

Spesialundervisning og ordinær opplæring

Peder Haug^{*},

Institutt for pedagogikk, Høgskulen i Volda, Volda

Samandrag

Artikkelen handlar om kva som er likskap og skilnader mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. Forskingsspørsmålet som er stilt, er dette: Kva er spesielt for spesialundervisning? Kva som er fagsignaturen til spesialundervisning, er ein annan måte å formulere det same på. I forskningslitteraturen er det usemje om dette, og dermed om det verkeleg er noko prinsipielt skilje mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. Datagrunnlaget er observasjonar av dei same elevane i ordinær opplæring og i spesialundervisning i norsk skule. Spesialundervisninga trer fram som noko spesifikt og annleis enn den ordinære opplæringa. Det gjeld i særleg grad områda segregasjon, meir elevaktivitet og ei omfattande individualisering av elevaktiviteten. Forskjellane mellom dei to formene for undervisning vert tolka slik at potensialet for læring er størst når det er spesialundervisning, slik føresetnaden ideelt sett er forventa å vere.

Nøkkelord: *Læringspotensial; lærarrolle; elevrolle; fagsignatur*

Abstract

The article deals with the likenesses and differences between ordinary and special education in the teaching of students with disabilities and learning difficulties. The research question is about what is special with special education. To identify the signature of special education is another formulation of the same intent. Recent research disagree about this issue and if there are fundamental differences between ordinary and special education. Data presented here comes from observations of identical students in ordinary and special education in Norway. Special education appears as different from ordinary education. Most characteristic are the segregation of students, more frequent student activity and an extensive individualization of students' activity. The differences indicate a higher potential for learning in special education compared to ordinary education. This is also the ideal intention behind special education.

Keywords: *Potential for learning; teachers' role; students' role; pedagogical signature*

Received: June 2015, Accepted: November 2015, Published: December 2015

Innleiing

Retten til læring for alle elevar er grunnleggande i skulen. Han har både oppdraget å gi opplæringa og ansvaret for at elevane lærer. Å møte ulikskapen i læreføresetnader

^{*}Korrespondanse: Peder Haug, Institutt for pedagogikk, Høgskulen i Volda, Pb 500, 6101 Volda, E-post: peder.haug@hivolda.no

mellom elevar er utfordringa (Lavian, 2015). For å sikre retten til læring skil den norske opplæringslova mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. Ordinær opplæring får alle. Spesialundervisning er for dei elevane som ikkje har eller kan ventast å få tilfredsstillande utbytte av den ordinære opplæringa. I skuleåret 2014/15 gjeld det nesten 50 000 elevar, 8,02 prosent av alle elevane i den norske grunnskulen. Dei aller fleste elevane med vedtak om spesialundervisning (75 prosent) får det i 7 timar eller mindre i veka, (GSI-data frå 2014/15). Dei er såleis med på den ordinære opplæringa det meste av tida i skulen. Spesialundervisninga skal gi gode vilkår for læring, og ho skal gje andre og betre vilkår enn den ordinære opplæringa. Det er mange svar på kva som bør vere kjenneteiknet på spesialundervisning, men det er svært få empiriske studiar av kva som er praksis (Weiss, Kollmannsberger, Lerche, Oubaid & Kiel, 2014). Difor er spørsmålet her: Kva er spesielt for spesialundervisning? Ei anna tilnærming til det same er å spørje etter kva som er den pedagogiske signaturen til spesialundervisninga: «the characteristic forms of teaching and learning» (Shulman, 2005, s. 52). Det er tre ulike nivå i fagsignaturen: overflatestrukturen, djupnestrukturen og den implisitte strukturen. Overflatestrukturen er dei allmenne didaktiske handlingane til aktørane og kvar dei går føre seg. Djupnestrukturen gjeld spørsmål om korleis best praktisere relevant kunnskap. Den implisitte strukturen er ein moralsk dimensjon om vesentlege profesjonelle haldningar og verdiar i yrkesutøvinga.

Kva som er spesielt med spesialundervisning

Målsettinga er at spesialundervisninga skal gi resultat som den ordinære opplæringa ikkje maktar åleine. Forskinga gir eit varierende bilde av i kva grad ho gjer det (Flem, Moen & Gudmundsdottir, 2004; Giota, Lundborg & Emanuelsson, 2009; Kavale & Forness, 1999; Kjellin & Wennnerström, 2006; Nordahl & Hausstätter, 2009; Skårbrevik, 2006; Webster & Blatchford, 2013). Forklaringane på manglane er mange, og dei finst på ulike nivå i handlingskjeda frå formuleringa av politikk og til gjennomføringa av praksisen i skulane. Stangvik (2014) ser at samtidige politiske orienteringar favoriserer andre grupper enn dei som strevar i skulen. Accountability, neo-liberal marknadsorientering, offentleggjering av skuleresultat og krav om høgare faglege standardar tener ikkje alltid spesialundervisninga. Emanuelsson (1977) er oppteken av den doble funksjonen til spesialundervisninga: At ho skal vere til hjelp for elevar med spesielle behov, men også fungere som avlastning for medelevar og lærarar. Kavale & Mostert (2004) hevdar at ideologi er den primære kjelda som påverkar på dette området, og ikkje forskingsbasert kunnskap. Hausstätter (2011) er inne på det same, at forskarane er meir opptekne av å debattere paradigmatisk posisjonar i kontroversen mellom ei tradisjonell (kategoriell) og ei inkluderande (relasjonell) orientering, enn av å utvikle arbeidsformer for å møte utfordringane. Eit anna trekk er at tiltak som på eit empirisk grunnlag er dokumentert å fungere godt, ikkje er gjennomførte etter føresetnadane (Cook & Schirmer, 2003). I mange samanhengar er spesialundervisning mest eit spørsmål om organisering og plassering (Gjessing, 1974; Skrtic, 1991).

Den relativt omfattande segregeringa av spesialundervisninga er då ofte ei forklaring på manglande resultat på grunn av låge forventingar og stigma (Giota, Lundborg & Emanuelsson, 2009; Stangvik, 1979). Kvalitetane ved spesialundervisninga er det stilt spørjeteikn ved. Spesialundervisninga kan vere prega av låge forventingar til elevane, instrumentell orientering og lågt kognitivt nivå (Kjellin & Wennerström, 2006). I diskusjonen er det interessant nok også manglande semje om kva spesialundervisning faktisk er og bør vere i praksis. Det er to ulike tilnærmingar til det spørsmålet: Spesialundervisning som spesifikke strategiar med sin eigen signatur, og spesialundervisning som allmenne strategiar med delt signatur med den ordinære opplæringa.

Spesialundervisning som spesifikke og allmenne strategiar

Det er ei utbreidd førestilling at spesialundervisning krev forskningsbaserte lærevanske-spesifikke undervisningsstrategiar som er tilpassa kvar enkelt elev ut frå det som er årsaka til lærevanskane (Brownell, Sindelar, Kiely & Danielson, 2010). Djupnestrukturen i fagsignaturen for denne tilnærminga er ei kategorisk eller individpatologisk forståing av kva som er årsaka til lærevanskane, at dei er å finne som unike eigenskapar ved eleven. Det er desse eigenskapane spesialundervisninga skal ta omsyn til: «Special education [...] uses unique instructional methods, materials, learning aids, and equipment to meet the educational needs of children with learning disabilities» (Special Education News, 2015). Spesialundervisninga skil seg då frå anna opplæring ved å vere meir krevjande, ha eit anna innhald, andre mål og arbeidsmåtar enn ordinær opplæring, og ved at relasjonar og oppfølging er tettare enn i ordinær opplæring (Bele, 2012; Cook & Schirmer, 2003; Egelund & Tetler, 2009; Lavian, 2015). Gjessing (1974) framstilte det spesielle i spesialundervisninga på denne måten: Den skulle møte elevar med lærevanskar med individuell behandling (undervisning) etter grundig diagnostisering. Den ordinære opplæringa var kollektivt orientert med eit felles lærestoff.

At det ikkje er noko prinsipielt skilje mellom signaturane i spesialundervisning og ordinær opplæring, er eit meir uvanleg standpunkt (Ogden, 2004). Tilnærminga representerer ei relasjonell tilnærming til kva som skal til for å få framgang i læringa. Forklaringa er at undervisninga legg vekt på behovet for å støtte elevane når dei tileignar seg kunnskap, i staden for å gå inn i kva som skaper lærevanskane: «... that is, selecting strategies on the basis of what is to be learnt rather than what is wrong with the learners» (Florian 2008, s. 203–204). Djupnestrukturen legg vekt på at undervisninga har høg kvalitet, der samspelet mellom aktørane også er bestemmande for læringsutbyttet. Elevane med spesielle behov kan trenge individuelle tilpassingar i form av meir tid, meir øving, anna progresjon, enklare innhald osv., men undervisnings- og arbeidsformene, det vil seie overflatestrukturen, er dei same som i ordinær undervisning. Gjennom auka vekt på tilpassa opplæring vil undervisninga kunne variere innhald, prosess og resultat med tanke på dei ulike behova i elevgruppa, og utan at det treng bryte med allmenne undervisnings- og arbeidsformer. Studiar viser til og med at mange elevar faktisk gjer det betre ved større bruk av kollektivt retta arbeidsformer (Opheim, Grøgaard & Næss, 2010).

Signaturen til spesialundervisning kan også heilt eller delvis vere implisitt. I det ligg profesjonelle haldningar og verdiar som er vesentlege i yrkesutøvinga. Det gjeld til dømes å kunne omgåast elevar, kommunisere, samarbeide, ha tru på eigen innsats og kunne reagere spontant og adekvat i stressande situasjonar (Weiss, Kollmannsberger, Lerche, Oubaid & Kiel, 2014). Hausstätter (2011) konkluderer med at grunnlaget for spesialpedagogane si verksemd er prega av omsynet til likeverd og humanisme.

Den store vekta som har vore lagt på integrering, og no seinare inkludering, kan ha ført til at skular har blitt mindre opptekne av å meistre det lærevanskespesifikke innhaldet i spesialundervisninga. Det kan ha ført til ein reaksjon, og at det no på nytt kjem fram krav om ei meir spesifikk spesialpedagogisk orientering i spesialundervisninga (Brownell mfl., 2010).

Kva strategiar som fungerer best

Det er gjort mange studiar av kva klasseromspraksis som er karakteristisk for ordinær opplæring (jf. t.d. Sahlström, 2008), men få studiar av kva praksis som er typisk for spesialundervisninga. Den forskinga er empirisk rudimentær og mest teoretisk (Weiss m.fl., 2014). Sentralt i forskinga om spesialundervisning har vore å undersøkje kva effektar ulike strategiar for undervisning har gitt. Det er eit samansett og innfløkt forskingsfelt, der resultatata varierer mykje. Fleire metastudier av spesialundervisning syner at allmenne strategiar for å undervise elevane gir best resultat for flest elevar (Cook & Schirmer, 2003; Kavale 2007; Mitchell, 2008; Norwich & Lewis, 2007). Kavale (2007) illustrerer tiltak med vekt på det spesielle og det allmenne i opplæringa ved å bruke små og store bokstavar: «With its grounding in effective instructional methodology, special EDUCATION can sometimes be up to 20 times more effective than SPECIAL education» (Kavale, 2007, s. 14).

... there is little evidence to support the notion of disability-specific teaching strategies, but rather that all learners benefit from a common set of strategies, even if they have to be adapted to take account of varying cognitive, emotional and social capabilities (Mitchell, 2008, s. 8).

Dei strategiane Mitchell (2008) legg fram for spesialundervisning, er langt på veg dei same som dei Hattie (2009) kjem fram med i metaanalysen av forskinga om kva som fungerer i ordinær opplæring.

Omgrepa ordinær opplæring og spesialundervisning skaper ei førestilling om ein dikotomi i innhald og arbeidsformer. Forskinga viser at relasjonen mellom dei heller er eit kontinuum, der tilpassinga av dei grunnleggande og allmenne strategiane i opplæring og undervisning er svært sentralt (Norwich & Lewis, 2007). I enkelte høve er det likevel nødvendig ikkje berre med allmenn tilpassing, men også å sette inn lærevanskespesifikke strategiar (Florian, 2008; Kavale, 2007).

Kategoriane for samanlikning

Kategoriane som blir nytta når ein skal få fram ein fagsignatur, er avgjerande for resultatet. Valet her er å studere dei ut frå allmenne strategiar eller praksisar, i tråd

med perspektiva ovanfor. Spørsmålet er såleis korleis spesialundervisning nyttar allmenne strategiar for undervisning og læring. Det tyder ikkje at det er uvesentleg også å studere vanskespesifikke tilnærmingar i spesialundervisninga, men det er ikkje hovudsaka her. Det som her blir granska vidare, er overflatestrukturen i fagsignaturane. Det er dei allmenne didaktiske handlingane til aktørane og kvar dei går føre seg (Shulman, 2005).

Elementa i overflatestrukturen som blir lagde til grunn her, er dei mest vanlege kategoriane knytt til den didaktiske trekanten (jf. t.d. Künzli, 2000; Klafki, 2001). Ut frå Hattie & Yates (2014) og Mitchell (2008) og i samsvar med den didaktiske trekanten, er læring avhengig av minst tre element, same kva slags form for opplæring det gjeld: Det er innhaldet som skal arbeidast med, elevaktiviteten med innhaldet, og den støtta eleven får i læringa frå medelevar og vaksne. I tillegg er elevgruppering og plassering ei sentral sak både i spesialundervisning og i ordinær opplæring (Hattie, 2009; Norwich, 2014). Klassedeling, ekstra lærar og mindre grupper er døme på måtar å organisere undervisninga på, og som kan gi varierende typar handlingsrom til elevar og lærarar. Hattie (2009) hevdar rett nok at lærarar ikkje utnyttar det handlingsrommet som ligg i å redusere talet på elevar som læraren underviser. Om så er, vil her vere eit empirisk spørsmål. Eit ideal for gruppering ligg i Salamanca-erklæringa frå 1994 om inkluderande skule. Noreg har slutta seg til at alle elevar skal få høve til å ta del i ein sosial og fagleg fellesskap med alle andre elevar, og å unngå å bli ekskludert eller segregert frå dei same samanhengane (UNESCO, 1994).

Metode

Det empiriske grunnlaget for å svare på forskingsspørsmålet er henta frå prosjektet «The function of special education» (SPEED).¹ Hausten 2014 vart elevar med vedtak om spesialundervisning observert både i spesialundervisninga og i den ordinære opplæringa ved 29 skular i to middels store kommunar. Observatørane følgde ein utvald elev gjennom ein dag i skulen, og registrerte aktiviteten akkurat kvart femte minutt. Metoden er kalla «momentary time sampling» (Powell, Martindale & Kulp, 1975). Observatørane var masterstudentar frå to høgskular. Dei nytta eit standardisert skjema med 66 kategoriar. Hovudkategoriane gjeld kva læraren gjer, kva den utvalde eleven gjer, plasseringa av denne eleven, kva dei andre elevane gjer, og kva innhaldet er. Kategoriskjema er ein sterkt modifisert versjon av Klette (2003), også brukt i to tidlegare studiar (Haug, 2006, 2012). Datamaterialet er såleis basert på ein godt utprøvd metodikk. Det er informasjon om i alt 7673 observasjonspunkt, totalt 640 timar med undervisning. Tidsbruken i skulen er vel dokumentert som viktig for elevane si læring (Vannest, Hagan-Burke, Parker & Soares, 2011). Skjemaet gir informasjon som kan identifisere tidsbruken, innanfor ramma av fem-minutts intervall.

Det var aktivt samtykke for observasjon av 47 prosent av elevane som fekk spesialundervisning etter enkeltvedtak i kommunane på dette tidspunktet. Elevane

¹<http://www.hivolda.no/hivolda/forsking-og-utvikling/forskingprosjekt/nasjonalt-finansierte-prosjekt/speed-prosjektet/speed-prosjektet>

gjekk på 6., 7., 9. og 10. årssteget. Det var til saman 159 personar, 68 prosent gutar og 32 prosent jenter. Utvalet informantar er lågt, men akseptabelt som eit utgangspunkt for å svare på spørsmålet om kva som skil spesialundervisning og ordinær undervisning. Om lag 18 prosent av observasjonane gjeld spesialundervisning, medan 82 prosent gjeld ordinær opplæring.

I presentasjonen av data er alle elevane slegne saman til ei gruppe. Det er ikkje skilt mellom variablar som ofte gir utslag i studiar av spesialundervisning, som mellom anna alderssteg, omfang, behov eller kjønn. Slik aggregering av data er gjort for å få meir robuste data, og med det styrke grunnlaget for konklusjonane om kva som er typisk for dei to opplæringsformene. Det som går tapt er sjølvsagt detaljane, skilnadane innom materialet og dei moglege interaksjonane mellom dei variablane som er slegne saman. Resultata er framstilte som gjennomsnitt i prosent av kategoriane.

I analysen er ordinær opplæring og spesialundervisning samanlikna ut frå dei same utvalde kategoriane. Statistisk signifikans (P) og effektstorleik (Cohens d) er begge indikatorar på styrken av skilnader. Effektstorleik er det mest konservative målet, fordi statistisk signifikans er sterkt påverka av talet på informantar (Kavale, 2007). Det kjem, som vi skal sjå, fram ved at små effektstorleikar kan vere statistisk signifikante. Her er det lagt vekt på effektstorleikane. Det kjem fram ulike oppfatningar om kva ulike effektstorleikar står for (Cohen, 1988; Hattie, 2009; Mitchell, 2008). Her følgjer eg Hatties inndeling: $d = 0,2$ er liten skilnad, $d = 0,4$ er moderat skilnad, og $d = 0,6$ er ein stor skilnad.

Resultat

Presentasjonen av data frå observasjonsundersøkinga er delt inn i fire hovudavsnitt. Det første er korleis undervisninga er organisert. Dernest følgjer ein omtale av innhaldet i undervisninga, kva lærarane gjer, og til slutt ein presentasjon av kva elevane gjer i dei to formene for opplæring.

Organisering

Organiseringa av den ordinære opplæringa og spesialundervisninga er ulik (tabell nr. 1). Den ordinære opplæringa er organisert som heilklasseundervisning i 85 prosent av observasjonane. I 13 prosent er klassane delte i gruppe(r), medan omfanget av åleineundervisning er svært lite. Det meste av spesialundervisninga er gitt utanfor klassen. To tredeler av spesialundervisninga vert gitt i mindre grupper, og litt under ein tredel er individuell. Det resultatet samsvarar ikkje godt med fordelingane i GSI-statistikken. For 2014–2015 var omfanget av spesialundervisning i klassen 32 prosent, individuelt 13 prosent og i gruppe 55 prosent (for alle klassestega samla). Årsaka til dette avviket er uklart. Det kan vere tilfeldig. Det kan vere eit utslag av variasjonar mellom kommunar, eller det kan handle om kva skulane har gitt observatørane tilgang til.

Fordelinga av observasjonar gjer det uråd å gå nærare inn på den spesialundervisninga som er gitt i klassen og på ordinær undervisning gitt individuelt. Talet på observasjonar er for lite til at det kan gi mening.

Tabell nr. 1. Organisering av undervisninga

Eleven:	Den ordinære opplæringa	Spesialundervisninga
I klassen	85 %	5 %
I gruppe	13 %	66 %
Åleine	2 %	30 %

Innhald

Av tabell nr. 2 går det fram at det er registrert arbeid med fag i 82 prosent av observasjonane i ordinær opplæring, mot 92 prosent når det er spesialundervisning. Den resterande aktiviteten gjeld konflikthandtering, rutinesituasjonar og venting. Tre fag (norsk, matematikk og engelsk) utgjer til saman fire femdelar av den faglege aktiviteten når det gjeld spesialundervisning. Aktiviteten i dei same faga har under halvparten så stort omfang i den ordinære opplæringa. Dei største forskjellane er i faga norsk og matematikk. Det er med andre ord meir fagleg aktivitet og meir spissa fagleg aktivitet når det er spesialundervisning, enn når det er ordinær opplæring. Cohens d varierer frå små til moderate verdiar.

Kva lærar gjer

Det læraren gjer i undervisninga når det er fag, går fram av tabell nr. 3. Fleire av aktivitetane kan skje samtidig, difor er summen av aktivitet større enn 100 prosent. Lærar er her den personen som har hovudansvaret for den leksjonen observasjonen gjeld. Det kan vere andre vaksne tilstade, men deira aktivitet er ikkje med her. Kategorien «Motiverer og rettleier» er summen av observasjonar av «Motiverer» og «Rettleier». Dei andre resultata er baserte på observerte enkeltkategoriar.

Omfanget av direkte formidling er om lag det same i dei to formene for undervisning (snakkar og presenterer fagstoff). Spesialundervisninga har høgare skårar enn den ordinære undervisninga på dei andre kategoriane. Når det er spesialundervisning, er den direkte læringsstøtta til elevane større enn når det er ordinær opplæring. Læraren er også meir orientert om enkeltelevar i spesialundervisninga enn i den ordinære. Skilnadane er frå små til moderate.

Desse to undervisningsformene er organiserte ulikt, og det kan forklare forskjellane mellom dei. Tabell nr. 4 viser fordelinga i læraraktivitet når den ordinære opplæringa og spesialundervisninga er organisert i grupper og når spesialundervisninga er

Tabell nr. 2. Omfanget av fagleg aktivitet.

Eleven oppteken med:	Ordinær undervisning	Spesialundervisning	Cohens d
Fagleg aktivitet	82 %	92 %	-0,27*
Norskfaget	14 %	27 %	-0,35*
Matematikkfaget	10 %	23 %	-0,40*
Engelskfaget	9 %	16 %	-0,23*

*P < 0,01

Tabell nr. 3. Kva læraren gjer i ordinær opplæring og spesialundervisning når det er fag.

Lærer:	Spesialundervisning	Ordinær opplæring	Cohens d
Vender seg til enkeltelevar	47 %	29 %	0,39*
Snakkar	46 %	43 %	0,06
Gir direkte støtte til enkeltelev	15 %	5 %	0,42*
Lytta til elev	25 %	13 %	0,33*
Presenterer fagstoff, instruerer	24 %	23 %	0,02
Motiverer og rettleier	40 %	27 %	0,29*
Kontrollerer elevarbeid	12 %	8 %	0,14*

*P < 0,01

organisert som individuell opplæring. (Det er berre for desse områda det er samanliknbare data i materialet.) Gruppene har varierende storleik. Flest grupper i ordinær opplæring er på meir enn fem elevar. For spesialundervisninga er gruppene mest mellom to og fem elevar. Når undervisninga er organisert som gruppe, er skilnadane i læraraktivitet små mellom opplæringsformene (jf. Cohens d 1–2 i figur nr. 4). Konklusjonen er at forskjellane i læraråtfærd mellom ordinær opplæring og spesialundervisning langt på veg blir oppheva når organiseringa er tilnærma den same.

Skilnadane i læraraktiviteten mellom spesialundervisning i gruppe og spesialundervisning individuelt er alle små, men har ei bestemt retning (jf. Cohens d 1–3 i figur nr. 4). Læraren er då meir elevsentrert. Læraren snakkar noko mindre, vender seg meir til enkeltelevar, presenterer noko mindre fagstoff, og lyttar litt meir til elevane i spesialundervisning gitt individuelt enn i spesialundervisning gitt i gruppe.

Kva eleven gjer

Tabell nr. 5 viser kva elevane i gjennomsnitt gjer i ordinær opplæring og spesialundervisning når det er fag. Fleire aktivitetar kan skje samtidig, difor er summen av

Tabell nr. 4. Kva læraren gjer i ordinær opplæring og spesialundervisning i grupper og individuelt når det er fag.

Lærer:	1. Spes.uv. gruppe	2. Ord.uv. gruppe	3. Spes.uv. ind-	Cohens d	
				1–2	1–3
Vender seg til enkeltelev	45 %	46 %	54 %	–0,02	–0,18*
Snakkar	49 %	44 %	39 %	0,07	0,20*
Gir direkte støtte til enkeltelev	15 %	8 %	18 %	0,22*	0,08
Lytta til elev	24 %	17 %	32 %	0,17*	–0,18
Presenterer fagstoff, instruerer	27 %	21 %	17 %	0,14*	0,24*
Motiverer og rettleier	42 %	38 %	40 %	0,07	0,03
Kontrollerer elevarbeid	13 %	9 %	14 %	0,09	–0,03

*P < 0,01

aktivitet større enn 100 prosent. Variablane er alle indikatorar på vilkår for læring. Det faglege aktivitetsnivået hos eleven er summen av observasjonar av kategoriane: «Munnleg fagleg aktiv», «Samhandle med medelev» og «Løyser oppgåver». Støtte frå vaksne er støtte frå lærar, spesialpedagog, assistent og andre vaksne. Spesielt tilrettelagde læremiddel er summen av kategoriane: «Nyttar spesielt tilrettelagt læremiddel» og «Nyttar datamaskin og liknande». Læringshemmande åtferd er samanslåing av kategoriane «Ukonsentrert», «Uroleg og forstyrrar» og «Ventar på hjelp». Aktiv med medelev er «Lytter til medelev» pluss «Samhandlar med medelev». Dei andre resultatata i tabellen er baserte på observerte enkeltkategoriar.

Elevaktiviteten er ein annan i spesialundervisning enn i ordinær opplæring når det er fag. I alle kategoriane unnateke «Aktiv med medelev» går skilnadane i favør av spesialundervisninga. Nokre skilnader er store. Det er eit større omfang av arbeid med tilrettelagde oppgåver, munnleg aktivitet og støtte frå vaksne i spesialundervisning enn i ordinær undervisning. Nokre skilnader er moderate, det gjeld høgare aktivitetsnivå og meir bruk av spesielt tilrettelagde læremiddel i spesialundervisninga. Nokre skilnader er svakt moderate i favør av spesialundervisninga. Det gjeld omfang av oppgåveløysing, løysing av felles oppgåver, lytting til lærar og læringshemmande åtferd. Skilnaden som gjeld samhandling med medelevar er liten, men i favør av ordinær opplæring.

Samla viser tabellen at for elevane er aktivitetsnivået, støtta til læring og den individuelle tilrettelegginga høgare i spesialundervisninga enn i den ordinære undervisninga.

Også elevaktiviteten kan vere påverka av korleis opplæringa er organisert. Tabell nr. 6 viser elevaktivitet når ordinær undervisning er organisert i gruppe og når spesialundervisning er organisert i grupper og individuelt når det er fag.

Ulikskapane mellom ordinær opplæring og spesialundervisning blir mindre når organiseringa er lik (begge gitt i mindre grupper). Spesialundervisninga skil seg då frå ordinær undervisning mest ved at elevane arbeider meir med tilrettelagde oppgåver.

Tabell nr. 5. Elevaktivitet i ordinær opplæring og spesialundervisning når det er fag.

Eleven:	Spesialundervisning	Ordinær opplæring	Cohens d
Fagleg aktiv	68 %	49 %	0,39*
Løyser oppgåver	59 %	44 %	0,30*
Lytter til lærar	42 %	30 %	0,26*
Løyser tilrettelagde oppgåver	38 %	7 %	0,98*
Får støtte frå vaksne	35 %	13 %	0,61*
Munnleg fagleg aktiv	25 %	5 %	0,73*
Løyser felles oppgåver	22 %	37 %	-0,32*
Nyttar tilrettelagde læremiddel	19 %	5 %	0,46*
Aktiv med medelev	12 %	17 %	-0,12*
Viser læringshemmande åtferd	7 %	19 %	-0,35*

*P < 0,01

I spesialundervisninga er det også moderat mindre læringshemmande åtferd, elevane lyttar meir til lærar, dei samhandlar mindre med medelevar, dei er meir munnleg aktive, dei får meir vaksenstøtte, dei løyser meir oppgåver og dei løyser mindre felles oppgåver. Det er også meir fagleg aktivitet og meir tilrettelagde læremiddel i spesialundervisninga i gruppe, enn i den ordinære opplæringa i gruppe, men skilnadane er små.

Samanlikninga mellom spesialundervisning i gruppe og spesialundervisning gitt individuelt viser resultat i favør av den individuelle organiseringa på alle områda, med unntak av «Aktiv med medelev» (sic!), «Lyttar til lærar» og «Viser læringshemmande åtferd». Det er mykje meir tilrettelagde oppgåver i individuell spesialundervisning, det er mykje meir munnleg aktivitet, mykje mindre felles oppgåver, mykje meir spesielt tilrettelagde læremiddel og meir støtte frå vaksne. Den faglege aktiviteten er større, det gjeld også omfanget av oppgåveløysing, men desse skilnadane er små.

For eleven varierer vilkåra for læring med korleis undervisninga er organisert. Det er omfattande skilnader mellom spesialundervisning i gruppe og ordinær undervisning i gruppe. Det er endå større forskjellar mellom spesialundervisning i gruppe og spesialundervisning individuelt. Endringane går i begge høva i retning av meir elevaktivitet, meir tilrettelegging og meir støtte.

Drøfting

Kategoriane som ligg til grunn for å drøfte kva som er typisk for fagsignaturen til spesialundervisning, er henta frå allmenne strategiar i undervisning og læring. Datapresentasjonen samanliknar kva som er likskapar og skilnader mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. Data er kvantitative og seier ingenting om kva kvaliteten er ved den verksemda som er rapportert.

Målt slik, er det både samanfall og forskjellar i signaturane mellom dei to opplæringsformene. På nokre område er det små prinsipielle skilnader mellom dei.

Tabell nr. 6. Elevaktivitet i ordinær opplæring og spesialundervisning i grupper når det er fag.

Eleven:	1. Sp.uv. gruppe	2. Ord. uv. gruppe	3. Spes.uv. ind.	Cohens d	
				1–2	1–3
Fagleg aktiv	66 %	60 %	79 %	0,12	–0,22*
Løyser oppgåver	58 %	47 %	66 %	0,22*	–0,18*
Lytter til lærar	45 %	27 %	43 %	0,38*	0,04
Løyser tilrettelagde oppgåver	30 %	6 %	62 %	0,64*	–0,69*
Får støtte frå vaksne	29 %	18 %	48 %	0,27*	–0,41*
Munnleg fagleg aktiv	20 %	10 %	43 %	0,28*	–0,53*
Løyser felles oppgåver	30 %	42 %	4 %	–0,25*	0,66*
Nyttar tilrettelagde læremiddel	11 %	6 %	38 %	0,17*	–0,60*
Aktiv med medelev	16 %	32 %	0 %	–0,37*	0,53*
Viser læringshemmande åtferd	6 %	17 %	4 %	–0,38*	0,09

*P < 0,00

På andre område er ulikskapen tydeleg. Det gjeld både organiseringa, innhaldet, lærar- og elevaktiviteten.

Ei side ved signaturen for spesialundervisninga kan samanfatast på dette viset: Spesialundervisninga går mest føre seg fysisk segregert frå den ordinære opplæringa. Lærarakтивiteten der har eit tydeleg individuelt fokus, elevane får omfattande fagleg støtte, og dei er mest engasjerte med særleg tilrettelagde aktivitetar. Aktivitetsnivået er høgt. Omfanget av individuell oppgåveløysing er stort. Innhaldet er spesialisert, mest og orientert om reiskapsfaga norsk, matematikk og engelsk.

Ein annan måte å framstille dei same resultatata på er å samanlikne spesialundervisning og ordinær opplæring. Spesialundervisninga er segregert og individualisert. Den ordinære opplæringa er i felles klasse og kollektivt orientert både i organisering og lærarane si innretting av undervisninga når det gjeld støtte, oppgåver og læremiddel. Aktivitetsnivået for elevane er større i spesialundervisninga enn i den ordinære opplæringa. Omfanget av individuell oppgåveløysing er stort i spesialundervisninga, og større enn i ordinær opplæring. Spesialundervisninga har eit meir spesialisert innhald enn den ordinære opplæringa. Ho er mest orientert om reiskapsfaga norsk, matematikk og engelsk. Den ordinære opplæringa femner om eit langt vidare fagterritorium.

Tilstanden er korkje ny eller ukjend, tvert om. Skilnadene og særprega står for sjølve tradisjonane både i ordinær opplæring og spesialundervisning, slik mellom andre Gjessing (1974) gjorde greie for. Signalet som kjem til syne, er at spesialundervisning er noko spesifikt og annleis og noko for seg sjølv, samanlikna med den ordinære opplæringa. Det samsvarar også godt med den formelle reguleringa av området, at spesialundervisninga skal vere noko anna enn ordinær opplæring.

Det er særleg to element der spesialundervisninga er særleg ulik den ordinære opplæringa, og som vert tekne fram vidare her. Det er plasseringa utanfor klassefelleskapen, og den store individuelt orienterte elevaktiviteten. Legitimeringa for å ta elevar ut av klassen når det er spesialundervisning, vil så å seie alltid vere at det er til det beste for elevane. Samstundes er det ei kjend sak at segregering og ekskludering kan verke stigmatiserande. Og stigma kan føre til redusert sjølvkjensle, aspirasjonar og lågare forventingar både frå omgivnadene og til seg sjølv. Det kan vidare diskuteras i kva grad omfattande individuell oppgåveløysing er ei godt eigna arbeidsform for elevar som strevar. Kollektiv undervisning kan også gi godt utbyte.

Segregasjonen kan bere bod om manglande vilje til å granske og endre den ordinære opplæringa. I slike høve er segregasjonen eit uttrykk for ei individpatologisk og kategoriorientert forståing av årsakene til dei spesielle behova. På den andre sida kan segregeringa like gjerne vere eit uttrykk for ei relasjonell forståing, at tilbodet då blir betre for eleven. I det kan det ligge ei førestilling om at spesialundervisninga er såpass ulik den ordinære opplæringa at den fungerer best utanfor vanleg klasse, i mindre grupper eller individuelt.

Omsynet til eleven treng slett ikkje vere den einaste forklaringa på segregerte tilbod. Spesialundervisninga kan verne dei andre elevane frå påverknad av dei som får spesialundervisning om dei blir tekne ut av klassen. Og det kan vere til hjelp for dei lærarane som ikkje maktar utfordringa det kan vere å ha elevar med spesialpedagogiske behov i klassen, det ligg i janusandletet til spesialundervisninga.

At skulen på dette området gjennom lang tid har etablert praksisar som står i strid med innhaldet i mange av dei ideologiske debattane om inkluderande skule, er interessant. Det tyder på at den spesialpedagogiske fagtradisjonen er særskild sterk, og at han framleis dominerer fagsignaturen. I tillegg kan det forkklarast med at den samtidige neo-liberale politikken er oppteken av andre grupper elevar, og av andre tema enn det som har med spesialundervisning å gjere. Desse elevane kan no ha vorte meir usynlege enn på lenge, og difor har det heller ikkje vore viktig å ha eit kritisk tilsyn med den undervisninga dei får.

Kontrollert for organisering blir skilnadane i læraråtfërda langt på veg borte. Når handlingsrommet er tilnærma likt i ordinær opplæring og spesialundervisning, syner observasjonane at lærarane opptrer på om lag same viset. Det er ein indikasjon på at dei same elementa regulerer lærarane i begge undervisningsformene. Å redusere talet på elevar som læraren har ansvaret for, skaper eit utvida handlingsrom for å gi individuell oppfølging og støtte, og dette handlingsrommet utnyttar lærarane. Då er det lettare for læraren å ha oversikt over og kontroll med elevane. Læraren har betre vilkår for å sjå den enkelte og å følgje dei opp, og det gjer grunnlag for auka elevaktivitet. Elevane har samtidig eit mindre og meir regulert handlingsrom. At ein del av spesialundervisninga er organisert som einetimar, forsterkar den individretta orienteringa der endå meir. Det bildet som her kjem fram av konsekvensane av mindre tal elevar pr. lærar, viser at Hatties (2009) påstand om at det blir arbeid på same viset når elevtalet går ned, kan utfordrast.

Medelevane spelar ei lita rolle i aktivitetane, særleg i spesialundervisninga. Sjølv om det er mykje elevaktivitet i spesialundervisninga, synest den å vere mest individuell, lærarstyrt og lærardominert. Samarbeidet mellom elevar som forskinga viser er svært verknadsfull (Hattie, 2009; Mitchell, 2008), har ikkje særleg stort omfang, det gjeld særleg i spesialundervisninga.

Målt ut frå elevaktiviteten, er skilnaden mellom ordinær opplæring og spesialundervisning mykje større enn for læraraktiviteten. Elevane arbeider meir fagleg aktivt i spesialundervisninga, dei får meir tilrettelagde oppgåver og læremiddel, og dei får meir støtte frå lærar. Skilnadene mellom kva elevane gjer i ordinær undervisning og i spesialundervisning, går ned når det er mindre grupper, men dei forsvinn ikkje. Den faglege elevaktiviteten, oppgåveløysinga, den individuelle tilpassinga og støtta til læring er høgare i spesialundervisning enn i ordinær undervisning, uavhengig av korleis den er organisert. Samtidig er det tilnærma lik læraraktivitet når undervisninga blir gitt i mindre grupper. Det må tyde at under like vilkår er konsekvensane av læraraktiviteten ulik i spesialundervisning og i ordinær opplæring. Det er ein indikasjon på at læraråtfërda er regulert på forskjellig vis i dei to opplæringsformene. Det resultatet kan forståast som ein konsekvens både av djupnestrukturen (at ein legg vekt på ulik fagkunnskap) og av den implisitte strukturen (at dei moralske og verdimesseige elementa er forskjellige) i fagsignaturen.

Spesialundervisninga skil seg såleis frå ordinær opplæring gjennom at den ut frå premissane som er lagde til grunn her, gjer betre vilkår for læring. På det grunnlaget er konklusjonen at potensialet for læring er høgare i spesialundervisninga enn i den ordinære opplæringa. At potensialet for læring er større i spesialundervisning enn

i ordinær opplæring, er i samsvar med dei føresetnadane som gjeld for spesialundervisninga. Den skal sikre retten til læring. Det som overraskar, er at mange undersøkingar viser (jf. innleiinga) at det utbyttet elevane har av spesialundervisninga, ikkje reflekterer dette høge potensialet.

Biografi

Peder Haug er professor i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk, Høgskulen i Volda. Han er Cand. Paed frå Universitetet i Oslo og har doktorgrad i pedagogikk frå Stockholm Universitet. Han har arbeidd ved Høgskulen i Volda sidan 1976, men med lengre engasjement ved Senter for barneforskning NTNU, Norges forskningsråd, Universitetet i Stavanger, Uppsala Universitet, Vetenskapsrådet i Sverige og Skolverket i Sverige. Han har gitt ut ei rekkje bøker og artiklar med tema som gjeld barnehage, skule, lærarutdanning og spesialundervisning.

Referansar

- Bele, I. (2012). Hva er spesielt med spesialundervisning - slik lærere ser det? I P. Haug (red.), *Kvalitet i opplæringa* (s. 223–241). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T. & Danielson, L. C. (2010). Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations, Constructing a New Model. *Exceptional Children*, 76(3), 357–377.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Cook, B. G. & Schirmer, B. R. (2003). What is special about special education? *The Journal of Special Education*, 37(3), 200–205.
- Egelund, N. & Tetler, S. (red.). (2009). *Effekter af specialundervisningen: Pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlaget.
- Emanuelsson, I. (1977). *Utbildning för anpassade*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Flem, A., Moen, T. & Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 85–98.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208.
- Giota, J., Lundborg, O. & Emanuelsson, I. (2009). Special Education in Comprehensive Schools: Extent, Forms and Effects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), 557–578.
- Gjessing, H. J. (1974). Om sanering av spesialundervisning, og om alternative tilbud. *Skolepsykologi*, 4, 2–24.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Yates, G. C. R. (2014). *Synlig læring: hvordan vi lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (red.). (2006). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning*. Bergen: Caspar Forlag.
- Haug, P. (red.). (2012). *Kvalitet i opplæringa*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hausstätter, R. S. (2011). *The traditionalism-inclusionism controversy in special education: a conceptual analysis. Academic dissertation*. Helsinki: University of Helsinki.
- Kavale, K. A. (2007). Quantitative Research Synthesis: Meta-Analysis of Research on Meeting Special Educational Needs. I L. Florian (red.), *Handbook of Special Education* (s. 207–221). London: Sage Publications.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1999). *Efficacy of Special Education and Related Services*. Washington: American Association of Mental Retardation.
- Kavale, K. A. & Mostert, M. P. (2004). *The Positive Side of Special Education: Minimizing Fads, Fancies and Follies*. Lanham MD: Scarecrow Education.
- Kjellin, M. S. & Wennnerström, K. (2006). Classroom activities and engagement for children with reading and writing difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 187–200.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk - nye studier*. Århus: Klim.
- Klette, K. (red.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet og Norges forskningsråd.

- Künzli, R. (2000). German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse, and of Experience. In I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. (s. 41–58). Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lavian, R. H. (2015). Masters of weaving: the complex role of special education teachers. *Teachers & Teaching*, 21(1), 103–126.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, DOI:10.1080/0305764X.2014.963027, 1–16.
- Norwich, B. & Lewis, A. (2007). How specialized is teaching children with disabilities and difficulties? *Journal of Curriculum Studies*, 39(2), 127–150.
- OECD. (1999). *Inclusive Education at Work*. Paris: OECD.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Opheim, V., Grøgaard, J. B. & Næss, T. (2010). *De gamle er eldst?: betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnsopplæringen* (Vol. 34/2010). Oslo: NIFU STEP. (Rapport).
- Powell, J., Martindale, A. & Kulp, S. (1975). An Evaluation of Time-Sample Measures of Behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(4 (Winter)), 463–469.
- Sahlström, F. (2008). *Från lärare til elever. Från undervisning til lärande. Utvecklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning* (p. 2008). Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 9.
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Dædalus* (Summer), 52–59.
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind Special Education*. Denver: Love Publishing Company.
- Skårbrevik, K. J. (2006). The quality of special education for students with special needs in ordinary classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 387–401.
- Special Education News. (2015). *Educating Children with Special Needs*. (Special Education News). Henta frå <http://www.specialednews.com/educating-children-with-special-needs.htm>
- Stangvik, G. (1979). *Self-Concept and School Segregation*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Stangvik, G. (2014). Progressive special education in the neoliberal context. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 91–104.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca Spain 7–10 June 1994*. Paris: UNESCO.
- Vannest, K. J., Hagan-Burke, S., Parker, R. I. & Soares, D. A. (2011). Special education teacher time use in four types of programs. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 219–230.
- Webster, R. & Blatchford, P. (2013). The educational experiences of pupils with a Statement for special educational needs in mainstream primary schools: results from a systematic observation study. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 463–479.
- Weiss, S., Kollmannsberger, M., Lerche, T., Oubaid, V. & Kiel, E. (2014). The pedagogic signature of special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 200–219.