

# Ein skule for alle, også utviklingshemma?

AV **PEDER HAUG**

Institutt for pedagogikk,  
Høgskulen i Volda

I dag er skulen den einaste fellesarenaen for alle barn og unge i landet vårt, difor er han særskild viktig. Det er særskild om utfordringane i denne skulen. Han skal skape fellesskap for alle elevar. I skulen skal alle elevane vere deltakarar, ikkje tilskodarar. Skulen skal praktisere medbestemming. Endeleg skal alle ha utbytte av å vere der, fagleg og sosialt. Spørsmålet er korleis det no ser ut, over 30 år etter at desse ideane vart formelt vedtekne i og med lova om grunnskulen frå 1975, og snart 20 år etter at det som då vart kalla HVPU-reforma vart gjennomført. Eg drøfter spørsmålet ut frå tre ulike tilnærmingar, og vel å starte med å gje ein generell karakteristikk av skulen, og det arbeidet som blir gjort der, for så å nærme meg den gruppa elevar som er i fokus, elevar med utviklingshemming.

## **Generell tilnærming**

Ved å studere dei overordna kvalitetane ved skulen vil vi få tak i det som særpregar institusjonen, og som har konsekvensar for alle som er der. Då kan vi sjå kva beredskap skulen har for elevvariasjon og elevindividualitet, eller sagt på ein annan måte – vi får tak i kva kultur skulen har for å vere for alle, også for barn og unge med utviklingshemming.

## Kvaliteten ved skulen

Skulen er ikkje den same frå klasse til klasse, og frå elev til elev. Variasjonen og skilnadane er merkbare, ikkje mellom skular, men mellom klassar og innom klassar. Variasjonen i elevprestasjonar, elevutbyte og trivsel er svært stor, større enn i mange andre land. Nokre grupper elevar kjem systematisk og særst dårleg ut. Det er gutar, elevar med foreldre med låg utdanning, språklege minoritetselevar og elevar som får spesialundervisning.

Ein grunn til dei store skilnadane er at lærarane opptrer forskjellig. I mange klasserom blir det arbeidd intenst, systematisk, roleg og med stor motivasjon. I andre klasserom er undervisninga usystematisk og tilfeldig, læringstrykket er lite, elevane har stor fridom for sjølve å bestemme både kva dei skal arbeide med, korleis og når. Mange stader er det lite fagleg-, og mykje sosial aktivitet. Når det er fag, er arbeidet gjort på måtar som ikkje tener læringa på ein god måte. Bruken av pedagogiske verkemiddel vi veit er fundamentale for læring er ofte fråverande, som å strukturere, motivere, systematisere, presentere, sanksjonere, repetere, kontrollere, presere osv..

Ansaret for læringa blir i aukande grad gjort til elevane sitt, omtala som «ansvar for eiga læring». Arbeidsplanar og vekeplanar overlet mykje til elevane, ein konsekvens av den anti-autoritære reformpedagogikken frå 1970-åra. Det har gjort lærarane mindre synlege for elevane, og mindre aktive i høve til dei. Dei elevane som har gode ressursar, eller som har tilgang på slike ressursar meistrar desse arbeidsmåtene. Dei som ikkje har det taper. Elevane har såleis blitt meir og meir avhengige av forhold utanfor skulen skal dei klare seg i skulen. Den faktoren som forklarar elevane si læring sosialt og fagleg mest, er elevane sine foreldre. De meir foreldra engasjerer seg, de betre fungerer barna på

skulen. Skulen sitt bidrag til elevane sin funksjon og resultat er til samanlikning lite.

Vi har studiar som viser korleis skulane utnyttar ekstra lærarar, delte klassar osv. Også desse studiane viser store variasjonar. I nokre klassar fungerer dette svært godt, i andre klassar ikkje. Det same er tilfelle når det er fleire lærarar tilstades i klasserommet på same tid. Nokre stader arbeider lærarane side ved side, er samkøyrde og orienterte om kva som skal skje og korleis. Andre stader finn vi radiatorlæraren, som varmar seg bak og ventar på at tida skal gå.

Konsekvensen er at ulike elevane får forskjellig skulegang, avhengig av kvar dei hamnar, med kva slags lærar dei kjem til. Difor er lærarutdanninga, og ikkje minst kommunane sitt ansvar for fagleg skoloring av sine arbeidstakarar særst viktige.

Ein av konklusjonane i evalueringa av Reform 97 illustrerer kva det heile handlar om. Der heiter det følgjande om situasjonen i skulen heilt generelt:

«Skulen synest vere best for dei som er vanlege og gjennomsnittlege, og for dei som høyrer til dei gruppene som har tradisjon for å fungere godt i denne skulen. Tolkinga er at vi har ein skule som er lite kjenslevar overfor variasjon, heterogenitet, mangfald, avvik, fargerikdom, det som er annleis og ukjent. Skulen synest å vere sterkast og best for dei som passar inn i det mønsteret som skulen har skapt gjennom åra. Skulen har konstruert ein standard for kva som skal til for at ein kan få utbyte av å vere der. Dei som ikkje kan møte han som han er, får vanskar. Mange av dei att kjem til kort fagleg. Ved å leggje forholda betre til rette for dei elevane som no synest å vere minst inkluderte i verksemda i skulen, vil ein også heve det totale resultatet som skulen når.» (Haug, 2004), s 58.)

Dette nokså lange sitatet fortel om eit sentralt forhold, særleg for elevane som har behov for ekstra oppfølging: Skulen har mange stader

vorte nokså elitistisk, den sosiale reproduksjonen er større i vårt land, enn i svært mange av dei landa vi brukar å samanlikne oss med. Skulen er mange stader ikkje spesielt orientert om dei som ikkje fungerer på skulen sine etablerte premisser. Skal tilhøva verte betre, er det heilt avgjerande at skulen orienterer seg mot alle elevgrupper, og ikkje berre om nokre.

Det er mi vurdering at desse forholda er dei mest alvorlege og mest konsekvensfylte for dei elevane som ikkje er «vanlege». Vi har ein skule det alle går, men ikkje ein skule der alle får gode vilkår for å fungere etter eigne føresetnader. Skal gruppa utviklingshemma få ein betre skule, må han takle mangfaldet betre.

I lang tid har ikkje skulen har hatt omfattande tilsyn, oppfølging og kontroll av dei arbeidsmåtar som er nytta og dei resultat han har nådd. Det er slik han har vore styrt gjennom lover, forskrifter og planar. Det har vore stor motstand mot å kontrollere om desse er gjennomførte, og korleis. No veit vi at det er til dels svært stor avstand mellom ideal og realitet.

### **Spesialundervisninga**

Ein annan måte å undersøkje tilbodet til utviklingshemma på, er å studere tilhøva rundt spesialundervisninga. Dessverre er det lite kunnskap om den spesialundervisninga dei utviklingshemma får, men vi veit ein del om spesialundervisning generelt, og det kan vere informerende å gå inn i kva som er typisk for den.

Tilstanden er samansett. Det er ei viss semje om at Gjessings (1974) utsegn framleis står ved lag: Nokre elevar får mykje ut av spesialundervisninga, for nokre spelar den inga rolle og for nokre er den direkte skadeleg. Problemet er at vi ikkje på førehand kan vite når det eine og det andre vil vere tilfelle. Det er også bakgrunnen for at Kvalitetsutvalet i 2003 foreslo å ta bort den lovfesta retten til spesialundervisning (NOU

2003: 16). Det vart ikkje politisk fleirtal for det, men argumentasjonen er interessant.

Kvalitetsutvalet peikar på ei tiltakande segregering. Svært mykje av spesialundervisninga skjer individuelt eller i små grupper utanfor vanleg klasse eller gruppe. Det skjer vidare ei nyetablering av spesialskular, spesialklassar, alternative skular og forsterka skular parallelt med nedbygginga av dei statlege spesialskulene, men dei har problem med å finne pålitelige data om omfanget. Utvalet stiller spørsmål ved kvaliteten på spesialundervisninga, og ved utbyttet av spesialundervisninga. Det blir spurt om den i det heile har særlig effekt. Utvalet peiker også på at spesialundervisning handlar om ei rekkje andre forhold som ikkje direkte har med elevane å gjere, som for eksempel å sikre spesialpedagogar arbeid. Spesialundervisning kan vere rein avlastning, dårlig fungerande lærarar får hjelp ved å gi dei ansvaret for nokre få elevar, eller krevjande elever blir tatt ut av læraren si varetekt og ansvarsområde. Til det kjem at mykje av det som blir omtala som spesialundervisning er utført av assistentar utan noko form for formell utdanning. Dei er også inne på at spesialundervisninga er lite tilpassa elevane i enkelte tilfelle.

Utvalet meiner at elevane sin rett til ekstra ressursar til spesialundervisning basert på ein sakkjyndig utgreiing, er ei barriere i forhold til inkludering. Spesialundervisninga blir oppretthalden av eit eige spesialpedagogisk regime, og som ikkje nødvendigvis samsvarar med dei grunnleggande verdiane det er vedtak om. Det regimet let seg ikkje utan vidare «kue» eller endre. Forklaringa er at eksistensen av denne ordninga gjer det mindre nødvendig for skulen å tilpasse undervisninga til den enkelte, og med det til heile elevpopulasjonen. Så lenge problem og utfordringar kan overførast og overlatast til andre, er det ein sjanse for at skulen ikkje løyser dei sjølve. Det spesialpedagogiske systemet

representerer ei eiga interesse og eit eige system som fungerer uavhengig av resten.

Utdanningsdirektørane sitt tilsyn med kommunane viser at svært mange av dei ikkje har system for å sikre at den opplæringa det er vedtak om skal giast og med høg kvalitet, verkeleg vert gitt. Det ser med andre ord ut til at ein gjennom lovreguleringar, forskrifter osv. ikkje maktar å få det spesialpedagogiske systemet til å fungere slik intensjonen er og var. Det kan indikere at meir lover, meir forskrifter osv. ikkje er vegen å gå. I staden kan det hende at aukande interesse for å følge opp og kontrollere kvalitetane ved arbeidet som blir gjort er ei betre tilnærming.

### **Korleis det står til for utviklingshemma i skulen**

Korleis er så situasjonen for barn og unge med utviklingshemming i skulen? Vi har svært lite systematisk kunnskap om det. Ei rekkje enkelt-saker har blitt kjende gjennom pressa, nesten alltid fordi pårørande har teke dei opp og peika på urimelege og uheldige forhold. Forskinga har derimot ikkje i særleg omfang studert korleis utviklingshemma har det i skulen, kva tilbodet går ut på, kva dei held på med og med kva utbyte.

Det er unntak frå dette, som t.d. i boka *Funksjonshemmede barn i skole og familie* (Tøssebro & Ytterhus, 2006), og som på ei rekkje område drøfter temaet ut frå inkludering og sosial deltaking. Forskarane registrerer at foreldre har ulike standpunkt til og erfaringar med at elevane går i vanleg skule. Det er mykje einsemd, og meir de eldre elevane vert. Dei finn også at de meir eit funksjonshemma barn deltek innanfor det organisatoriske undervisningsopplegget og i skuletimane, de meir deltek barnet også sosialt, uavhengig av funksjonsevne. Måten opplæringa er organisert og gjennomført på har med andre ord konsekvensar. Det vi veit om dette, er at alt er

mogleg. Ein OECD-rapport viser at det er mogleg å gje alle barn ei opplæring dei har utbyte av fagleg og sosialt innanfor rammene av ein meir omfattande skulefellesskap med rom for alle. Føresetnaden er at dei nødvendige ressursane er tilgjengelege både økonomisk, fysisk, materielt og når det gjeld kompetanse. Då er ikkje integreringa og inkluderinga med utbyte for elevane noko uoverkomeleg problem (OECD, 1999). Der integreringa ikkje fungerer er difor den mest nærliggande forklaringa at den ikkje er prioritert. Skulen med rom for alle kostar, men det gjer også alternativa.

### **Konklusjon**

Det er truleg store variasjonar, men elevane med utviklingshemming har ingen garanti for at dei får ein skulegang som dei har utbyte av. Grunnen er først og fremst at arbeidet i skulen er for lite orientert om å tene elevvariasjonen, skulen har blitt for einsretta i innhald og arbeidsmåtar. Dernest er grunnen at spesialundervisninga ikkje kan garantere eit innhald og ei organisering som tener dei som får den. Vi veit lite om elevane med utviklingshemming, men det er sannsynleg at tilbodet dei får ikkje er tilfredsstillande. Min konklusjon er i alle fall at elevane i dagens målgruppe korkje er sikra å få delta i elevfellesskapen, dei er ikkje sikra å vere deltakarar, dei blir ofte tilskodarar, dei er ikkje sikra medbestemming og utbyttet dei har av skulen er høgst usikkert. Dei formulerte og vedtekne rettane til opplæring burde vere tilfredsstillande for å sikre alle ei god utdanning. Mi oppfatning er at skal vi kome vidare, må det skje gjennom ein utvida kontroll med den verksemda som går føre seg, slik t.d. Riksrevisjonen har gjort, og slik tilsynet frå utdanningsdirektørane fungerer. Det er på tide å spørje etter resultatane av dei rettane som er vedtekne, framfor einsidig å formulere fleire rettar.

## Litteratur

- Gjessing, H. J. (1974). Om sanering av spesialundervisning, og om alternative tilbud. *Skolepsykologi*, 4.
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evauleringa av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- NOU 2003: 16. I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.

OECD. (1999). *Inclusive Education at Work*. Paris: OECD.

Tøssebro, J., & Ytterhus, B. (Eds.). (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.



## *Hilsen til alle lesere*

I likhet med resten av landet legger Stiftelsen SOR snart bak seg nok et produktivt år.

Vi takker alle våre gode kontakter for nyttig og glederikt samarbeid og ser med forventning frem til videreføringen i 2008.

***Alle ønskes en God Jul og et riktig Godt Nyttår!***

### ***Hilsen***

Redaktør og redaksjon  
Sekretariatet  
Kurs- og informasjonsutvalget  
Styret i stiftelsen SOR