

Edvin M Eriksen

Rett til kompetent spesialpedagogikk – eller fortsatt kamp om ressurser uten rettigheter?

I denne debattartikkelen settes et kritisk søkelys på rapporten “Inkluderende fellesskap for barn og unge” lagt fram av en ekspertgruppe ledet av professor Thomas Nordahl. Artikkelen stiller kritiske spørsmål ved gruppens analyser og ved gruppens forslag til tiltak.

Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging overleverte 4.mars 2018 sin rapport til Kunnskaps- og integreringsministeren. Rapporten er nå til politisk behandling. Utdanningsdirektoratet har gitt følgende målsetting for ekspertgruppens arbeid:

“Det overordnede målet med ekspertgruppens arbeid er å bidra til at barn og unge som har behov for tilrettede tiltak, herunder spesialundervisning, får et pedagogisk og spesialpedagogisk tilbud av høy kvalitet og opplever økt inkludering i barnehage og skole.

Edvin M Eriksen er spesialpedagog (mastergrad) med tilleggsutdanning i sosialpedagogikk, veiledningspedagogikk og atferdsproblematikk. Han har vært skolesjef i Harstad og deretter i 15 år leder for Pedagogisk psykologisk tjeneste i Sør-Troms. Han har også hatt engasjementsstilling i Statped. Han har i samarbeid med Høgskolen i Harstad (nå Universitetet i Harstad) hatt en rekke forelesninger innenfor det spesialpedagogiske feltet, spesielt ADHD, Tourettes syndrom og autismspekterforstyrrelser. Han har skrevet et titalls fagartikler i “Psykologi i kommunen” (tidligere “Skolepsykologi”) og i “Spesialpedagogikk”. Eriksen er nå pensjonist, men arbeider fortsatt som veileder/rådgiver og skribent i eget foretak.



Rapporten har fått tittelen “Inkluderende fellesskap for barn og unge” Den målsettingen som var gitt ekspertgruppen åpner for en bred vurdering av hvordan barnehage og skole i framtida på best mulig måte skal kunne tilrettelegge inkluderende og tilpasset læringsmiljø for alle – uansett funksjonsnivå med tanke på helse, sosiale og faglige mestringmuligheter. Dette må forstås slik at utvalgets mandat omhandlet alle forhold i barnehager og skolesystemet som har innflytelse på barn og unges helse, trivsel, motivasjon og sosial – og faglig læring. Da er det påfallende å registrere at det utvalget har levert er en rapport med et helt ensidig fokus på spesialundervisning og individuelle tiltak som problem. Det som er gjennomgående i rapporten er en diskusjon og en del konklusjoner om negative sider ved lovfestede rettigheter til spesialpedagogisk hjelp i barnehager – og spesialundervisning i skolesystemet. Mot slutten av rapporten gir utvalget en del tilrådinger der den helt sentrale nøkkelen til en framtidig inkluderende skole (og barnehage) er å fjerne alle individuelle rettigheter til kvalitetsmessig og tilpasset spesialundervisning. Som et ledd i å fjerne rettighetene til spesialundervisning foreslås det en betydelig omstrukturering og nedbygging av spesialpedagogisk og psykologisk utredningskompetanse gjennom å fjerne 300 stillinger fra Statped og 1300 stillinger i kommunale PP-tjenester. Slike spesialiserte utrednings og veiledningstjenester skal erstattes med skoleinterne pedagogiske veiledningstjenester. Utvalget gir ikke rom for en diskusjon om hvorvidt eksisterende rettigheter og spesialpedagogiske tilbud kan kvalitetssikres – for eksempel gjennom et ubetinget krav til spesialpedagogisk kompetanse hos det pedagogiske personalet som skal gjennomføre tilpasset opplæring til barn og unge med ulike sosiale-/emosjonelle eller faglige lærevansker. Det må med betydelig tyngde kunne hevdes at det innenfor enhver annen profesjon ville ha blitt satt hovedfokus på manglende kvalifikasjoner og mangelfull kompetanse dersom det faglige arbeidet hadde vist seg å holde uforsvarlig lav kvalitet. Et så sentralt tiltak som det å erstatte dagens assistent-tilbud overfor de som virkelig trenger faglig ekspertise – med et høyt faglig kompetent

personale, er ikke i fokus hos utvalget. Et slikt krav ble framsatt av Barneombudet i barneombudets fagrappport 2017” Uten mål og mening.” I denne fagrappporten ble kompetent spesialundervisning framholdt som et viktig gode:

“Muligheten for et godt læringsutbytte for elevene er større i spesialundervisningen enn i den ordinære undervisningen, når denne er gjennomført av personer med spesialpedagogisk kompetanse og med bruk av riktige mål og virkemidler.” (Barneombudets fagrappport.s.68)

Videre foreslår Barneombudet at det stilles lovregulerte krav til slik kompetanse. • Opp-læringsloven må endres, slik at elever med spesialundervisning sikres rett til opplæring av fagperson med godkjent utdanning og kompetanse i faget/ undervisningsoppgaven “(Barneombudets fagrappport s.69)”

Det “Ekspertutvalget” nå foreslår er at retten til spesialundervisning skal fjernes – og at det på lengre sikt bør skje organisasjonsendringer som skal flytte spesialpedagogisk kompetanse nærmere den enkelte pedagog. Slike organisatoriske endringer som utvalget mener skal komme på litt lengre sikt vil bare i liten grad nå direkte fram til den enkelte elev som trenger høykompetent spesialpedagogisk kompetanse med tanke på planlegging, tilrettelegging og gjennomføring av det konkrete spesialpedagogiske tilbudet. Et langt mer virkningsfullt tiltak ville være å lovfeste retten til spesialpedagogisk kompetanse i gjennomføringen av all spesialundervisning slik at det ikke lenger er mulig for kommunene å spare penger på bruke ufaglært arbeidskraft til de aller mest krevende arbeidsoppgavene i skolen. Det er et påfallende og alvorlig problem når skolesystemet og politiske myndigheter over så lang tid har sagt seg tilfreds med et skoletilbud der de minst kvalifiserte settes til de de mest kompetansekrevende arbeidsoppgavene. Det er åpenbart at dette først og fremst signaliserer en betydelige svikt i prioritering av opplærings-tilbudet til de som mest av alt trenger alternative og kompetanse-spissede tilbud. Når utvalget har fått et åpent og bredt mandat med tanke på å utrede hvilke faktorer i de aktuelle

opplæringssystemene som opprettholder et lite inkluderende og faglig svakt spesialundervisningstilbud, er det interessant å se at slike nærliggende tiltak med tanke på kompetansekrav har fått så liten oppmerksomhet. Forklaringen finner vi antakelig i rapportens omtale av behovet for ressurser i det nye støttesystemet i skoler og barnehager:

“Det pedagogiske støttesystemet bygger ikke på en forutsetning om ekstra ressurser, men det krever at skolene og barnehagene bruker de eksisterende ressursene – tid, personale og materialer – på en annen måte.” (Nordahl m.fl. s 240)

Det er også verdt å legge merke til at utvalget i så liten grad interesserer seg for det faktum at spesialpedagogiske tiltak prioriteres så lavt i skolesystemet. Et viktig spørsmål må da være: Hvilke målsettinger, holdninger og prioriteringer – politiske og administrative – er det som medfører at de elevene som trenger høyest kompetanseinnsats faktisk får tiltak med lavest kompetanse? I et kontekstuellet perspektiv som utvalget framholder som det mest hensiktsmessige, burde denne problemstillingen være helt sentral.

Utvalget har med andre ord basert hele utredningsarbeidet og sine konklusjoner med forslag til tiltak, på et grunnlag som innebærer at det å erstatte 10 000 assistentstillinger i skoler og barnehager samtidig som det opprettholdes (og kanskje også må utvikles) et høykompetent utrednings, veilednings- og rådgivningsapparat, skal skje uten noen form for økonomisk innsats. Dermed framstår organisasjonsendringer - rokeringer og forflytninger av kompetanse i utdanningssystemet som eneste løsning på utvalgets mandat. Sann er det da også blitt med tanke på de tiltak som foreslås.

Utvalget er kritisk til bruk av spesialundervisning som har liten positiv innvirkning – og i mange tilfeller også virker ekskluderende. En slik konklusjon er det bred faglig enighet om. En rekke tidligere utredninger har vist at store deler av spesialundervisninga i skolen gjennomføres av ufaglærte – og at ei slik “undervisning” naturlig nok ikke har læringseffekt og også i mange tilfeller er skadelig. Det er svært nærliggende å tenke at da må assistentstillinger

snarest mulig erstattes av kompetent spesialpedagogisk personale. Et slikt lovfestet krav vil naturlig nok innebære en betydelig kostnadsøkning. Derfor drøfter ikke utvalget et slikt åpenbart hensiktsmessig tiltak. Utvalget skal kun tilrå organisatoriske forflytninger av ressurser.

I drøftingen av hvordan spesialundervisning gjennom et individorientert vanskefokus kan virke mot sin hensikt – ekskluderende, tar utvalget opp en diskusjon mellom to ulike faglige perspektiver; Et individ- og vanskeorientert perspektiv – det kategoriske perspektiv – og et relasjonelt og kontekstuellet perspektiv.

Det vises til at innenfor det kategoriske perspektivet anvendes det i stor grad diagnostikk for å definere problemene og finne frem til gode metodiske løsninger. I rapporten framholdes det at et slikt individorientert perspektiv er en vesentlig årsak til ekskluderende spesialundervisning. Sentrale faglige aktører som sørger for grundig utredning av ulike konstitusjonelle og/eller sosiale og psykologisk baserte vansker framholdes som bærere og drivere i et slikt “skadelig” system.

“Forvaltningen og videreføringen av dette individorienterte perspektivet med tilhørende årsaksforklaringer skjer i noen grad gjennom de tjenestene og profesjonene som forvalter det spesialpedagogiske feltet i barnehagen og skolen (Egelund, 2009). Spesialpedagoger, psykologer, leger og andre pedagoger som arbeider innenfor dette feltet, har hatt og har fortsatt stor makt og innflytelse til å definere eller diagnostisere hvilke barn og unge som har vansker og hva slags hjelp og støtte de trenger. De skriver sakkyndige vurderinger som i prinsippet ikke kan overprøves. Gjennom denne praksisen profesjonene utøver, vil deres maktposisjon og avgjørelser få store konsekvenser for mange barn og unge i samfunnet.” (Nordahl m-fl. S 218-2019)

Her er vi ved kjernen i utvalgets faglige ståsted. Utvalget baserer sin drøfting på en sosialkonstruktivistisk diskurs der spesialistutredninger, diagnostikk og individorienterte tiltak ut fra konkret kartlagt vanske/og mestringspotensiale

betraktes som mer eller mindre skadelig. Dermed diskrediteres eksisterende utrednings- og hjelpeapparat som et system som motarbeider inkluderende og generelle tiltak i skole og barnehage. Utvalgets påfølgende organisatoriske forslag til tiltak er basert på en slik forklaringsmodell; Utvalget mener at Statped og kommunal Pedagogisk Psykologisk tjeneste kan bygges kraftig ned og erstattes med styrking av allmennpedagogiske tiltak i skolene.

Opp mot et slikt "skadelig" individ- og vanskeorientert perspektiv framholder utvalget et relasjonelt og kontekstuellet perspektiv;

"I dette relasjonelle perspektivet legges det vekt på at barn og unges utfordringer i barnehagen og skolen har en sammenheng med struktur og kultur, læringsmiljøet og ikke minst med innholdet i den ordinære pedagogiske praksisen i barnehage og skole. Her vektlegges ikke barn og unges forutsetninger og hjemmeforhold like mye som i den individorienterte tilnærmingen." (Nordahl m.fl. s 219)

Et slikt relasjonelt perspektiv der det settes fokus på kontekstuelle forhold i barnehage- og skolemiljø vil alltid være viktig. Dette er det store faglige enighet om. Utvalgets leder, Thomas Nordahl har vært sentral i utvikling av et skoleomfattende program LP-modellen (Læringsmiljø og pedagogisk analyse). Mange skoler har opplevd god effekt av slike generelle pedagogiske tiltak, men det er ikke slik at slike omfattende og generelle program kan erstatte spesifikke individuelle tiltak ut fra diagnostiserte vansker.

Kritikken mot utvalgets arbeid og konklusjoner rettes spesielt mot at dette individuelle perspektivet underkjennes uten faglig belegg. Det finnes omfattende forskning og faglig dokumentasjon som viser at individuell kartlegging og utredning – og individorienterte spesialpedagogiske tiltak er helt avgjørende for at barn og unge skal få de sosiale og faglige utfordringer som de kan mestre og utvikle seg på. Et hovedproblem knyttet til manglende kvalitet i spesialundervisningen er nettopp at det settes inn generelle styrkingstiltak uten at elevens vansker og konkrete behov for tiltak er grundig

nok utredet. Slike generelle tiltak – uten å ha forstått barnets spesifikke vansker – er direkte skadelig.

I drøftingen av hva som trigger spesialundervisning viser utvalget til en rapport fra Kommunenes Sentralforbund fra 2012. I et påfølgende drøftingsopplegg fikk aktører fra kommuner, skoler og PP-tjenester anledning til å gi sine vurderinger av drivere og dilemmaer i spesialundervisningen. Det som først og fremst ble framhevet som de mest sentrale driverne av spesialundervisning var:

"Økt fokus på internasjonale/nasjonale tester og kartlegginger, krav om mer tilpasset opplæring, prinsippet om tidlig innsats, nye nasjonale føringer (veileder og rundskriv om spesialundervisning), skolens praksis og kvalitet, presset økonomi i skolesektoren...." (Nordahl m.fl. s109)

Videre heter det:

"Kunnskapsløftets kompetansemål og vektlegging av grunnleggende ferdigheter sammen med økt bruk av nasjonale og internasjonale tester og kartlegginger, representerer også en mulig driver." (Nordahl m.fl. s 110)

Utvalget viser også til IRIS-rapporten:

"I IRIS-rapporten (2012) fremheves det at en presset økonomi er en viktig driver fordi manglende ressurser hindrer skolene i å tilpasse opplæringen tilstrekkelig. Elever med mindre vansker som kunne fått tilfredsstillende utbytte av opplæringen dersom den hadde vært godt tilpasset, får det ikke på grunn av dårlig ressurstilgang. Elevene henvises da i stedet til spesialundervisning." (Nordahl m.fl. s 109-110)

De fleste av de helt sentrale driverne som her er nevnt med tanke på spesialundervisning, blir ikke vektlagt når utvalget kommer til sine konklusjoner og tiltak. En bred og grundig drøfting av årsaker med tanke på manglende inkludering og manglende kvalitet i spesialundervisningen burde kanskje først og fremst handle om ressursproblematikken og hvilke tiltak som i dag får prioritet i skolesystemet. Det er godt dokumentert at det etter Kunnskapsløftet har vært et sterkt fokus og økt faglig innsats rettet mot felles kompetansemål, økte kunnskapskrav, realfag, testing, telling og rapportering av

resultater. Det er liten tvil om at et konstant trykk på ressursbruk og bruk av kompetanse rettet mot slike kunnskapsmål har svekket fokuset og redusert innsatsen med tanke på tiltak rettet mot de som mest av alt trenger høykompetent faglighet og økt ressursinnsats. Når utvalget selv framholder et relasjonelt og kontekstuekt perspektiv som det mest hensiktsmessige med tanke på bedre inkludering, er det påfallende at denne skolepolitikken og skadelige prioritering av innsats vektlegges så lite når utvalget foreslår endringer i skolesystemet.

I stedet fokuserer utvalget på viktige spesialist-tjenester og rådgivingstjenester som de vesentligste driverne i retning av et ekskluderende og stigmatiserende skolemiljø. Her er det grunn til å etterlyse hvilken ekspertise utvalget har hatt med tanke på helt nødvendig spisskompetanse i utredningsarbeid rettet mot det å kartlegge og forstå de vansker som barn og unge faktisk har med tanke på å oppnå sosial trygghet og det å mestre faglige utfordringer i skolen?

I stedet for å løfte fram helt nødvendig spisset og høykompetent utredningskompetanse, forkaster utvalget hele dette kompetansesystemet.

“Den individbaserte rettighetsorienteringen innebærer at det brukes mye tid og ressurser på sakkyndige vurderinger og enkeltvedtak. Dette medfører at det tar lang tid fra et behov hos barn og unge oppstår til at tiltak iverksettes. Rettighetsorienteringen har også som konsekvens at særlig ansatte i PP-tjenesten med høy fagkompetanse, bruker mye av tiden sin på arbeid som ikke nødvendigvis bidrar til å øke kvaliteten på den praksis barn og unge møter. Det er et paradoks at ansatte med spesialpedagogisk kompetanse skriver sakkyndige vurderinger mens barn og unge ofte møter assistenter.” (Nordahl m.fl. s 7/8).

Det utvalget her ikke fokuserer på er at kravet til PP-tjenesten er å kartlegge, drøfte og tilrå alternative faglige kompetansemål ut fra Kunnskapsløftet sitt sterke fokus på nettopp felles faglige mål for alle elever – og kravet om at alle de som ikke har forutsetning for å mestre de aktuelle målene, skal omfattes av enkeltvedtak der alternative kompetansemål presiseres.

Dermed er det satt likhetstegn mellom slike enkeltvedtak om alternative kompetansemål – og det som omtales som spesialundervisning. Det kreves sakkyndig vurdering og omfattende byråkratisk skrivearbeid for å oppfylle kravet om enkeltvedtak ved avvik fra felles kompetansemål. I neste omgang omtales dette som spesialundervisning. I minst 50% av tilfellene blir dette ikke gjennomført som spesialundervisning, men eventuelt som generell styrking dersom bruk av assistenter kan omtales som det. Det som faktisk utredes og vedtas er ikke spesialundervisning, men alternative faglige kompetansemål og generelle styrkingstiltak for å iverksette de alternative kompetansemålene. Den “spesialundervisningen” som utvalget kritiserer er med andre ord slett ikke spesialundervisning – men tiltak som følge av Kunnskapsløftets krav om enkeltvedtak dersom elever ikke bør følge gjeldende felles kompetansemål. Det PP-tjenesten rapporterer med tanke på tidsbruk er et altfor omfattende skrivearbeid knyttet til slike vurderinger om generelle pedagogiske tiltak ut fra behov for avvik fra felles faglige kompetansemål. Dette er ikke “spesialundervisning”, men en følge av politiske krav om spesifiserte, målbare og tellbare læringsmål med et påfølgende skadelig og segregerende avvikssystem. På tross av at utvalget framhever et kontekstuekt perspektiv, omtaler ikke utvalget dette byråkratiske og skadelige avvikssystemet.

Utvalget har manglende fokus på og prioritering av helt nødvendig høykompetent utredningsarbeid med tanke på å kartlegge og forstå det enkelte barns vansker. Utvalget har heller ikke nødvendig kompetanse på dette feltet. Hvorfor og på hvilke områder har barnet matematikkvansker, eksekutiv svikt, konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker, reguleringsvansker, prosesseringsvansker, vansker med oversikt og planlegging? Er det “skadelig” at barn tidligst mulig får kartlagt en autismespekterforstyrrelse eller konstitusjonelle vansker med tanke på planlegging, oversikt, konsentrasjon og oppmerksomhet? Det må forstås slik at utvalget mener slik viktig utredning og avklaring er skadelig. Dette er bare noen eksempler på ulike vansker som må være grundig

kartlagt og forstått dersom de spesialpedagogiske tiltak som settes inn skal ha positiv effekt. Det finnes altfor mange eksempler på at elever har hatt en nesten uutholdelig hverdag i skolen i 6-7 år, før det endelig blir utredet og forstått at barnet har en alvorlig autismespekterforstyrrelse eller andre konstitusjonelle lidelser. Generelle styrkingstiltak uten basis i konkret problematikk er direkte skadelig overfor elever med slike medfødte vansker. I sum omfatter slike forhold 7-8 prosent av elevpopulasjonen. Utvalgets vurderinger og konklusjoner innebærer en trussel mot det utredningsarbeidet og de spesialiserte tiltakene disse elevene må ha. Det vises til utvalgets fokus på kontekstuelle og miljømessige tiltak – og tilsvarende negative syn på individorienterte tiltak. Begge fokus er like viktige. Individuelle utredninger og tiltak omtales med et negativt fortegn i rapporten. Utvalget framholder det relasjonelle og kontekstuelle perspektivet der fokuset forholdsvis ensidig rettes mot miljøbetingelser og strukturelle forhold. Slike forhold må anerkjennes som betydningsfulle, slik vi har påpekt konsekvenser av Kunnskapsløftets sterke fokus på felles kompetansemål og målbare og tellbare kunnskapsmål. Men dagens spesialundervisning preges vel så mye av generelle tiltak som i altfor liten grad tar hensyn til det enkelte barns spesifikke vansker. Det er fortsatt stor mangel på innsats og metodikk som er konstruert nettopp ut fra de konkrete spesifikke lærevansker som gjelder for det enkelte barn. Når spesialundervisning ikke fungerer skyldes det i all hovedsak kompetansesvikt, mangelfull prioritering av barnets behov for høykompetent innsats og bruk av generelle pedagogiske virkemidler som ikke er tilpasset det konkrete barnets behov. Identifisering av det enkelte barns problemer, lærevansker og mestringsområder vil derfor være sentralt for å kunne gi best mulig individuelt tilpasset hjelp

I rapporten vender utvalget dette viktige fokuset om til en ensidig vektlegging av generelle pedagogiske tiltak. Deretter foreslås det helt konkret å etablere en “ny” skoleintern pedagogisk veiledningstjeneste. En tjeneste som skal støtte den enkelte lærer i generelle pe-

dagogiske tiltak. Ressursene til en slik skoleintern pedagogisk – ikke pedagogisk/psykologisk tjeneste foreslås hentet fra Statped og fra eksisterende pedagogisk – psykologisk tjeneste. Dermed vil allerede eksisterende kompetente utredningstjenester tømmes for ressurser for å etablere en mindre kompetent skoleintern og rein pedagogisk tjeneste. Det psykologiske elementet tas bort. Argumentet er at de spesialpedagogiske ressursene skal være tettere på den enkelte lærer – og kanskje til og med tettere på den enkelte elev. Det kan argumenteres for at det å komme tettere på skolens daglige virksomhet har vært ei viktig målsetting for PP-tjenesten de seinere år – og er ei utvikling som uansett fortsetter uavhengig av utvalgets forslag til tiltak. Det utvalget foreslår er derimot en oppsplitting av dagens pedagogisk-psykologiske tjenestetilbud slik at resultatet blir en ensom spesialpedagog/rådgiver på hver enkelt skole/barnehageenhet. Det presenteres som attraktivt å få en skoleintern pedagogisk veiledningstjeneste underlagt rektor på hver enkelt skole, men når dette skal skje ved å hente 1600 stillinger fra Statped og eksisterende PP-tjeneste blir dette tilbudet i snitt 4 årsverk pr kommune – som så skal fordeles på hver enkelt skole i kommunen. Det er svært vanskelig å se hvordan enkeltstillinger på skolene skal kunne utgjøre en vesentlig spesialistressurs internt på hver skole. Samtidig vil den betydelige faglige ressursen som disse to tjenestene utgjør i dag være ødelagt. Hvor barnehagene – der “alle” barn snart befinner seg, skal få hjelp til sine behov for spisskompetanse og faglig utredning av barn med spesielle behov, har utvalget faktisk ingen løsning på. Det pedagogisk-psykologiske fagmiljøet i kommunene splittes opp i sine enkelte faktorer fordelt utover i skolesystemene. Behovet for spisskompetanse, utredning tidligst mulig – i barnehagealder, er sterkt økende. Utvalget understreker selv behovet for tidlig innsats – men hva slags utredning og hvilke faglige konklusjoner skal en slik tidlig innsats skje på bakgrunn av? Det har ikke utvalget svar på. Det kan da forstås slik at den innsatsen som skal settes inn mot et barn med mulig autismespekterforstyrrelse i barnehage er generelle pedagogiske styrkingstiltak ut fra

et kontekstuellet perspektiv. I så fall er det å gjøre spesialundervisningen direkte skadelig. I en kronikk i Morgenbladet 27.april 2018 har Monica Melby-Lervåg, professor og forskningsleder Institutt for spesialpedagogikk, UiO og Ona Bø Wie, leder av Institutt for spesialpedagogikk, UiO, kommentert utvalgets ensidige fokus på generelle tiltak som alternativ til spesifikke individrettede tiltak ut fra konkret utredet vansker:

“Det er solid forskningsstøtte for at et tiltak må være målrettet for å ha effekt. Denne type utredningsarbeid blir i rapporten avvist som byråkratisk sakkyndighetsarbeid, og bare de få som har antatt varige behov, skal få utredning.” (Melby-Lervåg og Bø Wie)

Videre retter ledelsen ved Institutt for spesialpedagogikk følgende alvorlige kritikk mot utvalgets arbeid:

“Når regjeringen nedsetter et såkalt ekspertutvalg for barn med læringsutfordringer, er det ikke for mye å forvente at rapporten er faglig oppdatert.”

Det er påfallende at et såkalt ekspertutvalg leverer en rapport som i så liten grad er faglig oppdatert.

De to faglederne ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO bemerker videre:

“Det utvalget fester lit til er generelle skolebaserte tiltak, men ikke én eneste referanse er satt opp som støtte for at skoletiltakene rapporten ramser opp faktisk virker.”

Denne kritikken samsvarer med helt sentrale element i vår vurdering her.

Utvalgets rapport preges i sin helhet av at ekspertgruppa har en sammensetning som ikke ivaretar behovet for ekspertise med tanke på utredning og spisset innsats rettet mot barn og unge med spesifikke vansker og/eller komplekse faglige, sosiale og psykiske vansker. Dette er barn og unge som ikke bare kan møtes med tett oppfølging, standardopplegg og generelle pedagogiske metoder. Utvalget vil fjerne retten til spesialundervisning – og dermed også langt på veg fjerne spesialundervisning som tiltak. Det som da gjenstår er generelle pedagogiske tiltak med oppfølging og veiledning fra en ny skoleintern pedagogisk tje-

neste. Samtidig blir det spesialpedagogiske og psykologiske utredningsapparatet redusert til små minitjenester. Utvalgets faglige diskusjon tar utgangspunkt i en konklusjon om at all spesialundervisning – uansett kompetanse- er skadelig – og at pedagogisk psykologisk og medisinsk utredningsarbeid også er skadelig fordi det settes fokus på enkeltindividets vansker og behov. Da må konklusjonen bli at utvalget har hatt en faglig sammensetning med et helt ensidig fokus på systemiske tiltak og en tilsvarende helt ensidig tro på allmenpedagogiske styrkingstiltak - uten å ta hensyn til det enkelte barn og den enkelte elevs behov for spesialisert utredning og spissede og høykompetente tiltak rettet mot konkret problematikk. Utvalgets drøfting av årsaker til et “spesialpedagogisk” tilbud uten kompetanse, bærer faktisk preg av at utvalget ikke har vært faglig oppdatert.

Referanser

Thomas Nordahl m.fl.:

Inkluderende fellesskap for barn og unge.

Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Fagbokforlaget 2018. Bergen.

Barneombudets fagrapport 2017

Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i grunnskolen

Rapport -IRIS- 2012 / 017 Ida Holth Mathiesen og Gunn Vedøy:

Spesialundervisning – drivere og dilemma KS/FoU Melby-Lervåg, Monica og Bø Wie, Ona: Glemte dere forskningen, Nordahl? Kronikk i Morgenbladet 27.april 2018.