

Masteroppgave

# Spesialundervisningens rammer og forutsetninger

En casestudie om hvilke elementer påvirker gjennomføring av spesialundervisning

Natalia Ramírez García

Mastergradsstudium i undervisning og læring  
Spesialisering i spesialpedagogikk – 45 stp

2020

Tal ord: 30 100



HØGSKULEN  
I VOLDA

## Abstract

This study is about the framework for special education. Although there is a lot of research on special education, the framework is not well enough represented in the research. The research question in this study is as follows:

What elements influence the implementation of special education?

The method I have used in this study is a qualitative research interview. The interviews have been semi-structured. This means that the informants have been given the opportunity to provide input that did not necessarily follow the interview guide.

The theoretical framework for the study is gathered from updated research on the organization of special education, where inclusion has been a key concept. Inclusion is a broad concept with four dimensions: benefit, contribution, participation and community. Although inclusion is not a framework in that sense, this concept is overarching and thus visible in the organizational choices' schools make. In addition, the categorical and the relational perspective play a significant role in interpreting the informants' answers. The last concept that plays an important role in the framework around special education is coherence.

The data in this study is composed of four interviews from two different schools. In both schools, I have had a special educator and one who is responsible for special education at a from the school leadership team (principal and resource coordinator) as informants. There are three main findings in the thesis. The first main finding is that both the management's, special educators 'and teachers' special educational competence influences the implementation of special education. The second is that the school's organizational choices in the form of timetable planning and collaboration time, among other things, affect the implementation of special education. The third is that the interpretation of inclusion is decisive for how the school chooses to manage its resources.

The results and the discussions in this research project are a contribution to closing the knowledge gap regarding the frameworks that affect special education, and it opens up for further research.

## Sammendrag

Denne studien handler om rammene rundt spesialundervisning. Selv om det finnes mye forskning på spesialundervisning, er rammene ikke godt nok representert i forskningen. Problemstillingen i denne studien er som følger:

*Hvilke elementer påvirker gjennomføring av spesialundervisning?*

Metoden jeg har benyttet i studien er kvalitativt forskningsintervju. Intervjuene har vært semistrukturerte. Det vil si at informantene har fått mulighet til å komme med innspill som ikke nødvendigvis fulgte intervjuguiden.

Det teoretiske rammeverket for studien er hentet fra oppdatert forskning om organisering av spesialundervisning, hvor inkludering har vært et sentralt begrep. Inkludering er et bredt begrep som har fire dimensjoner: *utbytte, medvirkning, deltakelse og fellesskap*. Selv om inkludering ikke er en ramme i den forstand, er dette begrepet overordnet og dermed synlig i de organisatoriske valgene skolene tar. I tillegg spiller det *kategoriske* og det *relasjonelle perspektivet* en tydelig rolle for å tolke informantenes svar. Det siste begrepet som spiller en viktig rolle i rammene rundt spesialundervisning, er *koherens*.

Datamaterialet i studien er sammensatt av fire intervjuer fra to forskjellige skoler. På begge skolene har jeg hatt en spesialpedagog og en som har ansvar for spesialundervisning på et overordnet nivå (rektor og ressurskoordinator) som informanter. Det er tre hovedfunn i oppgaven. Det første hovedfunnet er at både ledelsens, spesialpedagogenes og allmennlæreres spesialpedagogiske kompetanse påvirker gjennomføringen av spesialundervisning. Det andre er at skolens organisatoriske valg i form av timeplansetting og samarbeidstid blant annet, påvirker gjennomføring av spesialundervisning. Det tredje er at tolkningen av inkludering er avgjørende for hvordan skolen velger å administrere sine ressurser.

Resultatene og drøftingen i dette forskningsprosjektet er et bidrag til å sette kunnskapshullet rundt de rammene som påvirker spesialundervisning, og den åpner for videre forskning.

## Forord

Nå er tiden inne.

Med dette kommer tidspunktet for å takke alle de som på en eller annen måte har vært med på denne «fødselen» og hjulpet babyen å komme til verden.

Først må jeg takke veilederen min Anne Randi Fagerlid Festøy for en tett oppfølging og genuin interesse i prosjektet. Hun har hjulpet til med å se lys i mørket og bidratt med utfordringer og konkrete og tydelige tilbakemeldinger som har vært med på å forme oppgaven fra første dag. Hun har funnet den perfekte balansen mellom å hjelpe meg å holde motet oppe og å være kritisk nok til at oppgaven fikk et løft hver gang vi pratet sammen. Det er jeg evig takknemlig for.

I tillegg må jeg takke informantene mine som har stilt opp og bidratt med verdifull informasjon til denne oppgaven. Jeg er veldig takknemlig for deres raushet, åpenhet og tillit. Deretter må jeg takke Maria, min søster, for tålmodigheten og rausheten rundt en altfor lang skriveprosess for ei som trenger mye oppmerksomhet, kjærlighet og omsorg. Nå er jeg endelig ferdig, julen er snart her og du og jeg skal feire sammen.

Videre må jeg takke Nikolai, Kjetil og resten av gjengen for flere runder med språkvask og mang en helg brukt til å lese gjennom oppgaven. Det setter jeg stor pris på.

Jeg må gi en stor takk til min mor for at hun overbeviste meg om at jeg kunne klare dette, og med det fikk meg til å melde meg på dette studiet.

Jeg må også takke Hilde og Cecilie, medstudenter i UL306 som har støttet meg gjennom prosessen og alltid vært tilgjengelig for en prat rundt skriveprosess.

Sist, men ikke minst må jeg takke alle mine fantastiske digitale barnevakter som har gitt Maria mye av oppmerksomheten som jeg ikke kunne gi. Tusen takk mamma, Paloma og Trym for å bidra til å lette den dårlige samvittigheten som til tider tok over meg.

Nå er siste ord skrevet.

## Innhold

Abstract.....	i
Sammendrag.....	ii
Forord.....	iii
1. Innledning .....	1
1.1 Problemstilling .....	2
1.2 Begrepsavklaring.....	3
1.2.1 Kompetanse .....	3
1.2.2 Organisering.....	3
1.2.3 Inkludering .....	3
1.3 Begrensninger .....	3
1.4 Oppgavens oppbygging.....	4
2. Kunnskapsgrunnlag.....	6
2.1 Spesialundervisning per i dag .....	6
2.1.1 Formelle rammer og retten til spesialundervisning .....	6
2.1.2 Kompetansen i spesialundervisningen .....	6
2.1.3 Behov for systemendring.....	8
2.1.4 Forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk .....	8
2.1.5 Dokumentasjonskrav i spesialundervisningen .....	9
2.2 Hva sier forskning om rammene for spesialundervisning .....	10
2.3 Inkludering .....	17
2.3.1 Globaliseringens påvirkning på det spesialpedagogiske feltet.....	17
2.3.2 Tilnærminger til inkludering .....	19
2.4 Det kategoriske og det relasjonelle perspektivet .....	22
2.5 Koherens .....	24
3. Metode.....	26
3.1 Vitenskapelige perspektiver.....	27
3.1.1 Fenomenologi .....	27
3.1.2 Hermeneutikk .....	28
3.2 Forskningsmetode.....	29
3.2.1 Casestudie .....	29
3.2.2 Kvalitativt intervju.....	30

3.2.3 Utvalg .....	32
3.2.4 Presentasjon av informantene .....	34
3.3 Gjennomføring .....	35
3.4 Validitet, reliabilitet og generalisering .....	39
3.5 Etske betraktninger .....	43
4. Resultater .....	46
4.1 Kompetanse .....	46
4.1.1 Erfaring i skolen.....	46
4.1.2 Å holde seg oppdatert .....	47
4.1.3 Forventninger til spesialpedagogisk kompetanse .....	47
4.1.4 Kompetanseheving av lærere .....	48
4.2 Organisering.....	49
4.2.1 Tid til refleksjon .....	49
4.2.2 Spesialundervisning i fellesskapet .....	50
4.2.3 Organisering av spesialundervisning .....	51
4.2.4 Strategi i plassering av timene.....	53
4.2.5 Rom og tilgjengelige læremidler.....	54
4.2.6 Samarbeid med andre lærere .....	55
4.2.7 Hvordan organiseres for at elevene verken forstyrrer eller blir forstyrrt.....	56
4.2.8 Ønsket organisering .....	56
4.3 Gjennomføring .....	58
4.3.1 Struktur i en vanlig spesialundervisningstime .....	59
4.3.2 Innhold i en vanlig time .....	59
4.4 Inkludering .....	60
4.4.1 Tolkning av inkludering.....	60
4.4.2 Hvordan jobber dere med inkludering .....	61
4.5 Sammenfatning av funnene.....	63
5. Drøfting .....	65
5.1 Kompetanse .....	65
5.1.1 Spesialpedagogenes helhetlige kompetanse.....	65
5.1.2 Oppdatering og egenvurdering av kompetansen.....	68
5.1.3 Forhold mellom forventninger og kompetanseheving.....	71
5.2 Organisering.....	72
5.2.1 Tid til refleksjon .....	72
5.2.2 Plassering av timene og påvirkning i gruppesammensetning .....	73

5.2.3 «Gavepakken» .....	77
5.2.4 Rom og tilgjengelige læremidler .....	79
5.2.5 Samarbeid med andre lærere .....	81
5.3 Gjennomføring .....	83
5.3.1 Vanlig time i spesialundervisning .....	83
5.3.2 Innhold .....	84
5.4 Inkludering .....	86
5.4.1 Tolkning av inkludering .....	86
5.4.2 Hvordan påvirker tolkningen av inkludering gjennomføring av spesialundervisning .....	87
6. Konklusjon .....	90
7. Litteraturliste .....	96
8. Vedlegg .....	I
8.1. Godkjenning av NSD .....	II
8.2 Informasjonsskriv med samtykkeerklæring .....	V
8.3 Intervjuguide lærere .....	X
8.1.4 Intervjuguide ledelsen .....	XIII

## 1. Innledning

8. november 2020 skriver VG at 14.026 elever har blitt fratatt spesialundervisningen de har rett til siden skolene åpnet igjen etter nedstengingen den 13. mars 2020 (Ertesvåg, Amundsen & Byermoen, 2020). Denne informasjonen som har tatt stor plass i avisene er med på å forsterke hvor sårbar spesialundervisning er. Spesialundervisning har dessverre vært sårbar lenge før covid-19, selv om det kanskje ikke har vekket like stor oppmerksomhet i mediene. Spesialundervisningens sårbarhet vises i de ulike formålene den har. Den skal gi en samlet god opplæring for alle elever og har samtidig en viktig funksjon i lys av å skape et inkluderende fellesskap – som er viktig i et demokratisk samfunn. En av grunnene til den sårbarheten er at forskning viser at kvaliteten i ordinær undervisning ikke er god nok (Sunnevåg & Nordahl, 2008; Bachmann & Skrove, 2015), og istedenfor å gjøre noe med den kvaliteten, brukes spesialundervisning som en avlastningsfunksjon som ikke gir det forventede læringsutbyttet (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Tallene fra Statistisk sentralbyrå (SSB) viser at det gis mer spesialundervisning nå enn det ble gitt i 2007. I tillegg viser SSB at økningen har vært større på 10.trinn enn på 1.trinn <sup>1</sup>. Dette er svært bekymringsfullt når regjeringen har tidlig innsats som satsingsområde (Kunnskapsdepartementet, 2011). Disse tallene kan være med å støtte tanken om spesialundervisning som avlastningsfunksjon. Det kan tenkes ut ifra disse tallene at elevene mottar spesialundervisning når de begynner å bli en byrde i ordinær undervisning og ikke i det øyeblikket elevene begynner å vise vansker. Dette kan være med på å forklare den store mengden gråsoneelever i skolen som verken mottar spesialundervisning eller har nok utbytte av ordinær undervisning (Bachmann & Skrove, 2015).

Når det er slik det er, er det viktig å påpeke at organisering av ressurser og valg av arbeidsmåter er hver enkelt skoles ansvar og noen får det til bedre enn andre. Spørsmålet er om de valgene skolen tar når det gjelder organisering og arbeidsmåter blir tatt med

---

<sup>1</sup> <https://www.ssb.no/statbank/table/08624/tableViewLayout1/>



hensyn til elevenes beste, eller om de like gjerne blir tatt med hensyn til institusjonenes interesser (Nordahl, 2018). Dette er et tema som skaper frustrasjon både hos lærerne, foreldrene og ikke minst elevene.

Utfordringen er at det ikke finnes formelle mekanismer for å evaluere kvaliteten av spesialundervisning (Bele, 2010; Nordahl, 2018). Dette er nødvendig når spesialundervisning og ordinær undervisning følger to adskilte løp, og når det som skjer i spesialundervisning er så lukket (Festøy & Haug, 2017). Det er færre elever, og dermed også færre foreldre som kan varsle om noe ikke er som det skal. Når det er slik at evaluering av kvaliteten på spesialundervisning er fraværende i de enkelte skoler og at forskning er entydig på at spesialundervisning har en vei å gå, stiller jeg spørsmål ved hvorfor er det slik. Det er denne nysgjerrigheten som har gjort at jeg har valgt å bidra til å tette dette kunnskapshullet, og slik har jeg kommet fram til problemstillingen min i denne studien.

## 1.1 Problemstilling

Problemstillingen min er dermed:

*Hvilke elementer påvirker gjennomføring av spesialundervisning.*

Jeg har valgt å sette søkelys på elementer som ikke involverer elever. Dette er gjort fordi jeg vil fjerne fokus fra elever og heller fokusere på skolene og de rammene skolene gir for gjennomføring av spesialundervisning. Derfor har jeg brukt både spesialpedagoger og ledelsen som informanter. Sistnevnte kan gi et annet perspektiv som kan bidra til å belyse problemstillingen. Elementer er et bredt begrep og dermed har elementene blitt operasjonalisert i mindre enheter ut fra de elementene som litteraturen sier er sentrale rammer for gjennomføringen av spesialundervisningen. Dermed har jeg delt elementene i tre kategorier: kompetanse, organisering og inkludering.

## 1.2 Begrepsavklaring

Her skal det kort forklares hva begrepene kompetanse, organisering og inkludering innebærer. Jeg vil gjøre en operasjonalisering av disse overordnede begrepene senere i oppgaven i kapittel 3. Metode.

### 1.2.1 Kompetanse

Med kompetanse forstås i oppgaven alt som kvalifiserer informantene til å gjennomføre jobben sin. Derfor regnes kompetanse i denne oppgaven både som teoretisk og praktisk kompetanse. Det vil si alt av formell kompetanse i form av studier, kurs og alt av erfaring gjennom egen praksis i skolesektoren.

### 1.2.2 Organisering

Med organisering menes alle de valgene skolene gjør som påvirker gjennomføring av spesialundervisning. Dette kan være reelle valg som skolen selv kan bestemme over, men det kan også være valg som er politisk styrte og som krever en mer omfattende omstilling på samfunnsnivå for å kunne påvirkes.

### 1.2.3 Inkludering

I denne oppgaven forstås inkludering slik Haug (2014) legger det fram. Det vil si som et ideal og et mål som skolene skal strekke seg etter. Inkludering slik Haug (2014) forstår det er delt i fire dimensjoner: *deltakelse, utbytte, medvirkning og fellesskap*. Inkluderingsbegrepet og tolkning av inkludering er redegjort for i punkt 2.3 Inkludering.

## 1.3 Begrensninger

For å finne ut hvilke elementer som påvirker gjennomføring av spesialundervisning måtte jeg ta noen valg angående oppgavens begrensninger. Denne oppgaven er en casestudie som har kvalitativt intervju som kilde til informasjon. Det hadde vært interessant å bruke

observasjon i tillegg for å kunne bidra med et mer helhetlig bilde av problemstillingen, men grunnet oppgavens begrensinger og covid-19 valgte jeg å heller fokusere på å gå i dybden i det materialet jeg kunne få gjennom kvalitative intervjuer. I tillegg ble det vurdert å bruke tre caser istedenfor to caser som jeg bruker nå, men i samråd med veilederen ble dette begrenset til to caser for å øke kvaliteten i drøftingen ved å gå dypere i materialet.

## 1.4 Oppgavens oppbygging

I denne oppgaven skal jeg først vise i kapittel **2. Kunnskapsgrunnlag** teorier og forskning som støtter arbeidet mitt. Dette kunnskapsgrunnlaget er bredt. Først gir kunnskapsgrunnlaget leseren et bilde av hvordan spesialundervisning er per i dag og en forklaring av de rammene som finnes i spesialundervisning. Videre går den mer i dybden i tre grunnsteiner som er avgjørende for spesialundervisning. Disse er *inkludering*, det *kategoriske* og det *relasjonelle perspektivet* og *koherens*.

Videre kommer kapittel **3. Metode** hvor jeg redegjør for de metodologiske valgene jeg har tatt for meg for å komme fram til funnene mine. Kapitlet tar for seg først hvilke *vitenskapelige perspektiver* som støtter min forskningspraksis. Deretter redegjør jeg for *forskningsmetodene* som er brukt i oppgaven for å videre vise transparens med å forklare selve *gjennomføringen* av intervjuene. Videre går jeg inn i å forklare *validitet*, *reliabilitet* og *generalisering* av oppgaven og *etiske betraktninger* som er tatt hensyn til.

Neste kapittel er **4. Resultater**. I dette kapitlet fremstiller jeg resultatene delt i de fire kategoriene som oppgaven følger: *kompetanse*, *organisering*, *gjennomføring* og *inkludering*.

I kapittel **5. Drøfting**, kobler jeg kunnskapsgrunnlaget opp mot resultatene i kapittel 4 og organiserer det i de samme fire kategoriene som er fulgt i kapittel 4, det vil si: *kompetanse*, *organisering*, *gjennomføring* og *inkludering*.

Videre i kapittel **6. Konklusjon** samler jeg opp trådene og oppsummerer de funnene som har kommet fram i denne oppgaven.

Til slutt kommer kapittel **7. Litteraturliste** og kapittel **8. Vedlegg** som inneholder *godkjenning av NSD, informasjonsskriv og samtykkeerklæring, intervjuguide for lærere og intervjuguide for ledelsen.*

## 2. Kunnskapsgrunnlag

### 2.1 Spesialundervisning per i dag

#### 2.1.1 Formelle rammer og retten til spesialundervisning

Spesialundervisning skal være et supplement for de elevene som ikke får et godt nok utbytte av ordinær undervisning (Nordahl, 2012). Likevel er dette tilbudet ikke bra nok og det har vist seg å ikke ha direkte sammenheng med et bedre læringsutbytte (Nordahl & Hausstätter, 2009). Derfor ble det foreslått i 2003 at retten til spesialundervisning heller skulle erstattes med tilpasset opplæring (NOU, 2003) og i de siste årene har det blitt foreslått store systemendringer som inkluderer å avvikle den individuelle retten til spesialundervisning (Nordahl, 2018). Forslagene ble sendt til høring og regjeringen informerte i en pressemelding at de holder fast ved retten for at foreldrene skal være trygge på at barna deres er godt ivaretatt (Regjeringen, 2019). Både nasjonal og internasjonal forskning har over mange år grundig dokumentert at slik spesialundervisning praktiseres per i dag ikke er bra nok. Forskningen sier også noe om hvilke veier man kan gå videre for å forbedre den (Nordahl, 2018). At Kunnskapsdepartementet velger å holde fast ved spesialundervisning er likevel forståelig når kvaliteten på ordinær undervisning ikke er god nok til å ivareta de elevene som har behov for særlig tilpasning i opplæring (Bachmann & Skrove, 2015; Sunnevåg & Nordahl, 2008). I tillegg finnes mange gråsoneelever som verken mottar spesialundervisning, eller får godt nok utbytte av ordinær undervisning (Bachmann & Skrove, 2015). Forskning viser videre at spesialundervisning reduseres og da må flere utfordringer håndteres i klassen (Iversen, Bonesrønning, & Nyhus, 2016). Det er rimelig å anta at alle ønsker barnas beste, men det mangler enighet om hvilken vei man skal gå videre for å ivareta disse elevene på best mulig måte.

#### 2.1.2 Kompetansen i spesialundervisningen

De strategiene som Kunnskapsdepartementet kom med allerede i 2011, er (1) å fange opp elevene tidlig i ordinær undervisning og følge dem opp slik at man forebygger større

vansker; (2) sikre kompetanse av de voksne som gjennomfører spesialundervisning på lik linje med det som gjøres i ordinær undervisning og (3) et bedre samarbeid mellom spesialundervisning og ordinær undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det er snart 10 år siden Kunnskapsdepartementet kom med disse strategiene og fortsatt feiler vi på tidlig innsats, når vi vet at antall elever som mottar spesialundervisning øker jo eldre de blir (Nordahl, 2018; Sunnevåg & Nordahl, 2008). I tillegg er det fortsatt ikke noe krav å ha studert spesialundervisning for å jobbe som spesialpedagog (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det at elevene med særskilte behov mottar spesialundervisning betyr ikke nødvendigvis at det tilbudet de mottar er likeverdig det tilbudet deres medelever uten behov for spesialundervisning mottar (Florian, 2008). Dette er det Florian (2008, s.202) kaller «rights to education» og «rights in education». Dette sees blant annet i kompetansekravene til de som gjennomfører spesialundervisning, men det er heller ikke satt av tid til samarbeid i skolen som er øremerket for samarbeid med spesialpedagogen. Vi ser derfor at det er stor avstand mellom det forskning viser om spesialundervisning, som blir reflektert i disse strategiene, og det som praktiseres i klasserommene (Heward, 2003; Nordahl & Hausstätter, 2009; Mjøs, 2016). Vi vet blant annet at spesialundervisning brukes i altfor stor grad uten kvalitetssikring i form av kompetanse. Vi vet også at det benyttes ofte assistenter for å gjennomføre undervisning for disse elevene, samtidig som forskningen er tydelig på at det å kunne faget er avgjørende for å kunne undervise (Norwich & Lewis, 2007; Bele, 2010). Holdningene kjennetegnes ofte av å «vente og se» (Mjøs, 2016). Dette gjør at mange elever går hjem på slutten av skoleåret uten å ha fått jobbet med det de burde ha jobbet med (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I tillegg vet vi at politikerne ser sammenheng mellom inkluderende skole og spesialpedagogisk kompetanse, og de mener at det er nødvendig (Mjøs, 2016). Det er enighet om at man må satse på inkludering og det er derfor ønskelig å øke spesialpedagogisk kompetanse hos vanlige allmennlærere (Mjøs, 2016; NOU, 2009). Likevel ser vi at ideer om inkludering i liten grad reflekteres i skolens praksis på grunn av den

hektiske hverdagen lærere opplever (Nordahl & Hausstätter, 2009; Wendelborg, Kittelsaa & Caspersen, 2017).

### 2.1.3 Behov for systemendring

Spesialundervisning, slik den er praktisert i dag, gir ikke de forventede resultatene, og forskningen peker på et behov for en systemendring (Haug, 2017; Nordahl, 2018; Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter, & Nordahl, 2007). Disse endringene krever at hele støtteapparatet forandres, men foreløpig er det lite som tilsier at dette kommer til å skje i nærmeste fremtid, selv om inkludering og en mer effektiv opplæring er to av målene i Unescos Education Agenda 2030 (UNESCO, u.d.). Selv om det ikke er rom for større systemforandringer uten at politikerne prioriterer dette og legger til en nasjonal plan, er ikke skolen maktløs. Forskning viser at det ikke er noe sammenheng mellom finansieringsmodellene og det som er drivere for spesialundervisning (Wendelborg, et al., 2017). Skolene har stor frihet når det gjelder organisering av ressurser og valg av arbeidsmåter. Det er viktig at skolene utnytter det på best mulig måte fordi forskning viser at i tillegg til at flere elever blir presset inn i spesialundervisning, så er det også flere elever uten behov for spesialundervisning som ikke trives på skolen (Nordahl & Hausstätter, 2009).

### 2.1.4 Forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk

Det er lite forskning som støtter "spesiell" pedagogikk for elevene med spesialundervisningsbehov, selv om mange tror at spesialundervisning betyr spesiell pedagogikk (Norwich & Lewis, 2007). Det er forskjell mellom spesiell pedagogikk og spesialpedagogikk. Når man har fokus på den «spesielle» delen av spesialpedagogikk er det snakk om de forskjellige metodene som har blitt brukt gjennom årene som er ment å brukes bare for elever som har særskilte behov for å forsterke læring (Kavale & Mostert, 2004). Om vekten derimot legges på «pedagogikk»-delen av spesialpedagogikk mener man alle de tilpasningene fra allmenpedagogikk som gjøres for å kunne fange opp elever som har særskilte behov (Kavale & Mostert, 2004). Den siste tilnærmingen er nesten fire ganger mer effektiv enn den første tilnærmingen (Kavale & Mostert, 2004). Spesialundervisning er en

måte å ivareta den naturlige variasjonen i læreforutsetninger som finnes i de forskjellige skolene, men elevenes behov blir i liten grad forsøkt forstått ut ifra den allmennpedagogiske tilnærmingen. Som resultat har klassene blitt mer homogene og håndterlige for lærere (Nordahl, 2018; Nordahl & Hausstätter, 2009). Spesialpedagogisk kompetanse er allikevel svært relevant, men ressursene i spesialundervisning burde omplasseres slik at man kan forbedre kvaliteten av den. Spesialpedagogisk kompetanse bør tas i bruk i hele systemet (Mjøs, 2016). For at spesialpedagogikk skal kunne bidra til inkludering, er man nødt til å se spesialpedagogens rolle både i ordinær- og spesialundervisning og i samspill mellom de to (Mjøs, 2016).

### 2.1.5 Dokumentasjonskrav i spesialundervisningen

Dokumentasjon er den delen av jobben som lærere rapporterer at de liker minst, og spesialundervisning krever mye dokumentasjonsarbeid (Day, 2007). Da er kanskje engasjement og effektivitet to nøkkelord for å jobbe med spesialpedagogikk. Det er i hvert fall statistisk signifikans mellom lærerens engasjement og elevenes progresjon (Day, 2007), og det kan lett tenkes at dette også er tilfellet i spesialundervisning hvor læringssituasjonen er mer krevende og man ofte har færre retningslinjer, kollegaer og rutiner å støtte seg på. Når det gjelder effektivitet er det forskjell på hvor effektive lærere føler seg i løpet av sin karriere, men intern og ekstern støtte hjelper til å øke deres effektivitet (Day, 2007). Akkurat dokumentasjon er spesielt viktig hos elevene med særskilte behov blant annet i form av individuell opplæringsplan (IOP) og pedagogisk rapport. Lovverket sørger for at sakkyndige vurderinger ivaretar elevenes behov og at skolene fatter et enkeltvedtak som er basert på den sakkyndigheten (Nordahl, 2018). Lovverket sørger også for at IOP og dermed opplæring baserer seg på enkeltvedtaket (Opplæringsloven, 1998). Det som mangler er systemer som kan følge opp elevenes læringsutbytte siden elever som mottar spesialundervisning har svært lite systematiske vurderinger (Nordahl & Hausstätter, 2009).

I mange tilfeller kan en som lærer oppleve at man har fått et godt enkeltvedtak som utgangspunkt for den jobben man skal gjøre, men samtidig kan det være flere elementer



som gjør at selv om det ikke er avvik på enkeltvedtaket, så er ikke utnyttingen av undervisningen helt optimal (Haug, 2017; Nordahl, 2018). Dette kan være en av flere grunner til at det er flere elever som ikke får nok utbytte og som dermed ikke gjennomfører videregående skolegang (NOU, 2009).

## 2.2 Hva sier forskning om rammene for spesialundervisning

Cotton hevder at for å kunne gi en tilstrekkelig god opplæring til alle elevene må det noen rammer og tilnærminger til (Cotton, 2000). Dette støttes av Festøy og Haug (2017) som sier at disse elevene er de som har behov for mest forutsigbarhet, selv om det er de som oftest får minst (Festøy og Haug, 2017). Siden jeg i denne oppgaven skal fokusere på rammene, er det de jeg skal fremheve. Det er mye fokus i skolene på å følge lovverket og ikke bli tatt på det formelle, men det er langt fra like stort fokus på å tilby opplæring av god kvalitet og det er vanskelig å avdekke hva det er skolen faktisk gjør (Nordahl, 2018).

Rammene som ifølge Cotton må til, er flere. Elevene må møte et *sikkert og strukturert skolemiljø* der man er opptatt av et *støttende læringsmiljø* slik at hovedfokus er på *læring* og å *maksimere tiden til læring*. Videre vektlegges organisatoriske rammer som *fleksible grupperinger* eller det å ha *få antall elever per klasserom*. I tillegg er det behov for en *sterk administrativ ledelse* som kan legge til rette for å *følge opp elevens framgang*, bidra til *tverrfaglige opplegg* og sørge for *foreldre og samfunns involvering i skolen* (Cotton, 2000). Dette var relevant for 20 år siden, og slik Nordahl (2018) blant annet viser er det fortsatt relevant i dag.

Med et *sikkert og strukturert skolemiljø* mener Cotton å ha et konkret skolereglement, som er tydelig kommunisert til elevene og som følges på en konsistent og rettferdig måte. I utformingen av reglementet er det ønskelig å involvere elevene (Cotton, 2000). Vi vet per i dag at elevene som mottar spesialundervisning får lite mulighet til å medvirke i sin skolehverdag, og vi vet også at de møter en fragmentert hverdag (Nordahl, 2018; Haug,

2017). Lærere er også lite samordnet, slik Festøy og Haug (2017) fant i sin studie, og dette kan nok ses i sammenheng med dårlig kommunikasjon og lite konsistens i oppfølging av regler.

Cotton hevder at det å ha en rask og tydelig oppstart av timen er et viktig element for å maksimere *tiden som blir bruk til læringsaktiviteter* (Cotton, 2000). Selv om dette er noe som høres logisk ut, og som er vanlige rutiner i de fleste skoler, er ikke det så sikkert at dette er tilfellet i spesialundervisningen. En av grunnene til det kan være at det ofte tas elever ut av klasserommet og inn i en ny gruppe hvor flere elever samles. Disse elevene har ulike behov, og det kan føre til utfordringer med å få til en effektiv start av timen. Dette påvirker det å ha *hovedfokus på læring*, og kan bidra til å forklare at spesialundervisning ikke har det forventede bidraget til elevenes læringsutbytte (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Elevene som har behov for spesialundervisning, kan ha emosjonelle utfordringer eller atferdsvansker som kan bidra til forstyrrelser i timen. Dermed kan det være ekstra viktig for dem å ha tydelige rammer som minimerer slike forstyrrelser. Dette er relevant siden Day (2007) er tydelig på at det er denne gruppen elever lærere ønsker ut av klassen. Dette tyder på at lærere bruker et kategorisk perspektiv for å forklare elevens utfordringer. Det blir interessant å se dette opp mot funnene i denne oppgaven.

Når det gjelder en *sterk administrativ ledelse* legger Cotton vekt på at ledelsen klarer å kommunisere skolens visjon tydelig, følger opp elever og lærere, deler ansvar med lærere, bruker data om elevprestasjoner til å utvikle nye planer og sørger for utvikling av læreres prestasjoner (Cotton, 2000). En slik ledelse kjennetegnes ved de holdningene de har ovenfor elevene sine. Allikevel vet vi at inkluderingsholdninger ikke gjenspeiles i praksisen grunnet den hektiske hverdagen som lærere blir presset i (Nordahl & Hausstätter, 2009). Forskning er også tydelig på at spesialundervisning og ordinær undervisning er to forskjellige løp (Festøy & Haug, 2017). Det tyder på at ansvaret for inkludering ikke deles med lærerne, men plasseres helt og fullt på spesialpedagogene, eller i verste fall på elevene (Wendelborg, et

al., 2017). Når det gjelder oppfølging av elever sier forskning at det er få mekanismer for å følge opp læringsutbytte til disse elevene (Nordahl & Hausstätter, 2009). Dessverre er det også lite som tyder på at data om elevprestasjoner har blitt brukt i noen grad til å utvikle nye planer, når det er 20 år siden Cotton kom med denne konklusjon og forskning per i dag identifiserer de samme problemstillingene som fantes allerede da (Nordahl, 2018).

Cotton mener at ledelsen må tenke at alle elevene er i stand til å lære, at en bør fokusere på modellering av god pedagogisk praksis som er forskningsbasert og at de sørger for videreutdanning av lærere (Cotton, 2000). Å ha lærere som er kvalifiserte til ha spesialundervisning er nødvendig for elevens utvikling (Egelund & Tetler, 2009). I tillegg må lærere med høy kompetanse inn i ordinær undervisning for å løfte kvaliteten på denne undervisningen og dermed kunne bidra til å redusere behovet for spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009). Dette er spesielt viktig når statistikken viser at mye av spesialundervisning skjer gjennom inkluderende strategier, selv om man fortsatt kan se at segregerte løsningen er dominerende (Nordahl & Hausstätter, 2009). Det er da en logisk kobling å tenke at det er behov for spesialpedagogisk kompetanse også i ordinær undervisning. Det er viktig at ledelsen da setter ressurser som virkelig kan fremme læring hos eleven og at fokus i tildeling av ressurser ligger der, og ikke i å sørge for at lovverket er fulgt og bruke det som en måte å fraskrive seg ansvaret på.

Det er viktig å *følge opp elevens framgang* (Cotton, 2000). Dette er noe som det finnes gode rutiner på i skolen gjennom læreplaner, emneplaner, fagmøter, karaktersetting og tilbakemeldinger på prøver og innleveringer, blant annet. Hos elever som mottar spesialundervisning er det færre elementer som sørger for god oppfølging (Nordahl & Hausstätter, 2009). Det er mange elever som enten fritas av foreldre for karakter eller ikke får vurderingsgrunnlag, siden de ofte jobber etter færre eller andre kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2014). I tillegg reduseres ofte mengden og bredden av vurderingssituasjoner, selv om de fortsatt skal ha underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2014). Fagmøter og emneplaner blir ofte mindre relevante siden eleven jobber ut fra egne og mer tilpassede læringsmål. Disse elevene har en egen IOP som

gjærne bruker kompetansemål fra læreplanen til andre trinn (Statped, 2020). Dette stemmer med Festøy og Haug (2017) sitt funn om at det stilles lavere forventninger til læring for elever med særskilte behov. Denne IOPen skal være et kompass for arbeidet med eleven og det skal skrives en pedagogisk rapport på slutten av året (Utdanningsdirektoratet, 2014). Riksrevisjonen peker allikevel på at det er mangelfull rapportering i spesialundervisning og at det finnes svakheter i oppfølging av IOPer (Riksrevisjonen, 2011).

Når Nordahl og Hausstätter (2009) forteller at det ikke er nok oppfølging av elevens arbeid, og at kompetanse i spesialundervisning ikke er et krav for å ha ansvar for slik undervisning, så kan det tenkes at de ikke har nok kompetanse til å følge opp og jobbe underveis med de elevene som mottar spesialundervisning. Samtidig er det lurt å se på hvor tilgjengelig IOPen er i praksis i hverdagen, siden den har strenge regler for oppbevaring grunnet personvern. Dette kan bidra til å påvirke hvorvidt den brukes for å følge opp eleven. Det er da praktisk sett mye lettere for en lærer å få tilgang til læreplaner, emneplaner, vurderingssituasjoner og tilbakemeldinger, enn det er å få tilgang til IOPen, og i tillegg bruke den som arbeidsdokument hvor all framgang i teorien skal dokumenteres. I en amerikansk studie vises det at 90% av tilfellene hvor spesialpedagoger lager tilpasset undervisningsopplegg har de ikke tatt utgangspunkt i IOPen (Kurth & Keegan, 2014). For å se hvordan de lærerne som er med i denne casestudien forholder seg til IOP og oppfølging har jeg inkludert spørsmål om dette i intervjuguiden.

Å ha *tverrfaglige opplegg* er også noe som Cotton legger vekt på. Dette er noe positivt for alle elever, men det er spesielt til fordel for elever med særskilte behov og minoritetsspråklige elever (Cotton, 2000). Det er utfordringer tilknyttet organisering av tverrfaglige opplegg, spesielt når det gjelder implementering og håndtering av slike settinger, så de trenger hjelp for å få det til (Cotton, 2000). Å ha tverrfaglige opplegg gir mulighet for elevene å fokusere i dybden på oppgavene over tid, noe som mange kan profitere på. Dette kan også bidra til å redusere vurderingsmengde og arbeidsmengde slik at de har mer tid til å jobbe i sitt eget tempo med aktivitetene. Videre kan det bidra til å hjelpe elevene å finne naturlige koblinger mellom fag som de kanskje ikke nødvendigvis hadde

forstått i begynnelsen. Det gir også større mulighet for alternative opplegg i en skolesammenheng. Å ha tverrfaglige opplegg, spesielt i ungdomsskole og videregående da lærere har færre fag enn i barneskolen, krever et tett samarbeid og en fleksibel organisering. Dette viser seg å være vanskelig å få til (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Når det gjelder *gruppesammensetning* mener Sahlberg og Berry (2003) at for å få et godt utbytte av små grupper må man få til et miljø som byr på utfordring, emosjonell trygghet og at det er intellektuelt givende. Samtidig, peker Norwich og Lewis (2007) på at den er bestemt ut ifra administrative behov, plassering, ressurs og bestemmelser og ikke nødvendigvis ut ifra elevenes behov. Dette henger sammen med Haug (2014) sin tolkning av inkludering. I tillegg mener Cotton (2000) at det er viktig å ha klasserom som har mellom 15-20 elever. Hun argumenterer med at dette gjør en stor forskjell, spesielt for minoritets elever og elever som lever i fattigdom, og at de kan øke sitt utbytte med over 10 persentiler (Cotton, 2000). Per i dag er fortsatt det vanligste å ha mellom 20 og 30 elever i de norske klasserommene.

Lærere er bevisste på hva forskning sier om *støttende klassemiljø* (Cotton, 2000). Et slikt støttende miljø karakteriseres ved at lærere kommuniserer forventninger ovenfor elevenes læring; at lærere gjør elevene ansvarlige for sine innleveringer og deltakelse i klasserommet og at lærere støtter de elevene som er svakest faglig (Cotton, 2000). Dette er like viktig i spesialundervisning. Lærere må vise tro på at disse elevene kan oppnå de delmålene som er satt for dem, og hjelpe elevene å bli ansvarlige og selvstendige i den grad disse elevene er klar til å få det til. Disse elevene trenger ekstra støtte av læreren i form av tilpasninger av de forskjellige oppgavene, men også i form av tid, forklaring, oppmuntring, osv. Dette er ikke noe som spesialpedagogen alene kan ta seg av i noen få timer i uka, dette er noe som alle lærere må bidra med for å få til et støttende klassemiljø. Dette støttes av Fullan og Quinn (2016) som legger vekt på at alle må ansvarliggjøres for å kunne lykkes med å utvikle sterke læringskulturer.

I tillegg er det viktig at lærere reflekterer over egne fordommer og oppfatninger av elevene; at lærere forholder seg til pålitelig informasjon som kan si noe om elevens nivå, og at lærere forsterker tanken om at alle er gode til forskjellige oppgaver. Dette kan bidra til at elevene med særskilte behov får en mer meningsfull hverdag i ordinært klasserom, og oppleve en større tilhørighet. Det sosiale kan være utfordrende for noen elever med særskilte behov, og de trenger å ha gode rollemodeller som kan hjelpe dem. For dem er det da ekstra viktig å ha lærere som viser interesse ovenfor eleven som menneske, og viser også seg selv som menneske (Cotton, 2000). Dette er noe som bidrar til et støttende klasse miljø, og som i tillegg kan bidra til en bedre forståelse av det sosiale og hvordan medmenneskelige relasjoner fungerer.

Det siste tiltaket som Cotton mener fremmer et støttende læringsmiljø, er at læreren belønner innsats og at læreren gir bekreftelse for elevenes prestasjoner og forbedringer både når det gjelder det faglige og atferden (Cotton, 2000). Dette gjelder også, og kanskje spesielt, for de elevene som har særskilte behov. Denne elevgruppen har gjerne færre mestringsopplevelser enn de andre elevene, og har trolig opplevd flere nederlag i løpet av skoleløpet sitt. Dette er ikke overraskende, da dette er elever som har dokumentert et særskilt behov for tilrettelegging og oppfølging tidligere. Dermed kan det å gi oppmerksomhet til fremgang og innsats være noe som elevene kan ha stor nytte av.

Foreldre mener at de mangler muligheter til medvirkning, og at undervisningen barna har rett på, ikke kommer av seg selv, men at den må kjempes for i en evig kamp (Nordahl, 2018). Dermed vil det å ha ressurssterke foreldre i stor grad bidra til at elevene klarer seg i skolesystemet (Nordahl, 2018). Dette støtter også Abellán (2016) og legger til at lærere ikke klarer å ha ansvar for elevenes læring alene. Som følge av dette finner man i spansk forskning at man har gått vekk fra begrepet «skole» til begrepet «opplæringsfellesskap» (Abellán, 2016, s. 1055). På den måten får *foreldrene og samfunnet tildelt et større ansvar*, og de blir en del av det fellesskapet.

Foreldre bør involveres i så stor grad som mulig, siden forskning viser at de foreldrene som klarer å vise støtte og å ha høye forventninger for barna sine, bidrar positivt til at barna lykkes (Hattie, 2009). Samtidig viser forskning at når det gjelder elever med særskilte behov, stiller skolene lave forventninger til elevenes læringspotensial (Nordahl, 2018). Dette kan være med på å forklare hvorfor spesialundervisning ikke synes å ha sammenheng med læringsutbytte (Nordahl & Hausstätter, 2009).

En annen faktor som har betydning for spesialundervisningen, er kompetansen til de som gjennomfører den. Bare 64% av de elevene som mottar spesialundervisning får dette av lærere med formell kompetanse i spesialpedagogikk (Bele, 2010). Dette betyr at over en tredjedel av de elevene som mottar spesialundervisning, får dette av lærere uten formell kompetanse innen spesialpedagogikk. I tillegg vet vi at formell kompetanse og erfaring med spesialundervisning er viktige faktorer for hvorvidt lærere føler seg kompetente til å ha ansvar for spesialundervisning, mens praksistid har lite betydning (Bele, 2010). Dette kan danne grunnlag for å anta at en tredjedel av de lærere som har ansvar for spesialundervisning ikke føler at de selv har kompetanse nok til å gjennomføre den jobben. Dette, sammen med at omtrent 50% av spesialundervisning gjennomføres av assistent, gir et stort bekymringsgrunnlag når det ikke finnes standardiserte metoder for å evaluere kvaliteten av spesialundervisningen (Bele, 2010; Nordahl, 2018).

Det finnes andre måter å benytte assistenter på. Det å ha assistenter i timene kan være til hjelp og det er generelt ønskelig (Day, 2007), men for å benytte dette på best mulig måte må det nok planlegges på annerledes vis. En slik endring kan bli vanskelig, og lærere synes å være reserverte til det (Day, 2007). En grunn til at lærerne opplever endringen som vanskelig, kan ha sammenheng med tiden de har til rådighet. Lærerne gir uttrykk for at de er misfornøyde med tiden de har til å reflektere og å lære i fellesskap med sine kollegaer (Day, 2007). Det er behov for tid og rom for fellesrefleksjon, og å tenke på nye måter for å gå fra gamle modeller til ny praksis.

## 2.3 Inkludering

Det er viktig å reflektere over hvilken rolle opplæring har i menneskers liv og hvorfor man driver skole. Man burde også reflektere over hvorfor vi vil ha en skole for alle, og hvorfor vi vil at alle barn skal ha rett til opplæring. Det henger sammen med hva slags hensikt som ligger bak opplæring i grunnskole. Man kan se på opplæring som en måte å forsterke velvære og menneskeutvikling, eller som en måte å gi mennesker redskap slik at de kan delta i samfunnet av økonomiske grunner (Dyson, 2005).

Verden befinner seg i et spenningsfelt akkurat nå. Med utvikling av teknologi og den sosiale forandringen som det medfører, er det spenninger mellom det moderne og det tradisjonelle. Dermed er det også spenning mellom to økende behov: behovet for konkurranse i utdanningen og behovet for å gi lik tilgang til muligheter for sårbare kollektiver (UNESCO, 2015). Det er et stort dilemma mellom to viktige mål, å få til høy produktiv opplæring og å få til inkludering (McLaughlin & Jordan, 2005). Selv om det er et håp om å kunne få til begge, er det fortsatt ukjent hvorvidt inkludering i seg selv forbedrer opplæring for elever med diagnoser (McLaughlin & Jordan, 2005).

### 2.3.1 Globaliseringens påvirkning på det spesialpedagogiske feltet

Globalisering har gjort at utdanning er en stor konkurransefaktor (Haug & Bachmann, 2007). Det trengs mange utdannede arbeidere i en moderne økonomi (Dyson, 2005). Dette kan ha betydning for hvordan nasjonale prøver og eksamensresultater påvirker kulturen i skolen (Day, 2007). Samtidig ser vi at globalisering har satt større fokus på å hjelpe barn med diagnoser, spesielt i utviklingsland, siden de havner nederst i den sosioøkonomiske stigen (Fletcher, 2005). Når man ser på fattigdomstallene for Storbritannia, for eksempel, så ser man at 17,9 % av befolkningen lever i fattigdom, men om man skifter fokus og ser på hvor mange mennesker med diagnoser som lever i fattigdom, går tallet opp til 23,1% (Slee, 2011). Dette har bidratt til et globalisert fokus rundt spesialundervisning og inkludering, og ansvaret har endret seg fra individ til samfunnet (Fletcher, 2005). I tillegg kan man ikke glemme at Norge har undertegnet Salamanca-erklæringen hvor det står at alle barn skal



kunne tilfredsstille sine pedagogiske behov i sin nærscole gjennom tilpasset opplæring (Wendelborg, et al., 2017).

PISA-undersøkelsene har også bidratt til dette og har også vært en stor pådriver til konkurranseskolen (Mjøs, 2016). Internasjonale komparative tester og fokuset på resultater bidrar til å bestemme hva som anses som god kvalitet i undervisningen, som defineres av målbare resultater (Mjøs, 2016). Opplæringskvalitet forstås på en reduksjonistisk måte hvor det som anses som kvalitet er det som måles i resultatene av slike tester (Mjøs, 2016). Dette påvirker hva lærere fokuserer på i undervisningstimene (Day, 2007). Det er da et spørsmål om hvor mye rom det er i disse timene for de elevene som ikke finner hverken nasjonale prøver eller eksamensinnhold i sin proksimale utviklingszone.

Lærere uttrykker at de mangler kompetanse og ressurser for å få til inkludering i ordinær klasse (Nordahl, 2018). Vi vet også at de lærere som skal ha elevene inkludert i sine klasser kan ha negative holdninger til det, spesielt om disse elevene har atferdsvansker (Day, 2007; Kavale & Mostert, 2004). Spesielt det å inkludere de elevene med store emosjonelle vansker og atferdsvansker er sett på som den vanskeligste delen av inkludering (Ofsted, 2004). Spesialundervisning brukes ikke bare som en hjelp og støtte for de elevene som trenger det, men også som en avlastningsfunksjon for å ivareta skolens egne interesser og for å skjule sammenhengen mellom skolesystemets funksjon og resultater (Nordahl, 2018; Bakke, 2016). Da stilles det spørsmål om hvilken plass inkludering og likeverd har i slike forståelser av kvalitet (Mjøs, 2016). Det gir mulighet for refleksjon om det er slik at skolen da har blitt et perfekt sted å være for noen få, og i så fall er det interessant å tenke over hvilke egenskaper disse få elevene har som skolen er laget for. Hvordan kan man oppnå Unescos mål i *Education 2030* om en inkluderende skole når det krever en mer homogen type elev? Hva menes da med en inkluderende skole?

### 2.3.2 Tilnærminger til inkludering

Inkludering kan bli forstått på mange måter. Noen forstår det slik at det handler om å plassere elevene i vanlige klasserom mens andre kan for eksempel mene at det handler om å lage spesialpedagogiske opplegg i mindre klasser (McLaughlin & Jordan, 2005). I denne oppgaven forstås inkludering som opplevelsen av fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte, både faglig og sosialt, for alle elever (Haug, 2014). Det er flere som profiterer på inkludering. Inkludering er en holdning og et ideal som gjør at alle blir mer sosialt ansvarlige og som skal påvirke opplæringen i forhold til hvilke strategier som blir brukt. Inkluderende opplæring viser at ekskludering og urettferdighet ikke er noe som skjer naturlig, men at det er et resultat av ulike valg gjort av maktinnehavere (Slee, 2011).

Inkludering er ikke et enkelt grep som kan tas ved bruk av noen utvalgte teknikker (Dyson, 2005). Inkludering må sees som noe radikalt. Det fikses ikke med å forandre læringsmålene, plassering, vurderinger eller bruk av assistenter (Slee, 2011). For at inkludering skal kunne skje i skolene, må en radikal reform til (Slee, 2011). Å tro at problemet handler om hvor barna skal plasseres, er en altfor forenklet måte å se på inkludering (Slee, 2011). Dette er det som Norwich kaller *piggsvinperspektiv* (hedgehog perspective) (Norwich, 2014, s. 500). Med det mener han den forenkling som gjøres når man snakker om inkludering for å ha et begrep som er enklere å forholde seg til og som gir trygghet og mening (Norwich, 2014). Dette kan også sees som et endimensjonalt perspektiv. Motsetningen til piggsvin er *reveperspektivet* (fox perspective) (Norwich, 2014, s. 500). Dette perspektivet handler om å faktisk se inkludering som et begrep som er komplisert og motstridende til tider og fult av dilemmaer hvor det ikke er plass til enten/eller, man må heller tenke både/og (Norwich, 2014). Perspektivet blir også referert til som et flerdimensjonalt perspektiv i oppgaven.

I Norge sees to hovedtendenser. Den ene er de elevene som mottar spesialundervisning i form av eneundervisning eller gruppeundervisning utenfor klasserommet, og den andre er at elevene blir igjen i klassen, men undervisning er kollektiv og mangler tilpasninger som kan fange eleven (Emanuelsson, Haug, & Persson, 2005). Når det gjelder den første

hovedtendensen vet vi at noen skoler bruker grupper innen vanlig skole som er segregert helt eller delvis, men som er integrert i skolen, mens andre bruker grupper som fungerer helt uavhengig fra resten av skolen (Dyson, 2005). Når det gjelder hovedtendens to, så handler den om å la elevene være i klassen og ha holdninger om å vente og se mens eleven er selv ansvarlig for inkludering (Wendelborg, et al., 2017; Mjøs, 2016). Elevene får ofte enten for lette eller for vanskelige oppgaver og de går hele året uten å ha lært det de skulle (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det er viktig å påpeke hvor avgjørende det er at opplæringen tilpasses eleven, både når det gjelder evner, forutsetninger og interesser, og samtidig ta hensyn til det sosiale og kulturelle fellesskapet (Haug & Bachmann, 2007). Jo bedre kvaliteten er på ordinær undervisning, jo mindre behov for særskilte tiltak finnes (Haug, 2014). Det kreves derfor en kompetent og refleksiv holdning over egen praksis i en inkluderende skole (Bele, 2010). Utviklingsarbeid ved egen skole har en større verdi enn kurs (Bergem, Båtevik, Bachmann, & Kvangarsnes, 2006). Det er derfor nødvendig å utvikle felles begrepsapparat og en kollektiv skolekultur som kan begrunne valgene man tar (Bele, 2010). Dette støttes også av Fullan og Quinn (2016) som understreker betydningen av sterke kollektive kulturer som arbeider mot et felles mål.

Det viser seg at de fleste lærere, spesielt de mest erfarne, opplever å ikke ha tilstrekkelige muligheter for å samarbeide og reflektere over sin egen praksis (Day, 2007). Kurth og Keegan nevner også viktigheten av samarbeid som et virkemiddel til å redusere tiden hver enkelt lærer bruker på å lage undervisningsoppleggene, slik at de har mer tid til å fokusere på enkelte tilpasninger (Kurth & Keegan, 2014). Samarbeid er derfor avgjørende for inkludering. Uten samarbeid blir det mindre muligheter til å få til gode tilpasninger, og de er nødvendige for at inkludering skal være mulig. Disse tilpasninger bør sørge for utvikling, medlemskap og deltakelse (Kurth & Keegan, 2014). Det er som nevnt positive aspekter ved samarbeid, men det kan by på utfordringer tilknyttet forståelsen av de forskjellige rollene, tilnærmingene og filosofiene som hver enkelt har (Salend, et al., 1997).

Det er noen elevgrupper som er mer sårbare når det gjelder inkludering. Den gruppen som har det vanskeligst er elever med atferdsvansker. Det at de sliter faglig gir dårlige resultater for skolen i nasjonale prøver, og det å ha dem i klasserommet kan gjøre at andre ikke presterer like bra som de ellers kunne (Dyson, 2005). Dette får ofte lærerne, ledelsen, foreldre og medelevene til å være enige i at det er ikke den beste løsning at slike elever deltar i ordinær undervisning (Wendelborg, et al., 2017). Det er også vanskelig for andre sårbare elever. En tredjedel av barna med emosjonelle vansker, og over halvparten av barna med psykisk utviklingshemming bruker 60% av skoletid utenfor klasserommet (McLaughlin & Jordan, 2005). Å si at plassering i ordinær klasse skal klare å fange absolutt alle elever, er ikke helt realistisk. Det kan være uetisk å satse på at det er den beste løsningen for alle elever uten å ta hensyn til hvert enkelt tilfelle, og det som er best for eleven selv. Å være i klassen kan være det beste for noen elever, men ikke nødvendigvis for alle (Mostert, Kavale, & Kauffman, 2008). Det er avhengig av opplevelsen av tilhørighet og fellesskap, hvorvidt eleven får til å delta i samspillet, hvor mye utbytte eleven får av å være der og i hvor stor grad eleven er med på å medvirke sin hverdag (Haug, 2014).

Til slutt vil jeg påpeke at skolene kan profitere på å evaluere effektiviteten av spesialundervisning, skifte roller og ansvar og redistribuering av viktige ressurser (Kurth & Keegan, 2014; Nordahl & Hausstätter, 2009). Det er behov for nye paradigmer i skolens praksis, utfordringer blir å fjerne fokus fra spesialpedagogikk og gi inkludering sin egen plass i allmennpedagogikk (Vislie, 2003). Det er behov for spesialpedagogisk kompetanse i hele systemet, også i administrative oppgaver, slik at de kan sørge for gode administrative rammebetingelser (Mjøs, 2016). Å bruke spesialpedagoger til lese- og skriveopplæring og atferdsvansker er en for reduksjonistisk måte å se på spesialpedagogikkens muligheter, og som tjener skolens «pisafisering» (Mjøs, 2016, s. 88). Dette kan i verste fall hemme trivsel og læring (Mjøs, 2016). Vi har et godt utgangspunkt, men vi er langt i fra å være i mål (Rodríguez & González, 2019).

## 2.4 Det kategoriske og det relasjonelle perspektivet

Det er to perspektiver som inkludering kan tolkes i lys av. Det er det kategoriske og det relasjonelle perspektivet. Å drøfte disse to perspektivene er avgjørende for å forstå de to utgangspunktene som kan brukes som tolkningsramme for de forskjellige avgjørelsene som tas i skolehverdagen, og som påvirker gjennomføring av spesialundervisning.

Det kategoriske perspektivet fokuserer på barnas diagnoser som en forklaring på barnas vansker i skolen (Emanuelsson, et al., 2005). Basert på denne kategorien har spesialundervisning fungert gjennom årene (Emanuelsson, et al., 2005). Fram til 1975 hadde de elevene som hadde behov for spesialundervisning to valg: Enten ha spesialundervisning som en segregert løsning innen ordinære skoler, som ikke var klare til å ta dem imot, eller ha spesialundervisning i spesialskoler som var kostbare og som hadde plass til bare noen få elever med spesifikke diagnoser (Emanuelsson, et al., 2005). Siden alle barn hadde rett til utdanning, og spesialskoler av blant annet økonomiske grunner ikke lar seg utvikle i større grad, var man nødt til å se på muligheter for å tilby skoleplass til elevene med særskilte behov i ordinær skole (Emanuelsson, et al., 2005). Det er dette som ble kalt integrering. Elevene ble plassert i ordinære skoler, men paradigmat hadde ikke forandret seg, man begrunnet vansker ut ifra elevens diagnose og forsøkte å tilpasse eleven til skolen, istedenfor å se på tilpasninger skolen kunne gjøre for å være i stand til å ta elevene bedre imot.

Det relasjonelle perspektivet fokuserer på at særskilte behov egentlig er sosialt konstruerte, og er dermed en konsekvens av relasjonen mellom eleven og miljøet (Haug, 2016). Det relasjonelle perspektivet er mulig å følge uten å nødvendigvis koble det til inkludering (Haug, 2016). Allikevel er det relevant å drøfte koblingen mellom det relasjonelle perspektivet og inkludering siden det er det sistnevnte som er den primære opplæringsstrategien for disse elevene i lys av dette perspektivet (Emanuelsson, et al., 2005). Her fokuseres det på individuelle tilpasninger basert på elevens behov, interesser og ferdigheter (Emanuelsson, et al., 2005). Inkludering sett i lys av det relasjonelle perspektivet

betyr et fellesansvar, et lag som tar seg av utfordringer og fellesoppgaver. Dermed er samarbeid et nøkkelbegrep for å få til inkludering i lys av dette perspektivet (Emanuelsson, et al., 2005).

Det er det relasjonelle perspektivet som anses som ideal. Dette sees blant annet i opplæringsloven (1998), § 5-1, som gir rett til spesialundervisning til alle de elevene som ikke får nok utbytte av ordinær undervisning, uansett diagnose, eller mangel på den. Allikevel er det fortsatt mange tegn på det kategoriske perspektivet i praksis (Emanuelsson, et al., 2005). Forskjellige institusjoner har vist en variabel interesse i å satse for fullt på inkludering og det relasjonelle perspektivet. Dette kan skyldes et tett og lite miljø hvor både pedagoger og forskere er tilknyttet samme institutt. Dette kan muligens være årsaken til at så mange pedagoger støtter det kategoriske perspektivet og er tilbakeholden mot fornyelse (Emanuelsson, et al., 2005). Per i dag er det fortsatt et stort skille mellom spesialundervisning og vanlig undervisning både i form av regelverk, økonomi, fagforeninger, utdanningsinstitusjoner og forskning (Emanuelsson, et al., 2005). I tillegg tillater lovverket unntak fra inkludering (Emanuelsson, et al., 2005).

Å se på inkludering i lys av det kategoriske perspektivet har som konsekvens at inkludering anses som noe spesialpedagogene har ansvar for, ved å hjelpe elevene i å passe inn i den ordinære skolen (Emanuelsson, et al., 2005). Selv om man politisk sett er enig i at idealet og det skolene skal strekke seg mot er en skole for alle med inkludering som "fane", er slike strukturelle sammensetninger basert på et kategorisk perspektiv og står i veien for en inkluderende skole. Det kategoriske perspektivet er fortsatt dominerende, selv om det er en voksende motstand mot det (Emanuelsson, et al., 2005).

Man kan satse på inkludering av ideologiske grunner men det er behov for empiribasert forskning som kan støtte eller avskrive inkludering (Kavale & Mostert, 2004; Mostert, et al., 2008). Det er per i dag for lite forskning om inkludering som kan si noe om hvordan inkluderende klasserommer fungerer, og siden dette sees i lys av det kategoriske perspektivet

og dermed anses som noe spesialpedagogikk må ta seg av, blir slik forskning ikke etterlyst (Emanuelsson, et al., 2005).

## 2.5 Koherens

For at spesialundervisning skal fungere så bør spesialundervisningen og ordinær undervisning være koherent. For å beskrive hva koherens er, vil jeg støtte meg til Fullan og Quinn (2016) sin beskrivelse. De forteller at koherens er en kontinuerlig prosess hvor man skaper mening og sammenheng både for seg selv, fellesskapet og kulturen man er del av (Fullan & Quinn, 2016). For å oppnå koherens er det ifølge Fullan og Quinn (2016) fire komponenter som er viktig å leve etter. Disse komponentene er *fokuserte mål*, *ansvarliggjøring*, *dybdelæring* og å opprettholde en *samarbeidskultur* (Fullan & Quinn, 2016).

Med *fokuserte mål* menes ikke bare det å ha et mål å forholde seg til, men også selve prosessen med å sette mål, noe som involverer et kontinuerlig engasjement (Fullan & Quinn, 2016). Med begrepet *ansvarliggjøring* henvises det til egenskaper som gjør at både gruppen og hvert enkelt medlem er i stand til å stille seg selv ansvarlige og at eksterne aktører bare brukes som støtte i nødvendige situasjoner (Fullan & Quinn, 2016). Med *dybdelæring* vises det til en dypere forståelse av læringsprosessen og hvordan den kan påvirkes (Fullan & Quinn, 2016). For å oppnå dybdelæring trenger man et felles begrepsapparat, bruke forskningsbaserte læringsstrategier, øke kapasiteten til lærerne og vise til sammenhengen mellom tiltak og resultat (Fullan & Quinn, 2016). Når det gjelder *samarbeidskultur*, så er de opptatt av at det ikke bare handler om trivsel, men også om opplevelsen av at alle er fokuserte på et felles mål. Da er det nødvendig å ha et «growth mindset» (Fullan & Quinn, 2016, s. 49).

For Festøy og Haug er det positiv koherens når det er enighet blant flere aktører om hva som er best for eleven (Festøy & Haug, 2018). Positiv koherens er vanskelig å oppnå i

situasjoner hvor man opplever en hektisk og fragmentert hverdag, men det er ikke umulig (Fullan & Quinn, 2016). Koherens kan ses ut fra to nivåer: system- og individnivå (Festøy & Haug, 2018). På systemnivået finner man strukturell koherens og konseptuell koherens. Strukturell koherens handler om hvorvidt strukturen henger sammen, mens konseptuell koherens dreier seg om fellesforståelsen om hva som er god læring (Festøy & Haug, 2018). På individnivå fokuserer man på hvordan lærere og elever opplever opplærings situasjon (Festøy & Haug, 2018). Det er dermed logisk at systemnivået må henge sammen med det individuelle nivået for at det skal oppleves koherens (Festøy & Haug, 2018).

Generelt sett kan det virke til å være lav koherens når det gjelder samarbeid om spesialundervisning mellom elever, foreldre og lærere, og dette kan også gjelde for opplevelsen lærere har om selve rammene for opplæring (Festøy & Haug, 2018). Det er også lav koherens når det gjelder samarbeid mellom spesialpedagoger og lærere (Festøy & Haug, 2018). Fullan og Quinn (2016) er tydelige på at samarbeid er en av de fire komponentene for å oppnå koherens i skolen. Samtidig viser Festøy og Haug (2018) at skolene gjør for lite for å integrere de fire komponentene i skolehverdagen, som er nødvendig for å skape koherens.



### 3. Metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive hvilken metodikk som ligger til grunn for denne masteroppgaven. Valg av metode spiller en avgjørende rolle i hvilke konklusjoner en gitt problemstilling gir. Det er derfor viktig å velge riktig metode i forhold til hva slags informasjon man ute etter. I denne oppgaven er problemstillingen følgende:

*Hvilke elementer påvirker gjennomføringen av spesialundervisning?*

Når dette er problemstillingen, er jeg nødt til å operasjonalisere begrepet «elementer». Min interesse for å undersøke elementer som påvirker spesialundervisninger bygger på mine erfaringer og opplevelser, og dermed ønsket jeg å få mer kunnskap om dette. Dermed søkte jeg på litteratur som kunne bidra til en operasjonalisering av elementene. Da jeg begynte å lese oppdaget jeg at noen elementer er mye viktigere enn andre. Litteraturen ble i første omgang hentet fra litteraturlister til sentrale forskere, som for eksempel Thomas Nordahl og Peder Haug. Begrepet «kompetanse» ble operasjonalisert gjennom studier, kurs og erfaring fra skolesektoren, mens begrepet «organisering» ble operasjonalisert gjennom læremidler, gruppesammensetning, timeplan, tilgjengelig rom og tid til refleksjon.

For å få kunnskap om ulike elementer som påvirker gjennomføringen av spesialundervisning, er det en god inngang å spørre de som gjennomfører spesialundervisning om hva som påvirker deres praksis. Samtidig er det interessant å spørre ledelsen om det samme for å finne ut hvordan de legger til rette for gjennomføringen på et mer overordnet nivå. Med dette har jeg fått tak i et helhetlig bilde av hvilke elementer som er med på å påvirke gjennomføring av spesialundervisning.

For å analysere og presentere denne informasjonen har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Dette har jeg valgt fordi det jeg skal analysere er et sosialt fenomen hvor informantenes

meninger og opplevelser står i fokus (Thagaard, 2018). På den måten har jeg innhentet dybdeinformasjon, noe som er vanskelig å få tak i gjennom en kvantitativ metode.

I dette kapittelet skal jeg først redegjøre for de vitenskapelige perspektivene som er brukt i denne studien, nemlig fenomenologi og hermeneutikk. Deretter skal jeg forklare de valgene som er tatt i forhold til forskningsmetode, samt presentere informantene i denne studien. Videre skal jeg synliggjøre prosessene i gjennomføringen av arbeidet for å bidra til åpenhet og å styrke reliabiliteten som sammen med validitet og generalisering utgjør siste del i metodekapittelet.

### 3.1 Vitenskapelige perspektiver

For å kunne si noe om det man vet i en vitenskapmetode er man nødt til å være bevisst på sine egne fordommer, og eksisterende tanker og ideer som kan påvirke både tolkningen av resultater og valg av metode (Kvernbekk, 2002). I dette kapittelet skal jeg ta for meg to vitenskapelige perspektiver som er tolkningsrammen i studien. Dette er fenomenologi og hermeneutikk. Det viktige tilknyttet fenomenologi og hermeneutikk er at man ikke ser på virkeligheten som objektiv og en statisk enhet, som for eksempel man ser i positivismen, men at man er opptatt av mennesker som betrakteren. Dermed må man ta utgangspunkt i mennesket selv (Kvernbekk, 2002).

#### 3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologien retter søkelyset mot hvordan man erfarer verden rundt seg (Kvale & Brinkmann, 2018). Det er altså en nåtidsundersøkende form, i motsetning til hermeneutikken som er en mer historisk form. Å jobbe rent fenomenologisk er svært utfordrende på grunn av sin nåtidsundersøkende art og sitt fokus på opplevelser hos andre enn forskeren.

Fenomenologien legger vekt på at den erfaringen man har gjennom sansene ikke er nøytral (Thagaard, 2018). Da er det mindre relevant å sette søkelys på å forstå i et ukjent fenomen dybden, og heller mer relevant å fokusere på hvordan man oppfatter fenomenet og hvordan denne erfaringen er. Dette er noe som er subjektivt, og dermed er dette kunnskap som finnes inn i forskeren selv.

I min studie har jeg vært opptatt av å finne ut hva ledelsen og spesialpedagogene opplevde hadde en påvirkning på gjennomføringen av spesialundervisningen. Gjennom dette får jeg et helhetlig bilde av situasjonen. Det hadde vært et enda bedre bilde av situasjonen om jeg hadde brukt flere kilder til informasjon gjennom for eksempel observasjon av gjennomføringen og dokumentanalyse av mellom annet stillingsbeskrivelser. Grunnet forskningsbegrensninger i denne studien har jeg forholdt meg til å intervju informanter som har to forskjellige utgangspunkt til deres opplevelser, nemlig ledelser og spesialpedagoger. For å kunne forstå hva informantene opplevde at påvirket deres gjennomføring av spesialundervisning, måtte jeg prøve å rydde opp i mine egne oppfatninger slik at jeg kunne få innsikt i fenomenene slik de viser seg for informantene. Dette gjorde jeg ved å sette søkelys på mine egne fordommer, forventninger og opplevelser ovenfor det spesialpedagogiske feltet, og skrive ned det jeg var opptatt av i prosessen i valget av problemstilling. Dette ble spesielt relevant i den tematiske innholdsanalysen hvor transkripsjonene skulle fortolkes. Transkribering og analysene vil bli redegjort for senere i kapitlet. Min studie har som formål å belyse kompleksiteten i et felt hvor synergiene av de forskjellige elementene er store.

### 3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikken er lettere å jobbe med enn fenomenologien, og den tenker mer historisk (Thagaard, 2018). Hermeneutikken forholder seg i utgangspunktet til fortolkning av meninger bak menneskeskapte ting, for eksempel tekster. Hermeneutikken har gått videre fra å bare ha fokus i tolkning av tekster, spesielt religiøse, til å rette søkelys mot hva er det som skjer i den personen som fortolker teksten (Thagaard, 2018). I denne studien har jeg vært opptatt av å forstå informantene ut fra oppgavens begrensninger og kontekst. Man

søker da å få forståelse for noe, og ikke sannhet. Det kalles hermeneutisk sirkularitet. Det er utvekslingen av å forstå deler av teksten og helheten av teksten som gjør den sirkulær (Kvernbekk, 2002).

Forståelsen jeg har fått, for eksempel gjennom tematisk analyse av inkludering, har påvirket min forståelse av kompetanse, som samtidig har bistått i å fordype min forståelse av inkludering. Det er som å legge et puslespill. Brikkene tas fram og tilbake til de passer og det er mulig å se et bilde som kan forstås ut ifra oppgavens forskningsinteresser. I en hermeneutisk tilnærming legges det vekt på at det skjer tolkninger i flere ledd. For det første har informantene tolket sine omgivelser for å kunne fortelle om det, og for det andre har jeg som forsker tolket den informasjonen disse informantene har gitt (Kvernbekk, 2002).

## 3.2 Forskningsmetode

### 3.2.1 Casestudie

Denne studien er en casestudie. En casestudie er en intensivstudie av en eller få enheter, hvor enhetene kan forstås som blant annet organisasjoner (Andersen, 2013). Denne oppgaven beregnes som casestudie fordi den bruker to caser, man samler mye informasjon fra hver case. Denne casestudien er en teoretisk fortolkende studie (Andersen, 2013). Målet var å få informasjon fra hverdagen slik den er, uten å kontrollere for variablene, og det er ingen prioritet å kvantifisere data (Thomas, 2016). Denne casestudien har gjennomføring av spesialundervisning i norske skoler som fenomen å analysere, og den analytiske rammen er hvilke faktorer som påvirker den.

I Thomas sin definisjon av casestudier legger han vekt på at det kan være en eller flere forskningsmetoder i en casestudie (Thomas, 2016). I denne casestudien skal det benyttes intervju som kilde til informasjon. I en casestudie er det behov for samtidighet (Andersen, 2013). I denne oppgaven forstås dette som noe som har skjedd i forholdvis nær tid og det anvendes gjennom en rekonstruksjon av de erfaringene lærerne og ledelsen har gjort seg gjennom et intervju.

En casestudie skal forankres i sin virkelighet, og konteksten er dermed svært relevant. Fenomenet kan derfor ikke sees adskilt fra sin kontekst (Andersen, 2013). I denne oppgaven tas det hensyn til dette ved at det ble utviklet en intervjuguide som etterspør bakgrunnsinformasjon fra deltakerne slik at besvarelsene kan tolkes så langt det lar seg gjøre innen en kontekst. Casestudier skal ha flere datakilder (Andersen, 2013). I dette tilfellet brukes fire datakilder: intervju med to spesialpedagoger og to medlemmer av ledelsen som har ansvar for spesialundervisningen fra to forskjellige skoler.

Videre skal jeg forklare mer i detalj hvorfor jeg har valgt å bruke kvalitativt intervju, og hvilke hensyn jeg måtte ta i forkant av gjennomføringen av intervjuene for å styrke reliabiliteten og validiteten av denne studien.

### 3.2.2 Kvalitativt intervju

Et kvalitativt intervju er en metode som brukes for å forstå verden slik informantene oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2018). Det er derfor et kvalitativt intervju er godt egnet som metode når man har hermeneutikk og fenomenologi som vitenskapsgrunnlag. Det finnes ulike typer intervju: strukturerte og ustrukturerte intervjuer (Kleven & Hjordemaal, 2018). Dette må allikevel sees på som en skala og dermed finnes også delvis strukturerte intervjuer. Strukturerte intervjuer fungerer som et muntlig spørreskjema, hvor alt er bestemt i forkant (Kleven & Hjordemaal, 2018). Ved ustrukturerte intervjuer har intervjueren kun en tanke om hva intervjuet skal handle om, og gir mer frihet til intervjuobjektet å forklare seg. Dette fører til at man går mer i dybden av temaet og får mer informasjon (Kleven & Hjordemaal, 2018).

I denne oppgaven har jeg valgt et delvis strukturert intervju hvor jeg har beveget meg i skalaen for å tilpasse intervjuformen til informantenes behov. Jeg hadde en intervjuguide med tydelige spørsmål som jeg kunne bruke dersom informantene trengte den, og jeg

bevegde meg over i skalaen til en mer ustrukturert variant med en av informantene som hadde behov for en slik løsning. På denne måten fikk jeg tak i alt av informasjonen vedkommende hadde å gi.

Intervjueren kan ha to forskjellige roller. Den ene er rollen til en gruvearbeider. Da forsøker intervjueren å få tak i en eksisterende kunnskap som sitter hos informanten (Kvale & Brinkmann, 2018). Den andre er rollen til en reisende. Når intervjueren tar den rollen er vedkommende mer utforskende og kunnskap blir til i samtale med informantene (Kvale & Brinkmann, 2018). I denne oppgaven har min rolle i kvalitativt intervju vært mer av den reisende typen enn en gruvearbeider (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg utforsker informantenes livsverden som er i tråd med en fenomenologisk forankring siden kunnskapen ikke er statisk, men heller en narrativ som avdekkes i samspillet. Derfor er mye av den informasjonen som kommer fram i intervjuene ikke informasjon som informantene kunne i forkant av intervjuet, men informasjon som blir til i situasjonen da de får stilt spørsmål som inviterer til refleksjon. Flere av informantene har faktisk takket i etterkant av intervjuet for muligheten til å reflektere over problemstillinger som er viktige i deres hverdag og som de til vanlig ikke får mulighet til å tenke over.

I et kvalitativt intervju må man være bevisst på at det finnes et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informant som kan påvirke informasjonen man får. For det første er det en ensidig vei av kommunikasjon hvor forskeren spør, og informantene svarer. Informantene stiller dermed i en sårbar posisjon hvor de åpner seg til en mottaker som ikke deler den samme informasjonen med dem (Kvale & Brinkmann, 2018). Dette kan bidra til at ved spørsmål som er relatert til informantenes handlinger, svarer informantene det som forventes av vedkommende, og ikke det som han eller hun faktisk gjør. For det andre har forskeren makt til å stille de spørsmål han eller hun er opptatt av, og på den måten kan intervjuet farges av forskerens fordommer og gi et skjevt bilde av virkeligheten. For det tredje, når intervjuet er ferdig, sitter forskeren med makten til å fortolke informasjonen som informantene har gitt i fortrolighet.

For å ta hensyn til denne skjevheten har jeg tatt noen grep i løpet av studien som har bidratt til å kompensere for dette. For det første har jeg forsøkt å redusere spørsmål om lærerens handlinger i den grad det har latt seg gjøre. Allikevel er det noen spørsmål om lærerens handlinger i denne studien, og jeg har vært bevisst på det i analysen og problematisert det. For det andre har jeg skaffet meg et bredt og oppdatert kunnskapsgrunnlag, nasjonalt og internasjonalt, som har blitt tett tilknyttet spørsmålene i intervjuguiden. Jeg fikk tilgang til forskningsrapporter, og brukte Oria for å søke etter andre artikler og bøker. Jeg inkluderte også spansk-talende forfattere i søket, siden det er mitt morsmål. Dette har blitt gjort for å sikre at spørsmålene i intervjuguiden blir minst mulig farget av mine egne fordommer. Jeg lagde samtidig et dokument hvor jeg skrev spørsmålene og litteraturen som dannet grunnlag for dem, slik at den kunne brukes videre i drøftingen. Videre forsøkte jeg å finne felles elementer i disse spørsmålene som ble brukt til å dele dem i kategorier som strukturerte intervjuet.

For det tredje har jeg jobbet med råmaterialet fram til den tematiske innholdsanalysen (jf. kap.3.3.4) hvor resultatene har blitt fortolket for første gang. Dette har blitt gjort med den største forsiktighet og i drøftingen har jeg problematisert resultatene for å vise de forskjellige måtene disse resultatene kan tolkes på.

### 3.2.3 Utvalg

I denne studien studeres det et fenomen ved å utforske flere enheter som kan gi en dypere forståelse av fenomenet (Thagaard, 2018). For å velge ut disse enhetene har jeg brukt en strategisk utvelging (Thagaard, 2018). Det vil si at informantene har blitt valgt ut fordi de oppfyller noen bestemte kriterier som er relevante for denne studien. I dette tilfelle har disse kriteriene vært å enten gjennomføre spesialundervisning eller å ha ansvar for organisering av spesialundervisning. I gjennomføring av spesialundervisning har jeg vært åpen for å intervjuer både assistenter, spesialpedagoger eller lærere som har ansvar for gjennomføringen. Når det gjelder å ha ansvar for organisering har jeg vært åpent for å intervjuer både ressurskoordinator, inspektører og rektorer.

Rekruttering har skjedd gjennom tilgjengelighetsutvalg hvor jeg har brukt snøballmetoden. Ved å bruke snøballmetoden må man være forsiktig fordi man risikerer at informantene tilhører samme miljø (Thagaard, 2018). For denne oppgaven var det relevant at to og to informanter (en i ledelsen og en spesialpedagog) skulle tilhøre samme skole, men for å få to skoler som ikke har noe å gjøre med hverandre har jeg brukt som utgangspunkt to personer knyttet til forskjellige miljøer som har videresendt meg til informantene. Da har disse to personene tatt kontakt med informantene, som så samtykket til at jeg kunne motta e-postadresse og navn slik at jeg kunne sende informasjonsskrivet og avtale videre.

En mulig feilkilde er at de informantene som er åpne for at en utenfra skal ha innsyn i deres egen praksis, er fortrolige med forskningen (Thagaard, 2018). I tillegg er det kanskje lettere for en person som opplever mestring på jobb å takke ja til å stille til intervju enn for en person som ikke opplever det (Thagaard, 2018). I tillegg kan en mulig feilkilde være at jeg ble satt i kontakt med spesialpedagogene ved skolene av ledelsene der. Det er således en mulighet at ledelsen har valgt akkurat den spesialpedagogen fordi den kan være med å fremstille et godt bilde av skolen. Dette er tatt høyde for i drøftingen. Tross de mulighetene for feilkilder som snøballmetoden innebærer, så har informantene bidratt med verdifull informasjon som gir et bilde av virkeligheten som samsvarer med det bildet forskning gir av det ellers (Nordahl, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2019; Haug, 2017; Nordahl & Hausstätter, 2009).

Jeg fikk i utgangspunktet tak i tre skoler og seks informanter. Informantene fra den tredje skolen meldte frafall. I samråd med veilederen ble vi enige om at jeg hadde nok data til å gjennomføre omfattende analyser, og at det var bedre å bruke tid og ressurser på det, istedenfor å få tak i en tredje skole som kunne gå utover dybden av analysen grunnet oppgavens begrensninger. Videre presenteres Olatoppen- og Tranebakken skole som er de fiktive navnene til de to skolene som har vært med i denne casestudien.



### 3.2.4 Presentasjon av informantene

#### ***Olatoppen skole***

**Monica** jobber som rektor på Olatoppen skole og har 10 års erfaring i skolesektoren. Hun har master i samfunnsfagsdidaktikk og en master i skoleledelse. I tillegg har hun jobbet som kontaktlærer, inspektør, assisterende rektor og rektor.

**Tonje** har bachelor- og mastergrad i spesialpedagogikk. Tonje ble ferdig med sin utdanning i 2015, og tar nå relevant videreutdanning innenfor det spesialpedagogiske feltet ved siden av jobben. Tonje mener at hun har nok kompetanse til å undervise, selv om hun ikke har formell undervisningskompetanse i noen fag. Tonje har et vikariat på Olatoppen skole og har jobbet av og på siden 2015, men ikke så mye i skolen. Hun har jobbet mest i andre jobber hvor hun får bruke deler av sin kompetanse.

#### ***Tranebakken skole***

**Ulf** er førskolelærer i utgangspunktet og tok masteren sin for 10 år siden. Ulf jobber ved Tranebakken skole som ressurskoordinator og spesialpedagog. Selv om Ulf ikke jobber i ledelsen på skolen blir han omtalt som ledelsen i oppgaven siden det er han som har ansvar for å organisere spesialundervisningen på skolen sammen med rektor. Ulf har derimot en delt rolle siden han også er spesialpedagog. Hans tanker som spesialpedagog skal også være med i oppgaven og hjelpe å belyse saken.

**Henny** jobber som faglærer i kroppsøving og som spesialpedagog. Hun har en bachelorgrad i kroppsøving og en mastergrad i spesialpedagogikk. Henny har jobbet i fire år, hvorav to ved Tranebakken skole. Monica og Ulf blir referert til i oppgaven som ledelsen og Henny og Tonje blir referert til i oppgaven som spesialpedagogene.

## 3.3 Gjennomføring

### 3.3.1 Kvalitativt Intervju

Gjennomføringen av intervjuene måtte være digital grunnet covid-19. Dette kan være en svakhet ved studien siden en del av den nonverbale informasjon ikke kommer fram i like stor grad. Samtidig kan det styrke resultatene siden informantene har kunnet delta på intervjuet fra sitt eget hjem hvor de føler seg komfortable, og har kanskje på denne måten vært mindre bevisste på at det var en ukjent person i en forskerrolle som intervjuet dem. Dette kan være med på å forklare at informantene har åpnet seg i så stor grad og bidratt med så mange interessante refleksjoner. Jeg valgte å ta lydopptak av intervjuene av flere grunner. For det første skulle det gi meg mulighet til å fokusere bedre på hva som blir sagt i intervjuene og å gjøre klart oppfølgingsspørsmål. For det andre, ved å bruke transkribering fikk jeg tilgang til informasjonen slik den ble gitt, for å kunne analysere den på en redelig måte.

Selve gjennomføringen av intervjuene var vellykket, men lydopptakene har bidratt til tekniske utfordringer. Når første intervjuet skulle gjennomføres hadde jeg problemer med Nettskjema-diktafon-appen<sup>2</sup> som skulle brukes. Jeg ringte da min veileder og IT-avdelingen ved Universitet i Oslo som har ansvar for denne appen. De forklarte at de hadde problemer med Nettskjema-diktafon-appen for tiden og at de jobbet med saken. Etter avtale med min veileder tok jeg lydopptak med mobilen min, som ble lagret på en ekstern disk som var passordbeskyttet. Endringen ble meldt til NSD og godkjent uten at jeg måtte fylle inn et nytt meldeskjema.

De to første intervjuene ble gjennomført ved å følge intervjuguiden i sin helhet. I de to siste intervjuene ble jeg konfrontert med metodiske valg som måtte tas der og da. I Henny sitt intervju måtte intervjuguiden forkortes siden hun hadde en avtale og vi måtte forholde oss til den tiden som var satt av til intervjuet. Den avsatte tiden var ikke nok, siden hun svarte

---

<sup>2</sup> <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/?chatbot>

grundig på mange spørsmål som var relevante for oppgaven. Da tok jeg et bevisst valg i å forkorte intervjuet for å få gode og grundige svar på de mest relevante spørsmålene.

I Ulf sitt intervju måtte det også gjøres noen valg der og da. Dette er et tema som han brenner for, og han hadde mye kunnskap og erfaring å dele. Det var vanskelig for han å forholde seg til spørsmålene og han hadde behov for å utvide og snakke om andre relaterte tema som også var svært relevant for oppgaven. Dette var det siste intervjuet som jeg gjennomførte, og jeg hadde da en erfaring med hva slags informasjon som var relevant. Derfor valgte jeg der og da å la Ulf styre informasjonen, så lenge det var innenfor det tema som er relevant for forskningsfokuset. Ulf ble veiledet inn i tema igjen om han begynte å snakke om andre temaer som ikke var aktuelle. Dette kan påvirke reliabiliteten og validiteten av studien siden det er en endring, men det kan også være med på å styrke den siden jeg har fått tak i informasjon som jeg ikke kunne ha fått tak i ved å ikke ha tatt disse valgene.

### **3.3.2 Transkribering**

Når man transkriberer gjør man om tekst fra muntlig til skriftlig. Den forandringen gjør at en transkripsjon alltid er unøyaktig siden det er verktøy i muntlig språk som ikke lar seg transkribere i en tekst (Kvale & Brinkmann, 2018). Transkripsjonene tok ikke høyde for kroppsspråk siden intervjuet ble gjennomført digitalt og det ble mer utfordrende å bemerke det. De tok derimot høyde for pauser, latter, interjeksjoner og andre muntlige uttalelser. Det eneste som ble utelukket i transkripsjonene var personlig informasjon som kunne være med på å identifisere informantene. På den måten kunne transkripsjonene lagres trygt på datamaskinen som råmateriale som skulle brukes videre i analysen. I transkripsjonsprosessen ble lydfilene lyttet til flere ganger og det ble fokus på nøyaktighet i prosessen.

### **3.3.4 Koding og analyse av datamateriale**

Etter samtale med veilederen lagde jeg en matrise hvor en tematisk innholdsanalyse skulle foregå. En tematisk innholdsanalyse er en analyse hvor man går gjennom data igjen og igjen og sammenligner hvert element med de andre for å lage kategorier som kan oppsummere essensen i et datamateriale (Thomas, 2016). Jeg hadde i forkant laget noen hovedkategorier som jeg hadde brukt i intervjuguiden for å systematisere spørsmålene. Deretter kodet jeg med gul farge utvalgte deler av transkripsjonene som var representative for det informanten ville formidle. Jeg satt det inn i de kategoriene som jeg hadde laget for å strukturere intervjuguiden, som videre var delt i mindre kategorier basert på de spørsmålene som ble stilt. Matrisen hadde en rad per kategori, og hver informant hadde en kolonne.

Deretter så jeg igjen på ukategorisert materiale for å se om det var nye kategorier som kunne dannes med denne informasjonen. Samtidig fikk jeg markere med grønt de elementene som kanskje kunne passe inn, men ikke nødvendigvis. Deretter gikk jeg flere runder i matrisen for å se om det var noen kategorier som kunne sammenslås eller om det var behov for flere kategorier. På den måten fikk jeg redusert informasjonen til en mer håndterlig mengde, i tillegg til å ha det kategorisert. Dette bidro til at det ble lettere å sammenligne.

Når jeg ble ferdig med å systematisere materialet inn i matrisen, fulgte jeg Thomas (2016) sine steg for gjennomføring av tematisk innholdsanalyse for å sikre en god kvalitet av den. I følge Thomas (2016, ss. 205-206) skal man først danne seg en oversikt over datamaterialet. Deretter skal man lage en elektronisk kopi som skal hete «raw» hvor man lagrer transkripsjonene ubearbeidet. Videre lager man en ny kopi som heter «working» hvor man bearbeider transkripsjonene, koder dem og lager seg en oversikt over «temporary constructs» som er de tankene man får underveis.

Neste steg er å lese igjen og dobbeltsjekke at «temporary constructs» stemmer med det datamaterialet sier. Da fjerner man «temporary constructs» som ikke har nok grunnlag i datamaterialet. Når dette er gjort lager man «second-order constructs» som kan oppsummere hovedinnholdet i datamaterialet. Man leser da gjennom datamaterialet en gang til for å dobbeltsjekke at disse «second-order constructs» stemmer med hovedessensen i datamaterialet. Deretter skal man finne måter å koble temaene sammen og velge ut gode sitater.

Det ble noen utfordringer med å følge Thomas (2016) sine steg. Siden jeg allerede hadde laget en matrise hvor jeg hadde kodet og kategorisert datamaterialet før jeg hadde skrevet det Thomas (2016) kaller «second-order constructs» opplevde jeg det som utfordrende å følge prosessen slik den var beskrevet. Derfor valgte jeg å gå tilbake i prosessen og tok en kopi av mine transkripsjoner som jeg kalte for «råmaterialet». I denne kopien fjernet jeg fargekodingen som jeg allerede hadde brukt. Da fikk jeg en kopi av transkripsjonene som ikke ble berørt som jeg kalte «raw». Jeg fortsatte da å bruke den kopien som jeg hadde farget og kalte den «working». Siden det ikke var noe sensitiv informasjon som kunne bidra til at noen kjente igjen informantene, sendte jeg den til meg selv på e-post i tilfelle noe skulle skje med min datamaskin, slik at jeg skulle ha det tilgjengelig et annet sted. Da gikk jeg tilbake til matrisen min og lagde en ny kolonne som jeg kalte for «second-order construct», og skrev mine tanker når jeg leste svarene fra de forskjellige informantene satt opp mot hverandre. Siden jeg allerede hadde kodet og kategorisert før jeg begynte med den tematiske innholdsanalysen ble mine umiddelbare tanker når jeg leste datamaterialet, det som Thomas (2016) kaller «temporary constructs», ikke skrevet ned. Når jeg begynte med den tematiske innholdsanalysen hadde jeg gått så mange ganger gjennom datamaterialet at jeg nå skrev «second-order constructs».

Når jeg ble ferdig med matrisen og med konstruktene, leste jeg gjennom en gang til for å se konstruktene opp imot datamaterialet og samtidig forkorte informasjonen fra informantene, og beholde det viktigste. Dette ble omskrevet til et mer akademisk språk i et nytt dokument. Deretter leste jeg gjennom kunnskapsgrunnlaget en gang til og noterte ned

mine tanker i forhold til den informasjonen jeg hadde fått kategorisert i matrisen. Det siste steget var å flette sammen de forskjellige teoriene og konstruktene. Dette ble utgangspunktet for resultatpresentasjonen og videre for drøftingskapittelet.

### **3.4 Validitet, reliabilitet og generalisering**

Det er for tiden en diskusjon i feltet om begrepene pålitelighet, gyldighet og overførbarhet egner seg bedre til kvalitative metoder siden begrepene validitet, reliabilitet og generalisering har kvantitative nyanser (Thagaard, 2018). Allikevel har jeg valgt å bruke de tradisjonelle begrepene validitet, reliabilitet og generalisering siden disse begrepene ofte benyttes i kvalitativ forskning også.

#### **3.4.1 Reliabilitet**

Reliabiliteten i denne studien har sammenheng med etterprøvbarehet, eller hvorvidt andre forskere hadde nådd de samme konklusjonene (Kvale & Brinkmann, 2018). For å styrke reliabiliteten (og validiteten) av denne oppgaven har hele prosessen blitt loggført. På den måten har jeg kunnet bidra med en detaljert og åpen forklaring av gjennomføringen av denne studien. Dette har jeg gjort for å vise transparens i forskningen og bidra til etterprøvbarehet. Reliabiliteten kan bli svekket i forskjellige deler av prosessen. For det første kan en intervjuguide med ledende spørsmål, eller spørsmål om handling påvirke svarene fra informantene i form av at de svarer det de mener er «riktig» svar. For det andre kan en unøyaktig transkripsjon føre til at det som brukes som grunnlag for analysen ikke er det informanten egentlig ønsket å formidle. For det tredje er det mulighet for at tolkningen av informantenes besvarelser ikke stemmer med de opplevelser de beskriver.

For å forsøke å redusere disse reliabilitetsutfordringene har intervjuguiden blitt pilotert. På den måten reduseres risikoen for ledende spørsmål eller spørsmål om handlinger. I tillegg til å ta lydopptak hadde jeg et ønske om å notere ned de situasjonene hvor kroppsspråk eller ansiktsuttrykk spilte en viktig rolle slik at transkripsjonene kunne støtte seg på det for å

reducere risikoen for misforståelser. Dette har som tidligere nevnt ikke vært mulig og derfor, for å minske risikoen for feiltolkning under intervjuet, har jeg stilt bekreftelsesspørsmål til informanten hvor jeg informerer om hvordan jeg tolker informasjonen slik at person kan bekrefte at tolkningen er riktig.

### **3.4.2 Validitet**

Validitet i samfunnsvitenskap kan forstås på forskjellige måter. Jeg har valgt å bruke Kvale og Brinkmanns syv stadier og sammenligne dem med Maxwell sine fem kategorier, siden de går i dybden i validiteten i hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2018; Maxwell, 1992).

Den første utfordringen er tematisering, eller hvorvidt kunnskapsgrunnlaget mitt passer til problemstillingen, det som Maxwell kaller «theoretical validity» (Kvale & Brinkmann, 2018; Maxwell, 1992, s. 291). Det er behov for en teoretisk og politisk forståelsesramme som kan si noe om hvorfor akkurat denne problemstillingen er relevant å svare på. Når problemstillingen er *Hvilke elementer påvirker gjennomføring av spesialundervisning*, er det relevant å si noe om hvordan spesialundervisning er gjennomført og hvorfor dette er problematisk. Da bør man ha forståelse for hva slags rammer, perspektiver og syn som kan spille en rolle ovenfor de valgene man tar i gjennomføring av spesialundervisning. I mitt arbeid er dette sikret ved å forankre spørsmålene i intervjuguiden i litteraturen og systematisere dem i fem kategorier: kompetanse, organisering, inkludering, gjennomføring og ønsket organisering. Spørsmål om rammer hørte hjemme under organiseringskategori og spørsmål om perspektiver og syn hørte hjemme under inkludering. Allikevel ble rammer, perspektiver og syn synlig i de andre kategoriene også siden det har en stor påvirkningskraft i de valgene man tar i hverdagen. Den andre utfordringen er planlegging, og den er relatert til kvaliteten på forskningsmetodene (Kvale & Brinkmann, 2018). I denne studien kom jeg fram til at kvalitativt intervju er den metoden som var best egnet til å få tak i den informasjonen jeg var ute etter, slik det er forklart i punkt 3.3.1 *Kvalitativ intervju*.

Den tredje utfordringen er troverdigheten til utvalget og kvaliteten på intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2018). Slik det har blitt diskutert i punkt 3.2.3 Utvalg, er det flere svakheter som kan komme ut ifra et strategisk utvalg, men resultatene virker nyanserte og troverdige, og er i tråd med det forskningsfeltet ellers beskriver. For å sikre kvalitet på intervjuet har jeg vært opptatt av å stille oppfølgingsspørsmål og bekreftende spørsmål for å sikre at jeg har tolket informasjonen riktig, og at det ikke har vært noen misforståelser. Det er dette Maxwell kaller «descriptive validity». Sammen med nøyaktige transkripsjoner utgjør det den fjerde utfordring hos Kvale og Brinkmann (Maxwell, 1992, s. 285; Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg har sørget for grundige transkripsjoner som ivaretar overføring av muntlig til skriftlig språk på en best mulig måte ved å lytte til lydfilene i flere omganger, og ved å legge vekt på å skrive alt som ble muntlig framført ordrett.

Den femte utfordringen er tolking og analyser av datamaterialet, og hvorvidt det er logikk i fortolkingene (Kvale & Brinkmann, 2018). Dette blir «interpretative validity» hos Maxwell (Maxwell, 1992, s. 288). Denne utfordringen har muligens vært den vanskeligste å gjøre noe med selv. Etter å ha jobbet med materialet i lang tid er det utfordrende å evaluere egne oppfatninger fra et objektivt perspektiv. Veilederens kritiske blikk på mine fortolkninger og logiske slutninger ble avgjørende for å se resultatene fra andre perspektiver og koble nye elementer som kunne ha et forklaringsbidrag i resultatene.

Den sjette utfordringen handler om hvilke valideringsprosedyrer som er brukt (Kvale & Brinkmann, 2018). For å sikre en god valideringsprosedyre har validering fungert som en kvalitetskontroll gjennom hele oppgaven slik Kvale og Brinkmann (2018) anbefaler. Dette har jeg gjort gjennom å stille meg kritisk til mine egne fortolkninger og brukt en teoretisk ramme for å fortolke de funnene som kommer fram i resultatdelen. I tillegg har veilederen bidratt til å belyse svakheter i validiteten slik at jeg fikk mulighet til å forsterke den.

Den syvende og siste utfordringen som Kvale og Brinkmann (2018) nevner er rapportering. Den sier noe om i hvilken grad forskeren har klart å formidle funnene. I tillegg er Maxwells



siste kategori «evaluative validity» og den svarer på i hvilken grad jeg som forsker har klart å legge fram funnene ved å bruke et nøytralt ladet språk. Veilederen har bidratt med å konfrontere og nyansere mine påstander, i tillegg til å korrekturlese og spesifisere deler av oppgaven. Dette har hjulpet til med å gjøre teksten lettere å forstå, øke leservennligheten og å tydeliggjøre funnene fra studien. Maxwell redegjør for enda en kategori som er «external validity». Denne kategorien skal redegjøres for i neste kapittel.

### **3.4.3 Generalisering**

«External validity» sier noe om hvorvidt det kan generaliseres til andre miljøer som har fellestrekk med det miljøet som er undersøkt (Maxwell, 1992, s. 293). Det er ikke generalisering i vid forstand som er hensikten med en kvalitativ tilnærming til denne problemstillingen. I denne oppgaven brukes en abduktiv metode, og dermed tas et hermeneutisk perspektiv på forskningsprosessen. Det kan ikke trekkes slutninger på samme måte som man kan gjøre i naturvitenskap, men det er mulig å si noe om hvordan fenomenet ser ut til å være ut ifra den informasjonen man får fra forskningsfeltet, selv om denne informasjonen ikke har statistisk validitet. All generalisering i samfunnsvitenskapsforskning er tentativ og midlertidig. Dette gjelder også casestudier og ikke nødvendigvis i mindre grad enn andre studier (Thomas, 2016).

Det er allikevel uenighet i forskning om hvorvidt det er mulig å generalisere ut ifra casestudier. Thomas (2016) legger vekt på at det ikke er mulig å generalisere, men at det heller ikke er hensikten med casestudier. Andersen (2013) argumenterer for at det er en misforståelse at casestudier ikke gir grunnlag for generaliseringer. Ifølge Andersen (2013) er det mulig å gjøre det, men da er det viktig at spesifikk kontekstuavhengighet sannsynliggjøres. Casestudien baserer seg ikke på statistisk validitet, men heller på en teoretisk eller analytisk validitet (Andersen, 2013). Om man skal generalisere må man tydeliggjøre på hvilket grunnlag generaliseringen skjer (Thomas, 2016).

I denne studien baserer jeg generalisering på analytisk validitet. Funnene i denne studien er ikke direkte overførbare til andre sammenhenger, men det kan gi en pekepinn på de elementene som kan påvirke gjennomføring av spesialundervisning i andre skoler. Grunnen til det er at det er flere likheter mellom de to casene som er drøftet i denne studien, og det forskning har visst om situasjonen ellers i Norge.

Lærere i Norge har en hektisk hverdag og det er mangel på spesialpedagogisk kompetanse på skolene. Det som kan være annerledes er organisering fordi det er stor forskjell mellom størrelse og oppgradering av skolebygninger, og skolene har mye frihet til å organisere sine ressurser slik det passer best for dem. Selv om utgangspunktet kan være annerledes mellom disse skolene og andre skoler i Norge, er konklusjonene i denne oppgaven noe som mange skoler kan kjenne seg igjen i, og som kan bidra til at skolene reflekterer over sin egen praksis.

### 3.5 Ethiske betraktninger

Prosjektet har blitt sendt inn til NSD og blitt godkjent (se vedlegg 8.1). Prosjektet krevde å få tilgang til e-postadressen til informantene for å sende informasjonsskrivet, og for å avtale intervjuene som måtte gjennomføres digitalt grunnet Covid-19. I tillegg var det behov for å ta lydopptak for å sikre at all relevant informasjon kommer frem i oppgaven. I intervjuene ble informantene bedt om å gi noe bakgrunnskunnskap, slik at det kunne fungere som en kontekst for tolkning av resultatene. Informantene har godkjent skriftlig per e-post å stille til intervju, og i tillegg har de sendt et utfylt samtykkeskjema. Grunnet Covid-19 og etter samtale med min veileder, ble det bestemt at det ville være nok at informantene signerte digitalt. Dette fordi stengte skoler førte til at ikke alle hadde tilgang til skrivere for å skrive ut og skanne dokumentet.

Lydopptak skulle behandles gjennom nettskjema, og den skulle tas opp gjennom nettskjema-diktafon<sup>3</sup>. Før første intervju ble det oppdaget at nettskjema har hatt problemer med å overføre data fra nettskjemadiktafon til nettskjema, og etter samtale med IT-avdeling og veileder, ble det brukt vanlig lydopptak på telefon. Informantene ble informert om dette. Lydopptaket ble overført til en ekstern harddisk som er passord beskyttet og lydopptaket ble deretter slettet fra telefonen. Dette ble meldt og godkjent av NSD.

En annen viktig etisk betraktning er anonymitet (Thomas, 2016). I denne oppgaven ivaretas anonymitet ved å ta flere grep. For det første er lydopptak, samtykkeerklæringer, e-poster og masteroppgaven oppbevart adskilt. Lydopptak, e-poster og samtykkeerklæringer er i tillegg passordbeskyttet. For det andre ble det tatt hensyn til anonymitet i oppgaven, og informantene har fått en falsk identitet. Allikevel kan ikke studien ta hensyn til anonymitet innad i casene. Hver skole hadde to representanter, en spesialpedagog og en i ledelsen. Det er tilnærmet umulig å unngå at de kjenner igjen hverandres uttalelser ettersom de jobber på samme skole, og fordi de har vært en del av snøballmetoden og dermed vet hvem andre fra skolen som er med i studien. Alle informantene har blitt behandlet med respekt, og den informasjonen som har blitt gitt i studiet er informasjon de kan stå inne for ettersom ingen av de snakker negativt om noen andre sin rolle, men heller problematiserer og belyser flere sider som påvirker deres hverdag og de valgene som blir tatt.

I tråd med fenomenologisk perspektiv så representerer alle informantenes fortellinger deres sannheter. På den måten har informantene bidratt til å gi informasjon fra forskjellige perspektiver om en og samme utfordring, og om de forskjellige elementene som bidrar til den. Ingen synspunkt er bedre enn det andre, men begge er nødvendige for å få et helhetlig bilde av situasjonen. På den måten får man til en hermeneutisk sirkularitet (Kvernbekk, 2002).

---

<sup>3</sup> <https://www.hivolda.no/verktoy-tilsette/fou-og-bibliotekverktoy/nettskjema>

Informantenes rettigheter har blitt avklart gjennom informasjonsskrivet, men de har også blitt minnet på dette i selve intervjuet. De har blitt informert om at det er frivillig å delta og at de kan trekke sitt samtykke når som helst, at intervjuet tas opp og oppbevares trygt etter NSDs retningslinjer, hvordan datamaterialet skal brukes, og at de blir anonymisert i studiet. I tillegg har de fått en påminnelse om deres taushetsplikt i kraft av sin stilling og at de derfor ikke skal navngi enkeltpersoner eller komme med personidentifiserende historier eller hendelser når de svarer på spørsmålene mine.

Deltakelse i forskning kan ha konsekvenser. Et eksempel på dette kan være opplevd ubehag av å delta på intervju og svare på spørsmål som de ikke er helt forberedte på. I denne oppgaven er de forsøkt redusert gjennom å følge lovverket, ved å sørge for informert samtykke, frivillig deltakelse og anonymisering av informantene og de skolene hvor disse informantene jobber.

## 4. Resultater

Videre kommer presentasjon av funnene fra intervjuene med de fire informantene. Funnene er delt inn i de kategoriene brukt i tematisk innholdsanalyse. Det vil si: kompetanse, organisering, gjennomføring og inkludering.

### 4.1 Kompetanse

I intervjuene har det blitt lagt vekt på informantenes kompetanse. Det er interessant å se hva slags kompetanse de som gjennomfører spesialundervisning har. Man kan se det i sammenheng med hva skolen forventer av de for å kunne si noe om kompetansen til disse spesialpedagogene påvirker gjennomføring av spesialundervisning. Som bakgrunnsinformasjon har det kommet fram i intervjuene at begge spesialpedagogene hadde en studiebakgrunn på mastergradsnivå i relevante studier. Når det gjelder ledelsen så manglet Monica formell kompetanse i spesialpedagogikk. Innen det begrepet inkluderes informantenes studiebakgrunn, deres erfaring i skolen, hvordan de holder seg oppdatert og hvordan de vurderer sin egen kompetanse.

I tillegg har Monica og Ulf svart på hva som forventes av spesialpedagoger og hvor vidt det gis støtte til kompetanseheving av lærere innenfor spesialpedagogikk. Dette er ikke noe krav for å lede en skole, men skolene har mye frihet til å velge hvordan de ønsker å bruke de ressursene de har fått tildelt til spesialundervisning, og å ha formell kompetanse i det kan ha en betydning for hvordan man velger å organisere det.

#### 4.1.1 Erfaring i skolen

Informantene har varierende erfaring i skolen. Monica og Ulf har over 10 års erfaring. Tonje og Henny har under fem års erfaring. Ulf, som også er spesialpedagog, sier:

Hadde ikke det vært fordi jeg har så mye erfaring med å drive spesialundervisning, så tror jeg, så vet ikke jeg hvordan det hadde gått altså, fordi jeg har ikke tid til å planlegge godt nok.

Dette understrekkes av Tonje og Henny som selv om de har lite erfaring også merker at deres erfaring har påvirket sterkt deres kompetanse og at det er mye læring i å prøve ut. Dette kan tyde på at det er en stor avstand mellom det man lærer på lærerstudiet og det som venter i praksisen.

#### 4.1.2 Å holde seg oppdatert

Spesialpedagogene har forskjellige behov når det gjelder å holde seg oppdatert. Tonje føler ikke behov for å holde seg oppdatert siden hun har jobbet så lite i skolen. Henny opplever at dagene er hektiske og at det er lite rom for å holde seg oppdatert ved å lese fagbøker. Henny vil gjerne holde seg oppdatert og gjør det gjennom Facebook-grupper, avisnyheter eller artikler i pedagogiske tidsskrifter.

Monica sier følgende om sin rolle i spesialpedagogikk:

Det er som om en aksjemegler skal fortelle en sykepleier hvordan en skal ta blodprøver, det funker ikke helt sånn.

Dette sitatet er veldig belysende for hvordan denne informanten opplever spesialundervisning, og hvor viktig det er at spesialpedagogene klarer å holde seg oppdatert i feltet sitt selv.

#### 4.1.3 Forventninger til spesialpedagogisk kompetanse

De to skolene har lignende forventninger til spesialpedagogisk kompetanse når det gjelder spesialpedagoger, men forskjellen vises i forventninger til spesialpedagogisk kompetanse

hos andre lærere. På Tranebakken skole forventes det at de som jobber med spesialundervisning har noe utdanning innen spesialpedagogikk. Spesialpedagogisk kompetanse verdsettes sterkt på Tranebakken skole og til og ved nye ansettelse får man fortrinn hvis man har spesialpedagogisk kompetanse, selv om man ansettes som kontaktlærer. Dette begrunnes med at det er kontaktlærerens oppgave å tilpasse i klasserommet. Spesialpedagogene tar seg da av ansattes veiledning i tillegg til å undervise i sine egne grupper.

På Olatoppen skole forventes det at spesialpedagogen skal tilpasse opplæringen og følge IOPen. Det forventes at spesialpedagogen har spesialpedagogisk kompetanse, men ikke at noen av faglærere eller kontaktlærere har det. Monica er forsiktig i investering av spesialpedagogisk kompetanse:

Spesialpedagoger og sånne ting er en dyr ting inni skolen, helt avhengig av hva slags bakgrunn de har: om de har flere fag, om de kan undervise samtidig... det er en uforutsigbar ressurs. Det er det som er det største problemet vårt. Hvis vi har to eller tre spesialpedagoger så sitter vi plutselig ett år med to IOPer så har vi nesten ikke noe å bruke dem til, og neste år så har vi kanskje alt for lite igjen.

Dette kan gi en forklaring på hvorfor Tonje har jobbet så lite på skolen og heller hatt andre jobber hvor hun delvis får bruke sin kompetanse med betydelig lavere lønn.

#### 4.1.4 Kompetanseheving av lærere

Ingen av de to skolene satser på kompetanseheving av lærere innenfor spesialpedagogikk på en systematisk og kollektiv måte. På Olatoppen skole inngår spesialundervisning som en del av kompetansehevingsplanen. På grunn av at det stilles krav til å ha fullført 60 studiepoeng i norsk, matte og engelsk, er dette en prioritet siden det er en andel lærere som ikke når disse kravene. I praksis betyr dette at kompetanseheving i spesialundervisning ikke blir prioritet.

På Tranebakken skole foregår kompetanseheving i form av kurs. Ulf forteller:

Vi får lov til å gå på kurs, og det skal helst ikke koste noe. Men hvis vi argumenterer på at det og det trenger vi, fordi vi har den og den type eleven, så går rektoren med på det, men vi må argumentere og...ja... hun blir glad når vi plutselig finner et gratis kurs, men de fleste koster.

Det prioriteres kostnadsfrie kurs, men hvis spesialpedagogene argumenterer godt for behovet er skolen villig til å dekke kostnader til noen kurs. Med dette systemet forblir kompetansen hos spesialpedagogene istedenfor å øke kompetansen hos kontaktlærere eller faglærere.

## 4.2 Organisering

I denne delen skal jeg presentere resultatene innen organiseringskategorien. Her skal informantene fortelle om selve organiseringen og om den ønskede organiseringen som skolene kunne tenke seg om begrensede ressurser ikke var et problem. I tillegg skal de fortelle hvorfor det i dag ikke gjennomføres slik de kunne ønske seg.

### 4.2.1 Tid til refleksjon

Når det gjelder tid til refleksjon er informantene samstemte. Monica mener at det er mye uformell refleksjon fordi man sliter med å kjenne igjen forskjellen mellom spesialpedagogikk og tilpasset opplæring. Formelt sett drøftes spesialundervisning i ressursteam. Tonje mener at det er lite rom for egen refleksjon. Hun forteller:

Nei, jeg føler at når man jobber i skolen er dagene så lange at man blir nesten liksom helt utmattet, at det er ikke så mye rom og tid for egen refleksjon. For det er sånn at når man har sånn planleggingstimer, og de bruker man på å planlegge økter og undervisning, det er mer sånn ok, ok, nå må jeg gjøre det, og må gjøre det, det er liksom noe man må gjøre hele tiden, du får ikke den pause og roen for å tenke: hva kunne bli bedre nå?



Tonje opplever at dagene er lange og at hun er helt utmattet. Hun bruker da planleggingstimer til å planlegge det som er helt nødvendig for å klare seg dagen etter.

På Tranebakken skole ble dette spørsmålet bare stilt til Henny. Hun svarer at mangel på tid til egen refleksjon har vært samtaletema på skolen. De savner mer tid til dette formålet siden tiden til samarbeid for spesialpedagogene seg imellom oftest går til møter eller andre samtaler. Selv om Ulf ikke fikk svare på dette bestemte spørsmålet, er han gjennom intervjuet tydelig på at det er behov for mer tid i skoledagen for å rekke alle de oppgavene som skal gjøres. Dette kan tyde på at det ikke er nok tid til refleksjon i skolen, uavhengig av hvor mye erfaring man har, som ofte påvirker hvor effektivt man klarer å jobbe.

#### 4.2.2 Spesialundervisning i fellesskapet

Spesialundervisning diskuteres i fellesskap på begge skolene, men det fokuseres på forskjellige innfallsvinkler. På Olatoppen skole handler rundt 10-15% av utviklingsarbeidet om spesialpedagogikk, ifølge Monica. Dette gjøres siden det er mange lærere uten spesialpedagogisk kompetanse som tar seg av individuelle tilpasninger som elever som mottar spesialundervisning får i egen klasse. Ifølge Tonje diskuteres spesialundervisning veldig lite i fellesskap, og når det blir diskutert går man ikke inn i selve spesialundervisningen, men det handler heller om byråkratiet og prosedyrene rundt elever med behov for spesialundervisning. Dette har hun delte meninger om. På den ene siden mener hun at det gir henne større frihet til å jobbe på sin egen måte. På den andre siden savner hun et faglig miljø som hun kan dra nytte av.

På Tranebakken skole er det Henny og Ulf som tar initiativ til å drøfte spesialundervisning i fellesskapet i samråd med rektor. De fokuserer da på forenkling av stoff slik at de kan treffe hele spekteret av elever. Dette opplever de at lærere er interesserte i. Ulf sier:

Før så var det en vegg mellom oss, men det er ikke lengre.

Dette bidrar til at Henny og Ulf føler at de er en del av fellesskapet. Samtidig, så opplever Henny at det er behov for en forventningsavklaring om hva hun kan bidra med, og hva lærere må ta seg av når det gjelder spesialundervisning og tilrettelegginger inn i klassen.

Hvordan spesialundervisning tas opp i fellesskapet, hva det fokuseres på og hva slags kollektiv kultur man bygger på kan ha betydning for gjennomføring av spesialundervisning.

#### 4.2.3 Organisering av spesialundervisning

Skolene viser forskjellige måter å organisere spesialundervisning på. Tranebakken skole har en ordning hvor Ulf og Henny har stor frihet til å organisere spesialundervisningen. De får tildelt en ressurs på trinnet som de selv bestemmer hvordan skal utnyttes for å hjelpe elevene best mulig. Ulf har en måte å jobbe på hvor han inkluderer elever som ikke har vedtak inn i grupper med elever som har vedtak. Dette gjøres for å ivareta «gråsonerelever» som har nytte av å være i en liten gruppe, men aldri i faste grupper. Ulf nevner flere måter han jobber på, men snakker varmt om en av dem:

Også har jeg en modell som også fungerer like godt, da blir eleven med ut i 10 minutter, så øver vi på helt spesifikke ting. Det kan være tier venner, eller det kan være gangetabell, eller det kan være addisjon, eller det kan være å ta et stykke, også gjør vi det grundig ..., også går vi tilbake til klassen, det gjør jeg tre ganger, 10 minutt til 20 minutt, alt etter sånn, på en sånn time så får jeg være innom to eller tre elever på en time, det spørres hvor stor omfanget eleven har ikke sant, hva som er vansken (...).

Han nevner økter fra 10 til 20 minutter. På den måten kan han rekke innom flere elever i løpet av en time. Henny påpeker at det er ikke alltid at gruppesammensetninger er heldige. Hun forteller:

Da er det ofte at man må sette elever sammen som kanskje har litt forskjellig behov. Veldig mye på å dekke lowverket istedenfor å gi litt ekstra midler til skolene slik at de kan se elevenes behov og potensiale.

I tillegg til å ha elever som kan fungere dårlig sammen, kan disse gruppesammensetningene gå på tvers av klasser og trinn. Dette gjør det vanskeligere å ha spesialundervisning inn i egen klasse. Derfor, i de tilfellene hvor denne gruppesammensetningen blir uheldig av forskjellige årsaker, finner hun egne løsninger. Disse løsningene kan for eksempel være å dele opp de gruppene og heller dele tildelingen mellom gruppe medlemmene, slik at de får eneundervisning i mindre tid enn tildelingen sier.

På Olatoppen skole har de voksentetthet i fem fag som en naturlig del av undervisningen. Med det dekker de det meste av behovet for spesialundervisning. I tillegg har de tildelt hvert trinn seks timer med spesialpedagog som de selv må utnytte på best mulig måte. Tonje forteller at ingen av hennes elever har IOP, men at de sliter både faglig, emosjonelt og sosialt.

Disse elevene har to av hovedfagene sammen med sine medelever og ellers har de gruppetimer med Tonje eller en annen kollega. Tonje forteller at balansen mellom å være inn i klassen og motta spesialundervisning er ganske skeiv, siden elevene er 80% av tiden i liten gruppe. Allikevel vurderer hun det slik at elevene trives bedre i liten gruppe enn i klassen og at det fungerer bedre slik. Både Monica og Tonje refererer til disse timene som en «gavepakke» for disse elevene. Denne «gavepakken» handler om å ta elever uten sakkyndig vurdering ut av vanlig undervisning mesteparten av tiden, med en spesialpedagog som ikke har undervisningskompetanse.

Det er interessant å se hvordan de forskjellige skolene organiserer spesialundervisning for å kunne drøfte de forskjellige elementene opp mot det og få et realistisk bilde av hvilke elementer som påvirker gjennomføring av spesialundervisning.

#### 4.2.4 Strategi i plassering av timene

Når det gjelder strategi i plassering av timene har skolene forskjellige måter å tenke på. På Olatoppen skole lages det årstimeplanen uten å ta hensyn til spesialundervisning. De ansetter en spesialpedagog som skal styre jobben sin selv og lage sin egen timeplan basert på årsplanen.

Tranebakken skole satser på en ordning som er mer institusjonalisert, men det er fortsatt spesialpedagogene som må ta ansvar for plassering av timene. De må forhandle med de forskjellige lærerne slik at de kan ha norsk, matte og engelsk samtidig. Da blir det lettere å ta elevene ut på tvers av klasser og trinn for å være i liten gruppe og sikre at de ikke mister undervisning i andre fag for å unngå at de begynner å få vansker på områder der de ikke hadde vansker før. Allikevel er dette utfordrende, slik Henny opplyser:

Det er veldig vanskelig å legge opp den kabalen når det legges på tvers av klassene og trinn, så for meg så er det viktig å legge dem når de lærer mest, for eksempel på morgenen, og å ikke ta dem ut av for eksempel praktiske fag som kunst og håndverk, musikk, gym.. fordi det er altså fag hvor disse elevene skinner litt ekstra.

Dette tyder på at ansvaret i stor grad delegeres til spesialpedagogene og at det satses på deres organisatoriske egenskaper. Skolene regner med lærernes fleksibilitet og evner til å tilpasse seg, som ikke alltid er optimalt, istedenfor å få institusjonaliserte løsninger som kan sørge for at plassering av spesialundervisning er godt ivaretatt, spesielt når de gruppene som lages går på tvers av klasser og trinn.

#### 4.2.5 Rom og tilgjengelige læremidler

Det er stor variasjon i de ressursene skolen har. Olatoppen skole har råd til ressurser i form av tilgjengelige rom og råd til å ha en ekstra spesialpedagog. I tillegg mener de at de kan bestille stort sett alt spesialpedagogen vil. Samtidig stiller ikke ledelsen seg kritisk til hvordan spesialundervisningen foregår. De sørger bare for å stille med de nødvendige ressursene.

Tranebakken skole handler også læreverk, men Henny har brukt penger fra egen lomme på undervisningsopplegg. De har et moderne bygg, men mangler allikevel rom til å kunne gjennomføre spesialundervisning. Skolen har sprengt kapasitet og det er ingen ledige rom som kan brukes til slike formål. Dette er etterlengtet av Ulf og Henny. Ulf forteller:

Vi har ingen faste rom og det hadde vært så fint om vi hadde det, men skolen har ikke nok mange rom sånn at vi kan ha vårt eget spes.ped rom eller hva skal jeg si. Hos oss så kan vi bruke grupperom, så går vi og bærer kurver, og esker og alt mulig, og sånn som jeg sa så har vi ganske bred ganger, vi er en moderne skole, sånn at da noen ganger..., men de fleste ønsker å være i grupperom og ikke sitte ute i gangen, så vi bruker hele skolen, og møterom, jeg har brukt personalrommet også, men det har vært tungt.

Når man ikke har et fast rom hvor de kan ha spesialundervisning mister man en del muligheter i form av forutsigbarhet, tilpasse dagsplanen og aktiviteten etter elevens dagsform, kunne jobbe med kreative prosjekter over tid, henge klasseregler, plakater eller andre ressurser på veggene m.m. Når grupperommene er opptatte sitter de i gangen ved et av de bordene som er tilgjengelige der. Spørsmålet er hvor heldig det er at sårbare elever skal sitte og øve i gangene på skolen. Ulf ser på det som noe naturlig, og nevner at det er mange som blir hentet ut av timen av forskjellige årsaker (lesekurs, helsesøsterbesøk, samtale med en faglærer, m.m.). Allikevel kan det være svært varierende fra elev til elev, avhengig av elevens selvbilde og konsentrasjon, om en slik løsning kan fungere.

Det er stor forskjell fra den ene skolen til den andre når det gjelder tilgjengelige rom og læremidler, selv om begge skolebygningene er relativt nye. Resultatene antyder at spesielt mangel på rom i stor grad påvirker den måten spesialpedagogene jobber på.

#### 4.2.6 Samarbeid med andre lærere

Begge skolene legger til rette for samarbeid på skolen, men det er fortsatt noen utfordringer i det. Olatoppen skole har flere timer planlagt samarbeid fordelt i forskjellige kategorier. Det er likevel ikke noe naturlig sted å sette inn spesialpedagogisk samarbeid med kontaktlærere. Teamtid er ofte i bruk for å samkjøre teamet eller diskutere elevsaker, og den halvtimen med kontaktlærertid brukes ofte til å ta kontakt med foresatte, eller til samtale med bestemte elever som har behov for det. Tonje føler seg litt utenfor og kjenner på at hun må være flink til å kreve sin plass og hjelpe kontaktlærere i å se viktigheten i det, noe som kan være vanskelig når de har så mange andre saker å ta seg av i den samarbeidstiden som er satt av.

På Tranebakken skole har Ulf fokus på prosedyrene og tiltak når det gjelder samarbeid. Henny forteller at den daglige kontakten mellom kontaktlærer og spesialpedagog er noe tilfeldig og delvis avhengig av hvorvidt vedkommende er oppdatert på IKT-fronten. Henny forteller:

Jeg føler kanskje at jeg har mer kontakt på det ene trinnet jeg har enn på det andre, men det er nok litt fordi de inkluderer meg i alle sånne samarbeidskanaler, hvis de har en samarbeidskanal på teams så sier de i fra til meg. Så vet de at jeg har en veldig åpen linje, jeg svarer på teams og på epost når jeg kan, og hvis de trenger å møtes så finner jeg tid til dem. Ehm... det er nok litt vanskeligere med det andre trinnet, fordi da er det bare en klassekontakt som jeg har elever hos, og hun er ikke så flink på data så da går ikke så mye teams for eksempel, da er det mest e-post eller SMS.

Samarbeid skjer mer og mer gjennom digitale kanaler, spesielt etter stenging av skolene grunnet Covid-19, og forskjellen mellom de som er IKT-oppdaterede og de som ikke er det er

mer synlig nå. IKT spiller da en stor rolle i lærerens samarbeid, siden det er en enkel måte å gi raske beskjeder på. Selv om Henny og Ulf mener at lite tid må strekke til mye, opplever de å få til generelt sett et godt samarbeid med kollegaene sine. Dette kan tyde på at hvorvidt lærere er oppdaterte innen IKT faktisk kan påvirke hvor bra spesialpedagoger kan gjennomføre timene sine.

#### 4.2.7 Hvordan organiseres for at elevene verken forstyrrer eller blir forstyrret

På Tranebakken skole er det en assistent i klassen hvis det er elever med enkeltvedtak for spesialundervisning. Assistenten har ansvar for å se når eleven trenger skjerming, pauser, m.m. Mange elever har egne planer hvor de har egne pauser.

På Olatoppen skole kommer det fram at Tonje ikke vet hva det er som skjer med de elevene hun har ansvar for når de er i klassen og hvordan det tilrettelegges for dem. Hun sier:

Ja, jeg vet helt ærlig ikke hvordan de organiserer det, altså nivådeling og sånn så vet jeg ikke, jeg vet at lærere lager veldig gode opplegg og det ser veldig omfattende ut og alt dette her.

Det tyder på at mangel på gode samarbeidsrutiner, en smal tolkning av inkluderingsbegrepet, lite tid til refleksjon og en skolekultur som gir alt ansvar for spesialundervisning til spesialpedagogen har ført til at Tonje faktisk ikke vet hvordan det tilrettelegges for elevene hennes i ordinær undervisning, i motsetning til Henny.

#### 4.2.8 Ønsket organisering

##### **4.2.8.1 Ønsket organisering uten å ta hensyn til ressurser**

Informantene fikk beskjed om å fortelle hvilken organisering de kunne ønske seg uten å ta hensyn til ressurser. Monica kunne tenke seg å ha to spesialpedagoger til på huset og en sosiallærer med spesialpedagogisk kompetanse som koordinator. Tonje mener at av

systemtiltak har de alt som behøves for å kunne lykkes, og at det eneste som avgjør hvordan spesialundervisningen gjennomføres er elevenes motivasjon.

Ulf ønsker et tolærersystem fra 1.-7. trinn hvor lærere fordeler fagene mellom seg, hvor den ene lærer har ansvar for noen fag og den andre fungerer som støtte og omvendt. Han forteller:

men jeg tenker at hvis man kjørte flat, to lærer... så ville man... la oss si at man møter en 1. klasse og ingen har spesialundervisning, så kan det være interessant å se hva to lærere i alle fag kunne ha opprettet. Jeg tenker at det ene kunne... altså de to ville kunne undervisning og møte hvert barn... altså, være så tett på hvert barn, at man kanskje ikke trengte spesialundervisning.

Henny ønsker seg et eget klasserom med utstyr og soner. Hun ønsker seg også grupper som er tilpasset nivå, slik at man ikke trengte å jobbe selvstendig og alltid fikk utfordringer tilpasset sitt nivå. Henny håper å kunne ha faste assistenter i alle klasserom uansett om det er elever med vedtak eller ikke, for å kunne avlaste kontaktlæreren.

Informantene fikk deretter beskjed om å fortelle hva det er som gjør at de ikke organiserer det slik de ønsker seg per i dag. Monica sier at det som gjør at det ikke er mulig per i dag er at hun ønsker å vente med å innføre forandringer til hun har prøvd det samme i fem år for å se resultatene. Hun er også åpen på at det er opp til henne å innføre forandringer, og at det finnes nok ressurser på Olatoppen skole. Han forteller følgende:

Jeg skal ikke skylde på noen andre enn meg selv, det er egentlig meg, selv, hvis jeg vil så kan jeg få til mye, skulle jeg til å si, men jeg er usikker på, jeg trenger å ha gjort dette her i fem år. Det var jeg som innførte denne spesialpedagogisk potten på spes.pedlæreren før så var det annerledes knyttet opp. Jeg har lyst til å se hvordan dette fungerer før, også synes jeg at det er veldig viktig å ikke ta ut for mange elever som ikke har behov fra sine faste grupper i undervisning fordi jeg tror lærere må strekke seg innenfor tilpasset opplæring.



Tonje mener at det som gjør at det ikke blir slik hun kunne ønske seg er dagsformen og humøret til elevene.

Ulf på Tranebakken mener årsaken til at det ikke har blitt innført tolærersystem fra 1.—7. trinn er at man trenger flere lærere. Hun mener også at økonomisk sett hadde det kostet det samme siden man hadde spart en del penger i form av spesialundervisning som kunne blitt unngått. Henny på samme skole sier at det som hindrer henne i å ha en god gruppesammensetning og et fast rom for spesialundervisning er mangel på rom i skolebygningen.

### 4.3 Gjennomføring

I denne delen vil jeg først gi noe bakgrunnsinformasjon som påvirker hvordan gjennomføringen blir, før jeg går inn i struktur av en vanlig time og innhold i en vanlig time. I og med at dette er knyttet til gjennomføringen, så vil ikke de som sitter i ledelsen bli trukket frem her.

Som bakgrunnsinformasjon er det viktig å nevne hva slags klasseregler som gjelder for disse elevene når de er sammen med spesialpedagog. Det er mye mildere klasseregler for disse elevene enn det er i det gjennomsnittlige klasserom. Spørsmålet er om det gir bedre læring eller ikke. Tonje og Henny opplever at elevene jobber med de oppgavene de får tildelt, men når det gjelder opplæring og gjennomgang av ny kunnskap er det ikke sikkert at det hjelper at elevene vandrer, eller holder på med andre ting enn det som skjer akkurat der og da.

#### 4.3.1 Struktur i en vanlig spesialundervisningstime

Spesialpedagogene får til en god og ryddig struktur i timene sine. På Olatoppen skole vet elevene akkurat hvor de skal møte og de møter som oftest uoppfordret på riktig sted. Noen ganger må Tonje hente dem. Hun forteller:

De vet akkurat hvor de skal møtes, og de gjør det som oftest, men noen ganger må jeg liksom jage dem, jeg må lete etter dem og ringe dem... Det er ingen tvil at de vet, men av og til prøver de å slippe unna, eller bruker alt for lang tid, men det går som oftest greit.

Fra det tidspunktet elevene kommer inn i klasserommet til timen starter går mellom fem til ti minutter. Dette er en forbedring ifølge Tonje. Timen starter da med å snakke om hvilket fag de skal ha, hvilket tema skal de ta for seg, hva de har gjort i tidligere timer og hva de skal gjøre i timen den dagen. I tillegg gir hun informasjon om hvor mye hun forventer at de skal gjøre den timen. Deretter går de videre til å lese, gå grundig gjennom begreper, løse oppgaver og lignende. Noen ganger bruker de også YouTube for å vise videosnutter. Tonje mener at ting tar tid med den elevgruppa og at det går veldig treigt.

På Tranebakken skole presenterer Henny ofte tema for elevene, så får de lov til å snakke litt, fordi de øver seg på å gjenfortelle og fortelle sammenhengende. Deretter går Henny mer inn i tema og prøver å ha muntlige aktiviteter og spillrelaterte oppgaver og hvis muligheten byr seg forsøker hun å gjennomføre undervisningen ute. Det tyder på at spesialpedagogene får til god struktur i timene sine, tross de forskjellige utfordringene de møter.

#### 4.3.2 Innhold i en vanlig time

Det tas forskjellige utgangspunkt i å velge innhold i timene på de to skolene. På Olatoppen skole jobbes det ut ifra vurderinger, siden elevene ikke har en IOP. Hun forteller:

Vi jobber ut ifra vurderinger da. Jeg bruker skjønn der og da, de har jo sine egne preferanser, men hvis alt tilsier at det er slitsomt, så dråper vi kanskje den time, og hvis alt tilsier at det er viktig, at vi må jobbe med det da gjør vi det i en annen time. Men hvis det kan droppes, hvis det ikke er så veldig nødvendig, og det blir for mye for dem, så lar vi det ligge, da er det liksom, ok, det går fint, da lar vi det ligge.

Tonjes jobb er å plukke ut de vurderingene fra ordinær undervisning som er mest relevante for disse elevene og forberede de på dette ut ifra deres nivå.

På Tranebakken skole bestemmer Henny innholdet i sin undervisning ut fra målene i IOPen. Hun tar også imot ønsker fra kontaktlærer slik at hun kan forberede elevene på det som skal skje i ordinær undervisning for å øke sjansene for at eleven skal kunne delta aktivt i den.

Det som Tonje og Henny har til felles er at begge jobber i mer eller mindre grad med det som skjer i klasserommet, selv om en av dem også forholder seg til IOP-målene. Dette krever et godt samarbeid både når det gjelder planlegging og oppfølging for at det skal være nyttig for elevene.

## 4.4 Inkludering

I denne inndelingen skal resultatene om inkludering presenteres. Først skal jeg presentere de forskjellige tolkningene av begrepet, for så å fortsette med hvordan de jobber med inkludering. Deretter skal det presenteres hvordan de jobber for at elevene verken forstyrrer eller blir forstyrret når de er i ordinær undervisning.

### 4.4.1 Tolkning av inkludering

Tonje og Henny har en tolkning av inkludering som er grunnleggende lik, men Hennys er betydelig mer omfattende. Tonje er godt kjent med begrepet og sier at den har fulgt henne i

hele utdanningen hennes. Hun forteller videre at det handler om å inkludere alle elever uansett hvilke forutsetninger de har, om de er svake faglige, sosialt eller emosjonelt. De skal føle at de hører til i klassen.

For Henny handler inkludering om å være en del av fellesskapet, om å føle tilhørighet, om å kunne være med på det klassen gjør gjennom tilrettelegging av ulike aktiviteter. Hun forteller følgende:

Det betyr at de skal være en del av fellesskapet, de skal føle tilhørighet, felleskap, at de skal være sammen med de elevene i den klassen som du er med i gruppa, ehh og da skal du også kunne være med på en del klassen gjør, altså at ulike aktiviteter må tilrettelegges for at eleven også skal ha mulighet til å være med og da tenker jeg også at de voksne må være litt flinkere til å ikke si dette får ikke du til, men heller prøve å finne måter eleven kan få det til, fordi jeg tror at vi er veldig flinke til å ta eleven bort fra situasjonen og gjøre noe annet, også mister de litt av den delen, og da mister eleven mulighet til å lære hvordan man skal håndtere det og mestre å være i et fellesskap, så da tenker jeg at vi voksne kan være litt flinkere.

Det er interessant å se hvordan deres tolkning av inkludering kan reflekteres i deres praksis og hvordan de velger å organisere og gjennomføre spesialundervisning.

#### 4.4.2 Hvordan jobber dere med inkludering

Monica mener at de jobber med inkludering gjennom å la elevene tilhøre en gruppe som gjør det mulig for dem å utvikle seg. Monica nevner videre at de har økt voksentetthet og dermed er det mer oppfølging. Hun nevner også at elevene har evalueringer og elevsamtale som en del av inkluderingstiltak. Allikevel er hun usikker på hvordan skolen evaluerer inkludering hos elevene:

De evaluerer hele tiden halvårlig måloppnåelser på IOP, selv om de skal egentlig vurderes årlig nå, så jeg vet ikke, det er kanskje systemet som ivaretar det, men vi har ikke konkrete

rutiner, altså, vi har det med elevsamtale, alle elever skal ha en samtale med kontaktlærer hver 14. dag.

Elevsamtalen i seg selv er noe som alle elevene har rett til. Det er derfor vanskelig å anse som et tiltak for inkludering. Men hvis eleven får medvirke i sin skolehverdag gjennom samtalen kan det bidra til inkludering. Tonje mener at det jobbes hardt for å få alle elevene med. Hun nevner at hun selv ikke har sett elevmedvirkning, men hun er ganske sikker på at det gjøres stadig i klassen. Videre gir hun et eksempel på inkludering:

Jeg tenker at et bra eksempel på inkludering er de guttene jeg har for eksempel, at de liksom ansatte en person for at de skal få en slags gavepakke. Det er ikke sikkert at alle ville ha gjort det, så det er liksom det å prøve å få dem i fellesskapet, og prøve liksom, å ikke bare få dem i fellesskapet, men prøve å få dem til å føle seg kompetente hvis du skjønner.

Det er interessant å se eksempelet Tonje gir i tråd med hennes tolkning av inkludering og hvordan skolen organiserer spesialundervisning. På den måten kan man få en helhetlig forståelse av hvordan holdninger og forståelse av begrepet inkludering kan påvirke gjennomføring av spesialundervisning.

På Tranebakken skole nevner Ulf at inkludering handler om en god gruppedynamikk, og siden disse barna er mye i klassen tenker han at de også opplever inkludering da. Henny mener at skolen er flink til å sette inn tiltak der man ser at det er vanskelig. Hun forteller om et miljøteam som hjelper de som har det vanskelig inn i klasserommet. Da deltar de i en annen gruppe hvor de drar på tur, jobber med sosialisering, konflikthåndtering, m.m.

At begge skoler nevner, som eksempler for inkludering, tiltak som får eleven ut av klasserommet istedenfor å nevne tiltak som kan gjøres i klasserommet for å tilpasse det til disse elevene er urovekkende.

## 4.5 Sammenfatning av funnene

Her skal funnene som har kommet fram i denne oppgaven kort sammenfattes for videre drøfting i kapittel 5.

- 1) **Kompetanse:** Informantene opplever at erfaringen de har påvirker deres kompetanse i stor grad. Dette gjelder også for de informantene som har hatt mindre enn fem års erfaring på skolen. Det er vanskelig å holde seg oppdatert ved å lese fagbøker og dermed brukes andre kanaler: Facebook-grupper, avisnyheter, artikler i pedagogiske tidsskrifter. Det ser ut til å være felles for begge skoler at spesialpedagogene skal kunne ha undervisningskompetanse i tillegg til spesialpedagogisk kompetanse.
- 2) **Organisering:** Skolene har mye frihet til å organisere spesialundervisning. Olatoppen skole gir spesialundervisning utenfor klasserommet 80% av tiden, uten å ha noe sakkyndig vurdering som støtter det. Tranebakken skole har sakkyndig vurdering, men følger ikke den helt av pedagogiske årsaker. Det er spesialpedagogene som har ansvar for å plassere spesialundervisningstimer i begge skoler. Hvordan spesialundervisning diskuteres i fellesskap er med på å bygge skolekulturen. I tillegg er informantene entydige i at det ikke er nok tid til refleksjon i løpet av skoledagen. Når det gjelder samarbeid, så har ingen av disse skolene et optimalt samarbeid, selv om det fungerer bedre på Tranebakken skole. Lærernes IKT-ferdigheter spiller en viktig rolle i kvaliteten på samarbeidet.
- 3) **Gjennomføring:** Det er stor variasjon av tilgjengelighet på læremidler og rom, men det er spesielt rom de på Tranebakken skole etterlengter mest, selv om de har en nybygd skole. Allikevel klarer spesialpedagogene å ha en god struktur i timene sine. Utgangspunktet for innholdet i spesialundervisning er IOP (i de tilfellene de faktisk har en) og det som skal skje i ordinær undervisning for å forberede elevene til det.

- 4) **Inkludering:** Tolkningen av inkludering er forskjellig på de to skolene. På Olatoppen skole er tolkningen smalere enn på Tranebakken skole. På begge skolene skjer inkluderende tiltak utenfor klasserommet. Det er usikkerhet i hvordan elevene med behov for spesialundervisning blir ivaretatt når de er i ordinær klasse. På Olatoppen skole vet ikke Tonje hvordan det tilpasses for dem. På Tranebakken skole er det assistenten som har ansvar for å imøtekomme elevens behov.

## 5. Drøfting

Videre vil jeg diskutere funnene i lys av tidligere forskning og teoretiske perspektiver som ble presentert i kunnskapsgrunnlaget. Jeg vil også se funnene fra de to casene opp imot hverandre for å identifisere både likheter og ulike nyanser i materialet. Det fokuseres på hvordan kompetanse, organisering og gjennomføring påvirker hverandre, og hvordan tolkning av inkludering gjenspeiles i praksisen.

### 5.1 Kompetanse

#### 5.1.1 Spesialpedagogenes helhetlige kompetanse

##### *Spesialpedagogisk kompetanse i skolen*

I denne studien har spesialpedagogene kompetanse på mastergradsnivå i spesialpedagogikk. Dette funnet strider med det bildet vi ser i feltet ellers, der spesialundervisningen ofte blir gjennomført av assistenter (Bele, 2010; Norwich & Lewis, 2007). Dette kan ha flere forklaringer. Det kan for det første handle om det metodiske grunnlaget i denne studien, der jeg kan ha fått et utvalg som ledelsen mener kan representere skolen godt. Det kan for det andre også handle om skolenes frihet til å velge sine ansettelser, der den ene skolen for eksempel ikke ansetter assistenter, men pedagoger med spesialpedagogisk kompetanse, men uten undervisningskompetanse.

Å ha spesialpedagogisk kompetanse er ikke det samme som å ha undervisningskompetanse, og kunnskap i faget er avgjørende for å kunne undervise i det (Bele, 2010; Norwich & Lewis, 2007). Det kan diskuteres om det å ha både undervisningskompetanse og spesialpedagogisk kompetanse kan gi spesialpedagogen et større innblikk i skolen og kan føre til et bedre samarbeid, enn det å bare ha spesialpedagogisk kompetanse, og dermed bidra til økt koherens (Festøy & Haug, 2018; Fullan & Quinn, 2016). På lik linje burde den spesialpedagogiske kompetansen økes hos allmennlærere (Mjøs, 2016). Dette gjøres i Tranebakken skole, ikke i form av kompetanseheving, men i form av fortrinn i ansettelsen.



Det er en strategisk måte å øke kompetansen i lærerstaben på uten å måtte bruke ressurser på det. Samtidig er dette nødvendig for å få til inkludering og for å få til et bedre samarbeid mellom lærere, spesielt når vi vet det er mange elever som går gjennom hele skoleåret uten å ha jobbet med det de skulle (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette bør settes i gang snarest for å kunne tilby en undervisning av en slik kvalitet som kan sikre like tilgang til opplæring og utdanning i alle nivåer i systemet, slik Education 2030 har som målsetting (UNESCO, u.d.).

Det er for tidlig å se hvordan Covid-19 har rammet skolene både i Norge og i resten av verden, men det blir interessant å se hvilken påvirkning det har i å nå de målsetningene som er satt til 2030. Det som er klart, er at kommunene har hatt en del uforutsette utgifter som vil påvirke økonomien fremover og hvor det må gjøres noen prioriteringer. Spørsmålet er om kompetanseheving innenfor spesialpedagogikk hos allmennlærere og inkludering blir en av dem, når det ser ut til at dette ikke har vært en prioritet i praksis fram til nå. Spørsmålet blir om man fortsetter med holdningen om å «vente og se» (Mjøs, 2016; Nordahl & Hausstätter, 2009; Bachmann & Skrove, 2015). Dermed bør kompetanseutvikling innenfor spesialpedagogikk, både for de som gjennomfører spesialundervisning, men også hos kontaktlærere og faglærere være et satsingsområde fra politisk hold.

### *Betydning av praksis*

Når det gjelder praksis har spesialpedagogene lite fra skolen, under 4 år, mens ledelsen har betydelig lengre praksis. Dette kan ha flere årsaker. På den ene side kan forklaringen være at det krever flere år å bli godt kjent med skolesystemet, og at det dermed går lenger tid før en søker seg til stillinger som krever større ansvar. På den andre siden kan det ha å gjøre med metodeskjevheter som et resultat ved bruk av snøballmetoden. Det som er interessant er at selv om spesialpedagogene ikke har mer enn 4 år praksistid på skolen, så opplever de at denne praksistiden i stor grad har påvirket deres kompetanse, og at det er stor avstand mellom det de lærte på skolen og virkeligheten. Dette er viktig å merke seg, siden det er behov for videreutvikling av spesialpedagogisk kompetanse på skolene (Nordahl, 2018;

Nordahl & Hausstätter, 2009; Wendelborg, et al., 2017). Det er interessant at de verdsetter praksisen sin i så stor grad, når Bele (2010) har funnet at lærere vurderer sin praksistid som mindre relevant for evnen til å bidra til et positivt læringsutbytte for elevene. I Bele (2010) sin forskning etterspør hun praksistid som lærer, ikke praksistid som spesialpedagog. Dette kan peke på at praksistid som spesialpedagog er muligens mer relevant for elevens læringsutbytte enn praksistid som lærer. En av grunnene til dette kan være den fragmenterte skolehverdagen, og skillet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning, som Festøy og Haug (2017) fant i sin studie. Det kan dermed indikere at det kreves mer tid for å sette seg inn i og forstå et system som ikke henger sammen med resten av skolen.

### *Behov for spesialpedagoger med sammensatt kompetanse*

Tonje har lite praksistid i skolesektoren selv om hun har vært kvalifisert til å jobbe som spesialpedagog siden 2015. En mulig forklaring kan være at hun mangler undervisningskompetanse siden hun ikke har tatt grunnskolelærerutdanning, eller PPU i bunnen. Det kan tyde på at skolene har behov for spesialpedagoger som kan brukes på flere områder for å unngå å plutselig ha for lite jobb for disse pedagogene. Dette kan også være med på å forklare hvorfor de ikke bruker assistenter i skolen. Det henger sammen med Bachmann og Skrove (2015) som peker på at det er et politisk ønske om å redusere omfanget av spesialundervisning, på tross av at kvaliteten i undervisningen ikke øker, og at behovet for spesialundervisning er større enn det faktiske antallet som får det. Spørsmålet er om det faktisk blir færre elever med behov for spesialundervisning, eller om det da blir flere gråsonelever som verken mottar spesialundervisning eller får tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning (Bachmann & Skrove, 2015).

Om det er slik at skolene vegrer seg for å gi fast ansettelse til spesialpedagoger som ikke har undervisningskompetanse, kan man risikere at disse spesialpedagogene stadig søker nye jobber, og at skolen da mangler en stabil spesialpedagog som er lenge nok i systemet til å faktisk kunne dra nytte av sin erfaring. Dette viste seg å være veldig relevant for

informantene i denne studien. Samtidig er det forståelig at skolen må sikre seg når spesialundervisningsbehovet varierer fra år til år. En måte å løse dette på kan være å støtte spesialpedagogen til å oppnå undervisningskompetanse, for eksempel gjennom «kompetanse for kvalitet»-ordningen<sup>4</sup>. En annen måte å gjøre det på er å finne andre relevante arbeidsoppgaver for spesialpedagogen for å fylle opp stillingen sin. Dette kan være alt fra veiledning, møtevirksomhet, observasjon, kurs for lærere, kartlegging, m.m.

### 5.1.2 Oppdatering og egenvurdering av kompetansen

#### *Lite oppdatering og full tillitt fra ledelsen*

Informantene forteller at de ikke har tid til å holde seg oppdatert i forskningen gjennom faglitteratur. Spesialpedagogene opplever det som positiv å få en ledelse som lytter til dem i så stor grad, men det blir et spørsmål om hvorvidt kvaliteten av spesialundervisningen sikres når den faglige oppdateringen skjer gjennom kanaler som for eksempel Facebook-grupper. Dette støttes av Nordahl og Hausstätter (2009) som sier at det er mangelfull vurdering av kvaliteten på spesialundervisning. Dette er bekymringsfullt når forskningen har vært entydig gjennom årene på at vi har en vei å gå på generell basis, og at kvaliteten på spesialundervisning ikke blir evaluert slik at den kan forbedres. Og kanskje spesielt når spesialundervisningen ser ut til å være adskilt fra ordinær undervisning slik at det kan påvirke koherensen i opplæringen (Haug, 2017; Festøy & Haug, 2018).

Det kan også sies å være bekymringsfullt at spesialpedagogens faglige oppdatering i forskningsbaserte praksiser skjer gjennom lite pålitelige kilder i så stor grad, spesielt når det er de som står ansvarlige for den spesialpedagogiske kompetansen på de to skolene. Selv om informantene er enige om at rektor stoler på at de kan dette best, så tar rektor på sin side avstand fra det spesialpedagogiske feltet, og snakker om det som om det var et helt ukjent område. Om det som skjer i spesialundervisningen er så ukjent for en som har vært i yrket i over 10 år, så kan det stilles spørsmål om spesialpedagogen vektlegger

---

<sup>4</sup> <https://www.udir.no/videreutdanning>

**spesialpedagogikk** og ikke **spesialpedagogikk** i sin undervisning (Kavale & Mostert, 2004). Det vil si at man i hovedsak fokuserer på bestemte metoder som tar utgangspunkt i elevenes særskilte behov for å forsterke læring (Kavale & Mostert, 2004). Om man fokuserer på pedagogikken i stedet for det spesielle i spesialpedagogikken viser det seg å være fire ganger mer effektivt for elevens læring (Kavale & Mostert, 2004).

### *Det kategoriske og det relasjonelle perspektivet – avstanden mellom ordinær- og spesialundervisning*

Avstanden mellom spesialundervisning og ordinærundervisning viser også at det er lav strukturell koherens i systemet og at det mangler fellesforståelser og felleskultur når det gjelder spesialundervisning (Festøy & Haug, 2018). Dette tyder også på at Olatoppen bruker et kategorisk perspektiv (Emanuelsson, et al., 2005). Behovene anses å være noe som er iboende hos eleven, og som spesialundervisningen må ta seg av, istedenfor å se behovet for spesialundervisning som noe som skyldes forholdet mellom elev og miljøet, altså det relasjonelle perspektivet (Emanuelsson, et al., 2005). Om det relasjonelle perspektivet hadde blitt lagt til grunn, så hadde ledelsen hatt større forutsetninger for å forstå hvilke strategier som brukes i spesialundervisningen som fungerer for eleven, for så å kunne se hvilke tiltak som kan gjøres i miljøet for å tilpasse bedre for eleven.

### *Hvem har ansvar for faglig oppdatering*

For å kunne skape koherens er samarbeid en viktig mekanisme, men for at samarbeidet skal gi gode resultater er kompetansen til de som samarbeider avgjørende (Fullan & Quinn, 2016). Spesialpedagogene i min studie får lov til å gå på kurs, spesielt om de er kostnadsfrie, men ansvaret for å søke etter kurs er svært flytende. Når spesialpedagogene har en veldig hektisk hverdag (Festøy & Haug, 2017; Nordahl & Hausstätter, 2009), er det ikke sikkert at de leter ofte nok etter kurs som er relevante, og at det heller blir tilfeldig at de oppdager noe, for eksempel i Facebook-gruppene.

Det kunne vært en idé at ressurskoordinatorer ute i skolene, som er de som er mest kjent med de forskjellige behovene som finnes på sine respektive skoler, og som har avsatt tid til slikt arbeid, kartla hva slags behov for oppdatering man trenger hvert skoleår, og siden ta kontakt med diverse instanser som tilbyr kurs. Så kunne ressurskoordinatoren drøftet dette med ledelsen og tilby en bestemt dato for kompetansehevingen til spesialpedagogene. Eventuelt kunne ledelsene sette av tid til at ressurskoordinatorene sammen med spesialpedagogene i fellesskap ble enige om hva det er behov for å satse på i år, og på denne måten kunne være medvirkende til hvordan de skal utvikle seg. Dette kunne bidratt til å øke den strukturelle koherensen på systemnivå (Festøy & Haug, 2018).

### *Egenvurdering av kompetansen i en hektisk hverdag*

Selv om oppdateringen av kompetansen ikke har den kvaliteten som den burde ha når hele skolesystemet støtter seg til spesialpedagogene, føler de likevel at de har nok kompetanse til å gjennomføre jobben sin. Dette henger sammen med at de har en lang studiebakgrunn på masternivå. Tonje underviser elever som ikke følger noen IOP, men kompetansemål på klassensnivå. Det er interessant at hun mener å ha nok kompetanse når hun ikke har undervisningskompetanse i de fagene hun underviser i. Dette er spesielt relevant når forskning er tydelig på at kompetanse i faget er helt avgjørende for å undervise i det (Norwich & Lewis, 2007; Bele, 2010). Dette kan være utfordrende for koherensen på individuelt nivå (Festøy & Haug, 2018).

Dette må sees i sammenheng med den store tillitten som ledelsen viser spesialpedagogene. Det er urovekkende at spesialpedagogene får så mye tillitt fra ledelsen når de ikke har tid til å reflektere over egen praksis og kompetanse. På den måte blir spesialpedagogenes egenvurdering av kompetanse noe overfladisk som ikke nødvendigvis er gjennomtenkt. Da er det utfordrende å gjøre noe med det, ta selvkritikk og forandre sin praksis, eller det organisatoriske rundt undervisningen. Dette kan bidra til utfordringer når det gjelder strukturell koherens på systemnivå, siden tilliten som ledelsen viser og oppdatering av

kompetansen hos spesialpedagogene ikke henger sammen (Festøy & Haug, 2018; Fullan & Quinn, 2016).

### 5.1.3 Forhold mellom forventninger og kompetanseheving

#### *Spesialpedagogisk kompetanse hos allmennlærere*

Det forventes at spesialpedagogene skal ha spesialpedagogisk kompetanse og at de skal utarbeide en IOP i samarbeid med kontaktlæreren og følge den. Det er positivt at skolene i mitt materiale forventer at spesialpedagogene skal ha kompetanse i spesialpedagogikk, når det per i dag er ikke et eksplisitt krav om det (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samtidig er det ingen andre enn Tonje som har spesialpedagogisk kompetanse på Olatoppen, verken kontaktlærere eller faglærere. Dette utfordrer det både NOU (2009) og Mjøs (2016) sier om at det er nødvendig å satse på spesialpedagogisk kompetanse hos vanlige allmennlærere for å få til inkludering.

Å ikke ha den spesifikke kompetansen kan være en svakhet når man løser spesialundervisning gjennom en tredeling av fagene (dele to klasser i tre grupper hvor av en er en liten gruppe som er en blanding av gråsoneelever og elever som har vedtak om spesialundervisning, hvor de får undervisning i basisfagene). Det er forventet at en slik tredeling skal dekke en betydelig del av elevens årsrammer for spesialundervisning inne i klassen, og den blir gjennomført av faglærere uten noe spesialpedagogisk kompetanse. Dette fører til videre tanker om hvordan kan man få til inkludering når de som skal ha ansvar ikke har den rette kompetansen. Her er det behov for en sterk administrativ og pedagogisk ledelse som kan sørge for utvikling av læreres praksis, og på denne måten bidra til koherens på systemnivå (Cotton, 2000; Festøy & Haug, 2018). I tillegg kan en kompetanseøkning bidra til at ansvaret deles i større grad mellom lærere og spesialpedagoger (Wendelborg, et al., 2017).

## *Kompetanseheving i spesialpedagogikk*

Det er et behov for å ha spesialpedagogisk kompetanse inn i klassen for å kunne dekke en del av årsrammen av sakkyndige vurderingen inn i klassen på en forsvarlig måte med fokus på inkludering slik Norwich og Lewis (2007) og Mjøs (2016) forklarer. Likevel er ikke studier som omhandler spesialundervisning prioritert selv om de inngår i kompetansehevingsplan. Det er aktuelt å dra på kurs og lignende form for kompetanseheving, men det er bare de som allerede har spesialpedagogisk kompetanse som drar på slike kurs. Dette støtter funnene til Hattie (2013) og Festøy og Haug (2017) om at spesialundervisning og ordinær undervisning har lite å gjøre med hverandre. Dette må sees i sammenheng med det Nordahl (2018) forteller om at spesialpedagogikk må sees som komplementær til allmennpedagogikken. Det kan by på utfordringer når man satser på inkludering og man skal se på elever med særskilte behov som elever som «alle» har ansvar for og ikke bare spesialpedagogen (Haug, 2017).

Mjøs (2016) og Nordahl (2018) sier at det er behov for spesialpedagogisk kompetanse i hele systemet, og dermed er det viktig å spre den kompetansen og la andre enn bare spesialpedagoger videreutdanne seg innen spesialpedagogikk. Dette kan bidra med å forenkle samarbeidet og ha et mer gjensidig ønske om det, slik at spesialpedagogene ikke opplever at de trenger seg på noen. Samtidig er dette et bidrag til å få en sterkere felleskultur og fellesforståelse som kan bidra til økt koherens (Festøy & Haug, 2018; Fullan & Quinn, 2016).

## **5.2 Organisering**

### 5.2.1 Tid til refleksjon

Spesialpedagogene mener at det ikke er nok tid til refleksjon i løpet av skoledagen, noe som også Day (2007) fant i sin forskning. Han sier at lærere er misfornøyde med tiden de har til å reflektere, og til å lære i fellesskap med sine kollegaer. Det meste av refleksjonstid er satt av i ressursteam. Det vil si at den alminnelige lærer ikke får være med på det. Dette har

konsekvenser for skoledriften og de valgene man tar i hverdagen. Det kan gå utover elevene i form av svak koherens på systemnivå (Festøy & Haug, 2018). Forskning er tydelig på at refleksjon over egen praksis er et krav for å få til en inkluderende skole (Bele, 2010; Haug, 2004). Dermed kan mangelen på tid til refleksjon, og at den formelle refleksjon skjer i ressursteam, være motstridende med det å jobbe inkluderende og få overføre noe av ansvaret inn i klasserommet. Dette stemmer med Festøy og Haug (2017), der informantene aksepterer at spesialundervisning og ordinær undervisning ikke kan samkjøres fordi de har en altfor hektisk hverdag til å gjøre noe med det.

Faglærere og kontaktlærere trenger tid for å være med på denne refleksjonsrunden for å klare å forstå behovene til disse elevene, finne sin rolle opp i det og samtidig unngå at de ser på det som enda mer arbeid i en allerede hektisk hverdag. Når informantene får tid til refleksjon og blir spurt om dette, har de gode innspill på hvordan det burde organiseres. Noen av de tiltakene krever omorganisering på skolenivå, og andre krever politiske tiltak for å få det til. Disse spørsmålene igangsetter prosesser som de til vanlig ikke har mulighet til, og som burde være en del av hverdagen deres for å utvikle seg som pedagoger og for å bidra til en god, reflektert og koherent skoleutvikling.

### 5.2.2 Plassering av timene og påvirkning i gruppesammensetning

#### *En fragmentert hverdag*

Når det gjelder strategi for plassering av timene, finnes det ingen institusjonalisert strategi i de to casene mine. Dette er utfordrende med tanke på at Cotton (2000) sier at riktig plassering av hovedfagene er viktig for å maksimere læringstiden til elevene. Dette ser ut til å stemme med Festøy og Haug (2017) som fant at akkurat de elevene som har mest behov for forutsigbarhet møter en fragmentert skolehverdag. Om elevene blir tatt ut ifra engelsk for å motta undervisning i norsk, så blir skolehverdagen fragmentert, og eleven går glipp av verdifull undervisningstid i faget han eller hun blir tatt ut av. I tillegg kan dette være med på å skape vansker i faget som blir skadelidende, og som ikke var der i utgangspunktet.



På Olatoppen skole skal Tonje styre undervisningen sin selv. Dette medfører mye frihet og viser tillit fra skolen til henne, samtidig som at det er en enkel løsning for ledelsen, hvor de overfører ansvaret til pedagogen. Selv om Tonje kan være veldig dyktig, er inkludering noe som vedkommer hele skolen, og som er umulig å få til for en spesialpedagog som jobber alene. Hele skolen må være med i prosessen. Fullan og Quinn (2016) peker på at det er nødvendig med utvikling av både individ og felleskap i lys av kollektive rammer for å skape koherens.

### *Hvem har ansvar for spesialpedagogens timeplan*

Løsninger hvor spesialpedagogene er ansvarlige for sin egen timeplan kan medføre en stor mangel på struktur og bidrar dermed til lite strukturell koherens på systemnivå (Festøy & Haug, 2018). Det å kunne gjøre om på timeplanen sin slik man vil, gjør at spesialpedagogene er villige til å gå langt for å tilpasse seg til kollegaene og elevenes beste. Dette påvirker forutsigbarheten for både elever, lærere og spesialpedagoger, og vi kan ende opp med timeplaner som ikke er ferdige før langt inn i skoleåret.

Det er også et spørsmål om hva slags signaler som gis når spesialpedagogen må forhandle med lærerne slik at de organiserer timeplanene på en måte som er hensiktsmessig for elever som mottar spesialundervisning. Det gir et inntrykk av at det er et valg de har, at det er noe frivillig som de kan velge å gjøre eller ikke. Denne tankegangen hvor spesialpedagogen anses som ansvarlig for alt som har å gjøre med spesialundervisning er bekymringsfullt, spesielt når spesialundervisning reduseres og det øker antall utfordringer som må løses i klassen (Iversen, et al., 2016).

En timeplan som sørger for at elevene ikke går glipp av andre fag enn de fagene de har en egen IOP i, burde ikke handle om at lærere er greie eller ikke, og det er i hvert fall ikke noe som burde forhandles. I verste fall sitter spesialpedagogen med en åpen timeplan, og

samtidig en forventning om at vedkommende skal klare å lage en god plan for elevene. Dette kan høres ut som noe positivt som viser tillitt og som gir frihet. Utfordringen kommer når elevene tilhører forskjellige klasser, har forskjellige fag samtidig, og skal være i samme gruppe. Da er det umulig å sikre at alle har norsk når klassen har norsk, eller engelsk når klassen har engelsk, og man risikerer at eleven begynner å utvikle vansker i andre fag som i utgangspunktet ikke var vanskelig. Dette støttes av Iversen, et al. (2016) som peker på at ordinær undervisning og spesialundervisning er for dårlig koordinert. Måten ting er organisert på kan slå negativt ut når det mangler koherens i de ulike systemene og ikke har de strukturene som trengs for å fungere (Festøy & Haug, 2018).

Når ledelsen involveres i prosessen og kommer med en ferdig timeplan som skal ta hensyn til elevene, lærerne og spesialpedagogene, blir det mindre rom for sjonglering og mer forutsigbarhet for alle parter. Dette bidrar til en høyere strukturell koherens på systemnivå (Festøy & Haug, 2018). At ledelsen organiserer timeplanene hadde også bidratt til å avlaste den store arbeidsmengden som spesialpedagogene i min studie allerede uttrykker at de har (Nordahl & Hausstätter, 2009). Denne ansvarsfraskrivelsen fra ledelsen kan også få negative konsekvenser når det gjelder inkludering, som jeg vil drøfte senere i oppgaven.

### *Hva påvirker gruppesammensetningen*

I tillegg til strategien skolen har for å plassere timene, er det andre faktorer som også påvirker gruppesammensetningen. Cotton (2000) argumenterer at ideelt sett har elevene som presterer under klassens nivå det best med en blanding av 1-1 undervisning og deltakelse i vanlig klasse, så lenge klassen ikke har flere enn 15 elever. Allikevel er det langt over 15 elever i det gjennomsnittlige norske klasserommet, og det er gruppeundervisning det satses mest på når det gjelder spesialundervisning. Florian (2008) drøfter også at det at elevene får opplæring ikke nødvendigvis betyr at de får en likeverdig opplæring.

Knapphet på ressurser påvirker gruppesammensetning i større grad enn barnas behov. Dette det er problematisk i lys av Sahlberg og Berry (2003) som hevder at det er nødvendig å ha en god gruppesammensetning for å få et godt utbytte av smågrupper. Ifølge de skal miljøet i gruppa kunne by på utfordringer, emosjonell trygghet og være intellektuelt givende. Dette støttes av Nordahl (2018) blant annet, som sier at systemet må sørge for at elevene får utnytte sitt læringspotensiale. Han argumenterer for at en kritisk del av å oppnå en effektiv undervisning handler om å evaluere smågruppens sammensetning jevnlig. For å lykkes med inkludering er det behov for mye fleksibilitet i skolesystemet (Kunnskapsdepartementet, 2019; Nordahl, 2018). Flexibiliteten er fraværende i skolen når det gjelder gruppesammensetning siden mulighetene er begrenset når man skal få klassens timeplan til å stemme med spesialundervisningens timeplan, spesielt om de ikke er like på tvers av klassene. Gruppesammensetning er dermed bestemt av andre faktorer enn elevens behov, slik Norwich og Lewis (2007) påpeker. Henny er tydelig på at når det gjelder gruppesammensetning er fokuset å dekke lowverket, istedenfor å fremme læring hos eleven. Dette understrekkes blant annet av Norwich og Lewis (2007) og Nordahl (2018) som sier at fokuset er mer på å ha det formelle på plass enn å faktisk tilby undervisning av god kvalitet, noe som Mjøs (2016) kaller «å ha ryggen fri».

Når gruppene ikke er optimale, forsøker Henny og Ulf å finne på andre løsninger som for eksempel å dele tildelingen mellom de forskjellige gruppemedlemmene og å ha enetimer istedenfor. I praksis betyr dette at om en elev har fått en tildeling på 57 timer i året i norsk, og blir satt sammen med en annen elev som også har krav på 57 timer i året i norsk, deler de på disse timene slik at de får 28,5 timer hver om gruppen ikke fungerer. Det er ikke det som er meningen når elevene får tildelt timer til spesialundervisningen, og det er uheldig at deres spesialpedagogiske hjelp kan bli halvert i et forsøk på å gi dem noe kvalitetsundervisning. For å unngå dette må skolene ha litt romslighet i ressursene for å kunne gjøre forandringer underveis der gruppesammensetningen viser seg å være uheldig, slik Cotton (2000) og Nordahl (2018) blant andre, sier. De må finne andre løsninger på en systematisk måte hvor de drøfter med relevante instanser, som for eksempel PPT, de forskjellige løsningene som skolen kan tilby. Dette støttes av Nordahl og Hausstätter (2009)

som hevder at fleksible og individuelle strategier er nødvendige for å registrere positiv effekt av spesialpedagogiske tiltak.

### 5.2.3 «Gavepakken»

Ett av de tiltakene som kommer fram i de funnene presenterte i kapittel 4 er en «gavepakke» for elever som sliter med atferd- og sosioemosjonelle vansker og som ikke har vedtak om spesialundervisning. Elevene jobber da etter samme kompetansemål som klassen, med Tonje, som ikke har formell undervisningskompetanse. Selv om skolen ser på det som en «gavepakke», så er spørsmålet om hvor vidt dette gir et bedre opplæringstilbud, slik Nordahl (2012) beskriver som spesialundervisningens mål. Olatoppen skole har gode intensjoner med dette tiltaket, men det har ikke vært i samråd med noen sakkyndige instanser. Det hadde da vært interessant å se hvordan prosessen var for å komme til den konklusjonen om at disse elevene må ut av undervisningen. Når dette ikke er på plass, så er det heller ikke sikkert at foreldrene er godt nok informerte om tilbudet barna deres får (Remøy, 2017).

Å få disse elevene ut av fellesundervisningen på grunn av deres atferdsvansker, stemmer med det forskningen sier ellers om at det er denne elevgruppen som er minst ønsket i klasserommet (Day, 2007; Sunnevåg & Nordahl, 2008). Dette viser at lærere og ledelsens holdninger til disse elevene er forankret i et kategorisk perspektiv, hvor elevenes vansker står i fokus som den bærende grunnen for at eleven trenger en annen type undervisning. Det er bekymringsfullt at dette skjer uten at noen eksterne instanser har fått mulighet til å uttale seg.

#### *Forholdet mellom spesialundervisning og sakkyndige vurderinger*

Skolene i denne studien viser et forhold mellom organisering av spesialundervisning og sakkyndig vurdering som er svært fleksibelt. Sakkyndige vurderinger bøyes og tøyes for å få dem til å passe best inn i skolen (Remøy, 2017). Dette kan være en forklaring på hvorfor det

er mangelfull rapportering i spesialundervisningen, og svakheter i oppfølging av IOP-er (Riksrevisjonen, 2011). Det er usikkert hvilken rolle PPT har hatt i slike tilpasninger ved Tranebakken skole, men i Olatoppen skole sin «gavepakke» finnes det ikke sakkyndige vurderinger bak spesialundervisningen som gis i «gavepakken». Det er mulig å stille seg kritisk til at man hevder det er en gave for elevene å bli tatt ut i 80% av undervisningstiden for å bli undervist av en pedagog uten formell undervisningskompetanse, for så å bli vurdert ut ifra samme mål som resten av medelevene og uten at noen sakkyndige instanser har fått uttalt seg i saken.

### *Lovverket bak «gavepakken»*

Det er lettere å tenke at «gavepakken» er for resten av elevene med tanke på at disse elevene har store atferdsvansker, slik Day (2007) drøfter. Som begrunnelse for at Olatoppen skolen tar elevene ut av vanlig undervisning, kan de ikke ha brukt paragraf 5 om spesialundervisning som juridisk bakteppe, siden det ikke foreligger noe sakkyndig vurdering slik det kreves ut ifra § 5-3 av opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998). Da må et vedtak ha fulgt en annen paragraf i lovverket enn paragrafen for spesialundervisning. Da kan det for eksempel være § 9-a4 om aktivitetsplikt for å sikre at elevene har et trygt og godt psykososialt skolemiljø som ligger til grunn (Opplæringsloven, 1998). Spørsmålet blir da om disse elevene har blitt skilt fra sine medelever for å forsvare klassen mot dem, og ikke som et tiltak for å hjelpe eleven det gjelder.

### *Kyndige instansers rolle i «gavepakken»*

Når dette er et så spesielt tilfelle der elevens atferdsutfordringer er såpass omfattende at de utgjør en risiko for medelevene i skolen, så er det desto viktigere at det gjøres en grundig vurdering av situasjonen. Det krever kyndige instanser som kan drøfte de forskjellige mulighetene som finnes for å gi det beste tilbudet for disse elevene. Samtidig skal de andre elevene være tilstrekkelig beskyttet. Løsningen som Olatoppen skole har funnet er ikke nødvendigvis dårlig, det er mulig at kyndige instanser hadde vært enige med skolen, og

støttet det enkeltvedtaket de har kommet fram til. Det som mangler er en grundig drøftingsprosess med skolens støttespillere for å utelukke andre løsninger. Det er dette Abellán (2016) mener med opplæringsfelleskap, hvor begrepet utvider «skolen» til alle de aktører som er involverte i elevens opplæring og som må ha en aktiv rolle i det.

#### 5.2.4 Rom og tilgjengelige læremidler

##### *Rom*

Når det gjelder rom er det stor forskjell mellom de to skolene. Olatoppen skole er en nybygget skole med et eget rom som skal brukes til spesialundervisning, og elevene vet hvor de skal møtes. På Tranebakken skole er det annerledes. Tross at skolen er bygget om er allikevel kapasiteten sprengt og de har ingen tilgjengelige rom hvor de kan gjennomføre spesialundervisningen. De må gjennomføre undervisning i gangene, ledige grupperom, personalrom eller andre steder. Dette har en klar påvirkning på spesialundervisningen, siden de må bruke tid på å finne et ledig rom.

Det er vanskeligere å ha en strukturert oppstart når de ikke har fått tid til å sørge for at rommet har alt av nødvendig utstyr, som i disse koronatider er enda mer enn til vanlig. Det er i tillegg ikke faste plasser siden de er på ulike rom. Det kan ha stor påvirkning på elevgruppen og bidra til mye uro ved oppstart. Mangel på rom påvirker også innholdet i timene siden man ikke har andre oppgaver tilgjengelig enn de man hadde tenkt på i forkant. Det blir dermed vanskeligere å tilpasse etter behovene underveis, hente fram andre oppgaver om elevens dagsform tilsier det, bistå med ressurser som kan hjelpe med sosioemosjonelle vansker som KAT-kassa<sup>5</sup> eller andre verktøy.

---

<sup>5</sup> <https://www.statped.no/laringsressurs/sammensatte-larevansker/kat-kassen/>

### *Tilgjengelige læremidler*

Haug og Bachmann (2014) er tydelige på at rom og tilgjengelige læremidler spiller en viktig rolle for tilpasset opplæring. Det kan tenkes at det med rom er enda viktigere når det gjelder spesialundervisning, siden tilpasninger og skjermingsbehov er større. Når det gjelder læremidler så har begge skolene frihet til å bestille de læremidlene de anser som hensiktsmessige, og får som oftest lov til å kjøpe dem. Allikevel har Tonje kjent på behovet for å bruke penger fra egen lomme for å lette på byrden av å lage eget opplegg.

Det kan være flere årsaker for at Tonje velger å gjøre det slik, men det kan være egen forventning om å klare alle de arbeidsoppgavene man har fått, samtidig som at tid og ressurser ikke strekker til for å faktisk få det til. Det blir ikke ansett som et institusjonelt problem. Når man ser på det som et individuelt problem kan det føre til en skamfølelse. Dermed velger man å løse det selv istedenfor å sende ballen videre til ledelsen. Det å betale fra egen lomme er en diskusjon som ofte foregår i de uformelle forumene hvor spesialpedagogene utveksler erfaringer.

Det er interessant å se hvordan dette har blitt normalisert når det gjelder spesialundervisningen, mens det gjelder i svært liten grad andre fag. Samtidig ser jeg i mitt materiale at i de tilfellene hvor ledelsen går inn for innkjøp av materiell, så er det spesialpedagogen som står for bestillingen. Det er da interessant å se dette i sammenheng med det med å holde seg faglig oppdatert. Det er vanskelig å ha oversikt over de forskjellige læremidlene som er tilgjengelige, og hva som er lurt å bruke når, spesielt for de som ikke har mye erfaring i skolen.

Kommunen tar seg av innkjøp av noen programmer, men det finnes ikke en reel oversikt over hva slags tilbud som finnes. Da blir det tilfeldig hva man oppdager av læremidler/hjelpemidler og hva man dermed velger å bruke. Dette kan henge sammen med hvorvidt spesialpedagogene holder seg oppdaterte og hvem sitt ansvar er det. Når

spesialpedagogene kjenner på at hverdagen er hektisk og at de har mer enn nok med å få dagene til å gå rundt, er det vanskelig å finne tid til å sette seg inn i hvilke andre læringsverktøy som finnes der ute, spesielt om det er snakk om nye digitale verktøy som i tillegg krever IKT-kompetanse, lisenser, med mer.

#### 5.2.5 Samarbeid med andre lærere

Bele (2010) forteller at kollegasamarbeid er verdsatt hos lærere som en måte å utvikle sin kompetanse. Dette stemmer med det informantene i denne oppgaven opplever. Allikevel har skolene utfordringer når det gjelder å få til et godt samarbeid. Dette samsvarer med funnene til Day (2007) om at det er ikke tilstrekkelige muligheter for å samarbeide. Kurth og Keegan (2014) sier at samarbeid sparer lærerne for tid på å planlegge oppleggene og de kan da fokusere mer på tilpasninger. Utfordringen er at ingenting av den planlagte tiden for samarbeid er satt av til å planlegge undervisningstimer, den går til alt annet arbeid som lærerne har i hverdagen sin.

#### *Samarbeidets rolle i samkjøring av spesial- og ordinær undervisning*

For å få til inkludering på en god måte må man klare å samkjøre spesialundervisning og ordinær undervisning hevder Festøy og Haug (2017). Dette er vanskelig siden ordinær undervisning og spesialundervisning har lite å gjøre med hverandre (Hattie, 2009). Begge undervisningsformene må gå hånd i hånd slik at eleven kan oppnå et tilstrekkelig utbytte av den samlede undervisningen, både i grupper og i klassen. Da må spesialpedagogen kunne samarbeide med faglæreren for å bli enige om hvilket emne det skal jobbes med i timen, hvilke IOP-mål som skal jobbes etter, og hva slags forberedelser eleven trenger for å kunne ha utbytte av undervisningen, for eksempel i form av begrepsundervisning. Et tett samarbeid er helt avgjørende for å få til inkludering ifølge Mjøs (2007). I tillegg mener Haug og Bachmann (2006) at samarbeid med andre lærere også er en viktig faktor for tilpasset opplæring, og funnene i denne oppgaven støtter at det er like viktig, om ikke mer, for spesialundervisningen slik Festøy og Haug (2017) påpeker. Det samme gjelder deltakelse.



Spesialpedagogen må være informert om det som skjer i klassen slik at vedkommende kan være med og tilrettelegge og forberede eleven på det som skal skje, gjennom for eksempel bruk av sosiale historier, tydelige skjemaer med klare punkter, eller ved å gi eleven noe førkunnskap slik at vedkommende er trygg nok til å delta etter evne i aktiviteten.

For at eleven skal kunne medvirke i sin hverdag er det viktig at eleven opplever at informasjonsflyten er god, og at det som kommer fram i elevsamtaler (formelle eller uformelle) når fram til alle de involverte voksne. Dette er spesielt viktig når Festøy og Haug (2017) legger fram at elevene som mottar spesialundervisning møter en fragmentert hverdag. For å få til fellesskap er det viktig at eleven får være med sine medelever, spesielt når faglæreren har planlagt alternativt opplegg, for eksempel bursdagsfeiring, film, kakebelønning, m.m. Da er det lite lurt at spesialpedagogen tar eleven ut av klasserommet for å ha spesialundervisning. For å lykkes med inkludering må faglærer og spesialpedagog jobbe i samme takt, nesten som et ro-lag, for at det ikke skal glippe noe sted. Dermed er et godt og tett samarbeid avgjørende for at de skal lykkes. Dette er også svært relevant for medvirkning. Om elevens hverdag er oppdelt og uforutsigbar er det vanskelig for eleven å kunne påvirke den slik Festøy og Haug (2017) forklarer. Nordahl (2018) støtter også at elevene sjelden får mulighet til å medvirke i spesialundervisningen. Denne fragmenterte hverdagen utfordrer koherensen, både på individ- og systemnivå (Festøy & Haug, 2018).

Funnene i denne studien viser at det er forskjellige opplevelser når det gjelder gjensidighet i samarbeid, men Tonje forteller at hun opplever å ha ansvaret for samarbeidet og at hun må oppsøke kontaktlærere. Dette stemmer med funnene til Festøy og Haug (2017) hvor de legger frem at kontaktlærere ikke prioriterer samarbeid fordi de ikke anser det som viktig nok i kampen om tiden. IKT spiller en vesentlig rolle for å få til den informasjonsutvekslingen som er nødvendig i hverdagen, kanskje spesielt dersom kontaktlærere ikke prioriterer samarbeidet. For å få det til er det nødvendig at lærere er godt kjent med de digitale løsningene som skolen bruker for slike formål og at de brukes aktivt for å avlaste samarbeidstid slik at den effektiviseres. Dette støttes av Nordahl (2018) som legger vekt på at IKT kan bidra til inkludering. Dermed er det behov for avsatt tid med faglig innhold for å

jobbe med IKT slik at alle lærere stiller sterkt nok til å konsekvent bruke digitale løsninger som samarbeidskanaler.

## 5.3 Gjennomføring

### 5.3.1 Vanlig time i spesialundervisning

#### *Oppstart*

Begge spesialpedagogene er fornøyde med den måten de starter timene, selv om begge bruker noe tid til å komme i gang og har en myk start i timene med løsprat. Dette er mindre vanlig i ordinær undervisning hvor oppstarten er svært strukturert for å klare å få elevene i gang: elevene sitter ned, læreren går gjennom klasselisten og forklare deretter innholdet i timen. Dette er en vanlig oppstart av timen som de fleste kan relatere til. Å starte timen med løsprat er noe som er lite sannsynlig at skjer i ordinær undervisning fordi man kunne risikert å miste kontroll over klassen med en gang. Dette støttes av Cotton (2000) som mener at å ha en rask og tydelig oppstart av timen bidrar til et trygt og strukturert skolemiljø. At det startes med løsprat kan være nødvendig for noen for å få en liten oppvarming før timen starter, men dette går på bekostning av tiden som skal gå til læringsaktiviteter. Dette kan være noe av det som bidrar til at spesialundervisning har lite forklaringsbidrag til elevenes læring (Nordahl & Hausstätter, 2009). Et spørsmål som da melder seg er om løsprat skjer før oppstart av timen, eller om det er en integrert del av den strukturerte timen. Henny ser på det som en pedagogisk tilnærming, og tenker at det hjelper med å lære å gjenfortelle. Denne pedagogen jobber med elever på 1. og 2. trinn, så å lære å gjenfortelle virker som et helt rimelig mål for denne aldersgruppen.

#### *Struktur i timen og struktur på systemnivå*

Spesialpedagogene i mitt materiale har strukturerte timer. Slik jeg ser det kan det være to mulige forklaringer på dette. Det kan være at siden jeg stilte et spørsmål knyttet til atferd at de har svart ut ifra hva de tenkte var forventet av dem, og ikke nødvendigvis det de får til.

Det kan også være slik at å få til god struktur på individuelt nivå, for eksempel i en undervisningstime, ikke er så avhengig av de andre elementene og at en flink pedagog kan få det til, tross alt. Utfordringen kommer når man skal se strukturen på et systemnivå, hvor koherensen kan være lav eller negativ (Festøy & Haug, 2018). Da kan man se på hvordan de forskjellige undervisningstimene henger sammen, hva slags læringsmål som dekkes når og hva slags struktur som følges for å gjennomgå hele IOPen i løpet av skoleåret. I tillegg skal elevene oppleve en viss parallellisme mellom det som skjer i klasserommet og det som skjer i spesialundervisningen, nettopp for å bidra at skoledagen deres blir mindre fragmentert (Haug, 2017).

### 5.3.2 Innhold

#### *Innhold i «gavepakken»*

Tonjes elever er ute av ordinær undervisning rundt 80% av tiden. De følger da samme kompetansemål som resten av klassen og det gjøres ofte unntak fra vurderingssituasjoner. Dette ser også Nordahl og Hausstätter (2009) i sin forskning. De forteller at systemet i mindre grad ivaretar oppfølging av læring hos elevene som har spesialundervisning. Samtidig sier Tonje at det jobbes ut ifra elevenes nivå. Dette gjør at det stilles spørsmål om hvilket nivå disse elevene har. Om de har et lavere nivå enn klassen, bør det vel drøftes med PPT og tilpasse mål i form av nivå og bredde av kompetansemål som elevene skal strekke seg etter. Og om det er slik at elevene har samme nivå som klassen, kan det stilles spørsmål om hvorvidt er det riktig at de tas ut av klassen for å bli undervist av noen som ikke har formell undervisningskompetanse. Informantene ser på dette som en vinn-vinn-situasjon hvor klassen får ro, og elevene får «en gavepakke».

#### *Hvem får glede av «gavepakken»*

Det kan stilles spørsmål om denne situasjonen er en vinn-vinn-situasjon for begge partene. Det som i hvert fall er tydelig, er at klassen får mer ro av å ha elevene ut av klassen. Dette er noe som samsvarer med funnene fra Day (2007) hvor hun nevner at lærere som har elevene

inkludert i sine klasser kan ha negative holdninger, spesielt om de har atferdsvansker. Både Nordahl (2018), Bakke (2016) og Wendelborg, et al. (2017) er enige i at spesialundervisning ofte brukes som en avlastningsfunksjon, og dette ser ut til å være et eksempel på det. Det er interessant at ledelsen på denne skolen mener at de har en praksis hvor de kikker hverandre i kortene, men samtidig blander de seg ikke i hvordan spesialundervisningen gjennomføres. Kvaliteten på spesialundervisningen vurderes gjennom halvårsvurdering av IOP, men da evalueres elevenes måloppnåelse, ikke nødvendigvis undervisningen.

### *Kvalitetssikring i spesialundervisning*

På Tranebakken skole sikres kvaliteten i spesialundervisningen ved å sende spesialpedagogene på kurs, og det å ansette personell som har spesialpedagogisk kompetanse. Spesialundervisning har mye mindre kvalitetssikring enn andre fag, hvor man har over 50 foresatte som sier ifra om det er noe som de ikke er fornøyde med. I andre fag planlegger man undervisningen sammen med andre faglærere, og gjennomfører gjerne samme opplegg på hele trinnet. Det er også vanlig praksis å ha innsyn i andre læreres OneNote for å hente inspirasjon. Dette støttes av Nordahl (2018) som forteller at det er få kommuner som kvalitetssikrer læringen til elevene som har særskilte behov.

Spesialundervisning derimot foregår på et lite rom, med få og sårbare elever, i mange tilfeller med foreldre som heller ikke er kjent med det norske skolesystemet. Spesialundervisning blir ikke observert, det er betydelig færre sjanser for at noen klager, og spesialpedagogen har mye frihet. Selv om Kurth og Keegan (2014) mener at skolene kan tjene på å evaluere effektiviteten på spesialundervisningen, så har disse skolene så langt ingen mekanismer for å evaluere kvaliteten på den jobben som den enkelte spesialpedagog gjør. Det er derfor et stort bekymringsgrunnlag at det ikke finnes standardiserte metoder for å evaluere kvaliteten av spesialundervisningen (Bele, 2010; Nordahl, 2018; Heward, 2003).

I tillegg står spesialpedagogene veldig fritt til å gjøre som de vil, og kvalitetssikring ser ut til å være fraværende, spesielt når det oppleves å ikke ha nok tid til refleksjon. Det er urovekkende at først når spesialpedagogen stiller til intervju og får tid og rom til å reflektere over egen praksis, at hun innser at hennes praksis er lite inkluderende. Dette er noe som skolen burde ha system for å kvalitetssikre, og at slike refleksjoner heller ikke blir så tilfeldige.

## 5.4 Inkludering

### 5.4.1 Tolkning av inkludering

Det er en veldig varierende tolkning av begrepet inkludering. Tonje på Olatoppen skole begrenser det til plassering og ser ut til å anvende et endimensjonalt perspektiv (piggsvinmetaforen) (Norwich, 2014). Slik inkludering er forstått i denne oppgaven er dette en svært reduksjonistisk tolkning av begrepet som gjør det mer håndterlig i hverdagen, men som ikke nødvendigvis gagnar elevene. Denne tolkningen ser ut til å deles av Monica siden det ikke gjøres institusjonaliserte tiltak for å øke medvirkning, deltakelse, felleskap og utbytte av alle elevene slik Haug (2014) definerer inkludering. I stedet for holdes spesialundervisning adskilt fra ordinær undervisning også ut ifra ledelsens perspektiv.

Henny på Tranebakken har en bredere tolkning av begrepet, som samsvarer mer med et flerdimensjonalt perspektiv (revemetaforen) og med hvordan Haug definerer inkludering (Haug, 2014; Norwich, 2014). Ulf deler også samme tolkning og ønsker seg et tolærersystem fast i alle teoretiske fag fra 1.trinn og oppover, hvor spesialpedagogen er en del av laget. Dette viser hans ønske om å øke kvaliteten i ordinær undervisning og få til å samkjøre spesialundervisning og ordinærundervisning i større grad.

Skolene har ulik tolkning av inkludering. Det som er interessant er at tolkningen er lik hos informantene på samme skole. Det kan være flere grunner til det. En av de grunnene kan være at tolkningen er en del av skolens kultur. En annen grunn kan være at det prioriteres i

større eller mindre grad inkluderende holdninger hos kandidatene i nye ansettelser. Det er uansett interessant å se sammenhengen mellom tolkning av inkludering og hvordan spesialpedagogene velger å organisere og gjennomføre spesialundervisningen. Denne tolkningen er gjennomgående i valgene spesialpedagogene tar i hverdagen.

#### 5.4.2 Hvordan påvirker tolkningen av inkludering gjennomføring av spesialundervisning

På Tranebakken skole er tolkningen av inkludering mye bredere enn hos Olatoppen, og det gjenspeiles i hvordan skolen har valgt å organisere og gjennomføre spesialundervisningen. Det at det ønskes ansatte med spesialpedagogisk kompetanse, selv om de skal jobbe som kontaktlærer og faglærer, er med på å bygge en skolekultur som har et fellesansvar for elever med særskilte behov og øker koherensen i skolen, både på individ- og systemnivå (Festøy & Haug, 2018; Fullan & Quinn, 2016). Samarbeidet mellom lærere i ordinær undervisning og spesialpedagogene ser også ut til å gli lettere siden både Ulf og Henny er fornøyd med det. Allikevel har de en vei å gå når det gjelder ansvar for å fastsette timeplanene og å få til mer fleksibilitet i gruppesammensetning, slik at undervisningen kan være mer hensiktsmessig og bidra til inkludering i større grad. Denne utfordringen vises også på Olatoppen skole. Olatoppen skole bruker piggsvinperspektivet på inkludering og det tenkes primært på plassering. Dette er også den skolen som har de færreste systematiske og institusjonelle tiltakene for å få til inkludering. Ledelsen har bare ansvar for å sørge for at ressursene strekker til, mens det er spesialpedagogen som må ta seg av å lage sin egen timeplan tilpasset elevenes behov. Dette er svært problematisk av forskjellige årsaker.

På den ene siden, når det er spesialpedagogen sitt ansvar å tilpasse timeplanen sin etter elevenes behov, er det svært begrenset hva som kan oppnås, spesielt når gruppene går på tvers av klasser eller trinn. Det er behov for et institusjonalisert arbeid som sørger for at de klassene som elevene blir satt sammen i grupper fra, har samme fag samtidig, slik at de ikke går glipp av engelsk for å ha norskundervisning, og slik skape vansker i et fag som ikke var vanskelig i utgangspunktet. Det sendes også et signal om at spesialundervisning er noe adskilt som bare spesialpedagogen har ansvar for og som ikke henger sammen med resten

av skolesystemet, noe som støttes av Festøy og Haug (2017) når de forteller at spesialundervisning og ordinærundervisning følger to adskilte løp.

På den andre siden er de elevene som mottar spesialundervisning noe i klassen (i andre tilfeller er vedtaket dekket av tredeling og økt voksentetthet i klassen). Om det er slik at spesialundervisning ikke sees som et kollektivt ansvar også av ledelsen, hvordan kan det da forventes at faglærere og kontaktlærere uten spesialpedagogisk kompetanse skal vise inkluderende holdninger der de oppsøker samarbeid med spesialpedagogen, og hvor de virkelig viser interesse for å bli kjent med IOPen og vilje til å tilpasse sin undervisning til disse elevene.

Tolkning av inkludering gjenspeiles også i hvordan Olatoppen skole organiserer «gavepakken». Når Tonje får mulighet til å reflektere over hvordan hun driver med inkludering kommer hun til konklusjonen om at hun kanskje ikke jobber så mye med inkludering allikevel. Dette gjenspeiles i at spesialundervisning og ordinær undervisning følger to adskilte løp (Festøy & Haug, 2017), til et punkt hvor spesialpedagogen ikke vet hvordan det tilrettelegges for de elevene hun har ansvar for i ordinær undervisning. Dette bidrar til at det er vanskeligere å få til et godt utbytte når elevene møter en fragmentert hverdag (Festøy & Haug, 2017). I tillegg er det usikkert i hvilken grad elevene og foreldrene har vært med på å bestemme at dette var den beste løsningen for dem og det stilles spørsmål til hvorvidt elevene får til å medvirke sin hverdag (Remøy, 2017).

### *Institusjonaliserte tiltak*

Flere institusjonaliserte systemtiltak er viktige for å unngå at elevene bare sitter i klasserommet, og derimot sørger for at eleven har utbytte av å være der (Emanuelsson, et al., 2005). Det er også et spørsmål om at det som skjer i klassene også forandrer seg for å skape et inkluderende miljø, som Slee (2011) sier. Å forandre klassene for å gi rom til inkludering må sees i sammenheng med skolens funksjon i samfunnet, og inkludering

utfordres av konkurransen i utdanning og økonomisk utvikling, som mellom andre Fletcher (2005) og Haug og Bachmann (2006) drøfter. Allikevel så er forskningen tydelig på at bedre kvalitet på den ordinære undervisningen reduserer behovet for spesialundervisning (Nordahl, 2018). Derfor trenger ikke inkludering nødvendigvis å være en motsetning til konkurranse i skolen, men enda en grunn til å øke kvaliteten i ordinær undervisning. Det trengs dermed institusjonaliserte tiltak som kan øke kvaliteten av ordinær undervisning, som kan evaluere og øke kvaliteten av spesialundervisning og som kan bidra til at ordinær- og spesialundervisning går hånd i hånd. Med dette får elevene med særskilte behov en reel sjanse til å oppleve inkludering, koherens og sammenheng i sin hverdag.

### *Forhold mellom kompetanse hos allmennlærere og inkludering*

For å få til inkludering er nødvendig å øke spesialpedagogisk kompetanse blant kontaktlærere og faglærere også. I tillegg må det bygges en skolekultur som tar et felles ansvar for de elevene som har behov for spesialundervisning, alt fra administrative avgjørelser til planlegginger av alternative dager og tilpasning av undervisning i ordinær klasse. Dette gjenspeiles også i hvor vidt spesialpedagogen føler seg som en del av fellesskapet. Når Tonje opplever at hennes jobb er litt på siden av det de andre kollegaene jobber med, hvordan kan det forventes at elevene selv føler at de ikke er på siden av det de andre gjør. Det er derfor behov for å øke spesialpedagogisk kompetanse hos allmennlærere med fokus på inkludering og deres rolle i det i ordinær undervisning. Det er også behov for denne kompetansen i ledelsen slik at det kan jobbes med i fellesskap og implementere dette målet i skolens kultur. Det må da i tillegg legges til rette for at allmennlærere får tid til refleksjon og til samarbeid med spesialpedagogene i tillegg til veiledning for at de prioriterer dette og er med på den omstilling som kreves for å få til en vellykket prosess.



## 6. Konklusjon

I dette kapitlet skal jeg oppsummere funnene i denne studien som svarer på problemstillingen: *Hvilke elementer påvirker gjennomføring av spesialundervisning?* For å kunne si noe om hvilke elementer som påvirker gjennomføring av spesialundervisningen, er det viktig å først gi en sammenfatning av hvordan spesialundervisningen gjennomføres i de to casene som denne studien omfatter.

I en vanlig time ved Olatoppen- og Tranebakken skole er oppstarten preget av løsprat, og den er noe uforutsigbar tilknyttet romplassering. Spesialpedagogene på begge skoler er opptatt av å ha gode og strukturerte timer, men det er et spørsmål om den samme strukturen opprettholdes når man løfter blikket og ser helheten i forhold til samsvar med IOP, samsvar med det elevene gjør ellers i ordinær undervisning, mm. Da er det ikke sikkert at den strukturen opprettholdes. Innholdet i timene bestemmes ut fra IOP og det klassen ellers gjør. På Olatoppen skole tilbys en «gavepakke», hvor elever med atferdsvansker får spesialundervisning uten å ha noe sakkyndig vurdering som støtter det, eller en IOP som kan stå for målene i undervisningen. Denne «gavepakken» fungerer da som en avlaster i klasserommet for lærere og medelever.

Det er svært lite kvalitetssikring av gjennomføring av spesialundervisningen sammenlignet med gjennomføring av andre fag. Dette forklares ved spesialundervisningens naturlige art, hvor det er få elever som mottar det, og de er elever som sliter. I et vanlig klasserom med mange elever og foreldrepar er det større sjanser for at elevene sier ifra og at noen av foreldrene tar kontakt med ledelsen. I tillegg tjener disse elevene på å ha ressurssterke foreldre som er godt kjent med skolesystemet og rettighetene barna har. Dette blir forsterket når ledelsen ikke involverer seg i det som skjer i spesialundervisningen og mener at de ikke har kompetanse til å forstå det som skjer der. Da møter man en spesialpedagog med lite tid til refleksjon, en hektisk hverdag og svært få metoder som sikrer at kvaliteten av den jobben som vedkommende gjennomfører er god nok.

Med dette som bakgrunnsteppe for hva som skjer i disse to skolene per i dag, skal jeg nå gå videre til å konkludere om hvilke elementer som påvirker gjennomføring av spesialundervisning. Disse elementene er delt i tre kategorier: kompetanse, organisering og inkludering.

Når det gjelder *kompetanse* er det flere elementer som påvirker gjennomføringen av spesialundervisning. Det ene element som påvirker den er manglende kompetanse hos allmennlærere, som er nødvendig for å ha inkluderende holdninger til opplæringen. Det prioriteres heller ikke kompetanseheving av allmennlærere i spesialpedagogikk, verken gjennom videreutdanninger eller kurs. Det er bare spesialpedagogene som får kurs som er relaterte til spesialundervisning. Dette forteller at ledelsen bruker et kategorisk perspektiv hvor de anser at det er noe iboende i eleven som gjør at vedkommende trenger spesialundervisning. Alternativet ville vært å bruke et relasjonelt perspektiv hvor ledelsen hadde vært bevisst på at det er utfordringer i samspillet mellom eleven og miljøet som kan forklare at eleven trenger spesialundervisning. Hvis ledelsen hadde hatt en relasjonell forankring hadde de forstått viktigheten av å øke spesialpedagogisk kompetanse hos allmennlærere slik at miljøet kan forandres og tilpasses i større grad til å fange opp flere elever enn det det gjør per i dag.

Ledelsen er forsiktig med å gi faste stillinger til spesialpedagoger som ikke kan brukes til å undervise, siden de er sett på som en uforutsigbar ressurs som er avhengig av hvor mange elever med sakkyndige vurderinger de får. Dette kan bidra til mye utskiftning i personalet, noe som påvirker samarbeid og skolekultur. Praksistid virker mer relevant for informantene i denne oppgaven enn det har blitt vist ellers i forskning. Dette kan være fordi andre forskere har tenkt på praksistid som lærere, mens i denne oppgaven er det snakk om praksistid som spesialpedagoger.

Det hadde vært interessant å forske videre på dette og se om det er forskjell på betydning av praksistid som lærer og som spesialpedagog. Dette kan være på grunn av det adskilte

løpet som spesialundervisningen har i forhold til den ordinære undervisningen, og at det krever flere år i systemet før man klarer å forstå seg på det. Kanskje spesielt når ledelsen ikke har kjennskap til det som skjer i spesialundervisningen. Det er mangel på spesialpedagogisk kompetanse hos ledelsen, som i neste rekke bidrar til å bruke et kategorisk perspektiv som truer inkludering på et systemnivå. Dette kan være med på å forsterke ideen om at det er behov for spesialpedagoger på alle nivåer i systemet, ikke bare i klasserommene.

Det er allikevel en holdning om at spesialpedagogene skal være kompetente i faget sitt, selv om det ikke finnes eksplisitte krav til det per i dag. Dette kan være med å påvirke politiske bestemmelser slik at spesialpedagog-tittelen blir beskyttet og kravene tydeliggjøres slik at det kan forbedre kvaliteten på spesialundervisning.

Egenvurdering av kompetanse kan være påvirket av mangel på tid til refleksjon i en hektisk hverdag. Dette kan bidra til utfordringer når det er spesialpedagogene selv som har ansvar for å søke etter kurs, eller andre måter å heve sin kompetanse på. Det medfører at mye av kompetansehevingen skjer gjennom kanaler som Facebook-grupper og lignende, med lite kvalitetssikring av det som publiseres der. Det er da bekymringsfullt at ledelsen har full tillitt til spesialpedagogene på dette området. De bærer på et stort ansvar for spesialundervisningen i skolen, uten at deres kompetanseheving blir systematisert og kvalitetssikret.

Det er positivt med spesialpedagogisk kompetanse hos allmennlærere og det kan bety fortrinn ved en av de skolene i denne studien. Dette viser framgang og kan føre til en gradvis endring frem mot et personale med høyere spesialpedagogisk kompetanse. Dette kan slå ut positivt for inkludering i skolen og forhåpentligvis påvirke skolekulturen i sin helhet.

Når det gjelder *organisering* er det flere elementer som påvirker gjennomføring av spesialundervisning. Et av de elementene er samarbeid mellom spesialpedagogene og

lærere i ordinær undervisning. Det er behov for et tett samarbeid for at spesialundervisning og ordinær undervisning skal være mest mulig samkjørt. Dette kan bidra til å øke koherensen i skolen, og til at elevene får en mindre fragmentert hverdag. En mindre fragmentert hverdag påvirker mulighetene eleven har til å medvirke. Når elevene møter en mer strukturert og forutsigbar hverdag, gir det bedre forutsetninger for å mene noe om den. En mindre fragmentert hverdag bidrar også til mer utbytte, siden det er en mer faglig samkjøring som bidrar til at elevene ikke opplever å gå to forskjellige løp i hvert av fagene hvor eleven har IOP. Et bedre samarbeid kan også hjelpe til at eleven forbedrer sin opplevelse av å være en del av fellesskapet. Det reduserer sjansene for at eleven går glipp av sosiale aktiviteter i fellesskapet fordi han eller hun har spesialundervisning. Deltakelsen kan også være påvirket av et bedre samarbeid siden spesialundervisning kan forberede eleven til det som skal skje i ordinær undervisning slik at eleven er i bedre stand til å både gi og ta i fellesskapet.

Et annet element som påvirker gjennomføring av spesialundervisningen, er de tilgjengelige læremidlene som skolen har. Det er tilfeldig hvilke læremidler skolen bruker i spesialundervisning og det finnes ingen oversikt over de samlede tilbudene som finnes både fysisk og digitalt. Det ser også ut til å være en praksis at spesialpedagogene dekker kostnadene til noen av disse læremidlene fra egen lomme, og det anses som noe naturlig siden det hjelper dem å spare tid og å gjøre en bedre jobb. Denne tankegangen er primært gjeldene i spesialundervisning og mindre vanlig i andre fag.

Et tredje element som påvirker gjennomføringen, er gruppesammensetning. Gruppesammensetning tar hensyn til administrative og økonomiske rammer i større grad enn elevens pedagogiske behov. Dette bidrar til at gruppesammensetningen kan bli uheldig, og det er lite fleksibilitet i systemet for å få til andre gruppesammensetninger. Dermed finner spesialpedagogene egne løsninger for å dele tildeling mellom de elevene i gruppen slik at de kan motta eneundervisning istedenfor. Dette gjør at elevene naturligvis mottar færre timer spesialundervisning enn det de har krav på. Det blir da et dilemma om man skal gi flere timer av lavere kvalitet eller færre timer av høyere kvalitet.

Et fjerde element som påvirker gjennomføring av spesialundervisningen, er spesialpedagogens timeplan. Det gis stor frihet til spesialpedagogene til å organisere egen timeplan, noe som gir større fleksibilitet, men samtidig byr på utfordringer. For det første gir det signaler om at spesialundervisning er noe som spesialpedagogen selv skal ha ansvar for og ikke skolen. For det andre er det nærmest en umulig jobb å gi elevene som tilhører forskjellige klasser, og til og med forskjellige trinn, undervisning i det samme faget uten at de går glipp av undervisning i andre fag om ikke dette er samkjørt og gjennomtenkt når man lager skolens timeplaner for skoleåret.

Det siste organisatoriske elementet som påvirker gjennomføringen, er tilgjengelige rom. Det byr på utfordringer når skolene ikke har nok tilgjengelige rom for å ha spesialundervisning, og dette påvirker kvaliteten. Noen elever må ha spesialundervisning i gangen, andre må dele grupperom med klassen, og kan bare bruke det når det er ledig. Lærere og elever sliter med å finne et stille og skjermet sted hvor de kan gjennomføre timene sine. Det å ikke ha et fast rom begrenser også mulighetene for bruk og oppbevaring av spesialpedagogiske materialer som konkreter, hefter, modellerings verktøy, KAT-kassa, osv. Lærerne kan ikke bære alt med seg, og når det gjelder spesialundervisning er det behov for å ha disse materialene tilgjengelig for å kunne tilpasse i enda større grad for elevenes utfordringer.

Det er positivt å se at spesialpedagogenes engasjement for elevenes læring er genuint, og at de er villige til å strekke seg langt for å forsøke å gi elevene det de mener er et bedre tilbud enn det de må. Dette gjenspeiles i at de er villige til å betale for læremidler fra egen lomme og at de går på tvers av det sakkyndige vurderinger sier og gir eneundervisning når gruppesammensetningen har blitt uheldig. Det er så klart ikke den ideelle løsningen, men det er den som fungerer i praksis når gruppesammensetningen i skolen er så lite fleksibel.

Når det gjelder *inkludering* er det verdt å fremheve tolkningen av inkludering. Tolkning som spesialpedagogene og spesielt ledelsen har dannet ryggraden for hele skolesystemet. Den

gjenspeiles i ansattes kompetanse, organisering og gjennomføring av spesialundervisning. Jo smalere forståelsen er, jo mer adskilte løp følger spesialundervisningen og jo mer ansvar gis til spesialpedagogene istedenfor å forsøke å få til institusjonaliserte tiltak. Det er fortsatt en vei å gå når det gjelder inkludering, spesielt når det gjelder tiltak på systemnivå, men det er positivt å se at inkludering forstås på forskjellige måter i skolene og ikke bare i en smal forståelse.

I tillegg, selv om det er utenfor oppgavens begrensninger må jeg være lojal til materialet mitt og komme med et siste funn. Hvilke vansker eleven strever med påvirker også gjennomføringen av spesialundervisningen. Om elevene har atferdsvansker er de mindre ønsket inn i klassen og de presses ut av fellesskapet til å ha spesialundervisning selv om de ikke har noen sakkyndig vurdering som støtter det. Kvaliteten på undervisningen disse elevene mottar er betydelig lavere, med lavere forventninger både faglig og sosialt. I tillegg mottar disse elevene undervisning 80% av tiden av en spesialpedagog uten undervisningskompetanse, noe som er betenkelig når elevene skal følge samme kompetansemål som resten av den ordinære klassen.

Informantene i denne oppgaven har gitt et godt innblikk i de utfordringene de møter i sin hverdag og de samsvarer med de utfordringene man ser ellers i landet ifølge forskningen denne studien har bygget på. Det er på tide at politikerne ser alvor i situasjonen og krever mer formell kompetanse i spesialundervisningen på alle nivåer i skolesystemet. Det er den eneste måte man kan lykkes med å innføre inkludering i skolens ryggrad og få til systemtiltak som kan gjenspeiles i en gjennomføring av spesialundervisning som virkelig fremmer læring.

## 7. Litteraturliste

- Abellán, C. M. (2016). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación* 28 (4), 1043-1060.
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier: Forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bachmann, K., & Skrove, G. (2015). Hva med gråsonerelever? I P. Haug, *Elev- og lærerrolla*. Oslo: Samlaget.
- Bakke, J. (2016). Spesialpedagogikkens strukturdualitet. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal, *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bele, I. V. (2010). Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse - og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 94 (6), 476-491.
- Bergem, R., Båtevik, F. O., Bachmann, K., & Kvangarsnes, M. (2006). *Tidleg oppstart med nye læreplanar: kartlegging av erfaringar med førebuing og iverksetjing*. Volda: Høgskulen i Volda Møreforskning Volda.
- Cotton, K. (2000). *The schooling practices that matter most*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Day, C. (2007). *Teachers Matter: Connecting Work, Lives And Effectiveness*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Dyson, A. (2005). Philosophy, politics and economics? I D. Mitchell, *Contextualizing inclusive education: Evaluating Old and New International Paradigms*. Routledge.
- Egelund, N., & Tetler, S. (2009). *Effecter av specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i kompliserte læringsituationer og elevenes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Emanuelsson, I., Haug, P., & Persson, B. (2005). Inclusive education in some Western European countries. I D. Mitchell, *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international paradigms*. Routledge.
- Ertesvåg, F., Amundsen, P., S., Byermoen, T. Ofre for corona-skolen: 14.026 elever mistet undervisning de har krav på. *Verdens gang*.  
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/566OAW/ofre-for-corona-skolen-14026-elever-mistet-undervisning-de-har-krav-paa>
- Festøy, A. R., & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær og spesialundervisning i lys av inkludering. I Haug, P., *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Festøy, A. R., & Haug, P. (2018). Coherence in conditions for learning in special education. *European journal of special needs education*, 34 (4), 469-484.
- Fletcher, T. (2005). Future directions. I D. Mitchell, *Contextualizing inclusive education: Evaluating Old and New International Paradigms*. Routledge.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 202-208.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence. The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. California: Corwin, A SAGE Company.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning . A synthesis of over 800 meta-analyses relating achievement*. London: Routledge.

- Haug, P. (2004). Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen? *Spesialpedagogikk* 5, ss. 4-11.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2016). Forsking for spesialundervisning. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal, *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. (Haug, P., Red.) Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (2017). Å møte mangfoldet i opplæringa. I P. Haug, *Spesialundervisning innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Haug, P., & Bachmann, K. (2007). Kvalitet og tilpassing. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91 (4), 265-276.
- Heward, W. L. (2003). Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education. *The journal of special education*, 36 (4), 186-205.
- Iversen, J. M., Bonesrønning, H., & Nyhus, O. E. (2016). *Spesialundervisning i storbyene*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Jenssen, E. S., & Roald, K. (2012). Skolen som organisasjon og arbeidsfellesskap. I M. B. H. Postholm, *Lærere i skolen som organisasjon*. Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). *The positive side of special education. Minimizing its Fads, Fancies and Follies*. Oxford: Scarecrow Education.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kostøl, A. K. (2012). Sammenheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning i grunnskolen. I T. Nordahl, *Bedre læring for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Meld.St.18. Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet, (2019). *Meld. St. 6 (2019-2020) Melding til Stortinget. Tett på - tidlig innsats og inkluderende dellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
- Kurth, A., & Keegan, L. (2014). *Development and use of curricular adaptations for students receiving special education services*. Los Angeles: The Journal of Special Education.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2002). *Vitenskapsteoretiske perspektiver*. Oslo: Unipub.
- Maxwell, J. A. (1992, 09). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review* 62 (3), ss. 279-301.
- McLaughlin, M. J., & Jordan, A. (2005). Push and pull. Forces that are shaping inclusion in the United States and Canada. I D. Mitchell, *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Paradigms*. Routledge.
- Mjøs, M. (2016). Spesialpedagogikkens rolle i en skole for alle. I R. S. Hausstätter, & S. M. Reindal, *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Mostert, M. P., Kavale, K. A., & Kauffman, J. M. (2008). *Challenging the Refusal og Reasoing in Special Education*. Denver: Love Publishing.
- Nordahl, T. (2012). *Bedre læring for alle elever*. I T. Nordahl, *Bedre læring for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk.



- Nordahl, T. (2012). Elever som mislykkes i skolen. I T. Nordahl, *Bedre læring for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (Red.). (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., & Hausstätter, S. R. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. Rapport nr 2 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet*. Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., & Sunnevåg, A.-K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen - stor avstand mellom idealer og realiteter*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 44 (4), 495-510.
- Norwich, B., & Lewis, A. (2007). How specialized is teaching children with disabilities and difficulties? *Journal of curriculum studies*, 39 (2), 127-150.
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke. I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/?ch=1>
- NOU 2009:18 (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=1>
- Ofsted. (2004). *Excluded pupils lacks support*. Community Care.  
<https://www.communitycare.co.uk/2005/01/06/excluded-pupils-lack-support-says-ofsted/>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. LOV-2018-06-22-83. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Regjeringen. (2019, 06 24). Beholder retten til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Norge.
- Remøy, A. K. (2017). *Spesialundervisning for fleirspråklege elevar*. I Haug, P., *Spesialundervisning: Innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Riksrevisjonen. (2011). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen. Dokument 3:7*. Riksrevisjonen.
- Rodríguez, A. I., & González, Y. M. (2019). *La producción científica en educación inclusiva: avances y desafíos*. Revista Colombiana de Educación.
- Sahlberg, P., & Berry, J. (2003). *Small group learning in mathematics. Teachers' and pupils' ideas about groupwork in school*. Painosalama Oy: Finnish Educational Research Association.
- Salend, S. J., Johansen, M., Mumper, J., Chase, A., Pike, K. M., & Dorney, J. A. (1997). Cooperative teaching: The voices of two teachers. *Remedial and Special Education*, 18 (1), 3-11.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. .
- Statped. (2020, 08 19). *Hva skal stå i IOP?* Statped. <http://www.statped.no/ask/hva-skal-sta-i-iopen>
- Sunnvåg, A., & Nordahl, T. (2008, 04). Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen, 92, ss. 289-301.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, G. (2016). *How to do your case study*. London: SAGE.
- Ulleberg, H. P. (2007). *Diskursanalyse: et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning*. Norsk senter for barneforskning.

- UNESCO. (2015). *Rethinking education*. Paris: UNESCO publishing.
- UNESCO. (u.d.). *Education 2030. Incheon Declaration for netfork for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 3. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Hentet fra unesco.org: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen for spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (1), 17-35.
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A., & Caspersen, J. (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse? Faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

## 8. Vedlegg

8. Vedlegg.....	I
8.1. Godkjenning av NSD.....	II
8.2 Informasjonsskriv med samtykkeerklæring.....	V
8.3 Intervjuguide lærere .....	X
8.1.4 Intervjuguide ledelsen .....	XIII

## 8.1. Godkjenning av NSD

22/11/2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Hvilke elementer påvirker hvordan spesialundervisning er realisert.

#### Referansenummer

484975

#### Registrert

04.04.2020 av Natalia Ramirez Garcia - nataliag@stud.hivolda.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for pedagogikk

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Randi Fagerlid Festøy, anne.randi.fagerlid.festoy@hivolda.no, tlf: 70075098

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Natalia Ramirez Garcia, nataliaramirezgarcia92@gmail.com, tlf: 41602101

#### Prosjektperiode

01.01.2020 - 15.06.2021

#### Status

15.04.2020 - Vurdert

#### Vurdering (1)

---

##### 15.04.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.04.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2021.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

22/11/2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## 8.2 Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

### ***Vil du delta i forskningsprosjektet «Hvilke faktorer påvirker gjennomføring av spesialundervisning?»***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å skaffe mer forskningsbasert kunnskap rundt hvilke faktorer påvirker gjennomføring av spesialundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med oppgaven er å bidra til mer forskningsbasert kunnskap rundt problemstillingen min som er *hvilke faktorer påvirker gjennomføring i spesialundervisning*. Per i dag finnes det forskning om hvordan er situasjonen i spesialundervisning nå, og det finnes også forskning som viser veier frem og sier noe om hvordan burde framtidens spesialundervisning se ut. Når den informasjon er tilgjengelig, så finnes ikke like mye forskning om hvorfor gjøres det fortsatt slik det gjøres. Dermed vil jeg se på de rammene rundt spesialundervisning og hvilken påvirkningskraft har de for gjennomføringen. Prosjektet er en masteroppgave og dermed har det et begrenset omfang.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskulen i Volda er ansvarlig for prosjektet.

Studenten som gjennomfører prosjektet, er Natalia Ramirez Garcia og hun kan nås på epost [nataliag@stud.hivolda.no](mailto:nataliag@stud.hivolda.no)

Veilederen for prosjektet er Anne Randi Fagerlid Festøy og hun kan nås på epost [anne.randi.fagerlid.festoy@hivolda.no](mailto:anne.randi.fagerlid.festoy@hivolda.no)

## **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi du enten planlegger og gjennomfører spesialundervisning eller er du en del av skoleledelsen og har godt kunnskap om spesialundervisning fra ledelsesperspektiv (rektor, ressurskoordinator ...). Utvalget er trukket ut ifra snøballmetoden, det vil si at jeg har tatt kontakt med mitt eget nettverk og bedt dem om å spørre andre som er i målgruppen om å bli med.

## **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du **planlegger og gjennomfører spesialundervisning** og velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til et Skype intervju. Det vil ta deg ca. 30 minutter. Intervjuet inneholder blant annet spørsmål om skolens rammer, inkludering og din egen bakgrunn. Det blir tatt lydopptak av samtalen.

Hvis du jobber i **ledelsen** og velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til et Skype intervju. Det vil ta deg ca. 30 minutter. Intervjuet inneholder blant annet spørsmål om skolens organisering og sine ansatte, inkludering og din egen bakgrunn. Det blir tatt lydopptak av samtalen.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**



Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Studenten og veilederen ved Høgskulen i Volda vil ha tilgang til opplysningene dine.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, Datamaterialet skal lagres på en forskningsserver som heter Nettskjema utviklet av Universitet i Oslo for slike formål.

Informasjonen skal fremstilles på en slik måte i masteroppgaven at det ikke blir mulig å gjenkjenne deltakerne.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Personopplysninger og lydopptak blir slettet ved prosjektslutt.

## **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen i Volda har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Studenten selv, Natalia Ramirez Garcia, hun kan nås på epost [nataliag@stud.hivolda.no](mailto:nataliag@stud.hivolda.no)
- Høgskulen i Volda ved Anne Randi Fagerlid Festøy, hun kan nås på epost [anne.randi.fagerlid.festoy@hivolda.no](mailto:anne.randi.fagerlid.festoy@hivolda.no)
- Vårt personvernombud: Cecilie Røeggen, hun kan nås på epost: [cecilie.roeggen@hivolda.no](mailto:cecilie.roeggen@hivolda.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Anne Randi Fagerlid Festøy*  
(Forsker/veileder)

*Natalia Ramirez Garcia*

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *hvilke faktorer påvirker gjennomføring av spesialundervisning*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju og at det tas lydopptak av det

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 8.3 Intervjuguide lærere

### Intervjuguide lærere

#### Innledning

- Takke for oppmøtet og informere kort om prosjektet.
- Avklare tidsramme for intervjuet.
- Informere om at det er frivillig å delta og at en kan trekke seg når som helst.
- Minne dem på at intervjuet tas opp.
- Minne dem på deres taushetsplikt i kraft av sin stilling
- Minne dem på at de ikke må navngi enkeltpersoner eller komme med personidentifiserende historier eller hendelser når de svarer på spørsmålene mine.
- Forklare litt om bruk av datamaterialet, anonymisering.
- Spørre om det er noen spørsmål før vi begynner.

#### Hoveddel

##### Om deg selv

- Hva heter du?
- Hvor gammel er du?
- Hvilke studiebakgrunn har du?
- Hvor lenge har du arbeidet i skolen?
- Føler du at erfaringen din påvirker din kompetanse i spesialundervisning?
- Hvilke erfaring har du rundt spesialundervisning?
- Føler du at du klarer å holde deg oppdatert?
- Hvordan gjør du det?
- Er det noe områder som du kunne tenke deg å videreutdanne deg i?
- Føler du at du har nok tid til egenrefleksjon i løpet av arbeidsdagen din?

##### Rammene rundt undervisning

##### Rammene

- Er spesialundervisning på skolen en sak som blir tatt opp i fellesskap av ledelsen?

- Hvordan organiseres spesialundervisning hos dere?
- Kan du gi noen eksempler?
- Lages det noen form for regler for hvordan dere skal ha det for de elevene som mottar spesialundervisning?
- I så fall hvordan er disse i forhold til vanlige klasseregler?
- Er det noe strategi i plassering av spesialundervisningstimer?
- Hvem bestemmer disse strategiene?
- Hvilke tilgjengelige læremidler har dere?
- Hvordan foregår samarbeid med andre lærere? Har de elevene du jobber med enetimer eller er det gruppeundervisning?
- Hva er årsaken til at akkurat disse elevene har blitt satt sammen i samme gruppe?

### **Gjennomføring**

- Hvordan er oppstart organisert i spesialundervisning?
- Hvorfor er det slik?
- Hvordan ser en vanlig time hos deg?
- Hvorfor er det slik?
- Hvordan bestemmes innhold i timene?
- Hvorfor er det slik?

### **Evaluering**

- Hvordan fungerer plassering av spesialundervisningstimer?
- Hvordan fungerer de tilgjengelige læremidler som dere har?
- Hva er det som stopper deg fra å bruke andre læremidler?
- Hvor fornøyd er du med samarbeid med andre lærere?
- Hvordan fungerer gruppesammensetning i spesialundervisning?
- Hvor fornøyd er du med oppstart i timene dine?
- Hvor fornøyd er du med gjennomføring av timene dine generelt?
- Hvordan evalueres kvalitet på spesialundervisning hos dere?
- Hvordan evalueres framgangen til elevene som mottar spesialundervisning?
- Føler du at du har nok kompetanse til å planlegge og gjennomføre spesialundervisning?

## **Inkludering**

- Hvor mange elever er da i klassen?
- Hvordan organiserer dere ordinær undervisning for å sikre at eleven får faglig utbytte av det og for at eleven verken forstyrrer eller blir forstyrrret av det de andre driver med?
- Hvordan tolker du begrepet inkludering?
- I denne oppgave forstås inkludering som medvirkning, fellesskap, utbytting og deltakelse av alle elever. Hvordan jobber skolen med inkludering slik den tolkes i oppgaven?
- Hadde du sagt at du driver med inkludering? På hvilken måte?

## **Avsluttende spørsmål**

- Om du kunne velge selv din drømmespesialundervisningstime uten å tenke på rammene i det hele tatt, hvordan ser den ut?
- Hva er det som gjør at den ikke skjer per i dag?

## 8.1.4 Intervjuguide ledelsen

### Intervjuguide ledelsen

#### Innledning

- Takke for oppmøtet og informere kort om prosjektet.
- Avklare tidsramme for intervjuet.
- Informere om at det er frivillig å delta og at en kan trekke seg når som helst.
- Minne på at intervjuet tas opp.
- Forklare litt om bruk av datamaterialet, anonymisering.
- Spørre om det er noen spørsmål før vi begynner.

#### Hoveddel

##### Om deg selv

- Hva heter du?
- Hvilken studiebakgrunn har du?
- Har du hatt noe fag knyttet til spesialpedagogikk?
- Hvor lenge har du arbeidet som rektor?
- Hvor lenge har du arbeidet på skolen?
- Hvilke stillingen har du hatt tidligere?

##### Om skolen og sine ansatte

- Hvordan organiserer dere spesialundervisning?
- Hvor lenge har dere organisert det slik?
- Hva forventes av de voksne som har spesialundervisning?
- Hva slags kompetanse har de lærere som underviser de elevene med sakkyndig vurdering som mottar undervisning i ordinær klasse?
- Hva slags kompetanse har de lærere som underviser de elevene som mottar spesialundervisning i mindre grupper eller for seg selv?
- Hvor mange lærere med spesialpedagogisk kompetanse har dere i denne skolen?
- Hvilke syn har skolen på kompetanseutvikling av lærere innenfor spesialpedagogikk?

- Hvem har ansvar for den helhetlig oppfølging av elevene med særskilte behov? Ligger ansvaret hos spesialpedagog, kontaktlærer, eller andre? Hvordan tilrettelegges tiden for at de skal kunne ta seg av den oppfølging?

### **Inkludering**

- I denne oppgaven forstås inkludering som medvirkning, fellesskap, utbytting og deltakelse av alle elever. Hvordan jobber dere med inkludering?
- Hvor stor prosent av deres elever med sakkyndig vurdering mottar undervisning i ordinær klasse?
- Hvordan sikrer dere at disse elevene opplever medvirkning, fellesskap, utbytting og deltakelse?
- Hvor stor prosent av elever mottar spesialundervisning i mindre grupper eller for seg selv?
- Hvordan sikrer dere at disse elevene opplever medvirkning, fellesskap, utbytting og deltakelse?

### **Rammene**

- Hvordan fordeler dere rom? Har hver lærer sitt rom? Hver elevgruppe sitt rom? Blir det forskjellige rom hver gang? Er rommene i nær tilknytning til elevens ordinære klasserom?
- Hvordan organiserer dere timeplanene og hva slags hensyn tas for spesialundervisning?
- Hvilken tilgang til ressurser både digitale og fysiske har de?
- Hvordan tilrettelegger dere for samarbeid mellom spesialpedagogene og de andre lærere?
- I hvilken grad reflekteres i fellesskap rundt spesialpedagogikk?
- Hvor stor plass tar spesialpedagogikk i utviklingsarbeid?
- Hvilken rolle har de som gjennomfører spesialundervisning i utviklingsarbeid?
- Hvordan jobber skolen for å sikre god kvalitet av spesialundervisningstimer?



### **Avsluttende kommentarer**

- Om du kunne ha organisert spesialundervisning på hvilken som helst måte, uten å ta hensyn til de ressursene skolen har å bruke, hvordan kunne du tenke deg å ha det på denne skolen?
- Hva er det som gjør at det ikke er slik per i dag?
- Har du noen avsluttende kommentar om skolens praksis og de valgene dere tar angående spesialundervisning som du vil få fram?