

Dato: 19 desember 2018

Skrevet av: Morten S Hagedal

Hva er utfordringene med dagens regelverk?

Dette notatet er et innspill til opplæringslovutvalget som et svar på det de har lagt ut på <https://www.opplaringslovutvalget.no/nyheter/hva-er-utfordringene-med-dagens-regelverk/>.

Dette notatet tar i utgangspunktet for seg svakheter ved lovgivningsteknikken som har konsekvenser for evnerike barn. Spørsmål om evnerike barns behov mer generelt er ikke berørt; dette kan gjerne Lykkelige barn komme tilbake til ved en senere anledning.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	2
2. Målgruppen for regelverket – noen utgangspunkter.....	2
3. Tydeliggjøring av plikten til tilpasset opplæring	3
4. Noen konsekvenser av at opplæringsplikten er angitt kvantitativt	3
a) Akselerere?.....	3
b) Hoppe over ett (eller flere) klassetrinn	3
c) Hospitere i ett eller flere fag	4
d) Angivelse av læringsmål	4
5. Retten til spesialundervisning	5
6. PPTs rolle	5
7. Utsiktede konsekvenser av regelverksendringer?.....	6
a) Reglene om psykososialt læringsmiljø.	6
b) Førstegangsvitnemål	8
c) Presset for diagnoser.....	9

1. Innledning

Lykkelige barn er en forening som har ca 450 medlemsfamilier med evnerike barn, eller barn med ekstraordinært læringspotensial som de omtales i NOU 2016:14.

I tillegg til å etablere ett nettverk for foreldre og støtte medlemmer i sin dialog med skoler mv. ønsker foreningen å drive utadrettet rettspolitisk arbeid for å sette søkelys på evnerike barn og deres behov i barnehage og skole, for på den måten å sikre at disse barna får så gode rammebetingelser som mulig.

Innspillene er basert på erfaringer vi har ervervet som en del av bistanden som ytes medlemmer av foreningen, og de holdninger vi møter hos barnehager, skoler og andre. Dette går også på forståelsen av gjeldende rett.

I dette notatet fokuserer vi på valg i utforming av regelverk som har som konsekvens at det er uklarheter eller direkte utilsiktede hindringer som fører til at oppfølgingen av barn med stort læringspotensial og barn med ekstraordinært læringspotensial vanskeliggjøres.

Vi vil ikke kommentere mer detaljert andre svakheter ved gjeldende rett, men kommer gjerne med kommentarer til dette ved en senere anledning. Når det gjelder utfordringer knyttet til evnerike barn viser vi generelt til det som fremkommer i NOU 2016:14.

For ordens skyld peker vi på at vi – i dette notatet – kun forholder oss til det som normalt anses som rettskildefaktorer, slik at dersom departementet har kommunisert intensjoner på andre måter er dette ikke hensyntatt.

2. Målgruppen for regelverket – noen utgangspunkter

Som utvalget påpeker er de som skal anvende regelverket i liten grad jurister. De har typisk en pedagogisk utdanning og må forholde seg til regelverket som en del av forutsetningen for utførelsen av sin jobb.

Det å skrive lover og forskrifter når rettsanvenderne ikke er juridisk skolerte er krevende. Det synes som om man ved dagens opplæringslov og -forskrift har valgt å løse denne utfordringen ved å omtale det man ser som «hovedmålgruppen» for en bestemmelse eller en gruppe bestemmelser. Dette fører til at man i stor grad møter problemer knyttet til hva som er den *rettslige* reguleringen om man ikke er i sentrum for ordlyden i en bestemmelse.

Vi vil peke på at de utfordringer evnerike barn møter ofte kan føre til at det er behov for å lete etter gode løsninger som ligger litt utenfor «normalen».

Som et utgangspunkt er det nødvendig at den enkelte lærer, den enkelte rektor og andre har god kunnskap om evnerike barn og deres behov, og at de er motiverte for å arbeide for å finne gode løsninger. Dette ligger – i utgangspunktet – utenfor utvalgets mandat.

Utfordringen er imidlertid at om vi møter en lærer, en rektor eller en ansatt i PPT som har forståelse for utfordringene og er innstilt på å finne gode løsninger er det en stor grad av usikkerhet knyttet til hvilket handlingsrom skolen egentlig har. Her har utvalget en mulighet for å sikre at ny lov er skrevet slik at den gjør det enklere å komme til en regel for de tilfellene som ikke nødvendigvis er A4.

3. Tydeliggjøring av plikten til tilpasset opplæring

Vi minner om at Jøsendalutvalget, i NOU 2016:14 foreslo å presisere regelen om tilpasset opplæring i dagens § 1-3, og fremmet et slikt forslag:

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten *slik at kvar enkelt får utvikla og utnytta læringspotensialet sitt.*»

Etter vår vurdering er det hensiktsmessig at dette kommer klarere frem av loven. Det er neppe en endring av rettstilstanden, men det tydeliggjør hvordan skolen skal nærme seg *den enkelte elev*. Vi erfarer, beklageligvis, at mange legger mer vekt på tilpasning til elever som ikke har et høyt læringspotensial.

4. Noen konsekvenser av at opplæringsplikten er angitt kvantitativt

I bunn og grunn er opplæringsplikten angitt *kvantitativt*. Det er ikke angitt som en viss mengde kunnskap, men et visst antall år, dager og timer. Utgangspunktet er i opplæringsloven § 2-1, og er videre detaljert forskriften § 1-1, som igjen viser til Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

Dette har noen konsekvenser, som vi skal omtale nærmere i det følgende.

a) Akselerere?

NOU 2016:14, avsnitt 5.2 peker på at det er ulike alternativer for tilpasning for elever med stort læringspotensial, nemlig:

- akselerasjon
- nivådeling
- berikelse

Akselerere, eller forsere, hva skje ved at eleven flyttes opp en klasse eller ved at eleven følger undervisningen i en høyere klasse i ett eller flere fag.

b) Hoppe over ett (eller flere) klassetrinn

Dersom man skal vurdere om en elev skal hoppe over et trinn skal dette vurderes etter § 2-1 fjerde ledd – hvor kriteriet er at «omsynet til eleven tilseier det». Hva dette kriteriet innebærer er ikke lett å se. I Ot.prp. nr. 36 (1996-97) er dette i særmerknadene kommentert slik:

«Fritak etter andre punktum skal berre givast i heilt spesielle unntakstilfelle, først og fremst der det er urimeleg overfor eleven å gjennomføre opplæringsplikta. Elevar som blir fritekne for opplæringsplikt, mister ikkje dermed opplæringsretten, og dei skal ha rett til å komme tilbake for å fullføre grunnskolen på eit seinare tidspunkt»

Her skyver man vurderingen fra at hensynet til eleven «tilseier» at man skal fritas til at det skal være «urimeleg overfor eleven». Det er ikke samsvar mellom lovtekst og proposisjon. Her synes det som om denne diskrepansen har sitt opphav i NOU 1995:18.

Når man skal vurdere om et barn skal hoppe over et trinn er vurderingskriteriet, tolket i lys av forarbeidene at det er *urimelig å pålegge eleven å følge samme progresjon som sine jevnaldrende*. Dette er et merkelig vurderingskriterium som ikke gir nevneverdig støtte for den konkrete rettsanvendelsen. Det siterte fra særmerknadene indikerer også at man har tenkt på elever som nok

ligger i målgruppen for spesialundervisning, jf. omtalen av retten til «å komme tilbake for å fullføre grunnskolen» senere.

I praksis ser vi store lokale variasjoner på dette punktet, og det er vanskelig å se en felles forståelse hos rettsanvenderne. Vi ønsker oss en regel med et klart vurderingstema.

c) Hospitere i ett eller flere fag

Dersom man ikke skal flytte eleven ett eller flere klassetrinn opp er det et alternativ å hospitere i en høyere klasse i ett eller flere fag. Vår erfaring er at det oftest praktiseres i matematikk.

For elever på ungdomskolen som skal hospitere på videregående skole er dette regulert av forskriften § 1-15, sml Utdanningsdirektoratets rundskriv 4-2013.

For andre grupper er det ikke like klart; dette gjelder ikke bare elever i barneskolen men også elever i ungdomskolen som vurderes for å hospitere på høyere trinn på ungdomskolen.

Skolens adgang til å la en elev hospitere synes regulert av dens adgang til å omdisponere timer innenfor «Fag- og timefordeling».

Etter Rundskriv 1-2018, punkt 1.3 er det adgang til å omdisponere «inntil 25 prosent av timene som er fastsatt i det enkelte fag for *enkeltelever*».

Kriteriene fremkommer av samme punkt i rundskrivet, nemlig at «[o]mdisponeringen skal kunne føre til bedre måloppnåelse i fagene samlet sett for eleven». Det sies videre at det er en forutsetning at «[o]mdisponeringen av timer forutsetter at eleven får opplæring i alle kompetansemålene i læreplanene for fag.» Siste setning av avsnittet indikerer tydelig at man her har sett for seg elever som ligger i grenseland mot spesialundervisning, da det uttales at om «eleven ikke skal få opplæring i alle kompetansenemålene [sic], må regelverket for spesialundervisning følges». Hovedregelen er jo at evnerike barn ikke har krav på spesialundervisning, jf. nedenfor.

Vår erfaring er at dette forstås ulikt i skolene; enkelte skoler ser det positive i at elevene får utfordringer, i samsvar med det som foreslås i NOU 2016:14, mens andre er mer tro mot ordlyden og legger avgjørende vekt på hvilke andre fag som «ofres» for å få til en hospitering. For de fleste evnerike elever er det neppe et problem at man går glipp av noen faste timer i andre fag.

Når man ender opp med å forsere ett eller flere fag oppstår spørsmålet om evaluering. Skal man – helt og fullt – følge den høyere klassen, få karakterer, evt. trekkes ut til eksamen etc? Her opplever vi en uklarhet og en usikkerhet i praksis.

Det synes som om usikkerheten knyttet til karakterer kommer på spissen når en elev på barneskolen (hvor det ikke er karakter) skal hospitere på i en ungdomsskoleklasse (hvor det jo er karakterer). Her har vi erfart at enkelte skoler er av den oppfatning at det ikke skal gis karakterer, da eleven går i barneskolen.

d) Angivelse av læringsmål

For å slippe de utfordringer som er påpekt ovenfor kunne vi ønske oss en klarere angivelse av hvilket handlingsrom skolen har for å imøtekomme behovene hos elever med høyt eller ekstraordinært læringspotensial, så skolene slipper å forholde seg til vurderingskriterier som – strengt tatt – ikke gir mening for denne elevgruppen.

Den løsning som er valgt for å ta fag fra videregående skole for elever i ungdomskolen, forskriften § 1-15 – at eleven viser «tilstrekkelig kompetanse i grunnskolefaga til å følge opplæringa i eit eller

fleire fag på vidaregåande nivå i samsvar med læreplanverket» – kan med fordel danne utgangspunktet for en mer generell regulering..

5. Retten til spesialundervisning

I det utvalgets sekretariat har lagt ut på nett pekes det på at aktørens evne til å tolke regelverket varierer; det er lett å si seg enig.

I forlengelsen av det som fremkommer tillater vi oss å peke på at retten til spesialundervisning har fått en ualminnelig uheldig utforming. Mens § 5-1 uten avgrensninger bestemmer at elever «som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet» har krav på spesialundervisning, avgrenses dette i forarbeidene, sml Ot.prp. nr. 36 (1996-97), særmerknadene, hvor det uttales at elever «som har føresetnader for å lære raskare og meir enn gjennomsnittet» ikke har krav på spesialundervisning.

Utgangspunktet må derfor være at et barn som ikke har utbytte av undervisningen har ikke krav på spesialundervisning, så lenge årsaken til manglende læringsutbytte *alene* er at eleven har høy intelligens.

En så åpenbart manglende harmonisering av særmerknader og lovtekst er uheldig og bør unngås.

Imidlertid, i forlengelsen av dette oppstår spørsmålet om hva mer enn *bare* høyt eller ekstraordinært læringspotensial som kreves. Dette gir verken lov eller forarbeider anvisning på. Vi registrerer er en svært ulik praksis på dette punktet.

Spørsmålet om vi skal ha spesialundervisning i fremtiden skal vi ikke berøre, men peker på at *dersom* reglene om spesialundervisning skal videreføres i en eller annen form må forholdet til evnerike elever avklares.

6. PPTs rolle

I forlengelsen av det som er nevnt om spesialundervisning er det grunn til å påpeke at PPTs rolle er uklar.

De fleste lovbestemte oppgaver for PPT er knyttet til spesialundervisning eller rettere sagt elever som kan være i en situasjon hvor spesialundervisning er aktuelt, jf. opplæringsloven §§ 2-1 tredje ledd annet og tredje punktum, 2-1 fjerde ledd annet punktum, 5-3, 5-4 og 5-6

På noen få områder er det lovbestemte oppgaver som treffer evnerike barn, i praksis §§ 2-1 tredje ledd fjerde punktum og 2-1 fjerde ledd annet punktum; spørsmålet om å starte på skolen det året barnet fyller fem år og om ved vurderingen av om barnet skal «hoppe over» ett skoleår.

Utover dette synes det ikke å være noen regler om PPTs ansvar for bistand ved evnerike barn og praksis synes å variere svært fra kommune til kommune. Vår erfaring er at det er store lokale variasjoner; i enkelte kommuner later det til at PPT mener de utfordringer som skyldes stort læringspotensial åpenbart ligger innenfor dere ansvarsområde, men i andre kommuner synes det som om PPT ikke ønsker å behandle slike saker.

Denne grunnleggende uklarheten knyttet til PPTs oppgaver er åpenbart uheldig, og dersom man ønsker å videreføre PPT i fremtiden bør denne funksjonens oppgaver komme klarere frem.

Vi peker videre på at kravet etter lovens § 2-1 er at det foreligger en «sakkunnig vurdering». Etter ordlyden er det ikke et krav at PPT foretar denne vurderingen. Enkelte medlemmer har fått utredet

sine barn privat (typisk av psykolog) og vår erfaring er at det er enkelte kommuner som aksepterer dette som en sakkyndig vurdering, men andre ikke gjør dette.

7. Utsiktede konsekvenser av regelverksendringer?

Avslutningsvis vil vi peke på noen områdene hvor det kan synes som om endring av regelverk har fått noen utilsiktede konsekvenser. Det er ikke nødvendigvis slik at *rettsreglene* er uheldig eller uhensiktsmessige, men de kommer i en kontekst hvor det oppfattes slik; og i noen tilfeller legger Utdanningsdirektoratet til grunn en forståelse som etter vår mening er uheldig.

a) Reglene om psykososialt læringsmiljø.

Endringene i opplæringsloven kap 9a i 2017 synes å ha ført til at evnerike barns rettssikkerhet er blitt svekket. Dette var ikke tilsiktet, men later til å skyldes at fokuset ved endring var på ett konkret problemområde, og man unnlot å se på hva annet som ble regulert av de eksisterende regler i kap 9a.

Dette er symptomatisk; man har behov for å endre noe for en gruppe, men unnlater å stille seg spørsmålet om reglene gjelder flere tilfeller enn det ene man ønsker å endre.

I utgangspunktet hadde opplæringsloven *ikke* regler om læringsmiljø, hverken fysisk læringsmiljø eller psykososialt. Reglene ble tilføyd ved en lovendring i desember 2002. Noe forenklet kan man si at utgangspunktet var kravet til arbeidsmiljø i arbeidsmiljøloven, som man har tilpasset elever og deres opplæring. Da reglene om læringsmiljø ble vedtatt het det i § 9A-2:

«Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.»

Reglene gjaldt generelt og elevene fikk et *krav* på et godt psykososialt læringsmiljø. Rettssikkerhetsmessig var dette et fremskritt.

Etter opplæringsloven § 1-3 «skal [opplæringa] tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven». Dette er en plikt som påhviler skoleeier, men ikke en rettighet for eleven. Dette har som konsekvens at eleven ikke har *klageadgang* over manglende tilpasning. Med reglene som kom i 2003 fikk vi en mulighet for å påklage manglende tilpasning av undervisningen, når avviket var blitt så stort at det førte til at eleven ikke fikk oppfylt sitt *krav* på godt psykososialt læringsmiljø.

Vår erfaring, gjennom bistand til medlemmer av Lykkelige barn, var positiv. Med disse endringene fikk vi nå en mulighet til å klage på visse tilfeller hvor det ikke ble gitt tilpasset undervisning. For de elevene dette gjaldt var det en åpenbart styrkning av rettssikkerheten.

Vel var det noen regler som mer konkret gjaldt «krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering», men reglene hadde en generell utforming og kom til anvendelse også ved manglende tilpasning av undervisningen.

Ved kgl. res. av 9 august 2013 ble Djupedal-utvalget oppnevnt, oppsummeringen av mandatet fremkommer av deres [NOU 2015:32, avsnitt 1.7](#):

- «utrede de samlede virkemidlene for å skape et godt psykososialt skolemiljø, motvirke og håndtere mobbing og andre uønskede hendelser i skolen

- systematisere kunnskapen om hvilke faktorer som skaper et godt psykososialt læringsmiljø uten mobbing og andre former for krenkende atferd
- vurdere hvilke virkemidler og tiltak, inkludert regelverket og forvaltningen av dette på ulike nivåer, som er effektive for å forebygge og håndtere krenkelser og mobbing
- vurdere hvilke virkemidler og tiltak som må til for å oppnå varige resultatet i arbeidet med et godt psykososialt skolemiljø
- vurdere tiltak for implementering og bedre regelverksetterlevelsen»

Med unntak av nest siste bombepunkt fokuserer mandatet sterkt på mobbing og annen krenkelse; med hovedfokus på elevens mobbing. Utvalget følger denne tilnærmingen og fokuserer – henimot ensidig – på mobbing som foretas av andre elever eller lærere og ansatte. Det synes som om forholdet til andre grunner til manglende psykososialt læringsmiljø ikke er behandlet.

I det vesentlige ble tilnærmingen fra Djupedal-utvalget lagt til grunn fra departementets side, jf. [Prop. 57 L \(2016-2017\)](#) og har ført til tilsvarende endringer i loven.

Fokuset endres *fra* manglende psykososialt læringsmiljø til *årsakene* til manglende psykososialt læringsmiljø. I stor grad forsøker man å regulere med utgangspunkt i årsakene.

Da kap 9A ble vedtatt, i 2003, lød § 9A-4 om internkontroll slik:

«Skolen skal aktivt drive eit kontinuerleg og systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av dette kapitlet blir oppfylte. Skoleleiinga har ansvaret for den daglege gjennomføringa av dette. Arbeidet skal gjelde det fysiske så vel som det psykososiale miljøet.»

Etter endringene i 2017 er denne bestemmelsen plassert i § 9A-3:

«Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering.

Skolen skal arbeide kontinuerleg og systematisk for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av kapitlet blir oppfylte. Rektor har ansvaret for at dette blir gjort.»

Internkontrollbestemmelsen er uendret, men den er flyttet og er nå plassert sammen med angivelse av nulltoleranse for mobbing. Denne flyttingen kan føre til at internkontrollbestemmelsen tydeligere oppfattes som knyttet til enkelte *årsaker* til manglende psykososialt læringsmiljø enn selv læringsmiljøet.

Det samme gjelder reglene mer generelt; lovendringen omtales gjerne som «mobbeloven». Illustrerende er også artikkelen «[Læringsmiljø og mobbing](#)», på regjeringen.no, som fokuserer ensidig på mobbing, ikke andre årsaker til manglende psykososialt læringsmiljø.

For oss er det uklart om reglene om manglende psykososialt læringsmiljø (av andre årsaker enn mobbing og krenkende adferd) er endret i 2017 eller ikke. Vi antar at de ikke er det.

Da oppstår utfordringen når de som skal anvende dette regelverket i kun har hørt det omtalt som regulering av mobbing. Vår antagelse er at den kommunikasjon som skjer med utgangspunkt i loven fører til at lærere, rektorer og representanter for skoleeier ikke vil ha tilstrekkelig oppmerksomhet på disse spørsmålene til å håndtere tilfelle hvor elevenes psykososialt læringsmiljø er for dårlig, uten at dette skyldes mobbing eller krenkende adferd. Vi er også i tvil om tilsynsmyndigheten vil ha det.

b) Førstegangsvitnemål

Ved opptak til høyere utdanning konkurrerer søkerne i to kvoter; kvote for førstegangsvitnemål og ordinær kvote, jf. opptaksforskriften § 7-2. For å konkurrere i kvoten for førstegangsvitnemål må to kumulative vilkår være oppfylt, søkerne må ha fått utferdiget et førstegangsvitnemål etter reglene i opplæringsforskriften § 3-43 og søkeren må ikke være eldre enn 21 år i søknadsåret.

Når en fylkeskommune skal utferdige vitnemål for videregående skole er det derfor avgjørende om det skal utferdiges et førstegangsvitnemål eller ikke; det har betydning for hvilken kvote man søker i ved opptak til universiteter og høyskoler.

Førstegangsvitnemål er i dag regulert av opplæringsforskriften § 3-43. Første ledd første punktum lyder:

«Førstegangsvitnemål, jf. § 7-2 i forskrift 6. januar 2017 nr. 13 om opptak til høgre utdanning, blir gitt til den som ved utløpet av normal tid i tråd med fastsett opplæringsløp i læreplanverket, har bestått videregående opplæring som gir generell studiekompetanse.»

Det eneste kravet som fremkommer av ordlyden er at man har gjennomført opplæringen på «normert tid» etter «opplæringsløpet». Det er intet krav at man faktisk har fulgt ordinær undervisning.

Når man leser resten av § 7-2 er det tydelig at man har sett for seg elever som går på en videregående skole, *og man har skrevet forskriftsteksten ut fra dette.*

Ordningen med kvoter ved inntak til universiteter og høyskoler ble gjennomført fra og med studieåret 2008/2009, og endringen i opplæringsforskriften kom ved forskrift 9 juli 2007 nr. 884, som § 4-31a. Bestemmelsen er senere flyttet til § 3-43. Høringsnotatet gir ikke holdepunkter for at det kreves at man faktisk har gått på skole.

Her har, imidlertid, Utdanningsdirektoratet, lagt til grunn at det ikke er mulig for privatister å få førstegangsvitnemål, se [Individuell vurdering Udir-5-2016](#), § 3-43.

Vi peker på at det er vanskelig å finne holdepunkter for uttalelsen som fremkommer av Utdanningsdirektoratets rundskriv.

Spørsmålet kan synes teoretisk, all den tid man kun vil være i kvote for førstegangsvitnemål så lenge man er under 22 år. Imidlertid, vi har medlemmer som har hatt et så avvikende utdanningsløp av de er ferdige med studiespesialisering som 16-åringer, uten å ha gått på en videregående skole. Om Utdanningsdirektoratets forståelse legges til grunn – og den blir den vel i praksis – stiller disse enda svakere i konkurransen, da de som er over 20 år uansett vil ha alderspoeng og kanskje andre tilleggspoeng, jf. §§ 7-10 og 7-11.

Vi kom tilfeldigvis over et referat, som ser ut til å være fra et møte mellom Vigo og Utdanningsdirektoratet, på denne URL:

https://www.udir.no/contentassets/9a0199205b6c4ad7b9ec6b8a70873160/sporsmal_svar_vigo_vgs.pdf I dette står:

«Vi har eit tilfelle dette året der ein elev av personlege årsaker har teke alle fag ila. tre skuleår som privatist (og bestått). Det er i seg sjøl ein fantastisk prestasjon å klare dette. Intensjonen i forskrifta tilseier førstegongs-VM.

Skal vi «straffe» eleven med å ikkje gje førstegongs-VM? (Med stpkt. i eitt av faga ville eleven få førstegongs-VM, viss vi skal tolke dette bokstaveleg)

Svar: Det er ikke snakk om å straffe noen. Hensikten med førstegangsvitnemål (og også førstegangskvoten) har vært å stimulere elevene til økt innsats mens de går i videregående opplæring. Selv om man mener at det er urimelig, er regelen her helt klar. Det er en konsekvens vedkommende burde vært gjort kjent med.

Spørsmål:

Vil det være mogeleg i slike tilfelle å utstede førstegongs-VM? **Svar: Nei.»**

Utdanningsdirektoratet legger til grunn at formålet med førstegangskvoten er å «stimulere elevene til økt innsats mens de går i videregående opplæring». Det er vanskelig å finne dette formålet i noen rettskildefaktorer.¹ Vi antar imidlertid at dette er basert på noe som er fremkommet andre steder.

Det som er symptomatisk er imidlertid at man har sett en *persona* man har ønsket å endre adferden hos, og har ikke tenkt så mye tilgrensende tilfeller.

Dersom vi skal generalisere er vel utgangspunktet at lovgiver ønsket at man skal blir ferdig med studiespesialisering så raskt som mulig etter at man forlater ungdomskolen, og ikke ta opp et eller flere fag i tid etter dette for å oppnå karakterkravet for inntak til et nærmere angitt studium.

Med dette – mer generaliserte – utgangspunktet er det vanskelig å se en hypotetisk lovgivervilje som innebærer at en 16, 17 eller 18 åring som har fullført studiespesialisering som privatist ikke skal konkurrere i kvoten for førstegangsvitnemål.

c) Presset for diagnoser

I forlengelsen av spørsmålet om vilkår for spesialundervisning peker vi på at vi registrerer et betydelig press fra skoleledere for å få satt en diagnose på evnerike barn – barn det ikke feiler noe annet enn at de har et ekstraordinært læringspotensial og har problemer med å innpasse seg i skolen.

Noe av bakgrunnen kan være manglende kompetanse om evnerike barn i skolen, men vel så viktig synes budsjettsituasjonen å være.

Vår erfaring er at skoler er i press, som fører til at de gjør svært mye for å få et vedtak om spesialundervisning, fordi det gjerne følger *budsjettmidler med et slikt vedtak*, i motsetning til en mer krevende tilpasset opplæring etter § 1-3. Dette illustreres best på friskoleområdet, hvor hjemkommunens plikt til å betale kostnadene ved spesialundervisning ble klargjort ved lovendring 16 juni 2017 nr. 70. Vi opplever imidlertid at det samme synes å være lagt til grunn for budsjettildelingene til de offentlige skolene i mange kommuner.

Denne løsning enkelte kommuner velger for budsjettildelinger har som konsekvens at man ikke prioriterer tilpasset opplæring i tilstrekkelig grad. Budsjettsituasjonen er ikke er holdbart argument for ikke å tilpasse undervisningen til den enkeltes situasjon.

¹ Som nevnt innledningsvis velger vi å kun forholde oss til det som normalt anses som rettskildefaktorer

Det bør vurderes om plikten til tilpasset undervisning kan få en utforming i ny lov som synliggjør også dette aspektet og forholdet til spesialundervisning på en bedre måte enn dagens.