kunne tilrettelegge best mulig. Dette betyr at en del elever får et dårligere opplæringstilbud enn de kunne og burde fått. En skole forteller at de ved starten av skoleåret har fokus på overføring av informasjon, og at de bruker klasselærermøter og trinnmøter til å informere om elever som har overgangsskjemaer eller som skal ha IOP, slik at lærerne er oppmerksomme på disse elevene og kan gi dem oppfølging fra første dag, selv om sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP ikke foreligger. En skole sier at de *«har sagt til ungdomsskolene at det er viktig at det står mest mulig på overgangsskjemaene»*.

For 1. mars-søkerne har ikke PPT like god oversikt over hvilken skole og hvilket tilbud de starter på før etter skolestart. Det blir derfor vanskelig å sørge for at informasjon om elevene er ute på skolene til skolestart, spesielt om eleven ikke kommer inn på sitt førstevalg. I slike tilfeller kan informasjonsflyten være særdeles dårlig mellom kommunal og fylkeskommunal PPT, og kanskje spesielt mellom skolene. Her kan det også tenkes at PPT har et ansvar for at denne informasjonen deles. Likevel påpeker flere i PPT at det hadde vært bra med et annet system som gjorde det lettere med en oversikt over hvor elevene hadde søkt. Dette hadde alle (rådgivere, spesialpedagoger, PPT og ledelse) hatt stort utbytte av. Kommunal og fylkeskommunal PPT opererer her som et slags mellomledd, hvor de kan videreformidle informasjon om elevene, men de vet ofte ikke hvor denne informasjonen skal.

Et annet forhold som bør nevnes er at vi observerte tydelige forskjeller i informasjonsflyten mellom kommunal og fylkeskommunal PPT avhengig av PPTs organisering. Enkelte steder var kommunal og fylkeskommunal PPT samlokalisert, her var samarbeidet lettere og tettere. Dette har sammenheng med at det er mye lettere å banke på døren til en kollega enn å organisere møter på tvers av lokaler og

steder. Andre kommunale og fylkeskommunale PP-tjenester samarbeidet så å si ikke utover rent formelle møter.

Nok en gruppe hvor informasjonsflyten kan være vanskelig er elever som har gitt beskjed om at de ikke ønsker at informasjon om deres tidligere skolehistorie og spesialundervisning skal videreformidles gjennom overgangsskjema. I følge våre informanter i fylkeskommunal PPT og videregående skole er dette en spesielt utfordrende gruppe. Her er det særdeles liten informasjon om eleven fordi eleven selv ønsker å starte med «*blanke ark*». I disse sakene må gjerne den videregående skolen og fylkeskommunal PPT «*oppdage på nytt*» at eleven trenger spesialundervisning og deretter aktivt oppsøke informasjonen om elevene. I tillegg kan enkeltvedtaket og den sakkyndige vurderingen være fra starten på ungdomsskolen, og således gi lite matnyttig informasjon om elevens funksjon og læringskapasitet på videregående. I denne sammenhengen oppfordrer alle våre informanter i PPT om at elever unngår «*blanke ark*» da de tenker at dette virker mot sin hensikt, og at eleven kan ende opp med å henge etter faglig lenger enn nødvendig. Skoleledelsen ved alle videregående skoler vi har snakket med stiller seg bak dette. De stiller spørsmål med hensikten ved å starte med blanke ark. Når ledere på videregående skole og lærerne snakker om utprøving, snakker de ikke om at skolen ikke skal ha kunnskap om elevene. Det er en viktig forskjell på det å starte med blanke ark og det å prøve ut et utdanningsprogram.

Det pekes også på at selv om informasjonen om elevene kommer til riktig skole, hender det også at den ikke når ut til de lærerne som burde hatt informasjonen: «*Informasjonen kan gå til en avdelingsleder på TIP, men eleven begynner på restaurant- og matfag. Så, informasjonsflyten er ikke helt god*».

Informasjon om en elev er i prinsippet tilgjengelig for alle lærerne som har eleven. Dokumenter er lagret elektronisk, men tilgangen er regulert, slik at lærere som har elever med spesialundervisning ikke nødvendigvis får automatisk tilgang til all informasjon om elevene, men de kan få tilgang ved å be om det. Det fins også informasjon på ulike nivåer. For mange elever med spesialundervisning fins det omfattende dokumentasjon, og noe kan være tilgjengelig, men ikke alt for alle; ulike personer (lærere) har ulik tilgang. Det betyr at lærere som skulle hatt informasjon om enkeltelever ikke nødvendigvis har det. Og det er ikke alltid sik at det er regelverk som forhindrer tilgang, men det kan være manglende interne rutiner og dårlig organisering som gjør at en lærer som skulle hatt en informasjon om en elev, ikke får det. Utfordringen er å sikre rutiner som gjør at lærerne får den informasjonen de skal ha, uten at de selv må etterspørre den. Også her er det et skille mellom elever med omfattende behov og elever som har noe spesialundervisning med tilhørighet til ordinære klasser. For de med omfattende behov er det ansvarsgruppemøter hvor informasjon formidles og deles, mens for elever med spesialundervisning i noen fag er det ikke alltid like gode rutiner for informasjonsflyt og

-deling. «Det er unødvendig tungvint når både foresatte og ungdommer tenker at når de har sagt ett eller annet, og skrevet det på et papir, og som de sendte ved inn-søking, så forventer de at læreren vet det».

Noen skoler forteller imidlertid om at de har gode rutiner for og er svært bevisste på intern kommunikasjonsflyt. Et eksempel er en skole som praktiserer oppstartsamtaler hvor elev, foresatt og kontaktlærer møtes. Gjennom denne samtalen forsøker skolen å få overført nyttig informasjon utover det som allerede er formidlet skriftlig og i overgangsmøter.

Det understrekes fra så godt som alle skoler at det er avgjørende at lærerne har den nødvendige informasjonen om eleven for å kunne tilrettelegge best mulig. Men flere er også opptatt av at man må ha et reflektert forhold til hvilken, og hvor mye informasjon lærerne skal få; lærerne skal ikke ha informasjon som de ikke kan bruke til det beste for eleven. En leder sier at for mye informasjon kan bli til selvoppfylgende profetier: «Er eleven umulig, så er han umulig».

Ved et par skoler sier en leder at det stort sett er ok når lærere ikke ønsker å vite så mye om eleven på forhånd. Også elever som vil begynne med blanke ark kan få lov til det. «Vi har en del elever som vi lar få prøve, og noen profiterer veldig på det». Men ikke alltid. Det presiseres at i noen situasjoner er det forhold knyttet til eleven som lærerne må vite, og da tillates ikke blanke ark: «Da må jeg si at her er det informasjon som har så stor betydning at du får ikke lov til å starte med blanke ark».

5.2.1 Oppsummert om informasjonsflyt fra tiende klasse til Vg1

Både svarene vi fikk gjennom spørreskjemaer og intervjuer viser svært tydelig at de videregående skolene jevnt over er svært opptatt av å skaffe seg nødvendig informasjon om sine elever med spesialundervisning før de begynner i videregående skole. Strukturelle og organisatoriske forhold kan imidlertid sette en stopper for at informasjon flyter fra kommunalt (ungdomsskole) til fylkeskommunalt (videregående skole) nivå, samt at informasjon som har nådd den enkelte skole ikke når alle lærerne som burde hatt denne informasjonen. Dette er forhold som kan bidra til at elevene ikke får den opplæringen de burde fått.

6 Hvordan er spesialundervisningen organisert?

6.1 Innledning

Et sentralt tema når man studerer og drøfter spesialundervisning er organisering: om elevene har tilhørighet til egne klasser med redusert elevtall eller til ordinære klasser, og i det siste tilfellet om de får spesialundervisningen inne i klassen eller i enetimer eller små grupper utenfor klassen. Vi har samlet data om dette spørsmålet, både i den kvantitative og den kvalitative datainnsamlingen. I dette kapitlet skal vi belyse forskningsspørsmålet: *Hvordan er spesialundervisningen organisert?*

Vi har i spørreskjema og intervjuer spurt skolens ledelse om holdninger til organisering av spesialundervisning. Elever og lærere er spurt om dette i intervjuer. Bør mest mulig av spesialundervisningen foregå i ordinære klasser i tilknytning til den ordinære undervisningen, eller er det best at spesialundervisningen i hovedsak foregår utenfor de ordinære klassene? Forholder man seg prinsipielt til slike spørsmål eller går man mer pragmatisk til verks, f.eks. ved å legge vekt på elevenes vansker og faglige kapasitet? Er det kanskje hensynet til elevene uten spesialundervisning som har størst betydning? Svarene på slike spørsmål presenteres og drøftes i avsnitt 6.2.

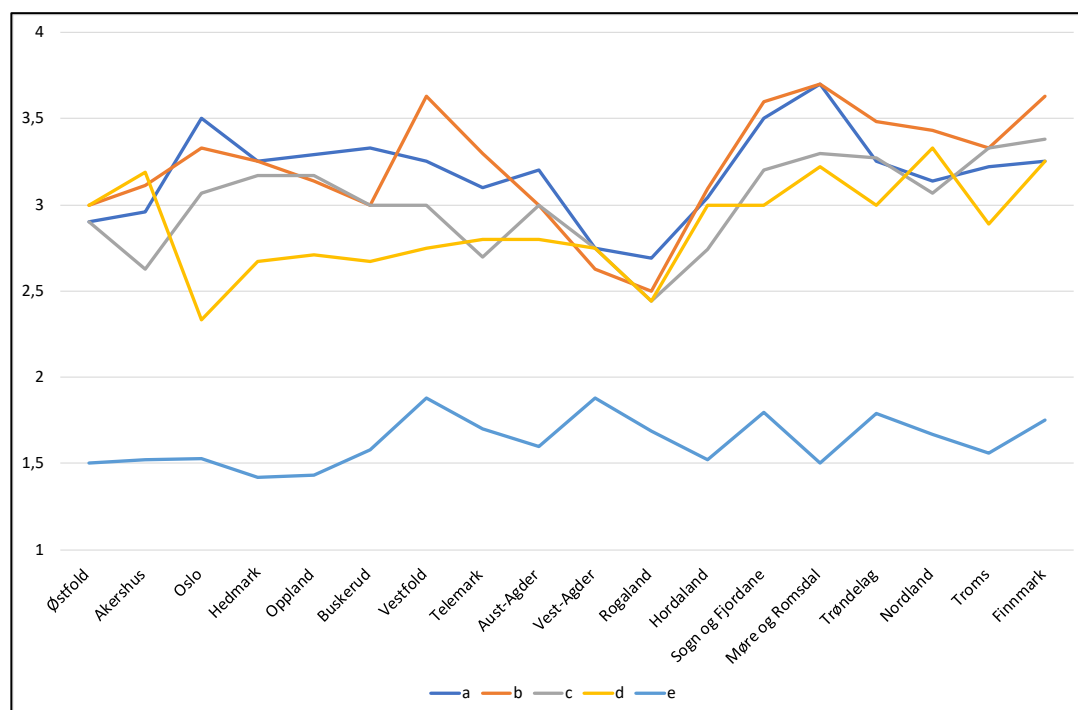
I de neste avsnittene ser vi på hvordan spesialundervisning er organisert i praksis. Avsnitt 6.3 sammenligner de to elevgruppene langs en rekke kjennetegn ved elevene og deres omgivelser; hvor store er gruppene og er det systematiske forskjeller mellom dem etter fylkestilhørighet, vansker, utdanningsprogram, klassetrinnet undervisningen foregår på og uketimeressurser til spesialundervisning? Når vi har foretatt denne sammenligningen, ser vi på hver gruppe for seg. Avsnitt 6.4 studerer og drøfter organiseringen av undervisningen for elever som får all spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall. Hvor store er disse klassene og hvilken fagkompetanse benyttes i ulike fag? Avsnitt 6.5 ser på elevgruppen som har tilhørighet til en ordinær klasse. Hvor store er klassene og hvilken fagkompetanse benyttes til spesialundervisning i ulike fag? Er fagkompetansen avhengig av om undervisningen foregår inne i klassen eller i enetimer eller små

grupper utenfor klassen? I siste avsnitt (6.6) presenteres en empirisk modell som forsøker å predikere sannsynligheten for at en elev som får spesialundervisning, får denne undervisningen i egne klasser med begrenset elevtall eller i tilknytning til ordinære klasser.

6.2 Holdninger til organisering av spesialundervisning

Vi har bedt skolene om å ta stilling til noen utsagn som handler om organisering av spesialundervisningen:

- Ved vår skole er det et prinsipp at flest mulig av elevene med spesialundervisning skal ha tilhørighet til ordinære klasser
- Ved vår skole mener vi at alle elever (med unntak av elever med sterkt ned-satt funksjonsevne som krever mye omsorg og pleie) kan ha tilhørighet til en ordinær klasse
- Ved vår skole gjennomfører vi så mye som mulig av spesialundervisningen innenfor ordinære klasser
- Ved vår skole tar vi elever med behov for spesialundervisning ut av klassene når vi vurderer at dette er den beste faglige løsningen
- Ved vår skole tar vi elever med behov for spesialundervisning ut av klassene av hensyn til de øvrige elevenes læringsutbytte



Figur 6.1. Spesialundervisning innenfor eller utenfor klassen?

Utsagnene a, b og c er ikke likelydende, men alle er utsagn som handler om at mest mulig spesialundervisning skal foregå inne i ordinære klasser. Gjennomsnittlig skåre for de tre utsagnene er 3,16, 3,22 og 2,97 på skalaen 1 – 4. Dette viser at jevnt over er fylkene enige i disse utsagnene, som uttrykker at mest mulig spesialundervisning skal foregå inne i klassene.

Samtidig, når vi vet at skalaen er 1-4, betyr dette at skolene ikke er helt enig i dette, dvs. at noe spesialundervisning kan foregå utenfor klassen. Dette forsterkes når vi studerer skårene for utsagn d (når det er den beste faglige løsningen, tas elever med spesialundervisning ut av klassene). Her er gjennomsnittsskåren 2,90, og variasjonen fra 2,33 til 3,33. Også her ser vi at skolene jevnt over er enige i dette utsagnet. Dette betyr at de er prinsipielt for at flest mulig elever skal få sin spesialundervisning inne i klassene sine, men at dersom det er faglig best, så tas de likevel ut av klassene.

På det siste utsagnet ser vi at skolene jevnt over plasserer seg mellom uenig og svært uenig (gjennomsnitt 1,62, og variasjon fra 1,42 til 1,88). Det betyr at skolene ikke tar elever med behov for spesialundervisning ut av klassene av hensyn til de øvrige elevenes utbytte av opplæringen.

I tillegg til å samle data om organisering av spesialundervisning gjennom spørreskjema til skolene, har vi også spurt om dette i våre intervjuer med ledelse, lærere og elever ved de videregående skolene.

Gjennom intervjuene med skoleledere kom det frem at alle skolene vektla å få til en inkluderende spesialundervisning, også gjennom måten spesialundervisningen organiseres på. På de fleste skolene var det derfor et ideal og en intensjon at elevene som har tilhørighet til ordinære klasser skal få sitt tilbud om spesialundervisning inne i klassene, gjerne med en ekstra lærer inne i klassen.

Noen få hadde et annet syn. En leder mente at man prøver på så mye inkludering som mulig, men at fleksibiliteten til å ta elever ut av klassen må være til stede *«vi har noen elever som vi ikke kan integrere uten at vi har en stab med securitasfolk som passer på, for de er så utagerende»*. En annen mener at det er illusjon *«at alle de elevene blir veldig lykkelige hvis de bare får gå i ordinær klasse»*. Mange av dem sliter med så mye at *«de blir ikke en del av gjengen i en vanlig klasse, uansett så gjør de ikke det»*. Utsagn som disse var i mindretall. De fleste vektla inkludering som rettesnor.

Flere skoler forteller at de praktiserer lite spesialundervisning utenfor klassen, å ta ut elevene er *«den gammeldagse måten å gjøre det på»* og at *«mange av de som kommer fra ungdomsskolen sier at de er så lei av å bli tatt ut hele tiden»*. Dette går igjen, elevene ønsker ikke lenger å bli tatt ut av timene, de har stor motivasjonen for å være i fellesskapet, istedenfor å gå ut til eneundervisning eller i liten gruppe. *«Veien ut av skolen er inn i fellesskapet, i samfunnet, og da er det ikke en-til-en undervisning elevene trenger mest av»*, sier en leder. En annen sier:

Jeg er i hvert fall veldig stolt av at det er flere elever her på skolen som faktisk opplever for første gang i sin skoletid at de er stort sett sammen med de andre, og har opplæring sammen med de andre i fellesskap, det er jeg veldig stolt av, jeg tenker det er et fantastisk bidrag vi gir til de ungdommene.

Noen ledere peker også på at å lage egne grupper eller klasser med spesialundervisning er en modell som har gitt begrensede resultater. Når man samler mange med liten motivasjon, skaper man ikke et faglig og sosialt miljø hvor elevene løfter hverandre, i stedet fungerer det veldig begrensende. *«Der hvor elevene får lov til å være i gruppa utvikler de seg best uansett. De som blir tatt ut blir stigmatisert».*

Også blant lærerne hørte vi dette. Noen av dem mener at spesialundervisning på grupperom som et stigmatiserende tiltak for de aktuelle elevene: *«Jeg tror det fortsatt er slik, i alle fall for veldig mange, at det blir stigmatiserende».* Derfor mener lærere vi snakket med at spesialundervisning bør organiseres innenfor det ordinære klasserommet. Den sosiale dimensjonen blir viktig. Et eksempel på hvordan dette kan løses er en klasse hvor fire elever mottar spesialundervisning, uten at de vet om hverandre. Denne klassens lærer er meget fleksibel i måten han møter elevene på, og tar sterkt hensyn til deres sosiale opplevelse av å bli tatt ut.

Andre lærere er opptatt av det motsatte, blant annet påpeker en lærer gjennom oppfølgingsintervjuene på slutten av skoleåret at uten at elevene har muligheten til å delta i en mindre gruppe vil de sluttet på skolen. I tillegg påpeker den samme læreren at elevene gjennom deltagelse i gruppen opplever *«sosial aksept»* og blir *«en del av fellesskapet i disse gruppene»*, noe de ville hatt problemer med om de skulle vært en del av ordinærklassen. En annen lærer hvor eleven deltok i enkelttimer med ordinærklassen om høsten, forteller at eleven om våren ikke deltar i ordinærklassen lenger, fordi dette ble en forstyrrelse for elevens læring. *«I det vanlige klasserommet blir det for mange forstyrrelser og læringsutbyttet blir minimalt».* Vi intervjuet også denne eleven, som selv er fornøyd med at han ikke lenger er i ordinærklassen, fordi han selv også opplevde dette som forstyrrende.

6.2.1 Idealenes møte med virkeligheten

Men paradokset er at etter at alle skolene og de fleste lærerne har gitt uttrykk for disse idealene om inkludering i fellesskapet, forteller flere av dem – ikke alle – at de ikke alltid klarer å leve opp til dette. Mange skoler forteller at elevene med tilhørighet til ordinære klasser får deler av sin spesialundervisning i form av enetimer eller gruppeundervisning utenfor klassen. Noen har ingen direkte begrunnelse for dette valget. Andre begrunner dette med at de må være lydhøre ovenfor foreldre som ønsker at deres barn skal skjermes fra fellesskapet, og få opplæringen i mindre grupper eller en-til-en. I et tilfelle fortalte en skole at de hadde en elev med omfattende behov som de ønsket å ha i vanlig klasse ut fra en prinsipiell

vurdering, «men så ser vi at vi måtte faktisk revurdere det, for det funka ikke optimalt for eleven, så selv om vi tenker det er best for eleven, så ser vi at vi må faktisk finne en balansegang».

Når elever får sin spesialundervisning inne i klassen skjer dette ofte med at det er to lærere inne i klassene. Da kan eleven det gjelder få nødvendig hjelp, men også andre elever kan få hjelp og profittere på tolærersystemet.

Flere skoler forteller at de bruker assistenter. En skole presiserer at de ikke bruker de til faglige oppgaver, men for å hjelpe elevene når de skal være en del av klassen, være med i fellesskapet:

De har som oppgave å prate med eleven hvis han er litt utilpass, hjelpe til med å strukturere dagen for å gjøre skolehverdagen litt lettere», eller de kan hjelpe elever «som trenger litt hjelp for å komme i gang med oppgaven.

En skole forteller at de bruker assistenter til faglige oppgaver. En elev som hadde assistent uttrykte tilfredshet med det:

Hun sitter ved siden av meg og hjelper meg å søke på nettet, hjelper meg med å formulere, skrive og sånt no. Det gjør det jo litt lettere å ha en som sitter ved siden av, hjelper hele tiden.

De fleste elevene med tilhørighet til ordinære klasser som vi intervjuet fikk hele eller deler av sin spesialundervisning ute av klassen i grupper eller enetimer. Ingen av disse var misfornøyd med det. De gir tvert imot uttrykk for at de ønsker å gå ut av klassen og at de er tilfreds med det. En sa at hun lærte mest når hun gikk ut av klassen: «Jeg vil helst ut. For da får jeg mer med meg, jeg får mer utbytte av det, jeg får mer ut av det og lærer mye mer». En annen som også ga uttrykk for at han gjerne går ut av klassen for å få spesialundervisning, sier:

Da føler jeg at jeg får mer nærkontakt med læreren og læreren kommer mer ned til meg. Jeg føler at det er mer fokus på meg, for jeg sliter så mye i matte. Da er det mye bedre for meg å være ute i gruppe.

Ingen av de vi intervjuet fortalte at de opplever det som problematisk å gå ut av klassen for å få spesialundervisning, at de blir mobbet eller at de følte seg sosialt ekskludert. Inntrykket er at elevene i stor grad knytter utbytte opp mot fag; det sosiale er ikke en stor utfordring. Det kan virke som om spesialundervisning – også det å gå ut av klassen – er mer sosialt akseptert på videregående enn på ungdomsskolen. I det minste var det ingen elever på videregående som beskrev mobbing eller lignende sosiale utfordringer ved å motta spesialundervisning.

Gjennom oppfølgingsintervjuene mot slutten av skoleåret fremkom det at det har vært lite endring i selve organiseringen av spesialundervisningen for elevene vi snakket med. Lærerne har i stor grad holdt seg til det opplegget de har sett

fungerer, og det opplegget som eleven selv er fornøyd med. Elevene som hadde undervisning i mindre grupper om høsten hadde fortsatt det om våren og det var i de fleste tilfeller de samme personene som hadde ansvaret for spesialundervisningen. Elevene selv var fornøyd med at det ikke har vært store endringer og påpeker at den undervisningen de har fått har fungert. De fleste var fornøyd med organiseringen av spesialundervisningen både om våren og høsten. Blant annet sa en elev med tilhørighet til en liten klasse med redusert elevtall at hvis han hadde måttet inn i en ordinær klasse, ville han ha sluttet: *«Jeg hadde droppet ut»*.

Noen skoler forteller også at de forsøker å løse en del forhold strukturelt. En skole med mange som strever i matematikk og fremmedspråk har opprettet mindre grupper i matematikk og ekstra oppfølging i fremmedspråk. I disse gruppene går både elever med og uten spesialundervisning. Også en annen skole har etablert grupper som inkluderer både elever med og uten enkeltvedtak om spesialundervisning, men som de mener trenger litt tettere oppfølging. Sammensetningen av gruppa er ikke permanent, men reguleres etter behov. Denne skolen velger også å sette inn ekstra lærere i fellesfagene i yrkesfagklassene dersom de ser at det er behov for det.

En skole forteller at de gjennomfører ekstra tilrettelegging for ulike grupper. Et eksempel er dyslektikere, som det er mange av på skolen. Disse elevene har ikke spesialundervisning, men følges likevel opp særskilt. En annen skole forteller at de har plassert alle seks byggfagelevne med spesialundervisning i samme klasse sammen med elever uten spesialundervisning. Samtidig har de styrket klassen med en spesialpedagog, og sier de har svært gode erfaringer med dette.

En skole forteller at de har et tilbud de kaller læringsverksted – innenfor rammen av tilpasset opplæring. Her kan elever være i noen uker for å få ekstra hjelp til noe de sliter med. Et eksempel: Sju-åtte elever jobber med algebra i seks uker, for å bli etterfulgt av en ny gruppe som skal jobbe særskilt med prosentregning. Dette er elever som ikke har enkeltvedtak med spesialundervisning, men som kanskje ville hatt det uten denne formen for tilrettelegging. Ved oppfølgingsintervjuene om våren jobbet denne skolen fortsatt på samme måte. De har evaluert tilbudet, og er fornøyd med elevenes utbytte. Det viser seg at flere av elevene som deltok her, nå har karakter i blant annet matematikk og engelsk. Læreren påpeker at dette er viktig fordi mangel på karakter kan være et hinder for elever som er dyktige håndverkere, men kanskje sliter i et eller flere teorifag i skolen.

Gjennom oppfølgingsintervjuer om våren fant vi også på andre skoler at noen elever som om høsten var fritatt for karakter hadde endret status og nå siktet mot full måloppnåelse og karakter i faget. Dette tyder på at disse elevene har hatt god nok faglig fremgang til at læreren har vurdert deres kompetanse som så god at de kan sikte mot full måloppnåelse og karakter i faget. Blant annet uttrykker læreren til en elev som tidligere hadde fritak for karakter i alle fag, at eleven nå går mot

karakter i både samfunnsfag og engelsk med bakgrunn i faglig fremgang. Dette er viktig og indikerer at lærerne kontinuerlig evaluerer elevens utviklingsmuligheter og faglig utbytte opp mot målene i elevens IOP.

Her ser vi altså strukturelle grep med intensjon å hjelpe ungdommer med spesialundervisning på andre måter enn å ta dem ut av klassene til gruppeundervisning og en-til-en undervisning. I tillegg kan disse grepene bidra til også å redusere behovet for spesialundervisning etter enkeltvedtak, og øke muligheten for at noen elever får muligheten til å komme i lære med tanke på å få fagbrev.

Det er også mange skoler som har egne avdelinger for elever med omfattende og sammensatte behov. Dette kan blant annet være elever som har hverdagslivstrening, arbeidslivstrening, elever med atferdsproblematikk, med omfattende lærervansker eller elever med psykisk utviklingshemming. Det varierer hvor mye kontakt disse elevene på egne avdelinger har med resten av skolen. Noen steder er de helt isolert og har ikke noe kontakt med resten av skolen. Et sted begrunnes dette med sikkerhetsgrunner. De har ungdom som kan være så utagerende at det hele tiden er to voksne sammen med dem, og disse ungdommene kan ikke være en del av det store skolefellesskapet. På andre skoler er elever, selv om de tilhører en egen avdeling, en del av skolemiljøet ved at de deler kantine, kan komme og gå som de vil og ved at de deltar i felles arrangementer som kulturdager og idrettsdager. Også her snakker vi om ungdom med omfattende, sammensatte behov.

Alle skolene med slike avdelinger argumenterer for at dette er riktig og nødvendig. Noen elever trenger et slikt tilbud; de ville ikke fungere i en ordinær klasse og ville tape på å gå der. Vi spurte en av skolene med en stor tilrettelagtavdeling om ikke denne organiseringen kan oppfattes som et ekskluderende tiltak.

Skolen forteller at i denne avdelingen er det elever som har gått i ordinær klasse i barne- og ungdomskolen, hele tiden vært utenfor, og aldri hatt ordentlige venner.

De blomstrer når de kommer i en klasse hvor det er noe med alle, de har stor toleranse for at de er forskjellige. (...) De blir ikke putta i et klasserom og skal fungere sammen med de som fungerer mye bedre». (...) De deltar i aktiviteter som skolen har, sammen med de andre elevene, og opplever det veldig positivt. Så jeg tror ikke den gruppa føler seg ekskludert fra noe.

Rektor argumenterer for at disse elevene ikke er ekskluderte. Selv om de er på en egen avdeling, er de en del av et større fellesskap. De kan bevege seg fritt på skolen, som er en stor videregående skole med mange forskjellige elever.

Det er ikke så gjennomsliktig at alle vet akkurat hvem du er, og om du ser litt annerledes ut så er det likevel sånn at det er et mangfold her, og du kan gjøre ting, du kan sitte for deg selv i kantina, sammen med en annen eller alene, men det er det også andre som gjør. Det er en høy toleranse, fordi det er så mange, så man

kan gli lettere inn på en slags mystisk måte. Det er alltid noen, du ligner, det er alltid noen du kan være sammen med.

Ved oppfølgingsintervjuene om våren kom det frem at disse tilbudene er relativt stabile uten noen spesielle endringer. Dette kan også ha sammenheng med at elevene søkes inn på et tilbud hvor det er IOP som styrer undervisningen, og rammene rundt tilbudet er forutbestemt.

6.2.2 Oppsummert om organisering: holdninger og praksis

Både gjennom spørreskjema til skolene og gjennom intervjuene med ledere og lærere kommer det frem at for de fleste skolene og lærerne er det et ideal og en intensjon at elevene som har tilhørighet til ordinære klasser skal få sitt tilbud om spesialundervisning inne i klassene. Et viktig argument er at dette kan forhindre stigmatisering, og bidra til sosial inkludering. Noen få gir uttrykk for det motsatte, og mener at ikke alle elever kan få sin spesialundervisning inne i ordinære klasser.

Parallelt med intensjonene om inkludering finner vi også at skolene og lærerne har også en pragmatisk tilnærming: Dersom det vurderes som det faglig beste for elevene kan de likevel tas ut av klassene.

Som vi skal se senere i dette kapitlet, praktiseres spesialundervisning både i egne klasser ed redusert elevtall, inne i de ordinære klassene og utenfor som gruppeundervisning eller enetimer.

Mange med tilhørighet til ordinære klasser gir selv uttrykk for tilfredshet med å få spesialundervisning i små grupper og enetimer utenfor klassen, og mange mener at de får et større utbytte enn å sitte inne i klassen. Det rapporteres heller ikke om stigmatisering, mobbing eller omfattende sosiale kostnader; intervjuene blant elevene indikerer en aksept blant elever uten spesialundervisning for spesialundervisning utenfor den ordinære klassen.

6.3 Elever i klasser med redusert elevtall eller ordinære klasser

Spesialundervisning i videregående skole kan, som vi har omtalt over, i hovedsak organiseres på to måter: (1) All spesialundervisning gis i egne klasser med redusert elevtall, og (2) elevene har tilhørighet til ordinære klasser og får sin spesialundervisning i eller i tilknytning til klassen. Tabell 6.1 fordeler elevene med spesialundervisning i videregående skole i disse to gruppene.

Tabell 6.1. Andel elever som får hele spesialundervisningen i små grupper med redusert elevtall og elever som får hele eller deler av spesialundervisningen i ordinære klasser. Prosent (vektet).

To kategorier elever med spesialundervisning	Vektet utvalg				Uten vekting	
	Brutto utvalg		Reelt utvalg (netto)			
	Antall elever	Prosent	Antall elever	Prosent	Antall elever	Prosent
Hele spesialundervisningen i små grupper (gruppe 1)	2076	65,9	1932	67,1	1945	61,7
Tilhørighet til ordinære klasser (gruppe 2)	1072	34,0	949	32,9	1202	38,2
Antall elever	3148	99,9	2881	100,0	3147	99,9
Ubesvart	2	0,1	-	-	3	0,1
Total/ sum prosent	3150	100,0	2881	100,0	3150	100,0

Tabellen viser at denne fordelingen både påvirkes av om utvalget vektes eller ikke og i noen grad av hvor utfyllende skolens informasjon om enkeltelever er. Hvis utvalget ikke justeres for underrepresentasjon av elever på store skoler utgjør elever i egne klasser med redusert elevtall (gruppe 1) ca. 62 prosent av elevene (uten vekting i tabellen). Når vi korrejerer med vekting, øker andelen til 66 prosent. Vi oppfatter 66 prosent i egne klasser med redusert elevtall som det beste estimatet på den reelle andelen i videregående skole (se kolonne for «brutto utvalg» i tabell 6.1).

Når vi tar hensyn til at det er «hull» i skolenes rapportering av hvilket fag elevene får spesialundervisning i, hvem som har hovedansvar for spesialundervisningen, hvilken timeressurs eleven får tilgang til og lignende, øker andelen i den første elevgruppen til 67 prosent. Da mangler vi informasjon om drøyt 11 prosent av elevene som er organisatorisk tilknyttet ordinære klasser (gruppe 2) og rundt ni prosent av de elevene som er knyttet til klasser eller grupper med redusert elevtall (gruppe 1).

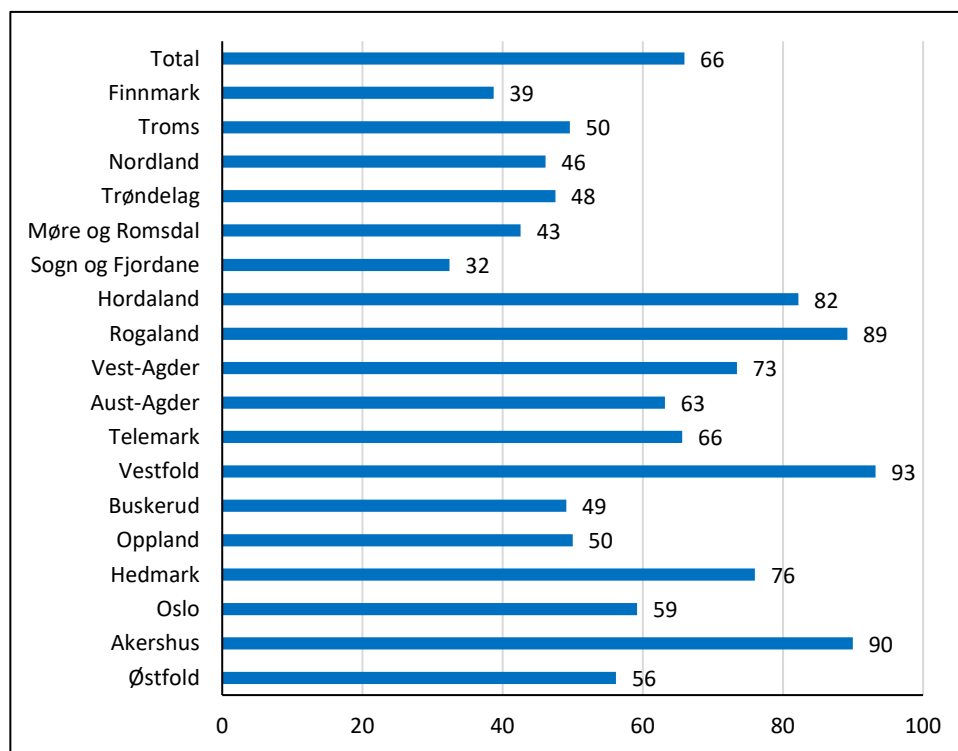
Nå spør vi hva som karakteriserer elevene i de to gruppene ved blant annet å se på deres kjønn, vansker og fylkestilhørighet.

6.3.1 Store fylkesforskjeller

Figur 6.2 viser andel elever som får sin spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall i hvert fylke.

Vi ser at det er store forskjeller i fylkenes organisering av spesialundervisning i videregående. I gjennomsnitt er to av tre elever knyttet til klasser/grupper med redusert elevtall, mens en av tre er organisatorisk tilknyttet ordinære klasser. I Sogn og Fjordane er denne fordelingen motsatt. Her er to av tre elever organisatorisk tilknyttet de ordinære klassene, mens 32 prosent får hele sin spesialundervisning i grupper med redusert elevtall parallelt med denne klassestrukturen. Også i Finnmark, Troms, Nordland, Trøndelag, Møre og Romsdal, Buskerud og Oppland

får maksimalt halvparten av elevene hele sin spesialundervisning i små grupper ved siden av eller utenfor ordinære klasser (39–50 prosent). I det andre ytterpunktet finner vi Rogaland, Akershus og Vestfold der ni av ti elever (89-93 prosent) får hele sin spesialundervisning utenfor de ordinære klassene.



Figur 6.2. Andel av elevene med spesialundervisning som går i egne klasser med redusert elevtall etter fylke. Prosent (vektet).

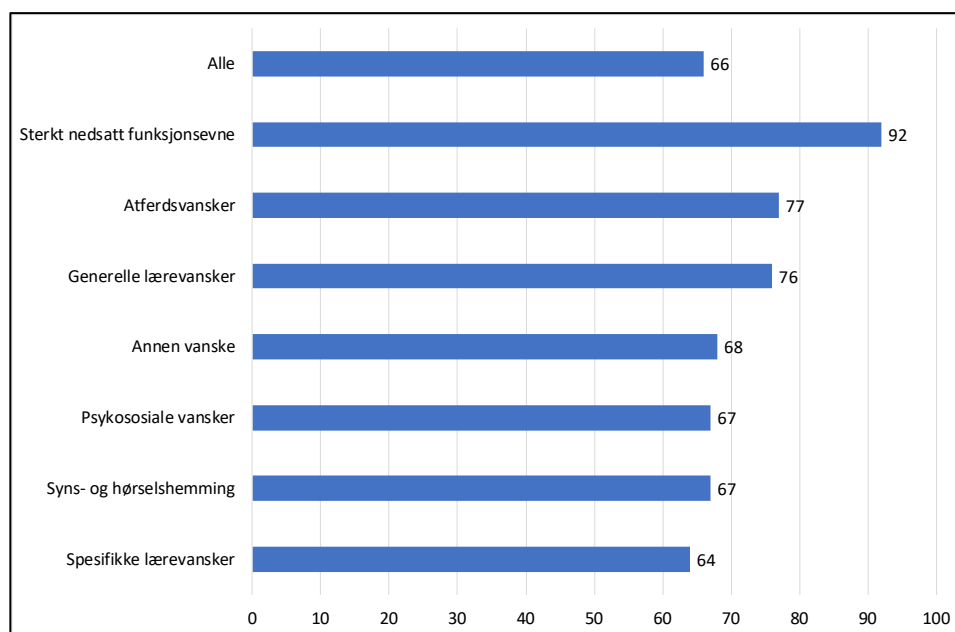
Figur 6.2 indikerer at det nok er større fylkesforskjeller i den praktiske organiseringen av spesialundervisningen enn det er i holdninger til hvordan spesialundervisningen bør organiseres (se figur 6.1).

Disse forskjellene er også ganske store statistisk sett. Fylkesinndelingen «forklarer» 16 prosent av den totale variasjonen i organisatorisk innretning på spesialundervisningen i videregående skole (målt ved eta-kvadratet)¹².

¹² Eta er et korrelasjonsmål som i dette tilfellet måler samvariasjonen mellom fylkesforskjeller i organisatorisk innretning på spesialundervisningen og forskjeller i elevenes organisatoriske tilknytning, altså en korrelasjon mellom fylkesnivå og individnivå. Hvis denne sammenhengen er lineær er eta lik Pearsons r. Eta-kvadratet måler andelen av den totale variasjonen i organisatorisk tilknytning mellom elever som fanges opp av fylkesforskjeller i organisatorisk tilknytning (variasjon i fylkesgjennomsnitt). Eta-kvadratet angir hvor stor andel av denne totale variasjonen på individnivå som statistisk sett forklares av fylkesnivået.

6.3.2 Hva slags vanske og antall vansker har betydning

Er det en sammenheng mellom vanskene eleven er registrert med og fordelingen av elever mellom egne klasser med redusert elevtall og ordinære klasser? I kapittel 3 opererte vi med syv ulike vansker: Syns- og hørselshemming, spesifikke lærevansker, generelle lærevansker, atferdsvansker, psykososiale vansker, sterkt nedsatt funksjonsevne og annen vanske. Vi observerte noen kjønnsforskjeller i fordelingen av vansker og at elevene i gjennomsnitt var registrert med 1,8 vansker; 47 prosent har én vanske, 33 prosent har to og 20 prosent har 3–7 vansker.



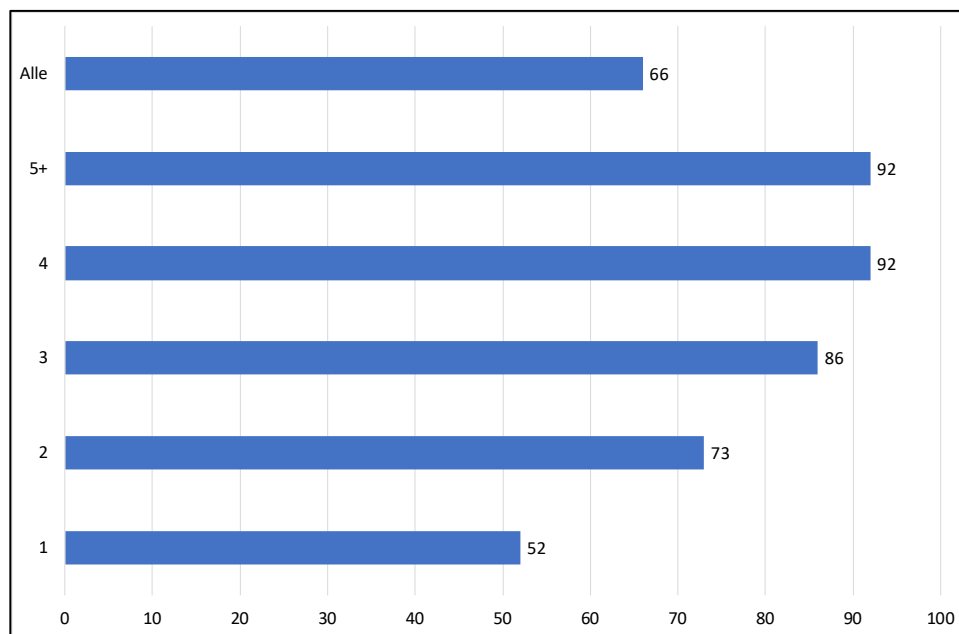
Figur 6.3. Andel elever med spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall, etter elevens vanske. Prosent (vektet).

Figur 6.3 viser at eleven får hele sin spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall særlig når de har sterkt nedsatt funksjonsevne (92 prosent av disse elevene går i egne klasser), atferdsvansker (77 prosent) og generelle lærevansker (76 prosent). Elever med spesifikke lærevansker er den gruppen som i minst grad går i egne klasser med redusert elevtall (64 prosent).

Statistisk sett vil kjennetegnet sterkt nedsatt funksjonsevne og generelle lærevansker «forklare» henholdsvis åtte og fire prosent av sjansen for at en elev får sin spesialundervisning med tilhørighet til en ordinær klasse versus egne klasser med redusert elevtall, mens den tallmessig noe mindre gruppen med atferdsvansker «forklarer» ca. én prosent av denne variasjonen (målt ved eta-kvadratet).

Figur 6.4 viser hvordan antall vansker er relatert til fordelingen mellom elever i egne klasser med redusert elevtall og ordinære klasser. Her ser vi at dersom eleven har én vanske vil halvparten (52 prosent) være tilknyttet egen klasse med redusert elevtall. Denne andelen øker steg for steg med antall vansker. Blant elever

som har 4–7 vansker vil 92 prosent være tilknyttet egne klasser med redusert elevtall, åtte prosent i ordinære klasser. Statistisk sett «forklarer» antall vansker ca. åtte prosent av denne variasjonen i organisatorisk tilknytning til ordinære klasser eller egne klasser (målt med eta-kvadratet).



Figur 6.4. Andel elever med spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall, etter antall vansker. Prosent (vektet).

6.3.3 Stor forskjell i organisering mellom utdanningsprogrammer

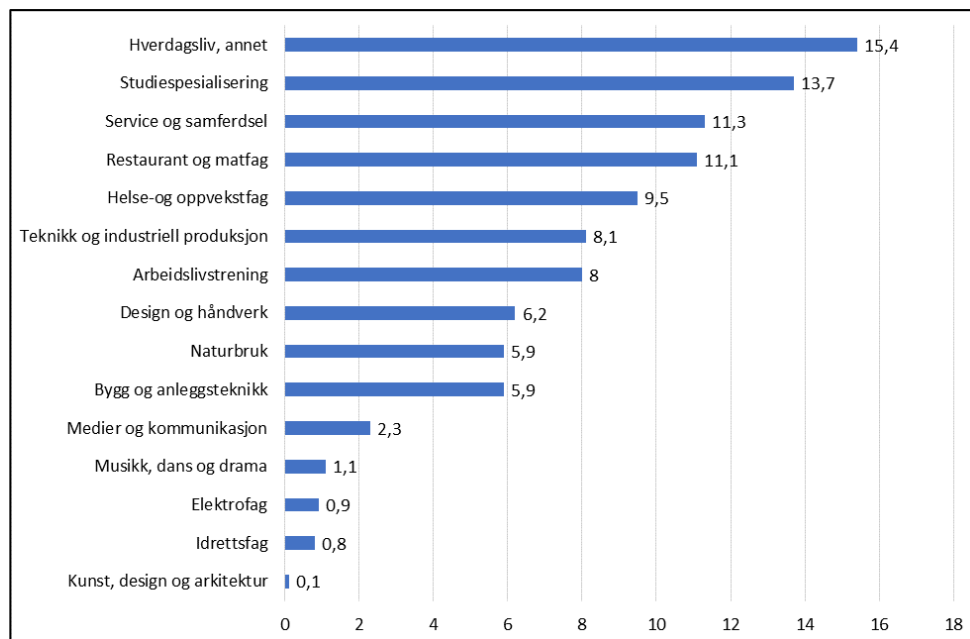
Analyser viser at 59 prosent av elevene med spesialundervisning med tilknytning til klasser med redusert elevtall går på yrkesfag, mens 18 prosent går på studieforberedende og 23 prosent går på hverdagslivs- eller arbeidslivstrening¹³ (ikke vist i tabell eller figur).

I figur 6.5 ser vi nærmere på hvordan elevene i klasser med redusert elevtall fordeler seg, ikke bare på hovedretning som omtalt over, men på ulike utdanningsprogrammer. Vi ser at det er flest av disse som går på hverdagslivstrening (15,4 prosent), men mange elever er også tilknyttet de rene utdanningsprogrammene. Flest elever går på studiespesialisering (13,7 prosent), service og samferdsel (11,3

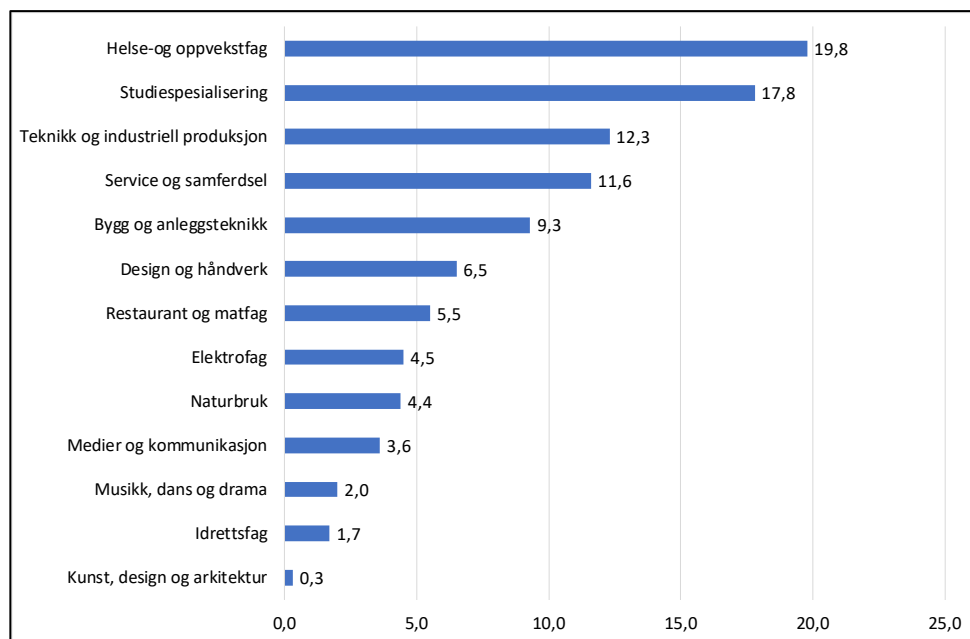
¹³ Alle elever i videregående opplæring skal ha tilhørighet til et utdanningsprogram. Når vi her viser at noen har hverdagslivs- eller arbeidslivstrening er det fordi det er dette skolene har oppgitt når vi har spurt hvilket tilbud den enkelte elev går på, ikke fordi vi oppfatter hverdagslivs- eller arbeidslivstrening som utdanningsprogrammer. Disse elevene har også tilknytning til et utdanningsprogram, men dette er ikke oppgitt av skolene i spørreskjemaene. Det betyr at den faktiske fordelingen på utdanningsprogram er annerledes enn det som er oppgitt her, og at det sannsynligvis er flere elever på hverdagslivs- eller arbeidslivstrening enn de som er oppgitt her fordi skolene ikke har oppgitt dette, men utdanningsprogram. Når det gjelder fordelingen på studieforberedende henholdsvis yrkesfag, viser vi til kapittel 3.

prosent) og restaurant- og matfag (11,1 prosent). Færrest av disse elevene finner vi på idrettsfag (0,8 prosent) og kunst, design og arkitektur (0,1 prosent).

Analysen viser videre at 75 prosent av elevene med spesialundervisning med tilknytning til ordinære klasser går på yrkesfag, mens 25 prosent går på studieforberedende (ikke vist i tabell eller figur).



Figur 6.5. Andel elever med spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall etter utdanningsprogram. Prosent (vektet).

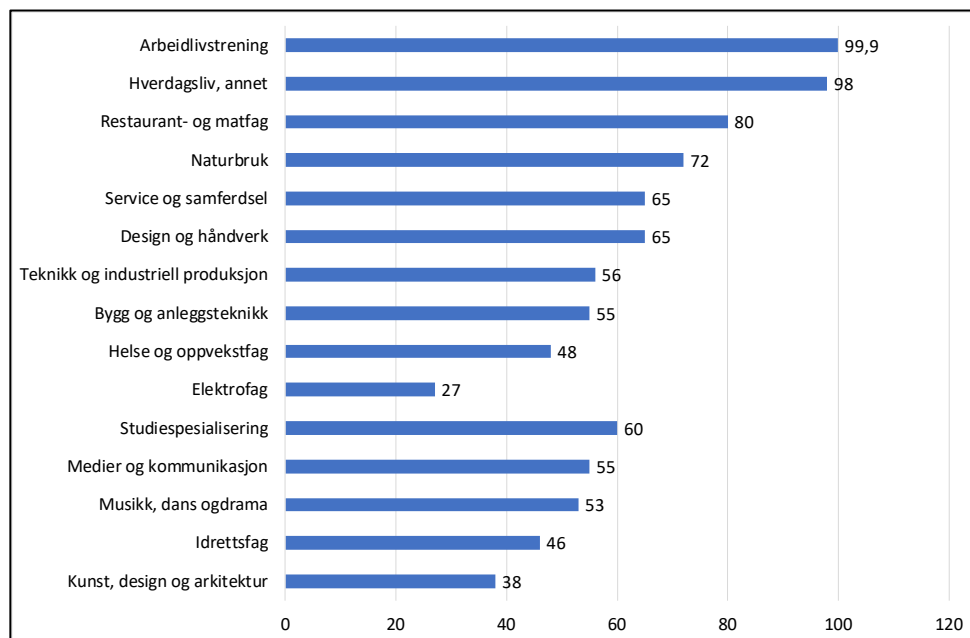


Figur 6.6. Andel elever med spesialundervisning i ordinære klasser, etter utdanningsprogram. Prosent (vektet).

I figur 6.6 ser vi nærmere på hvordan elevene i ordinære klasser fordeler seg, ikke bare på hovedretning som omtalt i avsnittet over, men på ulike utdanningsprogrammer. Vi ser at det er flest av disse som går på helse- og oppvekstfag (19,8 prosent), studiespesialisering (17,8 prosent) og teknikk og industriell produksjon (12,3 prosent). Færrest av disse elevene finner vi på idrettsfag (1,7 prosent) og kunst, design og arkitektur 0,3 prosent).

Hovedpoenget i disse to figurene er at elevene med spesialundervisning i stor grad velger/plasseres på noen av utdanningsprogrammene. Vi ser at mange går på studiespesialisering innenfor begge de to organisatoriske løsningene (jf. vår tidligere kommentar om klassifikasjonspraksis i avsnitt 3.1.1). Blant yrkesfagene er service og samferdsel, helse- og oppvekstfag og teknikk og industriell produksjon topp fem både i egne og ordinære klasser. Restaurant- og matfag har en stor andel i egne klasser, og en relativt stor andel i ordinære klasser. Disse fire yrkesfagene har også tidligere vært «populære» blant yrkesfagelever med spesialundervisning (Markussen 2000, Markussen mfl. 2009).

Figur 6.7 prosentuerer motsatt vei og viser hvor stor andel av elevene på ulike utdanningsprogrammer som går i egne klasser med redusert elevtall. På yrkesfag er det elektrofag som har lavest andel i egne klasser med redusert elevtall (27 prosent), mens restaurant- og matfag har høyest andel med 80 prosent. På studieforberedende er det kunst, design og arkitektur som har lavest andel i egne klasser med 38 prosent. Studiespesialisering har høyest andel med 60 prosent.



Figur 6.7. Andel elever med spesialundervisning på ulike utdanningsprogram og programområder som er tilknyttet egne klasser med redusert elevtall. Prosent (vektet).

Statistisk sett fanger inndelingen i utdanningsprogrammer opp («forklarer») ca. 13 prosent av variasjonen i organisering av spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall versus tilknytning til ordinære klasser.

6.3.4 Tydelig sammenheng mellom egne klasser med redusert elevtall og trinnløst løp

Noen elever med spesialundervisning er inne i trinnløse løp, dvs. at de ikke har tilhørighet til Vg1, Vg2 eller Vg3. Vi finner (ikke vist i tabell eller figur) at

- blant elevene med trinnløs spesialundervisning, går 90 prosent i egne klasser med redusert elevtall.
- blant elever i klasser med redusert elevtall er 70 prosent i trinnløst løp.

Det er altså en tydelig sammenheng mellom det å gå i egne klasser og det å være i et trinnløst løp. Det er nesten slik at er du i trinnløst løp, så går du i egen klasse med redusert elevtall. For elever som går enten i Vg1, Vg2 eller Vg3 er det annerledes. Der går henholdsvis 56, 33 og 56 prosent i egne klasser med redusert elevtall.

Inndelingen i spesifisert klassetrinn versus uspesifisert nivå «forklarer» en stor del av den enkeltes tilbøyelighet til å befinne seg i en organisatorisk inkludert versus en organisatorisk segregert innretning på spesialundervisningen - hele 27 prosent av denne variasjonen (målt ved eta-kvadratet).

6.3.5 Små forskjeller i uketimetall mellom de to gruppene

Tabell 6.2 viser uketimetall blant elever med spesialundervisning som er tilknyttet ordinære klasser og elever i egne klasser med redusert elevtall. Uketimetallet er oppgitt i 45-minutters timer. Vi har valgt dette fordi 77 prosent av respondentene oppga dette. Det er viktig å understreke at det ligger beregninger til grunn for disse tallene (noen har altså oppgitt 60-minutterstimer og andre har oppgitt årstimer), og det gjør at de er beheftet med usikkerhet.¹⁴

¹⁴ Skolene rapporterte timetall i klokketimer (60 minutter) eller 45 minutters enheter. De fleste valgte 45 minutter som undervisningsenhet (77 prosent). Vi har fulgt denne standarden. En klokke time utgjør 133 prosent av en time på 45 minutter, som er enheten i tabell 6.2. Siden noen skoler har rapportert et totalt uketimetall på 37-38 klokketimer, vil det høyeste ukentlige timetallet til spesialundervisning i 45-minutters enheter utgjøre nærmere 50 uketimer. I tillegg har noen skoler misforstått spørsmålet om timerapportering, antagelig ved at de har rapportert årstimer istedenfor uketimer. I disse tilfellene har vi dividert det rapporterte timetallet med 38, dvs. at vi opererer med et skoleår på 38 uker. Det er også en viss diskrepans mellom summen av rapportert antall uketimer til spesialundervisning i ordinære klasser, i grupper med redusert elevtall, som enetimer og annet og rapportert totalt antall uketimer for enkelte elever som er tilknyttet ordinære klasser. Der totalt antall uketimer til spesialundervisning er mindre enn summen av uketimer til spesialundervisning i klassen, i gruppen, som enetimer og til annet, benyttes den beregnede summen som totalt uketimetall.

Tabellen viser at elever med tilhørighet til ordinære klasser får litt høyere gjennomsnittlig uketimetall med spesialundervisning enn elever i egne klasser med redusert elevtall, henholdsvis 7,7 timer og 6,8 timer. Samtidig er det stor spredning i uketimetallet til spesialundervisning. Dette ser vi både på det store standardavviket og på variasjonsbredden i tabellen. Standardavviket måler det gjennomsnittlige avviket fra gjennomsnittet. For elever som er tilknyttet ordinære klasser er dette gjennomsnittlige avviket ca. 8,6 timer, større enn det gjennomsnittlige uketimetallet i denne gruppen. For elever i klasser med redusert elevtall er dette gjennomsnittlige avviket 7,1 timer, fortsatt større enn det gjennomsnittlige uketimetallet i gruppen. Variasjonsbredden angir forskjellen mellom høyeste og laveste uketimetall. Når vi regner i 45-minutters enheter varierer dette fra om lag en halv time til 50 timer blant elever både i egne klasser med redusert elevtall og ordinære klasser.

Tabell 6.2. Beskrivende statistikk over uketimetall blant elever med spesialundervisning som er tilknyttet ordinære klasser og elever i egne klasser med redusert elevtall. Antall elever, variasjonsbredde, gjennomsnitt og standardavvik. Vektete tall. 45-minutters timer.

	Antall elever	Minste uke-timetall	Høyeste uke-timetall	Gjennomsnittlig uke-timetall	Standard-avvik
Elever tilknyttet ordinære klasser					
Totalt uketimetall	958	0,25	50,54	7,69	8,56
Uketimetall i ordinære klasser	955	0,00	46,55	4,82	6,94
Uketimetall i små grupper	955	0,00	37,24	0,97	2,31
Uketimetall som enetimer	955	0,00	37,24	0,64	2,40
Uketimetall andre former for støtte	955	0,00	46,55	1,35	4,35
Elever i klasser med redusert elevtall					
Totalt uketimetall	1888	0,50	49,88	6,81	7,10

Blant elever som er tilknyttet ordinære klasser er det i gjennomsnitt betydelig større uketimeressurs til spesialundervisning i klassen (4,8 timer) enn i små grupper utenfor klassen (ca. én time) eller som enetimer (0,6 timer). Fortsatt er det betydelig variasjon. Enkelte elever i klasser som er organisatorisk inkludert i ordinære klasser får opp mot 37 timer spesialundervisning i små grupper, og enkelte elever med den samme formelle tilknytningen får inntil 37 timer spesialundervisning som enetimer. I tillegg benyttes ca. 1,4 timer til andre former for tilrettelegging og hjelp og støtte i spesialundervisningen.

Det ser altså ut til at det ikke er store forskjeller i uketimeressurs til spesialundervisning mellom de to gruppene, men det er meget store individuelle forskjeller i begge gruppene. Dette gjenspeiler nok at det først og fremst er store forskjeller i

behovene for spesialundervisning i fagene og i ulike former for tilrettelegging og hjelp og støtte blant disse elevene. Noen elever har store behov, andre elever trenger kanskje bare noen timer ekstra i spesielle fag.

6.3.6 Oppsummert: Variasjon i bruken av egne og ordinære klasser

To av tre elever med spesialundervisning går i egne klasser med redusert elevtall, mens en av tre har tilhørighet til ordinære klasser. Mellom fylker varierer andelen i egne klasser fra 32 prosent i Sogn og Fjordane til 93 prosent i Vestfold. Det er også variasjon etter vanske; blant de med sterkt nedsatt funksjonsevne går 92 prosent i egne klasser. Jo flere vansker elevene har, jo større andel går i egne klasser.

Det er også variasjon i bruken av egne henholdsvis ordinære klasser på yrkesfag og studieforberedende, og mellom ulike utdanningsprogrammer. Det er ikke stor variasjon i bruken av ulike klassetyper mellom Vg1, Vg2 og Vg3.

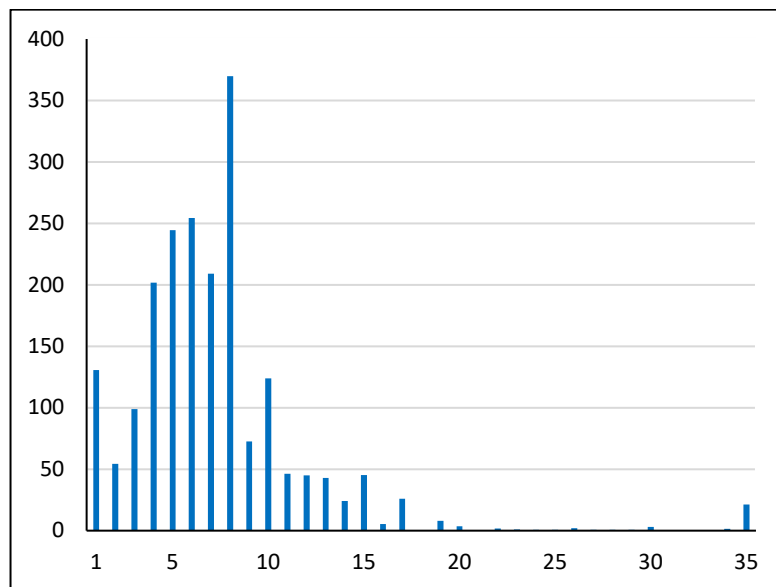
Elever med tilhørighet til ordinære klasser får litt høyere gjennomsnittlig uketimetall spesialundervisning enn elever i egne klasser med redusert elevtall, henholdsvis 7,7 timer og 6,8 timer.

6.4 Organisering av spesialundervisning for elever i egne klasser med redusert elevtall

I dette avsnittet diskuteres organiseringen av spesialundervisning for elever som har tilhørighet til egne klasser med redusert elevtall. Disse elevene er organisatorisk segregert fra de ordinære klassene. Hvor store er disse elevgruppene, hvilke fag gis det spesialundervisning i og hvem har hovedansvaret for spesialundervisningen?

6.4.1 Stor variasjon i klassestørrelse

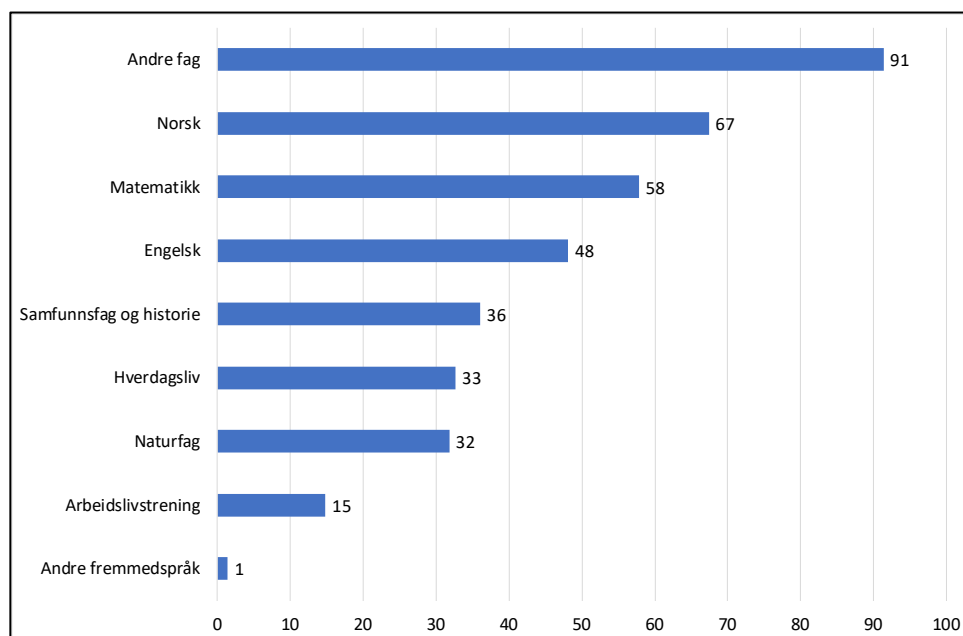
Figur 6.8 viser antall elever i klasser av ulike størrelse. Gjennomsnittlig klassestørrelse er 7,3, mens flest elever går i klasser på åtte elever (18 prosent). Om lag seks prosent av elevene er alene, åtte prosent går i en gruppe som teller 2-3 elever, ca. 63 prosent tilhører klasser med fire til åtte elever og rundt 6 prosent klasser som teller 9-10 elever. Dette innebærer imidlertid at 17 prosent av elevene som er oppgitt å ha tilhørighet til egne klasser med redusert elevtall er knyttet til klasser med størrelse fra 11 til 35 elever, og der elevtallet overskrider 11-12 elever er det knapt meningsfylt å snakke om klasser med redusert elevtall. De største gruppene opptrer på bestemte skoler og det er vanskelig for oss å vite hva som ligger bak at disse er oppgitt å gå i egne klasser med redusert elevtall.



Figur 6.8. Antall elever i grupper av ulik størrelse (vektet antall)

6.4.2 Flest elever får spesialundervisning i fellesfag

I figur 6.9 viser vi hvor mange som får spesialundervisning i ulike fag. Andelen som får spesialundervisning i ulike fag summerer til mer enn 100, fordi elevene kan ha spesialundervisning i flere fag.

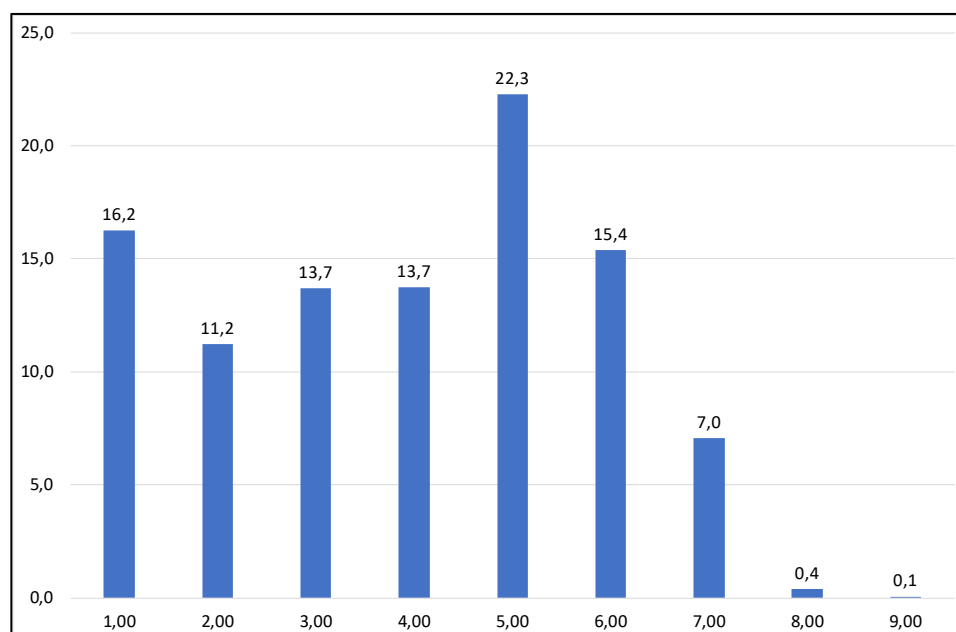


Figur 6.9. Andel som får spesialundervisning i fellesfag og andre fag (programfag), samt hjelp og støtte i form av hverdagslivstrening og arbeidslivstrening. Vektet prosent. Beregningen ekskluderer ubesvart.

Vi ser at 91 prosent får undervisning i andre fag, som inkluderer alle programfagene. Når vi summerer andelene som får spesialundervisning i fellesfagene, ser vi at det meste av spesialundervisningen til elever i klasser med redusert elevtall gis i fellesfagene. Blant fellesfagene får flest elever spesialundervisning i norsk (67 prosent), deretter matematikk (58 prosent), så følger engelsk (48 prosent), samfunnsfag og historie (36 prosent) og naturfag (32 prosent). Det er bare 27 elever (én prosent) i denne gruppen som får spesialundervisning i andre fremmedspråk. Blant disse elevene er det dessuten nesten en av tre som får hjelp og støtte i form av hverdagslivstrening og 15 prosent som får arbeidslivstrening¹⁵.

6.4.3 Mer enn halvparten får spesialundervisning i 4-6 fag

Figur 6.10 viser fordelingen av antall fag det gis spesialundervisning blant elever som får hele sin spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall. Her forutsetter vi at elevene får spesialundervisning i minimum et fellesfag, et programfag, arbeidslivstrening eller hverdagslivstrening. Den horisontale akse angir antall fag, mens den vertikale akse angir andeler av elevene i prosent.



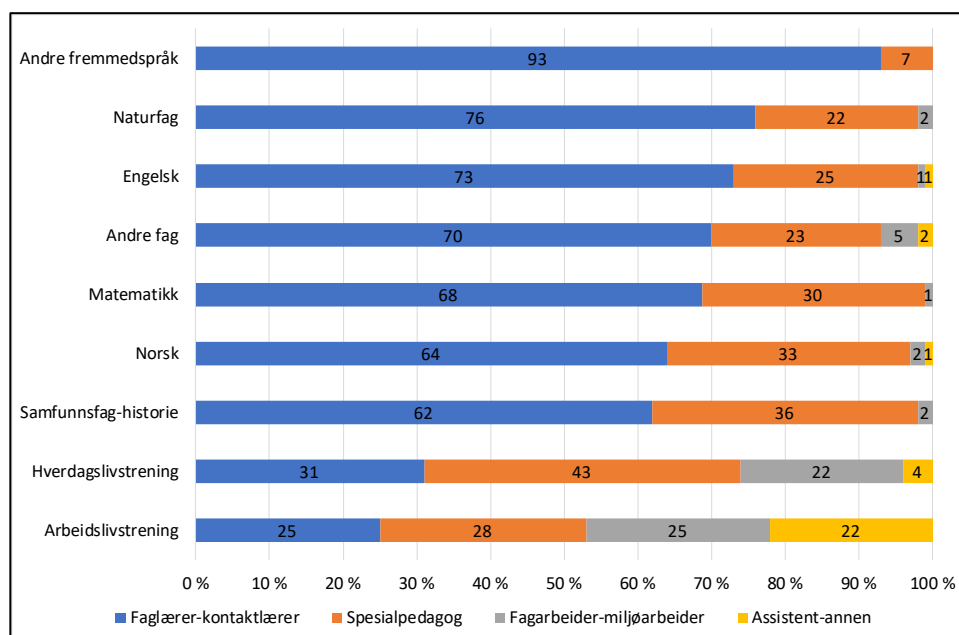
Figur 6.10. Fordeling av elever etter hvor mange fag de får spesialundervisning i. Vektet prosent.

¹⁵ Her kan det se ut som om vi oppfatter hverdagslivs- eller arbeidslivstrening som fag på linje med f.eks. engelsk og norsk. Slik er det selvsagt ikke. Grunnen til at det fremstilles slik her, er at dette reflekterer måten skolene har svart på. Se for øvrig en tidligere fotnote om forholdet mellom utdanningsprogram og hverdagslivs- eller arbeidslivstrening

Når alle programfagene grupperes sammen, får elevene i gjennomsnitt spesialundervisning i 3,9 fag. Typetallet (høyeste andel) er 5 fag (22 prosent), nest høyeste er et fag (16 prosent) og tredje høyeste er 6 fag (15 prosent). Vi ser at det er stor spredning i tilbudet av antall fag til elevene, noe som sikkert gjenspeiler at det er stor variasjon i elevenes behov.

6.4.4 Faglærer har hovedansvaret for de fleste elevene, men det er også en stor andel spesialpedagoger med hovedansvar

Hvem har hovedansvaret for spesialundervisningen i ulike fag? Figur 6.11 skiller mellom fellesfag som norsk, matematikk og engelsk, samt andre fremmedspråk, naturfag og samfunnsfag og historie og en felles kategori andre fag. Andre fag omfatter programfagene. I tillegg har vi sett at spesialundervisning gis som hverdagslivstrening og arbeidslivstrening.



Figur 6.11. Fordeling av hovedansvar for spesialundervisning av elever i klasser med redusert elevtall. Prosent (vektet).

Når vi slår sammen faglærer og kontaktlærer er det i all hovedsak faglærer som dominerer i kategorien. Spesialpedagogene er skilt ut som egen gruppe. Fagarbeidere og miljøarbeidere har omtrent samme andel i sin felles kategori, mens assistenter opptre hyppigere enn uspesifiserte andre i deres felles kategori.

Figuren viser at faglærere (og i noen grad kontaktlærere) har hovedansvaret for spesialundervisningen av de fleste elevene i alle fellesfag og programfag (62 – 93 prosent av elevene i faget). Samtidig er det et betydelig innslag av spesialpedagoger med hovedansvar. I fellesfagene har disse hovedansvaret for 22 – 36 prosent

av elevene. Der hovedoppgaven er hverdagslivstrening er andelen 43 prosent, og spesialpedagoger har også hovedansvaret for 28 prosent av elevene som får arbeidslivstrening.

Samtidig ser vi at mens assistenter (og i noen grad andre) nesten ikke har hovedansvar for spesialundervisningen i fellesfag og programfag, er det assistenter og andre som har hovedansvar for arbeidslivstreningen til 22 prosent av elevene. I gruppene av elever som får arbeidslivstrening eller hverdagslivstrening får rundt en firedel av elevene spesialundervisning av fagarbeidere og miljøarbeidere. Et interessant spørsmål er om denne fordelingen av hovedansvar for spesialundervisning repeteres blant elever som har tilhørighet til ordinære klasser (se avsnitt 6.5).

6.4.5 Oppsummert om egne klasser med redusert elevtall

Blant elever med spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall finner vi:

- Det er stor variasjon i klassestørrelse. Gjennomsnittsstørrelsen er 7,3 elever. De fleste går i klasser på 8 elever. Seks prosent er alene. Åtte prosent er i en gruppe på 1-3 elever, 63 prosent i klasser med 4-8 elever og rundt 6 prosent i klasser som teller 9-10 elever. 17 prosent er i større klasser.
- Flest elever får spesialundervisning i fellesfag, særlig i norsk matematikk og engelsk
- Fire av ti får spesialundervisning i 1-3 fag, halvparten i 4-6 fag, og de øvrige i mer enn seks fag
- Faglærer og kontaktlærer og til dels spesialpedagog har hovedansvaret for undervisningen i fagene. I arbeidslivs- og hverdagslivstreningen har fagarbeidere, miljøarbeidere og assistenter en betydelig større del av hovedansvaret.

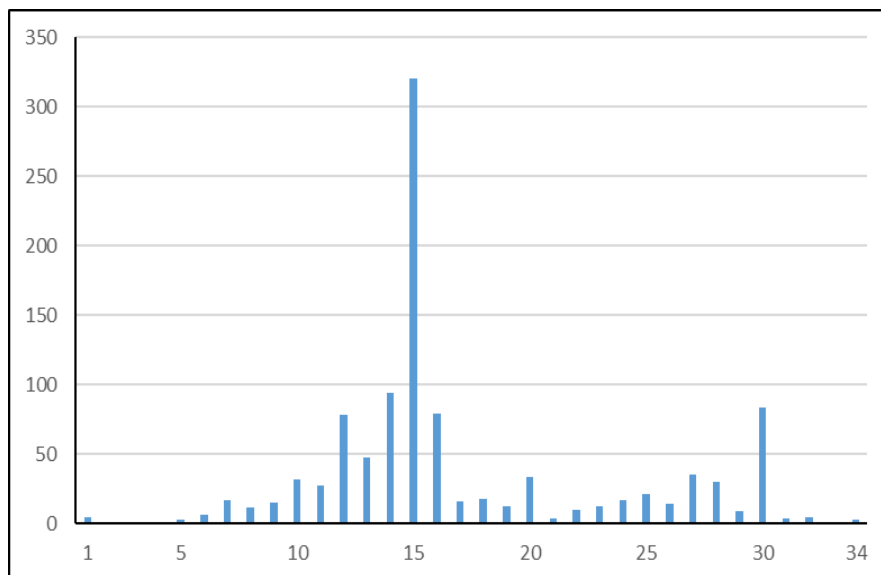
6.5 Organisering av spesialundervisning for elever i ordinære klasser

I dette avsnittet diskuteres organiseringen av spesialundervisning for elever med tilhørighet til ordinære klasser. Hvor store er disse elevgruppene, hvilke fag gis det spesialundervisning i og hvem har hovedansvaret for spesialundervisningen?

6.5.1 Hvor store er de ordinære klassene?

Figur 6.12 viser variasjonen i klassestørrelse i videregående. Gjennomsnittlig klassestørrelse er 17,1, mens flest elever går i klasser på 15 elever (26 prosent). Tar vi med 14 og 16 elever i klassen, fanger vi ytterligere 14 prosent av elevene. 14 prosent går i klasser med 13 elever eller færre. De fleste klassene på 16 elever eller

færre er yrkesfagklasser. 13 prosent går i klasser med 17-24 elever. Dette er en blanding av yrkesfag- og studieforbereidendeklasser. 14 prosent går i 30-elevers klasser, og tar vi med spennet 25-34 elever fanger vi i alt 32 prosent av elevene. Dette er i hovedsak elever på studieforbereidende.

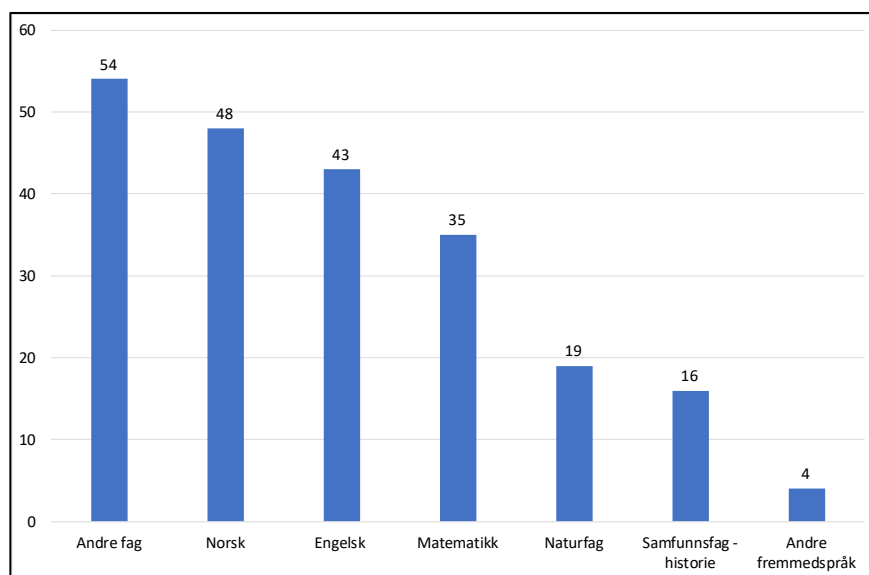


Figur 6.12 Antall elever i ordinære klasser. Vektet.

6.5.2 Fagene det gis spesialundervisning i

Vi har spurt skolene hvilke fag elevene får spesialundervisning i og om spesialundervisningen foregår i klassen, i små grupper, som enetimer, eventuelt kombinasjoner av dette eller som annen form for hjelp og støtte. Fellesfagene er spesifisert, mens programfagene er gruppert sammen i en kategori andre fag.

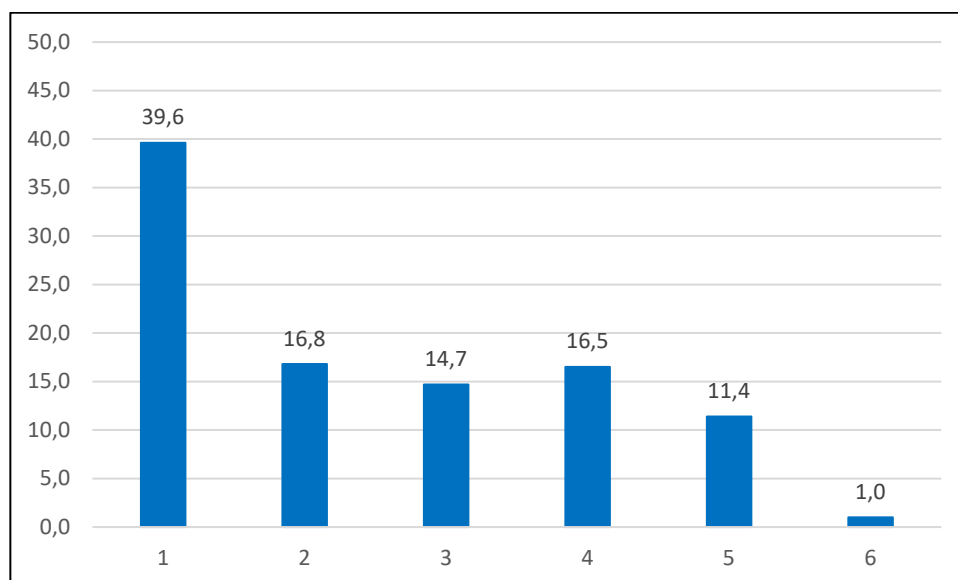
Figur 6.13 viser andelen av elevene med spesialundervisning i tilknytning til ordinære klasser som får spesialundervisning i disse fagene. Grunnlaget for prosentueringen er alle elever med spesialundervisning i ordinære klasser, dvs. 34 prosent av elevene i utvalget. Figuren viser at spesialundervisningen i fellesfag er konsentrert om norsk, matematikk og engelsk, og prosentandelene viser at mange elever får spesialundervisning i mer enn et fag. I gjennomsnitt får disse elevene spesialundervisning i 2,5 fag, når vi inkluderer en felleskategori for programfagene: 48 prosent får spesialundervisning i norsk, 43 prosent i engelsk og 35 prosent i matematikk. 54 prosent av elevene får spesialundervisning i et eller flere programfag.



Figur 6.13. Andel elever med spesialundervisning i tilknytning til ordinære klasser som får spesialundervisning i bestemte fag. Prosent (vektet).

6.5.3 Seks av ti får spesialundervisning i 1-2 fag

Figur 6.14 viser antall fag elever med tilhørighet til ordinære klasser får spesialundervisning i. Vi forutsetter at de får spesialundervisning i minimum et fellesfag, et programfag, arbeidslivstrening eller hverdagslivstrening. Den horisontale akse angir antall fag, mens den vertikale akse angir andeler av elevene i prosent.



Figur 6.14. Fordeling av elever etter hvor mange fag de får spesialundervisning i. Vektet prosent.

Når alle programfagene grupperes sammen, får elevene i gjennomsnitt spesialundervisning i 2,5 fag. Til sammenligning fikk elever i egne klasser med redusert elevtall spesialundervisning i nesten fire fag (avsnitt 6.4.3). Høyeste andel får hjelp i ett fag (39,6 prosent), nest høyeste i to fag (16,8 prosent) og tredje høyeste i fire fag (16,5 prosent). Selv om det er stor spredning i antall fag også til elever med tilhørighet til ordinære klasser, gis det gjennomgående spesialundervisning i færre fag til disse enn til elever i egne klasser med redusert elevtall (se figur 6.10).

6.5.4 Ordinære klasser, små grupper og enetimer

At en elev er knyttet til en ordinær klasse betyr ikke at all spesialundervisning skjer inne i klassen. Figur 6.15 viser hvordan organiseringen varierer med fag. Vi skiller mellom spesialundervisning bare i den ordinære klassen, bare i grupper med begrenset elevtall utenfor den ordinære klassen, bare som enetimer utenfor den ordinære klassen, diverse kombinasjoner av undervisning i klasse, gruppe, enetimer og annet og de som bare får annen hjelp og støtte i tilknytning til faget. Annet-kategorien er sammensatt, men det som oppgis hyppig er at det opereres med spesielle kompetansemål eller at eleven har behov for spesiell oppfølging.

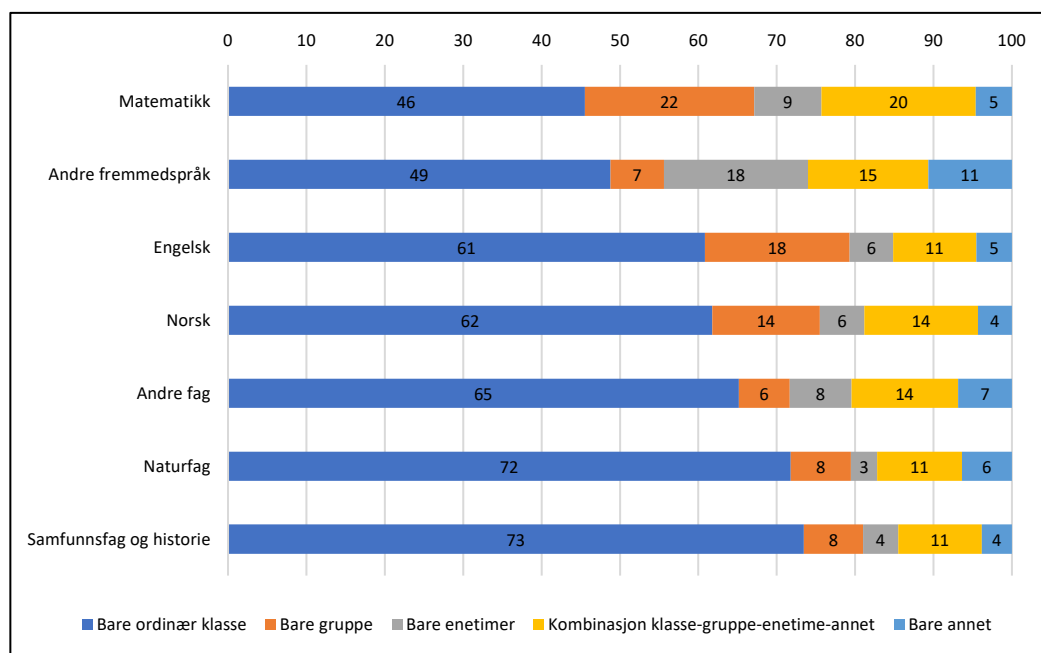
Vi har også prosentuert med utgangspunkt i rapporterte fag, dvs. at elever det ikke rapporteres om (inntil 9 prosent) er utelatt fra sammenligningen. Tabell 6.3 prosentuerer alle kombinasjoner av innretning på spesialundervisning i hvert enkelt fag, samt andelen ubesvart i fagene.

Tabell 6.3. Innretning på spesialundervisning i ulike fag. Elever som får hele eller deler av sin spesialundervisning i ordinære klasser. Prosent (vektet).

	Norsk	Mate- matikk	Engelsk	Natur- fag	Sam- funnsf og historie	Andre fremmed- språk	Andre fag
Vet ikke-ikke spesifisert	3,5	8,8	4,9	4,7	3,0	1,3	5,8
Bare ordinær klasse	59,6	41,5	57,9	68,4	71,3	48,1	61,4
Bare i gruppe	13,2	19,7	17,5	7,3	7,3	6,7	6,1
Bare enetimer	5,5	7,8	5,3	3,2	4,3	18,1	7,4
Både klasse og gruppe	6,5	10,7	5,3	4,7	2,9	4,9	5,5
Klasse, gruppe og annet	0,5	0,5	0,4	0,4	0,4	1,8	0,7
Både klasse og enetime	4,0	4,4	3,5	3,4	3,5	7,0	3,6
Klasse, enetime og annet	1,3	0,9	0,4	0,6	1,3	1,3	0,8
Både gruppe og enetime	0,4	0,4		0,3	0,3		0,8
Gruppe, enetime og annet	0,2						0,1
Klasse, gruppe og enetime	0,7	0,2	0,1		0,7		0,2
Klasse, gruppe, enetim, annet	0,4	0,9	0,4	1,0	1,2		1,1
Bare annet	4,2	4,2	4,3	6,1	3,7	10,5	6,5
Sum prosent	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Antall elever	510	376	459	204	172	43	574

Figur 6.15 viser at organiseringen av spesialundervisning i tilknytning til ordinære klasser påvirkes av hvilket fag det gis spesialundervisning i. I matematikk og andre fremmedspråk får mindre enn halvparten av elevene hele sin spesialundervisning i den ordinære klassen. I matematikk fordeles den andre halvdel av elevene i små grupper (22 prosent), enetimer (ni prosent) og diverse kombinasjoner av klasse, smågruppe og enetimer (20 prosent).

I språkfag som norsk og engelsk får drøyt 60 prosent av elevene hele sin spesialundervisning innenfor rammen av en ordinær klasse, men også i disse fagene er det mange elever som undervises i små grupper, enetimer og diverse kombinasjoner av klasse, smågruppe og enetimer. Denne fordelingen er ganske lik i andre fag, som omfatter programfagene. Her får 65 prosent av elevene hele sin spesialundervisning i en ordinær klasse. Den høyeste andelen elever som får spesialundervisning innenfor rammen av den ordinære klassen, observeres i naturfag og samfunnsfag og historie (drøyt 70 prosent av elevene).



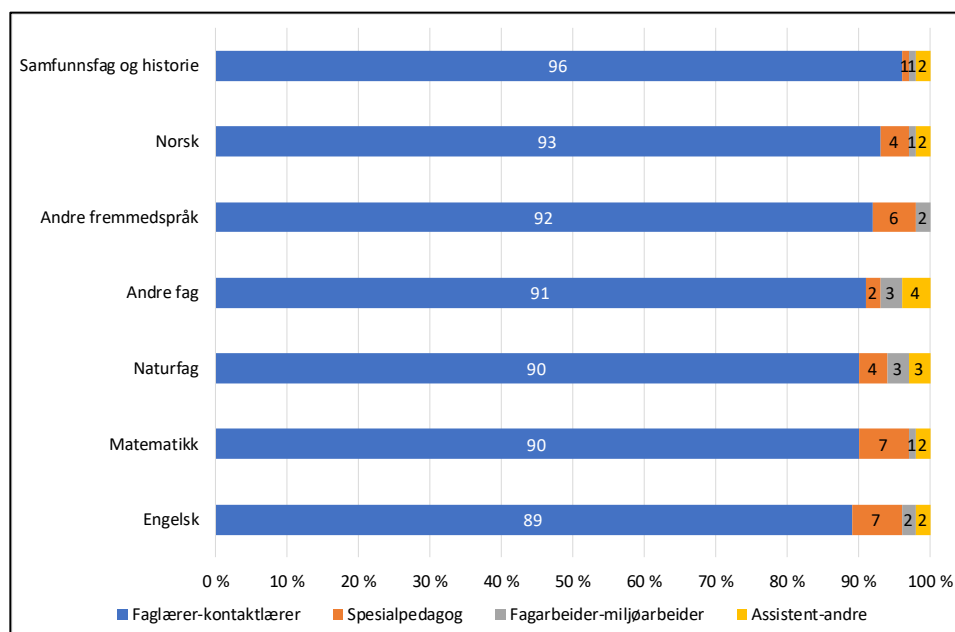
Figur 6.15. Andel elever som får sin spesialundervisning i ordinære klasser, i små grupper, som enetimer, som kombinasjoner av disse og annet, etter fag. Prosent (vektet).

I de fleste fagene er det altså slik at når eleven først er organisatorisk inkludert i en ordinær klasse, undervises de fleste i klassen, dernest i smågrupper og den minste andelen i enetimer. Unntaket er matematikk. Her får 51 prosent av elevene undervisning i smågrupper, enetimer eller kombinasjoner av klasser, smågrupper og enetimer.

6.5.5 Hvem har hovedansvaret for spesialundervisningen i ordinære klasser, små grupper og enetimer?

Vi benytter samme inndeling av hvem som har hovedansvar som vi gjorde i analysen av elever i klasser med redusert elevtall (jf. figur 6.11). Fortsatt er det slik at når vi slår sammen faglærer og kontaktlærer er det i all hovedsak faglærer som dominerer i kategorien. Spesialpedagogene er skilt ut som egen gruppe. Fagarbeidere og miljøarbeidere har omtrent samme andel i sin felles kategori, mens assistenter opptre hyppigere enn uspesifiserte andre i deres felles kategori.

Figur 6.16 viser ansvarsfordelingen i ulike fag blant elever som mottar spesialundervisning i ordinære klasser. Figur 6.17 viser ansvarsfordelingen i fagene blant elever som mottar spesialundervisning i små grupper. Figur 6.18 viser den tilsvarende fordelingen blant elever som får spesialundervisningen i faget som enetimer. Figur 6.19 viser ansvarsfordelingen blant elever som mottar sin spesialundervisning som annen faglig relevant hjelp og støtte.

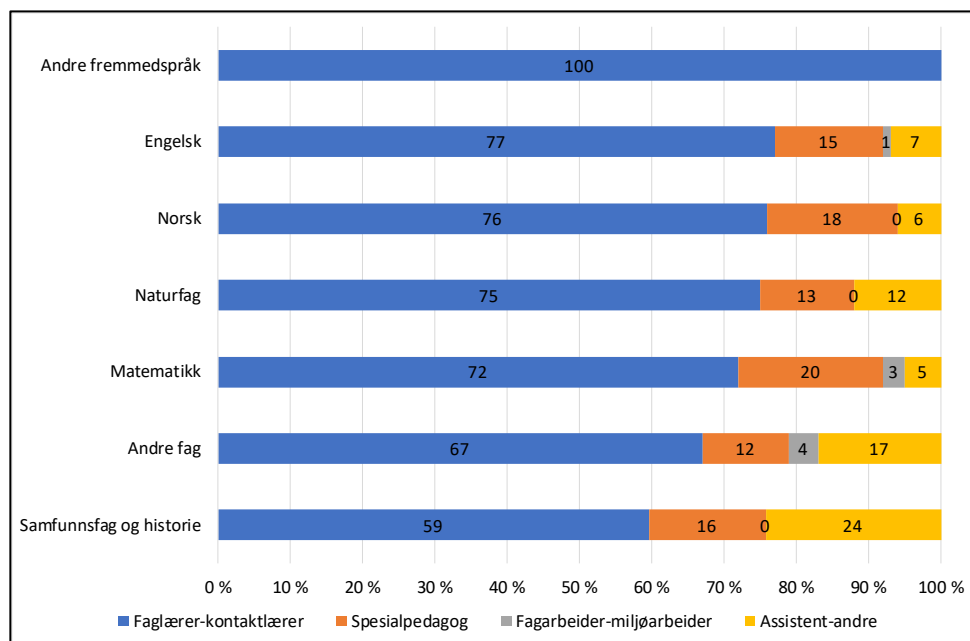


Figur 6.16. Fordeling av hovedansvar for spesialundervisning av elever i ordinære klasser i ulike fag. Prosent (vektet).

Blant elevene som får all spesialundervisning i sin ordinære klasse, er det faglærer og av og til kontaktlærer som har hovedansvar for undervisningen for 89 – 96 prosent av elevene (se figur 6.16). Blant disse elevene er det omtrent samme organisering i alle fag. Dersom andre lærere har dette hovedansvaret, refereres det som regel til en spesialpedagog. Innslaget av assistenter med hovedansvar er lite.

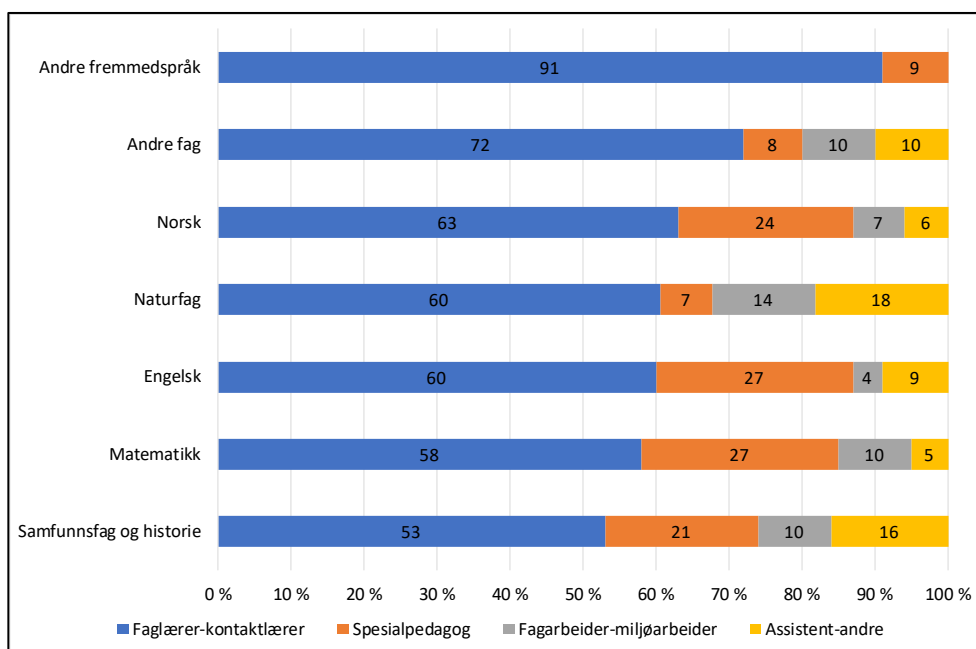
Figur 6.17 viser at når undervisningen foregår i små grupper ved siden av de ordinære klassene er det fortsatt faglærer og i noen grad kontaktlærer som har ansvaret for et flertall av elevene. Samtidig får spesialpedagoger hovedansvaret

for en større andel av elevene. I samfunnsfag og historie, matematikk, engelsk, andre fag, naturfag og norsk har spesialpedagoger hovedansvaret for undervisningen av 12 – 20 prosent av elevene. Vi ser også at andelen assistenter og andre med hovedansvar er 24 prosent i samfunnsfag og historie, 17 prosent i andre fag og 12 prosent i naturfag. Vi vet ikke om disse «andre» er kvalifiserte lærere og vi regner med at assistentene ikke har tilstrekkelige formelle faglige kvalifikasjoner.

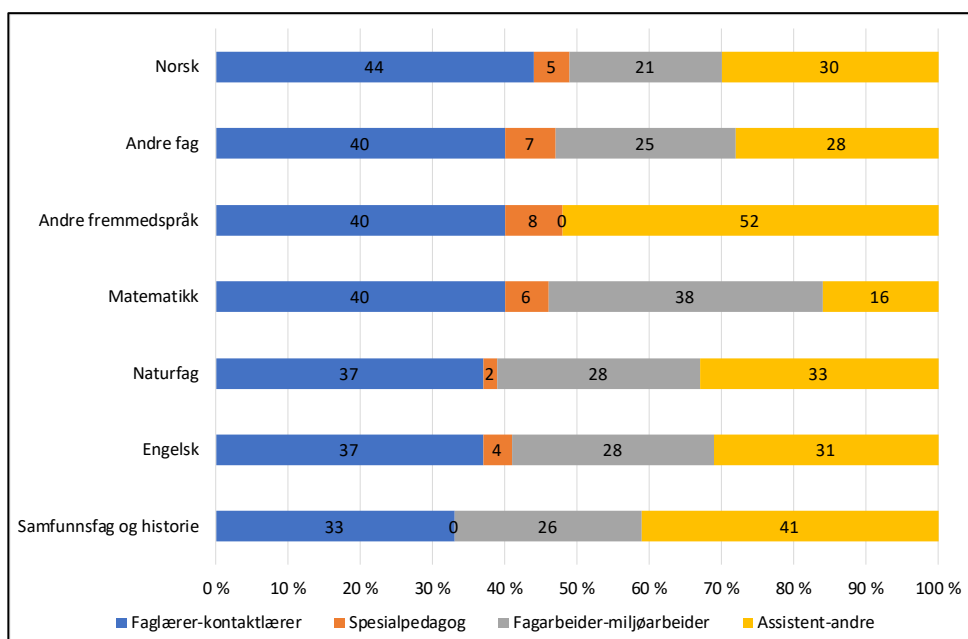


Figur 6.17. Fordeling av hovedansvar for spesialundervisning av elever i små grupper i ulike fag. Prosent (vektet).

Denne gradvise forskyvningen av hovedansvaret i retning spesialpedagoger fortsetter når vi ser på fordelingen av hovedansvar for undervisning av elever som får hele spesialundervisningen i faget som enetimer utenfor den ordinære klassen (figur 6.18). Nå øker andelen der spesialpedagoger har hovedansvaret til 24 – 27 prosent i fellesfagene norsk, matematikk, engelsk og samfunnsfag og historie. Hovedansvar i enetimer må også knyttes til en ny gruppe som det var unødvendig å spesifisere blant elever i ordinære klasser og i grupper, nemlig fagarbeidere og miljøarbeidere. I naturfag, for eksempel, er det for 14 prosent av elevene en fagarbeider eller miljøarbeider som har hovedansvaret. Assistenter og andre har hovedansvaret for undervisning og faglig tilrettelegging for 16 prosent av elevene i samfunnsfag og historie og 18 prosent i naturfag.



Figur 6.18. Fordeling av hovedansvar for spesialundervisning i enetimer i ulike fag. Prosent (vektet).



Figur 6.19. Fordeling av hovedansvar for spesialundervisning av elever som har annen hjelp og støtte i ulike fag. Prosent (vektet).

Ansvarsfordelingen til annen form for støtte til spesialundervisning i fagene (se figur 6.19) har et helt annet mønster enn ansvarsfordelingen i klassen, i små grupper og enetimer. Nå er det assistenter (og i noen grad andre), miljøarbeidere og fagarbeidere som har hovedansvaret for mer enn halvparten av elevene. I samfunnsfag og historie og naturfag gjelder dette 60-70 prosent av elevene, men

fortsatt har faglærere og (i noen grad) kontaktlærere hovedansvaret for drøyt 40 prosent av elevene, særlig i fellesfagene norsk, engelsk og matematikk, men også for de få elevene som har spesialundervisning i andre fremmedspråk og for den langt større gruppen som har spesialundervisning i andre fag, som inkluderer programfagene. Vi minner om at annet-kategorien er sammensatt, men at det ofte opereres med spesielle kompetansemål, at eleven har behov for spesiell oppfølging.

6.5.6 Oppsummert om elever i ordinære klasser

Blant elever med spesialundervisning i ordinære klasser finner vi:

- Det er stor variasjon i klassestørrelse. Gjennomsnittstørrelsen er 17 elever, men de fleste går i klasser på 15 elever. 40 prosent er i en gruppe på 14-16 elever, 14 prosent tilhører klasser med færre elever enn dette, og 45 prosent er i større klasser.
- Flest elever får spesialundervisning i fellesfag, særlig i norsk, matematikk og engelsk
- Fire av ti får spesialundervisning i ett fag, halvparten i 2-4 fag, og de øvrige i mer enn fire fag
- Spesialundervisning gis hyppigst (40-60 prosent) inne i ordinære klasser, deretter gruppeundervisning (6-20 prosent) og enetimer (3-18 prosent)
- Når spesialundervisningen gis inne i ordinær klasse er det nesten alltid faglærer og kontaktlærere som har hovedansvaret. Når undervisningen skjer i små grupper, enetimer eller annen form for støtte og hjelp – altså i stadig mer segregert form – reduseres faglærers og kontaktlærers andel og andelen spesialpedagoger, miljøarbeidere, fagarbeidere og assistenter øker.

6.6 Analyse av forhold som samvarierer med klasstypen

I dette avsnittet presenteres en modell som analyserer forhold som samvarierer med den klasstypen eleven med spesialundervisning tilhører - egen klasse med redusert elevtall eller ordinær klasse. Vi har sett at 34 prosent av elevene går i en ordinær klasse, mens 66 prosent går i egne klasser med redusert elevtall (jf. figur 6.2, avsnitt 6.3.1). Modellen vi viser nedenfor opererer med en avhengig variabel som har to verdier: 1 – organisatorisk inkludert i ordinære klasser, 0 – organisatorisk segregert ved at eleven har tilhørighet til egne klasser med redusert elevtall.

Så langt har vi sett at en rekke kjennetegn ved elevene og deres omgivelser, f.eks. deres vanske, antall vansker, deres utdanningsretning (studieforberedende eller yrkesfag) og fylkestilhørighet, er statistisk assosiert med sannsynligheten for å ha tilhørighet til en bestemt organisatorisk innretning på spesialundervisningen.

Når disse sammenhengene modelleres vil den statistiske effekten av slike kjennetegn (variabler) «renses» for statistiske effekter av andre kjennetegn

(variabler) som inngår i modellen. Vi er spesielt opptatt av om fylkesforskjellene i tilhørighet til en bestemt klasstype påvirkes når vi tar hensyn til andre kjennetegn ved elevene som kjønn, vanske, utdanningsretning de går på, samt skolekjennetegn som skolestørrelse, antall fag de har spesialundervisning i, andel elever med spesialundervisning på skolen og forholdstallet mellom elever på studieforberedende og yrkesfag på skolen (se figur 6.20). Men det er også interessant å undersøke om sannsynligheten for å være organisatorisk inkludert i en ordinær klasse versus organisatorisk segregert i egne klasser med redusert elevtall, også er relatert til kjønn, vansker, utdanningsretning, skolekjennetegn og lignende når vi tar hensyn til elevens fylkestilhørighet. Modellresultatene hjelper oss til å svare på to spørsmål:

- (1) Hvor stor statistisk betydning for innretningen på spesialundervisningen har ulike kjennetegn ved elever og skoler når vi tar hensyn til at det er svært ulik praksis for innretning av spesialundervisningen mellom norske fylker?
- (2) Hva skjer med fylkesforskjellene når vi tar hensyn til kjennetegn ved elever og skoler?

Analysemetoden er logistisk regresjon. Denne analysemetoden hjelper oss til å vurdere den statistiske effekten av hvert enkelt kjennetegn ved elevene og de skolene de tilhører (uavhengige variabler) på sannsynligheten for å være inkludert i en ordinær klasse (organisatorisk innretning på spesialundervisningen er avhengig variabel). For å kunne vurdere styrken i slike statistiske effekter må vi ha et sammenligningsgrunnlag. Dette sammenligningsgrunnlaget velger vi selv (initialtilstand). Her velger vi en situasjon der sannsynligheten for å være inkludert i en ordinær klasse er 0,5 (50 prosent andel). Den statistiske effekten av et elev- eller skolekjennetegn på denne sannsynligheten er da differansen mellom beregnet andel i prosent (jf. note 10) og 50 prosent andel ¹⁶.

Alle kommenterte statistiske effekter på sannsynligheten for å være organisatorisk inkludert i en ordinær klasse (versus organisatorisk segregert i egne klasser) gjelder under forutsetning av at vi tar hensyn til alle andre forhold (variabler) som inngår i modellen, altså under betingelsen «alt annet likt» (*ceteris paribus*).

Tabell 6.4 viser resultatet av to analyser. Modell 1 viser hvordan sannsynligheten for at en elev mottar sin spesialundervisning i tilknytning til en ordinær klasse påvirkes av elevens fylkestilhørighet. Fylkestilhørigheten er viktig for hvor stor denne sannsynligheten er. Hvis vi regner om effektene (B'er i modell 1, tabell 6.4) til andeler av elever med spesialundervisning i hvert fylke som er inkludert i

¹⁶ Den beregnede sannsynligheten p er gitt ved formelen $p = \exp(B) / (1 + \exp(B))$. Sannsynligheten oversettes til prosent og effekten av en variabel på sjansen for å være organisatorisk inkludert i en ordinær klasse blir differansen mellom utfallet (50 prosent sjanse for å være organisatorisk inkludert) og den prosenten som beregnes ved hjelp av den ovennevnte formelen. Dette regnestykket er gjennomført for alle variabler som i tabell 6.4 angir kjennetegn ved elevene og ved skolene.

Tabell 6.4. Logistisk regresjon: Logit for det å være organisatorisk inkludert i en ordinær klasse i forhold til å være organisatorisk segregert, etter utvalgte elevkjenntegn ved eleven, skolekjenntegn og elevens fylkestilhørighet.

Avhengig variabel: Inkludert i ordinær klasse=1	Modell 1		Modell 2	
	B	S.E.	B	S.E.
Uavhengige variabler				
Fylke: Referanse Rogaland og Akershus				
Østfold	1,898***	0,171	1,577***	0,239
Oslo	1,837***	0,193	2,187***	0,27
Hedmark	1,007***	0,253	1,155***	0,317
Oppland	2,133***	0,254	2,358***	0,323
Buskerud	2,203***	0,181	2,402***	0,245
Vestfold	- 0,462	0,316	0,272	0,381
Telemark	1,513***	0,224	1,737***	0,287
Aust-Agder	1,563***	0,281	1,698***	0,422
Vest-Agder	1,143***	0,265	1,889***	0,401
Hordaland	0,639**	0,215	0,862**	0,267
Sogn og Fjordane	2,895***	0,269	3,157***	0,375
Møre og Romsdal	2,460***	0,229	3,346***	0,322
Trøndelag	2,260***	0,17	2,253***	0,227
Nordland	2,316***	0,19	2,437***	0,24
Troms	2,177***	0,288	2,197***	0,412
Finnmark	2,621***	0,301	2,971***	0,407
Kjennetegn ved elever og skoler				
Jente			-0,259*	0,116
Antall vansker			-1,154***	0,126
Vanske: Referanse: Syn-hørsele, generelle lærevansker				
Eleven har spesifikke lærevansker			0,572***	0,15
Eleven har atferdsvansker			0,431*	0,216
Eleven har psykososiale vansker			0,315*	0,153
Eleven har sterkt nedsatt funksjonsevne			-1,639***	0,213
Eleven har annen vanske			0,599***	0,155
Antall fag spesialundervisning (skala 1-9)			-0,523***	0,035
Yrkesfag=1 (Studieforberedende og annet =0)			0,889***	0,136
Antall elever på skolen med enhet 100 elever			-0,078***	0,019
Forholdstallet mellom elever på STF og YF på skolen			0,016	0,015
Andel elever med spesialundervisning på skolen			-12,100***	1,646
Konstant	-2,161***	0,125	1,800***	0,317
Nagelkerke forklart varians	22 %		55 %	
Antall elever	3123		3123	
***p<0,001, **p>0,01, *p<0,05				
B: Ustandardisert koeffisient, S.E.: Standardfeil				

Tabellkommentar: Antall stjerner angir koeffisientens signifikansnivå, dvs. sannsynligheten for å ta feil når vi forkaster påstanden om at det ikke er en statistisk pålitelig effekt av en variabel (nullhypotesen). Tre stjerner viser at sannsynligheten for å ta feil er mindre enn én promille, to stjerner viser at sannsynligheten er mindre enn én prosent og en stjerne viser at sannsynligheten er mindre enn fem prosent.

ordinære klasser, får vi et resultat som overensstemmer med de andelene elever i ordinære klasser i hvert enkelt fylke som vi observerte i figur 6.2.

Mens andelen organisatorisk inkluderte elever med spesialundervisning er 50-68 prosent i Buskerud, Sogn og Fjordane, Møre og Romsdal, Trøndelag, Nordland, Troms og Finnmark, er den tilsvarende andelen i Akershus, Vestfold, Rogaland og Hordaland 7-18 prosent.

Dette illustrerer at det er svært ulik praksis for organisering av spesialundervisning mellom fylkene i Norge. Fylker og skoleledere prioriterer ulikt. Fylkesforskjellene forklarer statistisk sett 22 prosent av den totale variasjonen (variansen) i organisatorisk innretning på spesialundervisningen i videregående (Nagelkerke¹⁷).

Modell 2 inkluderer kjennetegn ved eleven og skolene som vi har sett er assosiert med organisatorisk innretning på spesialundervisningen. Nå øker modellens forklaringskraft til 55 prosent (Nagelkerke). I modell 2 beregnes disse statistiske effektene:

Jenter har mindre sannsynlighet for å bli inkludert i ordinære klasser enn gutter, alt annet likt: De har seks prosentpoeng¹⁸ lavere sjanse i forhold til «kronmynt» eller et 50-50 prosent utfall. Dette funnet kan synes vanskelig å forklare. Vi vet fra tidligere forskning (NOU 2019:3, Grøgaard og Arnesen 2016) at jenter presterer bedre enn gutter i ungdomsskolen, og at det er langt flere gutter enn jenter som har spesialundervisning både i ungdomsskolen og i videregående skole (Nordahl mfl. 2018). Opptaksgrunnlaget har vi ikke kontrollert for fordi vi ikke hadde data om dette. Man kunne kanskje forvente at jentene skulle ha større sannsynlighet for å være i ordinære klasser, men det finner vi altså ikke.

Hvis antall vansker øker med en enhet (en vanske), reduseres sjansen for å bli inkludert med 26 prosentpoeng relativt til 50 prosent. Dette er et rimelig funn, jo flere vansker, jo lavere sjanse for å være i ordinær klasse.

Når det gjelder type vanske, finner vi at i forhold til elever med syns- eller hørselsvansker og generelle lærevansker, har elever med spesifikke lærevansker ca. 14 prosentpoeng større sjanse for å være inkludert i en ordinær klasse (når sammenligningsgrunnlaget er en 50-50 prosent sjansefordeling). Elever med atferdsvansker, psykososiale vansker og annen vanske har også litt større sjanse for å være organisatorisk inkludert i en ordinær klasse enn elever med syn-hørsel og generelle lærevansker, med henholdsvis 11, 8 og 15 prosentpoeng høyere andel organisatorisk inkluderte elever.

¹⁷ Nagelkerke er et standard mål på statistisk forklaringskraft (forklart varians) i modellen som rapporteres av analyseprogrammet SPSS.

¹⁸ Her beregnes en sjanse, som beskrevet i forrige fotnote, for å være organisatorisk inkludert blant jenter på 44 prosent, som er seks prosentpoeng lavere enn 50-50 utfallet. Den statistiske effekten av kjønn (jente relativt til gutt) i dette tilfellet er altså beregnet til seks prosentpoeng når alle andre variabler som inngår i modellen holdes konstant.

Elever med sterkt nedsatt funksjonsevne har betydelig lavere sannsynlighet for å være organisatorisk inkludert enn elever med syns- eller hørselsvansker og generelle lærevansker. Sjansen reduseres med 34 prosentpoeng relativt til 50-50, alt annet likt. Disse funnene er også forventede, jo «tyngre» vanske, jo mindre sjanse for å være i ordinære klasser.

Sjansen for å være inkludert i en ordinær klasse reduseres med en økning i antall fag eleven får spesialundervisning i. En økning med et fag reduserer sjansen med 13 prosentpoeng relativt til 50 prosent, en økning med to fag reduserer sjansen med 24 prosentpoeng relativt til 50 prosent. Også dette et funn som forventet. Jo flere fag eleven har spesialundervisning i, jo større behov for hjelp og støtte har eleven, og da er det rimelig at sjansen for å være i egen klasse med redusert elevtall øker.

Elever som får spesialundervisning på et yrkesfaglig utdanningsprogram har 21 prosentpoeng større sjanse for å bli organisatorisk inkludert i en ordinær klasse enn elever som får spesialundervisning på andre utdanningsprogrammer, inkludert studieforberedende (alt annet likt). Kanskje et overraskende funn ved første øyekast, men forklaringen er enkel. I realiteten er andelen organisatorisk inkluderte elever på studieforberedende litt høyere enn på yrkesfag, men når vi inkluderer elever med uspesifisert utdanningsprogram, hverdagslivstrening og arbeidslivstrening i referansegruppen (verdi=0) blir den estimerte forskjellen mellom yrkesfag og alt annet 21 prosentpoeng.

En økning i skolestørrelse med 100 elever er i gjennomsnitt assosiert med en reduksjon i sjansen for å være inkludert i en ordinær klasse med to prosentpoeng. Sammenlignes skoler med en forskjell i skolestørrelse på 500 elever, reduseres sjansen på de største skolene i forhold til de minste med ti prosentpoeng i forhold til 50 prosent.

Skoler som har høye andeler elever med spesialundervisning har også i gjennomsnitt lave andeler organisatorisk inkluderte elever. En økning i andelen elever med spesialundervisning med 10 prosentpoeng er i gjennomsnitt assosiert med en reduksjon i sjansen for å være organisatorisk inkludert i ordinære klasser med 23 prosentpoeng i forhold til 50-50.

Det er viktig å understreke at tabell 6.2 ikke er en kausalm modell i den forstand at den peker på årsaker til at elever med spesialundervisning går i ordinære klasser eller klasser med redusert elevtall. Vi registrerer at det er ulike prioriteringer i fylkene (og blant skoleledere der) og peker på noen forhold som statistisk sett samvarierer med ulike organisatoriske innretninger på spesialundervisningen.

La oss eksemplifisere med de statistiske effektene av skolestørrelse og andel elever med spesialundervisning på sannsynligheten for å gå i ordinær henholdsvis egen klasse med redusert elevtall. Denne sammenhengen kan ikke tolkes kausalt. Det er svært sannsynlig at det er helt andre forhold som påvirker både a) at eleven

går på en stor skole, b) at eleven går på en skole med høy andel elever med spesialundervisning og c) at eleven går i egen klasse med redusert elevtall.

Med bakgrunn i tidligere forskning er det sannsynlig at det som i stor grad påvirker sjansen for å være organisatorisk inkludert i ordinære klasser eller å gå i egne klasser med redusert elevtall er elevenes kunnskapsgrunnlag målt med karakterer fra tidligere nivå i utdanningsløpet, samt elevens vanske/diagnose (Markussen mfl. 2009: 188-191). Vi har ikke mål på kunnskapsgrunnlag nå, slik at det kan vi ikke undersøke her. Vi har imidlertid mål på vansker og tar hensyn til den statistiske betydningen av dette i analysen, og over har vi vist at både antall vansker og type vanske har betydning for organisatorisk løsning på spesialundervisningen.

Vi vil videre tolke de statistiske effektene av skolestørrelse og andel elever med spesialundervisning på sannsynligheten for å gå i ordinær eller egen klasse med redusert elevtall i sammenheng med at det, som vi har vist i avsnitt 3.1.3, er en konsentrasjon av elever med spesialundervisning på noen skoler. Funnene våre indikerer at det er sannsynlig at elever med store vansker og omfattende behov for spesialundervisning i mange fylker blir styrt til utvalgte skoler. Noen av disse skolene har tilrettelagtavdelinger og en lærerstab med høy kompetanse for å jobbe med elever med omfattende behov for spesialundervisning. Dette fordrer at skolene er av en viss størrelse. Når elever med spesialundervisning styres til disse store skolene, får disse skolene også en høy andel elever med spesialundervisning.

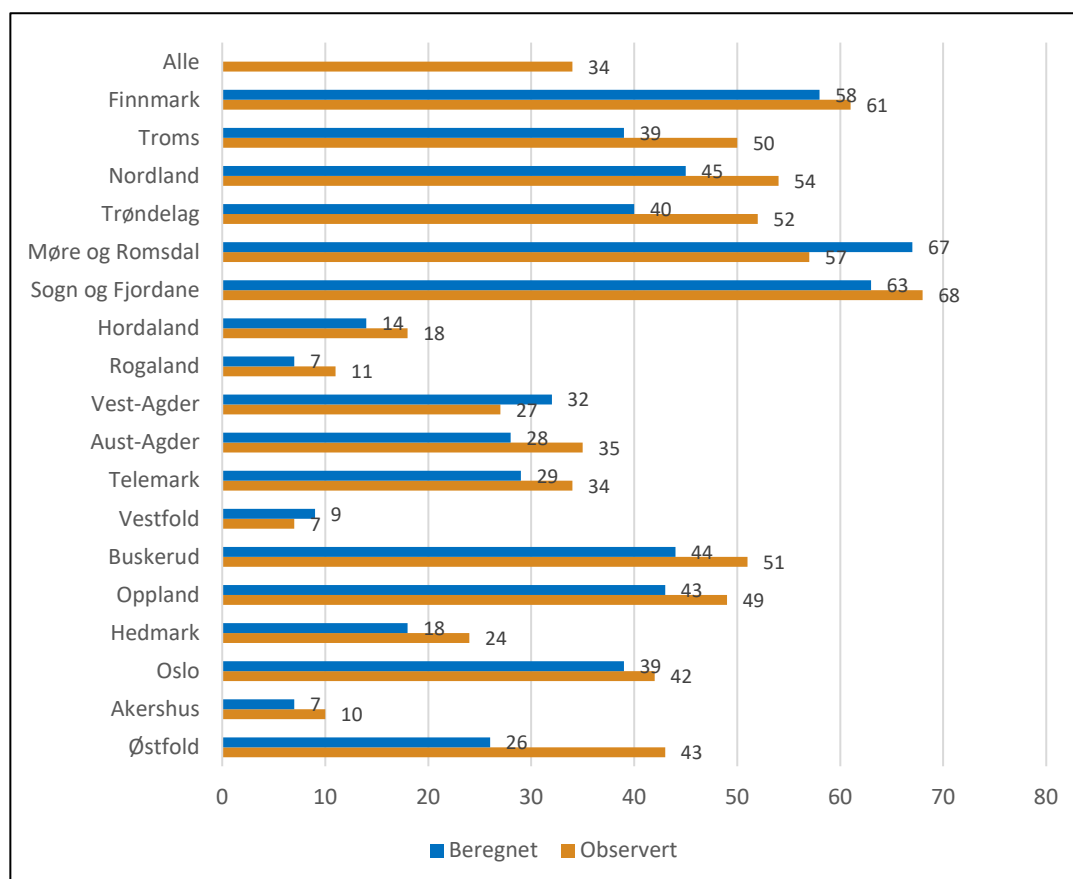
Det betyr at disse tre forholdene – store skoler, høy andel elever med spesialundervisning og mye bruk av egne klasser med redusert elevtall – er samtidige forhold, og ingen av dem er årsak til noen av de andre. Imidlertid kan det at disse tre forholdene opptrer samtidig, forklares med elevenes vanske og kunnskapsgrunnlag.

I modell 2 fungerer Rogaland og Akershus som sammenligningsgruppe for de andre fylkene (referansefylker). Disse to fylkene har, i forhold til de øvrige fylkene (med unntak for Vestfold¹⁹) lavere andeler elever i organisatorisk inkluderte opplegg enn andre fylker, alt annet likt. Alt annet likt er en viktig tilleggsbetingelse her, fordi mange av de andre kontrollvariablene kan oppfattes som mellomliggende variabler. Det innebærer at fylkenes (og skolenes) prioritering av organisatorisk inkludering versus organisatorisk segregering kan være betinget av beslutninger om fordeling av vansker (type og antall), samt beslutninger relatert til skolestørrelse, dimensjonering av spesialundervisning, o.l. Derfor kan det bli et visst avvik

¹⁹ Vi observerer at Akershus og Rogaland har omtrent samme andel elever i ordinære klasser (10-11 prosent), mens Vestfold har syv prosent. Når vi modellerer med Rogaland som sammenligningsfylke (referansekategori) «oppfatter» SPSS forskjellen mellom Rogaland og Akershus som så liten at programmet automatisk inkluderer Akershus i referansegruppen. Dette skjer ikke med Vestfold selv om forskjellen mellom Vestfold, Akershus og Rogaland er ikke-signifikant. En observert forskjell på fire prosentpoeng «oppfattes» som en forskjell av SPSS, en observert forskjell på mindre enn et prosentpoeng «oppfattes» ikke som en forskjell.

mellom modellerte fylkeseffekter i tabell 6.4 og de observerte forskjellene vi så i figur 6.2.

Figur 6.4 viser forskjellen mellom observert og beregnet (modellert) andel elever i organisatorisk inkluderte opplegg (ordinære klasser) i fylkene. Brune stolper angir observert andel, mens blå stolper angir beregnet eller modellert andel elever som er inkludert i ordinære klasser. Nå kan vi sammenligne med den observerte andelen i ordinære klasser på 34 prosent. Fortsatt har vestlandsfylker som Sogn og Fjordane og Møre og Romsdal, de nordlige fylkene Nordland og Finnmark og enkelte fylker på Østlandet, særlig Oppland og Buskerud, klart høyere andel elever i tilknytning til ordinære klasser enn dette (43 – 67 prosent), når vi sammenligner like elever langs de kjennetegnene vi har data om: kjønn, vansker, utdanningsprogrammer og skolekjennetegn. At elever med spesialundervisning i Buskerud, Oppland, Sogn og Fjordane, Møre og Romsdal, Trøndelag, Nordland, Troms og Finnmark har betydelig høyere sannsynlighet for å være organisatorisk inkludert i ordinære klasser enn i Vestfold, Akershus, Rogaland og Hordaland er et mønster som samsvarer med det observerte mønsteret i figur 6.2.



Figur 6.20. Observert og beregnet andel med spesialundervisning i tilknytning til ordinære klasser, etter fylkestilhørighet. Prosent (vektet).

Vest-Agder, Aust-Agder, Telemark og Oslo har en andel elever i ordinære klasser som befinner seg mellom ytterpunktene (nær gjennomsnittet) både når vi observerer og når vi beregner denne andelen ved hjelp av en modell. Beregnede andeler i ordinære klasser i disse fire fylkene varierer fra 29 til 39 prosent, litt mindre enn de observerte forskjellene som varierer mellom 27 og 42 prosent. Dette betyr at noe av de observerte forskjellene fremstår som «spuriøse» (falske) når vi tar hensyn til at det kan være forskjeller i elevsammensetning og skolestruktur i fylkene, men det observerte mønsteret endres ikke mye.

Østfold får en litt annen posisjon når vi tar hensyn til elevkjennetegn og skolekjennetegn, dvs. når vi modellerer sammenhenger, enn når vi bare observerer fordelingen av organisatoriske løsninger i de 18 fylkene. Her observeres en andel organisatorisk inkluderte elever på 43 prosent, mens den beregnede andelen er 26 prosent, altså lavere enn gjennomsnittet for fylkene. Dette har sammenheng med at når vi modellerer tar vi hensyn til statistiske effekter av de andre variablene som inngår i modellen, vi sammenligner like elever og skoler i de ulike fylkene. I figur 6.2 (og brune stolper i figur 6.20) har vi ikke tatt hensyn til betydningen av slike ressurser og beslutninger.

Vi ser altså at den beregnede andelen elever med spesialundervisning i ordinære klasser – når vi sammenligner like elever og skoler langs de kjennetegnene vi har data om – avviker fra den observerte andelen for alle fylker. I de fleste fylkene er den beregnede andelen lavere enn den observerte og i noen få er det motsatt. Det mest interessante med resultatene vi viser i figur 6.20 mener vi likevel er at forskjellene mellom observerte og beregnede andeler er så små, og at enten vi ser på observerte eller beregnede andeler, kan fylkene fortsatt deles i tre grupper etter andelen elever med spesialundervisning som har tilhørighet til ordinære klasser (beregnete andeler i parentes):

- 1: Lav andel (7-26 prosent): Østfold, Akershus, Hedmark, Vestfold, Rogaland, Hordaland
- 2: Middels andel (28-39 prosent): Oslo, Telemark, Aust-Agder og Vest-Agder
- 3: Høy andel (43-67 prosent): Oppland, Buskerud, Sogn og Fjordane, Møre og Romsdal, Trøndelag, Nordland, Troms og Finnmark

Om elever får sin spesialundervisning med tilhørighet til ordinære klasser eller egne klasser med redusert elevtall er resultat av valg og prioriteringer. Derfor må det vi finner, at andelen elever som får sin spesialundervisning i ordinære klasser varierer betydelig mellom fylkene, tolkes som et uttrykk for ulike prioriteringer og at man har foretatt ulike valg i fylkene. Noen fylker legger i større grad enn andre vekt på at elever med spesialundervisning skal ha tilhørighet til ordinære klasser.

Vi vil også bemerke at når vi bruker inndelingen lav, middel og høy, så må denne begrepsbruken tolkes i forhold til gjennomsnittet på 34 prosent som er i ordinære klasser og at fylkenes andeler vurderes i forhold til hverandre. Dersom vi tolker dette i relasjon til en målsetting om en inkluderende skole, og vurderingene om inkludering fra skoler og skoleledere som er rapportert i kapittel 7 i denne rapporten, kan en alternativ tolkning av figur 6.20 være at det er lave andeler elever med spesialundervisning som har tilhørighet til ordinære klasser over hele landet, kanskje med unntak for Finnmark, Sogn og Fjordane og Møre og Romsdal, hvor over halvparten går i ordinære klasser (beregnet andel). Dette kommer vi tilbake til i drøftingen av våre funn i kapittel 10.

Samtidig understreker vi nok en gang at dette er en statistisk og ikke en kausal analyse. Som omtalen av funnene over viser, vil det i enkelte tilfeller i denne analysen, være en alvorlig feiltolkning å tolke disse funnene kausalt. Men, vi vil likevel avslutte med følgende bemerkning: Vi påstår ikke at vi har en god teori, kanskje heller ikke en teori, om årsaker til variasjon i den grunnleggende organisatoriske innretningen på spesialundervisningen i videregående skole, men den modellen som presenteres i tabell 6.4 er såpass utsagnskraftig at den som hevder å ha en slik teori, må være i stand til å forklare det empiriske mønsteret som synliggjøres i modellen.

Oppsummert: Vi har gjort en statistisk (og ikke kausal) analyse av hvilke forhold som henger sammen med sannsynligheten for å gå i en ordinær klasse, og fant at sannsynligheten for å være i en ordinær klasse og ikke egen klasse med redusert elevtall, var større

- For gutter enn jenter
- Når antall vansker reduseres
- For elever med spesifikke lærevansker, atferdsvansker, psykososiale vansker og annen vanske i forhold til elever med generelle lærevansker og elever med syns- eller hørselsvansker
- For elever med generelle lærevansker og elever med syns- eller hørselsvansker i forhold til elever med sterkt nedsatt funksjonsevne
- Jo færre fag eleven hadde spesialundervisning i
- Elever på yrkesfag sammenlignet med elever på studieforbereidende
- På små skoler sammenlignet med større
- På skoler med lave andeler elever med spesialundervisning
- I noen fylker, også når vi tar hensyn til de ovennevnte elev- og skoleeffektene. Fylkesforskjeller i organisatorisk innretning på spesialundervisningen er store, også når vi tar hensyn til en rekke kjennetegn ved elever og skoler som påvirker sannsynligheten for å bli organisatorisk tilknyttet ordinære eller egne klasser

7 Overordnede holdninger til og idealer for spesialundervisningen

Valg av organisering av spesialundervisning henger sammen med holdninger og idealer skolen (herunder lærere, rådgivere, skoleledere og PPT) har for opplæringen, herunder forventninger om faglig og sosialt utbytte for elevene. I dette kapitlet skal vi derfor belyse forskningsspørsmålet *Hvilke forventninger har skolene til spesialundervisningen?* I intervjuene ba vi ledelsen ved de videregående skolene utdype dette spørsmålet.

I det følgende presenterer vi funnene samlet gjennom tre delkapitler. Det første omhandler skolenes overordnede holdninger til og idealer for spesialundervisningen. I del to presenteres funn om hva skolene oppfatter som overordnede retningslinjer for arbeidet med spesialundervisning. I den siste delen viser vi til funn som på mange måter samler resultatene fra disse to første spørsmålene, når vi analyserer hva skolene forventer av utbytte av spesialundervisningen. Her peker skoleledelsen på sammenhenger mellom skolens idealer og rammenes realiteter gjennom å beskrive det de opplever som hindringer og muligheter i gjennomføringen av spesialundervisning ved skolen.

7.1 Overordnede holdninger til og idealer for spesialundervisningen

Gjennom de åpne spørsmålene i surveyen fikk vi mange og varierte svar og vurderinger rundt dette. De fleste skoleledere inkluderer begreper og uttrykk som likeverdighet, inkludering, klassetilhørighet, gruppetilhørighet, praktisk og yrkesrettet undervisning, utbytterik opplæring, opplæring av kvalifisert fagpersonale med pedagogisk og personlig egnethet, gode fylkeskommunale retningslinjer, godt samarbeid med PPT og skreddersøm for den enkelte elev.

Selv om slike idealer fremstod ganske likt i skolenes svar, var det likevel variasjon i begrunnelser for holdninger og idealer. Vi kan dele svarene i tre hovedkategorier når det gjelder slike begrunnelser: Enkelte respondenter viste til a) eget erfaringsbasert holdningsarbeid ved skolen og relasjonen til skolens visjoner, andre

til b) en konkretisering av fylkeskommunale og statlige retningslinjer og atter andre til c) forskningsbasert praksis.

Som et eksempel på utsagn som kan kategoriseres som erfaringsbasert vil vi trekke frem følgende:

Vi ønsker å prøve tiltak samt hvordan eleven fungerer i videregående skole før vi tar stilling om det er nødvendig med spesialpedagogiske tiltak. Dette fordi vi tenker og erfarer at svært mange elever som har hatt spesialundervisning i ungdomsskolen, klarer seg faglig dersom den ordinære opplæringen er tilpasset noe, samt at elevene selv ønsker å være som de andre.

Som et eksempel på svar fra en skole som var opptatt av å konkretisere overordnede retningslinjer, kan vi lese:

Våre overordnede prinsipielle holdninger og idealer er blant annet basert på – og begrunnet i Stortingsmeldinga «Kultur for læring» - om tilpasset opplæring som en overordnet premiss for all undervisning, hvor spesialundervisning blir å forstå som et verktøy for å oppnå en bedre tilpasset opplæring. I tillegg har vi også Salamanca-erklæringen (fra UNESCO Verdenskonferanse 1994) - for elever med særskilte behov, med fokus på spesielt sårbare og marginaliserte grupper der en gjennom inkluderende opplæring har som hovedmål å forhindre alle former for diskriminering og skape sosial utjevning.

Et eksempel på svar som inkluderer forskningsbegrunnelser, har vi i dette utsagnet:

Vår skule ynskjer at alle elevar skal vere inkludert i ei klasse, og ha det meste av undervisninga si der dersom det er mogeleg. Vi har mykje tolærarsystem som gjer at vi kan vere fleksible i organiseringa og metodebruk inne i gruppa. Dette begrunnar vi med at forskninga har bevist at dette er den beste metoden for læring. Elevane lærer meir når dei er inkluderte i ei klasse og kan lære saman med medelevar.

Selv om begrunnelsene eller inngangene til slike svar om idealer og overordnede holdninger har noe ulike karakter, noen med fokus på erfaring, noen med fokus på policyimplementering og andre med forskningsbasert praksis, ser vi likevel at holdninger og idealer til syvende og sist er ganske sammenfallende i det kvantitative materialet.

Som nevnt ønsket vi også å belyse og utdype denne problemstillingen gjennom intervjuer med skolenes ledelse. Ikke overraskende fant vi tydeligere nyanser i skolenes syn på forholdet mellom organisering og idealer når spørsmålene ble stilt i en kvalitativ sammenheng, og vi kunne bruke tidligere tema i samtalen som eksempler.

Det første steget i å definere forventninger for skolelederne var å fremholde skolens idealer for spesialundervisningen. Selv om faglig og sosialt utbytte er å gjenfinne hos alle, fant vi også her en variasjon i måten skolene vektla ulike perspektiver. For noen vektlegges mestring av skolehverdagen, hos andre livsmestring, og som en tredje kategori finner vi dem som vektlegger skolens oppgave med å tilrettelegge for en god overgang til arbeidslivet.

På mange av skolene sa lederne at det at elevene skal oppleve mestring er et sentralt mål. En la vekt på at det er viktig at elevene med spesialundervisning mestrer dagen sin, at de har en trygg skoledag, og at de vil komme på skolen, og at de kommer videre med å være her. En annen la vekt på at ungdommene skal mestre livet best mulig. En hovedmålsetting er å gi best mulig opplæring, å maksimere læring og sikre at elevene når sitt potensial.

En lærer sa at målet er å styrke elevens grunnlag til å mestre og å håndtere livet og arbeidslivet senere, og støttes av rektor som sier at det overordnede målet er at alle skal gå ut med en kompetanse som de kan bruke, som er gyldig til noe. Ved en annen skole ble det sagt at det er et mål at elevene skal nå best mulig resultat, men det handler ikke bare om karakterer, men om hvordan eleven utvikler seg som helt menneske: *«Du skal være et sosialt, samarbeidende menneske som skal inn i et samfunnsliv»*. Ledere ved to skoler uttrykte at målet er å hjelpe alle gjennom videregående opplæring på en så god måte som mulig. Ledere ved to andre skoler nevnte ta de fokuserer på å jobbe for en god overgang til arbeidslivet. En av dem sa det slik *«Jeg tenker at det må være å få de elevene ut i jobb. Det er å klargjøre dem til voksenlivet»*.

På en annen skole sa en leder at målet deres er *«å skape mestring for alle elever, både innenfor tilpasset opplæring og spesialundervisning»*, og at *«det er meningsfullt å være her»*, og *«at de skal få et liv med mening når de er ferdig på videregående, og ikke bare blir sittende hjemme»*. Mange vektla også at det er viktig at elevene skal mestre, og ikke bare på det faglige, men kanskje vel så mye på det sosiale området, fordi her har mange mye å ta igjen.

Flere skoler uttrykte at et overordnet prinsipp for spesialundervisningen hos dem var at spesialundervisning skal være en del av undervisningen for alle. Rektor på en av disse skolene sa at:

Vi har et overordnet verdigrunnlag for hvordan vi skal møte alle våre elever, og det prøver jeg å si så ofte jeg kan: Vi skal være den beste skolen for alle våre elever. Den største utfordringen fra mitt ståsted er å jobbe med holdningene til lærerne. De skal faktisk tilpasse undervisningen, og ikke bare for elever med spesialundervisning.

På noen av skolene opplevde vi også at det ikke var noen uttrykt bevissthet om slike overordnede prinsipper for hvordan de skulle drive sin spesialundervisning: «*Det tror jeg ikke vi er gode på nei*».

For å undersøke graden av bevissthet rundt slike spørsmål om idealer spurte vi informanter ved skolene om de hadde et skriftlig dokument som uttrykker planer og mål med spesialundervisningen på skolen sin. Kun én av skolene kunne presentere en slik plan der idealer ble tydeliggjort, men flere mente dette var inkludert i skolens visjoner og plandokumenter generelt, sammen med de fylkeskommunale retningslinjene for organisering.

Vi spurte videre om skolene ville karakterisere sin egen skole som en inkluderende skole. Mange svarte bekreftende på dette spørsmålet. De begrunnet dette ofte med at de har mye fokus på fellesskap og gruppetilhørighet, og at de arbeider med klassemiljø og inkludering i grupper og tiltak inn i gruppene. En skole understreker at elevene trives veldig godt på skolen. «*Skolen er kjent for det, at her er det godt å være*». En annen skole formulerer seg slik:

Vi har i hvert fall en målsetning om det, og vi har jobba med det. Så nå jobber vi enda mer med, skolemiljø og aktiviteter for elevene som er ment for å forebygge mobbing og jobbe med inkludering.

Rektor ved en av skolene i utvalget påpekte at «*Den ekte respekten for forskjelligheten, den tenker jeg er den viktigste*». Samtidig påpekes det fra mange skoler at det er en utfordring å være en inkluderende skole i praksis, særlig i forhold til elever med omfattende funksjonshemninger. Det kreves mye av lærerne og elevene å få til en reell inkludering.

Ledere ved ulike skoler sa at de hadde jobbet bevisst med endringsledelse de siste årene for å komme nærmere idealet om en inkluderende skole. Dette gjaldt spesielt arbeid med elevsyn hos hele personalet:

Ja altså, det har vi, og i sterkere og sterkere grad. Før var elevoppfølging noe som på en måte ble utført av dem som ikke hadde nok jobb. Nå organiserer vi det på en helt annen måte. Vi har en avdelingsleder med et hovedansvar. Vi har møter i hvert fall en gang i uka, der vi diskuterer løsninger og sånt. De siste tre, fire år har vi vært voldsomt opptatt av å få integreringen til å funke, for vi ser at når vi gjør det så hjelper det eleven som sliter med å få være sosial del av en gruppe.

Denne typen utsagn hørte vi både på ungdomstrinnet og i videregående skole. Lederne sa at de hadde jobbet med slikt verdiarbeid gjennom flere år, og erfart at det har krevet mye holdningsskapende arbeid hos lærere. Nå har det omsider begynt å feste seg som en del av kulturen i følge disse lederne.

Enkelte skoleledere mente likevel å se at det fortsatt var kulturforskjeller mellom skoler i fylket. Det som kunne betraktes som inkludering ved en skole ved å

tilpasse innenfor ordinære rammer, kunne bli vurdert som inkludering gjennom spesialundervisning ved en annen. Her kunne de se betydningen av å ha en bevisst holdning til inkludering, noe som de mente ble styrket av å ha satt fokus på dette begrepet og realisering av egen visjon gjennom år. Ved en skole ble det likevel påpekt at en felles holdning til organisering ikke var verken mulig eller ønskelig, fordi idealet var at dette løses ut fra den enkelte elevs individuelle behov mer enn at det skal finnes en fasit som skal passe for alle:

Ja, jeg vil si vi jobber veldig individuelt, utfra hvem vi har foran oss. Og jeg har alltid trodd det er viktig. Jeg tror ikke det er viktig å ha noen sånne voldsomme prinsipper. Det vi heller har litt prinsipper om er i forhold til det med valg av lærere, at det skal ikke være tilfeldig hva slags lærer de elevene har. Det skal alltid være gjennomtenkt.

Skolenes egne uttalelser ga generelt inntrykk av at skolene hadde jobbet mye med holdningsendringer de siste årene. Noen få skoler hadde startet med en tydelig og nedfelt visjon. Disse så at det var nødvendig med slik skriftlighet, mens andre skoler oppfattet dette som en integrert del av skolens overordnede visjonsarbeid. Hos noen var det en bevissthet knyttet til at visjoner ved skolen skulle gjelde alle, og at det ikke skulle skilles ut en egen visjon for elever med spesialundervisning. Ved en skole ble det likevel påpekt at hverdagen lett fanger når idealer for spesialundervisning ikke er et bevisst tema på skolens agenda:

Jeg føler litt på at man driver og jobber og jobber, man er i felten og man jobber, og det er ikke så ofte man har tid til å sette seg ned og tenke overordna. Sånn sett så er det greit å få en påminnelse på det. Man bare gjør ting. Men det kunne vært nyttig å stoppe opp for å oppsummere og tenke nytt innimellom.

Oppsummert ser vi at skoleledere er ganske samstemte i utsagnet om at de er en inkluderende skole. De uttrykker også enighet når det gjelder idealer for spesialundervisningen, og dette inkluderer begreper og uttrykk som likeverdighet, inkludering, klassetilhørighet, gruppetilhørighet, praktisk og yrkesrettet undervisning, utbytterik opplæring, opplæring av kvalifisert fagpersonale med pedagogisk og personlig egnethet, gode fylkeskommunale retningslinjer, godt samarbeid med PPT og skreddersøm for den enkelte elev. Til tross for slike uttrykte idealer var det kun én av skolene som hadde en plan der idealer ble tydeliggjort. En av årsakene til dette kan være at spesialundervisningens idealer hører sammen med skolens idealer. Dermed ligger de innunder skolens visjoner og plandokumenter generelt, sammen med de fylkeskommunale retningslinjene for organisering. Det blir påpekt at dette kan være ideelt, men at det krever et bevisst oppfølgingsarbeid i praksis.

7.2 Sentrale, statlige føringer og retningslinjer for gjennomføring av spesialundervisning

Etter å ha diskutert skolens egne holdninger og idealer spurte vi hva de oppfatter som statlige, overordnede, prinsipielle føringer og signaler om gjennomføring av spesialundervisning. Noen skoler sa at det er et signal fra staten at man skal jobbe for inkludering, at fellesskap er viktig, og at alle skal ha tilhørighet til en klasse og et utdanningsprogram, og at opplæringen skal være tilpasset den enkelte. Rektor ved en skole formulerte dette slik:

Jeg oppfatter et tydelig ønske om at det meste av tilretteleggingen burde skje gjennom ordinær tilpasset opplæring, at man begrenser spesialundervisningen. Jeg har med meg det som en tydelig, statlig føring. Ikke fordi at man ikke skal gi hjelp, men for at den hjelpa skjer gjennom det ordinære.

Dette var også et åpent spørsmål i surveyen vi gjennomførte blant skolene. Her var det svar som varierte ganske mye med hensyn til direkte referanser til lovverket og prinsippene som ligger i lovverket. Vi skal i det følgende gjengi noen ulike svar for å vise denne bredden. Som eksempel på det første kan vi finne følgende svar: «Opplæringsloven med Forskrifter, Opplæringsloven kapittel 9 A om elevens opplæringsmiljø, Læreplan for de respektive programområder.» «Opplæringsloven § 5 m.m. Forvaltningsloven ++ Veileder for spesialundervisning, fylkeskommunale føringer.»

Som et eksempel på et svar som ikke direkte viste til lovverket, men heller til prinsippene i lovverket finner vi følgende:

At man skal ha minst mulig spesialundervisning og heller tilrettelagt opplæring i ordinære opplæring. Viktig med samtykke av elev og foresatte for gjennomføring av spesialundervisning. Viktig å følge enkeltvedtaket og at vedtaket skal være tydelig for elev, foresatte og lærere.

Noen pekte på betydningen av kvalifisert personale og jevnlig evaluering som en del av det de oppfattet som sentrale statlige føringer for arbeidet:

At eleven har krav på sin spesialundervisning sammen med en faglig dyktig lærer. Denne spesialundervisningen har et mål og det vurderes to ganger i året (effekten av spesialundervisningen).

Andre svarte ved å forklare prosedyrene i arbeidet, og viste her til forholdet mellom retningslinjer og skjønn:

1: Bygger på sakkyndig vurdering. 2: Skolen fatter enkeltvedtak som beskriver omfang og innhold i opplæringen, samt om opplæringen utføres av lærer, miljøarbeider eller assistent. 3: IOP utarbeides på enkeltvedtak og sakkyndig vurdering

4: IOP er lærerens arbeidsdokument og justeres regelmessig (undervisvurdering)
5: Sluttrapport skrives etter hvert gjennomførte skoleår. Elever med spesialundervisning har rett til 3 år i videregående opplæring. De kan få inntil to år ekstra dersom det er sakkyndig begrunnet. Sentrale, statlige føringer ligger i saksgangen fram til enkeltvedtak er fattet. Etter at dette er fattet oppleves retningslinjene som "romsligere" og gir rom for lokale tilpasninger. Samtidig ligger det en del føringer også her som må følges.

Flere pekte på det de oppfattet som endringer i prinsippene med utsagn som: «Skolen oppfatter at det er et mål om å redusere andelen elever med spesialundervisning,» «At antall elever som mottar spesialundervisning bør reduseres. Det har kommet føringer som sier at spesialundervisning ikke fungerer,» og «Vi registrerer at det er endringer på gang i forhold til området spesialundervisning, og at det er forskjeller på grunnskole og videregående skole i hverdagspraksis».

Det var også noen som trakk frem betydningen av et godt lovverk og gode retningslinjer i seg selv:

God organisering av det ordinære opplæringstilbudet fører til færre vedtak, men er fortsatt viktig for de som trenger det. Er redd for at rammene blir for små hvis elevene ikke har den lovfestede retten. Flere skal fullføre, viktig med godt planlagte løp og en sluttkompetanse som det kan bygges videre på for de som ikke når fagkompetanse eller studiekompetanse i første omgang.

Som vi ser av de åpne spørsmålene i den kvantitative undersøkelsen er det variasjon i måten skolene vektlegger sine svar. I den kvalitative delen av studien fikk vi anledning til å komme nærmere inn på betydningen av arbeidet med de sentrale føringene og retningslinjene for arbeidet. Her kunne vi komme nærmere dilemmaer og håndtering av lokale utfordringer. Skolene var spesielt opptatt av forholdet mellom at slike føringer gjelder elever som gruppe, mens deres konflikt noen ganger lå i å implementere slike overordnede føringer med hensynet til den enkelte elev:

Det er klart at i utgangspunktet så vil jo enhver skole prøve å få ting til å stemme med forskrifter og lover på et eller annet nivå. Men det er jo en utfordring fra mitt ståsted. Fra fylkeskommunalt nivå sies det at alle kan integreres, for det gikk jo så bra i ett tilfelle. Men vi har jo noen elever vi ikke kan integrere uten at vi har en stab med securitasfolk som passer på dem, fordi de er utagerende. Det er en utfordring. Når du diskuterer det på et overordnet nivå så blir det elevgrupper, mens vi må forholde oss til enkeltelever.

Skolene opplever at de av og til er fanget i dette dilemma mellom egne idealer, sentrale føringer og virkeligheten slik de erfarer den, spesielt fordi de opplever et

overveldende omfang av dokumenter de må forholde seg til. En del rapporterer derfor at de forholder seg prinsipielt til kontakten med skoleeier for å være sikre på å være oppdaterte på endringer. Skoleledelsen mener også at de sentrale retningslinjene kan skape utfordringer i praksis, fordi de har erfart at lærere ikke har nok kunnskap om det enorme dokumentgrunnlaget som eksisterer. De opplever at lærere kan bli usikre og at det gir uklare retningslinjer for læreres arbeid.

Skolene beskriver at de prøver på så mye inkludering som de klarer, men at de også må ha «den der fleksibiliteten i midten». Dette spennet mellom idealer og virkelighet ser de som den store utfordringen i arbeidet med å følge opp de sentrale retningslinjene. Likevel mener de at disse sentrale retningslinjene er nødvendige for at de skal kunne gi det beste tilbudet til den enkelte elev.

I denne sammenheng var det flere som uttrykte at de var skeptiske til forslaget fra Nordahl-utvalget om å fjerne retten til spesialundervisning. Bekymringen blant både ledelse på ungdomstrinnet, PPT, samt ledelse og lærere på videregående trinn som ikke støttet utvalgets forslag, var knyttet til sikkerheten for økonomi, juridiske rettigheter og oppfølging av elevene som har behov for spesialpedagogisk oppfølging. En lærer i videregående skole sa at:

Det sier seg selv at når du har elever som har IOP i alle fag, komplekse sammensatte utfordringer, gjerne litt heftigere diagnoser ... de må jo ha spesialundervisning. Hvis ikke så er det en ganske stor andel av de unge i Norge som faller på utsiden.

Vi møtte også noen, både blant lærere og ledere og i PPT, som var delt i sine vurderinger. Også de var bekymret for økonomi og rettigheter for de med det dårligste utgangspunktet, men sa at de var enige i prinsippene og grunnlaget for forslaget, og ville ha støttet det om de var sikre på at ressursene til spesialundervisning ble i systemet og at rettighetene til disse elevene ble ivaretatt.

Noen støttet også helhjertet opp om forslaget. De skjønnte ikke motstanden: «*Det er jo akkurat slik vi driver*».

Oppsummert ser vi at flere pekte på sentrale føringer som de oppfattet går i retning av endringer i prinsippene, ved at det meste av tilretteleggingen burde skje gjennom ordinær tilpasset opplæring med redusert bruk av spesialundervisning. Skolene påpeker at retningslinjene er ganske klare, men at de på skolenivå må være mer pragmatiske enn prinsipielle. De opplever at de av og til er fanget i et dilemma mellom egne idealer, sentrale føringer og virkeligheten for den enkelte elev. Her mener de det er stor usikkerhet knyttet til å miste en overordnet ramme for slike vurderinger. Informantene våre var delt i hva de mente om forslaget om å fjerne elevens rett til spesialundervisning.

7.3 Forventninger til utbytte av spesialundervisningen

Vi har over drøftet hva skolene opplever som sine holdninger, hvordan de skaper holdningsendringer, og hvordan dette henger sammen med hva de vektlegger i arbeidet med sentrale retningslinjer. Som vi har sett er det et flertall som har opplevd endring i retning av mer fokus på inkludering de siste årene. Samtidig opplever de å stå i et dilemma mellom idealet om inkludering og eget arbeid med å se og tilrettelegge for behovene for den enkelte elev. Forventninger til utbytte er derfor en sentral faktor når skoleledere utøver profesjonelt skjønn, og en viktig del av deres kompetanse i å oversette sentrale retningslinjer til lokalt nivå. I denne siste delen av kapitlet skal vi derfor komme nærmere inn på hva skolene opplever som forventninger til utbytte av spesialundervisningen: Hva tror skolene at elevene og samfunnet får igjen for måten de gjennomfører spesialundervisningen på? Og hvilke hindringer og muligheter ser skolene i arbeidet med å oppfylle disse forventningene?

Den senere tids debatter om spesialundervisning har pekt på at det spesialpedagogiske tilbudet til barn og unge generelt er for dårlig. Det rapporteres at mange får hjelp for sent, og skolene kan se ut til å ha for lave forventninger når det gjelder elevenes læring (Nordahl mfl. 2018). Vi ønsket derfor å undersøke hvilke forventninger skolene har til elevenes læring også i denne undersøkelsen. Dette gjorde vi blant annet i den kvalitative delen av studien ved å spørre lærerne til elever som hadde spesialundervisning om hvilke forventninger de hadde til spesialundervisning på deres skole.

De fleste lærerne var overbevist om at elevene deres fikk et godt faglig og sosialt utbytte av den gjeldende spesialundervisningen. Ganske mange av dem påpekte at eleven hadde godt utbytte av å få være i mindre grupper, av og til alene med en faglærer med spesialpedagogisk kompetanse, og at dette ikke gikk ut over det sosiale utbytte totalt sett. Det var lagt til rette for at eleven hadde flere kontaktflater med klassen som helhet. Enkelte lærere på yrkesfaglige utdanningsprogram viste også til at de i utgangspunktet har små klasser, og at de hadde flere elever med spesialundervisning i samme klasse. Her hadde de lagt opp til en organisering hvor mindre grupper var standard, slik at undervisningen ikke ble oppfattet som spesialundervisning. Samtidig var det fokus på utbytte både faglig og sosialt. Dette mente de ville ha positive konsekvenser for elevene på sikt, både med tanke på verdsetting av seg selv og andre og for overganger til arbeidslivet.

Flere lærere trakk inn «synlighet» som en form for inkludering av elever med større spesialpedagogiske behov. De mente det var godt for de andre elevene å se disse elevene, samtidig som det var bra for de elevene som gikk på tilrettelagt å se «vanlige» elever. Hensynet her gjaldt både at alle elevene ved skolen fikk videreutvikle en forståelse for enkeltmenneskers egenverdi og dermed en god samfunnsforståelse.

En lærer påpekte at selv om det å gå på særskilt tilrettelagt kunne ansees som et ekskluderende tiltak, stilte de seg kritiske til resonnementet om at full integrering gir det beste utbytte for eleven:

Hvis vi skal se det på en annen måte, så har vi noen elever som har vedtak, som sliter så med å bli inkludert i klassen. Vi hører hvert fall at det blir vurdert med en gang da å høre hjemme i spesialklassen. Det må være en lite ålreit skolehverdag. Og det er det spørsmålet: hvor inkluderende er det å gå i den ordinære klassen? For det er helt tydelig, de blir enda mer negativt synlige ved at de skiller seg ut.

Dette reiser også relevante spørsmål i forhold til hvem det er man inkluderer for? En lærer påpekte at måten man løser spesialundervisningen på kan være mer eller mindre inkluderende. Å være synlig i arbeidet med elever i ordinærklassen gir ikke nødvendigvis det beste utbyttet på sikt for den aktuelle eleven. Det er flere interessante refleksjoner rundt spesialundervisning og inkludering i intervjuene. Det synes som bevisstheten rundt dette varierer, og ut ifra observasjoner og feltnotater ser vi også at den fysiske inkluderingen varierer. Lærerne og skoleledelsen oppfatter ikke å sitte på noen klar oppfatning av at kun én av måtene å drive spesialundervisning på gir et bedre utbytte for elevene enn en annen. De påpeker heller verdien av å ha klare føringer samtidig som det er et handlingsrom til å systematisk og kontinuerlig skreddersy opplegget for hver enkelt elev i tett samarbeid med PPT.

I sammenheng med dette spørsmålet om hva skolene har av forventninger til spesialundervisningen, hadde de også en del oppfatninger av hva de oppfattet som muligheter og hindringer i å kunne bruke dette handlingsrommet på en god måte.

Når det gjaldt muligheter påpekte flere at skoleeiers arbeid var en avgjørende brikke i dette arbeidet med å skape høye forventninger til spesialundervisningens gjennomføring og utbytte. Skolelederne mente retningslinjer var viktige å kjenne og forholde seg til, men at det i hverdagen ofte ble ressursbruken som styrte virkeligheten. På den positive siden ble det påpekt at skoleeier er blitt mer synlig de siste årene. Dette gjaldt både i forhold til det formelle, men også i forhold til kursing og kompetanseheving. Det gjaldt også endringer til det positive i forhold til forbedrede dokumentasjonsrutiner og veiledning som skolelederne oppfattet gjorde hverdagen mindre ressurskrevende. Samlet sett mente flere at det dialogiske samarbeidet med skoleeier knyttet til ressursbruk bidro til å gjøre skolene mer bevisste, og at denne utviklingen til det positive ved bedre kvalitetssystemer var noe de hadde observert jevnlig de siste årene. At skoleeier hadde en viktig rolle gjaldt imidlertid ikke bare de formelle sidene ved arbeidet i følge en av rektorene:

Nei, for han heiser det flagget med tilpasset opplæring i forhold til spesialundervisning veldig høyt. Han sier nok litt om at vi snakker ikke bare om metoder, vi snakker om holdninger og forventninger her også, så han er ganske tydelig på det.

På direkte oppfølgingsspørsmål om skoleeiers tydelighet var en fordel for skolene, så svarte de fleste skoleledere positivt på dette, som representert ved følgende utsagn: *«Jeg har mer forventninger derfra enn fra staten.»*

Når det gjaldt hindringer for å nå de forventninger skolene selv uttrykte, så var det i hovedsak knyttet til økonomiske spørsmål. Slike momenter ble uoppfordret nevnt i åpne spørsmål i surveyen, og de ble understreket i intervjuene med skolelederne. Dette gjaldt spesielt mulighet for å sikre nok tospråklige lærere og andre faglærere med nok spesialpedagogisk kompetanse, men var spesielt presserende for skoler i regioner med dårlig økonomi:

Erfaringen er at det skal spares på alle kanter. Det er et press om å bruke minst mulig ressurser, og derfor blir det satt inn miljøarbeider i de fleste timene hvor det er spesialundervisning. Det skjer til tross for at denne elevgruppen trenger tettere oppfølging. Det er en kamp for å oppnå et kvalitativt godt nok tilbud for elevene. Inneværende år er det ekstremt fordi det er fokus på ekstra innsparinger knyttet til at skolen har og får færre elever i fremtiden. I vår kamp om å beholde vår skole, lar vi presset styre oss.

Skolene var forholdsvis samlet i opplevelsen av at statlige føringer og samfunnet generelt har store krav til hva opplæringen skal være. Likevel kunne de oppleve at kravene av og til var lite tilpasset det daglige pedagogiske arbeidet for den enkelte elevs beste. Denne spenningen mellom forventninger til elever som gruppe og den enkelte elevs behov har vi vært inne på tidligere. I dette delkapitlet er det av betydning at selve kravet om inkludering også kan ses som en hindring for skolenes forventning om at eleven skal nå sitt potensiale på sikt:

Mange av elevene har behov for hjelp og omsorg langt utover det spesialpedagoger kan bidra med. Vi oppfatter at statlige myndigheter i stor grad ønsker å gi elevene et helhetlig tilbud som omfatter både opplæring og omsorg/helse. På spørsmål om hva som er skolens oppgaver og hvor langt vi skal strekke oss i henhold til andre oppgaver er føringene utydelige. Ansvar overlates til skolen/fylkeskommunen og finne løsninger sammen med kommuner/foresatte. Disse diskusjonene er ofte vanskelig fordi alle sitter med små budsjetter.

Her peker også skolene på at de ser at det fungerer meget bra for elever med store utfordringer å tilhøre en mindre gruppe av elever samtidig som elevene kan ta fag i ordinære klasser dersom det er aktuelt. De opplever at elevene gir tilbakemeldinger på at de erfarer mestring og at de sier de føler seg inkludert:

Vi tenker at slike grupper bør opprettholdes - her er vi nok uenige med statlige føringer. Når det gjelder elever med spesialundervisning i ordinære klasser, ser vi også et behov for å gi kortere kurs over en periode for elever med spesial-

undervisning. Noen ganger opplever vi også at PPT og de sakkyndige vurderingene gir lite råd og tips i forhold til elevens læringsutfordringer.

Det er flere som påpeker at handlingsrommet er mindre enn nødvendig på grunn av for dårlige retningslinjer. De mener læreplanene er vanskelige å omsette i praksis, og at det er lite støtte fra sentralt hold i å lage gode pedagogiske opplegg og lokale læreplaner for spesialundervisning. Enkelte savner også bedre elevundersøkelser, der elever med spesialundervisning på samme måte som elever uten spesialundervisning kan få muligheten til å få si hvordan de har det på skolen. De mener at de undersøkelsene som er per i dag er altfor vanskelige å svare på for elever med spesielle behov.

Oppsummert ser vi at de fleste lærere er overbevist om at elevene deres får et godt faglig og sosialt utbytte av den gjeldende spesialundervisningen. De mener at eleven har godt utbytte av å få være i mindre grupper, av og til alene med en faglærer med spesialpedagogisk kompetanse, og at dette ikke går ut over det sosiale utbytte totalt sett. Flere ønsker bedre retningslinjer, som for eksempel lokale læreplaner for spesialundervisning og elevundersøkelser for elever med spesialundervisning.

Skolene, representert ved både ledelse og lærere, opplever likevel at det er enkelte hindringer som står i veien for at de kan gjennomføre en spesialundervisning som svarer både til eksterne krav og egne forventninger til høyt faglig og sosialt utbytte for elevene. Disse hindringene henger ikke overraskende sammen med ressursbruk, og oppleves dermed varierende fra fylke til fylke og skole til skole. Vi har sett at det er en viss variasjon i hvordan skolene vektlegger arbeid med holdninger og implementering av sentrale føringer, og at skoleeier kan oppleves som en avgjørende dialog- og samarbeidspartner i dette arbeidet.

7.4 Oppsummert om forventninger til spesialundervisningen

Norske videregående skoler er ganske samstemte når det gjelder inkludering som hovedideal for spesialundervisning. Det er også en klar sammenheng mellom måten skolene organiserer spesialundervisning og skolenes uttrykte forventninger til hva spesialundervisningen skal kunne bidra med for den enkelte elev her og nå og på sikt. Til tross for slike uttrykte idealer var det kun én av skolene som hadde en plan der idealer ble tydeliggjort. Enkelte uttrykte en bevissthet knyttet til at visjoner ved skolen skulle gjelde alle, og at det ikke skulle skilles ut en egen visjon for elever med spesialundervisning. Samtidig krever dette at man av og til tar «pauser» i det praktiske arbeidet, og at de grunnleggende spørsmål om skolens mål og oppgaver stilles ved jevne mellomrom, slik at man ikke blir fanget av hverdagens mange praktiske gjøremål.

Flere peker på sentrale føringer de oppfatter går i retning av endringer i prinsippene, ved at det meste av tilretteleggingen burde skje gjennom ordinær tilpasset opplæring med begrensning av spesialundervisning. Skolene påpeker at retningslinjene er ganske klare, men at de på skolenivå må være mer pragmatiske enn prinsipielle. De opplever at de kan bli fanget i et dilemma mellom egne idealer, sentrale føringer og virkeligheten for den enkelte elev. Her mener de det er stor usikkerhet knyttet til å miste en overordnet ramme for slike vurderinger. Informantene våre var delte i synet på forslaget om å fjerne elevens rett til spesialundervisning.

De fleste lærere er overbevist om at elevene deres får et godt faglig og sosialt utbytte av den gjeldende spesialundervisningen. Vi ser også at skolene har forventninger som gjenspeiles i overordnede måter å tenke skoleledelse på. Forventninger som gjelder et mer fremtidsrettet syn finner vi igjen i beskrivelser av sammenhenger mellom organisering av spesialundervisning, syn på menneskeverd og på skolens dannelsesideal: Det skal være respekt for forskjellighet. For skolene skal dette, ifølge våre informanter, gjenspeiles i måter elever får dekket sine egne behov i samspill med hvordan organiseringen skal bidra til et godt og inkluderende samfunn.

Skoleledere og lærere opplever at både egne og andres forventninger er høye, og at det ligger en spenning mellom det å tilrettelegge for *elever som gruppe* og *eleven som enkeltindivid*. Muligheter for å realisere disse forventningene ligger i å få anledning til å arbeide pragmatisk med skreddersøm innenfor de prinsipielle rammene. Godt samarbeid med skoleeier ser ut til å fungere både som et dynamisk og som et stabiliserende element i denne vekselvirkningen mellom skreddersøm for den enkelte og realisering av skolens overordnede mål. Hindringer oppleves i denne sammenheng i å ligge tilgang på økonomiske ressurser, noe som oppleves ulikt fra fylke til fylke og skole til skole. En mer generell bekymring er knyttet til dårlige retningslinjer, manglende støtte til å omsette læreplaner i praksis, samt mangel på kartleggingsverktøy som ivaretar stemmene til elever med spesialundervisning på en god måte slik at forventninger kontinuerlig kan identifiseres, justeres og realiseres.

8 Tilpasning og utbytte

Et sentralt og avgjørende forhold ved spesialundervisning er om elevene får utbytte av opplæringen. Som redegjort for i kapittel 1, har vi ikke hatt tilgang til faktiske data som måler utbytte av spesialundervisning. For likevel å kunne belyse spørsmål om utbytte har vi stilt generelle spørsmål om dette for elever med spesialundervisning, både i spørreskjema til alle de videregående skolene og i intervjuer med flere respondentgrupper.

Forskningsspørsmålene vi skal belyse i dette kapitlet er:

- *Hvilket utbytte oppnår elever med spesialundervisning?*
- *Hvordan vurderer elevene den spesialpedagogiske hjelpen?*

8.1 Tilpasning av opplæringen og lærernes kompetanse

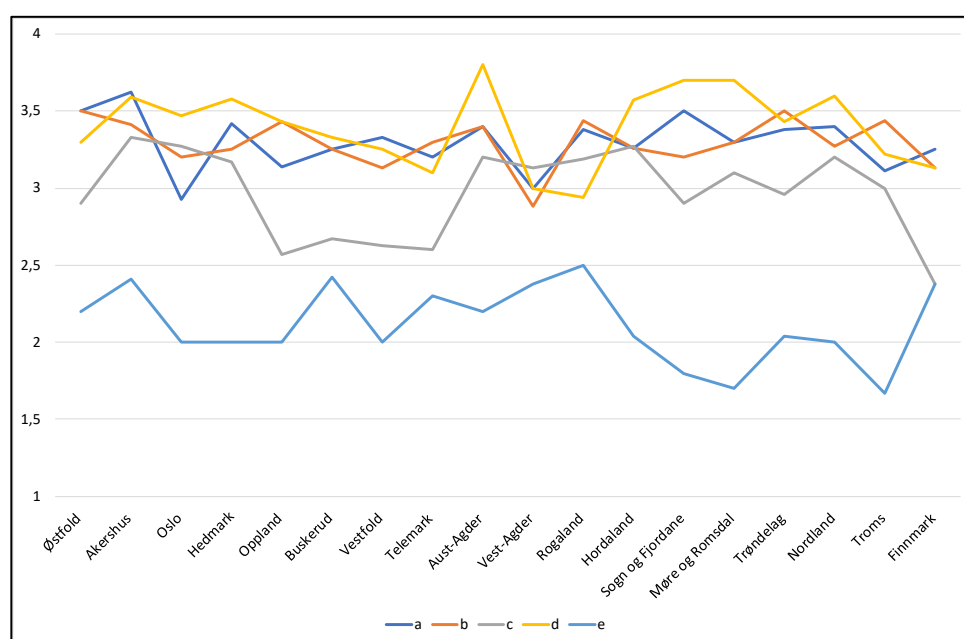
Utbytte henger sammen med tilpasningen av opplæringen og lærernes kompetanse. Vi ba derfor skolene ta stilling til noen utsagn om elevenes opplæring og lærernes kompetanse.

- På vår skole får elevene med spesialundervisning den opplæringen de skal ha ifølge den individuelle opplæringsplanen
- Spesialundervisningen på vår skole gjennomføres i tråd med den enkelte elevs forutsetninger
- Spesialundervisning på vår skole utføres alltid av kvalifiserte pedagoger
- Ved vår skole får alle elever med spesialundervisning i fellesfag undervisning av lærer med undervisningskompetanse i faget
- Elever med spesialundervisning ved vår skole opplever et redusert forventningsnivå sammenlignet med elever uten spesialundervisning

Figur 8.1 viser at skolene jevnt over er enige (gjennomsnitt 3,32 på skalaen 1 - 4) både i at elevene med spesialundervisning får den opplæringa IOPen sier at de skal ha (mørk blå linje), og at de får opplæring i tråd med sine forutsetninger (oransje linje) (variasjon hhv. 2,93 – 3,62 og 2,88 – 3,50). De er også enige i at elever med spesialundervisning får undervisning av kvalifisert pedagoger (grå linje – gjennomsnitt 3,03) og at de får undervisning av lærer med undervisningskompetanse i fellesfagene (gul linje – gjennomsnitt 3,42) (variasjon hhv. 2,38 - 3,33 og 2,94 og

3,80). Selv om mange skoler er enige i at elever med spesialundervisning får undervisning av kvalifiserte pedagoger (grå linje), merker vi oss at i fire fylker er det mange skoler som ikke er enige i dette. Vi minner også om at dette bildet nyanse- res i avsnitt 6.5 hvor vi viser at det nesten alltid er faglærer og kontaktlærer som har hovedansvaret for undervisning i fag når spesialundervisningen gis inne i ordi- nær klasse, men at med økende segregering reduseres faglærers og kontaktlæ- rers andel og andelen spesialpedagoger, miljøarbeidere, fagarbeidere og assisten- ter øker.

Til slutt ser vi at skolene er uenige (lys blå linje - gjennomsnittskåre 2,13) i at det stilles lavere forventninger til elever med spesialundervisning sammenlignet med elever uten spesialundervisning (variasjon 1,67 – 2,50).



Figur 8.1. Tilrettelagt opplæring og pedagogenes kompetanse.

I intervjuene erfarte vi at elevene stort sett var fornøyde med kvaliteten både på tilbudet og på møtene med de ansatte ved skolen. Noen få elever opplevde at den som hadde spesialundervisningen ikke hadde kompetanse til å utfordre dem nok, men dette var et unntak i vårt utvalg: «Også fikk jeg en assistent på starten av forrige år, som skulle hjelpe meg med det, men hun kunne jo ikke tysk eller matte».

Det viste seg at elevene i varierende grad mottar *spesifikke* tilbud eller har muligheten for støttetimer som de i større grad styrer selv. Dette gjorde det noen ganger vanskelig for elevene å vurdere overganger mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, og hvorvidt den ene eller andre måten var den beste for å møte deres egne behov. Likevel ser det ut som de fleste elevene i intervjuundersøkelsen stiller seg positive til å motta spesialundervisning som støtte i skolen.

I enkelte tilfeller synes også elevene at de mottar for *lite* spesialundervisning sammenlignet med tidligere: *«I fjor så var det sånn at jeg gikk ut i timene. Det hadde kanskje vært litt greit og hatt det i år og. For da følte jeg at jeg lærte mer hver gang».*

Fra lærernes side beskrives ofte disse sammenhengene mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning som et bevisst arbeid. En lærer som bevisst jobbet for at spesialundervisning med tolærersystem skulle bli mer akseptert innenfor det ordinære klasserommet, fokuserer på å ufarliggjøre hjelpen som elevene får:

Jeg bruker litt tid på å jobbe meg inn. Jeg går rundt til alle på et tidspunkt sånn at det ikke bare er de svakeste svake som får hjelp av meg, og det gjør jo sitt til at du visker ut noen grenser.

I intervjuer med lærere mot slutten av skoleåret ble imidlertid bildet av tilpasning noe nyansert. Blant annet var det flere lærere som påpekte at de kunne ønske en mer overordnet diskusjon om hva som var det beste for eleven på sikt, og ikke bare i det enkelte år og i overganger fra år til år. For eksempel var det langt flere lærere som i intervjuene mot slutten av skoleåret var opptatt av hvordan tilpasningen hang sammen med elevens totale livskvalitet:

Eleven sier selv at han ikke er klar for voksenlivet, og synes det er veldig skummelt å bli 18 år. Og så er det tiden etter videregående, det er en egen diskusjon i seg selv, det er at andre elever ofte har langt større valgfrihet i forhold til hva man kan foreta seg. Ved å gå på et sånt tilbud som han gjør nå, så mister han jo mye der egentlig.

Flere lærere påpekte på slutten av skoleåret at det nok var stilt altfor ambisiøse krav til enkelte elever. Flere lærere savnet PPT som tydeligere samarbeidspart i arbeidet med å vurdere hvilket utdanningsprogram og programområde (fag) som er det beste for eleven. Disse lærere anså det som mulig at PPT hadde hatt samtaler med eleven og elevens foresatte om dette, uten at de som lærere hadde kunnskap om dette. Som en lærer sa:

Når vi har snakket sammen på skolen, så har jo jeg tenkt at hvorfor kan ikke vi få si noe om at vi faktisk ser at dette er et mulig feilvalg? Men så forstår jeg fra ledelsen og rådgiver sin side at skolen sin rolle er å tilby eleven skolegang. Det er noen andre som må ha det overordnede ansvaret. Samtidig er det jo vi lærere som ser eleven i hverdagen, og vi burde kunne få si noe om hva vi ser.

I disse intervjuene på slutten av skoleåret brukte med andre ord enkelte lærere anledningen til å reflektere mer over spesialundervisningens rolle enn de gjorde i intervjuene midt i skoleåret. Som en lærer sa: *«Vi kommer ikke bort fra at det er et helhetsperspektiv i spesialundervisning som gjelder hele mennesket, og ikke bare faglig og pedagogisk tilpasning».*

Noen lærere ønsket seg en diskusjon som kunne problematisere hovedhensikten med tilrettelegging tydeligere, og de mente at det er viktig at tilrettelegging ikke bare skal handle om mestring i skolen, men mestring av livet etter skolen. Dette kan ses i sammenheng med drøftingen i kapittel 7 om overordnede forventninger til spesialundervisning. Der ble det også pekt på at det må være sammenheng mellom organisering av spesialundervisning, syn på menneskeverd og på skolens dannelsesideal: Det skal være respekt for forskjellighet.

I oppfølgingsintervjuene om våren kom dette tydeligere frem enn i de første intervjuene om høsten ved at noen lærere kritiserte at målene for enkelte elever med spesialundervisning handlet for mye om tilpasning til fag, og mindre om hvordan faglige mål kunne tilpasses et realistisk syn på elevenes kommende livsmestring. De savnet derfor en diskusjon som tok dette på alvor, en diskusjon som ikke bare ser eleven i det enkelte skoleår og overgangen til det neste, men som også ser at elevene skal ut i samfunnet og leve et liv etter videregående opplæring. Ikke minst ble dette tydelig i de tilfeller hvor eleven hadde sluttet i løpet av skoleåret, noe som var tilfelle for to av de 20 elevene som inngikk i utvalget.

I denne diskusjonen ble det altså etterlyst en tydeligere overordnet aktør, og flere lærere pekte på at dette burde være noe PP-tjenesten kunne ta hånd om. Gjennom oppfølgingsintervjuene om våren så vi at PP-tjenestens rolle i forhold til elevene primært ser ut til å være knyttet til utarbeidelse av sakkyndig vurdering, men ikke oppfølging gjennom skoleåret. Ingen av elevene eller lærerne vi intervjuet både om høsten og om våren har hatt samtaler med PP-tjenesten i forhold til evaluering av opplegget rundt eleven, til oppfølgingssamtaler, endringer av organiseringen for eleven eller endring av IOP. Dette er sammenfallende med funn hos Grøgaard mfl (2004). Lærerne har heller ikke tatt noe initiativ til disse samtalene, og flere uttrykker at dette heller ikke har vært et behov, men dette er ikke informantene forente om. Dette indikerer at etter at sakkyndig vurdering er skrevet er PPT lite inne i bildet i forhold til å evaluere organiseringen av spesialundervisningen, samtidig som lærerne både er i stand til og faktisk gjør endringer i organiseringen i tråd med hva de selv tenker er best for den enkelte elev. Elevene selv har i liten grad benyttet seg av PP-tjenesten som samtalepartner eller som støtteinstans i skolehverdagen gjennom skoleåret.

I oppfølgingsintervjuene om våren fortalte noen elever om endringer av forhold som ikke er nedfelt i sakkyndig vurdering og/eller IOP. Dette kan være avtaler om oppfølging, tilgang på hvilerom eller hvem som skal følge opp eleven til spesifikke tider, bestilling av taxi eller samtalemuligheter med lærer. Selv om dette kan fortone seg som småting, kan det for elevene være uheldig. Dette kan kanskje være et argument for at selv relativt små tiltak bør nedfelles i sakkyndig vurdering og IOP for å sikre at tiltakene blir fulgt opp kontinuerlig gjennom skolehverdagen.

En av elevene beskriver hvordan dette har endret seg på følgende måte:

Jeg følte egentlig ettersom månedene gikk så ble det litt borte. Hun kom bort en gang eller to i uka og spurte om ting gikk som det skulle og sånn, så det var veldig bra oppfølging, men så ebbet det ut ettersom månedene gikk. Selv om det er forståelig, ble det mer og mer glemt, denne tilretteleggingen. Jeg opplevde for eksempel at det grupperommet jeg hadde, plutselig var blitt tatt av noen andre fordi de glemte at jeg skulle ha det.

En annen form for tilpasning gjennom skoleåret er at en del elever med spesialundervisning med lav mestring i fellesfagene tar mer av opplæringen i bedrift, enten i form av en praksisplass eller at de skifter status fra å være elev til å bli lærekandidat. Disse elevene har mindre fellesfag, men flere lærere gir uttrykk for at det å få praksis i bedrift for disse elevene er viktigere enn fellesfag. En lærer sier om en elev:

Han har mest mulig praksis. For han skal jo gå løs på fagopplæringen. Det er jo vanligvis en 2+2 modell, men nå får han 3+2. Han får mest mulig yrkesopplæring praksis, opplæring i bedrift.

Også eleven er tilfreds med mere praksis og redusert mengede fellesfag. En annen elev som trives på arbeidsplassen, skulle ønske seg mer felles- og programfag enn han har: «Jeg skulle mange ganger ønske at vi hadde mer fag enn vi har nå. Nå har vi nesten bare praksis, og jeg går ikke overens med alle på kjøkkenet». Læreren mener at det er viktig for elevens fremtid at han er i praksis, og på denne måten får muligheten til å få seg en jobb.

En tredje elev som også har fått utvidet sin tid i arbeid i en bedrift er veldig fornøyd med tilbudet og arbeidsplassen, men savner mer oppfølging og at skolen holder de avtalene de har lovet i forhold til oppfølging av eleven:

Læreren kunne kommet på besøk. Lærere skulle besøke meg på arbeidsplass, men det har ikke skjedd. Det har blitt sagt at skal bli gjort. Men det er jo sånne småting som er blitt sagt, men ikke gjort.

Skolene mener at elever med spesialundervisning får – med unntak for skolene i noen fylker - undervisning av kvalifiserte pedagoger, både generelt og i fellesfagene. Elevene vi har intervjuet ser ut til å oppleve dette på den måten som kommer frem i surveysvar fra skoleledere, med unntak av noen få elever som etterlyser fagkompetanse kombinert med spesialpedagogisk kompetanse i enkelte programfag. Men som vi har sett nyanseres dette bildet i avsnitt 6.5. Analyser av elevdata viser at jo mer segregert tilbudet er, jo større innslag av spesialpedagoger, miljøarbeidere, fagarbeidere og assistenter i undervisningen på bekostning av fag- og kontaktlærere.

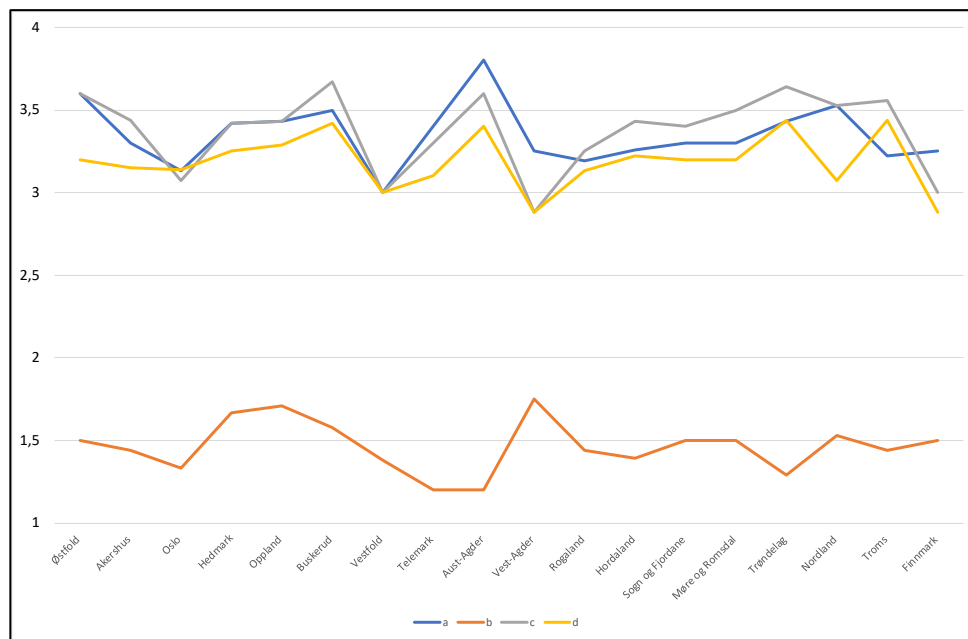
En form for tilpasning av undervisningen er å redusere volumet på felles- og programfagene og la elever få mere praksis, enten i form av praksisplass eller

overgang til å være lærekandidat. Lærerne mener at for noen av elevene er dette viktig med tanke på å forberede seg for en jobb. Noen elever er fornøyd med å ha mer praksis, andre er ikke like fornøyd og ønsker seg mere fag.

8.2 Faglig utbytte

I spørreskjemaet ba vi skolene om å ta stilling til fire utsagn om faglig utbytte for elever med spesialundervisning.

- Spesialundervisningen på vår skole bidrar til at elevene som får spesialundervisning lærer mer enn de ville gjort uten spesialundervisning
- Spesialundervisningen på vår skole bidrar til at elevene som får spesialundervisning lærer mindre enn de ville gjort uten spesialundervisning
- Spesialundervisning slik den gjennomføres på vår skole bidrar til å gi elevene et bedre utgangspunkt for inntreden i arbeidslivet enn de eller ville hatt
- Spesialundervisning slik den gjennomføres på vår skole bidrar til å gi elevene et bedre utgangspunkt for å fortsette med utdanning etter at de er ferdige med videregående opplæring enn de ellers ville hatt



Figur 8.2. Faglig utbytte av spesialundervisningen.

Figur 8.2 viser at skolene er enige i at elevene får en spesialundervisning som bidrar til at de lærer mer enn de ville gjort uten spesialundervisning (gjennomsnitt 3,34), og at de får et bedre utgangspunkt for inntreden i arbeidslivet (gjennomsnitt 3,40) og for å fortsette med utdanning (gjennomsnitt 3,20) enn de ellers ville hatt (variasjon hhv. 3,00 – 3,80, 2,88 – 3,67 og 2,88 og 3,44). Videre er skolene uenige

(gjennomsnitt 1,45, variasjon 1,20 – 1,75) i at spesialundervisningen bidrar til at elevene som får spesialundervisning lærer mindre enn de ville gjort uten spesialundervisning.

I intervjuer med elever som hadde spesialundervisning stilte vi også spørsmål om utbytte. Elevene knyttet ofte utbyttet av spesialundervisningen direkte opp mot prestasjoner (gjerne i form av karakterer), faglig utbytte og fremgang. På denne måten vurderte de ofte også utbytte og nytten av spesialundervisningen opp mot hvorvidt de enten opplever faglig fremgang, eller at de har fått et mindre «teoritrykk» som har ført til at de mestrer mer praktiske oppgaver, eller har fått oppgaver som er på deres nivå.

Både elevene som gikk på studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogram med spesialundervisning påpekte at dette var gode tilbud som i større grad enn tidligere (ungdomsskolen) møtte deres faglige behov og behovet for individuelle skreddersydde opplegg. Dette stemte overens med det lærerne deres beskrev for disse elevene spesielt, og med deres skolelederes forventninger til spesialundervisning generelt. Blant annet uttrykte lærerne at de i så stor grad som mulig organiserte spesialundervisningen slik at eleven kunne oppleve faglig utbytte og fremgang. Flere påpekte også at dette er grunnleggende viktig for at elevene skal oppleve mestring, og på denne måten kunne utvikle seg videre gjennom videregående skole:

Dette er jo en elev med store faglige hull og som befinner seg på cirka 3. klassenivå. Det gjør at vi er helt nødt til å jobbe praktisk for å kunne få inn fagene, i stedet for teoretisk. Fordi eleven har behov for å ha noen knagger å henge det på.

Noen elever uttrykte at deres prestasjoner på skolen økte når de hadde mottatt spesialundervisning i gruppe, sammenlignet med perioder hvor de ikke hadde hatt det. Samtidig påpekte elever som gikk mot reduserte mål at dette er gode tilbud som i større grad møter deres faglige behov enn det å delta i det de omtalte som en vanlig klasse.

Andre elever uttrykte at spesialundervisningen var for *enkel* og at de gjerne skulle hatt større faglige utfordringer enn de møtte på tilbudet de gikk på. Da vi spurte elevene individuelt om hva de mente om den spesialundervisningen de mottok, fikk vi forskjellige svar både når det gjaldt organisering og innholdet av spesialundervisningen. Det viste seg at elevene i varierende grad klarte å plassere tilbudene de mottok innunder kategorien spesialundervisning eller tilpasset opplæring, og det gjorde det muligens utfordrende for dem å svare konkret når de opplevde glidende overganger mellom de to kategoriene. Samtidig kan man tolke dette dithen at de ikke opplever at de er ekskludert. Denne tolkningen ser vi også i sammenheng med det elevene svarte på spørsmål om sosialt utbytte (se kapittel 8.3).

Elevene knyttet naturlig nok det faglige utbyttet av undervisningen til videre muligheter for å komme ut i jobb. En del hadde allerede helgejobb som muligens kunne føre til læreplass, mens noen var ganske usikre på retningen videre. Felles for dem var at de så muligheten for å få seg videre utdanning eller jobb knyttet til at de fikk et godt opplæringstilbud tilpasset deres faglige nivå. Disse elevene snakket om sin faglige fremgang på en reflektert måte. De opplevde det som godt å få dekket egne læringsbehov på denne måten, og de satte pris på at det var rom for å kunne få gruppe- eller ene-undervisning når de kjente behov for dette. De uttrykte at den ekstra hjelpen var en måte å støtte dem på veien mot en mulig arbeidsinnsats i samfunnet. De mener også at de ikke ville hatt samme faglige fremgang eller muligheter til videre arbeid uten spesialundervisning.

I intervjuene mot slutten av skoleåret var det forholdsvis stor variasjon i hva elevene mente de hadde fått ut av tilbudet rent faglig. For noen hadde året gått greit og de hadde opplevd god mestring. I disse tilfellene stemte dette godt med deres læreres vurderinger, og lærerne var glade for å se at disse elevene hadde vokst faglig gjennom året.

For andre hadde det ikke gått like bra. Som nevnt hadde to elever sluttet etter jul. Andre reflekterte over sine egne fagvalg i intervjuet, og ga uttrykk for at de hadde valgt feil fag/utdanningsprogram. I disse tilfellene kunne det synes som det var mangel på ressurser og spesialkompetanse hos lærere som var utslagsgivende, men totalbildet handlet nok for eleven mest om at ambisjonene hadde vært for høye fra starten av og at dette ikke var blitt korrigert gjennom kontakten med PPT på et tidligere tidspunkt. Som en elev avsluttet intervjuet med å si:

Jeg er jo 21 når jeg er ferdig her, og jeg blir jo ikke yngre. Opprinnelig hadde jeg lyst til å studere psykologi. Men i etterkant har jeg tenkt på om jeg virkelig har lyst til å studere i så mange år til når jeg ser hvor vanskelig det er for meg. Jeg har tenkt på nettstudier, men det passer jo ikke til mine funksjonshemminger. Så nei – fremtiden får vise hva som skjer.

Skolen mente de hadde gjort sitt beste for å føre denne eleven fra år til år og til å mestre hverdagen på skolen, mens elevens behov – ifølge både lærere og eleven selv – kanskje kunne vært bedre dekket på en skole med spesialkompetanse på denne elevens funksjonshemminger. Manglende realistisk dialog om elevens helhetlige behov hadde dermed ført til at eleven selv etter flere år i systemet satt igjen med et faglig utbytte som ikke nødvendigvis ville føre eleven videre i utdannings-systemet på en optimal måte.

Som nevnt var det også to elever som hadde sluttet i løpet av skoleåret. For disse elevene påpekte lærerne at det heller ikke var det faglige utbytte som var utslagsgivende for at de hadde sluttet. Tvert imot hadde det faglige utbyttet vært tilfredsstillende relatert til målene i IOP'en. Etter deres vurdering var det en helhetlig plan for elevens livssituasjon og mulige fremtid som gjorde at skolene til

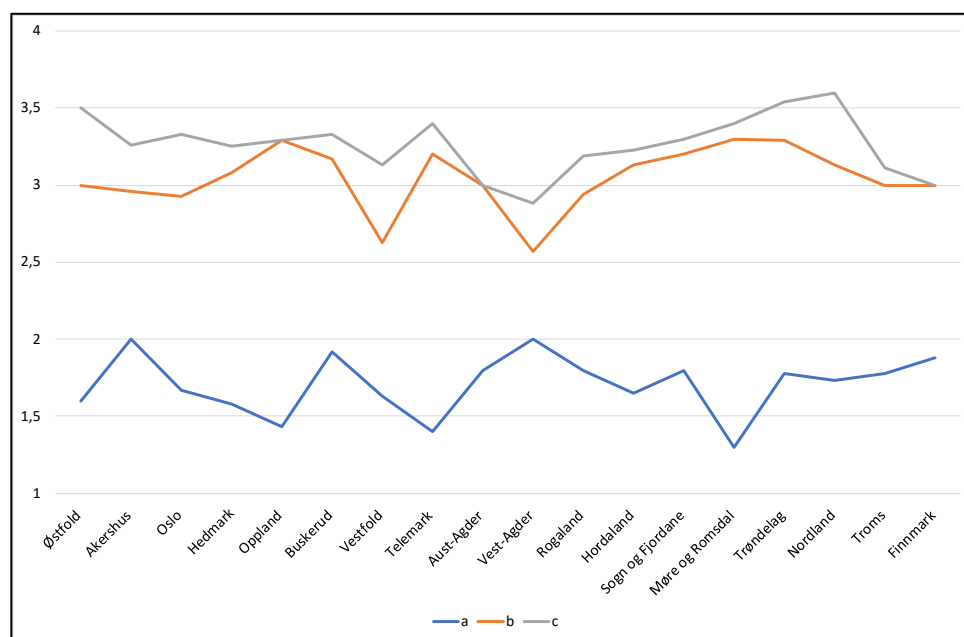
slutt ikke nådde frem til disse elevene. Selv etter flere møter med elever og andre ansvarlige, måtte skolene resignere.

Samtidig som dette var smertefullt for lærerne, er det verdt å merke seg at både lærere og rådgivere i begge disse tilfellene kunne melde om at mestringsnivået og trivselen i gruppene med de gjenværende elevene hadde økt, når innsatsen for å holde på enkeltelever med spesielt store behov opphørte. Disse eksemplene kan leses inn i debatten fra avsnitt 2.3 om antatte effekter av å tilby elever med store behov en plass i det ordinære systemet, eller om det burde diskuteres om andre alternativer kan gi bedre utbytte for samtlige aktuelle elever.

Elever som hadde takket nei til tilbudet om spesialundervisning fortalte også om en positiv sammenheng mellom faglig utbytte og videre planer. Intervjuer med lærerne understreket dette forholdet for begge grupper elever. Samlet sett kunne vi se at elevene vi fikk møte var ganske optimistiske med tanke på fremtiden.

8.3 Sosialt utbytte

I spørreskjema ba vi skolene om å ta stilling til tre utsagn om det sosiale utbyttet for elever med spesialundervisning (figur 8.3).



Figur 8.3. Sosialt utbytte av spesialundervisningen.

De tre utsagnene var:

- Spesialundervisning slik den gjennomføres på vår skole virker sosialt ekskluderende for elever med spesialundervisning
- Spesialundervisning slik den gjennomføres på vår skole virker sosialt inkluderende for elever med spesialundervisning

- c. Spesialundervisning slik den gjennomføres på vår skole bidrar til at elevene trives bedre enn de ellers ville gjort

Figur 8.3. viser at skolene er enige i at spesialundervisningen gjennomføres slik at den virker sosialt inkluderende (oransje linje – gjennomsnittskåre 3,07 – variasjon 2,57 – 3,30) for elever med spesialundervisning og at denne elevgruppen trives bedre enn de ellers ville gjort (grå linje – gjennomsnitt 3,30 – variasjon 2,88 – 3,60). Denne vurderingen bekreftes av at skolene er uenige (blå linje – skåre 1,73 – variasjon 1,30 – 2,00) i at spesialundervisningen virker sosialt ekskluderende for elever med spesialundervisning.

Intervjuer med elevene som hadde spesialundervisning på videregående inkluderte også spørsmål om sosialt utbytte. Når det gjelder den sosiale dimensjonen ved spesialundervisning får vi flere og innsiktsfulle refleksjoner av informantene gjennom relativt direkte spørsmål. En elev gjør følgende refleksjoner rundt det å motta spesialundervisning; «... *men det er klart at ulempen med det er jo at, ja, den sosiale biten blir jo litt redusert da, som igjen kan jo føre til andre ting, at man tenker litt på det og ...*».

Eleven reflekterer her rundt det å bli tatt ut av undervisningen og ser at det kan være sosiale ulemper ved dette, uten at eleven selv har opplevd spesielle utfordringer knyttet til dette.

Andre elever beskriver seg som «... *lite involvert i det sosiale på skolen her ...*», men er «... *usikker på om dette er en ulempe eller ikke*». Selv om eleven selv er usikker på om dette er en ulempe, kan man tolke dette som uttrykk for at eleven opplever å være delvis ekskludert fra fellesskapet. En elev beskriver fordelene ved å være i klasse med henblikk på det sosiale: «*Jeg har et ønske om å være ute, men jeg har og et ønske om å være med de andre for å klare det*».

Ingen av elevene vi intervjuet hadde opplevd mobbing på videregående, noe vi tolker positivt, da flere av elevene er ute i egne grupper, enten fast eller i enkelttimer. Videre er det enkelte elever hvor behovet for spesialundervisning knytter seg tett opp mot sosiale vansker; «*Jeg har generelle sosiale problemer og jeg har vanskeligheter med å komme meg inn i en sosial diskusjon og få nye venner*».

I beskrivelsen av hvordan de andre elevene møter dem er det stort sett positive beskrivelser fra videregående: «*Alle er hyggelige. Jeg snakker med alle, men det er ikke alle jeg henger med etter skolen. Jeg blir møtt på en veldig hyggelig måte*».

Flere elever opplevde generelt at det ikke var noen spesielle utfordringer knyttet til å si at man har spesialundervisning. De fleste elever hadde forståelse for dette behovet.

Vi ser at når elevene beskriver sine sosiale opplevelser fra ungdomsskolen er disse noe annerledes enn beskrivelsene av skolehverdagen på videregående. Det fremkommer et røffere og mindre stimulerende sosialt miljø for elevene med spesialundervisning på ungdomstrinnet. Det antydes også av flere elever at de har

blitt usatt for utpreget mobbing, uten at dette nødvendigvis har blitt tatt grep om. En elev sier:

På ungdomsskolen og barneskolen så ble jeg egentlig mobba gjennom alle årene. Jeg ga beskjed mange ganger, men de tok aldri tak i det. Mens her så er det annerledes: Etter noen dager begynte folk å ta meg med inn i gruppene, og da følte jeg meg aldri alene. Det var veldig annerledes.

En annen beskriver følgende etter at vi spurte om noen forsøkte å ta tak i mobbinga: «De tok det opp med elevene hver gang det kom opp en sak, også ba de oss riste hånda. Så gjorde de ikke noe mer med det. Slik var det i fem år».

Når det gjelder den sosiale dimensjonen av spesialundervisningen og det som kan virke som en hyppigere forekomst av mobbing i ungdomsskolen enn i videregående skole, er det interessant å sette dette i sammenheng med nedgangen i spesialundervisning. Det kan være at det er elever som mottar spesialundervisning på ungdomsskolen som opplever mobbing og som derfor velger bort spesialundervisning på videregående i frykt for sosialt stigma. Det kan imidlertid virke som en slik frykt er ubegrunnet, da det ser ut til at det er mindre av disse opplevelsene blant elevene på videregående enn i ungdomsskolen. Sett i lys av det lærerne beskriver (se kapittel 4) om at de jobber med det sosiale og organisatoriske ved spesialundervisningen nettopp for å minke utfordring knyttet til det sosiale og det å normalisere at elever mottar ekstra hjelp, kan man tolke det til at mange lærere i videregående gjør en god jobb når det gjelder sosial inkludering.

Blikket på sosialt utbytte av spesialundervisning ble i likhet med det faglige utbytte også nyansert under vårens intervjuer med elever og lærere. For de fleste, og spesielt for de elever som rapporterte at de hadde det ganske bra om høsten, var året preget av godt sosialt samspill og mange gleder ved å være på skolen. For dem som allerede slet med å føle at de passet inn om høsten, var beskrivelsene av det sosiale utbytte om våren merkbart mer utfordrende. Dette gjaldt særlig elever som hadde opplevd fysiske eller emosjonelle utfordringer som de opplevde at andre elever ikke klarte å sette seg inn i og forstå, og det gjaldt ofte elever som nå var fylt 18 år og som ikke lenger hadde samme støtte rundt seg utenfor skolen som tidligere. I det hele tatt rapporterte lærere at det ikke var selve organiseringen av spesialundervisningen som da var utfordringen for sosial integrering, men at det skjedde for mange endringer som lå utenfor skolens ansvarsområde. Et eksempel på dette var at barnevernet plasserte elever på hybel, og at eleven etter skolens vurdering ikke hadde forutsetning for å mestre et slikt ansvar.

8.4 Oppsummering om faglig og sosialt utbytte

Skolene er entydige i sin oppfatning av spesialundervisning: Elevene har bedre faglig og sosialt utbytte og blir bedre forberedt på overgang til utdanning og arbeid etter videregående enn de ville blitt uten spesialundervisning. Lærere og elever som er intervjuet er i hovedsak enig i dette, men det finnes nyanser.

Elevenes opplevelse av spesialundervisningen knyttes hovedsakelig til deres opplevelse av faglig utvikling, og i mindre grad opp mot sosialt utbytte. Dette tolker vi som et tegn på at de fleste føler seg godt inkludert. Både elever som hadde spesialundervisning og de som takket nei til dette tilbudet forbandt faglig utbytte med fremtidsutsikter på en positiv måte.

De som hadde spesialundervisning opplevde det som godt å få dekket egne læringsbehov på denne måten, og de satte pris på muligheten for å kunne få gruppe- eller eneundervisning når de hadde behov for det. De uttrykte at den ekstra hjelpen ga dem støtte på veien mot en mulig arbeidsinnsats i samfunnet. De mener også at de ikke ville hatt samme faglige fremgang eller muligheter til videre arbeid uten spesialundervisning.

Det alt overveidende positive synet på faglig utbytte når elevene ble intervjuet om høsten var imidlertid mye mer nyansert ved skoleårets slutt. Ved dette tidspunktet var det lite endring å spore i selve organiseringen av spesialundervisningen, mens det faglige utbyttet ble opplevd varierende av elevene selv.

Når det gjelder sosialt utbytte, var som nevnt de fleste fornøyd, men bildet nyanseres ved at vi identifiserer noen elever som ikke var sosialt inkludert. Intervjuene om høsten og våren indikerer også at de som ikke var sosialt inkludert om høsten heller ikke var det om våren. For disse elevene kan vi altså ikke spore en positiv utvikling gjennom skoleåret hva gjelder sosialt utbytte.

Ikke tilfredsstillende utbytte for noen elever handlet også om en opplevelse av for stort fokus på det faglige, og for lite fokus på helhet og hva utdanningen skal føre til etter videregående opplæring.

Også flere lærere etterlyser en kritisk og nyansert debatt om tilbudet elevene mottar er til det beste for mestring i livet og ikke bare i skolen. Her mener flere lærere at PPT bør ha en klarere rolle, og at lærere blir involvert i vurderingene sammen med PPT. Noen lærere mener at det er for mye fokus på faglig mestring, og at det burde vært større fokus på mestring med tanke på det livet som kommer etter videregående opplæring. I møte med enkeltelever opplever vi at de som har kommet uheldig ut gjennom større deler av grunnopplæringen, og som nå sitter uten en klar fremtidsplan, etterlyser det samme.

Ettersom vi ikke har hatt resultatmål i våre kvantitative data, verken når det gjelder faglig eller sosialt utbytte, kan vi vanskelig konkludere om utbytte av spesialundervisningen, slik vi gjorde i Markussen (2000) og Markussen, Grøgaard og Frøseth (2009). Vi kan bare rapportere om skolars, læreres og elevers opplevelse

og oppfatning av utbyttet av spesialundervisningen. Dette er en mangel ved denne studien, og vi anbefaler at det gjennomføres en omfattende studie som skal undersøke faglig og sosialt utbytte av spesialundervisning i videregående skole i Norge. Dette vil være et krevende arbeid, som vil måtte inkludere både kvalitative og kvantitative elementer, dvs. både analyser av registerdata og analyser av data samlet inn gjennom intervju og observasjon blant flere informantgrupper; bl.a. elever, lære kandidater, lærere, skoleledere, instruktører i bedrift og foresatte.

9 Spesialundervisning for lærekandidater

Lærekandidater har, på linje med elever, rett til spesialundervisning, mens lærlinger og praksisbrevkandidater ikke har det. Foran i rapporten har vi analysert og drøftet elleve forskningsspørsmål knyttet til elevers spesialundervisning. Her skal vi se nærmere på spesialundervisning for lærekandidater. To forskningsspørsmål skal belyses: *Hvilke særskilte utfordringer møter lærekandidatene og opplæringsbedriftene når spesialundervisning skal gis på arbeidsplassen?* og *Hvilket utbytte oppnår lærekandidater med spesialundervisning?* Vi starter imidlertid med en avgrensning/definisjon av «lærekandidat med spesialundervisning».

9.1 Lærekandidat med spesialundervisning

Lærekandidater har i utgangspunktet en læreplan med reduserte mål som angir hvilke læreplanmål de skal arbeide for å nå. Selv om denne læreplanen har reduserte mål, er den definert som lærekandidatens ordinære læreplan. Det er for lærekandidaten som for elever, når man ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære tilpassede opplæringen, at man har rett til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet 2017, 2014, Opplæringslova §4-2). Det betyr at en lærekandidat har spesialundervisning når han/hun ikke har utbytte av sin ordinære læreplan, og det fattes enkeltvedtak om spesialundervisning og utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP).

9.2 Fire av fem lærekandidater med spesialundervisning er i Østfold

NIFU gjennomførte i skoleåret 2017-2018 en evaluering av lærekandidatordningen (Markussen, Grøgaard og Hjetland 2018). Studien fant at bare sju av landets 18 fylker hadde lærekandidater med spesialundervisning. Av totalt 724 lærekandidater i disse sju fylkene ble det oppgitt at i alt 171 av dem hadde spesialundervisning.

Etter at rapporten om lærekandidatordningen var offentliggjort, er den presentert i ulike fora bestående av personer som arbeider med spesialundervisning i fylkeskommunene. Gjennom disse presentasjonene og diskusjonene i etterkant, kom det frem at det rundt omkring i fylkene eksisterte ulike oppfatninger av hvordan spesialundervisning for lærekandidater defineres. Noen mente at det å være lærekandidat er å definere som spesialundervisning, fordi de i utgangspunktet har avvik fra læreplanen. I noen fylker oppfattet man feilaktig at når man mottok støtte til lærekandidater over kapittel 225, post 70 i statsbudsjettet (Tilskudd til opplæring av læringer, praksisbrevkandidater og lærekandidater med særskilte behov), så hadde disse lærekandidatene spesialundervisning. Noen fylker definerte spesialundervisning for lærekandidater slik *Veilederen Spesialundervisning* definerer dette, og som er slik vi har definert dette i avsnitt 9.1.

Ett av de sju fylkene som rapportere at de hadde lærekandidater med spesialundervisning i skoleåret 2017-2018, har i ettertid gjort oss oppmerksom på at de hadde oppgitt antall lærekandidater som mottok støtte over kapittel 225, post 70 i statsbudsjettet, og at de i realiteten ikke hadde lærekandidater med spesialundervisning. For å få en bedre oversikt over antall lærekandidater med spesialundervisning ba vi fylkene oppgi tall også for skoleåret 2018-2019. Vi presiserte tydelig avgrensningen av «lærekandidater med spesialundervisning», og forutsetter at de som nå svarte at de hadde lærekandidater med spesialundervisning, har forholdt seg til avgrensningen og definisjonen i *Veilederen Spesialundervisning*. Vi fikk svar fra 16 av 18 fylker. Fem fylker oppgav at de hadde lærekandidater med spesialundervisning: Østfold (137 lærekandidater), Akershus (sju), Sogn og Fjordane (19), Nordland (en) og Finnmark (to). Fire av disse (ikke Nordland) oppga også at de hadde lærekandidater i skoleåret 2017-2018. Da oppga Østfold 122 lærekandidater, Akershus hadde fire, Sogn og Fjordane 19 og Finnmark hadde 11 lærekandidater med spesialundervisning. For skoleåret 2017-2018 oppga dessuten Aust-Agder at de hadde to, og Oslo at de hadde sju lærekandidater.

En sammenholding av tall fra lærekandidatrapporten fra 2018 og tallene fra skoleåret 2018-19 viser at 11 fylker ikke hadde lærekandidater med spesialundervisning noen av årene, mens fem fylker – Akershus, Oslo, Aust-Agder, Nordland og Finnmark – hadde et lite antall lærekandidater med spesialundervisning ett eller begge årene. Sogn og Fjordane har et litt større antall begge årene, 19 lærekandidater med spesialundervisning.

Imidlertid finner vi at ordningen brukes i stort monn bare i en fylkeskommune; Østfold. Lærekandidater med spesialundervisning i Østfold utgjorde 75 prosent (122 av 163) av alle lærekandidater med spesialundervisning i landet i skoleåret 2017 – 2018, og tilsvarende 82 prosent i skoleåret 2018 – 2019 (137 av 166).

Vi har innenfor den foreliggende studien gjennomført personlige intervjuer med ti lærekandidater og med deres opplæringsansvarlige. Med utgangspunkt i

situasjonen vi har beskrevet over, at 82 prosent av landets lærekandidater med spesialundervisning i skoleåret 2018-2019 var å finne i Østfold, valgte vi å gjennomføre alle disse intervjuene blant lærekandidater i dette fylket.

9.3 Spesialundervisning for lærekandidater i Østfold

En stor andel av elevene i Østfold som har hatt spesialundervisning i grunnskolen, med eller uten fritak fra karakterer, søker og tas inn til en yrkesfaglig utdanning. Dette gjelder også ungdom med behov for stor grad av tilrettelegging fysisk, psykisk og kognitivt. Organisering av opplæringstilbudet er fundamentert på tanken om at alle kan bidra med noe i arbeidslivet, og at alle skal gis tilbud om en utdanning som gir mulighet for arbeidsinkludering i størst mulig grad. Dette medfører at en relativt stor gruppe elever som har hatt spesialundervisning i skole, søker læreplass som lærekandidat i mange ulike fag.

Vurderingen om at en lærekandidat i Østfold skal ha spesialundervisning i læretiden skjer i to steg. Først blir det besluttet, etter noen kriterier, om en ungdom skal være lærekandidat. Deretter vurderes det om lærekandidaten skal ha spesialundervisning. Kriteriet er, som i alle tilfeller av spesialundervisning, at lærekandidaten ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære tilbudet, i dette tilfellet om lærekandidaten vil kunne mestre tilpasset opplæring i en ordinær bedrift med ordinær oppfølging, eventuelt styrket med ekstramidler fra Utdanningsdirektoratet (lærekandidatens læreplan). Det blir fattet enkeltvedtak om spesialundervisning etter sakkyndig vurdering fra PPT.

Lærekandidater som skal ha spesialundervisning blir som oftest formidlet til en bedrift for Varig Tilrettelagt Arbeid (VTA-bedrift), også omtalt som vekstbedrift. Formidlingen for de aller fleste skjer gjennom opplæringskontoret for vekstbedrifter i Østfold (OKVEKST). Lærekandidaten får en opplæringskontrakt med OKVEKST, men er ansatt i en av de 10 medlemsbedriftene OKVEKST har i Østfold. De fleste av lærekandidatene i en av disse 10 vekstbedriftene har eller søker om en ytelse (uføretrygd) fra NAV i løpet av læretiden i OKVEKST. OKVEKST har lærekandidater i logistikkfag, salgsfag, kontor- og administrasjonsfag, institusjonskokkfag, anleggsgartnerfag, IKT-servicefaget og hjulustrustningsfaget. OKVEKST er bindeledd mellom medlemsbedriftene, lærekandidatene og Østfold Fylkeskommune (ØFK).

Opplæringsavdelingen i ØFK har ansatt en person med ansvar for å utvikle lærekandidatordningen i samarbeid med skolene, og med ansvar for direkte oppfølging av lærekandidatene ute i bedriftene. Opplæringsavdelingen gjennomfører møter med koordinator for spesialundervisning, PPT, involverte lærere og OKVEKST på alle de videregående skolene i november. På disse møtene drøfter man hver enkelt ungdom som er potensielle søkere til opplæringskontrakt for

kommende skoleår, om de skal søke om å bli lærekandidat og også om de bør ha spesialundervisning som lærekandidat.

Skolen opplyser om elevens progresjon i Yrkesfaglig fordypning (YFF), mulighet for læreplass, og om eleven planlegger å søke opplæringskontrakt gjennom OKVEKST. Det avtales videre tiltak, samarbeid om yrkesfaglig fordypning (YFF) og møter med bedrifter med mål om formidling og en god overgang til læretiden.

ØFK har som mål at flest mulig lærekandidater skal gjennomføre opplæringen i det ordinære arbeidslivet, eventuelt med oppfølging fra OKVEKST ved behov. Samtidig er de tydelige på at noen elever har behov for, og utbytte av tilrettelagt arbeid i en vekstbedrift (tidligere VTA=bedrift for Varig Tilrettelagt Arbeid), i læretiden og etterpå. I noen tilfeller deltar ØFK på møter med skole, elever og familie for å informere om, og «normalisere» dette tilbudet. Etter 1.februar gjennomføres et inntaksmøte i Opplæringsavdelingen, for søkere til OKVEKST, hvor de blir vurdert om den enkelte er i målgruppen til OKVEKST.

Opplæringsavdelingen fungerer som kontaktperson og rådgiver for OKVEKST, og er slik i hovedsak indirekte involvert i opplæringen av disse lærekandidatene etter at de er formidlet.

Opplæringsavdelingen oppfordrer skolene til å gjennomføre et overgangsmøte med bedrift og lærekandidat. De mener dette er viktig for å skape trygghet, overføre informasjon og avklare målet med læretiden. Det er fortsatt en vei å gå for å få en enhetlig praksis ved alle skoler. I noen tilfeller bidrar Opplæringsavdelingen i slike overgangsmøter. Oppfølgingen tilpasses behovet til den enkelte bedrift og lærekandidat. Opplæringsavdelingen gir en helhetlig oppfølging som kan innebære samarbeid med andre instanser som f.eks. helse, barnevern, kommune og NAV. Det er fokus på veiledning av faglig leder og andre involverte i bedriften. ØFK mener at et godt samarbeide mellom de tre avtalepartene er svært viktig for at lærekandidater skal mestre og fullføre utdanningen, og inkluderes i arbeidslivet. Det er også fokus på oppfølging av de som vil ta opp fag og få lærlingstatus.

De fleste lærekandidater med spesialundervisning som har en opplæringskontrakt med en vekstbedrift, har opplæringen sin internt i bedriften. Om lag 20 prosent av lærekandidatene med opplæringskontrakt med en vekstbedrift er utplassert eksternt i en ordinær bedrift som butikk, barnehage, kontor, verksted mm. Noen lærekandidater deler arbeidstiden mellom intern og ekstern arbeidsplass. Noen har første del av læretiden internt, og flytter til en ekstern bedrift når de er klar for dette.

Lærekandidater med spesialundervisning som får sin opplæring i en vekstbedrift, blir ofte ansatt i varig tilrettelagt arbeid ved samme bedrift etter kompetanseprøven. Dette gjøres i samarbeid med ungdommens bokommune, og er avhengig av at lærekandidaten har fått innvilget ung uføretrygd.

9.4 Lærekandidater med spesialundervisning i Østfold

Vi intervjuet ti lærekandidater og deres opplæringsansvarlige i Østfold. Alle ti lærekandidatene var mellom 18 og 22 år, og alle var knyttet til en vekstbedrift i Østfold. Vekstbedrifter sysselsetter personer som forutsettes å ikke kunne få arbeid i det ordinære arbeidsmarkedet, men som skal ha varig tilrettelagt arbeid.

Alle de ti vi intervjuet hadde en vanske eller en diagnose, og noen hadde flere. Eksempler på diagnoser blant de vi snakket med var lettere psykisk utviklingshemming, ME, ADHD, ADD, konsentrasjonsvansker, sosial angst, autisme og asperger. Flere opplæringsansvarlige presiserer at de ikke er opptatt av diagnosene, men av hvordan lærekandidatene kan fungere på arbeidsplassen.

Alle har slitt med fellesfag gjennom hele skolegangen, og noen har store huller i skolegangen. I ungdomsskolen og i videregående skole har alle hatt en eller annen form for tilrettelegging. De fleste har hatt undervisning i små grupper, noen har gått i ordinære store klasser, men da ofte med en assistent. Noen har også hatt enetimer. Flere har tid i ordinær videregående skole bak seg, noen et år og noen flere. De fleste sier at de ikke husker hvordan de hadde det i barneskolen.

De ti vi snakket med var lærekandidater i logistikkfaget, salgsfaget, IKT-servicefaget, matfaget og industrimekanikerfaget. Vi intervjuet både lærekandidater som jobbet internt i vekstbedrifter og lærekandidater som jobbet i ekstern bedrift.

De fleste arbeidet med enkle rutinepregede oppgaver som makulering, pakking av ulike produkter, kapping, boring, gjenging, gressklipping, snemåking, enkel matlaging og utkjøring av varer. Noen hadde litt mer krevende oppgaver, som å jobbe i butikk, med prising, rydding og salg eller på kontor med resepsjonsarbeid og ulike typer registreringer på data. Alle jobbet i gruppe med andre, grupper på fra 2-3 opp til 8-10 personer. Det praktiseres jobbrotasjon, slik at det blir noe variasjon i arbeidsoppgavene. Lærekandidatene selv setter pris på variasjon, men mange av dem ønsker helst å jobbe med oppgaver de kan og de fleste opplever ofte usikkerhet dersom de blir utfordret på nye, kanskje litt vanskeligere oppgaver. Noen av dem sier at de gjerne kan tenke seg litt vanskeligere oppgaver.

Felles for alle er at de trives med jobben. De forteller at de opplever mestring og utvikling. De opplever også sosial vekst, og noen har blitt betydelig mer selv-sikre. Noen har hatt enorm fremgang, både faglig og sosialt. Det varierer hvor selvstendig de kan utføre jobben, og de fleste må ha tett oppfølging og veiledning i arbeidsutførelsen. Selv noen som egentlig er flinke og egentlig vet hva de skal gjøre, må ha detaljert oppskrift på hva de skal gjøre fordi de er usikre. I noen tilfeller presterer lærekandidatene over evne i forhold til forventningene som var skapt på forhånd gjennom overgangsmøter og skriftlig dokumentasjon. Noen har, etter vurderingen til opplæringsansvarlig vært overbeskyttet og er ikke blitt utfordret i tilstrekkelig grad i tråd med sine forutsetninger. Det har ført til at de er kommet kortere i faglig og sosial utvikling enn det som kunne vært mulig.

Alle har spesialundervisning etter enkeltvedtak og IOP med reelle læreplanmål hentet fra læreplanverket, både generell del og fagplanene. Noen har i tillegg egne mål formulert av arbeidsplassen. Etter avsluttet kompetanseprøve vil de få et kompetansebevis som angir hvilke læreplanmål de har oppnådd.

De fleste vet at arbeidssituasjonen de er i er opplæring. Et flertall svarer at de er lærlinger, noen sier at de er lære kandidater, og en sier at han er medarbeider. Alle vet at de skal opp til en kompetanseprøve når de er ferdige, og de fleste vet når dette er, omtrent eller presist. Noen forteller at de forberede seg til kompetanseprøven med å skrive logg over hva de gjør.

De fleste har et ønske om å få fortsette å jobbe på arbeidsplassen i varig tilrettelagt arbeid (VTA) etter at de er ferdige med lære kandidattida. For nesten alle som ønsker det ser dette også ut til å være en reell mulighet. Det er enten avklart eller søknad er til behandling. Bare tre av de ti vi snakket med er vurdert som kandidater for det ordinære arbeidslivet. Disse vurderes også for ekstern arbeidsplass i lære kandidattida, dvs. en ordinær arbeidsplass, i første omgang som delvis utplassering, men på sikt kanskje fast. Når vi spør dem om fremtiden, svarer de også at de ønsker seg en ordinær jobb. For de øvrige mener opplæringsansvarlig at vekstbedriften er et godt og riktig sted å være for denne lære kandidaten, at de vil få et langt bedre liv gjennom denne jobben enn ved mange andre tenkelige alternativer. En av lære kandidatene sier at «*Har hatt av de bedre tidene i livet mitt egentlig her*». På vårt spørsmål om hvor han hadde vært i dag om han ikke hadde blitt lære kandidat, svarte han «*Det vil jeg ikke vite, nei*».

Vi spurte også en opplæringsansvarlig om hvor lære kandidaten hadde vært uten dette tilbudet. Han svarte:

Da tror jeg han hadde vært på den statistikken som ingen måler. De som har et utenforskap, som har vært til en samtale med OT eller noe sånt, og som har forsvunnet ut. Jeg tror ikke han hadde verken hatt noen ytelse eller noe som helst. Han hadde bare gått hjemme og venta på at det skulle skje et eller annet.

Et par av de best fungerende lære kandidatene, som også er på ekstern utplassering, uttrykker at de ikke ønsker å jobbe i en vekstbedrift. Det er tydelig at de ikke vil identifiseres med de som jobber der, og ønsker å definere seg selv som «vanlig».

Et annet fellestrekk er at de trives sosialt, og for mange er det sosiale en viktig drivkraft og forklaring på at de liker seg så godt på arbeidsplassen:

Når de kommer hit så finner de sin plass i det sosiale samspillet. De opparbeider seg sosiale relasjoner som er likeverdige og de har noe å tilføre i gruppa alle sammen. (...) Det å føle tilhørighet, jeg tror det er det som er driven da.

Noen av dem har ikke noe særlig sosialt liv utenfor jobben, bortsett fra sosiale arrangementer på ettermiddags-/kveldstid i regi av arbeidsplassen. Andre forteller

at de har venner som de ofte er sammen med på ettermiddags- og kveldstid, men noen forteller at de har venner som de snakker med på nettet. Noen av disse ungdommene, som altså sliter med skolefag, forteller at de driver avansert programmering på fritida og at de er gode i engelsk, men at det har de ikke lært på skolen, men på nettet.

Vi spurte de opplæringsansvarlige om de kunne trekke frem noen utfordringer for bedriftene og for lærekandidatene når spesialundervisning skal gis på en arbeidsplass. En utfordring som ble trukket frem er vurderinger om hvilket utdanningstilbud, hvilket utdanningsprogram og hvilket fag (programområde) lærekandidaten skal ta utdanning innenfor. Som vi har omtalt tilbys utdanning innenfor flere ulike fag for lærekandidater med spesialundervisning, og det er viktig at lærekandidatene begynner med en utdanning som interesserer og som de kan mestre.

Når dette valget er gjort er neste utfordring å avgjøre hvilket innhold opplæringen skal ha, hvilke læreplanmål skal lærekandidaten sikte mot, hvilket nivå man skal legge seg på og hvilke oppgaver skal det jobbes med for å nå de utvalgte læreplanmålene. Det er viktig, men utfordrende alltid å ha reelle oppgaver som skal utføres.

Deretter må man bestemme hvordan selve opplæringen skal gjennomføres. Spørsmål som da krever svar er hvor tett på man skal være, hvor mye man skal veilede og instruere, vurdert i forhold til et mål om at lærekandidatene skal kunne jobbe selvstendig, ta selvstendige valg og sette i gang med oppgaver selv.

Nok en utfordring er hvordan det skal arbeides for å få lærekandidatene til å strekke seg så langt de faktisk kan. Dette handler om hvordan man jobber for å få svakt fungerende til å mestre selv de enkleste oppgaver, det handler om å få andre til å prøve seg på oppgaver de tror at de ikke mestrer, men som man vet at de kan få til hvis de prøver, og det handler om å videreutvikle ungdommen ved å gi oppgaver som krever mer og som gjør at de må strekke seg.

En annen viktig avgjørelse som må tas, og som kan være utfordrende, er å beslutte om lærekandidaten skal ut å jobbe i en ekstern bedrift eller bli værende på vekstbedriften. I forlengelsen av dette, om lærekandidaten kommer ut en ekstern bedrift, må man ha en beredskap dersom dette ikke fungerer.

Noen av de opplæringsansvarlige vi snakket med pekte på at det kan være krevende å drive opplæring av lærekandidater samtidig som de skal tenke på bunnlinja.

En siste utfordring som ble trukket frem var at en del ungdommer som er lærekandidater i en vekstbedrift ikke ønsker å være der. De identifiserer seg ikke med en vekstbedrift eller med de som jobber der, de opplever det som stigmatiserende, de har en forestilling om at de som jobber der er «tapere» og at dette ikke er ordentlig arbeid, og de vil ikke selv tilhøre den kategorien. Dette gjelder både sterkt

fungerende lærekandidater som kanskje kunne vært i en ordinær bedrift, men også ungdommer som ifølge opplæringsansvarlige absolutt hører hjemme i en vekstbedrift. Ifølge noen av de opplæringsansvarlige vi snakket med, er dette et voksende fenomen.

Vi spurte de opplæringsansvarlige om det er vanskelig å finne eksterne arbeidsplasser til lærekandidater med spesialundervisning, fordi vi antok at dette kunne være en utfordring. Dette ble avvist; det sees ikke på som en utfordring å få plassert i eksterne bedrifter lærekandidater som er klare for det: *«Det er mange der ute som har et stort hjerte»*.

9.5 Oppsummert om lærekandidater med spesialundervisning

Fire av fem lærekandidater med spesialundervisning i landet er å finne i Østfold. Vi har derfor intervjuet ti lærekandidater og deres opplæringsansvarlige for denne studien bare i Østfold.

Lærekandidatene vi intervjuet er svært fornøyd med opplæringen sin, de trives på arbeidsplassene, de opplever mestring og mener at de oppnår gode resultater. Mange opplever stor progresjon og mestring for første gang i utdanningsløpet sitt. Mestringen og fremgangen gjelder både faglig og sosialt. I noen tilfeller presterer lærekandidatene over evne i forhold til forventningene som var skapt på forhånd gjennom overgangsmøter og skriftlig dokumentasjon. Dersom vi skal konkludere på grunnlag av de ti lærekandidatene og deres opplæringsansvarlige, er konklusjonen entydig at lærekandidatordningen fungerer svært tilfredsstillende for lærekandidater med spesialundervisning i Østfold; de trives og opplever mestring og progresjon. Så må vi selvsagt ta forbehold om at vi har intervjuet ti lærekandidater, og at historien kunne blitt en annen om vi hadde snakket med alle 137 lærekandidater med spesialundervisning i Østfold.

Bedriftene og lærekandidatene møter noen utfordringer. Det handler om å bestemme hvilket fag lærekandidatene skal ta utdanning i, hvilket innhold opplæringen skal ha og hvilket nivå den skal ligge på, samt hvor tett oppfølgingen skal være sett i relasjon til et mål om selvstendighet i jobbutførelsen. Videre hvordan man skal få alle lærekandidatene til å strekke seg så langt de faktisk kan, og å beslutte om en lærekandidat er kvalifisert for å få opplæring i en ekstern bedrift. En siste utfordring er at en del lærekandidater ikke ønsker å assosieres med en vekstbedrift eller de som jobber der, de føler det stigmatiserende.

Vi finner altså at fire av fem lærekandidater med spesialundervisning i landet finnes i Østfold. Vi finner videre at de lærekandidatene vi har snakket med opplever progresjon, mestring og trivsel, og at dette bildet bekreftes av de opplæringsansvarlige som også mener at dette strekker seg ut over de ti vi har intervjuet. Når

det nesten ikke er lærekandidater med spesialundervisning i resten av landet, er det grunn til å spørre hvorfor er det ikke flere lærekandidater med spesialundervisning ellers i landet. Vår studie gir ikke svaret, så kanskje det er behov for en studie som undersøker grundig hvilke tilbud de skolefaglig svakeste får rundt omkring i landet.

10 Oppsummering og drøfting

I dette kapittelet oppsummeres og drøftes de viktigste resultatene i studien. Først drøfter vi noen funn knyttet til spesialundervisnings organisering og omfang, før vi til slutt drøfter noen andre viktige og interessante funn.

10.1 Spesialundervisningens organisering og omfang

«Spesialskolesystem» innenfor videregående skole?

Vi vil nedenfor peke på noen funn knyttet til organisering av spesialundervisningen som vi vil tolke i sammenheng.

For det første er det betydelig variasjon i andelen elever med spesialundervisning i fylkene. Ytterpunktene er Østfold med 5,9 og Rogaland med 2,7 prosent.

For det andre finner vi at 66 prosent av alle elever med spesialundervisning går i klasser med redusert elevtall. Det er stor fylkesvis variasjon. Ytterpunktene er 93 prosent i Vestfold og 32 prosent i Sogn og Fjordane. Vi finner også at 27-56 prosent (varierende med fag) av de som går i ordinære klasser får spesialundervisning utenfor klassen i grupper og enetimer.

For det tredje er det konsentrasjon av elever med spesialundervisning på noen skoler. Vi har identifisert skoler hvor 20 prosent eller mer av elevene på henholdsvis yrkesfag og studieforbereidende har spesialundervisning, samtidig som vi finner skoler uten elever med spesialundervisning.

For det fjerde er det sterk sammenheng mellom det å gå på store skoler og skoler med mange elever med spesialundervisning, og det å gå i egne klasser med redusert elevtall.

Vi vurderer det som lite sannsynlig, ja, som svært overraskende, om elevsammensetningen er så forskjellig i fylkene at dette fremtvinger mer bruk av spesialundervisning i noen fylker enn i andre. Det ville også være overraskende om elevsammensetningen er så forskjellig i fylkene at det er nødvendig med mer bruk av egne klasser med redusert elevtall i noen fylker enn i andre. Vi vurderer det også som lite sannsynlig at elevsammensetningen i skolenes rekrutteringsområde er

slik at det fremtvinger en overrepresentasjon av elever med spesialundervisning på noen skoler.

Derfor er det rimelig å forutsette at bak disse forskjellene mellom fylker og skoler ligger det ulike prioriteringer, ulike valg og ulike prinsipielle beslutninger i fylkeskommunene. En viktig forklaring på dette kan være at ved innføringen av Kunnskapsløftet sendte Storting og Regjering, som vi har redegjort for i kapittel 2, doble signaler om gjennomføringen av spesialundervisning i videregående skole. De gikk ikke inn for Søgner-utvalgets forslag om å fjerne retten til spesialundervisning, men sa samtidig at de ønsket redusert bruk av spesialundervisning og økt vektlegging av tilpasset opplæring. Dette åpnet muligheten for at aktørene kunne definere praksis, og det kan være det vi ser resultatet av: svært varierende praksis rundt omkring i landet.

Den sterke konsentrasjonen av elever med spesialundervisning på noen skoler, mens andre skoler i samme fylker ikke har elever med spesialundervisning, oppfatter vi som en indikasjon på at elever med behov for spesialundervisning «styrer» til bestemte skoler når de søker seg inn i videregående. Forklaringen kan være at dette er skoler hvor fylkeskommunene bevisst har bygget opp egne tilrettelagtavdelinger med god kompetanse blant lærerne, slik at de er godt egnet til å ta imot elevene med de største behovene. Slike skoler vil i de fleste tilfeller være av en viss størrelse. Disse elevene kan i tillegg ha større behov for tilrettelegging, og det vurderes som riktig og nødvendig ut fra en pedagogisk begrunnelse, at de får tilhørighet til egne klasser med redusert elevtall. At elever med spesialundervisning dirigeres til enkelte skoler, bidrar dermed til å opprettholde en betydelig andel elever med spesialundervisning på disse skolene.

På denne måten blir elever med de tyngste vanskene «styrt» til a) skoler av en viss størrelse med tilrettelagtavdelinger med særlig god kompetanse, hvor b) andelen elever med spesialundervisning allerede er høy og de blir plassert i c) egne klasser med redusert elevtall. Denne tolkningen styrkes av at både a) og b) er positivt assosiert med c).

En tolkning av disse funnene er at det er etablert et «spesialskolesystem» innenfor det ordinære videregående skolesystemet, et system som håndterer elever med behov for spesialundervisning, slik at det ikke er behov for at det ordinære systemet løser denne oppgaven. Dette faller sammen med funn fra en OECD-studie av inkluderende opplæring i fem europeiske land i tillegg til USA, Canada og Australia i 1995-1998. Studien beskrev to systemer, hvor det ene prøver få til det som det andre systemet ikke får til:

This has had the effect of creating, first, a regular system which does not feel it has to adapt to the needs of all children, and second, a special system which collects the rejects and with considerable additional resources, often in segregated settings, attempts to remedy the failings of the first (OECD 1999: 47).

Positive til inkludering – men pragmatiske

Samtidig finner vi at lærere og skoleledere er samstemte i at inkludering er et hovedideal for spesialundervisning, og at de oppfatter at sentrale, statlige føringer peker i retning av mer ordinær tilpasset opplæring og mindre bruk av spesialundervisning. De fleste skolene og lærerne slutter opp om disse idealene og er prinsipielt for at flest mulig elever skal få spesialundervisning inne i ordinære klasser. Et viktig argument er at dette kan forhindre stigmatisering og bidra til sosial inkludering.

Et spørsmål som da tvinger seg frem er hvorfor to av tre elever med spesialundervisning går i egne klasser med redusert elevtall, når inkluderingsidealet står så sterkt. Skolene og lærerne gir oss svaret: Samtidig som de støtter inkluderingsidealet prinsipielt, og samtidig som dette idealet er mer internalisert ved skolene enn tidligere, så har skolene og lærerne en pragmatisk tilnærming: Når det vurderes som faglig best for elevene, kan og bør spesialundervisning tilbys utenfor ordinærklassen eller i egne klasser med redusert elevtall. En måte å tolke dette på er at på denne måten forsøker skolene og lærerne å utforme en hverdagspraksis slik at elevens beste og inkluderingsidealet i størst mulig grad kan realiseres parallelt. Oppfølgingsspørsmålet blir da om det faktisk er det faglig beste for en så stor andel spesialundervisnings elever å gå i egne klasser med redusert elevtall.

Et forhold som taler for at så stor andel av elevene med spesialundervisning går i egne klasser eller får spesialundervisning i enetimer og grupper, er den store reduksjonen i andel elever med spesialundervisning fra tiende klasse til Vg1. Majoriteten av de som hadde spesialundervisning i tiende klasse har ordinær tilpasset opplæring i Vg1, og det kan argumenteres for at dette er realisering av inkluderingsidealet: Svært mange som har hatt spesialundervisning i ungdomsskolen får ordinær tilpasset opplæring i stedet for spesialundervisning i videregående skole. Det er videre sannsynlig at de som fortsetter med spesialundervisning i videregående har store behov. Kanskje er det riktig at for majoriteten av disse elevene er det faglig beste at de går i egne klasser med redusert elevtall?

I tillegg til at inkludering i ordinære klasser kan bidra til økt sosial inkludering og reduserte muligheter for stigmatisering, er det sterkeste argumentet mot at så mange elever med spesialundervisning skal gå i egne klasser med redusert elevtall funn fra tidligere undersøkelser. Både Markussen (2000) og Markussen, Grøgaard og Frøseth (2009) fant at elever i klasser med redusert elevtall oppnår svakere resultater enn sammenlignbare elever med tilhørighet til ordinære klasser. Dette forklares bl.a. med at når mange elever med svake faglige forutsetninger samles i en liten klasse synker forventningsnivået blant elever, lærer, skoleledelse og foreldre, og at dette igjen påvirker prestasjonsnivået. Elevene blir ikke utfordret til å strekke seg. Disse tidligere studiene fant også at om de som hadde tilhørighet til ordinære klasser fikk sin spesialundervisning inne i eller utenfor klassen ikke

hadde betydning for resultatet (Markussen, Grøgaard og Frøseth 2009). Konklusjonen den gangen var at det alltid vil være noen som har behov for spesialundervisning, men at den i så liten grad som mulig burde organiseres i egne klasser med redusert elevtall. I den foreliggende studien har vi ikke hatt data for å gjøre tilsvarende analyser.

Idealer og praksis i konflikt

Vi observerer altså en konsentrasjon av elever med spesialundervisning på noen skoler og utstrakt bruk av egne klasser med redusert elevtall. Vi har presentert en tolkning av at det er slik: det eksisterer et «spesialskolesystem» innenfor ordinærskolen. Samtidig sier altså sentrale styringssignaler, skoleledere og lærere at inkludering er et ideal, flest mulig skal få spesialundervisning inne i ordinære klasser og volumet på spesialundervisning bør reduseres. Tidligere forskning har også vist at sannsynligheten for å oppnå gode resultater er høyere for elever med tilhørighet til ordinære klasser enn egne klasser med redusert elevtall.

Dette betyr at idealene om inkludering ikke realiseres i praksis. Tvert imot, idealer og praksis synes faktisk å stå i et motsetningsforhold til hverandre. Med det volumet vi ser på egne klasser med redusert elevtall, ser det ut til at den pragmatiske hverdagspraksisen vinner over idealene og prinsippene.

Innenfor eller utenfor – hva mener elevene?

Etter at vi nå har vist og drøftet konflikten mellom inkluderingsidealet og en praksis med utstrakt bruk av segregerende løsninger, er det også grunn til å se på hvordan elevene forholder seg til spørsmålet om *innenfor eller utenfor*. Hva mener elevene om å få spesialundervisning, og om hvordan spesialundervisning gis. I hovedsak kan vi si at elevene deler seg i to grupper.

Vi finner at fire prosent av elevene har spesialundervisning i videregående mot ti prosent i tiende klasse i ungdomsskolen. En av forklaringene på denne reduksjonen er at mange elever som har hatt spesialundervisning i ungdomsskolen velger dette bort når de begynner i videregående. Dette gjør de fordi de ønsker sosial inkludering. De vil ikke skille seg ut. De vil være som alle andre. Disse elevene tar, gjennom handling, standpunkt i debatten om *Mainstream or special?* (Jenkinson 1997).

Men vi har også snakket med elever som liker å ha spesialundervisning og å få denne i små grupper og enetimer utenfor klassen, og som sier at de har behov for dette. De mener at de lærer best utenfor klassen, det er lettere å konsentrere seg og lettere å få systematisk hjelp av læreren. De forteller også at de ikke opplever dette som sosial utestengelse eller stigmatiserende. Og vi har møtt elever som får

spesialundervisning i egen klasse med redusert elevtall, og som er tilfreds og opplever dette som uproblematisk. Disse elevene tar motsatt standpunkt i spørsmålet om innenfor eller utenfor.

Konklusjonen vi kan trekke på grunnlag av elevenes ulike valg er at for noen elever passer det å få spesialundervisning utenfor klassen fordi de mener de tjener på det faglig uten å tape sosialt, mens for andre er det viktig å delta i det sosiale felleskapet, også om det går på bekostning av det faglige.

Selv om inkludering er idealet og selv om dette idealet står sterkt, må det oppfattes som en god ting at mange elever opplever det som uproblematisk og ikke-stigmatiserende å ha spesialundervisning utenfor klassen. Dette kan være et uttrykk for at normalisering av holdningene til spesialundervisning, noe som kan bety at de elevene som må ha spesialundervisning i segregerende løsninger vil oppleve dette som sosialt ekskluderende og stigmatiserende i mindre grad.

En forklaring på at spesialundervisning oppleves som stigmatiserende i mindre grad enn tidligere, kan være det en rektor sa til oss; at mangfoldet blant ungdommene har økt og at aksepten for forskjelligheten har økt tilsvarende: *«Jeg lurer på hva en elev skal gjøre for å skille seg ut her hos oss?»*

Kunne færre hatt spesialundervisning?

Vi har altså vist at inkluderingsidealet står sterkt og at det er en betydelig reduksjon i andelen elever med spesialundervisning fra tiende klasse til Vg1. Et spørsmål som kan reises i forlengelsen av dette er om andelen elever med spesialundervisning kan reduseres ytterligere.

For å besvare dette spørsmålet tar vi utgangspunkt i den ene forklaringen på reduksjonen i andelen elever med spesialundervisning fra tiende klasse til videregående: At strukturen, organiseringen og innholdet i undervisningen i seg selv reduserer behovet for spesialundervisning. Mindre klasser på yrkesfag gjør det lettere å tilrettelegge uten spesialundervisning. Elevene velger selv utdanningsprogram, og får dermed jobbe med et innhold i lærestoffet som interesserer, motiverer og engasjerer, og behovet for spesialundervisning reduseres.

Denne forklaringen gir grunn til å spørre om de videregående skolene i større grad bør utnytte mulighetene i strukturen og innholdet for å redusere bruken av spesialundervisning ytterligere. Når mange skoler gir god tilpasset opplæring innenfor den ordinære strukturen til elever som har hatt (til dels mye) spesialundervisning i ungdomsskolen, og når disse elevene til dels presterer over all forventning, spør vi om ikke dette burde være mulig på flere (alle) videregående skoler? *«If a child with a particular type of disability can be successfully integrated with special service in a regular class or school, then why can't all children with the same type and level of disability also be integrated?»* (Gilhool 1976:13). Kan man ved å

gjennomføre god tilpasset opplæring i større grad, imøtekomme noen unges ønsker om ikke å gå ut av klassene og ikke skille seg fra de øvrige elevene? Kan flere elever gå mot full kompetanse med god tilpasset opplæring, selv om de har hatt (omfattende) spesialundervisning i ungdomsskolen, dersom skolene blir enda bedre på å gjennomføre tilpasset opplæring? Med utgangspunkt i våre funn, mener vi at det er mulig, og at andelen som har spesialundervisning kan reduseres ytterligere.

Noen vil alltid ha behov for spesialundervisning

Det neste spørsmålet som da dukker opp, er om andelen som har spesialundervisning i videregående opplæring kan reduseres til null, slik at ingen har spesialundervisning, men alle har tilpasset opplæring. Med grunnlag i våre funn i dette prosjektet og med støtte i annen forskning er vår konklusjon at det alltid vil være noen elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære tilpassede opplæring, og som derfor vil ha behov for spesialundervisning.

Hvor stor andel dette bør være, er vanskelig å fastslå. Basert på våre intervjuer for denne studien, tør vi konkludere med at det finnes et uforløst potensial i tilpasset opplæring og at det fins elever blant de som nå har spesialundervisning som ville hatt godt utbytte av ordinær tilpasset opplæring. Andelen på fire prosent er derfor etter vår vurdering for høy. Eksakt hvor nivået bør ligge vet vi ikke. Nordahl-utvalget anslår at 1-3 prosent av årskullene vil ha behov for varig og individuell tilrettelegging (Nordahl mfl. 2018: 242).

Mindre polarisert og mer avideologisert felt

Som drøftingen over viser, er det fortsatt utfordringer å jobbe med når det gjelder spesialundervisningens organisering, spørsmålet om innenfor eller utenfor. I den sammenheng er det også viktig å påpeke at vi, sammenlignet med datainnsamling i to omfattende kvalitative studier av spesialundervisning for henholdsvis 17 og 11 år siden (Markussen mfl. 2003, Markussen mfl. 2009), har observert en endring i holdninger (ikke like mye i praksis). Feltet fremstår mindre polarisert og mer avideologisert. Tanken om inkludering er i større grad akseptert hos skoleledere og lærere, samtidig som vi også observerer større aksept for spesialundervisning i og utenfor ordinærklassen, både blant elever med og uten spesialundervisning.

Vi har kalt denne rapporten «... respekten for forskjelligheten ...», basert på et utsagn fra et av intervjuene med en skoles ledelse: «*Den ekte respekten for forskjelligheten, den tenker jeg er den viktigste*».

Å betrakte forskjellighet som en ressurs for læring står sentralt innenfor tenkingen om inkluderende utdanning:

Inclusive education is an unabashed announcement, a public and political declaration and celebration of difference. Difference is not a euphemism for defect, for abnormality, for a problem to be worked out through technical and assimilationist education policies. Diversity is a social fact. (Corbett og Slee 2000: 134).

Kanskje vil vi, også i lys av KDs påpekning av at «*det er helt nødvendig å få til en praksisendring*» (KD 2019), se økt bruk av en inkluderende spesialundervisning i videregående opplæring i årene som kommer.

10.2 Noen andre sentrale funn

Vi skal i det følgende trekke frem noen andre sentrale funn i undersøkelsen.

Korrekte tall er viktig

Vi finner at fire prosent av elevene i videregående skole har spesialundervisning i skoleåret 2018-2019. Sammenlignet med tall fra en studie fra 2007, er dette en liten nedgang (Markussen mfl. 2009). Utdanningsdirektoratet (2018) oppgir at andelen var 2,6 prosent 1. oktober 2017. Den viktigste forklaringen på differensen mellom Utdanningsdirektoratets og vårt tall er sannsynligvis ulikt telletidspunkt, slik at begge tellingene kan oppfattes som «riktig».

Utfordringen oppstår når Utdanningsdirektoratets tall per 1. oktober brukes som fasit, slik bl.a. Nordahl mfl. (2018: 142) gjorde, fordi mange får enkeltvedtak og defineres som elev med spesialundervisning etter denne datoen. Dersom andelen som Utdanningsdirektoratet måler per 1. oktober legges til grunn når andelen etter denne datoen blir betydelig større, kan viktige beslutninger om spesialundervisning i videregående opplæring tas på feil grunnlag.

Dette synliggjør et behov for en *kontinuerlig, vedlikeholdt og kvalitetssikret* oversikt over hvor mange som til *enhver tid* har spesialundervisning i videregående opplæring (elever og lærekandidater).

Spesialundervisning gis av personer uten riktig kompetanse

Når spesialundervisningen foregår i ordinær klasse har faglærere og kontaktlærere i all hovedsak hovedansvaret, men når undervisningen skjer i stadig mer segregert form – gruppeundervisning, enetimer, egen klasse med redusert elevtall, andre former for støtte – reduseres andelen faglærere og kontaktlærere samtidig som andelen spesialpedagoger, miljøarbeidere, fagarbeidere og assistenter øker.

Disse gruppene besitter god kompetanse som ofte vil være relevant for elevene med spesialundervisning, men problemet oppstår, som vi finner, når personer uten kompetanse i undervisningsfagene i relativt stor grad har hovedansvaret for

opplæring i fag for elever med spesialundervisning, og i økende grad jo mer segregert opplæringen er. Det betyr at det er de faglig svakeste med det største behovet for hjelp og støtte som i størst grad ikke får opplæring av lærere med kompetanse i det faget de underviser. Og det er kanskje blant disse behovet for lærere med fagkompetanse er størst. Nordahl-utvalget peker på det samme i grunnskolen: «*Elever som altså har stort behov for høy kompetanse, mottar dermed i høy grad spesialundervisning fra ukvalifiserte assistenter*» (s. 88).

Vi spør om det er behov for en målrettet innsats for at alle elever i videregående skole får undervisning av en lærer med kompetanse i aktuelt fag, særlig de faglig svakeste med størst behov for hjelp. Dette er i samsvar med Nordahl-utvalgets forslag: «*Alle barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehagen og skolen skal ha rett til lærere med pedagogisk godkjent utdanning*» (Nordahl mfl. 2018).

Informasjonsflyt fra tiende klasse til Vg1 kan bli bedre

Majoriteten av ledere og lærere ønsker nødvendig informasjon om nye elever som kan ha behov for spesialundervisning før skolestart. Informasjonen flyter imidlertid ikke godt nok mellom kommune og fylkeskommune og fra ungdomsskole til videregående skole. Det er ikke uvanlig at informasjon fra avgivende ungdomsskole ikke kommer til riktig videregående skole. Det skjer også at informasjon når riktig videregående skole, men ikke aktuelle lærere. Dette handler oftest om strukturelle forhold, for eksempel elektroniske tilganger. At viktig og nødvendig informasjon ikke foreligger, kan bidra til at elevene får et dårligere opplæringstilbud enn de burde og kunne fått.

Denne situasjonen er uheldig, og gir grunnlag for å spørre om det bør settes i verk tiltak som sikrer at nødvendig informasjon om elever med spesialundervisning kommer frem til de som har ansvar for å lage opplæringstilbudet for elevene. Ved overføring av informasjon er det selvsagt viktig å forholde seg til regelverkets bestemmelser om samtykke fra elever/foresatte.

Arbeid med sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP fungerer

Spesialundervisning er juridisk og formelt definert i Opplæringslova § 5-1. Det skal foreligge sakkyndig vurdering som legger grunnlaget for enkeltvedtak om spesialundervisning, som igjen danner grunnlag for utarbeidelsen av individuell opplæringsplan (IOP). Vi finner at disse dokumentene utarbeides i tråd med intensjonene, og at sammenhengen mellom dem er god.

Skolen vet hva elever med omfattende behov som søker med fortrinnsrett skal begynne på, og kan starte prosessen med sakkyndig vurdering tidlig. For mange av disse er enkeltvedtak fattet før skolestart, og IOP'en kan foreligge tidlig.

Det er vanlig at elever med mindre behov prøver ut tilbudet de er kommet inn på for at det faktiske behovet kan avdekkes før sakkyndig vurdering skrives. Utprøvingen kan også resultere i at eleven ikke trenger spesialundervisning. En slik måte å arbeide på er i tråd med Opplæringslova og *Veilederen Spesialundervisning*. Konsekvensen er at enkeltvedtak og IOP foreligger et stykke ut i skoleåret, oftest i oktober-november. Skolene mener denne praksisen ikke skader elevene fordi de kjenner elevenes behov, og at elevene uansett får den opplæringen de skal ha fra første dag.

Dette ser ut til å være et system som fungerer selv om de formelle dokumentene først er på plass et godt stykke ut i skoleåret. Om elevene ikke får den spesialundervisningen og tilretteleggingen de har krav på, er det ikke fordi sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP ikke er på plass.

Flere gutter enn jenter har spesialundervisning

61 prosent av elevene med spesialundervisning er gutter. Guttene har alltid vært i flertall, men andelen har vært 3-4 prosentpoeng høyere (Grøgaard mfl. 2004, Markussen mfl. 2009), slik at vi faktisk måler en liten nedgang. Gutteflertallet kan henge sammen med det generelle mønsteret hvor guttene presterer svakere enn jenter på de fleste prestasjonsmål i grunnskolen (NOU 2019: 3, Grøgaard og Arnesen 2016). En mulig forklaring på at andelen jenter med spesialundervisning øker noe, kan være at det de siste årene har vært en økning i noen vansker/diagnoser som vi oftere finner hos jenter enn gutter, slik som bl.a. psykososiale vansker og ME.

Flest med spesialundervisning på yrkesfag

Det er flere som har spesialundervisning på yrkesfag (7,5 prosent) enn på studieforberedende (1,6 prosent). Dette er som forventet. På yrkesfag kan elevene gå i mindre klasser, de kan få jobbe med et innhold som interesserer dem, de har færre timer fellesfag og kan konsentrere seg om praktiske oppgaver. Dette kan være gunstig for ungdom som gjennom store deler av grunnskolen har strevd med fagene og som derfor har hatt behov for spesialundervisning. Denne fordelingen på yrkesfag og studieforberedende har vært slik i flere tiår (Markussen 2000, Markussen, Grøgaard og Frøseth 2009).

Gode resultater for lærekandidater med spesialundervisning

82 prosent av landets lærekandidater med spesialundervisning finnes i Østfold. Derfor gjorde vi alle intervjuer med lærekandidater og opplæringsansvarlige her.

Lærekandidatene vi intervjuet var svært fornøyd med opplæringen, de trives på arbeidsplassene og forteller om stort utbytte av opplæringen. Mange opplever progresjon og mestring for første gang i utdanningsløpet. Fremgangen gjelder både faglig og sosialt. En av lærekandidatene sa at «*Har hatt av de bedre tidene i livet mitt egentlig her*». På vårt spørsmål om hvor han hadde vært i dag om han ikke hadde blitt lærekandidat, svarte han «*Det vil jeg ikke vite, nei*».

Vi har intervjuet ti av 137 lærekandidater med spesialundervisning i Østfold skoleåret 2018-2019. Det er selvsagt farlig å generalisere om hele populasjonen på dette grunnlaget. Vi vil likevel si at når vi har snakket med ti lærekandidater fordelt på de ti vekstbedriftene i Østfold, og bildet er så entydig, så er det rimelig å anta at vi ville gjort lignende funn om vi hadde intervjuet andre lærekandidater. Når bildet også bekreftes av lærekandidatenes opplæringsansvarlige, og når disse også uttrykte at dette gjaldt andre enn bare de ti vi snakket med, så tør vi konkludere at mange lærekandidater med spesialundervisning i Østfold opplever mestring, utbytte og trivsel, selv om det selvsagt ikke gjelder alle.

Samtidig som ordningen ser ut til å fungere svært godt for lærekandidater som får spesialundervisning i en vekstbedrift i Østfold, er det nesten ikke lærekandidater med spesialundervisning ellers i landet; i elleve fylker var det ingen de to siste skoleårene og i de øvrige var det svært få. Vår vurdering er at måten spesialundervisning for lærekandidater praktiseres på i Østfold ser ut til å fungere så godt for disse ungdommene at det bør vurderes om dette kan ha overføringsverdi til resten av landet.

Referanser

- Ainscow, M. (2007). Towards a more inclusive education system: where's next for special schools? I: Cigman, R. (ed.) (2007). *Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. London & New York: Routledge.
- Ainscow, M. (2016). *Struggles for Equity in Education. The selected works of Mel Ainscow*. Routledge: New York
- Baker, E.T., Wang, M.C. og Walberg, H.J. (1994). The effects of inclusion on learning. *Educational leadership*, 52 (4), 33–35.
- Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2018). Joint reflection on action—a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16.
- Bottge, B.A., Cohen, A.S. og Choi, H.J. (2018). Comparisons of mathematics intervention effects in resource and inclusive classrooms. *Exceptional Children*, 84(2), 197-212.
- Cigman, R. (ed.) (2007). *Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. London & New York: Routledge.
- Corbett, J. og Slee, R. (2000). «An international conversation on inclusive education». I: Armstrong F., D. Armstrong og L. Barton (2000), *Inclusive Education. Policy, Context and Comparative Perspectives*. London: David Fulton Publishers
- Cosier, M., Causton-Theoharis, J. og Theoharis, G. (2013). Does access matter? Time in general education and achievement for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(6), 323-332.
- De Boer, A., Pijl, S. J. og Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353.
- Dessementet, S.R. og Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(1), 23-30.
- Dunn, L.M. (1968). Special education for the mildly retarded – is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35: 5-22. I: Mitchell, David (ed.) (2004),

- Special Educational Needs and Inclusive Education. Major Themes in Education.* Volume I, Systems and Contexts. London & New York: Routledge.
- Dyson, A. og Millward, A. (1997). The reform of special education or the transformation of mainstream schools? I: Pijl S.J., C.J.W. Meijer og S. Hegarty, (1997). *Inclusive Education*. London and New York: Routledge.
- FN (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Vedtatt av FN 20. november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1991. <https://barneombudet.no/for-voksne/barnekonvensjonen/hele-barnekonvensjonen/>. Lest 3.juli 2019
- Forskrift til Opplæringslova https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#*. Lest 14.3.2019
- Fuchs, D. og Fuchs, L.S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60(4) 294-309.
- Gartner, A. og Lipsky, D.K. (1996). Inclusion, School Restructuring, and the Remaking of American Society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-797.
- Gillhooll T.K. (1976). «Changing public policies: Roots and forces». I: Reynolds, M.C., ed., *Mainstreaming: origins and implications*, (8–13). Reston: Council for Exceptional Children
- Gjertsen, H. og Olsen, T. (2013). *Broer inn i arbeidslivet. Elever med funksjonsnedsettelser i videregående opplæring – kartleggingsstudie av opplæringstilbud, organisering og tilpasninger*. NF-notat nr. 1003/2013. Bodø: Nordlandsforskning.
- Grøgaard, J.B. (2002). Integrerte eller segregerte undervisningsopplegg i videregående opplæring: Hvilke gir best resultater? *Tidsskrift for ungdomsforskning* 2(2), 83-108.
- Grøgaard, J.B. og Arnesen, C.Å. (2016). Kjønnsskjeller i skoleprestasjoner: Ulik modning? *Tidsskrift for ungdomsforskning* 16(2): 42-68.
- Grøgaard, J.B., Hatlevik, I. og Markussen, E. (2004). *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. NIFU STEP rapport 9/2004.
- Hallahan, D.P. og Kauffman, J.M., (1995). *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Austin: PRO-ED.
- Haug, P. (1998). *Myrlandet. Spesialundervisning i grunnskolen 1965 – 1991*. Rapport nr. 32. Volda: Møreforskning
- Hausstätter, R.S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer – mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Herlofsen, C. (2014). *Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker*. Doktorgradsavhandling, Oslo: Universitetet i Oslo

- Innst. S. nr. 268 (2003-2004). *Innstilling fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Kultur for læring*. Oslo: Stortinget.
- Jenkinson, J.C. (1997). *Mainstream or special? Educating students with disabilities*. London and New York: Routledge.
- Jitendra, A.K., Lein, A.E., Im, S.H., Alghamdi, A.A., Hefte, S.B. og Mouanoutoua, J. (2018). Mathematical interventions for secondary students with learning disabilities and mathematics difficulties: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 84(2), 177-196.
- Karseth, B. og Møller, J. (2018). Legal Regulation and Professional Discretion in Schools, *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: [10.1080/00313831.2018.1531918](https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1531918)
- Kauffman, J.M., Hallahan, D.P., Pullen, P.C. og Badar, J. (2018). *Special education: What it is and why we need it*. Routledge.
- Kauffmann, J.M. og Sasso, G.M. (2006). Certainty, Doubt, and the Reduction of Uncertainty. *Exceptionality*, 14(2): 109-120.
- Kirke- og utdanningsdepartementet (1970). *Innstilling om lovregler for spesialundervisning* (Blom-komiteen). Oslo: Kirke- og utdanningsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Beholder retten til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Pressemelding 24.juni 2019.
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/beholder-retten-til-spesialundervisning/id2661681/>. Lest 25.6.2019
- Kvalsund, R. og Myklebust, J.O. (1998). *Innestenging, utestenging eller inkludering? Om læringsvilkår, gjennomstrøyming og fråfallsmønstre for særsvilkårselevar i vidaregåande opplæring*. Forskningsrapport nr 35. Volda: Møreforskning/Høgskulen i Volda
- Lov 1951 om spesialskoler
- Lov om foreldre og barn (Barnelova). LOV-1981-04-08-7. Sist endret LOV-2019-06-21-25 fra 01.07.2019, LOV-2019-06-21-28
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>. Lest 3.juli 2019
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova). LOV-1998-07-17-61. Sist endret LOV-2008-12-19-188 fra 2009-01-01.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>. Lastet ned 14.3.2019. Lest 14.3.2019
- Lov 21.06.74 nr. 55 om videregående opplæring.
- Low, C. (2007). A defence of moderate inclusion and the end of ideology. I: Cigman, Ruth (ed.) (2007). *Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. London & New York: Routledge.

- Markussen, E. (2000). *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet*. Rapport 341. Oslo: Fafo.
- Markussen, E. (2001). Spesialundervisning i videregående – hjelper det? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5/2001, 467-486. Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, E. (2004). Special education: does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*. 19(1), 33-48. Routledge: London.
- Markussen, E. (2010). Spesialundervisning i videregående opplæring fra Reform 94 til Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*, 4(1), Art-16.
- Markussen, E., Brandt, S. og Hatlevik, I. (2003). *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging. Om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning*. Rapport 5. Oslo: NIFU
- Markussen, E., Frøseth, M.W. og Grøgaard, J.B. (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Rapport 17. Oslo: NIFU
- Markussen, E., Grøgaard, J.B., og Hjetland, H.N. (2018). «Jeg vet ikke hva alternativer skulle vært». *Evaluerings av lære kandidatordningen og ordningen med tilskudd til opplæring av lærlinger, praksisbrevkandidater og lære kandidater med særskilte behov*. Rapport 8. Oslo: NIFU
- Mattatall, C. og Power, K. (2014). *Teacher Collaboration and Achievement of Students with LDs: A Review of the Research*. LD@ school.
<https://www.ldatschool.ca/the-impact-of-teacher-collaboration-on-academic-achievement-and-social-development-for-student-with-learning-disabilities-a-review-of-the-research/>
- Meld.St.18 (2011-2012). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Meltzer, L., Katzir, T., Miller, L., Reddy, R. og Roditi, B. (2004). Academic self-perceptions, effort, and strategy use in students with learning disabilities: Changes over time. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(2), 99-108.
- Mitchell, D. (2007). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. London and New York: Routledge.
- Nepi, L.D., Fioravanti, J., Nannini, P. og Peru, A. (2015). Social acceptance and the choosing of favourite classmates: a comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion. *British Journal of Special Education*, 42(3), 319-337.

- Nilsen, S. (2010). Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of the Norwegian unitary school system. *International Journal of Special Education*, 14 (5), 479-497.
- Nilsen, S. (2018). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2018.1503348>
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C.B., Hennestad, B.W., Wang, M.V., Martinsen, J. og Johnsen, T. (2018). Inkluderende fellesskap for barn og unge. *Ekspergruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Norwich, B. (2007). Dilemmas of inclusion and the future of education. I: Cigman, Ruth (ed.) (2007). *Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. London & New York: Routledge.
- NOU 2003: 16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæring for alle*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2009:18. *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2019: 3. *Nye sjanser – bedre læring — Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OECD (1999). *Inclusive education at Work. Students with disabilities in mainstream schools*. OECD.
- Olsen, M.H. (2015). *To søyler i en inkluderende skole*. Oslo: Statped.
- Ottesen, Eli (2016). Et kunnskapsgrunnlag for skoleledelse. *Acta Didactica – Norge*. 10(4), s 69- 81
- Qvortrup, A. og Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817.
- Riksrevisjonen (2016). *Riksrevisjonens undersøkning av styresmaktene sitt arbeid for å auke talet på læreplassar*. Dokument 3:12 (2015–2016). Oslo: Fagbokforlaget
- Rumberger, R. (2011). *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge: Harvard University Press.
- Salend, S.J. og Duhaney, L.M.G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2): 114-26. I: Mitchell, David (ed.) (2004). *Special Educational Needs and Inclusive Education. Major Themes in Education*. Volume IV, Effective Practices. London & New York: Routledge.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M. og Gasteiger-Klicpera, B. (2015). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 1-14.

- Skaalvik, M. og Skaalvik, S. (2006). På vei mot en inkluderende skole? *Spesialpedagogikk*. Nr. 2, s. 4-18.
- Shifrer, D., Callahan, R.M. og Muller, C. (2013). Equity or marginalization? The high school course-taking of students labeled with a learning disability. *American Educational Research Journal*, 50(4), 656-682.
- Stiefel, L., Shiferaw, M., Schwartz, A.E. og Gottfried, M. (2018). Who Feels Included in School? Examining Feelings of Inclusion Among Students With Disabilities. *Educational Researcher*, 47(2), 105-120.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Sunnevåg, A. K. og Nordahl, T. (2008). Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(04), 289-301.
- Tremblay, P. (2013). Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: inclusion with co-teaching and solo-taught special education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(4), 251-258.
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lest 14.3.2019. Sist endret 6.mars 2017.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Praksisbrev*. Rundskriv Udir-2-2017. Sist endret 17.februar 2017. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/ettertema/Fag--og-yrkesopplaring/praksisbrev-udir-2-2017/> Lest 20.mars 2018
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Hva vet vi om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning?* Statistikknotat nr. 6. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/notat-om-spesialundervisning/>. Lest 1.3.2019
- Walsh, J. M. (2012). Co-teaching as a school system strategy for continuous improvement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 56, no. 1: 29-36. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C., Kittelsaa A.K. og Wik S.E. (2017). *Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Zheng, C., Gaumer Erickson, A., Kingston, N.M. og Noonan, P.M. (2014). The relationship among self-determination, self-concept, and academic achievement for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(5), 462-474.

Vedleggstabeller

I vedleggstabellene er skalaen 1-4. 1=helt uenig, 2=uenig, 3=enig, 4=helt enig. Høyeste skåre for hver variabel er markert med **halv fet skrift**. Laveste skåre for er markert med understreket skrift. Skåren nærmest gjennomsnitt for alle fylkene samlet er markert med *kursivert skrift*.

Vedleggstabell V.4.1. PPTs forhåndskunnskap om opplæringsarenaen før utarbeidelse av sakkyndig vurdering (a-c), og forholdet mellom sakkyndig vurdering og enkeltvedtaket (d-g). Gjennomsnittlig fylkesvis skåre. Se figur 4.1 og 4.2.

Fylke (antall skoler)	a	b	c	d	e	f	g
Østfold (10)	3,10	2,90	1,40	3,20	<u>2,00</u>	1,50	2,20
Akershus (27)	3,30	3,15	1,44	2,89	2,59	<u>1,37</u>	2,37
Oslo (14-15)	3,21	3,00	1,93	2,47	2,87	1,93	2,33
Hedmark (12)	3,08	2,75	1,25	2,42	2,75	<u>1,67</u>	2,17
Oppland (7)	3,57	3,29	1,29	2,71	2,57	1,57	2,00
Buskerud (12)	3,08	2,58	1,67	2,83	2,42	1,42	2,25
Vestfold (8-9)	3,25	2,78	1,44	2,78	3,00	1,89	2,22
Telemark (10)	2,90	2,90	2,10	2,70	2,60	1,90	2,40
Aust-Agder (5)	3,60	2,60	1,20	2,60	2,20	1,40	2,00
Vest-Agder (8)	<u>2,88</u>	2,75	1,88	2,63	2,75	1,63	2,25
Rogaland (16-17)	3,44	2,63	1,44	2,65	2,59	1,59	2,00
Hordaland (22-23)	3,09	2,82	1,52	2,57	2,52	1,65	2,35
Sogn og Fjordane (10)	3,40	2,90	1,50	<u>2,30</u>	3,00	1,90	2,00
Møre og Romsdal (10)	3,60	3,10	1,50	2,40	2,80	1,90	2,20
Trøndelag (28-29)	3,47	2,87	1,47	2,90	3,00	1,60	<u>1,80</u>
Nordland (15)	3,44	<u>2,56</u>	1,22	2,40	2,78	1,67	2,00
Troms (9)	3,50	3,00	1,63	2,56	3,00	2,00	2,25
Finnmark (8)	3,61	2,82	<u>1,17</u>	2,38	2,55	1,72	1,93
Alle fylkene (232-236)	3,31	2,87	1,49	2,66	2,66	1,67	2,16

- Før PPT utarbeider sakkyndig vurdering besøker de skolen for å skaffe seg kunnskap om det faktiske opplæringstilbudet eleven skal begynne på
- Før PPT utarbeider sakkyndig vurdering kontakter de skolen de skolen via telefon eller e-post for å skaffe seg kunnskap om det faktiske opplæringstilbudet eleven skal begynne på

- c. Ved vår skole får vi oversendt sakkyndig vurdering fra PPT uten at de har vært i kontakt med oss i prosessen med å utforme sakkyndig vurdering
- d. Når enkeltvedtaket skal utformes følger vi på vår skole den sakkyndige vurderingen til punkt og prikke
- e. På vår skole foretas det en selvstendig vurdering av sakkyndig vurdering, slik at enkeltvedtaket kan avvike fra sakkyndig vurdering
- f. På vår skole avviker enkeltvedtak ofte fra sakkyndig vurdering
- g. Det oppleves som utfordrende i forhold til PPT å avvike fra sakkyndig vurdering

Vedleggstabell V.4.2. Når utarbeides enkeltvedtaket i forhold til når sakkyndig vurdering foreligger. Gjennomsnittlig fylkesvis skåre. Se figur 4.3

Fylke (antall skoler)	a	b	c	d	e	g
Østfold (9-10)	1,40	3,80	<u>1,20</u>	3,78	2,10	<u>1,00</u>
Akershus (26-27)	1,59	3,63	1,56	3,37	<u>1,93</u>	1,19
Oslo (14-15)	1,80	<u>2,80</u>	1,80	3,33	1,71	1,27
Hedmark (12)	1,83	3,50	1,25	3,17	2,25	1,25
Oppland (6-7)	2,43	2,83	1,43	3,00	2,29	1,43
Buskerud (12)	1,42	3,17	1,42	3,67	2,33	1,42
Vestfold (8-9)	2,33	3,00	2,25	3,33	1,89	1,22
Telemark (10)	2,00	3,10	<u>1,60</u>	2,90	1,90	1,30
Aust-Agder (5)	1,40	<u>2,80</u>	<u>1,60</u>	3,60	1,60	1,20
Vest-Agder (8)	2,50	3,13	2,00	2,63	1,75	1,63
Rogaland (15-17)	1,88	3,50	1,47	3,40	2,13	1,50
Hordaland (22-23)	<u>1,26</u>	3,00	1,82	3,26	2,30	1,64
Sogn og Fjordane (10)	1,90	3,60	<u>1,60</u>	3,20	1,60	1,20
Møre og Romsdal (9-10)	2,44	<u>3,30</u>	1,80	<u>2,33</u>	<u>1,30</u>	1,20
Trøndelag (28-29)	<u>1,79</u>	3,32	1,55	3,17	1,79	1,21
Nordland (15)	2,07	3,40	1,47	3,47	1,60	1,20
Troms (9)	1,56	3,33	1,44	3,22	2,11	<u>1,33</u>
Finnmark (7-8)	1,63	3,50	1,43	3,25	1,88	1,63
Alle fylkene (232-236)	1,79	3,30	1,59	3,25	1,93	1,32

- a. Sakkyndig vurdering foreligger alltid slik at skolen rekker å utforme enkeltvedtak før skoleåret starter
- b. På vår skole utarbeides aldri enkeltvedtaket før sakkyndig vurdering foreligger
- c. På vår skole utarbeides enkeltvedtaket slik at det er klart før skolestart, selv om sakkyndig vurdering ikke foreligger
- d. På vår skole hender det at enkeltvedtaket ikke er fattet når skoleåret starter
- e. På vår skole hender det at opplæringen av en elev med spesialundervisning kan pågå helt til jul uten at enkeltvedtak er fattet
- f. På vår skole hender det at opplæringen av en elev med spesialundervisning kan pågå hele skoleåret uten at enkeltvedtak er fattet

Vedleggstabell V.4.3. Hensyntagen til andre forhold enn sakkyndig vurdering ved utarbeidelse av enkeltvedtak. Gjennomsnittlig fylkesvis skåre.

Fylke (antall skoler)	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l
Østfold (10)	3,00	<u>2,70</u>	<u>2,60</u>	<u>2,10</u>	2,50	2,40	<u>2,50</u>	2,20	<u>2,30</u>	2,00	2,00	1,80
Akershus (25-27)	3,59	2,85	2,77	2,38	2,44	2,31	2,24	2,15	1,92	1,96	1,77	<u>1,69</u>
Oslo (14-15)	3,36	3,29	<u>3,00</u>	3,00	3,00	2,29	2,86	2,33	2,14	2,13	2,27	2,00
Hedmark (12)	3,25	3,17	2,92	2,67	<u>2,83</u>	2,50	2,33	1,92	<u>1,75</u>	<u>1,83</u>	1,92	1,83
Oppland (6-7)	3,29	2,86	2,71	2,71	2,71	2,71	2,29	2,71	2,67	2,29	1,71	2,29
Buskerud (11-12)	<u>2,92</u>	3,17	3,17	3,00	3,00	2,55	2,58	2,50	2,50	2,58	2,50	2,42
Vestfold (8)	3,00	3,38	<u>3,00</u>	<u>2,88</u>	2,88	2,38	2,25	<u>1,75</u>	2,13	2,25	2,13	1,88
Telemark (10)	3,30	3,10	<u>3,00</u>	3,20	3,10	3,00	2,60	2,90	2,70	2,70	2,50	2,40
Aust-Agder (5)	3,60	3,20	2,80	2,60	<u>2,40</u>	<u>2,20</u>	2,40	1,80	2,00	2,40	2,20	2,00
Vest-Agder (7-8)	3,25	2,75	2,75	2,57	2,63	2,88	<u>2,00</u>	1,88	2,14	1,88	1,88	2,13
Rogaland (16-18)	3,39	2,82	2,82	2,94	2,65	2,72	2,41	2,24	2,12	2,24	1,94	<u>2,06</u>
Hordaland (22-23)	3,48	<u>3,09</u>	3,17	3,13	2,86	2,52	2,43	2,39	<u>2,30</u>	2,22	<u>2,09</u>	2,00
Sogn og Fjordane (9-10)	3,60	3,10	<u>3,00</u>	2,90	3,30	2,78	2,30	2,60	2,80	2,10	2,60	2,60
Møre og Romsdal (10)	3,50	3,30	3,60	3,30	3,10	2,80	2,70	2,00	2,10	2,40	<u>1,60</u>	1,80
Trøndelag (28-29)	3,38	<u>3,03</u>	3,14	3,00	2,93	2,48	2,79	2,34	2,21	2,04	<u>2,10</u>	2,00
Nordland (15)	3,13	3,20	3,07	3,00	3,07	2,80	2,67	2,67	2,73	2,13	2,00	2,33
Troms (9)	3,11	3,56	3,11	3,00	3,00	2,67	3,11	2,11	2,44	2,44	2,11	1,89
Finnmark (7-8)	3,38	3,00	3,13	2,63	2,50	2,63	2,88	2,50	3,00	2,38	2,50	2,38
Alle fylkene (231-235)	3,34	3,06	3,00	2,85	2,83	2,56	2,53	2,30	2,29	2,18	2,08	2,05

Når enkeltvedtak skal utformes tar vi ved vår skole i tillegg til innholdet i sakkyndig vurdering, også hensyn til

- At elever med spesialundervisning skal få undervisning av kvalifiserte lærere
- Elevens egne ønsker
- Foresattes vurderinger og synspunkter
- Annen informasjon om eleven enn det som ligger i sakkyndig vurdering
- Skolens egne vurderinger av eleven
- At elever med spesialundervisning skal få undervisning av spesialpedagog
- Skolens egne prinsipper for gjennomføring av spesialundervisning
- Timeplante tekniske forhold
- Andre elever med spesialundervisning
- Skolens arkitektur, f.eks. tilgjengelige grupperom og klasserommenes størrelse
- Skolens økonomiske situasjon
- Andre elever uten spesialundervisning

Vedleggstabell V.4.4. Hensyntagen til andre forhold enn sakkyndig vurdering ved utarbeidelse av enkeltvedtak. Gjennomsnittlig skåre for hvert forhold det tas hensyn til. Rangering innen hvert fylke.

	Østfold		Akershus		Oslo		Hedmark		Oppland		Buskerud
a	3	a	3,59	a	3,36	a	3,25	a	3,29	b	3,17
b	2,7	b	2,85	b	3,29	b	3,17	b	2,86	c	3,17
c	2,6	c	2,77	c	3	c	2,92	c	2,71	d	3
e	2,5	e	2,44	d	3	e	2,83	d	2,71	e	3
g	2,5	d	2,38	e	3	d	2,67	e	2,71	a	2,92
f	2,4	f	2,31	g	2,86	f	2,5	f	2,71	g	2,58
i	2,3	g	2,24	h	2,33	g	2,33	h	2,71	j	2,58
h	2,2	h	2,15	f	2,29	h	1,92	i	2,67	f	2,55
d	2,1	j	1,96	k	2,27	k	1,92	g	2,29	h	2,5
j	2	i	1,92	i	2,14	j	1,83	j	2,29	i	2,5
k	2	k	1,77	j	2,13	l	1,83	l	2,29	k	2,5
l	1,8	l	1,69	l	2	i	1,75	k	1,71	l	2,42

	Vestfold		Telemark		Aust-A		Vest-A		Rogaland		Hordaland
b	3,38	a	3,3	a	3,6	a	3,25	a	3,39	a	3,48
a	3	d	3,2	b	3,2	f	2,88	d	2,94	c	3,17
c	3	b	3,1	c	2,8	b	2,75	b	2,82	d	3,13
d	2,88	e	3,1	d	2,6	c	2,75	c	2,82	b	3,09
e	2,88	c	3	e	2,4	e	2,63	f	2,72	e	2,86
f	2,38	f	3	g	2,4	d	2,57	e	2,65	f	2,52
g	2,25	h	2,9	j	2,4	i	2,14	g	2,41	g	2,43
j	2,25	i	2,7	f	2,2	l	2,13	h	2,24	h	2,39
i	2,13	j	2,7	k	2,1	g	2	j	2,24	i	2,3
k	2,13	g	2,6	i	2	h	1,88	i	2,12	j	2,22
l	1,88	k	2,5	l	2	j	1,88	l	2,06	k	2,09
h	1,75	l	2,4	h	1,8	k	1,88	k	1,94	l	2

	Sogn og F		Møre og R		Trøndelag		Nordland		Troms		Finnmark
a	3,6	c	3,6	a	3,38	a	3,13	b	3,56	a	3,38
e	3,3	a	3,5	c	3,14	c	3,07	a	3,11	c	3,13
b	3,1	b	3,3	b	3,03	e	3,07	c	3,11	b	3
c	3	d	3,3	d	3	d	3	g	3,11	i	3
d	2,9	e	3,1	e	2,93	f	2,8	d	3	g	2,88
i	2,8	f	2,8	g	2,79	i	2,73	e	3	d	2,63
f	2,78	g	2,7	f	2,48	g	2,67	f	2,6	f	2,63
h	2,6	j	2,4	h	2,34	h	2,67	i	2,44	e	2,5
k	2,6	i	2,1	i	2,21	l	2,33	j	2,44	h	2,5
l	2,6	h	2	k	2,1	j	2,13	h	2,11	k	2,5
g	2,3	l	1,8	j	2,04	b	2	k	2,11	j	2,38
j	2,1	k	1,6	l	2	k	2	l	1,89	l	2,38

Vedleggstabell V.4.5. Forholdet mellom enkeltvedtaket og IOP. Se figur 4.6

Fylke (antall skoler)	
Østfold (10)	3,90
Akershus (26)	3,58
Oslo (15)	3,47
Hedmark (12)	3,33
Oppland (7)	3,14
Buskerud (12)	3,42
Vestfold (9)	3,44
Telemark (10)	3,20
Aust-Agder (5)	3,60
Vest-Agder (8)	<u>3,00</u>
Rogaland (16)	3,44
Hordaland (23)	3,26
Sogn og Fjordane (10)	<u>3,50</u>
Møre og Romsdal (10)	3,70
Trøndelag (29)	3,69
Nordland (15)	3,80
Troms (9)	3,67
Finnmark (8)	3,25
Alle fylkene (234)	3,49

På vår skole gjenspeiles enkeltvedtaket i den individuelle opplæringsplanen

Vedleggstabell V.5.1. Mulige forklaringer på mindre spesialundervisning i Vg1 enn i 10.klasse i ungdomsskolen. Gjennomsnittlig fylkesvis skåre. Se figur 5.1.

Fylke (antall skoler)	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
Østfold (9-10)	2,90	3,00	3,60	<u>2,70</u>	3,00	2,90	2,33	<u>2,20</u>	<u>2,40</u>	<u>2,10</u>	2,60
Akershus (24-26)	<u>2,32</u>	3,08	3,17	2,92	3,08	3,08	2,19	2,69	2,80	2,48	2,24
Oslo (15)	2,47	3,00	<u>2,87</u>	3,27	3,33	3,13	2,73	2,60	2,73	2,40	2,53
Hedmark (11-12)	3,17	3,25	3,55	2,73	3,17	2,83	2,58	2,83	2,83	2,33	2,42
Oppland (7)	3,14	3,29	3,14	3,14	3,43	3,00	2,29	2,86	2,86	2,57	<u>2,00</u>
Buskerud (11-12)	2,50	3,25	3,17	3,00	2,92	2,83	2,17	2,58	2,75	2,55	2,09
Vestfold (9)	3,56	3,67	3,33	3,44	3,56	3,11	2,78	2,67	2,78	2,33	2,78
Telemark (9-10)	3,33	3,20	3,20	3,40	3,60	3,50	2,60	2,50	<u>2,40</u>	2,60	2,20
Aust-Agder (5)	2,60	3,20	3,40	3,00	<u>2,60</u>	3,00	<u>2,00</u>	2,40	<u>2,40</u>	2,20	2,20
Vest-Agder (7-8)	2,38	<u>2,88</u>	3,00	2,75	2,75	<u>2,50</u>	2,29	2,75	2,75	2,43	2,33
Rogaland (15-16)	<u>2,81</u>	3,31	3,69	3,13	3,31	3,50	2,47	2,63	2,63	2,31	2,56
Hordaland (21-23)	2,67	3,17	3,26	2,96	3,14	3,09	2,35	2,61	2,61	2,13	2,35
Sogn og Fjordane (9-10)	3,00	3,40	3,40	3,20	3,11	3,20	2,10	2,78	2,70	2,33	2,60
Møre og Romsdal (8-9)	2,63	3,22	3,33	3,56	3,56	3,25	2,33	2,44	2,67	2,38	2,38
Trøndelag (24-28)	3,07	3,60	3,67	3,13	3,33	2,80	2,15	2,87	3,00	2,36	3,14
Nordland (13-15)	2,67	3,00	3,56	3,50	3,38	3,25	2,14	2,75	3,00	2,38	2,50
Troms (7-9)	2,88	3,63	3,13	3,25	3,50	3,25	2,25	2,63	3,00	2,63	2,14
Finnmark (7-8)	2,96	3,32	3,54	3,18	3,32	2,75	2,11	2,86	2,89	2,29	<u>2,44</u>
Alle fylkene (221-231)	2,80	3,24	3,34	3,10	3,23	3,04	2,32	2,67	2,75	2,36	2,43

Det er ikke det samme behovet for spesialundervisning i videregående som i ungdomsskolen fordi

- det er bedre tilrettelegging i videregående enn på ungdomsskolen
- yrkesfagklassene har maks 15 elever²⁰
- eleven får jobbe med noe som interesserer dem
- elevene ønsker ikke å være utenfor klassen
- elevene vil ikke være annerledes
- elevene vil starte med blanke ark
- elevene mener at de ikke lærer mer med enn uten spesialundervisning
- elevene er blitt mer faglig modne
- elevene er blitt mer sosialt modne
- spesialundervisningen i ungdomsskolen har virket, og elevene har ikke lenger behov for spesialundervisning
- mange med spesialundervisning i ungdomsskole burde ikke hatt det

²⁰ Jf tidligere fotnote om makstallet for yrkesfagklasser og tolkning av dette utsagnet

Vedleggstabell V.5.2. Informasjonsoverføring fra grunnskolen til videregående skole. Gjennomsnittlig fylkesvis skåre. Se figur 5.5.

Fylke (antall skoler)	a	b	c	d
Østfold (10)	3,90	3,40	3,60	1,20
Akershus (26)	3,88	2,85	3,00	1,27
Oslo (15-16)	3,56	3,25	3,00	1,38
Hedmark (12)	4,00	3,67	3,25	1,08
Oppland (7)	3,71	3,29	3,14	<u>1,00</u>
Buskerud (12)	3,67	3,00	3,17	1,17
Vestfold (9)	3,78	<u>2,78</u>	3,56	<u>1,22</u>
Telemark (10)	4,00	3,30	3,40	1,10
Aust-Agder (5)	4,00	3,80	3,20	<u>1,00</u>
Vest-Agder (8)	<u>3,38</u>	3,00	3,13	1,50
Rogaland (17)	3,71	3,41	3,12	1,24
Hordaland (23)	3,83	3,26	3,09	1,17
Sogn og Fjordane (10)	3,90	3,40	3,20	1,40
Møre og Romsdal (10)	3,70	3,30	<u>2,60</u>	1,30
Trøndelag (27-28)	4,00	3,80	3,53	1,13
Nordland (15)	3,88	3,33	3,25	1,44
Troms (8-9)	3,75	3,63	3,13	1,50
Finnmark (8)	3,82	3,36	3,11	1,07
Alle fylkene (232-235)	3,81	3,29	3,17	1,22

- Ved vår skole ønsker vi å få best mulig informasjon om elever med spesialundervisning før de begynner
- Ved vår skole får vi muntlig informasjon ut over sakkyndig vurdering fra ungdomsskolen om elever med spesialundervisning
- Ved vår skole får vi skriftlig informasjon ut over sakkyndig vurdering fra ungdomsskolen om elever med spesialundervisning
- Ved vår skole ønsker vi ikke noe informasjon om nye elever fordi vi vil selv finne ut hvor eleven står faglig

Vedleggstabell V.6.1. Opplæring innenfor eller utenfor i ordinære klasser eller ute. Gjennomsnittlig fylkesvis skåre. Se figur 6.1.

Fylke (antall skoler)	a	b	c	d	e
Østfold (10)	2,90	3,00	2,90	3,00	1,50
Akershus (26-27)	2,96	3,11	2,63	3,19	1,52
Oslo (14-15)	3,50	3,33	3,07	<u>2,33</u>	1,53
Hedmark (12)	3,25	<u>3,25</u>	3,17	2,67	<u>1,42</u>
Oppland (6-7)	3,29	3,14	3,17	2,71	1,43
Buskerud (12)	3,33	3,00	3,00	2,67	1,58
Vestfold (8-9)	3,25	3,63	<u>3,00</u>	2,75	1,88
Telemark (10)	3,10	3,30	2,70	2,80	1,70
Aust-Agder (5)	3,20	3,00	<u>3,00</u>	2,80	<u>1,60</u>
Vest-Agder (8)	2,75	2,63	2,75	2,75	1,88
Rogaland (16)	<u>2,69</u>	<u>2,50</u>	2,44	2,44	1,69
Hordaland (23)	3,04	3,09	2,74	3,00	1,52
Sogn og Fjordane (10)	3,50	3,60	3,20	3,00	1,80
Møre og Romsdal (9-10)	3,70	3,70	3,30	3,22	1,50
Trøndelag (26-28)	3,25	3,48	3,27	3,00	1,79
Nordland (14-15)	<u>3,14</u>	3,43	3,07	3,33	1,67
Troms (9)	3,22	3,33	3,33	<u>2,89</u>	1,56
Finnmark (8)	3,25	3,63	3,38	3,25	1,75
Alle fylkene (230-233)	3,16	3,22	2,97	2,90	1,62

- Ved vår skole er det et prinsipp at flest mulig av elevene med spesialundervisning skal ha tilhørighet til ordinære klasser
- Ved vår skole mener vi at alle elever (med unntak av elever med sterkt nedsatt funksjonsevne som krever mye omsorg og pleie) kan ha tilhørighet til en ordinær klasse
- Ved vår skole gjennomfører vi så mye som mulig av spesialundervisningen innenfor ordinære klasser
- Ved vår skole tar vi elever med behov for spesialundervisning ut av klassene når vi vurderer at dette er den beste faglige løsningen
- Ved vår skole tar vi elever med behov for spesialundervisning ut av klassene av hensyn til de øvrige elevenes læringsutbytte

Vedleggstabell V.8.1. Opplæring i tråd med forutsetninger og pedagogenes kompetanse. Gjennomsnittlig fylkesvis skåre. Se figur 8.1.

Fylke (antall skoler)	a	b	c	d	e
Østfold (10)	3,50	3,50	2,90	3,30	2,20
Akershus (26-27)	3,62	3,41	3,33	3,59	2,41
Oslo (15)	<u>2,93</u>	3,20	3,27	3,47	2,00
Hedmark (12)	3,42	3,25	3,17	3,58	2,00
Oppland (7)	3,14	3,43	2,57	3,43	2,00
Buskerud (12)	3,25	3,25	2,67	3,33	2,42
Vestfold (8-9)	3,33	3,13	2,63	3,25	2,00
Telemark (10)	3,20	3,30	2,60	3,10	2,30
Aust-Agder (5)	3,40	3,40	3,20	3,80	2,20
Vest-Agder (8)	3,00	<u>2,88</u>	3,13	3,00	2,38
Rogaland (16)	3,38	3,44	3,19	<u>2,94</u>	2,50
Hordaland (22-23)	3,26	3,26	3,27	3,57	2,04
Sogn og Fjordane (10)	3,50	3,20	2,90	3,70	1,80
Møre og Romsdal (10)	3,30	3,30	3,10	3,70	1,70
Trøndelag (27-28)	3,38	3,50	2,96	3,43	2,04
Nordland (15)	3,40	3,27	3,20	3,60	2,00
Troms (9)	3,11	3,44	3,00	3,22	<u>1,67</u>
Finnmark (8)	3,25	3,13	<u>2,38</u>	3,13	2,38
Alle fylkene (232-234)	3,32	3,32	3,03	3,42	2,13

- På vår skole får elevene med spesialundervisning den opplæringen de skal ha ifølge den individuelle opplæringsplanen
- Spesialundervisningen på vår skole gjennomføres i tråd med den enkelte elevs forutsetninger
- Spesialundervisning på vår skole utføres alltid av kvalifiserte pedagoger
- Ved vår skole får alle elever med spesialundervisning i fellesfag undervisning av lærer med undervisningskompetanse i faget
- Elever med spesialundervisning ved vår skole opplever et redusert forventningsnivå sammenlignet med elever uten spesialundervisning

Vedleggstabell V.8.2. Faglig utbytte av spesialundervisning. Gjennomsnittlig fylkesvis skåre. Se figur 8.2.

Fylke (antall skoler)	a	b	c	d
Østfold (10)	3,60	1,50	3,60	3,20
Akershus (27)	3,30	1,44	3,44	3,15
Oslo (14-15)	3,13	1,33	3,07	3,14
Hedmark (12)	3,42	1,67	3,42	3,25
Oppland (7)	3,43	1,71	3,43	3,29
Buskerud (12)	3,50	1,58	3,67	3,42
Vestfold (8)	<u>3,00</u>	1,38	3,00	3,00
Telemark (10)	3,40	<u>1,20</u>	3,30	3,10
Aust-Agder (5)	3,80	<u>1,20</u>	3,60	3,40
Vest-Agder (8)	3,25	1,75	<u>2,88</u>	<u>2,88</u>
Rogaland (16)	3,19	1,44	3,25	3,13
Hordaland (23)	3,26	1,39	3,43	3,22
Sogn og Fjordane (10)	3,30	1,50	3,40	3,20
Møre og Romsdal (10)	3,30	1,50	3,50	3,20
Trøndelag (27-28)	3,43	1,29	3,64	3,44
Nordland (15)	3,53	1,53	3,53	3,07
Troms (9)	3,22	1,44	3,56	3,44
Finnmark (8)	3,25	1,50	3,00	<u>2,88</u>
Alle fylkene (231-233)	3,34	1,45	3,40	3,20

- Spesialundervisningen på vår skole bidrar til at elevene som får spesialundervisning lærer mer enn de ville gjort uten spesialundervisning
- Spesialundervisningen på vår skole bidrar til at elevene som får spesialundervisning lærer mindre enn de ville gjort uten spesialundervisning
- Spesialundervisning slik den gjennomføres på vår skole bidrar til å gi elevene et bedre utgangspunkt for inntreden i arbeidslivet enn de eller ville hatt
- Spesialundervisning slik den gjennomføres på vår skole bidrar til å gi elevene et bedre utgangspunkt for å fortsette med utdanning etter at de er ferdige med videregående opplæring enn de ellers ville hatt

Vedleggstabell V.8.3. Sosialt utbytte av spesialundervisning. Gjennomsnittlig fylkesvis skåre. Se figur 8.3.

Fylke (antall skoler)	a	b	c
Østfold (10)	1,60	3,00	3,50
Akershus (27)	2,00	2,96	3,26
Oslo (14-15)	1,67	2,93	3,33
Hedmark (12)	1,58	3,08	3,25
Oppland (7)	1,43	3,29	3,29
Buskerud (12)	1,92	3,17	3,33
Vestfold (8)	1,63	2,63	3,13
Telemark (10)	1,40	3,20	3,40
Aust-Agder (4-5)	1,80	3,00	3,00
Vest-Agder (7-8)	2,00	<u>2,57</u>	<u>2,88</u>
Rogaland (15-16)	1,80	2,94	3,19
Hordaland (22-23)	1,65	3,13	3,23
Sogn og Fjordane (10)	1,80	3,20	3,30
Møre og Romsdal (10)	<u>1,30</u>	3,30	3,40
Trøndelag (27-28)	1,78	3,29	3,54
Nordland (15)	1,73	3,13	3,60
Troms (9)	1,78	3,00	3,11
Finnmark (8)	1,88	3,00	3,00
Alle fylkene (231)	1,73	3,07	3,30

- a. Spesialundervisning slik den gjennomføres på vår skole virker sosialt ekskluderende for elever med spesialundervisning
 - b. Spesialundervisning slik den gjennomføres på vår skole virker sosialt inkluderende for elever med spesialundervisning
- Spesialundervisning slik den gjennomføres på vår skole bidrar til at elevene trives bedre enn de ellers ville gjort

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no