



U i T

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Spesialundervisning i praksis

En kvalitativ studie av gjennomføring av spesialundervisningen.

—

Sigrid Mathilde Bech Urand

Masteroppgave i spesialpedagogikk. Våren 2019.



*«For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere end han -
men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer»*

(Kierkegaard, 1994, s. 97).

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3	Temaets aktualitet.....	3
1.4	Masteroppgavens struktur	4
2	Teori	5
2.1	Bronfenbrenners utviklingsøkologi.....	5
2.2	Relasjonell forståelsesramme	6
2.3	Spesialpedagogisk kompetanse og praksis.....	8
2.3.1	Den didaktiske trekanten	11
2.4	Ansvar for spesialundervisningen	13
2.4.1	Tiltakskjeden	13
2.4.2	Assistentenes rolle.....	14
2.4.3	Forventninger	16
2.5	Tidlig innsats og inkludering.....	18
2.5.1	Sammenligning mellom Finland og Norge	18
2.5.2	Komplementaritetsteorien	20
2.5.3	Risiko for marginalisering.....	21
3	Metode.....	23
3.1	Vitenskapelig ståsted.....	23
3.2	Kvalitativ metode	24
3.2.1	Forskningsintervju.....	24
3.3	Utvalg av informanter	25
3.4	Gjennomføring av intervju	26
3.4.1	Transkribering	27
3.5	Analyse.....	28

3.6	Validitet og reliabilitet.....	29
3.7	Etikk	30
4	Resultat.....	32
4.1	Kompetanse.....	33
4.1.1	Assistentene gjør hovedjobben.....	33
4.1.2	Samarbeid med PPT	36
4.1.3	Delingskultur.....	38
4.2	Sentrale faktorer i spesialundervisningen.....	40
4.2.1	Spesiell tilpasning	40
4.2.2	Stabile relasjoner	43
4.2.3	Fleksible planer	45
6	Drøfting.....	48
6.1	Kompetanse.....	48
6.1.1	Delte meninger om PPT som kvalitetsutvikler.....	48
6.1.2	Ulike forståelsesrammer.....	49
6.1.3	Rangordning	51
6.1.4	Forventninger	53
6.2	Sentrale faktorer i spesialundervisningen.....	55
6.2.1	Relasjonsnett	55
6.2.2	Alle elevene er unike.....	57
6.2.3	Alternativ opplæringsarena	57
6.2.4	Utvikling og mestring.....	58
6.2.5	Det normale er det unormale	61
7	Avslutning	63
	Referanseliste	65
	Vedlegg 1: Vurdering fra NSD	70
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv	73

Vedlegg 3: Samtykkeskjema.....	74
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	75

Tabelliste

Tabell 1: Beskrivelse av symbolets betydning i transkripsjonene	28
Tabell 2: Oversikt over informantene	32

Figurliste

Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Bearbeidet fra https://utdanningsforskning.no/artikler/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/	5
Figur 2: Statistikk over læreres vurderinger av kompetanseutvikling (Bele, 2010, s. 484).....	10
Figur 3: Den didaktiske trekanten i en sosiokulturell forståelsesramme (Bearbeidet fra Haug, 2012).....	11
Figur 4: Spesialundervisning i Finland VS Norge (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 29)....	20
Figur 5: Den hermeneutiske spiralen. (Grafikk: Mette Friis-Mikkelsen). Hentet fra https://forskning.no/filosofiske-fag/2012/02/hva-er-hermeneutikk	23

Forord

Det kan være en elev som sitter i klasserommet og gjentatte ganger ikke oppnår mestring av skolearbeidet slik som sine medelever. Verre vil det være for eleven om han/hun sitter der uten å få hjelp. ”Nå må du skjerpe deg!” og ”Har du ikke gjort leksene dine?”, kan være kommentarer en elev kan få om ikke læreren kjenner eleven godt nok. Når eleven endelig får en utredning og får rett til spesialundervisning, vil en tro at han/hun endelig skal bli sett og få nødvendig hjelp. Det er denne delen som har vekket min interesse om eleven får det han/hun faktisk har krav på.

Hjertet mitt har alltid banket sterkt for å ivareta barn som kan kategoriseres som «spesielle» eller unike på best mulig måte, og jeg er stolt av å ha fått muligheten til å skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk. Nå har denne oppgaven blitt en realitet. I den anledning har jeg flere personer jeg ønsker å takke. De har bidratt til å gjøre masteroppgaven komplett.

Takk til veileder, Mirjam Harkestad Olsen, for at du har gitt meg konkrete, konstruktive og grundige tilbakemeldinger!

Takk til mamma, Anna-Marie Urland, for all tiden du har brukt til gjennomlesning. Jeg er takknemlig for at du alltid har stilt opp. Takk til pappa, Jon, for at du alltid har bidratt til oppmuntrende og motiverende samtaler! Takk til samboer, Ole-Petter, for at du hele tiden har vært støttende under skriveprosessen!

Sist, men ikke minst, takk til dere informanter som stilte opp for å være deltakere i denne studien! Uten dere har det heller ikke blitt noen masteroppgave. Det har vært en berikelse å snakke med hver og en av dere.

Sammendrag

Temaet for studien er gjennomføring av spesialundervisningen. Formålet med studien er å finne ut hvordan pedagogisk personell vurderer spesialundervisningen i praksis. Studien har følgende problemstilling: ”Hva vektlegger pedagogisk personell i forbindelse med gjennomføring av spesialundervisningen?” For utdypelse av problemstillingen er to forskningsspørsmål valgt knyttet til betydningen av kompetanse og ulike sentrale faktorer i gjennomføring av spesialundervisningen.

Masteroppgaven er basert på aktuell teori og forskning basert på gjennomføring av spesialundervisning. Teorien baseres på en sosiokulturell tilnærming, der det er flere faktorer som kan påvirke hverandre for hvordan spesialundervisningen fungerer i praksis.

Tiltakskjeden, komplementaritetsteorien, assistentens rolle og forventninger til elever med særskilte behov er noen av temaene som blir beskrevet i studien.

Studien har en hermeneutisk tilnærming. Det er en kvalitativ studie, basert på semistrukturerte intervju av tre assistenter og tre spesialpedagoger fra tre ulike skoler. 50 % av gjennomføringen av spesialundervisningen foregår med assistenter (GSI, 2018). Denne studien indikerer på at det er assistentene som utfører hovedjobben av spesialundervisningen, mens spesialpedagogene av og til blir brukt til andre oppgaver i skolen. Omfattende bruk av assistenter, mens kvalifiserte lærere blir brukt til andre formål er bekymringsfullt (Webster & Blatchford, 2013).

Resultatene viser til at flere av assistentene opplever det av stor betydning at spesialpedagogene har god kompetanse, slik at de kan få verdifull veiledning i arbeidet med elever med særskilte behov. I tillegg vektlegger flere av informantene at spesialundervisningen bør inneholde god delingskultur med kollegaer, for å drøfte spesialpedagogiske temaer. Angående bruk av eksterne veiledere, viser datamaterialet til delte vurderinger om bruk av pedagogisk psykologisk tjeneste. De faktorene som informantene trekker frem som sentrale i utførelsen av gjennomføringen, er at det er et behov for å ha fleksible planer, stabile relasjoner og en spesiell tilpasning til den konkrete eleven.

1 Innledning

Temaet for denne studien er *gjennomføring av spesialundervisning*. Her er hovedmålet å utforske hvordan pedagogisk personell oppfatter at spesialundervisningen blir gjennomført i praksis. Formålet med studien er å finne ut hvilke oppfatninger pedagogisk personell har til opplegget av spesialundervisning og hvordan de vurderer betydningen av spesialpedagogisk kompetanse. Dette er for å se om opplæringstilbudet er tilstrekkelig. Faktorer som kan bidra til kompetanse er elementene kunnskaper, holdninger, ferdigheter og forståelse (Jensen & Leirvik, 2015).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Et ønske med studien er at den skal ha en samfunnsnyttig verdi. Dermed vil det være en betydning å se på hvordan en kan kvalitetssikre gjennomføring av spesialundervisningen. Hovedmålet er *tidlig innsats* som verdiskapning. Prinsippet bak tidlig innsats er å hjelpe barnet tidligst mulig for å avverge større komplekse problemer (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det vil si at det er hensiktsmessig å oppdage en vanske i tidlig alder. Haug (2011) hevder at det faglige arbeidet i spesialundervisningen tyder på å ikke være tilfredsstillende for elevene, der de ikke oppnår en optimal læringssituasjon. Enkelte elever oppdages for sent og får ikke den nødvendige oppfølgingen av pedagogisk personell.

Den amerikanske økonomen Heckman (1944-) fikk i år 2000 nobelpris for hans forskning knyttet til tidlig innsats (Nobelprize, 2000). Han ble belønnet med pris for at han kunne dokumentere at det er en økonomisk samfunnsmessig verdi å investere tidlig i barns læring, fordi det vil påvirke arbeidsutsiktene for barna i fremtiden. For å gjennomføre dette prinsippet, vil pedagogisk kompetanse kunne være med å bidra til faglig kvalitet gjennom innhold og læring for eleven. I Finland begynner spesialpedagogisk tiltak i tidlig klassetrinn og avtar ved stigende alder, mens i Norge er dette motsatt (Kunnskapsdepartementet, 2006). I dag gjennomføres spesialundervisningen av et pedagogisk personell med ulik faglig bakgrunn, der 50 % av timene til elevene gjennomføres av assistenter (GSI, 2018).

Et annet ønske med studien er at den kan bidra med å gi fagfeltet spesialpedagogikk en nytteverdi, for elevene som ikke kan eller har tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning jf. opplæringslova (1998, § 5-1). Her vil ønsket om nytteverdi være i forhold til å se på bruken av personalressurs og se på sentrale faktorer i forhold til hvordan spesialundervisningen skal kunne være meningsfull for elevene.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne studien er hensikten å belyse temaet gjennomføring av spesialundervisning, med vekt på et utvalg med ulik kompetansebakgrunn, for å få en forståelse av hvordan pedagogisk personell oppfatter opplæringstilbudet for elever i spesialundervisningen i forhold til organisering og ressursbruk. Problemstillingen er som følger:

”Hva vektlegger pedagogisk personell i forbindelse med gjennomføring av spesialundervisningen?”

Som en ser i problemstillingen tar denne studien utgangspunkt i voksenperspektivet, der utvalget er pedagogisk personell. I denne sammenhengen består det av spesialpedagoger og assistenter, der en av spesialpedagogene også er rektor. En *spesialpedagog* har en ubeskyttet tittel, men i denne studien menes en spesialpedagog å være lærer med godkjent utdanning og med tilleggsutdanning i spesialpedagogikk. Det vil si godkjent utdannet lærer som også har tatt årstudium, bachelor eller master i spesialpedagogikk. Egelund og Tetler (2009) fant i sin studie at kvaliteten på spesialundervisningen henger nært sammen med hvilke kvalifikasjoner lærerne har.

Den største gruppen som gjennomfører spesialundervisningen er *assistenter* (GSI, 2018), og kan dermed være en av de viktigste personene elevene vil ha rundt seg i sin hverdag. Dette er en gruppe individer med ulik bakgrunn. Noen assistenter har fagbrev fra videregående skole som ”barne- og ungdomsarbeider” og andre har ingen formell kompetanse (Fox, 2000). Mange assistenter vil ha med seg en del erfaringer som kan være nyttige for videre arbeid med elevene.

For å besvare og utdype problemstillingen, er følgende forskningsspørsmål utarbeidet:

1. Hvordan vurderer pedagogisk personell betydningen av kompetanse ved gjennomføring av spesialundervisningen?
2. Hvilke faktorer vektlegger pedagogisk personell som sentrale ved gjennomføring av spesialundervisningen?

1.3 Temaets aktualitet

Våren 2018 fremla regjeringens ekspertutvalg for barn og unge med særskilte behov, en rapport der de vurderte det spesialpedagogiske tilbudet (Nordahl mfl., 2018). Ekspertgruppen kom frem til at de ønsker å fjerne retten til spesialundervisning. De argumenterte med at kvaliteten på og organiseringen av spesialundervisningen ikke er tilstrekkelig.

Ekspertgruppen hevder at en av grunnene er at manglende kompetanse blant det pedagogiske personalet svekker elevens utbytte, og at den stadige utskiftingen av assistenter forårsaker en uforutsigbar hverdag og manglende stabilitet for eleven. I tillegg legger ekspertgruppen til at det er et paradoks at de fleste som har den faglige spesialpedagogiske kompetansen ikke arbeider direkte med elevene, men at det er assistenter som utfører de pedagogiske oppgavene på skolene.

Ekspertutvalget har skapt reaksjoner over hele landet med et forslag om å fjerne retten til spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp. De hevder at det ikke er nødvendig at pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) skal skrive sakkyndige vurderinger som vurderer om eleven har rett til spesialundervisning, men at det skal være opp til hver enkelt skole å vurdere opplæringstilbudet for eleven. Høsten 2019 kommer en melding til Stortinget om tidlig innsats og inkluderende fellesskap, som skal til høring, der blant annet forslagene fra ekspertutvalget skal vurderes om de skal tas til følge (Regjeringen, 2018).

Ved å se på statistikken over bruk av assistenter i spesialundervisningen de siste 20 årene, viser det en jevn økning. I skolesemesteret 1998-1999 ble cirka 33 % av spesialundervisningen gjennomført av en assistent (GSI). I dag gjennomføres 50 % av spesialundervisningen av assistenter, noe som ekspertutvalget hevder er en uholdbar praksis (Nordahl mfl., 2018). Det sees derfor et behov for å diskutere hvordan den spesialpedagogiske praksisen skal være i fremtiden. I tillegg vekker barneombudets fagrapport «Uten mål og mening?» oppsikt (Barneombudet, 2017). Fagrapporten viser til at de fleste elevene med spesialundervisning i grunnskolen opplever misnøye med å ha en hverdag med ulike assistenter som ikke har nødvendig kompetanse. Samtidig må en ta høyde for at blant alle assistentene, finnes det de som er genuint opptatt av jobben sin og hjelper mange elever hver dag med å oppnå målene sine. Det er ikke nødvendigvis assistentene i seg selv som er utfordringen, men bruken av denne ressursen i den norske skole.

Spesialundervisning har i mange tilfeller blitt ansett som en avlastningsfunksjon for læreren, der spesialundervisningen som blir gitt tar utgangspunkt i lærerens egne behov og ikke

nødvendigvis elevens behov (Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron & Bobo, 2011). Likevel poengterer denne forskningen at det «ikke er opplæringen i form av spesialundervisning i seg selv det er noe i veien med, men hvordan den foregår i praksis.» (Thygesen mfl., 2011, s. 109).

1.4 Masteroppgavens struktur

Kapittel 1 består av bakgrunn for tema, problemstilling, forskningsspørsmål og temaets aktualitet.

Kapittel 2 består av relevant teori og forskning om gjennomføring av spesialundervisningen. Kapitlet inneholder en redegjørelse av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, den relasjonelle forståelsesrammen, spesialpedagogisk kompetanse og praksis, ansvar for spesialundervisningen, assistentens rolle, tidlig innsats og inkludering.

Kapittel 3 beskriver metodiske valg for innsamlingen av datamaterialet for denne studien. Kapitlet består av hermeneutisk vitenskapsteori, kvalitativ metode, begrunnelse for utvalg av informanter, valg av analyse av resultatene, studiens validitet og reliabilitet og etiske refleksjoner.

Kapittel 4 inneholder en fremstilling av resultatene fra datainnsamlingene fra de seks informantene.

Kapittel 5 inneholder drøfting av resultatene.

Kapittel 6 består av oppsummeringer av studiens empiri og drøftinger som danner grunnlaget for å svare problemstillingen.

2 Teori

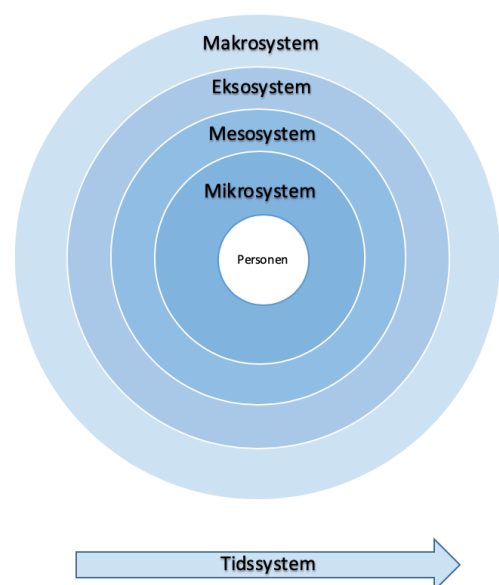
Denne studien tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv, som viser at det er flere systemer eller faktorer for hvordan gjennomføringen av spesialundervisningen forekommer i praksis (Bronfenbrenner, 1979). Disse faktorene påvirkes av hverandre og er i en dynamisk prosess. Haug (2017a) og Nordahl (2017a) beskriver spesialpedagogiske utfordringer i opplæringen, som gjør at en kan få oversikt over forbedringspotensialet ved utvikling av det spesialpedagogiske området som er til det beste for barnet.

2.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologi

Voksenperspektivet for elevens opplæringstilbud om spesialundervisning er grunnlaget i problemstillingen, og Bronfenbrenners utviklingsøkologi (1979) kan gi en forståelse av en kompleks sammenheng for hvordan pedagogisk personell oppfatter gjennomføringen av spesialundervisningen. I den utviklingsøkologiske modellen er det utarbeidet ulike systemer som utgjør en sammenheng med hverandre, som kalles mikro-, meso-, ekso- og makrosystem (Bronfenbrenner, 1979). I videre utarbeidelse av teorien er tidssystemet sentralt, siden vår menneskelige utvikling er i en dynamisk prosess i interaksjon mellom individ og miljø. Utviklingsøkologien kan betraktes som *topologisk*, som vil si at alt henger sammen uavhengig av størrelsene på systemene (Bronfenbrenner, 1979). Figur 1 viser hvordan systemene fremstilles i forhold til hverandre, der mikrosystemet er nærmest personen og makrosystemet er lengst unna personen.

Mikrosystemet beskrives som der man har direkte kontakt og erfaringer fra nærmiljøet. Eksempler på mikrosystemer vil derfor være hjemme, på skolen, på lekeplassen, og lignende (Bronfenbrenner, 1979). I disse systemene kan det være tilrettelagt konkret for den enkelte elev ut fra deres forutsetninger og behov. Her vil relasjonen mellom pedagogisk personell og elevene i spesialundervisninga være viktig i forståelsen av elevenes utvikling.

Mesosystemet beskrives som en kobling mellom to eller flere mikrosystem som eleven deltar aktivt i (Bronfenbrenner, 1979). I denne studien vil den mest relevante sammenkoblingen være samarbeid mellom



Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Bearbeidet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>

hjem og skole. Sammenhengen mellom skole og elevens fritidsinteresse kan også være av interesse for pedagogisk personell, for å lære eleven å kjenne.

Eksosystemet er de systemer som eleven ikke har direkte kontakt med, men likevel blir påvirket indirekte av (Bronfenbrenner, 1979). Et eksempel på dette kan være personalrommet, der det bidras til felles verdigrunnlag og bestemmelser som vil påvirke elevene som mottar spesialundervisning. Her vil veiledning og samarbeid mellom personalet foregå. I eksosystemet vil det også være samarbeid mellom pedagogisk personell og eksterne veiledere, som blant annet PPT, statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped), eller barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP). Det spesialpedagogiske ressursteamet vil også være en del av dette systemet.

Makrosystemet er den ideologien og kulturen som er det overordnede i form av regler og normer (Bronfenbrenner, 1979). Pedagogisk personell på skoler har lover, regler og planer å forholde seg til. Dette innholdet vil være veiledende i form av hva som er det overordnede verdsettet for hvordan man forholder seg til andre i et inkluderende fellesskap og hva som elevene skal lære i utgangspunkt fra læreplanen. Det som avgjør hvilket innhold og organisering som foregår i den norske skole, styres via Kunnskapsløftet (LK06).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet styres av forskrifter til opplæringslova. I opplæringslova (1998, § 5-1) finnes rett til spesialundervisning. Denne retten går ut på at det ordinære opplæringstilbudet ikke er tilfredsstillende for eleven, og han/ hun får dermed et annet tilbud. Eleven skal ha samme timeantallet som klassen han/ hun tilhører i, og det skal legges vekt på elevens utviklingspotensial. Som følge av dette utarbeides en individuell opplæringsplan for elever med spesialundervisning. Spesialundervisningen skal gi et forsvarlig utbytte av opplæringstilbudet.

2.2 Relasjonell forståelsesramme

En relasjonell forståelse innebærer at elevens forutsetninger vurderes opp mot omgivelsenes tilstand (Tangen, 2012). Her vil målet være å forsterke elevenes forutsetninger og tilpasse samfunnets krav bedre. Den tradisjonelle måten å vurdere eleven på er gjennom den individuelle/ kategoriske forståelsesmåten, der man lager kategorier for å beskrive menneskene man omgås (Skarpenes & Nilsen, 2014). Her vil diagnoser være en sentral forklaringsmåte for elevens læringsutbytte. Nordahl og Sunnevåg (2008) skriver at diagnoser utløser rett til spesialundervisning i praksis. Dette er i strid med opplæringslova

(1998, § 5-1), der retten til spesialundervisning utløses når en ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen.

Nordahl (2012b) kritiserer den pedagogiske praksisen med at forutsetningene til elevene i spesialundervisningen ofte blir brukt som årsaksforklaring for deres læringsutbytte, i stedet for å se på undervisningens innhold og betydningen av relasjoner. Det vil derfor være flere faktorer som kan påvirke læringsutbyttet hos eleven ved å ha en relasjonell forståelse når man vurderer gjennomføringen av spesialundervisningen. Videre poengterer han at den relasjonelle forståelsesrammen står sterkere som en ideologi enn som praksis (Nordahl, 2012b, s. 23). Den relasjonelle rammen er også avhengig av at man er kjent med den enkelte elev og kjenner til den individuelle utfordringen til eleven også (Haug, 2017c). Dette vil bidra til å tilrettelegge for arbeidsformer og innhold tilpasset eleven.

Det å finne ut om eleven har utbytte av den ordinære undervisningen, er et relasjonelt syn på elevenes læringsutbytte (Haug, 2017c). Her ser man både etter elevens vansker og hvordan vilkårene legger til rette for at eleven skal mestre. Pedagogisk personell er avhengig av å bli kjent med eleven for å kunne bestemme arbeidsformer, innhold og progresjon i opplæringen (Haug, 2017c, s. 23). God elev-lærer relasjoner er positivt for elevens læring (Hattie, 2009). For å tilnærme seg eleven, er det viktig at eleven selv er med på å finne løsninger og har et medansvar i den spesialpedagogiske praksisen (Nordahl mfl., 2018). Dette betyr at det pedagogiske personalet trenger å lytte til eleven og være anerkjennende, for å få en felles forståelse av hvilke spesialpedagogiske tiltak det er behov for.

Buli-Holmberg og Moen (2016) skriver at den anerkjennende væremåten er en positiv tilnærming til eleven for å skape trygghet og trivsel. Det å vise anerkjennelse beskrives som positivt i betydningen av at eleven blir sett og forstått. En hver god relasjon baserer seg på tillit og er positivt for å bli bedre kjent med eleven (Spurkeland, 2011). I relasjonen vil verdien av tillit og respekt være utgangspunktet for et lærer-elev samarbeid. Positivt samspill vil også ha en betydning for om læreren blir bedre kjent med elevens styrker og svakheter. Det forutsetter at man er tilstede og lytter aktivt på hva eleven har å fortelle, gir eleven respons på hva han/hun har sagt og dermed kunne forstå eleven (Buli-Holmberg & Moen, 2016).

2.3 Spesialpedagogisk kompetanse og praksis

For å vite hva som er spesialpedagogisk kompetanse, må en først kunne definere hva som er en spesialpedagog. En spesialpedagog beskrives som en spesialist for tilrettelegging for elever som ikke får utbyttet av den ordinære undervisningen (Utdanning.no, 2018). I tillegg vil en spesialpedagog ha kunnskap om ulike læringsutfordringer eleven kan ha og hvilke miljøfaktorer som vil påvirke elevens læringsutbytte. Oppgavene vil være å kartlegge eleven, tilrettelegge for eleven, være konsulent eller i en rådgivende rolle. Denne yrkesprofesjonen kan ha ulike definisjoner. Haug (2014) skriver at noen definerer seg selv som spesialpedagog hvis de gjennomfører spesialundervisning, uten å nødvendigvis ha relevant utdanning. Likevel poengterer han i artikkelen at den mer formelle betydningen av spesialpedagog er når en lærer har tatt videreutdanning innenfor spesialpedagogikk.

Man trenger ikke nødvendigvis å ta spesialpedagogiske emner som en videreutdanning. I dag kan man velge mellom studier der man kan ta spesialpedagogisk utdanning på 30 studiepoeng, årstudium, bachelor og/ eller masterprogram. Det finnes også flere utdanningstilbud hvor man kan spesialisere seg innenfor spesialpedagogikken, for eksempel audiopedagogikk, synspedagogikk, sosioemosjonelle vansker mfl. For å sikre seg den faglige kompetansen etter eller før man tar spesialpedagogiske utdanningsprogram, er lærerutdanningen et alternativ. Bele (2010) hevder at det er tilfeldig om lærerutdanningene inkluderer spesialpedagogiske temaer. Dette kan tyde på at utdanningene skiller mellom ordinær- og spesialundervisning som to adskilte retninger. Av lærerne som gjennomfører spesialundervisningen, er det cirka halvparten av dem som har spesialpedagogisk kompetanse. Spesialundervisningen kan kalles for en *timeplankultur*, der lærere får tildelt timer til spesialundervisning, for at timeplanen skal gå opp (Bele, 2012).

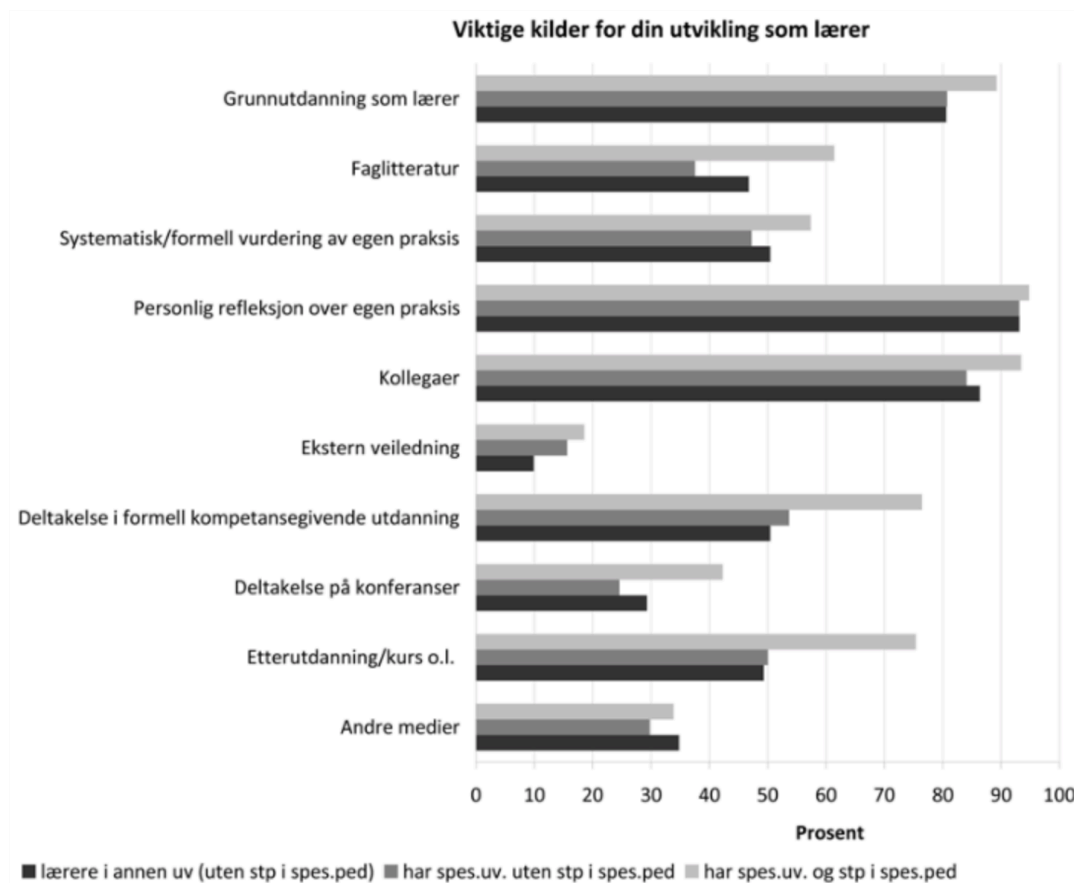
Internasjonal forskning viser at det er læreren som er den viktigste faktoren for elevens læring (Hattie, 2009). Hattie trekker frem tre sentrale faktorer for å skape god læring, som går ut på at lærere bruker ulike undervisningsmetoder, har høye forventninger til sine elever og at læreren har en god relasjon til eleven (Hattie, 2009, s. 126). Ut fra hans forskning benevnes det at det er tilsynelatende åpenbart at lærere må ha den faglige kompetansen for å lage et nødvendig innhold. Selv om læreren vil være viktig i elevens liv, er det likevel mange lærere som mangler tilstrekkelig spesialpedagogisk kompetanse (Bele, 2010).

Bele (2010) trekker frem utdanning og praksis som to faktorer som lærere vurderer som viktige i forhold til spesialpedagogisk kompetanse. Grunnen til dette er at lærere dermed vil

kjenne seg mer selvsikker og trygge i undervisningen. Den formelle utdannelsen vil øke lærerens kontroll over hvordan man kan tilrettelegge bedre for eleven. En vil kunne ha ulike teoretiske perspektiver og forståelsesrammer. I tillegg vil praksis være nyttig ved at en kan kjenne igjen tidligere situasjoner. Mange assistenter vil etter hvert opparbeide seg erfaringsbasert kompetanse, mens spesialpedagoger også vil ha den formelle utdannelsen som gjør at de innehar en forsknings- og evidensbasert kompetanse. For at en assistent kan innhente mer kompetanse, kan kurs være med på å øke den spesialpedagogiske innsikten.

Bele (2010) trekker frem i sin studie at lærere imidlertid i større grad ønsker å ta mer etterutdanning og kurs enn assistentene, men hevder imidlertid også at det vil være mer hensiktsmessig med kompetanseheving i form av tiltak innenfor egen skole i stedet for deltakelse på kurs. Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2015) hevder også at det vil være hensiktsmessig med samarbeid mellom lærere for å dele sine erfaringer for å utvikle seg som profesjonelle aktører. Det vil i midlertidig ikke være hensiktsmessig å arbeide fra et ovenfra- og nedenfra-perspektiv, der ikke personalet får et eieforhold til normer og verdier i forhold til gjennomføringen av spesialundervisningen. Utvikling av samarbeidskultur mellom skoleledelse og lærere vil dermed være hensiktsmessig, for å utvikle klare forventninger for hvordan man gjennomfører et opplegg. I tillegg vil det hjelpe eleven at skolen samarbeider tett med foreldrene for å få foreldreperspektivet frem. Dermed vil man kunne kjenne eleven bedre og styrke opplæringen på skolen (Buli-Holmberg, 2015).

Bele (2010) har utarbeidet en statistikk over de svarene hun har fått fra læreres vurderinger over hva som trekkes frem som sentrale faktorer for å utvikle seg som lærer:



Figur 2: Statistikk over læreres vurderinger av kompetanseutvikling (Bele, 2010, s. 484).

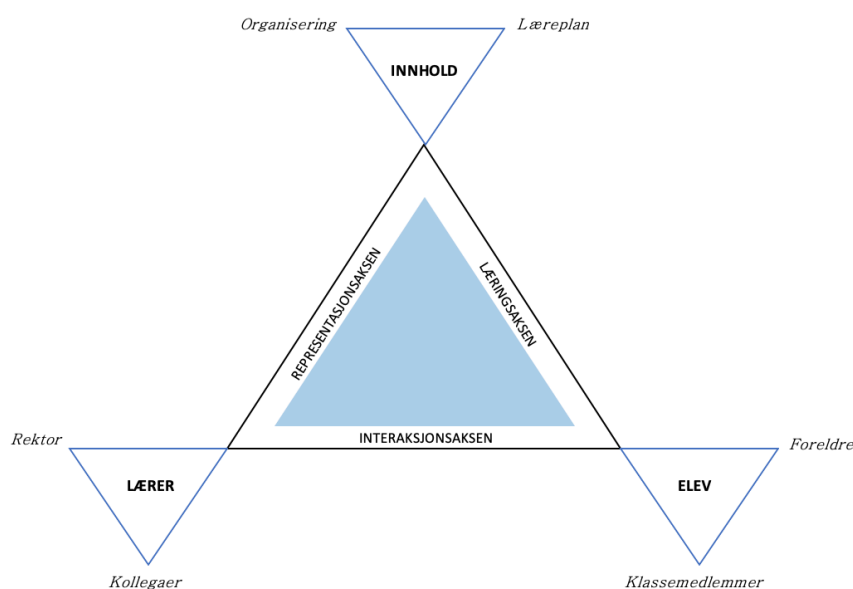
Figur 2 viser tre ulike lærergrupper. Den mørkeste søylen er lærere som ikke underviser i spesialundervisning og ikke har utdanning i spesialpedagogikk. Den midterste søylen er lærere som underviser i spesialundervisning, men som ikke har spesialpedagogisk utdanning. Den lyseste søylen er lærere som underviser i spesialundervisning og har utdanning i spesialundervisning. Denne statistikken peker på tre sentrale kilder for å utvikle seg som lærer: Ha en personlig refleksjon over egen praksis, ta grunnutdanningen som lærer og reflektere over sine erfaringer med kollegaer. Den sist nevnte kilden til utvikling, kollegastøtte, blir i følge Bele (2010) hevdet å ikke bli benyttet i så stor grad som ønsket. Studien viser imidlertid at den kategorien som skåret lavest i form av kompetanseutvikling, er innhenting av hjelp fra eksterne veiledere. I tillegg skårer deltakelse på konferanser lavt for utvikling av kompetanse.

For å sikre kvalitet i gjennomføringen av spesialundervisningen er det i følge Haug (2012) tre ulike former for kvalitet i opplæringen: Struktur, prosess og resultat. Strukturen på opplæringen går ut på organisering av skolen med utarbeiding av en standard med mål om

sosial utjevning. Prosessuell satsning fokuserer på arbeidsmetoder og innhold. Her er fokuset på at den profesjonelles utøverens rolle og kompetanse vil ha betydning for opplæringen. De siste årene har Kunnskapsløftet 06 hatt politisk satsning mot å forbedre skoleresultatene. Når resultatet ikke holder mål, sees det også på som en sammenheng med at lærerkompetansen ikke er tilstrekkelig og man må endre det pedagogiske arbeidet på skolen. Haug (2012) fokuserer på prosessene i skolen, siden det kan forklare langt på vei hva som ligger bak resultatene.

2.3.1 Den didaktiske trekanten

Noe som blant annet ligger bak skoleresultatene, er at ikke alle elevene har samme utgangspunkt for å nå best mulig læringsutbytte. Elever som har foreldre med lav utdanning, minoritetsspråklige og spesielt gutter er de som oppnår de laveste resultatene på skolen (Haug, 2012). Dette kan forstås som miljøfaktorer som kan påvirke elevens læring. Oppsummert ser vi at Kunnskapsløftet 06 har sitt fokus på kvalitet gjennom resultater, elevens bakgrunn kan påvirke elevenes prestasjoner, og lærere vurderer kollegasamarbeid som høyt i utvikling som lærer. På bakgrunn av dette har jeg utvidet den didaktiske trekanten i en sosiokulturell forståelsesramme med utgangspunkt i en modell hentet fra Haug (2012, s. 21). Denne modellen viser en oversikt over hvor tett de tre momentene innhold, lærer og elev påvirker hverandre.



Figur 3: Den didaktiske trekanten i en sosiokulturell forståelsesramme (Bearbeidet fra Haug, 2012).

Jeg har i figur 3 tatt utgangspunkt i den didaktiske trekanten fra Haug (2012), men har lagt til de ytterste trekantene. De illustrer at ved hvert av hovedmomentene, er det flere faktorer som vil ha innflytelse på gjennomføringen av spesialundervisningen. For å skape oversikt har to faktorer blitt valgt for å vise hva som kan påvirke kvaliteten på opplæringen. *Læreren* har sine kvalifikasjoner og egenskaper, og er i den utøvende rollen. Det kunne like gjerne stått spesialpedagog eller assistent der det står «lærer». Haug (2011) hevder at læreren er en viktig faktor for kvaliteten på opplæringa. Rundt læreren finnes det flere faktorer som kan påvirke gjennomføringen på spesialundervisningen. Ovenfor læreren sitter rektoren som vedtar timeantallet til spesialundervisning og tildeler ressurser. Det vanligste er at kommunen gir skolen en gitt pott som det er opp til rektoren å disponere (Nordahl mfl., 2018). Læreren har også kollegaer rundt seg i sin hverdag. Kollegaer vil være med på å øke eller minske kvaliteten på skolens kompetanse. Nordahl (2017b) legger vekt på at kollektiv kompetanse i skolene vil ha stor læringseffekt for elevene. I praksis viser det seg at det ofte er manglende samarbeid mellom lærere og assistenter (Nordahl, 2012a, 2017a).

Elevers prestasjoner vil ha en sammenheng med elevenes evner og forutsetninger.

Prestasjonene kan også bli påvirket av elevens sosiale bakgrunn, der betydningen av foreldrenes utdanning og oppfølging kan påvirke skoleprestasjonene. Det vil også være en forbindelse mellom momentene lærer og elev som vises i figur 3 som interaksjonsaksen. I denne aksen vil kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev utgjøre en rolle (Haug, 2012). Tonen mellom lærer og elev vil være viktig for å skape gode relasjoner og tillitsforhold, og da vil relasjonskompetansen være avgjørende for å møte hverandre på en anerkjennende måte. I tillegg må det tas stilling til når læreren skal være passiv eller aktiv i undervisningssituasjonen. I interaksjonsaksen vil også samarbeidet mellom foreldre og lærere påvirke opplæringen. Faktoren klassemedlemmer, som er ved siden av momentet elev i figuren, illustrerer hvordan skolemiljø vil påvirke elevens prestasjoner. Det vil være et utgangspunkt å finne ut om eleven trives eller om eleven ikke klarer å fokusere optimalt på skoleoppgavene på grunn av for eksempel mobbing.

Innholdet i skolen fremstilles for eleven gjennom organisering i klasserom, i grupper eller alene. Læringsaksen, som ligger mellom momentene innhold og elev, handler om erfaringer elevene får ut fra undervisningsopplegget. Her forekommer formelt faglig innhold ut fra nasjonale kompetansemål fra læreplanverket for Kunnskapsløftet 06, som brukes for å skrive en IOP. Representasjonsaksen, som er mellom momentene lærer og innhold, viser at det er valgfrihet med hensyn til hvilke valg læreren tar for å lage et undervisningsopplegg ut fra

kompetansemålene i Kunnskapsløftet 06 (Haug, 2012). Kvaliteten går på valgene til den profesjonelle yrkesutøveren og hvor mye autonomi læreren har for å bestemme hvordan han/hun skal organisere utførelsen av innholdet. Ved at det ikke stilles noen krav til spesialpedagogisk kompetanse ved gjennomføring av spesialundervisningen, vil det være tilfeldig fra skole til skole hvilket pedagogisk opplegg eleven mottar (Nordahl & Hausstätter, 2009). Den pedagogiske praksisen varierer mellom skoler og kommuner, og det varierer hvem som utfører spesialundervisningen.

Den didaktiske trekanten illustrer at om et moment svikter eller utmerker seg positivt, vil det påvirke de andre momentene. For eksempel vil kompetansen for en lærer påvirke de andre momentene. Likevel viser denne modellen at det ikke bare er ett moment som ligger til grunn som forklaring på om opplæringen er tilstrekkelig eller ikke, når vi ser det i en sosiokulturell forståelsesramme. Det er flere faktorer rundt disse tre momentene som kan avgjøre kvaliteten på opplæringen.

2.4 Ansvar for spesialundervisningen

Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet har det forvaltningsmessige ansvaret for regelverket for spesialundervisning (Nordahl mfl., 2018). Kommunen/ fylkeskommunen er skoleeier og har dermed ansvaret for at regelverket skal følges for å ivareta elevenes rettigheter, og ansvaret kan ikke delegeres videre (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

Kommunen er ansvarlig for elever i grunnskolen, mens fylkeskommunen er ansvarlig for elever i videregående skole. Det betyr at ressursene som settes inn i spesialundervisningen i form av personell er skoleeiers ansvar. Skoleeieren er den som bestemmer ansettelsesforhold og har ansvaret for at undervisningen skal gjennomføres etter de juridiske krav som stilles til pedagogisk personell som en finner i kapittel 10 i opplæringslova (Opplæringslova, 1998). Opplæringslova (1998, § 10-5) viser til at søkere med utdanning og praksis skal vektlegges der det er flere søkere til den samme stillingen ved ansettelse av personell i skolen.

2.4.1 Tiltakskjeden

Spesialpedagogen/ læreren har ansvaret for at innholdet til eleven med særskilt behov skal gi et forsvarlig utbytte jf. opplæringslova (1998, § 5-1). Skolen har plikt til å vurdere opplæringstilbudet til eleven. Veilederen i spesialundervisning som er publisert av Utdanningsdirektoratet (2017c), viser prosedyrene for hvordan rektoren melder inn en elev man er bekymret for til PPT. Før man melder inn må skolen kartlegge hva som er prøvd ut og prøve ut nye tiltak for å tilpasse den ordinære opplæringen bedre (Utdanningsdirektoratet,

2017c). Det er variasjoner fra skole til skole, men det er vanlig at et spesialpedagogisk ressursteam på skolen drøfter en bekymring for en elev med tett dialog med foreldrene til den eleven det gjelder.

Hvis det vurderes at eleven har behov for opplæring utover den ordinære undervisningen, sender skolen en melding til PPT. Deretter gjør PPT undersøkelser og skriver en sakkyndig vurdering som gir skolen råd om hva som bør gjøres videre. Hvis PPT konkluderer med at eleven har behov for annen type opplæring, er det rektorens ansvar å fatte et enkeltvedtak om rett til spesialundervisning på vegne av skoleeieren (Skogen, 2015). Veilederen for spesialundervisning understreker at elever som har fått vedtak om spesialundervisning har rett, men ikke plikt til å motta en slik hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Det vil si at det er opp til eleven eller foreldrene å velge om eleven skal motta spesialundervisning, selv om elevens sakkyndige vurdering anbefaler det.

Etter et slikt vedtak er det en plikt å skrive en individuell opplæringsplan, jf. opplæringslova (1998, § 5-5). I den individuelle opplæringsplanen skriver spesialpedagogen/ læreren både målsetning og innhold, i tillegg til hvordan en skal gjennomføre spesialundervisningen til eleven. Det er et viktig dokument å ha innsyn for pedagogisk personell som utfører spesialundervisning. Her er det hensiktsmessig at assistentene får innsyn i den individuelle opplæringsplanen og kontinuerlig diskuterer den jevnlig med spesialpedagogen/ læreren (Fox, 2000). Veiledning til assistentene har som hensikt å gjøre dem tryggere i sin rolle og kunne bidra med å gi eleven et forsvarlig opplæringstilbud. Gjennomføringen av spesialundervisningen må evalueres, der det er rektors ansvar å sørge for at PPT og foreldre holdes informert om spesialundervisningens nytteverdi i form av årsevaluering (Skogen, 2015).

2.4.2 Assistentenes rolle

Elevene som får tilrådning om spesialundervisning av PPT, får ofte en sakkyndig vurdering som anbefaler:

- 1) x antall timer spesialundervisning. Disse timene skal gjennomføres av pedagog eller assistent som er veiledet av pedagog.
- 2) x antall timer assistent. Det vil si en praktisk tilrettelegging mens eleven følger ordinær opplæring.

Assistentene vil dermed ha en todelt rolle. I den ene rollen skal de gjennomføre opplegg veiledet av pedagog. Opplæringslova (1998, § 10-11) viser til at personell som ikke er ansatt i en undervisningsstilling kan hjelpe til i opplæringen kun når de har nødvendig opplæring og at det er forsvarlig for elevens utbytte. Det vil si at assistentene behøver veiledning av fagpersonell, for å kunne utføre en opplæringsplan. Assistentene skal ikke være ansvarlig for å lage opplegg for spesialundervisning, men skal gjennomføre et gitt undervisningsopplegg som spesialpedagogen eller læreren har ansvaret for å planlegge og gjøre klart (Fox, 2000). Læreren hovedoppgave er å tilrettelegge det spesialpedagogiske i samsvar med den individuelle opplæringsplanen og læreplanen (Kunnskapsdepartement, 2011). I assistentenes andre rolle, skal de hjelpe eleven praktisk og sosialt. Her vil oppgavene basere seg utenom det faglige fokuset. Nordahl og Hausstätter (2009) skriver at det er optimalt når bruken av assistenter fungerer som ekstra voksenstøtte for eleven. Oppgavene til assistentene er å bistå elever med særskilte behov i form av å hjelpe dem å trene på lærestoff, gi støtte og omsorg (Fox, 2000).

Nordahl og Hausstätter (2009) har gjennom sin studie gjennomført en kvantitativ undersøkelse, der de forsket på bruken av assistenter i skolen. Skolelederne oppgir at assistenter av og til eller alltid har 70 % av ansvaret for den praktiske gjennomføringen av faglige mål. Rambøll (2010) viser til tilsvarende resultat, der 64 % av assistentene oppgir at de gir faglig støtte og 71 % av assistentene oppgir at de gir pedagogisk støtte. Disse resultatene viser at assistentene gjør mye av de faglige oppgavene for spesialpedagogene/lærerne. Opplæringslova (1998, § 10-1) viser til at undervisningspersonell skal ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse i en undervisningsstilling. En unntaksbestemmelse åpner opp i opplæringslova (1998, § 10-6) om at hvis søkere ikke oppfyller kompetansekravene, kan assistenter likevel få en midlertidig stilling.

Rektoren bør være ansvarlig for at assistentene vet hvilken rolle de har og deres ansvar for å oppmuntre elevene til selvstendighet og tro på seg selv (Fox, 2000). Assistentene skal være en støtte for barna, og legge til rette for at de skal få til mest mulig selv. I tillegg bør rektoren informere om grunnleggende skoleverdier, som likeverdig opplæringstilbud og inkludering som er en del av hvordan man skal møte elevene (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Elevene er likeverdige i forhold til at alle skal ha like stor rett på opplæring uansett bakgrunn og forskjellighet. Dette kan misforstås ved å tenke at alle elevene skal behandles likt, men betyr at de skal behandles ulikt for å kunne sikre alle tilpasset opplæring etter deres

behov. Det er derfor nødvendig med forskjellsbehandling for å sikre tilstrekkelig likeverdig opplæring til den enkelte (Olsen, 2013).

Assistentene inngår i stor grad i det spesialpedagogiske tilbudet og bør bli verdsatt for den jobben de bidrar med. Fox (2000) hevder at assistentene bør være på lik linje med annet personell, der de får være med å planlegge og evaluere spesialundervisningen sammen med spesialpedagogen eller læreren som har ansvaret for å lage undervisningsopplegget for eleven. På denne måten kan spesialpedagogens faglige kompetanse og assistentens erfaringer bidra til å skape felles forståelse for hvordan en kan tilrettelegge for eleven på best mulig måte. Det å inkludere assistentene i arbeidet sammen med spesialpedagoger og lærere vil være verdifullt i arbeidet med spesialundervisningen. Fox (2000) trekker frem at samarbeid mellom assistenten og læreren vil bidra til større effektivitet og gjøre det pedagogiske personalet mer tilfredse ved å ha et felles utgangspunkt for elevens læring. Her bør assistentens synspunkter bli tatt med i diskusjoner for å arbeide for prinsippet om barnets beste, jf. barnekonvensjonen (2003, artikkel 3) og Grunnloven (1814, § 104 annet ledd). Barnekonvensjonen er ratifisert i norsk lov, og viser til at barnets beste skal vektlegges. Dette prinsippet skal tas til følge i alle situasjoner hvor barn er involvert. Et eksempel kan være hvilke vurderinger rektoren tar om hvem som foretar spesialundervisningen eller om pedagogisk personell tar igjen timer som er mistet til spesialundervisning.

2.4.3 Forventninger

Betydningen av hvilke forventninger man har til sine elever, vil påvirke gjennomføringen av spesialundervisningen (Hattie, 2009). Mesteparten av spesialundervisningen foregår utenfor klasserommet hvor eleven er alene med lærer eller i liten gruppe (GSI, 2018). Samtidig viser statistikken at det er en svak økning av spesialundervisning i klasserommet, hvor det er en forventning om å ha undervisning innenfor et inkluderende fellesskap. Spesialundervisningen kan derfor være fysisk ekskluderende, men også passiv ekskluderende. Den sist nevnte formen betyr at eleven ikke nødvendigvis får hjelp til å utnytte sitt potensial (Nes, 2017).

SPEED-prosjektet er en omfattende undersøkelse over hvilken funksjon spesialundervisningen har. Dette prosjektet viser at lærere har lavere forventninger til sine elever som mottar spesialundervisning, både faglig og sosialt, enn de som mottar ordinær undervisning (Nes, 2017). Elevene har derimot høyere forventninger til seg selv enn det læreren har. Lave forventninger påvirker elevenes utbytte av spesialundervisningen, selvbilde og motivasjon (Barneombudet, 2017, s. 7). Haug (2017a) hevder at de lave forventningene

har sammenheng med at eleven går fra et skille av å være en «vanlig» elev til en elev med «særskilte behov», som gjør at den sist nevnte gruppen automatisk blir annerledes enn resten av klassen. Dette gjør at eleven kan bli utskilt og utstøtt, og det kan skje en passiv ekskludering selv fra læreren. Ekskludering kan også skje om en ikke mottar noen form for tilrettelegging.

Det viser seg at enkelte grupper i samfunnet får oftere spesialundervisning enn andre (Bakke, 2011). Bakke (2011) hevder at det stilles andre forventninger til elevene som kommer fra en akademisk familie enn fra arbeiderklassen. Han hevder at skolens forventninger samsvarer mer med oppdragelse fra det akademiske hjemmet. Det fører til at elever fra akademiske hjem vil absorbere til seg mer kunnskap i samsvar med skolens forventninger. Elever tilhørende familier fra arbeiderklassen får derfor oftere spesialundervisning. SPEED-prosjektet viser til at det er flere elever som sliter på skolen, enn de som faktisk mottar spesialundervisning. 7,9 % av elevene i grunnskolen mottar spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Den ordinære undervisningen viser seg å ikke være nok tilpasset for alle elevene og mange har dermed behov for annen type opplæring. Vurderingen av hvem som har rett til spesialundervisning er en skjønnsmessig vurdering, ut fra om eleven har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen (Kunnskapsdepartement, 2011).

Det er en ujevn kjønnsfordeling på hvem som mottar spesialundervisning: Det er over dobbelt så mange gutter enn jenter som mottar denne formen for opplæring (GSI, 2018).

Internasjonale tall viser også at det forekommer flere gutter i spesialundervisningen (Legewie & DiPrete, 2012). En forklaring på dette er at det er større muligheter for at jenter får bedre læringsutbytte, siden gutter ikke passer inn i skolens normer, krav og forventninger (Haug, 2017b; Løken, Lekhal & Haug, 2017; Nordahl, 2012b). I tillegg viser statistikken at gutter mottar flere timer med en assistent enn jentene (GSI, 2018). En engelsk studie viser at de kvalifiserte lærerne er hovedsakelig i ordinære klasser, og at det ofte blir brukt assistenter i spesialundervisningen (Webster & Blatchford, 2013). Dette uttrykker forfatterne som bekymringsfullt og diskriminerende, ved at elever i spesialundervisningen ikke får samme kvalifiserte oppfølging som resten av klassen. Studien hevder også at en slik bruk av personell i spesialundervisningen hemmer elevenes fremgang (Webster & Blatchford, 2013).

Barneombudets (2017) fremstilling av elevfortellinger viser hvordan elevene oppfatter gjennomføringen av spesialundervisningen. Elevene trekker frem at selvtilliten synker, hvis lærere og assistenter har holdninger som går ut på at de ikke tror på at eleven kan lære. Noen

opplever mobbing fra voksne på grunn av deres holdninger og forventninger. De reagerer også på at det ofte mangler tilbakemelding på det de gjør, noe som elevene tolker som at det pedagogiske personellet ikke bryr seg om elevenes læring. I tillegg opplever elevene at spesialundervisningen blir for lett og den ordinære undervisningen blir for vanskelig, noe som resulterer i at de ikke får utbytte i noen av undervisningsformene.

2.5 Tidlig innsats og inkludering

Den politiske målsetningen er tidlig innsats på skolene, før elevene utvikler for store vansker som er vanskelig å rette opp (Kunnskapsdepartementet, 2006). Likevel viser det seg at i praksis samsvarer dette ikke med målsetningen. De yngste elevene mottar minst spesialundervisning, og de eldste elevene mottar mest spesialundervisning (GSI, 2018). For å skape tilpasset undervisning for alle elever, er det lovfestet at elever fra 1. – 4. klasse skal ha høy lærertetthet, jf. opplæringslova (1998, § 1-4). I lovparagrafen begrunnes det med at «elevar som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd.» Videre står det at undervisningen som gis skal sikre at alle elevene blir sett og at eventuelle vansker oppdages tidlig for å starte et forebyggende perspektiv på elevens videre læring. Ikke alle elevene lærer på samme måte, og da vil det være hensiktsmessig å kunne tilpasse undervisningsopplegget. Det må da samsvare med elevens evner og forutsetninger, slik opplæringslova § 1-3 presiserer i forbindelse med tilpasset opplæring. Salamanca-erklæringen fra 1994 har som målsetning å bekjempe diskriminering og at skole skal være for alle uansett bakgrunn og ulikheter (UNESCO, 1994). Alle skal inkluderes og respekteres og få en likeverdig utdanning.

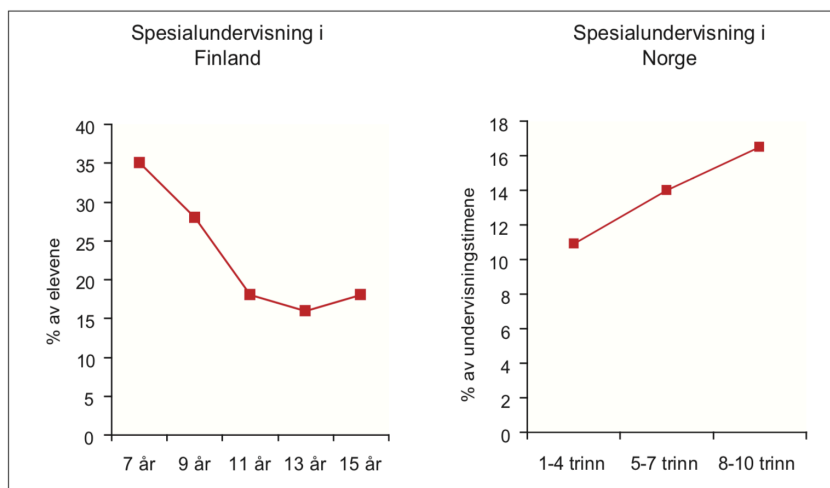
2.5.1 Sammenligning mellom Finland og Norge

Det er ulike politiske og kulturelle forskjeller mellom nabolandene Finland og Norge (Hausstätter & Takala, 2008). Finland scorer høyere i PISA-undersøkelser enn Norge, og man kan la seg inspirere av Finland for å se på hvordan man kan øke kvaliteten av opplæringen i Norge. PISA-undersøkelsen som viser elevers prestasjoner er drivkraften bak det politiske arbeidet mot å sikre større grad av kvalitet i opplæringen (Haug, 2012). Finland satser på at elevene får en utdanning av høy kvalitet. De har en stor satsing på tidlig innsats, der mesteparten av spesialundervisningen foregår på de laveste trinnene, noe som gjør at behovet for videre spesialundervisning minker når eleven blir eldre. I Finland foregår denne opplæringen for det meste i segregerte former utenfor klasserommet eller på spesialskoler. Hvis eleven har milde lærevansker, har eleven rett til spesialundervisning som en del av den

ordinære opplæringen. Hvis eleven imidlertid har større vansker, vil eleven ha tilgang til spesialundervisning på heltid (Hausstätter & Takala, 2008).

Den spesialpedagogiske utdannelsen er vidt forskjellig mellom disse nabolandene. Finland har strengere krav til hvem som får ta spesialpedagogisk utdanning. Etter at man har tatt masterutdanning i lærerskolen, kan man søke om å ta videre 60 studiepoeng i spesialpedagogikk. Dette vurderes etter opptaksprøve med skriftlig eksamen med høye krav, intervju og diskusjoner i gruppe. Hausstätter og Takala (2008) skriver at utdanning innenfor spesialpedagogikk i Finland er for en homogen gruppe, som vil si for de som har lærerutdanning. I tillegg ligger den spesialpedagogiske masterutdannelsen på færre universiteter i motsetning til i Norge. I Norge er det krav om videregående skole for å kunne ta spesialpedagogisk utdanning. I tillegg har Finland og Norge to ulike retninger innenfor læreplanene. I Finland er spesialundervisning en tydelig del av læreplaner med konkrete beskrivelser over hvilken rolle spesialundervisningen har. I Norge er spesialundervisningen nesten ikke nevnt i læreplanverket for Kunnskapsløftet, der hensikten er at det er opp til hver enkelt lærer å tilnærme seg lærestoffet (Bachmann & Haug, 2006).

Den norske spesialundervisningen har lenge blitt kritisert for å ha en holdning om å «vente og se», der flere ansatte på skolene har oppfattet at utfordringene kommer til å rette på seg når eleven blir eldre og mer moden (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette kan være forklaringen på at elever ikke blir utredet tidligere og mottar spesialpedagogisk støtte ved lavere alderstrinn. Figur 4 er en visualisering av hvordan fordelingen av spesialundervisningen var i Finland og Norge i 2006, der en ser at Finland har betydelig høyere innsats i form av spesialundervisning i tidligere klassetrinn enn Norge. Statistikk hentet fra 2018 fra grunnskolens informasjonssystem (GSI), viser ingen tegn på store endringer av denne statistikken.



Figur 4: Spesialundervisning i Finland VS Norge (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 29).

Det vil være skadelig for elevens læringsforutsetninger å vente for lenge med å motta hjelp, siden eleven sannsynligvis vil utvikle større og mer komplekse problemer som vil minske sannsynligheten for å ta igjen det tapte (Kunnskapsdepartementet, 2006). I motsetning til Finland har Norge et stort fokus på inkludering, der et av målene er at spesialundervisningen ikke skal stigmatisere elevene som har vedtak på spesialundervisning. Dette er en politisk målsetning, der spesialundervisningen skal være integrert i den ordinære undervisningen. Goffman (2009, s. 46) beskriver *stigma* som noe som avviker fra våre forventninger. Et stigma kan både være kroppslige misdannelser, arvbetingelser eller karaktermessige feil. I Norge er det ønskelig at mesteparten av spesialundervisningen gjennomføres innenfor klassens rammer, slik at opplæringen foregår innenfor et felleskap i et inkluderende læringsmiljø. Haug (2003) beskriver at den skolen vi har i dag er best egnet for den gjennomsnittlige elev, men at forventningen til inkludering er at skolene skal mestre at alle er forskjellige.

2.5.2 Komplementaritetsteorien

Haug (2017c) presenterer en teori om at man må se ordinær- og spesialundervisning som to delkomponenter i en helhetlig form for undervisning. Komplementaritetsteorien går ut på at når kvaliteten i den ordinære undervisningen er høy, er det mindre behov for ekstra spesialpedagogiske tiltak. Det samme gjelder motsatt, når den ordinære undervisningen har lav kvalitet, er det større behov for spesialpedagogiske tiltak. Tanken bak komplementaritetsteorien er at spesialundervisningen ikke kan forstås alene, men er en del av et større bilde, der spesialundervisning og ordinær undervisning bør sees i sammenheng.

Ideelt burde det være koherens mellom disse delene i skolen for å skape gjensidig støtte. En studie som har forsket på om det er tilfeldig hvem som får spesialundervisning, konkluderer også med at det er en sammenheng mellom kvaliteten på den ordinære undervisningen og spesialundervisningen (Knudsmoen, Løken, Nordahl & Overland, 2011).

Haug (2017c) hevder at i praksis har disse delene blitt to ulike system. Fokuset er ofte på ett av disse områdene og kvaliteten av hvordan disse områdene virker sammen er ikke i stor nok grad blitt diskutert. Områdene eksisterer dermed side om side. Det vil være avgjørende med spesialpedagogisk kompetanse i skolen for å realisere målsetningen om inkludering (Thygesen mfl., 2011). Derfor må en kunne se pedagogikk og spesialpedagogikk i en sammenheng som en helhet i utdanningsforløpet. Internasjonal forskning (Mitchell, 2014) hevder også at kvaliteten av ordinær undervisning og spesialundervisning har noe å si for hvor stort omfanget av spesialundervisning må være.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) hadde en politisk målsetning om å redusere omfanget av spesialundervisningen. Behovet for spesialundervisning har tvert i mot økt. I skolesementeret 2003-2004 fikk 6 % av elevene i grunnskolen vedtak på spesialundervisning, men i dag har 7, 8 % av elevene spesialpedagogisk vedtak (GSI, 2018). Midtlyng-utvalget foreslo å fjerne retten til spesialundervisning, med å erstatte den med «rett til ekstra tilrettelegging» innenfor den ordinære opplæringa (NOU 2009: 18, s. 28). Det ble likevel valgt å beholde retten til spesialundervisningen, siden det ikke forelå noen tydelige krav på endringer i opplegget, annet enn at den juridiske rettigheten ville forsvinne (Kunnskapsdepartement, 2011, s. 72).

2.5.3 Risiko for marginalisering

Marginalisering kan forklares som at enkelte grupper kan bli ekskludert fra samfunnet, for eksempel fra aktiviteter og arbeidsliv (Frønes & Strømme, 2014). Hvordan grunnskolen håndterer å legge til rette for sine elever med særskilte behov vil ha betydning for hvordan de vil bli tatt hånd om når de blir voksne. Det vil si at enkelte elever fra grunnskolen kan ha en risiko for å bli utestengt fra samfunnet, deriblant elever med særskilte behov som kan falle utenfor videre utdanning og yrkesliv. Hausstätter (2007) påpeker at spesialpedagogikken som profesjon ikke har eksistert om en ikke har skilt mellom de som har læringsproblemer eller ikke. Han hevder at årsaken til marginalisering er på grunn av et system der elevene grupperes og inngår i måten vi konstruerer samfunnet på. For å ikke skille noen ut fra

samfunnet, kan løsningen på dette være å avslutte retten til spesialundervisningen. Likevel viser han til at elevenes utfordringer ikke forsvinner, hvis man fratrar elevene denne retten.

Nordahl, Sunnevåg og Løken (2011, s. 3) sier noe om betydningen av å ikke lykkes i skolen: «Elever som ikke lykkes faglig i grunnskolen og dermed får faglige problemer i videregående, har også gjerne sosiale og personlige erfaringer som bidrar til at videre skolegang kan bli vanskelig». Sitatet sier noe om at kvaliteten av opplæringen i grunnskolen er avgjørende for om elevene oppnår videre utdanning og yrkesliv. Læringsutbyttet er dermed helt avgjørende for hvorvidt dette lar seg gjøre, og at grunnskolen skaper grunnmuren for videre læring (Frønes & Strømme, 2014).

Som nevnt innledningsvis, viser Heckman (2006) betydning av å investere tidlig i barns liv:

Early interventions targeted toward disadvantaged children have much higher returns than later interventions such as reduced pupilteacher ratios, public job training, convict rehabilitation programs, tuition subsidies, or expenditure on police (Heckman, 2006, s. 1902).

Heckman poengterer her at det vil gi høyere samfunnsmessig økonomisk avkastning å sette inn tiltak ved tidlig alder enn ved senere tidspunkt. Han ramser opp flere samfunnsmessige kostnader ved å vente for lenge: Utgifter til politiet, rehabilitering, skolebidrag eller yrkesopplæring. For hvert årskull havner 8 % av 25 åringene utenfor samfunnet (Nordahl, 2012b). Det at noen er uten jobb, fører til tapte skattepenger til samfunnet. Det vil øke risiko for rus og psykiske problemer, med økte helseutgifter og sosiale kostnader.

Elevene med særskilte behov vil være i en sårbar situasjon og den kan forsterkes i kontakt med det pedagogiske personalet. Groven (2013) definerer tre kjennetegn ved profesjonsetikken: Kompetanse, relasjon og handling. Arbeidsinnsatsen til elevene er avhengige av dyktige lærere som støtter og oppmuntrer elever som frykter nederlag. Læreren vil kunne hjelpe eleven til å ikke gi opp og få ut sitt potensial (Nordahl, 2012a). Dette vil minske faren for at eleven mister troen på seg selv og pådrar seg nye vansker. Internasjonal forskning samsvarer om at emosjonene vil påvirke de faglige forventningene (Hattie 2009). Prestasjoner på skoler har en sammenheng med hvilke forhåpninger elevene har til å lykkes i bestemte fag (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Hvordan man som profesjonsutøver møter sine elever vil derfor være avgjørende for elevenes trivsel og læring.

3 Metode

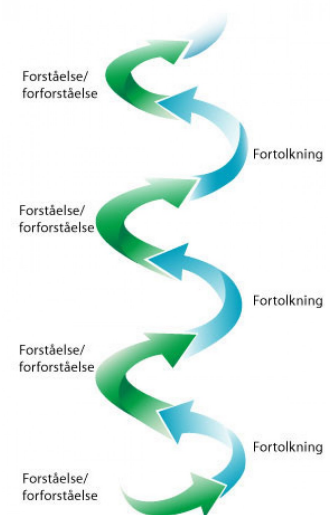
3.1 Vitenskapelig ståsted

Denne studien bygges på hermeneutisk vitenskapsteori. Hermeneutikk har et gresk opphav og betyr forklaringskunst eller utlegningskunst (Gilje & Grimen, 1993). Det vil si at man skal forklare slik at det som er uklart blir forståelig. Med hermeneutikken kan man undersøke et forskningsfelt fra innsiden, i motsetning til positivismen der en står utenfor forskningsfeltet for å ikke påvirke det som skal undersøkes (Mattsson, 2013). Derfor vil det være hensiktsmessig å være bevisst forskerrollen, der man gjensidig påvirker hverandres tolkninger og svar som utgjør en mening.

Hermeneutikken er en fortolkningslære som består av vitenskapsfilosofi og metodedisiplin (Kittang, 1977). Filosofien går ut på at hver og en av oss har en forforståelse som gir oss et utgangspunkt for vår forståelse av et fenomen som veileder oss når vi skal undersøke detaljer av fenomenet (Kvarv, 2014). En vil i forkant gjøre en fortolkning for å finne en mening med et fenomen. Dette er fordi en har med seg erfaringer, holdninger og verdier som man bruker når man gjør en fortolkning, som gir grunnlag for vår forståelse. I kontakt med andres forståelser, vil vår egen forforståelse og forståelse stadig forandres (se figur 5).

Det vil si at ut i fra denne filosofien utgjør alle sin egen tolkning av fenomener, der det ikke er meningen å finne den korrekte eller gale tolkningen, fordi alle har ulike oppfatninger om hvordan en ser verden. I tolkningen av datamaterialet, er det hensiktsmessig å være bevisst sin egen forståelse.

Hermeneutikken er ikke bare en filosofi, men også en metode. Jeg vil derfor bruke den hermeneutiske sirkelen i analysearbeidet av datamaterialet, der fortolkningen vil være i stadige bevegelser mellom helhet og del (Gilje & Grimen, 1993). Det kan være en liten del av det som kommer frem i datamaterialet som må tolkes i lys av konteksten (helheten). I tillegg må en forstå helheten for å kunne analysere delene. I denne studien vil derfor abduksjon bli tatt i bruk som fremgangsmåte (Thagaard, 2013). Det vil si en vekselvirkning mellom empiri og teori, der begge utgjør både en del og en helhet. Etablert teori vil bli



Figur 5: Den hermeneutiske spiralen. (Grafikk: Mette Friis-Mikkelsen). Hentet fra <https://forskning.no/filosofiske-fag/2012/02/hva-er-hermeneutikk>

benyttet når det utføres tolkning av empirien som danner utgangspunkt for faglige diskusjoner, som vil utgjøre nye teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013).

3.2 Kvalitativ metode

Denne studien baserer seg på den kvalitative metoden, med forskningsintervju som verktøy. Fortolkning er en stor del av den kvalitative metoden, der en skal oppnå forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2013). Grunlaget for å velge en kvalitativ metode, er fordi da har en mulighet til å komme i dybden av det som ligger til grunn for hva pedagogisk personell har å fortelle om gjennomføring av spesialundervisningen (Thagaard, 2013). Det kan være etiske og metodiske utfordringer knyttet til at man er så tett inntil forskningsfeltet, noe som vil påvirke alle valg en tar gjennom hele prosessen i denne studien. Her vil blant annet forskerens kapasitet og kompetanse være avgjørende for hvordan det vil påvirke situasjonen, og hvordan man møter informantene og blir møtt i intervjusituasjonen. I kvalitative studier vil også innlevelse være viktig for å være mottakelig for inntrykk og for å gjøre tolkninger som utgjør en mening (Thagaard, 2013).

3.2.1 Forskningsintervju

Et forskningsintervju er en samtale mellom to eller flere personer innenfor problemstillingen, men samtalen er preget av spørsmål og svar slik at det ikke betraktes som en hverdagsamtale (Sollid, 2013). I valg av fremgangsmåte for intervjuet, er datainnsamlingen til studien basert på semistrukturert intervju. Det betyr at det ble benyttet en intervjuguide som inneholdt forslag til spørsmål, men at det var rom for å stille oppfølgingsspørsmål underveis som var av interesse for problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Fremgangsmåten sørget for både struktur og muligheten til å skape et større preg av dialog.

Intervjuguiden var til hjelp for å utforske sentrale tema, og skape spørsmål som åpnet opp for refleksjoner (Thagaard, 2013). Ved utarbeidelsen av intervjuguiden, var jeg oppmerksom på eventuelle målefeil som baserte seg på om spørsmålene var relevante og om de ble formulert forståelig. Derfor ble det gjennomført et prøveintervju i forkant. Dette åpnet opp for mindre justeringer av intervjuguiden og en større bevissthet over egen forskerrolle i intervjusituasjonen. Det ble tatt et bevisst valg om å ikke vise intervjuguiden på forhånd til informantene, for å skaffe spontane og ufiltrerte svar. Dette var for å få svar som var subjektive vurderinger av gjennomføring av spesialundervisningen, og ikke et svar de på forhånd har lest seg til. I forkant av intervjusituasjonen tenkte jeg at min rolle i intervjusituasjonen kunne påvirke svarene fra informantene, og var bevisst over å påvirke i

minst mulig grad for å få frem ærlige og pålitelige svar. Her var det sentralt å ikke bare være bevisst ovenfor verbale utsagn, men også hvordan kroppsspråket uttrykte interesse eller avvisning ovenfor informantenes utsagn (Aase & Fossåskaret, 2014).

Forskningsintervju er den mest benyttede innsamlingen av empiri i samfunnsvitenskapelig forskning (Aase & Fossåskaret, 2014). En styrke ved bruk av intervju, er at man kan få frem en subjektiv forståelse av informantens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). En utfordring med et forskningsintervju kan være at det kun foregår i en begrenset tidsperiode, og forutsetter at begge parter føler seg tilfreds i den situasjonen man er i. Thagaard (2013) trekker frem at et mål for intervjuet er å ha regi over intervjusituasjonen. Dette betyr å skape en atmosfære som er preget av tillit, og sørge for at informantene føler seg trygge for å dele sine erfaringer. Det kan være en risiko at et forskningsintervju kan føre til en forenklet oppfatningen av svarene til informantene, og at noe vesentlig ikke har blitt oppfattet.

3.3 Utvalg av informanter

Utvalget ble definert ut fra ønskede kategorier, og baserer seg derfor på et *kategorisk utvalg* (Thagaard, 2013). Jeg tok et valg av hvem av det pedagogiske personalet som ville være mest interessant å intervju i forhold til problemstillingen. Her er fem kategorier over hvem det pedagogiske personalet kan defineres som i spesialundervisningen:

- Lærer med godkjent utdanning og med tilleggsutdanning i spesialpedagogikk
- Lærer med godkjent utdanning uten tilleggsutdanning i spesialpedagogikk
- Lærer uten godkjent utdanning og med tilleggsutdanning i spesialpedagogikk
- Lærer uten godkjent utdanning og uten tilleggsutdanning i spesialpedagogikk
- Assistent

Assistenten er ikke pedagoger, men innlemmes likevel som pedagogisk personell. De har en utøvende rolle i en pedagogisk virksomhet. Et av inklusjonskriteriene er at pedagogisk personell arbeider med elever som har enkeltvedtak om spesialundervisning. Fokuset er intervju med pedagogisk personell som har både mye og mindre spesialpedagogisk kompetanse. I tillegg er det naturlig å intervju assistenter, siden de utgjør en stor andel av de som arbeider med elever med enkeltvedtak om spesialundervisning. Inklusjonskravet er derfor lærere med godkjent utdanning og med tilleggsutdanning i spesialpedagogikk (kalt spesialpedagoger i denne studien) og assistenter. Utvalgsprosessen har vært en *kvoteutvelging*, der det har blitt valgt en forhåndsdefinert kvote innenfor de bestemte kategoriene (Thagaard, 2013).

Det er utført intervju med tre assistenter og tre spesialpedagoger hver for seg på tre ulike grunnskoler, der en av spesialpedagogene også er rektor. Det vil si at i denne studien er det til sammen seks informanter. Jeg vurderte størrelsen på utvalget underveis i forhold til studiens *metningspunkt*. Det vil si om man har fått nok informasjon og forståelse av det fenomenet som studeres (NESH, 2016). Her valgte jeg å ikke utvide størrelsen på utvalget, siden informantenes fortellinger utfylte flere aspekter om gjennomføring av spesialundervisningen. De individuelle intervjuene gav grunnlaget for å undersøke spesialpedagoger og assistenters egne oppfatninger av hvordan de vurderte gjennomføring av spesialundervisningen, uten at de ble påvirket av andres vurderinger. Dette gav også en mulighet for å kunne undersøke nærmere interessante temaer til den andre informanten på den samme skolen, for å kontrollere om informantenes vurderinger var like eller ulike.

I rekrutteringen av informantene, ble noen skoler direkte kontaktet ved telefonoppringning og det ble sendt ut informasjonsskriv og samtykkeskjema på mail til rektorene på de ulike skolene. Rektorene tok videre kontakt med de informantene som stilte seg til disposisjon. I studien er seks informanter ikke nok til å trekke noen konklusjoner om gjennomføring av spesialundervisningen, men hver enkelt informant har verdifulle erfaringer og refleksjoner for å kunne betrakte flere betydningsfulle aspekter i studien.

3.4 Gjennomføring av intervju

På hver av de tre skolene, ble det gjennomført et intervju med én spesialpedagog og én assistent. I forkant av intervjuene sørget informantene for å skaffe et skjermet rom. Dette gjorde at man satt uforstyrret og uten bakgrunnsstøy, noe Kvale og Brinkmann (2015) vektlegger som viktig for god kvalitet. Valget av å ha lokasjonen på skolen, var for å gjøre det enklere for pedagogisk personell å ha mulighet til å delta i forskningsprosjektet. I tillegg fikk de selv velge dato og tidspunkt som passet dem best innenfor et begrenset tidsrom, slik at ikke intervjuet skulle være til hinder i deres timeplan. På en skole måtte et intervju deles opp i to intervju-seksjoner på grunn av at det var mye å gjøre ved denne skolen denne dagen, men fikk fullført det på samme dag. Et annet intervju var i starten mer som en samtale om temaet uten noen bestemt struktur, siden engasjementet til intervjuobjektet var så stort for temaet. Mot slutten av dette intervjuet ble sentrale spørsmål stilt for å sørge for å belyse forskningsspørsmålene og problemstillingen tilstrekkelig. Fordelen med en åpen samtale er at informanten kan bidra med mer informasjon til studien, informasjon som ikke nødvendigvis ville ha kommet frem ved kun en intervjuguide (Thagaard, 2013). Som forsker var det veldig interessant å lytte til det informantene hadde å si uten å avbryte.

Det ble gjort oppsummeringer underveis i forskningsintervjuene av det informantene fortalte, for å kunne bekrefte/ avkrefte egen forståelse. Dette sikret at man ikke bare fant «sannhet *i seg selv*, men også en egen sannhet for oss» (Gadamer, 2012, s. 483). På samtlige skoler ble også hovedtrekkene fra intervjuet oppsummert etterpå, slik at informantene hadde mulighet til å komme med innspill. I tillegg var jeg bevisst på å ikke argumentere med informantene. Det er viktig å sørge for at informantene kan fortelle åpent om sine forståelser, og ikke overveie eller dømme dem (Rasmussen, 2006). I noen av intervjusituasjonene fikk jeg spørsmål som: «Er det rett?», som tolkes at noen ønsket å kontrollere sin egen forståelse mot forskerens forståelse av temaet. I disse tilfellene fikk de til svar at det var deres subjektive vurderinger som var av interesse for forskningsprosjektet. Jeg forhindret så godt som mulig å stille ledende spørsmål, for at ikke spørsmålene skulle påvirke svarene (Kvale & Brinkmann, 2015). Fokuset var åpne spørsmål. Hvert intervju foregikk i cirka 45 minutter til 1 time. Hver informant hadde mye å dele om temaet, der det kom frem tydelige vurderinger om gjennomføring av spesialundervisningen.

Det ble brukt lydopptak for å dokumentere informantenes utsagn. I de fleste forskningsintervjuene bruker forskere opptakere, enten ved lyd eller video (Kvale & Brinkmann, 2015). En kunne også ha valgt å tolke informantenes utsagn ut fra hukommelse eller notater, men det ville ha vært risiko for å enten ha husket feil eller glemt viktige deler av det som er blitt sagt. Notatskriving vil også potensielt være til hinder for den naturlige flyten (Kvale & Brinkmann, 2015). Lydopptak gjør at man kan ha større fokus mot informantenes utsagn og at man kan være aktiv i samtalen. Større fokus gjør det enklere for blant annet å stille oppfølgingsspørsmål. I tillegg kan man ved lydopptak lytte ordrett på hva som er blitt sagt av informanten og bli bevisst over forskerrollen (Sollid, 2013). Jeg avklarte derfor med informantene at det var greit at samtalen ble tatt opp.

3.4.1 Transkribering

Transkribering vil si at man skifter/ transformerer en form til en ny form, der talespråk blir til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). Selve intervjuet er et sosialt samspill, der både kroppsspråk, stemmeleie og ironi ikke er like synbart gjennom den skriftlige formen.

Transkribering beskrives derfor som en fortolkningsprosess der det kan oppstå problemer ved forskjellene mellom tale- og skriftspråket (Kvale & Brinkmann, 2015). Noe av stemmeleie/ kroppsspråk som ansees som en betydning for informantenes budskap er fremstilt i tabell 2.

Det er verdifullt å kunne gjengi direkte utsagn fra intervjusamtaler, siden det styrker påliteligheten av hva informantene har fortalt. En står ovenfor valg i transkripsjonsprosessen

av hvor mye detaljer en skal ta med i transkripsjonen. Hvordan transkripsjonen skal utføres, vurderes i forhold til hva transkripsjonen skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne studien har fokus på innholdet til informantenes fortellinger. Derfor ble lydopptak transformert fra dialekt til bokmål, for å gjøre dialektuttrykk enklere å forstå for leseren. Transkripsjonene er gjengitt ordrett, men flere overflødige ord, sukk eller pauser som ikke har direkte betydning for forståelsen av informantenes utsagn er fjernet for å danne en sammenhengende skriftlig stil. I form av det etiske er det viktig å ivareta informantenes integritet og ikke fremstille dem i et dårlig lys. Den muntlige formen er ikke alltid like enkel å endre til den skriftlige formen. Jeg har valgt noen symboler for å lage en oversikt over transkripsjonene, som vist i tabellen under.

Tabell 1: Beskrivelse av symbolets betydning i transkripsjonene

Symbol	Beskrivelse av symbolets betydning
(...)	Deler av innholdet er utelatt.
...	Ufullstendige setninger.
<i>Jeg</i>	Et ord som er skrevet i kursiv, henviser til at informanten har lagt trykk på et ord.
(banker i bordet)	Tydeliggjør et budskap som forekommer ikke-verbalt.

Det å transkribere intervjuene har sine fordeler med at det gjør det mer anvendelig for analysering (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette gjør at man kan skaffe bedre oversikt over hvert enkelt utsagn til informantene.

3.5 Analyse

Analysen gjør at man kan finne meningsinnholdet fra datamaterialet for å kunne svare på problemstillingen. Analysere betyr å dele opp i flere biter (Kvale & Brinkmann, 2015). Det finnes flere måter å analysere på, der forskeren må velge en egnet måte for å tolke datamaterialet. For å analysere datamaterialet, har kategoribasert analyse blitt valgt, der *koding* hjelper med å bryte ned transkripsjonene til flere enheter. Koding vil si at man

klassifiserer flere utsnitt av datamaterialet til et meningsinnhold (Thagaard, 2013). Det ble skrevet notater og relevante begreper ved siden av flere utsnitt av transkripsjonene for å kunne tolke meningsinnholdet. Enkelte utsnitt ble også fremhevet ved markering, utsnitt som ble ansett for å ha spesiell betydning for problemstillingen. Dette dannet et grunnlag for å finne mønstre i datamaterialet. Utsnittene som ble klassifisert gjennom koding, ble videre klassifisert under kategorier (Thagaard, 2013). Dette ble gjort ved å sammenligne informantenes uttalelser. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver at man leter etter både likheter og ulikheter i datamaterialet, frem til at man har oppnådd en «metning» ved å ikke lengre finne flere kategorier.

Kategoriseringen gjør at datamaterialet blir mer oversiktlig, der hele transkripsjonen blir brutt ned til noen deler. Mulige ulemper med en kategoribasert analyse, er at en mening av et innhold ikke alltid fanges opp av kun én bestemt kategori (Kvale & Brinkmann, 2015). Flere utsagn i datamaterialet kunne ha vært under flere kategorier siden det er utfordrende å sette et absolutt skille mellom kategoriene. I samsvar med den hermeneutiske spiralen, skal ikke kategoriene tolkes alene, men i lys av alle kategoriene for å kunne analysere helheten (Gilje & Grimen, 1993). Derfor anses denne formen for analyse å være hensiktsmessig for denne studien.

Etter hvert intervju, ble det skrevet ned umiddelbare tanker som var starten av prosessen av en analyse. Deretter ble tankene strukturert i ulike tema. Resultatkapittelet og drøftingskapittelet er skilt fra hverandre, for å kunne først vise informantenes utsagn på deres premisser. Deretter vises forskerens egne fortolkninger av resultatene i drøftingsdelen. Det gjør det lettere og oversiktligere å skille mellom forskerens egne fortolkninger og informantenes utsagn. Naturligvis vil også forskerens fortolkninger forekomme i resultatkapittelet, men i mye mindre grad enn i drøftingskapittelet.

3.6 Validitet og reliabilitet

Validitet betyr gyldighet, og handler om de tolkningene man har gjort med hensyn til om datamaterialet er gyldig og representerer virkeligheten (Thagaard, 2013). For å oppnå en kvalitetssikring for denne studien, vil det være hensiktsmessig å vurdere validiteten. Her må en tenke over blant annet hvilke forutinntatte oppfatninger som kan forstyrre validiteten i datamaterialet (Befring, 2015). Ved bruk av hermeneutikken, der grunnlaget er fortolkning, vil det være hensiktsmessig å være kritisk over forskerens tolkninger, og at det gjøres et skille mellom informantenes utsagn og tolkningene som gjøres av dem. Det kan være en risiko for

at informantene ikke kjenner seg igjen i hvordan utsagnene deres blir tolket (Thagaard, 2013). Derfor var det hensiktsmessig å utføre en *metakommunikasjon* under intervjuene, der vi hadde en samtale om det vi snakket om, for å unngå misforståelser (Ulleberg, 2014).

I kvalitetssikringen vil det også være hensiktsmessig å tenke over studiens reliabilitet, for å finne ut om resultatene er pålitelige og korrekte. I kvalitetssikringen er også etterprøvnbarhet viktig i forhold til forskningen (Aase & Fossåskaret, 2014). Det vil sikre at andre kan gjennomføre studien på samme måte, med omtrent samme resultat. I tillegg vil det skape tillit til forskningsresultatene og forhindre uredeligheter. Her vil det være variasjoner over de ulike erfaringene som informantene har. Det kan være en alvorlig feilkilde ut fra hvordan man trekker konklusjoner som er basert på kategoribasert utvalg (Thagaard, 2013). Assistenter og spesialpedagoger er ikke en ensartet gruppe, og vil bestå av mange variasjoner ut fra alder og tidligere erfaringer. Det vil også være for få informanter til å trekke en generell gyldighet for populasjonen. Målet med studien vil derfor være å finne en tendens til hvordan utvalget oppfatter gjennomføringen av spesialundervisningen og at studien kan ha en overføringsverdi til fagfeltet.

3.7 Etikk

Forskningsprosjektet ble meldt til "Norsk senter for forskningsdata" (NSD). Grunnlaget for forespørselen til NSD, er for å sikre personvernet til informantene. De gir råd for hvordan en kan sikre personopplysningene på en forsvarlig måte. Etter at forskningsopplegget for masteroppgaven fikk klarsignal fra NSD om å starte innsamlingen av datamaterialet, ble skoler kontaktet for å finne ut om pedagogisk personell ville være deltakere. Det ble sendt ut informasjon om at deltakelsen er frivillig og at de er sikret anonymitet. I tillegg fikk informantene informasjon om at de kunne trekke seg når som helst, uten å oppgi noen grunn, mens studien pågikk. Dette var konkretisert i informasjonsskrivet. Dette står i samsvar med prinsippet om informert samtykke (NESH, 2016). Personidentifiserende opplysninger som lydopptak og feltnotater ble oppbevart forsvarlig etter retningslinjene til de forskningsetiske komiteer. I noen av intervjuene, ble jeg møtt underveis av sensitive opplysninger av for eksempel konkrete elever, og her var jeg bevisst i forhold til å ikke gå nærmere inn på disse temaene. Dette var opplysninger som heller ikke belyste problemstillingen.

I utvelgelsen av informanter, skal ikke deltakerne bli skadet eller være i risiko for å bli skadet (NESH, 2016). Det er valgt to grupper med både spesialpedagogisk utdanning og ikke spesialpedagogisk utdanning, og derfor må man som forsker være svært varsom med det

etiske. Den ene gruppen skal ikke føle seg underlegen i forhånd til den andre gruppen, men at de vet igjennom samtykkeskjemaet og gjennom intervjurundene at begge gruppene er viktige ressurser i arbeidet med elevene i spesialundervisningen. Prinsippet om å ikke skade informantene, går ut på at informantene må unngå urimelige belastninger (NESH, 2016). Alle informantenes utsagn utgjør en likeverdig verdi i forhold til forståelsen av spesialundervisningen i praksis. I tillegg må en reflektere over det etiske gjennom vår ikke-verbale kommunikasjon. Det vil være naturlig å tolke både det verbale sammen med det ikke-verbale siden vi mennesker både forsterker eller kan motsi det man sier ved bruk av kroppsspråk. Det kan være et etisk dilemma å tolke det usagte, der det kan være risiko for at informantene ikke kjenner seg igjen (Aase & Fossåskaret, 2014).

En må gjøre etiske vurderinger gjennom hele forskningsstadiet fra man planlegger tema, selve gjennomføringen av intervjuet, transkribering, analysering, verifisering og rapporteringen når studien offentliggjøres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Det kan være etiske utfordringer ved publisering i forhold til å sikre anonymitet med intervju av to informanter på samme skole. Der deltakerne er i samme nettverk, er det vanskeligere å sikre tilstrekkelig anonymitet (Thagaard, 2013). Det kan være lettere å resonnerer seg til hva den andre personen har svart på skolen ved å kjenne igjen sine egne utsagn, selv om navn og arbeidsted er anonymisert. Konfidensialiteten i forskningen betyr at man skal anonymisere personlig identitet, slik at andre ikke kjenner dem igjen (Fangen, 2015). Selv om det er to informanter som arbeider på samme skole, er det ikke gitt at informantene har direkte tilknytning til hverandre i det daglige arbeidet. I tillegg vurderte NSD at personopplysningene ikke var sensitive. Jeg mener derfor at deltakernes personvern er godt ivaretatt både i planlegging, gjennomføring og publisering av prosjektet.

4 Resultat

Her presenteres resultatene i fra datainnsamlingen fra seks informanter fra tre ulike skoler. Sitater fra informantene og fortolkningene av dem vises i lys av problemstillingen: ”*Hva vektlegger pedagogisk personell i forbindelse med gjennomføring av spesialundervisningen?*”. I tillegg vil svarene fra informantene besvare forskningsspørsmålene om temaene kompetanse og sentrale faktorer i gjennomføringen av spesialundervisningen.

Tabellen nedenfor viser en oversikt over hvilke informanter som tilhører hvilken skole. De tre ulike skolene informantene ble intervjuet på, har fått navnene: Skole A, Skole B og Skole C. For å gjøre det oversiktlig, har informantene fått et fiktivt navn ut fra hvilken skole de ble intervjuet på for å ivareta anonymiteten. Det vil si at på Skole A har informantene fått et navn som begynner på A. På Skole B har informantene fått et navn som begynner på B, og til slutt har informantene på Skole C fått et navn som begynner på C.

Tabell 2: Oversikt over informantene

	Skole A	Skole B	Skole C
Spesialpedagog	Astrid	Bjarne	Camilla
	<i>Jobbet 33 år i skole</i>	<i>Jobbet 8 år i skole</i>	<i>Jobbet 16 år i skole</i>
Assistent	Arne	Berit	Chris
	<i>Jobbet 20 i skole</i>	<i>Jobbet 18 år i skole</i>	<i>Jobbet 6 år i skole</i>

Skole A har ca. 250 elever fordelt fra 1. – 10. klasse. Der er det cirka 40 ansatte på skolen. Astrid er både spesialpedagog og har stilling som rektor. Hun har arbeidet 33 år i skolen og har et år med spesialpedagogikk innenfor lærerutdanningen. Deretter tok hun et år til med generell spesialpedagogikk og hovedfag i atferdspedagogikk i 2 år. Arne er barne- og ungdomsarbeider og har arbeidet 20 år i skolen. Han forteller at den nåværende rektoren, Astrid, sørget for utdanning av assistentene på skolen til barne- og ungdomsarbeider.

Skole B har ca. 150 elever fordelt fra 1. – 10. klasse. Der er det cirka 40 ansatte på skolen. Bjarne er spesialpedagog og har arbeidet 8 år i skolen. Han har lærerutdanning og har tatt 3 år med spesialpedagogikk, tilsvarende bachelor. Berit er barne- og ungdomsarbeider og har arbeidet 18 år i skolen. Hun forteller at hun valgte å ta fagbrev da det var et krav om å ta barne- og ungdomsarbeider innen 2 år til en SFO-stilling.

Skole C har ca. 200 elever fordelt fra 1. – 7. klasse. Der er det cirka 35 ansatte på skolen. Camilla er spesialpedagog og har jobbet 16 år i skolen. Hun har lærerutdanning og et årsstudium med spesialpedagogikk. I tillegg har hun tatt master i spesialpedagogikk med varighet på 2 år. Chris er barne- og ungdomsarbeider og har jobbet 6 år i skolen. Han kan fortelle at han har tatt fagbrevet ganske nylig, etter at skolen har hatt et omskoleringsprosjekt.

4.1 Kompetanse

Det første forskningsspørsmålet er: «Hvordan vurderer pedagogisk personell betydningen av kompetanse ved gjennomføring av spesialundervisningen?». Innenfor dette forskningsspørsmålet, er det flere områder ved temaet *kompetanse* som vektlegges.

4.1.1 Assistentene gjør hovedjobben

Fellesnevneren for alle informantene, er at assistentene har flere timer med spesialundervisning enn spesialpedagogene. Astrid forteller at hun på Skole A har holdt kurs i spesialpedagogikk for assistentene på kveldstid, for hun ser at assistentene gjør hovedjobben. «For jeg ser hvem som gjør hovedjobben. (...) Og da tenker jeg at når det er assistentene som må gjøre hovedjobben, så skal jeg i alle fall sørge for at dem har kompetansen.» Astrid trekker frem at det er hennes ansvar at assistentene har kompetansen som skal til i møte med elevene. Hun forklarer at kompetanse ligger i at man lærer fra teorien blant annet om utviklingspsykologi og ulike spesialpedagogiske temaer, men at en også må kunne anvende teorien i praksis. Videre forklarer hun at det er mange som ivaretar helheten til barnet, men at det er ingen som blir fulgt opp hele tiden av en assistent på skolen, hvis den eleven ikke har behov for assistent hele livet.

Arne bekrefter det Astrid forteller: «Hun har jo virkelig sett nytten av assistentene – det er hun virkelig god på. Hun så jo at det er de som gjør den jobben som ikke en lærer greier over». Han forteller at rektoren ser at assistentene gjør en nødvendig jobb, og mener at lærerne ikke har nok tid til å hjelpe alle elevene med særskilte behov. Han forteller at i en klasse der en elev har behov for ekstra hjelp, er det assistentene som ofte gir støtte. Hvis det oppstår spesielle problemer, får Arne oppfølging fra ledelsen. Ved spørsmål om betydning av

spesialpedagogisk kompetanse, mener han at det er av større betydning for spesialundervisningen å kjenne eleven. Han ønsker heller å innhente kompetanse når han trenger det, og ser da betydningen av tilstrekkelig veiledning for å ha muligheten til å kjenne til flere læringsmetoder. I tillegg trekker han frem samarbeid med foreldrene som viktig, siden de har godt kjennskap til sitt eget barn. Dersom han imidlertid synes noe er utfordrende på skolen, vurderer han at høy kompetansene blant spesialpedagogene er viktig for at de bedre kan gi råd om hva som er best å gjøre.

På Skole B forteller Bjarne at assistentene har mer spesialundervisning enn det han selv har: «(...) Også er det jo gjerne det at de er *enda* mer sammen med elevene enn jeg. Sånn som Berit er jo på en person hele tiden, og jeg er bare innom.» Han forklarer at assistenten Berit er den rette personen til denne jobben, siden hun kjenner eleven best. Bjarne hevder at det er en viktig kompetanse å se eleven, samtidig som det er viktig å forstå de forskjellige vanskene. Han forteller videre at bruk av assistenter i skolen kommer an på hva elevene har som utfordringer. «Er det nå en som har «bare» dysleksi, så krever det kanskje ikke 100% assistentdekning.» Her viser Bjarne til at assistenter benyttes mest når elever har større utfordringer. Han forklarer at han selv bruker tid på å skrive IOP-er, årsevalueringer og ukeplaner til elever med særskilte behov. Bjarne påpeker at han også har spesialundervisning, men blir også brukt som vikar for å undervise klasser. Dette forklarer han med at det er lett å bli brukt til andre formål enn spesialundervisning, men at det har blitt bedre: «Før så var det veldig ofte at spes.ped-timene gikk ut, fordi at jeg måtte ha 5. klassen, for eksempel». Han forteller at det fortsatt av og til hender at timene til spesialundervisning går ut, men at han har forståelse for at skolen ikke har nok ansatte inne til hver tid. Bjarne forteller at løsningen blir at elevene med særskilte behov sitter sammen med klassen sin, når han underviser en annen klasse.

Berit forteller at hun arbeider hver dag med spesialundervisning og har for det meste timer alene med en elev med særskilte behov. Hun forteller videre at det er Bjarne som lager opplegget og forteller hva som skal gjøres. Samtidig trekker hun frem at han er flink til å la henne komme med innspill i planene som blir lagt opp for eleven. Berit trekker også frem at kommunikasjon og god kjemi mellom spesialpedagogen og henne er veldig viktig for å kunne gjøre en god jobb. Berit forteller at hun spør Bjarne til råds hvis hun vurderer at hennes kompetanse ikke strekker til. Hun sier videre at hun er blitt tryggere på sine vurderingsevner og arbeidsoppgaver etter lang arbeidserfaring i skolen. Ved spørsmål om hvilken betydning kompetanse har for arbeidet på skolen, svarer hun at det er viktig med kompetanse og erfaring

for å arbeide med elevene: «Hvis du har litt kompetanse og erfaring, så ... Altså du vet jo litt mer om hva som må gjøres med de forskjellige barna.» I tillegg forteller Berit at hun for tiden tar kveldskurs i spesialpedagogikk som skal vare i løpet av 12 uker, og har allerede lært mye som er nyttig for hennes arbeidshverdag.

På Skole C forteller Camilla at hun blir brukt på en annen måte etter at hun tok master i spesialpedagogikk: «Nå når man har tatt masteren, så blir man faktisk brukt på en annen måte. Det er stor forskjell (...) Før jeg tok masteren, så går man inn blant de andre». Hun forteller at etter hun har videreutdannet seg som spesialpedagog har hun kommet inn i det spesialpedagogiske ressursteamet på skolen med PPT, rektor og faglæreren/inspektøren. Hun forteller at hun jobber nå fulltid med det spesialpedagogiske, og setter pris på at hun får gå inn i dybden på det spesialpedagogiske feltet. Camilla har noen elever hun følger opp fast, men har ikke mulighet til å følge opp alle elevene med særskilte behov i skolen. Hun forteller også at hun ikke samarbeider direkte med assistentene, men kommuniserer med kontaktlærere som har elever med vedtak på spesialundervisning. Camilla vurderer at erfaring er viktig for utførelse av spesialundervisning. Som følge av sin kompetanse får hun større utfordringer som gir henne bedre erfaringer. Hun påpeker at en lærer uten spesialpedagogisk utdanning kan også utføre hjelp til elever med lese- og skrivevansker. Hvis det imidlertid er større vansker, som for eksempel ADHD, vurderer hun et større behov for spesialpedagog.

Chris forteller at i klassene er hans rolle å hjelpe kun enkelte elever, der mye av arbeidet ligger i å kanalisere energien rett for enkelte elever med særskilte behov: «Så da blir det kanskje litt sånn «quick fix» på en måte for kanskje oppleves det at det ikke forstyrrer resten av klassen.» Chris trekker frem at han ikke føler at han strekker til i sine arbeidsoppgaver, der oppgavene hans blir å passe på at elever med særskilte behov ikke forstyrrer resten av klassen. Kompetansen beskriver han som «alfa og omega» for å kunne benytte seg av flere tilnæringsmåter til et fagstoff. Han forteller at det ville ha vært bedre om han kunne ha vært sammen med klassen med et forklart opplegg, mens at spesialpedagogen heller tok seg av elever med særskilte behov på grupperom. Dette begrunner Chris med at assistentenes kompetanse strekker ikke alltid til med elever med særskilte behov. Han sier at flere ganger får han ufullstendige opplegg fra kontaktlæreren når ikke spesialpedagogen har noe opplegg. Chris får da beskjed om å ta med eleven til biblioteket for å lese eller dra et sted for å spille et spill. Han forteller videre at han skulle ønske seg mye mer opplæring i forkant av den jobben han skal gjøre:

Det er klart det går bra - det gjør det jo, men til hvilken pris? Det er jo ikke alt man skal trenge å feile på før man får det til, og særlig kanskje på elever som er i en slik sårbar situasjon. Så opplever de at voksne ofte står og prater over hodet på dem.

Chris forteller at manglende opplæring ikke skal gå på bekostning av elever som har spesialundervisning. Dette kan forhindre at han trækker feil med elever med særskilte behov. Han reagerer også på at mange ansatte snakker med hverandre og ikke direkte til eleven.

4.1.2 Samarbeid med PPT

Det er delte vurderinger hva pedagogisk personell synes om samarbeidet med PPT for å utvikle kompetansen i skolen. Astrid hevder at det er bedre at man utfører tiltak innenfor skolen, i stedet for at tiden til eleven blir brukt til byråkrati. Hun mener at dagens system ikke fungerer optimalt; det er alt for mange mennesker inne som får lønn for at PPT skal utrede en test som forteller skolen det de allerede vet: «Den testen forteller det du allerede vet. Han er dårlig på dobbeltkonsonant og kj-lyden også videre ...» I tillegg reagerer hun på at hele prosessen med å få en sakkyndig vurdering fra PPT tar minst et halvt år. Rektoren hevder at PPT mangler kompetanse i utredningen ved å ikke kjenne hverdagen på skolen med rammeplanen og lærerplanen. Hun vurderer at kompetanse handler ikke bare om å være teoretisk sterk. Astrid forteller hun har forsøkt i 30 år på å få noen fra PPT til å vise henne i klasserommet hvordan rådene deres skal gjøres, men har enda ikke lyktes. Astrid vurderer at PPT arbeider for individrettet og at det ikke vil være hensiktsmessig for eleven at PPT utreder en diagnose: «Det har aldri blitt slik at det er blitt bedre for elevene, det har alltid blitt slik at det har blitt bedre for de voksne. Det hevder jeg etter alle disse årene!» Hun forklarer at en diagnose viser feil med eleven, som gjør at de voksne ikke trenger å ha fokus på andre miljøfaktorer som kan påvirke elevens læring. Astrid trekker frem at systemarbeid vil være mer hensiktsmessig i arbeid med elever, men at systemarbeid er utfordrende å dokumentere.

Arne synes heller ikke at samarbeidet med PPT fungerer:

Det er ymse ... Jeg vet ikke om jeg synes at det fungerer så bra. De er nå innom og skal nå komme med en rapport, men jeg synes ofte at de kan ikke så mye om barnet. Jeg synes at de kommer med slike fine ord, ja at dere må prøve det og prøve det ... så henger det egentlig i løse lufta.

Arne hevder at PPT ikke kan nok om eleven og at rapportene blir for generelle for hva som skal prøves ut. Han hevder at rådene ikke blir tilpasset godt nok for den konkrete eleven.

Videre forklarer han at PPT er som oftest kun en gang på skolen for å kartlegge eleven, men at det ofte gir et for snevert syn på hvordan eleven er. Arne forklarer at ofte observerer PPT i tillegg eleven på en god dag.

Informantene på Skole B hadde en annen vurdering av samarbeidet til PPT. Bjarne ser verdien av å ha samarbeid både eksternt og internt for faglige innspill og diskusjoner av erfaringer. Bjarne forteller at de har et spesialpedagogisk ressursteam på skolen, der de med jevne mellomrom diskuterer hvilke krav elevene har i spesialundervisningen og at de holdes oppdatert på hva som bør gjøres videre. Han forteller at det er et stort nettverk på disse møtene med blant annet PPT, leger og familierådgivere. Bjarne trekker frem at det ikke er kun eksterne veiledere som han får nytten av å samarbeide med, der han ser verdien av diskusjoner med assistenter og lærere på skolen. I tillegg ønsker han seg en diskusjonsplattform med andre skoler, der man med jevne mellomrom kunne diskutere spesialpedagogiske temaer og dele sine erfaringer. Dette hevder han ville vært nyttig for å utvikle den spesialpedagogiske kompetansen på skolen.

Berit mener at eksterne veiledere er viktige, men at hun ikke er komfortabel med å være alene på møter med PPT. Hun forklarer at hun trenger å ha noen kjente med seg på møtene. Til vanlig er hun sammen med Bjarne og foreldre på ansvarsgruppemøter for å diskutere sammen veien videre for elever som har vedtak på spesialundervisning.

Ved spørsmål om hva som er Camillas viktigste erfaringer med spesialundervisning, vurderer hun at det spesialpedagogiske ressursteamet har vært viktig: «Viktigste ... det tror jeg akkurat nå for meg har vært å sitte i ressursteamet. Da er det tett på». Her vurderer Camilla at hun kommer nærmere spesialpedagogiske diskusjoner om bekymringene til enkelte elever i skolen. Hun forklarer hvordan systemet fungerer for hvordan man henviser en elev til PPT som skolen er bekymret for: «Vi må ha tiltak som er gjort før du kommer inn til PPT – det systemet. Du må ha testet ut en del ting.» Her trekker hun frem at det må gjennomføres tester av elevens ferdigheter for å melde en sak til PPT. Hun forteller at testene er utgangspunktet for å finne ut hva elevene trenger, og at det spesialpedagogiske ressursteamet følger opp kontinuerlig for å se om eleven har hatt fremgang.

Chris forteller at han aldri har vært i kontakt med PPT, og har ikke grunnlag for å vurdere om eksternt veiledning hjelper for å utvikle sin egen kompetanse i gjennomføring av spesialundervisning.

4.1.3 Delingskultur

Flere av informantene trekker frem viktigheten av å snakke med sine kollegaer for å dele sine erfaringer og motta råd i gjennomføringen av spesialundervisningen. Dette vil da øke skolens kompetanse på det spesialpedagogiske feltet. Astrid forteller at hun av og til er innom klassene for å følge opp direkte noen elever som har spesialundervisning, og gir veiledning til pedagogisk personell etter behov. Astrid forteller at som rektor er det hennes ansvar å sørge for at pedagogisk personell har den kompetansen som behøves, der hun tar utgangspunkt i hennes arbeidserfaring og spesialpedagogisk utdanning.

Arne hevder at det er viktig at spesialpedagogene har høy kompetanse og at budskapet må formidles forståelig: «Jeg tror det er veldig viktig med høy kompetanse på spesialpedagogene. At de kanskje ikke sitter med de her vanskelige ordene, men at de har et språk som er forståelig». Han forteller at veiledning ikke alltid kommer fra en spesialpedagog, men at informasjonen ofte går ned i trappetrinn: Informasjon går fra PPT til spesialpedagog, spesialpedagog til kontaktlærer og fra kontaktlærer til assistenter. «Det er veldig forskjell på hvilke lærere man havner sammen med. Det har utrolig mye å si for oss assistenter. Du kan jo bli en slik assistent som sitter på radiatoren og bare venter på at dagen skal gå». Arne hevder at det spesialpedagogiske opplegget blir forskjellig ut fra hvilken lærer assistentene arbeider sammen med. Han hevder at noen dager kan bli for kjedelige med for lite konkrete arbeidsoppgaver, mens andre lærere tar han med på relevante møter for elever med særskilte behov. Han trekker også frem at assistentene kan ofte ikke være med på møter, fordi det må være noen som er sammen med elevene i mellomtiden.

Bjarne kan fortelle at han har tett samarbeid med Berit: «Jeg samarbeider veldig mye med assistenten her. Det har jeg egentlig gjort i alle år.» Han forteller at de har god dialog og de ikke er redde for å diskutere spesialpedagogiske utfordringer. I tillegg legger han til at han samarbeider godt med alle på skolen, både assistenter, lærere og ledelse. Han kan fortelle at det er god delingskultur på skolen: «Jeg synes at vi har veldig god delingskultur her. Det er ingen som: 'Det her er mitt' .». Han forklarer at det er ingen som holder på informasjon for seg selv, men gjerne ønsker å hjelpe og dele den informasjonen de har med pedagogisk personell. Bjarne forklarer at han kan rådføre seg med alle og at hans kollegaer er veldig behjelpelig med å lete frem for eksempel en perm som de anser som nyttig i det spesialpedagogiske arbeidet. Bjarne forteller at han også deler av sin kompetanse med andre. En fast dag i uken er han lettere tilgjengelig for å blant annet gi veiledning, gjøre kartlegging

av spesialpedagogiske behov i en klasse eller ha ekstra tid til å snakke med en elev med større behov for tilrettelegging.

Berit forteller at hun har god kommunikasjon med de som jobber på skolen:

Det er noe med kommunikasjonen i mellom oss. Man får et nært forhold, og det er jo fantastisk! Man kan både tulle og tøyse sammen, og man kan jobbe. (...) At man har begge veier. Man kjenner dem så godt at man vet hvor man har de. Det er viktig å ha en god kjemi. Det synes jeg er veldig viktig og veldig trivelig.

Hun forteller at en god kjemi mellom de som jobber på skolen er viktig for å trives på jobb. Berit setter pris på at en både kan være seriøse og ha en mer leken tone sammen. Hun forteller at hvis det er noe spesifikt hun lurer på i forhold til det spesialpedagogiske, snakker hun som oftest med Bjarne eller kontaktlæreren. Grunnen til dette er at det er lettere å spørre de som kjenner den konkrete eleven og spørre de som hun har best kjemi med. Her forteller hun at hun gjerne spør en gang for mye enn en gang for lite.

Camilla forteller også at hun har godt samarbeid med lærerne på skolen, og at hun er opptatt av at det er viktig å komme til en løsning sammen. Hun forteller at flere lærere har relevant erfaring på skolen: «Det er ikke noe forskjell på meg og de andre lærerne. Det er det ikke. Jeg føler ikke det, og det er slik jeg vil ha det». Camilla forteller at det er viktig at lærerne på skolen stiller på lik linje, og at det er viktig å spørre og dele sine erfaringer med hverandre for utvikling av kompetanse.

For Chris er opplevelsen av samarbeid annerledes på Skole C. Samarbeidet foregår med lærere gjennom skriftlig informasjon via SMS og mail. Det hender også at informasjonsdeling skjer på kontoret eller at han får hvisket i øret et vikaropplegg om hva som skal gjøres. Chris forteller at han ofte ikke har noen han kan spørre på skolen angående hva han skal gjøre. I tillegg gir han uttrykk for større behov for mer opplæring, og føler at han ikke strekker til i gjennomføringen av spesialundervisningen. Følelsene han forteller han sitter igjen med er frustrasjon, tomhet og at han blir sliten. Han vurderer at gjennomføringen imidlertid ikke går på liv og helse for eleven. Likevel forklarer han at det er trist at arbeidsdagen blir slik, men tror det dessverre er en gjenganger flere plasser. Chris hevder at lærerne ikke alltid vurderer assistentenes oppgaver som viktige:

Jeg føler jo at den jobben som assistent er jo utrolig viktig, og vi er jo på en måte ...
Jeg synes av og til at vi assistenter sliter litt med at vi «bare» er assistenter, dessverre.
For vi er jo faktisk ofte læreren/ spesialpedagogens høyre hånd. Og da er vi jo ikke
under og ikke over, men vi er jo på siden. Så det synes jeg er litt synd at vi kanskje ...
ja. For når alt kommer til alt, så er det jo viktig det vi skal gjøre. Vi skal jo også ha en
bra arbeidsdag – ikke minst.

Chris ønsker å få en bedre arbeidshverdag, med å bli satt på lik linje som lærerne. Han vurderer at hans rolle som assistent ikke blir tatt nok på alvor, og at han føler seg av og til maktesløs ved å ikke strekke til i det arbeidet han gjør. Han forklarer at han tar initiativet om å spørre pedagogisk personell om spesialpedagogiske råd. Dette hevder Chris hjelper han med å bli tryggere på sine arbeidsoppgaver, men at det er ikke alltid er noen tilgjengelig for å spørre.

4.2 Sentrale faktorer i spesialundervisningen

Det andre forskningsspørsmålet er: «Hvilke faktorer vektlegger pedagogisk personell som sentrale ved gjennomføring av spesialundervisningen?»

4.2.1 Spesiell tilpasning

Astrid hevder at spesialundervisning er en helt spesiell undervisning for elevene som gikk tidligere på spesialscole: «De som skal ha spesialundervisning, var *de* som gikk på spesialscole – og bare de. Det var jo det som var hensikten. Det var det som var begynnelsen.» Hun trekker frem at hun selv har arbeidet på spesialscole, og forteller at hensikten med oppløsningen av spesialscole, var å inkludere de med store funksjonshemninger som døve og blinde inn i nærscole. Hun hevder at spesialundervisning kun fungerer for barn med store funksjonshemninger, fordi de trenger større hjelp til sosial læring og til å få et best mulig liv sammen med andre. Astrid hevder at spesialundervisning ikke er hensiktsmessig i form av at elevene lærer at de er dårlige på scole. Hun ser på verdien av å heller legge opplæringen så bredt lagt opp at eleven kan tilpasse opplæringen selv med voksenes støtte. Hun trekker også frem alternative opplæringsarenaer som viktig for å ha en praktisk tilpasset opplæring. I tillegg hevder hun at det ikke er behov for flere rådgivere, men at scolene skulle ha hatt tiltakskasser i stedet for.

Arne trekker frem betydningen av at det store fokuset på de som har store funksjonshemninger, gjør at fokuset på de som er flinke på scole ikke får god nok tilpasset opplæring:

Det er jo stort sett dem med størst behov som får mest hjelp (...). De som ikke har vansker, eller er utrolig smarte skulle ha hatt utfordringer andre veien. De skulle jo også hatt ekstra. Det er snarere at de faller igjennom. For de trenger liksom «ikke noe». I en travel hverdag, så tenker jeg at det er de som roper høyest og har størst utfordringer i skolen som får hjelp.

Arne påpeker at spesialundervisningen ikke bare bør komme de med største funksjonshemninger eller de med atferdsvansker til gode. Han ser at det er flere elever som trenger hjelp. Arne forteller videre at et læreverk fungerer ikke for alle, og at han ser et behov for å differensiere opplegget. Han trekker frem eksempler om at noen er sterkere i muntlig, andre har mer fordeler av visuell støtte, mens andre må ha det stille rundt seg for å lære best. I tillegg ser Arne på betydningen av at undervisningen skal være gjennomførbart og ikke for utfordrende: «Du går ned i nivå – mange hakk, også gjøre det enkelt. Vi planlegger å gjøre det så enkelt så mulig, slik at det skal være gjennomførbart for den her eleven som jeg har».

Bjarne forteller at det er viktig å møte alle elevene der de er. Bjarne forteller at målet for elever i spesialundervisning er ikke å klare toppkarakterer, men at de klarer seg i livet. Han fremstiller en metafor om at elevene med særskilte behov må klatre til sine personlige topper: «Alle skal opp til toppen, men de har forskjellige topper. Det er ikke alle toppene som er like høye.» Han forteller imidlertid at den spesielle tilpasningen kan være stigmatiserende ovenfor elevene med særskilte behov, der han forklarer at for enkelte elever kan det føles sårt å bli plukket ut. Bjarne trekker frem at mange av de som mottar spesialundervisning, sliter med lav selvtillit og at de ikke tror at de kan mestre. Derfor trekker han frem at han har tro på alternative opplæringsarena for å finne elevenes mestringsfølelse og for å lære blant annet matematikk ved praktisk tilnærming: «For mange ut av disse har jo brutt seg selv ned: 'Det her kan jeg ikke! Bare få det bort, jeg kan ikke!'. Men så kan du etterpå fortelle at: 'Nå har du faktisk regnet areal, som det bare står etter'.»

Berit legger i begrepet spesialpedagogikk at eleven bør få den undervisningen de trenger, og gi dem både utfordringer som de liker og ikke alltid liker å gjøre. Berit hevder at en må legge til rette for eleven på deres nivå, men samtidig gi dem utfordringer for å lære. Hun forteller at elevene som er med en dag hver uke i alternativ opplæringsarena, uttrykker mestringsfølelse av å gjøre praktisk arbeid: «Ja, praktisk arbeid. Det tror jeg er veldig viktig. For det ser man på dem at de stråler (...).» Hun vurderer dette tilbudet som viktig, for hun ser blant annet at de liker det og får til det de gjør. Hun forteller at elevene enten får praktiske oppgaver i

gapahuken eller på sløyden. Denne tilretteleggingen forteller hun er åpen for alle, og ikke bare for de som har vedtak på spesialundervisning. Hun understreker at da får elevene ikke bare et fristed, men oppgaver som er betydningsfulle for deres læring. Berit trekker frem at når hun holder på med teoretiske fag for lenge av gangen, bygger elevene opp frustrasjon.

Camilla forteller at man må få erfaringer fra den enkelte elev om hva som fungerer i spesialundervisningen. Alle får hver sin spesielle tilrettelegging, som foregår mye inne i klasserommet. Hun nevner at det kan noen ganger være utfordrende å finne den gyldne middelvei mellom å ikke legge lista for lavt eller for høyt, men at man hele tiden prøver å få elevene fremover. Det forklarer hun med at elever med særskilte behov trenger utfordringer som ikke er for store eller for lette. Hun forteller at hennes erfaringer gjør det lettere å finne ut av hva som ikke fungerer og hvilke endringer som må gjøres. Camilla arbeider også i et forebyggende perspektiv der hun forteller at Skole C arbeider med tidlig innsats i 1. klassen. Der blir enkelte elever styrket spesielt i norsk og matematikk. Camilla viser til at det er viktig å følge opp elevene og at kontakten med foreldrene er viktige i dette arbeidet. Camilla forteller at hun har i samarbeid med kontaktlæreren ansvar for elever med særskilte behov. Kontaktlæreren er med på å diskutere hvilken opplæring eleven har behov for.

Chris forteller at spesialundervisning er for elever som har utfordringer med å følge den undervisningen som er lagt opp i klasserommet. Ved spørsmål om hva Chris synes kjennetegner en god spesialpedagog, leter han frem et eksempel fra en spesialpedagog han kjenner til: «Hun prøver jo hele tiden å hente ut det beste i fra barna, med å på en måte å greie å stille dem spørsmål og ikke være sånn: 'Gjør det, og gjør sånn og sånn og sånn ...' Det er jo å hente ut ... At barna får prøve å løse det på sin måte.» Her viser han betydningen av at elevene må få tilpasse sin egen læring, og at kommandoer ikke er hensiktsmessig for elever med særskilte behov. Han trekker også frem betydningen av å kjenne eleven. Han viser til et eksempel der en elev med særskilte behov var misfornøyd med undervisningen: «*Tusen takk for at du ikke har lært meg noe!*». Chris forteller at grunnen til at eleven var misfornøyd, var fordi han ikke kjente til elevenes grenser. Ved spørsmål om hvordan den individuelle opplæringsplanen følges, svarer Chris at han ikke har lest noen av dem og vet ikke om han har tilgang til dem. Han forteller at ansatte er ofte borte fra skolen, og vikarene er ofte på ulike elever. Han trekker frem et ønske om opplæring og veiledning om hver enkelt elev med særskilte behov på skolen.

4.2.2 Stabile relasjoner

Flere informanter i studien trekker frem at det er hensiktsmessig å ha stabile relasjoner. Med det menes lærer-elev relasjonen, lærer-lærer relasjonen og lærer-hjem relasjonen. Astrid forteller at hun har hatt ansvaret for spesialundervisningen på Skole A over lang tid, og vet hvilken oppfølging elever med særskilte behov har fått på skolen i de ulike klassetrinnene. Dette gjør at hun kjenner til elevenes utvikling, som gjør at hun lettere kan veilede pedagogisk personell. Hun trekker imidlertid frem at en ekstra person i spesialundervisningen ikke gir stabilitet for eleven, men tvert i mot ødelegger elevens forventninger om hva de selv klarer:

(...) Og da er det mange foreldre og ikke minst PP-tjenesten som mener at bare du har en ekstra person, så får du en bedre opplæring. Ja, men ... (banker i bordet). Jeg vet at det ikke er sant! Jeg har sett det! Så det eneste de lærer – er at de er dårlige til å skrive, og at det er helt forferdelig og at det er et ork. Og *en* time koster 22 000 i året. En spesialundervisningstime.

I tillegg til at hun forklarer at tettere oppfølging med elever med særskilte behov ikke er hensiktsmessig for deres selvbilde, vurderer hun at en spesialundervisningstime på 22 000 er dyrt og heller ikke hensiktsmessig for skolens økonomi. Hun forklarer at hun har så godt som fjernet spesialundervisning på skolen, og at det er kun tre elever igjen med spesialpedagogisk vedtak. Hun forteller at det kun er en flink lærer her i verden, og han heter *Motivasjon*. Hun vurderer at elevene klarer å mestre selv med dårlige lærere, hvis de bare har motivasjon.

Arne ser også på verdien av at elevens motivasjon kan føre til at resultater oppnås raskt eller sent. Imidlertid trekker han frem verdien av at ett ekstra personal får følge opp en elev med særskilte behov. Han påpeker at den relasjonen de har bygd opp vil ha betydning for om eleven er trygg på den ansatte: «(...) At en person får være på en og får være stabil – hvert fall på små elever, men også større». Han ser betydningen av å være tett på eleven og ha den samme eleven over tid for å bli kjent. Han forklarer at den ansatte bør følge opp spesielt elever på småtrinnet i en varighet på et skoleår. Arne hevder at hurtige utskiftninger av personal kan sette tilbake elevens utvikling. Han hevder at det gir en trygghet for eleven å ikke må konstant etablere nye relasjoner med nye ansatte. I tillegg påpeker han at stabilitet til den konkrete eleven også har betydning for samarbeid med foreldrene til barnet. Relasjonen til foreldrene er bra for oppfølging og for å skape tett dialog.

Bjarne forteller at det som fungerer når han skal gjennomføre spesialundervisning er kontinuitet i det arbeidet han gjør:

Det jeg ser som fungerer er når det er kontinuitet i det. Altså når jeg får være, får holde på, får fortsette. Altså hvis jeg er innom en gang, så er det jo ingenting som skjer. Jeg utfører ikke noen mirakler. Men at du er der, og at du kan holde på og bruke tid.

Her påpeker Bjarne at det er viktig å fortsette med å støtte eleven, selv om han/ hun ikke viser fremgang med en gang. I tillegg trekker Bjarne frem at det er sentralt at man er lett tilgjengelig for eleven over lengre periode og at stikkordet *tid* er viktig for det spesialpedagogiske arbeidet. En må bruke tid for å skape en relasjon, bli kjent og skape trygghet for eleven.

Berit forteller at hun har fulgt opp en elev over lengre tid, og kjenner godt til elevens sterke og svake sider. Hun forteller at hun bidrar sammen med Bjarne i planlegging av videre spesialpedagogisk arbeid for den eleven hun har. Dette forklarer Berit med at hun arbeider tett med den konkrete eleven og at spesialpedagogen ønsker at hun skal komme med innspill til de skriftlige arbeidene. Berit forteller at hun setter pris på det nære samarbeidet hun har til Bjarne, der de har utviklet en stabil og god relasjon:

Vi arbeider veldig godt sammen. (...) Det er jo enkelte personer man tørr å si ting med, men ikke med andre. Det er det jo ... men det er det jo med alle! Og vi har mye: 'Forsto du det der?', 'Nei, jeg forsto det ikke!' Vi kan innrømme at dette forstår vi ikke.

Her viser hun uttrykk for at den gode relasjonen, skaper en trygghet for å innrømme ovenfor hverandre hva som de synes er utfordrende å forstå. I tillegg synes hun det er lettere å spørre andre kollegaer til råds som hun har etablert en relasjon til.

Camilla forteller at det er viktig å se hele eleven og ikke bare den faglige siden, fordi elevene er så ulike. Hun hevder det derfor må være et tett skole-hjem samarbeid. Camilla forklarer at hun tar alltid kontakt med foreldrene i forkant av utførelsen av en test av deres barn med etterfølgende diskusjoner med foreldrene etter testen. Dette gjør at de kan diskutere veien fremover for eleven. Hun forteller at hun også finner løsninger sammen med sine kollegaer

som hun kjenner best, i tillegg til det spesialpedagogiske ressursteamet hun har faste møter med.

Chris ser på betydningen av å etablere god kontakt med eleven for å skape en relasjon. Han forteller at fordelen med å kjenne eleven, er at det er lettere å gjennomføre et opplegg. Chris forklarer at i starten av et skoleår er utgangspunktet at en assistent skal følge opp en bestemt elev, men at det aldri blir som tenkt: «Det er kanskje litt av utfordringen til oss assistenter at vi blir fort flyttet litt på hit og dit, og vi kjenner ikke eleven godt nok. Og vi kjenner ikke hvilke ting som må gjøres». Han beskriver at med en gang skoleåret begynner, får assistenter mange forskjellige elever de har spesialundervisningstimer med. Chris forteller at dette skaper ustabilitet i hans hverdag, og synes at ulempen er at han ikke får følge elevens progresjon. Dette forklarer han ville vært til stor hjelp for å finne ut om det arbeidet han gjør er godt nok eller om det trengs justeringer. Han vurderer at systematisk vurdering av hans arbeid ville ha vært hensiktsmessig for å gjøre en god nok jobb.

4.2.3 Fleksible planer

Astrid ser på konsekvensene av at det blir lagt opp for konkrete planer på hva eleven skal gjøre: «(...) Tas ut fra klassen, de orker ikke, de kan ikke. De føler seg stigmatiserte ... Det blir så tilrettelagt for dem, at de lærer seg ikke å arbeide.» Hun ser på at elever som blir tatt ut av klasserommet kontinuerlig skaper stigmatisering og gir lavere selvbilde. Hun ser på verdien av å ikke bygge et opplegg ut fra «feil» med eleven. Astrid betrakter at en diagnostisering tar fra barna motivasjon og forventningene om hva de selv klarer. Videre forteller hun at det kan være utfordrende å lage et opplegg til elever med særskilte behov. Det er vanskelig å skjønne barn, og at man ikke må blande inn sin egen logikk med barnets logikk. En må forstå det eleven forstår og hun viser til et av Kierkegaards visdomsord som forklarer dette: «For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer» (Kierkegaard, 1994, s. 97). Sitatet illustrerer at man ikke kan ta forgitt at man forstår hva den andre tenker, og at man da trenger å ha jevnlig dialog med hver enkelt elev for å kunne justere sin pedagogiske støtte.

Arne forteller at de spesialpedagogiske planene endres hele tiden:

Det er liksom ikke noe svart-hvitt, det er liksom den her helheten. Du får et opplegg som må gjøres - kanskje i 4. time på torsdag. Så kan det godt hende du må ta det på morgenen eller på tirsdag i stedet. (...) De endres hele tiden. Det er sjelden det blir som oppskriften sier. Mye miksing og triksing.

Han legger frem betydningen av at spesialundervisning ikke alltid kan følges etter en mal og at man må forandre opplegget man har tenkt å utføre. Arne trekker frem at de som utfører må bruke skjønn fra time til time for hva som er hensiktsmessig for eleven.

Bjarne mener i likhet med Astrid at man må være oppmerksom på at elevenes tankegang kan være annerledes enn læreren sin. Han forteller at han av og til blir overrasket over hvordan elevenes resonnement er. Han trekker frem at elevene i spesialundervisningen kan ha andre utfordringer enn elevene med ordinær undervisning, og at man av og til må for eksempel leke litt for å finne roen til at eleven skal greie å jobbe. Han ser at det er veldig fleksibelt hva en klarer å gjennomføre ut fra en plan:

Det er mange ganger jeg har ønsket at vi hadde en klasse vi kunne si: 'Nå åpner vi bøkene på side 29, også skal vi lese'. I en klasse så vet du gjerne hva du skal gjøre. Du er forberedt – og vi gjennomfører. I spes.ped er det litt mer sånn her: Du vet hva du skal gjøre, men det er ikke sikkert det er det du har gjort når du kommer ut her i fra.

Han forteller at det er enklere å følge en plan i ordinære klasser enn i spesialundervisningstimer. Bjarne trekker frem at en kan lage en plan, men man vet ikke når den kommer til å bli gjennomført.

Berit ser at spesialundervisningen ikke fungerer hvis man holder på for lenge, og beskriver elevene sine som både sure og gretten da. Hun ser at spesielt elevene i spesialundervisning må arbeide ut i fra deres dagsform og hvor utholdende de er.

Hvis jeg holder på for lenge, da blir han både sur og gretten og bisk og litt sånn ... Man må jo ta det litt sånn i pulje, man kan ikke holde på i to timer i strekk. Det fungerer ikke! Jeg tror ikke det fungerer på noen. I hvert fall ikke de her med spesial... Noen ganger går det bra å holde på en hel time, eller tre kvarter – det er jo det som er en skoletime. Men noen ganger kan det være sånn at, nei ... Da må vi holde på bare i 20 minutter. Det er litt dagsform ...

Her ser man et eksempel på at en må være fleksibel i arbeidet med elever med særskilte behov og gjøre vurderinger underveis om hva en skal gjøre når eleven ikke gjennomfører den forhåndsbestemte planen.

Camilla forteller at hun ikke alltid vet spesifikt hva som fungerer når hun gjennomfører et spesialpedagogisk opplegg: «Noen dager tenker du at det her fikk jeg ikke til – det funket

ikke i dag. Mens en annen dag kan du finne ut at ja det her – nå gikk det bra. Dette gikk fint, dette opplegget passet perfekt. Så du må jo prøve og feile litt der også, for å finne de rette tingene». Camilla viser til at det kan variere om et opplegg fungerer som planlagt eller ikke, men at man får erfaringer etter hvert på hvordan man kan justere opplegget.

Chris ser på betydningen av at spesialundervisningen er planlagt på forhånd og at han vet om grupperommet er ledig og kan sette seg inn på forhånd hva som skal gjøres. Han trekker frem at han ikke alltid vet hva han skal gjøre i ufullstendige opplegg: «Man prøver jo å gjøre så godt man kan, men når alt kommer til alt, så vet man jo ikke helt sikkert om det er bra nok. Jeg er jo ikke spesialpedagog, så jeg vet jo ikke». Chris forteller at dagene er så ulike og at han ikke vet om han gjør en god nok jobb. Han foreslår at assistentene skulle ha hatt en «bank» som kunne sikre tilgjengelig innhold i spesialundervisningstimene.

6 Drøfting

6.1 Kompetanse

Det første forskningsspørsmålet er: «Hvordan vurderer pedagogisk personell betydningen av kompetanse ved gjennomføring av spesialundervisningen?». Dette forskningsspørsmålet drøftes i første del av dette kapittelet.

6.1.1 Delte meninger om PPT som kvalitetsutvikler

Informantene har ulike måter å tolke spesialpedagogisk kompetanse. Astrid forteller at en lærer fra teorien og anvender teorien i praksis. Berit forteller det er viktig med både kompetanse og erfaring. Dette kan tolkes til at kompetanse er noe en får ut fra en utdanning. Camilla hevder at hennes kompetanse blir utviklet gjennom sine erfaringer. En fellesnevner for alle informantenes utsagn, er at grunnlaget for spesialpedagogisk kompetanse er å inneha teoretisk kunnskap og erfaring. Dette er i samsvar med forskning om at de viktigste faktorene i spesialpedagogisk kompetanse er utdanning og praksis (Bele, 2010). Dette tyder på at det er ikke nok å være teoretisk sterk eller bare ha erfaring, for å kunne ha spesialpedagogisk kompetanse. Dette kan være noe av hvorfor PPT blir kritisert av Astrid med at de ikke innehar nok kompetanse for å hjelpe skolene. Hun påpeker at det teoretiske kunnskapsgrunnlaget ikke er godt nok hvis ikke PPT kjenner læreplanverket eller elevene på skolen. Bjarne savner en diskusjonsplattform med ulike skoler for å dele sine erfaringer, der det tolkes at diskusjoner med PPT ikke er tilstrekkelig for å diskutere den spesialpedagogiske praksisen. Det vises et behov for at PPT arbeider nærmere elevene. Dette kan sammenlignes med rapporten fra ekspertutvalget, som er kommet med et forslag om at dagens pedagogisk psykologiske tjeneste bør omorganiseres for at de med utdanning skal kunne arbeide nærmere elevene (Nordahl mfl., 2018).

Camilla har et positivt syn på samarbeidet med pedagogisk psykologisk tjeneste. Skole C har regelmessig kontakt med PPT, og de får dele sine perspektiver. Et fungerende ressursteam forklares som et system der man kan drøfte sentrale spørsmål om behovet for spesialundervisning, spesialpedagogisk innhold og hverandres roller i det spesialpedagogiske arbeidet (Buli-Holmberg, 2015). Ressursteamet er noe eleven ikke har direkte kontakt med, og som kan knyttes til eksosystemet i Bronfenbrenners utviklingsøkologi. PPT arbeider også etter opplæringslova (1998, § 5-6) i form av samarbeid med skoler med formål om kompetanseutvikling, organisasjonsutvikling og utarbeidelse av sakkyndige vurderinger. PPT kan trekke inn noen andre perspektiver enn det skolen har ved å se hele situasjonen til eleven

fra et utenfra-perspektiv, og diskutere ulike tilnærminger (Glavin & Erdal, 2013). Skolene samarbeider ofte med andre instanser som barnevernet, fysioterapeut, familierådgivere også videre. Et tverrfaglig samarbeid forutsetter at man er enige om overordnede mål og har sine ansvarsroller. Et profesjonelt samarbeid uttrykkes som viktig i form av å arbeide «tett på» eleven og at de spesialpedagogiske ressursene skal skape bedre læring for eleven (Kunnskapsdepartement, 2017, s. 49). Utdanningsdirektoratet (2017a) bruker benevnelsen «Et lag rundt eleven», for å fremme at det er hensiktsmessig med bruk av flerfaglig kompetanse i skolen.

Samarbeid med PPT er en koordinert innsats mot elever med særskilte behov. Det innebærer et felles ansvar ved oppfølging av elevene. Camilla viser at hun har god opplevelse med PPTs oppfølgingsperspektiv gjennom kontinuerlige møter i det spesialpedagogiske ressursteamet. Her vil pedagogisk psykologisk tjeneste ha som rolle å veilede og støtte lærerne for å skape spesialpedagogisk kvalitetsutvikling (Buli-Holmberg, 2015). Arne har imidlertid en annen vurdering av PPTs oppfølgingsrolle, der han beskriver at de stort sett er inne kun én gang i skolen for å veilede om en enkeltelev som de ikke kjenner i praksis. Dette kan knyttes til forskning om at lærere vurderer ekstern kompetanse som mindre viktig for utvikling av egen kompetanse (Bele, 2010). Barneombudet (2017) anbefaler at PPT må ha en tydeligere rolle i oppfølgingsperspektivet for elever med særskilte behov. Resultatene fra datainnsamlingen viser at det er ulike erfaringer med PPT som ekstern hjelpeinstans, basert på hvor tett på PPT er skolen.

6.1.2 Ulike forståelsesrammer

Resultatene viser også at skolene har ulike forståelsesrammer for den spesialpedagogiske virksomheten. Den spesialpedagogiske kompetansen vurderes å være forskjellig ut fra hvilket perspektiv en har for læringsutfordringer. Den mest tradisjonelle forståelsesmåten av spesialundervisning har et individuelt perspektiv. Skole C viser tegn til et individuelt perspektiv, ettersom de forklarer at elevers henvisning til PPT foregår via testing og at testene gir utgangspunktet for videre spesialpedagogisk arbeid. Samtidig viser skolen et fokus på det systemiske perspektivet i form av ressursteam og samarbeid rundt enkeltelever.

Spesialundervisning i en individrettet perspektiv blir dermed muligens sett på som en patologi, der den spesialpedagogiske kompetansen går ut på å teste elever for å finne avvikende faglige, fysiske eller psykiske egenskaper (Hausstätter, 2007). En forsøker å finne en diagnose til eleven for å gi et klart bilde av hvorfor eleven ikke mestrer etter forventet

aldersadekvat utvikling. Hvis pedagogisk personell har kompetanse i ulike lærevansker, kan det hjelpe med å finne metodiske løsninger.

Den diagnostiske kulturen er helt vanlig på grunn av at våre forventninger er så sterkt knyttet til hva som ansees for å være en idealelev (NOU 2003: 16). Diagnosen gir en årsaksforklaring for hvorfor eleven ikke har utbytte av den ordinære undervisningen. Dette fører til at det blir lettere å dokumentere hva som er gjort i forhold til elevforutsetningene og at man kan holde oversikt over elevenes begrensninger. Flere gutter enn jenter viser begrensninger til skolens forventninger, og havner utenfor det ordinære opplæringstilbudet (Frønes & Strømme, 2014; Haug, 2017b). I følge forskning er det vanlig med «avvikstenkning» fra en normalitet/ standard, og at det lages kategorier for å beskrive mennesker (Skarpenes & Nilsen, 2014). For noen elever kan dette øke risiko for marginalisering.

Astrid uttrykker misnøye med det individrettede perspektivet, og forteller at hun er større tilhenger av det systemiske perspektivet. Hun forteller at diagnosetenkningen fører til en ansvarsfraskrivelse av lærerne, ved å fokusere på tiltak basert på «feil» med eleven. Samtidig viser datamaterialet at hun ønsker spesialundervisning til kun alvorlige funksjonshemninger, som kan baseres på en kategorisk tenkning som ikke omfatter alle typer elever som kan ha behov for spesialundervisning. Det skjedde et paradigmeskifte i år 1975, da spesialskoleloven av år 1951 ble opphevet (Befring, 2012). Det ble en satsning mot å integrere de som tidligere gikk i spesialskole til å bli en del av en felles grunnskole for alle barn. Arne påpekte at de evnerike elevene er en forsømt gruppe. Ved at deres læringsmuligheter ikke blir ivaretatt i samsvar med deres forutsetninger og evner, får de heller ikke utbytte av den ordinære undervisningen (Befring, 2012). De evnerike barna vil derfor være en gruppe som også kan ha behov for spesialpedagogisk tilrettelegging.

Det å arbeide systemisk tolkes for å ha kompetanse i å kjenne til ulike faktorer som kan ha betydning for elevens læring. Et individentsentrert fokus kan føre til at man får for snevert syn på elevens vanskeområde og at man dermed utelukker andre måter å se spesialpedagogiske utfordringer på. Den systemiske forståelsesrammen viser til at eleven alltid står i en interaksjon med sine omgivelser (Overland, 2007). Det individuelle perspektivet gir et deterministisk menneskesyn, der man anser at det er en årsak til læringsutfordringene og at den kommer fra eleven selv (Nordahl, 2010). Ved bruk av det systemiske perspektivet ser man etter opprettholdende faktorer for elevens problematferd, i stedet for å finne årsak i

eleven. Faktorene kan være samarbeid mellom skole-hjem, klasseregler, relasjon mellom elev-lærer, spesialpedagogisk veiledning også videre. Dette kan sammenlignes med Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, der systemer påvirker hverandre. Eleven kan både påvirke sine omgivelser og selv bli påvirket (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005).

Astrid hevder at dagens praksis for gjennomføring av spesialundervisning fører til at den gjør det bedre for personalet selv og eksterne veiledere ved at kompetansen sees ut fra den individuelle forståelsesrammen. Hun hevder at med dagens praksis kommer derfor elevene med særskilte behov i andre rekke. Det er i så fall i strid med prinsippet om barnets beste jf. barnekonvensjonen (2003, artikkel 3). Her viser loven til at alle valg som tas skal ta utgangspunkt i grunnleggende hensyn til barnet. Det tolkes at rektoren har en oppfattelse av at med dagens praksis vurderes kompetansen i hvor flink man er til å lage individuelle opplæringsplaner og dokumentere det man har gjort. Hun viser til at kompetansen heller skulle ha blitt verdsatt i arbeidet man gjør direkte med elever med særskilte behov.

Skole B tolkes til å legge stor vekt på betydningen av relasjoner og jevnlig kommunikasjon med både eleven, kollegaer, eksterne veiledere og foreldre. Den relasjonelle forståelsen vurderer både de individuelle forutsetningene og faktorene i omgivelsene (Tangen, 2012). Den relasjonelle kompetansen vil da være en forutsetning for å kunne tilpasse systemfaktorene bedre og samtidig styrke de individuelle forutsetningene. Denne kompetansen kan sammenlignes med GAP-modellen, som viser til et gap eller et misforhold mellom kravene miljøet stiller og forutsetningene til eleven (Reindal, 2007). Denne skolen har flest ansatte per elev, noe som kan innebære mer tid til å bli bedre kjent med elevene og samarbeid med både kollegaer eller eksterne veiledere. Fokus på samarbeid blir dermed sentralt for å vurdere det helhetlige opplæringstilbudet til eleven. Et slikt fokus samsvarer med det teoretiske grunnlaget for denne studien, der den relasjonelle forståelsesrammen blir trukket frem. Den relasjonelle kompetansen tolkes for å være i likhet med den systemiske forståelsesrammen – vanskelig å dokumentere.

6.1.3 Rangordning

Resultatene tyder på at kompetansen kan ansees som en nivådeling av hvem som har «mest» og «minst» kompetanse, og at samarbeidet med hverandre kan betraktes som en rangordning. Ut fra tolkningen av datamaterialet, ser det ut til at pedagogisk personell har en *bevisst* og en *ubevisst* forståelsesramme av egen og andres kompetanse. Den bevisste forståelsesrammen går ut på at en har en direkte forståelse av hvordan egen kompetanse er i forhold til andres

kompetanse. Her er man bevisst ved at informantene konkretiserer at de vurderer kompetanse som en nivådeling. Den ubevisste forståelsesrammen handler om at man har en indirekte forståelse av hvordan egen og andres kompetanse er i forhold til hverandre. Her har pedagogiske oppgaver blitt så normalisert at man ikke tenker til daglig over hvilken betydning egen og andres kompetanse har. Her kan vi se et kompetanseskiller mellom assistentene og spesialpedagogene. Kompetansen gjør dem ulike i form av spesialpedagogisk planlegging og muligheten til å delta på sentrale møter som angår elever med særskilte behov.

Assistentene i studien tolkes for å være innenfor den bevisste forståelsesrammen. Det tolkes at Arne vurderer at en kan betrakte pedagogisk personell ut fra ulike kompetansenivå. Han hevder at PPT er på det øverste «trappetrinnet» for formidlingen av den spesialpedagogiske kompetansen som trengs i en undervisningssituasjon. Deretter vil spesialpedagogen og kontaktlæreren komme før assistenten på rangstigen. I tillegg nevnes det at fagspråk kan skape avstand mellom de som ikke kjenner til alle benevnelsene. Arne hevder å få for kjedelige dager med en for utydelig rolle i spesialundervisningen. Chris ønsker mer opplæring, noe som tyder på at han ikke anser sin egen kompetanse som tilstrekkelig. Han anser veiledning som vesentlig i gjennomføring av spesialundervisning, noe som samsvarer med forskning om at gjennomføringen krever kontinuerlig veiledning og oppfølging (Buli-Holmberg, 2015).

Chris uttrykker at han ønsker å bli behandlet på lik linje med annet pedagogisk personell, men at han ikke blir i stor nok grad verdsatt. Det tolkes som at det er personalets kompetanse som skaper skillet og hvordan assistentens arbeid verdsettes. Man kan sette spørsmålstegn ved hvorfor PPT ikke har like mye kontakt med assistenten på Skole C som med spesialpedagogen på skolen. Dette kan tolkes til at assistentenes faglige kompetanse ansees for å være for lav til å kunne bidra, til tross for at assistentene som oftest har tettest oppfølging med elevene. Det kan være at arbeidsoppgavene til assistenten vurderes for å ikke være relevante, hvis assistenten kun kategoriseres under den ene rollen som baserer seg på sosial og praktisk tilrettelegger for elever med særskilte behov. Dermed vil den faglige rollen til assistenten ikke bli tatt med i betraktning. En kan reflektere over om spesialpedagogisk ressursteam lager et høyere skille mellom pedagogisk personell, eller om det er nyttig i form av at noen kan være en representant for pedagogisk personell. En mindre tydelig rangordning tolkes å være på Skole B, men samtidig tyder resultatene på at assistenten er bevisst sin rolle og bruk av kompetanse. Berit vurderer at spesialpedagogen har blant annet større ansvar i forhold til planer som skal lages for elever med særskilte behov.

Spesialpedagogene ansees som mer ubevisste i forhold til hvordan deres kompetanse påvirker annet pedagogisk personell. Det tolkes som at de er ubevisste i forhold til hvordan deres kompetanse og rolle i skolen påvirker blant annet assistentene på skolen. Astrid er bevisst i forhold til at det er hennes ansvar å sørge for opplæring for assistentene, der det er skoleledelsens ansvar å sørge for at det er nok kompetanse på skolen (Buli-Holmberg, 2015). Det tolkes imidlertid at rektoren virker å være mer ubevisst i forhold til hvordan kompetansen til assistentene kan brukes på en mer effektiv måte og verdsettes høyere. Ut fra datamaterialet vises det ingen tydelig plan på hvilken rolle assistentene skal ha sammen med elevene, og at det blir opp til hver enkel kontaktlærer. På Skole C vises det heller ingen bevisst tekning i forhold til hvordan assistentenes kunnskaper og erfaringer skal benyttes i størst mulig grad. Camilla forteller at hun samarbeider med kontaktlærerne om spesialundervisningen, der kontaktlæreren har som oppgave å fortelle videre hva assistentene skal gjøre. Dette tolkes til å kunne skape et større skille mellom personalets kompetanse.

Resultatene indikerer at ulike kompetansenivå på pedagogisk personell imidlertid ikke har noen betydning for hvem som utfører det spesialpedagogiske arbeidet direkte med elevene med særskilte behov. Nordahl mfl. (2018, s. 215) går så langt som å si at assistenter *mangler* kompetanse, på grunn av den manglende pedagogiske kompetansen. Dette er en påstand som denne studien ikke stiller seg bak siden funn i denne studien tyder på at den erfaringsbaserte kompetansen viser seg å være like viktig som den teoretiske kompetansen. Til tross for at resultatene i denne studien tyder på at pedagogisk personell anser kompetanse i ulike nivå, er det de som anser seg for å ha «minst» kompetanse som arbeider direkte med elever med særskilte behov. Assistentene har som fellesnevner at de arbeider flest timer sammen med elever med særskilte behov. Spesialpedagogene som anses for å ha «mest» kompetanse, jobber for det meste med administrative oppgaver eller blir brukt til andre formål enn spesialundervisning. Kun én spesialpedagog forteller at spesialundervisning er hovedjobben på skolen. En kan stille seg spørsmålet om hvorfor assistentene gjør for det meste hovedjobben, mens flere av spesialpedagogene blir brukt til andre formål. Et alternativ er å se det i en sammenheng med hvilke forventninger vi har til elever med særskilte behov.

6.1.4 Forventninger

Arne forklarer at han arbeider med barn som en lærer ikke «greier over». Det gir negative assosiasjoner til spesialundervisning. Det tyder på at spesialundervisning er noe en helst vil unngå. Dette er ikke i samsvar med den humanistiske tradisjonen om at alle er likeverdige og skal møtes med respekt. Bevissthet over våre holdninger har noe å si for hvordan vi betrakter

et annet menneske på (Spurkeland, 2011). Det kan være at læreren ikke har nok tid eller har nok kompetanse til å møte elever med særskilte behov, siden flere lærere ikke har hatt spesialpedagogikk i lærerutdannelsen (Bele, 2010). Assistentene får heltidsarbeid med elever med særskilte behov, noe som kan skape hindring i forhold til hvordan en skal kunne arbeide med tidlig innsats for å avverge at eleven utvikler større vansker. En kan reflektere over om det er nok å kjenne eleven for å legge til rette for spesialpedagogiske tiltak uten relevant pedagogisk kompetanse. Nordahl mfl. (2018) hevder at bruken av assistenter bør heller være unntaket enn regelen. I tillegg er Barneombudet (2017) bekymret over at de elevene i spesialundervisningen som har størst behov for kvalifisert hjelp, får hjelp fra lærere uten spesialpedagogisk kompetanse eller fra assistenter.

Chris forteller at han ofte blir satt til å passe på enkelte elever med særskilte behov fra å forstyrre resten av klassen, og uttrykker at det ikke er en tilfredsstillende løsning for denne elevgruppen. Her betraktes det som at en skole ikke trenger å ansette noen med pedagogisk kompetanse for å «fjerne» en elev fra klassen, hvis eleven enten virker forstyrrende eller belastende å ha i klasserommet. Flere lærere vurderer om eleven skal få spesialundervisning, om han/ hun er stadig utagerende og forstyrrer undervisningen (Haug, 2018). Hvordan kan en slik praksis rettferdiggjøre det at en skal gi elevene et forsvarlig opplæringstilbud, jf. opplæringslova (1998, § 5-1)? Noe overraskende finner jeg tilråding fra *Veilederen Spesialundervisning* om at enkelte elever med atferdsvansker bør ha bistand av en assistent i klasserommet for å kunne iverksette strakstiltak (Utdanningsdirektoratet, 2017c, s. 53). Det tolkes at målet med spesialundervisningen er å ta ut enkelte grupper som har alvorlige atferdsvansker ut fra den ordinære opplæringen om det oppstår utagerende atferd.

I tillegg tyder resultatene på at alvorlighetsgraden av læringsutfordringene har noe å si for hvilken kompetanse som trengs for å arbeide sammen med eleven. Hvis eleven har lettere utfordringer, viser resultatene at det er spesialpedagogen eller læreren som hjelper eleven. Når læringsutfordringene er større, er det behov for en assistent sammen med eleven. Resultater fra spesialpedagogene fra Skole A og Skole B tyder på at desto større de spesialpedagogiske utfordringene er, desto større behov er det for assistentdekning. I likhet med forskning viser dette at assistentbruken har økt for å møte de spesialpedagogiske utfordringene (Haug, 2017b). Det kan tyde på at det er behov for flere assistenter når eleven har for eksempel større behov for blant annet pleie, mating og medisinerings, enn kun det faglige fokuset. Spesialpedagogen på Skole C trakk imidlertid frem behovet for spesialpedagogisk kompetanse ved håndtering av større utfordringer, med et eksempel om å

ha kompetanse om feltet ADHD. En kan stille seg spørsmål om hvilke forventninger vi har til elever som har større læringsutfordringer, der det foretrekkes assistent fremfor spesialpedagog. Her kan det tyde på at det faglige fokuset blir svekket, og at en ønsker heller en assistent i rollen som praktisk tilrettelegger. Nordahl mfl. (2018) hevder at det brukes for mye assistenter og at kompetansen må styrkes. Det vil være en forsikring for elevene å bruke kvalifiserte spesialpedagoger i spesialundervisningen (Haug, 2014).

6.2 Sentrale faktorer i spesialundervisningen

Det andre forskningsspørsmålet er: «Hvilke faktorer vektlegger pedagogisk personell som sentrale ved gjennomføringen av spesialundervisningen?». Resultatene viser til at det er flere vesentlige faktorer som er sentrale i spesialundervisningen. Kompetanse er også en sentral faktor, men er drøftet foran. Punktet 6.2.1, relasjonsnett, har også en betydning for utvikling av kompetanse.

6.2.1 Relasjonsnett

For å kunne dele av sin kunnskap eller spørre etter hjelp fra andre, kom *relasjon* opp som en sentral faktor. I mangel av en passende beskrivelse av hvordan relasjoner påvirker hverandre, ble *relasjonsnett* et konstruert begrep. Et relasjonsnett betyr at en relasjon påvirker en annen relasjon. Hvis en relasjon styrkes, kan det styrke en annen også. Hvis en relasjon svekkes, kan den også svekke andre relasjoner man har. Begrepet er inspirert av radarhjulet om at alt påvirker hverandre positivt eller negativt om ulike dimensjoner styrkes eller svekkes i relasjonskompetansen (Spurkeland, 2011). Relasjoner ansees for de fleste informantene som en viktig faktor i forhold til at det skaper en trygghet mellom ulike typer samarbeid: Samarbeid mellom kollegaene, skoleledelse, til eleven, foreldre, eksterne veiledere også videre. Hvis ikke relasjonen til eleven er god, er det en risiko for at det utvikles en mindre god relasjon til foreldrene. De pedagogiske kvalitetene går ut på å møte eleven med respekt og verdighet, i tillegg til å ha en evne til å motivere og inspirere dem (Befring, 2018).

Det vil være hensiktsmessig å opparbeide et tillitsforhold til eleven, der man må vise tillit for å få tillit (Spurkeland, 2011). Det vil være sentralt i arbeidet med å følge opp eleven. Tillit er bærebjelken i en relasjon og forutsetter forutsigbarhet, ærlighet og at det er samsvar mellom det man sier og gjør. Tillit gjør at lærer-elev relasjonen oppleves trygg og stabil. Dette vil være effektivt for læring, gjensidig forståelse og kommunikasjon (Spurkeland, 2011). En vil innlede til tillit hvis læreren har en holdning om å bry seg om eleven (Kristiansen, 2004). Her vil en anerkjennende væremåte kunne forsterke opparbeidelsen av tillit. Eleven vil skape en

forventning om hvordan læreren er, og eleven gjør seg sårbar i form av å utlevere seg personlig. Baksiden med tillit er at det er en mulighet for at eleven kan bli såret og skuffet over den pedagogiske utøveren, hvis eleven opplever seg sviktet. Dette kan for eksempel være hvis det ikke er samsvar mellom det den pedagogiske utøveren sier og gjør. Enkelte elever med særskilte behov får stadige nye vikarer de må bygge nye tillitsforhold til, som kan forhindre forutsigbarheten.

Nordahl (2017b) hevder at det må legges vekt på kollektiv kompetanse i skolene, fordi det vil gi stor effekt på elevene. Kollektiv kompetanse vil si at pedagogisk personell og skolelederne trenger å samarbeide for å øke innflytelsen på elevens fremgang for læring. Dette forutsetter grunnleggende tillit og at alle er likeverdige parter som blir lyttet til. Potensialet for læring skal ikke være tilfeldig ut fra hvilken lærer eller hvilken kommune eleven bor i (Nordahl, 2017b). Derfor vil det være sentralt å stille spørsmål til hvordan dagens praksis av spesialundervisning danner rom for veiledning og samarbeid mellom blant annet spesialpedagog og assistent. Chris opplever ofte å få skriftlige beskjeder for spesialpedagogisk opplegg i stedet for å få veiledning. Her kan det tyde på at kontaktlærer eller spesialpedagog tar i bruk enveiskommunikasjon for å effektivisere arbeidsdagen. I tillegg viser datamaterialet at Arne forteller at noen må være sammen med elevene mens de øvrige lærerne er på møter. Dette blir ofte assistentenes oppgave. Skole B viser imidlertid til rom for å inkludere assistenten, der hun får være med i planleggingen av spesialundervisningen.

Resultatene kan tyde på at den relasjonelle kompetansen blir fremtredende, siden man må være personlig egnet for arbeid med elever med særskilte behov, uansett utdanningsbakgrunn. Relasjonsferdighetene blir ansett som den mest sentrale komponenten ved yrkesutøvelsen (Groven, 2013). Resultatene tyder på at det er ingen av informantene som skylder på andre og at de forsvarer det skolesystemet som allerede er ved den aktuelle skolen. Det kan se ut til at Bjarne forsvarer skoleledelsen selv om han av og til blir brukt til andre formål enn spesialundervisning. Han trekker frem argumenter for at noe må gjøres når det er for lite personell på skolen, og at situasjonen har blitt bedre. Spesialundervisningstimer som brukes til noe annet, går på elevens bekostning. Tapte timer i spesialundervisningen tas sjeldent igjen (Nordahl & Hausstätter, 2009). Til tross for at Chris forteller om konsekvenser for manglende opplæring, forsvarer han også situasjonen med at det går mer ut over han selv enn eleven. Det kan se ut til at pedagogisk personell leter etter unnskyldende forklaringer som ikke støter andre, for at det ikke skal påvirke relasjonsnettverket negativt.

Resultatene indikerer at pedagogisk personell utnytter det å dele sine erfaringer med hverandre mer enn forskningen tilsier jf. (Bele, 2010). Samarbeid blir i stor grad ansett som en viktig faktor, og det er kun én assistent som mener at det er lite samarbeid. Informantene svarer at de tar kontakt med andre for å spørre om det de er usikre på. Det kan gi en større trygghet for utførelsen av deres oppgaver. Resultatene tyder på at tett samarbeid mellom spesialpedagogen og assistenten har en positiv betydning for gjennomføring av spesialundervisningen. Resultatene viser også at kompetanse blir betraktet for å være dynamisk. Informantene forteller at de lærer hele tiden av sine erfaringer og at de stadig leter etter ulike måter å finne spesialpedagogiske tilnærminger.

6.2.2 Alle elevene er unike

Resultatene viser at en må bli kjent med eleven for å kunne tilpasse til hver enkelt elev. For å bli kjent med elevene er relasjonskompetansen en viktig faktor for hvordan man tilnærmer seg elever med ulike læringsutfordringer. Spesielt Bjarne trekker frem *tid* som en vesentlig faktor, også for å bygge tillit til elevene. Spesielt elever med særskilte behov vil være i en ekstra sårbar situasjon i forhold til å ikke ha det samme utgangspunktet som sine medelever i det ordinære opplæringstilbudet. Det å bli kjent med eleven med særskilte behov vil gi muligheter til å se hele eleven og ikke bare de faglige utfordringene. Hvis flere elever deler for eksempel samme diagnose, vises deres utfordringer på ulike måter. En må skille mellom person og diagnose, slik at ikke diagnosen definerer eleven som person (Overland, 2007). En bør finne elevenes signaturstyrker og få frem det beste i barnet. Noen av informantene trekker frem motivasjon og praktisk opplæring som viktig for eleven. Deriblant blir alternativ opplæringsarena nevnt som en viktig faktor for læring.

6.2.3 Alternativ opplæringsarena

Et område som én assistent og de to spesialpedagogene fra Skole A og Skole B trekker frem som spesielt viktig for elever med særskilte behov er *alternativ opplæringsarena*. Informantene uttrykker at dette er spesielt viktig i forhold til elever med særskilte behov, på grunn av at de ikke får eller har utbytte av den ordinære undervisningen. Det er et behov for en alternativ måte å lære på, der teori blir byttet ut med praktiske oppgaver. Resultatene fra studien tyder på at disse tre informantene opplever at elevene de har på sin skole oppnår både faglig og sosial læring ved bruk av alternativ opplæringsarena. Elevene mestrer for eksempel matematikkoppgaver med den praktiske tilnærmingen, som gjør at det som eleven lærer knyttes til det konkrete. Da blir ikke læringen for abstrakt og man kan knytte det man lærer til det virkelige liv. Berit forteller at elevene blir mer glad og oppnår mestringsfølelse av

praktisk arbeid. Den alternative opplæringsarea vil samtidig være en fordel for å utvikle vennskap og lære sosiale ferdigheter for hvordan man opptrer sammen med andre. Internasjonal forskning viser at samarbeid med jevnaldrende er positivt for læringsutviklingen (Mitchell, 2014). Dette er i tillegg nyttig for å utvikle seg til en samfunnsborger der man skal lære å forholde seg til hverandre. Hvis det imidlertid blir for mange elever i den alternative opplæringsarenaen, kan det være en risiko for at opplæringsarenaen blir en oppbevaringsplass istedenfor en arena for å øke læringsutbyttet. Nordahl mfl. (2018) skriver at oversikten over tilbudene om alternative opplæringstiltak er mangelfulle, og at disse tilbudene blir i liten grad overvåket.

Hjemmelen for å ta ut elevene i alternativ opplæringarena, finner vi i opplæringslova (1998, § 2-3). Alternativ opplæringsarena er ment å være for en kortere tidsperiode, og det forutsetter at eleven har spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Det vil si at den alternative opplæringsarenaen skal foregå i segregerte grupper for elever med særskilte behov. I tillegg må behovet for alternativ opplæringsarena konkretiseres i et enkeltvedtak om spesialundervisning. Det må vurderes som en forsvarlig opplæring og til det beste for barnet. Skole B praktiserer ikke bare med en gruppe som har spesialundervisning, og heller ikke i en begrenset periode. På denne skolen anser pedagogisk personell læringseffekten så stor for elevene, at det har blitt en fast del hver uke. I tillegg fører denne praksisen til at flere elever kan delta som har behov for en annen type opplæring enn den ordinære.

SPEED-prosjektet viser til at det er flere elever som har behov for spesialundervisning, men som ikke får det selv om de er på samme faglige nivå som de som får spesialundervisning (Haug, 2017a). Praktiseringen fra Skole B følger dermed ikke punktet for alternativ opplæringsarena etter veiledning fra utdanningsdirektoratet, men de forteller at tilbudet er populært blant elevene og at de unngår stigmatisering blant elever med særskilte behov. Den overordnede delen av læreplanverket viser til et ønske om et inkluderende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette er noe den alternative opplæringsarena kan sørge for. De tre informantene trekker frem positive virkninger som fellesskapsfølelse, sosialt samspill og et forebyggende arbeid for de som kan være i risiko for å utvikle læringsutfordringer.

6.2.4 Utvikling og mestring

Camilla forteller at en del av arbeidet hennes er å arbeide med elever som er i risikogrupper som kan møte på læringsutfordringer. Dette er en del av tidlig innsats for at ikke elevene skal utvikle større utfordringer. Dette vil være et godt utgangspunkt for å avverge mer komplekse

problemer og vil ha positiv effekt for å kunne fortsette med utdanning og komme inn i jobbmarkedet (Kunnskapsdepartementet, 2006). På denne skolen er derfor tidlig innsats en viktig del av det forebyggende arbeidet for at det på sikt vil være mindre behov for spesialundervisning ved økende alder. Dette er i samsvar med den finske spesialpedagogiske modellen. For å arbeide på en hensiktsmessig måte med elever med særskilte behov, mener flere informanter at man må passe på at man verken legger lista for høyt eller for lavt, men passer på at eleven får utvikling hele tiden. Dette kan sammenlignes med flytsonemodellen, der man passer på at det er samsvar mellom elevenes evner og oppgavens vanskegrad (Csikszentmihalyi, 2014). Flere av det pedagogiske personalet så på verdien av å hjelpe elevene til å finne flyten i skolearbeidet og kontinuerlig utvikle seg. Det handler om å finne noe som eleven interesserer seg for og mestrer. Her vil tett oppfølging kunne bidra til å hjelpe eleven til mestring. For eksempel viser tilbakemeldinger at pedagogisk personell bryr seg om hva eleven gjør (Barneombudet, 2017).

Chris forteller at kommandoer er noe som ikke fungerer i spesialundervisningen og Astrid forteller at elevene bør tilpasse opplæringen selv. Som elev har man krav på å få tilpasset opplæring, der det er skolens ansvar å legge til rette for det jf. opplæringslova (1998, § 1-3). Foresatte har imidlertid hovedansvaret for barnets utvikling og oppdragelse, og dermed vil samarbeid mellom skole og hjem være viktig (Utdanningsdirektoratet, 2018). Samtidig har eleven ansvar for sine egne handlinger, siden elevene skal utvikle seg til selvstendige individer (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3). En må se på elever som aktører, og ikke som brikker i et spill (Nygård, 2006). Dette kan tyde på at *brukermedvirkning* ansees for å være en viktig faktor i forhold til hvordan eleven kan utvikle seg på best mulig måte. Ved at eleven blir hørt, får man innsikt i den subjektive virkeligheten til eleven (Nordahl, 2010). En kan derfor skille mellom den voksnes og barns forståelse som to av spesialpedagogene trekker frem. Barneombudet anbefaler at barnet blir hørt i større grad i hele den spesialpedagogiske prosessen, fra sakkyndige vurderinger, til utforming av individuell opplæringsplan og til gjennomføring og evaluering av spesialundervisningen (Barneombudet, 2017, s. 77).

Resultatene trekker frem at spesialundervisningen både ansees som viktig og ikke viktig. Noen informanter forteller at spesialundervisningen kan være stigmatiserende og at det er negativt for elevens selvbylde. Andre informanter trekker frem at elevene opplever mestringsfølelse og ser at spesialundervisningen virker. Nordahl mfl. (2018) er bekymret over den høye assistentbruken og hvordan spesialundervisningen gjennomføres i praksis. Nordahl mfl. (2018) fremmer forslag om å fjerne spesialundervisningen, siden de vurderer at

spesialundervisningen ikke fungerer med dagens system. Det kan tolkes at en av de fremtredende grunnene for å fjerne spesialundervisningen, er at det ikke er nok kompetanse blant pedagogisk personell for å møte elever med særskilte behov. Et forslag for å beholde retten, kunne være å sørge for å fremme spesialpedagogiske utdanningsretninger og ansette flere miljøterapeuter og spesialpedagoger i skolene. Nordahl mfl. (2018) trekker frem at det er et behov for spesialpedagoger i skolene, selv om ekspertgruppen legger frem et forslag om å fjerne retten til spesialundervisning. Ekspertutvalget (2018) beskriver at fjerning av spesialundervisning vil åpne opp for at den spesialpedagogiske kompetansen kan brukes mer fleksibelt. De foreslår at spesialpedagogisk kompetanse skal være et supplement til den generelle pedagogiske kompetansen, der det er opp til hver skole å organisere denne ordningen. Spørsmålet er om det blir like attraktivt å ta spesialpedagogiske utdanningsretninger, hvis retten til spesialundervisning forsvinner. På sikt kan det føre til en passiv ekskludering av elever med særskilte behov, hvis de ikke mottar noen form for ekstra hjelp.

Komplementaritetsteorien viser til at hvis kvaliteten på den ordinære undervisningen er høy, det vil si god tilpasning, er det mindre behov for spesialundervisning (Haug, 2017c). Tilpasset opplæring er et overordnet begrep for å omfatte både spesialundervisning og ordinær undervisning. I realiteten knyttes ofte begrepet tilpasset opplæring til ordinær undervisning, som gjør at tilpasset opplæring og spesialundervisning kan oppleves som avskilt. En studie som ikke støtter komplementaritetsteorien, viser til at behovet for spesialundervisning ikke reduseres ved å tilpasse den ordinære undervisningen i større grad (Fylling, 2007). Studien viste at når man økte den tilpassede opplæringen i den ordinære undervisningen, ble det oppdaget flere elever med læringsutfordringer. Dette førte til at behovet for spesialundervisning heller økte. Flere av informantene i hennes studie, betraktet reduisering av spesialundervisning som et økonomisk motiv (Fylling, 2007).

Hattie (2009) legger vekt på et fokus på hva som virker, i motsetning til mye av forskning som peker på hva som ikke virker. Et negativt fokus kan ha ført til en «svartmaling» av spesialundervisningen. Den spesialpedagogiske forskningen blir kritisert for å ikke ta med kompleksitetene rundt læringsutfordringene og at det er store individuell forskjeller blant elevene av hvordan spesialundervisningen virker (Hausstätter & Reindal, 2016). Kritikken legger vekt på at det er et behov for å få flere beskrivelser på hva som virker med spesialundervisningen. En fordel vil da være å se etter hva en kan gjøre fremover av

strategier og målsetninger. Hausstätter og Reindal (2016) beskriver at det skulle ha vært mer kumulativ forskning der en bygger videre på eksisterende forskning.

6.2.5 Det normale er det unormale

Flere informanter viser til at planene endres hele tiden i en spesialundervisningstime, og man må hele tiden gjøre vurderinger underveis på hvordan man skal tilrettelegge for eleven. I forhold til flere av informantenes opplevelser, er hver spesialundervisningstime forskjellig. Resultatene fra denne studien viser at flere informanter opplever at planen som man har i forkant av en spesialundervisningstime, ikke alltid blir gjennomført slik den er tenkt. Ofte er det noe helt annet som blir gjort i spesialundervisningstimen. Det kommer derfor frem at for flere av informantene finnes det verken en mal eller en oppskrift på hva som kan fungere for elever med særskilte behov. Enkelte elever kan ha behov for de samme rammene og repetisjon over flere økter, mens enkelte har større behov for variasjon. Disse informantene forteller at årsaken til at planene ofte blir endret, er elevens dagshumor, at de holder på med noe eleven synes er «kjedelig»/ vanskelig, holder på med spesialundervisningen i for lange økter eller at pedagogisk personal må ha andre timer enn spesialundervisning. Dette styrker teorien om sosiokulturell måte å forklare gjennomføring av spesialundervisningen, om at det er flere faktorer som påvirker.

Denne studien viser at to av de tre assistentene ikke har det pedagogiske ansvaret. Chris forteller at han ofte blir alene med ansvaret, men har aldri lest en individuell opplæringsplan der det står blant annet om innhold og mål for spesialundervisningen. Fox (2000) viser til at det er hensiktsmessig å ha innsyn i dokumentene til elevene for å kunne gjennomføre spesialundervisningen på en forsvarlig måte. Man kan se på IOP som en kontrakt som man er forpliktet til å gjennomføre, og da vil det være nødvendig for assistentene å få veiledning for å bruke den (Fox, 2000). Assistentene i studien har delte oppfatninger for hvordan de vurderer veiledningen. Noen hevder å få tett veiledning, mens andre forteller at de må klare seg mer på egenhånd etter generelle instruksjoner. Dette kan være en forklaring på forskning om at assistenter ofte planlegger det pedagogiske, hvis en ikke har noen å spørre under spesialundervisningstimen (Nordahl & Hausstätter, 2009).

En av assistentene forteller at flere spesialundervisningstimer består av å spille et spill eller gå på biblioteket. Chris hevder at han får mangelfull veiledning i forkant av arbeidet med elever med særskilte behov. Dette samsvarer med Barneombudets rapport (2017) som påpeker at spesialundervisningens innhold ofte består av å ikke gjøre fag, men å for eksempel spille

yatzy eller å være på skolekjøkkenet. Elevene savner kompetanse av det pedagogiske personalet slik at innholdet kan møte elevens forutsetninger og behov. Chris fremmer forslag om at det skulle ha vært en *bank* for hva en kan gjøre i spesialundervisningstimene, og Astrid fremmer forslag om en *tiltakskasse*. Dette hevder de kan fremme mer kunnskap om hva pedagogisk personal kan gjøre, når de havner i en spesialundervisningstime der man ikke vet hva man skal gjøre. Dette vil være en fordel om en ikke har noen tilgjengelig for å spørre om veiledning. En må også da kunne anvende de ressursene man har, som kan både komme av utdanning og erfaring. Alle elevene er forskjellige, og hvert relasjonsforhold er forskjellig med eleven. I spesialundervisningen finnes det dermed ingen fasitsvar på hva en kan gjøre, der det normale er det unormale.

7 Avslutning

Temaet for studien er gjennomføring av spesialundervisningen, og er basert på kvalitativ metode med seks intervjuobjekter fra tre ulike skoler. Informantene i studien har ulike vurderinger av spesialundervisningen. Det er hensiktsmessig å vurdere gjennomføring av spesialundervisningen ut i fra et sosiokulturelt perspektiv, der det er flere faktorer som påvirker hverandre og må sees i forhold til hverandre. Derfor viser studien en sammenheng med Bronfenbrenners utviklingøkologi og den didaktiske trekanten. I analysedelen er det trukket linjer mellom likheter og ulikheter i informantenes utsagn ut fra studiens forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene danner grunnlaget for å svare på problemstillingen: *"Hva vektlegger pedagogisk personell i forbindelse med gjennomføring av spesialundervisningen?"*

I forbindelse med kompetanse, vektlegger informantene betydningen av å både ha erfaring og praksis for å kunne gjennomføre spesialundervisningen. Resultatene indikerer at flere av assistentene anser at spesialpedagogene må ha god kompetanse for å veilede assistentene. Ut fra informantenes utsagn, tolkes det at forskjell på kompetansenivå mellom pedagogisk personell, kan skape en rangordning mellom dem. Dette kan igjen påvirke samarbeidet negativt både internt og eksternt. PPT som samarbeidspartner er i varierende grad sett på som nyttig for å bidra til gjennomføring av spesialundervisningen for enkeltelever. Noen informanter synes at PPT ikke kjenner elevene eller hvordan skolene arbeider. Andre informanter ser på betydningen av å arbeide i ressursteam og å drøfte spesialpedagogiske tiltak med PPT.

Studiens resultater viser at det kan være utfordrende å skape rom for samarbeid eller veiledning for enkelte skoler. Én av skolene viser imidlertid at tett samarbeid kan skape trygghet i utførelsen av det spesialpedagogiske arbeidet. Resultatene indikerer at et godt samarbeid mellom assistent og spesialpedagog er sentralt i arbeidet med enkeltelever. Dette har betydningen av å utvikle seg som profesjonelle aktører (Buli-Holmberg mfl., 2015). Flere av informantene forteller at muligheten til å samarbeide med kollegaer er sentralt i arbeidet med elever med særskilte behov. De fleste informantene trekker frem viktigheten av å ha noen å spørre angående spesialpedagogiske utfordringer. Det vurderes viktig i forhold til å vite hvordan man arbeider med elever som er i en sårbar situasjon.

Flere av det utvalgte pedagogiske personalet vektlegger også at spesialundervisning skiller seg ut fra den ordinære undervisningen, siden enkeltelever har behov for en annen type

opplæring enn resten av elevene i klassen. Her blir blant annet alternativ opplæringsarena trukket frem i arbeidet med elever med særskilte behov, siden noen av informantene mener at elevene opplever mestringsfølelse og økt selvtillit ved å lære ved praktisk tilnærming. Flere av informantene vektlegger også det å kunne arbeide med elevene med særskilte behov over tid som vesentlig i deres gjennomføring. De trekker frem at hensikten med dette er å bygge relasjoner med elevene og skape tett dialog med både eleven og deres foreldre. Gode relasjoner og positive forventninger til eleven viser seg å være gunstig for elevens læring (Hattie, 2009). Dette vil være hensiktsmessig i et oppfølgingsperspektiv. I tillegg vektlegger enkelte informanter at oppfølging av enkeltelever skaper kontinuitet i det spesialpedagogiske arbeidet. Dette gjør at pedagogisk personell får være sammen med en elev over et lengre tidsrom og får støtte eleven underveis i læringsprosessen.

Resultatene indikerer at det pedagogiske personalet som deltok i studien har ulike perspektiver som styrer valg av spesialpedagogiske tiltak. Her baserer enkelte tiltak på blant annet testing av elever og/ eller bruk av kollektiv kompetanse. Det som flere av informantene også vurderer som sentralt i gjennomføring av spesialundervisningen, er at planen til elever med særskilte behov ikke alltid blir gjennomført. Det kan tyde på at en bør være fleksible i forhold til å kunne endre planer underveis, selv om ikke målsetningen blir endret. Her trekkes viktigheten frem ved å forstå og å skjønne elevens tankemåter. Dette viser seg å være gunstig i forhold til å gi den oppfølgingen som eleven trenger. For å kunne forstå elevene, vil relasjonen, den pedagogiske utdannelsen og erfaringen komme til nytte. Dette kan man se i sammenheng med Kierkegaards sitat som er nevnt innledningsvis jf. (Kierkegaard, 1994, s. 97).

Resultatene for denne studien viser hva som kan være av betydning i møte med elever med særskilte behov, som kan komme til nytte i form av videre spesialpedagogisk arbeid. Elever med særskilte behov skal kunne mestre og utvikle seg i størst mulig grad ved hjelp av pedagogisk personell. Resultatene kan gi studien en samfunnsnyttig verdi, i form av at ansattes rolle i det spesialpedagogiske arbeidet kan være betydningsfullt for å forhindre at enkeltelever blir ekskludert fra samfunnet. Tilstrekkelig faglig støtte og oppfølging av elever med særskilte behov, kan gjøre at de kan utvikle sine evner og forutsetninger. Dette vil igjen ha betydning for om elevene kan ta del i samfunnslivet og jobbmarkedet ved voksen alder. Hvis andre ønsker å forske på lignende problemstilling, vil forslag til videre forskning være å fokusere på hvordan en kan skape rom for samarbeid i skolene med alle involverte parter i relasjon til eleven.

Referanseliste

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport nr. 62). Volda: Høgskulen i Volda - Møreforskning.
- Bakke, J. (2011). Spesialpedagogikk i klassesamfunnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 141-154.
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudets fagrapport 2017. Oslo: Barneombudet.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: Historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2018). *De pedagogiske kvalitetene: Løfterike muligheter for barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bele, I. V. (2010). Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse - og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(06), 476-491.
- Bele, I. V. (2012). Hva er spesielt med spesialundervisning - slik lærere ser det? I P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa: Arbeid i grunnskolen observert og vurdert*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Buli-Holmberg, J. (2015). Lærerenes rolle i spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring: Skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Buli-Holmberg, J. & Moen, L. H. (2016). Lærerenes rolle i utvikling av positive relasjoner i klassens læringsfellesskap. I M. H. Olsen (Red.), *Relasjoner i pedagogikken: I lys av Baumans teorier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). Tilpasset opplæring og kultur for læring: Intensjoner i lys av Kunnskapsløftet. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring: Skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Csikszentmihalyi. (2014). *The Systems Model of Creativity: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Claremont: Springer.
- Egelund, N. & Tetler, S. (Red.). (2009). *Effekter af specialundervisningen: Pædagogiske vilkår i kompliserte læringssituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Fangen, K. (2015). Etik i kvalitative studier. I E. Balsvik & S. Solli (Red.), *Introduksjon til samfunnsvitenskapene: Bind 2*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fox, G. (2000). *Assistent i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Frønes, I. & Strømme, H. (2014). *Risiko og marginalisering: Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fylling, I. (2007). Tilpasning for alle?: Modell og praksis i forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(4), 303-315.

- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommune-Norge* (3. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Goffman, E. (2009). *Stigma: Om avvigerens sociale identitet* (2. utg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grunnloven. (1814). Kongeriket Norges grunnlov (LOV-1814-05-17). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17>
- GSI. (2018). Grunnskolen informasjonssystem. Hentet 10.01.2019 fra <https://gsi.udir.no/app/#!/collectionset/1/collection/77/unit/1>
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2003). Har spesialundervisninga ein plass i skulen for alle? *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 81(02), 86-94.
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(02), 129-140.
- Haug, P. (2012). Kvalitet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa: Arbeid i grunnskulen observert og vurdert*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2014). Kompetanse for spesialundervisning. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 1(3), 81-83.
- Haug, P. (2017a). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhald og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (2017b). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Tidsskriftet FOU i praksis*, 10(1), 41-62.
- Haug, P. (2017c). Å møte mangfaldet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhald og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: Mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S. & Reindal, S. M. (2016). *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hausstätter, R. S. & Takala, M. (2008). The Core of Special Teacher Education: A Comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 121-134.
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312(5782), 1900-1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Jensen, R. & Leirvik, C. H. (2015). *Elevsamtalen, læringsdialog og vurdering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kierkegaard, S. (1994). *Samlede værker. Bind 18 & 19: Bladartikler, der staar i forhold til "Forfatterskabet"* (5. utg.). København: Gyldendal.
- Kittang, A. (1977). Hermeneutikk og litteraturvitenskap. I H. Engedahl, O. Holmgren, R. Lysell, A. Melberg & A. Olsson (Red.), *Hermeneutik: En antologi*. Stockholm: Raben & Sjögren.
- Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T. & Overland, T. (2011). *Tilfeldighetens spill: En kartlegging av spesialundervisning 1-4 timer pr. uke* (2011:9). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Kristiansen, A. (2004). Tillit - hva betyr det for samtalen? I P. Arneberg, J. H. Kjærre & B. Overland (Red.), *Samtalen i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Meld. St. 18 (2010-2011)). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016-2017)). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *... og ingen stod igjen: Tidlig innsats for livslang læring* (St. meld. 16 (2006-2007)). Oslo: Departementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Oslo: Novus.
- Legewie, J. & DiPrete, T. A. (2012). School Context and the Gender Gap in Educational Achievement. *American Sociological Review*, 77(3), 463-485.
<https://doi.org/10.1177/0003122412440802>
- Løken, G., Lekhal, R. & Haug, P. (2017). Lavt presterende elever og kjønnsforskjeller - hvem får og hvem får ikke spesialundervisning? I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Mattsson, M. (2013). Vetenskapsteoretiske vägval. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 79-105). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2. utg.). London: Routledge.
- Nes, K. (2017). Mer ekskludering på ungdomstrinnet? I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nobelprize. (2000). James J. Heckman - Facts. Hentet 12.02.2018 fra https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/economic-sciences/laureates/2000/heckman-facts.html
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012a). Bedre læring for alle elever. I T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever: Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2012b). Elever som mislykkes i skolen. I T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever: Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2017a). Forståelse av læringsutbyttet til elever som mottar spesialundervisning. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Nordahl, T. (2017b). Læreren i et profesjonelt læringsfellesskap. I M. Løtveit (Red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar - 150 år*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater* (Rapportnr. 2009:9). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J. E., . . . Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A.-K. (2008). Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 289-301.

- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K. & Løken, G. (2011). «Det er fedt»: Evaluering av det frivillige 10. skoleår i Danmark (Rapport 2011:2). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- Nygård, R. (2006). *Aktør eller brikke?: Om menneskers selvforståelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rambøll. (2010). *Bruk av assistenter og lærere uten godkjent utdanning i grunnopplæringen* (FoU-prosjekt). Oslo: Rambøll Management Consulting.
- Rasmussen, T. H. (2006). *Hermeneutik og pædagogik: En aktuell indføring*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Regjeringen. (2018, 28. september). Ny stortingsmelding om tidlig innsats og inkluderende fellesskap. Hentet 27.11.2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/ny-stortingsmelding-om-tidlig-innsats-og-inkluderende-fellesskap/id2612213/>
- Reindal, S. M. (2007). *Funksjonshemming, kroppen og subjektet: Noen grunnlagsproblemer innenfor spesialpedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skarpenes, O. & Nilsen, A. C. E. (2014). «Making up pupils». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(06), 424-439.
- Skogen, K. (2015). Skolelederrollen og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring: Skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tangen, R. (2012). Tilnærmingsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L. & Bobo, V. K. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(02), 103-114.

- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning: En innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - med historier fra veiledningspraksis* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Hentet fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Utdanning.no. (2018). Yrkesbeskrivelse. Hentet 04.12.2018 fra <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/spesialpedagog>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Oslo: Departementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 25. august). Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Prinsipper for opplæringen. Hentet 24.04.2019 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnska_psloeftet/prinsipper_1k06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2017a, 01. november). Et lag rundt eleven - bruk av flerfaglig kompetanse i skolen. Hentet 24.04.2019 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/et-lag-rundt-eleven---bruk-av-flerfaglig-kompetanse-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b, 14. desember). Statistikk om grunnskolen 2017-18. Hentet 12.12.2018 fra <https://www.udir.no/Analyse-av-GSI--tall/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017c, 06. mars). Veilederen Spesialundervisning. Hentet 04.09.2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 22. oktober). Overordnet del av læreplanverket. Hentet 22.03.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>
- Webster, R. & Blatchford, P. (2013). The educational experiences of pupils with a Statement for special educational needs in mainstream primary schools: Results from a systematic observation study. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 463-479.
- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter: Om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Vurdering fra NSD



Mirjam Harketad Olsen

9006 TROMSØ

Vår dato: 11.07.2018

Vår ref: 61404 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.07.2018.
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>61404</i>	<i>Gjennomføring av spesialundervisning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Mirjam Harketad Olsen</i>
<i>Student</i>	<i>Sgrid Mathilde Bech Urland</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- UiT Norges arktiske universitet sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.
Informasjon må minst omfatte:

- at UiT Norges arktiske universitet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74 / belinda.helle@nsd.no

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt om gjennomføring av spesialundervisning

Bakgrunn og innhold for studien

Mitt navn er Sigrid og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Norges arktiske universitet, studiested Alta. Jeg arbeider med en masteroppgave om gjennomføring av spesialundervisningen og ønsker i den forbindelse å intervjuere lærere og assistenter som arbeider med spesialundervisning. Intervjuet vil foregå ca. 1 time der jeg benytter meg av diktafon. Vi avtaler sammen tid og sted. Jeg ønsker å undersøke hvordan pedagogisk personell opplever at spesialundervisningen foregår i praksis. Her vil spørsmålene handle om spesialpedagogisk kompetanse og hvilke faktorer dere mener påvirker kvaliteten av spesialundervisningen.

Hvem er du som deltaker?

Jeg har behov for to ulike informantgrupper i dette prosjektet:

- 1) Assistenter. Enten har du fagbrev som barne- ungdomsarbeider eller ingen formell pedagogisk utdanning.
- 2) Utdannede lærere som i tillegg har årsenhet, bachelor og/eller master i spesialpedagogikk.

Informasjon om deg

Personopplysningene om deg vil bli behandlet konfidensielt. De blir anonymisert, der verken du eller din skole blir gjenkjent. De som har tilgang til informasjonen om deg er kun min veileder og jeg. Studien er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å ivareta ditt personvern. Alle persondata, inkludert lydopptak, blir slettet når masteroppgaven er levert, noe som er planlagt den 15. mai 2019.

Frivillig deltakelse

Deltakelsen er frivillig og du kan trekke ditt samtykke som deltaker når som helst uten å måtte gi begrunnelse.

Kontaktinformasjon

For spørsmål om studien, ta kontakt med meg på mail sur001@uit.no eller telefon 91565488.

Har du et ønske om å kontakte min veileder Mirjam Harkestad Olsen (professor ved UiT Norges arktiske universitet), ta kontakt på mail mirjam.h.olsen@uit.no eller telefon 91824512.

På forhånd takk til deg som ønsker å delta!

Med vennlig hilsen
Sigrid Mathilde Bech Urland

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Samtykke til deltakelse i studien «Gjennomføring av spesialundervisning»

Hvem er du som deltaker? (sett kryss):

- Jeg er assistent. Enten har jeg fagbrev som barne- ungdomsarbeider eller ingen formell pedagogisk utdanning.
- Jeg er utdannet lærer som i tillegg har årsenhet/ bachelor/ master i spesialpedagogikk.

Kontaktopplysninger:

Navn: _____

Telefonnummer: _____

E-mail: _____

Arbeidssted: _____

Jeg har mottatt og lest informasjonen om studien, og ønsker å være deltaker.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide

Introduksjon

- Takke for at denne personen har valgt å delta.
- Kort beskrivelse av studien.
- Stille spørsmål om deltaker har noe han/hun lurer på i forhold til studien/ intervjuet før gjennomføringen av intervjuet.
- Samtykkeerklæring skrives under på.

Bakgrunnsinformasjon

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du arbeidet innenfor feltet spesialpedagogikk?
3. Hvilket klassetrinn arbeider du hovedsakelig på?
4. Hvor mange timer i uken arbeider du med spesialundervisning?
5. Hvor mange timer i uken arbeider du med ordinær undervisning?

Begrepsavklaring

6. Hva legger du i begrepet spesialpedagogikk?
7. Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?

Kompetanse

8. Hva mener du kjennetegner en god spesialpedagog?
9. Hvilken betydning mener du at spesialpedagogisk kompetanse har i arbeid med barn med lærevansker?
10. Hva gjør du for å øke din spesialpedagogiske kompetanse?
11. Får du tilbud om kurs/ videreutdanning?
 - a. Benytter du deg i så fall av dem?

Samarbeid

12. Hvem samarbeider du med og hvordan?
13. Beskriv hvordan du planlegger spesialundervisningen?
 - a. Organiserer du spesialundervisningen?
 - b. Hvis du er assistent, får du da veiledning i forkant og av hvem?

Faktorer som påvirker spesialundervisningen?

14. Hva er dine viktigste erfaringer fra arbeid med spesialundervisning?
15. Hva fungerer når du gjennomfører spesialundervisningen?
16. Hva fungerer ikke når du gjennomfører spesialundervisningen?
17. Når du kommer i en situasjon som gjør deg usikker, hva gjør du da?

Administrativt

18. Hvem vurderer du har ansvaret for spesialundervisningen?
19. Hvor stort ansvar har du for spesialundervisningen?
20. Hvordan følges den individuelle opplæringsplanen (IOP)?
21. Hvordan måles fremgangen til eleven(e)?

Avslutning

22. Har du noe du ønsker å tilføye?

23. Hvordan opplevde du intervjuet?

- Oppsummere kortfattet hvordan jeg har tolket hovedpunktene for de svarene jeg har fått, og dermed få en bekreftelse/ avkreftelse på egen forståelse.
- Takke for deltakelsen.