

Berit Groven

# Det doble blikk – spesialpedagogen i endringstider

Doktoravhandling  
for graden philosophiae doctor

Trondheim, april 2007

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Pedagogisk institutt

**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling  
for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Pedagogisk institutt

© Berit Groven

ISBN 978-82-471-1674-6 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-471-1688-3 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU 2007:76

Trykt av NTNU-trykk

## FORORD

### KLEKLYPER

Eg skulle likt å ha brukt livet mitt til å laga  
kleklyper. Ingenting ville vorte skadd,  
med unntak av nokre furutre, sannsynlegvis på  
jord som eg åtte sjølv og ville planta i på nytt. Eg ville  
sett arbeidet mitt på klessnorer nær ein innsjø,  
langt nordpå ein dag i oktober,  
kanskje tolv kleklyper, trevirket  
ennå ferskt, og ein varsam vind i lufta.

Robert Bly<sup>1</sup>

Høgskolen i Nord-Trøndelag, min arbeidsplass siden 1988, har finansiert arbeidet med studien og lagt til rette for gode arbeidsvilkår. Det er jeg svært takknemlig for.

Åtte spesialpedagoger danner søylen i det empiriske grunnlaget for studien. Takk til Jon, Hilda, Andreas, Anna, Randi, Kathinka, Linda og Anton. Takk for at dere gjennom flere møter ga tid og delte opplevelser, oppfatninger og erfaring med meg. Jeg har også intervjuet de skolefaglig ansvarlige i disse spesialpedagogenes respektive kommuner. Takk til dere!

Professor Magnus Haavelsrud ved Pedagogisk institutt ved NTNU har vært min veileder i arbeidet med denne avhandlingen. Du har inspirert, kommet med pregnante faglige innspill og nyttige korreksjoner. Du har formidlet tillit til min måte å arbeide på. Dette er blant de faktorer som ligger til grunn for at arbeidet med avhandlingen har vært interessant og meningsbærende. Tusen takk!

Familie, nære venner og kolleger har stått bi og vært overbærende. Det er jeg ytterst takknemlig for.

Jeg dedikerer i glede og ydmykhet avhandlingen til mine to barn, Ane og Thomas.

Levanger, desember 2006

Berit Groven

---

<sup>1</sup> Omsatt til norsk av Helge Torvund.

## **Innhold**

<b>1.0 INNLEDNING</b>	<b>7</b>
1.1 Avhandlingas oppbygning og innhold	9
1.2 Det spesialpedagogiske arbeidsfeltet – historikk og utfordringer	9
1.2.1 Utfordringer til praksisfelt	13
1.2.2 Spesialpedagogen som profesjon: framvekst og status per i dag	17
1.2.3 Det spesialpedagogiske forskningsfeltet	19
1.3 Skoleledelse på kommunalt nivå	22
1.3.1 Skolesjefen	22
1.3.2 Endringer i organisasjons- og ledelsesstrukturer: New Public Management	26
1.4 Oppsummering og presentasjon av den overordnede problemstilling	29
<b>2.0 TEORETISK INNRAMMING</b>	<b>31</b>
2.1 Profesjoner og profesjonsutvikling	31
2.2 Postmoderne vs. moderne forventninger og krav: identitets- og profesjonsdanning	37
2.2.1 Forhandlinger om identitet	40
2.2.2 Profesjonsutvikling i postmoderne kontekster	42
2.3 Forskning på lærerprofesjonen	45
2.3.1 Stadier i læreres yrkeskarriere	47
2.4 Epistemologiske spørsmål	49
2.4.1 Paradigmer og multiparadigmatiske perspektiv	50
2.4.2 Kunnskapens egenart i phronesisk tilnærming	53
2.5 Videre utvikling av forskningsspørsmål	62
2.6 Oppsummering og avhandlingas videre innhold	69
<b>3.0 FORSKNINGSDESIGN</b>	<b>72</b>
3.1 Livshistorie som metode i profesjonsforskning	77
3.1.1 Kritiske innvendinger til bruk av livshistorie	80
3.2. Planlegging og gjennomføring av de livshistoriske intervju	84
3.2.1 Valg av informanter	85
3.2.2 Prosedyre brukt for å velge informanter	87
3.2.3 Gjennomføring av intervjuene med spesialpedagogene	93
3.3 Bearbeiding av data	101
3.3.1 Fra tale til skrift: transkribering av intervjuene	102
3.3.2 Koding og kategorisering	103
3.3.3 Etske fordringer og dilemma	105
3.3.4 "Critical incidents"	108
3.4 Krystallisering av data: de supplerende metoder	111
3.4.1 Det semistrukturerte intervju med skolesjefer	112
3.4.2 De saksrelevante dokumenter	115
3.5 Perspektiv på analyse og framstilling av de empiriske data	119
3.5.1 Hermeneutikk som fortolkningstradisjon	120
3.5.2 Teoretisk posisjon	127
3.5.3 Forskerens synlighet	131

3.5.4	Kontekstualisering og relevans	133
3.6	Fortellinga som sjanger i livshistorisk forskning	134
3.6.1	Fortolkning av spesialpedagogenes fortellinger	136
3.6.2	Enhet for analyse: protagonisten og analyse av narrativer	140
3.7	Oppsummering	147
<b>4.0</b>	<b>SPECIALPEDAGOGENES BAKGRUNN: OPPVEKST, UTDANNING OG LÆRERDEBUT</b>	<b>149</b>
4.1	Oppvekst	150
4.2	Utdanningsvalg	153
4.3	Lærerutdanning	157
4.4	Utdanning i spesialpedagogikk	161
4.5	Debuterfaringer som lærer og spesialpedagog	174
4.6	Oppsummering	183
<b>5.0</b>	<b>TILRETTELEGGING AV LÆRING</b>	<b>185</b>
5.1	Oppfatninger om elever	185
5.1.1	Når diagnosebegrepet oppfattes som unødig	188
5.1.2	Betydning av kartlegging	191
5.1.3	Betydning av åpenhet	196
5.2	Elevers læring	200
5.2.1	Læring i sosial samhandling	202
5.2.2	Et konstruktivistisk syn på læring	206
5.2.3	Når ordinær opplæring er lite differensiert	209
5.2.4	Omorganisering av opplæring – fra klasseundervisning til bruk av arbeidsplaner	213
5.2.5	Fleksibilitet i organisering	215
5.2.6	Det segregerte tiltak	219
5.2.7	Mestringens betydning	222
5.2.8	Variasjoner og endringer i organiseringsformer	223
5.3	Læreplanen	228
5.3.1	L 97 - generell del	229
5.3.2	L 97 og implikasjoner for lærerrollen	232
5.4	Læremidler	233
5.4.1	Lydkassetter som heimlaga og tilpassa læremiddel	233
5.4.2	IKT – et læremiddel til ulike formål	234
5.5	Drøfting: syn på elever og læring	237
5.5.1	Spesialpedagogisk virke i pedagogiske termer	238
5.5.2	Organisering som understøtting av tilpassing og inkludering?	239
5.5.3	Perspektiv på inkludering: ”de” og ”dem”	243
5.5.4	Reformpedagogiske spor ... i nye spor?	250
5.6	Oppsummering	255
<b>6.0</b>	<b>KONTEKSTUELLE BETINGELSER: YTRE RAMMER SOM FØRINGER I FELTET</b>	<b>257</b>
6.1	Ledelse på kommunalt nivå: skolesjefenes bakgrunn og faglige oppgaver	257
6.2	Ressurser og ressursdisponering i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet	264

6.3 Jussen og spesialpedagogikken	270
6.3.1 Prosedyrer som opplevd ansvarsfraskrivning	276
6.3.2 Snuvending fra enkeltvedtak til styrkingstiltak	281
6.3.3 Juridiske perspektiv – de ulike valører i oppfatninger	283
6.4 Planarbeid og rapportering	286
6.4.1 Individuelle opplæringsplaner: forenkling som et gode eller onde	287
6.4.2 Individuelle opplæringsplaner som ledd i bevisstgjøring	289
6.5 Drøfting: juridiske sider ved spesialundervisning - den nødvendige eller unødige sikring?	293
6.6 Oppsummering	296
<b>7.0 SKOLEN SOM KONTEKST</b>	<b>298</b>
7.1 Ledelsens synlighet	298
7.1.1 Byråkratisering av rektorrollen	300
7.1.2 De tydelige rektorer i tidligere "Samtaks skoler"	302
7.1.3 Mot mer kollektive kulturer: rektors rolle	303
7.1.4 Spesialundervisning med adhocratiske trekk	305
7.1.5 Tydelig ledelse, men med spesialpedagogen som "vaktbikkje"	307
7.2 Samarbeid	309
7.2.1 Det lærerike debutår	310
7.2.2 Trygghet i samarbeid	312
7.2.3 Spesialundervisning som mer "vi"	313
7.2.4 Det bredspektrede, omfattende samarbeid	315
7.2.5 Det systematiske samarbeid	317
7.2.6 Samarbeidets fryd og ... agg	319
7.3 Drøfting: den nære kontekst og føringer i feltet	321
7.3.1 Ledelse, skolekultur og spesialundervisning	321
7.3.2 Internt samarbeid: den entydige nytteverdi	324
7.3.3 Eksternt samarbeid: nyanser og valører	328
7.3.4 Samarbeid med foreldre: det relasjonelle og det formale	330
7.4 Oppsummering	334
<b>8.0 SPESIALPEDAGOGENE: KUNNSKAPSMESSIG OG ETISK GRUNNLAG</b>	<b>336</b>
8.1 Ulike framtredelesformer: kunnskap, etikk og personlig egnethet	338
8.1.1 Novisens kunnskapsbase: Anton	339
8.1.2 Jon: den heilhuga pragmatiker	340
8.1.3 Andreas – med de etiske grunnprinsipp som føring	342
8.1.4 Hilda – den unike spesialpedagogiske kompetansen	344
8.1.5 Linda – utdanning og erfaring	346
8.1.6 Kathinka – med vekt på faglig oppdatering	348
8.1.7 Randi – med perspektiv også på kjønn	349
8.1.8 Anna – med vekt på personlig egnethet	351
8.2 Drøfting: den sammensatte kompetanse, etiske perspektiv og oppfatninger om personlig egnethet	353
8.2.1 Spesialpedagogenes kunnskapsgrunnlag	354
8.2.2 Profesjonsetiske sider ved spesialpedagogenes virke	359
8.2.3 Personlig egnethet	365

8.3 Oppsummering	370
<b>9.0 PROFESJONEN SPESIALPEDAGOG: <i>DET DOBLE BLIKK</i></b>	<b>372</b>
9.1 Hva kan vi lære gjennom bruk av livshistorie?	376
9.1.1 Med phronesis som ankerfeste	379
9.1.2 Troverdighetsspørsmål	381
9.2 Autensitet og kompleksitet som analysegrunnlag i forhold til profesjonsutvikling	384
9.2.1 Profesjonskjennetegn hos spesialpedagogen	390
9.2.2 Livsfaser og karriereutvikling	394
9.2.3 Profesjonsutvikling relatert til skolen som kontekst	397
9.3 Samfunnsendringer og mulige implikasjoner for spesialpedagogens profesjonsutøving	402
9.3.1 Restrukturering av offentlig sektor: implikasjoner i forhold til profesjonsutøving i det spesialpedagogiske feltet	403
9.3.2 Juridiske aspekt og verdibasert kompetanse	407
9.4 Profesjonen spesialpedagog: opp mot si tid?	413
9.4.1 Spesialpedagogen: en profesjon med svake demarkasjonslinjer	414
9.4.2 Den sammensatte spesialpedagogiske kompetansen i en skole for alle	418
9.4.3 Profesjonens rolle og status: <i>det doble blikk</i> på endringer	420
9.5 "Time to move on:" spesialpedagogen og profesjonskomponenter	428
9.6 Utdannings- og forskningsutfordringer i spesialpedagogikk	439
<b>Referanser</b>	<b>449</b>
<b>Vedlegg</b>	
Vedlegg 1: Brev til informantene	i
Vedlegg 2: Brev til skolesjefene	ii
Vedlegg 3: Samtykke	iv
Vedlegg 4: Spesialpedagogenes fortellinger	vii

## **Oversikt over figurer**

Figur 1: Hubermans model for karriereutviklingen blant lærere (Fra Møller 2004: 28)

Figur 2: Components of Data Analysis: Interactive model (Huberman, A.M. og M.B. Miles 1994: 429)

Figur 3: The Data-Theories-Values Triangle (Galtung 1996: 11)

Figur 4: Relationships in time and space (Cabezudo og Haavelsrud, in press)

Figur 5: Frames of meaning (Stangvik 1998: 140)

Figur 6: Komponenter i den spesialpedagogiske profesjon

## **Oversikt over tabeller**

Tabell 1: The Subjective – Objective Dimension of social Scientific Thought (Fra Skrtic 1991: 10.)

Tabell 2: Oversikt over informantene

Tabell 3: Oversikt over intervjuenes omfang

Tabell 4: Oversikt fra kommunene over innhold i de saksrelevante dokument

Tabell 5: Utdrag fra matrise om sentrale karakteristika relatert til det moderne og det postmoderne (Guneriusen 1999: 272)

Tabell 6: Organisering av spesialundervisning (Dalen 2004: 14)

Tabell 7: Oversikt over organisering av kommunale tjenester i de deltakende kommunene

Tabell 8: Oversikt over ressurser og enkeltvedtak fordelt på omfang av tildeling

Tabell 9: Sammenfatning av innhold i og vurderinger av sakkyndig tilråding og enkeltvedtak



## 1.0 Innledning

Studien om profesjonen spesialpedagog, her med avgrensning til grunnskolen, har sitt flersidige og flerfoldige tilfang. Tidligere forskning, politikktutvikling på feltet og egne erfaringer har gitt tilfang til og driv i arbeidet.

Program for spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling (1994-1998) i regi av Norges forskningsråd og med 23 ulike forskningsprosjekt, genererte kunnskap som tydeliggjorde både dilemmaer og motsetninger i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Relatert til studien om profesjonen spesialpedagog, er det særlig fire av konklusjonene som er interessante.

Forhold som omhandler definisjonsmakt eller grunnleggende perspektiv i utviklinga av ”en skole for alle” representerer en motsetning i feltet. Utdanningsinstitusjonene skiller mellom pedagogikk som fag og spesialpedagogikk. En analyse av forskningsarbeid viser at det primært er spesialpedagogikkens definisjon som dominerer den faglige utviklinga av spesialpedagogikken, noe som verken framtrer som uventet eller unaturlig. Samtidig står dette i en viss motsetning til politikktutvikling når det gjelder den inkluderende skole (Haug 1999: 23-24).

For det andre dokumenteres en forskningsmessig orientering som i større grad omhandler elever og vansker enn perspektiv på skole og undervisning. Her er i hovedsak et individperspektiv som dominerer det spesialpedagogiske forskningsfeltet, noe som står i motsetning til både den faglige og politiske utvikling de senere år.

For det tredje er forskningstilnærminga i hovedsak prega av den logiske empirismen, altså modernismens føringer snarere enn postmodernismens, med sine stikkord som tvil, variasjon, kompleksitet og kontekstavhengighet.

For det fjerde synes oppfatninger om nytteverdi av forskningsresultat å være prega av forventninger om konkret og direkte nytteverdi for praksisfeltet (Haug 1998c 37-38, 1999b 23-39). Her er m.a.o. flere dilemma som representerer utfordringer i det spesialpedagogiske forskningsfeltet. Så også for denne studien.

Denne studien har fokus på spesialpedagogen, en sentral profesjon relatert til utvikling og realisering av opplæring for elever med særskilte opplæringsbehov. Ett aspekt i arbeidet med denne studien er profesjonskjennetegn for en profesjon som inngår blant de nye profesjoner, semiprofesjonene, et tema som problematiseres flere steder i avhandlinga. Dette aktualiserer profesjonsutøving i en samtidig og kontekstuell forståelse. Et annet aspekt er hvordan profesjonsutøverne, her de åtte spesialpedagogene som er informanter i denne studien,

oppfatter og utøver sin profesjon. Det har gitt utfordringer både i forhold til metodeanvendning og i det: den kunnskapsteoretiske forankring.

Studien er gjennomført med bruk av livshistorie som metode, en biografisk metode. Det innebærer et utgangspunkt i den enkelte informant og hans eller hennes fortelling, fortalt gjennom ustrukturerte intervju, men der det innen den metodetradisjonen som jeg arbeider innenfor, er lagt sterk vekt på betydningen av å ikke isolere enkeltmenneskers fortelling. Ulike kontekstuelle forhold vil i tillegg til enkeltmenneskers fortellinger bidra til det som er studiens siktemål: økt innsikt i profesjonen spesialpedagog.

Det aristoteliske begrepet *phronesis* – klokskap i handling – er valgt som studiens vitenskapsteoretiske ankerfeste, i forskningssammenheng kjennetegnet med særtrekk som bl.a. kontekst og partikularitet relatert til menneskelig handling. Mine valg når det gjelder metode og kunnskapsforankring representerer slik ei åpning inn mot både kunnskaps- og profesjonsoppfatninger som snarere føyer seg inn mot postmodernismens føringer enn modernismens.

Metaforen *det doble blikk* er valgt som bærer av denne studiens hovedbudskap. *Det doble blikk* i denne studien representerer kvintessensen av analysen av profesjonen spesialpedagog, her i form av en kontekstuell sannhet om denne profesjonen.

Studiens funn representerer *det doble blikk* relatert til en del tidligere studier innenfor det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og danner slik en kontrast til etablerte bilder av spesialpedagog som en selvbeskyttende profesjon (Haug 1998a: 266, Stangvik 1998: 152, NOU 2003: 16: 86).

*Det doble blikk* på profesjonen spesialpedagog som er generert gjennom studiens empiriske grunnlag, representerer ei problematisering av pedagogisk og spesialpedagogisk grunnlagstenkning med konsekvenser for forholdet mellom ordinær opplæring og spesialpedagogiske tiltak. Dette har også implikasjoner for profesjonens demarkasjonslinjer i forhold til andre profesjoner i feltet.

*Det doble blikk* omfatter også kontekstuelle aspekt ved profesjonsutøving relatert til særtrekk ved skoler og kommuner. Semistrukturerte intervju med skoleledelsen på kommunalt nivå i spesialpedagogenes respektive kommuner samt innhenting av saksrelevante dokument bidrar til *det doble blikk* relatert til tjenestenivå og ledelsesstruktur i kommunene og nyere strøminger i forhold til individuelle vs. kollektive rettigheter i samfunnet, dvs. blikk inn også mot juridiske sider ved spesialundervisning. Dette representerer ulike muligheter og trusler for profesjonsutøving med føringer inn mot videreutvikling av profesjonen. *Det doble blikk* som metafor dekker m.a.o. flere sakfelt som omhandler profesjonen spesialpedagog.

Avhandlingas funn har gitt tilfang til utvikling av en modell over forhold mellom profesjonskomponenter som presenteres og utdypes i avhandlingas siste kapittel, kapittel 9.

## **1.1 Avhandlingas oppbygning og innhold**

Avhandlingas innhold består tematisk sett av tre deler. Kapitlene 1-3, innledning, teoretisk innramming og forskningsdesign, danner bakteppet for presentasjon og drøfting av studiens empiriske grunnlag (kapitlene 4-8). I det avsluttende kapittel, kapittel 9, drøftes implikasjoner av vitenskapsteoretisk forankring, metodeanvendning og empiriske funn.

Studiens innledende kapittel har tre deltema, innledninga i kapitlene 1 og 1.1. Kapittel 1.2 gir bakgrunn for studiens substans: det spesialpedagogiske arbeidsfeltet med fokus på og bakgrunn for spesialpedagogen som profesjon. Kapitlet gir en sammenfatning av feltets historiske forankring og framvekst og utvikling av profesjonen spesialpedagog. Her er i kapittel 1.2.3 gjort rede for utfordringer i det spesialpedagogiske forskningsfeltet.

Skoleledelse på kommunalt nivå er nok et tema som er innlemmet i innledningskapitlene som en del av avhandlingas grunnlagstema. Kapittel 1.3 inneholder en historisk gjennomgang av skoleledelse på kommunalt nivå, her med fokus på skolesjefen. Videre gis en oversikt over skoleledelse i en ny innramming: New Public Management-orienterte organisasjons- og ledelsesoppfatninger. Avslutningsvis i kapittel 1 presenteres den overordnede problemstilling for arbeidet med studien.

I kapittel 2 er det gjort rede for studiens teoretiske innramming. I kapittel 2.1 er det lagt et grunnlag for å forstå profesjonsbegrepet og visse sider ved profesjonsutvikling. I det påfølgende kapittel drøftes profesjoner i henholdsvis moderne og postmoderne omramminger. Videre, i kapittel 2.3, er det fokus på forskning på lærerprofesjonen. Kapittel 2.4 inneholder redegjørelser og begrunnelser for studiens vitenskapsteoretiske grunnlag, med drøfting av en multiparadigmatisk posisjon og med føringer inn mot det valgte ankerfeste: den aristoteliske forståelse av kunnskap som *phronesis*, klokskap i handling.

I kapittel 2.5 videreutvikles studiens overordnede problemstilling med bakgrunn i det teorigrunnlag som er vevd i de ulike delkapitler i den teoretiske innramminga. Avslutningsvis i kapittel 2 gis en oversikt over innhold i avhandlingas videre kapitler.

## **1.2 Det spesialpedagogiske arbeidsfeltet – historikk og utfordringer**

Det spesialpedagogiske arbeidsfeltet representerer et forskjellighetens landskap både på nasjonalt, fylkes- og kommunenivå. Det omfatter ikke minst endringer også over tid, altså ei historisk forankring, noe som kan betraktes som ”tradisjonsstoff”, men samtidig, etter min vurdering, et sentralt bakteppe for både nåtid og framtid. Den historiske forankringa

representerer noe av "arvesølvet" innen faget (Laursen *et al.* 2005: 15), altså en motvekt til historieløshet og med det, kan hende, et grunnere bakteppe for vegvalg i profesjonsutvikling.

Det foreligger en nokså omfattende nedskreven dokumentasjon over spesialpedagogikkens historie her til lands,<sup>2</sup> i alle fall om vi vurderer omfanget i forhold til feltets relativt korte historie, "... et ungt fag med lange røtter", som Askildt og Johnsen (2001: 37) uttrykker det. Befring (1983, 1994, 1997, 2001, 2004) beskriver og drøfter ulike sider ved utvikling innen det spesialpedagogiske feltet, bl.a. relatert til ulike læringsutfordringer og etiske dilemma og krav. Haug (1998a og c, 1999) har gjennomført omfattende analyser av feltets historie, både relatert til formuleringsarenaen, dvs. offentlig politikk, og til praksis, realiseringsarenaen. Dalen (1994) og Dalen og Skårbrevik (1999) drøfter den nyere tids historie: spesialundervisning i grunnskolen fra midten av 1970-tallet og fram til ny Opplæringslov i 1998. I sin doktorgradsavhandling fra 1999 gir Bodil Ravneberg en analyse av utviklinga av spesialundervisning og profesjonsutviklinga fra 1880 til 1990. Hun vektlegger samvirke, en viss parallellitet mellom utvikling av enhetsskolen og utvikling av spesialpedagogikk som fag og spesialpedagogenes yrkesutøving; dette doble perspektiv som gjerne er fraværende i tidligere norsk skolehistorie.<sup>3</sup> Simonsen (1999) aksentuerer betydningen den historiske bevissthet omkring fagets og feltets utvikling:

"For spesialpedagogikken handler den historiske kontekstualiseringen om muligheten for å styrke forskningen og fagets integritet. Dette er viktig for å unngå å bli et lett bytte for tidenes skiftende diagnosebilder, samfunnsøkonomiske og andre politiske prioriteringer" (Simonsen 1999: 64).

Holdninger, lovverk, diagnosebilder og tiltak i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet har variert og speiler på sine vis ulike tidsbilder i samfunnsutvikling.

Knut Østrem skriver i 1983 hovedfagsoppgaven: "Av Træls ætt, historie og ideologi relatert til psykisk utviklingshemmede." Han beretter om Pinel, Itard og Séguin, alle tre medisinere og pionerer når det gjaldt innsats i forhold til mennesker som var annerledes,<sup>4</sup> en innsats som var banebrytende. "Séguin hadde," skriver Østrem, "eit klårt filosofisk-politisk grunnlag for arbeidet sitt. Han var saintsimonist, tilhengjar av "den nye kristendomen"

---

<sup>2</sup> Spesialundervisning er et relativt nytt begrep, konstruert som betegnelse om lag 1960. For enkelhets skyld bruker jeg begrepet som betegnelse for ulike sider ved tiltak for barn, unge og voksne med særskilte behov, også relatert til tiltak før betegnelsen spesialundervisning ble brukt og før spesialpedagogikk som fagfelt ble etablert, jf. Simonsen (1999:44).

<sup>3</sup> Simonsen (1999:65) viser her til Hans Jørgen Dokkas verk "Fra almuneskole til folkeskole. Studier i den norske folkeskoles historie i det 19. århundre" (1967), Høigård og Ruge "Den norske skoles historie. En oversikt" (1969). Gro Hagemanns verk "Skolefolk. Lærernes historie i Norge" (1992) innlemmer heller ikke perspektiv på spesialundervisning eller utdanning i spesialpedagogikk. Integrering nevnes kort på s. 305.

<sup>4</sup> Pinel i forhold til sinnsyke, Itard og Séguin i forhold til utviklingshemmede.

(Østrem 1983: 92), et kristensyn som innebar plikt til å bedre underklassens kår, ”... løfte underklassen opp til eit eksistensnivå der det kan bli høve for kvart einskild individ å utvikle sine anlegg og bli eit lukkeleg og skapande medlem av samfunnet” (Østrem 1983: 93). Tankegods fra bl.a. de franske pionerer inspirerte til innsats også her hos oss.

Vi fikk våre første spesialskoler her til lands i første halvdel av 1800-tallet, prega av foregangsmenn. Det var de formuende menn, gjerne, som dannet de første institusjoner for døve, blinde og redningsanstalter for ”de fortapte Børn”, inspirert av tankegods og utvikling i Europa. Institusjoner for åndssvake ble også etablert, med søskentrioen Lippestad blant pionerene.<sup>56</sup> Den første framvekst av opplæringstilbud for funksjonshemma var prega av velgjørenhet, filantropi, idealisme.

Så reguleres og legitimeres spesialpedagogisk innsats gjennom lovgiving. ”Særegen undervisning”, spesialundervisning, nevnes i Lov om Almuevæsenet paa landet av 1860.<sup>7</sup>

Abnormeskoleloven (1881) etablerte rett og plikt for

”... de inden Kommunene værende abnorme Børn mellem 8-21 aar ... erholde en i Forhold til deres Beskaffenhed forsvarlig Undervisning” med mindre eleven

”enten led av nogen legemlig Svaghet, som ifølge Lægeattest gjør det unyttigt eller utilrådeligt at sende dem i Skole, eller have nået Skolens Maal.” Skolens mål var ”... såvidt mulig at bibringe Elevene det for Almueskolen fastsatte Maal av kristelig og borgerlig Oplysning, samt at oplære dem for praktisk Livsvirksomhet.”

Abnormskoleloven hadde altså samme mål og innhold som almueskolelovene, senere folkeskolelovene. Folkeskolelovene av 1889 hjemlet sju års skoleplikt, med mindre elever på grunnlag av legeerklæring ”have naaet Skolens Maal”, viste ”slet Opførsel” eller kunne utsette andre for skadelig påvirkning. Befring (1983: 77) viser til at segregasjon av funksjonshemma, ”de abnorme Børn”, ble sett som en uomtvistelig forutsetning for å få gjennomslag for de nye folkeskolelovene som ”en skole for alle” i betydning en skole for alle lag av folket. Senere fulgte Vergerådsloven,<sup>8</sup> Lov om Behandling av forsømte Børn i 1896, som bl.a. lovfestet oppretting av skolehjem, nok en lov som hjemlet utskilling av elever som ikke ”passet” i folkeskolen. Vergerådsloven, også betegnet som et ”fellesverk for

---

<sup>5</sup> Johan Anton Lippestad (1844-1913), Carl Thorvald Lippestad (1857-1912) og Emma Hjort (1858-1921).

<sup>6</sup> Ettermiddagsskole for evneveike, etter hvert institutt, ble etablert, først i Kristiania, senere bl.a. ved Eikelund i Bergen, med Johan Sætre som foregangsmann (Østrem 1983: 142). Andre eksempler på de tidlige institusjoner: ”Frøknene Bjelkes Hjem for ikke dannelsesdyktige Aandssvage av de mer velhavende Samfundsklasser” og ”D’Hrr Diakoner Aumsen og Waales Hjem for ældre Epileptikere” (Østrem 1983: 150).

<sup>7</sup> Lov om Almuevæsenet i Kjøbstæderne av 1848 hadde ingen tilsvarende formulering.

<sup>8</sup> Loven hjemlet oppretting av vergeråd i hver kommune, forløper for barnevernsnemnda.

kriminalister og pedagoger”, ga alternativ til fengsel og andre typer straff for barn og unge som hadde begått lovstridig handling, og opplæring for barn som ikke ble godt nok ivaretatt i heimen. Vergerådsloven skulle samtidig beskytte skolen og samfunnet via ekskludering av de elevene loven hjemlet opplæring for (Simonsen 1999: 52).

Parløpet mellom spesialundervisning og enhetsskole<sup>9</sup> er på sitt vis et langt løp i spesialundervisningas relativt korte historie. Det er et løp som også er koplet til utviklinga av velferdsstaten.

Dalen (1994: 24) betegner fasen fram til 1950 som ”grunnleggingsfasen”; fasen med etablering av spesialskoler og institusjoner samt at spesialundervisningsfeltet reguleres gjennom ulike lover og lovrevisjoner som hjemler rett til opplæring (og/eller omsorg) for definerte grupper funksjonshemma (jf. Haug 1998c: 16).

Samordningsnemnda, med sine 19 innstillinger om ulike sider ved skoleverket i tidsrommet 1947–1949, viet to av sine innstillinger til elever med spesielle behov, Tiltråding VII om hjelpeskolar og hjelpeklassar for folkeskolen og Tiltråding V om spesialskolar.<sup>10</sup> Tenkinga var prega av ”rett barn til rett skole”. Opplæring i spesialskole ble slik vurdert som muligheten for opplæring for elever som ikke ”passet” i vanlig folkeskole. Dette er også tankegodt og føringer som preger Lov om spesialskoler fra 1951, en lov som hjemlet spesialskoletilbud for nye grupper elever, for eksempel elever med talevansker eller lese- og skrivevansker.

1950-åra betegnes som bevisstgjøringsfasen (Dalen 1994: 24). Spesialskoleloven ble, som tidligere påpekt, vedtatt i 1951. Vi fikk endring i folkeskolelovene i 1955, som bl.a. lovfestet kommunal plikt til å gi hjelpeundervisning for elever som ikke greide å følge med i den vanlige undervisninga. Tida bar preg av sterk tro på segregering og spesialisering. Skolepsykologisk tjeneste ble etablert,<sup>11</sup> og mange kommuner fikk etter hvert tilhørighet til en kommunal eller interkommunal tjeneste. Krav om etablering av en pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) ble hjemlet i Lov om grunnskolen av 1969.

---

<sup>9</sup> Selve begrepet enhetsskole ble først tatt i bruk i samband med Stortingets vedtak i mars 1920, det såkalte ”enhetsskolevedtaket” på bakgrunn av det som betegnes som ”Gjøstenkuppet”.

<sup>10</sup> I innstilling nr V fra 1948 hevder Samordningsnemnda at en del kommuner saboterte meldeplikten, dvs. unnlot å melde fra om barn som hadde behov for opplæring i spesialskole, dels av økonomiske omsyn (kommunen skulle iflg. Lov om døve, blinde og åndssvakes barns undervisning av 1915 bestride 1/3 av utgifter til heimreiser, klær og sko). Følgelig gikk nemnda inn for at spesialskoler i framtida burde være en ren statlig utgift. Dernest problematiserer nemnda det de betegner som ”falsk humanitet”; kommunen meldte ikke fra om elever med behov for opplæring i spesialskole fordi de syntes synd på foreldre og barn hvis barnet måtte flytte til spesialskole. Samordningsnemnda peker på at dette innebærer at barnet fratras muligheten til å få ei opplæring tilpassa barnet, få et yrke og klare seg selv som motsats til å måtte gå på forsorg på grunn av mangelfull opplæring i heimeskolen.

<sup>11</sup> Den spede start av rådgivingskontor kom før andre verdenskrig. De første skolepsykologiske kontor ble opprettet i Oslo og Aker i 1947.

1960-åra representerte et paradigmeskifte når det gjaldt opplæring for elever med spesielle behov. Det forelå planer for ei omfattende utbygging av spesialskoler og institusjoner med om lag 5600 nye elevplasser i tillegg til de eksisterende 2500 (St. meld. nr. 42 (1965-66): 10). Kirke- og undervisningskomiteen utarbeidet i samband med budsjettbehandlingen i Stortinget i 1968 en betenkning som medførte oppnevning av Blomkomiteen, som fikk følgende mandat: å utarbeide nye lovregler for spesialundervisninga. I Blomkomiteens innstilling (1971) sidestilles alle elever i grunnskolealder juridisk sett. Alle har rett og plikt til opplæring. Alle i opplæringspliktig alder hører inn under samme lovverk. Grunnlagstenkinga i innstillinga nedfelte seg i endring av Lov om grunnskolen av 1975. Kommunen fikk det juridiske ansvar for alle elever i grunnskolealder,<sup>12</sup> rett til spesialundervisning ble hjemlet i grunnskoleloven (§ 8.1), og tilpassa opplæring for alle ble knesatt som et overordna prinsipp (§ 7.1). Videre lå integrering av funksjonshemma som føring i forarbeidet til loven, samt i senere saksrelevante utredninger og stortingsmeldinger.

Evjen (1985: 53) peker på at endringer i det ideologiske klima på slutten av 1960-åra med stikkord som desentralisering, likestilling og integrering også la føringer for PPTs arbeid: fra å være relativt ensidig individfokustert til også å bli mer miljøorientert, som det da het. PPTs arbeidsformer har slik sett vært et sentralt tema i mange år, og nå senest i det treårige kompetansehevingsprogrammet for PPT og skoleledere, igangsatt tidlig i år 2000: Samtak.

Utover i 1970- og 80-åra, det Haug (1998c: 21) betegner som "The Fourth Phase", fikk stadig flere elever med spesielle behov si opplæring i heimeskolen. Ulike studier har imidlertid dokumentert ensomhet, utstøting (Ekeberg 1991, Tøssebro 1996). Reformene i 1990-åra har hatt "den inkluderende skolen" som overordna målsetting, altså ei dreining fra fokus på eleven, i betydning å integrere elever med særskilte opplæringsbehov, til fokus også på skole- og samfunnsutfordringer.

### **1.2.1 Utfordringer til praksisfelt**

1990-åra har her til lands vært et reformenes tiår innen opplæringssektoren. Betoning av likeverd, tilpassing og inkludering er på ulike vis nedfelt i alle aktuelle dokumenter, med Læreplanen av 1997 og Opplæringslova av 1998 blant sentraldokumentene.

Retorikken i 1990-åras reformer på opplæringssektoren når det gjelder det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, representerer ikke noe radikalt nytt. Den er ei videreføring av signaler som også lå i Lov om grunnskolen med endringene av 1975, da Lov om spesialskoler

---

<sup>12</sup> Endringene i lov om grunnskolen hjemlet også rett til spesialundervisning for førskolebarn med spesielle behov og voksne. Rett til spesialundervisning for voksne ble senere flyttet til Lov om voksenopplæring.

av 1951 ble integrert i Lov om grunnskolen. Tilpassa og likeverdig opplæring ble knesatt som prinsipp for all opplæring. Spesialundervisning ble hjemlet som en individuell juridisk rettighet på visse vilkår, dvs. at de sakkyndige utpekte elever med rett til spesialundervisning. Integrering av elever med særskilte opplæringsbehov var ei sentral føring. Individuell tilpassing og innlemming i fellesskapet lå og ligger også i et nytt tusenår, som motsetninger som skal forenes og realiseres i opplæringssammenheng.

Tidligere var vurderinger av grad og art av funksjonshemninger grunnlag for valg av opplæringssted, dvs. til ulike spesialskoler. Med det lovgrunnlag vi har hatt de siste vel 30 år, er vurdering av opplæringstilbud basert på foreldrevalg og de faglige skjønn, med referanse til sakkyndighetsarbeid i den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT), forvaltningens vedtak om spesialundervisning og i tilrettelegging i skolen. Det store flertall av elever med særskilte opplæringsbehov får opplæring i sin heimeskole. Om lag 0,6 % av elever i grunnskolen og videregående opplæring får tilbud gjennom egne opplæringstiltak (St. meld. nr 23 (1997-98): 30). Vi har hatt ei nedbygging av de statlige spesialskolene<sup>13</sup> og også slik sett ei videreutvikling av enhetsskolen, "en skole for alle". Salamancaerklæringen<sup>14</sup> avspeiler de samme grunnleggende prinsipp:

"Regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all..." (artikkel 2) og

"educational policies at all levels, ... should stipulate that children with disabilities should attend their neighbourhood school" (artikkel 18).

Utviklingstrender i spesialpedagogikk og spesialundervisning inngår i en internasjonal utvikling, en utvikling som også skjer i FN-sammenheng gjennom UNESCOs engasjement.

Intensjoner og beslutninger som er nedfelt i utdanningspolitiske dokumenter har imidlertid i ujevn grad funnet feste i praksis: intensjoner om tilpassa opplæring som allmennpedagogisk begrep er i liten grad/ujevnt realisert (Haug 1998a: 245). Tilpassing av opplæringa i grunnskolen for elever med særskilte opplæringsbehov kan medføre "dobbel gevinst" eller "dobbel ulempe". "Dobbel gevinst" innebærer at både vanlig undervisning og spesialundervisning er tilpasset elevens behov; den "doble ulempe" står som motsats (Nilsen 1993). Tilsvarende dokumentasjon finner vi også i andre undersøkelser (Skaalvik og Fossen

---

<sup>13</sup> De statlige spesialskolene ble nedlagt i 1992 gjennom den såkalte Spesialundervisningsreformen. Noen av dem ble etablert som spesialpedagogiske kompetansesentra.

<sup>14</sup> Erklæring om "inclusive education" 1994. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001181/118118eo.pdf>



1995, Stangvik *et al.* 1998, Dalen 1999). Dalen utdyper forholdet mellom intensjoner og praktisk utforming av opplæring for elever med særskilte opplæringsbehov og konkluderer bl.a. slik:

”Våre integreringsbestrebelse har ikke ført til utviklingen av en reell inkluderende skole. Selv om skolen har åpnet seg for flere elever med spesielle behov, så har dens indre praksis bare endret seg i liten grad. Undervisningen er for lite tilpasset og differensiert, og det sosiale samspillet mellom elevene har ikke vært tilstrekkelig påaktet” (Dalen 1999: 237).

De undervisningsmønstre som dominerer i grunnskolen, synes i hovedsak å være prega av tidligere tiders pedagogikk. Slik sett kan det være grunnlag for å indikere at grunnskolen og spesialundervisning som blir gjennomført, følger to hovedspor: ”... indikatorar på eit segregerende system, ved sidan av indikatorar på eit inkluderende system. (...) Det er ein slags både-og situasjon som er typisk for ei segregerende innretting på integreringa” (Haug 1998a: 254).

Det spesialpedagogiske arbeidsfeltet framtrer som sammensatt. Her er rådende ideologier og samtidig de sammensatte ideologier og ulike praksisgjennomføringer, nasjonalt og internasjonalt. ”Ideology,” sier Haug (1998b: 30), ”can be seen as a set of values and believes which support a social practice.” Den dominerende ideologi kan videre karakteriseres som et hegemoni ”... that which is taken for granted, the natural way of thinking about social, economical, political and ethical questions.” Ideologien framtrer videre som mer og mindre eksplisitt, mer og mindre gjenkjennbar i ulike sammenhenger: i lovverk, i spesialpedagogikk som fag, i rådgiving, forvaltning, utdanning og i undervisningspraksis. Feltet preges av dominerende ideologier og skiftende paradigmer.<sup>15</sup> Haug (1998a) bruker begrepet ”frosne ideologiar”<sup>16</sup>

”Det vil seie at sjølv om nye idear kjem til vil dei gamle ideane og dei strukturane som høyrer dei til ikkje forsvinne heilt og fullt. I staden glir dei samen med dei nye, og kan halde fram med å påverke saka også utan menneskeleg medvit om at det er slik” (Haug 1998a: 31).

Haug poengterer m.a.o. at skiftende ideologier i spesialpedagogisk sammenheng, f. eks. skiftet fra integrering til inkludering som førende begrep, nødvendigvis ikke endrer praksis.

---

<sup>15</sup> Paradigme: mønster (Tanums store rettskrivingsordbok 1996). Paradigmer og paradigmeskifter betegner utviklinga både i faget spesialpedagogikk (og andre fag) og i vitenskapelig utvikling og drøftinger. ”Paradigme, mønster, forbilde. Brukes gjerne om tankemønstertradisjoner i vitenskapen” (Aadland 2004:281). Paradigmebegrepet drøftes nærmere i kapittel 2.3.

<sup>16</sup> Her med referanse til Liedman (1997:51).

Her blir det pekt på normative sider ved det spesialpedagogiske arbeidsfeltet i form av et samvirke mellom ideologisk grunnlag og det som faktisk skjer i praksis.

Haug (1999b) drøfter det normative aspekt i spesialpedagogisk forskning også ut fra et annet aspekt: ønsket om at forskningsbidrag skulle bidra til å utvikle praksisfeltet, ei orientering som i stor grad har prega forskningsfeltet. ”Den analytiske forskninga,” hevder han, ”som i staden legg vekta på å gjere greie for og forstå røyndomen utan å knyte kunnskapen til praktiske tiltak, synest å ha færre tilhengararar” (Haug 1999: 33). Spørsmål av normativ karakter vil inngå som en del av denne studien, men dette er ikke en studie som i sitt vesen er av normativ karakter. Siktemål med studien og utvikling av problemstillinger presenteres avslutningsvis i dette kapitlet med videre utvikling avslutningsvis i kapittel 2.

Haug (1998a) viser til at utviklinga i skolen på mange vis har gjort det enklere for elever med særskilte opplæringsbehov, eksempelvis bortfall av minstekrav i læreplaner og etablering av sammenholdte klasser. Samtidig problematiserer han fravær av synliggjøring fra de sentrale myndigheters side når det gjelder spesialundervisningas legitime plass i skolen og gir uttrykk for at det kan gi grunnlag for bekymring. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L 97, har under overskrifta ”Individuell tilpassing” formulert hva inkludering innebærer:

”Grunnskulen som fellesskap skal vere inkluderande. Elevar med særskilte opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte. Det krev at alle elevar i utgangspunktet skal få opplæringa si i skulen på heimstaden og høyre til i eit klasse- og elevfellesskap” (L 97: 58).

Intensjonen er klart formulert. Virkemidler i forhold til realisering er det ikke. Forholdet mellom synliggjøring og usynliggjøring av spesialundervisningas plass framtrer slik som utfordring og dilemma:

”Ei anna side ved dette er at ikkje eit einaste dokument til Stortinget har til denne tid presentert ei gjennomgripande drøfting av spesialundervisninga som ein fullverdig, likeverdig og integrert del av skulens verksemd, der alle oppgåver vert sett i samanheng. Ikkje eit dokument har inngåande drøfta vanskane som blir skapte for spesialundervisninga ved at grunnskulen har vore og er organisert og lagt til rette på den måten han er. Strategien som er nytta i dei seinare dokumenta, td læreplanane er at spesialundervisninga ikkje er omtala i det heile, anna enn som ein tåkedott i samband med tilpassa opplæring. Denne usynleggjinga er heller inga hjelp eller støtte i realiseringa, men den hjelper kanskje i politikktviklinga fordi den signaliserer likskap ved ikkje å ta opp ulikskap. At verknadane av dette kan verte motsette er heilt oppe i overflata” (Haug 1998a: 257).

Haug (1998a) kritiserer Stortinget i det han karakteriserer som fravær av den inngående debatt om spesialundervisningas egenart og som en legitim del av skolens ordinære virksomhet. Han viser til at utvikling av spesialundervisning i grunnskolen har de segregerte tiltak i form av spesialskoler som bakteppe: ”Spesialundervisninga i grunnskolen må med andre ord støtte seg på og vekse ut av segregasjonsorienterte institusjonelle rammer og kunnskap” (Haug 1998a: 257). Det implisitte budskap her handler om å utvikle spesialpedagogiske tiltak i den enkelte kommune, ved den enkelte skole og av det enkelte team eller den enkelte lærer, eller sagt med andre ord: den kontekstavhengige omsetting av det som framtrer som usynlige føringer fra myndighetenes side. Han peker også på at det statlige reformperspektivet implisitt har tilslutning som forutsetning: ”... førestellinga om at eit vedtak er eintydig og skjønneleg for alle, at politikken kan vere den same over alt, at den er delt av alle som den vedkjem, at alle lojalt sluttar opp om den ...” (Haug 1998c: 248, 249).

Stangvik (1995) drøfter også prinsipielle sider ved statlig politikk. Staten formulerer målsettinger og program, men ikke i form av at de gir rettleiding for praksis. (Stangvik 1995: 41). Han viser vidare til at koplinga mellom de ulike forvaltningsnivåene er så vidt svak at det i seg selv representerer flaskehalsar i implementering av reformer. ”Det skrives reformkontrakter på statlig nivå,” hevder han, ”samtidig som desentraliseringen av forvaltningen hindrer at det kan stilles krav om at kontrakten oppfylles” (Stangvik 1995: 42). Desentralisering av forvaltning og endringer i forvaltningsstrukturer er forsterket i løpet av de vel ti år som er gått siden Stangvik problematiserte sider ved implementering av statlige reformer for spesialundervisning. Det er m.a.o. grunnlag for å anta at utfordringene på dette feltet er ytterligere aksentuert.

Spesialpedagogen er blant de sentrale aktører i forhold til realisering av de overordnede intensjoner for spesialpedagogisk virke.

### **1.2.2 Spesialpedagogen som profesjon: framvekst og status per i dag**

Relatert til gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak i skolen, er spesialpedagogen blant de sentrale aktører. Begrepet ”spesialpedagog” er i seg selv problematisk. Det ble her til lands først lansert i 1949 av direktør for det da nyopprettede direktoratet for spesialskolene, Marie Pedersen, under det første felles lærerkurset for lærere ved ulike spesialskoler på den tidligere spesialskolen på Røstad i Levanger, i dag høgskolesenter, min arbeidsplass. Betegnelsen spesialpedagog ”... spesialpedagoger for ikke vanlige barn” ble samme år også omtalt i det som da var lærernes blad: ”Skole og Internat, organ for skolene for blinde, evneveike og

taleveike” (Nr. 7 1949, fra Ravneberg 1999: 154). Begrepet spesialpedagog ble lansert en god del år før det ble etablert utdanningstilbud i spesialpedagogikk i 1961.

I NOU 1973: 15, Aarekutvalgets innstilling, drøftes begrepet ”spesialpedagog”. Utvalget viser til at begrepene ”spesiallærer” og ”spesialpedagog” brukes om hverandre og at begrepet ”spesialpedagog” favner utdanning på flere nivåer, for eksempel utdanning i spesialpedagogikk på ett år (den tidligere 1.avdeling spesialpedagogikk) og utdanning på 2.avdelingsnivå: synspedagogikk, audiopedagogikk, logopedi osv. Utvalget tar til orde for at ”spesialpedagog” blir en samlebetegnelse for dem som har minst ettårig videreutdanning i spesialpedagogikk (NOU 1973:15:15).

Fagmiljøet ved tidligere Statens spesiallærerhøgskole (SSLH) prøvde i sin tid å etablere noen ”språkregler” når det gjelder betegnelsene spesialpedagog og spesiallærer.<sup>17</sup> Spesialpedagogtittelen var da tenkt reservert fagpersoner med den gamle 2.avdeling spesialpedagogikk, spesiallærer for de med den gamle 1.avdeling/10 vekttall/ 30 studiepoeng spesialpedagogikk i fagkretsen. Denne avgrensinga har imidlertid ikke fått gjennomslag. Lokalt – i noen utdanningsinstitusjoner og i noen kommuner – markeres skillet mellom spesiallærer (1.avdeling spesialpedagogikk/10 vekttall/30 studiepoeng) og spesialpedagog (den gamle 2.avdeling spesialpedagogikk/20 vekttall/60 studiepoeng), men det er ikke etablert en nasjonal, enhetlig og autorisert begrepsbruk. I denne studien blir betegnelsen spesialpedagog anvendt i forhold til lærere som har videreutdanning i spesialpedagogikk med et omfang på en årsenhet, 10 vekttall/30 studiepoeng eller mer, altså en rommelig begrepsbruk.

Bodil Ravneberg skrev i 1999 avhandlinga ”Normalitetsdiskurser og profesjonaliseringsprosesser. En studie av den spesialpedagogiske yrkesutviklinga 1880 – 1990”, der hun drøfter grunnlag for og utvikling av spesialpedagog som profesjon bl.a. opp mot utvikling av enhetsskolen. Etablering av utdanning og også prosesser når det gjelder demarkasjonslinjer mellom spesialpedagoger og andre profesjoner, er aspekt som er sentrale i profesjonens første faser. Markering av rolle- og arbeidsfordeling mellom ulike profesjoner er sentralt også i dagens profesjonsdebatt, både relatert til spesialpedagogen og til profesjonenes utvikling generelt (Ravneberg 1999, Støkken 2002). Dette er aspekt ved spesialpedagog som profesjon jeg kommer tilbake til, bl.a. i kapittel 2.1.

Den spesialpedagogiske profesjon har gjennom år møtt kross kritikk. Tangerud (1992: 28-30) retter beinhardt skyts mot spesialpedagogen relatert til det han vurderer som særtrekk ved

---

<sup>17</sup> Telefonintervju 21.03.03 med professor Kjell Skogen, styrer ved Institutt for spesialpedagogikk v/UiO.

profesjonen. Her er fravær av yrkesavklarende rettssaker, ingen yrkeseksklusivitet, ingen profilering, ingen overordnede teorimodeller, ingen internasjonalisering, ingen faglig motstandskraft, ingen klar solidaritet. Tangeruds kritikk er flengende og omfattende. Også Haug (1998a, 1999b) gir en kvintessens av det som vurderes som særtrekk ved den spesialpedagogiske profesjon, altså spesialpedagogen:

”Det som særleg den spesialpedagogiske profesjonen oppfattar som praktiske problem og akseptable løysingar har stått mest i fokus, ikkje dei teoretiske perspektiva, dei kritiske spørsmåla, dei idealistiske perspektiva eller for den del andre grupper sine meiningar” (Haug 1998a: 266).

Stangvik (1998) gir et noenlunde tilsvarende bilde:

“Special education practitioners often select narrow targets of education, which do not compare well to the actual needs of their students. The ‘watered down curriculum’ delivered in ‘ecological niches’ in the school environment often is the only approaches to complex needs” (Stangvik 1998: 152).

Vurderinger av spesialpedagogen som profesjon framtrer her som nokså nedslående i form av teorifattigdom, fravær av kritisk holdning samt et bilde av profesjonsutøvere som opptrer i ”økologiske nisjer” og gjennomfører ei opplæring som er avgrenset i forhold til elevers sammensatte opplæringsbehov. Særtrekk ved den spesialpedagogiske profesjonen tegnes her uten det vi gjerne forbinder med profesjonskjennetegn. Sentrale kjennetegn ved en profesjon og hva som i særlig grad framstår som sentrale utviklingslinjer for lærerprofesjonen inngår som del av det teoretiske grunnlaget for denne studien, kapittel 2.1.

### **1.2.3 Det spesialpedagogiske forskningsfeltet**

Det spesialpedagogiske forskningsfeltet omfattes også av kritikk. Skrtic (1991, 1995) har gjennom omfattende forskningsbidrag analysert det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og avsagt dom: felt og forskning karakteriseres med naiv pragmatisme (Skrtic 1991: 56),<sup>18</sup> noe som bl.a. innebærer at fagets grunnleggende antakelser tas for gitt. Dette representerer også et individorientert syn på elevers opplærings- og utviklingsvansker og en generell ukritisk holdning til nedarvede skoletradisjoner. Haavelsrud (1997) viser til at spesialundervisning representerer tilsvarende ”isolated discourses” her til lands og peker på at pedagogisk forskning gjerne separeres til henholdsvis ”special education, general education and organization/management/administration” (Haavelsrud 1997: 226). Her er m.a.o. en

---

<sup>18</sup> Skrtics analyser av det spesialpedagogiske arbeidsfeltet drøftes nærmere bl.a. i kapitlet om omhandler epistemologiske spørsmål, kapittel 2.4.

påpekning og en kritikk av fravær av sammenheng i feltet: mellom mikro- og makroperspektiv, mellom individ og system. Med referanse til Skrtics analyser tar han til orde for en mer helhetlig analyse av feltet. Dette aktualiserer også behov for en interparadigmatisk diskusjon og kritikk (Haavelsrud 1997: 226).<sup>19</sup>

Aasen og Teien (1999) har gjennomført en analyse av 34 forskningsarbeid fra 1990-åra innen det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. De konkluderer bl.a. slik:

”Ut fra det materiale vi har studert, synes den individorienterte problemforståelsen å være helt dominerende i 90-årenes spesialpedagogiske forskning. Mer eller mindre preger en slik problemforståelse tilnærmingene, analysene og resultatrapporteringen i vel 80 % av den forskningen vi har studert. Kunnskapsutviklingen synes dermed å stå i sterk kontrast til bevegelsene på det politiske plan og innenfor det spesialpedagogiske praksisfeltet de senere år, slik de i alle fall kommer til uttrykk på formuleringsarenaen” (Aasen og Teien 1999: 101-102).

Hovedtyngden av forskning innen det spesialpedagogiske arbeidsfeltet synes for en del år tilbake å ha blitt gjennomført i tråd med en etablert tradisjon med fokus på individ og vanske. Det er skjedd endringer i formuleringsarenaen (stortingsmeldinger, lovverk, læreplaner osv.), uten at dette i overbevisende grad har vært synlig i praksis og forskningsfelt.

Opdal, Simensen og Hagtvedt (2005) analyserte tematisk profil i forskningsarbeid ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitet i Oslo i to perioder: fra 1998-1999 (55 forskere) og 2000-2004 (44 forskere). De nær 850 forskningsbidragene fra disse to periodene ble tematisk plassert i fem hovedkategorier: individ, didaktikk, samhandling, meta-temaer og lingvistikk/tegnspråk. Samlet sett karakteriseres forskningsbidragene i disse to periodene som ”stø kurs”. Det blir bl.a. pekt på at ideologiske føringer som f. eks. inkludering i liten grad er synlige som hovedtematikk for forskningsarbeid. Tematisk sett synes forskningsbidrag innen det spesialpedagogiske arbeidsfeltet å framtre som forholdsvis tradisjonsbundne, følge et etablert mønster. På grunnlag av analysen av disse forskningsbidragene trekkes bl.a. følgende konklusjon: ”Det er videre grunn til å etterlyse sterkere profilering av profesjonsaspektet som forskningstema” (Opdal *et al.* 2005: 69).

Også når det gjelder de vitenskapsteoretiske og metodiske sider ved forskning i dette fagfeltet, blir eksisterende forskning vurdert opp mot ulike forskingsparadigmer og kjennetegn ved epoker: modernismen vs. postmodernismen.<sup>20</sup> Haug (1998c) peker på at forskning innen det spesialpedagogiske arbeidsfeltet i sum har vært mer aksjonsorientert enn

---

<sup>19</sup> Et interparadigmatisk perspektiv inngår i debatten om paradigmer, kapittel 2.4.1.

<sup>20</sup> En nærmere begrepsavklaring av modernisme og postmodernisme følger i kapittel 2.2.

kunnskapsorientert. Dette innebærer en pragmatisk, problemløsende og instrumentalistisk inntrening (Haug 1998c: 36). Haug drøfter tradisjonen innen det spesialpedagogiske feltet relatert til forskningsmetodiske hovedlinjer: en objektivistisk posisjon med en nomotetisk forskningstradisjon og en subjektivistisk med en ideografisk posisjon.<sup>21</sup> Han oppsummerer forhold mellom tradisjoner i spesialpedagogisk forskning og vår samtid slik:

“My point is that there is no necessary connection between ontology, epistemology, and ideology. There are nonetheless grounds for me to provisionally claim that the research on special education is more objectivistic than subjectivistic in its orientation. That is the strongest tradition within most social sciences and it dominates within the medically oriented research. If that is the case, then the knowledge base for special education is to a large degree marked by notions of modernity: standardisation, centralisation, generalisation, etc. and less adapted to the characteristics of postmodernity in which doubt, variation, complexity and lack of clarity dominate. In that case special education research is based upon quite another paradigm than the politics of special education” (Haug 1998c: 37).

Haug peker på en diskrepans mellom politikken på feltet og den dominerende forskningstradisjonen, noe også andre forskere problematiserer (Skrtic 1991, Haavelsrud 1997, Booth 1998a, Stangvik 1998, Dyson og Millward 1998). Det positivistiske forskningsparadigme har vært – og dels er – såvidt dominerende at det lett blir tatt for gitt (Dyson og Millward 1998: 95), og har også, som Haug (1998c) anfører, i stor grad prega forskning i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet.

Spørsmål som omhandler verdi- og kunnskapsgrunnlag, kritisk drøfting som motsetning til de rent handlingsorienterte, instrumentelle, pragmatiske og isolerte perspektiv på spesialundervisning og valg av forskningsmetodiske tilnæringer, er utfordringer som rettes både til spesialpedagogen som profesjon og til ulike andre aktører i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Dette gir føringer for dilemma og valg i en studie som denne.

Profesjonsutøving, i denne studien relatert til det å være spesialpedagog, skjer ikke i et vakuum, uavhengig av ulike kontekstuelle betingelser. Spørsmål knytta til kontekster det er relevant å drøfte i en studie om spesialpedagogen i grunnskolen, inngår blant tema i kapittel 3: forskningsdesign.

Staten, gjennom Storting og regjering, foretar beslutninger og gir sentrale føringer også for spesialpedagogisk virke. Kommunen har ansvar for gjennomføring av opplæring, i denne studien avgrenset til elever i grunnskolen, inklusive spesialpedagogiske tiltak. Endringer i

---

<sup>21</sup> Begrepsparet subjektivistisk vs. objektivistisk har bakgrunn i Skrtics (1991) drøfting av paradigmer som ligger til grunn for forskning i sosialvitenskapene generelt og i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet spesielt. Begrepene og perspektivene utdypes i kapittel 2.4.1

grunnlagstenkning om organisasjons- og ledelsestrukturer kan slik sett inngå blant de relevante kontekstuelle betingelser for også profesjoners virke, her med spesialpedagogen i grunnskolen i fokus.

### **1.3 Skoleledelse på kommunalt nivå**

”Er skoleledere profesjonelle eller en profession?” spør Moos (2004: 33). Moos refererer til et kjernesporsmål i den danske politiske og skolepolitiske debatt på 1990-tallet: ”Hvordan kan man lede en organisation uden at være uddannet til det?” (Moos 2004: 34). Bakgrunnen for debatten i Danmark har sin parallell her til lands, med referanse til neoliberal modernisering av offentlig sektor gjennom New Public Management (NPM).

Endringer i mange kommuner inngår i omstrukturering av offentlig sektor, i hovedsakelig med slanking av det kommunale og fylkeskommunale byråkrati som hovedmotiv. ”Formålet med fokuseringen er at unødvendige byråkratiske rutiner skal fjernes, kompliserte regelverk skal og må forenkles, og flere av de ansatte skal ha sitt virke i tjenester ut mot sluttbrukeren” (Utdanningsforbundet 2002: 8). Per 2002 hadde 126 kommuner, nærmere 30 % av landets kommuner, innført eller var i ferd med å innføre tonivå-organisering eller såkalt flat struktur (Lorentsen 2002: 27).

I Opplæringslova (1997) § 13.1 het det: ”Kommunen skal ha skolefagleg kompetanse i kommuneadministrasjonen over skolenivået” (endret ved lov av 31. januar 2003 nr. 10). Denne bestemmelsen ble tatt ut ved senere endringer i Opplæringslova.<sup>22</sup> Intervju med skolesjefene i denne studien ble gjennomført i tidsrommet 2000-2002, altså før bestemmelsen om skolefaglig kompetanse på kommunenivå ble tatt ut av loven.

Her er to ulike styringsparadigmer, ”Old Public Administration”, der skolesjefen var den øverste administrative leder for skolen i kommunen, over år i variasjoner av organisasjonskart. Innenfor New Public Management er ledelsesfordringer annerledes.

Jeg vil i det følgende delkapittel gi en kort historisk oversikt over skoleledelse på kommunalt nivå med fokus på skolesjefen.

#### **1.3.1 Skolesjefen**

”Skolesjef” ble, slik det ser ut per i dag, en relativt kortvarig betegnelse i skolefeltet. Kommunens plikt til å ha en øverste leder for skoleverket varte i vel tretti år - fra skoleinspektør, til skolesjef, til oppvekstsjef, til avdelingsleder...

---

<sup>22</sup> Endra med lover 27 juni 2003 nr. 69 (i kraft 1 jan 2004, etter res. 27 juni 2003 nr. 774), sjå den lova II, 17 juni 2005 nr. 105 (i kraft 17 juni 2005, etter res. 17 juni 2005 nr. 660) (<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-010.html>).



Farsund (1998) beskriver i sin rapport "Skolepolitikk mellom sentral styring og lokal autonomi. Om formingen av skolesjefposisjonen i Norge" sentrale utviklingstrekk i denne posisjonen – utvikling og ... dels avviking.

Her er grovt sett tre sentrale tidligere utviklingstrekk:

1. "Fra geistlig til brukerstyrt skole" – som også er tittelen på rapporten fra Mediås og Telhaug (2001) – rapport nr 3 i en serie om utdanning som nasjonsbygging – den historiske prosess fra kirkens ledelse av skolen til almuens rolle i folkevalgte organ (kommisjon/skolestyre) og utvikling av den verdslige skoleadministrasjon på kommunalt nivå
2. skolesjefen som ledd i et hierarki i skolestrukturen
3. skolesjefen som en av markørene i det kommunale selvstyret.

Geistligheten hadde oppsyn med, og var også administrative ledere av skolen (allmueskolen) fra 1730-åra og langt inn i 1800-tallet (Mediås og Telhaug 2001: 13). Dette er i seg selv en interessant del av vår skolehistorie. I denne sammenhengen sammenheng vil jeg imidlertid dvele mer ved de ordninger og føringer som omhandler den verdslige ledelsen av skolen, her avgrenset til utviklinga av lærernes styring av skolen, altså i korte trekk søke å beskrive utviklinga av den faglige ledelse av skolen på kommunalt nivå.<sup>23</sup>

Opphavet, den verdslige og folkevalgte styring av kommunene, med Formannskapslovene av 1837 som søyle i denne utviklinga, markerte iflg. Farsund (1998: 25) "frihet fra" noe, dvs. frihet fra embetsverkets, primært de geistliges hegemoni over skolen. Utviklinga av det kommunale selvstyret viser i vår tid sterkere driv når det gjelder "frihet til", dvs. frihet til større lokal selvråderett både når det gjelder ressursbruk og pedagogisk utvikling.

Utvikling av skoleledelse (her avgrenset til kommunalt nivå) framstår også som ledd i det nasjonale moderniseringsprosjekt i betydning: bygging av velferdsstaten bl.a. gjennom styring av enhetsskolen, en av velferdsstatens sentrale institusjoner og symboler.

Den første her til lands som fikk tittelen skoleinspektør var Morten Henrik Magnus, tilsatt i Stavanger i 1855 (Mediaas, muntlig overlevering). Siden kom flere byer til i 1860-åra, ytterligere flere i 1870-åra. "Koncentrations-Idéen", bygge store skoler, begynte å bli et byfenomen. De administrative ordninger på kommunalt nivå var m. a. o. noe ulike i byene og på landsbygda (Dokka 1988: 59).

Skolekommisjonen og prestens medhjelpere skulle etter Formannskapslovene tiltre formannskapet under behandling av skolesaker. Skolekommisjonens oppgaver var i utgangspunktet lagt til "kombinasjonsorganet", "skoleformannskap." Etter hvert ble det

---

<sup>23</sup> Her har også vært endringer på regionalt nivå, dvs. endringer fra Skoledirektør til Statens Utdanningskontor (1992) til Fylkesmannens utdanningsavdeling (2003), men disse vil ikke bli behandlet nærmere i denne sammenhengen.

etablert et eget skolestyre som fikk en ganske framtreddende plass i administrasjon og ledelse av skolen. Presten var den selvskrevne formann i den kommunale skolekommisjonen fram til 1889, da vi fikk de nye folkeskolelovene. Kommunestyrets valgte medlemmer satt imidlertid i kommisjonen også etter loven av 1860 (Mediås og Telhaug 2001: 32). Fra 1889 valgte skolestyret selv sin formann.

Først gjennom folkeskoleloven av 1959, vår første felles skolelov for by- og landsfolkeskolen, ble det hjemlet krav om at det i hver kommune skulle tilsettes skoleinspektør. Skoleinspektøren overtok en god del oppgaver som skolestyrets formann fram til da hadde utført. Små kommuner kunne søke om dispensasjon om tilsetting av skoleinspektør. I de store kommunene var skoleinspektøren for lengst på plass.

Skolestyrets formann hadde mange praktiske og økonomiske oppgaver relatert til den kommunale drift av skolen. Med innføring av skoleinspektør, skjedde en forskyvning av arbeidsoppgaver fra politisk til faglig administrasjon, "... administrasjonen overført fra skolestyrets formann til skoleinspektøren" (Mediås og Telhaug 2001: 33). Slik sett går også skoleverket tydeligere inn i moderniseringsprosjektet, med utvikling også av byråkratiet blant merkesteinene. Her er m.a.o. etablert vertikale forbindelseslinjer mellom ulike nivå i skoleledelse og -forvaltning, mellom lokale, regionale og sentrale skolemyndigheter.

Farsund (1998: 100) peker på at den videre utvikling, endring fra stillingsbetegnelsen skoleinspektør til skolesjef i 1969 bærer bud om en forskyvning, der stillingen ikke bare har sin forankring i skolen, men også som en del av kommunen som organisasjon. "Slik sett synes omformingen fra skoleinspektør til skolesjef å representere de første signalene om en omforming av skolesjefens posisjon i skolen, lokalsamfunnet og det kommunale selvstyret" (Farsund 1998: 100). Skolesjefen ble etatsleder.

Begrunnelse for lovhjemling var den bebudede storsatsing på videre utbygging av folkeskolen, utbygging til 9-årig grunnskole<sup>24</sup> (Dokka 1988: 171), altså ei skoleutvikling som fordret faglig ledelse, oppgaver som var sterkt forbundet med realisering av enhetsskolen på nasjonalt nivå. Stillingen ble tillagt mange oppgaver. Med referanse til forskrifter for grunnskolen,<sup>25</sup> gis et bilde av skolesjefens oppgaver:

"Han var – som den tidligere skoleinspektøren – under skolestyret den daglige administrative og pedagogiske leder av skoleverket i kommunen. Han var sekretær for skolestyret, skulle forberede sakene, utforme de innstillinger som var nødvendige for

---

<sup>24</sup> Grunnskoleloven av 1969 endret betegnelse fra skoleinspektør til skolesjef.

<sup>25</sup> KUD (1974): Handbok for skolen – del 1 – Grunnskolen. Lover, føresegner m.v., s. 104-105.

saksbehandlingen og sette i verk de vedtaka som myndighetene gjorde om skolen” (Mediås og Telhaug 2001: 43).

Oppgavene var mange. Skolekontorene ble da også utbygd i 1970- og 80-åra, selv om det var variasjoner kommuner imellom, noe avhengig av den kommunale økonomien (Mediås og Telhaug 2001: 6). Samtidig ble også andre oppgaver tillagt skolekontoret. I en del kommuner ble også ledelse av barnehagesektoren lagt til skolekontoret. Statstilskott finansierte deler av skolesjefens lønn (eventuelt også deler av lønn til en inspektør eller flere i store kommuner) – resten var kommunal utgift.

Farsund (1998) peker på skolesjefens posisjon i et skjæringspunkt mellom to sfærer: i en skolesektoriell kontekst, som en del av en vertikal struktur; plassert i et hierarki mellom departement og skolenivå. I tillegg inngikk skolesjefen i en horisontal struktur

”... som er geografisk avgrenset, og der verdiene rundt det kommunale selvstyret står i sentrum. (...) Endring i skolesjefens posisjon vil da kunne tolkes som ”pendelsvingninger” der balansen mellom det faglige selvstyret og det lokale selvstyret har skiftet karakter” (Farsund 1998: 18-19).

Like etter tusenårsskiftet, er ”pendelsvingningene” enda tydelige når det gjelder kommunal forvaltning generelt og i vår sammenheng for skolen spesielt.

Farsund (1998: 238-242) viser til ei utvikling når det gjelder rekruttering av skoleledelse på kommunenivå. Skoleinspektørene var i hovedsak lærere i undervisningsstillinger, og kommunestørrelse regulerte leseplikten. Forankringen lå i skolens indre liv og i lærerprofesjonen. Skolesjefene i Farsunds studie hadde hatt en faglig-administrativ stilling tidligere, som regel innen skoleverket. Skolesjefens rolle i perioden 1985, da vi fikk nytt inntektssystem for kommunene, og fram til ny kommunelov i 1992, var iflg. Farsund (1998: 242) prega av to prosjekt som var i ferd med å gli fra hverandre: det nasjonale skoleprosjektet på den ene side og den økte kommunale frihet/styringsrett på den andre. I tida etter 1993, med innføring av ny kommunelov, er det en tendens til sterkere vektlegging av erfaring med ledelse på kommunalt nivå i rekruttering av ledere for skolen i kommunen, en nedtoning av den skolefaglige kompetansen. Lojalitet og identitet er primært knytta til kommunen, eller for å si det med Farsund: ”I den perioden vi er i nå fremstår skolesjefen mer som kommunal sjef med ansvar for ”den kommunale tilpassingsskolen”” (Farsund 1998: 242).

I samband med folkeskoleloven av 1959 ble det også utarbeidet kompetansekrav for skoleinspektørene:

”Skoleinspektør må ha utdanning som lærer, adjunkt eller lektor, helst utdanning som for adjunktstilling eller meir, og minst fem års røyndle frå arbeid i skolen. Den som blir tilsett som skoleinspektør, må vere viljug til å ta utdanning i administrasjon og samarbeidsspørsmål...” (Kyrkje- og undervisningsdepartementet: Rundskriv 70- As – 1962, her fra Mediås og Telhaug 2001: 34).

Farsund (1998: 165) viser oversikt over skolesjefenes grunnutdanning (N=353). Nærmere 85 % har lærerskole, noen få (4,5 %) er adjunkter, vel 3 % har hovedfag. Skolesjefen hadde m.a.o. skolefaglig bakgrunn og erfaring fra skolen. Med omorganisering av tjenestenivåene i en del kommuner, endres også ledelse av skolen på kommunalt nivå.

Farsund (1998: 25) drøfter skolesjefens posisjon relatert til begrepene ”frihet fra” og ”frihet til”. Den tidlige utviklinga av faglig ledelse av skolen på kommunalt nivå handlet da om frihet fra de geistlige hegemoni over skolen. ”Frihet til” innebar ei utvikling med gradvis større lokal sjølråderett. Skoleinspektør og etter hvert skolesjef ledet skolen i kommunen, som planlegger, saksbehandler, kontrollør, byråkrat og etter hvert som agent for fornyingsarbeid. Begrepsparet ”frihet fra” og ”frihet til” synes å ha få nytt innhold i våre dager: ”Frihet fra” synes innebære frihet fra både skolestyre/hovedutvalg for undervisning og den skolefaglig kyndige ledelse på kommunenivå. ”Frihet til” innebærer større frihet på enkeltskole/enhetsnivå og på rådmannsnivå. I Opplæringslova § 13-2, endret ved lov 31. januar 2003 nr. 10, heter det: ”Kommunen skal ha skolefagleg kompetanse i kommuneadministrasjonen over skolenivået.” Hvilket mandat, handlingsrom, som tilligger den som innehar den skolefaglige kompetansen i kommuneadministrasjonen, er gjenstand for store variasjoner.

Skoleledelse på kommunenivå, risset av skolesjefens historie, er en relativt kort historie, men som i sin egenart gir visse perspektiv på faglig ledelse vs. ledelse uten territorialkompetanse. Relatert til New Public Management-inspirerte omorganiseringer i mange kommuner, er skolesjefen ute av tida, eller har fått endret mandat eller andre rammevilkår for virke.

### **1.3.2 Endringer i organisasjons- og ledelsesstrukturer: New Public Management**

New Public Management forstås som en markedsorientert styringslogikk, med bl.a. individualisme, valgfrihet, desentralisering, konkurranseutsetting av offentlige tjenester og frisetting som førende prinsipp og inngår i en internasjonal trend (Karlsen 2002: 30-31, Eriksen 2001a: 215). Videre er målstyring og dokumentasjon av resultat sentrale element. Styringsmodeller for offentlig virksomhet er i stor grad hentet fra næringslivet. Endringer når

det gjaldt offentlig virksomhet hadde her til lands i grove trekk bred politisk tilslutning, begrunnet også i det som ble vurdert som behov for endringer i velferdsstaten, slik den utviklet seg over år. Postmoderne strømninger og globalisering som fenomen utfordret velferdsstaten, med sine moderne og sosialdemokratiske særtrekk (Karlsen 2002: 39).

New Public Management-ideologien har vært bakteppe for reformer innen kommunesektoren, med bl.a. fokus på målstyring og resultatansvar og med sterk vektlegging av leders ansvar (Møller 2004: 214). –”Et forbløffende *tendensskifte*,” er Erik Oddvar Eriksens (2001a: 213) karakteristikkk på dreining i holdninger, bl.a. i syn på velferdsstaten, som managementfilosofien representerer. Han hevder:

”I praksis innebærer New Public Management vekt på toppleders kontroll og ansvar, samt innføring av kvantitative resultatindikatorer og effektivitetsmål. Det skal husholderes bedre med ressursene, og nye incentiver skal motivere og disiplinere ansatte. Desentralisering og delegering vektlegges som instrumenter til å yte bedre tjenester og til å gjøre offentlig sektor mer brukerstyrt og serviceinnstilt. (...) Både identiteten til borgerne og begrepet om velferdsstaten er truet av de nye reformene” (Eriksen 2001a: 215).

Uviklinga i mange kommuner, med endringer i Lov om kommuner og fylkeskommuner av 1992 som lovmessig bakteppe, inngår i omstrukturering av offentlig sektor. Organisering av de kommunale tjenester influerer også på styrings- og ledelsesstrukturer i kommunen. Så også for skolens del, etatsstruktur med egen ledelse ble erstattet av en flat struktur, med rådmann som administrativ leder i kommunen.

Kleivan (2002) har gjennomført en undersøkelse knytta til betydningen av det kommunale styringsnivået relatert til utforming og iverksetting av L 97.

De nye kommunale styringsmodellene er inspirert av en New Public Management tenkning (NPM) som preger forvaltningsendringene både i Norge og i Europa generelt. Dette er ingen enhetlig modell, men mer en samling av mer eller mindre inkonsistente ideer for hvordan man skal styre forvaltningen. (...) Målet med denne tenkningen er at man skal oppnå bedre overordna styring, bedre service og reduserte budsjetter” (Kleivan 2002: 21).

Så handler det også om skolelederrollens, her: skolesjefens legitimitet. ”Den pedagogiske kompetansen på rådhuset har stuft,” heter det Kleivans rapport. Dette er en av konklusjonene fra ”den moderne kommunen”, en kommune med tonivå-organisering. Rektorene gir uttrykk for at rådhusets fokus er økonomi og administrasjon, og ”... rektorene føler at det blir lagt så mange administrative oppgaver til rektornivået at dette går ut over tiden til utviklingsarbeid” (Kleivan 2002: 55). Rapporten har tre kommuner med noe ulik organisering som

utgangspunkt for studien. Studien er relatert til utviklingsarbeid i forhold til implementering av L 97 og rolle- og arbeidsfordeling mellom kommunenivået, politikerne og de ulike skolene. Noen av rektorene uttrykker også at de innenfor den nye strukturen blir "...ensomme" ledere i den nye strukturen," og skolelederne framhever betydningen av å ha et overordna ledd i kommunen som har fokus på skoleutvikling (Kleivan 2002: 63 og 69). Noen tonivå-kommuner har en stabsfunksjon med skolefaglig kompetanse. Denne staben kan imidlertid være knappest mulig bemannet (Kleivan 2002: 62) og en del "flate kommuner" har slitt med å finne hensiktsmessig organisering av stab- og støttefunksjoner (Lorentsen 2002: 115). Så blir gjerne rådmannen "krumtapp" i dialogen med både kommunepolitikerne og enhetene.

"Når rådmannen blir det sentrale kommunikasjonsknutepunktet mellom administrasjonen og politikerne får han eller hun et særlig ansvar for å skape tillit, informere og legge til rette for en god styringsdialog" (Lorentsen 2002: 53).

Så stilles da spørsmålet – "Rådmannen – den flate strukturens kaospilot?" (Lorentsen 2002: 55). Enhetsledere er gjerne positive til endringene – ansvaret er større, her er større frihet til å få gjennomført endringer, det går raskere å få endringer gjort. Men samtidig – de administrative oppgavene er blitt flere slik at faglig oppdatering og utviklingsarbeid blir skadelidende (Lorentsen 2002: 82). Dilemmaet knytta til enhetslederens rolle og rolleutøving formuleres slik av Lorentsen (2002: 73): "Resultatenhetslederen – herre i eget hus eller alene hjemme?"

Møller (2004: 190) viser til at kvalitetskriterier og forventninger som en rektor i dag kan møte hos henholdsvis kommunaldirektør og lærere kan være noe ulike, med for eksempel New Public Management som kommunaldirektørens innramming og Old Public Administration som lærernes. Endringene aktualiserer også spørsmål om ledelse i skolen, noe også Finstad og Kvåle (2004) problematiserer i form av en spenning mellom lærerprofesjonen på den ene siden og de administrative profesjoner på den andre (Finstad og Kvåle 2004: 175).

Organisasjons- og ledelsesstrategier kan variere kommunene mellom. I denne studien om spesialpedagogen som profesjon, er det ut fra egen bakgrunn og erfaring og nyere forskning interessant å reise spørsmål om hvor vidt organisasjon og ledelse er blant de faktorer som bidrar til kontekstuelle betingelser for yrkesutøving.

## **1.4 Oppsummering og presentasjon av den overordnede problemstilling**

I de innledende kapitlene har jeg vevd et bakteppe for studien om spesialpedagogen i grunnskolen, et bakteppe i tre deler: historikk, status og utfordringer i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet både relatert til forholdet mellom intensjoner for spesialpedagogiske virke og realiteter, ulike vurderinger av spesialpedagogen som profesjon og også tradisjoner og utfordringer når det gjelder forskning i feltet. En foreløpig sammenfatning viser et bilde både av praksis, yrkesutøving og forskning innen det spesialpedagogiske arbeidsfeltet som kan karakteriseres som forskjellig, men med sterke preg av tradisjoner snarere enn fornying og der videreføring av tradisjoner framstilles i et kritisk, dels negativt lys.

Videre er her gitt en historisk oversikt over skoleledelse på kommunalt nivå med fokus på skolesjefen. Det er gitt en kort redegjørelse for New Public Management som overordna styringsfilosofi som motsats til den etablerte styringsfilosofien, byråkratiet eller Old Public Administration, der New Public Management legger andre føringer og beslutninger for organisasjon og ledelse. Relatert til skolen byr det på endringer i kommunen og skolen som kontekst. Fornyning når det gjelder organisasjoner og ledelse framstilles her med bakgrunn i forskning med et noe kritisk blikk i forhold til skole. Begrepsparet tradisjoner og fornying relatert til henholdsvis det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og til nye organisasjons- og ledelsesstrukturer, har ulik valør og representerer slik sett et spenningsforhold i denne studien. I det spesialpedagogiske arbeidsfeltet er fornying etterspurt. Relatert til skoleledelse uttrykker den forskning som så langt foreligger, skepsis eller motstand til de nye organisasjons- og ledelsesformer. Et spørsmål i denne studien er så hvor vidt New Public Management som overordna styringsfilosofi innvirker på det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og i det: spesialpedagog som profesjon.

Gjennom disse innledende kapitlene er det pekt på faktorer knytta til realisering av samfunnets intensjoner for spesialpedagogisk virke –spørsmål som rommer visse normative element. Samtidig foreligger det ingen klare direktiver for hvordan spesialpedagogen skal konstituere sin rolle, utøve sitt virke. Slik sett tuftes denne studien i hovedsak på ei analytisk tilnærming; det åpne søk i forhold til faktorer eller betegnelser som ligger til grunn for profesjonen spesialpedagog, her med avgrensning til grunnskolen.

Ut fra disse innledende innramminger for studien, har jeg etablert følgende overordna problemstilling:

*Hvilke trekk kjennetegner utvikling av profesjonen spesialpedagog?*

Selve profesjonsbegrepet er sammensatt og tvetydig (jf. utdyping av profesjonsbegrepet kapitlene 2.1 og 2.2). Begrepet trekk kan romme både person- og systemavhengige spor og forklaringer. Fokus på utvikling snarere enn f. eks. profesjonsidentitet, konstituering av profesjonen eller særtrekk ved den, åpner for en dynamisk og sirkulær forståelse av profesjonen snarere enn f. eks. en statisk og lineær.

Problemstillinga gir signaler om det åpne søk knytta både til personavhengige og kontekstuelle faktorer som bidrar til utvikling av profesjonen spesialpedagog i grunnskolen. Siktemålet med studien er at jeg via de metodiske valg som ligger til grunn for gjennomføring av studien, evner å identifisere og problematisere faktorer som gir et troverdig tilfang til en mer utdypet forståelse av profesjonen.



## 2.0 Teoretisk innramming

Innledningsvis i boka "Theorising Special Education" reiser Clark, Dyson og Millward (1998) ulike spørsmål knytta til teoretisering av det spesialpedagogiske arbeidsfeltet:

- "Do we need a theory of special education?"
- What should such a theory look like?
- What are the implications of such a theory for practice and research in the field of special education?" (Clark *et al.* 1998: 2).

På bakgrunn av modernitetens og postmodernitetens ulike diskurser konkluderer de bl.a. med at "... the process of theorising is socially and historically located" (Clark *et al.* 1998: 4). Videre, sier de, endte de opp med "... musing on the extent of the complexity and apparent confusion that exists in the state of theorising special education" (Clark *et al.* 1998: 5). Det spesialpedagogiske arbeidsfeltet framtrer som lite entydig teoretisk sett.

Ut fra studiens egenart er her i kapittel 2 etablert en teoretisk innramming for studien, ei innramming som ikke er spesifikk for det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, dvs. i form av en teori om spesialundervisning, men snarere teoritilfang relatert til ulike sider ved profesjoner og profesjonsutvikling i vår tid, forankret i bl.a. moderne vs. postmoderne diskurser. Innvevd er også problematisering av identitetsutvikling og til sist: forskning på det å være lærer (kapittel 2.3).

Kapittel 2.4 omhandler epistemologiske spørsmål, altså spørsmål som ikke omhandler avhandlingas substans, men kunnskapsteoretiske avveininger og overbygning for forskningsmetodiske valg. Avslutningsvis, i kapittel 2.5, videreutvikles de forskningsspørsmål som ligger til grunn for arbeidet med studien med den overordna problemstillinga og den teoretiske innramminga som fundament.

### 2.1 Profesjoner og profesjonsutvikling

Innledningsvis i dette kapitlet vil jeg gjøre rede for begrepsbruk når det gjelder profesjoner og profesjonsutøving med tanke på å klargjøre de begrep jeg vil anvende i denne avhandlinga.

Begrepsbruken anvendt i tilknytning til profesjoner, profesjonsutøving og profesjonalisering varierer og kan ha overlappende innhold. Moos og Krejsler (2003) viser til at ulike forfattere kan vektlegge aspekt ved profesjoner, profesjonalisering og profesjonsutøving i ulik grad og at diskusjoner i feltet slik kan virke forvirrende

”... because we use the terms interchangeably, covering the same content. What is confusing the discussion is that being a professional and acting professionally is not necessarily synonymous with being a member of a profession” (Moos og Krejsler 2003: 7).

Begrepsinnhold er m.a.o. ikke entydig, og kan karakteriseres som ”... conceptual quagmire” (Moos og Krejsler 2003: 6).

Vi finner tilsvarende drøfting hos Goodson og Hargreaves (2003), med fokus på forholdet mellom ”professionalism” vs. ”professionalization”, der det skapes en distinksjon mellom begrepene relatert til de samtidige politiske føringer i feltet. ”Professionalism” representerer her fokus på læreres faglige utvikling, ”... the intricate definition and character of occupational action - in this case, the practice and profession of teaching” (Goodson og Hargreaves 2003: 126). ”Professionalization” står for – ikke ”professional standards”, men ”professional standardization” og reflekterer snarere ”... teaching being technicized but not professionalized” (Goodson og Hargreaves 2003: 126-127). Englund (1996: 76) har tilsvarende distinksjon mellom disse to begrepene. Profesjonalisering får her i engelsk språkdrakt to ulike betydninger, avhengig av skrivemåte: som ledd i læreres faglige utvikling eller som ledd i myndighetenes bestrebelser på å standardisere opplæring. I denne sammenheng illustrerer dette at f. eks begrepet ”profesjonalisering” ikke nødvendigvis er et entydig begrep om vi forankrer i internasjonal forskningslitteratur.

Tilsvarende fravær av entydig begrepsanvendelse finner vi også når det gjelder forholdet mellom ”yrkesrolle” og ”yrkesutøving”. Møller og Solbrekke (2004) drøfter ulike prinsipielle sider ved dannelsen av lederidentitet, her i tilknytning til en studie av rektorer i grunnskolen. Rollebegrepet er her knyttet til ”... summen av normer og forventninger som rettes mot den formelle lederposisjonen med oppgaver, ressurser og rettigheter” (Møller og Solbrekke 2004: 59). Ut over de oppgaver som formelt sett er tillagt en rolle, har også rolle innehaver et visst handlingsrom i forhold til gjennomføring av oppgaver. Videre blir det vist til at rollebegrepet kan ha forankring i ulike teoretiske tradisjoner.<sup>26</sup> Rollebegrepet kan m.a.o. ord være forankret i spesifikke teorigrunnlag. Begrepet rolle har imidlertid også en beskrivende funksjon, dvs. som beskrivelse av en yrkes-/profesjonsutøvelse.

I innledningen til boka ”De profesjonelle” fra 2002 drøfter Støkken ulike utfordringer knyttet til utdanningssystem og endringer i arbeidslivet. Hun skriver: ”Det gjenstår å se hva det faktisk betyr for utviklingen av profesjonell yrkesutøvelse. En hypotese kan være at

---

<sup>26</sup> Her er referanse både til strukturell rolleteori, kunnskapssosiologi og psykodynamisk teori samt til Goffmanns teatermetafor: roller ”frontstage” og ”backstage” (Møller og Solbrekke 2004: 60). De ulike rolleteoriene er imidlertid ikke sentrale i denne studien og vil derfor ikke bli gjort rede for.

forskjeller mellom kvinner og menn i utforming av yrkesroller ...” (Støkken 2002: 36). Sitatet eksemplifiserer bruk av ”yrkesroller” og ”yrkesutøvelse” som synonyme begrep. Goodsons bok ”Professional Knowledge, Professional Lives – studies in education and change” fra 2003 ble oversatt til svensk i 2005 under tittelen “Vad är professionell kunskap? Förändrade värderingar av lärares yrkesroll”. Begrep som for eksempel ”yrkesroll” og ”lärarroll” og ”profesjonsutveckling” er anvendt i boka, men begrepene ligger ikke som fast definerte begrep, men drøftes i forhold til ulike trender og endringer i læreres vilkår for yrkesutøving. Videre i avhandlinga vil jeg anvende en begrepsbruk i forhold til yrkesutøving, profesjonsutøving og rolle slik som i overnevnte eksempler, som en beskrivelse av et virke og ikke som et analytisk begrep relatert til en bestemt teoretisk tradisjon.

Profesjonene, med lærere og spesialpedagoger som del av denne gruppa, har en spesiell stilling i vårt samfunn. Profesjonene har arbeidsoppgaver som er sammensatte og komplekse og fordrer utdanning på universitets- eller høgskolenivå (Schön 1983). Definisjoner på profesjoner er mange og omfattende, og avspeiler forskjeller i tid og i type profesjon:

”Med profesjon mener jeg en akademisk utdannet yrkesgruppe, for eksempel leger, prester, jurister, ingeniører, lektorer etc. Profesjonsutøverne står i et særlig forhold til vitenskapene for så vidt som de er utdannet ved anstalter hvor det drives vitenskap, og for så vidt som de utnytter den viten de har fått der i sin praktiske virksomhet” (Eckhoff 1967: 1 i Støkken 2002: 24-25).

Profesjonsbegrepet har her forankring i det klassiske profesjonsbegrep. Profesjonen er prega av en bestemt kunnskapsbase, noe som også skaper et eksklusjonskriterium. Kunnskapen er spesifikk og yrkesutøving kan følgelig bare ivaretas av profesjonen (Schein 1972: 8-9, Laursen 2004a: 22-23). Videre gjennomføres profesjonenes arbeidsoppgaver rimelig autonomt med basis i den enkeltes kunnskaper og oppfatninger om og forventninger til yrkesutøving. Blant kjennetegn på en profesjon i klassisk forstand er bl.a. motivasjon for yrket og et fulltids og livslangt engasjement. Her rår en viss enighet om generelle trekk ved profesjoner, men det eksisterer imidlertid ingen allmenn konsensus om betydning av kjennetegnene, enn si det innbyrdes forholdet mellom dem (Laursen *et al.* 2005: 19).

Profesjonene fikk sin framvekst i den moderne tid, i industrialiseringens tid, fra 1800-tallet og framover (Rasmussen 2004a: 57). Eriksen (2001a) utdyper:

”Profesjonene er et ektefødt barn av moderniteten – av troen på opplysning og vitenskap. De er bærere av den nye tid. Profesjonene er spydspissen i omformingen av samfunnet. De besitter en høy kognitiv-instrumentell kompetanse og er den sekulariserte kulturs fremste vâpendragere” (Eriksen 2001a: 80-81).

Profesjonene tillegges altså stor betydning, som ”spydspisser” og ”våpendragere” i bygging av det moderne samfunn.

Norge ble sent akademisert, med oppretting av vårt første universitet i 1813, om lag 600 år etter at de første universitet ble opprettet i andre land i Europa. Profesjonsutdanning hadde her til lands en relativt sen start.<sup>27</sup> I perioden 1815–20 ble det uteksaminert til sammen 23 kandidater fra Universitetet i Oslo; teologer, jurister og medisinere. I 1992 var antall uteksaminerte studenter fra dette universitetet vel 8500. Bare 11 % representerte disse første, opprinnelige profesjoner (Støkken 2002: 27). Det er skjedd en ”forflering” av profesjoner, særlig i årene etter andre verdenskrig. (Eriksen 2001a: 81). Vernepleier, ergoterapeut, sosionom og spesialpedagog er eksempler på slike nye profesjoner. Innen pedagogikkfaget er det også etablert flere ”bindestreks-pedagogikker”, for eksempel førskolepedagogikk, spesialpedagogikk, sosialpedagogikk, migrasjonspedagogikk for å nevne noen, altså et annet eksempel på en ”forflering” eller differensiering av profesjoner. Hver utdanning, hver profesjon, har sine profesjonsmærker, og markerer i større og mindre grad ”revir” både i utdanningssammenheng og i praksisfelt.

Et annet og samvirkende fenomen er veksten i offentlig sysselsetting, som i vårt land i tidsrommet fra 1970 til 1985, økte fra 12 % til 32 %, sterkest innen utdanning, helse og sosiale tjenester (Alestalo med flere 1991 i Eriksen 2001a: 41). Kjølrsrød (2003) refererer til at antall kommunalt sysselsatte i undervisning og forskning steg fra 51000 i 1965 til 117000 i 1995.<sup>28</sup> Når det gjelder utdanning av spesialpedagoger, der utdanningstilbudet ble opprettet i 1961,<sup>29</sup> er også dette en profesjon i vekst. For knapt ti år tilbake hadde 17,9 % av lærerne i grunnskolen videreutdanning i spesialpedagogikk (St. meld nr 23 (1996-97): 25).

Støkken (2002) drøfter ulike sider ved profesjonsbegrepet, bl. a. relatert til de såkalte semiprofesjonene, disse nye utdanningene og yrkene, mange av dem er kvinnedominerte yrker, med utdanning på høyskolenivå. ”Semiprofesjonell” indikerer hos en del profesjonsforskere noe halvveis, med vektlegging av at profesjoner blant annet skulle forvalte spesialisert og vitenskapelig kunnskap, noe mange av de praksisorienterte kvinneprofesjonene ikke gjorde tidligere (Støkken 2002: 31 med referanse til Erztioni 1969). Støkken viser til at flere av disse nye profesjonene, halvprofesjonene, med tida har utviklet studier både på

---

<sup>27</sup> Norske akademikere og embetsmenn fikk tidligere utdanning i utlandet, vanligst i København.

<sup>28</sup> Tilsvarende tall for staten: 10000 i 1965 til 29 000 i 1995. Antall lærere økte med 13000 i perioden 1960–1970, i perioden med etablering av 9-årig grunnskole (Kjølrsrød 2003: 189-190).

<sup>29</sup> Lærere i de statlige spesialskolene fikk etter 1889 til en viss grad spesialutdanning via stipendordninger og kurs (jf. Ravneberg 1999: 67-68).

hovedfags- og doktorgradsnivå (Støkken 2002: 31). Så utvikles etter hvert en vitensbase av akademisk karakter også innen fag som bl. a. spesialpedagogikk.

En profesjons styrke kjennetegnes bl.a. gjennom status og makt, forankret i profesjonens jurisdiksjon (Abbott 1988, Tuntland 1997, Støkken 2002, Hernes 2002a, Nylehn 2002), en eksklusivitet som framstår som mål for de ulike profesjonene: "... arbeidsområder som de i kraft av lovgivning har entydig kontroll over" (Hernes 2002a: 47). Bare leger kan utøve legeyrket. Bare jurister kan bli advokater. En del profesjoner opererer imidlertid med det som betegnes som begrensede jurisdiksjoner i form av bl.a. underordning, en bestemt arbeidsdeling mellom ulike profesjoner eller en klientdifferensiering. Arbeidsdeling mellom leger og sykepleiere har endret seg over år, en begrenset jurisdiksjon. Ifølge Abbott (1988: 112) påvirkes profesjonsutøving og profesjonsutvikling på ulike måter, med jurisdiksjonsbegrepet som svært sentral føring i forståelse av en profesjons utøving av virke og hegemoni i et fagfelt.

Ravneberg (1999: 229) drøfter under overskriften "Demarkasjoner og jurisdiksjonskonflikter" i årene etter andre verdenskrig spenninger mellom ulike profesjoner: psykologer, psykiatere, pedagoger og spesialpedagoger, en faglig kamp som de respektive profesjonene ønsket å vinne, relatert til elever som fikk opplæring i spesialskoler eller i hjelpeklasser. Utdanningskrav ble en viktig strategi for at lærerne og lærerinnene skulle vinne kampen om undervisning av de barna som ikke passet til den folkeskolen en da ønsket å skape (Ravneberg 1999: 229). Utdanning i spesialpedagogikk ble slik sett en markering av en demarkasjonslinje i forhold til andre lærere og i forhold til andre profesjoner som arbeidet med samme elevgruppe.

Tangerud (1992, jf. kapittel 1.2.2) hevder at profesjonen spesialpedagog ikke kjennetegnes av yrkeseksklusivitet, dvs. ikke har klart å opprette en klar demarkasjon i forhold til andre yrkesgrupper, og han uttrykker med bekymring: "Alt i alt betyr dette at spesialpedagogene ikke har kunnet definere sitt revir, dvs. et sett av stillinger som bare kan bekles av spesialpedagoger. Det har f. eks. psykologene greid" (Tangerud 1992: 29). Manglende eksklusivitet, fraværet av monopolisering av spesialpedagogisk virke, er ett av de aspekt ved den spesialpedagogiske profesjonen Tangerud betegner som svakhet ved profesjonen og profesjonsfeltet.

I Smithutvalgets innstilling, NOU 1995: 18 "Ny lovgivning om opplæring "... og for øvrig kan man gjøre som man vil", gis det doble budskapet vedrørende kompetanse for spesialpedagogisk arbeid i skolen:

”Utvalgets flertall vil i tråd med dagens ordning åpne for at også grupper uten lærerutdanning kan ansettes til visse spesialundervisningsoppgaver. Flertallet vil understreke viktigheten av høy kompetanse også for lærere som skal gi spesialundervisning” (NOU 1995: 18: 124).

Her formuleres ønsker om høg kompetanse i utøving av spesialundervisning, men det er ikke uttalt som forutsetning at lærere (eller andre) skal ha spesialpedagogisk kompetanse. Det er m.a.o. her klare signaler om at yrkeseksklusivitet i den betydning at bare spesialpedagoger kan gjennomføre spesialundervisning, ikke er en ønsket utvikling. Relatert til jurisdiksjon, framtrer rolle- og arbeidsdeling mellom ulike profesjoner i gjennomføring av spesialundervisning, verken som gitt, entydig, enn si ønskelig, ifølge Smithutvalgets innstilling, som i sin tid inngikk i forarbeidet til Opplæringslova.

Ravneberg (1999) viser til at mange profesjonsstudier er gjennomført i forhold til tradisjonelt mannsdominerte yrker, der bl.a. stikkord som eksklusivitet, jurisdiksjon og klare demarkasjonslinjer i forhold til andre profesjoner var blant sentrale kjennetegn. Ravneberg viser til spesialpedagogen, som jo hører med blant en av de nye semiprofesjonene:

”Til forskjell fra mange av de yrker som har vært gjort til gjenstand for analyse tidligere, er dette ikke et mannsdominert yrke, men et yrke med en relativ høy kvinneandel. Tidligere forskning var på de overnevnte og mannsdominerte yrkesgruppene som har blitt ansett som ”sterke” profesjoner med høy grad av makt og tillit i samfunnet. Dette ga forskningen en slagside når den baserte funnene på bestemte yrker med en bestemt status” (Ravneberg 1999: 19).

Profesjoner, og følgelig profesjonsforskning, rommer aspekt knytta til ulike profesjoners egenart og også til forholdet mellom de klassiske og de nyere, såkalte semiprofesjoner. Etablering av profesjonsoppfatninger er tuftet på de klassiske profesjoners særtrekk snarere enn trekk ved de nye profesjonene, så som spesialpedagog. Det byr på utfordringer i en studie som denne. Moos og Krejsler (2003: 6) peker imidlertid på at i drøftinger av profesjonsutvikling f. eks. blant lærere, som jo reknes som en semiprofesjon, forsvinner ofte distinksjonen mellom klassisk profesjonalitet og semiprofesjonene. Sagt med andre ord: en profesjon studeres, drøftes og vurderes ut fra sin egenart.

Profesjonskjennetegn er ett aspekt ved ulike profesjoner. Et annet er den tidsånd som preger profesjoners framvekst og forventinger til profesjonsutøving. Vi skal i det følgende kapittel drøfte ulike sider ved modernisme og postmodernisme relatert til identitetsskaping, profesjonsdanning og noen vilkår for profesjonsutøving.

## **2.2 Postmoderne vs. moderne forventninger og krav: identitets- og profesjonsdanning**

Modernisme og postmodernisme er sammensatte begrep, både relatert til tidfesting og til betydning i forhold til samfunnsutvikling, kunnskaps- og profesjonsutvikling og identitetsdanning.

I samfunnsutvikling, forskning eller profesjonsutvikling er det ingen skarpe, distinkte tidsskille, men overganger, endringer som mer og mindre preger tid og tidsånd. Guneriussen (1999) poengter at ”Å forstå det moderne”<sup>30</sup> er utfordrende fordi en lett kan bli for ensidig eller bli hengende fast i en éndimensjonalitet som ikke yter ”det moderne” rettferdighet. Han viser til mangfold av teorier og ideer og sier videre: ”Jeg tror ikke det er noen intellektuell katastrofe om vi må akseptere flere og ganske uforenlige modernitetsbegreper. Mangfold kan også gi styrke” (Guneriussen 1999: 23). Dette innebærer at det ikke er én uttømmende definisjon eller oppfatning av modernisme som begrep eller som karakteristikk av en tidsperiode.

Hollinger (1994) viser til at endring fra førmoderne tid og til den moderne, tidsmessig strekker seg over en lang periode, med historisk forankring i reformasjonen og renessansen, i den franske revolusjonen og den industrielle. ”The transformation to modern society,” hevder Hollinger (1994: 1), ”began approximately in the 17<sup>th</sup> century and took 2 centuries to reach its zenith.” Han drøfter ulike sider ved modernitet og postmodernitet med opplysningstida<sup>31</sup> som bakteppe. Han framhever sentrale særtrekk ved modernismen, avgrenset til vestens kulturer, i form av framvekst av vitenskap og teknologi, den kapitalistiske økonomi, lovgiving, demokratisering, industrireising og en tiltakende sekularisering av samfunnet (Hollinger 1994: 24, jf. Giddens 1991: 15). Guneriussen (1999: 271-272) viser i en matrise til tilsvarende, men også utvidede stikkord. Han reiser tvil om overgangen fra det moderne til det postmoderne som fenomen og tidfesting og hevder:

”Vi står her helt opplagt overfor historisk nye trekk på en del områder. Men at de er nye, er jo ikke tilstrekkelig til å hevde at de bryter med det moderne. Det moderne har jo (...) alltid vært en fremtidsrettet kultur som hele tiden søker mot noe nytt på alle livsområder. Vi har jo på mange måter å gjøre med en slags ”nyhetskultus” – helt fra denne samfunnstypen ble etablert. Kontinuerlig tradisjonsoverskridelse er jo på mange måter selve ”koden” i denne kulturen, selv om den i perioder har stivnet i rigide former og autoritær dogmatisme på de fleste områder – i politikk, kunst, moral, vitenskap osv.” (Guneriussen 1999: 273).

---

<sup>30</sup> Bokas hovedtittel.

<sup>31</sup> Opplysningstida tidfestes gjerne til 1700-tallet (Hollinger 1994, Solerød 1994).

Hollinger (1994) skaper heller ikke et knivskarpt skille mellom epokene, og understreker at postmodernister nødvendigvis ikke tar avstand fra fenomener, verdsett eller sannhetsoppfatninger med forankring i moderniteten, en epoke som jo også til en viss grad representerer mangfold og ambivalens.

”It means that postmodernism recontextualizes many of its ideas while abandoning the assumptions that underlie modernism. This approach keeps the ethos of probity alive. Because these efforts to reconstitute modernist ideas are just beginnings, it is too early to characterize fully, let alone evaluate, such efforts” (Hollinger 1994: 175).

Her er ikke bastante uttrykk for hva tidsoverganger og kulturendringer representerer. Giddens (1991) bruker begrepet ”late modernity” som betegnelse på overgang fra modernitet til tidsaktuelle endringer. ”It has become commonplace to claim that modernity fragments, dissociates. Some have even presumed that such fragmentation marks the emergence of a novel phase of social development beyond modernity - a postmodern era” (Giddens 1991: 27).

Tierney (2000) peker på at en konkret definisjon av postmodernisme ikke finnes: ”There is also a great deal of confusion between postmodernism and poststructuralism and various strands of postmodernism” (Tierney 2000: 538-539); nok en aksentuering av det vi kan betegne som fravær av dogmatikk i forståelse av hva begrepet og fenomenet ”postmodernisme” innebærer. Det er et sammensatt begrep og et ikke-entydig fenomen.

Relatert til begrepet ”postmoderne” kan det skilles mellom fire ulike forståelser (Fürst og Nilsen 1998):

- i) som epoke, som samfunnsform som fra 1960-70-tallet avløste moderniteten
- ii) som frambrudd av trekk som implisitt lå i det moderne, så som omskiftelighet, mangfold, verdinihilisme
- iii) som kulturelle strømninger (livsstiler, tendenser f. eks. i kunst og arkitektur)
- iv) som epistemologisk brudd i form av brudd i kunnskapsformer (Fürst og Nilsen 1998: 6-7).

I denne studien om spesialpedagogen i grunnskolen aktualiseres ikke minst forhold til omskiftelighet og mangfold og til endringer eller brudd i kunnskapsformer.<sup>32</sup>

Mange profesjoner ble som tidligere vist etablert med moderniteten som tidsbetegnelse, moderniteten som på mange vis kjennetegnes med framskritt, etablering av byråkrati og velferdsstat (Abbott 1988: 3). De nåtidige endringer i samfunnsstruktur og samfunnsverdier utfordrer og påvirker profesjonsutvikling og profesjonsutøving – endringer fra velferdsstat til

---

<sup>32</sup> Ulike syn på og former for kunnskap drøftes nærmere i kapittel 2.4.



marked og fra industrisamfunn til vitenssamfunn. Grenseoppgangen mellom det moderne og det postmoderne er uoversiktlig, sammensatt og flertydig.

Hargreaves (1996) drøfter det han betegner som "Postmoderne paradokser" og "Forandringens kontekst" relatert til skoleutvikling og læreres virke. Han drøfter her dimensjoner ved postmodernismen der "ironiene og paradoksene kommer til syne", komprimert til sju dimensjoner: "fleksible økonomier, globaliseringens paradoks, døde sannheter ("dead certainties"), den bevegelige mosaikk, det grenseløse selv, trygge simulasjoner, komprimering av tid og rom" (Hargreaves 1996: 60). Vi skal i denne sammenheng ikke gå nærmere inn på drøfting av disse punktene, men bare anføre som kvintessens: postmodernisme synes innebære de samtidige endringer på flere fronter, med tvil, fleksibilitet, kontekstavhengighet og de flerfoldige muligheter som også rommer risiko (jf. Giddens 1991, Bauman og May 2004).

Stronach og MacLure (1997) drøfter flere prinsipielle aspekt ved postmodernisme som begrep og fenomen og konkluderer med at postmodernisme framstår som et nokså ...

"... impossible object, both asserting the need for, and failing to provide, coherent rationales for definition, boundaries, specific meaning and generalization. It cannot be denied that it is a historical phenomenon of some sort, but it marks a kind of *fin de siècle* loss of confidence in the Enlightenment project - a nervous breakdown rather than a breakthrough" (Stronach og MacLure 1997: 20-21).

Karakteristikken summerer både samvirkende og motstridende forhold som preger postmodernismen som epoke og fenomen. Foros (2003) gir i boka "Tid for besinnelse" og under overskriften "Ingen klarhet" en oppsummering av forholdet mellom det moderne og det postmoderne, bl.a. relatert til drøfting av to sett av visjoner i det moderne, for det første: tanken om frihet, den menneskelige frigjøring fra tradisjoner og naturkrefter. Den andre visjonen er knytta til styring gjennom kunnskap og teknologi. Han konkluderer:

"Kanskje hadde jeg håpet å finne større klarhet i modernitetens tankeverden. I stedet finner jeg uklare linjer og sterke spenninger. Ideer som det virker umulig å forene, eksisterer ikke bare side ved side og dyrkes samtidig, de veves sammen på ubegripelig vis. Og de ruller fram og tilbake, i skiftende hegemonier. Heller ikke tidsaksen er ukomplisert; fasene griper inn i hverandre. Det førmoderne varte langt inn i det moderne, og vi finner også i dag amoderne krefter midt oppe i det moderne. Alt tidlig i det moderne aner vi noe i retning av det *postmoderne*, også kalt det flytende *moderne*... (...) Samtidig er vi vitne til at den flytende moderniteten vender seg bort fra tradisjonelle sider ved det moderne, fra snusfornuften, skråsikkerheten, trangen til kontroll – det noen kaller det faste moderne. Retningen er klar: Kontrollen avtar, friheten tar av" (Foros 2003: 68).

Vi lever i ei tid prega av raske endringer og endringer på flere fronter samtidig. Det får konsekvenser for profesjoner og profesjonsoppfatninger: ”Kontrollen avtar, friheten tar av...” Det gir også føringer inn mot identitetsdanning.

### 2.2.1 Forhandlinger om identitet

Identitetsdanning, selvet som prosjekt, er et omfattende tema, belyst i forhold til tidstypiske trekk og i forhold til ulike teorier. I førmoderne kontekster, spilte tradisjon en sentral rolle i betydning at individet gjerne fikk en foreskrevet rolle, dels også – med avtakende tendens i den moderne tid (Giddens 1991: 48, Guneriussen 1999: 272). I vår tid, den senmoderne eller postmoderne, framstår forhandlinger mellom ontologisk sikkerhet og eksistensiell angst. Giddens (1991: 54) viser til selvet som et refleksivt prosjekt. Selvidentitet er ikke et bestemt trekk eller en samling trekk ved den enkelte, men, hevder han: ”*It is the self as reflexively understood by the person in terms of her or his biography*” (Giddens 1991: 53). Han vektlegger betydningen av det han betegner som biografisk kontinuitet: ”... *the capacity to keep a particular narrative going*” (Giddens 1991: 54) og summerer:

”That person also, through early trust relations, has established a protective cocoon which ‘filters out’, in the practical conduct of day-to-day life, many of the dangers which in principle threatens the integrity of the self. Finally, the individual is able accept that integrity as worthwhile” (Giddens 1991: 54).

Sentralt i Giddens’ teori om identitetsdanning i vår tid er forholdet mellom ontologisk sikkerhet og eksistensiell angst, sikkerhet og risiko og betydningen av innsikt i og forståelse for den egne biografi med tanke på å etablere en selvbeskyttende kokong. I drøfting av rektors identitet i artikkelsamlinga ”*Passionate Principals*” (Sugrue 2005 (red.)) blir rektorenes ”identity re-formation” drøftet med bl.a. Giddens’ teori som bakteppe. ”Identity, therefore,” hevder Sugrue (2005: 9), ”similar to the lay theories that contribute significantly to ”who we are”, is at once robust and fragile.” Han peker videre på at mens Giddens tar utgangspunkt i individet i sin teori, tar Wenger (2004) i sin teori utgangspunkt i praksisfelleskap, med læring som nøkkel til forholdet mellom individet og den kulturelle praksis, en teori som likevel i mangt ligner Giddens’ (Møller 2005: 77, jf. også Møller 2005: 74-78). Wenger (2004) forklarer oppbygging av identitet slik:

”Opbygningen af en identitet består i at forhandle meningene i forbindelse med vores oplevelse af medlemskab i sociale fællesskaber. Begrebet identitet tjener som en akse mellem det sociale og det individuelle, således at de kan beskrives i forhold til hinanden” (Wenger 2000: 169).

Han understreker videre at en motsetning mellom individ og fellesskap framstår som en misforstått dikotomi i form av å spekulere på om enheten i analysen av identitet skal være fellesskapet eller individet. Det skal fokuseres på "... deres gensidige konstitutionsproses," hevder Wenger (2000: 170). Teorien er omfattende og innlemmer særtrekk ved praksisfellesskaper. Den inkluderer trekk ved individer, ved de forhandlinger som inngår når det gjelder kompetanseoppbygging og kompetanseutveksling, differensiering og forhandlinger i forhold til individenes deltakelse eller ikke deltakelse i ulike sider ved et fellesskap og i ulike fellesskap. Videre beskriver han også engasjementet – betydning av engasjement og grenser for engasjement (Wenger 2000: 201-202).

For en del år tilbake var Arne Malténs bok "Lærerrollen" fra 1981 pensum for lærerstudentene ved egen høgskole. Maltén refererer til Ryans bok fra 1960 "Characteristics of teachers", som viser til tre sentrale faktorer relatert til læreres egnetthet: følelsesvarme, planlegging og inspirasjon. Følelsesvarme er her m.a.o. en sentral faktor (Maltén 1981: 25). Drøfting av sentrale faktorer som preger lærerrollen er her, etter det jeg kan se, avgrenset til faktorer knytta til læreren som individ.

Emosjonelle sider ved læreryrket er stadig et sentralt tema. Både Møller (2004) og Sugrue (2005) drøfter emosjonelle sider ved læreres og rektorers virke. Møller (2004) slår fast at følelsesmessige relasjoner preger både læreres og rektorers arbeid i stor grad, men at få studier fram til 1990-tallet har hatt fokus på den betydning følelsesmessige sider ved arbeidet har for lærere og skoleledere (Møller 2004: 172-173). Hun drøfter resultater fra den norske delen av den internasjonale og komparative studien av rektorer opp mot resultater fra Danmark, England og Irland. –"Et personlig engasjement fargelegger fortellinga til skolelederne som deltok i dette prosjektet. Ord som glede så vel som frustrasjon og sinne rammer inn ulike situasjoner" (Møller 2004: 172). Også Sugrue (2005) reflekterer over følelsenes betydning i profesjonsutøving hos rektorer og lærere: "I want to argue here that passion is a central and crucial important feature of teachers' and principals' work that is often submerged and, at best, only partially visible, yet central and vital..." (Sugrue 2005: 14). Han drøfter ulike sider ved følelser og også forestillinger og myter knytta til følelser og lidenskap ("passion"). Han konkluderer:

"When individuals declare a passionate interest in or indicate that they are passionate about something, that passion is focused, it has direction. There is a recognition also that it is intensely individual and comes from within" (Sugrue 2005: 15-16).

Følelsene, lidenskapen, engasjementet er forankret i individet og rommer ulike avskygninger av følelser: "... the common origins of passion and compassion, to recognise that `the word passion has the same root as the word pain'" (Sugrue 2005: 17). Her er en aksentuering av følelsenes betydning i profesjonsutøving hos rektorer og lærere.

Både Møller (2004), Sugrue (2005) og Moos (2005)<sup>33</sup> uttrykker uro, skepsis til endringer i vår tid, relatert til New Public Management-inspirerte endringer som også omfatter læreres og skolelederes virke.

"Med New Public Management som ideologisk ramme settes resultatansvaret for lederen i fokus. Lederen skal være synlig. Det skal stilles større krav til disiplin i ressursbruken, kvantitative suksesskriterier ses på som et middel til å øke effektiviteten i organisasjonen, og leder skal stå til ansvar<sup>34</sup> Det er grunn til å tro at skoleleders oppfatning av hvordan de skal ivareta sin ansvarsplikt, i stor grad påvirker hvordan de strukturerer jobben sin. Samtidig kan man regne med at de på dette området ofte kan oppleve dilemmaer og konflikter mellom mulige handlingsvalg. Skolelederes ivaretagelse av ansvarsplikt kan dermed tjene som et eksempel hvor spenningen mellom fornuft og følelser kan komme til uttrykk" (Møller 2004: 175).

Følelsenes, engasjementets betydning framheves også her som sentralt. Det er videre aspekt ved yrkesutøving som ikke bare er individavhengig, men er kontekstuellet betinget, bl.a. relatert til organisasjons- og ledelseideologier.

I siste del av dette kapitlet om de postmoderne og moderne forventninger og krav relatert til identitets- og profesjonsutøving, vil jeg drøfte noen dimensjoner ved det å være lærer relatert til tidsaktuelle diskusjoner og dimensjoner.

## 2.2.2 Profesjonsutvikling i postmoderne kontekster

Innen profesjonsforskning kan en skille mellom profesjonalisering som et sosialt og politisk prosjekt, eller profesjonalitet som noe som definerer og artikulere kvalitet eller kjennetegn ved de handlinger som skjer i den aktuelle gruppa (Goodson og Hargraves 1996: 4). Samtidsdebatten om lærerprofesjonen kan iflg. forfatterne ha ulike diskurser, bl.a.

- klassisk profesjonalitet, kjennetegnet ved kriterier som bl.a. Schein (1972)<sup>35</sup> viser til
- fleksibel profesjonalitet, basert i stor grad på lokal, kontekstuell utvikling av lærerrollen
- praktisk profesjonalitet, kjennetegnet bl.a. gjennom stikkord som "personlig praktisk kunnskap" og "den reflekterte lærer"

---

<sup>33</sup> Lejf Moos ledet den danske delen av "Passionate Principalship" (2005).

<sup>34</sup> Fotnote nr. 43 hos Møller (2004: 174): "Ofte refererer man i denne sammenhengen til det engelske begrepet "accountability", som er vanskelig å oversette til norsk. Jeg har valgt å oversette med "ansvarsplikt.""

<sup>35</sup> Klassisk profesjonsbegrep med bl.a. en bestemt kunnskapsbase, eksklusjonskriterium og laugstukt som kjennetegn, representert bl.a. ved jurister, leger, jf. kapittel 2.2.

- utvidet profesjonalitet som innebærer at lærere utvikler praksis gjennom utvidet teoretisk innsikt, gjennom bl.a. samarbeid, kollegaveiledning, partnerskap, veiledning, og utviklingsarbeid
- kompleks profesjonalitet, med bl.a. fokus på hvorvidt lærerrollen er blitt mer kompleks eller om den bare er utvidet med flere oppgaver og kan hende – overbelastet. Erkjennelse av kompleksiteten i yrket kan videre ha konsekvenser for læreres estime, lønns- og arbeidsforhold (Goodson og Hargraves 1996: 4-19, mitt sammendrag, min oversettelse, jf. Goodson 2005: 177-178).

Debatten om lærerprofesjonen og muligheter for videre profesjonalisering, kan gå i ulike retninger ut fra ulike legeringer av personlige og kontekstuelle forhold.

Goodson og Hargraves (1996: 19) lanserer også framtidige agendaer: en ”postmoderne profesjonalitet”. Vår samtid innebærer endringer i samfunn og i samfunnets institusjoner, bl.a. skolen. Profesjonskriterier i postmoderne språkdrakt vil slik sett kunne innebære mange diskurser. Disse diskursene omhandler utvidede perspektiv på lærerrolle, læreplaner og elevers velferd. I en slik diskurs er også verdispørsmål sentrale og (videre-)utvikling av samarbeidskulturer i skolen. Yrkesmessig heteronomi snarere enn selvbeskyttende autonomi framheves som et annet moment, samt sterkere vektlegging av også affektive sider ved undervisning. Kontinuerlig læring står som motsats til top-down-fordringer til endringer. Et sentralt moment er også utvikling av og erkjennelse av yrket som komplekst. Goodson og Hargraves (1996) konkluderer:

”The coming years will see significant and continuing efforts to revive and re-invent teacher professionalism. This revival can use professionalism to justify and mask overextension and deprofessionalization among teachers; or it can reinvent teacher professionalism in ways that maximize discretionary judgement, embrace moral and social purposes, forge cultures of collaboration (...) and embody heteronomy, complexity and commitment to care” (Goodson og Hargraves 1996: 21).

Forfatterne tar til orde for en profesjonsforskning og en profesjonsutvikling som setter moral og etikk i sentrum. Goodson (2005) drøfter de sju prinsippene for profesjonalitet som er listet opp ovenfor. Han poengterer forskjeller mellom forretningsliv og undervisning relatert til de respektive primære målsettinger: tjene penger vs. oppdragelse og læring, og han etterlyser på den bakgrunn ”... återupprättandet av en ny *profesjonalitet med* principer att medföra krav på känsligre metoder för forskning och teoribildning” (Goodson 2005: 179), i

tråd med hva Bladini (1990) konkluderer med fra en studie av spesialpedagogen.<sup>36</sup> Hun drøfter profesjonsbegrepet og hevder:

”Sammanfattningsvis kan sägas att en beskrivning av speciallärarrollen som professionell bör göras efter modeller som belyser kvalitativa aspekter mer nyanserad än vad som sker enligt de traditionella kriterierna” (Bladini 1990: 268).

Her er et oppgjør både i forhold til det klassiske profesjonsbegrep, men også til metodiske grep for forskningsmessig å ordsette spesialpedagogens innsikt, kompetanse, verdier osv.

Hva som er kjennetegn på en profesjon generelt og hva som er sentrale kjennetegn på lærerprofesjonen, og i dette, spesialpedagogen som profesjon, er langt fra entydig. Oppfatninger varierer, illustrert bl.a. med modernitetens vs. postmodernitetens profesjonskriterier og diskurser. Goodson (2000) peker på to ulike stridsarenaer i det postmoderne samfunnet. Den ene kampen, hevder han, vil stadig stå om ”... det teoretiske og kritiske oppdraget innenfor overlevende, men muligens reduserte institusjonelle arenaer.” Den andre kampen omhandler den enkeltes liv og identitet, selvet som refleksivt prosjekt (Goodson 2000: 68).

Vi lever i ei tid prega av raske endringer og endringer på flere fronter samtidig. Så får det konsekvenser også for profesjoner og profesjonsoppfatninger. Det gir utfordringer for profesjonsforskning, så også for studien om spesialpedagogen i grunnskolen. Hjort og Weber (2004) drøfter et mangfold av tilnærminger til profesjonsutvikling og profesjonsforskning. Deres konklusjon, her relatert til utdanningsforskning, våger jeg like fullt la stå som utfordring i min egen studie:

”En professionsuddannelsesforskning, der vil fastholde et forandringperspektiv, må kunne forholde seg kritisk og selvkritisk reflekteret til de dynamikker, som finder sted i samspillet mellom de professionelles livshistorie og hverdagsliv, forandringene i professionenes vidensbasis og i de professionelles konkrete arbejde” (Hjort og Weber 2004: 18).

Forandringperspektiv preger ulike sider ved spesialpedagogikk som fag og spesialpedagogers profesjonsutøving. Det problematiseres bl.a. både gjennom forskning og i flere offentlige dokumenter som omhandler utvikling i skolen, det være seg offentlige utredninger, stortingsmeldinger, lovverk og forskrifter.

---

<sup>36</sup> Tittelen på Bladinis studie: ”Från hjälpskollärare till förändringsagent – Svensk speciallärarutbildning 1921 – 1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter.”

Relatert til studien om spesialpedagogen står jeg overfor flere utfordringer både knytta til profesjonsforskning som sådan, til de fasetterte oppfatninger om profesjoners stilling i vår tid og ikke minst: ulike oppfatninger om gehalten i spesialpedagogen som profesjon. Spesialpedagoger er gjerne lærere. Alle mine informanter er det.<sup>37</sup> Det er nærliggende, som en del av teorigrunnlaget for denne studien, å gi en oversikt over noen av de trender som har prega forskning på det å være lærer.

### **2.3 Forskning på lærerprofesjonen**

Forskning har gjennom år fokusert på ulike sider ved lærerprofesjonen. 1960-åra var prega av de store kvantitative undersøkelser med fokus på lærerrollen, dvs. med rolle som nøkkelord. Dette innebar, hevder Goodson (1996), at lærere framsto som skygger; utydelige og utskiftbare, dvs. ikke personer. Et tiår senere fikk vi en rekke casestudier med utgangspunkt i undervisning som sosiale prosesser og med elevens prosesser som det sentrale aspekt. Men fortsatt er læreren utskiftbar i betydningen "unchanged by circumstances of time" (Goodson 1994: 31), dvs. læreren blir eldre mens elevene i større og mindre grad representerer samme alder. Goodsons poeng i denne sammenhengen er at møtet med "the ageless cohorts" er spesifikt for læreryrket. Dette intensiverer betydningen av å vie livssyklusen særlig oppmerksomhet relatert til oppfatninger om skole og utvikling av egen praksis.

Aksjonsforskning og begrepet "lærer som forsker" vektlegger utvikling av lærerrollen gjennom praksis. Stenhouse (1979) understreker imidlertid at aksjonsforskning ikke bare burde medvirke til å forstå og forbedre det aktuelle praksisfeltet, men også bidra til generell teoriutvikling innen pedagogikk. Stenhouse representerte gjennom sin prosessmodell en motkraft til mål-middel-tenkninga, med Ralph Taylor blant de fremste eksponenter<sup>38</sup> (Hiim og Hippe 1998: 32, Dunne 2001: 1-7).

Goodson argumenterer i mange sammenhenger for en bred tilnærming til forskning på det å være lærer, ut fra at praksis består av mer enn de faktiske handlinger i klasserommet og videre at praksis også påvirkes av føringer og beslutninger fra lokale og sentrale myndigheter og inngår i globale utviklingstrender.

"The danger of a focus on personal and practical knowledge is that it can rupture the links to theoretical and contextual knowledge. Only if these new modes link to wider narratives

---

<sup>37</sup> Det bli gjort nærmere rede for utvalg i kapittel 3.2.1.

<sup>38</sup> Går inn under naturvitenskapelig orientert didaktikk. Tyler opererte med fire hovedspørsmål: "Hva er målet? Hvilke læringserfaringer fører fram til målet? Hvordan kan disse læringserfaringene tilrettelegges effektivt? Hvordan kan en vurdere om målet er nådd?" (Hiim og Hippe 1998:32).

about social change and globalisation will teachers' knowledge become fully generative and socially and politically efficacious" (Goodson og Numan 2002: 272).

Her tas det til orde for et både-og-perspektiv i forskning på lærerrollen: de biografiske og kontekstuelle data som drøftes opp mot de politiske og teoretiske.

Haug (1998c) peker på en viss sammenheng mellom et forskningsfelts egenart, her: det spesialpedagogiske, sett opp mot tidstypiske trekk og hevder at spesialpedagogisk forskning i hovedsak er prega av modernismens paradigmer. Modernismen som epoke la andre føringer, andre "selvfølgeligheter" til grunn i forskningsmetodisk tilnærming enn hva vi i vår samtid opplever frihet til å velge. Paradigmeskifte innen de sosiale vitenskaper fra modernismens grunnleggende oppfatninger til postmoderne anskuelser, betegnes som "krise" (Skrtic 1991), med "krise" også forstått som ny mulighet. Postmoderne anskuelser og vurderinger er snarere dialog- enn monologprega, dvs. "... the postmodern conceptualization of knowledge is antifoundational and dialogical" (Skrtic 1991: 19), og står som motsats til modernismens mer fasttømrede oppfatninger om "sannhet". Jeg gir tilslutning til Sugrue (1997: 1) når han hevder: "Distinctions between modernity and postmodernity are problematic and contested," ikke minst relatert til profesjonsutvikling og profesjonsutøving.

Jordell (1986) har gjennom omfattende forskning på lærerrollen grepet fatt i både utdanningas betydning og sosialiseringsaspektet; sosialisering av voksne til en yrkesrolle som lærer og sosialisering i en organisasjon. I denne sosialiseringsprosessen tillegges læring og ulike påvirkninger gjennom utdanninga relativt sett liten vekt. Egne eleverfaringer og novise-/debutanterfaringer som lærer påvirker til et visst monn den enkeltes utforming av lærerrollen. Blant konklusjonene når det gjelder yrkessosialisering, inngår også lærerens, sosialisandens, personlighet:

"Sosialisandens personlighet og aktivitet er (...) ansett som en viktig størrelse i denne prosessen (dvs. prosessen med å sosialiseres til lærer, min anmerkning). Et grunnleggende premiss er den betydning som tillegges den antepiatoriske sosialisering (som elev) som en motkraft under lærerutdanningen, og som en kraft som ved yrkesdebut virker sammen med påvirkning fra elever, kolleger og andre ..." (Jordell 1986: 34).

Han peker altså på betydningen av lærerens personlighet og viser bl.a. til lærerens egne eleverfaringer. Jordell viser m.a.o. til flere faktorer som i større eller mindre grad samvirker under sosialiseringsprosessen til det å bli lærer. Også Goodson (1992, 1996, 2000) peker i flere sammenhenger på den betydning lærerens egne eleverfaringer kan ha for utmeisling og utvikling av egen lærerrolle. Bl.a. med referanse til Lortie (1975) betegnes egen skoletid som



en ”observasjonslæretid” (Goodson 2000a: 52) eller at egen elevtid har påvirket ønsket om selv å velge læreryrket (Goodson 1996: 28).

Forskning dokumenterer flere faktorer som innvirker på valg om å bli lærer og på utvikling og opplevelse av å være lærer, blant dem: stadier i læreres yrkeskarriere.

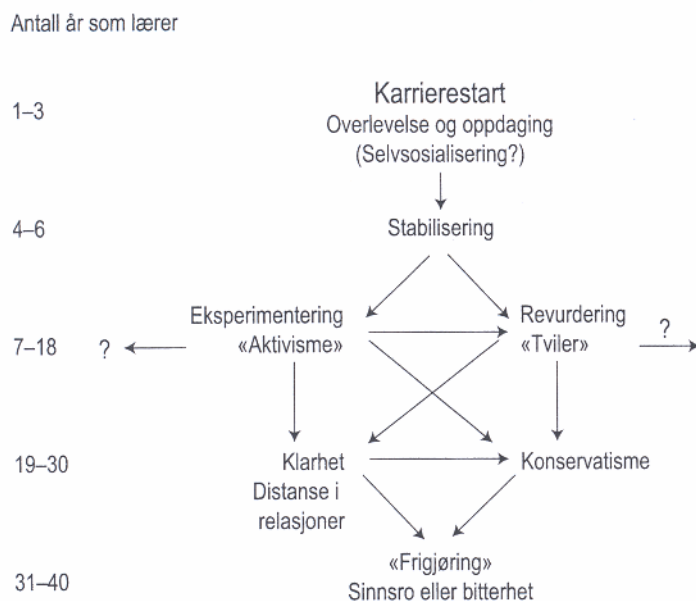
### **2.3.1 Stadier i læreres yrkeskarriere**

Læreres steg i yrkeskarrieren har vært et tema relatert til forskjellighet i entusiasme og opplevelse. Huberman (1993, 1995), som ved bruk av livshistorie har analysert læreres profesjons- og karriereutvikling, viser til flere sosiologiske studier som omhandler profesjonsutvikling. Begynnererfaringer påvirker det videre yrkesforløp i form av at den begynnende utforskningsfase går over i en stabiliseringsfase og eventuelt, for noen, en destabiliseringsfase.

“Exploration has to do with making a provisional choice, feeling out the contours of the profession, and trying out one or several roles within it. If this phase is globally positive, the individual moves on to a “stabilization” or “engagement” phase, in which he or she tries to master core aspects of the job, defines an area of focus, tries for better working conditions, and, in many cases, seeks out greater rewards or responsibilities” (Huberman 1995: 196).

Noen lærere ”stabiliserer” tidligere enn andre, atter andre aldri. Karriereutvikling som lærer kan m.a.o. være svært ulik.

På bakgrunn av sin studie av sveitsiske lærere, utviklet Huberman en modell for karriereutvikling blant lærere ut fra fem steg.



**Figur 1:** Hubermans model for karriereutviklingen blant lærere (Fra Møller 2004: 28, jf. Huberman 1993: 13 og 1995: 204, Huberman *et. al* 1997: 52).

Modellen viser antall år i karrieren relatert til ulike opplevelser av læreryrket, med ”overlevelse” eller ”oppdaging” som diamentralt forskjellige ulike hovederfaringer.

Modellen kan framtre som noe statisk, noe også Huberman selv gjør oppmerksom på (Huberman 1995: 195). Han viser til at læreres karriereutvikling kan være prega av diskontinuitet, tidvis kan utviklinga virke tilfeldig, og han sammenlikner lærerkarrieren med livet, slik det kan fortone seg, som ei trapp ”... that we descend and ascend at different elevations, finding ourselves in a new territory of stocktaking or stabilization that correspond to the new trajectory our life has taken” (Huberman 1995: 203). Modellen er tenkt som en tankemodell, ikke som uttrykk for etablerte mønstre (Møller 2004: 28).

Fessler (1995) nyanserer karriereforløp hos lærere ved å kople yrkeskarriere, privatliv og kontekst. Han anvender metaforen ”flo og fjære” for å illustrere bevegelser, rytmer i karriereutvikling for å understreke de ikke-lineære prosesser. Han gir en omfattende redegjørelse for tidligere forskning på læreres liv og karriesykluser. Han peker på forskjeller mellom skolekontekster og betydningen disse har for utvikling som lærer.

”The teacher career cycle responds to environmental conditions. A supportive, reinforcing environment can assist a teacher in the pursuit of a rewarding, positive career progression. Environmental interference and pressures, on the other hand, can impact negatively on the career style. The environmental factors are often interactive, making it difficult to sort out specific influences that affect the cycle” (Fessler 1995: 179).

Betydningen av klima ved skolen, blir understreket, skolens "... ethos: the character, sentiment or disposition of a community or people; the spirit that actuates manners and customs especially moral attitudes, practices and ideals" (Sugrue og Furlong 2002: 197).<sup>39</sup> Fessler har i sin modell bl.a. dimensjoner ved "personal environment" og "organizational environment" som igjen har sine underkategorier (Fessler 1995: 179). Læreres sosialisering til yrket og karriereutvikling kan te seg ulikt, både når det gjelder forskjeller mellom lærere, kontekstuelle forhold og variasjoner i og mellom ulike livsfaser hos den enkelte.

Forskning på lærerprofesjonen har gjennom år anvendt legio metoder, dels i tråd med tidsaktuelle strømninger når det gjelder profesjonsforskning, og ulike sider ved profesjonen har vært fokusert. Spørsmål av metodologisk karakter aktualiserer også sider ved kunnskapens egenart.

## **2.4 Epistemologiske spørsmål**

I introduksjonen til boka "Back to the Rough Ground. Practical Judgment and the Lure of Technique" fra 2001 drøfter Joseph Dunne de dilemma han som lærer ved et pedagogisk college møtte i møte med "the behavioral objectives model".<sup>40</sup> De presise målformuleringer, ble det hevdet, "... can keep the teacher "on target"" (Dunne 2001: 4). Han viser til flere eksempler på dette han betegner som et instrumentalistisk perspektiv, et syn på undervisning og læring som framsto som kontekstuavhengig, dvs. uavhengig av kulturelle, lingvistiske, religiøse og politiske tradisjoner, en undervisning, en læregjerning som var "nøytral".<sup>41</sup> Dunnes dilemma og overveielser førte ham inn i filosofien i søk etter kunnskapens egenart.

Professor John Elliott (2005) viser til tilsvarende søk etter kunnskapens egenart i pedagogisk forskning, nedfelt bl.a. i et paper han skrev i 1978: "'Educational research': science or commonsense?" Han skjelnnet her mellom pedagogisk forskning og forskning innen pedagogikk. Pedagogisk forskning, hevdet han, tok sikte på å utvikle en praksisnær innsikt, mens forskning innen pedagogikk mer forholdt seg til prosedyrer og metoder anvendt innen empirisk forskning med "objective knowledge" som siktemål (Elliott 2005: 1). Han beskriver dilemma knytta til kopling mellom teori og praksis og ble gradvis opptatt av det han betegner som "practical philosophy" (Elliott 2005: 2).

---

<sup>39</sup> Her er referanse til Webster's Dictionary (1944: 878).

<sup>40</sup> Her med referanse til Ralph Taylor (1949), Blooms taksonomi (1956) og Krathwohls taksonomi (1964) (Dunne 2001: 4).

<sup>41</sup> Jf. også tilsvarende debatt som reises av Clandinin og Conelly (2000: kapittel 2).

Denne studien om spesialpedagogen i grunnskolen reiser i høyeste grad også spørsmål og dilemma knytta til særtrekk ved kunnskapens epistemologiske karakter og følgelig også spørsmål om paradigmer og paradigmatilknytning.

### 2.4.1 Paradigmer og multiparadigmatiske perspektiv

Forskjellige paradigmer aktualiserer ulike forståelsesrammer og ulike forankringsmuligheter innenfor "a body of knowledge",<sup>42</sup> eller som Dowling Ness formulerer det: "... research problems are hatched out within specific world views" (Dowling Ness 1998: 25). Epistemologiske spørsmål reiser altså spørsmål om kunnskapens egenart der forskeren definerer sin studie innenfor ulike kunnskaps- og forskningstradisjoner, ulike paradigmer.

Skrtic (1991) har ei omfattende drøfting av paradigmebegrepet, der han skiller mellom to hoveddimensjoner når det gjelder metateoretiske antakelser: forskningens egenart og samfunnets. På bakgrunn av også andre forskeres arbeid drøfter han ulike paradigmer relatert til dimensjoner ved subjektivitet og objektivitet i forskning: ontologi (egenart ved realiteter), epistemologi (kunnskapens egenart), menneskenaturen (egenart ved menneskets handling) og metodologi (egenart ved spørsmål/metode) (Skrtic 1991: 10). I følgende tabell blir ekstremposisjonene for de respektive dimensjoner listet opp.

<b>Subjectivist</b>		<b>Objectivist</b>
Nominalism - - - - -	ontology	Realism
Antipositivism - - - - -	epistemology	Positivism
Voluntarism - - - - -	human nature	Determinism
Ideographic - - - - -	methodology	Nomothetic

**Tabell 1** *The Subjective – Objective Dimension of social Scientific Thought*<sup>43</sup>  
(Fra Skrtic 1991: 10.)<sup>44</sup>

De ulike paradigmenes med utgangspunkt i en subjektivistisk posisjon benytter alle ideografiske metoder. De har en felles oppfatning om at mennesket skaper og fortolker sin sosiale verden i motsetning til en oppfatning om at verden, et objektivt bilde av verden, finnes "der ute" (Skrtic 1991: 11).

Skrtic viderefører drøfting av paradigmer innen samfunns- og humanvitenskapene, tuftet bl.a. på Ritzers arbeid og beskriver framvekst av fire ulike paradigmer i det han betegner som "Modern Social Scientific Thought", som også er relatert til hovedorienteringer: subjektiv vs.

<sup>42</sup> Flyvbjerg 1991:46, her med referanse til Foucault.

<sup>43</sup> Skrtic har tilføyelse i referansen: "(Adapted from G. Burrell and G. Morgan, 1979, *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*, p. 3, London: Heinemann Educational Books)".

<sup>44</sup> Jf. opplisting i Dowling Næss (1998: 33) med referanse til Sparks (1992): "Assumptions underlying the positivist, interpretive and critical paradigms."

objektiv (Skrtic 1991: 13). Innenfor en objektiv hovedorientering finner vi to paradigmer: ”Radical Structuralist (Macro-Objective)”<sup>45</sup> og ”Functionalist (Micro-Objective).” Innenfor de subjektivistisk orienterte paradigmenes er her to: ”Radical Humanist (Macro-Subjective)” og ”Interpretivist (Micro-Subjective)” (Skrtic 1991: 13). Denne studien om spesialpedagogen som profesjon, er tuftet på kvalitative metoder. Slik sett plasserer studien seg under ”the subjectivist dimension”.

Skrtic (1991, 1995) har en omfattende diskusjon av paradigmatradisjoner i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, og viser til at det funksjonalistiske paradigme har dominert dette feltet, en parallell til en ”micro-objective” orientering (jf. Ritzer 1980). Det funksjonalistiske paradigmet inngår i en positivistisk metodetradisjon og tar sikte på ”... to provide rational explanations of social affairs for the purpose of prediction and control” (Skrtic 1991: 14).

Ett aspekt er de ulike paradigmer som tradisjonelt sett har dominert forskningsfeltet. Et annet aspekt er paradigmemangfold (Ritzer 1992: 21, Haavelsrud 1997: 201). Ritzer (1992: 14) drøfter teoretisk og metateoretisk utvikling i lys av Thomas Kuhn (1962, 1970) og hans grunnleggende analyse av normalvitenskapens paradigmer og preparadigmatiske faser: et paradigme har sin tilslutning i forskningsmiljøet fram til forskning bærer fram grunnleggende usikkerhet omkring tilslutning til det etablerte paradigme. En fase prega av preparadigmatisk usikkerhet følger så inntil et nytt paradigme er etablert og får tilslutning (Flyvbjerg 1991: 43-44, 1995: 27). Denne utviklinga kan karakteriseres som kampen om ”rett paradigme”. Ritzer (1992) framhever betydning av Kuhns analyse av paradigmebegrepet fordi det også har ledet til videre metateoretiske analyser: et forskningsfeltet framtrer som mer åpent, mindre fundamentalistisk (Ritzer 1992: 14-21). Skrtic (1991: 10) fastslår at human- og sosialvitenskapene i sitt vesen er multiparadigmatiske og at paradigmeskifte innen disse vitenskapene er av en fundamentalt annen karakter enn vitenskaper han betegner som ”single paradigm science”.<sup>46</sup>

Haavelsrud (1997) har en omfattende analyse av det utdanningssosiologiske feltet her til lands og de perspektiv som har prega forskningsfeltet. Han gjør seg til talsmann for en holistisk utdanningssosiologi der ulike sider ved utdanning settes i sammenheng (Haavelsrud 1997: 197). Han problematiserer ulike sider ved bl.a. verdigrunnlag og ulike fordringer relatert til kontekstualisering og konkluderer med nødvendigheten av paradigmemangfold.

---

<sup>45</sup> Begrepene i klamme referer til Rizer (1980) og hans parallelle begrep.

<sup>46</sup> Skrtic skiller mellom tilslutning til et bestemt paradigme (jf. beskrivelse av normalvitenskapelig tilstand hos Kuhn) og forskning innen human- og samfunnsvitenskapene som Skrtic i sitt vesen karakteriserer som multiparadigmatisk (Skrtic 1991: 8-10).

Han hevder videre at et slikt mangfold nødvendigvis ikke er prega av harmoni, men like gjerne ... ”Kampen om herredømmet?” (Havelsrud 1997: 180-203).<sup>47</sup> ”Kampen om herredømmet” impliserer oppfatninger om et ”rett” paradigme, der ulike paradigmer tjener en bestemt hensikt: et paradigme legger føringer for forskningstema, forskningsspørsmål, regler forfortolkning og videre: markering av ett bestemt vitenssamfunn til forskjell fra et annet. ”Det innordner, definerer og forbinder en given videnskaps forbilleder, teorier, metoder og instrumenter” (Ritzer 1977: 15).

Dagens debatt handler primært ikke om tilslutning til ”rett” paradigme, men om paradigmemangfold og forskningsmetodiske implikasjoner av multiparadigmatiske tilstander. Eisner (2002: 381) bruker uttrykket ”When paradigms proliferate ...” og viser med det til knoppskyting når det gjelder oppfatninger om hva paradigmer er eller kan være.

Utviklinga av paradigmeforståelse og anvendelse kan framtre som noe annerledes i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet enn for eksempel i et fag som sosiologi eller i utviklinga av mangfold innen kvalitative metoder (jf. Ritzer 1992, Denzin og Lincoln 2000). Skrtic (1991, 1995) drøfter paradigmatradisjoner i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, og viser til at det funksjonalistiske paradigme har dominert dette feltet, altså en tradisjon prega av at forskere ”... apply positivistic methodologies to microscopic social phenomena such as patterns of behavior, action, and interaction, in an attempt to predict and control social life” (Skrtic 1991: 14-15). Dette paradigmet er prega av et hierarki bestående av teorier, antakelser, modeller, praksis og redskap/”tools” (Skrtic 1991: 14, 1995: 13). Han karakteriserer videre det spesialpedagogiske arbeidsfeltet som prega av naiv pragmatisme, i betydning ”... values functional efficiency – pure utility or expediently. It is premised on unreflective acceptance of the explicit and implicit assumptions that lie behind our practices and discourses” (Skrtic 1991: 28). Skrtic får i sin kritikk følge av Haug (1998c: 36), Havelsrud (1997: 226) og Stangvik (1998: 137 ff., jf. kapittel 1.2.3). Det konkluderes med at det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, og i dette også forskningstradisjonen, framtrer som fragmentert, lite kritisk og at fagetfeltets grunnleggende antakelser tas for gitt.

Denne studien om spesialpedagogen som profesjon, er tuftet på kvalitative metoder som inngår i ”the subjectivist dimension”, der vi de senere år har sett en utvikling i retning ”knoppskyting” (jf. Eisner 2002). Også Skrtic (1991) tar til orde for ”... to loosen the paradigm’s stereotypes and begin to expose the parameters of a new metatheoretical paradigm” (Skrtic 1995: 14) og gjør seg til advokat for en kritisk pragmatisme, ”... as a way

---

<sup>47</sup> ”Kampen om herredømmet?” – kapitteloverskrift i Havelsrud (1997: 180).

to question, and thus bring a sense of crisis to, the unquestioned assumptions that ground the professional practice and discourse in the field of education” (Skrtic 1991: 28). Målet beskriver han slik:

“The goal of critical pragmatism is not certainty; it does not seek objective knowledge or monological truth. Rather, the goal of critical pragmatism is *education*, or *self-formation*; it is a pedagogical process of remaking ourselves as we think, act, write, read, and talk more about ourselves and our practices and discourses” (Skrtic 1991: 29).

Skrtic (1995) tillegger postmoderne strømninger vekt når det gjelder endringer i oppfatninger om kunnskap relatert bl.a. til ”reconceptualizing professional knowledge traditions” (Skrtic 1995: 25). Siktemålet i denne studien om spesialpedagogen som profesjon, er å vinne dypere innsikt i grunnleggende trekk ved denne profesjonen. Jeg har valgt å gjennomføre en kvalitativ studie ved bruk av livshistorie som metode. Paradigmetilhørighet, den epistemologiske forankring av studien, medfører for min del dilemma og valg som avspeiler dagens paradigmatisk debatter, med fler- og multiparadigmatisk tilstander som føring, men som samtidig ikke representerer veier til ”rett” føring.

Så langt i drøfting av paradigmer innen samfunns- og humanvitenskapene har jeg tatt utgangspunkt i en sosiologisk tradisjon, en tradisjon videreført og videreutviklet også av forskere fra andre fagfelt (Skrtic 1991, 1995, Haavelsrud 1997). Her er andre veier inn i drøfting av paradigmebegrepet: vegen om grunnleggende begrep når det gjelder kunnskapens egenart.

#### 2.4.2 Kunnskapens egenart i phronesisk tilnærming

Ulike paradigmer har sitt mer og mindre eksplisitte feste i antikkens ulike kunnskapstyper: episteme, techne og phronesis.<sup>48</sup> Flyvbjerg framstiller stikkord for det han betegner som ”dyd”, henholdsvis episteme, techne og phronesis. Disse får videre sine karakteristika:

- ”*Episteme* Videnskabelig viden. Universel, invariabel, kontekstuafhængig. Baseret på general analytisk rationalitet. Det oprindelige begreb kendes i dag fra f. eks. begreberne ”epistemologi” og ”epistemisk”.
- *Techne* Håndværk/kunst. Pragmatisk, variabel, kontekstafhængig. Orienteret mod produktion. Baseret på praktisk middelrationalitet. Det oprindelige begreb kendes i dag fra for eksempel ”teknik” og ”teknologi”.

---

<sup>48</sup> Andre begreper brukt hos Aristoteles: Poiesis – ”the activity of producing outcomes, praxis which is conduct in a public space (...) praxis required for its regulation a kind of knowledge that was more personal and experiential, more supple and less formulable, than the knowledge conferred by techne” (Dunne 1993:10). Doxa: ”... det erfaringsmessige, mer ”tilfeldige”, ”flyktige” og principelt feilbarlige kendskab vi kan have til alskens praktiske sager og forhold i natur og samfund” (Kjørup 1996:32).

- *Phronesis* Etik. Analyse af værdier og interesser med blik på praxis. Pragmatisk, variabel, kontekstafhængig. Orienteret mod handling. Baseret på praktisk værdirationalitet. Det opridelige begreb eksisterer ikke i analogt nutidig begreb: Forsvundet fra sproget” (Flyvbjerg 1991: 73, jf. Flyvbjerg 2001: 57).

Episteme, techne og phronesis har ulike kunnskapskjennetegn, ulike særtrekk, og har prega kunnskapshistorien i større og mindre grad.

Dunne (2001) drøfter teoribegrepet relatert til techne og phronesis. ”Following Plato,” sier han, ”Aristotle called the kind of knowledge that was theoretical – and therefore, for him, neither practical nor productive – ”*episteme*”. In its ordinary sense, ‘*episteme*’ was simply a generic term for knowledge”, et begrep Aristotles videreutviklet med følgende kjenntegn: “one’s knowledge of something qualified as *episteme* only if one could give an account of the thing which tracked it back, or tied it down, to certain principles (*archai*) or causes (*aitiai*) ...” (Dunne 2001: 237-238).<sup>49</sup>

Det dominerende kunnskapssyn i moderne vitenskap, dvs. fra 1600-tallet, har vært forankret i naturvitenskap og i episteme, et begrep og en kunnskapsoppfatning som har skiftet noe karakter gjennom år og hundreår (Gustavsson 2001: 42 -43).<sup>50</sup> Vitenskapen var forbundet med ”ekte kunnskap”, en kumulativ og monologisk kunnskap, dvs. kunnskap som er universell og uavhengig av tid og rom. Episteme, hevder Flyvbjerg (1991: 69) svarer slik sett til det moderne vitenskapsideal før kaosteorien med vektlegging av ”know why”, altså de universale årsaksforklaringene som er gyldige under visse betingelser.

Gustavsson (2000: 57 ff) drøfter det han betegner som relativisering av vitenskap, bl.a. ved Poppers kunnskapsteoretiske bidrag gjennom teorien om falsifisering og Thomas Kuhns lansering av begrep som ”normalvitenskap” og ”preparadigmatiske faser”, faser prega av usikkerhet om tidligere etablerte paradigmer, en forandring som etter en tid leder ”... til et nyt paradigme, til kumulativ erstatning og overflødiggjørelse af det gamle” (Flyvbjerg 1991: 44); nye regler skapes for ”att hålla paradigmet på plats” (Gustavsson 2001: 59, jf. tidligere analyse av paradigmebegrepet i kapittel 2.4.1). Sammenfatningsvis kan vi si at

---

<sup>49</sup> En teori (dvs. en idealteori) med bakgrunn i Sokrates, har visse grunnleggende karakteristika:

1. eksplisitt - kan forstås av ethvert fornuftsvesen
2. universell - gjelder alle steder og til alle tider
3. abstrakt - må ikke henvises til konkrete eksempler
4. Fra Descartes og Kant: Diskret - skal formuleres alene ved hjelp av kontekstuavhengige elementer, dvs. som ikke refererer til menneskelige interesser, tradisjoner, institusjoner osv. (Flyvbjerg 1991: 55).
5. Systematisk - utgjøre et hele - i hvilket kontekstuavhengige elementer (egenskaper, faktorer) er relatert til hverandre ved regler eller lover (fra Flyvbjerg 1991:55).

<sup>50</sup> Gustavsson (2000: 35-47) redegjør bl.a. for vitenskapssynet hos René Descartes (1596-1650), Immanuel Kant på sent 1700-tall og August Comte på 1840-tallet med videreutvikling av positivismen. Nyanseringa i den vitenskapsteoreti utvikling i disse epokene faller imidlertid utenfor denne studiens ærend.



kunnskapsformen ”episteme” står for teoretisk kunnskap, men at skiftende paradigmer har skapt en viss elastisitet i begrepsoppfatninger og forklaringer.

Techne betegner aktiviteter innen kunst og handverk og er en konkret, variabel og kontekstavhengig kunnskapsform. Techne, som vi gjenkjenner i ord som teknikk og teknologi, representerer en praktisk middelrasjonalitet styrt av et bevisst mål (Flyvbjerg 1991: 73) og betegner funksjonelle, tekniske prosedyrekunnskaper og kunnskapsbaserte ferdigheter (Pettersen 1997). Dunne presenterer en inngående analyse av techne som kunnskapsform og gir følgende forklaring:

Techne then is the kind of knowledge possessed by an expert maker; it gives him a clear conception of the why and wherefore, of how and with-what of the making process and enables him, thorough the capacity to offer a rational account of it, to preside over his activity with secure mastery (Dunne 1993: 9).

Dunne viser til at både techne og phronesis representerer praktisk kunnskap som motsats til den teoretiske,<sup>51</sup> en utlegning det også finnes støtte for hos Gustavsson (2000: 102): ”Ordet ”teknisk” ligger nærmere betydelsen kunnskap som medel, eller instrument.”

Phronesis, ”den tredje kunnskapsdimensjon” har i moderne vitenskapshistorie vært et ”sovende” begrep (Pettersen 1997: 202).<sup>52</sup> De første møtene med phronesisbegrepet for min del, i Jarle Sjøvolls avhandling fra 1999 og Mark Allan Solvolls fra 2000, skapte begeistring. Det var et møte med kunnskapsteoretiske refleksjoner som fant gjenklang hos meg, og egget av ”de første møters sødme” fikk jeg via annen litteratur innsikt som gradvis este. Lesing av Flyvbjerg (1991) var svært nyttig. Siden er andre kilder kommet til.

Hos Aristoteles, i hans Nikomachiske etikk, bok 6, brukes begrepet phronesis om kunnskap som er relatert til praksis.<sup>53</sup> Phronesis setter praktisk viten og praktisk etikk i sentrum.

”KLOKSKAP, den intellektuelle dyd som viser seg i godt utført handling (...) og som består i evnen til å overveie vel om det som bidrar til målet (...). Den som har denne

---

<sup>51</sup> Dunne (2001) har en svært omfattende utlegning/eksegese av bl.a. techne som kunnskapsform, og går videre enn mange andre vitenskapsteoretikere. MacIntyre (1997; xiv) skriver i forordet til Dunne (2001): “He interprets *phronesis* and *techne* so that the relationship between them is even closer than Aristotle himself allows. And he does all this in order to explain how we moderns may, through attention to the quality of our experience, embody *phronesis* and *techne* both in *our* practice of theorizing and in *our* practice more generally, so that any sharp opposition between distinctively modern modes of practice and Aristotelian modes of practice, such as I and some others have suggested, is denied.”

<sup>52</sup> Både Pettersen (1997) og Nordvedt og Grimen (2004) anvender skriveformen ”fronesis”.

<sup>53</sup> Episteme og techne er begrep som tilhørte den greske tradisjon, mens phronesis er et aristotelisk begrep (Nordvedt og Grimen 2004:170).

dyden, er DEN KLOKE (...), og han er målestokken for enhver handling, om den er rett utført eller ikke” (Aristoteles nikomakiske etikk, utgave fra 1999: 227).

Med handling som målestokk for phronesis, blir altså praksisbegrepet sentralt. Praksis er hos Aristotles forklart med aktiviteter knytta til den frie handling i etisk, moralsk og politisk forstand. Stigen (1973) utdyper handlingsbegrepet i innledning til en utgivelse av Aristotles’ etikk.

”Etikken tar altså i følge Aristoteles ikke sikte på å forandre følelsene, men påvirke de handlinger som følelsene gir støtet til. Det sentrale begrep for etikken blir dermed handling. (...) I den handling som er påvirket av mening, kommer både likheter og forskjeller mellom mennesket og de andre levende vesener til uttrykk, for en handling utspringer av våre streben mot et mål, vår innretning mot et gode vi ønsker å oppnå” (Stigen 1973: XI).

Mens techne tillegges betydning av kunnskap som middel (jf. Gustavsson 2000: 102), forankres phronesis i vår streben mot et mål relatert til klokskap i handling, en utlegning vi også finner hos Nortvedt og Grimen (2004: 171): ”Et fremtredende trekk ved fronesis er at det ikke bare gjelder det universelle (for eksempel universelt gyldige regler). Det gjelder like mye det partikulære og spesifikke, ”for it is practical and practice is concerned with particulars” (Aristoteles 1972, s. 146)”.

Gadamer (1989) var blant dem som bidro til at phronesis som kunnskapsdimensjon igjen ble tatt i bruk, og han drøfter bl.a. forskjellen mellom phronesis og techne:

”We learn a techne and can also forget it. But we do not learn moral knowledge, nor can we forget it. We do not stand over against it, as if it were something that we can acquire or not, as we can choose to acquire an objective skill, a techne. Rather, we are always already in the situation of having to act (...), and hence we must already possess and be able to apply moral knowledge. That is why the concept of application is highly problematical. For we can only apply something we already have; but we do not possess moral knowledge in such a way that we already have it and apply it to specific situations. (...) What is right, for example, cannot be fully determined independently of the situation that requires a right action from me, whereas the eidos of what a craftsman wants to make is fully determined by the use for which it is intended” (Gadamer 1989: 317).

Her er ei tydeliggjøring av phronetisk kunnskap, forskjellig fra techne, her med vektlegging av klare distinksjoner. Mens techne representerer ferdigheter som kan anvendes ved behov, eller tidligere ferdigheter vi har glemt, kan ikke klokskap, moralsk innsikt, læres på tilsvarende vis og heller ikke glemmes. Klokskap, den moralske innsikt, erverves som en beredskap, som avleiring, men det viser seg først gjennom handlinger, kontekstspesifikke

handlinger, hvorvidt handling representerer klokskap. Phronesis forutsetter ikke bestemte handlinger. Derimot, hevder Nortvedt og Grimen (2004), inkluderer phronesis tillærte ferdigheter for bedømmelse av situasjoner, med erfaring som grunnlag for utvikling av phronesis:

”Ferdigheter trenger ikke bygge på teoretisk kunnskap. Aristoteles sa at grunnen til at vi ikke finner unge mennesker med fronesis er at det er kunnskap om det partikulære og individuelle. Slik kunnskap blir tilegnet gjennom erfaring. En ungdom mangler erfaring. Erfaring kan bare bli tilegnet langsomt og med alder” (Nortvedt og Grimen 2004: 171).

”Erfarenhet skapas nämligen av en större tidsmängd”, skriver også Kroksmark (2003: 103) i sin redegjørelse for Aristoteles i boka ”Den tidlösa pedagogiken”.

Flybjerg (1991) redegjør for de fundamentale forskjellene mellom naturvitenskap og studiet av mennesker og samfunn, paradigmatisk endringer innen naturvitenskapen til tross. Her er vesensforskjeller. Mens naturvitenskapene endres gjennom tilslutning til nye paradigmer, har ikke studiet av mennesker og samfunn tilsvarende utvikling gjennom preparadigmatisk faser, fordi det ikke eksisterer eller kan eksistere et felles paradigme for human- og samfunnsvitenskapene, og fordi kunnskapsutviklinga her ikke er prega av en tilsvarende kollektiv akkumulering av kunnskap (Flyvbjerg 1991: 46-47). Han gir en kvintessens av phronesisbegrepet og argumenterer for valg av phronesis som vitenskapsteoretisk forankring i studier av mennesker og samfunn.

”Phronesis drejer sig med andre ord om analyse af værdier - ”godt eller dårligt” - som udgangspunkt for handling. (...) Den fokuserer på det, der er variabelt. Det, som ikke kan fanges i universelle regler. Den forudsætter vekselvirkning mellem det generelle og det konkrete og kræver overvejelse, skøn og valg. Mere end noget andet kræver phronesis erfaring” (Flyvbjerg 1991: 73).

Dette innebærer at det partikulære og situasjonsavhengige framheves framfor det universelle og framfor regler, og at det konkrete og praktiske blir mer sentralt enn det teoretiske.

Også Elliott (2005)<sup>54</sup> drøfter phronesis som grunnlagstenking i pedagogisk forskning og framhever særtrekk ved phronesis vs. techne.

“I eventually linked this conception of educational research to the *Aristotelian* concept of *phronesis*, the formation of good practical ethical judgments. In doing so I interpreted

---

<sup>54</sup> Foredrag under British Educational Research Annual Conference september 2005. Det blir publisert i 2006 i et spesialnummer om Philosophy of Educational Research i Journal of Philosophy of Education.

Aristotle as saying that this process involved a distinctive kind of practical reasoning. Aristotle argues that *phronesis* is shaped by value-laden conceptions of practical ends that have no fixed meaning. Their meaning is defined through judgments about how best to realise the ends in a practical form in particular circumstances. *Phronesis* presumes that our conceptions of ends are embedded in our practices, and therefore inseparable from our practical judgments about means. I argued that conceptions of *educational* ends are of this kind. They refer to values that are regarded as internal qualities of *educational* practice. As such they cannot be clearly specified in advance of the means selected to instantiate them. Practical reasoning about how to realise *educational* ends is not a form of instrumental/technical rationality, which Aristotle calls *techne*” (Elliott 2005:2).

Elliott sier her eksplisitt at *phronesis* ikke har karakter av å være en instrumentell/teknisk rasjonalitet fordi våre forventninger om resultat, her som lærere, utdannere og forskere, ikke kan separeres fra våre vurderinger knytta til virkemidler. Verdier ligger som en innbakt kvalitet i pedagogisk praksis, hevder Elliott; verdiene er inkorporerte i gjennomføring. Dette innebærer et budskap om undervisning og forskning som ikke er av instrumentell karakter. Neoaristotelianeren Martha Nussbaum slår kategorisk fast: ”... Aristotle does insist (...) that practical wisdom is not *episteme*, that is, systematic scientific understanding” (Nussbaum 1990: 68).

Elliott drøfter også bruk av kvalitative metoder i pedagogisk forskning relatert til vitenskapsteoretisk forankring og skriver: ”The manner in which qualitative methods were used often appeared like an attempt to produce an alternative form of *episteme* to the one provided by quantitative methods” (Elliott 2005: 7). Flyvbjerg argumenterer tilsvarende og hevder at aktiviteter som reelt er *techne* eller *phronesis*, ofte rasjonaliseres som om de var *episteme*. Dette mener han bidrar til et uklart bilde av hva sosial- og humanvitenskapene vil og kan.

”Det traditionelle bilde af impotente socialvidenskaber og potente naturvidenskaber er ganske enkelt misvisende, da de to typer af videnskab har deres styrke og svagheder langs fundamentalt forskellige dimensioner, og derfor ikke bør sammenlignes langs en enkelt dimension som epistemiske. Socialvidenskaberne er således stærkest, hvor naturvidenskaberne er svagest, nemlig i rollen som *phronesis*” (Flyvbjerg 1991: 77).

Flyvbjerg gjør seg m.a.o. til advokat for *phronesis* som vitenskapsteoretisk overbygning i studier der mennesker, samfunn og kontekst danner utgangspunkt for studiens formål.

Samtidig er det, i følge Gustavsson (2000) heller ikke slik at *phronesis* kan opphøyes til en teori om praksis. Han presiserer:

”Just därför får man aldrig tröttna på att upprepa att det praktiska förnuftet inte kan upphöjas till en teori om praxis. Det teoretiska förnuftets och vetenskapens område är vad

Aristoteles kallade ”de nödvändiga och oföränderliga tingen.” Men andra ord, *fronesis* kan inte og skal inte opphöjas til *episteme*, utan erkännas som ett självständigt suveränt kunnskapsområde. I stället för den precision och krav på bevisning som finns i vetenskapen, måste det praktiska förnuftet kännetecknas av måttfullhet og ständigt vara öppen för kritisk diskussion” (Gustavsson 2000: 233).

Presiseringa her understreker *phronesis* som et eget og suverent kunnskapsområde, som følgelig representerer et annet paradigme og andre metodiske føringer enn forskning praktisert med *episteme* som grunnleggende kunnskapsbegrep, en utlegning også Flyvbjerg (2001: 58) understøtter.

Flyvbjerg (1991) viser til at det er få forskere innen human- og sosialvitenskapene som har reflektert over *episteme*, *techne* og *phronesis*. Enda færre har uttrykt holdepunkt eller heuristiske retningslinjer for *phronetisk* forskning. *Phronetisk* forskning, hevder han, er basert på analyse av verdier og interesser som utgangspunkt for praktisk handling (Flyvbjerg 1991: 83); en praktisk verdirasjonalitet, altså en aksentuering av praksis. ”Hva det *altid* betyder, er fokus på de faktiske daglige praksisser, som konstituerer et givet interessefelt ...” (Flyvbjerg 1991: 84).

Betoning av betydning av praksis er interessant i en studie som denne, som omhandler et felt som beskyldes for teorifattigdom, jf. bl.a. Tangerud (1992). Han kritiserer det spesialpedagogiske arbeidsfeltet for å mangle både overordnede teorimodeller og faglig motstandskraft. Så er det en utfordring å metodisk sett velge en tilnærming som er åpen i forhold til å få fram spesialpedagogens profesjonsgrunnlag.

Både Polanyi (1967, 2000), Rolf (1991) og Dreyfus og Dreyfus (1986) drøfter kunnskapens ulike dimensjoner, med noe ulik begrepsbruk: taus kunnskap, innforstått kunnskap og vandring og utvikling fra novise til ekspert. Befring (1994) gir en sammenfatning av ulike sider ved kunnskapens tause, innforståtte dimensjon:

”Taus kunnskap refererer ofte til noko ein kan og gjer, utan at det blir verbalt uttrykt, eller til fenomen og handlingar som det er vanskeleg å sette ord på. (...) Termen ”taus kunnskap” kan óg vere relevant for å forstå det velkjende fenomenet at det vi lærer gjennom ei yrkesutdanning, langt frå er tilstrekkeleg for å fylle ei yrkesrolle. I mange høve blir det hevda at utdanninga berre gir eit grunnlag, mens det meste av den innsikt, praktiske dugleik og dei innstillingar som er påkrevne for å lykkast, må lærast gjennom livet og yrket” (Befring 1994: 90).

Befring (1994) peker her på kjernepunkt når det gjelder *phronesis* som begrep. Erfaring tillegges stor vekt, og erfaringsbasert kunnskap manifesterer seg like gjerne gjennom eksempler som ord.

Narrativen, historien, er viktig i phronetisk forskning (Flyvbjerg 1991), ei fortelling med et vitenskapelig plot. "Narratologi" med utfordring knytta til spørsmålet: "how to get an honest story honestly told" (Geertz 1988: 9). Goodson (2003) framhever også betydning av fortellinga, narrativa, her relatert til læreres historie. Han peker imidlertid også på farer ved bruk av fortellinger: "Like all new genres, stories and narratives are Janus-faced; they may move us forward into new insights or backwards into constrained consciousness – and sometimes simultaneously" (Goodson 2003: 24). Fortellinga har sin fascinasjon, men åpenbart også sine feller.<sup>55</sup>

Forskning med forankring i phronesis opererer ikke med et enhetlig metoderepertoar. Det er snarere slik at forskerens metodevalg styres av siktemålet med studien og innenfor et rasjonale prega av bevissthet om og søken etter verdirasjonalitet som motsats til en teknisk, instrumentell rasjonalitet.

"Faktisk synes det at være et kendetegn ved denne type forskning, at udøverne ikke er spesielt interesserte i metodologi: De beskæftiger sig typisk ikke særlig lenge eller særlig meget med spørsmål om, hvordan man bør gøre tingene, men gør dem bare" (Flyvbjerg 1991: 82).

I retningslinjer for phronetisk forskning henter Flyvbjerg innslag fra nyere "ismer" så som strukturalisme, dekonstruktivisme og postmodernisme med sine særtrekk, ulike modernismens. Så blir også riss av modernitet og postmodernitet som tidsperioder og karakteristikk blant grunnlagene for denne studien (jf. kapittel 2.2). Parallellene mellom holdepunkt som er lagt som utgangspunkt for phronetisk forskning og ansatser og virkemidler innenfor ulike postmoderne konsept, synes nokså framtreddende. Det er i avhandlinga lånegods også fra forfattere rubrisert under kategorien "postmoderne", noe som har konsekvenser for teoretisk tilfang i denne studien.<sup>56</sup>

Jeg har i denne delen av kapitlet tegnet et riss av ulike vitenslandskap med utgangspunkt i antikkens kunnskapsbegrep: episteme, techne og phronesis. Dette landskapet kan betegnes som ulendt i den betydning at epistemologiske begrep dels har endret status over tid, noe som f. eks. gjelder episteme, både som begrep og som føring for forskningsforankring. Videre har ulike vitenskapsteoretikere noe ulike oppfatninger og dels forskjellig vektlegging av kunnskapsformenes særtrekk. Både Dunne (1993, 2001) og Flyvbjerg (1991, 2001) viser til Aristoteles' skrifter og opprinnelige utlegning av de ulike kunnskapsformer, men framhever

---

<sup>55</sup> Bruk av narrativ i vitenskapelig arbeid kommer jeg nærmere tilbake til i kapittel 3.6.

<sup>56</sup> Mangfold i litteraturtilfang i denne studien drøftes i kapittel 3.5.2 i tilknytning til drøfting av de hermeneutiske prosesser.

også betydninga av å utvikle fortolkning og anvending av kunnskapsformene til vår tid (Flyvbjerg 1991: 70, 2001: 91; MacIntyre 1997: xiv, jf. Gustavsson 2000: 32-33). Flyvbjerg (1991, 2001) og Skrtic (1991, 1995) viser f. eks. til Foucaults arbeider relatert til henholdsvis phronesis og kritisk pragmatisme, noe som også representerer eksempler på fornying og utvikling av paradigmer. Paradigmebegrepet synes m.a.o. å være sammensatt.

I studien om spesialpedagogen i grunnskolen er siktemålet å vinne dypere innsikt i de faktorer som bidrar til å konstituere denne profesjonen. Jeg gjennomfører en kvalitativ studie, noe som bl.a. innebærer at ulike mennesker og ulike kontekster danner basis for studien. Det framtrer følgelig som nærliggende å forankre studien i phronesis som kunnskapsteoretisk overbygging.

Kapittel 2.4 er viet drøfting av epistemologiske spørsmål og problematisering av paradigmebegrepet. Jeg har vektlagt to veger i framstilling og drøfting av kunnskapens egenart: paradigmebegrepet i lys av bl.a. sosiologi som fag (jf. Ritzer 1980, 1992). Skrtic (1991, 1995) har i særlig grad drøftet utvikling av paradigmebegrepet i sosiologi i forhold til det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, prega av det funksjonalistiske paradigmet. Haavelsrud (1996, 1997) og Haug (1998c, 1999b) problematiserer paradigmatradisjonen relatert til norske bidrag, slik paradigmatisk tilhørighet gjenspeiler seg i norsk utdanningsforskning generelt og spesialpedagogisk forskning spesielt. Her tas til orde for en mer holistisk og multiparadigmatisk tilnærming for forskning i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet.

Videre har jeg med antikkens kunnskapsbegrep drøftet phronesis som kunnskapsteoretisk overbygning for denne studien, begrunnet i generelle kjennetegn ved phronesis: verdier, handling, kontekst og basert på en praktisk verdirasjonalitet som motsats til en universell og kontekstuavhengig analytiske rasjonalitet som kjennetegner epistemisk kunnskap (jf. Flyvbjerg 1991: 73). I begge disse tradisjonene, i den multiparadigmatisk tilnærming og phronesis, framtrer en ikke-dogmatisk tilnærming som sentral, og, relatert til denne studien, som føringer som gir rom for utvikling av studien i forhold til dens egenart. Jeg har bevisst belagt utlegning av epistemologiske spørsmål med mange referanser og sitat, for å illustrere likhet i forskjellighet og for å legitimere egne valg.

De ulike tema og perspektiv som er lagt til grunn i denne teoretiske innramminga, danner bakgrunn for en videre utvikling av forskningsspørsmål studien om profesjonen spesialpedagog skal tuftes på. Spørsmålene utdypes nærmere i neste delkapittel.

## **2.5 Videre utvikling av forskningsspørsmål**

Innledningsvis i avhandlingen ble det gitt en kort oversikt over status og utfordringer for ulike sider ved det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Videre er det gitt en redegjørelse for skoleledelse på kommunenivå, med fokus på skolesjefen og endringer de senere år i form av New Public Management-inspirerte organisasjons- og ledelsesstrategier. Avhandlingens innledende kapitler dannet bakgrunn for studiens overordnede problemstilling:

*Hvilke trekk kjennetegner utvikling av profesjonen spesialpedagog?*

Spesialpedagog som profesjon har sitt historiske opphav; profesjonen ble etablert under andre kontekstuelle betingelser enn hva dagens skole og samfunn representerer. Hva som så ligger eller kan innlemmes i kontekstuelle betingelser er i seg selv ikke gitt.

Phronesis som kunnskapsoverbygning, som vitenskapsteoretisk forankring for denne studien, innebærer at studien tuftes på en verdirasjonalitet snarere enn en universell og kontekstuavhengig analytisk rasjonalitet (jf. Flyvbjerg 1991: 73 i foregående kapittel). Det partikulære og kontekstuelle tillegges i denne studien m.a.o. en grunnleggende betydning. Slik sett blir kontekstbegrepet sentralt. Fokus på kontekst inngår slik blant premisser for valg av vitenskapsteoretisk forankring og som konsekvens: implikasjoner for en videre utforming av problemstillinger.

Kontekstbegrepet innebærer variasjon i sammenhengers og omgivelers betydning i oppfatninger om og fortolkninger av uttrykk, handlinger og situasjoner, spesifikt eller i vid forstand. Relatert til denne studien vil det være den vide fortolkning av kontekst som ligger grunn for anvending.

Kontekstbegrepet kan videre forstås i et statisk eller dynamisk perspektiv.<sup>57</sup> Lyngsnes (2003) drøfter kontekstens betydning relatert til mellommenneskelig samhandling generelt og til læring i et sosiokulturelt perspektiv spesielt. Hun forklarer et dynamisk perspektiv på kontekst slik:

”Ut fra et dynamisk perspektiv vil kontekst aldri være universelt gitt, heller ikke objektivt bestemt av karakteristika ved en situasjon. (...) Et sosiokulturelt perspektiv derimot forklarer enhver situasjons kontekst gjennom å se på den som et sosialt konstruert uttrykk for en kulturell aktivitet avhengig av den tolkningsposisjonen en har. Det vil si den posisjonen som vi ser eller tolker et fenomen ut fra. Kontekst blir dermed både et kulturelt fenomen, den konkrete situasjonen aktiviteten foregår innenfor, og et indre mentalt fenomen” (Lyngsnes 2003: 40-41).

---

<sup>57</sup> For utdyping av henholdsvis statisk og dynamisk syn på kontekst, se Lyngsnes (2003: 36-41).



Kontekst som begrep dekker slik sett ikke bare ytre, omkringliggende forhold, men inngår også i den enkeltes kognitive aktivitet (Lyngsnes 2003: 41).

Vi ser i økende grad, i mangt av litteratur som omhandler elevers læring, at kontekstuelle forhold tillegges stor vekt (Dysthe 1995, Säljö 2001, Bråten 2002, Lyngsnes 2003). ”Lärande är kontextuellt,” hevder Numan (1999), ”det sker således med olika innehåll, vid olika tidpunkter, på olika arenor, med olika aktörer inblandade, för olika syften, på olika sätt och med olika yttre hinder och möjligheter” (Numan 1999: 50). Her er m.a.o. et mangfold av kontekstuelle faktorer som innvirker i en læringssituasjon.

Silverman (2000: 65) peker på kontekstens betydning i forskningssammenheng i den forstand at forskeren utvikler sensitivitet for ulike dimensjoner av kunnskap: historisk, kulturell, politisk og kontekstuell. Kontekstuell sensitivitet betegner han som den minst selvforklarende av disse fordi

”... the recognition that apparently uniform institutions like ‘the family’, ‘a tribe’ or ‘science’ take on a variety of meanings in different contexts; the understanding that participants in social activity produce a context for what they do and that social researchers should not simply import their own assumptions about what context is relevant in any situation” (Silverman 1993: 8 i Silverman 2000: 66).

Han viser videre til at ulike fenomen eller tilstander, for eksempel kvalitet på helsetjenester eller det å bli frisk fra depresjoner, ikke er uniformerte fenomen, men også kontekstavhengige, og i dette, bl.a. avhengig av øyet som ser. Relatert til Silvermans argumentasjonsrekke kan det framtre som nærliggende også å inkludere en antakelse om at også spesialpedagog som profesjon til en viss grad og på ulike vis vil være kontekstuell betinget.

Clark, Dyson og Millward (1998) framhever kontekstens betydning for teoriutvikling innen spesialpedagogikk. De ser det imidlertid ikke som et siktemål å utvikle en enkelt ‘theory of special education’.

”The diversity of types of theory, the nature of theorising as a process, and the dependency of that process on the assumptions, interests and priorities of particular contexts make such a venture meaningless” (Clark *et al.* 1998: 4).

Kontekstuelle forhold inngår m.a.o. også i teoriutvikling, dvs. relatert til mangfold av teorier innen det spesialpedagogiske feltet. Omsyn til ulike kontekstuelle forhold innebærer ifølge Clark *et al.* (1998) at en felles overgripende spesialpedagogisk teori ikke vil være meningsbærende.

Hargreaves (1996) peker på endringer innen forskning og kunnskapsutvikling, der kontekstuell sannhet erstatter den tradisjonelle tiltro til universell sannhet i vårt fagfelt.

”*Universell sannhet*, en sannhet basert på beviste prinsipper for generalisert anvendbarhet, er i ferd med å erstattes av *kontekstuell sannhet*, den sannhet som lærere og andre kollektivt kan hente ut av en felles praksiskunnskap om sin umiddelbare kontekst og problemene der. Denne skolebaserte søken etter oppgaver, visjoner og kontinuerlig utvikling legger en høyst tiltrengt vekt på gyldigheten ved *praktikerens kunnskap*, og på de behov og krav som springer ut av den kontekst den enkelte arbeider innenfor (Hargreaves 1996: 72).

Kontekstbegrepet kan m.a.o. ha den sammensatte forankring: relatert til menneskets læring, til forskningsutfordringer, til forståelse av teori i feltet og til oppfatninger om sannhet.

Sugrue (1997) og Sugrue og Furlong (2002) drøfter kontekstbegrepet relatert til henholdsvis lærer- og rektorgjerning, der bl.a. de kontekstuelle forhold på nasjonalt og lokalt nivå er relatert til en irsk kontekst, dvs. i betydning av at kontekst har betydelig betydning. Sugrue (1997) følger læreren Helen over tid, i klasserommet, i samtaler på personalrom, gjennom observasjoner og intervju. Han tegner et bilde av en ”childcentred” lærer som over tid opplever slitasje som forklares med kontekstuelle forhold: “There are many insidious contextual means by which a teacher is demoralized which, over a period of time, may have profound effects on professional well-being and teaching quality ...” (Sugrue 1997: 191). Her gis vurderinger av skoleinterne forhold som bidrar til utmatting og drenering av engasjement. Videre følger en ytterligere forklaring relatert til kontekst: “In a climate where educational discourse is dominated increasingly by the ‘new managerialism’ and its demands for accountability, efficiency and enterprise, Helen and her colleagues ...” (Sugrue 1997: 192). Sugrue analyserer videre grunnlag for læreres slitasje og dels oppgitthet relatert til behovet for å skape forbindelseslinjer fra læreres praksis til de overordnede skolepolitiske føringer: ”... there is ‘a need to link the closely observed world of teaching to changes in society and educational policy as a whole’ to provide a complete account of classroom practices” (Sugrue 1997: 192 med referanse til Hargreaves og Woods 1984: 9).

Poenget i denne sammenheng er at læreres praksis ikke er uavhengig av kontekst, verken lokalt eller nasjonalt ... enn si også i en videre sammenheng, globalt. Min studie er basert på intervju, ikke på observasjoner. Resonnementet vil jeg like fullt slutte meg til i form av antakelser om at læreres og spesialpedagogers oppfatninger om sin yrkesutøvelse på ulike vis er kontekstuell betinget, lokalt, nasjonalt og globalt, som en del av utviklingstrender i det pedagogiske og spesialpedagogiske arbeidsfeltet.

Cabezudo og Haavelsrud (in press, jf. Haavelsrud 1996) har utviklet en modell, et tankesett som kan forstås som både praksis-, teori- og politikkovertgripende.<sup>58</sup> I deres argumentasjonsrekke blir det pekt på at vi som mennesker er nært knytta til spesielle sosiale, kulturelle og økonomiske realiteter, fjernere eller fjernt fra andre realiteter. De nære kontekstuelle faktorer består av familie og venner og særtrekk ved egen arbeidsplass, ”nær realitet”. Dette er faktorer på mikronivå som innvirker på daglig virke. I modellen ligger også en mellomliggende realitet (”intermediate reality”, Haavelsrud 1996: 55). I denne studien er det nærliggende å definere kommunen som en mellomliggende realitet; de mellomliggende kontekstuelle faktorer. Relatert til bl.a. spesialpedagog som profesjon, er det nærliggende å innlemme at også føringer og beslutninger fra ”fjern realitet”, makronivået. Makronivået vil i denne sammenhengen bestå av politikktutvikling i feltet, nasjonalt og internasjonalt. I Haavelsruds modell ligger forutsetninger om en interaksjon mellom de ulike kontekstuelle nivå – fra den nære via den mellomliggende til den fjerne realitet. Det som skjer i den nære realitet vil i større eller mindre grad påvirke det som skjer i den mellomliggende og fjerne realitet og ... motsatt, altså prinsipielt sett i form av en interaksjon mellom mikro og makro, der mikro produserer makro og motsatt (Haavelsrud 1997: 191).

I vår sammenheng reises så spørsmål om hvor vidt en mellomliggende kontekst, ”intermediate reality” innvirker på spesialpedagog som profesjon. Blant kontekstuelle betingelser i denne realiteten kan i denne studien være New Public Management-inspirerte ledelses- og organisasjonsformer. Her er m.a.o. en romlig, diakron horisont av realitet i form av nærhet eller avstand. Denne mellomliggende kontekstuelle faktoren vil videre være påvirket av og innvirke på den fjerne realitet: politikktutvikling i vid forstand.

Kontekstuelle betingelser kan også forankres i en tidshorisont. Tid handler om nåtid, fortid og framtid. Fortid er i denne studien enn så lenge framstilt gjennom studiens forankring i en kort historisk framstilling av det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og skoleledelse på kommunalt nivå. I senere kapitler vil vi også få glimt av fortid gjennom informantenes fortellinger om oppvekst, utdanning og gjerning i kapitlene 4-8, med hovedvekt av fortidsforankring i kapittel 4 (Oppvekst, utdanning og debut som lærer og/ eller spesialpedagog). Informantenes fortid samt ulike nære, mellomliggende og fjerne kontekstuelle faktorer preger deres fortellinger om samtid, altså virke som spesialpedagog (kapitlene 5-8), der enkeltkapitler også har tilfang fra data fra de supplerende metoder, intervju med skolesjefer og saksrelevante dokument.

---

<sup>58</sup> Selve modellen presenteres i kapittel 9.0.

Framtid kan ifølge Haavelsrud innebære uttrykk for normative ønsker eller visjoner: en spådom om framtida i form av predisjoner eller preskripsjoner. Prediksjoner har forankring i "... dei utviklingstendensane som har vore frå eit bestemt tidspunkt i fortida via notida, og til eit bestemt punkt i framtida" (Haavelsrud 1997: 189), altså i form av en trendanalyse. En "spådom" om framtid har slik forstått videreføring av nåværende kontekstuelle forhold som premiss. Preskripsjoner har frigjøring fra nåværende forhold som grunnlag og er basert på et valgt normativt utgangspunkt (Haavelsrud 1997: 189), og slike foreskrivninger representerer implisitt et endringsperspektiv. Oppfatninger om framtid kan m.a.o. ha forankring i nåtidas strukturer og ordninger eller romme ønsker som har endringer av eksisterende ordninger som forutsetning.

Relatert til denne studien om profesjonen spesialpedagog, er det rimelig å tenke at ulike både ulike romlige og tidsmessige horisonter vil framtre ut fra studiens empiriske grunnlag. Siktemålet er m.a.o., med en slik prinsipiell forståelse av kontekstuelle faktorer in mente, å åpne for og problematisere både synkrone og diakrone sider ved profesjonen spesialpedagog.

Goodson (1996) viser til det han betegner som preaktive og interaktive handlinger relatert til lærergjerning. De preaktive handlinger forstås som initiativ utenfra i form av ulike direktiver, forskjellige føringer fra sentrale eller lokale myndigheter som påvirker læreres praksis, dvs. de interaktive handlinger, det som faktisk skjer i opplæringssituasjonen. Han tar til orde for at vi i forskning på læreres virke "... behøver titta på den totala kontekst, innom vilken lärarens praktik utförs," altså både preaktive og interaktive handlinger (Goodson 1996: 51). Han peker på at "... the interactional practices of classes are subject to a constant change, particularly at the moment political and constitutional change. (...) These 'preactive' political actions set crucial parameters for interactive classroom practice" (Goodson 2003: 19). Her er m.a.o. en aksentuering av betydningen av kontekstuelle faktorer i forskning på lærerrollen.

Poengtering av å sette skolens praksis, dvs. sider ved profesjonsutøving inn i en kontekstuell sammenheng, finner vi også hos andre forskere. Wiese (2006) anvender begrepet "Skolens Janus-ansikt" i tittelen på sin avhandling og viser til skolers forskjellighet bl.a. relatert til pedagogiske orienteringer og pedagogiske profiler, der ulike skoler også representerer ulike kontekstuelle betingelser (Wiese 2006: 420-421). Skolen har m.a.o. det doble ansikt: Janus. Sugrue (1997) er i sin bok mer dramatisk i valg av metafor for skolegjerning: Hydra.

"The contextualized details of this study reveal the interdependence of classroom routines, school cultures and system-wide policies and structures. The image of the multi-headed

Hydra seeks to capture this complexity and mutual dependence. It suggests also that a secatoured, piecemeal, pruning of existing routines frequently results in more vigorous regrowth, thus perpetuating existing deeply embedded routines of practice when a more organic, holistic approach, which respects and recognizes the complexity and the interdependence of classroom actions, school communities and systems' policies, seems more appropriate" (Sugrue 1997: 205).

Både nyere forskning på lærergjerning, epistemologisk forankring og forskningsmetodisk valg i denne studien,<sup>59</sup> vektlegger betydning av kontekst, eller for å si det med Flyvbjerg (2001: 38): "Context counts."<sup>60</sup>

Haug (1999b) setter søkelyset på betydningen av kontekstualisering spesifikt innen spesialpedagogisk forskning og relaterer til flere norske forskningsbidrag i feltet. Han oppsummerer:

"Denne forskinga er med på å sette spesialundervisning inn i ein vidare politisk, samfunnsmessig og institusjonell samanheng. Dette avdramatiserer til ein viss grad førestellinga om at spesialundervisning er spesielt og unikt. Utviklinga innan spesialundervisning har tvert om sin parallell på ein rekke område, den blir påverka mykje av dei kreftene og ideologiane som karakteriserer samfunnet til ulike tider, og den er avhengig av verksemda i andre delar av utdanningssystemet. Ei slik kontekstualisering vil på den andre sida også på sikt kunne bidra til å identifisere kva som eventuelt skil spesialundervisning frå andre felt, og kva som kan vere unikt for spesialundervisning" (Haug 1999: 81).

Flere forskere peker på betydningen av kontekstualisering når det gjelder læring, teoriutvikling, forståelse av profesjoner og i det, forskning på lærerrollen. Som vi ser i sitatet fra Peder Haug, er det en eksplisitt etterlysning av kontekstualisering i forskning i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet.

I denne studien om profesjonen spesialpedagog er den overordnede problemstillinga vid, åpen.

*Hvilke trekk kjennetegner utvikling av profesjonen spesialpedagog?*

I den videre utvikling av forskningsspørsmål, er det tatt høyde for både betydningen av kontekstuelle faktorer og at profesjonsutøving som lærer og spesialpedagog er et sammensatt virke, med forankring både i individspesifikke faktorer og kontekstuelle, den nære kontekst,

---

<sup>59</sup> Ulike sider ved bruk av livshistorie som metode drøftes i kapittel 3.

<sup>60</sup> Kontekst og relevans blir også nærmere drøftet i kapittel 3.5.4.

den mellomliggende og den fjerne. Videreutvikling av studiens overordnede problemstilling er ut fra en slik forståelse forankret i tre hovedtema.

### 1. Profesjonen spesialpedagog

Profesjonen spesialpedagog tilhører de såkalte nye profesjoner eller semiprofesjoner, dvs. profesjoner som nødvendigvis ikke har de de klassiske profesjoners kjennetegn (jf. kapittel 2). Sider ved profesjoner og profesjonsutøving (jf. kapitlene 2.1 – 2.3) er gjerne sammensatt, med preg av den enkelte profesjonsutøvers bakgrunn, utdanning, innstillinger, erfaringer osv. Profesjonsidentitet, profesjonskjennetegn og særtrekk ved profesjonsutøving er til en viss grad individuelt forankret. Videre er profesjonalisering, altså utvikling som fagperson, noe forskjellig omtalt i forskningslitteraturen. I sum danner ulike tilfang fra forskningslitteraturen om profesjoner bakgrunn for den første problemstillinga.

*Hva framstår som sentrale kjennetegn ved profesjonen spesialpedagog?*

### 2. Spesialpedagogen som profesjonsutøver i den nære kontekst

Profesjonsutøving realiseres under ulike kontekstuelle betingelser, der skolen, spesialpedagogens arbeidsplass, inngår i en nær kontekst. Forholdet mellom skolens etos, og i dette, skolens realisering av de overordnede intensjoner om likeverdig og tilpassa opplæring i en inkluderende skole, ter seg ulikt (jf. kapittel 1.2). Tidligere forskning framstiller spesialpedagogen som en selvbeskyttende profesjon i den forstand at spesialundervisning konserveres til tidligere tiders segregerende opplærings- og organiseringsmønstre i motsetning til ønsket utvikling når det gjelder opplæring sett under ett. Dette utfordrer spørsmål om hva som reelt er profesjonsoppfatninger hos spesialpedagoger, her i forhold til gjennomføring av spesialundervisning relatert til skolens kjennetegn når det gjelder opplæring, noe som gir tilfang til den andre problemstillinga.

*I hvilken grad understøttes spesialpedagogens profesjonsutøving av og samvirker med skolens egenart?*

### 3. Føringer for profesjonsutøving med forankring i den mellomliggende kontekst: kommunen

Endringer i organisasjons- og ledelsesfilosofi inngår, slik jeg har avgrenset det i denne studien, i den mellomliggende kontekst. Dette er endringer som også mer eller mindre innebærer endrede oppfatninger når det gjelder profesjonenes stilling og utvikling av velferdsstaten. Slike endringer inngår ikke direkte i gjennomføring av pedagogiske og spesialpedagogiske tiltak, men kan indirekte legge føringer for feltet. Denne mellomliggende kontekst er videre påvirket av den fjerne kontekst: politikkutvikling nasjonalt og internasjonalt. Den tredje problemstillinga søker å fange aspekt ved betydningen av den mellomliggende kontekst, dvs. de preaktive handlinger som indirekte har innvirkning på spesialpedagogisk praksis.

*På hvilke måter kan endringer i organisasjon og ledelse i kommunen i retning New Public Management-inspirerte organisasjons- og ledelsesstrategier styrke eller true profesjonsutøving i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet?*

Disse problemstillingene ligger som grunnlag for det videre arbeid i studien, i forskningsdesign og videre inn i analyse og framstilling av data.

## **2.6 Oppsummering og avhandlingas videre innhold**

Den teoretiske innramminga for denne studien omhandler fire hovedtema: sider ved profesjonsbegrepet og aspekt ved profesjonsutøving, de moderne og postmoderne tegn, spor og føringer relatert til identitets- og profesjonsutvikling. Teorigrunnlaget innlemmer også forskning på lærerprofesjonen og i dette: perspektiv på karrieresteg i lærerprofesjonen.

I kapittel 2.4 som omhandler epistemologiske spørsmål, drøftes to hovedperspektiv. For det første drøftes paradigmebegrepet relatert til ”trofasthet” til det ene paradigme vs. tilslutning til multiparadigmatiske tilstander – som en del av samfunnsdebatten i deler av human- og samfunnsvitenskapene og som etterlysning i forhold til det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Denne diskusjonen føres så inn mot valg når det gjelder kunnskapens egenart i denne studien: phronesis, med feste i Aristoteles’ kunnskapsbegrep, klokskap i handling. I sum representerer framstillinga i den teoretiske innramminga de ikke-dogmatiske posisjoner både når det gjelder perspektiv på profesjoner og kunnskapsteoretisk overbygning.

Avslutningsvis i kapittel 2 presenteres ei utviding og nyansering av studiens overordnede problemstilling, presentert i kapittel 1.4. Både redegjørelse for studiens substans i kapitlene 1.2 og 1.3 – det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og skoleledelse på kommunalt nivå gir,

sammen med den teoretiske innramming i kapittel 2, grunnlag for de problemstillinger som blir førende for det videre arbeid, bl.a. de ulike valg relatert til forskningsdesign.

Avhandlingas tredje kapittel rommer ulike sider ved forskningsdesign, der valg av livshistorie som metode gir føringer for intervju- og analyseform: de ustrukturerte/konverserende intervju med studiens åtte informanter, spesialpedagoger i grunnskolen med et aldersspenn mellom 25 og 62 år. I tillegg er her anvendt supplerende metoder i form av semistrukturerte intervju med skolefaglig ansvarlig (skolesjef) i spesialpedagogenes respektive kommuner (N=7) samt at jeg har fått tilgang til saksrelevante dokument fra de samme kommuner, som ledd i kontekstualisering av spesialpedagogenes livsfortellinger.

De analytiske prosesser skjer i form av en hermeneutisk tilnærming, noe som i denne studien gir føringer for de valgte presentasjonsformer: dels som framstilling og drøfting av ulike tema studien har generert, og delvis i form av at de respektive spesialpedagogene framstår som protagonister innenfor ulike tema som studien generer i forhold til spesialpedagog som profesjon.

Kapittel 4 omhandler bakgrunn for spesialpedagogisk virke (oppvekst, utdanningsvalg og debut som lærer/spesialpedagog). Kapittel 5 har fokus på læring, der også ulike syn på normalitets- og avviksbestemmelser, læringssyn og perspektiv på organisering av opplæring inngår. Mens kapittel 5 slik har forankring i spesialpedagogenes fortellinger fra de praktiske sider ved opplæring, omhandler kapittel 6 ytre kontekstuelle betingelser for virke, bl.a. i form av juridiske perspektiv på spesialundervisning og som ledd i dette: føringer fra kommunalt hold, relatert til drøfting av skolefaglig ledelse på kommunalt nivå vs. nyere strømninger når det gjelder organisasjon og ledelse i form av New Public Management-inspirerte organisasjons- og ledelsesteorier.

I kapittel 7 er det fokus på spesialpedagogisk virke ut fra skolen som kontekst, med bl.a. perspektiv på rektors synlighet, skolens etos og internt og eksternt samarbeid. Kapittel 8, det siste av kapitlene med studiens empiriske grunnlag som utgangspunkt, har ulike profesjonskjennetegn som tema, bl.a. kunnskapsgrunnlag hos spesialpedagogene og etiske dimensjoner ved virket. Utviklingsorientering hos spesialpedagogene og aspekt ved personlig egnethet inngår som tema.

Profesjonen spesialpedagog er gjenstand for drøfting i kapittel 9, først relatert til troverdighetsspørsmål, her med utgangspunkt i hva vi kan lære gjennom bruk av livshistorie, med phronesis som vitenskapsteoretisk overbygning og med studiens problemstillinger som



utgangspunkt. Videre blir studiens funn drøftet opp mot Charles Taylors autensitetsbegrep og kompleksitetsbegrepet hos Niklas Luhmann.

Metaforen *det doble blikk* gir tittel til avhandlinga. *Det doble blikk* drøftes i forhold til trekk ved spesialpedagog som profesjon, slik dette framtrer i denne studien. Metaforen drøftes også i forhold til kontekstuelle betingelser, her relatert til restrukturering av offentlig sektor.

Avslutningsvis drøftes implikasjoner av studiens funn relatert til oppfatninger om profesjonskomponenter og samvirke mellom komponenter. Perspektiv på phronesis og postmoderne kunnskapsoppfatninger som studiens funn genererer, gir føringer og mulige implikasjoner for utdanning i spesialpedagogikk og for videre forskning.

### 3.0 Forskningsdesign

Ingressen til hovedkapitlet om forskningsdesign inneholder flere tema. Innledningsvis stadfester jeg kort egen interesse og bakgrunn for arbeidet med denne studien. Videre, som en følge av dette: problematisering av det å forske på egen profesjon. Avslutningsvis i innledninga til dette kapitlet er en redegjørelse for og refleksjon over utvikling innen det kvalitative metoderepertoar som bakgrunn og begrunnelse for eget metodevalg.

Min egen forskningsinteresse relatert til profesjonen spesialpedagog i grunnskolen er sammensatt. Både mor og far var lærere. Skolen var slik sett sentral i barne- og ungdomstid ut over det å selv være elev. Elever med funksjonshemninger, elever med spesielle behov, fikk stort sett si opplæring i spesialskoler på den tida, dvs. i 1950- og 60-åra. Vi så dem knapt, kjente dem ikke. Det var kilder til spørsmål og undring.

Jeg tok lærerutdanning i 1970, toårig på den tida, og hadde min debut som lærer i en fådelt skole i en landsdel som fram til da hadde vært fremmed. Jeg fikk der erfaringer som skapte ansporing til senere videreutdanning i spesialpedagogikk. Egen erfaring fra skoleverket er ganske omfattende – som lærer og spesialpedagog i grunnskolen, som spesialpedagog for hørselshemmede og elever med utviklingshemning i henholdsvis spesialklasse og institusjon. Et par års virke i Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) ga atter andre erfaringer som spesialpedagog. Fra slutten av 1980-tallet har jeg i hovedsak arbeidet i lærerutdanninga og har i mange år hatt ansvar for videreutdanningsenheter i spesialpedagogikk.

Både hovedfagsoppgaven<sup>61</sup> og flere FoU-arbeid de senere år<sup>62</sup> har fokusert på vanskeovergripende tema, juss i spesialpedagogikken og ulike sider ved individuelle opplæringsplaner. De ulike prosjektene jeg har gjennomført, har også problematisert og aktualisert spesialpedagogen som profesjon på ulike vis. Her er flere tilfang bak valget om å gjennomføre en profesjonsstudie om spesialpedagogen i grunnskolen, tilfang av personlig karakter og de sammensatte erfaringer fra mitt yrkesaktive liv. Dette innebærer at jeg blir forskeren som forsker på egen profesjon, noe som representerer både fordeler og ulemper i forskningsarbeidet.

Jeg forsker på egen profesjon, eget revir. Jeg forsker i et felt der jeg har mangeårig og sammensatt erfaring, et felt jeg er opptatt av og har lojalitet til. Wadel (1991) peker på ulike utfordringer knytta til det å forske på egen kulturkrets. I egen kulturkrets tas mangt for gitt; en har felles språk, felles kunnskapsgrunnlag. ”Med andre ord,” sier Wadel (1991: 19), ”er det

---

<sup>61</sup> Groven (1989).

<sup>62</sup> Groven (1993, 1995a, 1995b, 1998).

ikke faglig innsikt som i første rekke gjør feltarbeideren i egen kultur i stand til å forstå hva han observerer, men den gjensidige felles-kunnskapen han deler med dem han studerer.” Denne felles-kunnskapen har sin styrke, men kan så avgjort også bidra til en viss blindhet hos forskeren, fordi sider ved det aktuelle forskningsfelt og -tema tas for gitt.

På sitt beste kan egen bakgrunn bidra til å maksimere utbyttet av datainnsamlinga. Repstad (2002: 210) viser til involvering og engasjement som sterke drivkrefter i det å forske på eget felt, du unngår dumme spørsmål, kan hende, fordi du kjenner språk og koder. På sitt verste – i det å forske på eget revir - lar jeg egen innsikt skape skygger for andres i selve datainnsamlinga eller at jeg i utilstrekkelig grad evner å være meg min egen subjektivitet bevisst og å overkomme den (Paulgaard 2000: 51).

Laursen (2004a) viser til at mangt av profesjonsforskning gjennomføres av en som selv kommer fra profesjonen og identifiserer seg med den, noe som kan medføre mistanke om at det anlegges et for positivt blick på profesjonene. Her er like fullt et annet moment som anføres:

”Alligevel vil jeg argumentere for, at den egentelige grund til den positive vurdering snarere er, at professionerne faktisk er et samfundsmæssigt vigtig og overvejende positivt fenomen, som man må anerkende, når man studerer en profession og dens forhold til sine klienter” (Laursen 2004a: 21-22).

Et positivt bilde av en profesjon kan m.a.o. avpeile en profesjons betydning og ikke nødvendig forstås som fravær av det kritiske blick.

Som forsker er jeg subjektivt til stede gjennom hele forskningsprosessen – i pendling mellom nærhet og avstand. Fossåskaret (1997) peker på utfordringer forskeren møter for å finne ”... balanse mellom innenfra-opplevelsen og utenfra-analysen. Forskeren møter dilemmaet i studier både av sin egen kultur og av fremmede kulturer. Uansett om han møter problemet hjemme eller borte, må han søke denne balansen” (Fossåskaret, 1997: 30). Den forskningsmetodiske tilnærminga jeg har valgt å bruke, fordrer nærhet. Siktemålet med de analytiske grep i bearbeiding av data, de analytiske grep som fordrer avstand, er at de skal bidra til troverdig og økt innsikt i profesjonen spesialpedagog.

Jeg har gjennom formulering av problemstilling og de genererte delspørsmål til problemstillinga lagt føringer for og en beslutning om bruk av kvalitativ metode i denne studien. Jeg søker en utdypet forståelse for profesjonen spesialpedagog i grunnskolen. Gjennom drøfting av epistemologiske spørsmål (kapittel 2.4) har jeg valgt og argumentert for phronesis som vitenskapsteoretisk forankring for denne studien.

Fravær av phronetisk forskning i store deler av moderne tid har ført til at de metodiske retningslinjer i liten grad er utviklet og problematisert, slik som for eksempel innenfor forskning praktisert som episteme. Phronetisk forskning har ingen fasttømrede, etablerte metoder. Det handler snarere om å anvende repertoar innenfor kvalitative metoder som evner fange og analysere det tema som er mitt ærend å utforske: Spesialpedagogen som profesjon, her avgrenset til lærere som har videreutdanning i spesialpedagogikk og har sitt virke i grunnskolen.

Siktemålet med studien er vinne økt innsikt i spesialpedagogen som profesjon. Studien realiseres med en tilnærmet "elendighetsbeskrivelse" både av fag- og profesjonsfelt som bakteppe. Metodevalg med phronesis som vitenskapsteoretisk forankring, fristiller meg til en viss grad, dvs. innenfor metoder der faktorer som mennesker og samfunn, kontekst og praksis har betydning (jf. kapittel 2.4.2).

Lincoln og Denzin (2000: xiii og 1020) peker på den kvalitative forsker som fortolkende bricoleur, "a Jack of all trades". Det er utviklet et mangfold av metoder i løpet av de siste 10-15 år. Tidvis er spenning og motsetning mellom tilhengere av de ulike metoder nokså tilspisset.

I en artikkel med tittelen "The Seventh Moment – Out of the Past" summerer forfatterne status quo for kvalitativ forskning, "... definition of this sprawling field":

"Qualitative research is an interdisciplinary, transdisciplinary, and sometimes counterdisciplinary field. It crosses the humanities, the social sciences, and the physical sciences. Qualitative research is many things at the same time. It is multiparadigmatic in focus. Its practitioners are sensible to the value of the multimethod approach. They are committed to the naturalistic perspective and to the interpretive understanding of human experience. At the same time, the field is inherently political and shaped by multiple ethical and political allegiances" (Lincoln og Denzin 2000: 1048).

Definisjonen rommer variasjon og forskjellighet som motsats til en enhetlig og klar forståelse av hva kvalitativ forskning per i dag representerer. Et felles kjernepunkt slås fast: kvalitative forskere forholder seg til et naturalistisk perspektiv for å fortolke menneskelig erfaring. Lincoln og Guba skrev i 1985 boka "Naturalistic Inquiry", en av de tidlige lærebøker i kvalitativ forskning. De lister opp stikkord til ulike aksiomer knytta til henholdsvis "positivist paradig" og "naturalistic paradig".<sup>63</sup> Grunnlagsforståelsen i kvalitativ forskning

---

<sup>63</sup> Stikkord for det naturalistiske paradigmet er følgende: "Realities are multiple, constructed, and holistic; Knower and known are interactive, inseparable; Only time- and contextbound working hypotheses (ideographic statements) are possible; All entities are in a state of mutual simultaneous shaping, so that it is impossible to distinguish cases from effects; Inquiry is value-bound" (Lincoln og Guba 1986: 37).

med forståelse av realitet som sammensatt, konstruert og helhetlig, synes å ligge fast. Så også forståelsen av forholdet mellom kunnskap og kunnskapens "eier", kontekst- og verdiavhengighet og fravær av lineære årsaksforklaringer. Med åra er det, som Lincoln og Denzin (2000) viser til, skjedd en mangslungen utvikling av kvalitative metoder, men de grunnleggende prinsipper synes stadig stå som sentrale særtrekk.

Forfatterne lister opp ulike moment relatert til dagens utfordringer innen kvalitativ forskning – "Coping with the present":

- "The qualitative researcher is not an objective, authoritative, politically neutral observer standing outside or above the text.
- The qualitative researcher is "historically positioned and locally situated (as) an all-too-human (observer) of the human condition" (Bruner 1993, p.1).
- Meaning is "radically plural, always open. And... there is politics in every account" (Bruner 1993, p.1).
- Qualitative inquiry is properly conceptualized as a civic, participatory, collaborative project. This joins the researcher and the researched in an ongoing moral dialogue" (Lincoln og Denzin 2000: 1049).

Så representerer disse punktene grunnholdninger og utfordringer i dagens kvalitative forskning, uten dermed å gi klare føringer eller anvisninger av valg for forskningsmetodisk tilnærming. Dette gir utfordringer også til meg som forsker, relatert til ulike valg jeg gjør i utøving av forskerrollen, i forhold til informanter og i etablering av mening, "sannhet". Dette er blant aspekt ved egen forskerrolle som utdypes i ulike delkapitler under forskningsdesign.

I studien om spesialpedagogen i grunnskolen er flere metodiske grep. Primært, det som utgjør selve basis i studien, er bruk av livshistorie med åtte spesialpedagoger som informanter. Dernest gjennomfører jeg semistrukturerte intervjuer med skolesjefene i de kommunene der spesialpedagogene har sitt virke. Jeg har i tillegg fått tilgang til saksrelevante dokumenter i de respektive kommunene, rutinesamlinger som regulerer det spesialpedagogiske feltet. Intervjuene med skolesjefene og innhenting av dokument inngår som ledd i kontekstualisering av spesialpedagogenes fortellinger. Dette blir det gjort nærmere rede for senere. Så blir jeg "the bricoleur", "a Jack of all trades" – forskeren som bruker flere tilfang for å belyse det fenomen studien omhandler.

Tidligere forskning i det spesialpedagogiske feltet var prega av den objektive langt mer enn den subjektive tilnærming (jf. kapittel 2.4). Med referanse til Skidmore (1996) hevder Haug (1998a: 265) at kunnskapsbasen til spesialundervisninga i stor grad er prega av forestillinger fra modernismen, med stikkord som standardisering, sentralisering, generalisering og mindre tilpasset det som er karakteristisk for postmodernismen: tvil, variasjon, kompleksitet og uvisshet. Det ville like fullt være en banalisering av de

forskningsmetodiske avveininger en som forsker må ta, dersom det etableres myter om at fagfeltets egenart gir faste føringer for metodevalg. Haug (1997b) kommenterer tendenser i den retning:

”Det er ikkje uvanleg å definere eit forskningsfelt etter den forskingsmetodiske tilnærminga det nyttar. Det gjer til dels sosiologane, psykologane, etnologane, historikarane og medisinarane. Det er derimot ikkje meiningsfylt å tale om spesielle forskingsmetodar for spesialpedagogisk forskning, sjølv om det finst dei som meiner det. Eg har møtt utsegner om at kvalitative metodar er meir tilpassa spesialpedagogikk enn andre metodar. Eg oppfattar slike utsegner som sjarmerande, men usakleg tidskolloritt, meir enn som seriøs karakteristikkk av forskning. Denne forskinga er som all anna forskning best tent med eit breitt arsenal av metodar, både kvalitative og kvantitative. Bruken er bestemt av dei problema ein studerer, av dei teoretiske tilnærmingane ein vel og av det forskingsparadigmet ein definerer seg innanfor” (Haug 1997b: 38).

Haug ordsetter fordringer til metodevalg relatert til problemstillingas egenart, et synspunkt også Elliott (2005) gir tilslutning til:

”I must confess to no longer being interested in methodological questions, since they presuppose that there is a method or group of methods that is necessary for discovering essential truths about the objects of inquiry. With respect to research methods I now see ‘educational research’ as an eclectic and heuristic form of inquiry. (...) At times questions will arise that call for the gathering of certain kinds of qualitative data, while at other times the gathering of certain kinds of quantitative data may be more appropriate” (Elliott 2005: 8).

Både Haug (1997b) og Elliott (2005) uttrykker fravær av metodetroskap i form av tiltro til ”rett metode”, et synspunkt jeg deler, et udogmatisk syn i betydning fravær av trofasthet til den ene overgripende metode. Problemstillingenes egenart blir styrende for de metodiske avveininger og valg.

Også innenfor det kvalitative metoderepertoar er valgmulighetene legio. Jeg har valgt å bruke livshistorie som metode, en metode jeg ikke hadde erfaringer med fra tidligere prosjekt, men som jeg ble fascinert av ved det første møtet med metoden via en svensk oversetting av av Ivor Goodsons bok (1996): ”Att stärka lärarnas röster;” en metode som også reflekterer mine egne faglige og personlige erfaringer. Cole og Knowles (2001: 45) skriver i tilknytning til start av et prosjekt med livshistorie som metode, et utsagn jeg gir tilslutning til: ”... that such work must come from a deep professional and personal commitment.”

### **3.1 Livshistorie som metode i profesjonsforskning**

Opprinnelig er bruk av livshistorie en metode anvendt av sosiologer og var forankret i den såkalte Chicagoskolen i 1920- og 30-åra (Goodson 1996, 2000, Cole og Knowles 2001: 12). Bruk av livshistorie, der enkeltmenneskers beretninger om eget liv utgjør stammen i datagrunnlaget, representerte i sin tid et brudd med den etablerte forskningstradisjonen. Gjennom livshistorier ble det gitt stemme til de mennesker en studie omhandlet, for eksempel ungdomskriminelle, polske bønder, fargede kvinner, de fattige. Utgangspunktet i livshistorieforskninga er enkeltmenneskers biografi med sikte på å forstå kulturelle fenomen eller ulike gruppers situasjon. Innflytelse fra George Herbert Mead og hans samtidige teori om danning av selvet påvirket også interessen for livshistorieforskninga (Goodson 1996: 57, Goodson og Sikes 2001: 8). I de siste 10–15 år har livshistorieforskning også vært anvendt i pedagogisk forskning, med professor Ivor Goodson som en av metodens fremste ambassadører ... og kritikere.

Livshistorie inngår som en av metodene innen kvalitativ forskning. Definisjonene er mange. Tierney (2000) oppsummerer livshistorie som forskningsmetode slik:

”Life history is a culturally produced artifact in one light and an interpretive document in another. It might be defined by way of method (interviews, observations), theoretical vantage point (hermeneutics, phenomenology), and disciplinary perspective (psychology, anthropology, sociology) (...) ... life history is related to biography, it is a retrospective account, and it involves some form of narrative statement” (Tierney 2000: 539).

Livshistorie som artifakt,<sup>64</sup> altså et kunstprodukt, ikke livet selv, er et berettet utdrag av et liv, en konstruksjon av et liv. Formålet med bruk av livshistorie som metode er sammensatt, ”... about understanding a situation, profession, condition ... (Cole og Knowles 2001: 11). Distinksjoner mellom ulike biografiske metoder er mer eller mindre vektlagt. ”Life narrative” og ”life story”, brukes som synonyme begrep med følgende forklaring: ”A life narrative or story is a written or oral account of a life or segment of a life as told by an individual” (Cole og Knowles 2001: 18). Her er også distinksjoner mellom livshistorieforskning og ”narrative method”, der Cole og Knowles (2001) forklarer likheter og markerer skiller mellom disse beslektede tilnærmingene innen biografiske metoder:

---

<sup>64</sup> ”1. any object made by man, esp with a view to subsequent use. 2. Biol. A substance, structure, or the like, not naturally present in tissue but formed by artificial means, as chemicals” (Webster’s Eyclopedic Unabridged Dictionary of The English Language 1994: 316).

”Both narrative and life history research rely on and depict the storied nature of lives; both are concerned with honoring the individuality and complexity of individuals’ experiences. The two methods part company, however, with respect to broad purpose and analysis. We think of life history research as taking narrative step further; that is, life history research goes beyond the individual or the personal and places narrative accounts and interpretations within a broader context” (Cole og Knowles 2001: 20).

Min studie plasserer seg innenfor en livshistorietradisjon med vektlegging av kontekstuelle faktorer som innvirker eller kan innvirke på en profesjons yrkesutøving. Forfatterne viser imidlertid til at forsøk på å skape klare distinksjoner mellom ”narrative”, ”narrative accounts”, ”personal stories” og ”personal accounts” kan føre til semantiske øvelser, men, hevder de: ”Sorting out subtle semantic differences is not as important as making clarifications based on epistemology, purpose, and process” (Cole og Knowles 2001: 19).<sup>65</sup>

En enhetlig og klar definisjon av hva livshistorieforskning innebærer, er ikke etablert. Cole og Knowles (2001: 9) viser til at ulike forskere som anvender livshistorie, ville gi noe ulike forklaringer. I sin bok ”Lives in Context. The Art of Life History Research” beskriver Cole og Knowles (2001: 9) en ambisjon om å utforske hva en livshistorisk orientering ”might mean” og hvordan en slik orientering ”might play out” i forskningsarbeid. Igjen, et standpunkt prega av fravær av dogmatikk, om enn her i anvending av livshistorie som forskningsmetode, er grunnleggende føringer og trekk som jeg vil utdype etter hvert.

Livshistorieforskninga opererer med tre grunnleggende varianter, yrkeshistorie, den tematiske livshistorien og den fullstendige livshistorien (Goodson og Numan 2003: 142-143, Numan 2006: 149). Hovedinteressen i yrkeshistorien er å finne ”balansen mellom yrkeslivet, arbeidet och andra områden i personenes liv.” Den tematiske livshistorien fokuserer gjerne på spesifikke aspekt så som kjønnsperspektiv, tidlig pensjonering, utbrenthet, stadier i karrieren osv. Den tredje varianten er den fulle livshistorien, der siktemålet er å forstå en persons liv og sette fortellinga inn i ”... sitt historiska og lokala sammanhang” (Goodson og Numan 2003: 143). Det blir her også vist til behovet for triangulering i form av at forskeren anvender en eller flere kilder eller metoder for innsamling og/eller analyse av informasjon/data (Goodson og Numan 2003: 142). I denne studien er det gjennomført en full livshistorie med triangulering, dvs. bruk av flere metoder. Det omtales nærmere i kapittel 3.4.

Livshistoriedata kan ha et nokså vidt tilfang (Goodson 1991, 1996, 2000):

---

<sup>65</sup> En tilsvarende ”semantisk øvelse” kan også omfatte bruk av begrepet ”narrative”, et begrep det blir gjort nærmere rede for i kapittel 3.6.



- lærernes egne fortellinger, men også mer frittstående studier av læreres livserfaringer og bakgrunn som bidrar til å prege deres syn på undervisning og deres praksis
- lærernes livsstil, i og utenom skolen
- lærernes livssyklus
- stadier i lærernes yrkesbane, debuterfaringer, karriereutvikling
- kritiske hendelser som har påvirket oppfatninger om skole og praksis
- skolers og fags livshistorier som bidrag til den kontekstuelle bakgrunn

Her kan m.a.o. flere tilfang kombineres som bidrag til en kontekstuell bakgrunn for å få bedre innsikt i læreres liv og virke (Goodson 1996: 87-88). Goodson og Sikes (2001) gir eksempler på ulike forskningstema og hevder: "We both became convinced, early in our careers, that investigations focusing on such areas as pedagogy, curriculum, development, school administration, leadership and organization could all be enhanced by the inclusion of a life history element" (Goodson og Sikes 2001: 57), igjen en eksentuering av betydningen av et vidt tilfang.

Livshistorieforskning inngår i en postmoderne trend med utgangspunkt (ofte) i selvets fortelling i den forstand at selvfortelling også inngår som identitetsskaping. Identiteten er i vår vestlige kulturtradisjon under kontinuerlig utvikling – og press: "Identitet er snarere blitt et kontinuerlig prosjekt, aller helst et kontinuerlig *narrativt* prosjekt" (Goodson 2000a: 69, jf. også kapittel 2.2.1). Lundby (1998) argumenterer for bruk av livshistorie og peker på at både filosofer og samfunnsvitere har grepet fortellinga, narrativen, i vitenskapelig og terapeutisk sammenheng ut fra "... noe som har vært der hele tiden: at mennesker strukturerer erfaringene sine gjennom historier" (Lundby 1998: 29). Bruk av livshistorie er videre et fortolkningsprosjekt; fortolkning fra den som gir historien og fortolkning hos forskeren som etterspør og er hovedansvarlig for den hermeneutiske prosess gjennom bearbeiding og analyse av historiene.<sup>66</sup>

Livsfortellinga eller livskildringa, "the life story" danner utgangspunktet. Gjennom, som oftest, det åpne intervju med aktuelle informanter, veves et liv, dvs. livet i fragment, livet som tekst, livet med de særmerkete episoder, "critical incidents," slik det blir fortalt til forskeren. Denne fortellinga er personlig, den individualiserer og personaliserer. Livsfortellingene representerer "snapshots", øyeblikksbilder fra informantens liv (Goodson 2000a: 76). Det er de singulære, selektive og spesifikke skildringer, lokaliserte til tid og rom. Siktemålet er å integrere situasjonsbestemte, biografiske og historiske data. Bearbeiding av data fra livsfortellinger fordrer fortolkning på to nivå - for det første, livsfortelling omskapt til tekst og

---

<sup>66</sup> De hermeneutiske prosessene blir det gjort nærmere rede for i kapittel 3.5.1.

videre: Livsfortellinga kontekstualisert; en ”teoretisk kontekstualiserad handlingsberättelse” (Goodson 1996: 125).

Livsfortellinga danner grunnlag for å skape genealogier av kontekst. I de kontekstuelle forhold inngår samtidshistorie og for skolens vedkommende: læreplaner, andre styringsredskap og føringer fra sentralt og lokalt hold. De interkontekstuelle sider handler om forbindelseslinjer mellom livsfortellinger. ”Life stories, then”, hevder Goodson og Sikes (2001: 16), ”are the starting point for our work” (jf. Goodson 2003: 48).

Goodson (2003) oppsummerer styrken ved bruk av livshistorie som forskningsmetode relatert til forskning på lærere slik:

“In general, life history studies of teaching aid the production of a wider range of teacher-centred professional knowledge. To move educational study in this direction requires a major upheaval and reconceptualizing of existing educational research paradigms. Nonetheless, the emerging thinking, through to work on teachers’ practical and professional knowledge, as well as the emerging studies of reflective practitioners and action-researchers, is a solid baseline for such a newly conceptualized mode of educational research. In this sense, life history studies of their nature insist that understanding teacher agency is a vital part of educational research and one that we ignore at our peril”(Goodson 2003: 57).

Bruk av livshistorie som metode har sine sterke sider, men Goodson advarer innstendig mot å dyrke fortellinga ukritisk; fortellinga må ikke erstatte den sosiale og politiske analysen. Jeg vil i det følgende vise til kritiske innvendinger mot metoden, slik ulike forskere målbærer disse.

### **3.1.1 Kritiske innvendinger til bruk av livshistorie**

Marianne Egeland (2000) drøfter ulike sider ved biografens egenart i boka ”Hvem bestemmer over livet?” Med livsskildringen som utgangspunkt for livshistorien i mitt prosjekt, er det viktig å være bevisst på skillet mellom faktisk liv og fortelling. ”En biografi må til syvende og sist leses som biografens mer eller mindre velbegrunnede tolkning – av det materialet som er lagt til grunn, og ikke av det liv som skildres” (Egeland 2000: 81). Forfatterens fortolkningsevne og –ansvar er et sentralt aspekt både når det gjelder tradisjonelle biografier eller som her: informanter som tolker og forteller fra eget liv og forskeren som refortolker, analyserer og presenterer.

”Den biografiske illusjon” er tittelen på en artikkel av Pierre Bourdieu (1986).<sup>67</sup> Her retter han sterk kritikk mot bruk av biografiske metoder, så som livshistorie i forskningssammenheng.

”Livshistorie er ett av disse begrepene fra de alminnelige talemåter som er blitt smuglet inn bakveien i det vitenskapelige univers, først helt uten pauker og basuner hos etnologene, og så ganske nylig – ikke uten oppstyr – hos sosiologene. Det å snakke om en livshistorie innebærer at man i det minste forutsetter at livet er en historie (og det er ikke så rent lite), og at et liv – som i Guy de Maupassants tittel *Une vie* – er en uadskillelig samlet helhet av begivenheter hos en individuell eksistens oppfattet som en historie, og fortellingen om denne historien. (...) Dette innebærer at man stilltiende godtar den filosofiske forståelsen av historien som en rekke påfølgende historiske begivenheter” (Bourdieu 1986: 86).

Bourdieu peker videre i artikkelen på at både den som spør og den spurte har ”... på en måte felles interesse i å godta postulatet om at det livet som blir fortalt (og dermed implisitt for alle andre liv), har en mening” (Bourdieu 1986: 87). Han stiller seg sterkt kritisk til det han betegner som ”enhetliggjøring” av jeget. Det er en side ved kritikken. En annen: forholdet mellom det private selv og det offisielle, representert ved helseopplysninger, politiattester osv.

”Alt taler for å gå ut fra at livsfortellingen har en tendens til å nærme seg den offisielle modellen for den offisielle representasjonen av selvet – identitetsbevis, fødselsattest, curriculum vitae, offisiell biografi – og den filosofi om identitet som ligger til grunn for den, desto mer etter hvert som man nærmer seg offisielle utspøringer og undersøkelser (hvorav den juridiske undersøkelse og politietterforskningen utgjør ytterpunktet), idet man samtidig fjerner seg fra de intime utvekslinger mellom kjente og den *fortrolighetens logikk* som gjelder for disse beskyttede markedene” (Bourdieu 1986: 91).

Bourdieu uttrykker skepsis til verdien av livshistorie som forskningsmetode fordi livshistorien nærmest ”automatiseres” på linje med vitale opplysninger i den offentlige sfære; skepsis også fordi livshistoriene smaler til i løpebane, der aktøren framtrer som etter et ferdig skript, men der biografen eller forskeren lett overser betydningen av det sosiale rom ”... og særlig når den lineære rekkefølgen av de viktigste begivenheter i livet foretrekkes fremfor det sosiale rommet som de finner sted i, er dårlig analyserte og dårlig behersket ...” (Bourdieu 1986: 92). Her etterlyses at forskeren også i sin analyse innlemmer kontekstuelle betingelser; de synkrone og diakrone aspekt (jf. kapittel 2.5).

Sennet (1992) tar i boka ”Intimitetstyranniet” opp endringer når det gjelder den offentlige vs. den private sfære. Han bruker begrepet ”intimitetsideologi”.

---

<sup>67</sup> Artikkelen er oversatt og gjengitt i tidsskriftet Agora nr 3, 04.

”Alle slags sosiale relasjoner er virkelige, troverdige og autentiske jo mer de nærmer seg den enkelte persons indre psykologiske bekymringer. Denne ideologien forvandler politiske kategorier til psykologiske. Denne intimitetsideologien definerer samfunnets humanitet uten å ty til guder: Vår gud er varmen. Historien om den offentlige kulturens vekst og fall stiller i det minste et spørsmålstegn ved denne oppfatningen av humanitet” (Sennet 1992: 5-6).

Ulike kvalitative forskningsmetoder har gjerne nærhet til informant som forutsetning. Bruk av livshistorie og gjennomføring av de åpne intervju innebærer at informanten i stor grad styrer hva han eller hun vil formidle. Det gjelder form, og det gjelder innhold. Blir så livshistorie en forskningsmetode som blir invaderende, som kan inngå i et ”intimitetstyranni”? Som forsker har jeg forsøkt å ta grep for å forhindre det.<sup>68</sup> Videre – og som en motsatt tendens: Framtrer de ulike livsfortellingene etter et ”preskript”; altså en beretning som tar form av en lineær historie, jf. Bourdieus innvendinger mot bruk av livshistorie som forskningsmetode?

Et annet spørsmål er hvorvidt det er snapshots av det reelle liv som skildres gjennom intervjuet eller om det er det konstruerte, idealiserte liv. ”Are we sitting too comfortably,” spør Andy Convery (1999) ”... listening to teachers’ stories?” Han viser til at læreres fortellinger ofte fokuserer på ”what I am not” (Convery 1999: 135) med aktiv bruk av de generaliserte andre, dvs. antagonistiske grupper av lærere, for å stadfeste egen identitet. Egen identitet som lærer kan gjennom fortellinger like gjerne framtre som den foretrukne identitet.

”In essence, we use opportunities to describe ourselves to reconstruct ourselves – to become that which we describe. This challenges the assumption that the process of recounting experience is a therapeutic by-product of teacher biography, rather, it suggests that in communicating experience, content is judiciously selected and organised to satisfy the primary therapeutic purpose of self-representation” (Convery 1999: 137).

Slik sett kan det virke som om læreres fortelling virker identitetsskapende snarere enn identitetsavdekkene. Med referanse til Giddens (1991) viser Goodson (2000a) til forhandlinger om selvet som et pågående prosjekt; selvet som reflektivt prosjekt. Slik kan ”storying the self” (Goodson 2000a: 69) framtre som en måte å finne mening i arbeids- og livsbetingelser på (jf. også kapittel 2.2.1).

Huberman (1995) har ved bruk av livshistorie som metode også sine reservasjoner når det gjelder metodebruk. Diskontinuitet framtrer som ett av særtrekkene i Hubermans

---

<sup>68</sup> Gjennomføring av intervju omtales nærmere i kapittel 3.2.

karakteristikkene i studien av utvikling av lærerprofesjonalitet og av profesjonskarriere over år (jf. kapittel 2.3.1). Han problematiserer forholdet mellom diskontinuitet i utvikling og kontinuitet i et menneskes historie:

“... a large part of development is neither externally programmed nor personally engineered but rather discontinuous, that is, lacking in continuity and order, and sometimes downright random. As it happens, such discontinuity is fairly obvious when analysts review the flow of events in individual biographies (...) and see that the next step in a developmental sequence was unexpected or was one of several equally plausible outcomes. But discontinuity is typically underestimated by individuals who recount their own lives and who tend to use the lens of their present life to make sense of their past – and to do it in a coherent, internally consistent way, as if today were the inevitable product of the chain of events of one’s yesterday...” (Huberman 1995: 195).

Huberman peker her på en tendens vi mennesker kan ha til å skape vår historie som en historie der valg og konsekvenser kan framstå som mer logiske enn de kanskje i realiteten er, fordi mangt av det som skjer i livet er tilfeldig, et resultat av ”... complex relationships and serendipitous occurrences” (Goodson og Sikes 2001: 46).

Oppfatninger om selvet som et kontinuerlig narrativt prosjekt får konsekvenser for fortolkning av spesialpedagogenes fortellinger i mitt prosjekt, dvs. fortellingene som beretninger om det autentiske selv eller fortellingene forstått som ledd i identitets- og legitimitetsskaping, eller som ledd i skaping av det sammenhengende liv og den mer og mindre sammenhengende profesjonsutvikling. Dette aktualiserer sider ved både narrativens egenart og teorier om dannelse av oss som mennesker generelt og som fagpersoner spesielt under ulike kontekstuelle betingelser. Det aktualiserer og utfordrer i høyeste grad min forskerrolle i denne studien.

Livshistorie som forskningsmetode er tidkrevende, etisk utfordrende og framtrer på sitt vis som kompleks ”... rather than imposing order and rationality upon the social world, life histories represent a more ambiguous, complex and chaotic view of reality” (Dowling Ness 1998: 40). Metoden framtrer m.a.o. med føringer og retningslinjer, men ikke et enhetlig repertoar av forskningsregler. ”As far as we are concerned,” hevder Cole og Knowles (2001: 71), ”there is no protocol, no neatly defined way of proceeding, no template, no cookbook for sound, innovative life history research.” De framhever betydningen av framdrift i et prosjekt som en organisk prosess (Cole og Knowles 2001: 57). Jeg slutter meg til de vurderingene som kommer fram her, vel vitende om de utfordringer en slik innsikt, et slikt standpunkt representerer for livshistorisk forskning generelt, og følgelig også for planlegging og gjennomføring av denne studien spesielt.

### **3.2. Planlegging og gjennomføring av de livshistoriske intervju**

Marianne Horsdal (1999) beskriver i boka "Livets fortellinger – en bog om livshistorier og identitet" om sin tilnærming til intervjuing basert på livshistorier. Hun skiller skarpt mellom det narrative og det terapeutiske intervju. Hun gir påminning om de etiske krav bruk av livshistorie som metode stiller: "Kulturhistorikeren eller –analytikeren, antropologen eller uddannelses-forskeren, som innsamler og eller analyserer livshistorier, er ikke terapeut" (Horsdal 1999:104). Samme aspekt understrekes flere steder i Ivor Goodsons bøker og artikler som omhandler bruk av livshistorie:

"Undoubtedly, there are some similarities between Rogerian counselling and life history interviewing, in that interviewers, like counsellors, listen, reflect back, ask questions which encourage further reflection, and are non-judgemental. Both are also often dealing with intimate aspects of life. However, researchers are not (usually) counsellors: they are researching, not practising therapy" (Goodson and Sikes 2001: 26).

Det har vært vesentlig for meg å være meg dette skillet bevisst. Jeg har gjennomført forskningsintervju, ikke terapeutiske intervju. Like fullt er det mulig å trekke paralleller fra det terapeutiske intervjuet til forskningsintervjuet. Lundby (1998) skriver om bruk av det narrative intervjuet, bruk av livshistorie som terapeutisk tilnærming. Han problematiserer bl.a. terapeutiske spørsmål fra en "ikkevitende"-posisjon" (Lundby 1998: 113), altså en åpen posisjon. En ikkevitende posisjon innebærer ikke at terapeuten fratrer sin viten, men snarere at spørsmålene inviterer til dialog, til en hermeneutisk prosess, en fortolkningsprosess både hos klient og terapeut. Han sammenlikner spørsmål ut fra en ikkevitende posisjon med den sokratiske samtale som verken er retorisk, i den forstand at de gir sitt eget svar, eller pedagogisk, dvs. i form av spørsmål som angir en bestemt retning for svaret, altså i retning "rett" svar. "Spørsmålene," sier han, "som utvikles fra en ikkevitende posisjon resulterer i en lokalt konstruert forståelse og et lokalt vokabular", det han betegner som de "usagte narrative" (Lundby 1998: 114).

Gjennom bruk av livshistorie som metode i studien om spesialpedagogen i grunnskolen, søker jeg nettopp en "lokalt konstruert forståelse og et lokalt vokabular" hos den enkelte spesialpedagog. Disse "usagte narrative" danner grunnlaget for kontekstualisering, teoretisering og analyse av fenomenet "profesjonen spesialpedagog". Siktemålet er å utvikle ny innsikt, en mer nyansert innsikt, kanskje, enn hva det store og "etablerte" bildet av spesialpedagogen gir (jf. kapittel 1.2.2). En ikkevitende posisjon fra min side, vil kan hende fremme muligheten for at "usagte narrative" kan ordsettes. I forskning med utgangspunkt i

phronesis som vitenskapsteoretisk grunnlag, er også narrativer, dialog og kontekstuelle faktorer tillagt vekt (jf. kapittel 2.4.2).

Det narrative intervju kan ha utgangspunkt i en ikkevitende posisjon som grunnholdning, dvs. at jeg som forsker prøver unngå spørsmål som er ledende eller styrer informantens fortelling i bestemte spor. Forskningslitteraturen har ulike råd og anvisninger for gjennomføring av narrative intervju (jf. også Horsdal (1999: 106). Kruuse (2003: 131) viser til at det ustrukturerte intervju likner en vanlig samtale hvor forskeren i forvegen ikke har lagt en plan, ikke bestemt hva en vil spørre om, men være seg fokus for studien bevisst. Forberedelse handler også om bevissthet om min egen rolle som forsker, min erfaring og faglig innsikt i feltet, inklusive mine fordommer i arbeid med studien.

Bærere av fortellingene i denne studien, er informantene, åtte spesialpedagoger. Jeg vil først gjøre rede for dilemma og valg knytta til utvalget av spesialpedagoger før jeg i kapittel 3.2.2 vender tilbake til intervjuet, da med fokus på gjennomføring.

### **3.2.1 Valg av informanter**

Antallet informanter i kvalitative studier, også i studier gjennomført med livshistorie som metode, er gjerne lite, om enn det ikke gis klare føringer for antall. Avgrensing begrunnes i samarbeid og interaktive prosesser mellom forsker og de respektive informanter. En god del studier der livshistorie er anvendt som metode, er avgrenset til en informant (Goodson og Sikes 2001: 22-23).

Forskningslitteratur som omhandler bruk av livshistorie vektlegger sterkt forholdet, relasjonen mellom forsker og de respektive informanter, som tradisjonelt er et hierarkisk forhold, med basis i de respektive roller. Cole og Knowles (2001: 26) peker på betydningen av "an egalitarian ideal", men understreker at de med det ikke forneker forskjeller i roller, men at forskere bør utfordre de hierarkiske prinsipp som i utgangspunktet ligger i det å være henholdsvis forsker og informant.

Gjennom mangeårig arbeid i lærerutdanninga kjenner jeg mange lærere med videreutdanning i spesialpedagogikk. Jeg ønsket ikke å ha egne tidligere studenter som informanter, begrunnet i det som er rolleforskjeller mellom lærer og student og som slik forstått representerer en asymmetrisk relasjon. Jeg ønsket at informantene skulle fortelle uten å kjenne for mye til hva jeg faglig står for, hvilke oppfatninger jeg bærer til torgs osv. En tidligere student ville kunne legge sine synspunkt mer opp mot mine kjepphester enn en fremmed ville gjøre.

Jeg gjennomfører studien i "my own backyard", i eget revir (jf. kapittel 1.1.1). Goodson og Sikes (2001) peker på betydningen av valg av informanter, bl.a. i forhold til å involvere kolleger, venner, bekjente eller slektninger i en studie. "For all sorts of reasons, informants may be cautious about what they reveal, and this can be especially so when they are already in some sort of relationship with the inquirer" (Goodson og Sikes 2001: 25). Det gis her en anbefaling om generelt å være tilbakeholden i forhold til å velge informanter en som forsker har en relasjon til. Jeg var meg m.a.o. bevisst på å velge informanter jeg ikke hadde en relasjon til.

Intervjuene skal tjene en bestemt hensikt: belyse spesialpedagogen som profesjon gjennom bruk av livshistorie som metode. Jeg må gjøre et utvalg av personer som samsvarer med formålet med studien. Jeg har valgt å la spesialpedagogene selv fortelle om sitt virke. Alternativt kunne jeg ha hentet andre relevante personers oppfatninger om spesialpedagoger, for eksempel skoleledere, PPT, foreldre eller elever.

Jeg har vektlagt å få fram spesialpedagogers egne stemmer. Vektlegging av "stemme" har et visst element av empowerment i seg. Læreres egne stemmer kan bidra til økt forståelse for den samtidige skole, lærergjerning og endringer over tid. Nye stemmer i forskningsrommet kan bidra til endringer i etablerte maktstrukturer (Goodson 2003: 48). Skrtic (1991) reiser en omfattende diskusjon og kritikk knytta til det spesialpedagogiske feltet, bl.a. til utdanningspolitikk og profesjonsutøving. Han viser i flere sammenhenger til Michel Foucault, framtreddende strukturalist, poststrukturalist, postmodernist ... (jf. Stonach og MacLure 1997: 18). Foucault har i sentrale verk søkt å avdekke maktstrukturer i samfunnet, bl.a. innen psykiatri og kriminologi. Foucault var også opptatt av å få fram ulike "stemmer", stemmer og kunnskap som er "buried and disguised in a functionalist coherence or formal systemisation" (Foucault 1980: 81 i Skrtic 1991: 40). Med referanse til Foucault viser Skrtic videre til at "... the most insightful way to understand society is to consider it from the perspective of the professions that have emerged to contain its failures" (Skrtic 1991: 24). Med det bakteppe som er vevd i form av et noe nedslående bilde (jf. bl.a. kapittel 1.2), er spesialpedagogen, slik forstått, eksponent for den profesjon som er bærer av feltets "failures".

Lærere og spesialpedagoger representerer ulike kjønn, om enn kvinner erfaringsmessig representerer et stort flertall. Lærere befinner seg videre på ulike steg i karrieren – i starten av, midt i og på slutten av karrieren (jf. kapittel 2.3.1). Det er nærliggende at en slik variasjon også gir føringer for utvalg. Dowling Næss (1998) begrunner sitt utvalg av kroppøvlingslærere: de som er midt i karrieren (minimum sju års erfaring), lærere som er sent i karrieren (over 20 års erfaring) og lærere som hadde "... left the PE arena. In this way I



hoped to be able to provide a rich insight into the multiple realities for being a PE teacher in Norway” (Dowling Næss 1998: 22). Også Møller (2004: 27-31) og Sugrue (2005: 21) begrunner utvalg av rektorer med bl.a. steg i karrieren.

Nærmere 20 % av lærerpopulasjonen har videreutdanning i spesialpedagogikk (jf. kapittel 1.2.2). Det er da svært nærliggende å anta at spesialpedagoger er spredt på store og små skoler, på ulike trinn i grunnskolen og i kommuner som har ulike demografiske kjennetegn. Dette er faktorer som jeg velger å legge blant føringer for utvalg.

Jeg har tatt utgangspunkt i ulike prinsipper for utvalg av spesialpedagoger i denne studien: de inngår ikke i mitt nettverk og representerer ulike steg i karrieren. Videre ønsker jeg både menn og kvinner i utvalget samt at informantene avspeiler den variasjon vi har i skole-Norge: store og små skoler, ulike trinn og by- og bygdeskoler. Prinsippene ligger klare. Prosesser for å finne informanter i tråd med disse prinsippene, representerer ulike utfordringer og dilemma.

### **3.2.2 Prosedyre brukt for å velge informanter**

Innen kvalitative metoder skjer sampling av informanter gjerne underveis i studien. Blant utvalgsriterier i kvalitative metoder er det som betegnes som ”purposeful sampling”, det bevisste valg av informanter begrunnet i hensikten med studien. Jeg har imidlertid ikke valgt en bestemt type spesialpedagog, f. eks. synspedagog, audiopedagog eller logoped. Jeg har tatt utgangspunkt i lærere med videreutdanning i spesialpedagogikk på et eller annet nivå og som har sitt virke i grunnskolen.

Patton (1990) lister opp seks ulike moment som kan ligge til grunn for det hensiktsmessige utvalg av informanter:

1. valg av ekstreme eller avvikende informanter for å få informasjon om uvanlige tilfeller som kan være spesielt vanskelige eller oppmuntrende
2. valg av typiske eksempler for å unngå avvisning av informasjon på grunn av opphav i spesielle eller avvikende tilfeller
3. maksimum variasjon i sampling for å dokumentere unike variasjoner som har vokst fram i tilpassing til ulike forhold
4. sampling av kritiske hendelser for å muliggjøre maksimum anvendelse av informasjon til andre tilfeller, fordi dersom informasjonen er gyldig i avvikende tilfeller, er det også sannsynlig at den stemmer i alle andre tilfeller
5. sampling av politisk viktig eller sensitive tilfeller kan tiltrekke oppmerksomhet til studien (eller av og til skygge for oppmerksomhet)

6. praktisk utvalg for å spare tid, penger og krefter (Patton 1990: 200-201, min oversettelse).<sup>69</sup>

Jeg har ikke vært på leiting etter de ekstreme eller avvikende informanter. I en tidligere undersøkelse jaktet jeg på “det gode eksempel” (Groven 1995a, 1996). Slike intensjoner har ikke ligget i bunnen for denne studien. Jeg har imidlertid vært bevisst ønsket om variasjon blant informantene, relatert til alder, kjønn, bosted og trinn i grunnskolen. Slik sett ligger mine valg inn mot pkt. tre i oppstillinga fra Patton, variasjon i sampling. Videre er pkt. 6 relevant: Praktiske forhold har medført at informantene bor og arbeider i et relativt avgrenset geografisk område: Trøndelagsfylkene.

Patton (1991) beskriver også sider ved et hensiktsmessig utvalg.

“The logic and power of purposeful sampling depends on selecting *information-rich cases* for study in depth. Information-rich cases are those from which one can learn a great deal about issues of central importance to the purpose of the research, thus the term purposeful sampling” (Patton 1990: 169).

Jeg hadde ingen garantier for “information-rich cases” i og med at jeg ville intervju fremmede spesialpedagoger og heller ikke la faglige kriterier/ønskemål inn til de ulike personene jeg kontaktet for å få tilgang til informanter. ”Purposeful” er m.a.o. her vidt definert.

Våren 2001 deltok jeg på et seminar om bruk av livshistorie i pedagogisk forskning i Luleå.<sup>70</sup> Professor Ivor Goodson hadde det faglige hovedansvar. I Luleå la jeg fram ulike sider ved arbeidet med studien så langt, bl.a. ”Aspects to take into consideration when choosing informants”.<sup>71</sup> Disse ulike aspektene ble drøftet under seminaret. Goodson påpekte at dilemma knytta til utvalg i liten grad var problematisert i bruk av livshistorie, bl.a. prinsipielle aspekt ved å bruke lokale ”gatekeepers”. Lincoln og Guba (1985: 258) peker på at ”... local gatekeepers may identify useful informants”. Jeg har benyttet slike lokale “dørvoktere”, rektorer, skolesjefer og ledere i PPT. Ett av poengene da er at informanter ikke blir valgt for å målbære andre enn seg selv ”... making sure that the informant is not a

---

<sup>69</sup> Goodson og Sikes (2001: 24-25) presenterer en nær tilsvarende oppstilling: purposive, opportunistic, convenience, snowball, homogenous, extreme case. Hvert av de seks punktene har en etterfølgende forklaring.

<sup>70</sup> Jeg deltok også på tilsvarende seminar i Oulo året før. Jeg var eneste norske deltaker på begge disse seminarene.

<sup>71</sup> “Questions concerning gender – feminised profession, age, the teachers’ and the pupils’, Questions concerning location, Same or different counties? (Extensive collaboration), Special education teachers (her er spesifikke trekk utdypet), The available and willing ones? By advertisements? By addressing local school authorities? By using a questionnaire?” (Fra egen transparent.)

“double agent”, serving the gatekeeper’s agenda” (Lincoln og Guba 1985: 258). Jeg har i utgangspunktet ingen garanti for at informanter ikke meningsmessig målbærer sin leders oppfatninger, dvs. om jeg har fått de systemlojale informanter.

Lincoln og Guba (1985) beskriver arbeidet med å finne de informative informantene.

“The useful informant is one who is a legitimate, committed, and accepted member within the local context, but who is, at the same time, willing to act as a member of the inquiry team. (...) The identification of persons able and willing to act as informants is not a straightforward task that can be laid out in a stepwise fashion” (Lincoln og Guba 1985: 258).

Ønsket om og villighet til å delta i et forskningsprosjekt er et annet aspekt ved utvalg. Dowling Næss (1998) beskriver og begrunner søket etter ”interesting cases” i sin studie om kroppsøvingslæreren, der hun anvender livshistorie som metode. Hun oppsummerer samplingprosedyre: ”As I explained previously, I met some of my informants via their work with student teachers and others via mutual acquaintances in the world of PE; in other words, through informal networks” (Dowling Næss 1998: 59). Lyngsnes (2003) viser i sin avhandling, en kvalitativ studie, til formelle henvendelser til rektorer med ønske om å rekruttere lærere, henvendelser som ikke førte fram. ”... til slutt kontaktet jeg direkte tre lærere som jeg kjente fra andre sammenhenger. Disse syntes prosjektet hørtet spennende ut og ville gjerne være med” (Lyngsnes 2003: 112). Tilgang til de villige og tilgjengelige informanter representerer ulike utfordringer.

Valg av informanter i min studie er skjedd i rykk og napp. Patton (1990) viser til at blant de mest markante forskjeller mellom kvantitative og kvalitative metoder, er prosedyrer for sampling. I kvantitative studier er målet å få et tilfeldig utvalg innen en definert populasjon med tanke på at genererte data kan generaliseres. Utvalgsriterier ligger da faste før undersøkelsen starter i motsetning til grunnleggende føringer for sampling i kvalitative studier.

Jeg tok først kontakt med en spesialpedagog jeg visste av fra før, ei kvinne på om lag min egen alder. Jeg kjente henne ikke personlig, men vi visste om hverandre. De øvrige informantene er rekruttert gjennom andre. For noen informanter er det levert ”bestilling”. I en av kommunene ”bestilte” jeg en ung spesialpedagog. Skolesjefen søkte etter mulige kandidater, mann eller kvinne. Resultatet var at i denne kommunen var ingen spesialpedagoger under 30 år! Skolesjefen viste i telefonen til at kontoret hadde opplevd dette som et alvorlig tankekors. Den unge mannen, Anton, fikk jeg så fra en annen kommune. Etter hvert som intervjuene gikk sin gang, måtte nye informanter fylle inn bildet av variasjon med

omsyn til alder, kjønn, store og små skoler osv. To av de som ble forespurt, ønsket ikke å delta. De begrunnet det med den tidsbruk livshistorie som metode fordrer. Alle de øvrige sa ja etter en kort telefonisk redegjørelse om prosjektet og perspektiv på arbeidsform og tidsbruk.

I tabell 2 følger oversikt over informantene, litt om bakgrunn, arbeidsoppgaver og om hvem som har vært ”gatekeeper”.

Navn i avhandlinga	Informant fått gjennom	”Bestilling”	Utdanning	Arbeidsoppgaver
Anna (55) Kommune 3	Egen direkte kontakt	Ingen	Lu (allmennlærerutdanning), 1.avd.spes.ped., sos.ped., 5-9 års-ped.	Fagrettleder, spesialpedagogiske oppgaver, klassestyrer barnetrinn
Hilda (60) Kommune 1	Bekjentskap	Ingen	Helsefagl. utd. (ett år), Lu, 1. avd.spes.ped., sos.ped, mellomfagstillegg i lese- og skrivevansker, skoleledelse	Klasselærer, spes.ped. – koordinator, ungdomskole
Jon (62) Kommune 2	Via en rektor i PP-distriktet	Mannlig spesialpedagog	Lu, 1. avd. spes.ped., historie mellomfag, ped. hovedfag, logopedi (2. avd. spesialpedagogikk)	Lærer, tidl. fagrettleder for spesialundervisning, rektor, 1-10-skole
Randi (53) kommune 1	Via rektor	Ingen	Fø, Lu, historie gr.fag, 1. avd. spes.ped.	spes.ped. –koordinator, og klassestyrer, barneskole, teamleder
Linda (35) Kommune 5	Via skolesjef	Ung	Faglærer – krl., historie, sos.øk., PPU, spes.ped. 20 vt.	Spesialpedagog, klasselærer, 1-10-skole
Anton (25) kommune 4	Via skolesjef	Ung mann	LU, 10 vt. IT, 20 vt. spes.ped.	Spesialpedagog – to elever med atf.vansker, timelærer, barneskole
Andreas (56) Kommune 6	Via PPT	Mannlig spesialpedagog	Lu, kroppsøving, 1. avd. spes.ped.	Spesialpedagog, klasselærer, ungdomsskole
Kathinka (44) Kommune 7	Via skolesjef	Ingen	Lu, historie og engelsk grunnfag, 1.-avdeling spes.ped.	Spes.ped.-koordinator, spesialpedagog, klasselærer, barneskole

**Tabell 2:** *Oversikt over informantene*

To av informantene er rekruttert på privat basis, tre via skolesjef, to via en rektor og en via PPT. Alle spesialpedagogene har grunnutdanning som lærere, sju av spesialpedagogene er allmennlærere, en av disse har også førskolelærerutdanning. En har faglærerutdanning. Fem av spesialpedagogene har den gamle 1.avdeling fra en høgskole, altså ei videreutdanning av ett års omfang. Bare en informant har 10 vekttall spesialpedagogikk. To av dem har 20 vekttall spesialpedagogikk fra universitet. En har også 2.avdeling spesialpedagogikk, en har mellomfag, to har videreutdanning i sosialpedagogikk. Utvalget representerer en overvekt av

godt voksne spesialpedagoger; bare tre av åtte er under 50 år. Overfor noen "gatekeepers" la jeg ønskemål i forhold til kjønn eller trinn i grunnskolen. Jeg burde trolig også ha lagt inn kriterier på alder for å få noe større spredning enn hva dette utvalget representerer. Dette korpset av spesialpedagoger har en mer omfattende utdanning i spesialpedagogikk enn det som er vanlig blant lærere med slik videreutdanning. Fem av spesialpedagogene har også stilling som fagrettleider eller koordinator i spesialpedagogikk. Et flertall av spesialpedagogene i denne studien innehar en spesiell posisjon blant spesialpedagoger ved sin skole. I mitt søk etter spesialpedagoger har jeg m.a.o. fått ei gruppe informanter med overvekt av godt utdannede og erfarne spesialpedagoger som også framstår som "primus inter pares" blant spesialpedagoger ved sine respektive skoler.

Bruk av andre mennesker i et forskningsprosjekt fordrer at forskeren er seg de etiske krav bevisst. Jeg har slik sett vært opptatt av å formalisere samarbeid og tillatelse til bruk av data. Jeg har tatt kontakt med skolesjefen i de respektive kommunene før gjennomføring av intervju, uavhengig av hvem som var "gatekeeper"/min kontaktperson, dvs. den som ga meg navn på mulig informant. Jeg har brukt følgende prosedyre for å etablere kontakt med informanter:

1. jeg tar uformell kontakt med skolesjef, en rektor eller PP-leder og presenterer ærendet mitt: søket etter en spesialpedagog (med eller uten presisering av ønsker vedrørende kjønn, alder, trinn i skoleverket osv.). Dersom det er skolesjefen jeg snakker med, ber jeg samtidig uformelt om tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen i kommunen
2. jeg gir "døråpneren" en kvintessens av tema for prosjektet og bruk av livshistorie som metode
3. vedkommende tar uformell kontakt med en spesialpedagog, presenterer kort prosjekt og metodebruk og spør om tillatelse til at jeg tar kontakt
4. alle de foreslåtte spesialpedagogene har gitt meg tillatelse til å ta kontakt. (Som nevnt trakk to seg etter redegjørelse for metode og antatt tidsbruk.)
5. etter ja-ord fra spesialpedagog har jeg sendt brev med omtale av metode, understreking av frivillighet osv. (vedlegg nr.1)
6. dersom rektor eller PPT har vært kontaktformidler til spesialpedagogen, har jeg tatt kontakt med skolesjefen før avtale med spesialpedagog, redegjort for prosjektet og uformelt bedt om tillatelse til gjennomføring. Alle skolesjefene har sagt ja. I ettertid er dette blitt formalisert skriftlig ved brev (vedlegg nr. 2). Der andre enn skolesjefen har vært min kontaktperson, er ikke skolesjefen kjent med hvilken spesialpedagog i kommunen jeg har kontakt med
7. avtale om tid og sted for første intervju blir gjort med spesialpedagog
8. avtale om tid og sted for intervju blir gjort med skolesjefen. Jeg har samtidig bedt om å få tilgang til aktuelle lokale dokument innen det spesialpedagogiske arbeidsfeltet.

Høsting av informanter har jeg opplevd som en smidig prosess – med den uformelle tillatelse først og den skriftlige formalisering i etterkant. Hver av informantene fikk i forkant

av intervjuing både telefonisk og skriftlig redegjørelse for hovedtema for studien samt essensen i bruk av livshistorie og stipulering av tidsbruk – totalt om lag seks timer fordelt på to-tre møter (jf. Kvale 1997, Patton 1990, Thagaard 1998, Kruuse 2000). Under det første møtet har hver informant skrevet under en kontrakt der frivillighet er understreket samt tillatelse til at jeg kan bruke data til ulike formål (avhandling, artikler, muntlig presentasjon osv. (jf. Goodson og Sikes 2001: 27). (Samtykke-erklæring står som vedlegg nr. 3.)

Jeg er svært takknemlig for velvilje og fleksibilitet jeg har møtt hos skolesjefer og spesialpedagoger, ledere og fagpersoner med ellers mange gjøremål.

### **3.2.3 Gjennomføring av intervjuene med spesialpedagogene**

Planlegging og gjennomføring av livshistoriske intervju impliserer flere sider ved intervjuing, en faglig, en psykologisk og en teknisk side. Cole og Knowles (2001) poengterer at forskeren begynner med seg selv og sin egen selvforståelse og behovet for å være autentisk i måter å gjennomføre en forskningsprosess på: ”The way we research is a reflection of how we orient ourselves to the world – our epistemological and ontological assumptions” (Cole og Knowles 2001: 48). Så har egen faglig bakgrunn, livsorientering, valg av phronesis som vitenskapsteoretisk bakteppe for studien sammen med forskningslitteratur bidratt til utmeisling også av intervjuene med spesialpedagogene.

Et forskningsintervju kan ha ulik grad av struktur. Patton (1990: 288-289) viser til fire hovedtyper av intervjuer (min oversettelse):

- det uformelle konverserende intervju
- intervjuguidetilnærming
- standardisert open-ended intervju
- det lukkede intervju med faste spørsmål og svarkategorier

Hver av disse hovedtypene har sine sterke og svake sider. Jeg gjennomførte det som i Pattons terminologi ligger nærmest det uformelle konverserende intervju, karakterisert ved at spørsmål ”... emerge from the immediate context and are asked in the natural course of things; there is no predetermination of question topics or wording” (Patton 1990: 288), det Goodson og Sikes (2001: 27) betegner som “interview-conversations” og fortsetter (s. 28): ”Our general preference is for relatively unstructured, informal, conversational type encounters.” Cole og Knowles (2001) bruker begrepet “guided conversations” og sier videre: “So, what distinguishes a guided conversation from other conversations? Not much. The guiding part of the conversation comes about because we do have a purpose and we usually have limited temporal and spatial resources” (Cole og Knowles 2001: 72).

Fordelen med det uformelle konverserende intervju, “an interview conversation”, er at jeg som intervjuer kan følge informanten ... ”the interview can be matched to individuals and circumstances” (Patton 1990: 288). Ulempen ved bruk av en slik intervjuform følger som konsekvens av selve formen: intervjuene er ulike både i form og dels i innhold, noe som igjen representerer utfordringer i arbeidet med å systematisere og analysere data.

Både Nilsen (1993) og Stangvik *et al.* (1998) viser til at lærere gjerne gir tilslutning til den offentlige retorikk på opplæringsfeltet generelt og relatert til elever med spesielle behov spesielt. Flere undersøkelser har dokumentert at lærere gir sin tilslutning til de gode intensjoner på opplæringsfeltet, så som inkludering, tilpassing og likeverd. Men praksis endres nødvendigvis ikke i tråd med læreres oppfatninger. I denne studien om spesialpedagogen i grunnskolen innebærer valg av livshistorie som metode at jeg prøver å få innsikt i lærerens liv og virke på bakgrunn av det som blir formidlet gjennom det åpne, ustrukturerte intervju; i den hensikt å ”... understand the complex behavior of members of society without imposing any a priori categorization that may limit the field of inquiry” (Fontana og Frey 2000: 653). Rønbeck (2003) refererer til tilsvarende overveielser i sitt doktorgradsarbeid om tverretattlig samhandling i spesialundervisninga: ”Hvordan samle inn informasjon, slik at en ikke bare får retoriske beretninger fra fagpersoner om hvordan de handler?” (Rønbeck 2003: 97). Med grunnlag i fagfeltets egenart, med den omfattende retorikken og oppfatninger om en pragmatisk, instrumentalistisk innretning på spesialundervisning (Haug 1998a), kjennes det nærliggende å velge en intervjuform som ikke avgrenser feltet eller bidrar til ledende spørsmål med de, kan hende, nokså forutsigbare svar.

Jeg har valgt å gjennomføre åpne intervju snarere enn for eksempel de seminstrukterte. Metodevalget tuftes på en slik begrunnelse: prøve å forstå spesialpedagogens virke ”... without imposing ...” (Fontana og Frey 2000: 653). Jeg valgte bevisst å ikke stille direkte spørsmål til spesialpedagogene om deres oppfatninger om de overordnede perspektiv for opplæring, overbyggende også i forhold til spesialundervisning: inkludering, tilpassing og likeverd. Heller ikke andre sider ved opplæring er forhåndsspesifisert i spørsmåls form.

Jeg utarbeidet en svært grovmasket tematisk guide ut fra det bevisste ønsket om å være lite spesifikk i intervjusituasjonen. Følgende tema ble presentert for spesialpedagogene i intervjusituasjonen:

1. barndom, oppvekst
2. yrkesvalg – inn i det spesialpedagogiske feltet
3. utdanning og erfaring – lærer, spesialpedagog – de viktige erfaringene – også relatert til skolekontekst
4. vegen videre som spesialpedagog: framtidsutsikter, framtidstro



## 5. heimeliv – arbeidsliv

Gjennomføring av intervju har både en faglig og teknisk side, begge med sine spesifikke utfordringer. Faglig sett stilles krav til den som intervjuer. Jeg vedkjenner meg god innsikt i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og vurderte slik sett ikke intervjusituasjonen som vanskelig relatert til intervjuenes form, det åpne, løst strukturerte intervju. Jeg vurderte m.a.o. egen faglig kompetanse som grunnleggende tilstrekkelig for å kunne følge opp tema spesialpedagogene tok opp i intervjusituasjonene. Videre stilles det fordringer til forskerens metodiske innsikt og relasjonsferdigheter.

”The interviewer is him- or herself the research instrument. A good interviewer is an expert in the topic of the interview as well as in human interaction. The interviewer must continually make quick choices about what to ask and how; which aspects of a subject’s answer to follow up – and which not; which answers to interpret – and which not” (Kvale 1996: 147).

Beslutninger om hvilke spørsmål, oppfølgingsspørsmål jeg stiller, hva jeg støtter og forsterker gjennom ”probes”, tas i selve situasjonen, dels intuitivt. Analyseprosesser blir det gjort nærmere rede for i de påfølgende kapitler.

Alle intervju ble med informantens godkjenning tatt opp på mini-disc og med kassettpiller som back-up. I tillegg har jeg notert underveis, som en sikkerhetsforanstaltning. Som erfaren lærer mente jeg meg godt forberedt til intervjuene også teknisk sett relatert til bruk av mini-disc og kassettpiller. Jeg har imidlertid opplevd i tidligere sammenhenger at teknisk utstyr av og til ikke fungerer etter intensjonen, eller for å si det mer presist: at jeg ikke godt nok evner sjekke at utstyret fungerer.

Å notere underveis har klart sine ulemper; det tar noe av oppmerksomheten fra blikkontakt med informanten. Jeg valgte like fullt å stole på at jeg greide å opprettholde kontakt og kommunikasjon med informanten samtidig som jeg tok notater. Horsdal (1999) bruker konsekvent ikke opptaksutstyr, men ”... skriver det fortalte ned i hånden. (...) ... det kræver selvfølgelig stor hurtighed, skrivevanthed og koncentration” (Horsdal 1999: 109). Jeg supplerte opptakene med notater. Jeg vet jeg skriver raskt.

Data fra intervjuene er omfattende, både i innhold og volum. ”Inevitably,” skriver Cole og Knowles (2001: 78), ”a burning question remains. How many conversations?” Dette er spørsmål det ikke gis klart svar på. Det generelle holdepunkt for kvalitativ intervjuing der en møter informanter flere ganger, som her, er vurderinger av hvor vidt de sentrale aspekt ved informantens fortelling er kommet fram. ”We reach a kind of saturation or an intellectual or

narrative exhaustion” (Cole og Knowles 2001: 78). Jeg har gjennomført tre intervju med de fleste av informantene, to med Andreas, Jon og Linda, begrunnet i at jeg vurderte de data jeg hadde som tilstrekkelig

Tabell 3 viser oversikt over gjennomførte og utskrevne intervju samt intervju som resulterte i sammendrag på grunnlag av notater. Både tidspunkt for gjennomføring samt sidetall på utskrift er angitt.<sup>72</sup>

Informant	Intervju 1	Intervju 2	Intervju 3
Andreas (58)	0402 32 sider	0602 sammendrag 6 sider	
Anna (55)	1200 – sammendrag 2 sider. Siste del av intervju: utskrift 8 sider	0401 31 sider	0102 10 sider
Hilda (60)	0301 17 sider	0901 14 sider	0502 17 sider
Anton (25)	0502 20 sider	0502 sammendrag 4 sider	0602 23 sider
Jon (62)	0601 26 sider	0402 12 sider	
Linda (35)	0402 23 sider	0602 23 sider	
Randi (53)	0302 sammendrag 10 sider	0302 22 sider	0502 sammendrag 4 sider
Kathinka (44)	0503 sammendrag 5 sider	0503 35 sider	0803 32 sider

**Tabell 3:** *Oversikt over intervjuenes omfang*

Intervjuene er gjennomført i et tidsrom på over tre år – fra desember 2000 (1. intervju med Anna) til august 2003 (3. intervju med Kathinka). Hovedtyngden av intervjuing skjedde i 2002. Noen intervju er gjennomført med lang tid mellom intervjuene. Det er f. eks. to år mellom første og siste intervju med Anna. De fleste intervju med samme informant er imidlertid foretatt med korte tidsintervall. Alle intervju med Anton er for eksempel gjennomført i løpet av mai og juni i 2002. De fleste intervjuene ble gjennomført på spesialpedagogenes respektive skoler, i et rom der vi kunne sitte uforstyrret. Fire intervju ble foretatt heime hos informanten, ett på en kafé som var stengt for dagen. De fysiske omgivelser fungerte bra, bortsett fra noe støy utenfra under ett av intervjuene med Anton.

Under og etter utskriving av første intervju, tok den begynnende analyse til, basert på mine oppfatninger om tema som var sentrale for den aktuelle informant, tema jeg ønsket å utdype i neste intervju. På grunnlag av den begynnende koding og analyse av første intervju, skrev jeg så første utkast til fortellinga, dvs. livsfortellinga om den enkelte spesialpedagog. Sammen med et brev ble både utskrift og utkast til fortelling sendt tilbake til informant og

<sup>72</sup> Utskrift i linjeavstand 2 gir meg plass til å notere.

dannet grunnlaget for første del av neste intervju.<sup>73</sup> Også det siste transkriberte intervjuet og siste utkast av fortelling ble sendt til den enkelte, med anmodning om å ta kontakt dersom det var ønsker om endringer eller behov for presiseringer. Ingen av dem gjorde det (jf. Goodson og Sikes 2001: 36).

I kvalitative studier er forskeren selv gjerne framstilt som det viktigste forskningsinstrument (Kvale 1996, Patton 1990, Thagaard 1998). Patton (1990: 280 ff, Cole og Knowles 2001: 99) viser til at spørsmål forskeren stiller, har ulik karakter, og at former for støtte og bekreftelse som forskeren gir informanten, også varierer. Spørsmål kan være forankret tidsmessig – i fortid, nåtid eller framtid - samt at spørsmålene samtidig kan ha ulikt innhold.<sup>74</sup> Videre gis det også en oversikt over ulike former for språklig støtte intervjuer gir i intervjusituasjonen, de såkalte ”probes” og oppfølgingsspørsmål (Patton 1990: 324, Cole og Knowles 2001: 75).

I de faktiske intervjusituasjonene var jeg bevisst på å forholde meg forholdsvis passiv, særlig i det første intervjuet med hver informant. Men ut over det? Når jeg i etterkant går inn i utskriftene av intervjuene, hva slags spørsmål har jeg i realiteten stilt? I hvilken grad kan mine spørsmål høve til Pattons kategorier? I hvilken grad har jeg anvendt multiple spørsmål, spurt om flere ting samtidig og i hvor stor utstrekning har jeg brukt dikotome spørsmål – ja-nej-spørsmål, ”The horns of a Dichotomy”, som det advares mot? (Patton 1990: 297). Ved gjennomgang av intervjuene og med fokus på måter jeg hadde stilt spørsmål på, viste det seg nok at jeg både har brukt dikotome spørsmål en del og også nokså hyppig anvendt ”probes”. Videre kommer ulike spørsmål og samtaletema i rimelig grad innenfor de tematiske kategorier Patton (1990) beskriver.<sup>75</sup>

Det spesialpedagogiske arbeidsfeltet er omfattende. Relatert til undervisning er det en del ”tradisjonsområder”: organisering og arbeidsformer, for å nevne noen. Etter hvert som intervjuene gikk sin gang, lærte jeg at beskrivelser, vurderinger og oppfatninger av ulike sider ved det å være spesialpedagog, stort sett kom. Intervjuene forløp noe forskjellig, men i løpet av de to eller tre intervjuene med de respektive informantene, fikk jeg tilfang til å danne et bilde av deres liv, med særskilt fokus på yrkesliv. Egen tilbakeholdenhet vs. å aktivt ta opp tema, representerte tidvis et dilemma. I bearbeiding av intervjuene i etterkant ser jeg at jeg nok kunne ha bidratt noe mer i strukturering av intervjuene, i den forstand at en del tema

---

<sup>73</sup> Prosesser knytta til utskrift av intervjuene og de respektive livsfortellingene omtales i senere kapitler.

<sup>74</sup> Spørsmål kan tematisk sett falle inn under følgende kategorier: Experience/Behavior Questions, Opinion/Values Questions, Feeling Questions, Knowledge Questions, Sensory Questions, Background/Demographic Questions (Patton 1990: 290 ff).

<sup>75</sup> Jeg laget en matrise over spørsmål jeg hadde stilt, forankret i første intervju for seks av informantene, andre intervju for to av dem.

kunne vært bedre belyst. Samtidig er det også slik: dersom intervjuene skulle blitt mer uniformerte, burde jeg valgt en annen intervjuform; et mer strukturert kvalitativt intervju snarere enn et livshistorisk intervju, et uformelt konverserende intervju. Forskjeller i spesialpedagogens utsagn og tematiseringer ligger slik sett i metodens egenart.

Fortellingene fikk sitt utgangspunkt i informantenes fortid, relatert til demografiske tema, "... filling in the basic time-line of the informant" (Goodson 2000b). Forløp av intervjusituasjonene har også vært prega av at jeg har prøvd å følge informanten, og på ulike vis og i ulikt omfang hatt innspill i form av spørsmål og "probes". Mengden spørsmål og typer spørsmål har variert fra informant til informant, og dels også vært prega av hvorvidt det var første, andre eller tredje intervju som ble gjennomført. Det har trolig også vært prega av informantens fortellerstil. Anton har relativt sett de korteste utsagn. Det er også i intervju med Anton jeg stiller flest spørsmål, dersom vi relaterer til antall sider av utskrevne intervju.

I første intervju med Linda er det forholdsvis få spørsmål knytta til fortid. Linda har ei forholdsvis dramatisk historie, og hun forteller, slik jeg oppfatter det, ubesvært og med en nokså fast struktur i fortellinga. Det er på en måte en "etablert historie" jeg opplever at jeg får, etablert i betydning fortalt før, fordøyd. "Intervjuobjekten måste få tid och utrymme att berättas – att uppehålla sig vid og närmare beskriva viktiga ögonblick i livet – och intervjuaren måste ofta vara helt tyst," skriver Riessman (1997: 35). Intervjuobjektet må få tid. Mine informanter har i ulik grad selv erobret tid til å fortelle. Slik framtrer for eksempel Anton og Linda som ulike, noe som også har utfordret min rolle som intervjuer. Det er ikke spørsmålenes karakter som primært framstår som sentralt. Det er snarere fortellerstil og egenart ved historiene som preger framstillinga.

Igangsetting og type spørsmål har også andre aspekt. Igangsetting, dvs. hvordan jeg som intervjuer inspirerer den enkelte informant til å fortelle, er også et tema som vedrører min rolle. Patton (1990: 306 ff) drøfter aspekt ved "multiple questions" og "clarity of questions", altså de sammensatte spørsmål vs. de mer konsise. Jeg ser i ettertid at min åpningssekvens i forhold til noen av informantene nok har vært prega av en massiv presentasjon, dvs. "multiple questions" eller snarere de mangfoldige og samtidige tema. To eksempler kan illustrere dette.

Andreas (tidlig i første intervju): Jeg har jo jobbet på skolen her da siden (årstall)

Intervjuer: Ja ...

Andreas: Ja ... Jeg er litt i tvil om hva jeg skal ... skal jeg bare fortsette?

Intervjuer: Det kan du bare gjøre, eller du kan starte med starten, barndom og oppvekst.

Så forteller Andreas om barndom, familie, skolegang og fritid uten allverdens innspill fra min side.

Fra tidlig i første intervju med Anton

Intervjuer: Jeg har fem sånne litt store, vide områder som jeg tenkt vi skulle innom. Det ene går på barndom og oppvekst, så litt på dette med inn i lærerutdanninga og videre inn i spes.ped.-feltet, og litt om hvordan du opplever jobben din og livet ditt. – Så – da styrer du!

Anton: Hvor skal jeg begynne?

Intervjuer: Når er du født?

Videre er som sagt intervjuene med Anton mer prega av spørsmål-svar enn de øvrige intervjuene. Kan hende handler dette om Antons fortellerstil. Det kan også være slik at min svært vide åpning skapte usikkerhet omkring hva jeg egentlig var ute etter, og at Anton, som den yngste av informantene, var mer sårbar for ei slik tilnærming enn de mer erfarne. Møller (2004) beskriver en tilsvarende erfaring fra sin studie av rektorer, der også forskerne anvendte løst strukturerte intervju og innledet første intervju slik: ”*Kan du fortelle meg litt om livet ditt som skoleleder?*” De ulike rektorene forholdt seg forskjellig til en slik åpning, markerer ulik fortellerstil, ”mens andre,” sier Møller (2004: 36), ”trengte å få avklart hva slags informasjon vi egentlig var ute etter.” En massiv introduksjon etter litt small talk i åpning på intervjuet, bidrog nok til at både Andreas og Anton ble litt usikre på hva jeg egentlig ville. Det var imidlertid ingen tegn på at dette medførte noen form for motstand i intervjusituasjonen om enn ei presisering fra min side måtte til.

Patton (1990: 309) reflekterer over forskjeller i måter å stille spørsmål på i spørreskjema med faste svaralternativ og i gjennomføring av kvantitative studier. I det kvalitative forskningsintervju, særlig innen det uformelle konverserende intervju, det livshistoriske intervju, som jeg har valgt å bruke, er her ikke samme stringenskrav til å stille ett spørsmål om gangen som det må være ved bruk av spørreskjema. ”Fewer questions rather than more and broad questions rather than narrow then are the starting points,” hevder Cole og Knowles (2001: 74). Gjennomføring av intervju tuftes slik på ulike metoders egenart. Forhold ved måter å stille spørsmål på er like fullt interessant, også når intervjuet nærmest har samtalens karakter, bortsett fra at jeg som intervjuer har vært mer tilbakeholdende enn jeg ville vært i en ordinær samtale om livet og spesialpedagogiske tema.

Patton omtaler altså ulike fallgruver og råd relatert til det kvalitative intervju generelt. Riessman (1997: 34) har fortellinga, narrativen som utgangspunkt for intervjuing og blir slik sett rommeligere i sitt forhold til prosedyrer i intervjusituasjonen.

”Det spelar mindre roll hur man i detalj formulerar sina frågor än att själva intervjusituasjonen oppmuntrar til berättande. Men frågor som är mer öppet formulerade har större förmåga att locka fram berättandet” (Riessman 1997: 34).

”Att locka fram berättandet ...” Spesialpedagogene har alle vært de høyst frivillige fortellere, om enn fortellere som har ulike stil. De har fortalt om det som er kjent for dem, berettet om aspekt ved livet generelt og det å være spesialpedagog spesielt. I tillegg er også jeg godt kjent med det spesialpedagogiske arbeidsfeltet som sådan: vi har kunnet benytte felles kode. Visse sider ved spesialundervisning og terminologi har vi hatt felles. Det i seg selv forenkler en samtale i og med at en slipper være overomstendelig med å presisere hva en legger i ulike begrep.

”Presuppositions”, sier Patton (1990: 303) “are particularly useful in interviewing because the interviewer presupposes that the respondent has something to say.” Han sier videre at intervjueren, ved å bruke antakelser om å ta for gitt at informanten vet, kan maksimere utbytte av intervjuet. Bandler og Grinder (1975) definerer ”presupposition” slik: ”A basic underlying assumption which is necessary for a representation to make sense. Within language systems, a sentence which must be true for some other sentence to make sense” (Bandler og Grinder 1975: 217). I mitt materiale er det vel intervjuene med Anna som mest er prega av slike ”presuppositions”; en forståelse av hva den annen snakket om. Intervjuene med henne var i noe sterkere grad enn de øvrige prega av det forståtte og innforståtte oss imellom. Det er mange utsagn fra min side; samtalen er i forholdsvis stor grad prega av utsagn fra min side snarere enn spørsmål.

Mishler (1986) drøfter ulike sider ved spørsmåls egenart i intervjuing. Han understreker imidlertid betydningen av det kommunikative aspekt i intervjusituasjonen, muligheter for å oppklare misforståelser osv.:

”Although I have been focusing on the complexity and ambiguity of the questions themselves, it is particularly important to recognize that question form is not the determining factor in the process through which ambiguity is manifested and resolved. This is done through the way the interviewers and respondents attempt to ”fit” their questions and responses to each other and to the developing discourse. Presumably ”simple” questions are as open and sensitive to this process as are complex ones” (Mishler 1986: 46-47).

Så er det kan hende slik at i møtet mellom mennesker, som her i gjennomføring av et kvalitativt, konverserende, løst strukturert forskningsintervju, handler det i siste instans mer

om kvaliteten og troverdigheten i møtet mellom mennesker enn trofasthet til en ”ytterst korrekt” prosedyre.

Flere av informantene dveler ved intervjusituasjonen. Andreas sammenlikner intervjusituasjonen med tida etter samlivsbruddet:

”Du får meg jo til å prate! Jeg opplevde jo den tida da det var ferskt da, hvordan jeg hadde det og begynte å snakke. Egentlig var de ikke interessert, de hadde fått svar for lengst. Ikke sant? Men jeg var ustoppelig... trykk på en knapp! Litt slik er det nå når du signaliserer at nå er du interessert i å høre dette her” (Andreas).

Også Anna dveler ved fortellersituasjonen:

”... og det er jo på et vis det som jeg opplever når jeg snakker om livet mitt med deg, for å snakke om livet mitt, det gjør jeg jo ikke til vanlig – da bare lever jeg livet mitt. Her og nå. For det er på et vis nok, det er et ganske travelt liv jeg lever, så for meg er det et privilegium å få lov til å filosofere over det sammen med deg, da” (Anna).

Så er det kan hende slik i vår travle hverdag: tid til beretninger og refleksjon kan kjennes som et knapphetsgode. Gjennom intervjuene gir spesialpedagogene stemme til det utvalg av erfaringer og oppfatninger intervjuene bringer fram, og, som både Andreas og Anna eksplisitt gir uttrykk for, verdsetter de den muligheten for beretning som intervjusituasjonene representerer.

Det å bringe fram spesialpedagogens ”stemme” skaper i seg selv ingen analyse av feltet. Den begynnende og kontinuerlige analysen av data, ”the way we emply storied material” (Goodson 2003: 48), er tema for de påfølgende delkapitler.

### **3.3 Bearbeiding av data**

I litteratur som omhandler livshistorieforskning vises det gjerne til betydningen av samtidighet i datainnsamling og de begynnende analytiske prosesser (Goodson og Sikes 2001: 34). Cole og Knowles (2000) viser til ulike faser i en studie, innledningsvis med planlegging og gjennomføring av intervju. De peker på at refleksjoner knytta til analytiske prosesser og dilemma relatert til analyse og presentasjon nødvendigvis ikke framstår som sekvensielle: ”... these are not sequential activities; nor are they tasks that we have just begun” (Cole og Knowles 2000: 94). Forfatterne minner videre om at i livshistorieforskning framstår forskeren som det sentrale forskningsinstrument, som for øvrig i kvalitativ forskning, og at dette fordrer en mental beredskap ”... to understand and accept the complexity of the task, the creative nature of the process, and the requirement of time, patience, and commitment to a sometimes

convulted and chaotic process” (Cole og Knowles 2000: 99). Bearbeiding av data og de analytiske prosesser er m.a.o. ingen lineær prosess, men snarere mangfoldig og dels kaotisk. Arbeidet med bearbeiding av data, fra transkribering av intervju og fram til en presentert forskningstekst understøttes av egne notater undervegs. For egen del har jeg i forhold til deler av datagrunnlaget laget matriser for eget bruk med tanke på å få oversikt, finne mønstre i likheter og kontraster. Det kommer jeg tilbake til i kapittel 3.3. Et sentralt, kan hende det mest sentrale hjelpemiddel i de analytiske prosesser, er transformeringen fra muntlig tale til utskrevet tekst.

### **3.3.1 Fra tale til skrift: transkribering av intervjuene**

Intervjuene ble tatt opp på bånd; tale skulle så omformes til tekst. Hvert intervju ble fortløpende transkribert. Silverman (2000) karakteriserer transkribering av intervju som ”... a theoretically saturated activity” (Silverman 2000: 131). Dette innebærer at omforming fra muntlig tale til tekst ikke utelukkende er et lytte- og skriveteknisk arbeid, men knytta til refleksjon og den begynnende analysen. Mishler (1986) beskriver det mange har opplevd:

”Transcribing tape-recorded interviews is complex, tedious, and time-consuming work that demands careful listening and relistening, the use of explicit transcription rules, and a well-specified notation system” (Mishler 1986: 47).

Jeg har foretatt transkripsjonene selv. Goodson og Sikes (2001: 33) poengterer betydning av dette i form av at forskeren da blir godt kjent med data, noe som igjen er bidrag inn mot ideer til analyse. Mishler (1986) gir detaljerte føringer for transkribering av intervju, dvs. notatteknikker og tegn som markører når muntlig tale blir skrevet tekst. Markering av pauser, nøling, latter, endring i prosodi osv. må slik sett få et skriftlig uttrykk i endring fra tale til tekst. Han peker på at gode transkripsjoner vil lette det videre arbeidet med studien: koding, analyse og fortolkning (Mishler 1986: 50). Lillejord (2000) reflekterer over transkripsjonenes verdi:

”Når intervjuene blir til tekst, kan intervjuer få ny informasjon ved å nærlese og analysere det nye materialet. Informantenes svar kan leses i lys av intervjuers spørsmål eller tidligere utsagn som informanten har kommet med. Et svar som ved første gangs lesing virket uklart, blir med ett forståelig. Her involveres vi uunngåelig i en hermeneutisk pendling mellom del og helhet” (Lillejord 2000: 20).

Pendling mellom transkripsjoner og koding, kategorisering og analyse har det i høyeste grad vært også for min del. Det kommer jeg nærmere tilbake til.



Det er imidlertid et annet aspekt ved skriftliggjøring av muntlig tale som også ble et tema i andre- og/eller tredje intervju med en del av informantene. Utskrift av intervju ble sendt til de respektive spesialpedagogene etter hvert intervju (jf. Riessman 2003: 334). Flere av informantene har reagert på sin egen muntlige form slik den kom til uttrykk gjennom de utskrevne intervjuene. En av dem uttrykker sitt møte med ett av de utskrevne intervjuene slik:

”Det spiller jo ingen rolle, men det er sånn ... når jeg skriver, så er jeg litt sånn akkurat på hva jeg skriver, hva som blir stående der, så når jeg leser det jeg har sagt, så blir jeg litt sånn ... uff, har jeg sagt det så upresist og så løst i kanten, skjønner du?”

I gjennomgang av utskrevne intervju, har noen av informantene bedt om at en del ”jo”, ”da”, ”ikke sant?” og ”altså”, slike utfyllingsord vi gjerne bruker i muntlig samtale, ble strøket. Jeg har tatt omsyn til det. Haug (2000: 45) skriver i tilknytning til presentasjon av utsagn fra lærerutdannere: ”Eg har utelate gjentakningar, stotring og liknande.” Knowles (2001) refererer til samme erfaring i foretellingen om ”Professor Thomas”:

”For example, he did not want staccato and repetitive patterns of speech to appear in the text, even though he knew they would add a degree to authenticity. He was used to articulating his thoughts in text in a coherent fashion. This was his choice and one of the few conditions of his collaboration with me” (Knowles 2001: 2).

I gjengiving av utsagn fra informantene har jeg brukt informantenes ord, men strøket halve setninger og gjentakelser. Når jeg har sitert informantene i avhandlinga, har jeg dels komplettert utsagn med ord som gir en helere setning og en bedre mening. Ord jeg har tilføyd, står da i parentes. Lillejord (2000) gjengir sine informanternes utsagn gjennom dialekt. Mine informanter har ulike dialekter. Jeg har valgt å omforme muntlig tale på dialekt til et standardisert skriftlig uttrykk: bokmål. Også dette ser jeg som et ledd i ivaretaking av informantenes personvern.

### **3.3.2 Koding og kategorisering**

Et ofte anvendt grep for å handtere kvalitative data, er gjennom kategorisering av data. ”Coding is the heart and soul of *whole-text analysis*. Coding forces the researcher to make judgments about the meanings of contiguous blocks of text” (Ryan og Bernard 2000: 780). Kodingsprosessen blir slik et bidrag til å finne mening i tekstutsnitt som har sammenheng med hverandre. Lincoln og Guba (1985) drøfter ulike sider ved kategorisering av kvalitative data og tar til orde for etablering av kategorier som er internt homogene, men eksternt heterogene (Lincoln og Guba 1985: 349). Dette innebærer at knipper av utsagn utelukkende

bør kodes i én kategori. Det representerer en ryddig og oversiktlig måte å sortere data på. Et utsagn hører etter denne tradisjon til i én kategori og ikke like gjerne i en annen. Mine data er ikke kodet slik. Det kommer jeg tilbake til.

Gergen og Gergen (2000: 1026) reflekterer over ulike metodiske grep innen kvalitative studier og viser til "the birth pangs of a new methodological foundations" og videre at utvikling innenfor et kvalitativt metoderepertoar over år også bidrar til større variasjon i ulike sider ved forskningsprosessen, inklusive prosedyrer for analyse av data.

Denzin og Lincoln (2000) viser til at mange kvalitative forskere anvender dataprogram i koding og dels analyse av kvalitative data. De viser til dataprogrammers uendelige muligheter når det gjelder kategorisering av data: "An emphasis on codes and categories can produce endless variable analyses that fail to take account of important situational and contextual factors" (Denzin og Lincoln 2000: 638). De advarer m.a.o. mot å la aktuell programvare legge for sterke føringer for form og innhold i fortolkning av data.

Jeg har brukt dataprogrammet NVivo i koding av data. Under overskrifta "Coding" i instruks for bruk av programmet, heter det:

"Coding is the process of marking passages of text in a project's documents with nodes. A given node is said to code those passages. (...) In NVivo there can be as many nodes as memory will allow, and they can code as many passages as memory will allow; so coding can be very dense and comprehensive if desired" (<http://www.qsr.com.au/>).<sup>76</sup>

Videre fungerer også programmet slik at deler av innhold i noder kan være overlappende. Utsagn fra informanter kan altså plasseres i en eller flere noder. Nodene, slik jeg gjennomførte koding av data, hadde m.a.o. innhold som nødvendigvis ikke var gjensidig utelukkende.

Intervjuene fra den enkelte spesialpedagog ble kodet i noder. Jeg fikk slik sett identifisert tema i intervjuene med hver av informantene i noder. Dette ga oversikt over de sentrale tema hos de respektive informantene. Dette ga samtidig oversikt over tema på tvers av intervjuene, altså mellom informantene. Ved første koding av datatilfanget, skapte jeg 46 noder med noen undernoder i tillegg. Vel 20 av de opprinnelige nodene omhandlet de undervisningsnære tema, dvs. tema som direkte omhandler spesialpedagogens virke i grunnskolen.<sup>77</sup> I utgangspunktet etablerte jeg for eksempel "vanlig undervisning" og "spesialundervisning" som egne noder, noe som virket nærliggende ut fra studiens tema og tradisjoner i feltet.

---

<sup>76</sup> Terminologien er noe annerledes i dette programmet enn ellers. "A node" er substantivet. "Code" er verbet. Der vi ellers benytter "code" eller "kode" både som substantiv og verb, anvender NVivo ulike begrep.

<sup>77</sup> Også data fra intervjuene med skolesjefene ble kodet i NVivo. Det kommer jeg tilbake til i kapittel 3.4.1.

Mange av utsagnene fra informantene illustrerer imidlertid at separering av utsagn til ”vanlig undervisning” og ”spesialundervisning” ble lite gagnlig: her var dels sammenveving mellom allmenn- og spesialpedagogiske tiltak. Så ble det mer fruktbart å operere med kategorien ”opplæring” for siden å splitte den.

Koding i NVivo tydeliggjorde sider ved data, for eksempel sammenvevinga mellom ”vanlig undervisning” og ”spesialundervisning”. Samtidig medførte splitting i noder en separering av informantenes utsagn fra de sammenhenger utsagn inngikk i. Metodisk sett bruker jeg livshistorie. Studien er videre forankret i phronesis som kunnskapsmessig grunnlagstenkning. Både i metode og vitenskapsteoretisk forankring ligger vektlegging av sammenhenger som sentral føring. Jeg erfarte at nodene til dels dempet eller fjernet informantenes utsagn fra de faktiske sammenhenger; kondenserte og splittet jeg data for mye, framsto data bare som ”shades of meaning” (Bliss *et al.* 1983: 116). Clandinin og Conelly (2001) refererer til tilsvarende erfaring:

”The organizing constructs generated by the analysis program never seemed to meld with Gary’s own messy analysis and he was inclined to trust his own judgment and intuition. He knew that analysis decisions were based on more than just the information provided” (Clandinin og Conelly 2001: 100).

Analyseprosessene fra noder og inn mot kategorier har vært en mangslungen prosess. Disse prosessene har for min del medført en pendlervirksomhet – mellom data, kondensering av data og så tilbake til de utskrevne intervju igjen. Det har vært en hermeneutisk prosess, en prosess som jeg vil gå nærmere inn i i kapittel 3.5 som omhandler dilemma i analyse og framstilling av det empiriske grunnlaget for studien. Ett aspekt i analysen er altså prosesser i tilknytning til koding og kategorisering av data. Et annet element og integrert i disse prosessene, er ulike etiske fordringer og dilemma.

### **3.3.3 Etiske fordringer og dilemma**

Etisk sett er bruk av livshistorie krevende. På den formelle siden har jeg inngått avtale med informantene der de gir sitt samtykke til å delta og til at jeg kan bruke resultatene. Det er et selvfølgelig krav. Tydeliggjøring av retten til å trekke seg fra prosjektet hører også med til de formelle etiske retningslinjene. Det samme gjelder regler for anonymisering. Goodson og Sikes (2001) peker imidlertid på at det kan være svært vanskelig for forskeren å ivareta krav til anonymisering på fullgod måte.

”It may be extremely difficult, if not impossible, to guarantee total anonymity without substantially altering accounts, and whereas in some circumstances this may be justifiable, in others it may require changes of such an order that the work can no longer be considered a life story” (Goodson og Sikes 2001: 92).

Jeg erfarer allerede i de tidlige fasene av intervjuing at ivaretaking av informantenes personvern ikke er lett. En av informantene har arbeidet aktivt med elever med en spesifikk funksjonshemming i mange år. Dette, koplet til andre vitale sider ved hennes liv og yrkesaktive virke, vil gjøre det lett for dem som vet av henne, å kjenne henne igjen. Ved å endre betegnelse av denne spesifikke funksjonshemminga til ”funksjonshemma”, bidrar jeg til anonymisering, men denne endringen fører også til tapping av hennes historie for sentrale poeng. Et annet eksempel: en av de andre informantene bor i en kommune som har skapt sine forvaltningsmessige særmerker når det gjelder ordninger på det spesialpedagogiske feltet. I tillegg til spesialpedagoger, intervjuer jeg også skolesjefer i de respektive kommuner. I kontekstualisering av livsfortellingene, er det et poeng også å drøfte føringer fra kommunalt hold. Siktemålet er at slik kontekstualisering skal bidra til mening, den større forståelse av feltet. Det kan samtidig fungere som trussel mot anonymisering av informanter. Det er m.a.o. både faglige og etiske dilemma, der faglig sett interessante perspektiv av og til må vike eller dempes av etiske omsyn.

I kvalitativ forskning er gjerne nærhet til individ og forskningsfelt av grunnleggende betydning. I intervjusituasjonene har jeg nærhet til den enkelte informant. De forteller sin livsfortelling med relativt sett få innspill fra min side i det første åpne intervju. Horsdal (1999) peker på at det narrative intervju er langt mer åpent enn det kvalitative intervju: informanten styrer fortellingas innhold og konfigurasjon. Dette innebærer at jeg som intervjuer er tilbakeholden samtidig som jeg skal kunne framtre som nær nok til at den aktuelle spesialpedagogen forteller om sitt liv og virke slik dette framtrer i fortellingas form der og da, slik dette mennesket konstruerer sitt liv. Goodson og Sikes (2001: 91) advarer mot den nysgjerrige forsker slik at ikke ”... any voyeuristic or prurient tendencies get the better of them.”

Livshistoriedata innebærer at informanten (i hovedsak) styrer informasjonen. Jeg forsker på spesialpedagogen som profesjon, men ber informantene fortelle om barndom, ungdom osv. – m.a.o. det hele liv, ikke bare yrkesliv som spesialpedagog. Det innebærer at jeg får høre om tvil og fryd ved yrkesvalg, livskriser, forhold til andre mennesker både privat og i yrkesøyemed. Informantene deler dels sensitive erfaringer og opplevelser med meg. Det er i seg selv et tillitsvotum som gjør meg ydmyk og takknemlig. Det representerer samtidig etiske

fordringer til meg som forsker. Dette aktualiserer forholdet mellom forskeren som nærhetsperson og som maktperson. ”Knowledge is power and knowing something about someone puts the researcher into a potentially powerful situation.” Advarselen fra Goodson og Sikes (2001: 91) er betimelig.

I skriving av narrativene, de fortattede historier om den enkelte spesialpedagog, opplever jeg også de etiske dilemma fordi jeg her må balansere mellom skjerming av informant og troverdig presentasjon av data. Informanten skal imidlertid godkjenne selve narrativen – både av faglige og etiske grunner. Her er den doble etiske fordring: Omsynet til informanten og omsynet til gagns forskning; metode og etikk kan slik sett trekke i ulike retninger.

”Det tillitsforholdet som skapes mellom forsker og utforsket, når håndverket er på sitt beste, og som er et nødvendig ledd i å skape den forståelse som kvalitativ metode legger vekt på, kan også bli metodens svake ledd” (Alver og Øyen 1997: 132).

Forhold som omhandler nærhet og distanse, faglig holdbar og kritisk forskning representerer klare utfordringer også etisk sett.

Forskningsetikken er ingen særlig etikk, slår Alver og Øyen (1997) fast i sin bok ”Forskningsetikk i forskerhverdag”. Forskeren må i sitt arbeid både forholde seg til de generelle retningslinjer gitt av de forskningsetiske komiteer – for human- og samfunnsvitenskapenes vedkommende: NESH, ”Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora”. Gjeldende retningslinjer ble vedtatt i 1999 og er tuftet på tre grunnleggende normer:

- normer om sannhetssøken og vederheftighet<sup>78</sup>
- normer om respekt for menneskeverd
- etiske normer i forhold mellom forskere.<sup>79</sup>

Her foreligger m.a.o. et sett av formelle retningslinjer og formelle regler som fortolkes og omsettes i egen studie. Regler, retningslinjer og forventninger om utøvd skjønn er tuftet på verdier vi i vårt samfunn holder for sentrale etiske verdier, og de er også fag- og metodeovergripende.

Etiske aspekt er sentrale å ivareta på flere vis, også, som tidligere omtalt, i forhold til informanter. Blant de gjenkjennbare elementene i intervjuene og fortellingene om de

---

<sup>78</sup> I Forskrift for graden philosophiae doctor (PhD) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) heter det bl.a. i § 12 ”Komiteens innstilling og behandling av innstillingen”: ”Komiteen kan kreve framlagt doktorandens grunnlagsmateriale og utfyllende eller oppklarende tilleggsinformasjon.” En komité kan slik sett kontrollere at forskeren er etterrettelig i sin bruk av data.

<sup>79</sup> <http://www.etikkom.no/HvemErVi/Etikkom/HvemErVi/kom/nesh>

respektive spesialpedagogene som gradvis ble utviklet, er de særmerkte historiene, "the critical incidents"; hendelser som mer enn andre preger liv ... og fortelling.

### 3.3.4 "Critical incidents"

Mor døde i 1997. Far og jeg satt hos henne det siste tre kvart kritiske døgnet – de andre i familien nådde ikke fram i tide. Det var timer med nærhet, kjærhet, omsorg og sorg. For meg er mors død klart en merkestein i livet, en "critical incident". Sju år senere: fars sjukeprosess inn mot død, der jeg er takknemlig over å kunne være nær. Mors og fars død er blant de store hendelser som delte tid i før og etter, men mine foreldres bortgang var ikke "critical incidents" i den betydning at den skapte en bestemt kurs eller kursendring i livet mitt. Jeg har andre hendelser i livet som er av slik karakter at de førte til nye, dels uforutsigbare beslutninger.

Tripp (1994: 69) viser til at termen "critical incident" har sitt opphav i biografi og betegner en spesiell opplevelse som representerer et vendepunkt i livet, hendelser som i sitt vesen er sjeldne. Cole og Knowles (2002) anvender et parallelt begrep: "epitaphies". "These are the events and circumstances to which we return when reconstructing the past and making sense of our lives. (...) They illuminate. They become text or image makers" (Cole og Knowles 2002: 120). Begrepet "turning points" har et tilsvarende innhold: opplevelser eller kriser i livet som får betydning for identitetsutvikling og som gjerne blir løftet fram i livshistorisk forskning (Flem og Allgood 2003: 263 med referanse til Denzin 1989).

De fleste av spesialpedagogene forteller gjennom intervjuene om hendelser som er milepæler i livet deres, hendelser som har karakter av "critical incident". "... work on teachers' careers points to the fact that there are *critical incidents* in teachers' lives and, specially, in their work which may crucially affect perception and practice" (Goodson 2001, jf. Huberman *et. al* 1997: 28).

Dette er hendelser som representerer vendinger i livet, handlinger som har påvirket framtidsvalg, ei kolonialisering av framtida, for å bruke Giddens' uttrykk (Giddens 1991).

Anna forteller:

"Jeg husker jeg gikk på gata med de ungene og fikk rare blikk fra de forbipasserende. Det var i 1963. Tida i England vakte et internasjonalt engasjement og et engasjement for funksjonshemma generelt og ei bestemt gruppe funksjonshemma spesielt" (Anna).

For Anna skapte denne erfaringen preg framover i form av et livslangt engasjement for funksjonshemma, yrkesmessig og privat.

Jon reflekterte i flere omganger som ungdom over hvorvidt han skulle satse på anleggsarbeid eller skaffe seg utdanning. Han viser til tida i militæret:

”Der fikk jeg dette ... var veldig viktig for meg, for jeg fikk noen veldig gode kamerater som betydde mye for meg. For de hadde vel skolegang og utdanning, ja, og de ble på en måte en slags, det var en som særlig virket inn på meg, husker jeg. - Du skal ta utdanninga di ferdig” (Jon).

Medsoldater var her sentrale som inspirasjonskilde, og Jon har i høyeste grad tatt utdanning. Hendelsen gir assosiasjoner til Frank McCourt og boka ”Engelen på det sjuende trinn”, en rystende selvbiografisk beretning om barndom. Én situasjon: Fattiggutten Frank er hjelpegutt for en kullkjører. Kullkjøreren formaner gutten:

”Han sier jeg burde gå på skoler og ikke slite som han med to bein som råtner vekk under ham. Gå på skoler, Frankie, og kom deg ut av Limerick og Irland med. (...) Skoler, Frankie, skoler. Bøker, bøker, bøker. Kom deg bort fra Limerick før beina dine råtner og forstanden knekker sammen” (Mccourt 1997: 335).

En annen assosiasjon: Albert Camus gir i boka ”Det første menneske”, en roman med sterke selvbiografiske trekk, utgitt i 1994, vel 30 år etter hans død, også et utdanningsbilde. Hovedpersonen, Jacques, er en farløs gutt fra fattikvarteret i Alger. Han forteller fra skolen. ”Så begynte undervisning. Med Monsieur Bernard var denne undervisningen alltid like spennende, av den enkle grunn at han elsket yrket sitt.” (...) Monsieur Bernard evnet å gjøre undervisninga levende og morsom, ”... beseiret selv fluene” (Camus 1994: 127). Skoleåret er over. Fattiggutter fikk gjerne ikke muligheter til å gå videre, men Monsieur Bernard holder fire av guttene i klassen igjen etter skoletid. Camus skriver, siterer Monsieur Bernard:

””Dere er mine beste elever. Jeg har bestemt meg for at jeg vil melde dere på som kandidater til gymnasstipendiene. Hvis dere klarer prøvene, vil dere få et stipend og dere vil kunne gå på skole helt til artium. Barneskolen er den beste av alle skoler. Men den fører ikke til noe. Gymnaset åpner alle muligheter. Og jeg vil gjerne at det skal være fattige gutter som dere som begynner der. Men først må jeg ha tillatelse fra foreldrene deres. Stikk nå”” (Camus 1994: 140).

Camus’, Frankies og Jons situasjon er for all del ikke sammenlignbare, annet enn i tilskyndelser til å ta utdanning og formidlet som en tids- og stedbunden historie: en ”critical incident”, som skapte spore til livsvending.

Andreas snakker ganske inngående om ei erfaring med en traumatisk eksamenssituasjon i gymnastida som lå til grunn for yrkesvalg, en hendelse som for ham ble en illustrasjon på

håndtering av stress. Journalistyrket, som han opprinnelig tenkte på, er prega av stress og deadlines. Så ble valget lærerutdanning. Seinere i livet opplevde han å få eneforelderansvar for sønnen som var født med ei alvorlig funksjonshemming. Det har bidratt til utmeisling av yrkesutøving som spesialpedagog.

Å fortelle andre menneskers historie, med de særmerker menneskers historier gjerne har, utfordrer både ønsket om å fortelle ei troverdig historie – samt i høyeste grad de etiske fordringer. De kritiske hendelser er slik sett mer utpekende, ivaretar informantenes personvern dårligere enn sider ved for eksempel utdanningshistorier og yrkeserfaringer. Dette har vært viktige aspekt å drøfte med informantene.

Lindas utsagn aktualiserer dilemma og etiske sider ved det å formidle andres historie:

Intervjuer: Ja, det er jo litt av ei historie! Og det vi skal komme tilbake til, det er jo hva du vil jeg skal skrive av historia, for dess mer jeg forteller, jo dårligere blir du skjult.

Linda: Det er ikke noe farlig. Jeg har ikke noe å skamme meg over.

Randi, som selv var livstruende syk og som med strev kom tilbake i jobb, bruker bl.a. sine erfaringer som belegg for at det går an å ha vansker og bedre et utgangspunkt gjennom strev. Hennes sykdomserfaringer er på den ene side en ”critical incident” som har påvirket både livsmot og yrkesrolle, og som på den andre side aktualiserer dilemma knytta til personvern:

Intervjuer: Du var jo litt inne på det sist også, at dette er blant de skildringene som gjør deg gjenkjennbar for dem som kjenner deg.

Randi: Ja, men det er klart at den historia der har vært med på å prege meg både som menneske og sikkert også for den jobben jeg gjør som lærer.

Jeg har tatt en del ”grep” for å søke å ivareta informantenes personvern. De har bl.a. fiktive navn. Jeg tar samtidig de motsatte grep når det gjelder bruk av det jeg betegner som ”critical incidents”, noe det er jeg som identifiserer dem som: løfter fram hendelser som er identitetsmerking av informanter for dem som kjenner dem. Avveininger er som sagt gjort i samråd med informantene, men representerer like fullt etiske dilemma.

Vendepunkt, ”critical incidents” representerer ikke bare sterke drivere i menneskers liv; de bidrar også til å drive ei historie framover. Det komme vi nærmere tilbake til i kapittel 3.6, bl.a. relatert til fortellinga om den enkelte spesialpedagog, slik den utviklet seg underveis i samarbeid med den enkelte.



I denne studien har jeg også anvendt det jeg har betegnet som supplerende metoder, som ledd i kontekstualisering av intervjuene med spesialpedagogene. Jeg vil i det følgende kapittel gjøre rede for og begrunne innhenting av dette datatilfanget.

### **3.4 Krystallisering av data: de supplerende metoder**

Livshistoriene danner base i datainnsamlingen. Jeg har også benyttet andre metoder, det semistrukturerte intervju og innhenting av dokumenter; ei metodetriangulering innen det kvalitative forskningsparadigmet. Metodetriangulering blir i en del studier brukt for å validere data, dvs. at "... man legger vekt på kunnskap om metodenes svakhet og styrke, og dernest på at metodene brukes slik at de oppveier hverandre" (Ryen 2002: 195). I visse begrunnelser for bruk av metodetriangulering søker en m.a.o. etter et sannere bilde, et mer "rett" bilde. Metodetriangulering kan brukes ved å kombinere kvalitative og kvantitative metoder eller som her: bruk av ulike kvalitative tilnærminger. Det er også slik at ulike metoder i samme studie kan tillegges samme vekt, eller som her, i studien om profesjonen spesialpedagog: livshistorie danner hovedmetoden, og bruk av semistrukturert intervju med skolesjefene og innhenting av dokumenter inngår som supplerende metoder.

Janesick (2000) bruker begrepet "krystallisering":

"Crystallization recognizes the many facets of any given approach to the social world as a fact of life. The image of the crystal replaces that of the land and the triangle. We move on from plane geometry to the new physics. (...) What we see when we view a Crystal, for example, depends on how we view it, how we hold it up to the light or not" (Janesick 2000: 392).

Poenget med bruk av krystall som metafor for det flerfasserterte bildet av et fenomen, er slik sett annerledes og noe mer enn metodetriangulering som ledd i validering av data eller tro på å få "det hele bildet". Janesick argumenterer for både metodiske drøftinger relatert til krystallisering, men også i forhold til flerfaglige tilnærminger i et forskningsarbeid, for å få økt innsikt både metodisk og til forskningens substans. Hun viser til historikerne: "For example, in the discipline of history, historians rely on documents and interviews almost entirely. There is a constant discussion of method, but it is connected to content" (Janesick 2000: 392). Dette blir for meg et gagnlig perspektiv i bruk av supplerende metoder: å se feltet fra flere vinkler som bidrag til å utkrystallisere mening; som bidrag til kontekstualisering av spesialpedagogenes fortellinger. "Genom att många olika slag av data kombineras, kan man kartlägga (rekonstruera) den kontextuella bakgrunden," hevder Goodson (1996: 87).

Begrunnelse for gjennomføring av intervju med skolesjefene i spesialpedagogenes respektive heimkommuner og innhenting av saksrelevante dokument, er at de skal bidra til etablering av en kontekstuell bakgrunn relatert bl.a. til endringer i vår tid, inklusive organisering av kommunale tjenester (jf. kapitlene 1.2 og 1.3). Spørsmål knytta til kontekstualisering og relevans vurderer jeg som sentrale i en studie som denne. Det vil derfor bli et eget tema i kapittel 3.5.4, men først: redegjørelse for intervju med skolesjefene.

### **3.4.1 Det semistrukturerte intervju med skolesjefer**

Ryen (2002) viser til det seminstrukturerede intervju som en svært utbredt intervjuform innen kvalitative metoder. Her har forskeren gjerne utarbeidet intervjuguide med hovedspørsmål, eventuelt også delspørsmål. Det er like fullt slik at intervjuer følger informanten i stor grad – intervjuet gjennomføres som ”en konversasjon med bestemte hensikter” (Ryen 2002: 99). Her er ofte en smule ”small talk” innledningsvis; så etter hvert det Ryen (2002: 103) betegner som kategorispørsmål, ”... planlagte spørsmål som handler om alle formelle trekk ved det aktuelle forskningstemaet.”

Jeg er kjent med det som tidligere var skolesjefens mandat, bl.a. gjennom hovedfagsarbeidet mitt i 1989 da skolesjefer (N= 37) var respondenter. I prosjektet ”Organisering av arbeidet med individuelle læreplaner - med utgangspunkt i ”det gode eksempel”” (Groven 1995a), en kvalitativ undersøkelse, var skolesjefer fra to kommuner blant informantene.<sup>80</sup> Jeg har gjennom årene i lærerutdanninga møtt administrative ledere på kommunalt nivå i ulike faglige sammenhenger. Jeg har fulgt utvikling i skolefaglig ledelse på kommunalt nivå ut fra min plass i opplæringssystemet, sist i samband med ”Evaluering av Samtak og samtidige prosesser i skolen i Nord-Trøndelag” (Groven 2003), der de skolefaglig ansvarlige på kommunenivå var blant respondentene. På bakgrunn av egen innsikt i skolesjefenes arbeidsoppgaver, i forskjellighet i oppgaver og endringer over tid, mente jeg meg faglig tilstrekkelig trygg til å ”våge” en noe åpen intervjuguide.

Intervjuguiden utarbeidet til intervjuene med skolesjefene har fellesspørsmål til alle, samtidig som spørsmålene ble tilpasset kommunespesifikke forhold som jeg kjente til, enten via allerede gjennomført intervju/er med spesialpedagog og/eller innsikt jeg ellers hadde. Slik sett fikk intervjuguiden en felles kjerne når det gjaldt hovedtema, men med noe variasjon i gjennomføring.

Hovedtema i intervjuguide til skolesjefene:

---

<sup>80</sup> Ingen av de to som deltok i undersøkelsen fra 1995 er informanter i denne studien.

1. Likheter og forskjeller blant elever som får spesialundervisning
  - terskelproblematikk
  - kriterier
  - dokumentasjon som nødvendighet og strategi
2. Endringer i det spesialpedagogiske feltet i kommunen
  - etter nytt inntektssystem
  - etter ny kommunelov
  - andre milepæler og føringer
3. Avklaringer, retningslinjer og rutiner spesifikke for kommunen – før og nå
  - skriftlige, felles for kommunen, endringer gjennom tid...
4. Kommuneledelsens rolle, rektors rolle, PPTs rolle, oppfatninger om spesialpedagogen
5. Visjoner og styring inn mot ei framtid.

Begrunnelser for momentene i spørsmål 1 er forankret i statistikk når det gjelder terskelproblematikk (jf. bl.a. St. meld. nr 23 1996-97: 53, KOSTRA og GSI<sup>81</sup>), som viser dels store forskjeller mellom kommuner når det gjelder det prosentvise antall elever det blir fattet enkeltvedtak om spesialundervisning for. Tilsvarende statistikker er også utarbeidet på fylkesnivå.

Enkeltkommuner har i perioder utarbeidet retningslinjer/kriterier for hvilke og hvor store vansker som utløser rett til spesialundervisning. Ulikheter kommuner imellom – og også innad i kommuner – har aktualisert debatter om dokumentasjon, innad på skolene, men også gjennom de prosedyrer og henvisningsskjema som anvendes i PPT (jf. bl.a. Groven 1998).

Nytt inntektssystem for kommunene (vedtatt 1985 med ikrafttreden 1.1. 1986) endret prinsippene for statlige overføringer til kommunene. Dette er en ”merkestein” innenfor det kommunale selvstyret og får konsekvenser for det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Tilsvarende argumentasjon hadde jeg for å be skolesjefene kommentere og reflektere over endringer etter ny kommunelov i 1992. Hovedtema tre omhandler sider ved rutiner kommunen har etablert i forhold til det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, et felt som erfaringsmessig er prega av forskjellighet. Tema fire åpner for beskrivelser av ulike aktører i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, igjen med fokus på endringer i roller og mandat som mer eller mindre har endret seg over år og på ulike vis i ulike kommuner. Det femte temaet åpner for formidling av både ønsker og oppfatninger om framtida.

Intervjuene med skolesjefene varte fra en til to timer og ble gjennomført på skolesjefens kontor. Skolesjefen var på forhånd innforstått med studiens formål og grunnriss i metode (jf. kapittel 3.2.2).

---

<sup>81</sup> [Statistisk sentralbyrå: KOSTRA - Kommune Stat Rapportering](#). KOSTRA gir styringsinformasjon om kommunal og fylkeskommunal virksomheters prioriteringer, dekningsgrader, bruksrater og produktivitet. GSI er grunnskolens informasjonssystem. [www.wis.no/gsi/reg](http://www.wis.no/gsi/reg)

Jeg prøvde også i disse intervjuene å følge informantene i ganske stor grad. Slik sett er intervjuene noe ulike. Jeg fikk videre med meg aktuelle dokumenter som belyser og gir føringer for ulike aktørers oppgaver og forpliktelser innen det spesialpedagogiske feltet. Mange av dokumentene inneholder beskrivelser av status og utviklingstrekk innen spesialundervisning, og skaper på den måten stier eller autostradaer når det gjelder utvikling innen det spesialpedagogiske arbeidsfeltet i kommunen. Fra noen av kommunene er disse dokumentene kortfattede, i andre svært omfattende.

Intervjuene ble tatt opp på bånd, og jeg noterte underveis. Intervjuene er skrevet ut på grunnlag av notater og korrigerert opp mot opptak.<sup>82</sup> Intervjuene ble foretatt i tidsrommet 2000 – 2002. I noen kommuner er det skjedd endringer i ledelsesstruktur etter den tid. Beskrivelse og drøfting av skolesjefens rolle og mandat tar i et visst monn høyde for dette. Det innebærer at jeg har samlet informasjon fra hjemmesidene på internett fra de ulike kommunene samt dels supplert intervju med ny kontakt via telefon eller epost i ettertid.

Skolesjefene, de kalles jo slett ikke ”skolesjef”, de fleste av dem.

”En undersøkelse som ble gjort i 1996, viste 44 ulike benevnelser på etatssjefen for skolesektoren. Men utviklinga av denne tittelfloraen gikk videre. Norsk Skoleblads gjennomgang av *Norges kommunekalender 1998* viste at landets kommuner hadde satt 102 forskjellige titler på kommunenes leder av undervisnings- og oppvekstsektoren. I denne floraen var det fortsatt flest skolesjefer – da 187 kommuner fortsatt hadde beholdt denne stillingsbenevnelsen” (Mediås og Telhaug 2001: 50-51).

Etter ny kommunelov (1992) gis kommunen (og fylkeskommunen) større frihet når det gjelder organisering. Flere kommuner har lagt om fra tre- til tonivå-organisering, dvs. ett administrativt nivå (rådmann, rådmannsstab) og ett tjenesteytende nivå, i vår sammenheng rektor eller enhetsleder. I denne studien gjaldt dette en kommune på det tidspunkt da intervjuene med skolesjefene ble foretatt. De respektive skolesjefene – sju i tallet – er nummererte i samsvar med nummerering av de kommuner spesialpedagogene kommer fra (jf. tabell 2, kapittel 3.2.2).

Betegnelser og oppgaver varierer hos disse skolesjefene. Jeg har valgt å bruke betegnelsen ”skolesjef” som fellesbetegnelse for disse lederne av opplæring på kommunenivå. Det kan ses på som en praktisk fellesbetegnelse. Flertallet av skolesjefene i denne studien er menn. Jeg har valgt å konsekvent referere til skolesjefen som ”han” begrunnet i personvernomsyn.

---

<sup>82</sup> Unntak her er intervju med skolesjef i kommune 1 – her er intervjuet kun basert på skriftlige notater.

Data fra intervjuene er først kodet i NVivo under ni noder med utspring fra data.<sup>83</sup> I koding og analyse av intervjuene med skolesjefene, har jeg sett på bakgrunn og arbeidsoppgaver, oppfatninger om rammer for skolens virksomhet, her med særlig vekt på spesialundervisning. Videre har skolesjefene også vurdert PPTs og spesialpedagogenes roller. Ingen av de deltakende spesialpedagoger er omtalt under intervjuene. Skolesjefene gir - både eksplisitt og implisitt - uttrykk for holdninger og verdier, noe jeg også finner nærliggende å integrere i denne studien. De har også synspunkter på ledelse og i det – oppfatninger både om betydning av og forutsetninger for ledelse. Skolesjefenes oppfatninger, vurderinger, beslutninger og føringer samt de dokumenter jeg fikk tilgang til, inngår som en del av den kontekst spesialpedagogene arbeider innenfor.

### 3.4.2 De saksrelevante dokumenter

I sin bok "Praksisfællesskaber" anvender Wenger (2004) begrepet "tingsliggjørelse".<sup>84</sup> Han viser til at en slik tingliggjøring skjer ved å etablere en lov, skape en prosedyre eller bringe fram et verktøy. "En bestemt forståelse får en form. Denne form bliver derpå et fokus for meningsforhandlingen, når folk bruker loven for at bevise en sag, anvender proceduren for at vide, hva man skal føre, eller anvender værktøjet til at udføre en handling" (Wenger 2004: 73). Slik forstått kan dokumenter innenfor det spesialpedagogiske arbeidsfeltet oppfattes som en tingliggjøring: saksregulerende prosedyrer og retningslinjer for vurderinger og handlinger. Wenger hevder at ethvert praksisfællesskap har slike tingliggjørelser, og videre at de har en tveegget karakter: veiledende og villedende (Wenger 2004: 77). Rutiner og veiledninger, det som generelt sett går inn under saksrelevante dokument, representerer nødvendigvis ikke i seg selv et gode eller onde. Rutiner og veiledninger i det spesialpedagogiske feltet er efaringsmessig forskjellige (Groven 1998), og oppfatninger om slike prosedyrer er også ulike. Med innsamling av dokumenter i denne studien, impliserer det også elementer av dokumentanalyse.

Dokumentanalyse er gjerne historikerens og teologens verktøy.<sup>85</sup> Men også innen andre fagområder inngår dokumenter som tjenlige primærdata eller som i min studie: som supplement til intervjuer og ledd i kontekstualisering av spesialpedagogenes livsberetninger, på linje med intervjuene med skolesjefene.

---

<sup>83</sup> Noder: Skolesjefrollen, ansvarsområder, faglige oppgaver, formelle oppgaver, holdninger, rammer, opplæring, PPT, om spesialpedagogen.

<sup>84</sup> "Ordet tingsliggjørelse – reifikasjon – betyder etymologisk "at gøre til en ting" (Wenger 2004: 72).

<sup>85</sup> Hodder (2000:703) viser til at det jo er langt flere fagdisipliner enn historie og teologi som befatter seg med "mute evidence".

For en del år tilbake gjennomførte jeg det avsluttende prosjektet i et treårig prosjekt om kvalitet og effektivitet i PPT. Det var spinkle midler til rådighet, så da ble dokumentanalyse valgt, supplert med gruppeintervju med PPT-ansatte ved de respektive deltakende kontor. Dokumentanalyse, dvs. når det er snakk om offentlige dokumenter som er lett tilgjengelige og ikke bruksmessig avgrenset av personvernomsyn, representerer en lite kostnadskrevende metode for innsamling av data. Kostnad er primært knytta til forskerens tid. Hodder (2000: 703) betegner både skriftlige kilder/tekst og artifakter som "mute evidence".

Holme og Solvang (1996) presiserer at en kilde, her i form av skriftlig nedtegnet materiale, inngår som en del av en tidshistorisk helhet, der det er en vekselvirkning mellom den tidshistoriske situasjon og det aktuelle kildematerialet. Det skriftlige kildematerialet jeg anvender, er både av normativ og kognitiv karakter (Holme og Solvang 1996: 119). Offentlig statistikk er gjerne av kognitiv karakter; kilden fungerer informerende. Statistikk som brukes i min studie, er i form av tall fra Kostra og GSI. Lover og forskrifter inngår som normative kilder. De saksrelevante dokumenter fra de deltakende kommunene i min studie, vil i hovedsak være av normativ karakter: de legger i større og mindre grad føringer for deler av yrkesutøving innen det spesialpedagogiske feltet. En del skriftlige kilder har den doble karakter ved at de både har kognitive og normative elementer i seg (Holme og Solvang 1996: 120, Repstad 1998: 88). Videre kan dokumenter være fortids- eller framtidsretta. Den statistikk jeg anvender, har sin forankring i fortid. De saksrelevante dokumentene fra kommunene er i sitt vesen framtidsretta.

Begge de dokumenttypene jeg anvender (statistikk og saksrelevante dokument) er lett tilgjengelige: de er utgitt av offentlige organer eller instanser. De er lette å få tak i ved at de enten finnes på internett eller en får dem etter forespørsel. Historikerens behov for å granske en kildes brukbarhet (ekthet) synes slik å være unødig for mitt vedkommende.

Lincoln og Guba (1985) peker på at dokumenter er stabile "... both in the sense that they may accurately reflect situations that occurred at some time in the past and that they can be analyzed and reanalyzed without undergoing changes in the interim" (Lincoln og Guba 1985: 277). Videre framholder forfatterne også at et dokument, en tekst, representerer en bestemt kontekst og at språkbruk også avspeiler denne konteksten. -"Finally," sier de om bruk av dokumenter i forskningssammenheng:

"... they are, unlike human respondents, nonreactive – although the reader should not fail to note that what emanates from a documentary or records analysis still represents a kind of interaction, that between the sources and the analyzing investigator" (Lincoln og Guba 1985: 277).

I fortolkning av dokumentene og informantenes referanse til disse dokumentene, inngår både mine erfaringer og forhåndskunnskaper og informantenes kunnskaper, erfaringer og synspunkt inn mot en videre analyse av studiens samlede empiriske grunnlag.

Når det gjelder prinsipielle sider ved gransking av dokumenter, framholder Kjeldstadli (1999) fire moment som ligger til grunn for kildegranskning:

- hvilke kilder vi har for å belyse spørsmålet
- hva slags type kilder dette er i form av kildenes opphav og formål (ytre kildekritikk)
- kildenes innhold som grunnlag for tolkning
- kildenes relevans for problemstillingen samt kildenes troverdighet (indre kildekritikk) (Kjeldstadli 1999: 169-170).

I Kjeldstadlis oppstilling, er det primært punkt 3 og 4 som er sentrale for min studie – fortolkning av statistikk og prosedyrer som har relevans for studien.

Sjøvoll (1999) vier sin avhandling ”Rom for alle – syn for hver enkelt. Studier av implementeringen av individuelle opplæringsplaner i norsk skole” til nettopp beskrivelse og fortolkning av ”en tingliggjørelse”, nemlig individuelle opplæringsplaner. Han har avslutningsvis i studien ei drøfting av bl.a. et individretta vs. et samfunnsvitenskapelig perspektiv relatert til planarbeid og spesialpedagogiske tiltak generelt (Sjøvoll 1999: 224-229). Begrepsparet samfunnsperspektiv vs. individretta perspektiv er kjent også fra andre studier (jf. bl.a. Halvorsen 1997).

Går vi inn i dokumentene fra de sju kommunene i min studie, altså dokumentenes innhold, vil disse i ulik grad speile individ- og systemperspektiv<sup>86</sup> i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Siktemålet er ikke her å gi en uttømmende analyse av dokumentene, men skape en samlet og noe grovmasket oversikt.

På grunnlag av de foreliggende dokumentene har jeg systematisert innholdet i malene i følgende kategorier:

- retorikk (dvs. perspektiv på de overordnede målsettinger i feltet)
- henvisning eller melding til PPT
- sakkyndig tilråding
- maler for IOP og halvårsrapport
- prosedyrer (hvem gjør hva når)
- markering av de juridiske aspekt (rettighet, enkeltvedtak)
- brukervedvirkning (elev-/og foreldremedvirkning).

---

<sup>86</sup> I Samtak ble begrepet ”systemperspektiv” fokusert bl.a. relatert til PPTs arbeid. ”Systemperspektiv” kan fortolkes som en parallell til begrepet ”samfunnsperspektiv” i denne sammenhengen (jf. Temaplan for Samtak 1999: 11). Jeg velger i min beskrivelse av dokumentenes innhold å bruke begrepet ”systemperspektiv”.

Alle disse momentene kan videre ha perspektiv både på individ (elev) og system (klasse/skole/andre deler av system rundt elev/elever). Systemnivå kan for eksempel innebære at overganger er særskilt omtalt, liksom bruk av ansvarsgruppe og samarbeid om individuell plan.

De foreliggende dokumenter er noe ulike i omfang. Kommune 1 har de minst omfattende prosedyrer, kommune 4 de mest omfattende. Jevnt over har samling av prosedyrer, maler og føringer et omfang på mellom 10 og 15 sider. I flere av disse medvirkende kommunene gjennomføres ulike utviklingsarbeid og prosjekt som har inkludering, tilpassing og likeverd som overordnede målsettinger. De ulike foreliggende dokumenter gir slik sett et noe avgrenset bilde av feltet som helhet.

Tabellen nedenfor viser oversikt fra kommunene. Tallene viser til de nummer kommunene har i denne studien. Det varierer noe hvilke av disse kategoriene som er beskrevet i de dokumentene jeg har fått.

	<b>Retorikk</b>						
	<b>De overordn. perspektiver</b>	<b>Henvisn./ melding</b>	<b>Sakkyndig tilråding</b>	<b>Maler IOP Halvårsrapp.</b>	<b>Prosedyrer</b>	<b>Juss</b>	<b>Bruker-medv.</b>
<b>Individ-perspektiv</b>	Alle	2 3 4 5 6	1 3 6	Alle	Alle	Alle	Alle
<b>System-perspektiv</b>	Alle	2 4 5	1 7	2 3 4 5 6	Alle	1 4 6	Alle

**Tabell 4:** *Oversikt fra kommunene over innhold i de saksrelevante dokument.*

I de dokumenter jeg fikk tilgang til, har de fleste kommunene innledende klargjøring av målsettinger (tilpassing, likeverd, inkludering) og legger disse som føringer for arbeidet i kommunen, dvs. ei tydeliggjøring av disse overordna intensjonene som allmennpedagogiske målsettinger for opplæring, altså ei presisering av systemutfordringer i opplæringssektoren.

Det er forskjeller mellom kommunene når det gjelder presisjonsnivået og tydeliggjøring av føringer. Kommune 1, som har de minst omfattende prosedyrene, er tydeligst når det gjelder føringer for omsetting av retorikk fra det statlige nivået, via det kommunale og ned til de enkelte skoler. Kommune 1 ser med andre ord ut til å ha konsentrert seg om prinsippene og lagt mindre vekt på en del felleskommunale reguleringer som vi finner hos de øvrige deltakende kommunene.

Alle kommunene har omtalt de overordnede perspektiv på opplæring generelt og på spesialundervisning, både i individ- og systemperspektiv. Jeg har fått maler for IOP og halvårsrapporter fra alle de medvirkende kommunene. Alle markerer videre



brukermedvirkningsperspektivet. Det går fram av tabellen at individperspektivet dominerer i de ulike dokumentene. Dette er verken overraskende eller urimelig relatert til spesialundervisning som individuell juridisk rettighet. Dette representerer imidlertid ikke et fullstendig bilde av de deltakende kommunenes visjoner og målsettinger på opplæringssektoren. I denne sammenhengen er beskrivelser og drøfting avgrenset til de dokumenter som omhandler det spesialpedagogiske arbeidsfeltet.

Intervjuene med skolesjefene og innhenting av de saksrelevante dokument inngår som krystallisering av data generert fra de livshistoriske intervju, disse løst strukturerte intervjuene (jf. kapittel 3.2.3). Dette innebærer at sammenveving av data inn mot en livshistorie om spesialpedagogen i grunnskolen skal fortolkes, med de dilemma det representerer i forhold til fortolkningstradisjoner og som en konsekvens: finne sin framstillingsform.

### **3.5 Perspektiv på analyse og framstilling av de empiriske data**

Dataanalyser og valg av presentasjon av det empiriske grunnlag for en studie, representerer gjerne en del dilemma, som her "... the complex and multilayered processes of making meaning" (Cole og Knowles 2001: 116). Cole og Knowles (2001) peker på at forskningsprosessen relatert til livshistorie impliserer flere sentrale avveininger: rotmetaforer, tema som framtrer som sentrale i livet til informantene, sentrale sannheter, "... or epiphanies that can provide an organizing construct for a participant's life" (Cole og Knowles 2001: 120). Her er gitt føringer for sentrale omdreiningspunkt for både beskrivelse og analyse. Analyse handler om "making sense," skriver Goodson og Sikes (2001: 34), med etablering av et rammeverk i form av klassifikasjoner, kategorier, modeller, typologier og begrep. De påpeker videre at hva som konstituerer et slikt rammeverk for analyse, kan variere. Poenget er at forskeren er tydelig når det gjelder sin egen posisjon.

I de følgende kapitler skal jeg gå nærmere inn i ulike sider for både å problematisere ulike dilemma og begrunne de valg jeg tar når det gjelder analyse og framstilling av de empiriske data. Analyse, det jeg velger som enhet for analyse i denne studien, blir samtidig et premiss for presentasjon. (Selve presentasjonsformen omtales i kapittel 3.6.)

I det første delkapitlet gjør jeg rede for hermeneutikk som fortolkningstradisjon, en tradisjon for analyseprosesser som min studie føyer seg inn i. Videre aktualiseres forskerens rolle – i kvalitativ forskning generelt og så også i studier gjennomført med livshistorie som metode. Måter forskeren kan eller bør synliggjøre sin rolle på, finnes det ingen entydige svar på. Det er tema for kapittel 3.5.3.

Kontekstualisering av livsfortellinger er sterkt vektlagt i den tradisjonen i livshistorieforskning jeg har forholdt meg til (Goodson 1996, 2000, Goodson og Sikes 2001, Goodson 2003, Sugrue 2005). Spørsmål som omhandler kontekstualisering og relevans drøftes i kapittel 3.5.4. Avslutningsvis i kapittel 3, i kapittel 3.6: om ulike formidlingsformer innen bruk av livshistorie som metode, med føringer inn mot de valgte presentasjonsformer.

### **3.5.1 Hermeneutikk som fortolkningstradisjon**

En hermeneutisk fortolkningsramme innebærer søken etter mening, etter utvidet og stadig ny erkjennelse og kan betegnes som fortolkning og læren om fortolkning (Kjørup 1999: 265). Hermeneutikken har sine røtter i renessansen, i protestantenes eksegesi av bibeltekster og i studier av antikke tekster og bilder. Utgangspunktet var m.a.o. avstand i tid mellom fortolker og det som skulle fortolkes. Etter hvert fikk hermeneutikken en generell filosofisk forankring på 1900-tallet, "... hermeneutikk som ett generelt perspektiv på helheten av menneskelig liv och mänsklig förståelse" (Gueriussen 1997: 102). Det er flere tradisjoner og retninger innen hermeneutikken, både relatert til historisk forankring og historiske endringer, men også når det gjelder samtidsoppfatninger og samtidsbruk.

Med referanse til Gadamer viser Kjørup (1999) til at hermeneutisk forståelse primært handler om innsikt i oppfatning om sannhet. Tittelen på det som reknes som Gadamers hovedverk er da også "Wahrheit und Methode" (1975, 1989).<sup>87</sup> Sannhet er her relativ og forankret i opplevd og fortolket sannhet snarere enn i den absolutte sannhet. Kjørup (1999) drøfter sannhet opp mot sannsynlighet som begrep innenfor ulike vitenskapsteoretiske paradigmer innen menneskevitenskapene. Han konkluderer så:

"Efterhånden er det kommet til at stå moderne videnskapsteoretikere klart at Sandheden med stort S ikke findes, og at et fast grundlag for hele den videnskabelige aktivitet ikke findes, men at forskning er en situasjonsbestemt menneskelig aktivitet, indgribende, på "sandsynlighedens" felt, bundet til kommunikation, bundet til det videnskabelige samfunds traditioner og den folkelige overlevering" (Kjørup 1996: 239).

Med forskningsprosjektet om spesialpedagogen som eksempel, blir den kontekstualiserte, sammenvevde og teoretiserte livshistorie den fortolkede sannhet om denne profesjonen.

Hermeneutikken utviklet seg i flere retninger. I ulike framstillinger vektlegges noe forskjellige aspekt av utvikling og bruk og sambruk av ulike perspektiv. Gulddal og Møller (1999: 12) viser til en utviklingslinje fra Aristotles til hermeneutikken, der både Gadamer

---

<sup>87</sup> Jeg viser til den engelske utgaven fra 1989.

(1989: 317) og Taylor (1989: 125)<sup>88</sup> lager forbindelseslinjer til Aristoteles' nikomakiske etikk og phronesisbegrepet. Videre er de begge, på noe ulike vis, sentrale i utvikling av hermeneutikk som metode.

Gulddal og Møller (1999) viser til Gadammers hovedanliggende: "En beskrivelse af, hvad forståelsen *er*, ikke af hvad den *burde* være ifølge et bestemt erkendelsesideal" (Gulddal og Møller 1999: 33). Kvintessensen av Gadammers utlegning av hermeneutikken formuleres så: "... at være åben over for den tekst, sag, person eller overlevering, som taler til os – og lytte til den andens meninger, uden at vi derfor behøver at glemme vore egne" (Gulddal og Møller 1999: 37). Gadamer minner i et essay, gjengitt i artikkelsamlingen "Hermeneutik. En antologi om forståelse" om "... den hermeneutiske regel om, at man skal forstå helheden ud fra delene og delene ud fra helheden" (Gadamer 1999: 154).<sup>89</sup> Dette handler om en sirkulær forståelse snarere enn en lineær.

"Således bevæger forståelsen sig hele tiden fra helheden til delen og tilbake til helheden igen. Opgaven er at udvide enheden i den forståede mening i koncentriske kredse. Alle enkeltdelene harmoni med helheden er det til enhver tid gældende kriterium for forståelsens rigtighed. Udebliver en sådan harmoni, betyder det, at forståelsen er mislykket" (Gadamer 1999: 154).

For min del har pendling mellom helhet og deler vært mer omfattende enn jeg ville trodd ved start av arbeidet med denne studien. Jeg har anvendt de transkriberte intervjuene direkte i skriving av de ulike kapitlene som utgangspunkt og som tillegg til de utarbeidede nodene, noder som ble slått sammen til kategorier. Noder og kategorier har stått for deler. Enkeltutsagn fra spesialpedagogene representerer en annen form for deler. De transkriberte intervjuene representerer en helhet, dvs. helhet i form av beretningen til den enkelte spesialpedagog, som igjen inngår i den større helhet: feltet, det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, med sitt teoritilfang, sin verdiforankring, sin historie, sitt mandat og retorikk. Videre føyer intervju med skolesjefene og bruk av de saksrelevante dokument seg også inn i mønstre av deler og helheter. Prosessene har i høyeste grad vært sirkulære.

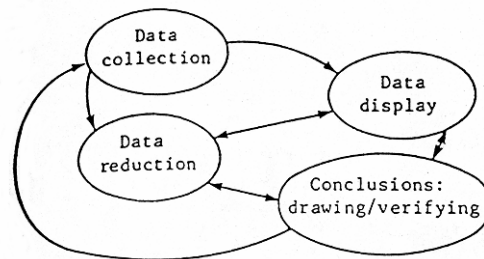
Siktemålet med arbeid i slike "koncentriske kredse" – pendling mellom de ulike deler og ulike helheter, er å vinne større innsikt i spesialpedagogen som profesjon. De konsentriske sirkler har samme midtpunkt, med sirkelbevegelsen, bølgen, der de ellipseformede bevegelser er progressive i den forstand at siktemålet er å drive analysen framover mot større avklaring

---

<sup>88</sup> Charles Taylor omtales mer både senere i dette og i andre kapitler av avhandlinga.

<sup>89</sup> Gadammers artikkel i "Hermeneutik – en antologi om forståelse" har utvalgte tekster oversatt fra Gadammers verk "Wahrheit und Methode" (1975). I referanse til artikkelen viser jeg til det danske utgivelsesåret, 1999.

og tydelighet. Huberman og Miles (1994) viser i figuren nedenfor eksempel på pendling mellom ”data collection”, ”data display”, ”conclusions: drawing/verifying”, som en interaksjon mellom de ulike prosessene.



**Figur 2:** *Components of Data Analysis: Interactive model* (Huberman, A.M. og M.B. Miles 1994: 429).

Det presiseres videre at det er sammenhenger mellom prosesser gjennom hele forskningsarbeidet:

”These processes occur before data collection, during study design and planning; during data collection as interim and early analyses are carried out; and after data collection as final products are approached and completed” (Huberman og Miles 1994: 429).

Her er elementer som samvirker og som – etter intensjonen - skal sannsynliggjøre de konklusjoner som trekkes. Om her så blir ”harmoni”, i Gadamerens betydning av begrepet (jf. sitat over), avhenger av ”... det til enhver tid gjeldende kriterium for forståelsens rigtighet” (Gadamer 1999: 156). Et hovedtema for hermeneutikken og den hermeneutiske sirkel har vært forholdet mellom helhet og deler, dvs. at ”... meningen hos en del endast kan forstås om den setts i samband med helheten” (Alvesson og Sköldberg 1994: 115).

Et annet tema er bevissthet om egne fordommer hos forskeren, fordommer som Gadamer (1999) bl.a. drøfter under overskrifta ”Den hermeneutiske sirkel og fordommenes problem” (Gadamer 1999: 127). Her drøfter han ulike sider ved fordommer, bl.a. i lys av Heideggers hovedverk ”Sein og Zeit” (1979) og Diltheys mer tradisjonelle erkjennelsesteoretiske tankegods (Gadamer 1999: 131-138). Gadamer oppsummerer når det gjelder fordommer, i betydning førforståelse:

”Fordommene og formeningene, som holder fortolkerens bevisshet besat, står ikke til hans frie disposition. Han er ikke i stand til på forhånd og af egen kraft at skelne de produktive fordomme, som gjør forståelsen mulig, fra de fordomme som forhindrer forståelsen og fører til misforståelser” (Gadamer 1999: 159).

Fordommer eller formeninger handler altså om at jeg som forsker, jeg som lytter, fortolker og skriver, ikke er en nøytral aktør; jeg er medspiller, bringer mine verdier, oppfatninger, kunnskaper og erfaringer med inn i de ulike prosesser studien medfører. Noen fordommer vet jeg om. Det store og etablerte bildet av spesialpedagogisk virksomhet, formidlet nærmest som hermetisering av spesialundervisning fra spesialskoletradisjonen (jf. kapittel 1.2), oppfattet og oppfatter jeg som unyansert. Jeg bar med meg en fordom om at spesialpedagogisk virke var langt mer variert, nyansert enn som så. Jeg forsker på egen profesjon med den fordom det representerer, bl.a. i form av det mulige fravær av tilstrekkelig avstand til profesjon og felt (jf. kapittel 1.1). Kincheloe og McLaren (2000) gir påminning om Deweys perspektiv på hva vi som mennesker tillegger betydning og ikke:

“As John Dewey (1916) observed decades ago, individuals adopt the values and perspectives of their social groups in a manner that such factors come to shape their views of the world. Indeed, the values and perspectives of the group help determine what is deemed important and what is not, what is granted attention and what is ignored” (Kincheloe og McLaren 2000: 287).

Fordom om oppfatninger om variasjoner, ulikheter innen det spesialpedagogiske arbeidsfeltet er altså en fordom jeg er meg bevisst. De fordommer som er innvevd i meg, som inngår som sentrale sider ved meg som menneske og forsker, og som, i tråd med sitatet over, er aspekt jeg like gjerne er meg ubevisst både i intervjusituasjonen og den videre bearbeiding av data. Det jeg vier oppmerksomhet til, støtter, forstørrer, krymper eller ignorerer av informantenes utsagn, er neppe alltid resultat av bevissthet om egne fordommer. Kincheloe og McLaren (2000) peker videre på at en i bruk av hermeneutiske analyseprosesser bør være oppmerksom på slike fortolkningsdynamikker, slik at disse inkluderes i arbeidet med forståelse i det aktuelle felt (Kincheloe og McLaren 2000: 287, jf. Nilsen 2005: 31). Gjennom de hermeneutiske prosesser blir så fordommer avvirket eller kvalifiserte. Jeg skal m.a.o. gjennom de analytiske prosesser vite mer om holdbarheten i mine egne fordommer, førforståelser, fram mot en mulig sammensmelting av horisonter.

Horisonter er nok et kjernebegrep innen hermeneutikken, et begrep som anskueliggjør hva et forskningsobjekt (tekst, bilde, dokument, menneske) har av iboende budskap, synspunkt, historie og det vi som fortolkere ser, hører, oppfatter, fornemmer. Horisonter er ifølge Gadamer fleksible, åpne og flyttbare.

”I virkigheden er nutidens horisont stadig ved at blive til, for så vidt som vi stadig må efterprøve alle vore fordomme. Til en sådan prøve hører ikke mindst mødet med fortiden

og forståelsen af den overlevering som vi kommer ud af. Nutidens horisont dannes altså slet ikke uden fortiden. Der findes lige så lidt en nutidshorisont for sig som der findes historiske horisonter som man skulle tilegne sig. Snarere er forståelse altid sammensmeltning af sådanne horisonter som antages at eksistere hver for sig” (Gadamer 1969: 289, her fra Kjørup 1999: 278).

Mine fordommer kan m.a.o. bli avviklet eller sammensmeltet i en felles horisont gjennom de hermeneutiske prosesser som sannsynliggjør de konklusjoner som trekkes i studien. Jeg har nærhet i tid til mine informanter og de kilder jeg ellers bruker, for eksempel de samtidige studier innen profesjonsutvikling og det pedagogiske og spesialpedagogiske feltet. Her er en tidshorisont som er en felleshorisont. Så er like fullt ikke nærhet i tid det tilstrekkelige grunnlag for at bildet av spesialpedagogen framstår i en sammensmeltet horisont. Det å forstå – også i forskningssammenheng – har et bakteppe, et kunnskapsteoretisk utgangspunkt og en verdihorisont.

Charles Taylor (1989, 1992) er blant dem som utfordrer og problematiserer grunnlaget for hermeneutiske prosesser. Kvintessensen av hans filosofi handler om at vi som mennesker ikke realiserer oss selv på bakgrunn av en narsissistisk oppfatning av lykke; her fordres også visshet og bevissthet om en verdi utenfor en selv i form av religiøs tro, samfunnsengasjement osv. Taylor (1989) viser til *phronesis* som grunnlag: ”The practically wise man (*phronimos*) has a knowledge of how to behave in each particular circumstance which can never be equated with or reduced to a knowledge of general truths” (Taylor 1989: 125). Den praktiske fornuft er kontekstbundet eller avhengig av praksis (jf. kapittel 2.4.2). På bakgrunn av Taylors filosofi om autensitet aktualiseres også de hermeneutiske prosesser. Frode Nyeng (2000) skriver boka ”Det autentiske menneske – med Charles Taylors blikk på menneskevitenskap og moral”. Han oppsummerer slik i et kapittel med overskrifta ”Hermeneutikkens uunngåelighet”:

”Hermeneutikken er uunngåelig når mennesker er studieobjekt. Grunnen? Mening og det som inngår i å skape og forvalte mening. At vi her snakker om fenomener med iboende mening og verdiladning (for eksempel menneskelig lidelse og evne til å forme frie viljesuttrykk) og fenomener som søker å realisere ytterligere mening, hvis kilder ligger utenfor dem selv...” (Nyeng 2000: 40).

Han viser videre til at ei verdinøytral holdning til ulike fenomen innenfor en slik forståelsesramme ikke er realistisk og at en hermeneutisk forståelsesramme slik sett ”... kan inkorporere et aktivt verdielement i forståelsesprosessen” (Nyeng 2001: 41). Utfordringa

aksentueres på ny: bevisstgjøring hos forsker i forhold til egne verdier, oppfatninger, kunnskaper og handlinger.

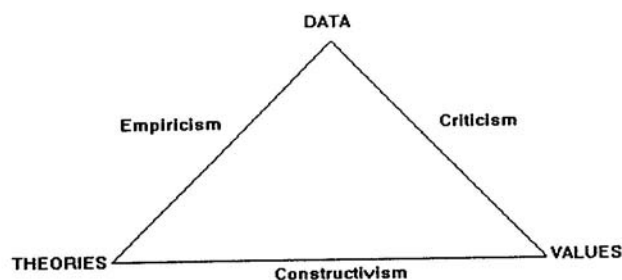
Hermeneutikk som metode, som prosesser, som ”blikk”, har utviklet seg i flere retninger.<sup>90</sup> Alvesson og Sköldberg (1994) gjør rede for det de betegner som en ”maximivariant, ”... en ”helgarderad” hermeneutik på maximal ambitionsnivå”, ei tilnærming som nok passer best for den ”hermeneutiske stålmannen”, som de uttrykker det (Alvesson og Sköldberg 1994: 161). Men her også ”mini-varianter”, mer praktisk anlagte varianter som like fullt følger hovedprinsippene: pendling mellom helhet og deler, betydning av førforståelse/fordom og horisont. ”Lite mer prosaiskt skulle man kunna säga att en god hermeneutisk tolkning alternerar mellan fyra aspekter: tolkningsmönster, text, dialog och uttolkning (tolkande)” (Alvesson og Sköldberg 1994: 170). Det tas til orde for en ”polyfon redovisning”, altså en ikke-dogmatisk praktisering av de sentrale hermeneutiske prinsipp (Alvesson og Sköldberg 1994: 175).

Med forankring i livshistorie som metode, og med de variasjoner denne metodebruken impliserer, representerer en slik ”polyfon redovisning”, en ikke-dogmatisk anvending av de hermeneutiske prinsipp, en forståelse av hermeneutikk som fortolkningstradisjon jeg finner det nærliggende å forholde meg til i denne studien.

Beretningene, de kontekstualiserte og analyserte beretninger, skal bidra til den økte innsikt i profesjonen spesialpedagog, en kunnskap som vil være forankret i data, i teorier og verdier der tyngdepunkt relatert til empiri, teori og verdier nok vil variere. Her er også andre modeller og tankegods knytta til pendling mellom helhet og deler og mellom teori, empiri og verdier. Galtung (1996) presenterer et triangel: ”The Data-Theories-Values Triangle” (Galtung 1996) som illustrerer ulike vektlegging i fortolkningsprosesser.

---

<sup>90</sup> Bl.a. har Betti (1962, 1967, her i Alvesson og Sköldberg 1994 kap. 4) utviklet fire hovedkriterier, ”kanon”, som rettesnor for en hermeneutisk analyse: objektets hermeneutiske anatomi, meningens koherens, forståelsens aktualitet og den hermeneutiske meningkorrespondansen. Jeg vil imidlertid ikke bruke Bettis kanon i denne sammenheng. Betti var videre sterkt kritisk til Gadamer (Kjørup 1996: 279), men kritikken synes ikke være relevant når det gjelder hermeneutiske prosesser i dette prosjektet. Jeg velger videre å ikke problematisere ”mistankens hermeneutikk” (Ricoeur 1984) eller ”den doble hermeneutikken” (Giddens 1976).



**Figur 3:** "The Data –Theories-Values Triangle" (Galtung 1996: 11)

Med en slik modell som grunnlag, innebærer en eventuell avgrensning til data og teorier i presentasjon og analyse det som betegnes som empirisme. Fravær av verdimesig forankring og problematisering innebærer, i følge Galtung, reduksjon til empirisme. Dersom tyngdepunkt ligger langs aksene teorier – verdier, får framstilling og analyse preg av konstruktivisme, mens aksene verdier – data går under betegnelsen kritisisme. Her målbæres behovet for de indre sammenhenger mellom empiri, teorier og verdier.

Relatert til å se verden, delta i verden er her tre dimensjoner: "det reelle" ("the real"), "det ønskelige" ("the desirable") og "det forutsatte" ("the foreseen"). "Det forutsatte" impliserer forankring i teori, noe som også kan innebære elementer av prediksjon (Galtung 1996: 11–12). Haavelsrud (1996) gir ei oppsummering av Galtungs triangel, mulige implikasjoner og utfordringer for forskningsfeltet.

"The researcher is challenged to participate in the creation of a world in which the three worlds (the desirable, the real and the foreseen) are becoming less different. This activity could imply a change in all three corners of the triangle: The values might have to adjust to realities, realities might have to change, theories might have to be reformulated based on changes in values and data. This conception of scientific activity still poses a great challenge to research on education" (Haavelsrud 1996: 229).

Utfordringer i de analytiske prosesser i en studie som denne, handler om pendlinger mellom det empiriske grunnlag, teori- og verdiforankring. I forholdet mellom retorikk og praksis i det spesialpedagogiske feltet, "the desirable" og "the real", kan ulike teoretiske tilfang bidra til brobygging mellom det ønskelige og det reelle. Analyser av det empiriske materialet kan bidra til større innsikt i forutsetninger for at det reelle skal nærme seg det ønskelige.



Det spesialpedagogiske feltet er sterkt verdiforankret. Haug (1995: 14) drøfter ideologiaspekt i feltet og peker på utfordringer: "Ikkje minst handlar det om å kome på baksida av honnørorda og den politiske og spesialpedagogiske retorikken" (Haug 1995: 19). På sitt beste inngår empiri, teori og verdier – aksene i denne trekanten – i et samvirke som bidrar til utkrystallisering av sentrale kunnskapstilfang, en sammensmelting av horisonter, for å bruke terminologi fra hermeneutikken; sammensmelting, en tydeliggjøring av forhold mellom "the real", "the desirable" og "the forseen" relatert til ulike tema studien aktualiserer.

Galtung (1988) formulerer et forsvar for det han betegner som "epistemological eclecticism" (Galtung 1988: 55). Han peker på at forskeres epistemologiske tilhørighet dels er historisk og geografisk bestemt: mennesker vokser opp i ulike kulturer og kunnskapstradisjoner, om enn vestens kunnskapssyn lenge har villet ha hegemoniet. Dette er i endring. "Maybe," sier Galtung, "we can even talk about a period of rising epistemologies, and for that reason also a period of epistemological pluralism, at least potentially" (Galtung 1988: 55). Han drøfter videre utfordringer som ligger i analyse av helhet og deler i form av "atomism" og "wholism" (p. 64) i form av – "the parts inform the whole, the whole informs the parts, in a never-ending spiralling process" (Galtung 1988: 65). Han konkluderer: "Atomism and wholism cannot be seen as mutually exclusive but as hermeneutically related" (Galtung 1988: 66). Her synes å være et slektskap til phronetisk forskning, slik særlig Flyvbjerg (1991) framstiller dette: de åpne, eklektiske, udogmatiske veger inn i fortolkning og kunnskaputvikling når det gjelder mennesker og samfunn. Dette utfordrer også min teoretiske posisjon.

### **3.5.2 Teoretisk posisjon**

Det er tidligere i avhandlinga vist til at phronesis som overbygning og livshistorie som metode snarere er prega av utfordringer knytta til den spesifikke studiens egenart enn til fasttømrede forskningsmetodiske regler. Gjennomføring av et løst strukturert intervju, et livshistorisk intervju, inviterer mange tema inn, avhengig av hva informantene bærer fram. Clandinin og Conelly (2000: 135) framhever betydningen av "... positioning the work to other streams of thought, research programs, and ideologies." Forskerens teoretiske posisjon i form av de valg jeg gjør i denne studien, begrunnes i studiens tematiske og metodiske egenart. Valgene begrunnes også i tidsstrømninger når det gjelder anvending av teoretiske tilfang.

Galtung (1988) drøfter utvikling innen de ulike vitenskaplige disipliner og fravær av samvirke mellom disipliner, noe som etter hvert har vist seg å være verken faglig gagnlig eller samfunnsmessig tilstrekkelig virksomt. Vi er inne i en æra der interdisiplinær forskning til en

viss grad har fått feste. Han drøfter bevissthet om teoretisk tilnærming og konkluderer bl.a. med at det neppe er hensiktsmessig, sier han,

”... tying theory formation to one particular approach instead of leaving it open, playing skilfully with any set of axioms that might shed some light on empirical and potential reality, wedding oneself to none of them as *the* single one” (Galtung 1988: 236).

Han gir uttrykk for en polyteoretisk posisjon. Et kunnskapssyn som er dualistisk snarere enn monologisk (jf Skrtic 1991, 1995), innebærer også at trofasthet til den ene, overgripende teori er forlatt. Alvesson og Sköldberg (1994) formulerer det slik:

”En förutsättning för reflektion i samspelet mellan empiriskt material och tolkningar är således bredd och variation i tolkningsrepertoaren. Om man har ägnat nästan hele sin akademiska karriär enbart åt psykoanalys, behaviourism, symbolisk interaktionism eller någån anna riktning lär repertoaren vara begränsad” (Alvesson og Sköldberg 1994: 327).

Slik sett er teorier om for eksempel organisasjonsutvikling, læringssyn, profesjonsoppfatninger, yrkessosialisering, skolehistorie og spesialpedagogikk blant de nærliggende kunnskapstilfang i fortolkning og analyse av data. Dette fordrer etter min oppfatning en polyteoretisk posisjon.

Ulike teorier innen samme eller beslektede fagfelt kan igjen vurderes og problematiseres i et metateoretisk perspektiv. Et metateoretisk perspektiv problematiserer legitimiteten i de dominerende tolkningsmønster og ”... därmed sätts forskarens (och läsarens) tänkande igång på ett sätt som gör att förhållningssättet til empirin (...) blir mindre självklart (naivt)” (Alvesson og Sköldberg 1994: 331). Det vises videre til at det hender at retninger kombineres.

Begrepet ”metateorier” synes mangslungent. Ritzer (1992) hevder at metateoretisering ”... has a lot of things in common with postmodernism and, to some extent, can be seen as a postmodernist development within sociological theory” (Ritzer 1992: 10). Postmoderne strømninger, bl.a. i form dekonstruksjonisme,<sup>91</sup> utfordret de etablerte teorier og metateorier. Her ble i økende grad reist kritikk mot ”... grand narratives, metanarratives, or totalizations. It has become clear that none of these perspectives are adequate in itself, let alone fully adequate to analyze society as a whole” (Ritzer 1992: 11). Ritzer, som aktualiserer metateoretisering med sosiologien som utgangspunkt (jf. kapittel 2.4.1), føyer seg inn i kritikken mot tiltro til den ene, overgripende teori og gjør seg til talsmann for et mer sammensatt blikk på mennesker og samfunn.

---

<sup>91</sup> Foucault er karakterisert som dekonstruksjonist, selv om han distanserte seg fra den type etikettering (Alvesson og Sköldberg 1994: 227).

“Metatheorizing, like postmodernism, is also antifoundational in the sense that it does not stand for any specific attempt to impose a metatheoretical orientation on sociology. Those overarching perspectives produced by metatheorists are, at best, provisional rather than the permanent metanarratives produced by foundationalists” (Ritzer 1992: 21).

Her gis sterke signaler om mangfold og brobygging mellom teorier; ei åpning mot ulike teorier snarere enn avgrensning til modernismens metanarrativer eller ”grand narratives”. Metateoretisering står slik sett som motsats til totalisering av enkeltperspektiv eller enkeltteorier: ”Thus metatheories are not merely produced and then etched in stone, but rather change over time as a result of further theoretical and metatheoretical work” (Ritzer 1992: 20). De synspunkt som Ritzer fremmer, synes å føye seg inn i den fortolkning og ”fornyning” av phronesis som bl.a. Flyvbjerg (1991, jf. kapittel 2.4.2) gjør seg til talsmann for.

Wilber drøfter metateoretiske utfordringer med utgangspunkt i tre prinsipp: nonekklusjon, unfoldment og enactment. Innledningsvis presiserer han:

”On a metatheoretical level, exactly how to incorporate what are at times conflicting paradigms into an integrative web, is a difficult, delicate issue. If we accept the validity of a plurality or multiplicity of paradigms and their enacted phenomena – and given the fact that many of these paradigms do not, to put it politely, accept each other - then how to weave them all together in something of a coherent whole becomes a difficult task indeed. To say that “Everybody is right” is one thing; believably weaving them together, quite another” (Wilber, udatert: 1).<sup>92</sup>

I likhet med Galtung (1988) og Ritzer (1992) gjør han seg til talsmann for integrering av teorier og perspektiver, men med visse reservasjoner. ”Nonexclusion”<sup>93</sup> som prinsipp kjennetegnes ved at vi erkjenner og aksepterer ”the valid truth claims” som det aktuelle paradigme selv har utformet. Han viser eksempelvis til hermeneutikk. Implikasjonen av prinsippet om nonexclusion er m.a.o. at grenser mellom ulike paradigmer åpnes. Det er samtidig ei faglig og etisk påminning: i integrasjon av ulike paradigmer at det er vesentlig å forholde seg til ulike paradigmers egenart. “All of those paradigms and social practices have a right to tell us about their own truths; they do not, in themselves, have the right to exclude other truths” (Wilber, udatert: 4).

---

<sup>92</sup> <http://wilber.shambhala.com/html/books/kosmos/excerptB/part2.cfm>

<sup>93</sup> “Nonexclusion means that the paradigm of one field can be used to pronounce on the phenomena of that field, but not on the phenomena of another field brought forth by different paradigms - and it certainly cannot be used to deny, exclude, marginalize, oppress, colonize or otherwise do violence to other paradigms, other fields, other data domains other experiences brought forth by other legitimately enacted paradigms (Wilber, fotnote 83: 2).

Videre presenterer Wilber det andre prinsippet for integrerende prosesser: "unfoldment",<sup>94</sup> beskrevet som en hermeneutisk prosess. Siktemålet ut fra denne studiens egenart er at sannhet, et gyldig og troverdig bilde av spesialpedagog som profesjon, trer fram gjennom integrering av empiri, verdier, teoretiske og metateoretiske drøftinger og analyser. Wilber understreker imidlertid at med en slik åpen tilnærming, får alle "rett", men, det er visse premisser i dette arbeidet. "Unfoldment," sier Wilber, "it applies only to phenomena in the same general stream or paradigmatic current" (Wilber, udatert: 7). Det ville m.a.o. ikke være i tråd med dette prinsippet å bruke prinsipper fra naturvitenskapelig metode og phronesis samtidig for å få større innsikt i samme fenomen, nettopp fordi sannhet søkes etter ulike paradigmer ... de er ikke i samme "paradigmatic current", et prinsipp som også gir føringer for teoretisk tilfang.

Et siste prinsipp hos Wilber er "enactment": "... phenomena are enacted, brought forth, disclosed, and illumined by a series of behaviors of a perceived subject" (Wilber, udatert: 8). Han viser videre til at ulike typer bevissthet vil få fram ulike sider ved subjektet. "This does not mean that the phenomena are not objectively there in a meaningful sense; it means that the phenomena are not there for everybody. *Macbeth* exists, but not for my dog" (Wilber, udatert: 8).<sup>95</sup>

Jeg oppfatter fenomen ut fra min bakgrunn; det er m.a.o. et subjektivt element i hvordan vi "ser" og oppfatter ulike fenomener. Wilbers tre prinsipper når det gjelder metateoretiske prosesser, nonexclusion, unfoldment og enactment, kan bidra til å rydde et felt der "alle har rett", eller for å bruke en devise fra postmodernismen: "Anything goes." Så legges her reservasjoner som kan bidra til de mer bevisste prosesser i et vidløftig og krevende vitenslandskap, og, relatert til denne studien, tilfang av teori med sikte på å utdype og problematisere ulike sider ved nettopp denne studiens egenart.

Studien har sin egenart. Så har også forskeren, dvs. jeg som forskningsinstrument. Det eksisterer ulike tradisjoner og oppfatninger innen kvalitative forskningsmiljø på spørsmål om hvordan forskeren etablerer og manifesterer sine spor i en studie relatert til "crisis of representation" – eller for å sitere Clifford Geertz: "... how to get an honest story honestly told" (Geertz 1988: 9, jf. kapittel 3.0).

---

<sup>94</sup> "Each moment, or each actual occasion, is a whole / part or a holon. When it arises, it is the whole truth; by the time it subsides, it is merely partial truth in yet wider unfoldings. (...) This heuristic principle suggests that all paradigms, like all moments, are in themselves true and adequate; but some paradigms can be more encompassing, more inclusive, more holistic than others" (Wilber, fotnote 46: 4-5).

<sup>95</sup> Dette prinsippet er relevant også i forhold til kontekstualisering, jf. kapittel 3.5.4.

### 3.5.3 Forskerens synlighet

Tradisjonelt i forskningssammenheng, dvs. forskning gjennomført innenfor det naturvitenskapelige forskningsparadigme, var idealet at forskeren skulle være tilnærmet usynlig; forskeren var den som var nøytral – relatert til ulike metodiske prosesser og i tekst.

”The crisis of representation” ble løftet fram som begrep av Denzin og Lincoln (2000) som ”the forth moment” av i alt sju i utvikling av kvalitative metoder, med problematisering av kjernebegrep som validitet, reliabilitet, og objektivitet (Denzin og Lincoln 2000: 16). Også forskerens synlighet i tekst gikk nye spor: som fiksjon eller ved at forskeren er svært nærværende i tekst med bl.a. egne erfaringer eller at forskjeller mellom feltnotater og endelig forskningstekst ble mer eller mindre utvisket (Denzin og Lincoln 2000: 17). Spørsmål de reiser handler både om forskningens troverdighet og legitimitet og utfordringer knytta til kreativ og troverdig utvikling innen kvalitative metoder.

I artikkelen ”Get real: representing reality” argumenterer Tierney (2002) bl.a. mot bruk av begrepet ”krise” i sammenheng med kvalitativ forskning. ”In general,” sier han, ”a crisis erupts and then a solution occurs” (Tierney 2002: 386). Han referer til begrepsbruk – det å gå fra krise til krise og stiller spørsmål til hvor vidt dette, med referanse til ”the 4th moment” er ”a tempest in an academic teapot”.

Både Denzin og Lincoln (2000) og Tierney (2002) uttrykker forventninger til, men også uro over utvikling innen det kvalitative forskningsparadigme, der forskere ikke lenger kan ”... capture lived experience. Such experience, it is argued, is created in the social text written by the researcher. This is the representational crisis” (Denzin og Lincoln 2000: 17). Det har m.a.o. vært og er en trend blant noen postmoderne forskere at ”researcher-cum-author” aktivt er involvert i teksten (Tierney 2002: 388). Den opprinnelige problematikk var sterkere eller mer entydig knytta til hvordan forskeren skulle kunne formidle informanters formidling fra sine liv. Fokus er endret eller i det minste delt: ”In effect, one of the ”others” has become the author’s narrative self” (Tierney 2002: 388).

I tilknytning til et seminar om bruk av livshistorie i Luleå i 2001 (jf. kapittel 3.2.2) skrev alle vi deltakerne vår egen livsfortelling som vi så presenterte, skriftlig og muntlig. Her – på et par-tre sider - forteller jeg min historie. Jeg har m.a.o. skrevet et fortolket konsentrat av min egen livsfortelling, en autobiografi, skrevet og presentert på engelsk, drøftet og utdypet i pargruppe under seminaret og i plenum (jf. Goodson og Numan 2003: 129-141). Jeg opplevde dette som ei interessant og lærerik erfaring, nødvendig også relatert til selv å skulle be egne informanter gjøre noenlunde tilsvarende: berette utsnitt fra liv og virke (jf. Goodson og Sikes 2001: 40). I kapittel 3.0 har jeg kort formidlet fra egen bakgrunn, med vekt på erfaringer som

lærer, spesialpedagog og forsker; et riss av yrkeserfaringer og forskningsinteresse. Autobiografien i form av en fortelling som beskrev og fortolket mitt eget livs- og karriereforløp, vurderte jeg aldri å innlemme i avhandlinga. Hos meg er dette begrunnet i oppfatninger om forskerens synlighet – i innhold og i form.

Tierney (2002) peker på at "the crisis of representation" ikke kan løses ved at forskeren referer til "jeg", altså anvender personlig pronomen første person entall i tekst. Det vurderes m.a.o. som en utilstrekkelig "signatur". (Tierney 2002: 392). Manifestering av forskerens stemme, "signatur", skjer på ulike måter.

Relatert til forskerrollen har Dowling Næss (1998: 64–71) en omfattende redegjørelse og drøfting under overskriften "Writing lives and the 'The crisis of representation'" og skriver bl.a.:

The story is not just one about the PE teachers, it is also a story about me. At the same time, I have aimed to create a text which invites you (the reader) to enter a conversation with me and my informants. I want to evoke an emotional response in you, whether it be feelings of empathy or having your reality challenged, because then I will have succeeded in creating the possibility for multiple interpretations" (Dowling Næss 1998: 67).

Hos Dowling Næss (1998) kommer forfatterstemmen tydelig fram – i avhandlingas innhold og i avhandlingas form. Siktemålet med en forskningstekst kan være forskjellig, ikke bare avhenging av en studies formål og design, men også i forhold til den tradisjon en som forsker skriver seg inn i og, kan hende, forskerens erfaringer ... og lynne?

Både forfatterstemmen og presentasjonsformer er under debatt, for eksempel bruk av skjønnlitterære uttrykksformer i forskningstekster (Dowling Næss 1998, Frank 2000, Richardson 2000, Cole og Knowles 2001). Tierney (2002: 389) problematiserer sjangerbruk og stiller seg noe tvilende til hvorvidt forskere, trent i academia til å kunne produsere forskningstekster, samtidig behersker litterære virkemidler i poesi, drama eller fiksjon. Han peker på en pendelsvingning – fra den fraværende forfatter til "... the ever present author – and both extremes overlook one's audience and narrative purpose" (Tierney 2002: 392). Han viser til at epistemologiske endringer når det gjelder måter å forstå virkeligheten på, har bidratt positivt til å sette lys på forsker- og forfatterrollen. Forskerens tilstedeværelse i kvalitative forskningsarbeid er m.a.o. en forutsetning i ulike deler av forskningsarbeidet, men her er neppe én måte å ivareta forskerdeltaking og forskerstemme på. Han stiller seg kritisk til det han betegner som en ny ortodoksi i kjølvannet av endringer når det gjelder forfatterstemme, relatert også til presentasjonsformer. Tierney advarer mot en slik ny ortodoksi "... where we simply replace one narrative voice with another" (Tierney 2002:

394), altså i retning “vanity ethnography” (Goodson og Sikes 2001: 35 med referanse til Maynard 1993, jf. Clandinin og Conelly 2000: 149). Også Stonach og MacLure (1997) drøfter forfatterstemmen og uttrykker skepsis til fravær av en slik stemme i forskningsarbeid, men hevder samtidig at “... the writer is never more present in the text than when she seems to be absent...” (Stonach og MacLure 1997: 35). Cole og Knowles (2001: 126) anvender begrep som “signature or fingerprints” relatert til forskerrolle og tekst, noe som gjennom konsistens og sammenheng i ulike deler av arbeidet med en studie kan representere en “seamless quality”.

Min synlighet som forsker i dette arbeidet handler mer om “signature” og “fingerprints” enn et eksplisitt nærvær. Det gjelder form. Det gjelder innhold. Dette begrunner jeg i det som er fokus for denne studien: profesjonen spesialpedagog. Det er i enda sterkere grad begrunnet i egen opplevelse av autensitet i arbeidet: finne et språk og en form som fremmer studiens ærend og som i rimelig grad samstemmer med egne uttrykk.

En annen form for “synlighet” kommer fram også gjennom mine valg når det gjelder kontekstualisering og som en konsekvens: spørsmål om relevans.

### **3.5.4 Kontekstualisering og relevans**

Menneskene lever i en kontekst. Også spesialpedagogene i denne studien utøver sitt virke under ulike kontekstuelle betingelser. Slik sett blir kontekstbegrepet sentralt, og fokus på kontekst inngår blant forutsetningene for valg av vitenskapsteoretisk forankring (jf. bl.a. kapitlene 2.4 og 3.0).

Ulike forskere som anvender livshistorie som metode, framhever betydningen av kontekstualisering av informantenes fortellinger. Dowling Næss (1998) peker på betydningen av å se “... individual experiences within wider socioeconomic and political structures” (Dowling Næss 1998: 40) og peker videre på at livshistoriedata kan ha et nokså vidt tilfang: “Like qualitative inquiry in general, life history research draws upon a wide range of data collecting techniques such as interviews, documentary analysis of written sources (including letters, diaries, public records, photographs) and observation” (Dowling Næss 1998: 40). Jeg har en tilsvarende opplisting. Der inngår også “Skolers og fags livshistorier som bidrag til den kontekstuelle bakgrunn” (Goodson 1991, 1996, 2000, jf. kapittel 3.1).

Kontekstualisering, tilfang til kontekstualisering av spesialpedagogenes fortellinger, er forankret i studiens tema, overordna problemstilling og utarbeidede delproblemstillinger (jf. kapitlene 1.4 og 2.5). Også Sugrue (2005: 19) påpeker at transformasjonen fra livsfortelling til livshistorie skjer gjennom “... adequate and appropriate contextualization.” Hva som så

vurderes som "adequate and appropriate" vil avhenge av den enkelte studies egenart og av ulike vurderinger.

Tilfang til kontekstualisering er i denne studien bruk av de supplerende metoder, intervju med skolesjefene, innhenting av saksrelevante dokument og anvending av ulike teoretiske bidrag. Jeg har altså utvidet det empiriske grunnlaget som ledd i krystallisering av data (jf. kapittel 3.4), et valg gjort på grunnlag av bl.a. egne erfaringer som spesialpedagog og forsker, gjort også i tillit til fravær av oppfatninger om at det er etablert en "rett" måte å gjennomføre en studie med anvending av livshistorie på (jf. bl.a. referanse til Cole og Knowles 2002: 71).

Cole og Knowles (2001) peker på betydningen av at forskere som anvender livshistorie som metode, har en inngående innsikt i "the focal context" som informantene inngår i, men konteksten er i seg selv ikke en enhet for analyse, "... context is a reference point, an essential backdrop that helps us understand an individual's life and experience" (Cole og Knowles 2001: 79).

Kontekstualisering som "referansepunkt" er så åpenbart tett forbundet med oppfatninger om relevans. Prøvesteinen når det gjelder relevans er hvorvidt, som i denne studien, anvending av supplerende metoder og valg av teoritilfang har tilstrekkelig tilknytning til studiens ulike sider. Jeg minner om Wilbers utsagn: "*Macbeth* exists, but not for my dog" (Wilber, udatert: 8, jf. kapittel 3.5.2). Oppfatninger om relevans har m.a.o. bevissthet om et fenomen som forutsetning. Begrunnelse for relevans er i høyeste grad forskerens utfordring, relatert til egen innsikt, men også med blick for leserbevissthet.

Intervjuene med de åtte spesialpedagogene utgjør søylen i det empiriske grunnlag i denne studien. I kapittel 3.3 ble det gjort rede for den kontinuerlige bearbeiding av data. Jeg vil i det følgende kapittel gjøre rede for og drøfte ulike prosesser og valg i fortolkning av disse fortellingene, med fortellinga, narrativen, som redskap for intervju og videre: analyse og framstilling av data.

### **3.6 Fortellinga som sjanger i livshistorisk forskning**

"Life as a narrative"... Selve tittelen på Jerome Bruners artikkel fra 1987 bærer budskap om at vi mennesker gestalter våre liv gjennom fortellinger (Giddens 1991, jf. kapittel 2.2.1).

"... dagleg viser livet rundt oss at vi lever livet i forteljingar. Dei fyller eit behov, anten det no er kulturelt eller eksistensielt bestemt. (...) Alt frå tidlege barneår er forteljinga ein måte å strukturere verda og omverda på" (Grepstad 1997: 285).



Den ordinære, nødvendige og ofte verdsatte måten å samhandle med andre mennesker på i vårt hverdagsliv, anvendes også som forskningsmetode "... life history is related to biography, it is a retrospective account, and it involves some form of narrative statement" (Tierney 2000: 539, jf. kapittel 3.1).

For tida er det "in" å bruke narrativer i ulike sammenhenger, bl.a. i kvalitativ forskning "... we suddenly find narratives everywhere, and all along the epistemological spectrum from realism to postmodernism" (Huberman 1995: 127). Begrepet narrativ kan fortone seg mangslungent, fra oppfatninger om "den narratologiske metoden", altså knytta til bestemte metodologiske forventninger til anvending av narrativ, til en videre forståelse av hva narrativ kan innebære. Jeg finner tilslutning også hos andre forskere til å anvende en ikke-dogmatisk oppfatning av hva narrativ kan innebære. "... narrativ," sier Møller (2004: 23, fotnote 5), "er også gått inn som et begrep i det norske språket og da som synonym til en skriftlig beretning" (jf. også Madsen 2005: 43).

"Vad betyder *narrativ* egentligen – och vad menas med historia?" Goodson og Numan (2003: 98) viser med denne kapitteloverskriften til at kvalitative forskere i Sverige gjerne forsvensker narrative, "... en engelsk motsvarighet till berättande, och inför i forskarspråket ord och begrepp som *narrativ*, *narrativ tradition*, *narrativisera*, och *narratologi*" (Goodson og Numan 2003: 98). Terminologi også her avspeiler en anvending av avledninger av "narrativ" som snarere framtrer som uttrykk for språklig variasjon enn tilhørighet til en bestemt forskningstradisjon innenfor det kvalitative metoderepertoar.

Clandinin og Conelly (2001) drøfter ulike sider ved narrativ som fenomen og utfordringer i samband med å skape en narrativ tekst ut fra data, analyse- og fortolkningsprosesser, som jo ikke representerer de stegvise prosesser (jf. kapittel 3.5). Clandinin og Conelly (2001) lette etter en metafor som kunne beskrive deres oppfatninger av hva en narrativ for deres del innebar: "We linked narrative form to *a soup* (...) we realized that like the soups there could be different ingredients in our narrative pots" (Clandinin og Conelly 2001: 155). Bruk av narrativ åpner m.a.o. for forskjellighet i begrepsforståelse og, ikke minst, i anvending av fortellinga, narrativen, også som framstillingsform, noe som utdypes nærmere i avslutning av kapitlet om forskningsdesign.

Fortellinger inngår som tilværelsestolkning, hevder Clausen (1998: 23), som har anvendt fortellinga som sjanger i formidling av funksjonshemmas livserfaringer. I min studie gir de åtte spesialpedagogene sin respektive "tilværelsestolkning" som jeg på grunnlag av samtalene med dem skal fortolke og formidle videre. Intervju, som tidsmessig har et omfang på fire–seks timer, skal konsentreres til ei historie. For meg har flere aspekt i arbeidet med å skape

fortellingene om den enkelte vært sentrale. Primært har det vært viktig å prøve yte ”rettferdighet” til informantens historie. Videre hadde samtalen det relative hovedfokus på det spesialpedagogiske feltet. Krystallisering av data gjennom bruk av de supplerende metoder er bidrag inn mot kontekstualisering og fortolkning. Dette innebærer at jeg står overfor en del avveininger i forhold til fortolkning og framstillingsformer.

### **3.6.1 Fortolkning av spesialpedagogenes fortellinger**

Her er i avhandlingas ulike kapitler fram til nå vevd bakgrunn av ulike karakterer inn mot fortolkning av spesialpedagogenes fortellinger. I avhandlinga kommer kapitlene i rekkefølge. Prosessene fram mot fortolkning av spesialpedagogenes fortellinger er imidlertid langt mer prega av integrasjon og sammenvevinger av ulike tilfang enn de klare, avgrensede sekvenser.

Samarbeidet mellom forsker og informant inngår som en del av metodens egenart (Goodson 1996, 2000, Goodson og Sikes 2001, Cole og Knowles 2001, Goodson og Numan 2003, Møller 2004, Sugrue 2005, Numan 2006). Hvert intervju ble fortløpende utskrevet og sendt til den enkelte spesialpedagog sammen med brev og fortellinga om den enkelte slik den utviklet seg undervegs. Vi hadde fortløpende samtaler om intervjuenes og fortellingenes innhold og form (jf. kapittel 3.4).

Innen livshistorieforskning er det en klar erkjennelse at historien om et liv, er historien om et berettet og fortolket utsnitt av et liv. Dette illustreres her med et utsnitt fra andre intervju med Anna.

Anna: Jeg synes jo dette er artig å være med i prosessen, jeg, men det er jo litt med dette å kjenne igjen seg selv eller ikke kjenne igjen seg selv. Det er litt det da, som jeg ble litt opptatt av, for jeg ser det jo fra ei heilt anna side enn du ser det.

Intervjuer: Men hvis vi tar dette først, da – dette med å kjenne seg igjen, så er det et interessant perspektiv i seg selv, fordi hva er det denne fortellinga som jeg da får – femte desember – derifra til dit – hva ... altså den fortellinga som kommer der og da – ut fra sånn som samtalen forløper – eller er det stort sett samme fortelling jeg ville fått tre dager etterpå eller i dag?

Anna: Ja, det er jo den samme fortellinga, men den blir fortalt på forskjellige vis og med forskjellige stikkord ...

Det er nærliggende å fortolke dette som konsistens i en fortelling, om enn en annen dag ville gitt andre ordsettinger, og videre at den muntlige, umiddelbare fortelling gjerne representerer et annet presisjonsnivå enn en bearbeidet tekst (jf. kapittel 3.3.1). Anna formidler bl.a. her det som også Goodson (1996) peker på i bruk av livshistorie: lærer og forsker som har ” ... strukturelt sett helt olikartade perspektiv. Som resultat ser de världen genom olikartade praktik- och tankeprismor” (Goodson 1996: 81). Disse dels forskjellige perspektiv som framtrer i lærer-forskersamarbeidet, min bakgrunn fra skolen til tross,

innebærer at livshistorien ses fra to perspektiv (Goodson og Sikes 2001: 41-50). Samarbeidet mellom lærer og forsker inngår også som "respondent validation", et bidrag til datas troverdighet (Goodson og Sikes 2001: 41-50).<sup>96</sup>

Fortellinger, slik de kommer fram gjennom intervju med den enkelte informant, kan også gis ulike rubriseringer, ulike karakteristikk. Conelly og Clandinin (1999) viser til tre ulike typer fortellinger, her relatert til læreres og skolelederes fortellinger: den autorative ("sacred story"), den fortrolige ("secret story") og søndagsfortellinga ("cover story") (Conelly og Clandinin 1999: 2-3, jf. Møller 2004: 39-40). Den autorative fortellinga har et visst normativt element i seg, med føringer for hvordan en god skole bør være, gjerne i tråd med politiske signaler. Den fortrolige historien preges av tillit til at historien ikke misbrukes, mens søndagsfortellinga, som uttrykket antyder, innebærer at fortellinga preges av en praksis informanten gjerne vil identifisere seg med.

Både i drøfting av intervjuene og fortellinga om den enkelte, slik den ble utarbeidet og bearbeidet fra første til siste intervju, ble ulike tema tatt opp, noe forskjellig fra informant til informant. Jeg kan imidlertid ikke se at verken intervjuene eller fortellinga representerer de forskjønnede historier, søndagshistoriene, eller "the Hollywood plot", the plot where everything works out well inn the end" (Conelly og Clandinin 1990: 10, 2000: 181).

Endringer i formuleringer ble gjort, men da primært i forhold til ytringsformer (jf. kapittel 3.3). Samme tema ble delvis omtalt i flere intervju med en og samme informant, f. eks. organisering av opplæring. Spesialpedagogenes beretninger kom i ulike ordelag, dels i forskjellige sammenhenger, men representerte, etter det jeg kan se, ikke de motstridene beretninger, eller beretninger som klart kan føye seg inn under de tre kategoriene: autorativ, fortrolig eller søndagsfortelling.

Informantene har ulik fortellerstil. Noen av dem har lange sekvenser uten avbrudd fra min side (her avbrudd i betydning støtte, oppfølgingsspørsmål osv.), andre en knappere, dvs. relatert til hvor mye de sier om ulike tema. I det første intervjuet har jeg lagt vekt på å ikke spørre så mye, dvs. prøvd å være nokså tilbakeholden som intervjuer. Om vi går inn i det første intervjuet med hver av informantene, varierer lengden på de lengste utsagn fra hver av dem noe.<sup>97</sup> Jeg angir også stikkordsmessig hva som er hovedtema for utsagnene.

Andreas, intervju 1

s. 15: 11 linjer – om valg av lærerutdanning

s. 16: 11 linjer – om første året som lærer etter lærerutdanninga

---

<sup>96</sup> Troverdighetsspørsmål omhandles mer inngående i kapittel 9.1.

<sup>97</sup> Når det gjelder Randi og Kathinka, er eksemplene her fra andre intervju i og med at første intervju foreligger som referat.

s. 22: 14 linjer – om da sønnen ble født

Anna, intervju 1

s. 4: 11 linjer – om inkludering, IKT

s. 5, 6: 11 linjer – om samarbeid

s. 6: 21 linjer – om verdifundering i spesialundervisning

Hilda, intervju 1

s. 2, 3: 14 linjer – om valg av lærerutdanning

s. 5: 13 linjer – om valg av videreutdanning og nyorientering etter samlivsbrudd

s. 11, 12: 18 linjer – om igangsetting av produksjon av lydbøker ved skolen

Anton, intervju 1

s. 7: 6 linjer – forespørsel om å søke jobb

s. 10: 5 linjer – om arbeidsfordeling mellom klassestyrer, spesialpedagog og assistent

s. 18: 6 linjer – om ressurser i klassen neste skoleår

Jon, intervju 1

s. 7, 8: 16 linjer – om valg av lærerutdanning

s. 14: 12 linjer – om videreutdanning

s. 21, 22: 16 linjer – visjoner om spesialundervisning og opplæring generelt

Linda, intervju 1

s. 2: 11 linjer – om ungdomstid

s. 5: 16 linjer – om valg av spesialpedagogikk og ny jobb

s. 9: 15 linjer – om endret organisering av opplæring

Randi, intervju 2

s. 5, 6: 12 linjer – om lærerutdanninga

s. 7: 12 linjer – om kjønnsperspektiv i læreryrket

s. 13, 14: 16 linjer – om IOP (individuelle opplæringsplaner)

Kathinka, intervju 2

s. 22: 9 linjer om endring fra t-timer til styrkingstiltak

s. 29: 9 linjer om organisering av styrkingstiltak

s. 30: 10 linjer om organisering av styrkingstiltak

Jeg tror ikke det er holdbart å trekke store konklusjoner ut fra ulikheter i fortellerstil og mengden ord i utsagn. Erfaringsmessig er vel de fleste av oss mer ordrike og fortellerivrige når det er tema vi kan noe om, er opptatt av osv., så muligens også her, dvs. i betydning intraindividuelle forskjeller. Det kan tenkes lange utsagn uten innspill eller støtte fra meg, indikerer kjepphester eller avspeiler en etablert historie hos den enkelte.<sup>98</sup> Samtidig inngår jeg som en litt uforutsigbar partner i situasjonen. Mine ”uhm”, ”ja” osv. bryter informantenes

---

<sup>98</sup> Disse utsnittene eksemplifiserer lange utsagn fra ett intervju. Andre intervju med samme informant dels forsterker og utvider tema som allerede er tatt opp, men øvrige intervju inneholder nærliggende nok også andre tema.

ordstrøm samtidig som innspill fra meg er ment å understøtte det de forteller. Variasjon i ordstrøm innenfor ulike tema kan være én ledetråd inn mot fortolkning, om enn den, som sagt, er beheftet med noe usikkerhet. Data fra intervjuene totalt bidrar imidlertid til et helere bilde av de respektive spesialpedagogenes engasjement, erfaringer, oppfatninger osv.

Ei av utfordringene var også å prøve ivareta informantens ”stemme”. Her, et lite utdrag fra intervju med Anton der han og jeg diskuterer utkastet til fortelling innledningsvis i det andre intervjuet.

Intervjuer: Det ene er jo om det kjennes rettferdig; at du kjenner igjen deg.

Anton: Jeg gjør det. Jeg kjenner meg igjen.

Intervjuer: Og så er det jo min måte å fortelle på ... jeg bruker jo min måte å fortelle på ...

Anton: Jeg skjønner det. Jeg synes du har gjort en flott jobb, jeg!

Åtte personer – tre menn og fem kvinner, ulike i alder, den eldste over 60, den yngste 25 år. Noen bor i byer, andre på landsbygda. Skolene de arbeider ved, har også ulik størrelse, ulik bygningsmessig standard og ulike kulturer. Disse åtte danner det empiriske hovedgrunnlaget i denne studien. De er mennesker med sine historier. Hver enkelt har sin livsfortelling, slik denne fortellinga kommer fram gjennom de møter vi har hatt. Forskerens fortellerstil er ett aspekt. Et annet er den plass og den form data får i den endelige forskningsteksten.

Conelly og Clandinin (1990) referer til de dilemma forskeren står overfor når det gjelder mengde data som skal inkluderes i en tekst veid opp mot teoretiske aspekt. “Some narrative researchers deal with detailed accounts of experience whereas others prefer theory and abstraction. As noted earlier, both are important and a balance needs to be struck” (Conelly og Clandinin 1990: 11). Her er m.a.o. spørsmål om valg og en balanse, relatert til studiens ... og forskerens egenart.

Utfordringer jeg som forsker møter ved å fortolke og presentere det empiriske grunnlag i denne studien, er omtalt bl.a. i kapittel 3.5.3. Uavhengig av analyse- og framstillingsform møter den kvalitative forsker – som her i denne studien med bruk av livshistorie som forskningsmetodisk tilnærming – avveininger knytta til gjengiing av informantenes utsagn, i form av sitat og sammendrag.

Goodson og Sikes (2001) drøfter dilemma knytta til at forskeren må sannsynliggjøre de valg som er gjort i tekst. Det pekes på at det ikke er etablert regler eller faste tradisjoner for hvor ofte eller mye forskeren for eksempel skal anvende direkte sitat fra informantene og/eller gjengi informantutsagn som sammendrag. Dette kan handle om mengde (antall sitat og

sammendrag), noe som aktualiserer også den fortolkning det i seg selv representerer. Goodson og Sikes (2001) gir en kvintessens av hva slike utfordringer innebærer.

”Then there is the issue of how far the informant’s words are left to speak for themselves and how much commentary and analysis there should be. Whatever decisions are made, the researcher needs to be able to justify what they have done. (...) Some degree of editing is usual and is generally undertaken in order to support the researcher’s case. This raises the issue of what is left out and why it has been omitted: an issue that is pertinent to many types of research, not just life history” (Goodson og Sikes 2001: 37).

I samtaler med Ciaran Sugrue<sup>99</sup> om ulike sider ved bruk av livshistorier (mai 2006) tok jeg opp bl.a. spørsmål om sitat og sammendrag fra intervju med spesialpedagogene og data fra de supplerende metoder, relatert til studiens troverdighet. Samtalen avspeilte vanlige dilemma, rimelig i tråd med ovenstående drøfting. Avslutningsvis, i denne delen av samtalen konkluderer han: ”It is a question of trust.”

### **3.6.2 Enhet for analyse: protagonisten og analyse av narrativer**

Stangvik (1998) retter skarp kritikk mot forskere innen det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, bl.a. relatert til ”the unit of analysis” (Stangvik 1998: 146). Han peker bl.a. på behovet for bevissthet om forhold mellom enhet for analyse, det forskningsparadigme forskeren anvender og forskerens teorianvendning og hevder at spesialpedagogisk forskning er prega av økologiske feilslutninger. ”... i.e. research in which data on one level are used to draw conclusions on another level” (Stangvik 1998: 146).

I studien om spesialpedagogen som profesjon representerer enhet for analyse et dilemma. Dette er en profesjonsstudie, dvs. en studie med fokus på spesialpedagogen som profesjon. Følgelig torde profesjonselement framtre som den selvfølgelige enhet for analyse, slik slike element genereres ut fra studiens empiriske grunnlag. Jeg anvender livshistorie som metode, der forskjellen mellom livsfortellinga og livshistorien framtrer i tripodeform med livsskildringen som ett punkt i tripoden, de to øvrige består av andre personers beretninger, dokumentarisk materiale og andre relevante kilder (Goodson 2000a: 68, Numan 2006: 151).

I kapittel 3.3 gjorde jeg rede for prinsipper for den kontinuerlige bearbeiding av data – i form av bruk av NVivo med etablering av noder og videre inn mot kategorier. Samtidig: etablering av fortellinga om den enkelte. Her er m.a.o. to ulike ansatser når det gjelder bearbeiding av data, der fortelling om de respektive spesialpedagogene representerer det Møller (2004 med referanse til Lieblich *et al.* 1998) betegner en holistisk innholdsanalyse:

---

<sup>99</sup> Ciaran Sugrue, Senior Lecturer and Director of Postgraduate Studies in Education in the faculty of education at St Patric’s College, Dublin City University.

”Her er fokus på helheten i fortellinga og det innholdet den presenterer. Innholdet i deler av fortellinga må forstås i lys av fortellinga som helhet” (Møller 2004: 40). Fortellingene om de respektive spesialpedagogene representerer ei livsfortelling, der kontekstualisering i min studie avspeiler det den enkelte spesialpedagog har brakt inn av kontekstuelle faktorer.

Etablering av kategorier representerer det Møller (2004: 42) karakteriserer som en horisontal analyse, dvs. en analyse av tema som er felles i de ulike intervjuene. Disse to tilnæringsformene til analyse av data ligger så til grunn for avveininger knytta til enhet for analyse, dvs. drøftinger som leder fram til beslutning om analyse- og framstillingsform av studiens empiriske grunnlag.

Et kjernesporsmål er så sentreringspunktet, enhet for analyse: personen/e eller profesjonen? Gjennom koding av data ved bl.a. bruk av NVivo (jf. kapittel 3.3.2) ble det utviklet kategorier, dvs. tematiske kategorier. Kategoriene er av tematisk karakter når det gjelder bakgrunnsfaktorer for spesialpedagogenes virke (bl.a. oppvekst og utdanning) og av profesjonselementer i form av spesialpedagogenes beskrivelser av spesialpedagogisk virke. Her er m.a.o. gjennom kategorisering av data etablert tema på tvers av spesialpedagogenes fortellinger. I tillegg er også data fra intervjuene med skolesjefene kategorisert gjennom NVivo.

”Meaning is shaped by the form in which it appears,” hevder Eisner (1993: 6). Selve framstillingsformen er m.a.o. i seg selv meningsskapende. Cole og Knowles (2001) framhever betydningen av at forskeren vet hva hun vil – og ikke vil, noe som også bør avspeiles i forholdet mellom de analytiske prosesser og tekstens form. De sier videre:

“In contrast to more linear approaches to research presentation, where writing is interpreted as “writing up” the data and analysis, in the kind of research we advocate, writing (...) is an integral part of the analysis process. We write for meaning rather than to *record* meaning” (Cole og Knowles 2001: 122).

Jeg har tidligere i avhandlinga vist til at dette arbeidet representerer en profesjonsstudie. Jeg anvender livshistorie som metode, en metode som i utgangspunktet har fokus på individet, i den hensikt å problematisere og analysere ulike aspekt ved profesjonen spesialpedagog, her avgrenset til grunnskolen. Goodson og Sikes (2001) understreker betydningen av kontekstualisering for å lokalisere livsfortellinga til spesifikke historiske epoker og hendelser. ”... the life history, then, aims to create a different story from that of the personal life story. (...) Without this, we posit, the life story is a limited perspective and a potentially dangerous site...” (Goodson og Sikes 2001: 62). Igjen understrekes betydningen av å bruke livshistorie

for å belyse og analysere lærerprofesjonen og endringer over tid (jf. Goodson 1996, 2000, 2005). Utgangspunktet i valg av framstillingsform er m.a.o. at formen gir mening til studiens formål, og videre at formen er bærende og understøttende i forhold til de analytiske prosesser.

I tilknytning til seminaret i Luleå 2001 om bruk av livshistorie i pedagogisk forskning,<sup>100</sup> ledet av Ivor Goodson, fikk vi i forkant tilsendt Donald Polkinghornes artikkel "Narrative configuration in qualitative analysis" fra 1995. Ulike analyse- og framstillingsformer ved bruk av livshistorie ble så drøftet under seminaret med utgangspunkt i Polkinghornes hoveddistinksjoner: analyse av narrativer og narrativ analyse.

Begrepet narrativ er sentralt i artikkelen, og begrepet gis flertydighet. Polkinghorne (1995: 6) viser til at begrepet "narrativ" har ulik betydning både innen fiksjon og kvalitativ forskning, bl.a. "... to describe the form of the collected body of data they have gathered for analysis." Her er m.a.o. avgrensing til fortellinger som har opphav i et empirisk materiale og som skal analyseres i forhold til en studies formål.

Polkinghorne (1995) videreutvikler begrep som Bruner (1985) i sin tid lanserte: paradigmatisk og narrativ kognisjon og stadfester at begge tilnærmingene "... generate useful and truthful knowledge" (Polkinghorne 1995: 9). Paradigmatisk kognisjon representerer "... a particular instance as belonging to a category or concept. The concept is defined by a set of common attributes that is shared by its members" (Polkinghorne 1995: 9) og der generelle begrep også kan huse underbegrep. Narrativ kognisjon, derimot, "... is specifically directed to understanding human action (Polkinghorne 1995: 11) og representerer ei tilnærming for å forstå enkeltemenneskets atferd. Der paradigmatisk kognisjon fokuserer på hva som er felles, har narrativ kognisjon enkeltmennesket i fokus. På bakgrunn av distinksjonen mellom paradigmatisk og narrativ kognisjon, skiller Polkinghorne mellom henholdsvis analyse av narrativer og narrativ analyse. Analyse av narrativer tilsvarer Bruners paradigmatiske analyse, mens narrativ analyse har Bruners "narrative cognition" som bakteppe:

a) "analysis of narratives, that is studies whose data consist of narratives or stories, but whose analysis produces paradigmatic typologies or categories; and

b) narrative analysis, that is, studies whose data consist of actions, events, and happenings, but whose analysis produce stories..." (Polkinghorne 1995: 5-6).

---

<sup>100</sup> Jf. kapitlene 3.2.2 og 3.5.3.



Analyse av narrativer representerer en etablert tradisjon i kvalitative studier. På grunnlag av data etableres kategorier som utgangspunkt for analyse og presentasjon.<sup>101</sup>

I denne studien startet det begynnende arbeidet med videreutvikling fra data til kondensering og grunnlag for analyse med fortellinga om den enkelte spesialpedagog som utgangspunkt, altså i retning en narrativ analyse ifølge Polkinghorne's terminologi. Pendling mellom data og de fortattede data i form av fortellingene og etter hvert: utvikling og bruk av kategorier, har vært en hermeneutisk prosess (jf. kapittel 3.5.1).

Valg av enhet for analyse, den kontekstualiserte fortelling om den enkelte spesialpedagog eller de kontekstualiserte, kategoriserte tema, representerte et dilemma. Jeg var urolig for at spesialpedagogene skulle "forsvinne" dersom jeg fokuserte på de tema, de kategorier som data brakte fram. Jeg var på den annen side redd det ville bli for mye overlapping dersom jeg for hver av de åtte skulle kontekstualisere fortellingene med de gjentakelser jeg da ville få med omsyn til å beskrive og drøfte de tema som hvert av intervjuene aktualiserte.

"Paradigmatic thought," sier Polkinghorne, "links the particular to the formal", og fortsetter:

"The power of paradigmatic thought is to bring order to experience by seeing individual things as belonging to a category. (...) Most qualitative analytic procedures emphasize a recursive movement between the data and the emerging categorical definitions during the process of producing classifications that will organise the data according to their commonalities" (Polkinghorne 1995: 10).

Framstillingsform og grunnlag for analyse skjer da innenfor rammen av paradigmatisk analyse med kodete data inn mot kategorier som arbeidsredskap. Det empiriske grunnlag for studien er blitt tematisert og gjøres slik til gjenstand for en analyse av narrativer (jf. Polkinghorne 1995). Her trekkes m.a.o. opp to hovedlinjer i analyse og presentasjon av narrativer: analyse av narrativer og narrativ analyse.

I studier der livshistorie er anvendt som metode for å belyse ulike sider ved det å være lærer, brukes forskjellige analyse- og framstillingsformer. Noen framstillinger, artikler gjerne, konsentreres om én informant, én fortelling. Heyman (1998: 59) illustrerer og drøfter analytiske aspekt ved fortellinga som sådan på grunnlag av beretninga om Beata. James (2002: 171) bruker Craig Francis' historie som grunnlag for å drøfte: "Achieving desire:

---

<sup>101</sup> Clandinin og Connelly (2000) har innledningsvis i sin bok "Narrative Inquiry" ei drøfting av bidrag fra fem forskere som anvender narrativer. De drøfter bl.a. Polkinghorne's tilnærming til bruk av narrativer på bakgrunn av hans arbeid fra 1988 og er noe kritiske til hans distinksjoner i arbeid med narrativer da: "descriptive" og "explanatory" (s.15-16). Det er imidlertid en debatt jeg ikke vil gå nærmere inn på denne sammenheng, men bare anføre at dette illustrerer mangfold i oppfatninger om og anvending av narrativer i kvalitativ forskning.

narrative of a black male teacher.” Gilje (2001) tar utgangspunkt i læreren Sissel og hennes livshistorie for å diskutere ”... spenningsfeltet mellom krav og credo” (Gilje 2001: 61). Hos Flem og Allgood (2003) er ”Tors biografi: ”Livet mitt er en solskinnshistorie med masse skygger”” utgangspunkt for å drøfte elevers tilkortkomning i skolen, skolens utfordringer og vendepunkt i Tors liv fra opplevde lederlag til mestring.

I sin doktorgradsavhandling om kroppsøvlingslæreren anvendte Dowling Næss (1998) også livshistorie som metode. Hennes informanter, åtte i alt, deltar – med data fra de gjennomførte intervjuene som grunnlag - i fiktive seminar der saksrelevante tema blir presentert og drøftet, og visst er det et spennende grep. Slik starter hun innledningen til det første ”seminaret”:

”As usual, the punctuality which had been drilled into me at childhood had guaranteed my early arrival to the seminar room. The room lay in darkness, but it offered a welcome retreat from the bitter morning air ... (...) As I mulled over these thoughts, I started to rearrange the furniture into an informal ring, and then within no time, Sven Hoel’s beaming face appeared around the door” (Dowling Næss 1998: 79).

Sven Hoel, den først ankomne, formidler et hjertesukk før de øvrige ”seminardeltakerne” kommer: ””You know me, Fiona! I hope to give up the teaching lark, though. I have had enough. I’d rather concentrate on other things”” (Dowling Næss 1998: 79). De øvrige ”deltakerne”, dvs. informantene, kommer og presentasjonene – av forskeren selv og de åtte kroppsøvlingslærerne følger ved at ”deltakerne” presenterer seg selv i jeg-form. (Dowling Næss 1998: 153–194). På grunnlag av disse ”seminarene” drøftes og analyseres de respektive kroppsøvlingslærernes liv og karrierer fram mot avsluttende refleksjoner om det å være kroppsøvlingslærer.

Relatert til Polkinghornes distinksjoner mellom analyse av narrativer og narrativ analyse, føyer disse eksemplene seg inn mot en narrativ analyse, uten at de dermed nødvendigvis definerer seg inn mot en slik forskningstradisjon. Det er m.a.o. to hovedmønstre i analyse og framstilling: å følge enkeltinformanten eller tematisere framstilling på tvers av informantenes fortellinger.

Jeg har konstruert spesialpedagogenes respektive fortellinger – stegvis fra første til siste intervju og i drøftinger med den enkelte underveis. Alle har godkjent endelig versjon av sin fortelling. Utarbeiding av fortellingene representerer også en analytisk prosess, en datareduksjon som tydeliggjør særtrekk ved den enkelte spesialpedagogs liv med særskilt fokus på spesialpedagogisk virke, altså profesjonsutøving. Her ligger m.a.o. ansatser til å kunne kontekstualisere den enkeltes fortelling ut fra bl.a. intervju med skolesjefen og de

lokale saksrelevante dokument. Med åtte informanter og med studiens formål in mente, var jeg redd at en analyse og framstilling som narrativ analyse, dvs. at den enkeltes fortelling ble enhet for analyse, ville representere gjentakelser i forhold til sentrale pedagogiske og spesialpedagogiske tema og samtidig bidra til at fokus på selve profesjonen ble underspilt. Jeg har med det som bakgrunn i utgangspunktet valgt å gjennomføre en analyse av narrativer i form av at spesialpedagogenes fortellinger tematiseres ut fra de kategoriene som intervjuene har generert.

Fortellinga om den enkelte spesialpedagog står som vedlegg, noe som gir et konsentrert og fortolket utsnitt en den enkeltes liv og virke (vedlegg 4), altså et grep for å motvirke ”forsvinning”. Dette er i seg selv ikke et unikt grep. Almås *et al.* (1995) gjør i rapporten ”Fra pliktsamfunn til mulighetstorg” (1995) tilsvarende. Rapporten bygger på 60 selvbiografier av i alt 640 livshistorier som ble innsendt i samband med konkurransen ”Skriv ditt liv” i 1988 i regi av forskerne Reidar Almås og Marianne Gullestad. Et utvalg av 60 biografier dannet grunnlag for drøfting og analyse av ungdomstid fra tre generasjoner, den eldste født i 1910, de yngste etter 1957 (Almås *et al.* 1995: sammendrag og s.1). Framstillinga er tematisert for å illustrere og analysere sætrekk ved tre epoker: ”Slitergenerasjonen”, ”Velferdsstatens barn” og ”den refleksive generasjon”. Åtte av de skrevne biografiene står som vedlegg.

I Møller (2005), der to norske rektors liv blir drøftet og analysert, står en redegjørelse for norske kontekstuelle forhold som vedlegg.<sup>102</sup> Hos Sugrue (2005) inngår livshistorier fra i alt 10-12 rektorer fra fire land i datagrunnlaget. I boka ”Passionate principalship” er det i hovedsak én rektor fra hvert av de deltakende land som står som eksponent for drøfting og analyse, altså i prinsippet en narrativ analyse. I Sugrue og Furlongs artikkel fra 2002 er det med utgangspunkt i datagrunnlag fra det samme prosjektet og da med et utvalg irske rektors livshistorie som bakgrunn for artikkelen, foretatt det som i Polkinghorns terminologi kan betegnes som en analyse av narrativer: rektors fortellinger er tematisert, her i forhold til ”The cosmologies of Irish primary principals’ identities: between the modern and postmodern?” (Sugrue og Furlong 2002: 189).

Eksemplene illustrerer, som påpekt flere steder tidligere i avhandlinga, at bruk av livshistorie ikke impliserer en ”rett” bruk av livshistorie (jf. Goodson og Sikes 2001: 48, Cole og Knowles 2001: 122). Conelly og Clandinin (1990: 2) viser til at en vanlig kritikk rettet mot bruk av narrativer, er det sterke fokus på individet på bekostning av kontekstuelle faktorer.

---

<sup>102</sup> Fra den norske delen av studien ”Passionate Principalship” (Sugrue 2005).

Enhet for analyse i denne avhandlinga om spesialpedagog som profesjon, blir de ulike kategoriene, generert fra de livshistoriske intervju med spesialpedagogene og med tilfang fra de supplerende metoder som ledd i kontekstualisering, altså en analyse av narrativer, med visse reservasjoner. Mens utvikling av kategorier har tema på tvers av informantenes fortellinger som premiss, er det samtidig ikke slik at alle informantene vektlegger alle tema like sterkt eller mye eller målbærer holdninger, innsikt eller erfaring i samme omfang. Både kategorisering av intervjuene og konstruksjon av fortellingene om den enkelte har tydeliggjort det. Jeg hadde behov for analyse- og framstillingsformer som kunne tydeliggjøre ”trykkforskjyning” mellom informanter i forhold til de genererte kategoriene.

Jeg har ei nær venninne som er psykodramaregissør. Gjennom henne er jeg blitt kjent med psykodrama som terapiform<sup>103</sup> og med et sentralt begrep i psykodrama, protagonisten, med følgende forklaring: ”Ordet stammer fra gresk teaters opprinnelse, der protagonisten var den første individuelle skuespiller, dvs. han som steg ut av den kollektive gruppa (koret) og kom i dialog med den” (Røine 1978: 12).<sup>104</sup> Det vises til at begrepet i dag ofte brukes om hovedrolleinnehaver i en teaterforestilling. Protagonisten i psykodrama er den som den aktuelle gruppa velger skal spille ut et tema fra sitt liv. De andre i gruppa inngår som hjelpegoer, dvs. de som spiller eller markerer andre personer eller følelser i protagonistens liv.<sup>105</sup> De bidrar m.a.o. til å drive spillet, den terapeutiske situasjonen, framover.<sup>106</sup>

Jeg velger å bruke protagonisten som begrep, som fenomen i de empiriske kapitlene som omhandler pedagogisk praksis (i hovedsak i kapitlene 5-8), for å tydeliggjøre forskjeller blant de ulike spesialpedagogene innenfor de ulike tematiske kategoriene. Enhet for analyse blir slik protagonisten eller protagonistene i de respektive tematiske kapitler. De øvrige spesialpedagogene inngår – ikke som hjelpego (jf. psykodrama), men inntar en noe mer perifer eller annerledes rolle.

Kanskje representerer bruk av protagonisten en form for anstaltmakeri? Kan hende ville det være tilstrekkelig å markere forskjeller mellom forgrunn og bakgrunn, slik Møller (2004) gjør i framstilling av norske rektorer.

”For å antyde både forskjeller og likheter innad i den norske gruppa, mulige endringer i rekrutteringsgrunnlaget og hvordan de reflekterer over måten de både skaper og har

---

<sup>103</sup> Terapiformen bygger i hovedsak på J.L. Moreno og Zerka Morenos arbeid.

<sup>104</sup> Jf. <http://teaternett.no/leksikon/p/protagonist.htm>

<sup>105</sup> [http://www.chironsenteret.no/menu/sub\\_menu/sub\\_startsiden/startsiden.aspx](http://www.chironsenteret.no/menu/sub_menu/sub_startsiden/startsiden.aspx)

<sup>106</sup> Her er også andre begrep som hører inn under psykodrama som terapiform, men de er neppe relevante i forhold til denne studien.

utviklet sin lederidentitet på, konkretiseres dette i kapitlene ved at noen informanter utgjør forgrunnen med de øvrige som referanser” (Møller 2004: 17-18).

Jeg medgir at anvending av protagonisten som den førende, som den som setter dagsorden for et tema, tiltaler meg, uten at jeg med det går inn i psykodramaets eller teatrets form. Jeg har også drama som fag. Det er kanskje denne bakgrunnen som skaper tiltrekning og utfordring til de muligheter for dramaturgi som ligger i å bruke protagonisten som lederskikkelse i noen kapitler.

Samtidig er her sterke elementer av analyse av narrativer (jf. Polkinghorne 1995). Hele kapittel 4 om bakgrunnsfaktorer for spesialpedagogisk virke er skrevet slik, dvs. kapitlet som omhandler barndom, utdanning og debut som lærer/spesialpedagog. Her er de alle – på like vilkår – protagonisten, den førende i eget liv. Enhet for analyse i kapitlene 4 og 5-8, med analyse og framstilling av studiens empiriske grunnlag, blir m.a.o. som bebudet: protagonisten og analyse av narrativer.

### **3.7 Oppsummering**

Kapittel 3 er et nokså omfattende kapittel som synliggjør de dilemma og valg som ligger til grunn for ulike deler av forskningsdesignet i denne studien. Jeg har valgt å bruke livshistorie som metode, en metode som inngår i det kvalitative forskningsrepertoar. Jeg har lagt vekt på å begrunne mine valg når det gjelder anvending av livshistorie i og med at det også innen denne metodeanvendinga finnes ulike posisjoner og tradisjoner, bl.a. i forhold til valg av informanter, intervjuform, analytiske prosesser og med det: presentasjon av data.

I kapittel 3.1 gjør jeg rede for livshistorie som metode, med vektlegging av betydning av kontekst innenfor den tradisjonen jeg har valgt å følge. Kapitlet innlemmer også kritiske innvendinger til bruk av livshistorie. I kapittel 3.2. er det gjort rede for planlegging og gjennomføring av intervjuene med åtte spesialpedagoger: lærere i grunnskolen som har spesialpedagogikk i fagkretsen. Kapittel 3.3 omhandler praktiske og prinsipielle sider ved bearbeiding av data, bl.a. relatert til etiske fordringer: omsyn til skjerming av informanter og omsyn til gagns forskning.

I tillegg til intervjuene med spesialpedagogene har jeg også gjennomført semistrukturerte intervju med skolesjefene i spesialpedagogenes kommuner (sju informanter) samt fått tilgang til lokale saksrelevante dokument – dette jeg betegner som supplerende metoder, krystallisering av data, anvendt som ledd i kontekstualisering av spesialpedagogenes fortellinger. Drøfting av kontekstualisering og relevans inngår i kapittel 3.5.4.

Når det gjelder de analytiske prosesser, er det i kapittel 3.5 gjort rede for hermeneutikk som fortolkningstradisjon tuftet bl.a. på Gadammers (1989, 1999) bidrag. I dette ligger en erkjennelse av sannhet som fortolket og kontekstuelet betinget. I kvalitativ forskning, og følgelig også i denne studien, inngår forskeren, jeg, som det sentrale forskningsinstrument i studiens ulike deler. Dette aktualiserer ulike tradisjoner også innen bruk av livshistorie som metode og også relatert til postmoderne strømninger i det kvalitative forskningsfeltet generelt. I kapittel 3.5.2 drøfter jeg ulike teoretiske posisjoner og videre i kapittel 3.5.3: en debatt knytta til ulike posisjoner forskere kan ha relatert til egen synlighet, og jeg gjør rede for valg når det gjelder egne trekk og spor i avhandlingas ulike deler.

Også når det gjelder framstilling av data er det ulike tradisjoner innen livshistorie som forskningsmetodisk valg. Begrepet "narrativ" er sentralt, og jeg drøfter begrepet relatert til ulike forskningsbidrag og gjør rede for egen posisjon og begrepsanvendning: en udogmatisk anvending av narrativ som begrep (kapittel 3.6). Jeg gjør videre i kapittel 3.6 rede for ulike tradisjoner som i prinsippet handler om å følge tema på tvers av informantenes fortellinger eller tematisere framstillingene, det som i Pokinghornes (1995) terminologi handler om henholdsvis "narrativ analyse" og "analyse av narrativer". Igjen, som aksentuert i andre kapitler i kapittel 3, er her ingen "rett" måte å gjennomføre en livshistorisk studie på. Budskapet synes snarere å være at en studie utvikles på grunnlag av en studies egenart. Med dette som bakteppe presenteres og analyseres studiens empiriske grunnlag på to ulike måter: som en analyse av narrativer (kapittel 4 og deler av andre kapitler i kapitlene 5-8). I hovedsak er imidlertid framstilling gjennomført med spesialpedagogen som protagonist, som hovedrolleinnehaver innenfor ulike tema.

## 4.0 Spesialpedagogenes bakgrunn: oppvekst, utdanning og lærerdebut

”Representation,” hevder Eisner (1993: 7), ”requires the skill needed to treat a material so that it functions as a medium, something that mediates content.” Presentasjon i dette kapitlet skjer i tråd med de valg jeg har foretatt når det gjelder analyse og framstilling av det empiriske grunnlag i denne studien, her i form av en analyse av narrativer; den tematiske framstilling med en mer jevn ”rollefordeling” mellom spesialpedagogenes ulike stemmer. I dette kapitlet er de alle protagonister: de er de selvfølgelege hovedpersoner i eget liv og tegner de respektive bilder av forgrunn og av faktorer som danner bakgrunn. Her er også brakt inn andre kilder som ledd i kontekstualisering: utdanningshistorie og –statistikk samt referanser til teori som belyser de respektive spesialpedagogenes fortellinger.

Dette kapitlet omhandler spesialpedagogenes oppvekst og utdanning, altså bakgrunn for profesjonsutøving. Også deres debut som lærer/spesialpedagog er inkludert i dette kapitlet, her med vektlegging av debutåret som ledd i sosialisering til yrket. Anton, den yngste av spesialpedagogene, er i sitt debutår. Hans erfaringer eser følgelig også inn i kapitler som omhandler ulike sider ved pedagogisk og spesialpedagogisk virke (kapitlene 5-8).

Spesialpedagogene som deltar i denne studien, har opplevd ulike geografiske, kulturelle og tidsmessige landskap, noe som har prega både oppvekst, utdanningsmuligheter og –valg. Leira (2003) gir en oppsummering av endringer i familiens rolle og situasjon gjennom de senere år:

”Gjennom de siste tiåra av det tjuende århundre skifter den norske familieinstitusjonen karakter. Relasjonene mellom familie, arbeidsmarked og velferdsstat restruktureres. Familie- og samlivsformer blir mer mangfoldige. Forhold mellom kjønn og generasjoner i familier er i forandring. Endringene har aktualisert nye spørsmål og normative konflikter om forståelsen av det ´gode´ moderskapet og faderskapet, den gode barndommen og alderdommen” (Leira 2003: 261).

Et samfunn i endring ligger som bakteppe for både oppvekst- og utdanningshistorier slik de nedfeller seg i denne studien, et samfunn som finner sine beskrivelser innenfor termen som moderne, på visse områder med overgang til det postmoderne. Guneriussen (1999) reiser tvil om bruk av termen ”post”: ”Hva er så spesielt med ”post” med disse trekkene? Skyldes denne kategorisering kanskje heller det at man har for snevre og éndimensjonale begreper om det moderne?” (Guneriussen 1999: 271, jf. kapittel 2.2). I en matrise lister han stikkordsmessig opp sentrale karakteristika for epokene ”førmoderne”, ”moderne” og ”postmoderne”. Relatert

til kategoriene ”Subjektiv identitet” og ”livsløp” settes opp følgende stikkord, her med avgrensning til to av epokene.

	<b>Moderne</b>	<b>Postmoderne</b>
<b>Livsløp</b>	Fra klasse – til profesjons- og utdanningsbetinget sikkerhet	Ikke-tilskrevet Stadige valg under usikkerhet
<b>Subjektiv identitet</b>	Tilskrevet Klasse/familie/kjønn Ervervet Utdanning Profesjonsrolle	Ingen enhetlig tilskrivning Konstruksjon av identitet og tilhørighet

**Tabell 5:** *Utdrag fra matrise om sentrale karakteristika relatert til det moderne og det postmoderne (Guneriusen 1999: 272).*

Stikkord som disse kan i noen grad fungere som veivisere inn mot spesialpedagogenes fortellinger fra oppvekst og utdanningsvalg. Her er eksempler på tilskrivninger når det gjelder forventninger noen av spesialpedagogene møtte som ungdommer. Her er også eksempler på at noen av dem skaper brudd i forhold til slike forventninger, her i betydning: gå andre veier, ta utdanning, om enn det ikke var ”vanlig”.

Også kjønnsroller har vært i endring. Det vitner også noen av disse fortellingene om. Frønes (1994) refererer til husmorrollen:

”I Norge, som i store deler av den vestlige verden, var femtallet husmorens storhetstid. Husmorfamilien hadde sammensatte historiske røtter, men var etter hvert blitt det vi mente med en ”familie.” Den var basert på komplementaritet, det vil si at mann og kvinne spiller ulike roller i familien. Kvinnen administrerte hus, barn, følelser og det sosiale liv, mens mannen var ”the breadwinner”, den som skulle skaffe til veie de økonomiske ressurser” (Frønes 1994: 33).

Noen av spesialpedagogene har oppvekst på 40- og 50-tallet. Anton, den yngste på 1970- og 80-tallet. De forteller sine historier, de individuelle historier som i framstillinga koples opp mot samtidas spor.

#### **4.1 Oppvekst**

Livsfortellingene til disse åtte spesialpedagogene har sin start. De starter med barndom, den nokså kronologiske beretning, mer og mindre omstendelig, mer og mindre tydelig i forhold til vurdering: den gode barndom. Aldersspennet er forholdsvis stort mellom den eldste, Jon på 62 og Anton som er 25. De forteller med sin samtids kjennetegn og koloritt. Det gjelder familieliv, skolemønster, fritid, plikter og ansvar. Forskjeller avspeiler også til en viss



grad forskjeller mellom by og land, de tidlige interesser og holdninger, kjønn, klasse- og kulturbakgrunn.

De eldste informantene i denne studien (Jon, Hilda, Andreas, Anna, Randi) har oppvekst – i hovedsak på 1950-tallet. Jon (62) er eldst. – ”Jeg husker jo krigen, og det var jo interessant i ettertid.” Han skildrer barndommen på et tettsted i Nord-Norge, klare grenser og stor frihet. Far var på anlegg, mor styrte heime. Det var Jon og to søsken. Her var ikke all verden av penger, men ”... vi hadde det vi trengte.” ”Vi hadde en relativt fri barndom, med klare grenser og relativt stor frihet. Vi gjorde nærmest hva vi ville, og jeg vil si, det var Vårherres skyld at vi kom uskadd gjennom barndommen! Vi hadde en spennende barndom, ja.” Han skildrer fådeltskolen og en spennende skoleveg. Her var faste plikter heime, men også tid til lek og idrett.

Andreas har liknende bakgrunn – far på anlegg, mor og bestemor heime på småbruket. Han gjorde det bra på skolen, var interessert, allsidig, jobbet mye og med flid, søkte venner som også var interesserte i å gjøre det godt på skolen. Men han har sine anekdoter om tilløp til brudd på forventinger og plikter. Også for Andreas var idrett en sentral interesse.

De eldste blant kvinnene – Hilda, Anna og Randi forteller i grove trekk tilsvarende historier – det er bl.a. de tradisjonelt kjønnede historier der lek med dokker, barnepass og ulike omsorgsoppgaver er mer eller mindre framtrædende. Hilda og Anna er begge eldstebarn i sine respektive søskenflokker. Hilda er den som tydeligst i sin fortelling viser til tidlige og omfattende omsorgsoppgaver med nokså stort ansvar for syk mor allerede som lita jente. En kan ane at plikt og ansvar tidvis overskygget den egne utfoldelseslyst.

Den gode barndom har mange variasjoner. Klefbeck og Ogden (2003: 13) betegner barns utvikling i form av ”reiseruter og veikryss”. Vi skal ikke i denne sammenhengen utdype informantenes beretninger om barndom, bare formidle konklusjonen ut fra deres egne karakteristikk: de fleste sier eksplisitt god.

Anna hadde sin oppvekst i en borgerlig familie, bodde i byen, var aktiv som barn, spilte handball, var speider, og familien begynte tidlig å reise til utlandet på ferie. Anna og Hilda omtaler ikke egen skolegang i barneår i særlig grad. Randi forteller at hun alltid har vært skoleflink – ”sklidd lett” gjennom skolegang, som hun sier.

De tre yngste i dette materialet, Kathinka, Linda og Anton, med om lag 20 år mellom eldst og yngst, karakteriserer også barndommen som god. Kathinka viser til at hun kommer fra en åpen heim. Det at mor strevde med psykiske vansker og etter hvert fikk problemer med alkohol, endrer ikke Kathinkas dom over barndommen: ”... for jeg sier fortsatt at jeg hadde

en veldig god barndom.” Hun trekker forbindelseslinje mellom egne erfaringer og arbeidet som spesialpedagog.

”Og når du har en bakgrunn, når du har opplevd ting, så ser du at det er flere ting som skaper et godt hjem. Og det er ikke noe svart-hvitt, og vi kommer jo borti saker hvor vi vurderer ... skal det være barnevern inn, ikke sant?” (Kathinka).

Hun poengterer m.a.o. betydningen av nyansering av faktorer som konstituerer en god heim og at slike vurderinger selvfølgelig tuftes på ”barnets beste”. Skolegang har hun gode minner fra – berømmer klassemiljø i ulike klasser hun har gått i, frydet seg over kreativ virksomhet: teater, dans, drama.

Linda er yngst i en forholdsvis stor søskenflokk, men bortskjemt? Det er vel snarere slik at eldstebarn gjerne får en noe annen oppdragelse enn den yngste, hevder hun med et smil. Familien flyttet mye p.g.a. fars yrke. Linda mener det har vært berikende for henne; lære å forholde seg til ulike mennesker og steder. Hun deltok aktivt i menighetens barne- og ungdomsarbeid. Anton var aktiv innen idrett og likte å lese, fikk hjelp med lekser heime når han ba om det, men press ... det var det ikke.

”Sosialisering,” sier Ivar Frønes (1998) ”refererer til prosessen hvor barnet utvikler seg som unikt individ, og på samme tid blir en del av sitt samfunn og sin kultur.” Sosialisering innebærer både ”samfunnsmessiggjøring og individuell danning” (Frønes 1998: 19). I snapshots fra informantenes oppvekst er det for all del ingen entydige mønstre i deres opplevelser av egen oppvekst. Det er heller ikke fra min side noen tilløp til å prøve å finne lineære årsaksforklaringer mellom oppvekst og utforming av rollen som lærer og spesialpedagog. Men her er trekk, spor ...

Hva med ”spes.ped.-relevante” spor – finnes de i informantenes utsagn knytta til egen barndom? Det er to utsagn som kan koples til trekk som gjerne forbindes til spesialpedagogikk som fagfelt: empati og ”advokatrollen”/å sloss for de svake.

Anna refererer til ei utklippbok hun laga som lita. Her er et bilde klipt ut fra et Røde-Kors-blad av en svart og en hvit gutt sammen med følgende tekst:

”Man kan spela sorts låt på dom vita tangentarna, och man kan spela sårts låt på dom svarta tangentarna, men för att få fram harmonien, måsste man spela både på dom svarta och vita tangentarna.”

Hun kan stadig diktet utenat, leser det med et smil. Videre skrev hun bøker som lita, ”... og da var det sånn barnehjemsbarn, fattige, stakkars barn. Det var bestandig i den gata der.

(...) Etterpå kan du se at det er ganske pussig at det er mye av akkurat den problematikken.” Hun reflekterer over de valg hun har gjort som voksen: ”Jeg tror det er det som er grunnsynet og det som er utgangspunktet for at en havnet der en havnet. Dette har jo og å gjøre med hvordan man har skaffet seg familie og hva man holder på med.” Forbindelseslinjer mellom barndommens engasjement og ulike valg i voksenalder synes nokså åpenbar.

Jon kom av og til i klammeri som liten fordi han tok den svakestes parti noen ganger. ”Jeg tok gjerne slåsskamper hvis det knep om! Og det tror jeg har noe med klassetilhørighet å gjøre på en måte,” sier han.

”Ingen i min verden brukte ordet arbeiderklasse. Å uttale det er også en oral sjau, ikke minst i bestemt form, med trykketunge urytmiske stavelser på rekke og rad og tre mørke og djupe aér,” hevder Karin Sveen (2001: 73). Sveen viser videre til at forskere gjerne nytter andre begrep: ”sosiale lag”, ”strata” eller ”livsformer” for å drøfte og analysere ressursfordeling i samfunnet når det gjelder utdanning, inntekt, kultur og forbruks-goder.

Referanse til klasse er ikke eksplisitt framtreddende i mitt materiale. Jon nevnte klassetilhørighet. Anna har nevnt det, Anna som i 1960-åra tok ”reisen” fra borgerlig bakgrunn til et radikalt politisk standpunkt. Hun var så langt fra alene om det. Men mer og mindre implisitt synes informantenes bakgrunn og klassetilhørighet prege bl.a. valg om utdanning.

## **4.2 Utdanningsvalg**

Utdanningsmuligheter har gjennom år endret seg radikalt: fra det knappe gode for de få til å bli tilgjengelig for atskillig flere. Bare i løpet av de siste vel 20 år har andelen elever i videregående opplæring økt betydelig, også om vi går inn vel ti år før gjennomføring av Reform 94, fra 72,1 % av årskullet i 1980 til 94,4 % i 1996 (NOU 2000: 14: 58). Går jeg tilbake til egen ungdomstid, i midten av 1960-åra, var vi ungdommer fra seks kommuner som på grunnlag av opptaksprøve kom inn og ble fordelt på to klasser i realskolen.<sup>107</sup> Enda færre gikk videre til gymnaset. Ut fra venners historie – og også gyldig, nedskrevet historie handlet det om foreldreøkonomi, holdning til utdanning, tilgjengelighet, de ønsker vi personlig hadde og de kunnskaper og ferdigheter vi kunne vise at vi besatt, med opptaksprøve eller karakterer som inntaksgrunnlag. Går vi flere generasjoner tilbake, spisses utdanningshistorien ytterligere til.

”Behovet for studieplasser,” heter det i St.meld. nr. 40 (1990-91: 83), ”har vært begrunnet ut fra to hovedtyper argumenter. På den ene siden gjelder det å møte den individuelle

---

<sup>107</sup> Toårig interkommunal realskole med eksamensrett.

etterspørsel etter studieplasser. På den andre siden gjelder det å dekke arbeidslivets behov.” Informantenes historier om valg om hvorvidt de skulle ta utdanning, rommer flere argumenter, bl.a. den enkeltes driv og lyst koplet opp mot de opplevde muligheter.

I boka ”Klassereise. Et livshistorisk essay” beskriver Karin Sveen (2001) sin egen inngang til utdanning relatert til fortid og samtid.

”For min generasjon arbeiderungdom var den første som i stor skala, gjennom nyervervet mulighet til studier ved høyskoler og universiteter i tiårene etter andre verdenskrig, la ut fra egen samfunnsklasse på en ferd som kan kalles *klassereise*<sup>108</sup> (Sveen 2001: 11).

Utdanningsvegene for Jon (62) og Hilda (60) har visse fellestrekk: vurderinger fra foreldrehold av hvorvidt utdanning var nødvendig. ”Det ble ei endring da jeg var i 12-årsalderen,” forteller Jon.

”Så kom jo plutselig industrien, (...) og da ble det jo nye tider og enklere for folk å få fast arbeid, og industrien var jo et alternativ. Så jeg hadde tre alternativer, husker jeg han far refererte for meg. Enten må du fortsette på skolen, eller så må du dra på Lofoten eller så må du begynne på fabrikken” (Jon).

Faren formante Jon: ”Nå skal du arbeide der du får god lønn, ikke tulle og gå der du ikke får god betaling!” Framhaldsskolen kom, frivillig, og Jon hadde et framifrå skoleår der. –”Det var stor frihet. Vi fikk snekre en hel måned, og det var artig!” I ettertid fulgte realskolen, interkommunal uten eksamensrett. Han trivdes bare måtelig der, gjorde det heller ikke like bra faglig sett. Jon søkte seg inn i militæret, fikk venner der som ansopret ham til å ta utdanning, kom tilbake til heimtraktene og fikk jobb som erstatningslærer. Ved første gangs opptaksprøve til fire-årig lærerskole kom han ikke inn, begynte på anlegg, ble imidlertid bedt om å ta jobb som erstatningslærer igjen og jobbet samtidig med å bedre det faglige grunnlaget for ny opptaksprøve til lærerskolen. Året etter lyktes det.

Hilda (60) møtte forventninger om å være heime og ta seg av sin syke mor etter fullført framhaldsskole.<sup>109</sup> Det gjorde hun da også fram til hun var 18 år. Da fulgte barselspleie. Drømmen var å bli jordmor. Hun giftet seg relativt tidlig. Mannens utdanning ble prioritert. Hilda gikk ulike skoler og kurs, tok ungdomsskolen som privatist; hun opplevde at hun manglet noe grunnleggende. En del år seinere: opptaksprøve til fire-årig lærerskole. De var svært mange som konkurrerte om få plasser, men hun kom inn. I familien ellers var det blant

---

<sup>108</sup> Klassereise, her med referanse til R. Ambjörnsson (1996): *Mitt förnamn är Ronny*.

<sup>109</sup> Både Jon, Hilda og jeg har framhaldsskolen. Jeg underviste også i framhaldsskolen i mitt debutår som lærer i 1970-71.

guttene tradisjon på å ta utdanning som handverkere: bakere, elektrikere og mekanikere. Ei tante var sykepleier. Hilda opplevde nok noe motstand heimefra i forhold til, slik hun refererer det: ” å flakse landet rundt for å ta utdanning.” I ettertid uttrykte foreldrene stolthet over hva hun hadde fått til.

Flere av informantene i denne studien er altså den første i sin slekt med høgre utdanning (Hilda, Jon, Andreas). Randi, Kathinka, Linda og Anton har søsken som også har tatt høgre utdanning, foreldrene ikke. Både Randi og Kathinka sier eksplisitt at for deres foreldre kom krigen i vegen for utdanningsmuligheter. Så var det viktig at ungene fikk utdanning. ”Mor og far planta det i oss,” sier Kathinka, og føyer til: ”Jeg hadde det vel i meg.” Randis mor var tydelig i sitt budskap: ”Skaff deg utdanning! Gjør deg ikke avhengig av en mann for å få inntekt!” Selv arbeidet hun i bedriften ektemannen hadde etablert, men fikk først ”egne” penger da alderstrygden kom.

Tilgang til utdanning er gjerne også sett som ledd i sosial utjevning. Anna omtaler ikke forhold som berører valg om utdanning: det syntes være en selvfølge, om enn det var relativt få jenter i høgre utdanning midt på 1960-tallet. Anna, med sin borgerlige bakgrunn, kan slik sett framstå som illustrasjon på utdanning som selvfølge – også for jenter, slik det også var det for min del. I NOU 2000: 14 ”Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge” blir det vist til, basert på en undersøkelse fra 1995 fra en del OECD-land, at situasjonen fortsatt er slik at sjansen for at en ungdom går inn i høgre utdanning, er dobbelt så stor for de som er barn av akademikere (s.69). Mine informanter er slik sett atypiske.

Jon og Hilda – for dem var valg om høgre utdanning ingen selvfølge. Utdanning syntes å representere et brudd på en tilskrevet rolle (jf. Tabell 5 om modernismens tilskrivning av identitet, Guneriussen 1999: 272). For de øvrige synes valg om utdanning å framtre som enklere, forankret i foreldreholdninger. Jon refererer til ei erfaring fra et av sine tidlige år som lærer i et gruvesamfunn. Han snakker om foreldrene: ”Men det som imponerte meg med den skolen, var at de hadde veldig, de hadde et veldig ansvar for barn, da, de der gruvearbeiderne. De ville ikke at sønnene og døtrene skulle havne i gruva. De skulle ikke ha tungarbeid, ikke slite som dem. Og så stilte bedriften opp hvis det var noe på skolen.” Så framstår dette som et annet eksempel på ansporing til muligheter for å foreta ”klassereisen”.

Anton hører på sett og vis til siste kull som har gjort ”klassereisen”. Han viser til at foreldrene ikke har ”... ikke så mye utdanning, nei,” sier han. I perioden 1990 – 1999 økte studentmåletallet i høgre utdanning med nær 40 % (NOU 2000: 14). Dette er generasjonen som møtte langt flere åpne studier enn tidligere, primært gjennom økt opptakskapasitet. ”Økningen i opptakskapasiteten i grunnutdanningen må i 1990-årene ha høyeste prioritet,” het det i

St.meld. nr. 40 (1990-91: 119) ”Fra visjon til virke. Om høgre utdanning”. Lærerutdanninga fungerte da og fram til høsten 2005 i realiteten som et åpent studium.<sup>110</sup>

Spesialpedagogenes vegar til utdanning ble en noe overraskende fortelling for min del. Visst representerer de ulike aldre, disse spesialpedagogene, men for meg var det like fullt uventet at så vidt mange av dem var den første i sin familie til å ta høyere utdanning: foreta ”klassereisen” (jf. Ambjörnsson 1996). Så assosierer jeg til ”serendipity” i tilknytning til denne noe uventede vending i fortellingene om utdanning.

Den gamle fortellinga om de tre prinsene fra Serendip (opprinnelig Sri Lanka)<sup>111</sup> er det direkte eller indirekte referert til i en del forskningsarbeid. Den engelske forfatter og politiker, Horace Walpole, skapte tidlig på 1700-tallet begrepet ”serendipity” i betydningen ”the combination of accident and sagacity in recognizing the significance of a discovery” (Fine og Deegan 1996: 434 med referanse til Remer 1965). Det handler m.a.o. om de tilfeldige oppdagelser eller ”lucky science” som Roberts og Roberts (1995) bruker som betegnelse. En del skjellsettende forskningsresultat synes framkommet tilfeldig, f. eks. Newtons tyngdelov og Flemings oppdagelse av penicillin (Fine og Deegan 1996: 435). Serendipity betegner altså oppdagelser som synes å ha framkommet tilfeldig, noe utdanningsfortellingene til dels fortøner seg som.

Her er ulike mønstre når det gjelder muligheter og valg i forhold til å ta høgre utdanning. De eldste, Jon og Hilda, møtte ikke den selvfølgelige støtte relatert til valg om å ta høgre utdanning, begrunnet i brudd på det som er omtalt som modernismens foreskrevne rolle. Valget framsto som uforutsigbart. For Anna, Randi og Kathinka presenteres som et selvfølgelig valg, Anna med en borgerlig bakgrunn, for Randi og Kathinka er foreldrestøtte eksplisitt: Krigene hadde kommet i vegen for foreldrenes muligheter. Også for Andreas’ del virker valg om å ta utdanning som et selvfølgelig valg. Når det gjelder de yngste i utvalget, Linda og Anton, framstår også valg om å ta utdanning som en selvfølge.

---

<sup>110</sup> Innføring av opptaksregler for allmennlærerutdanninga fra høsten 2005.

<sup>111</sup> De tre prinsene fra Serendip dro ut i verden for å søke erfaringer som skulle gjøre dem bedre skikket til å innta sentrale posisjoner etter at de kom heim. Undervegs møtte de en kamelfører som spurte om de hadde sett kamelen han savnet. De fortalte de hadde sett kamelen og at kamelen var blind på ett øye, manglet ei tann og var lam. Ut fra disse presise opplysningene antok kamelføreren at disse tre hadde stjålet kamelen, og de ble følgelig kastet i fengsel. Den savnede kamelen ble imidlertid funnet, og de tre prinsene ble ført fram for den noe overraskede keiseren i landet, som spurte dem hvordan de visste så mye om denne kamelen. – Det at kamelen hadde beitet bare på den ene siden av vegen, kunne indikere at kamelen var blind på ett øye, tuster av gras indikerte at det manglet ei tann, og det var også spor etter den ene hoven som kunne tyde på at kamelen var lam på ett bein. (Tilpasset fra *The Pergrinaggio* (1557) i Remer (1965), her fra Fine og Deegan (1996), min oversettelse.)

Disse åtte spesialpedagogene har valgt å ta lærerutdanning, noe som jo ikke er et entydig løp. Vi skal i det følgende kapittel gå inn i spesialpedagogenes fortellinger og refleksjoner knytta til lærerutdanning og til deres vurderinger av den.

### **4.3 Lærerutdanning**

Både motiver for valg av læreryrket og veger inn til utdanninga varierer blant disse åtte spesialpedagogene, fra det selvfølgelige valg til det som synes mer eller mindre pragmatisk eller tilfeldig. Videre illustrerer informantene at lærerutdanninga jo er blitt endret over år: Jon og Hilda med fire-årig lærerskole på grunnlag av opptaksprøve, Anna, Randi og Andreas har toårig lærerutdanning, Kathinka har 3-årig grunnutdanning og Anton fire-årig.<sup>112</sup>

Randi og Anton er soleklare i sine valg – klart – de skulle bli lærer. Randi hadde det som barndomsdrøm, bl.a. via bestevenninnens mor som var lærer, og som hun også selv hadde som lærer i småskolen. Dessuten var hun glad i barn, tok først førskolelærerutdanning, så allmennlærerutdanning rett etterpå. Ut fra denne doble bakgrunn har hun liten forståelse for det som både i utdanningssammenheng og av og til ellers blir presentert som motsetninger mellom disse lærerutdanningene. Under allmennlærerutdanninga opplevde hun at det ikke stemte det som var ”sannhet” fra førskolelærerutdanninga: lærere er bare opptatt av barnets hode, ikke hele barnet. Hun har slik sett et reflektert forhold til hvordan fagpersoner med ulik utdanning kan ha et berikende samarbeid. Hun framhever videre sitt første studieår på førskolelærerutdanninga som skjellsettende: de ble utfordret til å ta standpunkt og videre torde berømme også seg selv når de hadde gjort en god jobb. Dette er læring hun har tatt med seg videre i forhold til elever og som øvingslærer. Allmennlærerutdanninga gjorde generelt mindre inntrykk, men å ”reformere” utdanninga relatert til helhetstenking i betydning se hele barnet, det behøvde hun ikke.

Anton fant ut at han skulle søke lærerskolen. Han hadde et vikariat i skolen og SFO<sup>113</sup> etter at han var ferdig med videregående skole og før innkalling til militæret og opplevde det som interessant. ”Kanskje jeg har et lag med unger. Kanskje det var det som gjorde det. Det var kanskje et eller annet som gjorde at jeg ville begynne der.” Etter første studieår var han temmelig stø på at han ville fullføre. Han var 20 år da han startet, ung i forhold til mange i klassen. I undervisninga ble lek og drama vektlagt den første tida. Han understreker betydning av faglig innsikt, men også andre aspekt: ”... godt fornøyd med utdannelsen, for jeg fikk gjort mye forskjellig som jeg tror jeg utviklet meg på, som jeg tror ikke bare faglig,

---

<sup>112</sup> Grunnutdanninga for lærere ble 3-årig i 1983. Samtidig ble også 1.-avdeling spesialpedagogikk endret: deler (10 vekttall) ble lagt inn i grunnutdanninga. I 1992 ble allmennlærerutdanninga fire-årig.

<sup>113</sup> SFO – skole- og fritidsordning.

men også litt sosialt og litt i forhold til jobben en skulle ut i.” Han nevner mot til å snakke i større forsamlinger, ikke være redd å dumme seg ut, trening i samarbeid osv. Han gir uttrykk for at utdanninga representerer en god yrkesforberedelse. Hans vurderinger sammenfaller slik sett ikke med det som er NOKUTs konklusjon på funn og hypoteser midtsveis i evaluering av allmennlærerutdanninga: For svak profesjonsinnretning i forhold til faglig relevans og yrkesnærhet (Haakstad 2006).

Jon kom inn på lærerskolen på andre forsøk, jobbet seriøst for å klare det, ”for da visste jeg hva jeg ikke kunne.” Han berømmer lærerskoletida. Hans lærerskoletid er på tidlig 1960-tall. – En flott skole, sier han, sju timer på skolen hver dag. Han ble etter hvert tillitsmann i klassen. Det var fortsatt seks-dagersuke. –”Vi lærte mye, vi jobbet seriøst.” Han betegner lærerskolen som en smeltedigel. ”... det var dette typiske småbruker- og arbeidermiljøet og liksom dette med synet på dette med kultur, (...) det måtte liksom modnes litt da. Men både mor og far hadde litt sånn, var litt kulturinteresserte, ja.” Han viser til lærere han hadde. ”Det var vel kanskje noen lærere som prega oss litt mer enn andre.” Han blir sint, sier han, når noen omtaler lærerutdanning i negative vendinger. –”Jeg husker jo jeg var veldig stolt da jeg var ferdig med lærerskolen, glad. Jeg hadde følelsen av at jeg kunne en masse.” Han traff kona si på lærerskolen, - ”og vi holder nå fortsatt sammen da”, sier han, blidt.

Anna drog til England som 19-åring, gikk på språkskole. Hun bodde hos tante og onkel, som var kvekere, og som bruke mye av si fritid til å hjelpe andre i storbyen: fattige og prostituerte. Via dem fikk hun være medhjelper på en skole for funksjonshemma. Det skapte det livsvarige engasjement. Vel tilbake i Norge oppsøker hun en tilsvarende spesialskole, tilbød seg å være medhjelper på skolen, i utgangspunktet med fri kost og losji som ”lønn”. Året er over. Hun søker utdanning. Skulle hun velge sosionom- eller lærerutdanning? Hun visste hun ville tilbake til denne spesialskolen. Lærerutdanninga var toårig, ett år kortere enn sosionomutdanninga. Utdanningsvalget var av nokså pragmatisk karakter. Anna valgte lærerutdanning fordi hun ville kvalifisere seg til jobb på spesialskolen. ”Vi hadde en kjempefin pedagogikk lærer. (...) Han var ung og uprøvd han også, men han var veldig ivrig og veldig sånn nyskapende, og vi hadde heldigvis han.” Hun nevner også en annen lærer som i likhet med pedagogikk læreren med åra ble en markant fagperson på nasjonalt nivå. Åra på lærerskolen karakteriserer hun som viktige år, ikke minst også gjennom utenomfaglige aktiviteter – speiderleder, skolepolitiske aktiviteter.

Hilda, som var godt voksen da hun tok lærerutdanning, karakteriserer sine fire år på lærerutdanninga med hardt arbeid, prega av lærere som hadde ambisjoner på studentenes vegne, men, her var mye fokusering på fag, lite på metode. Hun var aktiv i timene – ”og,” sier



hun, ”før hadde jeg vel nesten ikke sagt et ord i en forsamling på over to mennesker, og så ble jeg valgt til elevrådsformann på distriktshøgskolen.”<sup>114</sup> Hilda kunne blitt arbeidsleder i en bedrift. Hun kunne også hatt en bane innen billeduttrykk.

Andreas hadde etter artium gjort unna militæret – ”et hvileår,” sier han, tok brevkurs i maskinskriving, trente en del, begynte på et brevkurs i journalistikk, interessert som han var i skriving og media. Han viser til medelever fra gymnaset som visste hva de ville, men ikke han. Han fikk et vikariat som journalist i lokalavisa. Trygve Bratteli var statsminister. Det var sommeren for Mardøla-aksjonen. Det var gode skussmål å hente. Samtidig var her deadlines og stress. Fra gymnastida hadde han erfaring med stress og blackout i en eksamenssituasjon. Skulle han velge et yrke som innebar så forutsigbare elementer av stress? Han hadde fått tilbud om lærlingeplass i avisa, men samtidig sendt søknad på et lærervikariat, og valgte skolen. Som lærervikar profitterte han på sin unge alder, sine idrettsinteresser, på det å ikke helt fatte de store utfordringene klassen hans bød på (bl.a. var her elever med omfattende funksjonshemninger, atferdsvansker osv.). Studier på lærerhøgskolen (Rosenborg) virket som et langt lerret å bleke. Venner hadde begynt på lærerutdanning. ”Jeg lot meg friste. Det var tross alt bare to år.” Han trivdes godt, brukte tid til også å kvalifisere seg som idrettsinstruktør ”... det var jo autoriteter på området som var der da ...” Han møtte kona si på lærerskolen, og de flyttet etter avsluttet utdanning til hennes heimtrakter.

Linda er den eneste i dette utvalget som har lærerutdanning fra universitetet. Hun kombinerte jobb og studier i flere år. ”Jeg hadde jo egentlig ikke lyst til å bli lærer, jeg, jeg syntes det var et trist yrke...” Ei erfaring året etter at hun kom fra Afrika som medhjelper i bistandsarbeid, gjorde at hun endret standpunkt. Sammen med to andre reiste hun rundt på ulike skoler i fylket, fikk innpass i kristendomstimer, brukte sang og drama for å belyse bl.a. temaet kjærlighet. Hun søkte seg imidlertid inn på psykologistudiet. En ikke planlagt graviditet skapte kursendring: situasjonen som enslig mor syntes uforenlig med profesjonsstudiet i psykologi. ”Da jeg begynte på universitetet, var jeg gravid. Og (det) var jo ikke så veldig populært. Når en er alene og ... ja, regner meg jo som personlig kristen og ... så det var en tøff prosess for meg da. Det var en tøff prosess før jeg - vil si – ville godta det, og torde stå for det.” Hun reflekterer over hva hun lærte gjennom denne prosessen, som jo også var vanskelig å forholde seg til for foreldrene. ”Men,” sier hun, ”for dem også tror jeg det var en positiv prosess.” Hun tok flere fag, kristendoms-kunnskap, sosialøkonomi, statistikk og historie, gjennomførte PPU.<sup>115</sup> –”Fordelen med læreryrket det er å ha ferie når ungene har

---

<sup>114</sup> Her var samlokalisering og noe samordning mellom den nyetablerte distriktshøgskolen og lærerskolen.

<sup>115</sup> Praktisk pedagogisk utdanning.

fri...” Hun refererer til erfaringer fra studietida: ”Det som jeg kanskje har lært mest gjennom utdanninga, det er å få perspektiv kanskje på ting. At det ikke er noe fasitsvar eller enkle løsninger, men at det er lov å ha egne meninger og akseptere at andre har egne meninger. At det er forskjellig, det tror jeg er noe av det viktigste jeg har lært.” Hun refererer bl.a. til studiet i kristendomskunnskap – det å selv være troende samtidig som at hun i studieøyemed måtte ”gå bak tekstene,” som hun uttrykker det.

”Man kan ta foreldrenes standpunkt i en viss tid, men så kommer man dit at man må ta sitt eget standpunkt. Og så kom jeg vel egentlig dit da – ble vel egentlig pressa dit. Det var veldig vondt da, men det var egentlig positivt og. (...) Og da opplevde jeg jo at vitenskapen ikke har alle svarene - du må finne dine egne svar osv. (...) Det var en tøff prosess, men jeg vokste veldig på det; veldig glad for at jeg vært gjennom den og landa stående” (Linda).

Hun hadde gjennomført ei lang utdanning og hele tida kombinert med lærervikariater, noe som medførte en ny beslutning: lærer skulle hun ikke bli; en beslutning som imidlertid atter ble endret.

Jordmoryrket hadde vært en drøm både for Hilda og Kathinka. Hilda mistet etter hvert lysten på å arbeide skift og valgte jo lærerutdanning. Kathinka kom ikke inn på sykepleierutdanninga da hun søkte; hadde hatt sommerjobb på sykehus i flere ungdomsår med tanke på framtidig yrke. Hun kom inn på treårig lærerutdanning, og har ikke angret en dag, sier hun. Hun er imidlertid den som knappast omtaler selve utdanninga.

Vurderingene av lærerutdanninga er ulike – både i innhold og omfang. Både Jon, Anna og Randi trekker fram navn på lærere de hadde, lærere som da – for om lag 30 år siden prega dem; mennesker som innen ulike fag og i ulike roller i lærerutdanninga i ettertid har hatt en karriere som har gitt dem ”kjendisstatus” i lærerutdanningslandskapet. De framhever faglig dyktighet hos disse personene, men her også ei betydelig aksentuering av disse personenes evne til å understøtte lærerutdanninga som dannelsingsprosjekt.

Randi, Jon og Anna reflekterer også over dagens studenter. Randi viser til erfaringer som øvingslærer og opplever at dagens studenter yter god innsats i praksisperiodene. Hun kopler dette også til skolens evne til å møte studentene – møte dem slik at de opplever at de er velkomne. Hun lanserer også tanken på et prøveår før utdanning, slik jo hun hadde et praktikantår før hun begynte på førskolelærerutdanninga. Kan hende ”... et år som assistent eller et eller annet som bevisstgjorde dem litt. (...) ... jeg tror kanskje du hadde luka ut en del som på en måte hadde funnet ut at dette var ikke noe for meg.”

Jon reflekterer over det faktum at nye lærere ikke rekrutteres som på samme vis som før da konkurransen om plassene var hardere. ”Et åpent studium kan jo godt være et godt studium,” framholder Jon, ”hvis du er motivert når du begynner der. Og dessuten blir de kanskje mer motivert mot slutten...”

Anna trekker fram forholdet mellom teori og praksis; at teori i for liten grad er knytta opp mot praksis. Det er krevende å være lærer i skolen – ”vi må gi dem det beste, og det spørres om vi har det beste å gi dem.” Hun refererer til intellektuelle fordringer til det å være lærer koplet til den ”håndverksmessige” side ved læreryrket, ei side vi kommer tilbake til i kapittel 4.5 i tilknytning til spesialpedagogenes debuterfaringer som lærer og/eller spesialpedagog.

Relatert til valg om å bli lærere, ser vi ulike motiver for dette hos disse åtte:

- lyst til å bli lærer (Anton, Randi, Jon, Hilda)
- det pragmatiske valg – kort utdanning (Anna, Andreas)
- det litt motvillige pragmatiske valg (Linda, Kathinka).

Også vurderinger av lærerutdanninga kan oppsummeringsvis gis ulike stikkord knytta til disse åtte:

- lærerutdanninga som dannelsingsprosjekt (Jon, Anna)
- arbeidskrevende og teoretisk (Hilda)
- de vage vurderinger (Kathinka, Andreas, dels Randi<sup>116</sup>)
- god ballast (Anton).

Ulike mønstre i motivasjon for å bli lærer og omtale av utbytte av grunntdanning som lærer, avspeiler seg nødvendigvis ikke i deres respektive opplevelse av å være lærer og spesialpedagog. Det utdypes på ulike vis videre i de påfølgende kapitler i avhandlingen. Vi skal først gå inn i beslutninger om å ta spesialpedagogikk som fag og erfaringer og oppfatninger de formidler fra denne utdanninga.

#### **4.4 Utdanning i spesialpedagogikk**

Aarekutvalget (NOU 1973: 15 s. 21) viser til at Lærerutdanningsrådet i 1968 stipulerte behovet for spesialpedagoger til mellom 8-10 % av lærerne. Aarekutvalget vurderte framtidig behov for spesialpedagoger med utgangspunkt både i antall elever i spesialskoler,<sup>117</sup> i sosiale og medisinske institusjoner, i førskolesektor, i skoleverket, i rådgivningstjenesten og i

---

<sup>116</sup> Randi har en mer omfattende vurdering av førskolelærerutdanninga enn av allmennlærerutdanninga.

<sup>117</sup> Skoleåret 1971-72 gikk 3200 elever i statlige, kommunale og interkommunale spesialskoler.

Spesialskolerådets estimat fra 1964 tok utgangspunkt i at 1,4% av elevene i grunnskolen hadde behov for spesialskolebehandling, dvs. 8000 plasser, derav 7500 i grunnskolen (Aarekutvalget (NOU 1973:15:24).

administrasjon.<sup>118</sup> 32 studenter tok 1.avdeling i 1961. I 1971 hadde tallet steget til 238 (NOU 1973: 15: 33). I 1995/96 hadde 17,9 % av lærerne i grunnskolen videreutdanning i spesialpedagogikk (1.avdeling eller mer) (St.meld nr 23 (1996-97): 25). De eldste informantene er slik sett blant de relativt ”eksklusive”; få hadde slik utdanning. De yngste, Linda, Kathinka og Anton inngår blant de relativt mange som har videreutdanning i spesialpedagogikk.

Utdanningsvalg preges erfaringsmessig gjerne av varianter av målrettethet, muligheter og tilfeldigheter. Disse åtte spesialpedagogene har dels ulike fortellinger om inngang til studiet i spesialpedagogikk, for de flestes del avgrenset til 1.avdeling spesialpedagogikk. Jon har også 2.avdeling spesialpedagogikk.

På bakgrunn av erfaringene fra England som 19-åring og arbeidet med funksjonshemma på en institusjon der, valgte Anna først å ta lærerutdanning for å kvalifisere seg for arbeid i spesialscole her til lands. Kompetansekrav, dvs. krav om 1.avdeling spesialpedagogikk, gjaldt da bare lærere som ønsket fast tilsetning i spesialscolen.<sup>119</sup> Statens Spesiallærerscole var relativt nyetablert og holdt til på Kampen i Oslo.<sup>120 121</sup>

Anna framtrer som svært målrettet i ønsket om å ta 1.avdeling spesialpedagogikk. Hun hadde giftet seg. Hun studerte dette året mens han var i arbeid. Anna tenkte også på å ta 2.avdeling med det samme, men syntes ikke undervisninga var spesielt inspirerende eller nytenkende. ”Ja,” sier hun i ettertid,

”... man er jo litt kjepphøg når man er ung, så både da jeg var på lærerscolen og på spesiallærerscolen, på 1.avdeling som det var, så visste jo jeg så veldig hva jeg var ute etter, og hvem jeg skulle tilbake til, så jeg var sikkert ikke så enkel av og til for disse foreleserne, for jeg syntes at det mye av det de holdt på med, som ble så – ja – så bagatellmessig i forhold til den store virkeligheten. (...) Jeg syntes vi holdt på med mye som jeg syntes var unyttig da. Den gangen følte jeg det. Jeg ser jo litt annerledes på det nå” (Anna).

---

<sup>118</sup> Aarekutvalget stipulerte utdanningsbehovet slik: 700 med 1.avdeling (betegnet i 1973 som spesialpedagogisk grunnutdanning), 700 på adjunkt nivå (2.avdeling), 40 på lektornivå (NOU 1973: 15: 21).

<sup>119</sup> Både Blom-utvalget og Spesialscolerådet hadde anbefalt at tilsvarende kvalifikasjonskrav skulle gjelde for lærere som hadde spesialpedagogiske oppgaver i grunnskolen (NOU 1973:15:15) uten at det fikk gjennomslag. I Forskrift for grunnskolen Kap III §3-1.1 ”Ved spesialundervisning kan det i tillegg til lærar tilsetjast førskolelærar, vernepleiar eller annan instruktør/assistent (Handbok for scolen 1995). For fast tilsetting i egne skoler for spesialundervisning og i skoler ved medisinske og sosiale institusjoner gjaldt per 1997 krav om videreutdanning i spesialpedagogikk (1.avdeling) (Handbok for scolen. Grunnskolen 1997).

<sup>120</sup> Statens spesiallærerscole flyttet til Hosle i Bærum i 1971.

<sup>121</sup> Målsetting med etablering av spesiallærerscolen var å samle alle typer spesialpedagogisk utdanning i Norge, så som logopedutdanninga ved Granhaug offentlige skole, døvelærerutdanninga ved Skådalen offentlige skole, kurs for lærere i evneveikeskolene på Torshov, altså opprette en faglærerscole i spesialpedagogikk (Ravneberg 1999: 216). Spesiallærerscolen skulle også kvalifisere lærere for spesialpedagogiske oppgaver i folkescolen, som jo var under utbygging til å bli en 9-årig grunnskole.

Hun reflekterer over arbeids- og læringsformer: ”Og jeg syntes vi ble behandlet som mindre kunnskapsrike enn vi var, for vi var mange som kom fra våre forskjellige jobber.” Pensum hadde hun dels lest på forhånd. Hun formidler noen inntrykk fra studiet. Her var overlege i psykiatri, Finn Magnussen, som ga gode tilfang til kunnskap og refleksjon. Her var Gjessing<sup>122</sup> og den funksjonsanalytiske modell for kartlegging og tiltak rettet mot elever med lese- og skrivevansker. Hun karakteriserer modellen som ”spissfinding”, for spissfinding for henne. –”Jeg underkjenner ikke arbeidet hans, det gjør jeg ikke, det går ikke på det, altså,” understreker hun. - ”For meg ble det bare en bit av et menneske.” I ettertid har hun bl.a. tatt sosialpedagogikk, et desentralisert studietilbud som skapte tilgjengelighet geografisk sett. Hun berømmer medstudentene for faglig engasjement, hun dveler ved den egne semesteroppgaven som hun så gjerne skulle ha arbeidet videre med, men lærerne, enkelte av lærerne fra høgskolen? Noen av dem var regelrett ikke dyktige nok, sier hun. Hun har også ofte tenkt på å ta 2.avdeling og hovedfag, men det har ikke passet av familiemessige omsyn. De ble med åra en ganske stor familie. ”Men,” sier hun, ”jeg har jo alltid hatt lyst til å lese! (...) Alle lærere burde egentlig ha mer spes.ped. enn de har, for alle lærere skal jo ha alle barn.”

Også for Randi framstår valg av videreutdanning i spesialpedagogikk som et nokså selvfølgelig valg. Planen var å ta 1.avdeling umiddelbart etter at hun var ferdig med lærerutdanninga; hun hadde lyst til å arbeide med unger som strevde. Hun tenkte at spesialpedagogikk ville være godt å ha som ballast i lærerjobben, også som klasselærer. Hun fikk imidlertid beskjed om at utdanningene lå for tett og slik ikke ville kvalifisere for opprykk.<sup>123</sup> Hun tok kontakt med departementet i denne saken- ”for jeg syntes jo det var helt bak mål da. For da fikk du en tankegang da – nedenfra og opp – ikke sant...” Det ble historie grunnfag i stedet. Hun fikk jobb og trivdes. Så ble hun syk, dramatisk syk, og måtte bl.a. lære å lese og skrive på nytt, men kom seg på beina. Hun hadde god støtte i kjæresten i sykdomsfasen. Giftemål fulgte. Hun tok 1.avdeling spesialpedagogikk i slutten av 1970-åra og beskriver utbyttet av studiet: ”... det er en veldig god ballast, den teoretiske ballasten og pluss det at jeg på en måte – jeg fikk underbygget en del av de tankene jeg hadde i forhold til dette med å jobbe med unger.” Planen var å ta 2.avdeling umiddelbart etterpå, men tilbud om jobb gjorde at hun prioriterte det. Hun arbeider fortsatt ved samme skole.

---

<sup>122</sup> Hans-Jørgen Gjessing var rektor ved Statens Spesiallærerhøgskole 1965-1972 etter at skolen hadde vært midlertidig ledet av Trygve Lie, Sigvald Asheim og Hans Tangerud i perioden 1961-1965 (Skogen 1981, intervju med H.J. Gjessing i forbindelse med skolens 20-årsjubileum).

<sup>123</sup> Jon fikk tilsvarende beskjed. Reglene for opprykk ble imidlertid endret senere.

Andreas hadde arbeidet noen år som lærer, først ved en kursplandelt ungdomsskole, senere på en folkehøgskole. På folkehøgskolen møtte han igjen noen av sine tidligere elever. Han reflekterer over dette som bakgrunn for å velge videreutdanning i spesialpedagogikk:

”Det har vel litt med det at jeg så at elever som ble betegnet som tapere, hadde ressurser, fikk påminnelse på folkehøgskolen, det at jeg møtte dem igjen, elever som kom i gang og som fikk til ting når de slapp å holde på bare med det som var svakheter” (Andreas).

Studiet opplevde han hadde overfokus på elever på barnetrinnet. I Dalens evaluering av ABC-kursene, er det tilsvarende vurdering basert på studentenes kommentarer: for stor vektlegging på barnetrinnet er her rangert som den niende mest betydningsfulle faktor når det gjelder organisering (Dalen 1979: 103).

Andreas dveler ved holdninger han fikk befestet: ”... holdninger til elever med lesevansker og troen på at svake elever kunne lykkes, kunne se at det var elever som ikke klarte å lære å lese, som tok sertifikat og som stiftet familie. Så den respekten der for ... selv om de hadde en del odds mot seg ... den var verdifull.” Både Gjessing (1973: 100-101) og Dalen (1979: 100 ff) ber sine respektive respondenter bl.a. om å vurdere utbytte av studiet i spesialpedagogikk, fordelt på ”allmennmenneskelig utbytte” og ”det faglig/tekniske utbytte”. I Dalens undersøkelse ligger skårene noe høyere enn hos Gjessing på svarkategoriene ”svært bra” og ”bra”, men forskjellene er relativt marginale. Hos Dalen (1979: 103) rangeres ”Verdifull holdningsendring/holdningsskaping” høyest når det gjelder det allmennmenneskelige utbytte. Andreas gir tilsvarende vurdering.

Hilda var ferdig med lærerutdanninga. Hun og mannen hadde fått arbeid nær heimstedet, bygd hus. Så fant han en annen, og Hildas debutår som lærer ble prega av denne krisen, livsvendinga. Hun tok beslutning om å flytte, søke videreutdanning, og valgte spesialpedagogikk. Hun og noen medstudenter på lærerutdanninga hadde på eget initiativ fått lov til å gjennomføre en praksisperiode på en sentralinstitusjon for psykisk utviklingshemmede. Så la kan hende det føringer for valg av videreutdanning. I ettertid har Hilda også tatt sosialpedagogikk, mellomfagstillegg i lese- og skrivevansker og en studieenhet i skoleutvikling. Hun framhever betydning av det hun betegner som teknisk og spesifikk innsikt hun fikk i studiet i spesialpedagogikk, ikke minst i forhold til lese- og skrivevansker. Hun reflekterer også over sosialpedagogikk som fag: ”Så ... det har jo med menneskesyn og grunnholdninger å gjøre, som jeg opplevde ble satt ord på, og kanskje fikk bekreftelse på mye av de tanker og ideene jeg hadde, grunnholdningene jeg hadde.” Hun understreker at sosialpedagogikken har representert en god støtte for henne, ikke minst i arbeid med elever

med sosiale og emosjonelle vansker og deres foreldre "... det har et perspektiv som er mer helhetlig."

Både Anna, Randi, Andreas og Hilda beskriver valg av studium med interesse for det spesialpedagogiske arbeidsfeltet som bakgrunn. For de øvrige informantene, Jon, Linda, Kathinka og Anton framtrer en annen type målrettethet i valg.

Jon hadde vært lærer i noen år, han hadde studert historie, hadde ønsker om å gå videre. Valget om å ta spesialpedagogikk betegner han som noe tilfeldig: "... jeg tror kanskje det fordi det var lett å få jobber, du kunne få jobb hvor som helst i landet." På 1.avdeling leste han "som en galning," som han uttrykker det. –"Så det har jeg tenkt, at det var så vanskelig å komme inn på 2.avdeling da." I bakhodet bar han på drømmen om logopedutdanning. Studieteknikk hadde han lært seg da han studerte historie, og han profitterte på det. Han gjorde det godt, framhever lærere som gjorde positivt inntrykk, men gikk ut med opplevelsen av å kunne lite. "Jeg var ikke så begeistret der som jeg var på lærerskolen, men ... jeg kom bare dit får å suge til meg lærdom. Så jeg var der i ens ærend." Drømmen om bli logoped realiserte han nokså mange år senere, kjente seg utbrent, "angret som en hund" i det han skulle starte opp, men det, sier han, - "personlig var det noe av det likeste jeg har vært borti, altså. Da lærte jeg - da så jeg liksom alt i sammenheng." Før den tid tok han hovedfag i pedagogikk. – Men jeg fikk et greit hovedfag, jeg klarte meg bra," sier han, ble vurdert til Laud. Han, som i første omgang ikke passerte opptaksprøven på den gamle fire-årige lærerutdanninga, fikk ei omfattende og lang utdanningshistorie.

Linda vurderte framtidsutsiktene. Hun hadde tatt flere fag ved universitetet, hadde gjennomført PPU.<sup>124</sup> Ei vikarerfaring som klassestyrer i en klasse gjorde at hun "... knakk vel litt sammen," bestemte seg for at "... dette her, det gidder jeg ikke holde på med." Hun søkte seg til ei ny utdanning. Hun var alenemor. - "Og så snakka vi mye, og mamma og pappa mente at jeg skulle ta videreutdanning på læreryrket, så måtte jeg kunne jobbe da. Ja, da tar jeg spes.ped. da, sa jeg, for da er det lett å få jobb." Valget er m.a.o. av strategisk karakter: lett å få jobb. Hun tok spesialpedagogikk grunnfag på universitetet<sup>125</sup> mens hun var i lærerjobb med bl.a. ansvar for elever med atferdsvansker. En dag i uka var avsatt til studier. –"Det var en grei kombinasjon det, for så var jeg aktivt med i ei kollokviegruppe – vi jobbet tre jenter i lag. Det var givende og lærerikt. Jeg gikk nesten ikke på forelesninger, men det var et spennende fag å ta." Hun beskriver studiet som "bredt og kanskje litt overfladisk", men like

---

<sup>124</sup> Praktisk pedagogisk utdanning.

<sup>125</sup> Jeg skriver "universitetet" i bestemt form om enn vi jo har flere universitet som har studier i spesialpedagogikk.

fullt betegner hun spesialpedagogikk som det faget hun har trivdes best med "... men det handler vel om at jeg var såpass voksen, hadde erfaringer som jeg kunne bygge på." Hun viser til nytteverdi i å "... kunne en del teori om ulike vansker – både lærevansker og handikap. Det er nyttig å kunne, for det og hjelper en til å sette seg inn i ... elevens situasjon. Og det har jeg jo fra utdannelsen." Hun likte faget, sier hun, "... jeg hadde jo interesse for psykologi i utgangspunktet. Det var ... det er jo ikke så ulikt."

Vi er over i et nytt årtusen. Anton spekulerte en del på hvilke fag han skulle ta det fjerde året i lærerutdanninga, et tema som også var gjenstand for kantinesamtaler med medstudenter. –"Nei," fikk han høre av de samtidige studenter, "tar du spesialpedagogikk, blir du sittende på et rom med vanskelige unger." Det framsto som en utbredt oppfatning. Selv hadde han fra praksis i lærerutdanninga erfaringer med klasser som fungerte godt, men han antok at spesialpedagogikk ville være et greit fag å ta, rådførte seg også med ei tante som er logoped. Han gjennomførte 10 vekttall IKT<sup>126</sup> ved høgskolen og 20 vekttall spesialpedagogikk ved universitetet, 10 vekttall først, men han opplevde faget som så interessant at han fortsatte etter jul. Han hevder at studiet i spesialpedagogikk var mer arbeidsintensivt enn studiet i IKT. Studiet var i høyeste grad kvinnedominert, sier han. Av om lag 40 studenter var de fem-seks menn. Arbeid i kollokviegruppe, med studenter han kjente fra før, framhever han som særs verdifullt. Fordypning i tema som lese- og skrivevansker og atferdsvansker betoner han som sentralt for egen del. Her var gjesteforelesere som hadde arbeid i A-skolen,<sup>127</sup> og det gjorde inntrykk. Her var forelesere fra universitetet som tegnet et annet bilde av PPT enn hva Anton har erfart i sitt første år som lærer, et noe fortegnert bilde, i følge Anton. Han omtaler den generelle anvendbarhet av faget: "Jeg har lært mye teori som en får i alle fall praktisert andre plasser, tror jeg." Spesialpedagogikkstudiet representerte fordypning i forhold til arbeidet med disse temaene i grunndanninga, - "men," sier han, "det kan jo også ha med det å gjøre at jeg var tre-fire år gamlere da jeg tok det faget enn da jeg begynte med ped'en første året på lærerskolen." Både Linda og Anton framhever altså betydning av modning i forhold til utbytte av studiet i spesialpedagogikk. Begge omtaler også i positive vendinger friheten ved universitetet samt styrken i kollokviearbeid.

Verdien av spesialpedagogisk innsikt – også som allmennlærer – framheves både av Anna, Randi og Anton. Det såkalte Aarekutvalget tok allerede i 1973 til orde for at spesialpedagogiske tema måtte vektes sterkere i grunnutdanninga for lærere. "Alle lærerar treng spesialpedagogisk innsikt, men dette tyder ikkje at alle lærerar må ha faglege

---

<sup>126</sup> IKT – informasjons- og kommunikasjonsteknologi.

<sup>127</sup> A-skole står for alternativ skole.



kvalifikasjonar som spesialpedagogar” (NOU 1973: 15: 42). Videre begrunner utvalget sitt synspunkt:

”Ein lærar som m.a. har fått si utdanning innsikta mot ulike funksjonshemmingar, vil vel helst i skolen få ei meir personleg og innsiktsfull stode til å l e sine elevar, også dei vi til vanlig kallar ”normale”. Dette må etter utvalet si meining bli slik av di ei sterkare spesialpedagogisk vektlegging i lærarutdanninga reint generelt vil føre til ein meir vaken sans for individuelle særtrekk hos dei einskilde elevane.

Ei slik innstilling frå læraren si side vil truleg føre med seg at kvar elev får betre høve til å utvikle seg ut frå sine eigne føresetnader, både når det gjeld personleg og sosial utvikling og vokster. Dermed skulle også trivnaden i skolen kunne bli betre” (NOU 1973: 15: 43).

Aarekutvalget la slik sett føringer for utviding av innhold i allmennlærerutdanninga tidlig på 1980-tallet. Allmennlærerutdanninga ble treårig, og vi fikk endring i strukturen for 1.avdeling spesialpedagogikk. Spesialpedagogikk skulle inngå som en komponent både i pedagogisk teori, praksis og i fagene. Det kommer jeg nærmere tilbake til.

I Monica Dalens evaluering av desentralisert utdanning<sup>128</sup> av spesiallærere i Norge fra 1979 blir det vist til at igangsetting av disse kursene ble begrunnet med at utdanningskapasiteten ved lærerskolen/e, primært Statens spesiallærerskole, var for liten. Lærere som tok denne utdanninga, oppga at den viktigste årsak til å ta utdanninga, var at ”den desentraliserte utdanningsformen ikke medfører adskillelse fra hjem og familie. Derneft følger interesse for funksjonshemma elever og spesialundervisning og spesielle utfordringer i arbeidet som krevde spesialpedagogisk utdanning” (Dalen 1979: 73). Her var gjerne lokale arrangører av A- og B-delen, mens del C ble gjennomført med en høgskole som faglig ansvarlig. Disse spesiallærerne<sup>129</sup> (N=477) ble også bedt om å rangere betingelser for integrering i skolen. Vel 56 % vektlegger mindre klasser som den mest sentrale faktor, derneft mer spesialpedagogikk inn i lærerutdanninga (Dalen 1979: 142).

Så ei vending tilbake til 1980-åra. Kathinka gjennomførte også sitt studium i spesialpedagogikk som desentralisert utdanning, men på ei tid da ABC-kursene var avviklet. Kathinka hadde arbeid i spesialskolen. Skulle hun få fast tilsetting, fordret det videreutdanning i spesialpedagogikk. Høgskolen hadde det formelle faglige ansvar, men mange av foreleserne kom fra praksisfeltet. –”Så dette var folk som var midt oppi det, som hadde erfaring ...” Hun betoner at gjesteforeleserne også hadde god teoretisk ballast samt at

---

<sup>128</sup> Omhandler de såkalte ABC-kursene, med de første A-kursene avviklet tidlig på 1960-tallet, mens C-kursene kom i gang i 1970. ABC-kursene ga 1.avdelingskompetanse.

<sup>129</sup> Dalen bruker betegnelsen spesiallærere på dem som har fullført ABC-kursene.

ei omfattende litteraturliste også bidro til godt faglig utbytte. Hun opplevde å få en sterkere teoretisk forankring innen det feltet hun jobbet, og fikk slik økt faglig trygghet. ”Og,” fortsetter hun, ”samtidig er det jo så interessant å lære. En unge er jo som regel ikke en bit ... det kommer inn så mange ting! Så jeg kan ikke si at det var noe område jeg ikke synes var interessant, altså.” Kathinkas inngang til studiet i spesialpedagogikk var tilsynelatende av pragmatisk karakter med bakgrunn i tilsettingsforhold.

Inngangen, rekruttering til det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, beskriver hun med referanse til feltet som ”familiebransje”. Hun fikk i sin tid jobb ved specialsksolen via en slektning som arbeidet der, men som skulle skifte jobb under forutsetning av at det raskt kunne skaffes vikar. Kathinka, som da i en periode hadde vært heime med små barn, kunne tiltre på kort varsel.

Tidlig på 1980-tallet var jeg til stede da professor Edvard Befring holdt et foredrag på lærerskolen i Levanger. Selv var jeg da lærer og spesialpedagog i grunnskolen. Han snakket bl.a. om rekruttering til det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, rekruttering via familiemedlemmer med funksjonshemming eller nærpersoner som selv arbeidet i fagfeltet. – ”Familiebransje,” sier Kathinka og refererer også til en psykolog på et kurs som brukte just det begrepet: spesialundervisning som ”familiebransje”. Befring<sup>130</sup> bekrefter nærhet til feltet som rekrutteringsgrunnlag, men reserverer seg mot betegnelsen ”familiebransje” – ”det er misvisande og lyder dessutan som eit bedriftsøkonomisk begrep som eg føler ikkje høyrer heime i spesialpedagogikken.”

Rekruttering til arbeidsfeltet og motiver for å ta utdanning i spesialpedagogikk varierer en del hos disse informantene, men flere er inne på inngang til feltet via privatsfæren. Anna har sin historie relatert til rekruttering, men hun viser til andre:

”Noen ganger – de spes.-ped.-lærerne jeg har møtt, har blitt spes.ped.-lærere fordi de har hatt en genuin interesse for akkurat det, ikke for de 10 vekttall eller de 20, men fordi de har vært spesielt interessert. Noen har jo hatt vansker selv på skolen – det er jo dyslektikere – det er jo mange dyslektikere som er blitt spesialpedagoger i skolen eller de har barn eller de er tante eller onkel eller – altså en eller annen slik genuin interesse for det feltet har ført dem dit” (Anna).

Randi forteller om en lærerstudent hun var øvingslærer for. Denne studenten var dyslektiker og fortalte både medstudenter, Randi og elevene om sin egen læringshistorie: det daglige strev med lesing, foreldrenes ”mas”. ”Og,” forteller Randi, ”det hun hadde med seg

---

<sup>130</sup> Via kontakt på e-post september 2003.

og kunne fortelle ungene, unger som har lese-og skrivevansker, ikke sant – kjempeviktig! Og klart at hun som lærer har med seg noe som er viktig å kunne bringe videre til elevene sine.”

”Who’s teaching Our Children with Disabilities?” Crutfield (1997) viser til at noen spesialpedagoger tidlig i livet visste at de ville arbeide med barn med spesielle behov, og sier videre:

”Not surprisingly, many special education teachers had some meaningful contact with a person (or persons) with a disability as they were growing up – maybe a sibling, or a neighbor, or a family friend – or maybe they worked in a summer camp for children with disabilities” (Crutfield 1997: 1).

Inngangen til det spesialpedagogiske arbeidsfeltet er m.a.o. prega av ulike motiver hos spesialpedagoger, bl.a. rekruttering gjennom privatsfæren.

Både Anna, Randi, Andreas, Hilda og Jon har den gamle 1.avdeling spesialpedagogikk, et årsstudium. Undervisninga var omfattende, her med utdrag fra undervisningsplanen for 1971/72 (1.avdeling):

”Første avdeling tar sikte på å gi en bred, generell innføring i spesialpedagogiske emner. (...) Undervisningen er lagt opp over 2 semestre med ca 450 timer teori og med ca 120 timer praksis, likt fordelt mellom undervisning i leseklubber og ulike former for hjelpe/støttegrupper. (...) Dessuten er det en del tid avsatt til ekskursjoner (Gjessing 1973: 7).

Utdanninga var forholdsvis lik på de ulike lærestedene, dvs. i forhold til faglig innhold, undervisningas omfang osv., jf. Aarekutelvalgets redegjørelse for ulike studietilbud i spesialpedagogikk (NOU 1973: 15 s. 35 ff).

Flere av informantene dveler ved egen utdanning i spesialpedagogikk og vurderer den opp mot dagens. Randi kommenterer bl.a. forskjeller i omfang: ”Jeg føler jo slik sett at min 1.avdeling er bedre da enn det de har nå, for å si det sånn. (...) Ja, det var mye undervisning. Vi fikk jo også på en måte tid til å reflektere på en annen måte... ” Hun kommenterer også praksis – ”det er jo ei uke det på 25 timer. Så det er jo – hva er det da?”

Hilda reflekterer over forholdet mellom teori og praksis i utdanninga. -”Og jeg vet nesten ikke hva de kan, jeg, men de som har vært innom oss, og også de som har 2.avdeling, jeg opplever at de er veldig usikre, og det er jo helt naturlig da, at de er usikre både på ... hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre det.” Hun vektlegger også betydningen av erfaring: ”En ting er at du har teorien da, men for å kunne praktisere teorien og være trygg på hva du holder på med, så trenger du ganske mye erfaring.” Også Anna tar til orde for at en større andel av

utdanninga skulle vært knytta til praksis og veiledning og at teori i sterkere grad skulle vært knytta opp til praksis. Anton, som jo tok sine 20 vekttall i spesialpedagogikk ved universitetet, gir utdanninga godt skussmål, men savnet praksis.

Kathinka har treårig allmennlærerutdanning fra 1980-tallet. Et rundskriv fra KUF ga direktiver for endring i lærerutdanninga fra to- til treårig. Det representerte samtidig en for ny struktur for studiet i spesialpedagogikk:

”I 3-årig allmennlærer-, faglærer- og førskolelærerutdanning vil pedagogisk teori og praksis ha eit omfang på om lag eitt års studietid. Dette er ei utviding av fagområdet med om lag eit halvt år i høve til den tidlegare 2-årige utdanninga.

Det er no i nye studieplaner og rammeplanar føresetnaden at denne utvidinga m.a. skal nyttast til pedagogisk teori og praksis med tanke på at lærerutdanninga skal førebu for arbeid med alle elevkategoriar, også arbeid med barn og ungdom med særlege vanskar/funksjonshemmingar” (KUF, rundskriv F – 26/81).

Grunnutdanninga kvalifiserte for opptak til videreutdanning i spesialpedagogikk med et omfang på 10 vekttall, ei utdanning som skulle tilsvare spesialpedagogisk kompetanse på 1.avdelingsnivå. Haug (2000: 75) viser til innvendinger til endringene fra flere sentrale fagpersoner og fagmiljø, bl.a. fra professor Edvard Befring, som beklager splitting av 1.avdeling spesialpedagogikk som ”eit seriøst kvalifiserande studium i spesialpedagogikk” (Befring 1991: 149 referert i Haug 2000: 75). Haug konkluderer for egen del: ”Ei meir alvorleg innvending tykkjer eg er at ordninga gjev inntrykk av å kvalifisere for å fungere i skulen for alle, utan å kunne gje den opplæring av lærarstudentene som krevst” (Haug 2000: 75).

Holdninger og ordninger har vært ulike. Samarbeid og samordning mellom ulike fag og praksis i lærerutdanninga har vel også både variert og er dels ukjent/usynlig når det gjelder omhandling av tilpassa opplæring og som del av dette: spesialundervisning. På bakgrunn av Berit Rognhaugs analyse av spesialpedagogikkens plass i lærerutdanninga, lister Haug (2000) opp ulike strategier som kan forklare forholdet mellom intensjoner i rammeplaner for lærerutdanninga og realisering:

- ”spesialundervisning er vanskeleg, nærast eksklusivt for dei interesserte og kyndige
- det er knappast mogeleg å arbeide med barn med spesielle behov utan omfattande spesialpedagogisk skolering
- å vere interessert i saka (spesialundervisning) er noko ein kvar lærar kan velje, eller velje bort

- systemet ein nyttar for å få emne med relevans for spesialundervisninga inn i utdanninga er ein varsam ”add on” (her med referanse til Sarason 1990, min anmerking), ein inkluderer saka i det som allereie eksisterer av fagstoff
- ein endrar utan å endre, etablerte tradisjonar og ordningar blir ikkje stilte spørjeteikn ved, ein opprettheld i stor grad status quo både for fag og for spesialpedagogikken
- ei omfattande fagleg renovering og omstrukturering i alle fag og i heile utdanninga er eit alternativ, men er ikkje nytta” (Haug 2000: 77).

Haug karakteriserer realisering av endringene i studiet i spesialpedagogikk ved høgskolene fra tidlig 1980-tall som ”minimalisme”:

”Det er ikkje uventa at ein vel ”minimalismen”. I den grad denne endringa rører ved andre fag og emne i studiet vil den også vere kontroversiell og skapte motstand. Så vidt eg skjønner aktstykket i denne saka er ikkje representantar for fagstudia i lærarutdanninga spesielt ivrige etter å prioritere å bruke tid og rom til spesialpedagogiske emne. (...) Mi tolkning er at lærarutdanninga hadde for få aktørar som ønskte endring, og for mange som var komfortable med å halde fram som før” (Haug 2000: 77).

Spesialpedagogiske tema i lærerutdanninga handler slik om spesialpedagogikkens plass i ulike komponenter i lærerutdanninga; den noe uforutsigbare, men jevnt over beskjedne plass.

I 1992 ble allmennlærerutdanninga fireårig. Pedagogisk teori og praksis ble endret fra en studieenhet med ett års omfang til pedagogisk teori med et omfang på 10 vekttall. Etter ny rammeplan for fireårig allmennlærerutdanning ble timetallet mindre – både fordi pedagogikkfaget ble endret og fordi undervisningstimetallet generelt gikk ned og ned.<sup>131</sup> På grunnlag av evaluering av lærerutdanninga etter rammeplanen av 1992 konkluderer Peder Haug bl.a.:

”Alle meldingane om spesialundervisning i grunnskulen etterlyser tiltak i lærarutdanninga, og er dels eksplisitte om dette. Ut frå dette er innslaga av formuleringar som grunnskulen for alle overraskande utdelege i planane for allmennlærerutdanninga” (Haug 2000: 85).

Anton, som er den eneste informanten i denne studien med utdanning fra rammeplanen fra 1992, refererer til at de i grunnutdanninga hadde to forelesninger om spesialpedagogikk i andre klasse på lærerutdanninga, - ”men,” sier han, ”tilpassa opplæring og oppgaver i tilknytning til dette, var jo sentralt.”

---

<sup>131</sup> Studieåret 1988/89 hadde studentene ved vår høgskole 7 undervisningstimer per uke i studiefaget pedagogisk teori og praksis. De senere år har undervisning i pedagogikk hatt et omfang på 4 timer per uke dersom vi omregner til 5 vekttall per år.

Professor Peder Haug har i rapporten "For alle elever? Lærerutdanninga og spesialundervisninga i grunnskulen" (2000) et eget kapittel viet lærerutdannerne og deres oppfatninger om og undervisning relatert til spesialpedagogiske tema og perspektiv i noen studiefag og praksis.<sup>132</sup> På grunnlag av svar på spørreskjema fra 272 lærerstudenter ved åtte lærerutdanningsinstitusjoner, svar som preges både av ulik svarprosent fra ulike studiesteder og variasjoner når det gjelder svar fra studenter i samme klasse osv., konkluderer Haug bl.a. at spesialpedagogiske tema og perspektiv i liten grad er omhandlet, men...:

"Unnataket gjeld pedagogikk og praksis som i størst grad tek opp desse emna både i pensumlitteraturen og i undervisninga. (...) Desse emna og utfordringane synest såleis å vere nokså avhengig av det som skjer i pedagogikkfaget og i praksis" (Haug 2000: 105-106).

Han viser videre til at det også i pedagogikkfaget er store variasjoner. Som konsekvens – dersom pedagogikkfaget ikke dekker spesialpedagogiske tema og perspektiv, er det trolig bare i praksisopplæringa dette skjer. De første 10 vekttall spesialpedagogikk, som tidlig på 1980-tallet ble lagt inn i pedagogikk, fag og praksis, fortøner seg som koloss på leirfötter.

Fram til 2003 har vi hatt en felles nasjonal rammeplan for 10 vekttall spesialpedagogikk/1.avdeling spesialpedagogikk. Ved innføring av ny lærerutdanning 2003 opplyser Undervisnings- og forskningsdepartementet at nasjonale rammeplaner for videreutdanningsenheter ikke lenger er gyldige eller bindende, følgelig heller ikke for spesialpedagogikk 10 vekttall.<sup>133</sup> I rundskriv F-26/81 "Oppbygging og organisering av lærerutdanninga i spesialpedagogikk, skriver Kirke- og undervisningsdepartementet bl.a.:

"Eventuelle planar som blir utarbeidde, må godkjennast av departementet (jf. pkt. 1 i føresegnene om verksemd og skipnad ved pedagogisk høgskole). Dette gjeld og i tilfelle der det er tale om å gjere om årseining etter gamal ordning til årseining etter ny ordning" (rundskriv F-26/81 s.3).

Endringer når det gjelder utdanning i spesialpedagogikk handler ikke bare om omfang og struktur. Endringer aktualiserer også departementets rolle i styring av utdanningspolitikken, fra sentrale beslutninger og kontroll til utdanningsinstitusjoners nærmest totale frihet.

Utdanning i spesialpedagogikk har endret seg over år også i et annet perspektiv: kjønn. I Gjessings evaluering av spesiallærerutdanning fra 1973, er respondentenes svar på spørsmål om allmenmenneskelig utbytte av utdanninga (1.avdeling) fordelt på kjønn. Menn: N 337,

---

<sup>132</sup> Det empiriske grunnlaget for drøftinga er forankra både i svar på spørreskjema fra 8 høgskoler og intervju med lærerutdannere i kroppsøving, norsk og pedagogikk ved tre høgskoler.

<sup>133</sup> Nasjonal rammeplankonferanse om ny lærerutdanning i Oslo 14.- og 15. januar 2003.

kvinner: N 292. Det er altså et flertall av menn. På inneværende studieårs 30 studiepoeng spesialpedagogikk 1 ved egen høyskole, er det 61 studenter, derav fem menn. I 2002 avsluttet 28 studenter studiet i 2.avdeling spesialpedagogikk (20 vt) ved vår høyskole, derav to menn. Er det så slik at et feminisert felt påvirker oppfatninger om fagfelt og i det: yrkesutøving? Jeg skal ikke gå utdypende inn i kjønnsproblematikken i denne sammenhengen, selv om det er en påtakelig kjønnsmessig skjev rekruttering til læreryrket generelt og til det spesialpedagogiske studiet spesielt. Ve (1999) viser til at om lag 50 % av alle sysselsatte kvinner i 1998, arbeidet i offentlig sektor, og da i yrker innenfor den offentlige sosiale og private servicesektoren. I 1980 var 52 % av lærerne kvinner (Ve 1999: 73). Kjønnspektivet når det gjelder rekruttering til yrket og yrkesutøving, representerer et tankekors, som jeg imidlertid velger å ikke utdype i denne sammenhengen.

De åtte spesialpedagogene avdekker ulike motiv for å ta videreutdanning i spesialpedagogikk.

- det klare ønsket ut fra faglige begrunnelser og interesse (Anna, Randi, Andreas og Anton) (gjelder til dels også Jon)
- valg av spesialpedagogikk ut fra (personlige) og faglige begrunnelser (Hilda)
- det pragmatiske valg a) "lett å få jobb" (Jon, Linda)
- det pragmatiske valg b) nødvendig for å få fast stilling i spesialskolene (Kathinka) (gjelder til dels også Anna).

Som i konklusjonene fra foregående kapittel om valg av lærerutdanning, varierer motiv for videreutdanning i spesialpedagogikk. Igjen er det slik at det nødvendigvis ikke er sammenheng mellom opprinnelig motiv eller dimensjonering og struktur i utdanninga og engasjement i profesjonsutøving.

Både Anna, Randi og Anton er eksplisitte i forhold til nytteverdi av spesialpedagogisk innsikt også i forhold til allmennpedagogiske oppgaver (jf. også Aarekvalgets begrunnelser for innlemming av en spesialpedagogisk komponent i grunnutdanning for lærere).

Som påpekt tidligere (jf kapittel 3.2.2) har alle spesialpedagogene i dette utvalget en årsenhet eller mer i spesialpedagogikk, med unntak av Kathinka som har treårig allmennlærerutdanning og 10 vekttall spesialpedagogikk. Slik sett er denne studien ikke egnet til å drøfte konsekvenser av "minimalismen" (jf. Haug 2000: 77, sitert tidligere i dette kapitlet) og uro knyttet til det som på 1980-tallet representerte ei splitting av den tidligere 1.avdeling/årsenhet i spesialpedagogikk. Anton, som den eneste med fireårig lærerutdanning etter rammeplan fra 1998, har vel på sitt vis illustrert "minimalisme" relatert til spesialpedagogiske tema på grunnutdanninga: to timer, sa han.

Det empiriske grunnlaget i denne studien, med det utvalg av spesialpedagoger som ligger til grunn, gir like fullt i seg selv et dårlig grunnlag for å vurdere selve dimensjoneringen av videreutdanning i spesialpedagogikk relatert til utbytte. Spesialpedagogene framhever også på ulike vis det faglige utbytte av studiet.

- spesialpedagogikk som modningsfag (Linda, Anton)
- ledd i holdningsdanning / bekreftelse av holdninger (Andreas, Randi)<sup>134</sup>
- vektlegging av spesifikk ”teknisk kompetanse” (Anna refererer til deler av kunnskapen som for teknisk, ”for spissfindig”) (Hilda, Kathinka, Linda)
- som et generelt grunnlag for arbeid med barn (Anna, Randi, Anton, Hilda)
- dimensjonering av egen utdanning relatert til dagens: ”grundigere før” (Anna, Randi, Hilda)
- frihet i studiesituasjonen ved universitetet: (Linda, Anton).

De yngste informantene framhever bl.a. betydning av spesialpedagogikk som modningsfag, mens de modne framhever betydningen av et grundigere studium, dvs. i form av å gå på skole snarere enn dagens forståelse av et studium. Utdanningen vurderes m.a.o. dels i lys av egen utdanning og generasjonstilhørighet samtidig som her er synspunkt og anfølelser knytta til utdanning som også skal penses inn mot de videre kapitler i avhandlinga, den videre utforskning av komponenter som ligger til grunn for spesialpedagog som profesjon.

Avslutningsvis i kapittel 4 skal vi gå inn i spesialpedagogenes debut – som lærer og som spesialpedagog, der begynnererfaringer skaper grunnlag og forventninger til videre virke.

#### **4.5 Debuterfaringer som lærer og spesialpedagog**

Den ”håndverksmessige” side ved lærerutdanning (jf. Annas utsagn i kapittel 4.2) er til en stor grad koplet opp mot praksis. Sundlis avhandling fra 2001 har praksisveiledning i lærerutdanninga som tema. Hun viser til at veiledning i tilknytning til praksis har variert med tidsaktuelle pedagogiske strømninger. Den veiledningsopplæringa for lærerutdanning som ble etablert på 1970-tallet, var i stor grad inspirert av Bue (1973), ei endring fra tidligere tiders modell for øvingsopplæring som ble sett på som snever, teknisk og autoritær. Veiledning ble nå inspirert av humanistisk psykologi, Carl Rogers i særdeleshet. Senere har Handal og Lauvås (1983) i stor grad prega dette veiledningsfeltet, med ”... en videre definisjon av veiledning, med en sterkere vekt på det kognitive enn det affektive, og sterk vekt på refleksjon i forhold til handling” (Sundli 2001: 33). Poenget i denne sammenhengen er at disse åtte spesialpedagogene har tatt utdanning til ulike tidspunkt – fra 1960-tall til etter år

---

<sup>134</sup> Relatert til dette momentet betoner Hilda sterkere betydningen av sosialpedagogikk som fag enn spesialpedagogikk. ”Spesialpedagogikken har litt,” sier hun.



2000 – og slik sett gjennom utdanninga møtt ulike idealer for veiledning inn mot ”god praksis”, uten at noen av dem gjennom intervjuene har problematisert ulike teoretiske fundament for praksisveiledning.

”Overgangen fra å være student og til ansvarlig yrkesdeltaker er utfordrende og spennende for de fleste. For noen er det også en vanskelig tid. Det første året i arbeid har mye å si for sosialisering til yrket og for holdninger til hva som er mulig og ønskelig å gjøre som lærer, og for å utvikle arbeidsvaner og læringsstrategier. Å lykkes det første året har stor betydning for å få tro på egne evner og lyst til å bli i læreryrket” (St. meld. nr. 16 (2001-2002): 42).

Sitatet fra kapitlet om veiledning av nyutdannede lærere i St. meld. nr. 16 (2001-2002) ”Kvalitetsreformen – Om ny lærerutdanning Mangfoldig - krevende - relevant” peker på betydningen av det å lykkes som ny lærer. Bruk av livshistorier kan bidra til også den økte innsikt i sosialisering til læreryrket (Goodson 1996: 79, Huberman *et. al* 1993, Huberman 1995).

De medvirkende spesialpedagogene i denne studien representerer et størst mulig spenn i yrkesaktivitet: debutanten og han som straks går av. Sosialisering til det å bli lærer har m.a.o. skjedd til ulike tidspunkt, variasjoner når det gjelder skolekulturer både i forhold til skole før og nå og når det gjelder ulike skolars egenart.

Sosialisering til å bli lærer er en sammensatt prosess, der mange faktorer samvirker både i løpet av og etter utdanning (Bergem 1993: 133). Huberman (1995), som ved bruk av livshistorier har analysert læreres profesjons- og karriereutvikling, viser til sosiologiske studier som omhandler profesjonsutvikling. Begynnererfaringer påvirker det videre yrkesforløp i form av at den begynnende utforskningsfase går over i en stabiliseringsfase og eventuelt, for noen, en destabiliseringsfase (jf. kapittel 2.3.2). Noen lærere ”stabiliserer” tidligere enn andre, atter andre aldri. Karriereutvikling som lærer kan m.a.o. være svært ulik.

“In the classic life-cycle literature, the phase defines as “exploring” or as “making a provisional choice” typically gives way to career concerns having to do with “commitment” or “stabilization” or with “becoming responsible” (Huberman 1995: 196-197).

Læreres sosialisering til yrket og karriereutvikling kan m.a.o. te seg ulikt, både når det gjelder forskjeller mellom lærere og variasjoner mellom ulike livsfaser hos den enkelte.

De åtte spesialpedagogene har arbeidet etter ulike skolelover og forskjellige læreplaner samt under ulike rammevilkår og styringsstrukturer i kommune og stat. De varierende tidsaktuelle pedagogiske og spesialpedagogiske strømninger er også blant de faktorer som

bidrar inn i den allmennpedagogiske og spesialpedagogiske praksis. Det første år som lærer gir gjerne en del skjellsettende erfaringer i forhold til den videre utvikling (Jordell 1986). Vi vil i det følgende se på debuterfaringer som lærer og spesialpedagog som disse åtte spesialpedagogene beretter om.

Jon var vel 20 år da han etter å ha dimittert fra militæret ble erstatningslærer. Han fikk eneansvar for elever på en todelt skole – det var ”småskolen” og ”storskolen”, og Jon hadde ansvar for alt. Normalplanen av 1939 lå til grunn for arbeidet. Skoleinspektøren kom og rettleidet ham en dag før skolestart. ”Jeg følte jeg lyktes som lærer,” sier Jon og drev skole om lag som han husket sin gamle skolemester gjorde det. Han fortsetter: ”Streng var jeg jo. Det var liksom noe som ... Jeg var vel ettergivende når det var gjort noe. Det var vel nærmest en slags kjøpslåing. Jobber dere så og så lenge, så skal vi gjøre det og det.” Etter endt fire-årig lærerutdanning: ny jobb, nye jobber. Han framhever også som nyutdannet betydningen av frihet – også her i en fådelt skole. ”Alminnelig streng, måtte ha litt kustus. (...) Men vi hadde liksom stor frihet,” sier han, og beskriver dagene på skolen, prega av intensiv jobbing med fagene en del timer, siden kunne de gå på ski, skøyter ...

”Den andre dagen – det nye læringsrommet.” Tittelen på boka til Tiller og Tiller (2002) kunne stå som kjennetegn når det gjelder utviklingstrekk ved Jons historie. ”Den andre dagen” er en metafor hentet fra en tid da elever på landsbygda gikk annenhver dag på skole. ”Andre daværende ordninger for læringens vekselbruk i oppveksten kunne være: en uke på skolen, en uke fri fra skole, eller to uker skole og to uker fri” (Tiller og Tiller 2002: 11). Videre beskriver forfatterne behovet for ”den andre dagen” eller andre læringsarenaer også i dagens skole og samfunn. Så framtrer ”den andre dagen” som trekk i Jons egen oppvekst og som ønske og dels realisering i egen lærergjerning.

I Jons tilfelle er det kan hende også nærliggende å vise til ”the apprenticeship of observation”; muligens med lærer fra sitt eget framhaldsskoleår som referanse, et år Jon jo betegner som et ”framifrå år”, et år med stor frihet. Lortie (2000) presiserer at ”the apprenticeship of observation” ikke er en bevisst prosess, men snarere ”... intuitive and imitative rather than explicit and analytical; it is based on individual personalities rather than pedagogical principles” (Lortie 2000: 62). Så har kanskje læreren fra framhaldsskolen fungert som en latent modell når Jon selv skulle utvikle en lærerrolle (Goodson 1997: 144 med referanse til Lortie 1975). Latente modeller, sier Goodson,

“... are activated but not implanted during the training period, having often been carried in suspension through the interim period of time. To explore this alternative

conceptualisation in teacher socialisation requires that we do far more life history work covering the pattern of socialisation of teachers over the full span of their work add life in teaching” (Goodson 2003: 56).

Putnam og Borko (1997) viser til flere studier som har utgangspunkt i nettopp ”the apprenticeships of observations” og peker på flere mulige utganger etter ei slik ”elevobservasjonstid”. Noen lærere maksimerer muligheter under lærerutdanninga relativt lite: malen for yrkesutøving er lagt gjennom inkorporering av en egen tidligere lærer som modell.

Bergem (1993) viser til at 10-15 % av studentene i hans studie, ”Tjener - aldri herre. Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger” ga uttrykk for at de har hatt lærere som har betydd noe spesielt for dem i skoletida. Dette var lærere som var kunnskapsrike, tok elever på alvor og som også var villige til å drøfte elevers problemer (Bergem 1993: 336). Både Jon, Kathinka, Anton og Randi viser til lærere de selv hadde da de var elever, og som prega dem på positive måter. Jon, Randi og Anna referer jo til lærere som var vesentlige for dem i studietida.

Flere av spesialpedagogene, i tillegg til Jon, arbeidet som lærer før de tok utdanning: Andreas ett skoleår, Anna i en litt annen variant.

Andreas debuterte som ufaglært lærer i den helt nyetablerte linjedelte ungdomsskolen; han fikk sjuende klasse. Noen av elevene hadde hatt samme lærer på folkeskolen som han selv. – ”Jeg passet meg for å snakke negativt om ham, viste respekt,” sier Andreas, som selv framstod som en kontrast til sin gamle lærer. Andreas drev med idrett og hadde slik sett en status i lokalsamfunnet. Han var ung, hadde overskudd og greide seg bra i en klasse der elevgrunnet var nokså sammensatt. Andreas reflekterer over situasjonen: ”Hadde det vært i dag, så hadde det ikke vært muligheter for å gjennomføre uten masse ekstra ressurser.” Året etter begynte han på lærerskolen, kom som nybakt lærer til ei bygd der den linjedelte ungdomsskolen da var nyetablert.<sup>135</sup> Elevene var ”utsorterte”, som han sier. Han hadde de sterkeste elevene i språkfag, de svakeste i gymnastikk. Så var det en seier både for elever og lærer når de svakeste elevene vant volleyballturneringa. – ”Det å være med å gi litt status slik, det smakte,” beretter Andreas.

Anna dro som 20-åring til en spesialscole; hun var blitt inspirert til å arbeide med funksjonshemma etter året i England med frivillig innsats på tilsvarende spesialscole. På

---

<sup>135</sup> I folkeskoleloven av 1959 fikk Forsøksrådet for skoleverket hjemmel til å drive forsøk med 9-årig folkescole. Etter forsøk med 9-årig ungdomsscole i Malm, Sykkylven og Ørsta som pionerkommuner, kom forsøk med 9-årig scole i gang i 18 kommuner i 1960. I løpet av tiåret hadde 60 – 70 kommuner kommet i gang med 9-årig scole (Dokka 1988: 167 – 181).

spesialskolen fikk hun jobb mot gratis kost og losji, etter hvert noen vikartimer som lærer, noe lønn. Etter fullført lærerutdanning dro hun tilbake til spesialskolen og samarbeidet med andre om å bygge det hun betegner som ”total opplæring” for multifunksjonshemma barn som tidligere hadde hatt et langt spinklere tilbud. Det var lek, stimulering, trening i dagliglivets ferdigheter (ADL-trening). – ”Vi fikk lov til å gjøre noe nytt,” sier hun, ”det var ingen som stoppa oss. Det var på sett og vis et pionerarbeid.” Hun framhever betydning av en framtidsretta og utradisjonell rektor.

Noen år senere flyttet hun og familien nordover sammen med et annet par og overtok en skole, altså en debut i forhold til vanlig grunnskole. Vegger ble revet slik at skolen fungerte som åpen skole der de voksne fikk jobbet tettere sammen, ”... sånne ting som vi likte da.” Tiltak ble gjort i forhold til to barn med omfattende funksjonshemminger som snart var skolestartere. – ”Vi bygde jo opp en barnehageklasse rundt dem, hele kullet hadde vi jo, og da fikk jo de funksjonshemma ungene gå på skolen sammen med de andre ungene da.” Ungdomsskoleelevene gikk på skole i nabobygda, ”... men,” sier Anna, ”vi fikk dem jo heim da.” Debuterfaringer både fra spesialskolen og ”vanlig” skole er prega av driv og nytenking. Ideer lanseres, de rette prosedyrer følges og – sier hun: ”Det var ingen som stoppet oss på det.”

Hildas debutår som lærer ble prega av det samtidige samlivsbruddet. Hun hadde nok med å overleve, sier hun, reflekterer over erfaringer med slik ei livskrise, erfaringer som overskygger problematisering av det å være ny som lærer. Året etter begynte hun på videreutdanning i spesialpedagogikk og arbeidet samtidig deltid med voksne utviklingshemma. Dette året dveler hun ved og reflekterer over formuleringer hun fant i elevenes papirer: ”Ikke opplæringsdyktig”.<sup>136</sup> Engasjementet i forhold til juridiske aspekt ved opplæring brakte hun med seg også over i normalskolen i ettertid, en stor ungdomsskole.

Randi hadde sitt første år som lærer i en førsteklasse samt oppfølging av en andreklassing med spesielle behov. – ”Der lærte jeg betydning av samarbeid,” sier hun. Både PPT og en lærer fra en nærliggende spesialskole kom på skolen, observerte i klassen, bidro i drøfting, ga råd. Året etter ble Randi dramatisk syk, fikk afasi, måtte lære ferdigheter knytta til lesing og skriving på ny. – ”Alt hadde gått så lett for meg,” sier hun, ”smellet måtte komme en gang.” Hun fikk lære seg respekt for innsats og strev for å gjenerobre ferdigheter. ”Og i ambulansen,” forteller hun, ”jeg husker jeg repeterte bokstavene: Der er en s, der er en j...

---

<sup>136</sup> ”Ikke opplæringsdyktig” – formulering fra revisjon av Abnormskoleloven og Lov om blinde, døve og åndssvake barns opplæring og pleiehjem for ikke dannelsesdyktige åndssvake fra 1915.

(...) Jeg kunne jo ha gitt opp, satt meg ned, syntes synd på meg selv,” sier hun, ”men hva slags liv ville jeg ha fått da?”

Linda kombinerte i flere år studier med ulike typer lærerjobber. Debuterfaringen var et vikariat på en barneskole. Hun var klassestyrer og kom, som hun sier det ... ”for første gang borti spesialundervisning. (...) Det var for så vidt spennende.” Et vikariat ved en ungdomsskole i en krevende klasse satte en foreløpig strek over planene om å bli lærer. –”Så det var litt tøft, så knakk jeg vel litt sammen, og bestemte meg for at det her gidder jeg ikke.”

Huberman og Marti (1993) viser til debuterfaringer som har vært prega av negative opplevelser. ”It shouldn’t be surprising, then, that some view or review this moment as one of catastrophe, panic and anxiety, and express doubts as to the wisdom of having chosen this profession” (Huberman og Marti 1993: 197). Linda vurderte å starte på et nytt studium, men situasjonen som alenemor gjorde at hun revurderte planene, tok 1.avdeling spesialpedagogikk samtidig som hun hadde noen vikartimer. Året etter fikk hun jobb som rektor ved en liten skole: en annen debut. Hun fikk bl.a. erfaring med å mestre lederskap på en skole som før hennes tid hadde vært lammet av konflikter.

Kathinka hadde starten på sin lærerkarriere i en spesialskole, en skole prega av sterkt faglig samhold i kollegiet; de kunne spille på hverandres kompetanse. Da spesialskolen ble nedlagt (1992) for å gjenoppstå som kompetansesenter, tenkte hun jo på om hun skulle utdanne seg videre, ta hovedfag, bli med over i kompetansesenteret.

”Jeg synes jo det er viktig med denne konsulentbiten. (...) Forskjellen på å jobbe direkte i feltet og samtidig veilede andre, og så plutselig det at ... det skulle være slutt på at det skulle være elever der, bare jobbe innenfor ... som ren konsulent da. Jeg tror at du glemmer de daglige utfordringene i det når du ikke står oppi dette med å ha unger i en klasse. Det blir veldig ... teoretisk er det veldig mye som kan gå an. (...) Det er mange som greier det. Så ... det er mange som trives som konsulenter, men det er ikke meg” (Kathinka).

Kathinka valgte å gå over i vanlig grunnskole. Hun reflekterer over erfaringene fra spesialskolen. –”Når du arbeider lenge i spesialskolen, blir du liksom blind på noe ...” Tilpassa opplæring i vanlig klasse representerte ei kraftig utfordring for henne som var vant til små klasser i spesialskolen. Overgang til vanlig skole representerte for henne ”... ei justering av forventninger til unger.” Hun ”stortrivdes” i ny jobb, opplevde at hun fikk brukt seg selv på en annen måte, med livet i klassen, med spesifikke spesialpedagogiske oppgaver, bl.a. som spesialpedagogisk koordinator. Skolen satset i den perioden spesielt på lese- og skrivevansker og å bygge strukturer slik at elever ikke ”glapp unna”. Samarbeidet med PPT opplevdes som

vesentlig og godt. Hun understreker betydningen av å bygge opp unger, som hun sier, gi dem god selvtilit og vektlegge sterke sider, oppfatninger og erfaringer som preger hennes virke også nå.

Anton er debutanten. Han trives, har utfordrende oppgaver, primært knytta til to elever med omfattende atferdsvansker. Elevene er i hovedsak atskilt fra klassen. Han viser til samarbeid med klassestyrer og assistent, med foreldre og eksterne hjelpeinstanser, særlig PPT. Han har ei tante som er logoped. Så har han brukt henne uformelt som veileder i forhold til noen av de utfordringer han har møtt dette året.

Anton vektlegger betydning av variasjon i undervisningsoppgaver. Han fryder seg over å ha undervisning i kroppsøving, et fag han hadde fordypning i på lærerutdanninga. Han legger vekt på å være seg selv, som han uttrykker det. –"Ja, en må jo oppføre seg som ... det er vel viktige krav som stilles når du går inn i jobben." Bergem (1993) viser i sin studie at lærerstudenters oppfatninger når det gjelder å være et godt forbilde for sine elever, endres noe over år. Mens om lag halvparten av førsteårsstudentene bekreftet oppfatningen om at lærere skal være gode forbilder, økte tilslutning til denne oppfatningen til 60 % hos 2.-årsstudentene. Undersøkelsen viste samtidig en voksende gruppe studenter som var usikre (Bergem 1993: 336). Anton bekrefter bildet av lærer som forbilde; sier at han gjerne vil være "en person som det går an å identifisere seg med." Han gir på slutten av sitt første år i skolen uttrykk for at han har lært mye dette året. Han hører med til de nyutdannede som går rett inn i jobb i det som betegnes som utdanningens kjernearbeidsområde: undervisning (Arnesen 2002: 8). Han har planene nokså klare for videre lærerkarriere. Han kan tenke seg å jobbe som lærer i fem-seks år, bli klassestyrer etter hvert. Videreutdanning er også aktuelt, sier han, men ikke enda.

Det er et nokså stort tidsspenn mellom disse åtte spesialpedagogenes debut som lærer og/eller spesialpedagog – fra rundt 1960 til etter år 2000. Verken Anton eller noen av de andre informantene gir uttrykk for å ha opplevd det såkalte "praksissjokket", om enn Linda viser til blandende erfaringer som ny, noe som jo medførte overveielser om å starte på en annen profesjonsutdanning.

"Det første harde møtet med realitetene i læreryrket kan vi kalle praksissjokket. Det første år som lærer byr for de fleste på så mange vonde overraskelser og en såpass hard medfart at det er vanskelig å finne noe tilsvarende i andre yrker. (...) Av dette kan man trekke den nokså sikre slutningen at det hos mange lærere må foreligge en betydelig forskjell mellom på den ene siden forventningene og drømmene som sin egen kommende innsats, og på den andre siden forholdene og mulighetene slik de faktisk er" (Arfwedson, Arfwedson og Haglund 1987: 103).

Også i nyere litteratur brukes begrepet ”praksischokket”, og det synes særlig være tre problemfelt som nye lærere har vært opptatt av i sin debut: lærerens møte med elever, metodiske grep og arbeid med fagene (Fegerslev og Jørgensen 2000: 19-20). Også mine informanter dweler i ulik grad ved dilemma og utfordringer knytta til debut, men praksissjokk; ingen av dem bruker begrepet eller gir beskrivelser av egne erfaringer som dekkes av begrepet.

Marti og Huberman (1993) problematiserer ulike sider ved det å være ny som lærer, her med lærere i Sveits som utgangspunkt, og noen lærere: ”They re-live their first steps as teachers with nostalgia or regret, or with nightmarish emotion” (Marti og Huberman 1993: 195). Denne omfattende undersøkelsen er basert på både ei kvantitativ og kvalitativ tilnærming og har læreres livssyklus som grunnlag (Marti og Huberman 1993: 24). 31 % av svarene som er knytta til lærerdebut, omhandler positive erfaringer og med følgende faktorer som sentrale: ”good contacts with the students. To a lesser degree, enthusiasm, good training, experience ...” (Marti og Huberman 1993: 203). Videre viser den sveitsiske undersøkelsen at erfarne lærere ofte viste til sin egen debuterfaring som mindre problematisk enn yngre, og det gis ulike forklaringer på dette:

“The initial period seems to be more difficult for young teachers, for those who now have 5 – 10 years’ experience... (...) It is quite possible, as mentioned earlier, that these initial problems are more present in the minds of young teachers, but this is not the sole hypothesis. For example, the majority of the older teachers began in a differently organized school system, which was judged less difficult overall, especially for novices, than the present system. The historical circumstances were entirely different too” (Marti og Huberman 1993: 205).

I debuterfaringene tillegges m.a.o. de kontekstuelle forhold vekt. Skolen har tradisjonelt vært prega av ”en-syndromet”: en lærer, en time, en klasse, ett fag (Clemet 2003, Stortingsmelding 30 (2002-2004): 27), mens de senere års utvikling vektlegger større fleksibilitet i organisering både av elever, lærere og aktiviteter, forsterkede fordringer til tilpassing av opplæringa samt betoning av skolens omsorgsoppgaver. Slik sett oppleves skolens oppgaver som mer sammensatte nå enn tidligere. Dette er aspekt ved skolen som kan påvirke starten i lærergjærningen i form av ”survival” eller ”discovery”:

“The `survival´ aspect has to do with `reality shock´, with the initial complexity and uncertainty of the classroom environment, continous trial and error, preoccupation with self (´Am I up to the task?´), the discrepancy between educational ideals and classroom life, the fragmentation of the work, the difficulty of combining instruction and classroom management, the vacillation between intimacy and hostility towards one’s pupils,

inadequate teaching materials, unruly or intimidating students – the list goes on” (Huberman 1993: 5).

Mens ”survival” jo handler om å overleve, preges ”discovery” av det motsatte. Her er begynnererfaringer preget av entusiasme, glede over å være i en posisjon der en får ansvar ”... or of seeing oneself as a colleague within a guild of professionals” (Huberman 1993: 5). Anton er tydelig i sin erkjennelse: ”At jeg har ei utdanning som har gitt meg, kanskje, en ballast til å gå inn i yrket her. Profesjonell... det er jo et profesjonsstudium.”

Spesialpedagogene i studien om spesialpedagogens virke i grunnskolen ser alle ut til å ha kommet ut av debutår med positive erfaringer når det gjelder det å være lærer, med tidligere nevnte modifikasjoner når det gjelder Hilda og Linda. Skolene de debuterte i har vært svært ulike, spesialskolen i endring fra sent 1960-tall til 1992, der Anna og Kathinka hentet sine respektive begynnererfaringer. Folkeskolen gikk over til grunnskole, ni- og etter hvert ti-årig grunnskole og med skiftende pedagogiske idealer og fordringer. Begynnererfaringene hos disse åtte er m.a.o. realisert i nokså ulike kontekster og over et tidsspenn på om lag 40 år. Disse åtte spesialpedagogene, med reservasjonene når det gjelder Hilda og Linda, har hatt gode debuter som lærere og som spesialpedagoger.

Debuterfaringene til disse spesialpedagogene kan summeres i følgende punkt.

De gode erfaringer med tydelige preg fram mot videre praksis:

- Anna: pionervirksomhet
- Jon: frihet og struktur: ”den andre dagen”
- Randi: bl.a. betydning av samarbeid
- Kathinka: samarbeid og ”... så unger ikke glipper unna”
- Andreas: respekt, ikke minst for elever som andre oppfattet som ”svake”
- Anton, som jo er debutanten: verdsetting av varierte arbeidsoppgaver og erkjennelse av å ha valgt rett yrke.

Det doble sett med debuterfaringer:

#### Hilda

- reell debut overskygges av livskrise
- opplevd debut: bevisstgjøring om juridiske sider ved spesialundervisning.

#### Linda

- ”Dette gidder jeg ikke” – vurdering om å starte ny utdanning
- mestring av rektorrollen ved en skole der det tidligere var turbulente arbeidsforhold.

I kapittel 4 er spesialpedagogenes oppvekst, utdanning og debut/er som lærere og spesialpedagoger presentert og drøftet i form av en analyse av narrativer (jf. Polkinghorne 1995 og kapittel 3.6.2). Spesialpedagogene har utmeislet sin yrkesutøving ut fra bakgrunn og



ballast – i debutår og i videre forløp. I de videre kapitler skal vi gå inn i de videre forløp, med fokus på ulike dimensjoner og sider ved det å være spesialpedagog i grunnskolen, dvs. i søk etter betingelser som ligger til grunn for profesjonen spesialpedagog, i tråd med den overordnede problemstilling for arbeidet med denne studien.

Framstilling av det empiriske grunnlag for denne studien har så langt skjedd med analyse av narrativer som grunnlag, dvs. i form av den kategoribaserte framstilling og drøfting. I de videre kapitler – kapitlene 5- 8 – vil protagonisten få rom. Framstillinga vil stadig skje med grunnlag i kategorier, dels med det totale datagrunnlag som utgangspunkt. Det innebærer at de hovedkategorier som framkom gjennom analyse av datamaterialet bl.a. ved bruk av NVivo (jf. kapittel 3.3.2) ligger til grunn for kapitteloverskrifter i den påfølgende del av avhandlinga.

#### **4.6 Oppsummering**

Alle de åtte spesialpedagogene gir uttrykk for at de har hatt en god barndom, en barndom prega av ulike tidsbilder relatert til oppvekst i krigs- og etterkrigstid, noe som omfatter de eldste i materialet, til Antons oppvekst på sent 1970-tall og framover. Oppvekst blir nødvendigvis ikke omtalt som like uproblematisk av dem alle, men like fullt ”god”. Spesialpedagogenes bakgrunn preger dels også deres valg og valgmuligheter i forhold til utdanning. De kommer, de fleste av dem, fra familier der det ikke var tradisjon på å ta høgre utdanning og møtte ulik støtte heimefra til å ta utdanning. Utdanningshistorie ble slik en noe uventet historie i denne studien: ”Serendipity”.

Motiver for å velge lærerutdanning har variert noe hos disse 8 – fra det soleklare valg til et mer pragmatisk. De tilsvarende variasjoner kommer også fram når det gjelder valg om å ta videreutdanning i spesialpedagogikk, ei utdanning gjennomført under ulike studieplaner med ulikt omfang. En informant har 2.avdeling spesialpedagogikk, de øvrige varianter av 1.avdeling spesialpedagogikk og 20 vekttall på universitetet. En informant har 10 vekttall spesialpedagogikk. De har m.a.o. en mer omfattende utdanning i faget enn spesialpedagoger flest med sine 10 vekttall/30 studiepoeng

Kapitlet innlemmer også de erfaringer spesialpedagogene formidler fra sin debut som lærer og/eller spesialpedagog, noe som innebærer at noen av dem forteller om flere typer debuter. Her er i hovedsak fortellinger om en debut/debuter som bekrefter rett yrkesvalg. For noen er imidlertid er debut overskygget av personlig krise eller det å ikke oppleve å mestre oppgavene tilstrekkelig godt.

Kapittel 4 med sine ulike delkapitler danner bakgrunn for ulike sider ved spesialpedagogisk virke, i denne studien med fokus på spesialpedagogen som profesjon. I

kapitlene 5-8 presenteres og drøftes ulike sider ved profesjonsutøving. I kapittel 5 er det fokus på læring, et tema som også impliserer spesialpedagogenes oppfatninger om elever. Tema i kapittel 5 omfatter m.a.o. tema som direkte omhandler pedagogisk og spesialpedagogisk praksis.

## 5.0 Tilrettelegging av læring

Kapitlene 5-8 omhandler spesialpedagogenes virke relatert til ulike aspekt ved profesjon og profesjonsutøving. ”Faget spesialpedagogikk,” hevder Morken (2006: 44), assosieres lett med begreper som avvik, funksjonshemming og læreversker.” Faget spesialpedagogikk og praktisk yrkesutøving – spesialundervisning – har sitt opphav og sin legitimitet relatert til elever med funksjonshemming eller ”... lærehekkende barrierer og særskilte opplæringsbehov” (Morken 2006: 45). Her inngår bl.a. perspektiv på normalitet og avvik, der avviksbestemmelser både har historisk forankring og variasjoner av samtidsoppfatninger i forhold til ulike teorier for avviksbestemmelser, årsaksforklaringer, begrepsbruk og også som konsekvens: tiltak, her avgrenset til opplæring i grunnskolen.

Kapittel 5 omhandler elever og opplæring; et praksisnært tema som har forankring i ulike teoretiske posisjoner, erfaringer, holdninger og ordninger. Innledningsvis i dette kapitlet tegnes først konturer av ulike teoretiske og ideologiske posisjoner relatert til syn på elever, her i betydning årsaksforklaringer til vansker: individ- vs. samfunnsforankring. Videre, i kapittel 5.2, syn på læring og som premiss eller følge: perspektiv på organisering av opplæring, i dette også organisering av spesialpedagogiske tiltak. I de ulike delkapitlene tematiseres framstillinga med en eller flere av spesialpedagogene som bærere av oppfatninger og perspektiv. De får med ujevn turtaking protagonistens rolle.

### 5.1 Oppfatninger om elever

Utgangspunkt og ærend for spesialpedagogens virke, er selvfølgelig elevene. Ravneberg (1999) framstiller syn på elever og elevens læring i metafors form: ”Enhetsskolen,” sier hun, ”har vært, og er fortsatt, normalitetens ballsal, der likhet og frihet har blitt knytta sammen i dansen” og fortsetter:

”De som har stått ved veggene, i krokene eller utenfor ballsalen, enten fordi de har blitt tvunget til det, eller fordi de selv har ønsket det, er per definisjon annerledes, ufrie eller avvikere. Dette har fremtvunget nye teknikker for å gi enhetsskolen en mindre disiplinierende side. Alle avvikerne som ikke slapp inn, har blitt lovet ekstra hjelp, ikke primært for å komme inn i ballsalen, men for å lære å danse på den rette måten andre steder. Slik jeg ser det, er det disse konstallasjonene som har gitt det spesialpedagogiske yrket en tvetydig funksjon, som en disiplinierende og korrigerende funksjon på den ene siden og som et potensiale for frigjøring av individet på den andre” (Ravneberg 1999: 352).

Syn på normalitet og avvik er dels historisk betinget, dels også personlig og kontekstuell avhengig, her med skolen som den nærliggende kontekst. Så går vi inn – først i prinsipielle

avveininger av syn på funksjonshemninger og spesielle behov, så videre i kapitlet inn i spesialpedagogenes beskrivelser og oppfatninger av elever.

Stangvik (1998)<sup>137</sup> drøfter ulike paradigmer som ligger til grunn for spesialpedagogikk som fag:

- ”The individual – theoretical paradigm (i.e. `disability as a medical category`)
- The interaction – theoretical paradigm (i.e. `disability as a label`)
- The system – theoretical paradigm (i.e. `disability as a system result`)
- The society – theoretical paradigm (i.e. `disability as a product of society`)” (Stangvik 1998: 143).

Hvert av de opplista paradigmene hviler på ulike faglige tradisjoner. ”Evidently,” konkluderer Stangvik, ”each paradigm attracts attention to different sources in the construction of social reality, drawing upon different types of knowledge” (Stangvik 1998: 144). Ulike paradigmer har ulik vektlegging når det gjelder årsaksforklaringer til funksjonshemming, i dette også dels ulike perspektiv på forholdet mellom individ og samfunn.

Oliver (1990) tar oppgjør med den dominerende individorienterte tilnærming til funksjonshemming, som gjerne også har bakgrunn i en medisinsk modell, en modell som har sitt opphav i modernismens kategoriseringer.

“The *individual and medical models of disability*, which perceive and classify disability in terms of a meta-narrative of deviance, lack and tragedy, and assume it to be logically separate from and inferior to `normalcy`, are characteristic of the kinds of epistemologies or knowledge systems generated by modernism” (Corker and Shakespeare 2002: 2).

Som motsats til den medisinske modellen, er etablering av ”a social theory of disability” (Oliver 1990: x, Barnes, Oliver og Barton 2002, Tremain 2002) med vektlegging av samfunnets mangelfulle evne eller vilje til å møte ulike menneskers ulike behov (jf. også Grue 2004: 101-132). Corker og Shakespeare (2002) tar avstand fra generelle teorier om funksjonshemming, også i form av en sosial teori. De drøfter funksjonshemming i forhold til postmoderne strømninger og konkluderer bl.a. med:

“We believe that existing theories of disability – both radical and mainstream – are no longer adequate. Both the medical model and the social model seek to explain disability universally, and end up creating totalizing, meta-historical narratives that exclude important dimensions of disabled people’s lives and of their knowledge. The global

---

<sup>137</sup> Her med referanse til Bleidick og von Ferber i Stangvik 1979.

experience of disabled people is too complex to be rendered within one unitary set of ideas” (Corker and Shakespeare 2002: 15).

Så inngår forskning av og om funksjonshemma i den samtidige paradigmedebatt prega av modernitetens paradigmer vs. postmodernitetens: fra universale teorier og metafortellinger til vektlegging av ”stemme”, enkeltmenneskers historier som grunnlag for den dypere innsikt i et felt.

Det spesialpedagogiske feltet preges historisk sett av ulike tradisjoner og i nåtid: noe ulike syn på synliggjøring vs. usynliggjøring av de særskilte opplæringsbehov både når det gjelder ideologi, begrepsbruk og tiltak.

Tidligere lovverk<sup>138</sup> og Spesialscoleloven av 1951 opererte med kategorier av spesialskoler som hjemlet opplæring for elever som hadde tilsvarende kategori når det gjaldt vansker. Med lov om grunnskolen ble prinsippet om grad og art av vansker forlatt, og sakkyndig vurdering skulle ligge til grunn for bestemmelser om hvorvidt en elev hadde rett til spesialundervisning, et prinsipp som er videreført i Opplæringslova (jf. kapittel 1.1). Det har like fullt vært de individrelaterte forklaringer på at en elev strevde i opplærings situasjonen som har prega feltet svært lenge.

”I heile perioden frå tidleg på 1800-talet og fram til 1990-åra er spesialundervisning og førestillinga om spesialundervisning svært nær knytt til kategoriar, først og fremst av funksjonshemmingar, deretter av vanskar og seinare av behov” (Haug 1998b: 15).

Tradisjonen i feltet er m.a.o. tuftet på et nokså ensidig individperspektiv, og feltet preges av en terminologi: funksjonshemminger, vansker, særskilte behov. ”After the social model of disability has been articulated, however, it becomes difficult to revert to a world that describes some people as simply and unfortunately having `special needs’” (Young 2000: xiv). Det handler m.a.o. også om vektlegging av kontekstuelle aspekt. Booth (1998b: 49) prøver å snu terminologien og skriver om ”unmet needs” eller som Jensen (2002) uttrykker det: Elever som skolen ikke lykkes i forhold til.

Haug (1995) tar fram tre hovedperspektiv når det gjelder nåtidige utfordringer i spesialpedagogikken. Det gjelder for det første den ideologiske basen: verdier, det menneskesyn og menneskeverd spesialpedagogisk virksomhet tuftes på. For det andre trekker han fram et individuelt perspektiv i den betydning at det er de individuelle vanskene som ligger til grunn for iverksetting av ulike tiltak. Det tredje perspektivet er det samfunnsmessige

---

<sup>138</sup> Abnormskoleloven av 1881 og Lov om blinde, døve og åndssvake barns opplæring og pleiehjem for ikke dannelsesdyktige åndssvake 1915.

og sosiale perspektiv, altså med fokus på samspillet mellom individ og omgivelser (Haug 1995: 13-14, jf. Haug 1998 a: 23-24). Individ- og samfunnsperspektivet forenes i en antropologisk modell:

”Den erkjenner at nokre problem handlar om individspesifikke vanskar, men at problema også handlar om den sosiale definisjonen. Resultatet av ein slik modell er tiltak som skal sette den funksjonshemma i stand til å kunne tilpasse seg ein situasjon eller institusjon, samstundes som det vert stilt klåre krav til institusjonen om å tilpasse seg den funksjonshemma” (Haug 1995: 18).

Her er m.a.o. det doble perspektiv: individ og omgivelser (jf. Moen 2004: 4). Gjennom intervjuene, samtalene, utkrystalliseres – mer og mindre eksplisitt – spesialpedagogenes syn på elever, her med fokus på elever med vansker i opplæringsammenheng, altså elever som har særskilte opplæringsbehov ... relatert også til kontekstuelle betingelser for opplæring. Først ute som protagonist er Jon. Overskriften i det påfølgende underkapittel fanger i sum hans grunnholdning når det gjelder syn på elever og vansker.

### **5.1.1 Når diagnosebegrepet oppfattes som unødig**

Jon er nestor i dette knippet av spesialpedagoger. Han viser til tidligere års spesialpedagogiske oppgaver. Han forteller om da han i 1970-åra begynte som tilsynslærer for spesialundervisning med seks timer i uka avsatt til formålet, en stilling han hadde i flere år. Det var tre skoler, store avstander. Han tok jobben seriøst, sier han, fulgte med på hva som foregikk i timene, laga opplegg sammen med lærerne. Etter hvert ble det tilsatt lærere med videreutdanning i spesialpedagogikk også ved de øvrige skolene, og Jon opplevde tilsynslærerstillingen som overflødig og sa opp. Ellers var han klassestyrer, flere år, flere klasser.

Etter hvert ble han inspektør, så rektor. Han gir uttrykk for at han opplever at han får påvirket det spesialpedagogiske arbeidet mer som rektor enn som ”reinhekle spesialpedagog”, som han sier. Etter å ha tatt hovedfag i pedagogikk overveide han å ta stilling i PPT eller i lærerutdanninga. Det siste ville medført flytting. Men ungene var lite lystne på å flytte, så familien ble i ro. Og PPT? Jon medgir han har lite sans for rapportskriving og slikt, så han ble ved sin lest. Han karakteriserer seg som en lykkelig mann; ville neppe blitt lykkeligere som akademiker. –”Skolemann,” sier han, det er det han er; bruker denne betegnelsen som jo er nær ved å dø ut. Jon har hatt mange ulike oppgaver og gir uttrykk for å ha trivdes med dem alle. Han gir m.a.o. ei svært positiv vurdering av sitt virke gjennom år.

Det var stort sett elever med marginale vansker han hadde, forteller han, oftest gutter: ”Ikke noen tunge tilfeller, det var stort sett fagvansker, lese- og skrivevansker, litt rekning og matematikk (...) og også en del som gikk på sosiale ting...” Han viser m.a.o. til det som også er et samtidig faktum: overrepresentasjon av gutter blant elever som får spesialundervisning (Fylling 1999, NOU 2003: 16: 99). Han gir klart uttrykk for sin holdning til de medisinske betegnelser:

”Og jeg sier at ... når den dagen kommer, da har jeg (hatt) lyst til å stå (opp) fra grava og sett inn i norsk skole! Jeg er overbevist om at vi er nødt til å avskaffe ... det her syndrom og alt... syndrom og symptom – den medisinske begrepstenkinga i dette her. Jeg tror ikke det gagnar skolen, tror ikke det gagnar menneskeheten heller!” (Jon).

Jon er den i dette utvalget av spesialpedagoger som sterkest artikulere motstand mot den medisinske modellen i spesialpedagogisk virke, mot diagnostiske betegnelser. – ”Og dysleksi,” sier han, ”det er jo et menneskeskapt begrep.” Han er skeptisk til bruk av diagnoser – både fordi diagnoser kan bli feil, men også fordi en diagnose kan skape unnskyldninger for en elev til ikke å satse, eller for lærere til å kreve for lite av eleven. Han beskriver seg stadig som streng, nøye, men primært: rettferdig. ”Men”, legger han til, ”jeg var veldig redd for å såre de som var svake – de skolesvake. Men jeg følte jo at jeg ikke kom, ikke klarte å hjelpe dem godt nok. (...) Det var mange som skrev dårlig norsk, og jeg fant jo ut at jeg kunne hjelpe dem.” Han har aldri hatt elever med omfattende funksjonshemminger. ”... og det er klart,” sier han, ”de tunge handikappene det er noe annet. Det er en helt annen diskusjon.”

Halvorsen (1997) drøfter i si avhandling ulike perspektiv på avvik i lys av sykdomsmodellen og det terapeutiske perspektiv som det ene hovedperspektivet, et perspektiv som har sin forankring i det naturvitenskapelige paradigmet. Som motsats: den samfunnsvitenskapelige tenkemåten som inkorporerer ulike tenkemåter. Her legges vekt på å forstå individet i lys av kontekst. Her forfektes et ”... ”normalitetssyn” på avvik og en ser også den hjelpen som gis til ”avvikere” som hverdagslig eller ”triviell”” (Halvorsen 1997: 46). Så dempes betydningen av kategorier, om enn det, som Halvorsen påpeker, skjer det han betegner som teoritransformasjon i form av at et terapeutisk, naturvitenskapelig perspektiv også ”adopterer” aspekt ved det samfunnsvitenskapelige.

”Denne teoritransformeringen gir en situasjon hvor man finner transformerte teorier innen det terapeutiske perspektivet på samme tid som man finner de samme teoriene innen det samfunnsvitenskapelige perspektivet i puristiske utgaver, i substansiell og epistemologisk forstand. Transformeringen av teorier bidrar til å skape en uoversiktlig gråsoner mellom en

ren medisinsk forståelse av avvik og samfunnsvitenskapelige forståelsesmåter” (Halvorsen 1997: 50).

Halvorsen peker videre på at spesialpedagogikk som fag og spesialpedagogisk praksis preges av dette spenningsfeltet mellom naturvitenskapene og samfunnsvitenskapene. Han viser til barn med synsvansker og hørselshemming, vansker som jo har biologiske årsaker. Spesialpedagoger arbeider også med barn som har vansker betinget av sosiale årsaker.

”En samfunnsvitenskapelig teori som tas inn i det terapeutiske perspektivet kan sies å bli mindre triviell gjennom den transformasjonsprosessen den gjennomløper; det oppstår en slags distanse mellom teorien og det hverdagslige. Transformeringsen gjør at teorien kan assosieres med naturvitenskap og medisin. En pedagogisk eller psykologisk teori vil således kunne gå fra å være en triviell teori om ”oppdragelse” og læring til å bli en ikke-triviell teori om ”behandling”. En slik teoritransformasjon bidrar imidlertid til den problematiske situasjonen at man snakker om en teori på en måte som ikke samsvarer med den aktuelle teoriens karakter. Det oppstår et misforhold mellom de konkrete hjelpetiltakene som beskrives i teorien og den form den faglige diskursen har” (Halvorsen 1997: 51).

Relatert til oppfatninger om normalitets- og avviksbestemmelser er det ulike teorier som har ulik forankring: naturvitenskapelig forankring og den samfunnsvitenskapelige. Vi har også nevnt det postmoderne perspektivet (Corker og Shakespeare 2002) som en del av det samfunnsvitenskapelige. Halvorsen har problematisert fenomenet transformasjonsprosesser, dvs. at de ulike perspektivene låner eller adopterer kunnskapstilfang fra hverandre; her er tilløp til osmotiske prosesser. Et annet aspekt er forholdet mellom den grunnlagstenking som rår i feltet og de faktiske diskurser. Her, ifølge Halvorsen, om vi fortolker inn mot det spesialpedagogiske feltet, kan det spores misforhold, f. eks. i form av avstand mellom det ideologiske og kunnskapsmessige grunnlaget for den inkluderende skole og drøfting av elever og tiltak med grunnlag i et medisinsk syn på funksjonshemming.

Jon definerer seg i hovedsak inn mot et samfunnsvitenskapelig syn på elever, med det markerte unntak: ”... de tunge handikappene, det er noe annet. Det er en helt annen diskusjon.” Jon argumenterer og gir uttrykk for beundring for skolen ut fra at han selv ikke har erfaring med elever med omfattende vansker og uttrykker beundring overfor skoler som evner omfattende tilrettelegging. Relatert til elever med relativt marginale vansker, synes altså Jon å føye seg inn mot et syn på avvik som fører til at tilpassing vurderes som ”triviell” (jf. Halvorsen 1997: 46, omtalt tidligere i kapitlet). Når det gjelder elever med omfattende behov for tilrettelegging, synes Jon snarere å orientere seg mot et medisinsk, naturvitenskapelig syn



på normalitetsbestemmelse, altså en motsetning som hos ham trolig kan forankres i egen erfaring.

Vi skal i det følgende delkapittel utdype syn på elever og vansker noe mer, i første omgang i Kathinkas regi.

### **5.1.2 Betydning av kartlegging**

Kathinka debuterte som lærer i spesialskolen og hadde sitt virke der i flere år. Så fulgte noen år ved en barneskole før skifte til den skolen der hun nå arbeider. Kathinka er spesialpedagogisk koordinator ved sin skole. Hun reflekterer over utfordringer knytta til kartlegging av elever, differensiering i klasser, planlegging og gjennomføring av lesekurs og andre typer tidsavgrensa kurs. Hun deltar videre regelmessig sammen rektor og andre i faste samarbeidsmøter med PPT. Hun er også klasselærer og styrkingslærer. Oppgavene er m.a.o. sammensatte. Hun viser igjen til at hun ”stortrives”. Hun uttrykker at hun like fullt ser fram til neste skoleår da hun ikke skal ha undervisning i klasser, men der jobben avgrenses til ulike oppgaver innen det spesialpedagogiske feltet.

Kathinka viser til at det på deres skole bare blir fattet enkeltvedtak på elever med klare diagnoser, for eksempel Down syndrom, Asperger og autisme, men, sier hun, og viser til unger med ”... mer sammensatte vanskeligheter – virkelig leter etter det i utgangspunktet. Så vi må jo bestandig ta utgangspunkt i hva det er ungene får til. Og så møte problemene deres gjennom det da. Og det tror jeg er ganske gjengs, ja.” På skolen er det flere barn med forsinket språkutvikling og atferdsproblemer. ”Det går litt i bølger,” sier hun. Her er altså et skille når det gjelder elever det fattes enkeltvedtak på og elever som får spesialpedagogisk hjelp innenfor skolens ordinære rammer.<sup>139</sup>

Kathinka er ikke den eneste, men den som er tydeligst av disse åtte når det gjelder å understreke betydningen av kartlegging og eventuell diagnose, slik at elever ikke skal ”glippe unna”, dvs. det er viktig å identifisere de elevene som har behov for hjelp for så å yte den nødvendige eller mulige bistand. Men normalitetsbegrepet skal være vidt:

”... vi kan jo forsømme oss hvis vi ikke gir unger hjelp i tide. Så noe trygghet på at det finnes noen grenser der, det synes jeg kunne vært fint. Vi skal ikke teste i hjel unger (...) det normalitetsbegrepet skal være bredt, det. Men en plass går grensen” (Kathinka).

---

<sup>139</sup> Dette omtales nærmere i kapittel 6.

Hun framhever betydning av kartlegging som forutsetning for tilpasning. Skolen gjennomfører jevnlig standardiserte screeningprøver både i norsk<sup>140</sup> og matematikk,<sup>141</sup> bl.a. som grunnlag for at elever for eksempel kan søke seg til lese- og skrivekurs som årvisst avvikles for bestemte klasstrinn og/eller få ei mer tilpassa opplæring i matematikk. På noen trinn anvender de ”gode, gamle Carlsten”, legger hun til. ”Vi har valgt å gjøre det,” sier hun, ”for å ha en god oversikt.” Hun fortsetter: ”Og så er det jo unger som strever med sosio-emosjonelle problemer også. Hva er det vi skal se etter? Hvilke signaler er det som gjør at det bør ringe klokker hos oss?” Hun har lenge etterlyst en testpakke fra PPT, inklusive skolering i å bruke tester og fortolke resultat. Denne testpakken er nå utarbeidet.

Kathinka opplever å ha god oppbacking fra ledelse og kolleger i utvikling av bl.a. spesialpedagogiske tiltak/styrkingstilbud. Samarbeid med foreldre betegner hun generelt som godt.

Kathinkas vektlegging av kartleggingens betydning aktualiserer ulike sider ved avviksbestemmelser, der vi jo finner flere former for avviksklassifiseringer (Aasen *et al.* 2002: 38 ff., Morken 2006: 45 ff.).

Avviksbestemmelser kan deles inn i normative og reaktive definisjoner, der de normative definisjoner videre deles inn i henholdsvis statistiske, medisinske og moralske vurderinger (Aasen *et al.* 2002: 38 -44).<sup>142</sup> De statistiske avviksbestemmelsene handler om ”tallenes klare tale”, der idealet i utgangspunktet er de objektive og verdifrie vurderinger. Statistikk sier imidlertid i seg selv ingenting om hvilke definisjoner som ligger til grunn for måling eller hvordan noe skal måles, enn si hvordan grenser mellom normalitet og avvik settes (Aasen *et al.* 2002: 39). Relatert til pedagogisk og spesialpedagogisk virksomhet vurderes statistiske normalitetsbestemmelser i seg selv ikke som tilstrekkelige eller hensiktsmessig begrunnet i pedagogikk som et normativt anliggende:

”Pedagogikk som praktisk disiplin krever foreskrivende utsagn om blant annet undervisning og oppdragelse. Og foreskrivende utsagn fordrer på sin side begrunnelser som overskrider såkalt objektiv innsikt og statistiske normalitetsbestemmelser” (Aasen *et al.* 2002: 39).

En slik overskridelse fordrer klargjøring av det verdigrunnlag inklusive menneskesyn en tufter vurderinger og foreskrivelser på (Aasen *et al.* 2002: 40).

---

<sup>140</sup> Fra Nasjonalt læremiddelsenter.

<sup>141</sup> <http://www.ppt-materiell.no/> (M2 –M7)

<sup>142</sup> Aasen *et al.* (2002) drøfter avviksbestemmelser på et prinsipielt grunnlag, men relaterer drøfting til atferdsvansker.

Medisinske diagnoser har hatt og dels har et sterkt feste i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, kjennetegnet bl.a. ved begrepsbruk, f. eks. ved anvending av diagnosebegrepet, noe som representerer et individretta perspektiv. ”Avviksstemplinga,” hevder Morken (2006: 48), ”omtales som diagnostisering.” Halvorsen (1997) drøfter, med Foucaults analyse av ulike former for avvik som bakteppe, de internasjonale diagnosesystemene ICD-10 og DSM-IV.

”Når fagfolk anvender disse katalogene kategoriseres mennesker i stor grad på bakgrunn av sine mest problematiske egenskaper. Diagnosesystemene kan dermed sies å lede mot en endimensjonal og reduksjonistisk forståelse av mennesker; mennesker med atferdsproblemer blir sine avvikstrekk” (Halvorsen 1997: 36).

Bruk av diagnostiske termer brukes som bestemmelse av hva et fenomen (”mangel”, sykdom, spesielle behov) handler om, og kan slik sett oppfattes som stigmatiserende, segregerende eller bidra til selvoppfyllende profetier. Her aktualiseres både faglige og etiske perspektiv koplet til bruk av terminologi.

Moralsk normalitetsbeskrivelse, den tredje formen innenfor de normative definisjoner, reflekterer ”moralske lover” (Morken 2006: 50), holdninger, konvensjoner og handlinger som dels er kulturavhengige. De normative definisjoner representerer m.a.o. holdepunkt for vurderinger knytta til rett/galt, syk/frisk relatert til gitte kriterier for normalitet/avvik; kriterier som er spesifikke for f. eks. en gitt test, for eksempel visse tester av universal karakter, så som de omtalte internasjonale diagnosesystemene. Normative avviksbestemmelser representerer et hjelpemiddel både i klinisk og spesialpedagogisk arbeid, men er samtidig beheftet med en del kritiske blikk.

Kathinka vektlegger betydningen av å ha retningsgivende normer å støtte seg til i vurderinger av elevers behov for tilpassing. Hennes vurdering og refleksjoner synes like fullt ikke å representere ”en endimensjonal og reduksjonistisk forståelse” av elever. Ulike avviksbestemmelser ligger implisitt og ofte eksplisitt nedfelt i forskjellige tester som anvendes i spesialpedagogisk sammenheng, f. eks. i form av en ”nedre grense”, et ”cut off point” eller lignende, altså ei markering av at ”... et sted går grensen” (jf. Kathinkas utsagn). Hun eksemplifiserer med de retningslinjer for vurdering av elevresultat som står i de nasjonale testene i lesing og skriving. Her understrekes betydningen av lærerens skjønn i vurdering og fortolkning av elevers testresultat. Retningslinjene her, og også Kathinkas vurderinger, synes å samstemme med Hagtvedts (1986) utsagn vedrørende bruk av pedagogiske tester: ”den uerfarnes krykke og den erfarnes korrektiv.”<sup>143</sup>

---

<sup>143</sup> Undervisning ved 2.avdeling ved Trondheim lærerhøgskole 1985-86.

Kathinka illustrerer med sine utsagn også det andre hovedprinsipp for avviksbestemmelse: de reaktive definisjoner.<sup>144</sup> Avvik defineres her ut fra den reaksjon eller stempling avvik møtes med, men reflekterer samtidig et normativt utgangspunkt (Aasen *et al.*: 58). ”... et sted går grensen” (Kathinka).

I forskningssammenheng, i teoretiske sammenhenger, representerer henholdsvis normative og reaktive avviksbestemmelser konkurrerende posisjoner. I praksis, derimot, framtrer de like gjerne som komplementære perspektiv: ”Sosiale normer skapes og opprettholdes gjennom reaktiv atferd. Reaktiv atferd reflekterer på sin side normer” (Aasen *et al.*: 58, jf. Aasen 1987: 43, 57-61). Konklusjonen blir så at begge typer definisjoner – både normative og reaktive – representerer viktige og utfordrende aspekt ved avviksbestemmelser og pedagogiske analyser (Aasen *et al.* 2002: 62).

Ekström (2004) viser i sin studie til fire ulike verdibaser for definisjoner knytta til vilkår for at elever skal få spesialundervisning: individuelle begrensninger, normalitetsavgrensning, strukturelle og institusjonelle begrensninger, med følgende sammenfattende kjennetegn:

1. Individuelle begrensninger som verdibase. Forekommer hos alle informantene,<sup>145</sup> men i ulik grad. Noen nytter betegnelser som elever med særskilte behov eller elever som har behov for særskilt støtte.
2. Normalitetsavgrensning som verdibase. Kategorien rommer ulike diskurser, f. eks. at eleven har/får behov for særskilt støtte fordi han f. eks. ””stör omgivningen” och inte att ”omgivningen har svårt att hantera störningen”, dvs. vill säga att hantera det som hamnar utanför vad de menar är normal” (Ekström 2004: 191). Her inngår m.a.o. både individuelle og strukturelle avgrensninger som begrunnelser
3. Institusjonelle begrensninger som verdibase, her i hovedsak relatert til skolen som kontekst, med referanse bl.a. til skolekode
4. Strukturelle begrensninger som verdibase omhandler primært eksterne forhold så som normer i samfunnet slik de f. eks. fokuseres i media og som i sin tur påvirker oppfatninger om hvilke elever som behøver særskilt støtte (Ekström 2004: 192).

Vi ser av Ekströms fire ulike verdibaser for definisjoner av elever som trenger særskilt støtte at flere sett verdibaser samvirker og dels er sammenvevde. Her er m.a.o. ikke ett verdsett som alene har gyldighet hos Ekströms informanter; også her er de osmotiske prosesser (jf. diskusjonen knytta til det naturvitenskapelige og samfunnsfaglige perspektiv (Halvorsen 1997) tidligere i dette kapitlet og drøftinga av normative vs. reaktive

---

<sup>144</sup> Reaktive avviksbestemmelser drøftes noe nærmere i samband med juridiske sider ved spesialundervisning.

<sup>145</sup> Informanter i studien: politikere og tjenestemenn på fem kommunale styringsnivå: politiker på kommunesentralt nivå, tjenestemann på kommunesentralt nivå, poliker på nemndnivå, tjenestemann på forvaltningsnivå, skoleledere (Ekström 2004: vii).

avviksbegrunnelser). De ulike begrunnelser er tuftet på ulike prinsipper, men har til felles: de danner et grunnlag for beslutninger om tiltak i det pedagogiske/spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Avveininger om pedagogiske og spesialpedagogiske tiltak reflekterer også hos mine informanter vurderinger som avspeiler tilsvarende dimensjoner og sammenvevinger som hos Ekström (2004). Det utdypes i de videre kapitler.

Både Andreas og Anton har hatt eller har undervisningsoppgaver i forhold til elever med AD/HD og viser ellers til oppgaver i forhold til elever med lese- og skrivevansker. Andreas har også erfaringer knytta til elever med atferdsvansker og utviklingshemming. Så også Anna. Hun er vel den i dette utvalget av spesialpedagoger som har den mest omfattende erfaring med elever som er svært ulike med omsyn til individuelle forutsetninger.

Både Hilda og Linda refererer til elever med atferdsvansker, med lese- og skrivevansker og sammensatte lære- og skrivevansker. Det er nærliggende nok de høyfrekvente vanskene som dominerer bildet. Spesialpedagogene refererer m.a.o. til kategorier av vansker.

I flere nåtidige signaler gis eksplisitt og implisitt signaler om skepsis til det spesialpedagogiske arbeidsfeltets tiltro til kartlegging av elever og betydningen av diagnose. I NOU 2003: 16 "I første rekke" uttrykkes det slik:

"Den diagnostiske kulturen i skolen står sterkt. Forestillingen om normaleleven dominerer, og avvik knyttes til egenskaper hos den enkelte elev. Det er tilsvarende mindre fokus på hva det er med skolen som gjør at den ikke fungerer for deler av elevgruppen. (...) Om en skal komme bort fra et utgangspunkt i diagnostisk tenkning, må det i høyere grad fokuseres på hvordan den enkelte utdanningsinstitusjon kan tilrettelegge for den enkelte elev innenfor sine rammer for at eleven skal få den tilpassete undervisningen eleven har krav på" (NOU 2003 16: 90).

Skaalvik (2004) gir påminning om det doble blikk i forhold til individ og miljø. Han drøfter i en artikkel implikasjoner av Kunnskapsløftet på bakgrunn av Stortingsmelding 30 (2003- 2004) og viser til flere aspekt ved læring og læringsmiljø relatert til elever som er mer sårbare enn de fleste når det gjelder tilpassing og inkludering. Han gir sin tilslutning til økt fokus på et inkluderende læringsmiljø, men peker på feller i dette feltet, bl.a.: "Hvis man glemmer individperspektivet, kan enkeltelever bli offer for ideologien" (Skaalvik 2004: 24).

Haug (1998a) gir uttrykk for tilsvarende dilemma, relatert til ulike skisma i det spesialpedagogiske feltet, bl.a. i forhold til synliggjøring vs. usynliggjøring av vansker via språkbruk. Når diagnostiske merkelapper ble opplevd som utpekende og diskriminerende, ble spesialpedagogisk terminologi fjernet, f. eks. fra læreplanen, her med referanse til L 97. Haug konkluderer bl.a.:

”Konsekvensen vart at ein tok til å ta bort orda som verka diskriminerande og segregerte. Ein gjorde det i så stor grad at dagens læreplan ikkje nemner fenomenet i det heile. Det omgrepet finst berre i lovverket, og då som basis for økonomiske tiltak. (...) Når omgrepet spesialundervisning er ute av bruk, er faren at også medvitet om spesialundervisning og om elever med spesielle behov vil vere ute av sinnet. Då vil den gruppa som ein lenge arbeidde for at skulle verte synleggjort innanfor skulen sine rammer igjen framstå som meir og meir usynleg” (Haug 1998a: 285).<sup>146</sup>

Spesialpedagogene i denne studien anvender kategorier av vansker/diagnostiske termer når de beskriver elever og undervisningsoppgaver. Spørsmålet er så hvor vidt begrepsbruken i seg selv eller elevers behov for særskilt tilrettelegging nødvendigvis må være forbundet med diskriminering, stempling eller skam.

I det neste delkapitlet danner Randis fortelling utgangspunktet, med hennes aksentuering av åpenhet i klassen relatert til at elever faktisk er forskjellige.

### 5.1.3 Betydning av åpenhet

Spesialpedagogenes oppfatninger og begrepsbruk når det gjelder elevene, har noe ulike valører, men med et klart og felles kjennetegn: betydningen av å se eleven og ikke avgrenset til vansker eleven har i opplærings situasjonen. ”Kjernepunktet,” sier Randi, ”er læreres holdninger til barn” i betydning se barnet og – når det gjelder elever med spesielle behov – ikke elevens vansker bare.

Randi har funksjon som leder blant spesialpedagogene på sin skole. Dette medfører tett samarbeid med PPT samt veiledning av kolleger bl.a. i forhold til en videre utvikling av en mer inkluderende pedagogikk med vektlegging av læringsmiljøutvikling. Randi er også øvingslærer. Hun går av helsemessige grunner litt ned i stilling neste år. Hun skal i større grad prioritere veiledning av kolleger, en oppgave hun har hatt lenge, men langt mer realisert på impuls, på forespørsler i friminutt osv. Hun ser fram til å kunne arbeide mer systematisk med dette. Hun har sin primære yrkesidentitet som lærer. ”Jeg har hele tiden følt meg som lærer, ikke som spes.ped. – som spesialpedagog. Det er en tittel jeg bruker når jeg skriver rapporter

---

<sup>146</sup> M 71, M 85 og M 87 hadde egne kapitler som omhandlet spesialpedagogiske tiltak. I Mønsterplan for grunnskolen, midlertidig utgave 1971 (s. 64) er ”Hjelpetiltak” et eget kapittel. ”Spesialundervisning” er i M 85 og M 87 et delkapittel under kapittel 3 ”Likeverdig og tilpasset opplæring”. Går vi til L 97 finner vi omtale av ”Einskapsskolen – fellesskap og tilpassing”. Her slås det fast at ”Grunnskolen bygger på prinsippet om einskapsskolen – om likeverdig og tilpassa opplæring for alle i eit samordna skulesystem bygd på det same læreplanverket” ( L 97: 56). Videre heter det: ”Læreplanane for faga gir det faglege felles innhaldet i grunnskolen og det forplikande grunnlaget for opplæring, samtidig som dei gir rom for lokal og individuell tilpassing” (L 97: 57).

Under overskrifta ”Individuell tilpassing” (L 97:58) slås det fast at ”Individuell tilpassing er nødvendig for at alle elevar skal få eit likeverdig tilbod.” Haug (1998a) presenterer i boka ”Myrlandet” spesialundervisningas historie i grunnskolen fra 1965 til 1991. Språk og språkendringer er ett utviklingstrekk i perioden, fra språk og språkbruk i det spesialpedagogiske feltet som virket utpekende og stigmatiserende til det motsatte: usynliggjøring.

og når jeg skriver sakkyndig vurdering – da bruker jeg tittelen spesialpedagog.” Hun fortsetter: ”Jeg har aldri sett på læreryrket som et kall, men jeg har alltid trivdes og har alltid arbeidet mye.”

Randi viser også til testing, individualtesting av lesing og skriving, hun nevner ”Aston Index”.<sup>147</sup> Testing gjennomføres sammen med en kollega som har 2.avdeling spesialpedagogikk. Den ene gjennomfører testen, den andre observerer. Arbeidet med skoleintern kartlegging medfører at det blir færre henvisninger til PPT og bestillingene blir mer spesifikke ”... for eksempel når vi har behov for at det blir tatt en Wisc.”<sup>148</sup> ”Og,” sier hun, ”vi bruker mye tid på å snakke med eleven.” Hun bruker termen ”unger som strever” – det omfatter både elever det er fattet enkeltvedtak om spesialundervisning for og elever som får ekstra støtte innenfor ordinære rammer. Hun refererer til elever som har lese- og skrivevansker og elever som strever faglig og emosjonelt på ulike vis. Selv forholder hun seg ikke til diagnosebegrepet når hun arbeider med elever, sier hun, men diagnosebetegnelser kan være sentralt i forhold til arbeid med foreldre.<sup>149</sup>

I alle år har hun vært klassestyrer og understreker betydningen av et godt læringsmiljø, en kjeppest, sier hun. Klassen er organisert i familiegrupper som endrer sammensetning hvert år, begrunnet i at det er klassen som er enheten. Da er det hensiktsmessig at elevene lærer seg å samarbeide med og forholde seg til ulike elever. Av og til er det ”jentemøter” – det ble sånne ”jenteting”, forteller Randi. Hun innkalte til det første møtet. Senere har jentene selv innkalt til møte ved behov. Så skulle guttene ikke være dårligere; også de ber om møter. Hun framhever åpenhet og differensiering som sentrale stikkord.

”Åpenhet handler om bevisstgjøring gjennom arbeidet i klassen om at elever er forskjellige og at det er ok, (...) og jeg jobber ut fra dette at vi kaller en spade en spade. (...) Så det er noe med de holdningene du har til deg selv og denne åpenheten ... at du ikke behøver å skjule, at det er noen sånne ting” (Randi).

Hun markerer også i flere sammenhenger at ros og støtte selvfølgelig er viktig samtidig som ”... tørre si at det her, det trenger jeg å jobbe mer med, men dette her, det – det synes jeg jeg gjorde bra.” Randi gir uttrykk for at det er artig å være lærer, ungene trives, foreldrene trives. Hun er nå inne i sitt fjerde kull i barneskolen; har fulgt sine klasser gjennom hele barnetrinnet. Hun beskriver seg selv som en ”tydelig voksen”, har aldri opplevd å ha disiplinproblemer. Elevene beskriver henne som streng, men real, sier hun.

---

<sup>147</sup> Kartleggingsprøve i rettskriving 2.–6. klasse (Aston Index).

<sup>148</sup> Wechsler Intelligence Scale for Children—Revised (WISC-R).

<sup>149</sup> Oppfatninger om betydning av diagnoser drøftes nærmere i kapittel 6.

Elever med spesielle behov har i hovedsak vært integrert i klassen, men hun presiserer at det er viktig å organisere opplæringa etter det som er elevens behov. Hun eksemplifiserer med en fjerdeklassing for noen år tilbake som ikke hadde knekket lesekode og led. – ”Vi tok ham ut av klassen en time hver dag i en viss periode og drev intensivtrening. Akkurat det hadde jo ikke fungert å jobbe med i klassen.”

”Så kom han en dag etter jul. ”Nå kan jeg lese,” sa han. Og så leste han et sånt enkelt stykke for meg. Han strålte, ikke sant? Og så sier jeg det – ”Har du lyst til å lese for klassen,” sier jeg. Og så sa jeg til ungene at nå skal vi møtes i lyttekroken, og så sa jeg det at Tobias har lyst til å lese for dere. Og så gjorde han det. Og så kom det spontan applaus fra alle i klassen. Og da hadde jeg klump i halsen. (...) Og da var det sånn at alle sammen visste at han strevde – kjære vene – det var jo bare sånn det var. Og akkurat da – han var jo ingen annen person da – han følte aldri at han var, og det tror jeg ingen av ungene i klassen følte at de har vært noen dårlige personer fordi de har strevd. Sånn har det bare vært, og så har de visst at de måtte jobbe liksom for å gjøre noe med det, og det har aldri vært noe problem ... i perioder har de vært ute av klassen i enkelte timer og sånn. Klart det – når de skal øve på spesielle ting – så er det veldig greit å være på et annet rom, ikke sant?”

Tilflyttede elever, imidlertid, kan i utgangspunktet oppleve det som et mareritt å bli tatt ut. Unger må få lov til å streve, sier hun, oppleve motgang og at det går an å gjøre noe med det. – ”Og hvis ikke ungen er med, så hjelper det ikke hvor mye jeg gjør, ikke sant?” sier hun. Hun viser til sin egen historie – ”... så vet de jo at jeg strever med ting, og det er jo bare sånn. (...) De vet jo at jeg ikke kan springe, ikke sant?” Hun vender egen skade til fordel: ”Sånn sett ... er det på en måte en fordel kanskje med den skaden i forhold til den jobben jeg har.”

”Helhetstenking,” sier Randi, ”det hele mennesket er et sentralt stikkord. Men jeg føler jo at også vanlige lærere tenker slik ... det hele mennesket.” Randi har også snakket om betydningen av åpenhet overfor ”elever som strever,” som hun sier. Ulike elever møter ulike krav i opplæringa, og da er det hensiktsmessig at elevene lærer seg å samarbeide med og forholde seg til ulike elever, ei understreking av også fellesskapets og forskjellighetens verdi. Også Befring (1994) argumenterer for ”heilskapssyn” i arbeid med elever med særskilte opplæringsbehov:

”Behovet for å arbeide ut frå eit heilskapssyn, der eleven er noko meir enn ”leseopplæring”, ”synstrening”, etc. – der eleven ikkje berre er elev, men eit samfunns menneske under utvikling saman med mange andre. (...) Gjennom samfunnsplanlegginga i stort og smått avgjer vi langt på veg kven som skal vere dei funksjonssterke og relativt veltilpassa, og kven som det er som skal utgjere funksjonsdiskriminerte og sosialt utstøytte” (Befring 1994: 282).



”Helhetssyn”/”heilskapssyn” betegner ikke et spesifikt syn på læring. Det er snarere uttrykk for holdning til elever og holdning til læring med perspektiv på det hele mennesket og med deltaking i et fellesskap. Randi refererer også til spesifikke tiltak rettet mot elever med lese- og skrivevansker og er tydelig i sin betoning av behovet for elevinnsats:

”Jeg tror faktisk at det må jobbing til. Det er viktig å innse det at strever du med skrivinga, så må du... For å bli en god leser, så må du lese, ikke sant, og for å bli en god skriver, så bør du skrive. Og beklageligvis, noen må lese og skrive mer enn andre. Men det må tilpasses i forhold til det de skal lese og det de skal skrive. Det kommer ikke gratis; det kommer ikke av seg selv” (Randi).

Randi kommer i flere sammenhenger inn på nødvendigheten av innsats; elevens innsats som forutsetning for å mestre nye ferdigheter, erobre nye kunnskaper. Og hun vet det jo; har erfaring for at innsats gir belønning og videre: elevene vet at hun vet. – ”De ser det jo, ikke sant?” sier hun og refererer til egen skade og egen overvinning av skade, ”de ser jo at jeg ikke kan løpe.”

Betydning av åpenhet poengteres også av flere av informantene. Kathinka forteller at ved hennes skole vektlegges betydning av åpenhet, informasjon om elever med omfattende behov for tilrettelegging, til klassen, foreldregruppa og også andre. Hun bruker begrepet ”den integrerte eleven”. Noen ganger er det foreldre som selv forteller. Andre ganger kan det være et kompetansesenter som bistår – ”har opplegg både med oss som er lærere, altså i personalet, som har det med klassen, som har det med foreldregruppa, med naboklasser. (...) Vi har også med hell hatt elevene selv til å være med.”

Åpenhet har et bakteppe. ”Feltet er frigjort for skam,” hevder skolesjefen i kommune 1. Han refererer her til drøftinger med foreldre. ”Slik sett er spesialundervisning et godt barometer for et åpnere samfunn.” TV og media generelt har spilt en viktig rolle her, sier han, og at dette også omfatter synspunkt på diagnoser – på godt og ondt. Han framstiller åpenhet som et gode, men samtidig følger et sterkere trykk på forholdet mellom diagnoser og elevers rettigheter, et perspektiv som utvikles videre i drøfting av juridiske sider ved spesialundervisning (kapittel 6).

Anna reflekterer over utvikling i det spesialpedagogiske feltet over år og konkluderer:

”Det har vært ei veldig positiv utvikling. Og jeg som har vært så lenge i skolen og i tralten med funksjonshemming – jeg ser jo at verden går framover. Det er likere i dag å få et funksjonshemmet barn, det vises flere av dem og det blir bedre lagt til rette og det er flere lover og regler slik at en ikke trenger å krangle om slikt, selv om det fortsatt er slik at en bør være ressursrik foreldre – da går det bedre. Vi er vant til å se at folk er forskjellige.

Jeg tenker på når jeg gikk i gata med de funksjonshemma ungene tidlig på 60-tallet ... i 1964 da jeg startet, så mange kjappe og tåpelige kommentarer jeg fikk. Det får du ikke lenger. Det er jo ikke fordi folk gir blaffen, jeg tror ikke det, de er mer vant til det” (Anna).

Her er m.a.o. flere faktorer som bidrar til åpenhet, frigjøring fra skam og grunnlag for i respekt ”å kalle en spade en spade”. Vi har hatt ei samfunnsutvikling som understøtter og synliggjør mangfold blant mennesker. ”Da målet for den inkluderende skole er å ta hensyn til alle barns læringsbehov, skal ikke ulikhetene tildekkes og fornektet, ”skriver Flem og Allgood (2003: 271). ”De må tvert imot fremheves og tydeliggjøres.” Ulike elever inngår i skolens mangfold.

Vi har – som vi her ser i noen av disse spesialpedagogenes beretninger knytta til oppfatninger om elever – variasjoner når det gjelder oppfatninger om betydning av kartlegging og diagnoser:

- Jon – med sin avstandtaken til de medisinske diagnoser, dvs. relatert til marginale eller høyfrekvente vansker hos elever
- Kathinka – med vektlegging av kartlegging – slik at ”unger ikke glipper unna”
- Randi – med markering av åpenhet omkring elevens forskjellighet, her med fokus på å kalle ”en spade en spade” og at ”noen må streve mer enn andre”
- Anna og skolesjefen i kommune 1 med påpeking av endringer over tid: ”feltet er frigjort for skam”. Som samfunn er vi blitt vant til å forholde oss til mangfold av mennesker.

Alle spesialpedagogene i dette utvalget omtaler kategorier av vansker i forhold til elever de har eller har hatt ansvar for. Det er like fullt ikke spor av at elever ”blir sin vanske”, dvs. framstilles i form av et reduksjonistisk syn på mennesker.

Spesialpedagogenes oppfatninger om elever nedfeller seg både gjennom de eksplisitte og implisitte budskap om normalitets- og avviksbestemmelser, uten at beskrivelser faller inn under klare definisjoner eller paradigmer (jf. bl.a. Halvorsen 1997, Stangvik 1998, Aasen *et al.* 2002, Ekström 2004, alle omtalt tidligere i kapitlet). Det synes snarere slik at ”pedagogikk som et normativt anliggende” fordrer ”... begrunnelser som overskrider såkalt objektiv innsikt og statistiske normalitetsbestemmelser” (Aasen *et al.* 2002: 39, jf. sitat tidligere i kapitlet). Slik sett vil spesialpedagogenes oppfatninger om elever inkorporeres også bl.a. i det følgende delkapittel: elevens læring, der syn på elever utdypes, konkretiseres og nyanseres.

## **5.2 Elevers læring**

Den pedagogiske grunnlagstenkning har tradisjonelt sine ”ismer” eller teorier som ligger som et pedagogisk grunnsyn, så som atferdsteori, psykopedagogiske retninger, humanistiske retninger og de kognitive teorier (Svendsen og Kjerulf 1984, Ogden 1987, Aasen *et al.* 2002,

Rasmussen 2004a). Pedagogikken - og spesialpedagogikken - beveger seg i bølger når det gjelder syn på opplæring og sentrale grep i tilrettelegging av opplæring. ”Som nasjon bekjenner vi oss nå kollektivt til et sosiokulturelt læringssyn,” hevdet professor Gustav Karlsen med et litt skjevt smil under en forskningskonferanse om FoU i praksis i 2004, med referanse til ”bølgene”, eller som Tom Tiller spissformulerer det i boka ”Kenguruskolen”:

De store sprangene og den varme skinnposen med den lille ungen i er trolig det vi først og fremst assosierer med kenguruene. Dette er også utgangspunktet for sammenligningen med skolen. (...) Kenguruskolen er også bildet på en skole som hopper fra guru til guru, fra idé til idé, fra verdi til verdi. Kenguruskolen er skolen som ikke makter å motstå det ytre presset, men hopper viljeløst omkring på samfunnets beitemarker. Det er en skole med svak identitet og forankring i et usikkert verdigrunnlag, En slik skole er lett å få til å hoppe enten man bruker gulrota eller stokken” (Tiller 1990: 9).

Læringssyn handler om de mer og mindre eksplisitte ”bekjennelser” eller trofasthet til den ene oppfatning ... eller for mange lærere: implisitt ei eklektisk holdning, altså utvelgende i forhold til ulike læringssyn eller pedagogiske retninger. Lyngsnes (2003) problematiserer ulike posisjoner:

”Ulike teoretiske posisjoner har ulikt syn på om læring primært er en individuell kognitiv aktivitet eller en sosiokulturell aktivitet. I dette ligger ulike oppfatninger om læring er en kontekstfri eller en historisk og kulturelt betinget prosess, ulikt syn på om gode individuelle læringsstrategier og teknikker eller meningsfylt interaksjon med andre er det viktigste for læring, og uenighet om den konteksten læring foregår i, bare er en ramme rundt læringen, eller om den er avgjørende for både hva som læres og hvordan det læres (Lyngsnes 2003: 25).

Svarene på de opplistede dimensjonene gir føringer for ulike perspektiv på læring, perspektiv snarere enn teorier. Lyngsnes (2003) anvender begrepet ”worldviews”.<sup>150</sup> Læringssyn eller læringstradisjoner karakteriseres nødvendigvis ikke som egne, atskilte teorier, men snarere som ”worldviews”: ”En teori vil ha klare grenser for hva den sier noe om, mens et ”worldview” kan brukes til å plassere og tolke inn fenomener som har å gjøre med den måten en forstår verden på” (Lyngsnes 2003: 25).

Utgangspunkt i ”worldview” snarere enn bestemte teoretiske posisjoner kan være et ganglig utgangspunkt også i denne studien, i søk etter spesialpedagogenes ulike oppfatninger og posisjoner relatert til elevers læring.

---

<sup>150</sup> Her med referanse til Agre 1993.

### 5.2.1 Læring i sosial samhandling

Anna har arbeidet lenge i skolen, i spesialskole først, med barn med omfattende og sammensatte funksjonshemninger. Der høstet hun sine første erfaringer med tett samarbeid med andre yrkesgrupper i form av at de ”fikk lov til å prøve noe nytt” og ”bygge et totaltilbud”. Siden fulgte debut i grunnskolen, også der med preg av ”å gjøre noe nytt”. Hun har også i perioder vært øvingslærer, noe hun trivdes godt med. Hun poengterer i flere sammenhenger at hun aktivt har valgt å arbeide på praksisplanet, nær elevene, trives med de utfordringer undervisning medfører, liker samarbeid med andre, flerlærersystem i klassen, fagpersoner med annen profesjonsbakgrunn, med foreldre og andre. –”Jeg kaller meg bare lærer til vanlig,” sier hun. Det er ikke bare det altså, men når jeg skriver på brev, så skriver jeg spesialpedagog, for det er litt likere.”

Det ”å gjøre noe nytt” og ”det var ingen som stoppet oss på det”, er uttrykk som går igjen når Anna forteller fra de tre ulike skolene hun har arbeidet ved. Hun har tidvis gjennom år sloss for ressurser, sier hun, men aldri for ideer. Hun berømmer de ulike systemene hun har arbeidet i: de har gitt rom for nytenking. Hun arbeider nå ved en middels stor barne- og ungdomsskole; har vært der i mange år og beskriver de første årene ved denne skolen for nesten en mannsalder siden.

”Så når vi kom hit også – så begynte jeg (...) med en klasse, og da hadde jeg jo voksne sammen med meg på grunn av noen funksjonshemma barn, og, så da gjorde jeg jo undervisninga annerledes enn det som var mest vanlig i skolen da” (Anna).

Anna framtrer som den som har mest omfattende erfaring med elever med ulike vansker: multifunksjonshemninger, elever med spesifikke sensoriske vansker, elever med Down syndrom, autisme, men, som hun sier, de fleste elevene hun har hatt, har ordinære opplæringsbehov. Gjennom intervjuene med Anna er det langt mer fokus på grunnlagstenking når det gjelder elevers muligheter til optimal utvikling enn fokus på diagnoser, vansker osv. Hun er opptatt av mestringsaspektet. –”Jeg vil at ungene skal kjenne at de mestrer, ikke sant, ... mestringsnivået deres, og gi dem kompetanse,” sier Anna.

Den første informanten jeg intervjuet i denne studien, var Anna (jf. kapittel 3.2.1). Allerede i gjennomføring av det første intervjuet tenkte jeg – her er pioneren, en gründer! Bruk av metaforer brukes relativt ofte i beskrivelse av lærere og profesjonsutvikling, bl.a. som ledd i bevisstgjøring av egen profesjonsutvikling (Neufeld og Kompf 2002: 45), eller som her: forskerens forsøk på å skape en kvintessens av et inntrykk av en lærer: Anna som pioneren. Den neste jeg møtte var Hilda. Igjen tenkte jeg: pioneren! Etter hvert som intervjuene gikk sin

gang, erfarte jeg ”pionervirksomhet” hos flere av disse spesialpedagogene, men på forskjellige vis, dels på ulike felt, med forskjellig styrke og under ulike kontekstuelle betingelser. Slik sett forlot jeg tanken på å skape overskrifter som betegnet de respektive spesialpedagogene som ”typer”, dvs. i metafor drakt.

Så ble det snarere protagonisten som anskueliggjør ulike sider ved spesialpedagog som profesjon, samtidig som protagonistens profesjonsutøving forankres i protagonistens hele liv, i tråd med ulike føringer for bruk av livshistorie som metode.

Anna vedkjenner seg det å ”lære i en sosial setting”, et ”mantra” nærmest, en konsekvens av syn på mennesker og læring.

”... jeg er jo ganske streng på dette med kunnskap. Men det er noe med redskapsfag, kall det norsk og matematikk da, og med sånn forståelse av hvem man er og hvor man er i verden, det er jo et slags samfunnsfag, en dagligorientering, en sånn – som jeg er veldig ivrig på – at ungene skal vite hvem de er, når de er født, når mor og far er født, hvor klassekameratene bor, og at det er viktigere å vite hvor den bestemte grenda er enn at Botswana er et land i Afrika. Og på sett og vis finne plassen sin og identiteten sin – alt det er jeg jo kjempegira på! Men jeg er ikke så gira på mye av denne skolske kunnskapen, altså denne bokkunnskapen, der vi lærer ungene mye som de lykkelig kan glemme. Da er det viktigst hva vi bruker denne kunnskapen til, altså hvordan den er i en sosial setting, hvordan den lærer deg å utnytte evnene” (Anna).

Hun målbærer en sterk vektlegging av både de sosiale og situerte aspekt ved læring, altså i retning sosiokulturelt syn på læring. Hun er opptatt av kunnskap, men har klare reservasjoner når det gjelder å presse elever til å gjøre mest mulig, dvs. når det gjelder oppgaver de ikke har forutsetninger for å klare. Hun snakker med kolleger og med foreldre om dette, sier hun, og gir uttrykk for at hun synes skolen har bommet ved kanskje å ha for store ambisjoner på vegne av enkelte elever.

Hun snakker videre om organisering og differensiering av opplæring:

”... for jeg synes vi kaster bort uendelig mye av tida til barn. Jeg synes det er veldig mange barn som må sitte og høre på vi sier noe til noen andre som de allerede vet for lenge siden, eller som de andre barna aldri kommer til å få noen nytte av. (...) Jeg er opptatt av organisering og arbeidsformer og differensiering og mål og – ja! Men det betyr ikke at jeg får til alt sammen, langt ifra, men det er noe med hva har man for ideer i bakhodet når man holder på” (Anna).

Hun dweler også ved emosjonelle sider ved opplæring. Hun eksemplifiserer med Per.

”Og hva er viktigst for Per akkurat i dag? Nå tenker jeg på en unge som ikke heter Per, men som jeg har opplevd i dag. Viktigst for han i dag, er at han er kvalm, og jeg tror at

han er kvalm fordi mor har ny samboer heime. Sant? Det er den tanken jeg har i hodet. Så går han ut og kaster snøball der han ikke skal kaste snøball” (Anna).

Pers oppvekstbetingelser og behov for tilrettelegging av opplærings situasjonen har medført at skolen nå bygger systemer rundt Per, med SFO, leksehjelp, ”... kanskje hans beste arena er skolen. Hvordan klarer vi å få den arenaen så det blir til vekst for ham og ikke til en uendelig serie med nederlag?” Hun legger til: ”Og hva klarer vi her på skolen og jeg selv da å gjøre med hans nåtid, for at det skal kunne bli ei bedre framtid enn det kanskje blir hvis vi ikke gjør noe?” Tilpassing forankres her i empati og en innforståthet av differensiering av tiltak i vid forstand, noe som aktualiserer perspektiv på ”emotional geographies of teaching” (Hargreaves 2002). ”Teaching and learning are always emotional practices,” hevder Hargreaves (2002: 5). Han viser til at framstillinger av læreres følelser og følelsesmessige engasjement, ofte presenteres som

”... broadly personal and psychological – indeed, sometimes Pollyanna-like. Becoming a tactful, caring or passionate teacher is treated as largely a matter of personal disposition, moral commitment or private virtue. What is missing or underemphasized in this literature is how the emotions and emotionality of learning, teaching and teacher development take particular forms according to how the work of teaching is configured and organized in particular times and contexts” (Hargreaves 2002: 5).

Annas engasjement eksemplifiserer – ikke bare forståelse for elever fra lærerens side, men også relatert til skolen som kontekst, et tema jeg vil belyse nærmere i i kapittel 7.

Hun snakker seg videre varm om prosjekt som organiserings- og arbeidsform. Hun reflekterer over aldersblanding, ei tid før denne organiseringsformen ble helt ”stueren” i fulldelte skoler. Homogenisering, med alder som sentreringspunkt, sitter sterkt i skolen. ”Og,” hevder hun, ”den sitter så sterkt, selv om vi sier at det er bare i skolen vi gjør det, vi gjør det ingen andre steder. Hvorfor må vi fortsette med det?”

Læreplanverket 97 (L 97) la beslutning om, etter hvert føringer for tema- og prosjektarbeid (L 97: 71-72 og s. 77).<sup>151</sup> Fylling (2004) har i sitt bidrag til evaluering av L 97 fokus på arbeidsformer og inkludering med tema- og prosjektarbeid som utgangspunkt. ”Metodevalg,” hevder Fylling, ”blir uttrykk for hvem de er eller ønsker å være, ikke bare som profesjonell og pedagog, men som menneske” og handler bl.a. om ”deres måte å gjøre ting på” (Fylling 2004: 163). Hos Anna framtrer refleksjoner generelt omkring organisering, differensiering og arbeidsformer integrert i det å ”lære i en sosial setting”. Organisering av

---

<sup>151</sup> Læreplaner omtales nærmere i kapittel 6.

spesialundervisning blir slik sett ikke et eget tema; spesialundervisning er naturlig integrert i opplæring generelt, eller kanskje det snarere er slik: behovet for spesialpedagogiske tiltak legger føringer for vanlig undervisning i form av organiserings- og arbeidsformer som rommer alle.

Annas utsagn synes, som sagt, å representere et sosialkonstruktivistisk læringssyn. Hos Vygotsky<sup>152</sup> er ei aksentuering av læring ut fra et innenfra-perspektiv, dvs. kunnskap skapes gjennom aktiv samhandling mellom eleven og mennesker i elevens kontekst (Lillejord 2000: 175).

”I prinsippet, mener Vygotskij, vil læringsprosessen være den samme for elever med avvik som for normalelever, og vi skal ikke utdanne barnet som et barn med avvik, men som et barn. Mange av dem som vi har stemplet som ikke-undervisningsdyktige eller uregjerlige vil kunne klare seg utmerket hvis vi begynner å tenke på den måten, mener han. Spesialundervisning ville i et slikt perspektiv miste sin spesielle karakter og bli en del av det vanlige undervisningssystemet. I følge Vygotskij har vi et spesielt ansvar for å se at døve, blinde og andre grupper elever med lærevansker ikke blir systematisk avviksstemplet: ”Free the child from the unbearable and senseless burden of special schooling”, sier han” (Lillejord 2000: 179-180 med referanse til Rieber og Carton 1987).

Anna markerer i sitt syn på læring en sterk omverdenorientering og aksentuering av identitetsbygging og meningsfylt læring. ”Free the child from the unbearable and senseless burden of special schooling ...” Bakteppet for hvor vidt spesialundervisning framtrer som ”senseless burden” eller ”som et potensiale for frigjøring” (Ravneberg 1999: 352, jf. innledning til kapittel 5.1), vil selvfølgelig variere.

Det sosialkonstruktivistiske syn på læring synes altså framtreddende hos Anna. Like så er her de klare konnotasjoner til en reformpedagogisk forankring, som også hos andre av spesialpedagogene, mer og mindre framtreddende.

Reformpedagogikken, med røtter tilbake til 1800-tallet og med den amerikanske pragmatisten John Dewey (1859-1952) blant de fremste eksponenter, ”... den obestridde grundaren av den reformpedagogiske progressivistiska rörelsen i USA” (Englund 2004: 382). Reformpedagogikken har også influert på ulike norske læreplaner fra 1939 og framover, uten at vi skal komme nærmere inn på det i denne sammenheng, annet enn peke på at det slik sett ikke er urimelig å finne reformpedagogiske trekk og spor i spesialpedagogenes fortellinger.

Kritikk av reformpedagogikken i norsk skole har vært nokså omfattende de senere år, i hovedsak relatert til elever med det vi betegner som ”vanlige” forutsetninger for læring,

---

<sup>152</sup> Skrivemåten Vygotsky eller Vygotskij varierer noe i litteratur jeg har brukt, men med Vygotskij som den russiske skrivemåten.

forsterket av norske elevers prestasjoner på internasjonale tester (Pirls Pisa, Timms)<sup>153</sup> og dels også av evaluering av L 97. Elever trives, men læringsutbytte er for svakt og for varierende (Haug 2003a, Klette 2003).

I Stortingsmelding 30 (2003-2004) vektlegges flere tiltak som skal bedre kvaliteten i skolen, bl.a. under overskriftene ”Mulige årsaker til manglende læring (s. 15) og ”Forutsetninger for å lykkes” (s. 24). I analyser av denne stortingsmeldinga uttrykker flere forskere uro over dreining i skolen, ikke relatert til ambisjoner om at elever skal lære mer eller at skoler skal (videre-) utvikle seg som lærende organisasjoner, men snarere, som Telhaug (2005: 128) uttrykker det: ”Meldingen bekjente seg ikke til en ”konstruktivistisk” læringsteori eller til annen flørt med en postmoderne virkelighetsoppfatning, og den var relativt sett også lite opptatt av det sjelelige velværets betydning for elevenes motivasjon (selvtillit, selvbilde, trivsel).” Samtidig, hevder Telhaug, er her i denne meldinga forbindelseslinjer til ”... det vi har vennet oss til å forbinde med en elevsentrert progressivisme” (Telhaug 2005: 129). Skolen i samtida synes prega av flere – dels motstridende diskurser, også relatert til syn på læring. Både Surgrue (1997) og Day (2002) drøfter den progressive pedagogikken, den barnesentrerte pedagogikken opp mot vår tid. Det er en debatt jeg kommer tilbake til som oppsummering av flere fortellinger fra spesialpedagogene som går inn under syn på læring.

Syn på læring inkluderer flere tema. Ei videre drøfting av læringsyn med de respektive teoriforankringer, har fortellinger også fra de øvrige spesialpedagogene som grunnlag, der den enkelte spesialpedagog inntar protagonistens og/eller medspillerens rolle.

### **5.2.2 Et konstruktivistisk syn på læring**

Jon reflekterer bl.a. over teoretisering av fag, bruker matematikk som eksempel ”... altfor teoretisk, de er knytta til ... vi tenker på Piaget, for eksempel, så er ... Jeg tror Piaget er avsatt i norsk skole i dag (...) og da er jeg redd for at vi kan produsere tapere.” Jon uttaler seg som erfaren lærer og spesialpedagog. Samtidig forsterker Jon sitt syn på læring som også den individuelle prosess:

”Vi ser jo det – vi har altfor lite studieteknikk. Vi forutsetter at ungene har lært seg å lære. Det har de ikke gjort. Det er bl.a. en måte å gjøre det på. Vi trener for lite på det i norsk skole. Altfor lite. Vi skulle brukt mye, mye mer tid på det. Slik at du lærer deg å lære. Så hvis du blir klar over dine svake sider og sterke sider...” (Jon).

---

<sup>153</sup> Pirls: The Progress in International Reading Literacy Study (10-åringer). Pisa: Programme for International Student Assessment (15-åringer). TIMMS: Trends in International Mathematics and Science Study.



Han er opptatt av elevers medvirkning og hevder dette skulle vært mer vektlagt. Samtidig spissformulerer han krav til innsats: ” Så sier jeg – jeg pleier si det så sterkt at vi trenger ingen hjerne som bare sitter og sender tekstmelding! Så sterkt kan jeg formulere meg, og det mener jeg!”

Jon ”bekjenner” seg altså til Piaget og et kognitivt syn på læring og er eksplisitt på det. Så er dette en tradisjon som har hatt sterk innvirkning i skolen.

”Gjennom å forstå og å snakke om barns utvikling i piagetianske termer bidro disse aktørene – lærere, førskolelærere, læreplanforfattere og andre – til en diskurs om barn og utdanning der Piagets bilder ble gyldige. Elevaktive undervisningsmetoder, gruppearbeid, selvstyrt virksomhet og annet ble regulære innslag i undervisning, førskole og andre utdanningssammenhenger. Og de fleste som er virksomme i skolen eller kjenner dens verden, vil også være tilbøyelige til å påstå at dette var en utvikling til det bedre med en større respekt for barnet og dets forutsetninger og behov” (Säljö 2001: 65).

Piagets konstruktivisme representerer ei oppfatning av at det som skal læres, er ”der ute” – altså et utenfra-perspektiv, men der elevens egen aktivitet skal bidra til at eleven lettere, bedre, mer troverdig erobrer kunnskaper og ferdigheter (Lillejord 2000: 207). Lillejord gir et sammendrag av Piagets stadietenkning.<sup>154</sup>

”... pedagogisk praksis som springer ut av Piagets tenkning (har) vært mer opptatt av barnets *begrensninger*. Begrensningene henger sammen med Piagets stadietenkning. For læreren blir det viktig å ikke gi barnet større utfordringer enn det er i stand til å makte på det utviklingsstadiet som det befinner seg. I denne sammenhengen er det interessant at i et slikt menneske- og læringssyn ligger det implisitt et perspektiv på avvik som naturlig nok får store konsekvenser for skolens undervisningspraksis” (Lillejord 2000: 175).

I Lillejords studie, med basis i videregående opplæring og med et bredt empirisk tilfang, konkluderes det: ”Det *sosiale* aspektet ved læringen er lite fremtredende i materialet” (Lillejord 2000: 241). ”Ofte,” hevder Putnam og Borko (1997) “prospective teachers may take on a new language that ‘sounds’ more ‘constructivist,’ but their underlying rationales for these ideas are not robust and are not tied to ideas about content” (Putnam og Borko 1997: 1231). Hos Jon framtrer ”Piagets bilder” som et genuint preg i hans læringssyn. Jon framhever imidlertid gjennom samtalene betydningen av prosjektarbeidsformen, elevbedrift og uteskole, men knytter ikke dette eksplisitt opp mot læring i samhandling med andre, slik Anna gjør.

Når jeg så bringer Vygotsky inn i samtalen, medgir Jon:

---

<sup>154</sup> Lillejord (2000) har en utdypende drøfting av Piagets og Vygotskys teorier. Tilsvarende utdyping finnes også hos Lyngsnes (2003) kap. 3 og 4 og Rasmussen (2004a) del 3.

”Ja, Vygotsky er grei nok. Han har jo en mer sånn sosialpedagogisk profil, og den er jeg jo med på, men Piaget har egentlig, (...) har jo egentlig cluet, synes jeg, den der tenking omkring opplevelsen og performance knytta til intellektet. Og ikke minst følelsene, der du lykkes med kropp og hender. Og jeg tror at der har vi en diskrepans i dag. Det er en skjevhet” (Jon).

Både Annas og Jons utsagn aktualiserer debatter om nyansering av læringssyn – det kognitive perspektiv hos Piaget og det sosialkonstruktivistiske hos Vygotsky. Utsagn aktualiserer også, som tidligere anført relatert til Annas fortelling, de reformpedagogiske spor.

Jon refererer til tida da han arbeidet med hovedfag i pedagogikk. Han var allerede en erfaren lærer og spesialpedagog.

”Og da oppdaget jeg en slik diskrepans i ... hva er det vi gjør galt? Og så var jo dette i den tida der avskolingstendensene var der. Ivan Illich, Solstad<sup>155</sup> drev og styra litt og en del av de tankene der. Det var en radikal tenking om det, men samtidig var det ikke så radikalt, man liksom bare lukta på det (...) Det som ... det begynner å komme igjen slike avskolingstanker hos meg. Altså, jeg spør meg: Har vi for mye skole? Og ... altså ... skolen ble jo opprettet i mangel av noe” (Jon).

Jon målbærer her et reformpedagogisk bakteppe med referanse bl.a. til Ivan Illich. Med boka ”Det skoleløse samfunn” (1972) ga han sammen med Nils Christie og boka ”Hvis skolen ikke fantes” (1971) tilfang til en omfattende skoledebatt som ikke minst handlet om hvordan skolen ”så” elever, om forhold mellom skolens omsorgs- og undervisningsoppgaver, og kopling mellom undervisning og elevers opplevde mening.

”Reformpædagogikken ønsker mer åbenhed, mer kontakt med den *virkelige* verden, et mer autentisk, det vil sige virkelighedsnært, innhold i undervisningen, den ønsker, at der gives plads til elevernes *naturlige* behov og egne erfaringer i skolen. Logikken er kort sagt den, at når skolen bliver for meget skole, må dette skolastiske præg afvejes med det, som ikke er skole” (Rasmussen 2004a: 226).

Jon poengterer, som sagt, betydningen av bruk av utemiljøet ved skolen, lavvo, arbeid med elevbedrift, ulike prosjekt og å stimulere elever til aktiviteter som står sterkt i bygdemiljøet. Jon markerer altså et reformpedagogisk og konstruktivistisk idégrunnlag og er opptatt av skolens forhold til og plass i samfunnet. Han vektlegger mening og mestring. Han har også utsagn knytta til betydningen av lese- og skriveopplæring og utvikling av gode ferdigheter. Igjen – sider ved elevers læring og utvikling som inngår i de videre kapitler.

---

<sup>155</sup> Med referanse til K.J Solstad og ulike utgivelser i samband med ”Lofotenprosjektet”.

### 5.2. 3 Når ordinær opplæring er lite differensiert

Hilda ble spesialpedagogisk koordinator på sin skole, en stor ungdomsskole, lenge før betegnelsen ble skapt. Dette arbeidet har medført innsats for å systematisere rutiner, dvs. ulike sider ved jussen i spesialpedagogikken, inklusive planarbeid og rapportering. Hun var også den tidlige pådriver i utvikling og bruk av bok og bånd for elever med lesevansker. Møter med ledelsen for å motvirke at spesialundervisning endte som en ”timeplanmessig salderingspost”, har vært ei årvisst utfordring. Hun poengterer imidlertid at de drøftinger hun har hatt med ledelsen lokalt, gjerne har ført fram, i motsetning til en del saker hun har fremmet på kommunalt nivå. Her har det ikke alltid vært like lett å vinne gehør for synspunkt. Videre har hun over år også arbeidet med overganger i forhold til avgivende og mottakende skoler, oppgaver PPT etter hvert har tatt et meransvar for.

Mange av Hildas arbeidsoppgaver har vært knytta til undervisning av elever med spesielle behov, elever med lese- og skrivevansker og elever med atferdsvansker. Hun nevner også eksempler på andre opplæringsvansker. Hilda gir uttrykk for – og verdsetter - at det er variasjon i arbeidsoppgavene, men da primært variasjon innen det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Hun viser til både sosialpedagogisk og spesialpedagogisk innsikt når hun omtaler ulike spesialpedagogiske oppgaver hun har. –”Sosialpedagogikken kan ivareta mer det hele menneske da,” sier hun, og nevner særlig betydningen av den innsikt hun fikk gjennom det faget i arbeid med elever med atferdsvansker og deres foreldre: veilede, samarbeide uten å overkjøre andre.

Hilda poengterer betydningen av å drive diagnostiserende undervisning og ikke gå videre før eleven mesterer aktuell ferdighet, og aksentuerer videre betydningen av direkte hjelp, slik bl.a. Høien og Lundberg (2000) gjør det relatert til dyslektikere. Hun viser til elever som har lært å lese først på ungdomstrinnet og gleden over å ha hjulpet dem fram til leseferdighet. Tiltak skjer på bakgrunn av kartlegging, ei kartlegging som med åra i hovedsak er skoleintern: PPT har de senere år forsterket fordringer til at skolen selv tar hånd om kartlegging, bl.a. på feltet lese- og skrivevansker. Det kommer jeg tilbake til i kapittel 7. Både Hilda og Jon framhever betydningen av å arbeide med studieteknikk overfor svake lesere (jf. Høien og Lundberg 2000: 264).

”Når du har 30 elever i en klasse ... så blir det stort sett fag og facts.” Hun refererer til antall elever med spesielle behov i en klasse, seks-åtte stykker, sier hun.<sup>156</sup>

---

<sup>156</sup> Terskelproblematikk, dvs. terskel for type og omfang av vansker som tilsier at en elev har behov for spesialundervisning, drøftes mer inngående i kapittel 6.

”De blir slått sammen i ei gruppe for at det skal se ut som at der får mer enn de får. De trenger et eget opplegg, språkfag, norsk og engelsk, og de mister helt motet og gir opp når de skal lese en tekst, f. eks. å finne svara i en tekst på egen hånd” (Hilda).

Hun viser til at det er svært få delingstimer. Hun fortsetter: ”Hvordan skal man drive individuell opplæring der da? Det er ikke tilpassa opplæring.” Stemmen er lav. Videre problematiserer hun sider ved ressurser og kompetanse med tanke på endring og bedring av situasjonen.

”Det måtte jo først være en periode hvor man hadde rikelig med ressurser og fikk innarbeide det, men nå virker det som vi skal gå fra spesialundervisning og bare strø utover for å få større lærertetthet, uten å tenke på hvem som skal ha ansvaret for denne her spesialundervisninga. Det er først og fremst spesiallærerne som samarbeider med faglærerne. Så for å kunne drive med inkluderende skole, så tror jeg at det må ganske mye skolering til av de vanlige allmennfaglærerne. Ellers blir det et tomt ord” (Hilda).

Sider ved ressurser, kompetanse og den inkluderende skole kommer jeg nærmere tilbake til. Hovedmønsteret er prega av at den vanlige undervisning ikke gir rom for elevers forskjellighet, og at elever med spesielle behov derfor må ut av klassen for at opplæringa skal kunne tilpasses.

En kollektiv innretning på vanlig opplæring kan innebære splitting i sammenheng for noen elever. Så tas det pragmatiske grep for å bygge bro fra vanlig undervisning til spesialundervisning. Hilda gir eksempler på elever på ungdomstrinnet som først sier de ikke ønsker spesialundervisning, de ønsker ikke gå ut av klassen, skille seg ut, ”... men etter hvert som de oppdager og ser sin egen situasjon, så opplever vi at de tar imot tilbudet og aksepterer det.”

”Hvis du virkelig skal få hjelpe elever å lære å lese på et mer funksjonelt vis, så trenger du den kunnskapen der (innsikt i lese- og skrivevansker, forf. anmerkning). Men samtidig så må du være innstilt på å se at en sånn – legge opp sånn at eleven ikke synes det er bare kjedelig og at han ser framskritt også, nesten fra time til time. Og det kan jo kanskje være litt vanskelig når du ... at du legger vekt på det da for å motivere for det videre arbeidet. Dette med å drive diagnostiserende undervisning – og passe på å ikke gå videre før eleven mestrer det – Så sitter han jo som han har sittet der bestandig og ting har gått forbi. Det er viktig, det og (Hilda).

Hilda understreker betydningen av elevers mestring og uttrykker det slik: ”Så jeg har vært litt opptatt både av dette med å tro på seg selv og prøve å synliggjøre for dem at de har mestret ting, og alltid tatt utgangspunkt i det som har vært elevene sine sterke sider, da.” Hennes argumentsjon går langs de akser Flem og Allgood (2003) poengterer betydningen av i

drøfting av Tors skolehistorie, Tor, som først i voksen alder fikk sine lese- og skrivevansker diagnostisert:

”Avstår en fra å legge ensidig vekt på individets svake og negative sider og i stedet legger til rette for allsidig og positiv læring, kan dette føre til stadig ny positiv læring, som i sin tur kan føre til svekkelse av negative trekk. Mestring er ofte et fundament for videre læring” (Flem og Allgood 2003: 270).

Elevens mestring framstår som en sentral ledetråd i Hildas virke. Organisering av spesialundervisning synes hos henne både å være en forutsetning for bedre mestring av lesing og skriving og også som en arena for mestring. Organisering av spesialundervisning utenfor klassen framstår som en konsekvens av organiserings- og arbeidsformer i klassen, altså en kollektiv innretning på undervisning, lite differensiert. Organisering av spesialundervisning skjer m.a.o. på den vanlige undervisningas premisser, og spesialundervisning fungerer kompensatorisk i forhold til elevens vansker. Haug (1998a) omtaler dette som ”den individualpatologiske og kompensatoriske ideologien”, en ideologi han hevder fortsatt dominerer spesialpedagogiske tiltak (Haug 1998a: 282). Hilda refererer imidlertid til at elevene får hjelp og at faglærere er blant dem som gir positive tilbakemeldinger til henne om elevens framgang. Tiltak fungerer m.a.o. funksjonsoppbyggende, men representerer like fullt det Hilda betegner som ”det store spesialpedagogiske dilemma”:

”... et av de største problemene jeg har som spesiallærer, det er å påvirke at det henger sammen, det spesifikke opplegget som jeg vet elevene ville ha utbytte av, med å få dem til henge med eller følge med på det klassen har. Det er det store spesialpedagogiske dilemma. Det virker jo ganske meningsløst da at elevene skal fritas for undervisning i et fag for så å hjelpe dem med det. Og det er viktig da å la dem selv få oppleve at de har bruk for det, og da får du ofte fornuftige svar” (Hilda).

Hilda forteller videre at det er avtale mellom aktuell faglærer og elever som går ut av klassen for å få spesialundervisning: eleven får kopi av lærerens notater i etterkant. Eleven er redd for å miste noe ved å gå ut, sier hun.

Lillejord (2000) framholder ut fra sin studie at de fleste lærerne og spesialpedagogene i hennes studie har det hun betegner som et ”... *utenfra*-perspektiv på læring. Skolens kunnskap er *gitt*, innholdet *finnes*. Det er lærerne og spesialpedagogenes oppgave å finne ut hvordan de skal klare å *tilføre* elevene kunnskapen” (Lillejord 2000: 207). Hun oppsummerer spesialpedagogenes forståelse av hvordan elever lærer: ”Læring er en lineær, trinnvis prosess, og læring skjer ved overføring” (Lillejord 2000: 206). Hun trekker tråder til et empirisk kunnskapssyn, med referanse til John Locke og videre fram til behaviorismen. Siktemålet er

at elevene skal ha vanlig progresjon. ”Vanlig progresjon og hull i kunnskapene er begreper som gir uttrykk for et lineært læringsssyn” (Lillejord 2000: 208). Forventninger om at elever som får spesialundervisning i størst mulig grad følger vanlig progresjon, ligger som en undertekst i Hildas utsagn, og ligger der kanskje som en konsekvens av at vanlig undervisning ved denne ungdomsskolen i liten grad framtrer som differensiert.

Hilda reflekterer videre over helhet, sammenheng og læring. - ”Egentlig,” sier hun, ”så skulle de hatt hjelp til individuelle opplegg alle sammen eller hver for seg, så det er et dilemma dette. Jeg synes det. Så vi må gjøre et eller annet med arbeidsplanene, tror jeg.”

Hildas fortelling om tilpassing er primært knytta til elever som får spesialundervisning; det synes å være spesialundervisning som representerer tilpassing ved denne skolen, noe som er omtalt også i tidligere kapitler. Hun viser til at skolen har få delingstimer. I likhet med Anton knytter hun muligheter for differensiering til ressurstilgjengelighet i form av sterkere innsats på skolen, både i forhold til økte ressurser, faglig opprusting av lærere og mer grunnleggende drøftinger om hva tilpassing og inkludering innebærer eller kan innebære. Skolen har innført fleksitid, tid der ”... det er lærer til stede og der elevene også kan arbeide med det de vil,” men at lærerne gir uttrykk for tidspress: ”... oj, jeg har ikke fått hjulpet alle liksom, nå i dag heller.”

”Det som vi har snakket om og tenkt litt på da, det er jo det med at vi kan prøve å ha noen kurs på enkelte områder til de elevene, kurs i forhold til emner innenfor matematikken og i forhold til norsk. Og det kan også være fag hvor vi kan ta opp spesielle emner. Om det skal ligge i fleksitid eller om det skal ligge i arbeidstimer, det er vi kanskje litt uenige om da” (Hilda).

Hun trekker opp konturer av gjennomføring av kurs for noen elever som behøver styrking i fag eller emner og at slike kurs avvikles når det ikke er ordinær undervisning. Hilda har tidligere tatt opp problemer med at elever som går ut av klassen for å få spesialundervisning, er redde for å miste noe. Hilda ønsker å ”gjøre noe med arbeidsplanene,” som hun sier, tar til orde for arbeid med individuelle arbeidsplaner for elevene. Hun skal ha et møte med en av inspektørene dagen etter intervjuet, ”... den ene inspektøren, hun som er den største drivkraften i endringsarbeidet, da.” Temaet for møtet er hvilke strategier de skal legge opp til i forhold til endringsprosesser. Erfaringsformidling fra andre skoler er ett tiltak Hilda tenker på. Kurs for lærere et annet. Planlegging av endringer er i gang. Siktemålet er klart: ei mer tilpassa opplæring.

Etterlysninga synes å gå i retning av å endre vanlig undervisning, fra formidlingspedagogikk til en pedagogikk som trolig hører heime under begrepet

reformpedagogikk som paraply og begrunnet i ønsket om større helhet, sammenheng og bedre tilpasning av opplæring generelt.

Spor etter spesialpedagogenes kunnskapssyn og syn på opplæring i min studie er noe ujevne – relativt klare og tydelige hos Jon og Anna, noe mer diffuse hos de øvrige. Så langt er det nærliggende å konkludere med at spesialpedagogene i denne studien om spesialpedagogens virke i hovedsak framstår med et mer utvidet syn på læring enn hos spesialpedagoger i Lillejords studie: ”Spesialundervisning handler om omsorg, tempo, mengde og et annet forhold til lærestoffet” (Lillejord 2000: 157), altså en kvintessens av spesialundervisning som minimalisering av det som framtrer som ordinær opplæring og som tilsynelatende virker barbert for refleksjoner over ulike kunnskapssyn.

Syn på læring innvirker også på organisering av opplæring, i dette også organisering av spesialpedagogiske tiltak. Linda, som den neste protagonist, problematiserer også dette.

#### **5.2.4 Omorganisering av opplæring – fra klasseundervisning til bruk av arbeidsplaner**

Linda giftet seg og flyttet fra stedet der hun var rektor og opplevde at hun lyktes som rektor. Hun har varierte oppgaver ved skolen der hun nå arbeider, en middels stor barne- og ungdomsskole. Hun er i hovedsak på ungdomstrinnet, trives med undervisning der, men har også noen undervisningsoppgaver på barnetrinnet. Deler av ungdomstrinnet er nylig omorganisert med basisgrupper, som rett nok av arkitektoniske omsyn tilsvarer en klasse. Her brukes ukeplaner og fellesforelesninger i basisfag. Linda har vært blant pådriverne i dette prosjektet, et prosjekt som på bakgrunn av erfaringer de nå har gjort, må endres en del, sier hun. Hun har også oppgaver i forhold til flere elever som får spesialundervisning og er opptatt av forholdet mellom spesialundervisning og opplæring for øvrig. Hun opplever spesialundervisning som krevende, intenst og medgir at det ville kjennes noe ensomt å ha bare spesialundervisning slik det tradisjonelt har vært organisert. Hun viser i flere sammenhenger til at arbeidet er intenst. ”Jeg tok meg helt ut,” sier hun og forklarer det ikke nødvendigvis med arbeidets egenart, men snarere med faktorer hos seg selv. Hun må lære seg å roe litt ned, sier hun.

Hver dag starter nå ungdomstrinnet med morgensamling og planlegging av dagen. Basisgruppene har fellesforelesninger i kjernefagene i løpet av uka. Ellers arbeider elevene etter ukeplaner med differensierte arbeidsoppgaver: a-, b- og c-oppgaver, med c som de mest krevende. Siktemålet med omlegginga er at opplæringa generelt skal bli mer differensiert, ”... slik at alle skulle finne sin plass,” som hun uttrykker det.

”Tanken var jo at vi skulle få en differensiering der de svake kunne finne sin plass, men også flinke elever – at de også skulle finne sin plass. Så dette her med at vi bruker, tradisjonelt er det fire timer samfunnsfag der læreren prater og prater, og der elever er nødt til å høre på enten de kan stoffet eller ikke, det syntes vi var bortkasta tid” (Linda).

Det varierer i ulike fag og ulike perioder hvilke nivå på oppgaver elever velger. Det er oppfølging i form av elevlogger, lærerkontroll og foreldreunderskrifter. Omlegginga utfordrer elevansvar i forhold til egen læring, og, sier Linda, dette fungerer ikke godt nok. Et ”stillerom” for eget arbeid er slett ikke så stille. Videre, hevder hun, bør de involverte lærere også vurdere hvorvidt andelen fellesundervisning er tilstrekkelig. Prosjektet er kontinuerlig under vurdering og justering.

Linda er ikke i tvil om at det er enklere for spesialundervisning å ”forhandle seg inn” med denne organiseringa av opplæringa enn ved tradisjonell klasseundervisning. Hun refererer til en elev med generelle lærevansker som tidligere fikk spesialundervisning utenom klassen. Eleven gir uttrykk for at det er lettere å få hjelp nå – nå får hun hjelp ved behov ved at det er flerlærersystem ”... i stedet for at det blir sånn kunstig at nå skal vi ut,” refererer Linda. Hun eksemplifiserer nyordninga også med en annen elev, en elev med lese- og skrivevansker og som ellers har vanlige læreforutsetninger, men problemer med å strukturere arbeidet sitt. – ”Han mestrer ikke ... han har noen venner som han sitter og prater med, og det blir lite gjort,” forteller Linda. Her går hun inn sammen med andre lærere og prøver å strukturere dagen for ham og kontrollerer hva som er gjort før skoledagen er omme. Omorganisering av vanlig opplæring gir her lettere rom for en mer fleksibel organisering av spesialundervisning. Her er like fullt utfordringer i forhold til de faglige og metodiske grep, bl.a. relatert til elevers behov for struktur.

At noen elever ikke godt nok evner å ta ansvar for egen læring bl.a. i tråd med intensjonene med omlegging til bruk av arbeidsplaner, er blant de aspekt Linda problematiserer. Hun synes opptatt av læringsperspektivet, også ”Ansvar for egen læring.”<sup>157</sup> Hun er også opptatt av effektiv læring og i dette: behovet for å hjelpe enkeltelever til bedre å kunne gjøre realistiske valg av oppgaver og å strukturere arbeidet sitt.

Lyngsnes (2003) drøfter i sin studie ”Ansvar for egen læring – prinsipp og praksis” med datatilfang fra tre klasser i videregående skole, ulike sider ved lærer- og elevroller knytta til ansvarshåndtering, ei drøfting som bl.a. skjer opp mot den ”Bjørgeninspirerte AFEL-

---

<sup>157</sup> AFEL, etter Bjørgens teorikonstruksjon, har basis i kognitiv læringsteori (Lyngsnes 2003: 103).



tenkingen” (Lyngsnes 2003: 271).<sup>158</sup> Hun går til felts mot Bjørgens sterke tro på elevens egenmotivasjon og konkluderer:

”I Bjørgens tenkning framtrer en sterk tro på egenmotivasjon. Denne troen får ikke støtte i mine funn. Undersøkelsen viser at det ikke er nok å kunne eller vite noe, for i praksis å gjøre det en vil og kanskje vet. Data fra de tre klassene som er studert, viser at i praktisk pedagogikk er ikke egenmotivasjon tilstrekkelig” (Lyngsnes 2003: 271-272).

Linda ser ut til å tenke i tilsvarende baner: lærerne må inn og ta grep når elever ikke evner å forvalte pålagt ansvar.

Hun vektlegger videre innsikt i å kunne sette seg inn i elevens vansker, og fortsetter: ”... sette deg ned på elevens nivå, hvis du kan si det sånn. (...) Så tror jeg du til en viss grad må greie å sette deg inn i elevens situasjon, på hvordan han tenker og hvorfor han handler som han gjør.” Hun opplever at undervisningssekvensene med enkeltelever kan variere noe, dels avhengig av dagsform. ”Det er jo nedturer der og da. Men de gode stundene er jo veldig gode da. Jeg føler at – da skjer det læring.”

Også tidligere ble en del av spesialundervisninga gjennomført i klasse, men da ikke nødvendigvis som hovedmønster. Linda viser også til en mer tradisjonell organisering av spesialundervisning på barnetrinnet – der hun er inne to timer i uka i klassen og tidvis blir ”radiatorlærer”, noe hun ikke finner meningssvarende.

Innsats, mening og effekt av tiltak gir m.a.o. også føringer inn mot organisering av opplæring og ulike begrunnelser. Organisering av spesialundervisning ved ungdomstrinnet ved Lindas skole er slik sett begrunnet i skolens, dvs. ungdomstrinnets egenart.<sup>159</sup>

Organisering av opplæring og i dette – organisering av spesialpedagogiske tiltak er et sentralt tema hos spesialpedagogene.”... i stedet for at det blir sånn kunstig – at nå skal vi ut,” sa en av Lindas elever; ei positiv tilslutning til omorganisering av trinnet. Samtidig – i andres historier - er det nødvendigvis ikke slik at det å gå ut av klassen for å få spesialundervisning eller særskilt tilrettelagt opplæring – oppleves som kunstig eller stigmatiserende.

### **5.2.5 Fleksibilitet i organisering**

Kathinka er den i denne studien som mest omtaler organisering av spesialundervisning. I intervju 2 har hun alle sine tre lengste utsagn knytta til organisering av styrkingstiltak ved skolen (jf. kap 3.9), noe som kan hende vedrører jussen i spesialpedagogikken vel så mye som organiseringsform. Rent organisatorisk gjennomføres undervisning ved skolen i klasser, dvs. i

---

<sup>158</sup> Her med referanse til Bjørgen (1991): Ansvar for egen læring.

<sup>159</sup> Tildeling av de relativt få timer til spesialundervisning (inntil 100 årstimer) utdypes videre i kapittel 6.

tida før omlegging til basisgrupper. Hovedmønster er her som mange andre steder: en klasse, en lærer, rammer som nok vanskeliggjør realisering av tilpassa opplæring, medgir hun, og viser til at skolen bevisst arbeider for å differensiere arbeidsplanene for elever generelt. Ledelsen har grepet fatt i dette, sier hun, så her vil vel skje endringer over tid. Hun problematiserer ulike elevers evne til å foreta realistiske og utfordrende valg ut fra arbeidsplan i fag eller en ukeplan, men også dette arbeides det med.

Organiserings- og arbeidsformer varierer blant klasselærere, noe som også er et tema for samarbeid, veiledning og skoleutvikling; et tema som følgelig involverer rektorrollen. (Ledelsens rolle drøftes mer inngående i kapittel 7.1.) Kathinka argumenterer for lærers frihet ut fra at lærere er forskjellige og at også lærere har behov for å oppleve mestring.

”For det har noe med møtet med den ungen å gjøre, eleven, den friheten som lærere er nødt til å ha, mener jeg, i klasserommet med klassen sin, og med elever med særskilte behov. Friheten til kreativitet, friheten til å møte ungen med dine sterke sider. Akkurat som vi skal finne ungens sterke sider, så er vi voksne forskjellige også. Det har noe med å ha trua på den norske lærerstanden å gjøre, altså! Det ligger ... det å ha trua på den norske lærerstanden i botn, altså” (Kathinka).

Sider ved metodevalg og organisering forankres her i læreres ulikhet og læreres ulike sterke sider. Kathinka begrunner de valg lærere gjør med også læreres behov for mestring. Hun utdyper også elevers behov for mestring og utdyper sine synspunkt slik:

”Jeg sa vel det at vi var opptatte av å gripe fatt i de sterke sidene til ungene, jeg da. (...) Samtidig som det å kunne lese og skrive er sånne grunnleggende ferdigheter at vi kan ikke bare si at nei, dette får ikke du til, så vi jobber bare med det du er flink til. Poenget er å tilrettelegge det på et mestringsnivå; finne ungen sitt mestringsnivå og bygge det opp derfra” (Kathinka).

Visse fag på samme trinn er parallellagt ved den skolen der Kathinka har sitt virke. Dette innebærer at det kan etableres grupper av elever på tvers av klasser. Disse gruppene er i hovedsak nokså homogene, men tema varierer, og det er variasjoner med omsyn til varighet av ei slik gruppe, f. eks. grupper etablert for å hjelpe elever til bedre å kunne strukturere eget arbeid. I tillegg avvikles lesekurs ved skolen, kurs som varierer i innhold og omfang etter deltakernes behov. Hun forteller om de målretta tiltak relatert til enkeltelever, grupper og klasser.

Kathinka dveler ved lesekursene, om elevene som er motiverte – ”en fryd for en lærer,” sier hun. Hun viser til at disse kursene er tilpasset elevenes ulike behov og er populære – ”det er kjekt å være den som får lov til å gå ut, ikke sant?” Hun forteller om en skole og et virke

prega av systematikk og grundighet bl.a. relatert til kartleggingsprøver på klassenivå. Hun refererer til gode erfaringer med slike kurs, ikke minst i forhold til elever som har marginale vansker i lesing og skriving. Effekten er i sum mindre hos dyslektikerne, sier hun.

Hun reflekterer over holdninger i foreldregruppa når det gjelder organisering av spesialundervisning; holdninger til at elever skal ut av klassen i enkelttimer har variert opp gjennom åra, men elever flest, sier hun, synes jo det er ”topp” å være med ut. Skolen legger vekt på fleksibilitet i organisering. Det handler om hva elever får mest utbytte av, men fleksibilitet for en elev med autisme er neppe en fordel, legger hun lakonisk til. Å ta en elev med ut av klassen mot elevens vilje, har neppe noen hensikt, sier hun. Vel blir styrkingsressursen da mindre, men poenget er jo at eleven skal lære.

”Først var det den gamle spes.ped.-tradisjonen som du snakket om: alle skulle ut. Så ble det veldig sånn at ingen skulle ut. Men det er ikke ... det er som med lesemetoder og alt det ... det er ikke én metode som er rett for alle, så vi må gjøre det litt sånn, så gjør vi litt sånn, og så må vi endre underveis, og det har noe med pedagogisk teft å gjøre... hos lærerne. Det har noe å gjøre med å ha utdanning” (Kathinka).

Her er m.a.o. variasjoner i organisering, dels skole- og læreravhengig med utgangspunkt i elevens behov og rammer. De lager styrkingsgrupper på tvers av klasser; ressursen blir slik sett maksimert. Kathinka poengterer betydningen av å snakke med elever om dette, begrunne tiltakene, men hvis eleven ikke vil ut, så tas det omsyn til det om enn ressursen da i praksis blir halvert.

Randis skole er en åpen skole, en ”Samtakskole” i si tid, slik Kathinkas skole var det, opptatt av å utvikle en inkluderende skole.

Randi har vært klassestyrer i mange år i tillegg til å ha spesialpedagogiske oppgaver. Ordinær opplæring beskriver Randi som nokså differensiert ved bruk av arbeidsplaner. Her brukes to-ukersplaner. Alle planer har samme tema, men det er differensiering med omsyn til vanskegrad, bruk av ulike lærebøker, forenkling av lærebøker, forstørring av skrift osv. Alle planer ser likedanne ut, men kan ha noe ulikt innhold. Elever kan skifte vanskegrad både på eget og lærerens initiativ. I noen fag kan det være sju like planer, i andre tre. De senere år er timer til enkeltvedtak lagt ut på klassetrinnet. Randi forklarer organisering og ressursbruk:

”Vi lager grupper på tvers av trinnet – og har flerlærersystem sånn innimellom, og noen ganger tar vi ut en elev i 10 minutter da for et eller annet, noen ganger lager vi grupper – større eller mindre – noen ganger er det individuelt, en liten time kanskje da. Vi prøver å organisere sånn, alt etter ungenes behov, og prøver også å få med der vi kan, unger som

har vansker, men som ikke har timer, at de på en måte blir med inn i opplegget her da, ved at vi lager grupper der de også er med” (Randi).

Alle timer utenom kroppsøving og musikk er parallellagt på trinnet. I tillegg gjennomføres lesekurs. Hun poengterer at også organisering vurderes fortløpende og utdyper:

”Noe kan du jobbe med ... du kan godt sitte med tilpassa opplegg og jobbe med det på gruppebordet, og du kan gjøre det uten hjelp også, men så er det enkelte ting som du kanskje må gjøre i ei lita gruppe eller individuelt en liten økt. (...) Så vi prøver – men vi er ennå ikke gode nok på å ... det er lett vint å si at nå har den ungen en time, og så ... får han den timen da, kan du si, men vi prøver å jobbe med det” (Randi).

Også ved denne skolen er det variasjoner med omsyn til organisering av spesialundervisning. Hatlevik (2004) dokumenterer om lag tilsvarende variasjoner, her med avgrensning til elever det er fattet enkeltvedtak på:

”Vi skiller mellom et *integreert* og et *segregert* spesialundervisningstilbud. Opplæring som skjer i samlet klasse, det vil si tolærerundervisning og assistent i klassen, oppfattes som et integrert tilbud. Elevene som mottar spesialundervisning får litt ekstra ressurser, men de undervises innenfor rammen av en ordinær skoleklasse. Enetimer utenfor klassen, undervisning i en liten gruppe utenfor klassen og på annen måte defineres som et segregert undervisningstilbud. Det er bare 16 % av elevene i denne undersøkelsen som har et fullstendig integrert spesialundervisningstilbud. 40 % har et blandet tilbud og 39 % har utelukkende et segregert tilbud” (Hatlevik 2004: 57).

Markussen (2004) gir på bakgrunn av studien ”Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak” en oppsummering av elevers oppfatninger relatert til bl.a. organisering av spesialundervisning.

”De fleste elevene med spesialundervisning etter enkeltvedtak gir uttrykk for at lærerne bryr seg, og vi tolker det dit hen at elevene stort sett er tilfreds med lærernes innsats for deres sosiale utvikling. Elevene på alle trinn er også *stort sett fornøyd* med den spesialundervisning de får. Både de som får tolærerundervisning i klassen, de som får gruppeundervisning utenfor klassen og de som får individuell undervisning utenfor klassen (enetimer) sier i hovedsak at dette er tilbud som de liker godt, og underforstått som de føler at de får utbytte av. Det er en tendens til at de som har spesialundervisning i blandede opplegg eller i integrerte løsninger inne i ordinære klasser er noe mer positive enn de som får spesialundervisning i segregerte løsninger utenfor klassene” (Markussen 2004: 15).

Det store bildet framtrer i undersøkelsen til Markussen og medarbeidere positivt fra et elevsynspunkt, mest for dem som har ”blandede opplegg”, dvs. dels i klassen, dels utenfor.

Evaluering av R 97 viser også til bruk av flere organiseringsformer i spesialundervisning. ”Den vanlegaste modellen for organisering av spesialundervisning var å gje denne undervisninga vekselvis både utanfor og innanfor klassa, ofte ut frå ei ad hoc-vurdering,” oppsummerer Haug (2003: 64, jf. Skogen *et al.* 2003: 13). Beskrivelser fra flere av spesialpedagogene i denne studien viser til variasjoner i organisering av spesialundervisning, men ad-hoc-prega, i betydning nærmest tilfeldige valg av organiseringsformer? Jeg vil komme tilbake til spørsmål om organisering i kapittel 5.5.2, relatert til organiseringsformer sett i forhold til tilpassing og inkludering.

Den eneste i dette utvalget av spesialpedagoger som fast gjennomfører opplæring i et skoleinternt, men segregert opplæringstilbud, er Anton, novisen. I det følgende delkapittel går jeg nærmere inn i beskrivelser av og begrunnelser for slik organisering.

### **5.2.6 Det segregerte tiltak**

Anton er novisen i dette utvalget av spesialpedagoger. På slutten av sitt første år som lærer og spesialpedagog reflekterer han over ulike erfaringer fra dette året. Han forteller om fjorårets søk etter jobb. Det viste seg umulig å få jobb i byen, men han hadde sendt flere jobbsøknader. ”Men rektor her ringte meg,” sier han. Det viste seg at han var eneste mannlige søker med spesialpedagogikk i fagkretsen i den kommunen. Han ble innkalt til intervju og fikk tilbud om tilsetting dagen etterpå, fast ansettelse. ”Og,” sier han, ”jeg tror rektor er glad for at det ble ansatt en mann.” Anton vurderer like fullt å flytte – kjæresten bor langt unna.

Anton har sine primære undervisningsoppgaver relatert til to elever på mellomtrinnet som har atferdsvansker, den ene med diagnosen AD/HD. Tidligere skoleår hadde disse to elevene opplæringa i klassen, en klasse som hadde opplevd hyppige lærerskift. I samråd med PPT ble det bestemt at disse to elevene skulle ha si opplæring utenom klassen, dels sammen, dels hver for seg.

”Vi prøvde jo ... inne i klassen med de to her, men fant ut at det var, det var kanskje ikke læringsmiljø for dem når vi skulle ha noen fag ... kanskje på grunn av gjentatte nederlag før og diverse ting” (Anton).

Anton viser videre at det jo er viktig at disse to også har omgang med resten av klassen; de skal ikke sitte på rommene sine hele tiden. Klassestyrer, assistent og Anton prøver å legge opp til økter der disse to lykkes sammen med medelever. ”Det er kanskje hovedutfordringa,” sier Anton. Felles matlaging med klassen er prøvd, men det gikk ikke så bra. Men uteaktiviteter fungerer bedre. De to guttene er usikre på en del arenaer, forteller Anton, ”...

altså frykten for hva som møter dem. Da settes det visse forsvarsmekanismer inn med en gang.” Hele klassen var på overnattingstur. Det ble en god opplevelse for alle. Disse to guttene er blant de relativt få som har et så godt som totalt segregert opplæringstilbud.

Nordahl og Overland (1998) evaluerte spesialundervisninga i Oslo kommune og konkluderer bl.a. med at spesialundervisning, særlig relatert til bruk av spesialklasser og assistenter, fungerer som avlastning for den ordinære opplæringa (Nordahl og Overland 1998: 149); utskilling fungerer som et homogeniseringstiltak. Anton argumenterer imidlertid annerledes når det gjelder sine to elever. Her er segregering pedagogisk begrunnet relatert til å skape en arena der de to guttene fikk bedre vilkår for å lykkes enn de gjorde inne i klassen, samtidig som Anton sier -”Det er jo viktig at alle har det bra,” underforstått: belastninga for medelevene hadde nok over år vært påtakelig, om enn Anton karakteriserer dem som tålmodige og forståelsesfulle. Slik sett begrunnes organisering av spesialundervisning i dette tilfellet med elevenes egenart.

Anton viser ellers til at antallet elever det er fattet enkeltvedtak for, er relativt høyt. Kommunen er kjent for å være en ”god kommune” når det gjelder ivaretaking av elever med særskilte behov. Også skolesjefen bekrefter dette (kommune 4). Spesialundervisning på Antons skole realiseres på ulike vis, i klasse eller ofte utenom klassen – enetimer eller grupper. Det er kamp blant lærerne om grupperommene, sier Anton, noe som indikerer at en god del av de spesialpedagogiske tiltakene ved denne skolen realiseres utenfor klassens ramme. Neste år skal han ha en elev med lese- og skrivevansker. Spesialundervisning for denne eleven skal realiseres innen klassens ramme. Skolen har ny rektor, og Anton viser til rektors føringer på dette området. Rektor er svært opptatt av tilpassa opplæring, sier han.

Anton viser til Dewey, uten nødvendigvis med den bevisste forankring i reformpedagogikk, aktivitetspedagogikk, den amerikanske pragmatikken. Han gir eksempler på ”learning by doing”:

”Mest mulig aktivitet når de skal jobbe med forskjellig. Tror nesten ikke jeg har kjørt tavleundervisning i forhold til de to der. Nesten ikke en ting på tavla. Vi starter rett på noen oppgaver som som oftest er godt innenfor det de behersker ... i alle fall til å begynne med” (Anton).

Her er inkorporert omsyn til elevenes behov for mestring og behov for aktivitet og aktivitetsskifte. Han understreker også behov for struktur. Hovedmønsteret er teoriprega aktiviteter først på dagen, senere mer lystprega, altså de attraktive oppgaver brukes som forsterkning i forhold til de mindre attraktive. Det er ikke spor av den systematiske bruk av

forsterkning slik vi jo finner det innenfor behavioristisk læringsteori. Struktur ivaretas bl.a. ved at elevene har en egen base, det er dagsplaner hvor oppgaver og aktiviteter er nedtegnet ”... der stod det nesten for hver halvtime hva slags aktivitet som skulle gjøres.” Forutsigbarhet bidrar til trygghet, sier han.

”... der gikk det på AD/HD – når alt var kaos allerede, da er det viktig med en ting i gangen. (...) Så legger jeg litt trygghet i det; det virker som de blir litt tryggere på det som skal foregå, kanskje slippe unna litt baluba fra starten av” (Anton).

Orden og struktur ivaretas på ulike vis. Anton, som er yngst av disse spesialpedagogene, gir eksempler på tiltak som synes begrunnet i innsikt i elevenes behov både for aktivitet, variasjon og struktur, forankret i aktivitetspedagogikk og strukturert undervisning (Ogden 1987: 198).

Anton snakker om motivasjon og mestring, her relatert til de to elevene han har et særskilt ansvar for, en med AD/HD. I artikkelen ”Hyperaktive barn – mestring i farta”, er stikkord som forutsigbarhet, tydelighet, oversiktighet og korte arbeidsøkter sentrale i forhold til tilrettelegging av opplæring (Zeiner og Bjerche 1998: 245). Anton refererer til den type holdepunkt når han beskriver tilrettelegging for mestring av læringssituasjonen, og viser også til det han oppfatter som kvintessens av spesialundervisning: ”Mer trening på ferdigheter, mer grunnleggende ferdigheter som en bør ha,” men med elevens behov for mestring som overordna prinsipp.

Anton tar opp tilpassing som tema, også relatert til skolens satsing på det temaet kommende skoleår. De fleste på mellomtrinnet bruker arbeidsplaner, sier han, men er noe usikker på hvordan differensiering er ivaretatt i disse planene, ”... men det er vel differensiert i sjette på arbeidsmengde.” Han viser til eksempel fra sjetteklassen, og elevene der som tydeligvis ikke var vant med å ha ulike opplegg. Han er timelærer i klassen.

”Jeg tror ikke de var så vant med det, å ha litt forskjellige opplegg, så det virker som de blir veldig overrasket når en kommer med det, hvis vi skal gjøre andre ting og gjøre noe annet enn naboen, så blir det veldig rart, virker det på meg. (...) Så det er litt vanskelig å ... vi må nok bli flinkere til å fortelle dem det at vi er forskjellige og trenger ulike ting” (Anton).

Anton gir videre uttrykk for at realisering av tilpassa opplæring mer er ressursavhengig enn lærer- og skoleavhengig. Hilda målbærer et tilsvarende synspunkt. Det kommer jeg tilbake til i kapittel 6.2. Alle spesialpedagogene omtaler elevens behov for mestring ... og dels også læreres. Jeg vil igjen la Jon ta protagonistens rolle.

### 5.2.7 Mestrings betydning

Det andre intervjuet med Jon blir gjennomført på skolen der han er rektor. Han viser meg rundt, leder bl.a. oppmerksomheten min til 10. klasse som er inne i avslutning av et prosjekt. Presentasjonen er IKT-basert, og i mine øyne med en imponerende lay-out. Jon snakker om arbeids- og rollefordeling elevene mellom i dette prosjektet. En av elevene er fotoansvarlig, og de andre elevene brukte hans bilder i sine respektive rapporter. Så fikk denne eleven brukt og utviklet det han var flink til. ”Ja,” sier Jon etter at vi er kommet inn på kontoret hans, ”du fikk kanskje med deg det da vi gikk omkring – jeg oppfører meg som om vi har jobbet sammen i hundre år (...), men samtidig vet de at det er jeg som er basen.” Han snakker om betydningen av tydelighet. -”Vi må stille faglige krav, og så må vi være modeller når det gjelder atferd.” Han presiserer: ”Men spørsmålet er om du gjør jobben din, har sånn noenlunde karakter. Det er det det er snakk om.”

Jon sier at ”... cluet med ... livet, med lærdom, det er jo at du har lyktes med et eller annet, med et eller annet.” Videre sier han: ”Det er viktig at eleven selv også har stor innflytelse ... hva ønsker du? Da tror jeg problemene blir mindre. Det er så viktig å spørre.” Elevmedvirkning ligger m.a.o. som føring. Han vektlegger også høflighet. -”Vi skal hilse på hverandre, være høflige til ungene. Vi kan ikke forlange høflighet hvis ikke vi er høflige. Vi skal prøve å gjøre det så godt vi kan, og vi skal behandle dem med respekt.” Han markerer, som også i andre sammenhenger, behovet for struktur og orden. Jon poengterer synet sitt på spesialundervisning relatert til mestringsaspektet:

”Og der har vi cluet i spesialpedagogikken, der tror jeg jeg uttrykker meg så sterkt at jeg tror at jeg har villet snu spesialpedagogikken på hodet og så spurt: Hva er du flink til? Hva tror du at du kan? Hva vil du? Og så når vi er ferdige med skolen, så er det jo nettopp det vi gjør” (Jon).

Her aksentueres både et mestringsaspekt, et brudd med en gammel spesialpedagogisk tradisjon med fokus på mangler samt en livsverdensorientering. - Skolen, sier Jon, bør forholde seg slik som livet etter skolen, etter hans oppfatninger gjør: gi jobbmuligheter i forhold til den enkeltes kompetanse.

Jon refererer til ”lausdriftsystem” – og betegner slik organisering av opplæring: ”Hele flokken, ja, for da blir det også enklere, da blir du mindre synlig når du går både inn og ut av en læringssituasjon. Det er ingen som bryr seg om hvor du er, bare du har et arbeidsprogram.” Organisering av opplæring skjer m.a.o. etter prinsippet om ”lausdriftsystem” – altså en organiseringsform forankret i skolens egenart.



Jon har vist til at han nok kan påvirke det spesialpedagogiske feltet mer som rektor enn som spesialpedagog. Han viser til varierte læringsarenaer og oppgaver ved skolen, lister opp: tilvalgsfag i form av praktisk prosjektarbeid, ansvar for dataopplegg, elevbedrift, samarbeid med vaktmester, et prosjekt knytta til industrien. De har lavvo, et rikt uteområde ...

”Før var jo barnearbeid forbudt, men nå er det kanskje mer mangelen på arbeid som er et problem. De får jo ikke oppleve hvor godt det er å bruke hammer og spiker, og de får liksom ikke opplevelsen av å være til hjelp. Vi har for lite for dem å gjøre. Kanskje de skulle delta i mer, ha ansvar for mer. Sånn synes jeg at jeg har muligheter for å påvirke som rektor mer enn det å drive reinhekla spesialpedagogikk” (Jon).

Konklusjonen når det gjaldt Jons syn på læring (jf. kapittel 5.2.2) gikk i retning reformpedagogikk/aktivitetspedagogikk og kognitiv læringsteori. Ulike læringsarenaer og ulike oppgaver gir muligheter for å tilrettelegge for opplevelse og læring, utvikling i forhold til elevers varierende interesser og mestringsområder, opptatt som han er av hva elever ”kan gjøre på dette laget her”.

## **5.2.8 Variasjoner og endringer i organiseringsformer**

Andreas og kona hadde flyttet nær hennes heimsted. Etter år, først i ungdomsskolen, arbeidet han flere år i folkehøgskolen. Han ble i si tid bedt om å søke stilling der pga. fagkretsen han hadde og vurderinger av egnethet. År fulgte. Å være lærer ved en folkehøgskole betegner han som en livsstil, en livsstil som etter hvert tærte på ekteskapet. Andreas søkte seg over til ungdomsskolen for å gi ekteskapet en ny mulighet. Men – bøtingsvon var her ikke. Snuvendinga kom imidlertid uventet: de skulle ha barn. De var begge godt voksne, over 40, innstilte på å gå inn i foreldrerollen uavhengig av hva en relativt høy alder hos henne kunne representere når det gjaldt risiko for å få et funksjonshemma barn. De var samstemte om det, og begge hadde erfaringer med arbeid med barn med ulike funksjonshemminger. ”Så var det bare å legge bort ei bok og begynne på ei ny- og da ble det et nytt liv.” Sønnen ble født med en alvorlig sykdom som fordret omfattende og vedvarende behandling. Ekteskapet holdt imidlertid ikke over tid, og Andreas fikk hovedansvaret for sønnen. - ”Og, dette trykte jo på alle de knapper jeg følte jeg var flink på.” Han viser til den oppbakkinga han fikk, fra skolesjefen den gangen, fra rektor og kolleger, fra elever, andre pårørende. Også hjelpeapparatet stilte. Han opplevde som alenefar at han hadde et apparat rundt seg annerledes en ei mor ”... for av henne forventes det,” sier han. Det går bra med sønnen, han er voksen nå. Andreas er gift på nytt, ”så nå er vi tre igjen,” sier han med et smil.

Andreas har vært tilsatt ved en middels stor ungdomsskole, har vært der lenge og er en av nestorene i kollegiet. Relatert til opplæring for elever med særskilte behov framhever Andreas betydningen av å være medmenneske.

”... tenke helhet der, så finner du en del løsninger som er overordna de faglige. Og det der at alle har ressurser til noe, det er bare et spørsmål om å klare å gi selvtillit og ta det fram og at eleven selv kan tro på det. (...) Klarer jeg å få eleven til å beholde troen på at han er i stand til å lære litt, da er det viktigere enn de glosene jeg kanskje ikke klarte å få til å sitte igjen” (Andreas).

Andreas framhever m.a.o. betydningen av å styrke elevens selvoppfatning og at eleven skal oppleve seg som lærende. ”Mestringserfaringer,” heter det hos Skaalvik og Fossen (1995: 32), ”styrker forventningene om å klare tilsvarende oppgaver, løse problemer eller gjennomføre kurs innenfor det erfaringsområdet eller faget det gjelder. På tilsvarende måte svekker erfaringer med å mislykkes forventningene om mestring” (Skaalvik og Fossen 1995: 32).

I sitt hovedfag fra 1991 intervjuet Kvernmo 12 elever fra 3. – 6. klasse om ulike sider ved den spesialundervisninga de fikk. Det framgår av resultatene at flere av elevene ikke visste hvorfor de skulle ha spesialundervisning og følgelig laget sine egne forklaringer, fant lite mål og mening med undervisninga og videre:

”Det virker som om skolen ikke vektlegger det elevene lykkes med. Deres manglende skoleprestasjoner blir i stedet fokusert. Derved får elevene svekket sin tro på egne muligheter, og mister lett motivasjonen for skolearbeidet. (...) Manglende innsats i fag elever mestrer dårlig, kan være en løsning de velger for ikke å miste troen på seg selv. (...) Viten om tiltakets omfang, innhold og mål og organisering gir en trygghet som styrker selvoppfatningen. Det samme gjør følelsen av å bli hørt, og å bli tatt på alvor” (Kvernmo 1991: 93).

Så er i overkant av et tiår gått siden Kvernmo gjennomførte sin undersøkelse, og bilder av elever og læring framtrer annerledes.

Andreas viser også til at elever som har skulket, har kommet tilbake og at han også har gode erfaringer med utplassering av elever, altså en dels alternativ opplæring, der variasjoner i opplæringsarenaer gir bedre vilkår for mestring. Han har engelsk og kroppsøving som fag i tillegg til spesialpedagogikk, og bruker flere ganger i intervjuene nettopp disse fagene i eksempler han gir.

”De åra her da, det ble jo mye ... mye spes.ped.-prega da og mye kroppsøving. Og for en del elever så utnytta jeg vel den kombinasjonen ... det var gutter da som var litt aktive da,

så det passa jo godt slik. Brukte det som motivering og til noe annet når de ble lei av å holde på med det som var bare vanskelig” (Andreas).

Andreas viser til at de på skolen bruker grupper og prøver å styrke klasser gjennom deling, ”... og så av og til blir det enetimer,” sier han. Det er m.a.o. primært organisatoriske tiltak han omtaler, samtidig som han også peker på at L 97 har bidratt til å forandre lærerrollen, med ”krav om prosjekt og tema og tverrfaglige perioder. Og slik, lærerrollen har jo forandret seg, føler jeg, og det stiller vel større og større krav til å henge med egentlig på det da.” Han peker på bl.a. læreplanens betydning for endringer ved skolen. Veilederrollen er blitt mer sentral, hevder han, og videre at spesialundervisning er blitt mer ”vi”, noe han vurderer som svært positivt. Ellers forteller Andreas, slik flere av de andre spesialpedagogene også gjør, om tilrettelegging ved eksamen for elever som har behov for/rett til det.

Både Jon, Linda og Andreas framhever ”aha-prega” stunder: eleven har skjønt, fattet, fått til, og med lærerens/spesialpedagogens bistand konstruert eller ervervet ny innsikt. Andreas peker også på egen rolle, ”lade opp seg selv,” som han sier, utnytte mulighetene samt at også elevene yter sitt. ”Da,” sier han, ”i perioder med overskudd ... utrolig hva som skjer.”

Han omtaler også egen rolle, implisitt også opplevelse av egen mestring.

”Når jeg sammenlignet med når jeg har hatt fulle klasser, flinke klasser, så har jeg vanskeligheter med å være den forståelsesfulle, overbærende overfor dem som har ressurser. Jeg har mye større evne til å være pedagog og medmenneske når det er folk som i manges øyne er tapere” (Andreas).

Andreas har vist til støtte og overbærenhet han møtte hos kolleger og overordnede da han ble aleneforelder for sønnen. Også elever han da hadde, kunne vise tilsvarende raushet overfor ham etter nattevåk pga. sønnens behov for bistand.

”Og det hendte jo at elevene – når vi satt i små grupper – at jeg var så trøtt at jeg ... de vekte meg! De sa – nå er jeg ferdig med oppgaven, hva skal jeg gjøre nå? Og... jeg følte at de som ikke likte å holde på med dette, kanskje, de var lojale overfor meg, og hørte aldri ... aldri at jeg fikk høre igjen av andre... at nå var han så trøtt at ... det er mulig de fortalte det, men det var aldri at det ble gjort noe nummer av” (Andreas).

Andreas’ holdninger til elever og klasser som han betegner som ressurssterke kan forstås bl.a. i lys av hans egen historie: behov for raushet og overbærenhet har hos ham sin legitime bakgrunn.

Skolen Andreas arbeider ved er en ”klassisk” 70-tallsskole, nedslitt, en ”containerskole”, som Cold (2004: 82) bruker som betegnelse. Andreas viser til at arkitekturen nok preger

pedagogikken, selv om grupperom bidrar til en viss fleksibilitet i organisering. Dahl, Klewe og Skov (2004) viser da også til at bygningstilstand og romsituasjon var mer hemmende for ungdomsskolene enn for barneskolene (Dahl *et al.* 2004: 210).

Andreas viser til variasjoner i organisering per i dag:

”Vi bruker grupper og prøver å styrke med deling av klasse. (...) Og så er det jo av og til at det blir enetimer. (...) Hvis det er engelsk, så synes jeg det er veldig vanskelig å drive engelskundervisning i samme rom som ... i hvert fall når det er vanlig klasserom og det drives tavleundervisning og slik, og så skal du ha en elev og snakke engelsk. (...) Da synes jeg det er greit at vi kan være på eget rom” (Andreas).

Han gir uttrykk for målrettethet i forhold til undervisning. Han medgir at han av og til blir ”radiatorlærer” og liker det dårlig.

Det er gjerne faste elever som får spesialundervisning i gruppe. I forhold til ”gråsoneelever” skjer gjerne styrking i klassen slik at han også kan hjelpe andre elever, være i beredskap. Dette gjelder elever som fungerer faglig bedre enn elever som er på gruppe eller som får enetimer. Han reflekterer over hvorvidt tilhørighet til klassen skjer på bekostning av faglig effekt, og gir uttrykk for at han bearbeider seg selv med tanke på å ha økt fokus på sosialt samspill. De yngre lærerne, sier han, er gjerne flinkere slik; har vel fått mer trening på dette i utdanninga, men, fortsetter han, oppfatninger og vektlegging av fokus er også individavhengig. ”I sum,” sier han, ”stor virksomhet, stor arbeidsinnsats.”

Skolen har lyktes dårligst i forhold til elever med behov for ADL-trening, sier han. Det kan jo tenkes dette har sin bakgrunn i at Andreas klart har ei oppfatning av at det er vesentlig å arbeide med fag. ADL<sup>160</sup> representerer ferdighetstrening, selvstendighetstrening som tradisjonelt ikke har gått inn i skolens kompetanse- eller virkefelt.

Her skjer endringer ved skolen, ei ombygging som også gir rom for en annen pedagogikk enn den tradisjonelle klasseundervisninga. Forsøk er i gang, men Andreas er selv ikke direkte involvert, om enn han omtaler endringene i positive ordelag. Endringer i vanlig undervisning kan innebære andre begrunnelser for organisering enn dem som i dag synes å gjelde for elever som får spesialundervisning. Også ved denne ungdomsskolen gjennomføres spesialundervisning for elever som har behov for hjelp ut over allmennpedagogisk styrking, på den vanlige undervisningas premisser: faste elever får faste timer i gruppe eller som enetimer.

---

<sup>160</sup> ADL, Activities of Daily Living; hverdagslivets ferdigheter.

Når det gjelder begrunnelser for organisering av opplæring har vi gjennom spesialpedagogenes fortellinger sett flere typer hovedbegrunnelser for organisering. Innenfor tradisjonell klasseundervisning, som jo i sitt vesen er relativt lite tilpasset og differensiert, må spesialundervisninga skje utenfor klassens ramme. Organisering av spesialundervisning skjer da på den vanlige undervisningas premisser, jf. Hilda, dels Andreas og Kathinka. Både Linda, Jon og Randi eksemplifiserer vanlig opplæring som gir muligheter for spesialundervisning å forhandle seg inn, dvs. gjennomføres innen klassens ramme. Konklusjoner fra evaluering av R 97 går i tilsvarende retning:

”Erfaringene fra mange av prosjektene som omhandler definisjoner av spesialpedagogiske behov og organisering av spesialpedagogiske løsninger, peker entydig i retning av at utfordringene som rettes mot spesialundervisningen bare kan løses gjennom endringer i organisering av den ordinære undervisningen” (Fylling 2004: 155).

Randi viser, som mange av de andre, et bilde av ulike organiseringsformer, men med klassen som den klare basis. Hun er dessuten den som tydeligst begrunner organisering av spesialundervisning ut fra oppgavens egenart. Hos Anna: ordinær opplæring former seg også etter elever med spesielle behov: spesialundervisning er med den største selvfølge integrert i ordinær opplæring. Når det gjelder Antons to elever, er organisering av spesialundervisninga begrunnet i elevenes egenart. Her er m.a.o. ikke bare variasjoner i organisering av spesialundervisning. Her er også variasjoner i begrunnelser. Som oppsummering kan vi si at i denne studien er det fire hovedbegrunnelser for måter spesialundervisning er organisert på:

- egenart ved skolen
- egenart ved læreren
- egenart ved eleven
- egenart ved oppgaven.

Mønsteret når det gjelder organisering av spesialundervisning, er m.a.o. både variert og flertydig i den forstand at flere organiseringsformer nyttes ved samme skole og gjerne også i forhold til de samme elever, men at variasjoner begrunnes på noe ulike vis. Spørsmålet er så hvor vidt organiseringsformer understøtter den allmennpedagogiske forståelse av tilpassa opplæring (jf. kapittel 1) eller om spesialundervisning blir et middel eller middelet til å realisere tilpassa opplæring.

Spesialpedagogene problematiserer gjennom sine fortellinger ulike sider ved det og de mandat lærere, og med det også spesialpedagoger, har. Mandat er gitt i lovverk og læreplaner. Realisering skjer ut fra de personer de er, i forhold til elever de har undervisningsansvar for og i de ulike kontekster der de har sitt virke, bl. a. også med organisering av opplæring som

føring for spesialpedagogiske tiltak og/eller syn på opplæring med konsekvens for organisering.

### **5.3 Læreplanen**

Skolen har ulike rammer for sin virksomhet, rammer som skaper muligheter og begrensninger (Lyngsnes og Rismark 1999: 83). Det finnes ulike didaktiske modeller som skaper innramminger om undervisning og læring, Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell fra 1978, er en modell også andre legger til grunn for drøfting av didaktiske kategorier (Engelsen 1993, Hiim og Hippe 1998, Lyngsnes og Rismark 1999). Vi skal i denne sammenheng ikke problematisere ulike didaktiske modeller som sådan eller ulike komponenter som kan inngå i begrepet ”rammer”, men her fokusere på læreplanens betydning for pedagogisk og spesialpedagogisk virke.

Tre av informantene i denne studien nevner eksplisitt L 97, Jon, Anna og Andreas. Læreplanens formuleringer når det gjelder spesialpedagogiske tiltak er tilnærmet fraværende eller sagt på en annen måte: formulert på intensjonsnivå. Slik sett er det lite å hente i læreplanen når det gjelder målsettinger og retningslinjer for spesialpedagogisk arbeid. Det kan være en mulig underliggende årsak til at L 97 ikke er mer framtrødende i intervjuene.

De foregående læreplanene, M 71, M 85 og M 87, hadde egne kapitler som omhandlet spesialpedagogiske tiltak. I Mønsterplan for grunnskolen, midlertidig utgave 1971 (s. 64) er ”Hjelpetiltak” et eget kapittel. ”Spesialundervisning” er i M 85 og M 87 et delkapittel under kapittel 3 ”Likeverdig og tilpasset opplæring”. Går vil til L 97 finner vi omtale av ”Einskapsskolen – fellesskap og tilpassing”. Her slås det fast at ”Grunnskolen byggjer på prinsippet om einskapsskolen – om likeverdig og tilpassa opplæring for alle i eit samordna skulesystem bygd på det same læreplanverket” ( L 97: 56). Videre heter det: ”Læreplanane for faga gir det faglege felles innhaldet i grunnskolen og det forpliktande grunnlaget for opplæring, samtidig som dei gir rom for lokal og individuell tilpassing” (L 97: 57).

Under overskrifta ”Individuell tilpassing” (L 97: 58) slås det fast at ”Individuell tilpassing er nødvendig for at alle elevar skal få eit likeverdig tilbod.” Haug (1998a) presenterer i boka ”Myrlandet” spesialundervisningas historie i grunnskolen fra 1965 til 1991. Språk og språkendringer er ett utviklingstrekk i perioden, fra språk og språkbruk i det spesialpedagogiske feltet som virket utpekende og stigmatiserende til det motsatte: usynliggjøring. Usynliggjøring eller allmenngjøring av spesialpedagogiske tiltak kan være en av grunnene til at utsagn knytta til læreplanen ikke er mer framtrødende enn de er. I Opplæringslova i § 5.5 ”Unntak frå reglane om innhaldet i opplæringa” blir det vist til at

regler for innhold i opplæringa ”... gjeld for spesialundervisning så langt dei passar.” En individuell opplæringsplan skal utarbeides for å synliggjøre mål og innhold for opplæringa. (Individuell opplæringsplan drøftes i kapittel 6.4.) Når få av informantene omtaler læreplanen, kan det ha sin forklaring i at det faglige innholdet enten avviker fra klassens eller er moderert eller tilpasset i ulik grad eller på ulike vis.

Tre av spesialpedagogene tar imidlertid opp aspekt ved L 97. Vi skal først gå til Jon som protagonist, relatert til oppfatninger om og erfaringer med ulike læreplaner, med vekt på L 97.

### **5.3.1 L 97 - generell del**

Jon startet sin lærerkarriere med å undervise etter Normalplanen av 1939, inspirert av arbeidsskoleprinsippet, et prinsipp som ikke helt fikk gjennomslag:

”Ei gransking gjennomført av Forskningsrådet i byrjinga av 70-åra, viste at den tradisjonelle lærerstyrte klasseundervisninga framleis dominerte. Arbeidet går sin gang, stort sett slik det gjorde for 20-30 år sidan ...” (Rovde 2004: 90, med referanse til en redaksjonell kommentar i Norsk Skoleblad fra 1974).

Læreplanene fra 1970-åra og fram til L 97 har vært retningsgivende rammeplaner, det Engelsen (1993: 153) betegner som ”harmoniplaner”. Lærerens frihet til selv å foreta - ikke bare metodiske valg, men også visse valg i forhold til faglig innhold lå som sterk føring i M 85. I M 87 ble det lagt større vekt på skolens frihet og utvikling av lokale læreplaner. Begge planer var sterkt prega av en progressiv, reformpedagogisk tradisjon (Koritzinsky 2000: 42).

Jon har tidligere markert seg som tilhenger av reformpedagogikk og læring i konstruktivistiske spor. Han tar for seg L 97 – ”mønsterplanen” betegner han den som. Om den generelle delen sier han: ”den er meget god. Det synes jeg er noe av det beste jeg har lest.” Han retter imidlertid skarp kritikk mot fagplandelen av L 97:

”Den andre delen, det er jeg redd for, du kan jo ta kunst og håndverk, du kan ta norsk – den forskrever seg. (...) Vi har jo en del norsk bøker som er veldig tunge, altså. Jeg tror jeg kunne gått opp til grunnfag! Så ... jeg tror fagplandelen tok mål av seg til å favne alt. Og jeg tror at vi må vurdere, som jeg sa i sted, skal vi ha en fagplan som ... tvinger en nesten. Du setter nesten såkalte minstekrav” (Jon).

Han viser videre til at planen er svært ambisiøs. Han beretter om lærere i kollegiet som er ganske overgitt. Noe må velges bort, men hva? ”Kanskje jobben vår,” sier han til meg, ”både dere som utdanner lærere og vi som skoleledere må ta litt mer ansvar for hva skal – hva vil vi ha ut av denne planen vi har fått?” Jon får følge av Bjørnsrud (1996) som på grunnlag av utkast til fagplanene uttrykker følgende tankekor:

”En fare vil imidlertid være at fagplanene blir for detaljerte og overlesset med overambisiøst lærestoff. Faglige mål som skal nås av elevene i kombinasjon med definert felles lærestoff som skal være lært av elevene, vil kunne redusere mulighetene for tilpasset opplæring. Sterke krav om faglig formidling og felles lærestoff kan på denne måten legge hindringer for både temabasert undervisning og prosjektarbeid” (Bjørnsrud 1996: 39-40).

De dilemma Jon uttrykker når det gjelder fagplandelen av L 97, gjenspeiles dels også i evalueringen av læreplanen. Haug (2003) viser til at evaluering av L 97 og at læreplanen med åra fikk positiv tilslutning blant lærere. Den detaljrikdom fagplandelen representerte, skapte imidlertid en del frustrasjoner blant lærere, slik Jon anfører.

”Ved sida av den positive tilbakemeldinga om bruken av planen kjem det også kritiske kommentarar. Mange lærarar opplever vanskar med å sameine detaljerte krav om innhald og progresjon med dei tverrfaglege, prosjektorienterte og lokalt tilpassa arbeidsmåtane” (Haug 2003: 44).

Også Anna har synspunkt på læreplanen, dels langs samme akser som Jon.

”Jeg pleier å si – les første del av L 97 – den er viktigst, sier jeg. Det er viktig dette som står lenger bak også, men hvis du ser i mønsterplanene til folk, så er det jo mer streket under bak enn foran. Det er dumt! Det burde vært omvendt! For det står jo mye bra der...”(Anna).

Anna har lang tradisjon med å arbeide ”utradisjonelt”, slik hun selv betegner det. Reformpedagogiske og progressive trekk preger hennes framstillinger og refleksjoner. Perspektiv på hele mennesket, presentasjon av de ulike mennesketyper med forening i ”det integrerte menneske” (L 97: 49) og krav til elevaktive arbeidsformer i ”Broen”, representerer neppe noe radikalt nytt for henne. Annas fortolkning av den generelle del av læreplanen synes i tråd med vurderingene til Håstein og Werner (2004) når de kommenterer bl. a. dette utsnittet fra L 97. Her gis det uttrykk for ”... en tiltro til elevene som talentfulle, vitale og robuste deltakere i skolens arbeid” (Håstein og Werner (2004: 31).

L 97 bar i sin opprinnelige form sterk preg av den restaurative pedagogikken. Koritzinsky (2000) drøfter restaurative element i utdanningsreformer på 90-tallet bl.a. på bakgrunn av ny-liberalisme og konservatisme som prega 1980-åras politiske klima, selv om de restaurative element fikk mindre gjennomslag her til lands enn i en del andre vestlige land. Gudmund Hernes var utdanningsminister. Han ga sitt umiskjennelige preg på utforming av L 97. Deler av den generelle delen tar mål av seg til å gjenreise skolen i kulturkonservativ/restaurativ retning og med fronting av nasjonale idealer (Koritzinsky 2000: 42). Koritzinsky peker imidlertid på at planen målbærer også sterke sosialdemokratiske idealer: ”enhets-skole for alle



og et offentlig ansvar i samarbeid med foreldre, for omsorg og opplæring av barn og unge” (Koritzinsky 2000: 42).

Den opplevde motsetning mellom læreplanenes generelle del, ”Broen”, og de spesifikke fagplaner er drøftet og kritisert fra flere hold. Hovdenak (2000) reiser spørsmålet om hvorvidt 90-tallsreformene generelt kan karakteriseres som ”et instrumentelt mistak?”<sup>161</sup> ”Grunnskolereformen,” hevder hun, ”synes i hovedsak å stimulere en prospektivt orientert identitetsform” (Hovdenak 2000: 79), dvs. en identitetsform som har sine hovedinteresser på makronivå: i samfunn, fleksibilitet, teknologisk utvikling og økonomisk vekst.

”Den prospektive pedagogiske identitet er individualistisk på den måten at individet skal erverve seg solide kunnskaper for å ivareta makronivåets interesser og behov. Den legger hovedvekten på individets ansvar, samtidig som individet blir et redskap i samfunnets interesser” (Hovdenak 2000: 78).

Den debatten Hovdenak (2000) reiser og den kritikk hun gir uttrykk for, omhandler både forarbeid til innføring av L 97 og planens utforming, dvs. de budskap planen er bærer av, her i form av en nesten utilbørlig kort oppsummering:

”Det ser ut til å være viktige forskjeller i synet på menneske, samfunn og utdanning mellom den offisielle og profesjonelle arenaen. I 90-årenes reformprosess har den offisielle arenaen gjennom sine grep og begrep etablert seg som den dominerende. Denne arenaen har etablert sin egen dominante, nasjonale pedagogiske diskurs. Den har langt på vei ignorert den pedagogiske diskurs på den profesjonelle arenaen. Den profesjonelle arenaens diskurs er for en stor del opposisjonell, og marginaliseres ut av den offisielle arenaen” (Hovdenak 2000: 119).

Hovdenaks kritikk omhandler altså fravær av både demokratiske prosesser og omsyn til innspill fra profesjonelle aktører i planprosess og planutforming samt at selve menneske- og kunnskaspssynet i planen går i retning av et instrumentalistisk syn, om enn dette verken er entydig eller rendyrket.

Evaluering av L 97 viste i sum at lærerne gjennom år ble glad i denne planen: evalueringa ga ikke tilfang til utarbeiding av ny læreplan for det som nå heter grunnopplæringa, L 06. Før videre drøfting av dette aspektet, skal jeg gå inn i Andreas’ vurderinger av L 97, en vurdering

---

<sup>161</sup> Hovdenak presenterer med bakgrunn i Bernstein (1996) fire idealtyper når det gjelder den pedagogiske identitet: 1. Den retrospektive, fundert på et klassisk, konservativt syn, i hovedsak kollektivt orientert. 2. Den prosepektive pedagoiske identitet med bl.a. framtdsorientering og fleksibilitet som sentrale kjennetegn . 3. Den markedsorienterte pedagogiske identitet med fokus på tilbud og etterspørsel. 4. Den omsorgsorienterte pedagogiske identitet der en er oppatt av allsidig individuell utvikling, basert også på spenningsforhold mellom mikro- og makronivå.

som imøtegår det som var den innledende kritikk av pålegg om visse arbeidsmetoder, dels oppfattet som et ran av læreres vel etablerte metodefrihet.

### **5.3.2 L 97 og implikasjoner for lærerrollen**

L 97 representerte en viss inngripen i det som tradisjonelt i norsk skole har vært lærerens metodefrihet. Visse prosentandeler av undervisninga på ulike klassetrinn skulle vies tema- og prosjektarbeid (L 97: 83-84).

L 97 hadde status som forskrift, dvs. fastsetting av fagplanenes mål, delmål og krav til arbeidsformer var forpliktende for lærere. I ettertid, med Jon Lilletun som statsråd for utdanning, ble enkelte av kravene i lærerplanen lempet noe på (Forskrift til Opplæringslova 1999). Lokale planer kunne nå erstatte enkelte hovedmoment i læreplanen, plassering av hovedmoment på klassetrinn ble veiledende. Det samme gjaldt prosentandel av undervisning med pålegg om arbeidsformer (tema- og prosjektarbeid), det Koritzinsky (2000: 42) betegner som ”reform av reformene”, rett nok med et spørsmålstegn bak.

Andreas viser til at han arbeider ved en gammeldags skole. Det har vært drevet tradisjonell formidlingspedagogikk. Nå skjer endringer både når det gjelder fysisk læringsmiljø og organisering av opplæring. Han løfter fram den betydning L 97 har med krav om prosjekt, temabasert undervisning og tverrfaglige arbeid. ”Og slik så – lærerrollen har jo forandret seg, føler jeg, og det stiller vel større og større krav til å henge med egentlig på det da.” Læreplanen har etter Andreas’ oppfatning satt spor, da relatert til den generelle delen, her ”Broen”.

Koritzinsky (2000) hevder at tema- og prosjektarbeid både var langt fyldigere og bedre beskrevet i M 87 enn i L 97. Det vesentligste trekk ved formuleringene i L 97 var i følge Koritzinsky (2000: 221) nettopp krav til omfang (de formaliserte forskriftene). Så er kan hende nettopp dette et trekk som har skapt forskjell i bruk av tema- og prosjektarbeid ved den ungdomsskolen Andreas har sitt virke?

Skogen *et al.* (2003) har vurdert Reform 97 og L 97 relatert til den inkluderende skole. De viser til tilslutning fra lærere til planens føringer for den inkluderende skole. De peker imidlertid på at endringer i skolen neppe kan tilskrives verken skolereform eller læreplanverk isolert sett. Planer påvirker over tid, og det er primært kontinuitet i planer som skaper ønskede endringer i skolen (Skogen *et al.* 2003: 19). Slik, relatert til Andreas’ oppfatninger om positiv ”metodetvang” i L 97, kan det være vanskelig å ta stilling til hvor vidt det er føringer og bestemmelser i læreplanen som tekst som skaper endringer i lærerrollen eller om det er andre samvirkende faktorer.

## 5.4 Læremidler

Ei kjær venninne reflekterte for mange år siden over sitt møte med Nordahl Rolfsens lesebok i de tidlige etterkrigsår; leseboka som ble inngang til tekster, men samtidig også til en billedverden som i utkant-Norge da var forholdsvis ukjent. Så ble læremidlet, leseboka, både kilde til å erobre en bedre leseferdighet og en sentral kulturformidler i vid forstand.

L 97 føyer seg inn i en slik kulturformidlingstradisjon der ulike læreplantetekster får følge av visuelle kunstuttrykk. Avsnittet om læremiddel i L 97 ledsages av et fotografi av Charlie Chaplin. Læremiddeldefinisjonen er forholdsvis omfattende, og signaler om tilsiktet brukbarhet er vide:

”Læremiddel omfattar tekstar, lyd og bilete, IT-relaterte læremiddel og lærebøker som er produserte for å ta seg av bestemte opplæringsmål. Det kan óg vere materiell som opphavleg har andre formål, som til dømes avisartiklar, spelefilmar eller skjønnlitteratur.

Læremidla skal vere motiverande og aktiviserande og medverke til at elevane utviklar gode arbeidsvanar. Dei skal vere til hjelp i sjølvstendig arbeid og i samvirke mellom elevane. Læremidla skal ta omsyn til variert og tilrettelagd opplæring og må veljast ut frå det. Elevar med særlege behov treng læremiddel som tek omsyn til føresetnadane deira” (L 97: 78).

De åtte spesialpedagogene i studien omtaler flere typer læremidler og med ulik vektlegging av forskjellige læremidlers betydning. Det er i hovedsak vekt på læremidlenes læringsfremmende hensikt og effekt. Noen omtaler lærebøker som sådan, noen betydning av tilpassing i form av ”heimlaga” læremidler. Alle omtaler bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi, IKT, om enn med ulik vektlegging og dels med forskjellige innfallsvinkler.

Innledningsvis i kapittel 5.2.1 skrev jeg om møtet med Anna og tanken om å anvende ”pioner” som karakteristikk. Så møtte jeg etter hvert flere av spesialpedagogene som på ulike vis også representerte nytenking, pionervirksomhet. Blant dem er Hilda.

### 5.4.1 Lydkassetter som heimlaga og tilpassa læremiddel

Hilda har ytt tidlig og betydelig innsats i arbeidet med bok og bånd, før etablerte ordninger, f. eks. i form av produkter fra Lydbokforlaget og senere Læringscenteret, og før andre skoler i kommunen begynte med tilsvarende arbeid. – ”Før gjorde jeg alt selv,” sier hun. ”Det var et forferdelig sirkus, altså. Og det var selvfølgelig ikke lov da, og vi var jo forberedt på å komme i fengsel da!” Etter hvert har assistent overtatt det praktiske arbeidet med disse kassetene.

”Og det har jeg sett som veldig viktig, og det har jeg sett på elever som var i ferd med å miste motet for pensum ble for stort og ... for dårlig lesefart og ferdighet. De har hatt veldig nytte av lyd-kassetter, og ofte så har de gått opp i karakter og vært kjempefornøyde. Men det tar lang tid å motivere. Der er litt praktisk å holde på med disse lyd-kassettene” (Hilda).

Drivet for å forenkle og forbedre elevers læringssituasjon overskygget visshet om ulovlig virksomhet. Så har da også skolen høstet positiv omtale for denne pionervirksomheten. Høien og Lundberg (2000) anfører en rekke positive forhold ved bruk av bok og bånd for å fremme leseferdighet. De viser til at det er mange eksempler på at bok og bånd har bidratt til å bryte en ond sirkel for svake lesere og åpne for den gode (Høien og Lundberg 2000: 250). Hilda er videre kritisk til de båndutgivelser Læringscenteret i sin tid kom med. De var for det første primært beregnet for synshemmede og ikke egnet for lesehemmede, og innlest lesehastighet er blant de kritiske faktorer i forhold til nytteverdi for lesesvake elever (Høien og Lundberg 2000: 250-251). Dernest kom, i følge Hilda, kassettene gjerne for sent i forhold til elevers behov; mot slutten av skoleåret gjerne. Hun har vært åpen i sin kritikk, og kritikken er formidlet til relevante aktører, også på nasjonalt nivå.

Bruk av bok og bånd representerer her et læremiddel som ledd i å bedre faglige ferdigheter, altså kompensere for mangelfull leseferdighet, men også bidra til økt leseferdighet. Slik sett inngår bruk av kassetter med innlest tekst som ledd i å motvirke at elever sitter der ...” som han har sittet der bestandig”. Innspilling av tekster på kassetter representerer her et ”heimelaga læremiddel”. Også Linda og Anton nevner eksplisitt disse heimelaga læremidlene, behovet for å være kreativ for å lage oppgaver som tjener sin hensikt i forhold til enkeltelever.

Hilda omtaler også bruk av IKT, men her er andre av spesialpedagogene som aksentuerer betydningen av IKT-læremidler i sterkere grad.

#### **5.4.2 IKT – et læremiddel til ulike formål**

Spesialpedagogenes utsagn knytta til IKT markerer ulike holdninger og opplevde muligheter i bruk av dette læremidlet. Utsagnene er så vidt lite omfattende at jeg her velger å gi en tematisk presentasjon og ikke anvende protagonisten som fører for ulike synspunkt og erfaringer.

I en brosjyre om IKT-baserte lære- og hjelpemidler fra ulike instanser, Helse Midt-Norge, Trygdeetaten<sup>162</sup> og Trøndelag kompetansesenter, defineres disse slik:

---

<sup>162</sup> I medhold av trygdelovgivningen kan det ytes IKT-hjelpemidler for å løse praktiske problemer i arbeid, skole, samt for å fungere i dagliglivet (Trygdeetaten: <http://www.hjelpemiddeldatabasen.no>).

”Et IKT-hjelpemiddel er basert på informasjons- og kommunikasjonsteknologi som kan redusere praktiske problemer og virke kompensatorisk på områdene *mobilitet, kommunikasjon, læring og omgivelseskontroll*” (<http://www2.skolenettet.no>).

Spesialpedagogenes omtale av IKT-hjelpemidler er i informantenes beretninger avgrenset til læringsaspektet. Anna er entusiastisk i sin omtale av bruk av data.

”Ja, det er jo dette med å få lov til å gjøre ting, få lov til å ta i bruk ting. Bruk av hjelpemidler er en erklært kjepphest i tillegg til sosial inkludering. Jeg er veldig for ... jeg trodde ikke jeg selv skulle si noen gang at jeg var teknisk interessert, men det å kunne ta imot slike redskaper det er veldig positiv, og med hjelpemiddelsentral og ... Det har vært ei veldig positiv utvikling” (Anna).

Læremidler som redskap, artefakter, er begrep som brukes innen den sosiokulturelle tradisjon (Säljö 2001: 30). Annas utsagn føyer seg inn i en slik tradisjon: IKT som redskap for å fremme elevers opplevelse og læring. Hun er begeistret over læremidlets muligheter og erklærer bruk av IKT som nok en kjepphest. Annas utsagn illustrerer også flere aspekt ved bruk av IKT foruten lærings- og opplevelsesaspektet. Hun er opptatt av læreres kompetanse og berømmer ordninga med tilgang på maskiner bl.a. via hjelpemiddelsentralen.

Anton, ungdommen i utvalget, viser til at han i likhet med elevene er opptatt av ”... DVD, internett, musikk, sånne ting.” Anton kan ut fra egne interesser også styrke elevenes interesser ”... bruker for eksempel mobilen i undervisninga i stedet for å hive den i sekken på en måte.” Han eksemplifiserer også bruk av IKT relatert til differensiering av opplæringa i en sjetteklasse, her i form av å bidra til mer utfordrende oppgaver for flinke elever.

Andreas viser imidlertid til at elever gjerne kan mer IKT enn læreren og at det er et problem. Befring (2005) omtaler dette som ”prefigurative tendensar”, noe som innebærer at de eldre lærer av de yngre. Det motsatte, det postfigurative perspektiv, er jo det vanlige: de yngre lærer av de eldre (Befring 2005: 187).

Brøyn og Schultz (2005) viser til at IKT i spesialundervisnings-sammenheng har fått en ”nærmest ubestridelig pedagogisk merverdi”. De sier videre:

”Spesialpedagoger har gjerne vært foregangspersoner i å ta i bruk teknologien på sine skoler. Dette har neppe vært et resultat av kravet om fremtidsrettethet, men heller et resultat av at disse lærerne til enhver tid har vært vant til å måtte tenke nytt og utradisjonelt i forhold til hva slags verktøy de kan benytte seg av i opplæringa. Slik sett har bruken vært lite omstridt samtidig som den har vært mangfoldig” (Brøyn og Schultz 2005: 11-12).

Andreas medgir at han just ikke er noen kløpper når det gjelder IKT. Han er stadig ”klippe-lime-pedagog”, sier han, men bruker IKT. Andreas formidler også inntrykket av at IKT i spesialundervisninga ikke er den ”gulrot” det var for en del år tilbake. Bruk av IKT er blitt allmenn og slik ikke så eksklusiv og statusbringende for de elever som tidlig brukte IKT i spesialpedagogisk sammenheng. Mens Andreas sukker litt over gamle lærere og IKT, bruker Anton sin generasjons interesser og hjelpemidler ... rimelig uanstrengt.

Også Randi er noe avventende: IKT er for all del nyttig, men brukes til avgrensede formål. Nyansering når det gjelder nytteverdi av IKT deles også av Brøyn og Schultz (2005):

”På 1990-tallet var IKT for mange noe fremmed og attråverdig. Bruken av teknologi i opplæringen var nærmest en garanti for at man drev en fremtidsrettet opplæring. I dag er denne teknologien langt mer utbredt i skolen, samtidig som flere spør seg om vi ikke forventer for mye av den. IKT er kanskje likevel ikke i ferd med å revolusjonere opplæringen, i alle fall ikke på kort sikt, men føyer seg inn som ett av mange verktøy som kan tas i bruk innenfor ulike former for pedagogikk” (Brøyn og Schultz 2005: 11).

Inntrykket via de fleste av mine informanter er at IKT primært brukes i spesialundervisnings-sammenheng i forhold til elever med lese- og skrivevansker og at her også er overgang fra stasjonære pc'er til bærbare, om enn avhengig av formål. Det vises i hovedsak til bruk av ordinær programvare med rettefunksjoner. Heber og Knivsberg (2005) understreker behovet for elevens egeninnsats for å bedre lese- og skriveferdigheter, men framhever også den nytte bruk av IKT gjerne har.

”Bruk av IKT åpner for mange muligheter. Nytteverdien av en pc ligger ikke bare i programmene, men også i hvilken grad eleven klarer å utnytte disse programmene. Med god assistanse og veiledning samt egeninnsats vil IKT være et hjelpemiddel som kan hjelpe de fleste elevene med lese- og skrivevansker til å bedre sine ferdigheter og kompensere for manglende ferdigheter” (Heber og Knivsberg 2005: 121).

Kathinka viser til at hun bruker ulike typer programvare.<sup>163</sup> Hun nevner Drillpro som eksempel, men sukker samtidig litt: ”Den har vært brukt mest fordi vi har en gammel maskin uten cd-rom.” Tilgang til datamaskiner er et tema flere berører samtidig som de forteller om utvikling på fronten: flere og bedre datamaskiner.

Jon er tydelig, både når det gjelder muligheter for å skaffe maskin til en spesifikk elev, samt at han framhever nytteverdien av IKT:

---

<sup>163</sup> Trøndelag kompetansesenter, avdeling for landsdekkende oppgaver innen IKT, har opprettet baser for litteratur om IKT og database for ulike typer programvare. Her er også, i samarbeid med HiNT, en spesialpedagogisk læremiddelsamling.

”Bl.a. snakket jeg med en (elev) i dag, for jeg hadde sett over engelsken han hadde skrevet til tentamen, og da sa jeg til ham, jeg har jo konfronterert ham ... med de skrivevanskene du har, de må du antakelig slite med hele livet. Men – jeg mener at nå er det så mange gode program, at nå kjøper vi oss... jeg sier at nå ordner vi en bærbar pc til deg – dette er en som går i åttende. Nå har du to år igjen på skolen. Nå får du bærbar pc, så får du bruke litt tid å lære deg å skrive sånn noenlunde fort, og så får du retteprogram på engelsk på dette her, så sparer du deg for en masse tøv og bal” (Jon).

Jon viser videre til at han for det første vil drøfte innkjøp av pc med foreldre, og, dersom hjelpemiddelsentralen ikke innvilger maskin, tar de utgiften over skolens budsjett. Her er de svært så pragmatiske avveininger og muligheter for raske beslutninger. I likhet med flere av de andre spesialpedagogene i denne studien tar han fram betydningen av å lære seg ”å skrive noenlunde fort.” Både Randi, Linda og Kathinka nevner eksplisitt opplæring i touch-metoden, dels for alle elever ved skolen, dels spesifikt i forhold til elever som får spesialundervisning.

Vektlegging og begrunnelser varierer for bruk av IKT hos disse åtte spesialpedagogene.

- den pragmatiske holdning til IKT som et praktisk læremiddel som virker kompensierende i forhold til lese- og skrivevansker (Jon, Linda, dels Hilda)
- nettet som mulighet for utforsking (Anna, dels Anton)
- gjengs bruk (Anton)
- som ”gulrot”, fordums ”gulrot” (Andreas, Randi)
- en mulighet som dels er begrenset av økonomiske faktorer (Kathinka).

Moos *et al.* (2006) drøfter spørsmål knytta til evidens i utdanning og myten om at ”... computere er kongevejen til bedre kvalitet” (Moos *et al.* 2006: 36). De refererer videre til at utstrakt bruk av datamaskiner i seg selv ikke høyner elevenes generelle læringsutbytte. I spesialpedagogenes ulike erfaringer med IKT og begrunnelser for bruk av IKT framstår IKT snarere som et middel til læring enn som en ”kongeveg”.

## **5.5 Drøfting: syn på elever og læring**

I de ulike delkapitler i kapittel 5 er tre tema framtrepende i spesialpedagogenes fortellinger, for det første syn på elever der spesialpedagogene har ordsatt noe ulike oppfatninger om betydning av kartlegging og eventuell diagnose. Alle spesialpedagogene viser til kategorier av vansker elever kan ha, men her er like fullt ikke grunnlag for å hevde at bruk av kategorier av vansker fungerer reduksjonistisk i forhold til oppfatninger om elever som mennesker: elever blir ikke sine vansker (jf Halvorsen 1997: 36). Her er m.a.o. ulike spor når det gjelder spesialpedagogenes markeringer av at noen elever har vansker, ”strever”, som Randi sier. Dette aktualiserer hva som er grunnlag for opplæring når det gjelder elever med særskilte behov: teorier om funksjonshemminger eller de pedagogiske termer. Dette drøftes i kapittel 5.5.1.

Spesialpedagogene gir i hovedsak beskrivelser av elever som de har et undervisningsmessig medansvar for, noe som drøftes nærmere i kapittel 5.5.2 relatert til tilpassing og inkludering.

Flere av spesialpedagogene omtaler også elever de selv ikke har undervisningsansvar for nå: elever med svært omfattende behov for tilrettelegging. Det representerer så langt i framstillinga ei usynlig fortelling. Ved Lindas skole er det elever som aldersmessig skulle inngå i konseptet med basisgrupper på ungdomstrinnet. Dette er elever med svært spesifikke og omfattende vansker. Også Randi og Kathinka problematiserer opplæringstilbudet for elever med svært omfattende og sammensatte vansker. Så også Jon, relatert til oppfatninger om betydning av diagnoser (jf. kapittel 5.1.1). Dette temaet utdypes i kapittel 5.5.3 med perspektiv på den inkluderende skole relatert til elevgruppene ”de”, elever med spesielle behov som i hovedsak får si opplæring innen klassens ramme og ”dem” som ikke gjør det.

Kapittel 5.2 omfatter syn på læring. Relatert til syn på læring har vi i spesialpedagogenes fortellinger sett klare reformpedagogiske spor, men ikke bare disse. En noe mer omfattende drøfting inngår i kapittel 5.5.4, der også tema fra kapitlene 5.4 og 5.5 inngår: oppfatninger om og bruk av læreplan og læremidler.

I drøfting av de sentrale tema i kapittel 5, forlater jeg protagonisten og gjennomfører ei tematisk drøfting. Spesialpedagogenes fortellinger gir grunnlag for ei prinsipiell drøfting av syn på elever, læring og organisering av opplæring og i dette: ulike avveininger knytta til ulike spesialpedagogers egenart, men også elevers, skolers og kommuners egenart.<sup>164</sup> Spesialpedagogenes fortellinger har selvfølgelig også forankring i spesialpedagogiske tradisjoner.

### **5.5.1 Spesialpedagogisk virke i pedagogiske termer**

Skrtic (1991) lister opp det han betegner som ”The Special Education Knowledge Tradition”, her i betydning spesialpedagogisk kunnskap som et konglomerat av ulike undergrupper av vansker. Som tidligere anført viser alle spesialpedagogene i denne studien til kategorier av vansker hos elever de har undervisningsansvar for. Spesialpedagogene begrunner i hovedsak ikke tiltak i vanskers egenart om enn pedagogiske tiltak forankres i elevers behov for struktur, for særskilt trening osv. Tiltak begrunnes primært i pedagogikkens egenart og med vektlegging av mestring og relasjonelle aspekt.

---

<sup>164</sup> Ulike kontekstuelle særtrekk ved kommuner omhandles i kapittel 6. Særtrekk ved skoler er blant temaene i kapittel 7.



Spesialpedagogenes beskrivelser og eksempler har feste i pedagogikk og ikke, for eksempel, i teorier om funksjonshemninger (Slee 1998: 128-129) eller psykologiske teorier (Stangvik 1998: 143-144, jf. kapittel 5.1). Slik sett kan en hevde på bakgrunn av spesialpedagogenes fortellinger at handikapteorier er noe underspilt, selv om, som vi skal se i drøfting av spesialpedagogenes kunnskapsgrunnlag (kapittel 8) at de mer eller mindre eksplisitt framhever betydningen av innsikt i ulike funksjonshemninger. Studiens funn danner kontrast til Haugs (2004c) vurdering: "... en kritikk av det rådende spesialpedagogiske paradigme, som i mindre grad har vært opptatt av spesialundervisning som et relasjonelt fenomen, og i stor grad har definert det kategorielt" (Haug 2004c: 188).

Slee (1998) drøfter utfordringer knytta til teoretisering i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og hevder "... there is considerable potential for addressing the `under-theorised' state of special educational practice" (Slee 1998: 127). Teoretisering av det spesialpedagogiske arbeidsfeltet kan også ifølge Slee (1998, jf. Skrtic 1991) finne ankerfeste i ulike perspektiv når det gjelder syn på funksjonshemming, altså syn på funksjonshemming snarere enn uttrykt i pedagogiske eller spesialpedagogiske termer. Spesialpedagogene i studien drøfter i hovedsak profesjonsutøving i pedagogiske termer. Unntaket gjelder til dels arbeid med elever med omfattende behov for tilrettelegging.

Jeg skal i det følgende delkapittel utdype sider ved syn på elever og pedagogiske og organisatoriske konsekvenser med utgangspunkt i det allmennpedagogiske prinsipp: tilpassa opplæring med konsekvenser for organisering av opplæring eller som en konsekvens av organisering.

### **5.5.2 Organisering som understøtting av tilpassing og inkludering?**

Tilpassa opplæring har si relativt lange historie i skolen (jf. kapittel 1). Bachmann og Haug (2006) drøfter tilpassa opplæring ut fra en henholdsvis smal og vid forståelse av begrepet. "Den smale forståelsen er gjerne knytta til en forestilling om at tilpasning er ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på" (Bachmann og Haug 2006: 7). Den vide oppfatningen er tuftet på en ideologi, en pedagogisk plattform og representerer slik sett, i motsetning til en smal oppfatning, ikke en instrumentell eller pragmatisk forståelse av tilpasning (Bachmann og Haug 2006: 7).

Alle spesialpedagogene omtaler tilpassing av opplæringa, gjennom arbeidsplaner og arbeidsformer i ordinær opplæring, som etterlysning i vanlig undervisning eller med eksemplifisering av spesialpedagogiske tiltak som muligheten for tilpassing.

Hos Anna er det lengste sammenhengende utsagn i intervju 1 på 21 linjer og da knytta til verdifundering i spesialundervisning (jf. kapittel 3.6.1). Igjen: i den grad lange utsagn, med visse reservasjoner, kan fortolkes i retning engasjement eller kjepphester, kan utsagnene fungere som indikasjoner på tema som har vært mer sentrale enn andre slik de ulike intervjuene forløp. Annas vektlegging av verdigrunnlag for spesialpedagogisk virke indikerer en vid forståelse av tilpassing og et inkluderende perspektiv på opplæring. Vi finner en tilsvarende vid verdiforankring hos Jon. Jon omtaler ikke selve utforminga av arbeidsplaner. Hos ham ligger det som klar føring at elever skal jobbe godt, få oppgaver tilpasset så de ”ikke lider overlast,” som han sier, og ”utvikle det du er sterk i.” Flere skoler utarbeider nå individuelle arbeidsplaner for alle elever, slik også Jons skole ifølge virksomhetsplanen vil gjennomføre.<sup>165</sup> ”Lausdriftssystemet” inngår som ramme for organisering.

Linda viser meg et eksempel på elevers arbeidsplaner, med oppgavevalg innenfor tre nivå: a, b og c. Elevene kan selv velge oppgaver og følgelig vanskegrad, ”... så alle skulle finne sin plass” (jf. Lindas utsagn, kapittel 5.2.4). Så også hos Randi. I enkelte fag, for eksempel engelsk, kan det av og til være sju ulike oppgavevalg, og eleven kan velge, eventuelt etter veiledning fra henne eller en annen lærer, sier Randi. Ellers skjer tilpassing også gjennom spesialundervisning (jf. kapittel 5.5) som ved de øvrige skolene.

Kathinka medgir at differensiering av arbeidsplanene i dag ikke fungerer godt nok, men skolen har satt fokus på dette, arbeider med det. Styrkingstiltak som differensiering, i form av grupper på parallelle trinn, lesekurs eller andre temaspesifikke og tidsavgrensede kurs gjennomføres ved hennes skole. I tillegg er det mer og mindre segregerte tiltak for elever med omfattende behov for tilrettelegging.

I ”Røraprosjektet” (Brøyn 1995, Groven 1995b) ble både fellestrekk og ulikheter blant elevene i denne klassen, en klasse med elever med svært forskjellige opplæringsbehov, aksentuert. Jeg intervjuet mor til en av elevene. Hennes sønn har behov for omfattende tilrettelegging i opplærings situasjonen, og hun pekte bl.a. på betydningen av at elever med ulike opplæringsbehov kunne gjøre lekser sammen: ”Det handler om Josef, selv om oppgavene om Josef blir ulike” (Groven 1995b: 5), altså dette som Booth (1998b: 58) betegner som ”teaching for diversity” eller ”learning for all”.

Utsagn og referat fra spesialpedagogenes fortellinger i kapittel 5 gir indikasjoner i forhold til perspektiv på tilpassa opplæring, den vide forståelsen som en ideologisk overbygning for opplæring eller den smale i form, nærmest av en instrumentalistisk forståelse (jf. Bachmann

---

<sup>165</sup> Jeg fikk skolens virksomhetsplan da jeg var der.

og Haug 2006). Før jeg antyder ei fortolkning av spesialpedagogenes forståelse av tilpassa opplæring, vil jeg problematisere organisering av opplæring noe mer, relatert til understøtting av tilpassing og inkludering som en del av skolens overbygning (jf. L 97 generell del).

Tilpassing og organisering av opplæring handler om hvordan skolen møter ulike elevers ulike behov. Dale og Wærness (2003) gir et historisk tilbakeblikk på differensieringsutfordringer i norsk skole, utfordringer skolen møtte med overgang fra utvalgsskole til obligatorisk skole (Dale og Wærness 2003: 167). Ungdomsskolen, som avløste realskolen, hadde sine differensieringsgrep: linjedeling, kursplandeling og over i sammenholdte klasser; fra en organisatorisk differensiering til – i prinsippet - en pedagogisk.

Nilsen (1993) viser i sin studie om undervisningstilpassing i grunnskolen til at det generelle undervisningsmønsteret da var prega av klasseundervisning.<sup>166</sup>

”Konkluderende kan vi fastslå at hovedmønsteret når det gjelder organiseringsformer ser ut til å være en kombinasjon mellom hovedsaklig klasseundervisning og en del undervisning i grupper og individuelt. Pedagogisk differensiering er klart dominerende. Organisatorisk differensiering i form av nivågrupper ser ut til å ha et beskjedent omfang, især gjelder det mer permanent bruk av slike grupper” (Nilsen 1993: 211).

I spesialundervisning er mønsteret at hjelp innenfor klassens ramme i form av ekstra lærer, er den mest anvendte organiseringsmodellen de senere år. Men samtidig har eksterne tiltak – hvor eleven forlater sin vanlige klasse – også et betydelig omfang. De to modellene enetimer og egne grupper utenfor klassen har til sammen like stor eller større anvendelse enn ekstra lærer i klassen (Nilsen 1993: 211).

Dalen (2004) viser en oversikt over organisering av spesialundervisning i en 20-årsperiode.

Organiseringsform	1980 %	1990 %	2000 %
Enetimer	.....28	.....26	.....28
Gruppetimer	.....33	.....23	.....21
Tolærersystem	.....26	.....43	.....51

**Tabell 6:** *Organisering av spesialundervisning (Dalen 2004: 14).*

<sup>166</sup> Organisatorisk differensiering skulle i prinsippet erstattes med pedagogisk differensiering. Nilsen (1993) viser i sin studie om tilpassing i grunnskolen til ulike organiseringsformer i klassen. Undervisning i samlet klasse er oftest brukt (60 %), 14 % av respondentene (lærere) sier gruppeundervisning er mye brukt og 19 % viser til at eneundervisning er mye brukt. Ellers er det henholdsvis 64 % og 55 % som sier at gruppe- og eneundervisning er brukt en del. Nivågruppering, dvs. at elever er delt inn i heterogene grupper, hadde et nokså beskjedent omfang. Når det gjelder spesialundervisning, er ekstra lærer i klassen den organiseringsform som får høyest skåre på ”mest brukt”: (49 %), dernest enetimer utenfor klassen (26 %). Egne grupper utenfor klassen var det få av respondentene i Nilsens studie som rapporterte som ”mest brukt” (11 %) (Nilsen 1993: 208).

Tabellen fra Dalen viser et nokså stabilt antall enetimer, færre gruppetimer nå enn for vel 20 år siden og en tilnærmet dobling når det gjelder gjennomføring av spesialundervisning i klassen, dvs. som tolærersystem. Solli (2004: 64) viser til tilsvarende utvikling, altså en forskyvning fra undervisning gjennomført i grupper til økt bruk av tolærersystem.

Dalen formulerer sin kvintessens av tilstanden i grunnskolen:

”Klasseundervisning dominerer med noe innslag av gruppeundervisning. Det skjer lite reell differensiering, mest tempodifferensiering og lite tilpasset lærestoff og arbeidsformer. Det skjer lite reelt samarbeid mellom lærere i undervisningssituasjonen.

#### Konklusjon

- Den vanlige skolen har åpnet seg for langt flere elever, og flere elever får opplæring i tilknytning til vanlig klasse
- Pedagogikken og undervisningen har ikke åpnet seg i samme grad
- Det pedagogiske innholdet er ikke godt nok tilpasset elevenes heterogene opplæringsbehov” (Dalen 2004: 14).

Oppsummeringa, påstandene, gir både et tidsbilde og ei utfordring når det gjelder organisering og tilpassing i skolen. De åtte spesialpedagogene i studien om spesialpedagogen som profesjon omtaler også organisering – av opplæring generelt, av spesialundervisning spesielt og av sammenvevingen, den eksisterende og/eller den ønskede.

Hilda er den som i de sterkeste ordelag omtaler fravær av differensiering i ordinær opplæring. Her framstår spesialundervisning som middelet for tilpassing. Det er imidlertid ikke belegg for å hevde at dette avspeiler Hildas egenart som lærer og spesialpedagog, et tema som blir nærmere utdypet relatert til drøfting av kontekstuelle forhold: sider ved kommunens og skolens egenart (kapitlene 6 og 7).

Perspektiv på tilpassing og inkludering framtrer noe forskjellig hos disse åtte spesialpedagogene. I tillegg er her også den fortellinga som enn så lenge har vært underspilt når det gjelder elever med særskilte opplæringsbehov: elever som ”de” og elever som ”dem”. Haug (2004c) illustrerer skolen i form av to spor: normalsporet og spesialsporet, der normalsporet omfatter alle elever som ikke har behov for særskilt hjelp, mens spesialsporet er designet for elever med særskilte opplæringsbehov (Haug 2004c: 170). Her er m.a.o. et skille mellom ”de” og ”dem”, men da som et annet skille enn hva neste overskrifts pronomen skaper av distinksjoner.

Når det gjelder tilpassing i en inkluderende skole er det m.a.o. ”de”, dvs. elever med marginale eller mindre behov for tilrettelegging de beskriver og ”dem”, her i betydning elever som ikke inngår i fortellingene så langt, dvs. elever med svært omfattende behov for

tilrettelegging. Anna danner unntaket her. Hun er den i dette utvalget av spesialpedagoger som har den mest omfattende erfaring med elever med ulike, spesifikke og dels omfattende funksjonshemninger. I sine framstillinger skiller hun ikke mellom ”de” og ”dem”. Videre drøfting av ”de” og ”dem” inngår i kapittel 5.3.3 og da med perspektiv på overordna intensjoner for opplæring: likeverdige og tilpassa opplæring i et inkluderende læringsmiljø.

### 5.5.3 Perspektiv på inkludering: ”de” og ”dem”

Både tilpassa opplæring og fordringer til skolen som inkluderende, representerer, i følge Haug (2004b: 17), et brudd på skolens tidligere tradisjoner. Videre er begge begrepene av en slik art at de legger prinsipielle føringer for realisering, men her er ingen etablerte eller kjente resepter (jf. Haug og Bachmann 2006).

Tony Booth og Mel Ainscow, begge kjent for omfattende forskning i det spesialpedagogiske feltet, utarbeidet i 2001 ”Inkluderingshåndboka”, der det innledende kapittel har tittelen ”En inkluderende tilnærming til skoleutvikling”. Her er innholdsforståelsen av begrepet inkludering sammenfattet i ni punkt:

- ”Inkluderende opplæring skal øke elevenes deltakelse i og redusere all ekskludering fra det kulturelle, faglige og sosiale fellesskapet i skolen
- Inkludering betyr at en må utvikle skolekultur, strategier og praksis slik at skolene kan tilpasse opplæringa til mangfoldet i den elevgruppa som sokner til skolen
- Inkludering dreier seg om læring og deltakelse for alle elever som kan bli utsatt for ekskluderende press - ikke bare de som har funksjonshemninger eller er kategorisert som ”elever med særskilte behov”
- Når en prøver fjerne de hindringer for læring og deltakelse som enkeltelever kan møte, blir det lettere å oppdage mangler i skolens generelle evne til å tilpasse seg mangfoldet
- Inkludering handler om å gjøre skolen bedre for både tilsatte og elever
- Inkludering forutsetter at alle elever får undervisning i sitt lokale miljø
- Mangfold betraktes ikke som et problem, men som en rik mulighet til å støtte læring og deltakelse for alle elever
- Inkludering dreier seg om å utvikle gode og gjensidige forhold mellom skole og lokalmiljø
- En inkluderende skole er bare en side av et inkluderende samfunn” (Booth og Ainscow 2001: 10).<sup>167</sup>

Videre gir håndboka gode råd om arbeid med slike utviklingsprosesser ved den enkelte skole, med utgangspunkt i spørsmål og indikatorer. Det er m.a.o. utarbeidet et hjelpemiddel skoler kan bruke for å bli en mer inkluderende skole i generell betydning, innlemmende i forhold til alle som hører til i skolemiljøet og samfunnet. I Moens studie fra 2004 danner fem

---

<sup>167</sup> Omsatt og tilpasset norske forhold ved Kari Nes og Marit Strømstad (2001).

begrep særtrekk ved det som betegnes som inkluderende aktiviteter i klassen: "... membership, mastery, togetherness, involvement and learning" (Moen 2004: 181).

Spesialpedagogene i denne studien har drøftet tilpassing som fordring og inkludering som mål, prosesser, erfaringer og tankekors. Beskrivelser av spesialpedagogenes vektlegging av sentrale sider ved opplæring, føyer seg i mangt inn mot Moens kjernebegrep relatert til et inkluderende læringsmiljø. Men i noen av spesialpedagogenes fortellinger framtrer også et annet bilde: noen av utsagnene lar seg sortere under kategoriene "de" og "dem" relatert til inkludering. Det kommer jeg tilbake til om litt.

Hovedtyngden av utsagn hos spesialpedagogene omhandler elever med særskilte behov, altså i tråd med det som kan betegnes som en "felle" når det gjelder bruk av inkluderingsbegrepet:

"Det er således i strid med gjeldende lovverk når begrepet inkludering – eller oftest integrering – benyttes primært om elever med bestemte typer vansker. Slik kan språkbruken i seg selv bidra til ekskludering og segregering" (Håstein og Werner 2004: 397).

Også Haug (2004c: 192) peker på at det ikke er mulig å forklare aspekt ved integrering og inkludering med avgrensning til spesialundervisning. En avgrenset begrepsanvendning hos de fleste av spesialpedagogene i denne studien kan bunne i at fokus for studien er spesialpedagogens virke, altså i utgangspunktet den spesialpedagogiske forankring i studien.

"De" og "dem" refererer til to kategorier elever som får spesialundervisning: "de", som lett lar seg innlemme i et større læringsfellesskap hele eller det meste av tiden. De andre: "dem", er elever, som i følge noen av spesialpedagogene i denne studien, har så omfattende behov for spesialundervisning og bistand at innlemming av ulike årsaker vurderes som vanskelig. Vi skal i det følgende utdype og nyansere ulike synspunkt.

Jon har selv ikke erfaring med elever med omfattende funksjonshemming. Han refererer til elever han har hatt som har vokst, "... ikke på tross av, men på grunn av," sier han, "men (...) de tunge handikapene, det er noe annet." Han viser til dem som er "... innen åndsvakeomsorgen nærmest."

"Da er det sånn omsorg, den er stor, da er det sånn omsorg og fellesskap, det må det være altså. Men hvordan du skal gi dem utfordringer, altså sånn som bygninger og skolen er, det er veldig komplisert. Hvis vi skal snakke om det, tror jeg ikke vi kommer noe nærmere i dag. Så det er veldig komplisert, altså. Så der beundrer jeg norsk skolevesen som har liksom tatt mål av seg til å klare det. (...) Jeg er ikke sikker på om vi er oppgaven voksen" (Jon).

Han kan for lite om de omfattende funksjonshemmingene, sier han, men ser med beundring på naboskolen og på den videregående skolen "... at det blir lagt til rette for elever og har ressurser og går på videregående skole og får være med og ... det er jo helt fantastisk."

Kathinka, Hilda, Linda og Randi har mer og mindre omfattende erfaringer med elever med stort behov for støtte og bistand. De uttrykker også distinksjoner mellom "de" og "dem", men da på et annet grunnlag.

Kathinka drøfter innlemming av elever med omfattende funksjonshemninger primært ut fra to perspektiv: identitetsdanning og medelevers rolle.

"Jeg er opptatt av dette med identitet, om hvordan unger oppfatter seg selv, hvordan vi greier å skape romslighet hos andre unger til at de får være med på lik linje. Det er kjempevanskelig! Og hvor mye kan en forlange av andre unger i forhold til at de skal inn og engasjere seg mer enn andre?" (Kathinka).

Hun snakker om å lage "bufferpersoner" rundt unger, så andre unger ikke går trøtt, at de utvikler forståelse, "... for det er jo en utfordring også for resten av gruppen det å ha en integrert elev, så det er en veldig tosidig sak. Så skal jo den integrerte eleven også ha det godt, ikke sant?" Situasjonen er særlig sårbar, sier hun, i forhold til elever som har sosiale vansker. Skolen vektlegger at andre ved skolen enn elevens lærere og medelever får informasjon om den aktuelle funksjonshemminga (jf. kapittel 5.1.2). Hun reflekterer over overgang til ungdomstrinnet og at ensomhet da kan forsterkes.

"... for da har de fleste nok med seg selv. De er jo inne i en vanskelig fase selv, ikke sant, så de har kanskje ikke det store overskuddet til å gå ... i hvert fall er det viktig å være likedan, sånn som resten, også for den som er funksjonshemmet. Så det ... der ligger det mye sårt, synes jeg" (Kathinka).

Skolen benytter en egen ordning for noen elever med omfattende funksjonshemninger, anvendt med gode erfaringer bl.a. i forhold til elever med autisme. Medelever kan melde seg på og gjennomføre sosiale aktiviteter sammen med vedkommende elev, heime hos eleven gjerne, ei ordning som i hovedsak fungerer på årsbasis, dels over to år.

"Det er ganske krevende for de andre ungene, og det er ... De lærer jo vanvittig mye på det, altså, men det er ikke sikkert unger i utgangspunktet ser hvor godt de har av å gjøre sånne ting, ikke sant?" (Kathinka).

Hun poengterer videre betydningen av å ikke overbelaste elever som i utgangspunktet har et godt utgangspunkt, er velvillige og hjelpsomme. Kathinka fortsetter: "Og hva skal en kreve av

de ungene som er integrert? Og det stemmer ikke, de er jo ikke integrert lenger heller, de hører jo med! Integreringsordet er jo egentlig bort! (...) De er inkludert ... den inkluderende skolen.” Hun uttrykker også et tankekors i forhold til elever som reflekterer over sin egen situasjon og kanskje, sier hun, ”... de tar jo de sosiale signalene og som voksne har de oppdaget at – oj – alle vennene mine var betalt! Og støttekontakter og sånn ... kan du tenke deg?”

Randi har også sine refleksjoner knytta til elever med omfattende vansker eller funksjonshemminger. Noen elever som i utgangspunktet søker til hennes skole, får si opplæring ved en forsterket skole i kommunen. Andre, med tilsvarende behov for tiltak, går skoletida ut ved heimeskolen. Når det gjelder de faglige aspektene, representerer tilpassing i forhold til opplæringsbehov ikke de største utfordringene. Utfordringene, sier også hun, er primært knytta til de sosiale aspektene. Elevene blir ikke mobbet, sier hun, de er snarere usynlige, noe som forsterker seg når de kommer over i ungdomsskolen. Ekeberg (1996) drøfter i monografien ”Til ensomhet?” utviklingshemmedes situasjon i skolen med vekt på sosial samhandling med medelever. Her bekreftes det som både Kathinka og Randi problematiserer: både den naturlige og den tilrettelagte samhandlinga med jevnaldrende blir vanskeligere med åra (Ekeberg 1996: 47).

Per var 18 år da prosjektet ”Ung og funksjonshemmet” ble gjennomført, en forstudie som hadde intervju med barn og unge med funksjonshemminger som grunnlag (Groven 1997). Per, født med cerebral parese, har ikke utviklet talespråk. Pers fortelling ble, på lærers initiativ og med Pers samtykke, ført i pennen av læreren. Per hevdet seg rimelig godt i klassen, var prøvekanin på data og når det gjaldt integrering, og ”i heimkunnskap var det jobben å prøvesmake på alle rettene,” forteller Per. På barnetrinnet var det fadderordninger i friminuttene. ”Hadde Per kunnet snakke, ville han trolig med sitt spesielle glimt i øyet ha fortalt at han ikke liker å bli trillet av jentene på skolen. På omgang skulle de ta seg av Per, trille ham inn og ut av klassen” (Per, fra lærerens fortelling). Min oppsummering av Pers fortelling gikk slik:

”Fortellingen om Per inneholder den glimtvisse glede, men også ramsalte refleksjoner på det å ikke egentlig høre til, bli regnet med, ikke egentlig bli tatt på alvor på linje med de andre. Det virker av framstillinga ikke som han selv har stilt fordringer på egne vegne. Det er i ettertanken refleksjoner gis rom” (Groven 1997: 28).

På grunnlag av intervju med seks ungdommer og Pers brev, fortolket jeg ulike dimensjoner i forholdet mellom bagatellisering av seg selv som person som synonymt med



realitetsorientering, eller, som det også var eksempler på: realitetsorientering som innebar selvakseptering. Noen av disse dimensjonene var ikke bare personavhengige; de var også systemavhengige, bl.a. i forhold til skole. Noen av informantene framhevet også betydningen av samvær med likesinnede.

Linda viser til at hun selv ikke har elever med omfattende funksjonshemming. Hun reflekterer over tilhørighet og konsekvenser det kan ha for skoletilbudet.

”Så hvorvidt de bør gå i ordinær skole, jeg har ikke tatt stilling til det, det er et diskusjonsspørsmål. For tanken er jo god med integrering, men det fungerer jo ikke sånn. De blir jo gjerne plassert på egne rom, og må ha et helt eget opplegg, for ellers går det ikke” (Linda).

Det er tydelig et skille mellom ”de” og ”dem”. Hun forteller om en elev med en spesifikk funksjonshemming, et syndrom som tidvis medfører en uforutsigbar og truende atferd. Hun refererer til en voldsepisode. – ”Ubehagelig,” sier hun, og reflekterer over elever som stort sett har undervisning alene bare.

”Jeg tror det er mange som er funksjonshemmet og som har det vondt rundt omkring på skoler fordi de absolutt skal integreres. Men – det å inkludere – det er noe helt annet, og det må skje oppi hodene til de som omgås, altså elevene, og det tror jeg ikke er noen enkel prosess. Jeg vet ikke om vi kommer dit, at de kan bli inkludert og bli en del av. Jeg ser det som umulig for en del tilfeller i alle fall” (Linda).

Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) dokumenterer at segregerende tiltak er ”den organiseringsformen som historisk sett har blitt mest brukt overfor atferdsvanskelige barn og unge” (Nordahl *et al.* 2005: 129). Antons elever har i hovedsak et segregert opplegg, begrunnet i elevenes behov for mestring, men også medelevenes behov; altså et homogeniseringstiltak (jf. kapittel 5.2.6). Organisering av opplæring som eneundervisning for den eleven Linda refererer til, synes å være begrunnet i beskyttelse av andre. Nordahl *et al.* drøfter ulike sider ved atferdsvansker, bl.a. i forhold til en relativt liten gruppe elever som også bruker vold. Forfatterne peker på betydningen av profesjonelt arbeid med disse elevene, og nødvendigheten av at de ulike arenaene har beredskap i forhold til hva ansatte gjør hvis de blir vitne til en voldsepisode (Nordahl *et al.* 2005: 261). Både ved Antons og Lindas skoler er det etablert slike beredskapsplaner som er gjennomgått i personalsammenheng. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) er det fokus på skolens arbeid med atferdsproblemer, og det blir pekt på betydningen av å sette fokus på læreres individuelle ferdigheter og kompetanse, bruk av spesialpedagogisk kompetanse, men også ”... sette søkelys på skolens kollektive kjennetegn”

(St. meld. nr. 30 (2003-2004): 90). Her er m.a.o. fokus på elevens, lærerens og skolens egenart.

Gjennom Jons, Kathinkas, Randis og Lindas historier eksemplifiseres synspunkt, med forankring i elevers egenart i hovedsak, en egenart som er sårbar i forhold til ensomhet, selv om deler av opplæringa gjennomføres i klassen. Lindas historie eksemplifiserer isolering, primært av sikkerhetsmessige grunner.

Anna er, som før sagt, den i dette utvalget som har den mest omfattende erfaring med elever med forskjellige behov og dels omfattende behov for tilrettelegging, jf. åra i spesialskolen og arbeidet med multifunksjonshemma der, skolen i nord: "... så bygde vi en barnehageklasse rundt dem," dvs. opplæringa for to barn med omfattende funksjonshemminger lå som føring for opplæringstilbudet for de øvrige i kullet ved skolestart. Tilsvarende skjedde i forhold til elever med en spesifikk funksjonshemming noen år senere ved en annen skole. Innlemming i forhold til de elever som hører til, ser ut til å ligge som en selvfølge.

Braadland (1997) er mor til Lena, som har Down syndrom. Hun er også en hyppig benyttet foreleser i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Hun er mor til et barn med utviklingsmuligheter, sier hun, ikke utviklingshemming. Hun beskriver et opplegg der Lena går i vanlig klasse og Braadland er sterkt kritisk til segregerte tiltak.

"Å høre til i en skoleklasse betyr ikke at eleven må være med på alt og gjøre det samme som de andre hele tiden. For enkelte barn vil tilstedeværelsen i samlet klasse bestå av korte perioder. På grunn av sin tilstand må de kanskje ha mer ro og hvile, eller de lærer noe annet enn matte og engelsk" (Braadland 1997: 77).

Hjelmbrekke (2005) skriver om Andreas, klassen og skolen han var elev ved. Andreas hadde en progredierende sykdom og døde som 10-åring. Tittelen på artikkelen: "'Andreas var ein ressurs for skolen vår.'" Om korleis barn med store funksjonsnedsettingar kan berike skolemiljøet," gir bilder både i forhold til rektors, læreres og medelevers opplevelser og erfaringer med Andreas. Andreas som elev, medelev, ble en berikelse for de andre.

"Idealet i den norske skolen er ein skole der alle elevar skal inkluderas i eit fagleg, kulturelt og sosialt fellesskap. Med eit vidt mangfald i elevgruppa står skolen ovanfor ei stor utfordring, og mange skolar strever med å legge til rette for å inkludere elevane med store funksjonsnedsettingar i fellesskapet" (Hjelmbrekke 2005: 1).

Det caset Hjelmbrekke presenterer og drøfter, viser nettopp betydningen av samvirke mellom foreldre, ledelse ved skolen, den pedagogiske tilrettelegginga bl.a. i forhold til et

inkluderende læringsmiljø. Hjelmbrække viser til berikelsesperspektivet, et perspektiv som bl.a. Befring (1997, 2004) har holdt fram i mange sammenhenger.

”Her skal vi óg vise til berikingsperspektivet, som legg til grunn at variasjon i første rekke er noko verdifullt og berikande (...). Det er såleis meir relevant å stille spørsmål om ”korleis er du god” enn å spørje ”kor god er du”. Ein pedagogisk filosofi som er eindimensjonal, vil ha tendens til å tvinge alle inn i same form. Det er både å sløse med menneskelege ressursar og å skape eit lite generøst og uverdigg fellesskap med mykje nederlagsstemping og utstøytning” (Befring 2004: 245).

Flere perspektiv har blitt aktualisert gjennom spesialpedagogenes eksempler og refleksjoner omkring tilpassa opplæring og den inkluderende skole. Perspektivene handler om ”de” og ”dem”, de handler om utstøtingsfarer eller beskyttelse og identitetsdanning. Sensitivitet, kyndighet og klokskap hos alle skolens aktører står fram som vitale fordringer relatert til målsettinger om en inkluderende skole og et inkluderende samfunn.

Hilda er den som gjennom flere tema i denne avhandlinga formidler uro når det gjelder status for spesialundervisninga. ”Og,” sier hun, ”jeg kommer jo stadig tilbake til dette med den inkluderende skole, og så nå har vi blitt, for å si det litt brutalt, tuta ørene fulle med inkludering.” Hun maner til besinnelse:

”Og nå tror jeg at det er en del som er ledende spesialpedagoger og lærere på høgskoler rundt omkring som begynner å se dette, begynner å se dette at for all del, ikke glem - kunnskapen trengs fortsatt, men vi må kanskje tenke litt annerledes i forhold til organiseringa, men vi har også behov for – fortsatt behov for den en-til-en situasjonen” (Hilda).

Hilda har tidligere uttrykt at hun er misfornøyd med at inkludering som målsetting og prosess ikke skjer på bakgrunn av tilstrekkelige ressurser. Samtidig aktualiserer Hildas oppfatninger om den inkluderende skole også utfordringer til skolen som system og kommunen som skoleeier.

På grunnlag av en spørreundersøkelse om inkludering i skolen (Nes, Strømstad og Skogen 2004) konkluderes bl.a. med at ”inkluderingsraten” synker med elevenes alder.

”Ungdomstrinnet skiller seg fra barnetrinnet på en rekke områder, for eksempel: Mindre tilpassing av innhold og arbeidsmåter, mindre læringsutbytte, mer utskilling av elever, mindre elevsamarbeid og medbestemmelse for elevene og mindre sosial/kulturell deltaking” (Nes, Strømstad og Skogen 2004: 66).

Videre blir det i samme rapport også vist til forskjeller mellom skoler. I forhold til dimensjoner som differensiering, læring, medbestemmelse, trivsel, respekt, mobbing osv, identifiserte forskerne gjennom datamaterialet fire skoler i en "bunngruppe", to som "toppskoler" (Nes, Strømstad og Skogen 2004: 66). Resultatene byr unektelig både på tankekors og utfordringer relatert også til skoleledelse.

Drøftinga i dette kapitlet gjør et poeng av at tilpassing som allmennpedagogisk begrep er noe ujevnt realisert. Dette gir også føringer for organisering av spesialpedagogiske tiltak og begrunnelser for slike tiltak. Vi har gjennom spesialpedagogenes fortellinger sett en distinksjon mellom "de" og "dem" relatert til oppfatninger om tilpassing og inkludering. Enn så lenge er verken skolens egenart eller kommunens i særlig grad brakt inn i diskusjonen. Så følger en utvidet diskusjon i henholdsvis kapitlene 6 og 7. Avslutningsvis i kapittel 5 skal vi imidlertid problematisere ulike aspekt ved bl.a. reformpedagogikk og andre pedagogiske retninger, slik disse er aktualisert gjennom spesialpedagogenes fortellinger.

#### **5.5.4 Reformpedagogiske spor ... i nye spor?**

Grunnskolen, både på nasjonalt og lokalt nivå, rommer ulike pedagogiske retninger. Gjennomføring av opplæring avspeiler forskjellige organiserings- og arbeidsformer, noe som også er dokumentert gjennom ulike delprosjekt i evaluering av L 97 (Haug 2003a).

Spesialpedagogene i min studie dels drøfter, dels eksemplifiserer kunnskapssyn i pedagogiske vendinger, tydeligst i form av reformpedagogisk og konstruktivistisk tanke- og kunnskapstilfang, om enn kunnskapssyn hos enkelte dels ter seg som tegn og spor.

Reformpedagogikken – med sine ulike forgreininger, med bl.a. Dewey som sentral eksponent og inspirasjonskilde - har noen sentrale fellestrekk:

1. "utnyttelse og ikke undertrykkelse av barnets naturlige ressurser
2. interesse som hovedmotivasjon i stedet for plikt og tvang
3. allsidig utvikling i stedet for ensidig intellektualisme
4. en utviklingsbetinget undervisning med sans også for individuelle forskjeller
5. aktivitet som ledende metodisk prinsipp
6. emne- og helhetsundervisning i stedet for logisk-systematisk faginndeling
7. læreren mer veileder enn kunnskapsformidler og maktutøver
8. bedre kontakt mellom skole og nærmiljø" (Myhre 1991: 122).

Reformpedagogikken framstår som en barnesentrert pedagogikk, som motsats til formidlingspedagogikk, "... det vil si at undervisningen ledes og styres av læreren mens elevene må følge oppmerksomt med" (Imsen 2004: 51). Reformpedagogikken, den progressive pedagogikken kan imidlertid omsettes på ulike vis. Den opererer ikke med et enhetlig metoderepertoar, er snarere kjennetegnet med en del prinsipp, bl.a. vektlegging av

elevaktive arbeidsformer: "... these principles serve as weak guides to action in classroom only" (Sugrue 1997: 7); "... progressive rhetoric tends to be clearer about what it opposes rather than proposes" (Sugrue 1997: 23). Slik sett framtrer retningslinjer og holdepunkt for reformpedagogikk som en parallell til tilpassa opplæring som prinsipp. Relatert til ei drøfting av metodiske dannelseteorier viser Bachmann og Haug (2006: 32) til at tilpassa opplæring kan forstås som "elevaktive og frie arbeidsformer, der den utforskende eleven selv skal tilegne seg kunnskap med læreren som veileder." Videre stilles spørsmålet: "Vil ikke en lærerstyrt situasjon med tydelig struktur og progresjon like gjerne kunne være tilpasset de enkelte elever, alt avhengig av situasjon og kontekst?" (Bachmann og Haug 2006: 36).

Gjennom spesialpedagogenes fortellinger er ulike syn på læring blitt formidlet – som praksis og som ønske for framtida. Både Hilda og Andreas, som begge underviser ved rene ungdomstrinn, har problematisert at realisering av spesialundervisning i klassekontekst til en viss grad er vanskelig eller umulig. Det er vanskelig for spesialpedagogiske tiltak å "forhandle seg inn" grunnet lite differensiert undervisning (Hilda) eller opplevelsen av å være "radiatorlærer" (Andreas, dels også Linda). Sagt annerledes og noe spissformulert: den omfattende lærerstyrte undervisning framtrer ikke som gagnlig relatert til elevers ulike opplæringsbehov.

Haug (2003) konkluderer på grunnlag av ulike delstudier i evalueringa av R 97:

"Det er størst samsvar mellom det arbeidet som blir gjort på småskulesteget, og læreplanen når det gjeld å nytte dei aktivitetsorienterte arbeidsmåtene. Dette samsvaret er minst på ungdomssteget. Aktivitetspedagogikken har såleis fått størst gjennomslag på småskulesteget. Der er aktørane og mest nøgde med leiinga av skulen. Der finn forskarane størst grad av utviklingsorientering, der er fellesskapet mellom kollegaer best og tidsbruken mest variert. Der finn dei variert bruk av areal, varierte arbeidsformer, største elevtrivsel osv. På ungdomssteget har det skjedd mindre når det gjeld aktivitespedagogikken. Der er undervisninga meir formidlingsorientert, med ein timeplan oppdelt i fag og 45 minuttts undervisningsbolkar. Fleire forskarar konkluderer med at no er det ungdomssteget som står for tur når det gjeld endring" (Haug 2003a: 89-90).

Andreas viser til endringer ved sin skole, endringer i bygningsmassen skal understøtte mer elevaktive arbeidsformer. Han peker også på positive endringer i lærerrollen, noe han tilskriver L 97 ære for. Linda viser til omorganisering av ungdomstrinnet ved sin skole. Hos Hilda framtrer endringer som etterlysning og hjertesukk.

Sugrue (1997) drøfter barnesentrert pedagogikk i lys av postmodernismen snarere enn modernismen, postmodernismen som jo vektlegger kontekst, tvil, variasjon osv. mer enn hva modernismen som epoke og innramming formidler av oppfatninger om "det korrekte" (jf.

kapittel 2.2.1). Sugrue har gjennomført en nærstudie av læreren Helen som arbeider i en irsk kontekst. Gjennom intervjuer og observasjoner i klasserommet og på skolen, problematiserer han sider ved barnesentrert pedagogikk. Ett av de tema han går inn i, er forholdet mellom "Scaffolding" og "Shepherding". "Scaffolding" som begrep har sitt opphav i Vygotskys sosialkonstruktivistiske læringsteori. Stillasbygging som begrep ble lansert av Wood, Bruner og Ross (1976), senere utdypet og videreutviklet av andre.<sup>168</sup> Stillasbygging har sitt komplementære begrep: elevens nærmeste utviklingssone, der hensikten med "scaffolded instruction" er at den lærende ved egen hjelp greier noe han tidligere behøvde hjelp til (Lyngsnes 2003: 55). "Scaffolding," hevder Sugrue (1997: 87), "is not meant to bury the building." "Shepherding", fortsetter Sugrue (1997: 179), "is the opposite side of the scaffolding coin (...) to ensure their adequate social progress." Balanse fordrer implisitt en tilstand av ekvilibrium, mens læring, intellektuell utvikling, kjennetegnes ved dissonans, fravær av stabilitet. "For scaffolding and shepherding to work effectively they need to synergize rather than to synchronize," hevder Sugrue (1997: 184).

Læreplanen, L 97, er relativt lite framtrødende i spesialpedagogenes fortellinger (Jon, Anna, Andreas), og positiv omtale er relatert til den generelle delen, som er videreført i L 06. Både hos Jon og Anna synes vurderinger av læreplanen å føye seg inn i deres syn på læring: de reformpedagogiske spor. Sugrue (1997) drøfter læreplanens betydning i forhold til læreres autonomi. Han viser til læreplanen i Irland som representerer "absence of curriculum guidelines" og at irske lærere slik "... regard themselves as fortunate to enjoy a degree of professional autonomy which has been eroded elsewhere" (Sugrue 1997: 209), en "erodering" som her framstilles som hemmende i forhold til en barnesentrert pedagogikk.<sup>169</sup>

Alle spesialpedagogene i denne studien viser eksplisitt til betydning av at eleven mestrer, altså et ledd i å ivareta elevens motivasjon, selvoppfatning, noe som inngår i begrepet "shepherding", læreren som viser omsorg for også elevenes sosiale og emosjonelle utvikling. Dersom disse to begrepene er synkrone, hevder Sugrue, skjer læring mer i form av "ritual knowledge", dvs. mekanisk læring. Mekanisk læring kan og bør trolig inngå som ledd i læringsprosessen, men er ikke læringens ultimale mål (Sugrue 1997: 184). I tradisjonell klasseundervisning representerer dette et kjent dilemma relatert til progresjon i undervisninga. Hilda har eksemplifisert dette "... så sitter han jo som han har sittet der bestandig," dvs. for

---

<sup>168</sup> Lyngsnes (2003, kapittel 4) har en omfattende redegjørelse for utvikling av stillasbygging relatert til ulike teoretiske bidrag.

<sup>169</sup> Sugrue peker videre på at graden av læreres frihet som ligger i læreplan kan gi rom for at lærebøkene blir styrende for opplæringa og "... implicitly involves a degree of prescription which quickly erodes flexibility and variety" (Sugrue 1997: 209). Dette er imidlertid en debatt jeg ikke vil utdype i denne sammenheng.

enkeltelever har progresjonen i klasseundervisninga vært for rask. Samtidig er vi vel kjent med at klasseundervisning kan representere for få utfordringer for andre elever: jf. bl.a. utsagn fra Anna og Linda: bortkasta tid for mange elever.

Randi er jo svært tydelig på at det går an å ha vansker, og at det går an å gjøre noe med det (jf. kapittel 5.1.3). Hun eksemplifiserer fra en undervisningssituasjon, der dissonans mellom elevens ferdighetsnivå og ambisjoner om et bedre, implisitt bærer bud om en synergieffekt av ”scaffolding” og ”shepherding”... stillasbyggingen og den sosiale og emosjonelle støtten.

”... du strever mye med dette, du, men nå skal vi jobbe for at vi skal komme over dette. Og det skal vi gjøre sammen. Jeg kan ikke gjøre det for deg, han er nødt til å være med. Og hvis ungen ikke er med, så hjelper det ikke hvor mye jeg gjør, ikke sant?” (Randi).

Synergieffekten av ”scaffolding” og ”shepherding” representerer utfordringer, slik vi også ser det i forhold til spesialpedagogenes utsagn. Begrepsparet utfordrer slik både læringssyn, omsorgsevne og relasjonsferdigheter og føringer i forhold til – og/eller som konsekvenser av - organisering av opplæring.

Woods (2002) skriver om ”Teaching and learning in the new millennium”. Han tar utgangspunkt i progressiv pedagogikk.

”The term `progressivism´ has become discredited, it being alleged that it has been responsible for a decline in educational standards, but the principles upon which it has been understood to be based are, in my view, not only still relevant, but becoming even more so” (Woods 2002: 73).

Woods viser videre til at den pedagogiske debatt om læringssyn ofte gjennomføres med dikotomier og polariteter som utgangspunkt: tradisjonell vs. progressiv, barnesentrert vs. innholds- eller lærersentrert, instruksjon vs. oppdagelse osv. Visst medfører polarisering en spissing av en debatt, men dette er ifølge Woods en falsk debatt, en debatt som representerer modernismens tenking og slik sett ikke tar høyde for postmoderne kompleksitet og inkonsistens (Woods 2002: 73-74, jf. Hargreaves 1996 og Sugrue 1997).

De postmoderne perspektiv på undervisning og læring synes mer vidvinklet enn de moderne: her er ikke et enten/eller relatert til de entydige bekjennelser til et bestemt læringssyn. Læringssyn inkorporerer snarere flere perspektiv inn, jf. ”wordviews” (kapittel 5.2) som kontrast til eller utviding av et spesifikt syn på læring. Ulike undervisnings- og arbeidsformer kan være gagnlige til ulike formål, altså i form av et eklektisk syn på læring. Bachmann og Haug (2006) utfordrer både praksisfelt og forskningsmiljø:

”Ut fra disse resultatene (ulike forskningsresultat, forf. anmerkning) kan det konkluderes med at verken kateterundervisning eller andre metoder kan tilskrives eller avskrives som tilpasset i seg selv. Metodene kan være tilpasset i enkelte situasjoner, og ikke tilpasset i andre, alt avhengig av situasjonen og konteksten sett i en større sammenheng, og avhengig av de kvaliteter som blir lagt i arbeidet.

Forskningen kan dermed gi begrenset informasjon om tilstanden av tilpasset opplæring i skolen, dersom tilpasset opplæring avgrenses til bestemte formale eller materielle kriterier.

(...) I skolepraksis må det være opp til læreren i hans eller hennes planlegging av de konkrete undervisningssituasjoner, å avgjøre hva som kan være et hensiktsmessig undervisningsopplegg for å skape en tilpasset opplæring” (Bachmann og Haug 2006: 37).

Budskapet er klart. Det er ikke entydig det reformpedagogiske perspektiv på undervisning som bidrar til tilpassing. Det er like lite entydig formidlingspedagogikken. Her er m.a.o. en tillit til og ei aksentuering av læreres skjønn relatert til undervisningas formål og kontekstuelle forhold.

Woods (2002) viser til eget tidligere arbeid, betegnet som ”reconstructed progressivism”.

Sentrale stikkord listes opp

- ”The magic thrill, excitement, enthusiasm, joy of teaching and learning
- The charismatic qualities of educators involved, who included other personell as well as teachers
- The democratization of the teaching-learning process
- The creation of classroom atmospheres
- Emotional connections between teachers and pupils
- A mix of discourses and styles
- Uncommon accomplishments” (Woods 2002: 75-75 med referanse til Woods 1990, 1993).

”A mix of discourses and styles” inngår her blant særtrekk, altså igjen et budskap om flerfoldighet i undervisning, her som ledd i en rekonstruert progressiv pedagogikk. Går vi inn i de øvrige punkt, vil disse i mangt kunne stå som paraply for spesialpedagogenes virke. Nyanseringer og reservasjoner utdypes i ei videre drøfting, der også de kontekstuelle betingelser for profesjonsutøving inngår.

Enn så lenge i drøfting av det og de læringssyn som nedfeller seg gjennom spesialpedagogenes fortellinger, har jeg forholdt meg til de undervisningsnære fortellinger i form av fokus på det spesialpedagogene formidler fra samhandling med elever. Blikket inn i kommunen og skolen som kontekster, er foreløpig spinkelt. Disse temaene blir utdypet i kapitlene 6 og 7. Her har særlig Woods punkt 2 blick også mot andre enn læreren.



I det følgende hovedkapittel skal jeg gå inn i ulike rammer som kontekstuelle betingelser, med den avgrensing i forståelse av rammer som intervjuene genererer, dvs. relatert både til intervjuene med spesialpedagogene og med tilfang fra de supplerende metoder: intervju med skolesjefene og drøfting av de saksrelevante dokument.

## **5.6 Oppsummering**

Kapittel 5 omhandler sider ved spesialpedagogen som profesjon med fokus på de interaktive handlinger, det som berettes i forhold til pedagogisk praksis (jf. kapittel 2.5). Kapitlet er forankret i den nære kontekst.

Syn på elever er drøftet i forhold til ulike normalitets- og avviksbestemmelser og bruk av diagnostiske kategorier. Alle spesialpedagogene bruker diagnostiske termer. Jeg har like fullt i spesialpedagogenes fortellinger ikke funnet en grunnholdning prega av reduksjonisme: en elev blir sin vanske. Bruk av diagnostiske termer inngår i en større debatt knytta til synliggjøring vs. usynliggjøring av elever ... og tiltak.

Både reformpedagogikk og konstruktivistiske læringssyn er mer og mindre framtredd hos spesialpedagogene og gjøres til drøfting relatert til spesialundervisning, og forankres i syn på læring snarere enn i ulike teorier om funksjonshemminger. Når det gjelder organisering av opplæring, er det fire måter å begrunne organisering av opplæring på ut fra denne studien. Organisering kan begrunnes med lærerens egenart, skolens, elevens og oppgavens. Organisering av opplæring synliggjør også forholdet mellom såkalt "vanlig" undervisning og spesialpedagogiske tiltak, noe som igjen skaper ulike bilder når det gjelder tilpassing og inkludering. Inkluderingsperspektivet representerer her et noe avgrenset perspektiv, trolig forankret i studiens egenart med fokus på spesialpedagogen som profesjon. Det empiriske grunnlag danner like fullt distinksjoner mellom "de" og "dem". "De", elever med særskilte opplæringsbehov som inngår i det ordinære læringsmiljø. "Dem" står for elever som har segregerte tilbud. Noen av spesialpedagogene gir uttrykk for, at disse elevene neppe har et godt nok skoletilbud og da primært relatert til sosiale og emosjonelle sider ved det å være elev.

Bare tre av spesialpedagogene omtaler L 97 med hovedfokus på og med positiv omtale av den generelle delen, noe som her inngår i spesialpedagogenes syn på elever og læring og endring av lærerrollen (Andreas). Alle omtaler læremidler med vekt på IKT, med ulike syn på bruk og nytteverdi: fra "fordums gulrot" til et praktisk læremiddel som gir mulighet for undring. Avslutningsvis i drøftinga i kapittel 5 løftes reformpedagogikken fram, knytta til

internasjonale forskningsbidrag med innspill til den barnesentrerte, progressive pedagogikken, koplet opp mot et sosialkonstruktivistisk syn på læring.

## **6.0 Kontekstuelle betingelser: ytre rammer som føringer i feltet**

Kontekst og kontekstuelle betingelser går igjen i flere av avhandlingas deler – i de innledende kapitler, i teoretisk og vitenskapsteoretisk forankring og som grunnlag for videreutvikling av problemstillinger, da realtert til flere tilnærminger, forklaringer, begrunnelser og vektlegginger. Haavelsrud (1997: 191, jf. kapittel 2.5) drøfter bl.a. kontekstuelle forhold relatert til henholdsvis ”nær”, ”mellomliggende” og ”fjern” realitet, der føringer og beslutninger fra mellomliggende og fjerne realiteter mer og mindre påvirker det som skjer i nær realitet og motsatt.

Ytre rammer og føringer i feltet kan i vår sammenheng representere en mellomliggende kontekst, her med vekt på og i hovedsak avgrenset til kommunens føringer og beslutninger innen det spesialpedagogiske arbeidsfeltet,<sup>170</sup> en parallell til begrep Goodson (1996) anvender: de preaktive handlinger. De preaktive handlinger – føringer og beslutninger fra sentrale og lokale myndigheter innvirker på det som skjer i undervisningssituasjonen - de interaktive handlinger (jf. kapittel 2.5). Også andre forskere (Sugrue 1997, Cole og Knowles 2001) vektlegger betydningen av kontekstuelle faktorer i skoleforskning. I denne studien har jeg valgt å definere skoleledelse på kommunalt nivå blant de kontekstuelle faktorer, med fokus på det spesialpedagogiske arbeidsfeltet.

### **6.1 Ledelse på kommunalt nivå: skolesjefenes bakgrunn og faglige oppgaver**

Kommunen er grunnskolens eier, med kommunestyret som formelt styrende organ. I kapittel 1.3 ble det gjort rede for endringer i kommunal forvaltning i en del kommuner - fra trenivå-organisering av de kommunale tjenester til tonivå-organisering, med tankegods og mønstre fra New Public Management-inspirerte organisasjons- og ledelsesteorier. Dette har konsekvenser for skoleledelse på kommunalt nivå i mange kommuner. Spørsmålet i denne sammenheng er om dette også har konsekvenser for profesjonsutøving på lokalt nivå, her i form av mulige implikasjoner for spesialpedagogens virke. Skolesjefene, dvs. skoleledelse på kommunalt nivå, inngår i denne studien som en mellomliggende kontekstuell faktor (jf. kapittel 2.5).

Intervjuene med de sju skolesjefene, som alle har ulike betegnelser i de respektive kommunale organisasjonskart, ble gjennomført på skolesjefens kontor i løpet av en time eller

---

<sup>170</sup> De kommunale føringer er selvfølgelig ikke uavhengige av de nasjonale føringer, i form av en ”distant reality”/fjern realitet.

to (jf. kapittel 3.4.1).<sup>171</sup> Analyse av intervjuene ble foretatt med NVivo. I tillegg har selve utskriftene av intervjuene vært sentrale tilfang (jf. 3.5 om dilemma i analyse og framstilling av de empiriske data).

Alle skolesjefene i studien har lærerutdanning og erfaring som lærere. De har tidligere hatt oppgaver som inspektør, rektor, pedagogisk konsulent osv. Farsund (1998: 238-242) viser til ei utvikling når det gjelder rekruttering av skoleledere på kommunenivå. Skoleinspektørene, forløperne for skolesjefene, var i hovedsak lærere i undervisningsstillinger; kommunestørrelse regulerte leseplikten. Ledelsens forankring lå i skolens indre liv og i lærerprofesjonen.

Alle skolesjefene viser til omorganisering av de kommunale etater, gjerne flere ganger i løpet av de siste 10 år. Ansvarsområdene varierer for disse informantene, i tråd med hvordan den enkelte kommune har skapt sine organisasjonskart. Noen skolesjefer har oppgaver avgrenset til skole, andre til opplæring (skole og barnehage), eventuelt barnevern og/eller kulturoppgaver. Her er med andre ord ikke bare en flora av betegnelser. Her er også store variasjoner når det gjelder hvilke arbeidsfelt relatert til en tidligere etatsstruktur skolesjefen skal ta hand om.

Kommunene har i framstillinga blitt nummerert fra 1–7. Jeg har ikke oppgitt f. eks. folketall eller gitt en nærmere beskrivelse av kommunen, begrunnet i skjerming av de spesialpedagogene jeg har intervjuet i disse kommunene. De respektive spesialpedagogenes navn står i klamme bak kommunenummer.

I kommune 1 (Hilda, Randi), en tonivå-kommune, er skolesjefen blant veteranene når det gjelder utdanning i spesialpedagogikk, og han har høy formalkompetanse på dette feltet. Han har vært i feltet lenge, hatt ulike roller innen skoleledelse, med særlig vekt på det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Tittel har vært avhengig av de skiftende organisasjonskart i kommunen. – ”Nå,” sier han, - ”nå er jeg primært pengeutdeler, byråkrat.” Samtalen avdekker i høyeste grad den innsiktsfulle byråkrat. Han trekker utviklingslinjer – før og nå – peker på visjoner, på muligheter og feller framover. Samtalen bærer preg av dagens ordbruk: brukermedvirkning, tilpassing, likeverd, inkludering. Her er over år utarbeidet ulike retningslinjer for det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Han betoner betydning av foreldremedvirkning og tar til orde for at foreldremedvirkning i de ulike prosesser kan bidra til å avbyråkratisere feltet. Det er nedsatt ei arbeidsgruppe i kommunen som arbeider med dette. Han viser imidlertid til en ny tendens: foreldre som har med ”bistandsadvokat” f. eks.

---

<sup>171</sup> Intervjuene ble foretatt i tidsrommet 2000–2002, jf. kapittel 3.4.1.

en talsperson fra en interesseorganisasjon som skal bistå foreldre i å fremme krav om spesialundervisning for sitt barn. ”Det er ei utvikling vi ikke ønsker,” sier han.

Her er de markante synspunkt på ulike sider ved skoleutvikling. Skolesjefen i kommune 1 poengterer betydning av at utviklinga må skje der elevene er, på skolen. - ”Staten skal legge rammer, kommunen skal arbeide med retninger, ”stolper” for å konkretisere noe mer. Skolene skal utvikle egne ”stolper”.”

Skolesjefen i kommune 2 (Jon) har mange år bak seg som skolesjef - vel 15 år. Han problematiserer i liten grad egen rolle. Han er i sitt siste arbeidsaktive år, og kommunen beholder skolesjefstillingen framover. Han trekker linjer mellom før og nå, når det gjelder ressurser, lærer- og foreldreholdninger, syn på opplæring generelt og på spesialundervisning spesielt. Han viser til Pisa-undersøkelsen. Resultatene fra leseprøver i kommunen var rimelig positive. Han uttrykker forventninger til Samtak når det gjelder større fokus på klassen som enhet: dreining fra spesialundervisning til allmennpedagogiske styrkingstiltak. Innsikt og engasjement dokumenteres gjennom utsagn. Skolesjefen i kommune 2 peker på betydningen av møtene med rektorer og styrere som viktige arbeidsredskap. I tillegg prioriterer han skolebesøk – vår og høst – går rundt i klassene, snakker med lærerne.

Også i kommune 3 (Anna) møter jeg en av seniorenene blant skolesjefene, med fortid som lærer og pedagogisk konsulent. Han har mange år som skolesjef bak seg, men vil ikke få en etterfølger når han nokså snart går av. Skolesjefens arbeidsområder har endret seg noe med de skiftende omorganiseringer. –”Kompetanse er viktig,” sier han, ”det er viktig å kunne faget sitt. Jeg kan ikke lede noe jeg ikke skjønner noe av.” Også her møter jeg den stødige, oppdaterte leder – som referer til Samtak, til endringer som følge av L 97, til visjoner og rammer som på grunn av kommunal økonomi tidvis ikke passer helt i hop. Også i kommune 3 framheves betydning av møter. Det er etablert et pedagogisk forum som drøfter ulike spørsmål om skole og oppvekst. Her har vært de aktive prosesser, inklusive studietur med rektorer, relatert til implementering av L 97. Videre er her møter knytta til ressursfordeling kommende skoleår, møter som avvikles i tilknytning til budsjettprosessen. Alle klassestyrere ved skolene i kommunen får en halv time hver til å fortelle om sin klasse og sitt ressursbehov. PPT er også til stede på disse møtene. Skolesjefen beskriver endringer hos lærere. De fokuserer nå mer på ”elevenes optimale opplæring” og vurderer relativt stor voksentetthet som en sentral forutsetning. Han tar til orde for bruk av andre yrkesgrupper inn i skolen og aktiv bruk av andre opplæringsarenaer, ikke minst relatert til elever med atferdsvansker. Dette er behov som framstår som mest påtrengende i ungdomsskolen. Et tankekors formidles:

foreldre som betrakter forholdet til skolen mer som et kundeforhold enn egen rolle som aktive deltakere.

Skolesjefen i kommune 3 beskriver føringer skolekontoret har lagt sammen med ansatte i skolen når det gjelder langtidsplanlegging i forhold til elever med omfattende behov. Det er også gjennomført et systematisk arbeid med overganger, bl.a. sammen med barnehagen. Her er de faglige grep på kommunenivå. Han viser til at med endringer i etatsstruktur er det blitt mer ”vi i kommunen” som motsats til ”de i kommunen”, ei holdningsendring som han vurderer som positiv. Kommunen skal igjen omorganiseres, da med tanke på å etablere en flat struktur, ei to-nivåorganisering. Han uttrykker uro for at ny endring, som delvis innebærer sanering av skolefaglig kompetanse og en tilstrekkelig skolefaglig stab på kommunenivå, skal føre til at rektorer og styreere kan få mindre tid til å være pedagogiske ledere. De blir mer byråkrater.

I kommune 4 (Anton) må jeg vente litt på gangen før jeg blir vist inn til skolesjefen; et møte er i ferd med å bli avsluttet. Siden forteller skolesjefen at han i sin tur ble inspirert av tv-serien ”Lov og rett i LA” – der var de hastige morgenmøtene. Så også her – leder og stab tar beslutninger om hvem som gjør hva, hva noen må snakke mer om osv. Jeg møter den oppdaterte skolesjef – han er opptatt av Samtak, og viser til at kommunen var godt i gang med Samtaksrelevante prosesser to år før Samtak startet. Han nevner også Pisa-undersøkelsen, viser meg statistikk over de klassevise elevprestasjoner ved de ulike skoler. Han refererer til skolesjefens kontor som en avdeling som skal gi støtte – også relatert til kvaliteten på den enkelte lærer. Han viser til utviklingsorienterte skoler i andre kommuner, trekker fram eksempler som gir inspirasjon til videre utvikling i egen kommune. Han poengterer betydning av samarbeid og presenterer en aldri så liten devise: ”Skal vi få til noe, må vi samarbeide. Skal jeg lage et rent helvete, klarer jeg det alene!”

Også skolesjefen i kommune 4 er blant seniorenene i skolesjefkorpset. Han beskriver betydningen av møtene på enhetsnivå (skoler og barnehager). Skolesjefen kjenner alle rektorene, og han stiller krav når det gjelder økonomiforvaltning. Han holder kurs eller sørger for at det holdes kurs for lederne, ”... men,” sier han, ”rektorene trenger individuell opplæring.” I denne kommunen har rektorene totalansvar også for drift. Det er opprettet stilling for spesialpedagogisk ansvarlig på hver skole, og disse har månedlige møter med skolekontorets pedagogiske konsulent. Kommunen satser også på prosjektet ”Grønn omsorg, gården som pedagogisk ressurs”. ”Skolesjefen har visjoner,” sier han, ”rektor har ansvar.” Han viser i den sammenheng til Gunilla Granath, den svenske 48-årige journalisten som var 7.-klassing en periode og som forteller fra sitt ”elevliv”.

”Jeg ønsker at man kunne se på skolen som et veksthus og ikke bare som en ”læreanstalt”. På skolen finner vi gruppene, relasjonene, kjærligheten, veksten, utforskningen og de sterke båndene mellom voksne og tenåringer. Det burde være et vidunderlig sted å være. Det kan det også være iblant, men ikke ofte” (Granath 1998: 5).

–”Om eleven ikke fungerer,” sier skolesjefen, ”er det læreren som skal ut!” Skolesjefen vektlegger samvirke mellom framtidsplan for skole/opplæring og økonomiplan. Her er faste møter med økonomiansvarlig i kommunen for bedre å sikre en best mulig sammenheng mellom mål og muligheter. I ettertid er kommunen omorganisert, blitt tonivå-kommune.

Flere av skolesjefene viser til hvor viktig det er å kjenne skolen, og beskriver forskjeller mellom det å lede skolen og det å lede andre saksfelt. Skolesjefen i kommune 5 (Linda) er etatsansvarlig også for barnevernet. Han karakteriserer imidlertid skolen som ”hjerdebarn” blant de saksfelt han har ansvar for. – ”Det er vanskelig å riste skole av seg etter 20 år i nettopp dette feltet,” sier han. I barnevernsammenheng bidrar han med sin generelle kompetanse om barn og unge. Han stiller av og til motspørsmål, sier han, og legger til at spørsmål tidvis kan være vel så viktige som svar. Arbeidsområdene er brede; det tar tid å sette seg inn i nye fagområder; arbeidet kan tidvis bli ”harelabbprega”. Utsagnene illustrerer på ett vis at skolesjefen, når det gjelder skole, har et innenfra-perspektiv, dvs. han ser skolen ut fra at han selv er skolemann. På andre saksfelt: dels et utenfra-perspektiv.

Også i kommune 5 vises det fra skolesjefens side til møter og faglige grep. Skolesjefen har vært opptatt av å bidra til nedgang i antall søknader om spesialundervisning og få ei større vektlegging av tilpassing innen allmennpedagogiske tiltak, og opplever vanlig opplæring som et spennende felt. Det er også flere prosjekt i gang i kommunen. Ikke minst gjelder dette ungdomstrinnet: skolesjefen ønsker å bidra til læreres og rektorers motivasjon for å ta fatt på endringer. Han sitter som leder i styringsgruppa for forsøk i skolen. –”Endringer kan medføre nedturer,” sier han. ”Det er viktig da å ikke miste fokus.” Han jamfører med prosessene i Samtak; endringsprosesser i kommune, skole og PPT var ikke alltid like enkle å prøve å realisere, bl.a. i forhold til ulike kulturer ved forskjellige skoler i kommunen. Skolesjefen har møte med rektorer og inspektører hver 14. dag; her er kontinuitet i dialoger. Også denne kommunen er i ettertid blitt omorganisert.

”Det er viktig å ha en fagperson som leder for etaten.” Skolesjefen i kommune 6 (Andreas) refererer rådmannens holdning. Dette er en av de kommunene som beholder tre nivå i forvaltningen, begrunnet i behov for faglighet. Skolesjefen understøtter argumentasjonen – og – slik jeg opplever det – legitimerer den. Kommune 6 har, i likhet med mange kommuner i denne studien (og ellers i landet), vært omorganisert flere ganger, men har

beholdt trenivå-strukturen i organisering. Skolesjefen gir uttrykk for at kommunen har kommet langt når det gjelder vridning i retning systemretta tiltak, som motsats til de individretta, her med fokus på spesialpedagogiske tiltak. Dette har skjedd via styrking av team ved skolene, styrke klasser ressursmessig og å styrke skoler. Videre er det også her tilstrebet sammenheng mellom visjoner for opplæring og kommunens økonomiplan. Her er særlig fokus på sikring av elever med vedvarende behov for spesialundervisning, de multifunksjonshemma elevene. Også i denne kommunen er det tilsiktet at den pedagogiske konsulenten ved skolekontoret skal koordinere og hjelpe skolenivået i faglig framdrift.

Skolesjefen er ute på en av skolene hver uke, besøker klasser og har møte med personalet. Det lages rapport etter hvert skolebesøk. Videre har rektorene og skolesjef vært på ulike ekskursjoner i inn- og utland, noe skolesjefen tillegger stor betydning, bl.a. som inspirasjons- og kunnskapskilde i ulike utviklingsarbeid. –”Kommunen skal prioritere utviklingsarbeid. Det er alfa og omega. Uten muligheter for utviklingsarbeid er kommunen fattig. – En fattig skole.” Videre gjennomføres et månedlig pedagogisk forum i kommunen. Det er viktig med utvikling av en felles pedagogisk plattform, uttrykker skolesjefen. Ulike tema tas opp – neste gang er det tilpassa opplæring. Også skolesjefen i kommune 6 uttrykker bekymring over at flere oppgaver etter hvert overlates til rektor. Visst skal rektor tenke helhetlig, men skolesjefen uttrykker bekymring over at rektorer lett kan bli ”papirbyråkrater”. Her er beskrivelser, synspunkt, planer osv. som atter viser en skolesjef som har gjort ”leksa si”.

Skolesjef i kommune 7 (Kathinka) er også blant dem som er opptatt av utfordringer, og har omfattende skoleerfaringer, som lærer og rektor. Innsikt dokumenteres gjennom beretninger om tiltak, om visjoner og dilemma både når det gjelder spesialundervisning og opplæring generelt. Skolesjefen dveler ved ulike sider ved Samtak og beskriver endringsprosesser i etat, i PPT og ved skoler for å bidra til bedre samvirke mellom instanser. Her er innsikt, og her er ledelsesgrep, noe som utdypes videre i samband med kapittel 6.2.

Skolesjefene uttrykker i ulik grad eksplisitt betydningen av at det er en faglig leder for skolen i kommunen, en leder som selv har lærerbakgrunn, den territoriale kompetanse. De markerer alle egen skolebakgrunn, alle har synspunkt på og tar grep som ledere både innenfor det allmenne og spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Betydningen av jevnlig rektormøter aksentueres eksplisitt av alle (med unntak av skolesjef i kommune 1), i tråd med det Møller (2004) betoner betydningen av: ”Rektorkollegiet som praksisfellesskap”, dvs. skolesjefen kunne virke splittende eller samlende (Møller 2004: 199). Ett aspekt er at også rektorer må lære å leve med den usikkerhet nye styringssignaler representerer. Et annet aspekt er om de har tilstrekkelig støtte i endringsprosesser (Møller 2004: 201).



Med presentasjonen av skolesjefenes bakgrunn og det som framstilles som kvintessens av deres faglige oppgaver, går jeg inn i sider ved ressurser og ressursdisponering, igjen med fokus på det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og med flere tilfang i framstillinga: statistikk og stemmer: skolesjefenes og spesialpedagogenes, her med den tematiserte framstillinga.

Relatert til organisering av kommunale tjenester i henholdsvis to- og trenivå, viser følgende tabell oversikt over organisering i henholdsvis 2002 og 2006. Tallene i kolonnene viser til kommunenummer.<sup>172</sup>

År	3-nivåmodell (kommunenr.)	2-nivåmodell (kommunenr.)
2002	2, 3, 4, 5, 6, 7	1
2006	2, 6, 7	1, 3, 4, 5

**Tabell 7** Oversikt over organisering av kommunale tjenester i de deltagende kommunene.

Vi ser at både kommunene 3, 4 og 5 har endret struktur i organisering av kommunale tjenester etter at intervju med skolesjefen var foretatt.

Ei oppsummering av intervjuene med skolesjefene gir følgende stikkord når det gjelder bakgrunn, organisering og sider ved faglig ledelse:

- alle skolesjefene har lærerutdanning og erfaring som lærere og andre administrative stillinger. Alle er godt voksne, to i sitt siste arbeidsår. Flere framhever eksplisitt betydning av skolefaglig kompetanse
- noe varierende arbeidsoppgaver, fra avgrensning til skole til innlemming av barnehage, barnevern og/eller kultur
- alle viser til omorganisering av kommunens organisasjonskart de senere år, gjerne flere ganger
- seks av dem viser eksplisitt til betydning av faste møter med bl.a. rektorer
- flere markerer faglig oppdatering og ambisjoner om utviklingsarbeid og bedring av kvalitet, bl.a. relatert til resultat av PISA-undersøkelsen.

Ut fra denne introduksjonen av de sju skolesjefene skal vi videre gå inn i spørsmål knytta til ressurser og ressursdisponering, ei tematisk framstilling med stemmer både fra skolesjefene og spesialpedagogene.

<sup>172</sup> Faktaark fra KS viser at den store økning i omorganisering fra tre til to nivå skjedde i 2003. Tall fra 2004 viser at 41% av kommunene har enhetsledere som rapporterer direkte til rådmannen. ([http://www.ks.no/templates/KS/KS\\_Search.aspx?id=2519&search=toniv%c3%a5kommuner](http://www.ks.no/templates/KS/KS_Search.aspx?id=2519&search=toniv%c3%a5kommuner))

## **6.2 Ressurser og ressursdisponering i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet**

Opplæring fordrer ressurser. Alle skolesjefene jeg har intervjuet, reflekterer over ressursituasjonen innen opplæring generelt og for spesialundervisning spesielt. Alle gir også uttrykk for målsettinger om å forskyve ressurser i opplæringssektoren i form av vektlegging av allmennpedagogiske styrkingstiltak med tanke på å redusere antall enkeltvedtak.

Historisk sett vet vi at ”terskelproblematikken”, dvs. oppfatninger om hvor høy eller lav terskelen for inngang til spesialundervisning er, representerer store forskjeller mellom fylker, kommuner og skoler. For skoleåret 1988/89 var det variasjoner mellom 1-12 % av elevene det ble fattet enkeltvedtak om spesialundervisning for, men med et gjennomsnitt på 5,5 % for begge Trøndelagsfylkene (Groven 1989). Iflg. St.meld. nr 23 (1997/98: 52) er landsgjennomsnittet på det prosentvise antallet elever det ble fattet enkeltvedtak på, 6,2 % av det samla elevtallet i grunnskolen. Tall fra fylkene fra 1995 viser en spredning mellom 5,2 og 9,5 %. Tall fra Trøndelagsfylkene ligger ”midt i leia”: 7,4 % i Sør-Trøndelag og 6,4 % i Nord-Trøndelag.

Går vi tilbake til OMI-undersøkelsen av 1991<sup>173</sup> (Innjord og Kiil 1991) skjernes det mellom ulike grader av vansker mellom elever som fikk spesialundervisning: ”særlig ressurskrevende elever”, dvs. elever som fikk 9 t/u eller mer etter enkeltvedtak. Disse elevene utgjorde 28 % av de elevene som da fikk spesialundervisning og 2,6 % av samlet elevtall, noe som representerte en økning i forhold til tilsvarende undersøkelse ti år tidligere. Det store flertall av elever som fikk spesialundervisning iflg. denne undersøkelsen, hadde altså moderate eller små behov.

Statistikk fra GSI<sup>174</sup> viser utviklinga når det gjelder antall enkeltvedtak for de medvirkende kommunene fra 2000/2001 og 20002/2003. Statistikken avspeiler årstimetall for elever med tildeling fra 1-100 timer, 101- 300 og over 360 årstimer. Tall fra 2002/2003 er markert med grått.

---

<sup>173</sup> Oppfølging av Mønsterplanens intensjoner: En kartleggingsundersøkelse ved skolene i 6 fylker sett i et tiårsperspektiv

<sup>174</sup> Grunnskolens informasjonssystem

Kommune nr.:	1	2	3	4	5	6	7
<b>Ressurser generelt to siste år:</b>	Rimelig stabilt, mindre	Stabilt, ok	Rimelig stabilt, ok	Rimelig stabilt, mindre	Rimelig stabilt, mindre	Rimelig stabilt, mindre	Stabilt
<b>% av elever enkeltvedtak 2002-2003</b>	6 % estimat	ca. 8,5 %	6,7 %	7,4 %	6,5 %	3,9 %	3,7 %
<b>Assistent 2002-2003 rel. til to år tidligere</b>	Stabilt	Stabilt	Svak nedgang	økning	stabilt	Under 30 elever	Nedgang
<b>Årstimetall</b>	<b>Antall elever (enkelvedtak)</b>						
0-100 t 2000-2001	269	5	8	7	2	Mangler	39
0-100 t 2002-2003	278	2	2	9	0	6	1
101-360 t 2000-2001	781	6	22	74	22	Mangler	82
101-360 t 2002-2003	706	8	15	107	26	48	62
Over 361 2000-2001	155	2	2	42	3	Mangler	22
Over 361 2002-2003	135	1	7	31	6	9	29

**Tabell 8** Oversikt over ressurser og enkeltvedtak fordelt på omfang av tildeling

Ingen av skolesjefene gir uttrykk for at ressurstilgangen generelt til opplæring er større enn for få år tilbake. Stabilitet referer til de to siste år relatert til da intervjuene ble gjennomført. Alle de medvirkende kommunene har vært gjennom nedskjæringer på opplæringssektoren før den tid, begrunnet i kommuneøkonomien generelt. En skolesjef (kommune 3) viser til endringer etter nytt inntektssystem for kommunene, iverksatt i 1986; fordelingsnøkkelen slo uheldig ut for kommunen. Rønning (1994) konkluderer imidlertid med at inntektsutviklinga for kommunene i hovedsak var positiv for grunnskolens vedkommende etter innføring av det nye inntektssystemet (jf. Groven 1989, Toresen og Moen 1993).

St.meld. nr. 33 (2002-2003) "Om ressurssituasjonen i grunnopplæringen m.m." viser til at de foreløpige KOSTRA-tall for 2002 anslår at 30,6 % av kommunenes driftsutgifter går til grunnskolen og at skolens andel av de kommunale utgifter hadde vært svakt økende fra 1997 til 2001 (St.meld. nr. 33 (2002-2003): 8). I om lag samme periode økte timer til spesialundervisning med 4,4 % for så å reduseres, økes ... (s. 19). "Perioden sett under ett har

det imidlertid vært en reduksjon i timer til spesialundervisning per elev (0,3 time per elev)” (St.meld. nr. 33 (2002-2003): 20). Det er m.a.o. endringer på landsbasis, om enn de relativt sett synes marginale.

Solli (2004) gjengir tall fra KOSTRA over enkeltvedtak om spesialundervisning fra 1997-1998 til 2002-2003. I denne perioden har det vært en nedgang fra 6.2 % til 5,5 %. Tildelingsprofilen uttrykt i antall årstimer viser en klar nedgang på tildeling på 100 årstimer og mindre mens det er en økning både på tildelinger på 101 – 360 årstimer og i kategorien med 361 årstimer og mer (Solli 2004: 62). Tendensen fra de deltakende Trøndelagsfylkene føyer seg inn mot tendenser på nasjonalt nivå.

I kommune 1 parerer skolesjefen utsagn fra en av spesialpedagogene i kommunen om inkludering som en gedigen sparekampanje: ”Dette er ikke en del av en sparekampanje. Det er for lite ressurser uansett.” Hver skole har her et totalansvar for opplæring, heri også spesialundervisning. Her er iflg. skolesjefen fattet enkeltvedtak på om lag 6 % av elevene. Totalressurs til spesialpedagogiske formål i kommunen utgjør om lag 30 % av den totale ressurs til opplæring. I underkant av 20 % av det totale antall årstimer i grunnskolen er styrkingstimer. Noen av timene til spesialundervisning er i følge skolesjefens kontor inkorporert i denne potten. Slik sett avspeiler statistikken et visst ”telleproblem”, sier han. Fleksibilitet i ressursbruk innebærer at rektor styrer ressursbruken på sin skole. Her er en utvikling i retning flere elever med omfattende behov for tilrettelegging. Det innebærer at ressurser til spesialundervisning ikke avtar, men bruken er dreid. Tidligere ble det fattet enkeltvedtak på elever som fikk 2-4 timer spesialundervisning per uke, dvs. inntil 100 årstimer. Det skal i følge skolesjefen ikke skje lenger. Disse elevene, elever med små eller marginale behov for spesialundervisning, skal få sine behov for oppfølging dekket gjennom allmennpedagogisk tilpassing.

De sakkyndige i denne kommunen tilrår et pedagogisk opplegg, men ”ressursdisponeringa,” sier skolesjefen, ”den må rektor ta.” Rektor skal utøve skjønn ut fra totalbehovet, også i forhold til personalet, til kvalifikasjoner på skolen og andre faktorer. Her er unntak fra de overordnede prinsipper for ressursfordeling.

I kommune 1 er det gjennomført en kartlegging av elever med svært omfattende behov for tilrettelegging. Om lag 1 % av elevene har store og vedvarende behov for omfattende tilrettelegging. Så er dette elever som kommunen dekker alle utgifter for, altså et skoleovergripende vedtak og ei skoleovergripende ressursfordeling. Kriterier for ressursfordeling til de enkelte skoler er slik sett en kommunal utfordring. Kommune 1 har etter min oppfatning her tatt et godt grep.

I kommune 2 vurderer skolesjefen ressursituasjonen på opplæringssektoren som akseptabel. Dette er samtidig den kommunen i dette utvalget som har den største prosentandel elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak. Her er med andre ord både en generell ressurstilgang som er rimelig god samtidig som at det fattes enkeltvedtak på et forholdsvis stort antall elever. Jon, som jo arbeider i kommune 2, bekrefter da også dette og vektlegger betydningen av det.

Skolesjefen i kommune 3 uttrykker bekymring vedrørende den kommunale økonomi generelt og i det: ressurser til opplæring. Kommunen er på sett og vis i følge skolesjefen ”best i klassen” når det gjelder ressurser til opplæring relativt sett sammenliknet med tilsvarende kommuner, selv om de har hatt nedskjæringer hvert år. ”Skrekkvisjonene er jo at skolen og kommunen blir sultefora. Vi kan snu og vende på ressurser, men det er ei grense i forhold til kvalitet. Ressurser er i seg selv ikke tilstrekkelig for å skape kvalitet, men det er et minimum.” sier han. Han tar til orde for å gå tilbake til øremerking av midler til skole, som for sykehus. –”Her trengs ei nasjonal satsing så vi ikke får en minimumskvalitet” (Skolesjefen i kommune 3).

Anna (kommune 3) medgir: hun har aldri slåss for ideer i betydning at det stort sett ikke har vært vanskelig å få gjennomslag, men ressurser har hun tidvis sloss for (jf. kapittel 5.2.1). Hun roser kommunen som var tidlig ute når det gjelder å stipulere ressurser i langtidsbudsjettet i forhold til funksjonshemmede. Det var de forutsigbare ressursbehov over år det var snakk om. Også andre kommuner hentet inspirasjon her. ”Hele dette har jo forandret seg litt,” sier Anna, ”men den gangen var dette en sånn nøkkel som var med og låste opp en del muligheter når det ble sydd i systemet tidlig nok.” Langsiktighet og forutsigbarhet blir slik sett sentrale stikkord.

I kommune 4 nevner både skolesjef og spesialpedagog (Anton) at kommunen er reknet som en ”god kommune” relatert til spesialpedagogiske tiltak; kommunen har gjennom år hatt tilflytting av foreldre med funksjonshemmede barn. Slik sett kan det danne et bakteppe for at den prosentvise andel elever på enkeltvedtak er relativt høy, 7,4 %.

Skolesjefen i kommune 5 viser til at for en del år tilbake, da han ble tilsatt, representerte ressurser til spesialundervisning godt over 30 % av den totale rammen til opplæring. Prosessen med å snu utviklinga startet: en sterkere vektlegging av allmennpedagogiske styrkingstiltak. Her ble etter hvert lagt føringer for ressursfordeling i forhold til prinsippene i Opplæringslova. Videre ble det sterkere vektlegging av at vedtak om spesialundervisning skulle være forankret i innhold, ikke bare/i hovedsak med fokus på ressurser.

I kommune 5 er det for året 2002/2003 samsvar mellom tilrådd og innvilget spesialundervisning. Her er ingen som får tildelt inntil 100 t per år. Her er med andre ord ingen tildeling til elever med ”mindre behov” for spesialundervisning. To år tidligere var her noen, men svært få tildelinger i denne kategorien. Hovedtyngden av tildeling ligger på mellom 101 og 360 årstimer per elev. Volumet på spesialpedagogiske tiltak har gått ned, men, sier han, dette er dels et resultat av prosesser i kommunen, men også dels avhengig av elevsammensetning.

I kommune 6 er det samsvar mellom tilrådd spesialundervisning og antall enkeltvedtak. Volumet på enkeltvedtak ligger på om lag 3,7, altså langt lavere enn landsgjennomsnittet på ca. 6,4 % for snart 10 år siden (St. meld. nr 23 (1997-98): 26). Om lag 10 % av dem som får spesialundervisning, får inntil 100 årstimer. 1/7 av elevene som får spesialundervisning, har omfattende vansker (361 årstimer eller mer). I kommune 6 blir det vist til endringer i fordelingsnøkkelen tidlig på 1990-tallet som bidro til forverring med omsyn til overføringer fra staten.

For 2002/2003 er det i kommune 7 samsvar mellom omsøkt og innvilget spesialundervisning. En elev får inntil 100 årstimer, om lag 2/3 mellom 101 og 360 årstimer, 1/3 mer. To år tidligere var det her et betydelig større antall elever totalt som fikk spesialundervisning samt at det også var et forholdsvis stort antall elever som fikk inntil 100 årstimer. Her har m. a. o. vært en radikal omlegging. Skolesjefen viser til at volumet på spesialpedagogiske tiltak er stabilt, men at det tilstrebes en større fleksibilitet i ressursbruk, dvs. tildeling av timer til enkeltelever låser ressursbruken. Det radikale grep når det gjelder å ikke tildele timer til spesialundervisning for elever med mindre behov, ser vi altså i kommunene 2, 3, 5 og 7. (For kommune 6 er her ikke tall til sammenlikning.)

Alle skolesjefene er opptatt av å snu en trend – fra spesialundervisning som ”hardvaluta” til styrking av opplæring generelt. Når det gjelder ressurser til spesialundervisning, synes situasjonen noe mer prega av stabilitet enn for opplæring generelt. Flere av skolesjefene problematiserer dette. Det er ønskelig med ei vending fra spesialundervisning, her i betydning at spesialundervisning for elever med små eller marginale behov, at de får sine behov møtt gjennom allmennpedagogisk styrking. Det er imidlertid langt vanskeligere å skape troverdighet for slike endringer med mindre totalrammen til opplæring er forholdsvis stabil. Det handler ikke om at elever med særskilte opplæringsbehov ikke skal få hjelp, men at tilpassing bør skje innen ordinære rammer for opplæring. Noen av skolesjefene (1, 2, 3, 4, 6) nevner spesifikt arbeid med langtidsplaner, der bl.a. stipulering av framtidige behov for

spesialundervisning relatert til elever med omfattende behov, et arbeid som jo startet i kommune 3 for nokså mange år siden.

Lyngstads evaluering av ressursbruken til spesialundervisning i Steinkjer kommune fra 1993, viste at andelen timer til spesialundervisning utgjorde vel 30 % av det totale rammetimetallet. Situasjonen i Steinkjer var nødvendigvis ikke vesensforskjellig fra situasjonen i en del andre kommuner. Blant konklusjonene i denne evalueringa er en advarsel til kommunen om å redusere totalrammen, fordi data entydig dokumenterer en sammenheng mellom ressurstilgang til allmennpedagogiske styrkingstiltak og utvikling av behov for ressurser til spesialundervisning (Lyngstad 1993: 140). I evaluering av Samtak og ulike sider ved skoleverket i Nord-Trøndelag ti år seinere, dokumenteres samme sak: sammenheng mellom generelle rammer for opplæring og ”trykket” på spesialundervisning, her med en sammenfattende konklusjon med svar fra skoleledere og klassestyrere som grunnlag:

”Det er svært få som oppgir at ressurser til opplæring generelt er god og at dette også omfatter ressurser til spesialundervisning. Av dem som svarer at ressurser til opplæring generelt ikke er god, svarer over halvparten samtidig at presset på spesialundervisning har økt” (Groven 2003: 64).

Sitatet uttrykker et dilemma flere av skolesjefene i denne studien problematiserer i ulike vendinger: Sammenheng mellom ressurstilgang og bruk av ressurser innen opplæring generelt og konsekvenser også for elever med særskilte opplæringsbehov.

Alle skolesjefene i denne studien har vært og er opptatte av å snu trenden; spesialundervisning bør være reservert de elever som har de største behovene for tilrettelegging. Rammevilkår for å gjennomføre endringer, er iflg. skolesjefene noe forskjellige. Rammer påvirker, slik noen av skolesjefene gir uttrykk for, og som før sagt, også troverdighet til ei slik omlegging. I noen kommuner vurderes ressursituasjonen til opplæring generelt som akseptabel (kommunene 2, 3 og 7), dvs. at nedskjæringene enn så lenge ikke har vært dramatiske.

Spesialpedagogene omtaler ressursituasjonen i opplæring generelt og i spesialundervisning spesielt overraskende lite. Linda (kommune 5) og Andreas (kommune 6) problematiserer en mer effektiv bruk av ressurser til spesialundervisning. (Dette drøftes nærmere i kapittel 7.) Jon (kommune 2) og Anna (kommune 3) har hatt sine refleksjoner, men ikke i form, nødvendigvis, av etterlysning av flere ressurser. Anton (kommune 4) koplet en bedre tilpassing av opplæring til ressursituasjonen (jf. kapittel 5.2.6). Både Hilda og Randi (kommune 1) omtaler ressursituasjonen. Randi fastslår at ”det var bedre før”. Hilda er den

som har mest omfattende problematisering av sider ved ressurser og juridiske aspekt ved spesialundervisning, noe som vil bli drøftet i det påfølgende delkapittel.

Jevnt over viser tabellen over ressursfordeling og enkeltvedtak en tendens flere av skolesjefene ønsket å forsterke: forskyvning av midler med en større vektlegging av allmennpedagogisk styrking samt prioritering av spesialundervisning til de elever som har det største behov. Tabellen synes totalt sett gi uttrykk for en slik ”trykkforskyvning”.

Går vi til St.meld nr 23 (1997-98): 53), finnes en tabell over utviklinga i tildelingsprofil innenfor spesialundervisning fra 1993-94 til 1996-97. I 1996-97 var det 27 % av de elever som fikk spesialundervisning, som fikk 1-100 timer. I St. meld nr 23 (1997-98): 26) ”Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov” vises det til et landsgjennomsnitt på enkeltvedtak på vel 6,4 % av elevene i grunnskolen, ”... svakt stigande, 2/3 gutar”. NOU 2003: 16 ”I første rekke” trekker fram at antallet enkeltvedtak på nasjonalt nivå har gått ned til 5,8 %, med tydeligst nedgang i enkeltvedtak på færre enn 100 årstimer. Men det er stadig store variasjoner mellom fylker og mellom kommuner. Spriket mellom kommuner er fra 0,0 % til 19,3 % (NOU 2003: 16: 93). Nasjonale målsettinger og trender slår m.a.o. nokså ulikt ut.

I det perspektivet gir tabell nummer 8 med tall fra Trøndelagsfylkene i hovedsak uttrykk for at det er skjedd en radikal omlegging: fra liten tildeling til de relativt mange til stabil eller økt tildeling til de relativt færre. Dette har de selvfølgelig implikasjoner i forhold til juridiske sider ved spesialundervisning, noe som er tema for det påfølgende kapittel.

### **6.3 Jussen og spesialpedagogikken**

Jussen kom inn i spesialpedagogikken med de ulike lovverk som har gitt rammer for spesialpedagogisk virksomhet. Abnormskoleloven (1881) hjemlet i sin tid plikt til opplæring for de elever som etter vedtak i den lokale skolekommisjonen skulle til en spesialscole, og foreldre kunne etter loven bøtlegges om vedtaket ble boikottet. Med endringer i lov om grunnskolen av 1975, med integrering av lovregler for spesialundervisning i § 8, fikk kommunen (i prinsippet) det juridiske ansvar for alle elever i grunnskolealder. Systemet med ”B-timer” var allerede etablert<sup>175</sup>, senere kom ”T-timene”; timer til tilpassing. Retten til spesialundervisning medførte bevisstgjøring av rettighets- og rettssikkerhetsaspekt både hos de sakkyndige og i forvaltningen.

---

<sup>175</sup> ”B-timer”, med referanse til Rundskriv F-93-70. Punkt B i rundskrivet refererte til timer til spesialundervisning, som viste til at skolene kunne søke skoledirektøren om spesialundervisning for enkeltelever. En egen post i statsbudsjettet, post 232, fordelte midler til skoledirektørene.



Befring (1994) risser opp det han betegner som den ”spesialpedagogiske kvalifikasjonssirkelen”. Rettslære inngår som ett av elementene,<sup>176</sup> og han gjør seg til talsmann for spesialpedagogers innsikt i retts- og forvaltningslære:

”Det er eit fundamentalt krav å kjenne rettane til dei vi skal stå til teneste for. Trass i mange utdanningar med eit sosialt tilsnitt, representerer rettstilstanden til funksjonshemma eit kritisk problem i dagens samfunn. (...) Her vil det mellom anna vere behov for eit sterkare kvalifikasjonsmessig samarbeid mellom jus og spesialpedagogikk” (Befring 1994: 283-284).

Fokus på jussen og på formalaspektene i spesialpedagogikken har endret seg over tid. Om vi avgrensar til de siste 20 år, har opptatthet av de juridiske aspektene gått i bølger. Rettssaker på 1980-tallet, ”Linesaken” i Gulating Lagmannsrett i 1986 og Høyesteretts avklaring i den såkalte ”Malviksaken” i 1990 bidro til økt fokus på rettighetsspørsmål. Rettsvesenet har m.a.o. bidratt til avklaringer når det gjelder fortolkninger av retten til spesialundervisning og også til dels når det gjelder forvaltningens rolle.<sup>177</sup>

Norsk Lærerlag kom i 1988 med et hefte som skulle fungere veiledende i forhold til å ivareta retten til spesialundervisning og videre: innskjerpe at saksbehandling skjedde i tråd med Forvaltningslovens bestemmelser knytta til enkeltvedtak. Lærerlaget skriver i heftet:

”Vi må derfor konkludere med at det i hele saksgangen fins mange muligheter for at eleven kan tape sin rett hvis det på ett eller annet punkt i saksbehandlingen oppstår en svikt. Det er derfor viktig å tilstrebe at utøver og rådgivingsorgan opptre korrekt i forhold til lov og forskrifter, og at forvaltningen er kontrollerbar gjennom den lovgivning som gjelder for forvaltning” (Norsk lærerlag 1988: 55).

Her var år med mye oppmerksomhet omkring de juridiske sider ved spesialundervisning, på rettighets- og rettssikkerhetsspørsmål, på sakkyndighets- og forvaltningsrollen (Bråten 1988, Groven 1989).

I NOU 1995:18 ”Ny lovgivning om opplæring” drøftes bl.a. forhold vedrørende juss og spesialundervisning. Utvalget vurderer hvorvidt det fortsatt er behov for at lovverket hjemler rett til spesialundervisning og konkluderer:

”Spesialundervisning bør også i framtiden være en rettighet for den enkelte. Grunnleggende likhetsidealer tilsier etter utvalgets oppfatning at dette må bli

---

<sup>176</sup> Elementene i kvalifikasjonssirkelen: diagnostikk, rettslære, etikk, kultur, metode, læring (Befring 1994: 284).

<sup>177</sup> Rettsavgjørelse i ”Linesaken” bidro bl.a. til avklaring av budsjettfordeling mellom vanlig undervisning og spesialundervisning med utgangspunkt i likeverdsoppfatninger, jf. bl.a. KUD, brev av 23.1. 1986 til skoledirektøren i Østfold og Norske Kommuners Sentralforbund i brev til kommunene av 4.1. 1986.

konsekvensen av at flere års opplæring for alle gis som rettighet for alle. Skal en slik rett innebære noen realitet også for personer som ikke er i stand til å nyttiggjøre seg ordinær undervisning, må retten for disse gruppene også føre til en rett til – på visse vilkår – å få spesialundervisning” (NOU 1995: 18: 115).

Retten til spesialundervisning ble videreført i Opplæringslovas § 5.1 *Rett til spesialundervisning* med følgende formulering og med vilkår presentert i første ledd:

”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.

I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar ...”

I lovproposisjonen blir rettigheten presisert:

”Prinsippet om likeverdig opplæring er framleis utgangspunktet for vurderinga av innhaldet i retten til spesialundervisning. Det vil seie at elevar med behov for spesialundervisning har krav på eit opplæringstilbod som er likeverdig med det tilbodet andre elevar får” (Ot. prp. 46 1997-98: 25-26).

Retten til likeverdig og tilpassa opplæring er videreført fra Lov om grunnskolen. Fokus på jussen i dette er imidlertid dempet noe ned, om enn er her forskjeller mellom ulike aktører i feltet, så som skolesjefer (dvs. i prinsippet skoleeier), rektorer, spesialpedagoger, foreldre, PPT, forskere og ikke minst – staten som aktør.

Eriksen (2001a) drøfter utviklingstrekk i samfunnet i boka ”Demokratiets sorte hull – om spenningen mellom fag og politikk i velferdsstaten”.

”Velferdsstaten har sitt grunnlag i et rettsparadigme som genererer alle rettigheter fra forestillinger om individuell rett. På denne måten blir alle interesser som trenger offentlig beskyttelse, rettslig garantert som individuelle rettigheter” (Eriksen 2001a: 203).

Så er det ulike typer rettigheter i et demokrati, rettigheter som omfatter alle, dvs. si kollektive rettigheter. Men, en del rettigheter er formet som rett for noen, som for eksempel retten til spesialundervisning. Her er en rettighet som har skjønnsutøving som utgangspunkt (jf. krav om sakkyndig vurdering i Opplæringslova § 5.3), altså en rett for noen på visse vilkår, dvs. de vilkår som er beskrevet i gjeldende lovverk.

Velferdsstaten ble tuftet på prinsippet om fordeling av goder og byrder med menneskeverdet som målestokk (Eriksen 2001a: 209). Eriksen gir ulike forklaringer på at tidligere velferdsgoder nå problematiseres, gjøres til gjenstand for kritikk og ... endringer. En forklaring er endringer i offentlig forvaltning etter New Public Management-inspirerte teorier (jf. kapittel 1.3.2). En annen kritikk, som primært kommer fra den politiske høyresiden, er at velferdsstaten svekker enkeltindividers frihet og integritet. Vi skal imidlertid ikke utdype dette aspektet, men snarere dvele litt ved et tredje:

”Velferdsstaten medfører nye avhengigheter, ufriheter og ulikheter, og fører til klientifisering og stigmatisering. Ressursforbruket er stort, de utilsiktede virkninger er mange, og de nye skiller som oppstår skaper problemer for velferdsstatsprosjektet” (Eriksen 2001a: 209).

Debatten her motsvarer de problemstillinger som er knytta til definering eller avgrensing av funksjonshemninger eller spesielle behov: kategorier av vansker vs. rommelige oppfatninger om menneskers forskjellighet (jf. Slee 1998, Corker og Shakespeare 2002, Grue 2004). Velferdsordninger blir her slik sett konsekvenser av samfunnssyn på hvordan avvik møtes.

Enn så lenge eksisterer retten til spesialundervisning som en individuell juridisk rettighet, noe som rett nok ble foreslått eliminert i NOU 2003: 16 ”I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle”, Kvalitetsutvalgets andre innstilling. Flertallet i utvalget foreslo: ”Kravet om tilpasset opplæring for alle etter opplæringslovens bestemmelser forsterkes (§ 1. 2), og nåværende bestemmelser om spesialundervisning utgår” (NOU 2003: 16: 83). Høringsuttalelsene avspeilte imidlertid massiv motstand mot et slikt forslag. I St. meld. nr. 30 (2003-2004) ”Kultur for læring” stadfestes videreføring av rett til spesialundervisning.<sup>178</sup>

Velferdsordninger er også kostbare. I St. meld. nr 23 (1997-98) ”Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov” slås det fast at det årlig samlet sett brukes om lag 6 milliarder kroner til spesialpedagogiske tiltak både på kommunalt, fylkeskommunalt og statlig nivå (St. meld. nr 23 (1997-98):11). Effektiv bruk av offentlige midler går slik sett inn under den generelle samfunnsdebatt og debatt knytta til utvikling av velferdsstaten. Juridiske aspekt ved spesialundervisning er m.a.o. forbundet både med den utpeking en individuell juridisk rettighet innebærer og til bruk av offentlige midler, og videre til motsetningen mellom øremerkede midler til enkeltelever via enkeltvedtak kontra en mer fleksibel bruk av midler, kompetanse og pedagogiske tiltak.

---

<sup>178</sup> NOU 2003:16 kom da datainnsamlingen var så godt som avsluttet, St. meld. nr. 30 i ettertid.

Både skolesjefene og spesialpedagogene har oppfatninger om det juridiske aspekt ved spesialundervisning, og, ikke minst, betydningen av den juridiske rett til spesialundervisning som visse elever har på visse vilkår, der både rettighetsspørsmål og spørsmål knytta til elevs rettssikkerhet gjøres til gjenstand for de ulike synspunkt. Akser går langs forholdet mellom de individuelle rettigheter vs. de kollektive, og med et skille knytta til vektlegging vs. nedtoning eller endringer av forvaltningsmessige prosedyrer.

PPT er sentral som skolens sakkyndige instans. Alle skolesjefene omtaler forholdet til PPT, om enn de berører dels ulike aspekt ved tjenesten. Igjen er dette kan hende et uttrykk for at guiden som lå til grunn for intervju var forholdsvis åpen, og at jeg i gjennomføring av intervjuet fulgte skolesjefen i nokså stor grad.

Skolesjefen i kommune 1 problematiserer terskelproblematikk, dvs. oppfatninger om hvem og hvor mange som skal ha spesialundervisning. Han er opptatt av å prøve å få til en større objektivisering av feltet med tanke på "at flere prosesser blir saklige", som han uttrykker det. "I en del skoler er det de strategiske grep," fortsetter han; "ansporing til iskaldhet og kynisme. De søker om mer enn behovet tilsier ut fra at de vet at det innvilges mindre. Slik har det vært lenge." Han viser til at PPT for noen år siden prøvde å få gjennomslag for en norm relatert til elevens MA (modningsalder), men dette ble stoppet. "Det er alltid en skjønnsutøvelse," sier han. Konteksten, altså skolen i denne sammenhengen, tillegges stor vekt. Spørsmål knytta til organisering og spesialundervisning er samme sak. "Dersom spesialpedagogikken isoleres – farvel til spesialpedagogikken," sier han. PPT i denne kommunen er noe annerledes organisert enn i de øvrige kommuner som er med i denne studien, noe som vel kan fortolkes som en følge av vektlegging av kontekstens, skolens betydning og ansvar.

PPT får i varierende grad positiv omtale fra skolesjefene i denne studien. Igjen varierer det noe hva som er eksplisitt omtalt av skolesjefene. Data er kodet i NVivo. Blant de synlige trekk ved skolesjefenes oppfatninger av PPT, er at samme skolesjef har uttalelser både når det gjelder "godt" og "dårlig" på samme kategori; altså en indikasjon på at PPT ikke er en enhetlig tjeneste, men en noe personavhengig tjeneste, samt at her også er en tidsdimensjon: PPT er bedre på visse ytelser nå enn før. En slik nyansering er ikke overraskende; den er høyst gjenkjennbar fra både tidligere og samtidige studier om PPT (Lie *et al.* 2003, Grøgaard *et al.* 2004).

PPTs kompetanse og analytiske ferdigheter framheves særlig av skolesjefene i kommunene 5 og 6. Skolesjefen i kommune 5 peker på at fagpersoner i PPT har fått arbeidsvilkår til bl.a. å kunne ta hovedfag. Instansen har en sentral rolle når det gjelder å bidra

til å endre fokus hos lærere: fra problemer hos elever til mestringsmuligheter. I kommune 6 blir PPT berømmet; tjenesten er blitt mer analytisk "... tidligere var den mer beskrivende, og det bidrar til bedre kvalitet," sier skolesjefen.

Skolesjefenes vurderinger av PPTs systemretta arbeid er noe varierende i denne studien av spesialpedagogen i grunnskolen. Alle skolesjefene med ett unntak (kommune 1, ikke omtalt) gir positive vurderinger. Fire av dem (2, 3, 4 og 7) gir samtidig negative vurderinger, noe som til dels er forankret i personavhengighet i PPT, dels i dimensjoner ved nåtid (god/bedre), fortid dårligere. Individretta arbeid, utredninger og tiltak relatert til enkeltelever, er innen PPTs tradisjonsfelt. Dette er mindre omtalt, kanskje fordi vi nå er inne i en bølge med fokus på system. Tre av skolesjefene omtaler de individretta tiltak som gode (3, 5 og 6). Skolesjefen i kommune 3 peker samtidig på at noen tiltak ikke er gode nok, altså igjen en påpeking av at PPTs tjenester i et visst monn er personavhengige. PPTs samarbeid med skoleledelsen fungerer jevnt over godt. I noen av kommunene er tjenestene samlokaliserte (4, 6, 7). Skolesjefen i kommune 4 peker på fordelene ved samlokalisering, -"og," sier han, "jeg har ofte møter med PP-leder, og det er et ryddig samarbeidsforhold, bl.a. knytta til roller når det gjelder sakkyndighet og forvaltning."

Sakkyndighetsarbeidet i PPT er viet rimelig stor oppmerksomhet de seinere ti år eller så, og med ulik vektlegging når det gjelder omfang, følgelig også tidsbruk. Statens utdanningskontor for Oslo og Akershus (1994) nedsatte et utvalg som utreda ulike aspekt ved PPTs sakkyndighetsarbeid og stipulerte anvendt tidsbruk per sakkyndig utredning til mellom 15 og 20 timer (SU Oslo og Akershus 1994: 16).

I Handbok for PPT-tjenesten (2001) er det presisert at PPT på faglig grunnlag skal vurdere om en elev har rett til spesialundervisning, og hva denne retten innebærer.

"Sakkyndighetsarbeidet er oftest en del av en prosess der andre aktører også har et klart ansvar. I utvikling av et spesialpedagogisk tilbud vil arbeidet med generell tilrettelegging i skole og barnehage, utredning, planlegging og evaluering inngå i en prosess der samarbeid, samhandling og avklaring av ansvar er viktige kvalitetssikringstiltak" (Handbok for PP-tjenesten 2001: 36).

I handboka presiseres det videre at "... både PP-tjenesten og samarbeidspartnere fokuserer på den faglige delen av sakkyndighetsarbeidet. Det bør ikke etableres rutiner og prosedyrer som bidrar til unødig byråkratisering av tjenesten" (Håndbok for PP-tjenesten 2001: 37). Så ligger det som premiss at dersom et omfattende sakkyndighetsarbeid koples til et forholdsvis høyt antall elever, låses mye av PPTs innsats til sakkyndighetsarbeidet.

I intervju med skolesjefene er imidlertid sakkyndighetsarbeidet direkte berørt av få. Skolesjefen i kommune 3 viser igjen til at kvalitet er personavhengig. I kommune 2 trekkes fram et par eksempler, ett som omhandler mangelfull samordning i PPT vedrørende tilråding på elever i samme klasse, men der tilrådingene tedde seg som to uavhengige vurderinger. Kommune 2 er jo den kommunen i dette utvalget som har det prosentvis høyeste antall elever på enkeltvedtak (8,5 % av elevene). ”Tidligere var det mer slik,” sier skolesjefen, ”spesialundervisning utløste ressurser. PPT bør jo være edruelig her – og også ha fokus på allmennpedagogisk styrking.” Enn så lenge er antall enkeltvedtak stabilt. Slik sett kan det være en utfordring i denne kommunen å vurdere retning og virkemidler dersom intensjoner om en sterkere vektlegging av allmennpedagogiske styrkingstiltak reelt skal få gjennomslag.

Vi skal igjen vende tilbake til protagonistene – til målbærere av ulike syn på de juridiske aspekt ved spesialpedagogiske tiltak, der protagonistenes stemmer suppleres med skolesjefenes.

### **6.3.1 Prosedyrer som opplevd ansvarsfraskriving**

Hilda er den i dette utvalget som sterkest uttrykker fokus på rettigheter og rettssikkerhet i spesialpedagogisk virke. Hun har jo i samband med beskrivelse av elever vist til de 6-8 elever per klasse som har behov for spesialpedagogiske tiltak og at vanlig undervisning gjennomføres i store klasser, prega, som hun sier, av ”faget og facts stort sett”. Bakteppet for vurdering av et omfattende behov for spesialundervisning, dvs. omfattende i betydning antall elever, er altså ei ordinær opplæring som i liten grad synes differensiert (jf. kapittel 5.2.3). Hun er også generelt opptatt av og har også satt seg inn i juridiske aspekt ved spesialundervisning. Hun har bl.a. holdt kurs for andre om dette temaet.

Skolesjefen i kommune 1, Hildas kommune, viser til at angsten for mulige framtidige rettssaker har vært blant drivkreftene i utvikling av prosedyrer. Han tar til orde for nedtoning og forenkling av ulike prosedyrer i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. I denne kommunen er det slik at skole og PPT samarbeider om den sakkyndige tilrådinga som ligger til grunn for enkeltvedtak om spesialundervisning, ei tilråding som beskriver det pedagogiske opplegget, men som ikke stipulerer ressursbehov. Rektor fatter enkeltvedtaket, begrunnet i rektors totalansvar og omsyn til kontekstuelle forhold, så som klassestørrelse, organisering av opplæring osv.

Endringer i feltet provoserer Hilda. Nedgang i antall enkeltvedtak berører spørsmål om hvorvidt dette rammer elever som ”egentlig” skulle hatt spesialundervisning i form av enkeltvedtak, men som nå ikke får det, altså et spørsmål om rettigheter.

Også rettssikkerhetsspørsmål opptar henne. Det handler om at rektor fatter enkeltvedtak og at enkeltvedtaket nå ikke beskriver ressurser som fordres for å realisere de spesialpedagogiske tiltakene. Hun tar til orde for at enkeltvedtaket både burde synliggjøre innhold i og omfang av spesialundervisninga. Hun viser til ankeretten og sier:

”... jeg kan ikke se annet enn at da må foreldrene være veldig bevisste og ha ganske stor kunnskap om ting. Så jeg mener at også ankemuligheten er blitt borte etter hvert da. Det er bare de sterkeste som klager” (Hilda).

I Opplæringslovas § 5.6 som omhandler Pedagogisk- psykologisk teneste, heter det bl.a.: ”Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det.” Holdepunkt for sakkyndighetsarbeid står i Opplæringslovas § 5.3. Vurderinger av hvem de sakkyndige kunne eller burde være, har variert en del etter at Lov om grunnskolen ble vedtatt med sentrale endringer i 1975: tilpassa opplæring ble knesatt som allmennpedagogisk prinsipp (§7.1) og rett til spesialundervisning ble hjemlet i § 8.1.<sup>179</sup> Norsk lærerlag tok i heftet om Spesialundervisning fra 1988 opp prinsipielle sider ved sakkyndighetsbegrepet. Det handlet om hvem de sakkyndige skulle være og krav til de sakkyndiges kompetanse, habilitet og uavhengighet av forvaltningen.<sup>180</sup> Lærerlaget argumenterer for at lærere ikke kan være sakkyndige i forhold til egne elever. Lærerlaget skriver: ”Det vil derfor nesten alltid være fare for at skolens råd blir mistenkeliggjort, at det er et ”bukken-og-havresekken”-system, og et råd som besluttende myndighet kan overse (Norsk lærerlag 1988: 25).

Myndighetene var gjerne skolestyret eller at vedtak ble fattet i en egen nemnd med delegert myndighet (Groven 1989: 115). Poenget i denne sammenhengen var at det var – eller ideelt sett skulle være – klar rolle- og arbeidsfordeling mellom de sakkyndige og forvaltningen. Bevisstheten omkring ryddighet på roller handlet om spesialundervisning som rettighet som motsats til en rasjonert ytelse.<sup>181</sup> Tydeliggjøring av sakkyndighets- og forvaltningsrolle skjedde både gjennom rettssaker og ulike former for skolering i PPT, ulike forvaltningsorgan og ulike fagmiljø (bl.a. en del spesialpedagogiske miljø) fra sent 1980-tall og framover. Med referanse til barnevernet viser Eriksen (2001a) til at det ble utarbeidet

---

<sup>179</sup> Sakkyndighetsspørsmål ble inngående drøftet i St.meld. nr 61 (1984-85) og konkluderte med en tydeliggjøring av PPT som skolens sakkyndige instans.

<sup>180</sup> Sakkyndighet innebærer til vanlig tre formelle krav: faglig kompetanse, habilitet i det forhold saken gjelder og uavhengighet av forvaltningen i det konkrete saksområdet saken gjelder (Groven 1989 med referanse til Forvaltningslov og til advokat Ståle Eskeland, prosessfullmektig i flere rettssaker som har omhandlet rett til spesialundervisning).

<sup>181</sup> Elevers rett til likeverdig opplæring kan ikke begrenses under henvisning til knapphet på ressurser (Midt-Trøndelag herredsrett 18.12. 1986: 46), dvs. omdefineres fra rettighet til en rasjonert ytelse.

saksbehandlingsregler som skulle ivareta krav til rettssikkerhet: ”Med *prosedural rettssikkerhet* menes her at loven ikke foreskriver utfall ved å veie hensyn mot hverandre, men instituerer en framgangsmåte som skal sikre rasjonelle beslutninger” (Eriksen 2001a: 131).

Hilda er oppgitt, frustrert, anført kanskje, over endringer i feltet som etter hennes vurderinger ikke godt nok ivaretar de juridiske sider ved spesialundervisning.

”Og så skal man ha en prosess på inkludering i dette her. Da er det mange av oss som ikke får det hele til å stemme og se at det kan gå an, for rammene blir ikke økt. De blir mindre. Så hadde det vært ... jeg opplever at hvis dette skulle vært realistisk, så måtte vi fått økt rammene i en overgangsperiode for å kunne gjennomføre det” (Hilda).

Hildas agg knytta til ressurstilgang og ressursfordeling synes å avspeile både hennes engasjement når det gjelder juridiske aspekt ved spesialundervisning, og det at den vanlige pedagogikken presenteres som lite differensiert. Nedgang i ressurser generelt og den erklærte intensjon både i hennes kommune og andre kommuner om reduksjon i antall enkeltvedtak, rammer elever med særskilte opplæringsbehov, snarere enn å bidra til omstrukturering av vanlig opplæring og endringer i ressursfordeling. Hun viser til at det er bestemt at skolene i kommunen får timer på grunnlag av elevtall.

”Altså hele tida blir det tatt utgangspunkt i timer, men som jeg har sagt tidligere, ikke i enkelteleven. Nå har det blitt bestemt at skolene skal få timer på grunnlag av elevtallet; de skal ikke en gang levere behov for spesialundervisning. Det siste er nå at vi skal få timer til spesialundervisning ut fra elevtallet ved skolen. Det er ingen på skolen som er ansvarlig for å synliggjøre behovet i timeressurs. (...) Og PPT har jo fått beskjed om at antallet på de som får spesialundervisning skal ned. Og rektor får da et visst timetall å fordele – uansett hvor mange elever – og det varierer jo fra skole til skole fra år til år, så – vi ser jo dette med ansvarsfraskrivning, jeg forstår ikke at det er lov, jeg! Skjer det sånn rundt ellers i Norges land? Eller er det bare vår kommune som er suveren?” (Hilda).

Omstrukturering av offentlig sektor gjennom endring i kommuneloven i 1992 bidro i mange kommuner til nedlegging av skolestyret og endringer i etatsstruktur. Noen kommuner hadde også tidligere forsøksordninger (frikommuneforsøk) som ga muligheter til å gjøre forsøk med alternative ordninger i organisering av kommunale tjenester enn den tradisjonelle etatsinndeling med tilhørende styrer eller hovedutvalg. Slik sett ser det ut til å være de samtidige endringer Hilda reagerer negativt på på vegne av elever med særskilte behov: nedgang i ressurser generelt, nedgang i antall enkeltvedtak og det hun vurderer som pulverisering av ansvar knytta til sakkyndighet og forvaltning i samband med enkeltvedtaket.



”Etter at skolestyret ble nedlagt og enkeltvedtaket ble lagt til rektor, har det gått nedover. For det har vært viktig for rektorene å være best i klassen i forhold til å spare kommunen for utgifter. Så har de triksa og miksa da og ikke synliggjort ankeretten så veldig godt, synes jeg” (Hilda).

Fylkesmannen er tilsynsmyndighet bl.a. relatert til Opplæringslova. I en rapport fra en av skolene i kommune 1 er fylkesmannen sterkt kritisk til sider ved saksbehandlig i forhold til Opplæringslovas § 5. Kritikken omfatter både seint utarbeidede og uklare sakkyndighetsvurderinger fra PPT. Videre blir det reist kritikk mot at enkeltvedtak har en standard utforming når det gjelder begrunnelser. Vedtaket begrunnes m.a.o. ikke i sider ved den enkelte tilrådte søknad om spesialundervisning.<sup>182</sup> Hilda er krass i sin kritikk. Hun er imidlertid ikke alene om den når det gjelder prinsipielle sider ved rettighet og rettssikkerhet i dette feltet.

Hilda reflekterer over Samtak relatert både til samarbeid med PPT og det økte fokus på forebyggende arbeid når det gjelder lese- og skrivevansker: den økte satsing på begynneropplæringa ”... disse Samtakprosjektene deres ...” Hun fortsetter: ”... men akkurat nå en periode så har vi de elevene på ungdomstrinnet.” Poenget i denne sammenhengen er at nedgang i antall enkeltvedtak og fordelingsmodell for ressurser til skolene, ikke tar høyde for at elever på ungdomstrinnet ikke er omfattet av den forsterka satsinga på begynneropplæringa. Som vi har sett av tidligere kapitler, framstår opplæringa ved Hildas skole som lite differensiert, altså på sett og vis i tråd med en av konklusjonene fra evaluering av L 97: ”Fleire forskarar konkluderer med at no er det ungdomssteget som står for tur når det gjeld endring” (Haug 2003a: 89-90, jf. kapittel 5.3.2).

Randi (kommune 1) har tilsvarende reservasjoner som Hilda når det gjelder ankemuligheter, men er ellers mer positivt innstilt til ulike endringer i retning av større fleksibilitet på det spesialpedagogiske feltet. Randi, som spesialpedagogisk koordinator, skriver en del sakkyndige tilrådingar, og PPT skriver et vedlegg. ”Fordelen,” hevder Randi, ”er at den sakkyndige tilrådinga ikke blir så rund.” Når PPT skriver, sier hun, er det ofte med bakgrunn i rapporter og samtaler med lærere og foreldre. PPT har ikke den tilstrekkelige kjennskap til eleven. PPT har fått fastere skoletilknytning etter hvert, blitt husvarme. Randi reflekterer over at tilknytninga kan bli for tett bl.a. av habilitetsomsyn. Her er det m.a.o. slik: spesialpedagog ved skolen skriver sakkyndig tilråding, rektor fatter enkeltvedtak i samråd med et tverrfaglig team. Det er videre vanlig med møter med involverte lærere og foreldre i tilknytning til sakkyndighetsarbeid og individuelle opplæringplaner, møter Randi oppfatter

---

<sup>182</sup> <http://www.fylkesmannen.no>

som for omfattende. Det er mulig hennes skole kommer til å søke om dispensasjon fra regler for saksgang, her med referanse til omfang av foreldresamarbeid i de ulike prosessene.

Sakkyndighetsarbeid gjennomføres ut fra det som framtrer som faglig kyndighet, med nær kjennskap til elev og klasse som basis. Habilitetsproblematikken framtrer imidlertid som problematisk. Rektor fatter enkeltvedtaket, ut fra begrunnelse om rektors totalansvar for sin skole.

Juridiske begrep som habilitet og uavhengighet av forvaltning, begrep som i tillegg til kompetanse inngår i sakkyndighetsrollen,<sup>183</sup> synes ikke ivaretatt. Ordninga fremmer nærhet, kjennskap, fleksibilitet og helhetstenking omkring elev og skole, men framtrer som trussel mot en del kjernebegrep i jussen. At enkeltvedtaket beskriver det pedagogiske opplegget, men ikke ressursbehovet, føyer seg inn i mønsteret. Her er perspektiv på den fleksible og gagnlige pedagogikken, men juridisk sett er det, som Randi har påpekt, vanskelig for foreldre å anke et vedtak, for, som hun sier: ”Hva skal de klage på grunnlag av?”

Kommunen har nådd ei målsetting om reduksjon i antall enkeltvedtak (jf. kapittel 6.2). Kommunen har samtidig de om lag 1 % av elevene med svært omfattende behov i form av skoleovergripende vedtak. Skolesjefen i kommune 1 viser til at det generelt er nedgang i antall klager på enkeltvedtaket, men at de ser en ny tendens i klagesaker: klager på gjennomført opplæring. Foreldre klager på grunnlag av det de oppfatter som et misforhold mellom opplegg skissert i sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og individuell opplæringsplan, og det som faktisk er gjennomført.

Her er like fullt ei utfordring knytta til at spesialundervisning stadig er en rettighet på visse vilkår, og at enkeltvedtak skal være utformet slik at retten til å klage ivaretas. Ordninga utfordrer i høyeste grad faglige og etiske sider ved kommunens føringer for sakkyndighet og forvaltning når det gjelder enkeltvedtak om spesialundervisning.

Hilda i kommune 1 er tydelig i sine anfektelser knytta til endringer på det spesialpedagogiske feltet med nedgang i antall enkeltvedtak og forenkling av saksgang. Ved Randis skole framtrer de kommunale føringer som mindre problematiske. Ett aspekt er de prinsipielle sider ved en individuell rettighet som spesialundervisning. Et annet aspekt er de rettssikkerhetsmessige i forhold til hvorvidt enkeltvedtaket er fattet i tråd med forvaltningslovens bestemmelser.

Både Hilda og Randi har sitt virke i kommune 1. Hilda er opptatt av juss og ressursituasjonen. Randi er det i liten grad. Forklaringer på disse to spesialpedagogenes

---

<sup>183</sup> Krav til kompetanse og habilitet hos sakkyndige går fram av Forvaltningsloven. Uavhengighet av forvaltninga fikk fokus gjennom en del rettssaker på 1980-tallet, bl.a. den såkalte ”Linesaken” i Stavanger.

problematisering av juridiske og økonomiske sider ved spesialundervisning, kan være mangslungne. En av de nærliggende forklaringer kan være forholdet mellom vanlig undervisning og spesialundervisning ved de respektive skolene. Hildas skole framtrer som en tradisjonell ungdomsskole der vanlig undervisning er forholdsvis lite differensiert. Ved Randis skole, en åpen barneskole, er spesialundervisning langt mer inkorporert i vanlig undervisning – i tenking, organisatorisk og dels også når det gjelder ressurs håndtering. Slik sett kan oppfatninger om ressurstilgang og ressursfordeling innad i skolen også speile, ikke bare de to spesialpedagogenes personlige oppfatninger og erfaringer, men også forhold ved deres respektive skoler.

Vi skal i det følgende gå til kommune 7, en kommune som radikalt har skapt sine endringer – fra enkeltvedtak til styrkingstimer, her med Kathinka som protagonist.

### **6.3.2 Snuvending fra enkeltvedtak til styrkingstiltak**

I kommune 7 var skolesjefen langt fra lykkelig over en etablert tradisjon i kommunen da han tiltrådte for noen år tilbake: rektorene fattet enkeltvedtak. Per i dag oppleves dette som ”rett”; begrunnet i rektors totalansvar for alle skolens elever. Dette har også ligget til grunn for flerfoldige møter med rektorene, dels også konflikter. Æraen for spesialundervisning, som noe som kom i tillegg til ordinære ressurser til skolen, er over; skolen får en pott rektor skal forvalte. De rektorer som ikke har forholdt seg til dette, er ikke blir honorert med flere ressurser. Det markeres tydelig et ledelsesgrep fra skolesjefens side.

Kathinkas skole inngår i de skisserte endringsprosesser knytta til reduksjon av antall enkeltvedtak. Her har vært en radikal snuprosess i kommunen: fra enkeltvedtak for om lag 8 % av elevene ned til under 4 % i løpet av et par år. (Siste tall er fra 2002-2003.)

Ved Kathinkas skole blir det fattet enkeltvedtak for elever med klare diagnoser. Dette ser ikke ut til å ha ført til press på diagnoser ved denne skolen, slik det blir pekt på i Kvalitetsutvalgets innstilling: reduksjon av enkeltvedtak kan bidra til å øke presset mot at elever skal få en diagnose (NOU 2003: 16: 96). Kathinka avviser kategorisk det hun betegner som oversøking: ”Det har vi vært knallharde på. Man søker ikke for å få ressurser. Så vi oversøker aldri.” Hun viser til dette som ei gjennomgående erfaring fra de to grunnskolene der hun har hatt sitt virke: ”... det skal være troverdig det vi gjør.”

Kathinka beskriver snuvinga fra enkeltvedtak til styrkingstiltak.

”Og det er jo en diskusjon som var ganske tøff å ta, egentlig. Det var ganske spennende for oss, det var ganske skummelt for oss når vi sitter og diskuterer med foreldre, og de vet at ungene deres har behov. Og så sier vi ... vi søker ikke” (Kathinka).

Kathinka er imidlertid svært tydelig på at elever som har behov for styrkingstiltak, skal får det. Slik var det tenkt å fungere. Slik har det fungert i noen år. Men, noe urolig for framtida er hun tidvis.

”Så jeg må si at hvis jeg nå da plutselig må si det til foreldre ... beklager, det blir ikke. Den går jeg ikke med på, altså. Nei, det ansvaret vil jeg ikke ha, for det har jeg diskutert veldig mye med mine overordnede, at vi er ungenes advokater. Vi skal sørge for at de får det de trenger, og da skal vi ikke gå noen andre sine ærend på at ... så denne snuoperasjonen skal ikke gå ut over ungene. Og så langt har den vært en fordel, tror jeg, for ungene og systemet, altså” (Kathinka).

Det er her ei nedtoning av de juridiske aspekt, men klare fordringer til at elever med behov for hjelp og støtte, skal ha det. Styrkingstiltakene organiseres gjerne ved at det etableres grupper av elever fra parallelle klasser, grupper med ulike former for styrking og grupper med ulik omfang i tid. Slik sett omfatter Kathinkas omtale ikke bare elever som per i dag får spesialundervisning etter Opplæringslovas § 5.1, men elever som får ulike styrkingstiltak og som for kort tid tilbake ville blitt innvilget spesialundervisning i juridisk forstand.

I kommune 7 har den generelle ressursituasjonen i kommunen i følge skolesjefen vært rimelig stabil over år, selv om det for kommende år er kutt i overføringer fra staten. Kathinka snakker mye om bruk av styrkingstiltak for elever som trenger støtte i opplæringssituasjonen. Hun er svært klar på forutsetningene for ei slik endring fra enkeltvedtak til styrkingstimer:

”Men hvis de ikke kommer med ressursene, så har vi unger som kommer til å ramle kraftig ut, og det er jo dette som jeg sier ... dette med å ha is i magen. Det hadde vi under snuoperasjonen, men vi har snakket mye om det ... hva når snuoperasjonen er ferdig om et par år, holder de da det de lover, ikke sant?” (Kathinka).

Forutsetningene for å søke om spesialundervisning for et svært avgrenset antall elever, er m.a.o. en stabil ressursituasjon og en situasjon som tar høyde for økt elevtilgang.

Samarbeidet mellom lærere, foreldre, skolens ledelse og PPT framtrer som solid ved denne skolen. Når det gjelder selve saksbehandlingsprosedyrene, skisser Kathinka disse slik: Skolen sender søknad om spesialundervisning i samråd med impliserte parter. Søknaden beskriver også ressursbehov. Den sakkyndige tilrådinga fra PPT, som gjerne er treårig, gjør det ikke. Enkeltvedtaket, som er årlig og fattet av rektor, beskriver pedagogisk opplegg og ressurser. Skolen opplever at det er få klager i og med at det er samsvar mellom omsøkte og innvilgede ressurser.

Det ser ut til at forutsigbarhet i form av korrekt saksgang, slik den tradisjonelt har fortonet seg, er erstattet av en saksbehandling preget av fleksibilitet og nærhet. Det juridisk korrekte (jf. bl.a. fordringer til enkeltvedtak i Forvaltningsloven<sup>184</sup>) tones ned, mens dialog, nærhet og funksjonelle løsninger forsterkes og foretrekkes.

Vi har i kapittel 6.3.1 sett Hilda som forkjemper for elevers rettigheter gjennom at juridiske ordninger opprettholdes – og forsterkes ut fra dagens situasjon. For Randi og Kathinka er oppfatningene noe annerledes. Jon er den i dette utvalget av spesialpedagoger som sterkest danner kontrast til etablerte oppfatninger om spesialundervisning som en individuell juridisk rettighet.

### **6.3.3 Juridiske perspektiv – de ulike valører i oppfatninger**

Andreas, Anton og Linda omtaler ikke rettighets- og rettssikkerhetsaspekt spesifikt i sine utsagn. Jon gjør det. Jon, med sin pedagogiske orientering med de klare reformpedagogiske spor, sine krav til orden, ”litt kustus”, sin bakgrunn fra ”den andre dagen” og sin pragmatiske holdning til en del utfordringer i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, er i sin grunnholdning lite opptatt av juridiske rettigheter.

”Ja, det er jo klart. Vi har jo skavanker alle sammen, men vi i skolen har en evne til å fokusere for mye på det. (...) Så – det er noe med – det er jussen det kommer an på. Altså – jeg tror det juridiske har skremt oss. (...) Disse sakene og ... så er det ikke noe problem, du skal ha erstatning hvis du lider overlast, men hvis du får holde på med ting du liker og kan, så lider du ingen overlast” (Jon).

Han reflekterer over den gamle skolen, nevner atter framhaldsskolen, som ga en del ”fluktmuligheter”, ”pusterom”, som han sier. Han poengterer at han ikke vil idyllisere den gamle skolen, men er tydelig opptatt av tilpasningsmuligheter koplet til skolens frihet til å nytte ulike former for tilpasninger. Han skjeler mellom elever med marginale vansker og ”de tunge handikappene”, som han uttrykker det (jf. kapittel 5.5.3).

I kommune 2 er det et politisk utvalg som fatter enkeltvedtaket. Jon som rektor er ikke den som fatter enkeltvedtak, slik ordninga er i andre kommuner i dette utvalget. Med sitt pragmatiske syn – prinsipielt på opplæring og når det gjelder f. eks. å skaffe læremidler til veie, gjør Jon seg til eksponent for et overordnet og fleksibelt syn på rettigheter: får du det du trenger, er det ikke behov for særskilte rettigheter, dvs. som juridisk sikring av rettigheter for den enkelte i form av spesialundervisning. Han poengterer imidlertid lojalitet i arbeidet også i forhold til spesialpedagogiske tiltak: ”Ja, jeg har jo vært lojal til systemet. Så når lærerne

---

<sup>184</sup> Jf. forvaltningsloven §§ 16 og 17 og §§ 5.3 og 5.4 i Opplæringslova.

kommer med sine bekymringer, så følger jeg lojalt opp og tar kontakt med foreldrene. Foreldrene er meget vesentlige i denne sammenhengen. Jeg spør hva kan vi gjøre for at vedkommende skal få uttelling.”

To av skolesjefene gir uttrykk for en viss reservasjon i forhold til jussen, skolesjefene i henholdsvis kommunene 1 og 5. Skolesjefen i kommune 1 refererer til angsten for framtidige rettssaker og at jussen i dette ofte ligger til grunn for utarbeiding av prosedyrer. Han framholder betydning av dialog med foreldre og nedtoning av det skriftlige dokumentasjonsnivået (jf. Hildas anfektelser, kapitel 6.3.1). Skolesjefen i kommune 5 toner ned rettighetskravet, er blitt mindre redd dette nå, sier han, og begrunner dette med en større pedagogisk og organisatorisk fleksibilitet hos lærere, bl.a. med en sterkere vektlegging av elevers sosiale kompetanse, samhandlingskompetanse. Han gir R 97 mye av æren for å ha hevet læreres kompetanse på dette feltet. Enkeltvedtak om spesialundervisning fattes administrativt ved skolekontoret.

Anna viser til utvikling av rettigheter på det spesialpedagogiske feltet med det doble blikk. Hun tar for det første til orde for at feltet ikke bør bli unødige byråkratisert. Hun aksentuerer betydningen av at rettigheter finnes.

”Det har vært ei veldig positiv utvikling. Og jeg som har vært så lenge i skolen og i tralten med funksjonshemma – jeg ser jo at verden går framover. Det er likere i dag å få et funksjonshemmet barn, det vises flere av dem og det blir bedre lagt til rette, og det er flere lover og regler slik at en ikke trenger å krangle om slikt, selv om det fortsatt er slik at en bør være ressursrike foreldre – da går det bedre” (Anna).

Jussen inngår i spesialpedagogikken ut fra Annas utsagn inn i velferdstenkning, i bygging av velferdsstaten, i tråd med det Eriksen (2001a) viser til som velferdsstatens normative grunnlag:

”Velferdsstaten er til for å ta vare på interessene til de svakeste, først og fremst dem som ikke kan sørge for seg selv. Den bygger på det moralske prinsippet om menneskets likhet og verdighet og plikten til også å hjelpe dem som ikke kan hjelpe seg selv eller gjøre gjengjeld” (Eriksen 2001a: 189).

Også skolesjefens utsagn (kommune 3) føyer seg inn mot denne argumentasjonsrekke: tildeling av ressurser til de elevene som har de mest omfattende funksjonshemmingene.

Rett til spesialundervisning er en rett for noen, på visse vilkår. Vi har sett at det endres over tid hvem disse ”noen” er, avhengig av faglige skjønn, men også i forhold til utviklingstrender innen skole og offentlig forvaltning, med staten som førende

premissleverandør. Slik sett koples dette til diskusjoner om velferdsstatens normative grunnlag og utviklingstrekk under New Public Management-inspirerte ledelses- og styringsordninger. Rett til spesialundervisning relateres samtidig til utvikling i skolen, til grunnlag og ulike vilkår for realisering av likeverdig og tilpassa opplæring.

I kapittel 3.4.2 ble det gjort rede for de saksrelevante dokument og ulike dimensjoner i disse. (tabell 4, kap. 3.4.2). Her er hoveddimensjoner i dokumentene gjengitt med relaterting til individ- og/eller systemperspektiv i de respektive dokumentene. Prosedyrer har alle kommunene, med kommune 1 med de minst og kommune 4 de mest omfattende prosedyrene.

I intervjuene med spesialpedagogene er det relativt få som refererer til disse dokumentene. Randi og Hilda (kommune 1) gjør det. Det gjelder omtale av prosedyrer for enkeltvedtak, Hilda også i forhold til mal for individuell opplæringsplan. Kathinka nevner mal for slike planer og omtaler malen i positive vendinger. Anna viser til uenighet med PPT når det gjelder bruk av individuell opplæringsplan i samband med saksgang. De relativt få sporene i forhold til de saksrelevante dokumenter, ligger som begrunnelse for at jeg ikke lager en omfattende analyse av dem. For egen del har det imidlertid vært nyttig med tilgang til disse dokumentene. De har representert et uttrykk for felles føringer i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet i de respektive kommunene, slik Tabell 9 viser.

Komm.	Sakkyndig vurdering	Enkeltvedtak fattes av	Skolesjefens vurdering	Spesialpedagogens vurdering
1	Skole og PPT: m/ innhold, ikke ressurser	Rektor *	Positivt, ikke overbyråkratisere	Hilda: negativt. Randi: ok, men ankeretten?
2	PPT: innhold og ressurser	Politisk nemnd	Positivt	Jon: jussen er overdimensjonert
3	PPT: innhold og ressurser	Skolesjefen	Positivt	Anna: skal være solid, viktig å ikke overbyråkratisere
4	PPT m/innhold og ressurser	Rektor	Positivt	Anton: ikke omtalt
5	PPT m/innhold og ressurser	Skolekontoret	Positivt, demping av jussen	Linda: ikke omtalt
6	PPT m/innhold og ressurser	Skolekontoret	Positivt	Andreas: ikke omtalt
7	Skolen søker m/ressurser, PPT, innhold men ikke ressurser#	Rektor	Positivt	Kathinka: positivt, men avhengig av stabil ressursituasjon

**Tabell 9** Sammenfatning av innhold i og vurderinger av sakkyndig tilråding og enkeltvedtak.<sup>185</sup>

<sup>185</sup> \*I kommune 1 omfatter verken sakkyndig tilråding eller enkeltvedtaket ressurser som skal realisere tilrådd og vedtatt spesialundervisning. #I kommune 7 inneholder både skolens søknad og rektors vedtak ressursbehov/tildeling, den sakkyndige tilrådinga ikke.

I tabell 9 har jeg systematisert sider ved de juridiske aspekt ved spesialundervisning, her som ei oppsummering og som grunnlag for ei prinsipiell døfting. Tabellen avspeiler, i en svært kortfattet form, informantenes vurderinger av og oppfatninger om praktisering av prosedyrene.

I tre av de deltakende kommunene er det rektor som fatter enkeltvedtak, ut fra begrunnelser skolesjefen har gitt (jf. kapittel 6.2). I kommune 2 fattes vedtak av politisk nemnd. I tre av kommunene fatter skolesjef enkeltvedtak, altså et vedtak fattet administrativt på kommunenivå. I denne studien gjelder dette kommunene 3, 5 og 6. Skolesjefen i kommune 6 oppfatter dette som ”rett”, begrunnet bl.a. i uro for at rektor skal bli ”papirbyråkrat”. I evaluering av Samtak og samtidige prosesser i skolen i Nord-Trøndelag framgår det at det vanligste i fylket, var at skolesjefen fattet enkeltvedtak (Groven 2003: 46).

Skolesjefene viser til at det jevnt over er få eller ingen klager på enkeltvedtak, noe også statistikk fra GSI viser. Skolesjefene begrunner nedgang i eller fravær av klager med en bedre dialog med foreldre under saksgang.

Oversikten avspeiler også andre variasjoner i feltet relatert både til sakkyndighetsarbeid og enkeltvedtak. Dette som ligger som bakteppe for drøfting av nok et aspekt ved de juridiske sider ved spesialundervisning: planarbeid og rapportering.

## **6.4 Planarbeid og rapportering**

Det systematiske arbeidet med individuelle læreplaner (fra 1998 individuelle opplæringsplaner) for elever med særskilte behov, tok her til lands til fra tidlig 1990-tall. I St.meld. nr. 35 (1990-91) ”Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov” fremmes en ”anbefaling” om å utarbeide slike planer.

”Måltrettet arbeid med utvikling av individuelle læreplaner vil styrke opplæringen for barn og unge med særskilte behov. En plan for opplæringen må ha klart definerte mål, beskrivelse av metodisk tilnærming, med vurdering av et eventuelt behov for tekniske hjelpemidler og framdriftsplan. Planen vil lette systematisk evaluering og planlegging av videre opplæring, og må drøftes og utvikles i samarbeid med foreldre/foresatte og barnet/den unge/voksne selv” (St.meld. nr. 35 (1990-91): 9).

Departementet gir ikke pålegg om utarbeiding av individuelle opplæringsplaner, men henstiller snarere og gir en faglig begrunnelse for bruk. Til ulike tidspunkt utover på 1990-tallet stilte imidlertid kommuner og fylkeskommuner krav om utarbeiding av individuelle opplæringsplaner, fram til Opplæringslova i 1998 lovfestet krav i § 5.5. I Ot. Prp. 46 (1997-



98) ”Merknader til utkastet til lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring (Opplæringslova)” ble det gitt føringer for planarbeidet.

”Den individuelle opplæringsplanen må ta utgangspunkt i den generelle delen av læreplanane og læreplanane i faget så langt dei passar, og også ta utgangspunkt i lærevanskane og læreutsiktene til den enkelte eleven slik dei går fram av den sakkunnige vurderinga. Den individuelle opplæringsplanen skal vise mål for – og innhaldet i opplæringa og korleis ho skal drivast, og ein må samordne planen med planen for klassen” (Ot. Prp. 46 (1997-98), merknad til § 5.5).

Her ligger føringer for at den individuelle opplæringsplanen både skal ta utgangspunkt i elevenes vansker men også elevenes muligheter, ”læreutsikter”. Videre skal den individuelle opplæringsplanen også samordnes med klassens plan; det er m.a.o. ikke en plan som bare skal avspeile opplæring avgrenset til spesialundervisningas omfang.

I Opplæringslova er pålegg om individuell opplæringsplan formulert med lov og forskrifter som gjelder for opplæringa generelt som bakteppe:

”Reglane om innhaldet i opplæringa i denne lova og i forskrifter etter denne lova gjeld for spesialundervisning så langt dei passar. For elev som får spesialundervisning, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan. Planen skal vise mål for og innhaldet i opplæringa og korleis ho skal drivast ... (Opplæringslova 1998: § 5.5).

Så har vi da 10–15 års erfaring når det gjelder det systematiske arbeidet med individuelle opplæringsplaner. Faglig tilfang har est, fra de første lærebøkene, Nordahl og Overland i 1992, Gunnestad i samme år. Siden har flere bøker fulgt, foruten flerfoldige avhandlinger, rapporter og artikler. Blant aspekt som er belyst når det gjelder erfaringer med individuelt læreplanarbeid, er nytteverdi som motsats til et rent lydighetsarbeid (Simonsen 1992, Mjøs 1993, Groven 1995a og b, 1998, Nordahl og Overland 1997, Sjøvoll 1999).

Spesialpedagogene i denne studien har også kommentert utarbeiding og bruk av individuelle opplæringplaner og halvårsrapporter.<sup>186</sup> Oppfatningene både når det gjelder nytteverdi av slike planer, synspunkt på utforming av maler, omfang av planer osv., er noe delte.

#### **6.4.1 Individuelle opplæringsplaner: forenkling som et gode eller onde**

I dette delkapitlet får to av informantene stemmer, Hilda og Jon, som i syn på nytteverdi av individuelle opplæringsplaner inntar ulike standpunkt.

---

<sup>186</sup> Utarbeiding av halvårsrapporter er hjemlet i Opplæringslova § 5.5. Etter lov om grunnskolen var krav til halvårsrapporter hjemlet i forskrifter til loven.

Hilda viser til at arbeid med planer og rapporter har vært en omfattende prosess ved hennes skole.

”Det har vært en kontinuerlig prosess på forståelsen av enkeltelevers behov og, ja, viljen til å samarbeide og legge til rette. Også dette med skriftliggjøring har vært en ganske tøff, tøff prosess, da. Lærerne har måttet sette seg ned og skrive rapporter og skrive opplæringsplaner” (Hilda).

Det ligger kan hende implisitt i Hildas utsagn at denne skriftliggjøringa, etter en mal for individuell opplæringsplan som tidligere var mer omfattende, har bidratt til økt bevisstgjøring, skapt et godt grunnlag for drøfting av sentrale valg og veger i opplæringa for elever med særskilte behov.

Hun viser til at det i kommunen har vært arbeidet over år i forhold til prinsipper og prosedyrer når det gjelder spesialundervisning.

”Jeg opplever jo at det blir veldig mye arbeid, papirarbeid på alle nivå i forhold til spesialundervisning, så det blir snakk om å forenkle. Gjøre ting enklere og veldig lite igjen ... det er ikke snakk om enkeltelever og enkeltelevers behov, men om å gjøre arbeidet enklere” (Hilda).

Hilda beklager den forenkling av mal for individuell opplæringsplan som skjedde etter siste revisjon i kommune 1. ”Tilbakeskritt,” karakteriserer hun forenklingen som, og viser til at også enkelte rektorer på et møte ga uttrykk for at de delte hennes syn.

Den nye malen representerer i innhold dimensjoner hentet fra Opplæringslovas § 5.1, tiltak og organisering innen både det ordinære og spesialpedagogiske tilbudet relatert til realistiske opplæringsmål. Hildas oppfatninger går inn i synspunkt hun målbar i forhold til rettighets- og rettssikkerhetsaspekt i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet (jf. kapittel 6.3.1). Hun aksentuerer verdien av individuell opplæringsplan som pedagogisk arbeidsredskap.

I den forrige stortingsmeldinga som omhandlet spesialundervisning, St. meld. nr 23 (1997-98) ”Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov”, lå evaluering av ulike sider ved og aktører i den spesialpedagogiske tiltakskjeden til grunn (Skåbrevik 1996). Innsats fra bl.a. PPT og kompetansesentra ble vurdert i forhold til andre faktorer som har bedret kvaliteten på spesialpedagogiske tiltak. Med referanse til Møreforskings evaluering, konkluderes det:

”Gevinsten er nok først og fremst å hente i skolen. Dersom vi i dei resultatene vi har funne skulle trekke fram forhold som kan ha bidratt til eit betre spesialpedagogisk tilbod er det

etablering av spesialpedagogiske team og bruk av individuelle læreplaner” (St. meld. nr 23 (1997-98): 33).

Her aksentueres den pedagogiske betydning av individuelle opplæringsplaner.

Jon markerer et motsatt synspunkt når det gjelder arbeid med individuelle opplæringsplaner. Han har jo tidligere markert både sin reformpedagogiske forankring, tilknytning til Piagets kognitive læringsteori og motstand mot polering av juridiske sider ved spesialundervisning. Hans oppfatninger når det gjelder individuelle opplæringsplaner følger de tilsvarende spor:

”... la oss nå si for eksempel at vi får, la oss si at vi lykkes med såkalte individuelle læreplaner. Nå kan det tenkes at disse blir bare en ti års tid, at det blir en jippo dette. (...) Da kan du jo bruke tida på to måter. Du kan fordype deg i det du var interessert i og så kunne du da , la oss si at du var dyktig i engelsk, jaha, da kunne du si at dette ville du jobbe med i 14 dager eller ei heil uke. Da kanskje vi kunne få den der ... åh, nå har jeg klart det! Nå kan jeg dette! Få en sånn følelse av at dette har jeg klart! Akkurat sånn har jeg lyst til å gjøre i forhold til individuelle læreplaner” (Jon).

I samband med drøfting av rektorrollen, poengterer han jo at han lojalt følger opp beslutninger som er tatt. Det omfatter trolig også arbeid med individuelle opplæringsplaner. Han poengterer imidlertid at de på skolen er blitt flinkere når det gjelder utarbeiding av individuelle opplæringsplaner. Hos Jon framstår like fullt arbeid med slike planer mer som en ”lydighetsøvelse” i forhold til et pålegg enn oppfatning om individuell opplæringsplan som et gagnlig pedagogisk arbeidsredskap.

Hilda og Jon danner ytterfløyene i dette utvalget; deres spissformuleringer danner kontraster. De øvrige spesialpedagogene har synspunkt som representerer varianter langs samme argumentasjonsrekke: individuelle opplæringsplaner som primært et pedagogisk arbeidsredskap. Deres oppfatninger presenteres i det følgende kapittel i en tematisert framstilling.

#### **6.4.2 Individuelle opplæringsplaner som ledd i bevisstgjøring**

Anton, Andreas, Linda, Kathinka, Randi og Anna argumenterer i hovedsak for den pedagogiske nytteverdi av individuelle opplæringsplaner om enn her er nyanser i vektlegging av argumenter.

Anton og Andreas er rimelig samstemte når det gjelder nytteverdi av individuelle opplæringsplaner. Planarbeid virker bevisstgjørende og er et godt grunnlag for evaluering. ”Det er litt tungvint med alle skjema og slikt,” sier Andreas. ”Det er vanskelig å følge intensjonene i praksis, men det er likevel en fordel. En tvinges til å tenke strategisk, få lengre

linje, tvinges til evaluering.” Før var det mer de store linjene, sier han. Nå er det etter hvert blitt en mer detaljert plan som også fungerer som arbeidsdokument. Klassestyrer deltar mer nå enn tidligere; samarbeidet om elever som får spesialundervisning, er mer omfattende og bedre. Planarbeid og rapportering inngår i dette samarbeidet.

Anton viser til at for ham som ny, var det en fordel å kunne gå inn i de tidligere individuelle opplæringsplanene som var skrevet, ta utgangspunkt i dem da det skulle lages planer for inneværende skoleår. ”Individuell opplæringsplan virker bevisstgjørende for praksis,” sier han og trekker også fram halvårsrapporten som godt grunnlag for den evaluering klassestyrer og han gjennomførte, samt, sier han, at disse dokumentene gir god informasjon til foreldre. Foreldrene deltar også i utarbeiding av individuell opplæringsplan, i noe ulik grad, slik også andre av spesialpedagogene forteller om.

Linda refererer til faste møter for individuell opplæringsplan. Antall møter med PPT i tilknytning til planarbeidet varierer, også møter med foreldre. Mange foreldre, sier hun, ”stoler veldig på at lærerne vet best, tror jeg.” Planene skrives om høsten, evalueres til jul: de følger en rytme som jo er vanlig i feltet, og som også gjenspeiler seg i de ulike kommunale prosedyrer/prosedyrer for PP-distrikt.

For en god del år tilbake tok jeg til orde for at prosedyrer som ble etablert, burde tydeliggjøre samgang mellom de ulike prosesser og dokumenter i det spesialpedagogiske feltet, dvs. sirkulære prosesser som motsats til lineære.

”Prosedyrer som ivaretar *sirkulære prosesser* – prosesser som synliggjør forholdet mellom planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisning i forbindelse med søknad, tilråding og vedtak, står etter min vurdering sentralt” (Groven 1993: 26).

Poenget her var m.a.o. de sirkulære prosesser som motsats til de lineære, der prosesser og ulike dokumenter lever sine egne liv. Det har imidlertid vært, og er, lokale avveininger som ligger til grunn for hvilke prosedyrer som etableres og hvilke samarbeidsprosesser som gjennomføres, og i hvilken grad sammenheng mellom ulike prosesser og dokumenter ivaretas.

Kathinka viser til håndverksmessige sider ved arbeid med individuelle opplæringsplaner. I hennes kommune er antall enkeltvedtak skåret radikalt ned; det er følgelig få elever som skal ha denne spesifikke planen. ”For å få til en god individuell opplæringsplan, det krever at du har gjort det noen ganger, altså,” sier hun. Selve malen er fleksibel, ligger på PC´n slik at volum på de ulike innholdskomponentene kan tilpasses. -”Data´n er grei. Du får plass til så mye mer!” Videre viser hun til at flere av elevene med individuell opplæringsplan også har

individuell plan, tidligere benevnt som habiliteringsplan eller helhetlig tiltaksplan.<sup>187</sup> Kathinka har relativt få kommentarer til individuelle opplæringsplaner. Det avspeiler trolig at det utarbeides slike planer på svært få elever. Hun arbeider ved en skole der systematikken i det spesialpedagogiske arbeidet er omfattende, grundig.

Anna og Randi er blant dem som gjerne ser at planarbeidet ikke blir for omfattende. ”Jeg håper at vi ikke byråkratiserer dette for mye,” sier Anna. Hun er opptatt av dokumentasjon, men prøver å skrive så kort som mulig. Realistiske mål, skal her være, konkrete tiltak. Videre poengterer hun at rapporten skal avspeile evaluering av de oppsatte mål og gjennomførte tiltak. Hun er opptatt av at individuell opplæringsplan skal være et arbeidsredskap, ikke en dokumentasjon i skuffa, som hun sier. Hun er uenig i de føringer PPT lokalt har lagt til grunn: at den individuelle opplæringsplanen inngår som grunnlag for søknad om spesialundervisning og videre ikke brukes. Anna framholder altså individuell opplæringsplan som et bruksdokument, som hun videre tar til orde for skal justeres, revideres til jul, altså ei halvårig justering.

Randi har tilsvarende resonnement: opptatt av at prosedyrer ikke blir omstendelige, men peker på krav til lærere om å beskrive organisering og innhold i disse planene. Det virker bevisstgjørende, og relatert til at individuell opplæringsplan som årsplan, danner den grunnlag for arbeidsplaner for kortere perioder. Hun skriver også rapporter på elever det ikke er fattet enkeltvedtak for, men som like fullt får en del støtte. Hun begrunner dette faglig, men også i form av vern mot mulige framtidige rettssaker. Hun viser til foreldresamarbeid i forbindelse med saksgang i spesialundervisning – i tilknytning til søknad, sakkyndighetsarbeid, individuelle opplæringsplaner, justering og evaluering av planer. Hun karakteriserer samarbeid med foreldre i alle disse sammenhengene som en idealmodell, nedfelt i de kommunale rutinene, og stiller spørsmål ved hvor vidt skolen har kapasitet til å følge opp alle prosessene. Det er mulig, sier hun, at skolen vil søke dispensjon fra rutinene, altså en form for forenkling av saksgang relatert til foreldreinvolvering.

Inn mot midten av 1990-tallet var jeg involvert i ”Rørprosjektet”, ett av de regionale prosjekt i kjølvannet av spesialundervisningsreformen i 1992. Prosjektet ”Reell integrering” hadde sitt opphav i en klasse på Røra skole i Nord-Trøndelag, der behovene var svært sammensatte. Klasseteamet, med Erna Anzjøn som klassestyrer, gjennomførte det Brøyn (1995) og flere med ham, bl.a. undertegnede, vurdert som et svært vellykket prosjekt.

---

<sup>187</sup> ”En forskrift om individuelle planer som er hjemlet i helselovgivningen, vil tre i kraft i løpet av første halvår av 2001. Den pålegger helsetjenesten en plikt til å utarbeide individuelle planer for dem som har behov for tjenester over lengre tid, og som har behov for koordinerte tjenester fra flere instanser. Helsetjenesten pålegges også å samarbeide med andre etater der det er nødvendig for å gi et helhetlig tilbud” (Veiledning, KUF 2001:50).

”Et viktig prinsipp for opplæringen er at alle elevene er ulike. Dermed blir det ikke fokusert så spesielt på ”elever med spesielle behov”. Videre legges det vekt på at hver enkelt elev skal oppleve at de har en positiv elevrolle i klassen” (Brøyn 1995: 9).

Jeg var høgskolens representant i prosjektarbeidsgruppa og kunne slik sett følge prosjektet rimelig tett over noen år. Videre hadde jeg FoU-midler for å gjennomføre et prosjekt om individuelle læreplaner i denne klassen: her var enkeltvedtak på fire av 18 elever. Og, skriver Brøyn: ”... en klasse med ekstra mange voksenpersoner, ja vel, men når jeg stiller spørsmål og elevene forteller, så ser jeg bare en klasse med aktive og interesserte unger” (Brøyn 1995: 8). Lærerteamet hadde kontinuerlig planleggingsmøter, om lag fem timer per uke. Det å få den pedagogiske grunnlagstenkinga, ”ideologien på plass,” var en av klassestyrers kjepphester. Arbeid med individuelle læreplaner var relativt lite vektlagt, og det fikk meg til å tenke i retning individuell læreplan som et kulturavhengig dokument, dvs. avhengig av skolens eller klassens kultur når det gjaldt integrering, tilpassing. Jeg hadde vært opptatt av at prosessen med utvikling av individuell læreplan kunne fungere som ”ærend” i drøfting av ulike sider ved tilrettelegging. I ”Rørprosjektet” var det et svært høyt bevissthetsnivå i ulike deler av den pedagogiske prosessen: planlegging, gjennomføring, og vurdering relatert til ulike elevers ulike behov.

”Teamet som samarbeider om opplæringa i klassen, er samkjørte/har samkjørt seg i syn på hva opplæring bør være, hva omsetting av respekt for den enkelte elev bør innebære, hva tilpassing av krav og utfordringer skal ha som utgangspunkt, hva bygging av fellesskap fordrer osv. (...) Med Goodlads terminologi kunne en kanskje våge påstanden om tett samsvar mellom de ulike ”ansikt” i læreplanene – fra ideenes læreplan og fram til den erfarte” (Groven 1995b: 6).<sup>188</sup>

I en slik kontekst blir arbeid med individuelle opplæringsplaner mer en formell sak enn ledd i bevisstgjøring. Både Anna og Randi trer fram med tilsvarende ballast: ”ideologien er på plass,” de har begge læringsmiljø som kjepphest, de er erfarne når det gjelder ulike pedagogiske tiltak, målbærer en sterk innforståthet når det gjelder tilpassing, differensiering og likeverd.

Alle spesialpedagogene, bortsett fra Jon, forankrer arbeid med individuelle opplæringsplaner primært i pedagogisk nytteverdi. På denne bakgrunn blir departementets ønske om å forenkle krav til individuelle opplæringsplaner neppe å forstå som et pedagogisk grep. Snarere inngår ambisjonen om forenkling inn mot et generelt politisk prosjekt innenfor

---

<sup>188</sup> Goodlad (1979).

New Public Management-inspirerte styringssett: forenkling av offentlig sektor. Det kommer jeg nærmere tilbake til i neste kapittel.

Vi har gjennom spesialpedagogenes beretninger i tilknytning til individuelle opplæringsplaner i kapitlene 6.4.1 og 6.4.2 sett at spesialpedagogene har målbåret ulike aspekt ved dette planarbeidet, mer implisitt enn eksplisitt: betydning av evaluering bl.a. gjennom halvårsrapporter. Kort kan synspunkt oppsummeres og forankres slik:

- Hilda: anfektelser knytta til forenkling, jf. hennes syn på betydning av de juridiske aspekt generelt
- Jon: planarbeid som ”jippo”, jf. et pragmatisk syn på elever og opplæring og nedtoning av juridiske sider ved spesialundervisning
- Anton, Andreas og Linda – bevisstgjørende bl.a. i samarbeid med foreldre, liten vekt på juridiske aspekt
- Kathinka – IOP for de få, betydning av erfaring for å utarbeide en god IOP, jf. skolens arbeid med styrkingstiltak
- Randi og Anna - betydning av IOP som arbeidsdokument og nedtoning av byråkratiske prosesser med forankring i at ”ideologien er på plass”.

Vi ser her nyansering i vurderinger – både av juridiske sider ved spesialundervisning og i syn på individuelle opplæringsplaner.

I det påfølgende kapittel går jeg inn i ei drøfting av de juridiske sider, også i lys av skolesjefenes vurderinger av jussens betydning i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet.

### **6.5 Drøfting: juridiske sider ved spesialundervisning - den nødvendige eller unødige sikring?**

Spørsmål knytta til spesialundervisning som en individuell juridisk rettighet føyer seg inn i diskusjoner om endringer i velferdsstaten med bl.a. forenkling av saksgang som en av ”parolene”.

I NOU 2003: 16 ”I første rekke” heter det: ”Med fokus på læringsmiljøet ville en løsning være å oppheve rettighetssystemet og sette kreftene og ressursene inn i forhold til kravet om tilpasset opplæring for alle (NOU 2003: 16: 96-97). I den påfølgende stortingsmelding, St. meld. nr. 30 (2003-2004), gir departementet en vurdering av ulike sider ved spesialundervisning, bl.a. kvalitative aspekt. Videre heter det:

”Vedtak om spesialundervisning er etter departementets vurdering nødvendig når det er behov for en tilpasning som ikke kan gis innenfor rammene av ordinær tilpasset opplæring og i de tilfeller der målene for opplæring skal være andre enn de som er fastsatt i læreplanene. I tillegg innebærer bestemmelsene om spesialundervisning saksbehandlingsregler som sikrer rettssikkerheten når det er tvil om det ordinære opplæringstilbudet til eleven fungerer godt nok. Departementet går derfor inn for å videreføre prinsippene i dagens bestemmelser med sikte på forenkling av

saksbehandlingskravene, herunder kravene til individuelle opplæringsplaner. Det er imidlertid et klart mål at spesialundervisning skal være nødvendig for en lavere andel elever enn hva tilfellet er i dag” (St. meld. nr. 30 (2003-2004): 87).

Her er en aksentuering av betydningen av spesialundervisning som rettighet, for noen, men for færre enn i dag. Videre er her en påpeking av elevers rettssikkerhet, samtidig som det signaliseres et ønske om en mer forenklet saksgang. Dette siste, en forenkling i forhold til de tradisjonelt klare og avgrensede roller i forhold til sakkyndighet og forvaltning, ser det ut til at både Randis og Kathinkas skoler har gjennomført, men da ut fra andre og tidligere signaler og føringer enn dem stortingsmeldinga eksplisitt målbærer.

Hildas synspunkt og engasjement aktualiserer også vurderinger av spesialpedagogiske behov dels som speil for ordinær opplæring, jf. NOU 2003: 16 ”I første rekke” (s. 85): ”Den enkelte skoles praksis og kvalitet avgjør dermed om behovet for spesialundervisning er stort eller lite.” Skolesjefen i kommune 1 (Randi og Hilda) er klar i sitt budskap: forenkling av de forvaltningsmessige prosedyrer og nedgang i antall enkeltvedtak. De skoleovergripende føringer og vedtak, som også har forankring på nasjonalt nivå, slår ulikt ut i forhold til egenart ved ulike skoler. Ved Hildas skole, der ”vanlig” opplæring er lite differensiert, medfører nedtoning av de juridiske aspekt at elever mister rettigheter samtidig som ”vanlig undervisning” ikke er innlemmende i forhold til ulike elevers ulike opplæringsbehov. Det framtrer som en konsekvens: en del elever ved denne ungdomsskolen taper muligheter for tilpassing så lenge den vanlige pedagogikken er uendret i form av bedre tilpassing.

Ved Randis skole i samme kommune er neppe verken forenkling av prosedyrer eller nedtoning av antall enkeltvedtak truende. Skolens etos kommer jeg nærmere tilbake til i kapittel 7. Ut fra Randis fortelling så langt trekkes følgende spissformulerte konklusjon: i en skole som framtrer som inkluderende i forhold til elevers ulikheter, ivaretas elevers forskjellige behov uavhengig av forenkling av saksgang og reduksjon av omfang av enkeltvedtak.

Mens det i St.meld. nr 23 (1996-97: 33) ble argumentert for nytteverdi av arbeid med individuell opplæringsplan relatert til bedring av kvalitet i spesialundervisning, ser vi i St. meld nr. 30 (2003–2004) omtale av individuelle opplæringsplaner relatert til forenkling. I stortingsmeldinga er forenkling ikke pedagogisk begrunnet. Det er en begrunnelse forankret i en generell trend relatert til offentlig forvaltning: forenkling, nedtoning av som her implisitt ligger i forståelse når det gjelder individuelle opplæringsplaner: et ledd i saksbehandling snarere enn et pedagogisk arbeidsdokument.



Et annet tema som er blitt aktualisert gjennom spesialpedagogenes (Randis, Hildas og Kathinkas) og skolesjefenes fortellinger (kommune 1 og kommune 7), er sider ved saksgang i tilknytning til søknad, tilråding og vedtak om spesialundervisning. Fortellingene aktualiserer en debatt knytta til prinsipielle sider knytta til sakkyndighetsrollen, forvaltningsorganets rolle og enkeltvedtakets egenart kontra oppfatninger om hva som representerer en større eller bedre fleksibilitet, implisitt en nedtoning av oppfatninger om ”korrekt saksgang” (jf. Forvaltningsloven og Opplæringslova, jf. kapittel 6.3).

I kommune 1 framtrer to slike ”trusler” mot oppfatninger om etablert og korrekt saksgang. Randi skriver sakkyndig tilråding på elever ved egen skole. Hun argumenterer for at tilrådinga da ikke blir så ”rund”, men løfter også selv fram trusler dette kan innebære i forhold til de habilitetskrav som ligger i sakkyndighetsrollen, dvs. uavhengighet relatert til den sakkyndighetsarbeidet gjelder. Gjelder dette også andre rettigheter i vårt samfunn, dvs. individuelle rettigheter på visse vilkår, f. eks. søknad om uføretrygd, eller er en slik sakkyndighetsforståelse eksklusiv for det spesialpedagogiske arbeidsfeltet? Dette er et spørsmål av prinsipiell karakter som jeg enn så lenge ikke har innsikt i.

Et annet moment: utforming av enkeltvedtak. I kommune 1 fatter rektor enkeltvedtak om spesialundervisning på bakgrunn av ei sakkyndig tilråding som ikke stipulerer ressursbehov. Med et totalansvar for forvaltning av skolens ressurser reiser dette et prinsipielt spørsmål om hvorvidt en rettighet slik lettere kan omdefineres til en rasjonert ytelse, dvs. en omdefinering av retten til spesialundervisning til en praktisering av ”du får hvis vi har”, altså en rasjonert ytelse. Enn så lenge er det ikke grunnlag for å reise påstander om dette, men enkeltvedtakets egenart i denne kommunen aktualiserer spørsmålet. Både Hilda og Randi i kommune 1 har problematisert dette i form av foreldres klagerett i tråd med forvaltning av enkeltvedtak ... hva skal foreldre klage på grunnlag av?

Også relatert til praksis i kommune 7 kan det reises spørsmål av prinsipiell karakter relatert til enkeltvedtaket. Skolen skriver søknad etter samråd med foreldre. Søknaden stipulerer ressursbehov. Den sakkyndige tilrådinga fra PPT gjør det ikke. Skolen ved rektor fatter enkeltvedtak på grunnlag tilrådinga, et vedtak i samsvar med søknad. I kommune 7 har vi sett en radikal nedgang i antall enkeltvedtak; enkeltvedtak fattes bare på de elever som har omfattende behov for spesialundervisning, her forstått som elever med diagnoser (jf. kapittel 6.3.2). Vi har også inntrykk av at både kommune og skole arbeider grundig med saksfeltet. Sagt annerledes: de fleksible ordninger kan bidra til bedre løsninger pedagogisk sett. Like fullt skaper praksis en trussel på prinsipielt grunnlag i forhold til etablerte roller for sakkyndig instans og forvaltningsorgan.

Handtering av de juridiske sider ved spesialundervisning sier i seg selv ingenting om kvalitet på det spesialpedagogiske arbeidet. Endringer når det gjelder sakkyndighet og forvaltning innen dette feltet, inklusive bebudet forenkling av arbeid med individuelle opplæringsplaner, tydeliggjør akser i dette feltet:

- forutsigbarhet i saksgang vs. fleksibilitet ... eller vilkårlighet?
- rett til spesialundervisning: forvaltet som rettighet eller i realiteten en rasjonert ytelse?
- forenklinger og endringer som realiseres i ulike skolekontekster: en risiko for økt forskjellsbehandling?

Drøfting av ulike sider ved ytre kontekstuelle betingelser, så som juridiske sider ved spesialundervisning, er her gjennomført med forankring både i skolesjefenes og spesialpedagogenes fortellinger. Sider ved disse temaene bringes også inn i det neste kapitlet der jeg vil fokusere på den nære kontekst, skolen.

## **6.6 Oppsummering**

Kapittel 6 omhandler ytre kontekstuelle betingelser på kommunalt nivå relatert til spesialpedagogisk virke, som ledd i veving av utdyping av forståelsen av spesialpedagogen som profesjon.

Intervjuene med sju skolesjefer dokumenterer ledelse på kommunenivå med preg av skolefaglig kyndighet og de faglige og administrative føringer og beslutninger i feltet. Alle skolesjefene viser til at kommunale organisasjonskart er endret over år. Da intervjuene ble foretatt, hadde fem av kommunene trenivå-organisering av kommunale tjenester. Per i dag er dette redusert til tre. Slik sett ser det ut til at New Public Management-inspirerte organisasjons- og ledelsesteorier også har fått økt utbredelse i de deltakende kommunene.

Når det gjelder ressurser til opplæring, viser skolesjefene til at også opplæringssektoren har tatt sin del av innsparing innenfor det kommunale budsjett, med noe ulike utslag for de forskjellige kommunene. KOSTRA-tall fra de deltakende kommunene viser imidlertid et stabilt eller rimelig stabilt ressurstimetall for opplæring i perioden 2000-2001 og 2002-2003.

Forvaltningsorgan relatert til enkeltvedtak varierer i disse kommunene. For kommunene 1, 4 og 7 er vedtaksmyndighet delegert til rektor, som samtidig er gitt et totalansvar for sin skole økonomisk sett. I kommune 2 fattes vedtak av ei politisk nemnd, for de øvrige: administrativt ved skolesjefen. I alle kommunene det er i hovedsak samsvar mellom omsøkt spesialundervisning og det enkeltvedtaket avspeiler. Dette forklares med en bedre dialog med foreldre. Samtidig er det grunnlag for å reise spørsmål av prinsipiell karakter relatert til sakkyndighets- og forvaltningsrolle og innhold i enkeltvedtaket (gjelder spesielt kommune 1,

dels kommune 7). Det er grunnlag for en debatt knytta til hvorvidt enkeltvedtak om spesialundervisning praktiseres prinsipielt annerledes enn andre enkeltvedtak i vårt samfunn.

Spesialpedagogene i denne studien avspeiler ulike holdninger til de juridiske sider ved spesialundervisning – fra angst for underspilling via de nøkterne stadfestinger av betydning til aksentuering av betydning. Tre av informantene dveler ikke spesifikt ved juridiske aspekt. Både intervjuene med skolesjefene og med spesialpedagogene aktualiserer spørsmål knytta til jussen i spesialpedagogikken – som nødvendig eller unødig sikring av enkeltelevers rettigheter. En slik debatt har sitt bakteppe i velferdsstatens endringer, New Public Management-inspirerte organisasjons- og ledelsesteorier og særtekk ved den enkelte kommune og skole. I det påfølgende kapittel er det ut fra grunnlag i data fokus på skolen som spesialpedagogenes nære kontekst.

## 7.0 Skolen som kontekst

Disse åtte spesialpedagogene som inngår i min studie, forteller om sitt virke, fortellinger som bærer sine tidspreg og er forankret i likheter og ulikheter både på personlig nivå og på skole- og kommunenivå relatert til oppgaver de har, til personlige og kontekstuelle faktorer som samvirker i yrkesutøving. Goodson og Cole (1994) formulerer en grunnsetning om lærere som personer og profesjonsutøvere: "How teachers construe their professional realities and how they carry out their lives in classrooms is an ongoing process of personal and contextual interpretation" (Goodson og Cole 1994: 88). Skolen som system inngår blant de kontekstuelle forhold, den nære kontekst.

I følge fremmedordboka er et system en "ordnet sammenstilling av deler til et hele".<sup>189</sup> "Litt forenklet," sier Lillejord, "kan vi si at "systemet" omfatter det økonomiske, politiske og administrative feltet" (Lillejord 2003: 82). Videre kan disse delsystemene også splittes i forhold til den rasjonalitet, det tenkesett som blir rådende når det gjelder utvikling og tiltak. Systemperspektivet representerer et overordna perspektiv som skaper føringer for pedagogisk praksis.

Det er utviklet legio systemteorier, dvs. teorier som "betrakter organisasjoner som organismer", i betydning at mye av begrepsbruken innen ulike systemteorier er hentet fra eller inspirert av biologi som fag (Bastøe og Dahl 1995: 147). Her er systemer og delsystemer som handler og samhandler innenfor systemers og organisasjoners særtrekk, og relatert til tidsånd: systemer og organisasjoner endres over tid. Slik sett framtrer for eksempel byråkratiet som kjennetegn ved en organisasjon, annerledes i dag enn for noen tiår siden. Videre er her forskjeller på ulike organisasjoners egenart. Produksjonsbedriften, fabrikken, har andre mål og tiltak for sin virksomhet enn en kunnskapsbedrift: skolen. Så vil det i prinsippet prege de strukturer, de planer og de handlinger som anvendes i ulike systemer og organisasjoner.

I dette kapitlet vil jeg ut fra studiens empiriske grunnlag drøfte ulike sider ved det system der spesialpedagogene har sitt virke: skolen, først med perspektiv på rektors synlighet, slik dette er generert fra spesialpedagogenes fortellinger.

### 7.1 Ledelsens synlighet

I Opplæringslova er krav til ledelse av skolen formulert slik: "Kvar skule skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing" (§ 9-1). Lillejord (2003) peker på skoleleders, rektors oppgaver, her med fokus på det pedagogiske lederskap:

---

<sup>189</sup> I Pedagogisk oppslagsbok fra 1974 (E. Næss, red.) er "system" ikke omtalt. Systemperspektiv på opplæring er følgelig av relativt ny karakter.

”Når skolelederen er ferdig med sine administrative gjøremål og vender seg mot de pedagogiske oppgavene, gjelder det først og fremst om å være synlig leder, være inspirator og ta initiativ til pedagogisk fornyelse, holde kontakt med elever, foresatte og lærere, samt drøfte verdier og holdninger. Når skoleleder skal fungere som personalleder, venter arbeidsoppgaver som er orientert mot aktiv personalpolitikk, og som innebærer å holde løpende kontakt med arbeiderne, håndtere konflikter og drive veiledning, samt definere utviklingsmål for den enkeltes personlige utvikling. På toppen av alt dette forventes det i økende grad at en skoleleder skal ha løpende kontakt med myndigheter, organisasjoner i lokalsamfunnet og i det hele tatt synliggjøre skolen i omverden” (Lillejord 2003: 116).

Det er en nokså omfattende beskrivelse av rektorrollen som gis, uten at dette ligger som mal, verken hos Lillejord eller i drøfting av lederrollen i vår sammenheng. Grøterud og Nilsen (2001) forklarer tydelig ledelse med ”... når personalet opplever at rektors ledelsestiltak har innbyrdes sammenheng og basis i en begrunnet pedagogisk plattform. Ledelsen blir mer forutsigbar, og dette kan bety trygghet for medarbeiderne” (Grøterud og Nilsen 2001: 53). Her legges forklaringer av normativ karakter i beskrivelsen.

Ledelsens tydelighet kan i denne studien også ha en annen betydning: hvor synlig rektor er i forhold til de oppgaver og utfordringer spesialpedagogene viser til i sine fortellinger. Slik sett blir ”tydelig ledelse” snarere av beskrivende karakter. Det er den betydning som legges i begrepet i første instans.

I rapporten ”En skole i bevegelse”, som omhandler evaluering av satsing på kvalitetsutvikling i den norske grunnskolen (Dahl *et al.* 2004), er det fokus bl.a. på trekk ved skoler og ledelse relatert til individuelt vs. kollektivt orientert skolekultur og ledelse. Det blir konkludert med at det i prosjektperioden 2000–2003 skjedde en mer positiv utvikling i de kollektivt orienterte skolene enn i de individuelt orienterte.

”Sammenfattet peger resultatene på, at en satsning hen imot en mere kollektiv organisering af skolen og en mere kollektiv tilrettelæggelse og gjennomførelse af undervisningen har en række positive effekter på elevernes læringsmiljø, elevernes læringsudbytte og lærernes arbejdsituation” (Dahl *et al.* 2004: 271).

Forfatterne drøfter også ledelsens rolle i forhold til bedret kvalitet i skoler, og da primært i de kollektivt orienterte skolene.

”Lærere i norske skoler vurderer på de fleste områder skoleledelsen positiv. Det er den utviklingsorienterte lederen som verdsettes mest. Der hvor ledelsen jobber med utvikling, er orientert mot pedagogikken og systematisk evaluerer lærernes arbeid, finner vi at lærerne vurderer både arbeidsmiljøet mer positivt og sitt eget, profesjonelle handlingsrom som større. Det er også på disse skolene vi finner mer samarbeid mellom lærerne om undervisningen, både når det gjelder planlegging og evaluering” (Dahl *et al.* 2003: 136).

Den utviklingsorienterte lederen blir her sett som tydelig og positiv i forhold til bl.a. pedagogisk utvikling ved skolen.

Relatert til perspektiv på skolen som kontekst blir sider ved individuell vs. kollektiv orientering anvendt i forhold til de åtte spesialpedagogenes beretninger om sine respektive skoler, inklusive de mer og mindre eksplisitte utsagn knytta til skoleledelse, dvs. rektors rolle.

Alle skolesjefene (med unntak av skolesjef i kommune 1) viser til møter med rektorene, jevnlig, dels hyppig, med både faglige og administrative tema på dagsorden. En del av dem gjennomfører også regelmessig besøk på skolene. Skolesjefene snakker om skoler og rektorer på et generelt grunnlag, verken spesialpedagoger eller rektorer er navngitte eller identifiserete gjennom samtalen med skolesjefene. Rektorene i kommunene 1 (Hilda, Randi), 4 (Anton) og 7 (Kathinka) har et totalansvar for sine skoler i form av bl.a. ressursdisponering, heri midler til spesialpedagogiske tiltak og ansvar for å fatte enkeltvedtak.

Jon er den eneste i dette utvalget av spesialpedagoger som også selv er rektor. Han blir protagonisten i dette første delkapitlet.

### **7.1.1 Byråkratisering av rektorrollen**

Jon er den eneste i dette utvalget av spesialpedagoger som også er rektor. Han peker på at det nok var tilfeldig at han ble det; han ble oppfordret til å søke og reflekterer over det å være rektor.

”... det er altfor mye byråkratisering av jobben. Egentlig skal du ha administrativ og økonomisk utdanning i dag pluss data for å være rektor. Men jeg har en helt annen bakgrunn, jeg, (...) trives best i praksisfeltet, jeg, der jeg er. Der det skjer ting, så er kanskje det en av grunnene til at jeg ikke er kommet lenger i min skolekarriere. Men jeg er relativt fornøyd med den måloppnåelsen” (Jon).

Jon har vist til at han nok kan påvirke det spesialpedagogiske feltet mer som rektor enn som spesialpedagog, dvs. som ”reinhekla spesialpedagog” (jf. kapittel 5.1). Gjennom tidligere kapitler framstår Jon med sin reformpedagogiske og konstruktivistiske tilknytning også som leder for en skole der klasserom er utvidet: lavvo, elevbedrift o.l. Han markerer sine pedagogiske interesser snarere enn de rent administrative.

Jon er rektor i en trenivå-kommune med skolesjef, en kommune Jon gir honnør for å satse på skolen. Like fullt opplever han rektorrollen som byråkratisert, slik enkelte skolesjefer har uttrykt uro for, men da i hovedsak relatert til tonivå-kommuner. Jon har tidligere gitt uttrykk for at han ikke er spesielt opptatt av jussen i spesialpedagogikken eller av planarbeid. Han snakker imidlertid mye om samfunnsutvikling og praktisk pedagogikk.

”Og,” sier han, ”hvor er det blitt av den gode samtalen? (...) Hvor har du den gode samtalen innenfor pedagogikk, innenfor politikken og innenfor media? Du har den ikke lenger.” Han snakker om nasjonal selvgodhet og vinner-dyrking. Som motsats trekker han fram Nils Arne Eggen ”... han var jo tross alt filolog den fyren der,” sier han og refererer til ”godfotteori” med sine to læringsetiske prinsipp: den kollektive og den individuelle framgangen. ”Begge prinsippene får oss til å leite etter iboende plussegenskaper, som så kan utvikles til plussferdigheter” (Eggen 1999: 207), et utsagn og ei holdning som synes føye seg inn i Jons oppfatninger om spesialpedagogikk: ”å snu spesialpedagogikken på hodet” og, når det gjelder enkeltelever: spørsmål om ”hva du kan gjøre på dette laget her” snarere enn hva en elev ikke kan.

Jon forteller om et stabilt kollegium og går nokså originale veger når det gjelder rekruttering av nye lærere. Han poengterer betydningen av at ”... vi som er gamle tar vare på de nye, og så høyner vi yrket vårt.” En nyutdannet lærer begynner til høsten. –”Hun er flink,” sier Jon. Hun har tidligere hatt vikariater ved skolen.

Han snakker om forskjellene mellom gutter og jenter og at guttene tidvis slipper for lett unna, enten i forhold til at de tar eller får de mest attraktive oppgavene, eller at de slurver i arbeidet. Dette er tydelig blant Jons kjeppheter: gjøre jobben skikkelig. Han er direkte og krass i omtale av fordring til innsats. ”Jeg blir jo litt redd for å spisse meg for mye i kollegiet også, hvis du skjønner hva jeg mener. Jeg er klar og tydelig, men det er sjelden jeg foredrar for dem.” Han reflekterer over innsikt i spesialpedagogikk, har logopedutdanning i tillegg til historie som fag og hovedfag i pedagogikk. Han skal ta opp resultatene fra Pisaundersøkelsen med kollegiet snart. Det er bedre å vise dem i praksis, sier han, ta litt om hvordan skolen kan bli flinkere til å lære elevene å lese. Som rektor tar han m.a.o. til en viss grad også en veilederrolle, som her, innenfor et område der han er godt skolert.

Jeg fikk skolens virksomhetsplan da jeg var på skolen. Her forsterkes skolebildet og rektorbildet, med bl.a. understreking av samarbeid, av læreres behov og muligheter for etterutdanning og hospitering/besøk ved andre skoler. I skolens pedagogiske plattform heter det bl.a. at skolen vil videreutvikle arbeid med ansvar for egen læring, tilpassa opplæring og innføre individuelle arbeidsplaner for alle elever. Betydningen av skolens samarbeid med heimen er understreket og videre skolevurdering og faglig og pedagogisk fornying. Dette gir signaler om en skole som er opp mot si tid relatert til trender innen skoleutvikling, ei utvikling som inngår i ei kollektiv orientering.

Jon viser til at han av og til får presentert ønsker fra foreldre om hvem de ønsker som lærere for sine barn, ”... de skal liksom styre hvem som skal være klassestyrer og ikke

klassestyrer. Da,” sier Jon, ”det der er en sak som - jeg hører gjerne på dere, det er en sak som, en kabal som jeg legger. Ja.” Han markerer tydelighet som rektor her, og viser til at han ikke har noe valg; da får han heller finne en annen jobb, sier han, om enn han jo forstår argumentene. Han følger lojalt opp når lærerne melder fra om bekymring for elever. ”Foreldrene, sier Jon, ”er meget vesentlige i denne sammenhengen. Jeg spør hva kan vi gjøre for at vedkommende skal få uttelling, som dette eksemplet jeg nevnte i dag.”<sup>190</sup>

Utledninger av Jons utøving av lederskap er det ikke grunnlag for å si så mye om. To signaler er det imidlertid. Jon snakker om tydelighet som leder. Videre er han tydelig i form av å sette standarder for rom for alle elever, jf. ”hva du kan gjøre på dette laget her”. Slik sett er det nærliggende å tolke Jon som spesialpedagog og som rektor inn mot en en kollektivt snarere enn en individuelt orientert skolekultur.

Fortellingene til Kathinka og Randi, protagonistene i det følgende kapittel, markerer tydelighet i lederskap hos sine respektive rektorer.

### **7.1.2 De tydelige rektorer i tidligere ”Samtaks skoler”**

Kathinka er den som tydeligst i denne studien tar fram rektors rolle innenfor dette bildet som tegnes av en kollektivt og utviklingsorientert skole. Her er det flere eksempler på rektorinvolvering og styring, rimelig i tråd med den definisjon Grøterud og Nilsen (2001) la til grunn for tydelig ledelse: ”... når personalet opplever at rektors ledelsestiltak har innbyrdes sammenheng og basis i en begrunnet pedagogisk plattform” (Grøterud og Nilsen (2001: 53).

Skolen vektlegger god skolestart. Relatert til elever med spesielle behov, deltar også rektor på møter angående skolestart. Rektor er generelt involvert i det spesialpedagogiske feltet. ”Det er viktig at rektor kjenner behovene,” sier Kathinka. Det er bygd opp flere typer team ved skolen, klassetrinnsteam, drøftingsteam, der også Kathinka deltar fast, dvs. et team der PPT, foreldre og skole uformelt kan ta opp bekymringer om elevers utvikling. Her er ledelsesteam. Det er laget ansvarsgrupper og basisgrupper rundt elever det er fattet enkeltvedtak på. Rektor deltar på de halvårige ansvarsgruppemøtene.

Omlagging fra enkeltvedtak til styrkingsressurs for elever med marginale behov for støtte, evalueres jevnlig i de respektive teamene. Videre er det evaluering av styrkingstiltakene om våren med tanke på ressursdisponering kommende skoleår. – ”Og da er rektor med,” sier hun. Skolen har et dyktig korps av spesialpedagoger, forteller hun. Kursdeltaking inngår som del av en videre kvalifisering innenfor den spesifikke kompetansen den enkelte har og videreutvikler, noe som igjen er et eksempel på rektors ledelse. Fordeling av arbeidsoppgaver

---

<sup>190</sup> Eksemplet han refererer til ble nevnt da jeg gikk sammen med Jon rundt på skolen.



skjer med bl.a. medarbeidersamtaler med rektor som bakgrunn. Skolen har også gjennomført og gjennomfører flere utviklingsprosjekt. ”Det er en kreativ rektor vi har,” sier Kathinka.

Randi og Kathinka arbeider begge ved skoler som har vært ”Samtakskoler”, og som erklært er opptatte av tilpassing og inkludering. Randi har vært lenge ved sin skole, opplevd to rektorer. Tidligere rektor hadde selv videreutdanning i spesialpedagogikk, var glødende interessert, ga gode muligheter for selvutvikling og var genuint interessert i lærerne, forteller Randi. Den grunnholdninga, sier Randi, er videreført. Hun peker på at nye lærere blir godt tatt imot. ”Det ligger i veggene,” sier hun. Tilsvarende gjelder både studenter og nye elever; de føler seg velkomne. Hun viser til at skolen har en pedagogisk plattform som også innlemmer spesialundervisning, men at det like fullt er slik at forholdet mellom forfektede verdier og bruksverdier ikke samsvarer helt, men at de som skole arbeider med det. ”Det er en skole der det er lov å gjøre ting,” sier hun. Rektor deltar i ulike team og fatter enkeltvedtak i samråd med skolens tverrfaglige team, der også Randi deltar. Dette er en åpen skole, en kollektivt orientert skole, en skole prega av utviklingsorientering, der rektors rolle framtrer som sentral.

Både Kathinkas og Randis skoler framtrer som kollektivt orienterte og med rektorer som er tydelige i forhold til faglig ledelse.

Hos de øvrige spesialpedagogene finner vi andre eller dels andre mønstre, bl.a. på skoler som er i endring fra en mer individuelt orientert til en mer kollektivt orientert kultur, der rektor framtrer som vesentlig i slike endringsprosesser.

### **7.1.3 Mot mer kollektive kulturer: rektors rolle**

Både Linda, Anton og Andreas viser til rektors rolle i de endringsprosesser som skjer ved deres respektive skoler. Omtalene er ikke omfattende, så jeg velger her den tematiserte framstillinga for å vise steg i endringer: fra individuelt orienterte skoler i bevegelse mot mer kollektivt orienterte kulturer. Ved alle de tre skolene er det nytilsatte eller relativt nytilsatte rektorer.

Andreas har referert til nybygg ved skolen som også skal understøtte mer varierte undervisningsformer. Han viser til initiativ og engasjement fra flere hold i forhold til dette prosjektet: skolesjef, rektor og en gruppe lærere ved skolen. Andreas forteller om besøk av ansatte fra en skole langt unna. De fortalte bl.a. om fordeler med fleksitid i skolen. Ifølge Dalin (1995) er ”fyrårteffekten”, ”... det er de som står geografisk (og psykologisk) står lengst unna et forsøk som først adopterer ideene” (Dalin 1995: 106). Telhaug (2005) peker på en tilsvarende og stadig mer utbredt tendens.

”Hva gjør lærerne og lærerkollegiene når alt ser mørkt ut? Tar de fram den generelle læreplanen fra 1993 og hengir seg til et nytt studium av dens seks menneskebilder? Henter de ned fra hylla Gunn Imsens lærebokklassiker *Elevenes verden* og skaffer seg nytt håp i studiet av kapitlet om motivasjon? Nei, det er så visst det siste de foretar seg. Hva gjør de så? Jo, som vi allerede har fortalt om: De reiser til av gårde til reform- eller spydspisskoler. De mismodige kollegiene reiser til Sverige, til for eksempel Skola 2000 eller til Färila skola, eller de tar en reise innenlands til pionerskoler som Ringstadbekk eller Røyse eller Huseby, eller de drar til en av de mange skolene i Hå kommune på Jæren. Men andre ord: Under Kristin Clemet er vi igjen inne i studiereisenes tid. Teoretikerne er anbrakt på hylla, for praktikerne søker nå å lære av praktiker” (Telhaug 2005: 65).

Ved Andreas’ skole fikk de besøk av noen som hadde reist langt (jf. også skolesjefens utsagn i kapittel 6.1, med understrekning av betydningen av ekskursjoner). Kollegiet har også vært på studietur.

Anton referer til rektor, som bl.a. i medarbeidersamtaler gir støtte til ham som lærer og spesialpedagog, etterspør ønsker for kommende skoleår, legger føringer for at hans spesialpedagogiske kompetanse vil bli brukt enda mer neste år på bekostning av de kroppsøvingstimene han så gjerne vil ha, poengterer at spesialundervisning for en femte.-klassing med lese- og skrivevansker neste år skal gjennomføres i klassen. Anton viser til at en del debatter i kollegiet handler om kamp om grupperom. Rektor, sier Anton, er opptatt av tilpassa opplæring. Det er skolens tema neste år, sterkere vekt på tilpassa opplæring, kanskje også som grep for å avlaste press mot grupperom.

Linda har i flere vendinger fortalt om omlegging fra klasser til basisgrupper og om rektors og kollegers deltaking i prosjektgruppa. Både tidligere og nåværende rektor gikk inn i dette arbeidet, noe hun verdsetter og som tydeliggjør rektors rolle i utviklingsprosesser. Ut over dette er det ingen referanser til ledelse.

Kanskje er dette skoler som beveger seg fra en forholdsvis individuell til en mer kollektiv orientering. Her tegnes ikke omfattende bilder, men det ligger som undertekst: bilder av rektorer som gjør seg synlige og legger føringer fra en nokså tradisjonell undervisning til større vekt på tilpassing av opplæringa og i retning av mer kollektivt orienterte skolekulturer.

Skolekulturer i endring er nødvendigvis ikke prega av en kollektiv enighet. Skidmore (1998) drøfter utvikling i det spesialpedagogiske feltet med bakgrunn i ulike paradigmer, her i betydning organisasjonskulturer, og med ”divergent pedagogical discourses” som motsats til ”consensus thesis” (Skidmore 1998: 131). Konsensuskulturer kjennetegnes bl.a. ved ”A common mission embracing shared values”, klarhet i mål, utvikling av felles forståelse og etablering av et felles begrepsapparat og kunnskapsbase (Skidmore 1998: 134). Skidmore reiser kritikk mot ulike teorier om konsensuskulturer. Hans ankepunkt her er at motsatsen til

konsensuskulturer ikke nødvendigvis er kulturer prega av konflikt, slik konklusjoner fra ulike forskningsarbeid indikerer eller konkluderer med (Skidmore 1998: 135). Han eksemplifiserer med studier som viser konflikt mellom lærere som representerte henholdsvis innovative og tradisjonelle tilnærminger til styrkingstiltak for elever. Han hevder imidlertid at ulike læringssyn, ulike syn på organisering av tiltak, nødvendigvis ikke behøver innebære konflikt mellom "leirene" og hevder at det bortsett fra konflikter i noen kulturer eller organisasjoner, er her også to andre muligheter:

- "*compromise*, where a local and provisional working arrangement is reached between staff holding opposed general conceptualisations of teaching, to collaborate in practice on a specific initiative; and
- *reciprocity*, where a multiplicity of disparate but complementary rationales and intervention strategies continue to be pursued side by side within the same institution, manifesting an irreducibly pluralistic approach to the practice of schooling" (Skidmore 1998: 140).

Skidmore viser m.a.o. til at variasjoner av samhandlingsformer i skolekulturer der det hersker ulike oppfatninger om for eksempel organisering av opplæring, ulike læringssyn osv., nødvendigvis ikke behøver medføre konflikt. Andreas er av dem som illustrerer dette: ulike læringssyn og ulike undervisnings- og organiseringsformer, og da også med implikasjoner for spesialpedagogiske tiltak, lever side ved side ved samme skole.

Ulike syn på undervisning og læring kan også leve side om side i det som framtrer som individuelt orienterte kulturer, her først med Anna som protagonist.

#### **7.1.4 Spesialundervisning med adhocratiske trekk**

Anna refererer til sin første jobb i spesialskolen, der det var en rektor som var tydelig, nytenkende og ga rom. Anna nevner sin nåværende rektor lite i intervjuene vi hadde, men forteller at hun fikk en ressurs for å delta på kurs, "lese seg opp," som hun sier det, i forhold til å skulle ta imot en skolestarter med omfattende behov for spesialundervisning, en elev med en diagnose Anna tidligere ikke hadde erfaring med.

Hun har alltid fått lov til å prøve seg i de ulike skolene hun har arbeidet i; har tidvis sloss for ressurser, men aldri måttet sloss for å få gjennomslag for ideer, sier hun (jf. kapittel 5.2.1). Så ligger det kan hende implisitt, også når det gjelder rektor på nåværende arbeidsplass, at her gis rom for utprøving, men at dette ikke er en del av skolens generelle pedagogiske satsing. Her er et noe spinkelt fortolkningsgrunnlag, men utsagn og fravær av utsagn kan kanskje fortolkes i retning av en individuelt orientert skolekultur, men at det er rom for å tenke nytt.

Anna viser imidlertid i flere sammenhenger til skolesjefen, både i forhold til forberedte overganger mellom barnehage og skole for funksjonshemma barn, også når det gjelder saksframlegg som bidro til langtidsbudsjettering: de forutsigbare budsjettposter i forhold til elever med klare funksjonshemminger.

”Vi fikk jo veldig bra med hjelpemidler og bra med system til de to funksjonshemma elevene, og vi gjorde ganske mye for ei sterkt funksjonshemma jente som begynte på skolen her, så kommunen har vært villig til å legge til rette. Og vi laga jo en mal som de tok i mange andre kommuner etter hvert, for vi la det inn på langtidsbudsjett, behov for spesielle hjelpemidler som vi visste ville komme. (...) Og det har vi jo og snakket om i mange sammenhenger at andre kommuner også måtte gjøre. Hele dette har jo forandret seg litt, men den gangen var dette en sånn nøkkel som var med og låste opp en del muligheter når det ble sydd inn i systemet tidlig nok” (Anna).

Når praktisk-økonomiske sider var rimelig forutsigbare, kunne innsatsen konsentreres om pedagogiske/spesialpedagogiske oppgaver, noe Anna uttrykker at hun verdsetter.

Relatert til gjennomføring av opplæring, slik Anna har beskrevet det (jf. kapitlene 5.2.1 og 5.3), er det nærliggende å assosiere til adhocratiet som betegnelse for Annas forhold sin skole.

Skrtic (1991) drøfter ulike sider ved skolen som organisasjon, primært som en byråkratisk organisasjon.<sup>191</sup> Han peker på at adhocratiet, kjennetegnet med problemløsning og kreativitet, tidvis representerer nytenking innen det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, også innenfor rammen av en byråkratisk organisasjon.

”School organizations can be effective, equitable, but when they are, they are working more like adhocracies than bureaucracies because their members are thinking and acting more like problem solvers than performers” (Skrtic 1991: 209).

Skrtic fører en omfattende argumentasjon, relatert bl.a. til at de tidlige spesialpedagoger i USA ikke hadde et byråkrati å innlemmes i fordi spesialundervisning ikke inngikk i skolen som byråkratisk organisasjon. Dette bidro til å utvikle en praksis som i utgangspunktet kunne karakteriseres som ahokratisk. Etter hvert kunne også en slik praksis stivne til, inngå i en byråkratisk forståelse av organisasjon og av profesjonsutøving.

Anna har fortalt om pionervirksomhet svært tidlig i sin lærerkarriere. Mitt poeng i denne sammenheng og som gir meg assosiasjoner til adhocratiet, er at en slik praksis, ”annerledes

---

<sup>191</sup> Både i Mintzberg (1983) og Fivelsdal og Bakka (1998) er omfattende redegjøresler for særtrekk ved ulike byråkratiske organisasjonsformer. Adhocratiet inngår her som en organisk organisasjonsform i organisasjoner preget av innovasjon og løsning av engangsoppgaver.

da,” som hun uttrykker det, er videreført av henne og de aktuelle samarbeidspartnere,<sup>192</sup> men inngår ikke som trekk ved skolens praksis. Skolen framtrer som nokså individuelt orientert med en rektor som er utydelig. Her gis imidlertid rom for forskjellig praksis hos lærere/spesialpedagoger.

Hilda rammer sin historie inn i en skole som framtrer som individuelt orientert. Hun presenterer imidlertid andre utfordringer enn hva Annas historie har gitt som fortolkning av skolens særtrekk og ledelsens tydelighet.

### **7.1.5 Tydelig ledelse, men med spesialpedagogen som ”vaktbikkje”**

Hildas omtale av ledelse både ved egen skole og i kommunen er annerledes enn Annas. Hilda har tegnet et bilde av seg selv som elevenes ”advokat” når det gjelder rett til spesialundervisning og som ”vaktbikkje” i forhold til lokal ledelse primært, men også i forhold til skolesjefen. Hun viser flere ganger til at hun har hatt sine fighter med ledelsen ved skolen, bl.a. i forhold til timeplanlegging relatert til elever med spesialpedagogiske tiltak; hun ønsket at timer ikke ble for spredt, ikke lagt seint på dagen osv.

Hilda var sykemeldt en periode.

”... den spesialpedagogiske tilrettelegginga lå mer og mindre brakk, da, og det var ingen av spesiallærerne som hadde vært med på prioriteringa i forhold til timene som de fikk til spesialpedagogikk på timeplanen. Og tidligere har vi vært med på å planlegge, og selv om det har vært innenfor begrensa rammer, så har vi i hvert fall vært med på det. Jeg tror vi har gjort det beste utav det. Nå når jeg kommer tilbake, er det veldig mye som jeg reagerte på, og tok det opp med ledelsen da. Og den var enig i det, at det hadde ligget brakk, og det var mye som ikke var gjort. De hadde bare bestemt, brukt sin myndighet til å legge timeplanen, uten å ha rådført seg med ... Det var tydelig at der var ting som kunne vært gjort bedre i forhold til enkeltelever (Hilda).

Hilda viser til det har vært en periode hvor samhandling om tilrettelegging fungerte bra, med planer for hvordan drøftinger skulle skje, ”men det virker som at når noen er borte og ikke passer på at de rutinene blir fulgt, så er det en del ting som skjer, som, ja, de rett og slett ikke har forutsetninger for å tenke over.” Det er gjennom tidligere kapitler tegnet et bilde av Hildas skole som en nokså konservativ ungdomsskole der vanlig undervisning virker lite differensiert. På en slik bakgrunn må spesialundervisninga forhandle seg inn og organiseres.

Skolen framtrer som nokså individuelt orientert, teamorganisering til tross.<sup>193</sup> Ordninger, forutsigbarhet skapes på den vanlige undervisningas premisser, dvs. i form av ei undervisning prega av ”fag og facts”, som Hilda uttrykte det (jf. kapittel 5.2.3). Bildet av ledelsen virker

<sup>192</sup> Samarbeid omtales i et senere delkapittel i kapittel 7.

<sup>193</sup> Teamorganisering omtales under kapittel 7.2.4.

heller ikke prega av aktiv bruk av medarbeideres kompetanse; en kompetanse ledelsen selv ikke besitter. Hilda presiserer imidlertid at i forhold til lokal ledelse, kommer de fram til enighet. Det virker imidlertid som dette har vært en årviss ”kamp”.

Wiken (1999) gjennomførte i sitt hovedfagsarbeid en undersøkelse blant skoleledere i ungdomsskolene i Vestoppland relatert til L 97 og organisering av spesialundervisning i ungdomsskolen. Her trekkes bl.a. følgende konklusjon:

”Når læreplanen ikke er noe styringsredskap og skolelederne ikke har formell kompetanse på området blir spørsmålet om skoleledernes handlingskompetanse et spørsmål om legitimitet til ledelse på det spesialpedagogiske området. (...) At 2/3 av skolelederne ikke opplever at de er pedagogiske ledere for spesialundervisning begrunnes bl.a. i manglende formell kompetanse, og at det er andre ved skolen som er blitt overlatt det daglige ansvar. Det poengteres imidlertid at de har god kontakt med feltet, og at det er andre fagpersoner ved skolen som i hovedsak kommer med råd om hvordan tilbudet bør organiseres (Wiken 1999: 96).

På Hildas skole ser dette ut til å fortone seg annerledes, via de årvisse debatter der hun som spesialpedagogisk koordinator nødvendigvis ikke inviteres til dialog, men snarere er den som melder seg inn i dialogen og inntar en vokterrolle.

Når det gjelder Hildas syn på ledelse på kommunalt nivå, er hun svært kritisk til endringer som skjer både når det gjelder rettighets- og rettssikkerhetssider ved spesialundervisning koplet opp mot den generelle ressursituasjonen (jf. bl.a. kapittel 6.3.1 og 6.4.2). Hilda er den i dette utvalget av spesialpedagoger som tydeligst aksentuerer både de juridiske sider ved spesialundervisning og den spesialpedagogiske kompetansen. Så har dette, som jeg har pekt på tidligere i avhandlinga, nødvendigvis ikke bare personavhengige årsaksforklaringer, men like gjerne også systemavhengige, dvs. med forankring både i skolen og kommunen som kontekster.

Skolesjefen er tydelig. Han arbeider for gjennomslag for trender og føringer på nasjonalt nivå med nedgang i antall enkeltvedtak og forenkling av prosedyrer (jf. kapittel 6.3 og 6.4). Saksgang innen det spesialpedagogiske feltet bar for en del år tilbake tydeligere føringer for klare skiller mellom sakkyndighets- og forvaltningsrollen, og videre at enkeltvedtaket beskrev retningslinjer for det spesialpedagogiske opplegget og timer fordret til å realisere dette i form av uke- eller årstimer. Per i dag er dette endret. Etter Hildas oppfatninger er ikke forutsetningene lokalt til stede for å etterkomme føringer og beslutninger fra kommunens side.

Skolesjefen i kommunen peker på at spesialundervisning starter i og hos klassestyrer, i normalitets- og avviksoppfatninger her. Han viser til at de gode spesialpedagogene ansporer

til debatt på sine respektive skoler knytta nettopp til avviksoppfatninger og forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk. ”Alt henger sammen med alt,” sier han, ”spesialundervisning og organisering er samme felt.” Han viser videre til at det skal være en spesialpedagogisk rådgiver ved den enkelte skole. Vedkommende lønnes for dette, skal bidra til å stimulere skolene: tvinge utviklinga til å skje der elevene faktisk er. De to skolene i kommunen der Hilda og Randi er spesialpedagogiske koordinatore, møter ulike utfordringer ved å knytte ”alt sammen med alt”.

Hildas skole framtrer som en individuelt orientert skole men med en faglig tydelig ledelse, men en ledelse som ikke ser ut til å utøve ledelse i tråd med endringssignaler verken fra sentralt eller kommunalt hold.

I kapittel 7.1 er det satt søkelys på skolen som kontekst – enn så lenge – relatert til ledelsens tydelighet. Spesialpedagogenes beretninger er drøftet opp mot individuelt vs. kollektivt orienterte skolekulturer.

Som oppsummering av dette kapitlet er det grunnlag for å etablere en firedeling av skoler og lederskap:

- en tydelig ledelse i kollektivt orienterte skoler (Jon, Kathinka, Randi)
- en gradvis tydeligere ledelse i skoler i endring (Anton, Andreas, Linda)
- en utydelig ledelse i en individuelt orientert skole (Anna)
- en tydelig ledelse i en individuelt orientert skole (Hilda).

Sider ved samarbeid er føyd inn i kapitlet om skolen som kontekst, ut fra at spesialpedagogene i sine fortellinger relaterer – ikke bare til et personlig behov for samarbeid – men også til de rammer og føringer de ulike skolene har etablert eller muliggjort.

## **7.2 Samarbeid**

David Hargreaves (1994) beskriver ”new professionalism” som en videreføring av ”old professionalism”. Hargreaves gir et sammendrag av forskjeller mellom gammel og ny profesjonalitet, der samarbeid står som et sentralt kjennetegn ved denne nye profesjonaliteten.

“At its core, the new professionalism involves a moment away from the teacher’s traditional professional autonomy towards new forms of relationships with colleagues, with students and with parents. These relationships are becoming closer as well as more intensive and collaborative, involving more explicit negotiations of roles and responsibilities. The conventional classroom focus of teachers’ work is now set within a framework of whole-school policies, and the planning and implementation of agreed priorities. In relation to the curriculum, there is a greater concern than in the past with continuity and progression for students, and so far better coordination between teachers. The strong focus on student learning and achievement as well as on institutional

improvement leads to more sophisticated models and practices of professional development. Teachers are not merely working more cooperatively; they feel a stronger obligation towards and responsibility for their colleagues” (D. Hargreaves 1994, her fra Goodson og Hargreaves 1996: 15).

I David Hargreaves’ framstilling av ”new professionalism” inngår samarbeid i det å være lærer. Samarbeid er en del av virket og involverer gjerne flere former for samarbeid og ulike samarbeidsparter. Slik sett blir samarbeid ikke bare relatert til den enkelte lærer, men inngår i større og mindre grad også som del av og et preg ved skolens kultur.

I alle disse medvirkende kommunene er det fagrettleder i spesialundervisning/spesialpedagogisk koordinator (eller andre betegnelser), eventuelt i kombinasjon med team. I St. meld. nr 23 ”Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov” (1997-98: 33) blir det poengtert betydningen av å systematisere det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen – her i form av spesialpedagogiske team.<sup>194</sup> I denne studien har Anna, Hilda, Kathinka og Randi denne funksjonen. Jon, som nå er rektor, var tidligere fagrettleder for spesialundervisning i kommunen. Slik sett vil omtale av samarbeid også bære preg av at noen av spesialpedagogene har denne særskilte funksjonen.

Samarbeid avspeiler gjennom spesialpedagogenes fortellinger at her er flere aktører involvert, internt og eksternt. Samarbeid preges videre av det som er fast, og samarbeid som framtrer som mer sporadisk. Samarbeid har videre både en formell og uformell forankring. Videre formidler disse spesialpedagogene også ulike erfaringer med samarbeid.

Vi går først til Anton, debutanten i dette utvalget av spesialpedagoger.

### **7.2.1 Det lærerike debutår**

Anton sier i sum at han opplever at han har lært mye i sitt første år som lærer og spesialpedagog og referer da, ikke minst, til det han har lært via samarbeid med andre. I likhet med de fleste av de øvrige spesialpedagogene omtaler og vurderer han både det skoleinterne og eksterne samarbeidet og samarbeid med foreldre.

Anton, klassestyrer og assistent har faste møtetider, hver torsdag, og han framhever dette som et nyttig samarbeid. Også klassestyrer er relativt uerfaren. De har kunnet støtte hverandre. Han berømmer også samarbeid med assistenten, en godt voksen mann med håndverksbakgrunn - ”Spesielt kanskje også når det er noen gutter som er veldig opptatt av litt motor og litt sånn, elektrisitet og ... så er en jo veldig avhengig av at det er noen som kan litt

---

<sup>194</sup> Ved Antons skole, en liten skole, fungerer rektor iflg. Anton som koordinator.



altså.” Uten assistent, sier han, måtte klassestyrer og han ha tenkt annerledes når det gjelder tilrettelegging av opplæringa.

Personalet har faste, ukentlige møter der ulike saker tas opp. Anton peker bl.a. på at personalet er enige om felles reaksjonsmønster hos inspiserende lærer i friminuttene når det gjelder de to elevene Anton har et spesielt ansvar for. Erfaringsmessig var det en del ”episoder”, som Anton betegner det som. Felles framferd hos lærerne har slik sett bidratt til større forutsigbarhet og bedre ordninger. Anton peker på at samarbeidstida som er avsatt i følge arbeidstidsbestemmelsene, nok kan bli litt knapp. Han etterlyser særskilt mer tid til planlegging sammen med andrelærer som er inne i klassen noen timer i klassen der Anton er timelærer i engelsk. Så må de ta ting litt på sparket, og det hender nok også at andrelærer må vente litt. ”Kan fort bli det, ja,” sier Anton. Han håper koordineringa blir bedre neste år gjennom en mer bearbeidet timeplan. Det kunne gi bedre vilkår for samarbeid. Departementet tar i St. meld. nr. 30 (2003-2004) til orde for endringer i læreres arbeidstidsavtale. ”Målet er at en mer fleksibel arbeidstidsavtale skal bidra til bedre kvalitet på opplæringen, økt lærertilgjengelighet og derav bedre mulighet for kontakt mellom lærer og elev” (St. meld. nr. 30 (2003-2004): 100). Antons etterlysning er av en noe annen karakter enn denne. Heller ingen av de øvrige spesialpedagogene gir signaler om at arbeidstidsavtalen oppfattes som inngripen i læreres frihet til selv å disponere tid utenom undervisningstid, slik det jo var for en del år tilbake.

Anton viser også til gode erfaringer med PPT og Bup. PPT har kommet med konkrete råd både når det gjelder organisering av opplæringa for de to elevene Anton primært har ansvar for og også ordninger for friminutt. ”PPT skar igjennom,” som Anton uttrykker det. Under utdanninga hadde han jo fått presentert et litt fortegnert bilde av PPT, sier han, ”... men det var jo litt sånn snev av negativitet, synes jeg, på universitetet til PP-tjenesten ... som kom med koffertene sine og hadde det klart!” Så har samarbeid med PPT dette første året som spesialpedagog gjort denne lærdommen til skamme. Han er ”superfornøyd”, sier han og inkluderer også samarbeidet med Bup i denne vurderinga.

Anton har faste, ukentlige møter med foreldrene til den ene av de to elevene han har mest. Foreldrene opplevde at skolen informerte om alt gutten foretok seg ”... for det var flere episoder. Plutselig var det en ødelagt ball, og så en annen situasjon, og så er det kanskje to forskjellige lærere som ikke vet at den ene har informert.” Så fungerer det bedre med de faste møtene. –”Så fra høsten av så rekner jeg at det blir hver mandag på skolen. (...) Så tar vi siste uka liksom, og går gjennom uka som kommer.” Eleven har ikke vært med i år. Anton gir uttrykk for at han er imponert over ”foreldre som orker så mye,” som han sier.

Anton er m.a.o. imponert over foreldre, takknemlig over møtene med PPT og Bup og verdsetter det interne samarbeidet, om enn tiden kan bli knapp. Anton tegner et nokså entydig positivt bilde av de ulike samarbeidskonstellasjoner og relasjoner han har hatt erfaring med i dette sitt debutantår.

Neste protagonist er Linda, som bl.a. framhever betydning av trygghet i samarbeid.

### **7.2.2 Trygghet i samarbeid**

Linda viser til at hun nå, etter flere år som lærer og spesialpedagog, kjenner seg trygg i rollen og "... trygg på de jeg jobber sammen med også – det er ganske viktig." Hun reflekterer over fjoråret, da hun tidvis ble "pynt", som hun sier det, når klasselærer gjennomgikk stoff felles for klassen. Tid til felles planlegging kunne det av og til bli knapt med.

"... noen lærere er flinke til å passe på at spesiallæreren som skal være inne i klassen får en plan, og det kan puttes inn der og der, men jeg er klasselærer og, jeg, og jeg vet jo at det er ikke bestandig du har verken overskudd eller... i det hele tatt, og da blir du bare stående der, og du vet ikke hva planene er eller hvilken rolle du skal ha oppi dette her, så du føler deg litt til overs ..." (Linda).

Her er m.a.o. både beklagelse over en slik situasjon, prega av mangelfullt samarbeid, mangelfull koordinering, men også forståelse. Etter omlegging til basisgrupper er forventningen klart til stede om at slike situasjoner er passé. Her er også en spesialpedagogisk koordinator for ungdomstrinnet. Linda har også samarbeid med henne "... veldig greit," sier Linda.

Ellers berømmer hun det interne samarbeidet på skolen, trinnmøter på ungdomstrinnet, der bl.a. vurderinger av omlegging til basisgrupper drøftes i form av kursjusteringer osv. Hun berømmer samarbeidet – "at vi er flere som kan diskutere elevene og ta opp hvis det er ting vi synes ikke fungerer eller hvis det er ting vi synes fungerer bra." Hun poengterer at spesialundervisning da blir "mindre ensomt". Linda omtaler også drøftinger i teamet knytta til undervisningskompetanse i ulike fag, medgir at lærere nok kan være litt redde for hverandre, redde for ikke å være flinke nok, uten at hun dermed presenterer det som et problem. Det er så avgjort mulighetene i teamsamarbeid som framheves mest. Det ligger i teamsamarbeids natur, når det som ved Lindas skole innebærer flerlærersystem, at lærere iakttar hverandre. For en del lærere er det en relativt ny erfaring.

"... personalet her på skolen er jo – ja – gjennomsnittsalderen er vel rundt femti, tenker jeg, så sånn sett er jeg ung selv om jeg er godt over tredve, så ... så det er et voksent

personale, men de har ikke stagnert i utviklinga, de har ... tenker nytt og tør å prøve nye ting, og synes jeg er prisverdig. Når man har jobba så lenge i skoleverket, så synes jeg det er flott” (Linda).

Honnøren til lærerne er sterk. Hun tar til orde for at foreldre som ikke har respekt for lærere, burde plasseres i skoleverket, ”... så får de se hvordan det fungerer.”

Linda omtaler ikke samarbeid med PPT i særlig grad, men ordsetter erfaringer når det gjelder foreldresamarbeid, i forhold til foreldre som i ulik grad stiller fordringer til skolen.

”... de fleste foreldre som har svake elever, de stoler veldig på at lærerne vet best, tror jeg. (...) Og, men noen foreldre blander seg mer oppi, spesielt hvis de synes at deres barn får for lite hjelp eller ikke riktig hjelp. Og det er jo positivt, for så vidt. Det er jo bare sunt å få ... jeg tenker litt på konkrete tilfeller hvor foreldre kanskje ikke forstår helt hva problemet er. Det er jo sånne tilfeller også, men i de fleste tilfeller så er det positivt med innspill fra foreldre og, men de blander seg kanskje litt for lite. (...) De kjenner jo sine barn. Skulle gjerne ha kommet med flere innspill, men det er vel igjen noe med den faglige tryggheten, og her er det lærernes bord, lærerne kan dette” (Linda).

Foreldre deltar i ulik grad, dels også beroende av foreldres innsikt eller trygghet på å problematisere ulike sider ved sitt barns opplæring.

Samarbeid med foreldre er m.a.o. et sentralt tema i fortellingene. Andreas forteller om bl.a. foreldresamarbeid, relatert også til det å være far til et funksjonshemmet barn.

### **7.2.3 Spesialundervisning som mer ”vi”**

Både Andreas og Linda tar, som tidligere referert, fram at det å gå inn som andrelærer tidvis ikke er så godt forberedt; en må ta ting på sparket, eller som Andreas formulerer det: det inngår som en styrke hos ham å kunne ta ting på sparket. Erfaringen med sykdom hos sønnen har medført at han er flink til å justere forventinger og aktiviteter til sønnens dagsform. Så overfører han den erfaringen også til arbeid med elever.

Kollegiet ved Andreas sin skole er inndelt i team, og klasseteammøter er timeplanfestet. Selv har han erfaring med lange skoledager; han gjorde forberedelser og rettingsarbeid unna på skolen mens sønnen hadde tilsyn. Fast arbeidstid forenkler samarbeid. Teamet, som består av seks-åtte lærere er nok bare dels samstemte, sier han, men er glad for samarbeidet. De samarbeider om elever og drøfter elevers utvikling: ”... spesialundervisning er blitt mer vi.” i form av et mer kollektivt ansvar der klassestyrers ansvar og medvirkning er langt tydeligere enn tidligere.

Andreas kommenterer heller ikke PPT i omfattende grad, men det kommer fram forskjeller i samarbeid mellom før og nå; samarbeidet var bedre før. PPT har en periode vært

prega av vakanser, men stabiliteten bedres. Nytteverdi av samarbeid karakteriserer han som både – og. Han trekker fram to aspekt – ”møte på møte på vegne av skolen.” Så er her et spørsmål om tidsbruk står i samsvar med opplevd nytteverdi. Videre trekker han inn betydningen av ”kjemi” – dette begrepet som dekker en fornemmelse av at samarbeid og samhandling forenkles når folk liker hverandre. ”Men,” tilføyer han, ”når det gjelder PPTs oppfatninger om hverdagen i skolen, så stemmer jo ikke det helt bestandig da.” Han ser ettertenksom ut, gir uttrykk for at han kanskje er på tynn is her.

Både Andreas og Linda omtaler PPT i nøytrale, dels kritiske ordelag for Andreas’ del, og da i samband med møter relatert til enkeltelever. Jon vurderte i sin tid å søke jobb i PPT.

”Du kan si at PP-tjenesten har jo en klar oppgave, og skal jo teste, stille en diagnose og gi timer ved avslutning. Og så skal de jo ... jeg tror de har mindre sjanse til å være med på oppfølgingssamtaler og sånn. De er ganske pressa på papirarbeid. Det er mitt inntrykk. Det var det som gjorde at jeg ikke valgte det den gangen” (Jon).

På denne bakgrunn utvikler han begrepet ”reinhekla spesialpedagog”, altså innforstått som kontrast til den spesialpedagog han er og ønsker å være. Dette viser imidlertid et noe foreldet bilde av PPT.

Stenberg (2003) viser i en delrapport om forventinger til PPTs arbeid at erfarne lærere ”er mindre mottakelige for råd og veiledning fra PP-tjensten” (Stenberg 2003: 12). Det er nødvendigvis ingen anvendbar observasjon relatert til Andreas’ refleksjoner over samarbeid med PPT, selv om Anton, den yngste, jo har motsatt erfaring: tillit til og nytte av samarbeidet med PPT (jf. kapittel 7.2.1).

I rapporten ”Eleven i fokus?” (Grøgaard *et al.* 2004) er evaluering av PPT, betegnet som ”ryggraden” i det spesialpedagogiske støttesystemet, mer positiv blant skoleledere enn lærere. Lærerne er kritiske til PPT ut fra mangelfull treffsikkerhet i tiltak fra PPT når det gjelder områder der lærerne forventet assistanse. Det stilles spørsmål om hvorvidt dette har sine forklaringer i kompetansekonflikt i form av skepsis i skolen til den psykologiske og spesialpedagogiske kompetanse PPT innehar, eller om det handler om en posisjons-/rollekonflikt i den betydning at instansen har for lite fokus på skolens primæraktiviteter (Grøgaard 2004: 91). Spesialpedagogenes vurderinger av samarbeid med PPT viser forskjeller også langs en annen akse: regelmessighet i samarbeid eller de mer sjeldne møter. Det kommer jeg tilbake til i drøftinga (kapittel 7.3).

Andreas forteller om samarbeid med foreldre og vektlegging av betydningen av det gode samarbeid. De gangene han føler han lykkes og får til en god dialog med heimen, så

karakteriserer han det som godt. I år gjennomfører han månedlige faste møter med et foreldrepar. Sosiallærer og rådgiver deltar også. Eleven er ikke med, sier han, ”... det er mer effektivt uten eleven,” men poengterer at eleven synes det er greit med disse møtene; at de er faste og ikke bare saksavhengige. Andreas skriver, renskriver referat som legges i elevens mappe. Videre, sier han, så har det nok også innvirkning på foreldresamarbeidet at han selv er far til et barn med ei funksjonshemming: så kan det fungere som døråpner i en del tilfeller.

Også Hilda beskriver foreldresamarbeid, bl.a. egen rolle som ”døråpner”, men da ut fra andre forutsetninger enn hva Andreas har vist til.

#### **7.2.4 Det bredspektrede, omfattende samarbeid**

Hilda tar i flere vendinger opp samarbeid med foreldre, ved overganger, ved vurderinger av hvorvidt en elev skal ha spesialundervisning og relatert til elever med atferdsvansker. Som hos de foregående tre, Andreas, Anton og Anna, synes relasjonelle aspekt å være mer framtrædende enn de formelle i den forstand at her er vektlegging av samarbeidsprosesser snarere enn formaliserte samarbeidsprosedyrer. Hun eksemplifiserer med nytteverdi av sosialpedagogisk innsikt, bl.a. inn mot foreldresamarbeid:

”... så jeg har jo opplevd at jeg har kunnet veilede foreldre i forhold til sine barn, arbeide med barna sine da uten at de føler seg overkjørt, tror jeg, av en sånn ”bedreviter”, den måten du snakker med foreldre på som kan være veldig viktig for å få folk på troen da. Noen ganger så har jeg nekta foreldre i det hele tatt å blande seg borti. Og det har gått veldig bra, stort sett. Så – det har de altså takket meg for da. (...) Ja, for de har vært så utslitte på hverandre ... (Hilda).

Hilda markerer m.a.o. her en analyse av situasjonen på faglig grunnlag, noe som også medfører – av og til – ”permisjon” av foreldre en periode eller i et bestemt saksfelt. Videre drøfter hun også foreldremedvirkning ved overganger ”... så er det veldig viktig å høre hva foreldrene sier; at de blir hørt.” Hilda markerer videre i flere sammenhenger at eleven selv gjerne deltar på ulike møter som har elevens skolegang som tema, og vurderer det som positivt. Samarbeid med foreldre og elev vurderes altså som positivt.

Hildas vurderinger av samarbeid med ledelsen er beskrevet i kapittel 7.1.5, i form av en årviss kamp, nærmest, men like fullt med preg av positive undertoner: de kommer i havn. Samarbeid med kolleger omtales i andre og mer positive ordelag.

Ved Hildas skole deltar ulike spesialpedagoger i sine respektive klassetrinnsteam. Det er m.a.o. et poeng at sosialpedagogisk innsikt blir fordelt, ”... de vet ikke hva de ikke kan –

faglærerne vet ikke hva de ikke kan nok om,” sier hun. Hun viser til at hun også fungerer som veileder for de andre spesialpedagogene ved skolen, i teamet av spesialpedagoger.

”Men hele tiden så har vi systematisk satt av tid til å diskutere enkeltelever og klasser. I noen tilfeller så har vi jo ekstra møter i forhold til enkeltelever, men vi har også i utgangspunktet satt av en time i uka til å diskutere forhold i klassen også i tillegg til enkeltelever. Når kan det jo være at andre ting har trengt seg på og fortrengt akkurat dette, men i utgangspunktet satte vi av den timen ut fra at det var så vanskelig å få til å samle alle på trinna eller i teamet da for å snakke om elever, så derfor satte vi av en time i uka ... det skulle ha førsteprioritet da” (Hilda).

Samarbeid, dialog er viktig på flere arenaer: i klassetrinnsteam, i teamet av spesialpedagoger, og i det spesialpedagogiske teamet har de snakket om det pedagogiske grunnsyn de har, og er rimelig samstemte, sier Hilda. Samarbeid både med faglærere og andre spesialpedagoger har klare element av veiledning, noe også de andre spesialpedagogiske koordinatorene viser til som oppgaver de har.<sup>195</sup>

Hilda viser til den pedagogiske samtalen, i denne sammenheng med eksplisitt henvisning til et bestemt forum: teamet av spesialpedagoger. Løvlie (1992) peker på at ulike teorier gjerne avspeiler et skille mellom teori og praksis, et skille han betviler brukbarheten i og som han karakteriserer med det Skjervheimske uttrykk: ”det instrumenelle mistaket”. Løvlie tar til orde for den pedagogisk-filosofiske debatt i form av samtale om pedagogikk: ”Da kan pedagogisk filosofi defineres som refleksjon over den pedagogiske praksisen, eller om man vil: som en samtale *om* pedagogikk” (Løvlie 1992: 15). Han viser også til at nyere didaktikk er opptatt av læreres livshistorie fordi de biografiske og selvbiografiske fortellinger belyser ulike pedagogiske aspekt innenfra ”... det vil si innenfra det livet som har seg selv som innhold og emne” (Løvlie 1992: 30).

Når det gjelder samarbeid med PPT, er Hildas vurderinger av en annen karakter. Hun uttrykker klart skepsis til utviklinga i PPT de siste år. Hun omtaler også PPT i flere sammenhenger, i forhold til overganger, et saksfelt der Hilda og hennes medarbeidere var tidlig ute med møter både med avgivende og mottakende skoler med fokus på elever med særskilte behov. PPT har etter hvert gått mer systematisk inn i dette arbeidet. Videre problematiserer hun også PPTs rolle inn mot reduksjon av enkeltvedtak, altså høyere terskel for å søke om spesialundervisning for elever og følgelig sakkyndighetsarbeid i forhold til færre elever enn tidligere. Hun opplever at langt mer av utredningsarbeidet i forhold til elever med særskilte opplæringsbehov er lagt til skolen. Hun har agg i forhold til omlegginga på det

---

<sup>195</sup> Veiledningsoppgaver tas nærmere opp i drøftingskapitlet, kapittel 7.3.2.

spesialpedagogiske området. Elever som nå går i småskoletrinnet, får trolig ei langt bedre begynneropplæring enn elever som nå går på ungdomstrinnet på grunn av omfattende kursing av lærere, hevder hun, og gir uttrykk for at ungdomsskolelever rammes mer enn yngre elever gjennom de endringer som skjer. Videre kommenterer hun Samtak.

”Så har de jo – de har jo drevet med dette Samtak-prosjektet sitt, vet du, som vi på ungdomstrinnet i vårt PP-distrikt i hvert fall ikke har sett mye til. Den kompetanseoverføringa som skulle skje fra PPT og til vårt nivå, den har vi ikke sett noe til. Og det tok jeg altså også opp på dette møtet, for det ble liksom spørsmål om hvor går vi videre – hva kan vi gjøre for å få dette Samtak-teamet til å fungere bedre, samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolene. Da ble det jo en oppsummering som gikk på det at fortsatt så var PPT veldig perifer og gjorde faktisk en dårligere jobb for enkeltelever nå enn de har gjort tidligere” (Hilda).

Her er forskjeller i utbytte: ”dem” vs. ”oss”, vinnere og tapere.

For en del år tilbake gjennomførte vi i Nord-Trøndelag et treårig prosjekt om kvalitet og effektivitet i PPT med seks deltakende PP-kontor. Avslutningsrapporten fikk tittelen ”Med forskjelligheten som varemerke”, med følgende sluttsetning i rapporten: ”Forskjellighet gir signaler om den sårbare kvalitet som vinst” (Groven 1998: 74). Evaluering av Samtak viste at 40-60 % av PP-kontorene hadde bedret sin kompetanse i løpet av Samtak-perioden, eller sagt med andre ord: de gode var blitt bedre: ”Matteustendensen” (Lie et al. 2003 10-14); en fortelling om forsterket forskjellighet.

Både Randi og Kathinka arbeider ved det de selv betegner som ”Samtaks skoler”. Begge skolene gjennomførte ulike prosjekt i løpet av samtakperioden. Begge deltar på faste møter med PP-tjenesten og refererer til gode erfaringer med dette samarbeidet. Ved den ene skolen er samarbeidet både blitt mer fast og prega av bedre kvalitet som følge at samtaksinspirert satsing og samordnet satsing i skole, PPT og skolekontor. Kathinka blir den neste protagonist, med understøtting av Randis erfaringer.

### **7.2.5 Det systematiske samarbeid**

Randi og Kathinka arbeider begge ved skoler som er tydelige på en utviklingsprofil i retning den inkluderende skole. Det interne samarbeidet preges også av dette. Randi snakker om samarbeid med en annen spesialpedagog ved skolen og med assistenten i klassen. Her har vært samme assistent over år, en assistent som ”ser ting”, som hun uttrykker det, og som hun verdsetter. Kathinka har en om lag tilsvarende historie relatert til samarbeid. Hun viser til veiledningsoppgaver i forhold til kolleger, enkeltlærere som oppsøker henne. Lærerne ved skolen er organisert i team, og styringslærerne, lærerne som har ansvar for gjennomføring av

styrkingstiltak, inngår som regel i sine respektive team. Det er ei målsetting at styrkingslærerne ikke spres over for mange trinn "... for det har noe å gjøre med hvor nært du er opplegget, og det er mange du skal samarbeide med," forklarer Kathinka.

"... og da har vi hatt ganske mange diskusjoner både med rektor og med lærerne på ... hva er det som skal styre dette her da? For det at du som lærer føler at det hadde vært mer lettvisst om du kunne ha gjort det sånn, så er det ikke sikkert at det er riktig. Eller at styrkingslæreren sier at klassestyreren vil at det skal være sånn og sånn, men da føler jeg at jeg ikke klarer å lage et langsiktig opplegg der jeg kan jobbe målrettet, ikke sant? Så vi har mange skjær i sjøen. Men da må vi jo snakke sammen da, og så må vi begynne et sted" (Kathinka).

De diskuterer også metoder, sier hun. Drøftinger med kolleger og ledelse inngår m.a.o. som grunnlag for vurderinger av tiltak. Lillejord (2000) reflekterer over det hun betegner som fravær av "dialoger om *forutsetningene* for skolens spesialundervisning" (Lillejord 2000: 240). Elevers læring framtrer i Lillejords materiale ikke som tema for fellesdiskusjoner, felles granskning blant lærere. "Er det mulig," spør hun, "å utvikle skolen som en lærende organisasjon hvis man ikke gjør skolens kjerneaktivitet, elevenes læring, til gjenstand for systematisk drøfting og evaluering i skolehverdagen?" (Lillejord 2000: 241).

Kathinka reflekterer over elevmedvirkning og dialog med elever.

"Og nå har vi hatt styrkingstimer på ett trinn som ikke har fungert godt fordi elevene ikke vil ut, ikke sant? Og det er det ene trinnet der vi opplever det, at elevene vil være i klassen. Da blir ressursen atskillig mindre. Altså – i stedet for å ha fire timer som du kunne ha på den gruppa, så har du plutselig... da må begynne å dele – da har den klassen to timer og så har den klassen to timer. Og da må du gå inn. Da får de hjelp sjeldnere, men det har ingen hensikt å trekke ut unger som ikke vil ut, for de lærer sjelden noe mer da. Så i utgangspunktet så er det jo eleven som styrer slik ... ikke ned på "vil du ut i dag/vil du ikke ut i dag", men vi har noen overordnede tanker om at vi tror at det er best for deg ut fra hvordan du lærer. Så prøver vi det, og hvis det viser seg at det fungerer ikke, så må vi gjøre det på en annen måte" (Kathinka).

Randi og Kathinka arbeider ved det de selv betegner som "Samtaks skoler". Begge deltar på faste møter med PP-tjenesten og refererer til gode erfaringer med dette samarbeidet. Ved Kathinkas skole er samarbeidet både blitt mer fast og prega av bedre kvalitet som følge at samtaksinspirert satsing og samordnet satsing i skole, PPT og skolekontor.

Både Randi og Kathinka er spesialpedagogisk koordinatorene slik også Anna og Hilda er det. Alle disse fire refererer til veiledningsoppgaver i forhold til kolleger. Det kommer jeg nærmere tilbake til i drøftinga i kapittel 7.3.2.



## 7.2.6 Samarbeidets fryd og ... agg

Anna er den som tydeligst markerer at hun fryder seg ved samarbeid og har også tradisjoner når det gjelder samarbeid, i tidligere jobber og nå. Hun skal starte med første klasse, der en av elevene har omfattende behov for spesialundervisning.

”Det kommer en førskolelærer som kjenner eleven fra før – vi skal jo jobbe sammen, og så håper jeg inderlig det kan bli en vernepleier som tar en bit. (...) Jeg synes jo det er en spennende yrkesgruppe som jeg ikke har jobbet så mye sammen med. Det syns jeg kan bli artig å prøve” (Anna).

Hun har også tidligere referert til aldersblanding i samarbeid med en kollega. Hun viser også til gode erfaringer når det gjelder samarbeid med assistent. Anna er den i dette utvalget av spesialpedagoger som mest aksentuerer tilslutning til et sosiokulturelt syn på læring (jf. kapittel 5.2.1): ”å lære i en sosial setting.” Så omfatter det kan hende ikke bare elevens læring, men også hennes egen.

Anna omtaler foreldresamarbeid og snakker om gleden over koordinatorjobben. –”Jeg har veldig mye glede av å jobbe med foreldregruppa. Det har vært veldig artig”, sier hun. Hun peker jo på at det er lettere å få et funksjonshemmet barn i dag enn for en god del år tilbake i og med at rettighetene er på plass. Men, sier hun, det er like fullt stadig slik at barn av ressurssterke foreldre kommer bedre ut.

PPT er relativt lite nevnt i intervjuene med Anna, men tas eksplisitt fram i samband med prosedyrer for arbeid med individuelle opplæringsplaner (jfr. kapittel 6.4.2). Anna aksentuerer bruksverdien av slike planer; ønsker å tone ned individuell opplæringsplan som ledd i saksbehandling. Dette er en kritikk hun også har formidlet til den lokale PP-tjenesten.

Kompetansesentra er nokså usynlige i spesialpedagogenes beretninger. Det er Anna og Kathinka som omtaler dem, altså de samme to som selv har erfaring fra tilsvarende tidligere spesialskoler. Kathinka reflekterte jo i sin tid å bli med i endringen fra spesialskole til kompetansesenter. Hun hadde imidlertid en klar formening om at det ikke ville passe henne (jf. kapittel 5.1.2). Ellers viser hun til at fagpersoner fra kompetansesentra tidvis deltar på foreldremøter og lignende for eksempel å informere om en funksjonsvanske hos en elev.

Anna har erfaringer med samarbeid etter etablering av kompetansesentra, primært fra de første åra etter etablering, år prega bl.a. av kompetanseoppbygging hos personalet. Det prega tjenesteyting, dvs. Annas opplevelse av situasjonen. Hun har etterlyst spesialistkompetansen, for, som hun sier, ”generalistkompetansen har vi selv.” Hun reflekterer over dyktige fagfolk som gikk over i administrative stillinger, ”... og hadde på sett og vis ikke tid til å gjøre denne

grunnplansjobbinga som jeg er ute etter. Sånne agger har jeg hatt, som gjør at jeg på et vis aldri har gått med på å bli byråkrat, da. Jeg vil være sammen med grunnplanet.” Hun kommenterer betydning av utdanning, av kunnskap og reflekterer over forutsetninger for gagnlig bistand, slik hun ser det.

”Jeg er opptatt av teori, jeg er opptatt av formelle kunnskaper, men jeg er redd for den kunnskapen som har nok med seg selv. Det som skjedde i kompetansesentra, det skremte meg. (...) Der folk var overutdanna etter hvert, men aldri hadde jobbet med barn og slett ikke i forhold til en spesifikk funksjonshemming, men kunne få konsulentjobb og skulle da være – kall det 1.-konsulent da – meget godt utdanna, og komme ut og være for eksempel spisskompetanse i forhold til oss. Og det er ganske provoserende. De var jo profesjonelle, men ikke på det vi ba dem om. Og jeg er ikke i tvil om at de folkene kunne pedagogikk og psykologi og hva de nå hadde hovedfag på, men hvis en ikke er profesjonell – kall det undervisning – eller på barn, ikke på barn i bøker men på levende barn i sosiale sammenhenger, så hjelper det på et vis ikke” (Anna).

I ulike rapporter knytta til hjelpeinstanser i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, er kompetansesentra i liten grad omtalt av ulike brukere (Lie *et al.* 2004, Grøgaard *et al.* 2004), uten at det er ”agg” eller erfaringer tilsvarende dem Anna målbærer, som kommer fram.

”Vi konkluderer med at lærerne bekrefter skoleledelsens oppfatning. Kontakt med statlig spesialpedagogisk støttesystem forekommer svært sjelden. Noen elever har hatt utbytte av kontakten og noen lærere gir også positiv tilbakemelding og anerkjenner Statpeds kompetanse og kvalitet. Hovedinntrykket er likevel at statlig spesialpedagogisk støttesystem nærmest er usynlig sett fra skolens grunnplan eller førstelinje” (Grøgaard 2004: 94).

Kompetansesentra har i åra de har eksistert gjennomgått ulike endringer, i bemanning og dels når det gjelder presisering av oppgaver og områder de skal betjene. Slik sett kan det være rimelig å tenke at mye tid er gått til omstilling. På den andre side er nedslagsfeltet for tredjelinje-linjetjenesten annerledes enn for de øvrige: tjenester i forhold til færre barn om enn forsterket innsats på systemretta arbeid og FoU-arbeid nok gir det større nedslagsfelt.<sup>196</sup>

Relatert både til spesialpedagogens ulike fortellinger om samarbeid kommer noe ulike mønstre til uttrykk relatert til ulike sider ved samarbeid og ulike aktører i samarbeid.

- internt samarbeid: alle betoner positiv betydning, Jon er mest utydelig
- eksternt samarbeid: her framkommer ulike mønstre. Relatert til PPT er betydning av samarbeid mest og best vektlagt hos dem som har et regelmessig samarbeid: Anton, Kathinka og Randi. Samarbeid med PPT er minst og minst positivt omtalt hos dem som har det uregelmessige samarbeid: Andreas, Anna og Linda. Jon er utydelig. Relatert til

---

<sup>196</sup> Jfr. [www.statped.no](http://www.statped.no)

samarbeid med kompetansesentra er Anna den eneste som omtaler dette og da i nokså negative vendinger

- samarbeid med foreldre: omtales mest kraftig og mest positivt hos Anton, Andreas, Hilda og Anna. Omtales som positivt og noe mer avventende hos Linda og Randi. Poengteres som viktig av Jon, og da mer som markering av rektorrollen enn som spesialpedagog.

Her er variasjoner i spesialpedagogenes fortellinger i kapittel 7, både i forhold til det som er betegnet som ledelsens tydelighet og sider ved samarbeid. Dette er sider ved spesialpedagogenes nære kontekst som gjøres til gjenstand for drøfting i det påfølgende kapittel.

### **7.3 Drøfting: den nære kontekst og føringer i feltet**

I kapittel 7.1 er rektors tydelighet et tema. Det er i seg selv ei utfordring relatert til to aspekt. Jeg har for det første ikke innhentet rektors stemme. For det andre er intervjuene med spesialpedagogene rimelig ustrukturerte i sitt vesen. Det innebærer at uttalelser om rektors betydning kan være noe tilfeldig framkommet. Her er en høy grad av fortolkning fra min side, med utgangspunkt i de åpne/løst strukturerte intervjuene, og følgelig med en rimelig stor fallhøyde relatert til fortolkning. Det åpne/ustrukturerte intervjuet innebærer at en del tema er ujevnt berørt (jf, kapittel 3.2.3). Samtidig representerer dette det ustrukturerte/konverserende intervjuet egneart: jeg, som forsker, forholder meg til de data intervjuene genererer og fortolker ut fra det faktiske empiriske grunnlag.

Rektor, som skolens leder, vil i større eller mindre grad være synlig og førende i de ulike prosessene og i beslutningstaking.

#### **7.3.1 Ledelse, skolekultur og spesialundervisning**

Spørsmål knytta til skoleledelse, her rektors rolle, er omfattende. Moos *et al.* (2006) drøfter spørsmål i lys av evidensbasert ledelse i betydning at kriterier for god skoleledelse er globalt evident: de kontekstuavhengige kjennetegn. Sentrale trekk på god skoleledelse, generert fra flere studier, er å angi retning for skolens virksomhet, ha fokus på elevers læring, kvalifisere personalet og organisasjonen og være oppmerksom på krav og forventinger utenfra (Moos *et al.* 2006: 9, 56-57). Dette forskerkollegiet peker imidlertid på at anbefalingene ligger på et nokså abstrakt nivå "... som kun kan være retningsgivende for praksis, hvis lederen medtænker den konkrete kontekst, de konkrete krav, mennesker og den konkrete kultur, som ledelsen skal utfoldes i relation til" (Moos *et al.* 2006: 9). Sagt annerledes: her er ikke belegg for at det eksisterer en global evidens for god skoleledelse.

Møller (2004) peker på at det som kjennetegner god skoleledelse og også effektiv læring både er historisk og kulturelt betinget (Møller 2004: 32). Rektorer er gjerne rekruttert fra skoleverkets egne rekker, kanskje en tidligere lærer, inspektør. Sugrue (2005) viser til rektorers "lay theories" når det gjelder lederskap og hevder: "These experiential theories-in-use have potential also to divulge what principals are passionate about, as well as provide insight into what sustains them in turbulent times" (Sugrue 2005: 7). Rektorer har m.a.o. ikke hatt formalutdanning til denne stillinga, om enn kurs og etter hvert videreutdanningsenheter i skoleledelse har gitt bedre muligheter for utdyping og utvikling av "lekmannsteoriene", den erfaringsbaserte innsikt i lederskap.

I denne studien er bilder av rektor hentet og etablert gjennom spesialpedagogenes stemmer. Studien sier m.a.o. ingenting om hvordan spesialpedagogenes respektive rektorer er rekruttert eller hva slags ledelsesfilosofi og strategi de støtter seg til, bortsett fra hos Jon som jo selv er rektor.

Oppsummeringa når det gjaldt ledelsesmønstre i disse åtte skolene som spesialpedagogene har sitt virke ved, fordelte seg i fire punkt

- en tydelig ledelse i kollektivt orienterte skoler
- en gradvis tydeligere ledelse i skoler i endring
- en utydelig ledelse i en individuelt orientert skole
- en tydelig ledelse i en individuelt orientert skole.

Tydighet og utydighet i ledelse aktualiserer bl.a. det Luhmannske begrepet kontingens "... altså til en slags normalforventing, som gjør, at ikke alt kan forventes annerledes" (Rasmussen 2004b: 615).<sup>197</sup> De kontingensregler som eksplisitt eller implisitt preger de forskjellige skolene, er imidlertid mer eller mindre ulike. Visse fellestrekk ved skoler og ledelse gjenspeiler seg i punktopstillingen.

Randis og Kathinkas skoler, "samtaksskolene", framstår som de tydeligste eksemplene på rektors synlighet relatert til en kollektivt orientert skolekultur. Her virker utviklingslinjen, kontingensregelen, som rimelig tydelig realtert til skolens overordnede målsettinger om tilpassing og inkludering. Ved disse to skolene deltar rektor ifølge spesialpedagogenes fortellinger i ulike team, team som også omhandler det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Det representerer også et budskap om det spesialpedagogiske arbeidsfeltet som en integrert del av skolens og rektors virke.

Ved tre av skolene i dette utvalget er endringer i gang i retning større fokus på bl.a. tilpassing. Også skolesjefene i de respektive kommunene omtaler forsterket fokus på

---

<sup>197</sup> En nærmere redegjørelse for Luhmanns teori følger i avhandlingas siste kapittel.

tilpassing, særlig i to av kommunene (kommunene 5 og 6). Her er også skolesjefene i følge egne utsagn blant pådriverne i disse utviklingsprosessene. Ved disse tre skolene er det nytilsatt eller forholdsvis nytilsatt rektor. Ved Lindas skole var endringer i gang også under tidligere rektor: ei utviklingslinje kunne videreføres med ny ledelse i form av en kontinuitet i endringsprosesser.

Tydighet i ledelse framstår også ved Hildas skole, men her i form av tydelighet innenfor en nokså individuelt orientert kultur. Kontingensregelen kan fortolkes i retning av at spesialundervisning ikke er innlemmet som en ordinær del av skolens virke. Hilda, som spesialpedagogisk koordinator, blir den som på årlig basis forhandler fram vilkår for timer til spesialundervisning relatert til bl.a. timeplan. Kontingensreglene for disse to skolene i kommune 1 (Randi, Hilda) framtrer som svært ulike.

Skolesjefen i kommune 1 presenterte kommunens styringsfilosofi vedrørende skole: ”Staten skal legge rammer, kommunen skal arbeide med retninger, ”stolper” for å konkretisere noe mer. Skolene skal utvikle egne ”stolper”” (jf. kapittel 6.1). Kultur og ledelsesstrategier ved disse to skolene i kommune 1 viser at ”stolpene” ved disse to skolene framtrer som svært ulike, noe som neppe bare er rektoravhengig, men trolig også det. Kommune 1 var da intervjuene med skolesjefene ble gjennomført, den eneste kommunen med tonviå-organisering. Det er like fullt ikke grunnlag for å bruke nivåorganisering av kommunens tjenester som en tilstrekkelig forklaring. Skolesjefen i kommune 5, som tidligere hadde trenivå-organisering, reflekterte over kulturforskjeller i ulike skoler i kommunen, forskjeller relatert til bl.a. det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Han hadde grepet fatt i dette for å skape en mer helhetlig forståelse av bl.a. juridiske sider ved spesialundervisning i kommunen. Mandat for og holdning til skoleledelse på kommunenivå er like fullt interessant relatert til understøtting eller konservering av ulike skolekulturer. Det er et tema som blir utdypet i avhandlingas siste hovedkapittel.

En svak eller noe usynlig skoleledelse kan gi rom for en utviklingsorientert og inkluderende spesialundervisning. Annas historie eksemplifiserer det. Jeg har betegnet hennes praksis som adhocratisk i betydning atypisk for skolens kultur. Hun får gjennomslag for ideer, ideer som normativt sett synes som å være i rimelig tråd med føringer i bl.a. den generelle delen i L 97 med referanse til tilpassing, inkludering, verdsetting av elever osv. Dette er ei utviklingslinje hun har fulgt i hele sitt lærerløp, med forankring i bl.a. debuterfaringer ved spesialskolen i 1960-åra, der en tydelig rektor ansporet til nytenkning. Etter den tid – ved de to skolene der hun har hatt sitt virke – framtrer hennes videreutvikling av ”å gjøre noe som

var annerledes da” som kontekstuavhengig relatert til skolekultur,<sup>198</sup> men kontekstavhengig relatert til elever. Med et smil karakteriserer hun seg selv som ”et gnagsår”. Hennes rektor framtrer som en noe usynlig rektor, men som samtidig er en tillatende rektor i form av å gi rom for læreres og spesialpedagogers ulikheter. Det er nærliggende å trekke tilsvarende konklusjon når det gjelder Anna som Moen (2004: 177) formulerer i tilknytning til læreren Ann: ”... there is no sharp distinction between her past experience and current practice.”

St. meld. nr. 30 (2003-2004) ”Kultur for læring” drøfter flere sider ved skolens utfordringer, aspekt ved skolen som lærende organisasjon og fordringer til god ledelse. Her trekkes også fram en del forutsetninger som ligger til grunn for at skolen skal lykkes.

”For at skolen skal kunne tilpasse seg et stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn, er det særlig tre forhold som må ligge til rette. For det første må lærere og skoleledere ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne møte kunnskapsfunnet og en mer mangfoldig gruppe elever og foresatte. For det andre må skolen ha kunnskap om sterke og svake sider ved sin egen virksomhet, om hvilke tiltak som kan føre til forbedring, og tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat. For det tredje må skolen selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling” (St. meld. nr. 30 (2003-2004): 24).

I stortingsmeldinga ligger budskap om den kontekstuelle utvikling på de enkelte skoler på bakgrunn av evaluering av ulike sider ved skolens virksomhet og igangsetting av tiltak for å skape en bedre skole. Ulike ledere foretar sine handlingsvalg ut fra skolens mandat, oppfatninger, kompetanse, tradisjoner, trender og visjoner. Vi ser av budskapet at utfordringene primært går til den enkelte skole og i det: fokus på rektors rolle og rektors ansvar, noe som kan innebære sårbarhet i forhold til ønsket skoleutvikling også relatert til det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og i dette: vilkår for spesialpedagogen som profesjon.

I de følgende delkapitler drøftes samarbeid, i ulike former og i forhold til ulike aktører.

### **7.3.2 Internt samarbeid: den entydige nytteverdi**

Med referanse til David Hargreaves beskrives den nye profesjonalismen også i form av innlemming av samarbeid som en sentral del av det å være lærer (jf. kapittel 7.2). Goodson og Hargreaves (1996) understreker i flere sammenhenger betydningen av læreres samarbeid, og samarbeid da som en av de faktorer som kan bidra til profesjonalisering og økt yrkesglede. Samarbeid kan også være en faktor som bidrar til økt kompleksitet i form av et virke som blir sammensatt av for mange komponenter.

---

<sup>198</sup> Ved den første grunnskolen var de flere lærere som sammen ”overtok” skolen; de skapte en kultur som var annerledes.

Relatert til spesialundervisning har vi nokså lang tradisjon på samarbeid, med kolleger, foreldre, med PPT og eventuelle andre aktører. Haastein og Werner (2004) drøfter flere sider ved tilpassa opplæring – bl.a. relatert til ”et sosialt og inkluderende fenomen”. Ett aspekt er det de betegner som et ”parts-inkluderende”:

”Det er vanskelig å tenke seg at en skole som i utpreget grad skaper et inkluderende fellesskap, ikke også innebærer et inkluderende voksenmiljø. De ulike partene som er berørt av inkluderingen, har funnet arbeidsformer som konsoliderer det inkluderende klima. Dette vil bl.a. gjelde foreldre, PPT, skoleledere, timelærere, assistenter og andre grupper av tilsatte” (Haastein og Werner 2004: 49).

Drøftinga relateres til de tre samarbeidsforankringer som er lagt til grunn ut fra spesialpedagogenes fortellinger, internt og eksternt samarbeid, ei ”partsinkludering”.

I intervjuene med spesialpedagogene er her ikke spor av beklagelser over internt samarbeid, annet enn som knapphet på tid hos noen av dem, særlig relatert til å gå inn som andrelærer/støttelærer. Linda, Andreas og Anton beskriver situasjoner der de opplever seg som ”radiatorlærere”, en rolle de finner uheldig og som eksempel på ineffektiv bruk av ressurser. Bruk av team, sier Linda, ”... vi kan få utnyttet alle lærerne på en bedre måte ... det var dårlig utnytting av ressursene i de ulike tiltakene.” I St.meld. nr. 30 (2003-2004) ”Kultur for læring” er en av konklusjonene: ”Bedre samarbeidsformer mellom lærere ble realisert gjennom teamorganisering og felles ansvar for opplæringen” (s. 28). Dahl *et al.* (2004: 225) viser at av 74 ungdomsskoler var det 20 som sa at teamarbeid ble brukt en stor del av tiden. Teamarbeid forekom samlet sett hyppigere på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet. En slik forskjell kommer ikke fram i min studie.

Både Anton og Randi omtaler eksplisitt verdien av assistentens rolle. Randi vurderer bruk av assistent i klassen som svært positivt. Det har vært samme assistent i klassen over år. I St. meld. nr. 33 (2002-2003: 19) ”Om ressursituasjonen i grunnopplæringen m.m.” blir det vist at ”andelen assistentårsverk som andel av pedagogiske årsverk har økt fra 3,4 prosent i 1997 til 9,4 prosent i 2002.” Det kan slik sett være grunn til å tro at assistenter i større grad enn tidligere erstatter faglærte med tanke på å øke voksentetthet, noe som etter min oppfatning er ei kilde til uro. Solli (2004) gir tilsvarende vurdering: ”Denne omfattende assistentbruken indikerer at det ikke er likeverdighet i den pedagogiske kompetansen ulike elevgrupper møter på skolen” (Solli 2004: 75). Dette er ei side ved opplæring generelt og spesialundervisning spesielt som bør gjøres til gjenstand for videre forskning. Solli (2004: 75) gir tilsvarende vurdering: ”... vil det være vesentlig å drøfte hvorfor assistentbruken har økt og er så stor som i dag. Dette har vi ikke studert tilstrekkelig til å kunne gi et begrunnet svar.”

Det interne samarbeidet i ulike team beskrives av spesialpedagogene i selvfølgelige ordelag: samarbeid er etablert og fungerer etter måten godt. Jon er mest usynlig i omtalen av samarbeidet internt. Det kan skyldes intervjuets egenart eller også hans rolle som rektor. Hos de øvrige: det interne samarbeidet kan fortolkes i retning – ikke merbelastning – ikke som en oppgave som bidrar til kompleksitetsøkning i form av de for mange arbeidsoppgaver som ligger i lærerrollen (jf. Rasmussen 2004a), men en oppgave som inngår som berikelse i lærergjerning og i virke som spesialpedagog. I evaluering av Samtak og samtidige prosesser i skolen i Nord-Trøndelag for noen år tilbake, viser klassestyrere i grunnskolen til at teamorganisering på trinn var mest brukt og ble vurdert som nyttige både for planlegging og evaluering (Groven 2003: 41).

De spesialpedagogiske koordinatorene i dette utvalget av spesialpedagoger, Hilda, Randi, Kathinka og Anna omtaler også veiledning av kolleger som en del av det samarbeidet de har internt. Anna berømmer for det første samarbeid med andre yrkesgrupper og uttrykker begeistring også over koordinatorvirket:

”Ellers har jeg veldig mye glede av å holde på med fagrettleiinga, synes jeg. Får jo for lite tid til det, men synes det er artig å være i slike system, artig å samarbeide med andre voksne og foreldre og de andre, kall det hjelperne da. For å jobbe i team med dem, og det blir jo bestandig noe ... sånn jobb å få. Jeg synes jeg får mye av å holde på med det. Jeg liker å jobbe sammen med de andre voksne . og jeg liker jo at mine ideer slår igjennom, det gjør jeg jo, men jeg liker å jobbe med dem jeg ikke slår gjennom med også da” (Anna).

Hilda ble spesialpedagogisk koordinator ved sin skole før betegnelsen ble etablert. Hun utarbeidet instruks for stillingen som også har fungert som mal for andre skoler. Hun har noe nedsatt undervisningsplikt. Med åra er deler av ressursen fordelt på flere spesialpedagoger ved skolen: en ansvarlig spesialpedagog for hvert trinn. Oppgavene ble etter hvert for omfattende. Hilda har stadig et overordna ansvar som skolens spesialpedagogiske koordinator. Blant oppgavene har vært ”overføringsmøter” – fra avgivende barneskole til ungdomstrinn og senere: ved overgang til videregående opplæring. Hun forteller om omfattende møter, der også elev og foreldre deltar. Hun snakker om veiledning av kolleger.

”... dette med å få lærerne, altså klasselærerne og faglærerne ... og tenkinga, innsikt og forståelse... så jeg har arbeidet veldig med å lære dem, som jeg sa tidligere, veilede dem, men også å informere dem om hva er lese- og skrivevansker (...) og der har vi i flere år hatt små kurs eller studiedager i forhold til det her med lese- og skrivevansker. Det har gjort at lærerne er åpnere for og mer interessert i spesialundervisning og de problemer elever kan ha da. Og også dette med elever med sosiale og emosjonelle vansker, da har vi



prøvd å fokusere på og snakke om og tatt opp i forskjellige sammenhenger. Så ... jeg synes også det har vært en ganske stor utfordring å arbeide med lærerne” (Hilda).

Hun viser til at det har vært en kontinuerlig prosess i forhold til forståelse av enkeltelevers behov, vilje til samarbeid og å legge til rette. Hun viser også til at hun fungerer som veileder for andre spesiallærere ved skolen, ”... systematisk satt av tid til å diskutere enkeltelever og klasser.” Det skulle i utgangspunktet ha førsteprioritet om enn det hender at andre oppgaver kommer i veien. Hun viser til allsidige tema og knapphet på tid, ”så,” sier hun, ”nå har jeg oppgaven da å fyke imellom eller prioritere hvor jeg skal være.”

Både Randi og Kathinka har referert til deltaking i tverrfaglige team som har regelmessige møter. Kathinka verdsetter møtene med bl. a. PPT. ”... jeg har jo en veiledningsbit i forhold til mine kolleger,” sier hun, ”men jeg kan jo ikke alt. Og da er det godt å ha de faste møtene med PPT hvor jeg sier at jeg vet ikke riktig hva jeg skal gjøre med dette. Det tar vi med på møtet.” Det tar jeg med til mitt fagteam, så diskuterer jeg der, og så kommer jeg tilbake med et svar på hva vi skal gjøre. (...) Eller ... de sier at vi gjør sånn og sånn. Så – vi har flere veier.” Hun beskriver kort innhold i veiledning med kolleger.

” Det går på hvordan skal jeg best mulig får hjulpet denne ungen. Jeg veileder styringslærere, klassestyrere og hvordan det kan være lurt å organisere dette her, hvordan det kan være lurt å legge opp det, for det er forskjellig hvor stor erfaring folk har med å ha styrking, for eksempel. Og alle lærere har jo ikke like mye erfaring med å ha elever med særskilte behov i klassen sin, og det kan det jo trengs veiledning på. Ja ... så det er mye sånt. Og så i forhold til å skrive IOP og såne ting” (Kathinka).

Både Randi og Kathinka får begge mer tid neste år til veiledning av kolleger. Randi i form av redusert stilling, Kathinka i form av større konsentrasjon om spesialpedagogiske oppgaver; hun skal ikke være klasselærer. Randi viser bl.a. til at i og med at enkeltvedtaket ikke innebærer øremerkede midler (kommune 1), fordres sterkere bevisstgjøring hos klasselærere i forhold til deres ansvar for tilpassing, arbeidsformer i klassene osv. Fram til nå har slik veiledning av og til være litt ad hoc-prega, men til neste år får hun mer tid i og med at hun da ikke skal ha egen klasse. Hun vurderer det som positivt med mer tid til denne veiledninga.

Kompetanse hos disse spesialpedagogene supplerer andres. Disse fire kan med sine utsagn illustrere sider ved det Haug (2004a) drøfter når det gjelder bruk av den spesialpedagogiske kompetansen i skolen, kompetanse i det som skal være ”fellessporet” i den inkluderende skolen:

”Den spesialpedagogiske kompetansen vil ha to sentrale oppgaver i denne skulen. For det første skal den støtte og styrke arbeid med å utvikle fellesskapen, deltaking, medbestemninga og utbytet for alle elevane. Denne kompetansen skal gjere skulen betre i stand til å arbeide med den store variasjonen elevane imellom, og vil vere ein del av det systemarbeidet og innovasjonsarbeidet som må til skal ein omdanne høge ambisjonar til praktiske realitetar. For det andre skal den spesialpedagogiske kompetansen nyttast i høve til elevar der den vanlege lærarkompetansen ikkje strekk til for å skape fellesskap, deltaking, demokrati og utbyte” (Haug 2004a: 8).

Slik sett kan det virke som om bruk av spesialpedagogisk koordinator er et bidrag til utvikling av ”fellessporet” i skolen og komplettering og utvikling av eksisterende kompetanse på det spesialpedagogiske feltet.

For ei tid tilbake hadde jeg en uformell samtale med en rektor. Han tok til orde for å fjerne betegnelsen spesialpedagogisk koordinator ved sin skole, altså en form for usynliggjøring av denne kompetansen og funksjonen. Jeg medgir at jeg tok til motmæle, begrunnet i behovet for kompetansen og i det: synliggjøring av kompetanse og oppgaver. Jeg assosierte også til skolesjefen i kommune 1, hans utsagn om feltet som ”frigjort for skam”. Handler så eventuell usynliggjøring av spesialpedagogisk kompetanse og rollen som koordinator for feltet om at dette likevel oppfattes som et ”skammens felt”? Eller representerer denne rektoren en skole som reelt har møtt elevers ulike opplæringsbehov med tilpassa opplæring som tilstrekkelig føring?

Spesialpedagogenes omtale av internt samarbeid er prega av samstemthet om nytte, om enn nødvendigvis ikke samstemthet i oppfatninger. Møtene, dialogene, har tydeligvis framdrift i seg og oppleves slik som meningsbærende av spesialpedagogene. Bildet endres noe i forhold til eksternt samarbeid.

### **7.3.3 Eksternt samarbeid: nyanser og valører**

Relatert til det eksterne samarbeid er her to hovedbilder når det gjelder samarbeid med skolens nære samarbeidspart i det spesialpedagogiske feltet, PPT: et positivt og et negativt. De tre som har det regelmessige samarbeid med PPT, Anton, Randi og Kathinka formidler positive oppfatninger om samarbeidet. Anton refererer til at PPT ”satte foten ned” i betydning bidro til beslutninger i viktige felt: organisering av opplæringa for de to elevene Anton i hovedsak har ansvar for samt prosedyrer for handtering av ”episoder” i friminuttene. Anton, novisen, har m.a.o. fått konkrete råd.<sup>199</sup> For de øvrige to, Randi og Kathinka, forankres et positivt omdømme snarere i hyppighet ved samarbeid, dette nærværet som også representerer muligheter for å drøfte dilemma, bl.a. i form av møter der saker drøftes anonymt. Randi løfter

---

<sup>199</sup> Særtrekk ved novisen drøftes nærmere i kapittel 8.

fram ett aspekt relatert til nettopp nærvær: når PPT blir ”husvarme” kan dette tidvis representere at de blir ”for husvarme”, altså true PPTs habilitet relatert til sakkyndighetsarbeid.

Samarbeid med PPT framtrer som noe mer problematisk når det gjelder de øvrige. Anna gir en generelt positiv vurdering av samarbeid med ”hjelperne”, men er samtidig kritisk til PPTs føringer når det gjelder bruk av individuell opplæringsplan i saksgang, i hennes oppfatning en avspising av slike planer til byråkratiske formål snarere enn pedagogiske. Hun har refleksjoner om generalistkompetanse vs. spesialistkompetanse, men denne kritikken er rettet mot et kompetansesenter. Når det gjelder Jon, ”avspiser” han PPT med at tjenesten framtrer som travel og primært fokusert på planer og rapporter, ei oppfatning av tjenesten som i sin tid medførte at han ikke søkte stilling der (jf. betegnelsen ”reinhekla spesialpedagog”). Linda nevner PPT i knappe ordelag. Ut fra sammenhengen i intervju kan det virke som at det ved denne skolen mer er spesialpedagogisk koordinator som har primærkontakt med PPT enn de øvrige spesialpedagoger, f. eks. Linda.

Hilda og Andreas danner de tydeligste kontrasthistoriene til oppfatninger om det gode eller eventuelt halvhjertede samarbeid med PPT. Hilda er regelrett skuffet over utviklinga i PPT. Hun relaterer til utvikling etter Samtak, der aksentuering av PPTs systemretta tiltak ble tydeligere, nedfelt også i endring av opplæringslova § 5.6.<sup>200</sup> For Hildas skole, som ikke er prega av systemendringer relatert til større grad av tilpassing av opplæringsplaner, er budskapet gitt: her er høyere terskler i PPT i forhold til å få elever henvist ... nesten umulig, etter Hildas erfaring. Mangt av det utredningsarbeid i forhold til enkeltelever som PPT tidligere bisto med, overlates nå til skolen. Hilda er svært klar i sin kritikk. I tillegg anfører hun stor utskifting i PPT, noe hun også kopler til sin misnøye med tjenestens nåværende kompetanse og kompetanseprofil.

Utskifting i PPT, vakanser og betydning av ”kjemi” er argumenter Andreas fører i marken i sin omtale av endringer når det gjelder eget samarbeid med PPT: det var mer og bedre før. Vi ser også av skolesjefenes vurderinger (jf. kapittel 6.3) at de er noe ujevne relatert til tjenesten – bl.a. relatert til personavhengighet, noe som også Andreas poengterer.

Formalkompetansen på nasjonalt nivå i PPT er rimelig høy. Iflg. PP-nett<sup>201</sup> har knapt 1/3 av de tilsatte utdanning på minimum embetseksamensnivå, vel 40 % hovedfagsnivå og over

---

<sup>200</sup> Opplæringslovas § 5.6, 2. ledd: ”Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringsplaner betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det. Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvene til tenesta.”

<sup>201</sup> <http://www2.skolenettet.no/ppnettt/>

95 % har utdanning som tilsvarer minst to års spesialpedagogisk utdanning. ”Flaskehalsen” når det gjelder PPTs kompetanse, har vært realkompetanse i form av innsikt i skolens hverdag; systemkunnskap. Wigstøl viste i sin undersøkelse om kompetansenivået i PPT fra 1987, at misnøye med kvalifikasjonssystemet var så godt som fraværende. Dette omfattet kompetanse på eget fagfelt. Det hun betegner som organisasjonskompetanse, er kunnskap om forståelse for de ulike systemer og rammer PPT arbeider innenfor, om enn ingen utdanning gir alt (Wigstøl 1987: 52 og 200).

I evalueringa av Samtak og samtidige prosesser i skolen i Nord-Trøndelag vurderes PPTs formale kompetanse som rimelig høy blant skoleledere og et utvalg klassestyrere, selv om deres vurderinger er noe omtrentlige. Vurderingene av PPTs innsikt i skolens hverdag kommer noe dårligere ut: 1/3 av klassestyrere mener PPT i liten grad har slik innsikt. Andreas uttrykker kritikk i forhold til PPTs manglende treffsikkerhet i tiltak, noe han begrunner i mangelfull innsikt i skolens hverdag. Vurderingene fra skoleledere er langt mer positive (Groven 2003: 31-32). Innsikt også i skolens hverdag synes vital som premiss for PPTs systemretta arbeid, en arbeidsform og tiltaksarena som jo ikke er ny i PPT-sammenheng, men som har fått økt trykk og økt legitimitet gjennom Samtak. Den nasjonale evalueringa av Samtak (Lie *et al.* 2003) konkluderer med at de fleste skoleledere oppfattet Samtak som en forlengelse av ei utvikling som allerede var i gang både i skole og PPT. I utbytte av Samtak som prosjekt, gjorde Matteuseffekten seg gjeldende, slik vi ser det i andre sammenhenger: ”Dette handler om opphopningseffekter av gode og dårlige resultater av deltakelse i Samtak (Matteuseffekten). Modellen har bidratt til å forsterke allerede eksisterende forskjeller i skolen heller enn å utjevne dem” (Lie *et al.* 2003: kapittel 10: 114).

Hovedforskjellen i spesialpedagogenes vurderinger av samarbeid med PPT har forankring i tid: det regelmessige samarbeidet vs. det saksavhengige. Det ser m.a.o. ut til at regelmessighet i møter danner en god forutsetning for synergieffekt av kompetanse og arbeidsoppgaver i henholdsvis skole og PPT.

#### **7.3.4 Samarbeid med foreldre: det relasjonelle og det formale**

Når det gjelder samarbeid med foreldre, er vektlegging av betydning noe forskjellig hos spesialpedagogene, om enn alle tillegger samarbeidet vekt. Så også skolesjefene. Brukermedvirkning er nedfelt i alle prosedyrer som regulerer arbeid i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet i de deltakende kommunene (jf. kapittel 3.4.2). Flere av skolesjefene sier eksplisitt at tettere foreldresamarbeid også bidrar til nedgang eller fravær av klage på enkeltvedtak: foreldre har deltatt i drøftinger og er innforståtte med vedtakets innhold.

Juridiske aspekt kan også drøftes ut fra et diskursetisk perspektiv, med Habermas<sup>202</sup> blant de fremste eksponenter. Her er en sterk vektlegging av drøftinger mellom berørte parter fram til konsensus (Bergem 1998: 67).

Den tyske filosofen og sosiologen Jürgen Habermas<sup>203</sup> har en omfattende vitenskapelig produksjon, der forsvar av ”det moderne prosjekt” er et gjennomgående og sammensatt tema (Guneriusen 1999: 238). Eriksen (2001b)<sup>204</sup> viser til utviklingslinjer i europeisk politikk og Habermas’ forfatterskap og ambisjon: fra landsbykollektiver eller familiedynasti via småstater til nasjonalstater. Borgerne ble slik medlemmer av stadig større fellesskap; skaping av en kollektiv identitet. I globaliseringas tid søker Habermas å gjenskape kollektive strukturer, der felles identifikasjon primært finnes i ”... de moral- og rettsnormer som vi appellerer til når konflikter skal løses på en fredelig måte” (Eriksen 2001b). Sentralt blir da ”normer for argumentativ løsning av konflikter” (Eriksen 2001b). Habermas (1999) framhever betydningen av den kommunikative handling, basert på ”... en rasjonalitet som manifesterer seg gjennom betingelsene for kommunikativ oppnådd enighet” (Habermas 1999: 143). ”Kraften i de bedre argumenter”<sup>205</sup> er et sentralt premiss for diskursetiske overveielser. Med dialogen og argumentene som utgangspunkt, utvikles det prosedyrer det er konsensus om i en spesifikk sak.

”Diskursetikken bygger på det Habermas kaller *kommunikativ handling*. Slik handling er basert på at man søker å skape forståelse og innforståthet om noe i et fellesskap. Målet for kommunikativ handling er altså knyttet til selve kommunikasjonssituasjonen, og sikter ikke på å frembringe noe som eksisterer uavhengig av den” (Henriksen og Vetlesen 2000: 167).

Alle spesialpedagogene framhever dialogens betydning. Relatert til etiske sider koplet opp mot juridiske aspekt ved spesialundervisning, er det Kathinka som tydeligst skisserer prosedyrer ved skolen som synes å gå inn under diskursetikk eller prosedural etikk, jf. beskrivelser av vending fra enkeltvedtak til styrkingstiltak og drøftinger med impliserte aktører om dette (jf. kapittel 6). Randi toner ned formalsiden ved samarbeidet. Linda etterlyser mer foreldremedvirkning. Hilda bruker uttrykket ”ikke være sånn bedreviter”, altså betoning av likeverd i samtalene om enn hun, i situasjoner der elev og foreldre er ”slitne på hverandre”, går inn og aktivt prøver å avgrense foreldre-barn-samhandling for en periode. Samarbeid med foreldre skal ideelt sett følge diskursetiske retningslinjer: samarbeid som

---

<sup>202</sup> [http://www.hf.uio.no/iks/ariadne/Idehistorie/framesetepoke10.htm?epoke10/e10\\_habermas.htm](http://www.hf.uio.no/iks/ariadne/Idehistorie/framesetepoke10.htm?epoke10/e10_habermas.htm)

<sup>203</sup> [http://www.habermasforum.dk/index.php?type=contribution&text\\_id=12](http://www.habermasforum.dk/index.php?type=contribution&text_id=12)

<sup>204</sup> <http://www.hio.no/content/view/full/34503>, også trykt i Prosa 2/2001.

<sup>205</sup> Tittel på Habermas’ bok fra 1999.

kommunikative handlinger. Intervjuene sier lite om kvaliteten av "den kommunikative handling". Det er snarere slik at betydningen av dialogen framheves. Allgood og Kvalsund (1999) drøfter ulike spørsmål knyttet til "Personhood, Professionalism og Helping Relation" i en rapport bygd på skriftlige dialoger mellom de to forskerne. Fenomenet makt er et sentralt tema når det gjelder forholdet mellom hjelper og den som søker hjelp, og "power," skriver Allgood (1999: 17), "is present as a key element in all relations...." Hilda problematiserer ikke maktbegrepet i omtale av det å ikke være "sånn bedreviter", like lite som de øvrige spesialpedagogene gjør det. Unntaket er Anna som viser til makt, eller snarere innflytelse relatert til juridiske sider ved spesialundervisning. I denne studien problematiseres ikke makt som fenomen. Forhold ved dialog og samhandling ordsettes imidlertid, også relatert til samarbeid med foreldre.

Foreldres primære ansvar for sine barn er knesatt gjennom Opplæringslova, slik det var det etter Lov om grunnskolen, Folkeskolelovene ... "Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding..." (Opplæringslova § 1.2). I lovens § 5-4 nevnes foreldres rettigheter i flere sammenhenger i samband med spesialundervisning: rett til å kreve at skolen gjør undersøkelser med tanke på at eleven kan ha behov for spesialundervisning, og å kunne gjøre seg kjent med innhold i den sakkyndige vurderinga og videre: at tilbudet om spesialundervisning så langt råd er, skal utformes i samarbeid med foreldre og eleven selv.

Skolesjefen i kommune 1 betoner sterkt betydningen av et godt samarbeid med foreldre, men viste til en ny tendens: foreldre som tar "bistandsadvokat" med seg i kampen for å vinne tilslutning for et bedre spesialpedagogisk tilbud for sitt barn (jf. kapittel 6.3), en "bistandsadvokat", f. eks. i form av en talsperson for en interesseforening som støtter foreldres krav om spesialundervisning for sitt barn. Skolesjefen er tydelig på at dette er ei utvikling som ikke er ønskelig. Skolesjefen i kommune 3 knytter uro til foreldre som har et kundeforhold til skolen snarere enn at de ser seg som deltakere.

Eriksen (2001a) drøfter i flere sammenhenger endringer i velferdsstaten, noe som også har påvirket både tjenesteytinga i offentlig sektor.

"Hele *retorikken* i offentlig sektor har endret seg. Borgerne er ikke lenger statsborgere med evne til å tenke på det allmenne vel. De er heller ikke klienter med viktige behov som samfunnet er moralsk forpliktet til å ta seg av. Borgerne er blitt *kunder* og *brukere* med preferanser som må få gjennomslag ved utformingen av velferdstjenestene. Sykehusene er blitt bedrifter som produserer helse, skolene og universitetene produserer vekttall, sosialkontorene yter service osv." (Eriksen 2001a: 193).

Det er et åpent spørsmål om foreldres ulike veier for å få gjennomført det de oppfatter som en rett for sitt barn er et legitimt grep, eller om det er et signal om "kunden" som vil ha den "vare" en mener seg berettiget til, altså er her ei tidsånd som innvirker på offentlig forvaltning, men også på brukeres forventninger til offentlig tjenesteyting. Dette er dilemma og synspunkt jeg kommer tilbake til mot avslutninga av avhandlinga.

Elev- og foreldremedvirkning går inn under det som betegnes som brukermidvirkning. Elevmedvirkningsperspektivet er noe innbakt i spesialpedagogenes omtale av elevene (jf. bl.a. kapittel 7.2). I brukerundersøkelsen "Eleven i fokus?" (Grøgaard *et al.* 2004) konkluderes det med at brukerperspektivet kan bli bedre.

"For det første er mange foreldre usikre på hvilke forventninger skolen har til dem. Halvparten uttrykker at samarbeidet med skolen er godt og 30 prosent er usikre på hva de mener om dette (20 prosent opplever samarbeidet som alt annet enn godt), og noe av dette skyldes definitivt at så mange opplever at de i liten grad har medvirket til IOPen, at de har hatt innflytelse på organiseringen av tilbudet og undervisningstilbudet for øvrig. Det er gjennomgående 30-40 prosent av foreldrene som mener at de ikke har særlig innflytelse og ytterligere 30-40 prosent er usikre eller gir uttrykk for at innflytelsen/ brukermidvirkningen ikke fortjener betegnelsen stor eller god" (Grøgaard 2004: 78).

I evaluering av L 97 finner vi flere bilder av samarbeid mellom skole og heim. Det er samarbeidet om elever som får spesialundervisning som er tettest og mest tidkrevende for lærere, og det er her konfliktpotensialet mellom skole og heim kan være størst (Haug 2003a: 38 med referanse til Pettersen 2003). Ingen av spesialpedagogene i min studie berører konflikter i selve samarbeidet. Det er snarere en aksentuering av mening i samarbeid og noe forskjellige holdninger til formalsiden ved samarbeid, for eksempel i tilknytning til individuelle opplæringsplaner.

Nordahl (2003) drøfter samarbeid skole-heim bl.a. i lys av skolens institusjonelle makt, foreldres sosiale og kulturelle kapital og læreres samarbeidsferdigheter. Han drøfter betingelser for positive erfaringer i samarbeidet mellom heim og skole og konkluderer bl.a.:

"Dette er lærere som er forsiktig med å kategorisere foreldre og som prøver å ikke ha forutinntatte holdninger til foreldre. Lærerne har en ressursorientering i synet på foreldre, og de tror at foreldre spiller en vesentlig rolle og yter en vesentlig innsats for sine barns skolegang. Foreldre opplever her en form for myndiggjøring. Lærerne er åpne for samarbeid og ser på det som viktig for barnas utvikling og læring. Disse lærerne har også strategier for samarbeid som inviterer til dialog og medvirkning. Det kan se ut til at disse betingelsene er gode forutsetninger for samarbeidet mellom heim og skole" (Nordahl 2003: 118).

Gjennom spesialpedagogenes beretninger er her spor som går i retning av disse gode betingelser for samarbeid. Det tegnes et bilde av et rimelig omfattende samarbeid både internt på skolene, noe mer variert i forhold til eksterne samarbeidspartnere, tettere igjen i forhold til foreldre. Samarbeid har sin forankring i enkeltlæreres, spesialpedagogers holdninger og ferdigheter og videre i en skolekulturs føringer for bl.a. tilrettelegging for medvirkning og samarbeid.

## **7.4 Oppsummering**

Kapittel 7 omhandler sider ved skolen som den nære kontekst: ledelse og samarbeid. Ledelsens synlighet manifiserer seg ulikt relatert til ei kollektiv utviklingsorientering ved de respektive skoler, her forstått som "... en mer kollektiv organisering av skolen og mer kollektiv tilrettelegging av undervisning" (Dahl *et. al* 2004: 271). Én informant, Jon, er selv rektor. De øvrige rektorbildene er fortolket ut fra spesialpedagogenes fortellinger. Både Jon og rektorene i de tidligere såkalte "Samtakskolene" er fortolket som rektorer i en kollektivt orientert skolekultur med en tydelig ledelse. Ved tre av skolene framtrer organisering av opplæring og større fokus på tilpassing som å være i endring. Dette er betegnet som en gradvis tydeligere ledelse i retning en kollektiv orientering. To av rektorene framtrer via spesialpedagogenes fortellinger som rektorer i individuelt orienterte kulturer, den ene som en utydelig rektor, den andre som tydelig. Med en utydelig rektor betegnes spesialpedagogens realisering av opplæring som adhocratisk: hun har rom for å gjennomføre ei opplæring og i det også spesialundervisning, som framtrer som utviklingsorientert, men dette synes ikke å prege en fellessatsing ved skolen. Med en tydelig rektor i en individuelt orientert skole der vanlig opplæring er lite differensiert, blir spesialpedagogen "vaktbikkje" i forhold til å forhandle spesialundervisning inn.

Når det gjelder samarbeid er spesialpedagogenes fortellinger knytta til internt samarbeid entydig positive. Det vises til ulike team, fora for planlegging og evaluering og den pedagogiske debatt. De spesialpedagogiske koordinatorene forteller om et mer utvidet samarbeid samt veiledning i forhold til kolleger. Jons fortelling er den minst framtreddende relatert til dette temaet.

Det eksterne samarbeidet er imidlertid gjenstand for ulike vurderinger, der PPT er den mest framtreddende samarbeidspart. Gjennom spesialpedagogenes fortellinger er her sammenfall mellom spesialpedagoger som har regelmessig samarbeid med PPT og de positive vurderinger av dette samarbeidet. Det reiser spørsmål om hvor vidt de regelmessige møter snarere enn bare de saksavhengige kan ligge som grunnlag for et mer utbytterikt samarbeid.



Blant begrunnelser for negative valører i vurdering av samarbeid med PPT, er minsket tilgjengelighet, vakanser og vurdering av PPTs kompetanse i forhold til skolen som kontekst. Bare en av informantene vurderer samarbeid med kompetansesenter, og da i negative vendinger med forholdet mellom generalist – og spesialistkompetanse som ankepunkt.

Foreldresamarbeid er generelt vurdert som betydningsfullt og positivt, en verdsatt kontakt med foreldre, med noe ulike oppfatninger relatert til den formelle siden ved samarbeid, dvs. relatert til saksgang. To av spesialpedagogene forteller om regelmessige møter med foreldre i forhold til spesifikke elever. To av skolesjefene (kommunene 1 og 3) har gjennom intervju formidlet dilemma og uro knytta til foreldreholdninger: foreldre som kunder eller deltakere i skolens liv, her med perspektiv på spesialpedagogiske tiltak.

## 8.0 Spesialpedagogene: kunnskapsmessig og etisk grunnlag

Spesialpedagogen inngår blant de profesjoner Lipsky (1980) betegner som ”street-level bureaucrats”, disse offentlig ansatte fagpersonene som har direkte kontakt med brukere av ulike tjenester, eller sagt med andre ord: ”Public service workers who interact directly with citizens in the course of their jobs, and who have substantial discretion in the execution of their work ...” (Lipsky 1980: 3). Både politi, helse- og sosialarbeidere og lærere er eksempler på profesjoner som inngår i et ”street-level bureaucracy”. Lovgivning på det aktuelle saksfeltet, ulike offentlige organ som regulerer og styrer feltet og kjennetegn ved de spesifikke institusjoner og organisasjoner som er opprettet, innvirker på yrkesutøving hos feltbyråkratene. Men, hevder Lipsky (1980), for å forstå hvorfor og på hvilken måte de aktuelle organisasjoner virker, og av og til også handler i strid med egne regler og målsettinger, ”... we need to know how the rules are experienced by workers in the organization and to what other pressures they are subject” (Lipsky 1980: xi).

Lærere og spesialpedagoger står i et direkte forhold til elever, primært, men også til foreldre, kolleger og ulike samarbeidspartnere. Lærere ”... convey and enforce expectations of proper attitudes toward schooling, self, and efficacy in other interactions” (Lipsky 1980: 11). ”In short,” sier Lipsky, ”they hold the keys to a dimension of citizenship” (Lipsky 1980: 4). Å være elev er en dimensjon ved det å være borger. Hvordan så disse spesialpedagogene fortolker sine oppgaver, hvordan de beretter om liv og virke, sier noe om deres ”oversetting” av skolens mandat i de ulike kontekster de har hatt og har sitt virke.

Eriksen (2001a) problematiserer frontlinjebyråkratenes oppgaver og peker på både normative og kognitive aspekt ved disse oppgavene. ”Spørsmålet blir da,” sier han, ”hva slags type faglig kunnskap frontlinjebyråkratene gjør bruk av når de blir stilt overfor problemer og spørsmål av etisk og moralsk karakter” (Eriksen 2001a: 43).

”På den ene siden besitter de et vitenskapelig og kognitivt-instrumentelt kunnskapsgrunnlag. På den andre siden har de en selvforståelse knyttet til et videre kunnskapsgrunnlag – de gjør bruk av andre typer kunnskap for å kunne utføre arbeidet sitt på en fullgod måte” (Eriksen 2001a: 43).

I tillegg til at arbeidsoppgaver ofte er sammensatte, er også kunnskaps- og verdigrunnlaget hos frontlinjebyråkrater gjerne sammensatt.

Ravneberg (1999) viser flere steder i sin avhandling om normaliseringsdiskurser og profesjonaliseringsprosesser i det spesialpedagogiske feltet til at teoriutvikling i feltet har vært

prega av flere og ulike tilfang gjennom år. Tankegods, terminologi og kunnskap fra fag som medisin og psykologi har vært og er fortsatt sentralt, for eksempel knytta til kunnskap om funksjonshemninger, ulike typer avviksbestemmelser og mulige konsekvenser av disse. Integreringsdebatten i 1970-åra åpna for en ny yrkesgruppe, spesialpedagoger i grunnskolen. Debatten åpnet eller forsterket også behov for kunnskaper om ulike organiserings- og differensieringsformer og inn mot det som fremdeles er utfordringer: likeverdig og tilpassa opplæring i en inkluderende skole. ”Yrkesgruppene,” hevder Ravneberg (1999: 351), og har her de ulike typer spesialpedagoger in mente, ”synes med andre ord å endre sine posisjoner i arbeid og utdanning i pakt med normalitetsdiskursen.” Så har også kunnskapsgrunnlaget endret seg noe over tid.

Spesialpedagoger har ingen særskilte profesjonsetiske regler som nedfeller seg i en egen kodeks (jf bl.a. kapittel 2.1 om klassiske profesjoner og de såkalte semiprofesjonene). Logopedene danner unntaket blant spesialpedagogene.<sup>206</sup> De har utformet sine retningslinjer rimelig i tråd med de klassiske profesjonene.<sup>207</sup> Ifølge Lingås (1999) er profesjonssetikkens hensikt å informere og skape oppslutning om profesjoners verdigrunnlag, yrkesidentitet og normene for yrket i form av yrkesgruppens selvpålagte og pålagte påbud, forbud og forskrifter. Yrkesetikken inngår i ei faggruppes legitimeringsgrunnlag.

Utsagn som avspeiler en etisk grunnlagstenkning, yrkesetiske holdninger og beskrivelse av handlinger, er mer og mindre eksplisitte hos spesialpedagogene. Det finnes, som sagt, ingen spesifikk yrkeskodeks for spesialpedagoger, men spesialpedagoger er selvsagt forpliktet på Opplæringslovas referanser til Forvaltningslovens bestemmelser om taushetsplikt og opplysningsplikt.<sup>208</sup> Så blir det snarere slik at spesialpedagogenes utsagn kan knyttes opp mot allmenne etiske retningslinjer eller argumentasjonslinjer som trolig har grunnfeste i ulike etiske teorier eller anskuelser og framfor alt: i eget skjønn.<sup>209</sup>

---

<sup>206</sup> <http://www.norsk-logopedlag.no/etikk.htm>

<sup>207</sup> Ravneberg (1999) viser til at talepedagogene på Granhaug spesialskole allerede i 1948, da Norsk Logopedisk forening ble stiftet, tok yrkesbetegnelsen logoped i bruk. 1960-tallet blir betegnet som en gullalder i norsk logopedi. Med referanse til Henning Karlstad, daværende leder i Logopedlaget, viser Ravneberg til at logopedene ønsket å ha en egen yrkesidentitet og ikke profilere seg som spesialpedagoger. De yrkesetiske retningslinjer ble da vedtatt som ledd i å skape en yrkesidentitet (Ravneberg 1999: 201). Her ble m.a.o. skapt en grenseoppgang opp mot andre spesialpedagoger.

<sup>208</sup> Norsk Lærerlag (2001) publiserte sitt verdigrunnlag for pedagoger i utdanningsinstitusjoner (<http://www.norsk-larerlag.no/larerlag/dbafile3599.html>). I ettertid, etter omorganisering av en del av lærerorganisasjonene, foreligger et prosjekt i regi av Utdanningsforbundet: ”Prosjekt Org 2006 – Profesjonsbevissthet” som et drøftingsgrunnlag for medlemmene (<http://www.utdanningsforbundet.no>). På dette grunnlag konkluderer jeg med at lærere enn så lenge ikke har et sett av egne profesjonsregler eller en egen profesjonsetikk.

<sup>209</sup> Henriksen og Vetlesen (2000: 139) viser til at det skjelves mellom etikk og moral, med etikk/ulike etiske teorier som grunnlag for refleksjoner over rett, galt, godt, ondt osv. Moral er knytta til praksis, til måter mennesker faktisk lever på og hvordan faktiske handlinger avspeiler overbevisninger.

”Å arbeide med etiske spørsmål er ikke lett. Etikk er ikke det samme som kjemi eller matematikk; det handler ikke om å anvende regler og normer på gitte tilfeller og regne seg fram til riktig resultat. (...) Det innebærer at etikken mer handler om klokskap, skjønn og vurderinger enn om kalkyler og utvilsomme svar” (Henriksen og Vetlesen 2000: 247).

Både i forhold til kunnskapsgrunnlag, etisk grunnlagstenkning og oppfatninger om personlig egnethet går vi i inn i et dels utydelig landskap.

Den etablerte kunnskap om kunnskap viser variasjoner, jf. bl.a. diskusjonen omkring episteme, techne og phronesis (kapittel 2.4): ulike kunnskapstyper som tjener ulike formål, her relatert til en bestemt profesjons kunnskapsbase, spesialpedagogens. Tilsvarende argumentasjon kan føres når det gjelder spørsmål om etikk der det for det første finnes ulike grunnlagsteorier. For det andre er bruk av teorier gjerne noe sammenvevd. For det tredje – med den kunnskapsoverbygning som er etablert for denne studien – phronesis – impliseres kunnskap i handling i form av klokskap i handling. Dette representerer i seg selv en utfordring relatert til kunnskapssøk gjennom eksempler på handling.

Molander (1996) drøfter i boka ”Kunnskap i handling” sporing av kunnskap gjennom observerte handlinger eller fortellinger om praksis. Han drøfter, bl.a. med utgangspunkt i (1967), kunnskapens ulike framtredelesformer: påstandskunnskap, fortrolighetskunnskap og taus kunnskap (Molander 1996: 40).<sup>210</sup> Han viser til Polanyis begrep ”knowing” som motsats til ”knowledge”, med ”knowing” som uttrykk for kunnskapens aktive side, kunnskap i bruk (Molander 1996: 41). ”Preciseringar av dylika begrepp – som innebär preciseringar av olika sidor av kunskap – sker medelst *exemplifisering*,” hevder Molander (1996: 182).

I denne studien er det spesialpedagogenes eksempler som representerer handling. Eksemplene danner et sentralt grunnlag for drøfting av kunnskapens ulike framtredelesformer.

### **8.1 Ulike framtredelesformer: kunnskap, etikk og personlig egnethet**

Haug (2004) peker på at begrepet spesialpedagogisk kompetanse ikke er lett å forstå, bl.a. relatert til at det rent prinsipielt er vanskelig å skille mellom spesialpedagogisk og pedagogisk kompetanse. Han viser til evalueringa av L 97 som dokumenterer mangel på måloppnåelse og at dette trolig har flere forklaringer. Han reiser spørsmålet: ”Er det så eit spørsmål om kunnskap, kompetanse eller er det eit spørsmål om vilje, løyvingar eller vilkår?” Svaret gis: ”Det er sjølv sagt alt dette” (Haug 2004a: 9).

---

<sup>210</sup> Jf. omtale av kunnskapsdimensjoner i kapittel 2.1.

Som påpekt i andre sammenhenger, har spesialpedagogene i denne studien jevnt over mer utdanning enn spesialpedagoger flest (jf. kapittel 3.2.1). De har – de fleste av dem – faglig fordypning eller videreutdanning i ett eller flere skolefag. Alle, bortsett fra Kathinka, har 20 vekttall eller mer i spesialpedagogikk. Anna og Hilda har i tillegg videreutdanning i sosialpedagogikk. De har alle, bortsett fra Anton, omfattende erfaring.

I de påfølgende delkapitler, vil de respektive spesialpedagogenes utsagn og sammendrag av utsagn danne utgangspunkt for ei videre drøfting av kunnskapsgrunnlag og profesjonsetiske perspektiv, og, dels som ei avleiring: sider ved personlig egnethet. Hver av de åtte spesialpedagogene er her navngitt og har fått en tematisk karakteristikk, ikke som en karakteristikk som fanger det spesifikke ved den enkelte eller som eneste mulige karakteristikk, men mer med en vignetts funksjon. Først går jeg til Anton, novisen i dette utvalget av spesialpedagoger.

### **8.1.1 Novisens kunnskapsbase: Anton**

”Dewey,” sier Anton, og føyer til den klassiske halve setning fra Dewey: ”Learning by doing.” ”Den ursprungliga formulering,” presiserer Englund, er ”learn to do by knowing and to know by doing” (Englund 2004: 382). Anton viser til to hovedprinsipp som har vært retningsgivende i arbeid med de to guttene han har hatt hovedansvaret for dette året: Dewey og ”... struktur, struktur, struktur ...”

Anton snakker om differensieringsutfordringer, om tilpassa opplæring. Han eksemplifiserer med en engelsktime i sjette klasse, tilrettelegging for arbeid på internett for en elev som hadde faglige forutsetninger for det, men var ukjent med bruk av internett. I engelsk bruker han også nettet for å orientere seg og finne tekster. Anton gir m.a.o. her et eksempel på tilpassa opplæring som et allmennpedagogisk begrep. Videre framhever han betydning av veiledning. Han har lært gjennom veiledning både fra PPT og Bup. Han viser også til at han gjennom Bup har fått relevant litteratur om AD/HD; ”learn to do by knowing.” Her er en innstilling til å lese seg opp på tema som undervisninga aktualiserer. Når det gjelder lese- og skrivevansker, bruker han nær slekt, en logoped, som rådgiver ved behov. Anton, i likhet med flere av de andre spesialpedagogene, vil gjerne undervise i fag han har fordypning i, for hans del: IKT og kroppsøving. Faglig interesse og faglig grunnlag omfatter flere fag. ”... tenker på alt en ikke kunne før en begynte her, så har det ... blitt ei lang bok, ei tykk bok, altså,” sier han.

Han får gode skussmål etter dette første året. ”Det var rektor som snakket med meg,” forteller Anton, ”som ga tilbakemeldinger da vi hadde medarbeidssamtale. Og jeg er ganske

tålmodig og veldig rolig av meg var det hun trakk fram som det viktigste.” Anton selv har jo vektlagt å være en god modell, en elever kan identifisere seg med.

Anton er, som sagt, novisen i dette utvalget av spesialpedagoger. Dreyfus og Dreyfus (1986) skapte med boka ”Mind over machine” nærmest en klassiker som det refereres til i mange sammenhenger der profesjonaliseringsprosesser blir drøftet, anvendbar i forhold til drøfting av læreres, spesialpedagogers og andres profesjoners læreprosesser (jf. Flyvbjerg 1991, Rognhaug 1992, Sjøvoll 1999, Solvoll 2000). I utgangspunktet ble det utviklet en modell over menneskets læreprosess i fem trinn. Senere er ytterligere to trinn kommet til.<sup>211</sup>

Det som kjennetegner nybegynneren, novisen, er at han, kort gjengitt, baserer sin virksomhet på instruksjon, der fakta, karakteristika ved regler og oppdraget står sentralt. Utførelse preges av kontekstuavhengighet. Tilpassing til spesifisitet ved en aktuell situasjon, utvikles etter hvert gjennom de påfølgende trinn: avansert begyner, kompetent utøver, kyndig utøver og ekspert. Profesjonsutvikling kjennetegnes gjennom denne modellen av en stadig større evne til intuitivt og helhetlig å handle hensiktsmessig og dyktig i de aktuelle situasjoner. Virket preges m.a.o. av en gradvis større grad av kontekstavhengighet.

Spesialpedagogene i denne studien har varierte arbeidsoppgaver og verdsetter det. Så fordres også en sammensatt kompetanse. Anton er novisen, nybegynneren, men bærer like fullt ikke novisens fremste kjennetegn: regelbundenhet og det kontekstuavhengige virke. Anton har om lag ett år bak seg som lærer og spesialpedagog. Han har hatt praksis i lærerutdanninga. Han har fått veiledning dette begynneråret og gir uttrykk for nytteverdien av det. Her er kunnskaps- og erfaringsspor i eksemplene han tar fram. Han nevner eksempler på prøving og feiling både i forhold til organisering av opplæring og i metodiske valg, en kjent læringsveg, som også impliserer vilje til ikke å være totalt regelbunden.

Anton er den yngste i dette utvalget, Jon eldst. Han er protagonist i det neste delkapittel.

### **8.1.2 Jon: den heilhuga pragmatiker**

Jon er eldst, og også den med den mest omfattende utdanninga. Han starta som godt voksen på grunnfag i pedagogikk, nærmest som en hobby, som han uttrykker det. Så ble han ”fanget”, fullførte hovedfag. Han reflekterer over innsikt i spesialpedagogikk, har også logopedutdanning, og søker å ivareta sterke forbindelseslinjer mellom skolen og nærsamfunnet. Han viser til at han har kunnet hjelpe elever som strevde med lesing, han viser til debatter knytta til ”riktig” lesemetode, ”en absurd debatt,” som han sier. Han viser til de klare reformpedagogiske spor og til Piagets konstruktivistiske teori, kommenterer Vygotsky,

---

<sup>211</sup> Modellen utdypes i kapittel 8.2.1.

reflekterer over individuelle opplæringsplaner og over muligheter som ligger i IKT. Han snakker seg varm på det han betegner som ”fagets iboende sjel”:

”Og jeg tror denne fagmetodikken, didaktikk – det er kanskje mer metodikk. (...) Man kan ikke fagmetodikken hvis du ikke kan fagets egenart. – Fagets iboende sjel, altså. Det gjelder tall og det gjelder naturfag. Der tror jeg kanskje vi har kommet lenger i å begripeliggjøre for elevene. Men dette er jo bare noen tanker. Jeg synes jeg lykkes best når ungene sier - jaha!” (Jon).

Jon refererer til betydningen av spesialpedagogisk innsikt. Han har en kunnskapsbase som er lesbar gjennom utsagn. Han, i likhet med flere i denne studien, poengterer betydningen av den faglige innsikt; kjenne fagets ”iboende sjel”. I den grad det i ulike sammenhenger, f. eks. blant lærere eller lærerutdannere, kommer fram et motsetningsforhold mellom fag, pedagogikk og spesialpedagogikk, spores et slikt forhold ikke i denne studien. De ulike kompetanseområder løftes fram, men ikke i form av motsetninger. Anton, Randi, Anna og Hilda er imidlertid tydelige på nytteverdien av spesialpedagogisk innsikt også i forhold til vanlig undervisning. Det kommer jeg tilbake til i avhandlingas siste kapittel.

Vi har gjennom tidligere kapitler sett Jons aksentuering av frihet og ”litt kustus”. Han har referert til ”lausdriftsystemet” som prinsipp for organisering. ”Og,” sier han, ”jeg har tro på at vi løser opp. Men vi må være faglig klare, det er blitt for utydelig nå, synes jeg. Vi må stille faglige krav, og så må vi være modeller når det gjelder atferd ... i omgang med elevene og i omgang med hverandre.” Så inngår også slike faktorer inn i egnethet.

Den svenske pedagogen Thomas Kroksmark holdt et foredrag under en forskningsdag i 2004: FoU i praksis. Han trakk opp konturene av ”de nye taperne”, elever, gutter gjerne, som går seg vill i de mange valgmuligheter organisering av skoledagen omfatter, både i form av arbeidsplaner med ulike elevvalg, fleksitid, valg om hvor arbeidet skal gjennomføres... og/eller kan hende, med lærere som mer eller mindre har abdisert fra både undervisning og klasseledelse. Jon berører her tema som hver for seg er omfattende: det å kunne holde disiplin, være en tydelig leder, og omsetting av dette lederskapet inn mot nyere arbeidsformer (jf. Klette 2004). Også dette er sentrale aspekt i det å være egnet som lærer, spesialpedagog og rektor.

Jon snakker i intervjuet om sin holdning til ulike diagnoser i form av avstandtagen til den medisinske modell som grunnlagstenkning for avviksbestemmelser (jf. kapittel 5.3.1). Han har i andre sammenhenger vist til praktiske, pragmatiske grep bl.a. i forhold til å skaffe nødvendige læremidler til veie, og har vist til at han som rektor har muligheter til å fatte beslutninger innenfor visse rammer. Han uttrykker eksplisitt at han vært redd for å sære ”de

svake”. Jon, som de øvrige i spesialpedagogene i denne studien aksentuerer betydningen av å mestre: ”for jeg tror at det ligger i menneskets natur... vi har alle behov for å få en slags anerkjennelse for et eller annet.” Videre er betydningen av både elev- og foreldremedvirkning aksentuert, tydeligst i forhold til elever. Han markerer seg som lærer, rektor og spesialpedagog, men ikke som ”reinhekla spesialpedagog”.

Han har omfattende utdanning, viser kyndighet i måter å handtere ulike pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer på. ”... skolemann, det har en god klang... Det er ingen status i dag. Det er mer med dette å bevare gløden for skolen... grunnskole. Da er det vi tar disse grepene, som jeg sa, for at det skal bli spennende ...” Videre viser både han og skolesjefen (kommune 2) til at dette er en kommune som satser på skole. Jon toner ned betydning av de juridiske elementene ved spesialundervisning. Samtidig er det også slik at Jons kommune (kommune 2) er den kommunen som på det tidspunkt intervjuene ble gjennomført, hadde det høyeste prosentvise antall elever som det var fattet enkeltvedtak på. Det ligger trolig en motsetning her. I og med at antall enkeltvedtak er forholdsvis høyt, problematiseres ikke mulige konsekvenser av nedtoning av rettighetsaspektet som en sentral del av de juridiske sider.

### **8.1.3 Andreas – med de etiske grunnprinsipp som føring**

Andreas viser aktivt til at han bruker fag han har videreutdanning i: engelsk og kroppsøving. Han har ofte hatt elever med AH/HD, elever han har fulgt hele ungdomsskoletida. Dette har dels vært flinke elever, sier han, og med samarbeid som grunnlag har fått vist at de er på høyde med andre elever, vist at de har ytt i perioden på ungdomsskolen. Andreas poengterer i flere sammenhenger betydning av mestring.

Kurs om AD/HD er det blitt, og kurs som han som forelder har deltatt på relatert til sønnens funksjonshemming. Ytterligere videreutdanning ble det ikke, som han opprinnelig hadde tenkt. Det ble for vanskelig av familiemessige og økonomiske grunner. Kunnskapsgrunnlaget framstår som innforstått; her er ikke i intervjuene referanser til de eksplisitte teorier.

Andreas lærte tidlig i sin lærerkarriere å se styrke og sterke sider hos elever som i andres øyne var ”tapere”, som han uttrykker det (jf. kapittel 5.2.8). Videreutdanning i spesialpedagogikk litt senere i lærerkarrieren ga påminning: respekt også for mennesker som læringsmessig hadde en del odds mot seg. Dette tar han fram i flere sammenhenger i intervjuene. Han fastholder synet på at alle mennesker har ressurser til noe. Han viser til de grunnprinsipp han har yrkesetisk sett: overholde taushetsplikten og å ikke gjøre narr av noen.



Andreas viser til kolleger som tidvis er pålagt å ha spesialundervisning mot sin vilje. Da omtales ikke elever alltid like respektfullt. Læreres motivasjon for å ha spesialundervisning er et sentralt tema. Motivasjon og egnethet for yrket er omhandlet under kapittel 8.2.3. Både kompetanse og personlig egnethet inngår som elementer. Respektløs omtale av elever som mottar spesialundervisning, er et eget problem som aktualiserer læreres etiske standard generelt og holdninger til andre mennesker. Dette avspeiler også et kulturproblem, dvs. hvordan skolen som organisasjon arbeider med faglige og etiske problemstillinger og i hvilke ordsettinger slike utfordringer drøftes.

Han forteller om endringer i pedagogisk tilrettelegging og ombygging av skolen, et prosjekt som stadig er i utprøvningsfasen. Han deltar ikke selv, viser til at det nok er ulike oppfatninger om slike endringer, uten at han med det tegner et bilde av ”balkanisering”.

”I balkaniserte lærerkulturer kan mønstrene bestå i at lærerne verken arbeider hver for seg eller sammen med storparten av kollegiet som helhet, men samler seg i mindre undergrupper. (...) ... kan ha negative følger både for elevenes og lærernes læring” (Hargreaves og Macmillan 1996: 223).

Her er nok noe skepsis ved Andreas sin skole, men ingen aktiv motstand ut fra det Andreas forteller. Utviklingsorientering på skolenivå skjer i form av team, samarbeid og klassestyrers involvering i spesialpedagogiske tiltak, noe Andreas verdsetter. Andreas representerer en målrettethet i arbeid, noe som bl.a. er etterlyst i evaluering av L 97 (Haug 2003a), og han uttrykker noe skepsis til hvorvidt tolærersystemet er tilstrekkelig effektivt læringsmessig, fordi han tidvis da blir ”radiatorlærer”. Det kritiske blikk synes slik være et berettiget blikk. Spørsmålet er vel snarere hva skolen gjør med dette, viderefører ordning med elever på grupper til faste timer hver uke, eller tar beslutninger om hvilke aktiviteter som skal skje i klassen når det er to eller flere lærere til stede.

Andreas var tidlig ute med bevissthet om elevens sterke sider, om betydningen av et positivt selvbilde og mot til å lære (jf. kapittel 5.1). Dette er erfaringer og erkjennelser som ligger tidlig i hans lærerkarriere; en tidlig utviklingsorientering som også preger holdninger han målbærer i dag, som en av senioren på skolen. Andreas framstår som solid, traust, tradisjonsbærer i hovedsak, ingen motstander av endringer, men heller ingen barrikadestormer.

### 8.1.4 Hilda – den unike spesialpedagogiske kompetansen

Flere av spesialpedagogene framhever det som betegnes som fagets tekniske ferdigheter: kunnskaper om ulike faktorer som hindrer læring, innsikt i metoder som kan kompensere for vansker, fremme utvikling og læring.<sup>212</sup>

Hilda er den i dette utvalget som tydeligst gir ord til betydningen av spesialpedagogisk innsikt. Hun har bred erfaring, også fra andre yrker. ”Jeg vet en del om livet, har ikke bare gått på skole,” sier hun. Hilda viser til egen og barnas prosess i samband med skilsmissem: ”... at menneskesynet blir litt klarere (...). Jeg opplevde at det finnes flere virkeligheter, at det finnes flere sannheter. Og det har nok vært med og prega meg.” Utsagnet gir signaler om åpenhet og ydmykhet også i forhold til andres ”sannheter”.

Det er tidligere gjort rede for hennes engasjement og innsikt når det gjelder juridiske sider ved spesialundervisning. Videre er lese- og skrivevansker et sentralt felt. Hun forteller om fryden da en elev i ungdomsskolen klarte å knekke lesekode, der lærerne på barnetrinnet hadde gitt opp. Hun forteller om screeningprøver, lesekurs, om utvikling og bruk av bok og bånd, om arbeid med overganger, om innsats i forhold til elever med atferdsvansker og deres foreldre. Hun reflekterer over nytteverdi av den spesialpedagogiske kunnskapsbasen og viser til veiledning av og kurs for klasse- og faglærere. Det er avholdt kurs om sosiale og emosjonelle vansker og, i samarbeid med en logoped, kurs om lese- og skrivevansker. Så har det gjort lærerne mer åpne for at elever kan ha ulike typer vansker, sier hun. En utfordring har dette representert gjennom år, og er det stadig. Hun framhever betydningen av det hun betegner som ”tekniske ferdigheter” en forutsetning for at spesialpedagoger skal kunne hjelpe elever.

”Og jeg prøver jo å legge vekt på det han (eleven) får til og hele tida ... så tar vi utgangspunkt i det da hele tiden og prøver å bygge opp og ser hvor det stopper. Det tror jeg er veldig viktig kunnskap som vi har. Og det er det ikke så mange som har. Hvis du virkelig skal få hjelpe elever å lære å lese på et mer funksjonelt vis, så trenger du den kunnskapen der” (Hilda).

Hun vektlegger videre betydningen av diagnostiserende undervisning. ”... passe på å ikke gå videre før eleven mestrer det.” Den helhetlige tenkinga omkring elever er sentral, poengterer hun.

Hun har sine refleksjoner omkring erfaringens betydning, også sett i forhold til nyutdanna spesialpedagoger.

---

<sup>212</sup> Gjessing (1973: 100-101) og Dalen (1979: 100) brukte i sine respektive evalueringer av studiet i spesialpedagogikk kategorien ”allmennmenneskelig utbytte” og ”det faglig/tekniske utbytte” (jf. kapittel 4.3).

”En ting er at du, at du har teorien da, men for å kunne praktisere teorien og være trygg på det du holder på med, så trenger du ganske mye erfaring. Og jeg vet nesten ikke hva de kan, jeg, men de som har vært innom hos oss, og også de som har 2.avdeling. Jeg opplever at de er veldig usikre, og det er jo helt naturlig da, at de er usikre både på hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre det. Så de har sikkert ... jeg vet ikke hvor mye praksis det er inne i utdanning...” (Hilda).

Her er m.a.o. en del anfektelser når det gjelder sider ved dagens utdanning relatert til utdanning, her med fokus på omfang i praksis.

Hilda har god innsikt når det gjelder jussen i spesialpedagogikken og har også bidratt til å skolere, bevisstgjøre andre (jf. kapittel 5.7.1 og 6.3.1) og er opptatt av at elever skal få det de har krav på, og ser mørkt på framtidsutsiktene når det gjelder elever med spesielle behov. Antall enkeltvedtak går ned, i tråd med intensjoner både på nasjonalt og kommunalt nivå, samtidig som den totale ressursituasjonen framtrer som lite oppløftende. Vanlig undervisning ved hennes skole synes videre i liten grad å være differensiert, noe som aktualiserer argumentasjoner og ordninger med pliktetiske undertoner: ”en modell for upartiske og dermed rettferdig fordeling av de goder som finnes i samfunnet” (Henriksen og Vetlesen 2003: 154).

Hilda reflekterer også i flere sammenheng over egen rolle og oppsummerer:

”Og det har jo av og til vært slik at jeg har spekulert på om jeg har vært kvalifisert for dette, det har jo vært noen ganger det. Men det har jo gått bra da. At jeg har klart det. Det har jo folk gitt uttrykk for, både den administrative biten og det direkte arbeidet med elevene. Jeg har jo vært spes.ped.-koordinator i mange år, lenge før navnet ble satt” (Hilda).

Hilda var, som tidligere beskrevet, tidlig ute med arbeid med bok og bånd og med overganger, et pionerarbeid, som nå synes innlemmet i skolens virksomhet. Engasjementet når det gjelder de juridiske aspektene, kan tolkes som at hun er tradisjonalist. Jeg tror nødvendigvis ikke det er slik at hun forfekter videreføring av rettigheter og rettssikkerhet slik det tradisjonelt har vært gjort fordi det i seg selv er viktig, men snarere fordi forutsetningene for nedgang i antall enkeltvedtak og forenkling av prosedyrer, etter hennes oppfatninger ikke er på plass Det som kan fortone seg som revirmarkering, med basis i ”profesjonsinteresser og strid om fagleg hegemoni” (Haug 2003b: 295), tror jeg like gjerne handler om det faglige engasjementet, ”advokatrollen” i forhold til elever som ikke får undervisninga godt nok tilpassa gjennom ordinær opplæring.

Hilda har sine refleksjoner når det gjelder spesialpedagogens rolle i dagens skole.

”... at det gamle bildet de har av spesiallærere, sånne som låser seg inne på et kontor og sånn som spesiallærere kanskje fungerer nå, det stemmer ikke med det gamle bildet. Det er ikke det bildet jeg har av meg selv og andre spesiallærere. Sånn tror jeg jeg har vært med på å påvirke de andre spesiallærerne på skolen. Jeg har inntrykk av at ... kanskje den spesiallærerrollen har forandret seg mer i de seinere år” (Hilda).

Til tross for en skole som framtrer som noe ”gammeldags”, er bildet av spesialpedagogen endret, nødvendigvis ikke relatert til det store bildet Hilda har tegnet av organisering av spesialundervisning, men mer i forhold til dette som omhandler mestringsspektiv, samarbeid, blikk og respekt for elevens egenart som motsatt til et enefokus på elever og vansker.

### **8.1.5 Linda – utdanning og erfaring**

Linda har også omfattende utdanning (jf. kapittel 3.5.1). Linda snakker med en innforståthet om ulike typer vansker, om tilpassingsutfordringer, om læremidler. Hun viser til at

”... for å gjøre en god jobb, så tror jeg du til en viss grad må greie å sette deg inn i elevens situasjon, på hvordan han tenker og hvorfor han handler som han gjør. For ellers så greier du verken å nå inn eller sette mål som er realistiske – da blir det som å famle i mørket, nesten. (...) Ellers er det klart nyttig å kunne en del teori om ulike vansker, både læreversker og handicap. Det er nyttig å kunne, for det óg hjelper en til å sette seg inn i elevens situasjon. Og det har jeg jo fra utdannelsen. Så, som jeg har sagt før, så synes jeg spesialpedagogikk grunnfag var et veldig spennende fag å ... jeg likte det. Det har vel kanskje noe å gjøre med det at - jeg hadde jo interesse for psykologi i utgangspunktet. Det var, det er jo ikke så ulikt” (Linda).

Hun viser til at bakgrunnskunnskapen i spesialpedagogikk gjør henne tryggere i rollen, innsikt skaper et grunnlag for å forstå eleven. Hun snakker om betydningen av kontakt med elevene. –”Ja. Og evne til å lytte også, og til å ordlegge seg så de forstår. At du ikke er ”oppi der” – det er jo kjempeviktig når du jobber med barn og unge, da”. Linda berømmer utdanninga og poengterer fravær av ”enkle løsninger og fasitsvar”, som hun sier.

Hun hadde erfaring med spesialundervisning også før hun tok utdanning, og nevner spesielt undervisning av en elev med atferdsvansker. Hun ville nok følt seg langt tryggere i dag enn da. Hun referer til at det selvfølgelig også kan ha med erfaring å gjøre. Hun framhever betydningen av faglig trygghet:

”Det har med erfaring å gjøre. Det å føle seg trygg i et fag... (...) Er det første gangen du underviser i faget, så, jeg tror egentlig du kan være så flink du bare vil, ikke sant –

teoretisk kunnskap – men det å ha prøvd det og undervist litt, hatt dette møtet med elevene og prøvd ulike typer oppgaver osv. Det gjør at en blir tryggere” (Linda).

Hun liker godt å undervise på de øverste trinnene i ungdomsskolen, men føler seg usikker når hun skal undervise i fag hun ikke har faglig kompetanse i. Hun kan snakke engelsk, men å undervise i engelsk, det blir noe annet, framholder hun. Hun eksemplifiserer, viser til at hun spiller flere instrumenter selv.

”Alt er sjøllært, gjennom øret. Jeg kan noter, sånn som jeg lærte på skolen, men jeg spiller ikke etter noter. Så – det ligger jo ikke i at jeg tror jeg ikke kan, men det ligger mer i det at en ting er å kunne noe. En annen ting er å kunne formidle noe videre til andre (Linda).

Det ligger her en erkjennelse av profesjonsutvikling gjennom utdanning, men at faglige kunnskaper så må suppleres med eller integreres i praksis for at du skal føle deg faglig trygg, som Linda uttrykker det. Argumentasjonen om faglig trygghet fører også til utsagn knytta til utdanning i fag og utdanning i spesialpedagogikk. Linda eksemplifiserer, her med elever med dysleksi som utgangspunkt.

”... de er jo med på forelesninger som norsklærer har, selvfølgelig da. De får det samme stoffet som de andre. Så det de gjerne trenger hjelp til da, der er å lese tekster, en som er dyslektiker, trenger hjelp til å få lest en tekst. Kanskje trenger han hjelp til å lese sjøl – ha litt høgtlesing med ham – trenger hjelp til å bruke datamaskin – touchprogram (...) og så forstå en del vanskelige begreper og sånn. I matematikk så må du vel ha en del kompetanse for å kunne ha spesialundervisning ... iallfall på ungdomstrinnet. Men matematikk er et fag jeg alltid har likt, og har tre år matematikk fra videregående, sånn at jeg har ikke noe problem med det. Jeg kunne godt ha undervist i matematikk på en 10.-klasse uten at det hadde vært et problem” (Linda).

Gjennom Lindas utsagn løftes det her fram et aspekt ved spesialpedagogens kompetanse som er viktig å problematisere: den spesifikke faglige kompetansen spesialpedagoger har eller ikke har i forhold til å kunne gi kyndig støtte overfor elever som har spesifikke vansker. Moen (2004) peker på tilsvarende problematikk.

”... seeing and knowing the child is a prerequisite for adapted education. However, seeing the child and experiencing her or his particular needs is not enough. It is just as important that the teacher knows the subject matter in question and how to deal with it” (Moen 2004: 150).

Spørsmål knyttet til spesialpedagogenes kunnskapsbase også i ulike fag løftes her fram, et spørsmål som kan virke underspilt i ulike drøftinger av spesialpedagogens kunnskapsbase og som slik framtrer som et tema for videre forskning.

Linda har vært en av driverne i omlegging fra den mer ordinære organisering av klasser til basisgrupper og bruk av arbeidsplaner (jf. kapittel 5.2.4). Så var det viktig at dette ikke ble hennes prosjekt, bare, sier hun, men at lærere alternerer med å sitte i prosjektarbeidsgruppa.

”Og de som står for og leder prosjektet, får jo alle frustrasjonene selvfølgelig, så nå har en annen tatt min plass, og det fungerer kjempefint. Samtidig så er det ikke mitt prosjekt lenger, alle er med, positivt” (Linda).

Hun viser til fortløpende evalueringer og poengterer at omlegginga har status som prosjekt, et forsøk, hvis dette ikke fungerer, må de vurdere å gå tilbake til tidligere ordninger. Lindas utsagn rommer flere sentrale poeng i innovasjonsteori: bl.a. betydning av eierforhold, verdiforanking og evaluering av endringsprosesser (Skogen 2004: 23, 50, 98). Omlegginga er jo begrunnet med å få til en bedre skole både for elever og lærere og bedre ressursutnytting, ”... føle at en får brukt seg selv,” som hun sier. Videre får lærerne attest: ”Jo mer jeg jobber i skoleverket, jo mer respekt får jeg for lærere. Det er så mange dyktige lærere som legger sjela si i jobben og gjør en kjempejobb!” Dette omfatter også eldre lærere. ”... de har... tenker nytt og tør prøve ut ting, og det synes jeg er prisverdig. Når man har jobbet så lenge i skoleverket, så synes jeg det er flott!” Hun betegner seg selv som kreativ, initiativrik.

”Så, jeg vet ikke om jeg, holdt jeg på å si, har behov for å styre. Men jeg tror ikke egentlig det er det, men jeg liker å skape. (...) Ja, skape! Kreativ, det er ordet. Så det er der det ligger. Det er en evig prosess, det der. Videre, videre, videre... Kan aldri stoppe opp (...), og når du da foreslår ting og får positiv respons på det, så ok, det her gjør vi mer, ikke sant? Det blir en sånn stil, en måte å være på” (Linda).

Linda gir flere eksempler og har mange utsagn som gjør karakteristikken utviklingsorientert utvetydig, og hennes initiativ og driv inngår i skolens utviklingsarbeid. ”Ellers så gjelder det litt å ha trua på seg sjøl,” sier hun, ”og det får man jo litt etter hvert som man har jobba i skolen, er trygg på at det jeg gjør, er bra.”

### **8.1.6 Kathinka – med vekt på faglig oppdatering**

Skolen Kathinka arbeider ved er beskrevet relatert til ledelses- og samarbeidsstrukturer (jf. kapittel (7.1.2). Ved denne skolen er det flere arenaer for kompetanseutvikling og -anvendning. Felles for Randis og Kathinkas skoler er at her er en ledelse som legger sterke pedagogiske føringer. Kathinka er opptatt av spesialpedagogikk som fag og har, sier hun, som spesialpedagogisk koordinator bedre muligheter for faglig oppdatering enn de fleste av kollegene. Hun viser til kurs hun nettopp har deltatt i, forteller med glød. Det er særlig lese-

og skrivevansker hun har oppdatert seg på, bl.a. relatert til den omfattende screening av klasser og skrivekursene som skolen gjennomfører. Hun refererer til utdanninga i spesialpedagogikk, breddeorientert, interessant, "... men, sier hun, "du styrer deg jo inn mer med åra da, men hvorfor du gjør det, kan jo være tilfeldigheter." Så her er mye fordypning i lese- og skrivevansker. Hun supplerer:

"Men jeg holder også nå mye på med hukommelsesvansker, læringsstrategier, og det er jo fordi du møter unger som har de problemene. Så vet du ikke nok om det, og så må du begynne å lete ... hva kan vi gjøre med dette her, og så kommer du borti et nytt felt gjennom det. Så må du ta kontakt med andre folk som har greie på det og sånn. (...) Så hadde en levd bare for dette her, så kunne en jo ha gjort mye!" (Kathinka).

Her er det aktive kunnskapssøk. Hun veileder kolleger, slik Randi, Anna, Hilda og dels Linda også gjør, og Jon, med de avgrensninger han tydeliggjør. Det ligger en erkjennelse av betydningen av den spesialpedagogiske kompetansen og også i dette: innsikt som skal komme andre til gode og bidra til bedre undervisning. Her er en kunnskapsbase og en uttrykt vilje til kunnskapssøk. Hun viser til et sterkt korps av spesialpedagoger ved sin skole, som over tid også spesialiserer seg via kurs innenfor opplæring av elever med spesifikke vansker. Hun viser til rektors politikk her (jf. kapittel 7.1.2). Spesialpedagogers kunnskapsutvikling er dels også skoleavhengig relatert til bevisst kompetanseutvikling og kanalisering av midler.

Fra tidligere kapitler har Kathinka fortalt om foreldresamarbeid og elevmedvirkning (jf. kapittel 7.2.5), med også de klare etiske preg: dialog, respekt, avveininger og valg.

### **8.1.7 Randi – med perspektiv også på kjønn**

Randi har også ei historie om kunnskap, kunnskapssøk, erfaring og refleksjoner over erfaring. Hun presenterer det hun betegner som kjernekunnskap i spesialpedagogikk: teoretisk bakgrunn og generell kunnskap om ulike vansker – samt personlig egnethet. Det kommer jeg tilbake til. Hun holder seg oppdatert via tidsskrift og kurs, sier hun, om enn muligheter for å delta på kurs begrenses en del av økonomi. Det er artig med påfyll, sier hun, og skal ta et nytt studium neste år.

Randi reflekterer over betydningen av omsorg og empati og utdyper:

"... det er jo noe med at vi skal passe oss så vi ikke blir for mye mor, altså, i den jobben vi gjør. (...) Jeg har aldri vært sånn "dollete" lærer, jeg har aldri vært liksom så mye sånn mor, men jeg har mye omsorg. Det har jeg, men liksom føler at jeg går ikke inn den "dollete", stakkars deg og den biten der osv." (Randi).

Randi har i andre sammenhenger aksentuert betydningen av åpenhet omkring elevers forskjellighet, legitimert både eget og elevers strev: ”... faktisk, jeg møter motgang, men (det) går an å gjøre noe med det.” Holdninger som kommer fram gjennom utsagn, tegner et bilde av det spesialpedagogiske feltet berøvet for skam, et uttrykk skolesjefen i Randis kommune (kommune 1) bruker (jf. kapittel 6.4.2). Åpenhet har slik sett vært et sentralt bidrag inn mot respekt for ulike elevers læreforutsetninger.

Randis utsagn åpner videre for en debatt om konsekvenser av feminisering av et felt. Med det store flertall kvinner blant lærere og spesialpedagoger i grunnskolen, blir da feltet ”dollete”? Også Anton kommer inn på kjønnsperspektivet; en fordel å være mann i den spesifikke jobben han har.

Ett aspekt ved egnethet kan være spesialpedagogens kjønn. Et annet kan være erkjennelse av egne vansker, som jo Randi har. Hun har også erfaring som øvingslærer og forteller om en student med dysleksi. I klassen fortalte denne studenten elevene om sine vansker, om all lesetrening som barn, ledsaget av gråt; foreldrene hadde stått på, som Randi sier. Senere var denne studenten takknemlig. Nå var hun en ivrig leser. Randi sammenfatter:

”Og alt det hun gjorde med ungene. Hun hadde lest gjennom på forhånd hjemme for å være sikker på at om hun skulle lese noe, så skulle det være greit. Og når hun – det hun hadde med seg og kunne fortelle ungene, unger som har lese- og skrivevansker, ikke sant, kjempeviktig! Og hun som lærer, har med seg noe som er så viktig å kunne bringe videre til elevene sine. Men – som sagt – det kommer ikke gratis, altså. Det gjør ikke det” (Randi).

Randi vektlegger elevers mulighet for identifisering med denne studenten. Hun poengterer samtidig en kvintessens av egen historie: det er lov å streve. Det er viktig å gjøre noe med det. Helland (2002) viser gjennom sitt dr.gradsarbeid, med førskolelærere som har dysleksi som empirisk grunnlag, til at felles for gruppa av dyslektikere som hadde lyktes i høgre utdanning og også i arbeidslivet og sosialt, var at de var klar over vanskene sine og hadde akseptert dem.

”Dei evna å finne fram til støtteapparatet og miljø der dei fungerte godt. Dei var aktive når det gjaldt å løyse problema sine og såg på vanskane som ei utfordring. Dei var svært målretta og realistiske, og dei planla korleis dei skulle nå måla sine” (Helland 2002: 31).

Kjennetegn på disse menneskene var altså motivasjon, selvinnsikt og målrettet innsats i forhold til vansker som kunne overvinnnes og/eller kompenseres for.

Randi omtaler også sider ved det å være spesialpedagog. Hun snakker om betydning av holdninger og helhetstenking, og sier at en del lærere med spesialpedagogisk utdanning kan



være ”nesten vel så innsnevra” i betydning i hovedsak å være fokusert på elevens vansker, ikke hele eleven, eleven som ressurs. Hun poengterer at dette ser ut til å være personavhengig, ikke utdanningsavhengig. Hun kopler også dette inn mot organisering av spesialundervisninga. ”Vi må få bort dette med at ... som en del lærere har, at det er mine timer, ikke sant?”

### **8.1.8 Anna – med vekt på personlig egnethet**

Anna har omfattende utdanning og sammensatt erfaring. Fra spesialskolen og også videreutviklet i ettertid, har hun inngående innsikt i en spesifikk funksjonshemming. Hun har i tillegg arbeidet med elever som representerer ulike opplæringsutfordringer: Down syndrom, multifunksjonshemming og autisme er blant de kategorier som spesifikt nevnes. Det er gjennomgående, slik vi har sett i tidligere kapitler som omtaler den pedagogiske praksis, at også Anna, som de øvrige spesialpedagogene, er langt mer opplæringsorientert enn orientert mot de funksjonshemminger og lærevansker som danner opphav til etablering av faget.

–”Jeg leste jo, jeg har bestandig lest masse, ikke sant?” Anna refererer til studiet i spesialpedagogikk; hadde lest det meste av pensum før studiestart. ”Det er jo et privilegium som en får da, når en kommer borti ting, og noen ganger er det ikke så tilfeldig som en skulle tro fordi en har tatt noen valg før.” Det er en tydelig utviklingslinje i hennes engasjement, kunnskaps- og livsutvikling. Et studium i sosialpedagogikk ble gjennomført. Hun skulle så gjerne gått videre. Videre studier ble imidlertid valgt bort av familiemessige omsyn. Studiene var geografisk sett utilgjengelige (jf. kapittel 4.3).

Hun reflekterer over dagens utdanning, over erfaring og kunnskap.

”Det er noe med hva slags respekt man møter dem (dvs. elevene) med. (...) Og hva slags erfaringer en har og selvsagt hva slags kunnskap en har. Når en har levd ei stund, så ser en at de som har veldig mye kunnskap egentlig på papiret, ikke blir så kunnskapsrike eller nyttig i forhold til barn likevel. Men jeg mener jo at utdanning er viktig og man der får sjansen til å bli mer profesjonell. (...) For meg så ser det ut som at det er, og da er det ikke sikkert jeg har rett, at den er for mye teoretisk, og for lite knytta opp mot praksis. Jeg er opptatt av teori, jeg er opptatt av formelle kunnskaper, men jeg er redd for den kunnskapen som har nok med seg selv” (Anna).

Hun har uttrykt uro over en del nyutdannede lærere og spesialpedagoger. Det kommer jeg tilbake til. Anna synes klart å bære et ”erfaringens kontinuum” (Dewey 1974: 45). Her er videre det rimelig åpenbare intellektuelle søk etter innsikt.

Anna fører et resonnement som hun relaterer til egnethet: respekt en møter andre mennesker med.

”For jeg tror det er noe som er personlig relatert, (du) kan si at empati er misbrukt for tida, men du må i hvert fall kunne... du må sette deg inn i det andre mennesket sitt ståsted. Jeg tror en må ha en åpenhet i forhold til disse småingene, som noen har helt naturlig og andre aldri får” (Anna).

Anna gir eksempel på en legitim reaksjon hos kolleger på noe som var uønsket atferd hos en elev. Hun reagerer imidlertid negativt på det som etter hennes vurderinger samtidig ble en fordømmelse av dette barnet. Det ble brukt ord og uttrykk som etter hennes oppfatninger innebar fravær av forståelse og respekt for dette barnet.

Anna er den i denne studien som mest omtaler det jeg velger å betegne som egnethet. Hun omtaler det å være profesjonell i forhold til barn, viser til at det kan en være uten ”at en har spes.ped. og sos.ped. og det...” Hun snakker om det å ha respekt for barn, om erfaringer og kunnskaper. Egnethet framtrer slik som en legering av faglige og etiske aspekt og personlige faktorer.

Hun tar fram spesialpedagogens handlingsrom, snakker om at hun har fått lov til å prøve ut, som hun sier.

”Jeg har fått lov og prøvd meg i alle systemene jeg har vært i. (...) Jeg tror mange spesialpedagoger er sånn, som har lyst og får lov. Jo, jeg kjenner mange spesialpedagoger, jeg, som gjør mye spennende...” (Anna).

Handlingsrom, enten som en del av skolens kontekst eller det hun har skapt i egen klasse, framtrer som svært sentralt i Annas fortelling. Her antydes at tilsvarende fortellinger kan gjelde også andre spesialpedagoger som får eller tar grep for å gjøre noe ”spennende” relatert til spesialpedagogiske tiltak og som står som motsats til den mer tradisjonelle oppfatning av spesialpedagogens virke. Hun er selv ingen tradisjonell spesialpedagog i betydning å ta elever ut av klassen og vektlegge trening som kompensasjon for vansker. Anna reflekterer imidlertid også over spesialpedagoger som er forskjellige fra henne.

”Noen har jo hatt vansker selv på skolen – det er jo dyslektikere – det er jo mange dyslektikere som er blitt spesialpedagoger i skolen eller de har hatt barn eller de er tante eller onkel eller ... altså en eller annen slik genuin interesse har ført dem dit. Det er en del av – kall dem tradisjonelle spesialpedagoger, er der” (Anna)

Kan hende representerer de spesialpedagoger Anna her nevner, slike som gjennom egen erfaring har lært at ”øvelse gjør mester?” Hun lanserer i denne sammenhengen altså begrepet ”tradisjonelle spesialpedagoger”.

Anna formulerer også tanker om framtida.

”Det bekymrer meg hvis dette samfunnet skal få fortsette å være veldig så konkurransepreget som det ser ut til. Egentlig tror jeg ikke at det er plass for at det kan bli det. Jeg håper så inderlig at det blir sånn at det er ok å ikke ha den beste jobben etterhvert, og jeg snakker jo en del med andre voksne i mange sammenhenger om det og jeg synes at ... vi voksne snakker for mye med barn og unge om framtida. Jeg synes vi skal være mer opptatte av nåtida. Vi skal være sikrere på at det er kvalitet her og nå. ... i stedet for å holde på å stresse ungene på alt de skal bli, hva de skal gjøre og alt de skal få. Det er jeg blitt veldig bevisst på og det er ikke lenge siden jeg begynte å få det ... og velger å ha is i magen på at vi ikke behøver å lære ungene alt mulig. De må lære seg noen redskapsfag og sånt, så langt de kan. Men det er så mye kunnskap som de ikke kan få, og det er så mye jeg har lært som jeg har glemt, lykkelig og glad. Så de sporene som en får, - er mye mer av folkene og livet og settingen og det er jeg blitt veldig bevisst på å snakke med foreldre og kolleger om, så jeg tror dette med foreldre som driver og har ambisjoner for ungene og stresse med lekser og... det de gjør best med ungene sine, er å rive bøkene vekk - ikke gjøre mest mulig lekser – men bake kake, gå på tur og ha det artig, ha det litt artig i lag i stedet for å være lei seg for man ikke får til i lag. Jeg bruker litt energi på det for tida, synes jeg. For jeg synes vi som skole bommer litt på dette” (Anna).

Hun framstår som den utviklingsorienterte spesialpedagog i en relativt tradisjonell skole, ”... det sitter i veggene,” som hun sier. Også hun bærer det tidlige engasjement inn i den videre lærergjerning, med de reformpedagogiske strømninger som preger det hun forteller fra praksis, med vektlegging av læring som situert aktivitet, med mening og mestring som ledetråder. ”Jeg fikk ta i bruk de ideene jeg trodde på, det var ingen som stoppa meg på det”; ei formulering eller utsagn med lignende ordsetting som hun bruker i flere sammenhenger i intervjuene. Hun fryder seg over nye utfordringer, ”... det er jo dette med å få gjøre ting, lov å ta i bruk ting.” Drivet, sier hun, ”... det tror jeg har å gjøre med rettferdighet og likerett. Jeg tror det ligger der, altså, alle skal ha sjansen. (...) Alle ungene har rett til å få det til seg. Og bli rekna som fullverdige mennesker.”

Innledningvis i kapittel 8.0 og 8.1 er det gjort rede for ulike kunnskapstyper og ulike betegnelser for kunnskapens egenart (bl.a. Eriksen 2001a, Haug 1998a, Polanyi 1967, Molander 1996).

I spesialpedagogenes fortellinger er her ulike kunnskaper. I det påfølgende delkapittel følger ei drøfting av det vi kan betegne som spesialpedagogenes kunnskapsgrunnlag etiske perspektiv og oppfatninger om personlig egnethet.

## **8.2 Drøfting: den sammensatte kompetanse, etiske perspektiv og oppfatninger om personlig egnethet**

Gustavsson (2000) tydeliggjør syn på kunnskap og kunnskapsutvikling, med phronesis som utgangspunkt og ramme for fortolkningsmønster:

”Kunnskap förekommer alltid i specifikt mänskliga sammanhang och tolkas och förstås i förhållande till dessa sammanhang. Men kunnskap är inte enbart ”situerad” eller helt bunden till sin sammanhang. Oavsett hur bunden kunnskapen än är till situationer, praktiker eller sammanhang, finns alltid möjligheten till att distansera sig och rikta en kritisk blick på den. Kunnskap är med dette perspektiv både subjektiv och objektiv, den innefattar oss själva, men förmår oss också att sträcka oss utöver våra egne gränser, mot det universella” (Gustavsson 2000: 243).

Her drøftes kunnskapens egenart, relatert til techne, episteme og phronesis og det vises til at disse tre kunnskapsformene kan stå i et fruktbart relasjonsforhold, men også i et motsetnings- eller konfliktforhold (Gustavsson 2000: 234). Ulike kunnskapstyper anvendes: episteme som ”vad vi tror eller håller för sant, vad vi kan ge goda skäl för och berättiga, eller bevisa som sann” (Gustavsson 2000: 222), techne som praktisk-produktiv kunnskap og phronesis, kunnskap, klokskap i handling (Gustavsson 2000: 31, jf. kapittel 2.4.2). Å kunne anvende ulike kunnskapstyper til ulike formål, bidrar til perspektivrikdom (Gustavsson 2000: 237). Han klargjør sitt standpunkt når det gjelder kunnskap og kunnskaputvikling:

”Et af de standpunkter, jeg er kommet frem til, er at kombinationen af indefra kommende og udefra kommende kundskab er frugtbar. At kende til indenfra, hvordan uddannelse og læring foregår i praksis, er en vigtig side til forståelse og kundskab. (...) Distanceret forståelse og perspektiver udefra er et nødvendigt komplement. Det kan man opnå gennem refleksion, teori og videnskab. Indlevelsens forståelse og den kritiske distance er to lige væsentlige sider ved kundskab” (Gustavsson 2003: 36).

Gustavsson framholder her et perspektiv på kunnskap som jeg deler og også finner gjennkjennelig i forhold til de dimensjoner ved kunnskap som kommer fram gjennom spesialpedagogenes fortellinger. Det er tema for drøfting i delkapittel 8.2.1.

Drøftinga i kapittel 8.2.2 er viet etiske perspektiv med spesialpedagogenes utsagn som utgangspunkt. Visse utsagn hos spesialpedagogene i min studie gir grunnlag for drøfting av spesifikke etiske teorier, mens andre utsagn eksemplifiserer etiske holdninger innvevd i handling. Slik sett vil også phronesis som fortolkningsgrunnlag aktualiseres i dette delkapitlet. Implikasjoner av phronesis som kunnskapsoverbygning drøftes nærmere i kapittel 9.1.1.

I det siste delkapittel i kapittel 8 drøftes oppfatninger om personlig egnethet –”an add on”, nærmest, sett i forhold til tidligere kapitler.

### **8.2.1 Spesialpedagogenes kunnskapsgrunnlag**

Det som er tegnet som spesialpedagogenes kunnskapsgrunnlag ter seg i hovdsak gjennom tegn og spor. Her er noen, men få manifestasjoner over ”eksakt viten”, den teoretisk baserte

kunnskapen. Kunnskap framtrer snarere som innvevd i handlinger og som en base som tas for gitt, innleiret i eksempler.

Den teoretiske kunnskapen, den epistemiske (Dunne 2001: 237–238) viser seg mer som stadfestinger av at slik innsikt finnes enn som utlegninger av selve innsikten. Dette omfatter for eksempel innsikt i ulike typer funksjonshemminger eller vansker. Alle spesialpedagogene har utsagn som impliserer denne typen kunnskap, sterkere hos noen enn andre, spinklest hos Anton, den yngste. Jon og Hilda gir eksempler på spesifikke metodiske tiltak i forhold til elever med lese- og skrivevansker eller relatert til begynneropplæring, en type eksempler som har en teoretisk kunnskapsbase som forutsetning. Linda, Kathinka og Randi har lignende eksempler. Den teoretiske kunnskapen, det Eriksen (20001a: 43) betegner som et kognitivt og instrumentelt kunnskapsgrunnlag, hos Molander (1996: 41) omtalt som ”knowledge”, altså påstandskunnskap. Intervjuenes hensikt og form er neppe heller egnet i forhold til å kunne dokumentere teoretisk viten hos informanter.

Alle skolesjefene omtaler profesjonen spesialpedagog, to av dem spesifikt når det gjelder kunnskapsgrunnlag. Skolesjefen i kommune 3 medgir at her er forskjeller når det gjelder spesialpedagoger, men ingen systematiske forskjeller. – De er generelt dyktige, sier han, men vi har for få. Skolesjefen i kommune 1 er krassere i sin dom:

”Mitt inntrykk er at mange spesialpedagoger har et for magert faglig grunnlag. De er sentrale skjønnsutøvere og har et for tynt grunnlag her. Skjønnsutøvelse bygger ofte på en for dårlig faglig innsikt ... mer gjetting og tro enn viten. De har en for dårlig formalutdanning. Her er med andre ord ei viss gruppe som opererer på et for dårlig faglig nivå. Lærerutdanninga er for tynn her! Spesialpedagoger burde minst ha 2.avdeling og dokumentert realkompetanse” (Skolesjef kommune 1).

Her er etterlysning av en ganske omfattende utdanning og realkompetanse, bl.a erfaring. Visst representerer utsagnet hans en utfordring til feltet relatert til en kunnskapsbase for skjønnsutøving.

Alle spesialpedagogene tillegger erfaring stor vekt. Noen (Hilda, Anna, Linda) gir eksplisitt et bilde av at den teoretiske kunnskapen først er anvendbar, tjener sin hensikt, når den er utprøvd, justert og utvidet i forhold til praksis. Den teoretiske innsikten oppfattes m.a.o. ikke som en tilstrekkelig ballast når det gjelder gjennomføring av spesialundervisning.

I kunnskap om erfaringens betydning står den amerikanske pragmatikeren John Dewey svært sentralt. John Dewey (1859–1952) etterlot seg mange og sentrale spor også i norsk skoleutvikling når det gjelder erkjennelse av oppdragelse, kunnskap og kunnskapens vesen. Ikke minst har han problematisert forholdet mellom erfaring og tenkning (1916) og erfaring

og oppdragelse (1938). Erfaring tillegges stor vekt, men ikke uten en viss reservasjon: ”Troen på, at al sand oppdragelse sker gjennom erfaring, er ikke ensbetydende med, at alle erfaringer er sande og i samme grad oppdragende,” hevder Dewey (1974: 39). Utfordringer for lærere er bl.a. å utvikle en sammenhengende teori om erfaringer i den forstand at en slik teori bidrar til konkret veiledning når det gjelder valg og struktur i forhold til ulike metodiske valg. Kontinuitet eller ”erfaringens kontinuum” (Dewey 1974: 45) blir slik et sentralt stikkord.

”Aktivitet alene skaper ingen erfaring. Den er adspredt, sentrifugal, oppløsende. Erfaring som forsøk innebærer forandring, men forandring er en meningsløs overgang med mindre den blir bevisst forbundet med den bølgen av konsekvenser som slår tilbake fra den” (Dewey 1916: 53).

Sigurd Nørstebø ga i 1953 ut ei bok om Deweys tekster med vekt på hans syn på oppdragelse og læring. Han oppsummerer når det gjelder erfaring: ”Dei røymsler som eit menneske har, er verdfulle berre når dei blir eit middel til å vinne nye og rikare røymsler” (Nørstebø 1953: 206). Erfaring, dersom den skal være noe kvalitativt annet enn en flyktig aktivitet, må m.a.o. forbindes med konsekvenser av erfaringer, og, som Nørstebø videre peker på, inngå i de planer vi setter opp for å løse et problem. Strømnes (1990) oppsummer Deweys syn på kunnskap, erfaring og sannhet:

”Kunnskapen er altså ei erfaring. Og sanninga til meininga avheng av utfallet til erfaringa (om ho løyser problemet, om ho gjer livet rikare). Sidan kunnskapen ut frå dette må vere individuell og subjektiv, ville også sanninga til kunnskapen vere det” (Strømnes 1990: 229).

”Sanninga,” sier Strømnes videre, ”er då den opplevde relasjonen mellom operasjon, utløysing og styring på den eine side og trygging av formål og meining på den andre. Sanninga er dermed gjord til ein relativ sak” (Strømnes 1990: 231-232). ”Sannhet” blir slik sett situert (jf. kapittel 3.8).

”Kva slags konkret kunnskap er det så praksisfeltet søker etter og tek sitt utgangspunkt i?” Peder Haug (1998a: 265) reiser spørsmålet når det gjelder kunnskapsbasen for spesialundervisning og viser til et begrepspar med opphav i Deweys tekster: pragmatisk og idealistisk kunnskap, og peker videre på at begrepene kan bidra til å tydeliggjøre kunnskapsgrunnlaget for spesialundervisning.

”Det pragmatiske kunnskapsgrunnlaget går ut på at partane forhandlar seg fram til løysingar. Løysinga er nådd når det er semje om korleis ein kan angripe ei sak. Pragmatismen sin største fordel er handlingskraft basert på erfaringar. Resultatet av

handlinga er usikkert fordi grunnlaget for handlinga er eit resultat av forhandlingar og konsensus” (Haug 1998a: 266).

Kunnskapsbasen for spesialpedagogisk virke framstår som diffus, i hovudsak prega av pragmatiske modeller for endring (Haug 1997a, 1998a, 1998c). Her er et noe nedslående bilde som trer fram av profesjonens kunnskapsbase. Så er det et spørsmål knytta til kunnskapsgrunnlaget hos spesialpedagogene i denne studien, om vektlegging av erfaring og samarbeid leder fram en konklusjon i retning et pragmatisk kunnskapsgrunnlag.

Den andre kunnskapstypen, den idealistiske, har den intellektuelle søken etter løsninger som utgangspunkt.

”Det idealistiske kunnskapsgrunnlaget går ut på å vinne inn kunnskap om saka, og ut fra det set ein fram forskjellige forslag om løysingar. Idealismen sin største fordel er den uavhengige intellektuelt kritiske søkinga etter samanhengar og svar, likt med forskning. Resultatet er usikkert, fordi aktørane ikkje treng vere interesserte i eller evnar å følgje opp dei ideelle og rasjonelle krava som ligg i denne kunnskapen, og som ein heller ikke kan garantere vil fungere i praksis” (Haug 1998a: 266).

Er det så grunnlag for å fortolke spesialpedagogenes kunnskapsbase inn mot et slikt idealistisk kunnskapsgrunnlag? Jeg finner ikke grunnlag for verken å bekrefte eller avvise en hypotese om dette. Det er tidligere i dette kapitlet konkludert med at, relatert til teoretisk kunnskap, finnes denne hos spesialpedagogene, mer eller mindre framtreddende, men her er lite dokumentasjon på denne kunnskapens faktiske innhold.

Kontraster er tidvis nyttige for å anskueliggjøre eller sannsynliggjøre en konklusjon. Rolf Helldin har i si avhandling fra 15 år tilbake empirisk tilfang fra spesiallærere som arbeidet med ”emotionellt och socialt missgynnade ungdomar”, ei avhandling med tittelen ”Den unika speciallärarkompetensen?” Spørsmålstegnet er betegnende og antyder en fellende dom:

”Jag tror det finns risk för att de stragier som används i ett sådant läge kan bli mer eller mindre ritualiserade ”kroppsliga” handlingar som år efter år upprepas utan förändring, och som hindrar utveckling och nytänkande” (Helldin 1990: 117).

Mangt er skjedd i pedagogisk utvikling i løpet av 15 år. Poenget i denne sammenhengen er imidlertid å anskueliggjøre forskjeller mellom uttrykk for kompetanse. Mens vi hos Helldin finner et uttrykk for fastfrosnen kompetanse, finner vi i studien om spesialpedagogen i grunnskolen en viss base av gjenkjennbar spesialpedagogisk kompetanse, og ei utviklingsorientering når det gjelder søk etter kompetanse, om enn dette nok gjelder noen av spesialpedagogene mer enn andre. Den spesialpedagogiske kompetansen har trolig sine

pragmatiske sider, men det synes i denne studien også å være feste i det ideologiske kunnskapsgrunnlaget. Her er uttrykk for undring, utsagn knytta til selvkritikk og uttrykk for åpne søk etter kunnskap.

En omvei via Dreyfus og Dreyfus (1986, jf. kapittel 8.1.1) og stegene fra novise til ekspert kan bidra til utkrystallisering av kunnskapens egenart hos dette utvalget av spesialpedagoger. Modellen kan tjene som bakgrunnsillustrasjon for spesialpedagogenes beretninger om kunnskaper og eksemplifiseringer når det gjelder anvending av kunnskap, peke på den sammensatte kunnskapsbasis som dels er forankret i teoretiske begrep, men også formidlet som erfaringsbaserte eksempler. Jeg har imidlertid ikke til hensikt å plassere disse spesialpedagogene i de ulike stegene: novise, avansert begynner, kompetent utøver, kyndig utøver, ekspert, mester og innovatør. Flyvbjerg (1991) sammenfatter kjennetegn ved eksperten:

”Ekspertter handler ud fra moden, holistisk, gjennomprøvet forståelse, intuitivt og uden bevidste overlæg. Intuitiv forståelse stammer først og fremmest fra erfaringer på egen krop og er på den måde ét med udøveren” (Flyvbjerg 1991: 33).

I et videoopptak av en forelesning som professor Hubert Dreyfus holdt ved Norges Idrettshøgskole i 2003,<sup>213</sup> introduseres to nye trinn: Master and Innovator. Bourdieu (1977, her fra Solvoll 2000) bruker begrepet ”virtuosen”,<sup>214</sup> som har sine kjennetegn: ”... å komme frem til et nivå der det ikke bare er situasjoner som gjenkjennes intuitivt, men der også relevante beslutninger, strategier og handlinger gjenkjennes synkront og som en helhet” (Solvoll 2000: 21).

Den eminente praksis framstår som innvevd i lærerens repertoar og som naturlig kan tilpasses aktuell setting. Å sette ord på den kompetanse som ligger til grunn for praksis, er ikke alltid like enkelt.

”When he (the professional practitioner) tries, on rare occasions, to say what he knows – when he tries to put his knowing into the form of knowledge – his formulations of principles, theories, maxims, and rules of thumb are often incongruent with the understanding and know-how implicit in his pattern of practice” (Schön 1987, her fra Flyvbjerg 1991: 34, forfatterens parentes).

Det empiriske grunnlaget for studien ligger her i intervjuene. Jeg har ikke observert spesialpedagogene i praksis. Jeg har ikke grunnlag for å vurdere i hvilken grad den know-how

---

<sup>213</sup> <http://www.nih.no/nih.asp?s=article&aid={E330D312-468B-456F-ACEC-EFEE8ECF3BD2}>

<sup>214</sup> Eisner (2002) lanserer begrepet artistry som betegnelse på eminent praksis. Det kommer vi tilbake til i kap. 7.



eller "knowing" (jf. Molander 1996: 41) som kommer fram i ords form, ofte gjennom eksempler, er innvevd i deres faktiske praksis.

Når det gjaldt Anton, novisen, konkluderte jeg med at han ikke nødvendigvis kan karakteriseres med novisens fremste særtrekk: regelbundenhet og kontekststuvhengighet. I forhold til de øvrige spesialpedagogene, bærer fortellingene preg av det kontekststuvhengige virke i den forstand at profesjonsutøving tilpasses elevens egenart ... igjen i større og mindre grad og med mer eller mindre pregnans i de ustagn som omhandler sider ved kunnskap og erfaring. På den bakgrunn er det lite nærliggende å trekke en konklusjon om et entydig pragmatisk kunnskapssyn hos disse spesialpedagogene. Her er like gjerne tråder av et idealistisk kunnskapssyn, bl.a. i form av å "vinne kunnskap om saka ..." (jf. Haug 1998a: 266).

Gustavsson (2004) anvender begrepet handlingsregler. De representerer teoretiske referanser og erfaringsbaserte eksempler som peker mot variasjoner i forhold til etablerte handlingsregler, inn mot og utvikling av "utåt sett ett sätt att handla och inåt sett som ett sätt att vara" (Gustavsson 2004: 43). Dette "sätt att vara" skal vi videreføre og videreutvikle i det følgende kapittel, kapittel 8.2.2, som handler om profesjonsetiske aspekt, aspekt som i phronetisk språkdrakt karakteriseres med praktisk klokskap.

"I etiska frågor och mänskliga avgöranden är det därför en annan form av kunskap än den systematiska och vetenskapliga som behövs. Praktisk klokhet går ut på att befatta sig med det enskilda och inte med generella principer. Principer äger giltighet bara så länge de inte slår fel i förhållande till enskildheterna, men kan inte överordnas det konkreta livet" (Gustavsson 2004: 45).

I det følgende delkapitlet vil jeg drøfte profesjonsetiske sider ved spesialpedagogenes virke i lys av ulike etiske teorier.

### **8.2.2 Profesjonsetiske sider ved spesialpedagogenes virke**

Campbell (2003) viser til at etisk forankring og etisk kompetanse hos lærere er sammensatt, dels også usynlig. Hun konkluderer:

"If we are to make teachers' ethical knowledge more visible as exemplary of virtue-based professional practice, we must recognize and accept the moral layeredness of teaching, the complexities of classroom and school life, the occasional uncertainty of teachers striving to respond to conflicting demands in ways that are fair and caring to all, and the fact that people in teaching, as elsewhere, have varying and competing perspectives on what constitutes right and wrong, good and bad. Ethical knowledge encompasses divergent orientations, but is not so confuse that it ignores its fundamental rootedness in core

principles or virtues such as honesty, justice, compassion, dedication, diligence, integrity, courage, and other components of moral pluralism” (Campbell 2003: 18).

Hos spesialpedagogene som deltar i denne studien, framtrer praksis forankret i etiske verdier. Kjerneprinsipper virker i tråd med dem som Campbell lister opp: ærlighet, rettferdighet, empati, integritet osv. Moen (2004) peker i sin avhandling på at spørsmål knyttet til læreres verdigrunnlag er sentrale, men også vanskelig å drøfte: ”One could say that they lay the foundation for our total mode of behavior” (Moen 2004: 151); verdigrunnlaget danner fundament for handling.

Yrkesetikk, profesjonsetiske regler og prinsipper har feste i ulike teoriretninger innen etikk. Etisk teori er både en betraktningmåte og en måte å argumentere på og som videre ligger til grunn for handling (Nyeng 1999: 18). Som utgangspunkt kan vi skille mellom normativ og deskriptiv etikk.

”Normativ etikk drøfter hvilke moralske normer og verdier som bør gjelde. Normative etiske teorier er dermed teorier som forsøker å systematisere og filosofisk begrunne disse verdiene og normene” (Nyeng 1999: 15-16).<sup>215</sup>

Den normative etikken har sitt utgangspunkt i normer eller regler som gis en foreskrivende funksjon: å handle etisk rett. Den deskriptive etikken beskriver hvilke normer som faktisk gjelder, da gjerne i form av en verdinøytral beskrivelse; en tar ikke selv stilling (Nyeng 1999: 172). Inndeling av etiske teorier skjer med normative vs. deskriptive teorier som hovedkategorier, selv om det i forhold til ulike etiske teorier er svært viktig å ta reservasjoner når det gjelder klassifiseringer: ”Det finnes ingen absolutt sann inndeling av etiske teorier, bare mer eller mindre hensiktsmessige kategoriseringer gitt et (pedagogisk) formål” (Nyeng 1999: 30).

Christoffersen (2005) drøfter de tre viktigste kjennetegn ved profesjonsetikken. For det første: møtet mellom mennesker. Dernest er dette møtet handlingsorientert: ”De etiske spørsmålene i profesjonsetikken er ikke bare teoretiske, men også praktiske” (Christoffersen 2005: 64). For det tredje er det yrkesutøverens faglige kompetanse som ligger til grunn for dette handlingsorienterte møtet mellom mennesker (Christoffersen 2005: 65). Gjennom spesialpedagogenes fortellinger finner jeg utsagn som kan fortolkes inn mot ulike former for etisk grunnlagstenkning.

---

<sup>215</sup> Normative teorier kan videre beskrives i 1. eller 3. person. Uttaler en seg i 3. person om et moralsk anliggende, er utsagnet i prinsippet moralsk nøytralt i forhold til egne verdier. Uttaler en seg i 1. person, foretar en selv normative vurderinger, dvs. slutter seg til en bestemt moralsk oppfatning. En er med det prinsipielt rede til å argumentere for en spesifikk moralsk verdi (Nyeng 1999: 16-17).

Sider ved omsorg og empati, forståelse og respekt for elever finner vi i utsagn og fortolkninger av utsagn hos alle informantene. "Ikke såre", "ikke gjøre narr av" og betydning av identitetsutvikling og elevers behov for mestring, er uttrykk, begrep og forankring som sitter som preg hos alle spesialpedagogene i dette utvalget. Utsagn er knytta til handling, ikke i form bare av en ren beskrivelse av hva som er "rett" eller "viktig", men framtrer som handling gjennom eksemplifiseringer. Dette er holdninger av allmennmenneskelig karakter, ikke avgrenset til yrkesetikk.

Grunnlagsholdning hos og utsagn fra spesialpedagogene gir konnotasjoner i retning nærhetsetikk, der vi finner Emmanuel Levinas og Knud Løgstrup som sentrale eksponenter. Nyeng (1999) karakteriserer denne inndelinga av etiske teorier som en "moderne etisk realisme" i den forstand at vårt absolutte moralske ansvar er å finne i det dyadiske forhold mellom mennesker (Nyeng 1999: 109). Møtet med "Den andre" forplikter, og er i utgangspunktet et asymmetrisk forhold: jeg viser innlevelse, respekt uten fordring til å bli møtt tilsvarende. Kristiansen (2003) gir en sammenfatning av forhold ved tillit og selviskhet vs. uselviskhet i lys av Løgstrups tekster.

"Uselviskhet kan sees som et motstykke til selviskhet. I tillitsforholdet er det ikke en selv en har i tankene, men den andre. Uselviskhet i Løgstrups tekster settes som kontrast til bestemte holdninger som Løgstrup avviser, slik som selvopptatthet, selvhevdelse, selvcentrerthet og alle tanker om fortjeneste og belønning" (Kristiansen 2003: 106).

Den fordring som ligger i tillit handler om å ha den annens beste i tankene uten dermed å te seg selvutviskende. Skærbæk (2001) peker på at Løgstrups filosofi er tuftet på et ontologisk perspektiv, dvs. værens' betydning, eksistensens betydning, som motsats til et deontologisk perspektiv, der bl.a. plikt ligger som grunnlag for moralsk handling. Nærhetsetikken er altså forankret i et ontologisk syn, og "... the ontological condition of life is interdependency. The ethical demand springs from this, and requires that we care *for* the other without taking responsibility *from* him or her" (Skærbæk 2001: 179). Poenget i nærhetsetikken er m.a.o. den gjensidige avhengighet som innebærer å bry seg om den annen uten derved å frata den annen ansvar for egne valg og handlinger. "Nærhetsetikken understreker at vår *væremåte* og våre *handlinger* har avgjørende betydning for andres livsutfoldelse," skriver Bergem (1998: 79), og peker på røtter tilbake til Aristoteles.

"Dydsetikken har røtter tilbake til Aristoteles. Sentralt i hans tenking stod oppfatningen om at dydene er forankret i en helhetlig person (det integrerte mennesket), som også *praktiserer* de dydene som er blitt en integrert del av personligheten. Det gir faktisk ingen

mening å tale om dyder med mindre de kommer til uttrykk i personens være- og handlemåte, mente Aristoteles. Holdning, handling og liv hører sammen og må vurderes ut fra et helhetlig perspektiv. Det etisk høyverdige kommer til uttrykk i handlinger som i praksis er et samspill mellom flere dyder. Mot, klokskap, rettskaffenhet og måtehold var de dydene Aristoteles la særlig stor vekt på. Blant disse rangerte klokskap alle høyest” (Bergem 1998: 67-68).

”Nærhetsetikken,” sier Bergem, ”utfordrer sensitiviteten overfor så vel elevens følelser som hans eller hennes behov” (Bergem 1998: 80). I denne avhandlinga er avveininger i forhold til ”de” og ”dem”, elever som innlemmes i fellesskapet vs. elever som får et segregert opplæringstilbud, begrunnet i at de ikke lar seg innlemme i et fellesskap som i prinsippet skal være inkluderende (jf. kapittel 5.3.3). Flere av informantene (Randi, Kathinka, Linda) drøfter dette ut fra nærhetsetiske betraktning.

Her er også signaler om at etiske prinsipper nødvendigvis ikke er allment innvevde i læreres og spesialpedagogers praksis. Både Andreas og Anna viser til eksempler på det: lærere som omtaler elever respektløst (jf. kapitlene 8.1.3 og 8.1.8).

Jarle Bakke hadde likeverdig opplæring som tema for sin hovedfagsoppgave i 1989, med utgangspunkt i elever med utviklingshemming. Han utarbeidet en omfattende manual for evaluering av skolens undervisningsplanlegging og praksis som står som vedlegg til hans oppgave. Under kapitlet ”Språk” heter det i ingressen:

”Denne vurderingen retter oppmerksomheten mot delen av språket som uttrykket verdier, holdninger og oppfatninger av hverandre. Det gjelder så vel språket elevene bruker seg i mellom, blant de voksne og mellom voksne og elevene. Særlig gjelder vurderingen mellom de andre og den psykisk utviklingshemmede” (Bakke 1989, vedlegg: 25).

Her er klare yrkesetiske føringer og videre kriterier for vurdering av tiltale- og uttrykksformer. Her er sider ved yrkesetikk synliggjort på enkeltindividnivå og skolenivå. Tilsvarende føringer finner vi i Inkluderingshåndboka flere steder, også under det som betegnes som hovedområde A: ”Skape en inkluderende skolekultur” med sterk betoning av den gjensidige respekt mellom ulike aktører i skolen (Booth og Ainscow 2001: 38). Bevisstgjøring om å vise respekt inngår slik som en del av skolens utvikling i retning den inkluderende skole.

Dydsetikken, som en av de etiske teorier, har sin opprinnelse i den aristoteliske etikk, den anvendte klokskap: klokskap i handling (jf. kapittel 2). Phronesis blir slik sett både et grunnleggende kunnskapsbegrep og en etisk rettesnor, også omtalt som dydsetikk. Her er ikke vekt på moralsk handling i tråd med pliktetiske normer. (Pliktetikken vil kort bli omtalt noe

senere i kapitlet.) Nyeng (1999) lister opp en del sentrale dydsetiske begrep så som aktørfokusering, stabile karakteregenskaper, holdninger, menneskets natur, praksis, klokskap, sosiale fellesskap og goder (Nyeng 1999: 83).

Henriksen og Vetlesen (2003) viser til at feministisk teori har påvirket og konkretisert den anvendte etikk ved bl.a. å aksentuere handlingskomponenten, en komponent som i sitt vesen er situert, kontekstuel avhengig.

”Hvis vi nå sier at Aristoteles her presenterer en tilnærming som er ”feministisk”, er det fordi han, ved å ta utgangspunkt i det konkrete individets forhold til den, gir mulighet for større nærhet til situasjonen, og ikke i abstrakte prinsipper. Samtidig er individers forhold til situasjonen ikke helt særpreget, men også styrt av situasjonsoverskridende elementer, nemlig dydene: Det etisk allmenne uttrykker seg dermed i personen gjennom dydene. De gir mulighet for at individet kan forholde seg på måter som også andre kan gjenkjenne og anerkjenne som gode. Men fordi den konkrete handling er relatert til en spesiell situasjon, vil den alltid ha elementer som ikke lar seg utlede av kontekstløse prinsipper eller regler” (Henriksen og Vetlesen 2003: 196).

Verken nærhets- eller dydsetikken har forhåndskriterier for moralsk handling. Klokskapen har feste i våre dyder, og ”... dydene er forankret i de verdiene vi har latt forme og forpliktet oss gjennom deltakelsen i et konkret menneskelig fellesskap” (Henriksen og Vetlesen 2003: 195). Vi finner trekk fra ulike etiske retninger hos disse spesialpedagogene, så som nærhets- og dydsetikk, uten at det er et poeng i seg selv å feste profesjonsetiske spor i bestemte teorier (jf. Nyeng 1999: 30).

De juridiske sider ved spesialundervisning er i ulik grad problematisert av spesialpedagogene, og vektlegging har dels ulike fortegn, tydeligst ordsatt av Jon og Hilda. Jon bruker uttrykk som at ”jussen har skremt oss”. Hilda uttrykker bekymring over nedtoning av de juridiske sider både relatert til rettighets- og rettssikkerhetsaspektet (jf. kapittel 5.7.1 og de tilsvarende synspunkt hos skolesjefene, kapittel 6.4.2). Hilda har god innsikt når det gjelder jussen i spesialpedagogikken og har også bidratt til å skolere, bevisstgjøre andre (jf. kapittel 7.1.5 og 7.3.1). Hun er opptatt av at elever skal få det de har krav på, og ser mørkt på framtidsutsiktene når det gjelder elever med spesielle behov. Antall enkeltvedtak går ned, i tråd med intensjoner både på nasjonalt og kommunalt nivå, samtidig som den totale ressursituasjonen framtrer som lite oppløftende. Vanlig undervisning ved Hildas skole synes videre i liten grad å være differensiert, noe som aktualiserer argumentasjoner og ordninger med pliktetiske undertoner: ”en modell for upartiske og dermed rettferdige fordelinger av de goder som finnes i samfunnet” (Henriksen og Vetlesen 2003: 154).

Relatert til etisk teori kan det være nærliggende både å vurdere pliktetiske og diskursetiske teorier.<sup>216</sup> De pliktetiske teorier har sitt opphav i Kants filosofi på 1700-tallet. John Rawls er den som i nyere tid står som eksponent for utvikling av pliktetikken, noe som har medført at han knyttes tett til det verdigrunnlag som ligger til grunn for utvikling av velferdsstaten, med problematiseringer og formuleringer av prinsipper for rettferdig fordeling av goder; velferdsstatens moralske grunnlag (Henriksen og Vetlesen 2003: 155).

Juridiske aspekt kan også drøftes ut fra et diskursetisk perspektiv, med Habermas<sup>217</sup> blant de fremste eksponenter (jf. kapittel 7.3.4). Her er en sterk vektlegging av drøftinger mellom berørte parter fram til konsensus (Bergem 1998: 67). Forskjeller mellom skoler og kommuner når det gjelder jussen i spesialpedagogikken aktualiserer forholdet mellom ”det korrekte” og ”det fleksible”, en debatt som generelt framstår som sentral i også profesjonsetisk sammenheng. Avhandlingas kapittel 6.4 tar fram ”trusler” relatert til rettighets- og rettssikkerhetstenkning med bl.a. krav til enkeltvedtak, lovregler skapt for å hindre forskjellsbehandling og uforutsigbarhet (Frihagen 1978, Wyller 2005).

Utsagnene hos informantene er mer ujevne i forhold til pliktetikken eller det Wyller (2005: 43) betegner som den ”grunnleggende profesjonsetikken” som inneholder etablerte regler for f. eks. handtering av de juridiske sider ved spesialundervisning. Flere informanter toner ned de juridiske sider. Alle skolesjefene gir tilslutning til reduksjon i antall enkeltvedtak. Flere av dem betoner betydningen av dialog med foreldre for å fremme en felles forståelse av hvorfor et vedtak blir som det blir. Økt vektlegging av dialog presenteres av noen av skolesjefene som en hovedårsak til at klager på enkeltvedtak ikke forekommer lenger eller er kraftig redusert. På den annen side viser både Hilda og Randi (kommune 1) til at et enkeltvedtak som ikke viser ressurser til realisering av tilrådd spesialundervisning, kan være vanskelig for foreldre å klage på (jf. kapittel 6.3.1). Her er et dilemma relatert til prosedyrer, et dilemma som også eksemplifiserer betydningen av ”møtet”.

Relatert til elevers behov for særskilt tilpassing av opplæringa – er det da slik at det er tilstrekkelig å stole på ulike aktørers klokskap i handling; at de erkjenner enkelte elevers behov for sterkere grad av tilpassing av opplæring og handler etter det? I møtet med den annen, vil den annens behov for tilrettelegging medføre at de ulike aktører i det spesialpedagogiske feltet besitter den tilstrekkelige kompetanse og det tilstrekkelige grunnlag

---

<sup>216</sup> Et tredje perspektiv i etisk sammenheng i tillegg til de ontologiske og deontologiske teorier: et teleologisk, ”en sekkebetegnelse på etiske teorier som kjennetegnes ved at de begrunner moralske normer og prinsipper ut fra menneskets formålsrettethet” (Nyeng 1999: 181). De vil vi imidlertid ikke gjøre rede for i denne sammenhengen.

<sup>217</sup> [http://www.hf.uio.no/iks/ariadne/Idehistorie/framesetepoke10.htm?epoke10/e10\\_habermas.htm](http://www.hf.uio.no/iks/ariadne/Idehistorie/framesetepoke10.htm?epoke10/e10_habermas.htm)

for skjønnsutøving, evne til og mulighet for pedagogisk tilrettelegging og ressursdisponering i kraft av dydsetiske føringer?

Spesialpedagogene i denne studien har alle utsagn som rommer vurderinger av dydsetisk karakter. Wyller (2005: 43) påpeker at dydsetikken rett nok ikke er en ny form for etikk, men at bruken i dag rommer andre perspektiver og ei sterkere vektlegging i profesjonsetikken enn tidligere, samtidig som pliktetiske føringer tones ned. Dette representerer en del dilemma. Debatten knytta til profesjonsetikk, prosedyrer og endringer, kommer jeg tilbake til i avhandlingas avsluttende kapittel.

### 8.2.3 Personlig egnethet

”Hun har ingen eksamen i spesialpedagogikk, men alle vil spise av hennes hånd. Rektor, spesialpedagoger, PPT-ansatte, assistenter, støttekontakter, lærere – alle ønsker å ta for seg av hennes unike kompetanse. Den har hun bygget opp gjennom mange års daglig arbeid med utviklingshemmede i barnehagen – de siste fem årene sammen med Karl Andreas. (...) Det beste med Heide er måten hun er på. Det er som Vårherre skulle ha lagt inn et inkluderende gen i ryggmargen hennes. (...) Heide viser hvordan store ord som ”et samfunn for alle”, ”likeverd” og ”inkludering” er en helt alminnelig og hverdagslig sak” (Sydnes 2003: 54).<sup>218</sup>

Skau (2002) presenterer i si bok om profesjonsutvikling en modell over det hun betegner som en samlet kommunikativ kompetanse, en likesidet trekant med sidene teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Det personlige aspektet i dette framheves bl.a. ”personlig væremåte slik den ytrer seg i samspill med andre” (Skau 2002: 89, jf. også prakistrekanten fra Handal og Lauvås 1983).

Egnethet har å gjøre med oppfatninger om å passe til noe. I omtale av eget og andres virke, som i denne studien, har oppfatninger om egnethet basis i skjønn og erfaringer. Er så begrepet egnethet en parallell til profesjonalitet eller oppfatninger om forutsetninger for profesjonalitet?<sup>219</sup>

Englund (1996) viser til at det ikke ligger en enhetlig oppfatning av undervisning som profesjon og karakteriserer profesjonsbegrepet som et ”buzzword” som brukes som redskap for å skape legitimitet til ulike utviklingslinjer. Han gir like fullt en forklaring på profesjonalisering og undervisning som profesjon:

---

<sup>218</sup> Sydnes' bok ”Øyeblikk med kasus” er en samling historier om hennes sønn, Karl Andreas, som har Down Syndrom.

<sup>219</sup> Maltén (1981: 31) stiller spørsmålet: Kan man måle og sette karakter på læreregnethet? Han viser til en del undersøkelser fra 1960-årene, men trekker ingen entydig konklusjon.

”In short, I will characterize professionalization as a sociological project, relating to the authority and status of the (teaching) profession, and professionalism as a pedagogical project, concerned with the internal quality of teaching as a profession” (Englund 1996: 75, forfatterens parentes).

I denne studien har noen av spesialpedagogene utsagn som vedrører det jeg har valgt å betegne som ”egnethet”. Utsagn fra spesialpedagogene omfatter dels dem selv, andre spesialpedagoger og/eller framtidige spesialpedagoger.

Anna og Hilda har anføttelser når det gjelder sider ved dagens utdanning relatert til intellektuelle forutsetninger og motivasjon for yrket på en side. På den annen side: et utdanningsløp som ikke godt nok gir ballast for god yrkesutøving. De peker bl.a. på et for knapt omfang av praksis. Randi har positive omtaler av dagens studenter, men også hun uttrykker et tankekors i forhold til at utdanning av spesialpedagoger er avgrenset til 10 vektall/30 studiepoeng, og at her er relativt lite praksis. – ”Det var mye undervisning,” sier hun og refererer til egen utdanning (1.avdeling spesialpedagogikk). Vi fikk jo tid til å reflektere på en annen måte enn jeg tror de får nå, når det på en måte er en del av noe mer, da.” Videre var praksis langt mer omfattende i studier i spesialpedagogikk tidligere (jf. kapittel 4.3), noe som trolig gjorde utdanninga mer egnet. Ulike utdanningsutfordringer kommer jeg tilbake til i avhandlingas siste kapittel.

Også Jon kommer inn på rekruttering av lærere; ”... vi rekrutterer ikke lærere sånn som det var før.” Han reflekterer over lærerutdanning som et åpent studium, ”... og et åpent studium kan jo være et godt studium hvis du er motivert for det når du begynner der. Og dessuten blir de kanskje mer motivert mot slutten?” Han reflekterer over yrkesvalget sitt. Han tar inn begrepet ”skolemann”, og karakteriserer seg selv som lykkelig.

Flere av spesialpedagogene omtaler relasjonelle forhold i gruppe, klasse eller skole og i det: lærer som leder. Randi presiserer betydning av nærhet til elever, og er eksplisitt på at hun aldri har hatt disiplinære vansker. Anton har tilsvarende utsagn, ”... altså en litt kameratslig tone. Det har ikke skadet i forhold til ... jeg føler at jeg er sjefen når jeg er her. Veldig greit og klart.” Jon poengterte tilsvarende etter at han hadde vist meg rundt på skolen. ”Ja,” sier han, ”du fikk kanskje med deg det da vi gikk omkring – jeg oppfører meg som om vi har jobbet sammen i hundre år, men samtidig vet de at det er jeg som er basen.”

Convery (1999) peker på at når lærere forteller sine historier, fokuserer de ofte på ”what I am not”. De bruker bilder på antagonistiske grupper av lærere for å stadfeste en foretrukket identitet (Convery 1999: 135, jf. kapittel 3.1.1).



Anna har brukt uttrykket ”tradisjonell spesialpedagog”, Jon ”reinhekla spesialpedagog” i betydning opptatt av formelle aspekt ved spesialundervisning (for eksempel IOP og halvårsrapporter). Hilda peker på ”det gamle bildet av spesiallærere”, et bilde hun distanserer seg fra. Randi hevder at noen spesialpedagoger kan være ”nesten vel så innsnevra” som lærere uten videreutdanning i spesialpedagogikk, her relatert til et avgrenset syn på elever: fokus på vansker snarere enn fokus på eleven og elevens potensiale og med perspektiv på organisering av spesialpedagogiske tiltak. En av skolesjefene (kommune 7) gir uttrykk for stor skepsis til spesialpedagoger som tilhører ”sekta”: spesialpedagoger som vil ha elever ut av klassen og med en holdning prega av ”min elev” og ”mine ressurser”. Disse finnes fortsatt, hevder skolesjefen og beklager det.

Utsagn fra spesialpedagogene skaper m.a.o. distanse til en type spesialpedagoger som framtrer annerledes enn dem selv eller som står for andre tradisjoner eller verdier – ”what I am not”. Et spørsmål er hvorvidt disse andre spesialpedagogene er mytenes spesialpedagoger eller i hvor stor grad de er dagens. Det sier denne studien lite om.

Så til et annet perspektiv som kan drøftes opp mot egnethet: perspektiv på kjønn. Andreas, Anton og Jon, de tre mennene som inngår i denne studien, har alle i løpet av karrieren fått jobbtilbud, Anton som debutanten, Andreas tidligere i lærerkarrieren, Jon som rektor. Ingen av de kvinnelige spesialpedagogene rapporterer om det, bortsett fra Kathinka. Hun ble bedt om å søke en stilling som spesialpedagog på bakgrunn av den særskilte kompetansen hun hadde.

Flere forskere viser til at skolen som system er bedre tilpassa jenter enn gutter. Så brukes det blant begrunnelser for overhyppighet av gutter i henvisning til spesialundervisning (Fylling 1999: 199). Sørli og Nordahl (1998) gjennomførte en omfattende undersøkelse knytta til problematferd i skolen og som drøfter betydning av lærerens kjønn. De konkluderer bl.a.

”I denne undersøkelsen ser det imidlertid ikke ut til å være klare forskjeller i kvinnelige og mannlige læreres pedagogiske praksis når det gjelder bruk av innhold, arbeidsmåter og regler i undervisningen, eller når det gjelder deres atferds- og kompetansevurderinger. Læreres kjønn kan derfor alene ikke være noen god forklaring på kjønnsforskjellene i elevenes atferd og resultat. Det kan ut fra dette likevel ikke slutes at læreres kjønn (og alder) ikke har noen sammenheng med de kjønnsforskjellene vi fant. Det kan f. eks. tenkes at guttenes behov for mannlige rollemodeller i oppveksten ikke ble dekket i denne undersøkelsen...” (Sørli og Nordahl 1998: 164).

Relatert til denne undersøkelsen har lærerens kjønn ingen betydning for resultatene, selv om de tar reservasjoner her i forhold til gutters behov for mannlige rollemodeller. Anton ble rekruttert fordi han er mann. Han forteller at rektor ved slutten av skoleåret ga uttrykk for at

hun var tilfreds med valg av spesialpedagog for de to elevene som Anton har hatt hovedansvar for. Anton har selv også vist til at han er ung, har fysisk styrke og kan spille mer på elevenes interesser enn det en eldre lærer trolig kan. Så ble kjønn her et element i egnethet. For Andreas er historien dels parallell: Han ble bedt om å søke fordi han hadde ønsket fag i fagkretsen og hadde vist seg å passe godt inn i miljøet på skolen. For Jon handlet det vel om – foruten den faglige ballast han har, også om den geografiske tilgjengelighet: en lærer/spesialpedagog oppfordres om å søke rektorstilling ved skolen. Så inngår det kan hende som ledd i å sikre både egnethet og stabilitet. Med disse eksemplene er det like fullt ikke grunnlag for å antyde at kjønn i seg selv virker rekrutterende. Til det er eksemplene for få.

Erfaringsmessig er det store flertall av spesialpedagoger kvinner. Kjønnsperspektivet når det gjelder opplæring generelt og spesialundervisning spesielt, bringes på banen av skolesjef i kommune 5:

”Spesialundervisning er på mange vis et kvinnefelt, dvs. opplæring generelt er det. Det omfatter også skolesjefer, PPT og barnevern. Kvinners faglige tilnærming er annerledes. Med godt over 20 år i skolen bak meg, har jeg samarbeidet mest med kvinner. Kvinners væremåte er prega av en omsorgsinnstilling. Kvinner og menn ser forskjellig på ting. Kvinner ser av og til fortere, ser ting på et tidligere stadium – ”at noe er på gang”. De er seriøse, ting tar tid, det er en grundighet i arbeidet, de sjekker ut, drøfter...” (Skolesjef kommune 5).

Skolesjefen medgir at han tidvis blir utålmodig over kvinners tidsbruk. Videre, sier han, blir kvinner i større grad enn menn eiere av et problem, har større grad av involvering. Menn – generelt – distanserer seg mer. Men, sier han, dette er ”det store bildet”.

Alle spesialpedagogene i denne studien har tydeliggjort betydningen av omsorg, empati, ulike holdninger og handlinger som kan betegnes som dyds- eller nærhetsetiske. Randi poengterer imidlertid at dette ikke innebærer å være ”dollete”.

Gannerud (1999) skriver i sin doktorgradsavhandling om ”Genusperspektiv på lærergärning” ut fra en studie av klasselærers liv og arbeid bl.a.:

”När man betraktar lärares arbete och vardagsliv ur ett genusperspektiv, får detta givetvis konsekvensar för hur olika företeelser tolkas och uppfattas. Detta resulterar i bland i en annorlunda förståelse än den som aktörerna själva beskriver. Deltakarnas berättelser ger till en stor del uttryck för en socialt definerad, individrelaterad och könsneutral uppfatning, där individuellt kön och genusrelaterade föreställningar har liten plats” (Gannerud 1999: 226).

Kjønnsperspektivet representerer et interessant og nærliggende aspekt i det å drøfte spesialpedagogens liv og virke. Kjønn inngår som dimensjon både i profesjonsutvikling,

profesjonsstatus og profesjonsutøving. Kan hende er dette et underspilt aspekt – både i de foreliggende data i denne studien og i ulike analyser av profesjonsutvikling i det spesialpedagagiske arbeidsfeltet.

Egnethet ble tidligere, avslutningsvis i kapittel 8.2 introdusert som ”an add on” til de øvrige kapitler og delkapitler i kapittel 8, dels også med tråder tilbake til avhandlingas tidligere kapitler. Kathinka ”har ikke angret en dag”, sier hun (kapittel 4.3) og viser ellers gjennom sine fortellinger et aktivt engasjement og fryd ved virket. Anna og Randi har tilsvarende uttrykk: glede over arbeidet. Linda viser til glede over sekvenser der elever lykkes og også over utviklinga ved skolen: overgang fra klasse til basisgrupper og med arbeidsplaner som sentralt arbeidsredskap. Hun gir eksplisitt uttrykk for at det ikke går an å stoppe, slå seg til ro; her er et engasjement i forhold til videreutvikling. Men sliten blir hun, viser i flere sekvenser til det: ”Jeg tok meg helt ut.” Både Linda, Jon og Andreas framhever særskilt sekvenser som de har opplevd som gode – eleven har skjønt det, hatt en ”aha-opplevelse” (jf. kapittel 5.2.8).

Anton og Andreas framtrer som rolige personer. Her er også langt færre gester i formidling av egen fortelling enn hos de øvrige. Det må imidlertid ikke fortolkes som fravær av engasjement. Anton kjenner seg viss på at han har valgt rett yrke, men ønsker ikke å avgrense sin gjerning til spesialundervisning. Han vil gjerne undervise klasser. Kroppsøving ligger hjertet nært. I forhold til de to elevene han har et særskilt ansvar for, er her omtanke og prøving i forhold til metoder og i søk etter arenaer der disse to og resten av klassen kan ha gode fellesopplevelser. I likhet med Andreas forteller han om et omfattende foreldresamarbeid. Andreas’ engasjement framtrer tydeligst i de profesjonsetiske trekk: empati, bevissthet om at alle mennesker har sine sterke sider og at det er vesentlig med bevisstgjøring om disse. Han har mindre toleranse, sier han, overfor elever som har gode forutsetninger, men der opplæringssekvenser skusles bort i uro og bråk (jf. kapittel 5.2.7). Han har uttrykt anfektelser i forhold til tolærersystem relatert til effektivitet i tiltak, et engasjement relatert til elevers læring og gagnlig bruk av lærere og ham som spesialpedagog.

Jon har en omfattende utdanning og karriere, forble ”skolemann” som han sier i stedet for å satse på en akademisk karriere, er en lykkelig mann, ”... fornøyd med måloppnåelsen,” som han sier. Han avdekker et tydelig engasjement i forhold til opplæring generelt, til spesialundervisning og i forholdet mellom skole og samfunn og samfunnsutvikling, og uttrykker dels bekymring. Anna, uomtvistelig engasjert i sitt virke, uttrykker også bekymring over framtidsutsikter: en god del av de elever som får spesialundervisning, kan nødvendigvis ikke konkurrere om de beste jobbene (jf. kapittel 8.1.8). Hilda avdekker gjennom sine

fortellinger et omfattende engasjement med glede over å kunne hjelpe elever, over fruktbart samarbeid med ulike aktører og uro over framtidsutsikter. Hennes uro er primært forankret i tap av rett til spesialundervisning for elever som burde hatt det.

Møller (2004) og Sugrue (2005) drøfter følelsenes betydning i rektor- og lærergjerning (jf. kapittel 2.1.1), følelser som er en grunnleggende komponent i engasjement, relatert til profesjonsutøving. I de delkapitler som rommer spesialpedagogenes praksis – kapitlene 4.4 – 8 – er engasjement nedfelt gjennom mange utsagn som er rimelig å fortolke inn mot et følelsemessig engasjement i arbeidet. "Without feeling," hevder Nussbaum (1990: 79), "a part of correct perception is missing. (...) The emotions are themselves modes of vision, or recognition." I hennes drøfting av Aristoteles' utlegninger av phronesis poengterer hun m.a.o. følelsenes betydning gjennom sansing, persepsjon.

Engasjement er drøftet i forhold til flere tema: betydning av utdanning, relasjonelle forhold med forankring i markering av voksenrolle og etiske sider ved å være spesialpedagog. Videre forklarer noen av dem indirekte hvem de selv er ved å skape kontrast til andre spesialpedagoger, forskjellige fra dem selv. Her framtrer m.a.o. både bilder og motbilder av spesialpedagoger som her koples til oppfatninger om personlig egnethet. Perspektiv på spesialpedagogens kjønn er ikke framtreddende i avhandlinga, men noen perspektiv er drøftet i forhold til egnethet. Avslutningsvis i dette delkapitlet er spesialpedagogenes engasjement drøftet, både i forhold til egen opplevelse av virket og dels uttrykt i form av bekymring for framtida.

### **8.3 Oppsummering**

I kapittel 8.1 er hver av spesialpedagogene protagonister i de ulike delkapitler, der utsagn og sammendrag av utsagn danner drøfting av spesialpedagogenes kunnskapsgrunnlag, etiske aspekt ved deres virke og oppfatninger om personlig egnethet.

Det eksisterer et sammensatt repertoar når det gjelder betegnelser av en profesjons kunnskapsbase, her: spesialpedagogen. Jeg har bl.a. konkludert med at anvending av livshistorie som metode, med det åpne, ustrukturerte intervju neppe er egnet i forhold til å skape manifestasjoner av informantenes teoretisk baserte kunnskap, påstandskunnskap eller det Molander (1996) også refererer til som "knowledge". Den teoretisk baserte kunnskapen framtrer mer i form av at den finnes enn som utlegninger av denne kunnskapens faktiske innhold. Spor av teoretisk basert kunnskap er fortolket ut fra spesialpedagogenes eksempler, dvs. eksempler som ut fra min faglige innsikt forutsetter en teoretisk kunnskapsbase.

Kunnskap framtrer mer i form av ”knowing” (Molander 1996): kunnskap i bruk. Her er en innforståttethet i kunnskap, mer framtrede hos noen enn andre.

Begrepsparet pragmatisk vs. idealistisk kunnskap er drøftet. Spesialpedagogenes fortellinger gir ikke grunnlag for en entydig konklusjon, annet enn at her er spor av begge kunnskapstyper. Hos spesialpedagogene er det ikke ensidig et pragmatisk kunnskapsgrunnlag med avgrensning til de erfaringsbaserte kunnskaper som grunnlag for beslutninger om handlinger. Dette framtrer som ei utviding av det etablerte bildet av spesialpedagogers kunnskapsbase. Som ledd i å trekke denne konklusjonen, har jeg også anvendt Dreyfus og Dreyfus sin modell over steg fra novise til ekspert (og mester og innovatør).

Profesjonsetiske sider ved spesialpedagogenes virke er drøftet i forhold til dyds- og nærhetsetiske særtrekk, med klare føringer også mot phronesis, som kunnskapsgrunnlag. Alle spesialpedagogene viser gjennom fortellinger om et virke med preg av det som også betegnes som allmenntetiske retningslinjer og grunnholdninger. Pliktetiske spor drøftes, og i det de diskursetiske føringer, primært relatert til spesialundervisning som individuell juridisk rettighet. Oppfatninger hos spesialpedagoger – og dels også skolesjefer – varierer noe. I sum aktualiserer dette endringer når det gjelder profesjonsetikk og individuelle rettigheter. Det er en debatt som utdypes i avhandlingas siste kapittel.

Personlig egnethet er i avhandlinga betegnet som ”an add on”, en sammenveving av kunnskapsgrunnlag og etiske spor. I dette kapitlet er også kontraster til oppfatninger om seg selv som spesialpedagog tatt fram i form av beskrivelser av spesialpedagoger som er forskjellige fra dem selv. Det gir i seg selv et interessant bilde av hvem spesialpedagogen ”er”. Ei videre problematisering av profesjonen spesialpedagog er tema for avhandlingas avsluttende kapittel.

## 9.0 Profesjonen spesialpedagog: *det doble blikk*

*Det doble blikk* er valgt som metafor for å bære avhandlingas hovedbudskap. Ravneberg (1999) bruker ulike metaforer for å karakterisere utvikling og tvetydigheter innenfor det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Hun bruker begrep som spesialundervisning som ”skolens ytterste forpost”, ”spesialpedagogenes janusansikt” eller ”normalitetens ballsal” (Ravneberg 1999: 7, 27).

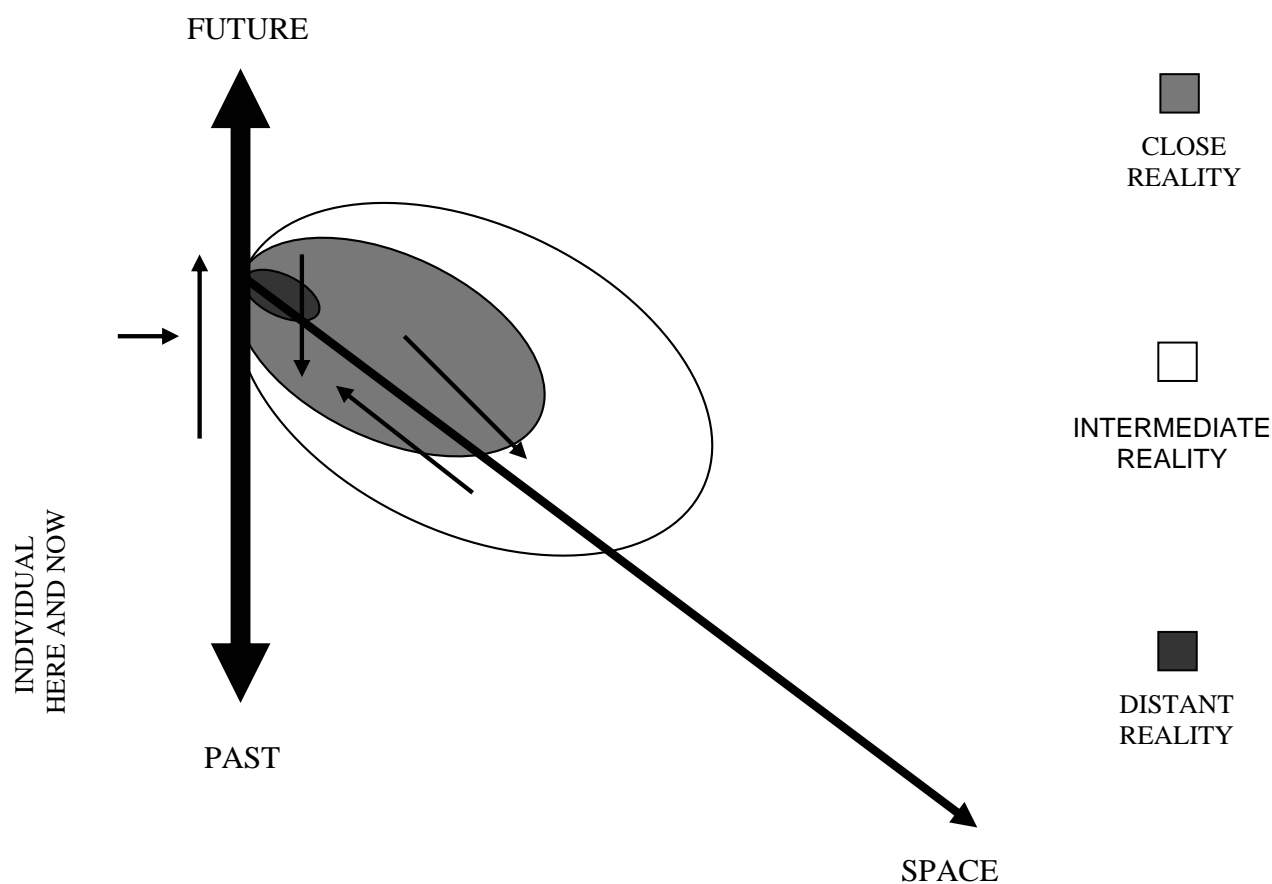
Metaforer beskriver Jon Tolaas (1992) i form av en ”mental flyttebil”.

”*Metaphora* står det på moderne greske flyttevogner. Og metaforen, det billedlege uttrykket, er nettopp ein slags mental flyttebil som fraktar kunnskap frå eit område som vi kan kalle kjeldeområdet, til eit anna vi kan kalle målområdet. I seg sjølv er naturlegvis ”flyttevogn” ein metafor. Målet med denne flytteprosessen, er at vi skal få vite noko nytt, friskt og gjerne uventa om målområdet” (Tolaas 1992: 27).

Poenget med bruk av metaforer er å hvesse oppmerksomheten. Alvesson og Sköldberg (1994) viser til eksempler på bruk av ulike typer metaforer i forskningssammenheng. Metaforer som bidrar til å ”se som”. ”Metaforen innebær at vi ser något som något annat...” (Alvesson og Sköldberg 1994: 148), eller metaforen kan fungere som et transportmiddel som ”... enables transference between experience and thought” (Neufeld og Kompf 2002: 42).

Studien av profesjonen spesialpedagog viser ulike variasjoner av *det doble blikk*. Disse blikkene speiler både person- og kontekstavhengige forklaringer koplet opp mot ulike teoretiske, metateoretiske og etiske forhold. Så kan kanskje ordbruken fungere som ”flyttevogn” fra det etablerte bilde av spesialpedagogen (jfr. kapittel 1) til et mer sammensatt.

Cabezudo og Haavelsrud (in press, jf. Haavelsrud 1991, 1996) presenterer en modell som søker å vise ulike dimensjoner og sammenhenger ved tid og rom; menneskers ulike erfaringer og oppfatninger relatert til forskjellige kontekster. Modellen kan bidra til å utkrystallisere de *doble blikk* som studien har genrert relatert til modellens ulike dimensjoner. De ulike dimensjoner som fanges av denne modellen, ble også lagt til grunn for utvikling av studiens tre problemstillinger (jf. kapittel 2.5).



**Figur 4:** *Relationships in time and space* (Cabezudo og Haavelsrud, in press)<sup>220</sup>

Tidsaksen i modellen er vertikal. Stedet, området der romaksen og tidsaksen møtes, representerer kontekst her og nå på individnivå. Individet plasseres slik i sentrum for tid og rom (Cabezudo og Haavelsrud in press: 5, jf. Haavelsrud 1996: 55). Tidsaksen beveger seg fra fortid, via nåtid til framtid, der både fortid og framtid er uavgrenset. Tid kan oppfattes eller fornemmes som nær eller fjern. Pilene i modellen illustrer at kontekstuelle forhold, en bestemt begivenhet eller et tidspunkt, kan gi føringer for senere opplevelser eller hendelser. Modellen representerer et interaktivt forhold mellom individ og omgivelser. "Each individual is involved in an everyday context which has linkages to contexts that are outside this context. "Outside" contexts have been called intermediate and distant realities in the figure" (Cabezudo og Haavelsrud, in press: 5). Romaksen kan relateres til fysisk avstand, men også til sosiale, kulturelle, økonomiske og politiske realiteter. Modellen illustrerer individets forhold til og interaksjon med ulike kontekster relatert til tid og rom.

*Det doble blikk* som nedfelles i analysen i denne studien, viser seg i form av mange blikk. Her er det i datagrunnlaget noen perspektiv på fortid både hos spesialpedagogene og

<sup>220</sup> Publiseres i Webel og Galtung (2007): "Handbook of Peace and Conflict Studies."

skolesjefene. Her er også blick mot framtid, der studiens funn gir grunnlag for å drøfte ulike framtidsscenarier for profesjonen spesialpedagog på et prinsipielt og teoretisk grunnlag. Her er til en viss grad ulike tidshorisonter. Med modellen in mente er funn fra studien i sterkere grad prega av ulike aspekt ved diakrone sider: de individrelaterte faktorene som samvirker med ulike kontekstuelle forhold i både nær, mellomliggende og fjern kontekst i form av et dialektisk forhold mellom mikro og makro.

Mangt i studiens empiriske grunnlag er forankert i både spesialpedagogenes og skolesjefenes nåtidige erfaringer: "individual here and now". De tidsmessige horisonter – fortid, nåtid og framtid - avspeiler seg både gjennom spesialpedagogenes fortellinger, intervjuene med skolesjefene og politikktutvikling i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet over år. Samtidig representerer tidshorisonter ei sammenveving av fortid, nåtid og framtid, noe metodens egenart også er egna til å fange opp, være seg ved bruk av ei narrativ tilnærming (Moen 2004: 176) eller som i studien om spesialpedagogen som profesjon med livshistorie som metode.

Spesialpedagogenes fortellinger har ei forankring også til nær kontekst: skolen som er underlagt føringer og beslutninger fra "intermediate"/mellomliggende realitet, kommunen. "Distant reality"/fjern realitet representerer i skolesammenheng nasjonale beslutninger og føringer, som igjen påvirkes av globale perspektiv, her avgrenset til den kulturkrets vi definerer oss inn under. I denne studien nedfeller det seg bl.a. i endringer når det gjelder kommunens organisasjons- og ledelsesstruktur (den mellomliggende kontekst) og endringer i oppfatninger av de verdier og ordninger videreutvikling av velferdsstaten tuftes på.

I avhandlingas teorikapittel er det gitt prinsipielle føringer for profesjonsbegrepet (kapittel 2.1). Her er ulike profesjonsforståelser, de klassiske profesjoner vs. de såkalte semiprofesjoner, der spesialpedagogen føyer seg inn blant "halvprofesjonene". Videre gir postmoderniteten som tidsepoke og særtrekk dels andre føringer for profesjonenes virke enn den moderne tid ga (jf. kapittel 2.2.2). Karlsen (2006) sammenfatter profesjonsbegrepet slik:

"Som analytisk, faglig begrep fremstår profesjonsbegrepet i dag mer upresist og uensartet. Snarere er det blitt et honnørord faglig og politisk. Alle vil framstå som profesjonelle, fra vaskehjelper til professorer og statsråder. Når begrepet blir så ettertraktet, må det forstås ut fra det forhold at yrkesgrupper innbyrdes fører en kamp om virksomhetsområder. Aksept for profesjonalitet betyr ikke bare yrkesautonomi, men også kontroll over "klientgruppen"" (Karlsen 2006: 93 – 94).



Sitatet aktualiserer hva vi forstår med en profesjon, og hva som kan forstås som profesjonalitet. Hvorvidt profesjonen, her spesialpedagogen, har ”kontroll over klientgruppen”, inngår i en videre diskusjon (kapittel 9.4.1).

I kapittel 9 drøftes ulike *doble blikk* som er generert gjennom studiens empiriske og teoretiske grunnlag, vevd gjennom de analyseprosesser som er anvendt. Kapitlet er inndelt i seks delkapitler, der drøfting av livshistorie som metode og implikasjoner av studiens vitenskapsteoretiske forankring, phronesis og troverdighetsspørsmål er tema for kapittel 9.1. Studiens problemstillinger gir føringer for innholdet i de påfølgende delkapitler.

I kapittel 9.2 drøftes egenart ved spesialpedagogenes oppfatninger av egen profesjon i lys av Charles Taylors filosofi om autensitet og Niklas Luhmanns systemteori, her med Rasmussens (2004a) studie av danske lærere som bakteppe. Denne systemteorien og filosofien om autensitet vil også ligge til grunn for videre drøfting av profesjonen spesialpedagog relatert til nær, mellomliggende og fjern kontekst, altså profesjonen sett i forhold til spesialpedagogenes egenart og faktorer knyttet til skole, kommune og samfunnsutvikling.

Kontekstualisering er et sentralt tema i denne studien. I kapittel 9.3 drøftes endringer i samfunnet, inklusive restrukturering av offentlig sektor med de implikasjoner dette kan ha for det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Videre, som et ledd i denne diskusjonen: oppfatninger og prosedyrer relatert til juridiske sider ved spesialundervisning, ei problematisering av etikkens betydning i forhold til endra vilkår for profesjonsutøving.

I kapittel 9.4 drøftes *det doble blikk* i forhold til endringer, her med vekt på drøfting av det å være lærer og spesialpedagog innenfor ei postmoderne innramming og med New Public Managementinspirerte organisasjons- og ledelsesteorier som bakgrunn for profesjonsutvikling.

Som ei avleiring av studiens teoretiske og empiriske grunnlag, i kapitteloverskriften ”Time to move on”, er ei sammenfatning og sammenstilling av komponenter i profesjonen spesialpedagog (kapittel 9.5). Studiens funn har generert en modell: ”Komponenter i den spesialpedagogiske profesjon” (figur 6). I denne modellen blir samvirke mellom ulike komponenter framstilt på en integrert og integrerende måte snarere enn ei framstilling der profesjonskomponenter er hierarkisk framstilt. Komponentene som inngår i denne modellen er: praksis, skolekontekst, statlige og kommunale føringer, samfunnstrender, paradigmer, teorier og metateorier. Modellen blir presentert og drøftet i kapittel 9.5. Avslutningsvis, i kapittel 9.6 drøftes mulige implikasjoner av studiens funn i forhold til utdanning i spesialpedagogikk og videre forskningsutfordringer.

## **9.1 Hva kan vi lære gjennom bruk av livshistorie?**

Innledningsvis i avhandlinga er det gitt bilder av utviklingstrekk i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. På grunnlag av tidligere og samtidig forskning ble det dokumentert at både praksisfeltet og profesjonen spesialpedagog står overfor omfattende utfordringer relatert til realisering av samfunnets mandat når det gjelder opplæring for alle elever, med likeverd og tilpassing i en inkluderende skole som intensjon.

Denne undersøkelsen har jeg også forankret i skoleledelse på kommunalt nivå, med drøfting av endringer i organisasjons- og ledelsesstrukturer i kommuner: fra tre- til tonivåorganisering. Forskning som foreligger når det gjelder skoleutvikling i to-nivåkommuner, rommer skepsis til den fornying av kommunal ledelse som New Public Management organisasjons- og ledelsesteorier representerer. Det ble innledningsvis i avhandlinga (kapittel 1.4) vist til et motsetningsforhold mellom fornying og tradisjon. Mens det spesialpedagogiske arbeidsfeltet bar preg av fornying som utfordring, framsto fornying av offentlig sektor snarere som en mulig trussel for skoleutvikling i kommuner. De sammensatte og flerspektrede faktorer dannet slik utgangspunkt for den overordnede problemstilling for arbeidet med studien:

*Hvilke trekk kjennetegner utvikling av profesjonen spesialpedagog?*

Problemstillinga uttrykker et åpent søk i det som er betegnet som ”trekk”, altså aspekt ved utvikling av profesjonen spesialpedagog relatert også til kontekstuelle forhold, med skolen som den nære kontekst og kommunen som den mellomliggende (jf. kapittel 2.5). På bakgrunn av også studiens teoretiske innramming ble den overordnede problemstillinga spesifisert:

- Problemstilling 1: Hva framstår som sentrale kjennetegn ved profesjonen spesialpedagog?
- Problemstilling 2: I hvilken grad understøttes spesialpedagogens profesjonsutøving av og samvirker med skolens egenart?
- Problemstilling 3: På hvilke måter kan endringer i organisasjon og ledelse i kommunen i retning New Public Management-inspirerte organisasjons- og ledelsesstrategier styrke eller true profesjonsutøving i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet?

Problemstillingene forankrer trekk ved profesjonen spesialpedagogens egenart, skolens og kommunens. Profesjons-, ledelses- og organisasjonsutvikling samvirker mer eller mindre også med ei samfunnsutvikling i større målestokk, dvs. nasjonalt og internasjonalt: den fjerne kontekst.

Innledningsvis i avhandlinga ble det vist til at det spesialpedagogiske forskningsfeltet i hovedsak har vært preget av tidligere tradisjoner: forskning på individ og vansker snarere enn på skole og opplæring. I denne undersøkelsen ligger en ”vidvinkel” til grunn for arbeidet: en profesjonsstudie som innlemmer perspektiv på kontekstuelle sider som kan innvirke på profesjonen spesialpedagog. Studien føyer seg slik sett ikke inn i en etablert tradisjon innen det spesialpedagogiske forskningsfeltet. Jeg har utviklet problemstillinger, som jo per definisjon er styrende for arbeidet med en studie. Problemstillingene åpner i stor grad for sider ved profesjonsutvikling som også forankres i nær, mellomliggende og fjern kontekst.

Jeg har valgt å bruke livshistorie som metode, en biografisk metode som søker fortellinga, fortalt av den enkelte informant gjennom et åpent, ustrukturert intervju, altså ei intervjuform der jeg i liten grad styrer intervjuenes innhold og konfigurasjon. Den tradisjonen innen livshistorieforskning som jeg har arbeidet meg inn mot, vektlegger betydningen av kontekstualisering av den enkelte informants livsfortelling, her uttrykt av Goodson og Sikes (2001):

“The distinction between life stories or narratives and life histories is then a critical one. By providing contextual data, the life stories can be seen in the light of changing patterns of time and space in testimony and action as social constructions” (Goodson og Sikes 2001: 11).

Her er m.a.o. ei sterk understreking av å ikke isolere den enkeltes fortelling, men drøfte og analysere enkeltmenneskers beretninger inn mot kontekstuelle forhold relatert til en studies ærend: her profesjonen spesialpedagog. I denne studien er kontekstualisering også gjennomført i form av de supplerende metoder gjennom intervju med skolesjefer og innhenting av saksrelevante dokument. Bruk av de supplerende metoder skjer bl.a. i lys av det andre kjennetegnet ved bruk av livshistorie innen den tradisjon jeg føyer meg til: fravær av dogmatikk i betydning en bestemt måte å gjennomføre bruk av livshistorie på. I metodekapitlet er det flere steder referert til dette, både i forhold til gjennomføring av intervju, analyse og framstilling av data (jf. kapitlene 3.0, 3.1, 3.5.1 og 3.6).

Jeg har også gjennom studiens forløp gjort erfaringer som berører metodiske spørsmål. Det omfatter valg av informanter og hvem som har vært ”døråpnere”. Det omfatter egenart ved intervjuenes form: det åpne, ustrukturerte intervju. Spørsmål om analyse og framstilling av data har også bydd på en del dilemma. Noen av disse spørsmålene omhandler troverdighetsspørsmål, et tema for kapittel 9.1.2. Andre spørsmål, som jeg vil ta opp her, berører to sentrale dilemma: intervjuenes form og presentasjon av data.

Det åpne, ustrukturerte intervju representerer store utfordringer i intervjusituasjonen. Fem tema ble introdusert for informanten i det første møtet. Ut over dette var ingen tema eller spørsmål forhåndsformulert fra min side. Det har medført at intervjuene ikke bare er ulike i form, men også i forhold til hvor mye enkelte tema er omtalt, noe som nok har sine forklaringer både i informantenes egenart og de ulike intervjusituasjonenes. I bearbeiding av intervjuene har også dette bydd på en del dilemma, relatert til spørsmål om hvor vidt jeg i tilstrekkelig grad ”hjalp” ulike sider ved spesialpedagogenes historier godt nok fram. I løpet av forskningsprosessen har jeg tidvis bevisst måttet minne meg selv om at dersom jeg hadde ønsket mer ”uniformerte” intervju, burde jeg ha valgt en mer strukturert intervjuform. Jeg ønsket i utgangspunktet ikke det. Det er begrunnet i avhandlingas kapittel 3.2.3. Jeg har m.a.o. lært å verdsette forskjellighet i disse intervjuene, selv om det, som omtalt flere steder i avhandlinga, dels har gitt uklare og noe spinkle fundament i forhold til å trekke konklusjoner.

Når det gjelder presentasjon av data, er her flere tradisjoner innen bruk av livshistorier (jf. kapittel 3.6). Den mest utbredte presentasjons- og analyseformen synes å være å følge den enkelte informant; kontekstualisere, analysere, teoretisere og politisere ut fra enkeltmenneskets livsfortelling. Det har jeg ikke gjort. Deler av presentasjon er gjort rent tematisk. I andre deler av avhandlinga er de respektive spesialpedagoger protagonister: de bærer tema fram gjennom sine historier. Inn i noen av delkapitlene er det også utsagn fra skolesjefer og en viss referanse til de saksrelevante dokument fra de respektive kommuner. Her er m.a.o. ulike framstillingsformer.

Møller (2004) drøfter i tilknytning til ”Karrierefortellinger som kilde til læring og utvikling” forskningsresultat på bakgrunn av rektors fortellinger. Resultatene kan fungere ”... som et speil for andre skolelederes refleksjon over egen praksis ...” (Møller 2004: 205). Bruk av livshistorie kan m.a.o. generere kunnskap som et speil, - et grunnlag for refleksjon over egen profesjon og forhold som påvirker ulike aktørers forventninger til denne profesjonens videre utvikling. Det som er ”lært” gjennom bruk av livshistorier når det gjelder studiens substans, avspeiler seg i kapitlene 9.2 – 9.6.

Phronesis er valgt som kunnskapsteoretisk overbygning i denne studien om profesjonen spesialpedagog. Phronesis som kunnskapsbegrep er ikke beheftet med de fasttømrede regler for en ”ytterst korrekt” metodeanvendelse (jf. kapittel 2.4.2). Jeg vil i det følgende drøfte sentrale implikasjoner av denne forankringa i forhold til arbeidet med denne studien.

### 9.1.1 Med phronesis som ankerfeste

Aristoteles poengterer i den Nikomakiske etikk bok VI at mennesket som vesen kan treffe beslutninger og handle i tråd med dem.

”Det som er utgangspunkt for en handling, er en beslutning – beslutningen er det hvorfra bevegelsen utspringer, men er ikke dens mål – men utgangspunktet for en beslutning er streben og mening rettet mot et mål. Derfor er det ingen beslutning uten fornuft og tenkning og moralsk holdning, for riktig atferd og det motsatte av dette i handling finnes ikke uten tenkning og karakter. Tenkningen selv beveger imidlertid ingenting, men bare den tenkning som er rettet mot et mål angår handlinger ... Beslutning er derfor enten strebende fornuft eller forstandsbetinget streben, og et menneske er et slikt utgangspunkt.”

Stigen (1973) presiserer at handlinger står sentralt i etikken, i den nikomakiske etikk. Klokskap, phronesis, tuftes på ”*innsikt i hva som er til det beste for en*” (Stigen 1973: XXIV). Denne klokskap er koplet til at ”... den nødvendige betingelse for moralsk dyd, ikke er at det som gjøres er det som i den gitte situasjon er riktig, men at det riktige gjøres ut fra en riktig mening om hva man bør gjøre” (Stigen 1973: XXV).

I denne studien har vi møtt et korps av spesialpedagoger som er glade i arbeidet sitt, som prøver ut ting, reflekterer, som er opptatt av elevenes utvikling og læring, ”... at det riktige gjøres ut fra en riktig mening om hva man bør gjøre.” Aktivitet bidrar nødvendigvis ikke i seg selv til økt klokskap, men refleksjon over konsekvenser av handlinger, et erfaringens kontinuum, blir vitalt (jf. kapittel 8.2.1 med referanse til Dewey).

Handling er et kjernebegrep, og Gustavsson (2004) utdyper handlingens betydning hos Aristoteles:

”I förhållande till andra etiska uppfattningar är den aristoteliska etiken en handlingsetik. Den ser inte i huvudsak till regler (regeletik) eller till handlingens konsekvenser (utilitarism). Det är istället själva handlingens kvalitet, hur man handlar i olika situationer, som är avgörande. Vi blir etiska varelser genom att handla etisk och vi blir rättvisa genom att handla rättvist. (...) Medan techne är att göra något på ett skickligt sätt, utvecklas fronesis utåt sett till ett sätt att handla och inåt sett som ett sätt att vara. Genom att försöka handla på ett klokt sätt förvärvar vi de vanor som blir till karaktärsdrag och något av ”en andra natur” hos människan” (Gustavsson 2004: 43).

Handling i klokskap har ingen normative føringer i utgangspunktet (jf. kapittel 2.4.2). ”I stedet for at klokskapen er basert på våre dyder, er dydene forankret i de verdiene vi har latt forme og forpliktet oss gjennom deltakelsen i et konkret menneskelig fellesskap,” hevder Henriksen og Vetlesen (2000: 195). Deltakelse i et konkret menneskelig fellesskap er kontekstuellet avhengig. Poenget er at ”... *situasjonen ikke skal likedannes med noe annet*, med

et ideal” (Henriksen og Vetlesen 2000: 196). Phronesis er slik anvendt i forhold til et menneskes handlinger og væremåte; som ”... utåt sett til ett sätt att handla och inåt sett som ett sätt att vara” (Gustavsson 2004: 43, jf. sitat over).

I denne avhandlinga er phronesis valgt som kunnskapsteoretisk forankring og representerer slik sett et paradigme. ”Paradigmer,” sier Nerheim (1995), ”representerer nemlig teoriens øyne å se med, for så vidt som det er paradigmet som forklarer tilegnelsen av ferdigheter, gjør det mulig å se likheter mellom forskjellige problemområder, og indikerer konkrete problemløsninger” (Nerheim 1995: 237), og hun poengterer videre:

Likevel kan det være villedende å omtale paradigmer som ”øyne”, siden paradigmets ”måte å se på” er integrert i et handlende forhold til verden. Paradigme er integrert i teknikker som lærer oss å se *noe-som-noe*, og erstatter således behovet for eksplisitte metoderegler og antagelser” (Nerheim 1995: 237).

Phronesis er i denne undersøkelsen ledetråd i forhold til å ”se noe som noe”. I phronetisk forskning er ei aksentuering av kontekst, det som ikke kan fanges i universelle regler, men som ”... forudsætter vekselvirkning mellem det generelle og det konkrete og kræver overvejelse, skøn og valg” (Flyvbjerg 1991: 73).<sup>221</sup> Jeg har søkt å gjennomføre studien med ei slik grunnholdning og slike perspektiv som grunnleggende føringer.

Nussbaum (1990: 55-105) drøfter det hun betegner som ”An Aristotelian Conception of Rationality” og løfter fram forholdet mellom en generell og en universell regel, forklart slik:

“The general is opposed to the concrete; a general rule not only covers many cases, it applies to them in virtue of some rather non-concrete characteristics. A *universal* rule, by contrast, applies to all cases that are in the relevant ways similar; but a universal may be highly concrete, citing features that are not very likely to be replicated” (Nussbaum 1990: 67).

”The general” har mengde, antall som grunnlag for viten, ”science for measurement” som målestokk (Nussbaum 1990: 56). Det partikulære inngår ikke i det generelle: vitenskap med episteme som grunnlag (Nussbaum 1990: 68). ”The universal” representerer også trusler mot aksentuering av det unike, det spesifikke i menneskers handlinger. Vi har behov for, hevder Nussbaum, å vurdere betydningen av regler i form av ”... summaries of rules of thumb, highly useful for a variety of purposes, but valid only to the the extent to which they correctly describe good concrete judgements, and to be assessed, ultimately, against these” (Nussbaum 1990: 68). Det partikulære, vektlagt i phronesis, er m.a.o. ikke vilkårlig. Samtidig er her ingen

---

<sup>221</sup> Utsnitt av et sitat også brukt i kapittel 2.4.2.

generelle eller universelle regler som kan fange det spesifikke i ei handling; "... excellent choice cannot be captured in general rules, because it is a matter of fitting one's choice to the complex requirements of a concrete situation, taking all of its contextual features into account" (Nussbaum 1990: 71). Hun gir ei oppsummering.

"There is really no shortcut at all; or none that is not corrupting. The most we have by a way of a theory of correct procedure is the account of good deliberation, given by Aristotele himself, which is deliberately thin, referring for its content to the account of character. It not only does not tell us how to compute the mean, it tells us that there is no general true answer to this question. Beyond this, the content of rational choice must be supplied by nothing less messy than experience and stories of experience" (Nussbaum 1990: 74).

I utgangspunktet, med phronesis som vitenskapsteoretisk overbygning, er m.a.o. situasjonen noe "messy". Dette standpunktet, denne vitenskapsteoretiske forankringa, har selvfølgelig implikasjoner også for dilemma og refleksjoner knytta til studiens troverdighet.

### 9.1.2 Troverdighetsspørsmål

Flere forskere problematiserer utfordringer knyttet til troverdighet i kvalitative studier, relatert til paradigmatisk mangfold og utvikling innen kvalitative metoder. Eisner (2002), kjent og aktet skoleforsker, tar troverdighetsspørsmål opp til drøfting. Han problematiserer ulike sider ved forskning på lærerrollen praktisert som episteme, gjør seg til advokat for ei phronetisk tilnærming og konkluderer bl.a. med:

"When paradigms proliferate, what do we do with relativism? When warranted assertability is regarded but as one way in which our understanding can be revealed, what do we do with verification procedures? How shall we know if we are wrong? When literary forms and narrative are permissible, what do we do with threats to referential positions?" (Eisner 2002: 381).

En "knoppskyting", nærmest, som Eisner viser til når det gjelder utvikling av paradigmer, utfordrer sannsynlighets- og troverdighetsvurderinger, også i en studie som denne.<sup>222</sup>

"... the thorny issue of validating personal narratives and life-historical materials," skriver Huberman *et al.* (1997: 32). De viser til at for de fleste som bruker narrativer og livshistorie som metode, gir svaret seg selv: "Lives and stories are contextually situated and internally related; their meaning cannot be fully determined externally" (Huberman *et al.* 1997: 32).

---

<sup>222</sup> Lincoln og Guba (1985: 290 ff) bruker begrepet "trustworthiness". Gjennom prosedyrer for å skape troverdighet i kvalitative studier, etablerer de validitets- og reliabilitetsvurderinger som framstår som paralleller til prosedyrer som brukes innenfor det naturvitenskapelige forskningsparadigme.

Perspektiv på sannsynliggjøring av troverdig forskning innenfor det kvalitative forskningsparadigmet har brakt fram flerfold av tilnærminger, og disse tilnærminger har endret seg over tid. Gergen og Gergen (2000) anvender uttrykket "The crisis of validity" i en artikkel der de drøfter "Tensions and Transformations" i kvalitative studier. Med referanse til Denzin og Lincoln formulerer de utfordringa: "If there is no means of correctly matching word to world, then the warrant for scientific validity is lost, and researchers are left to question the role of methodology and criteria for evaluation" (Gergen og Gergen 2000: 1026). Så ligger en formidabel utfordring i sitatet, og mulige svar gis implisitt: her er neppe en forskningsmetode eller anvending av metode som kan sikre en "rett" sammenheng mellom ordene og verden; en verden må fortolkes gjennom et uttrykk, der forskeren, nærliggende nok, er den sentrale uttrykks-giver. Mine dilemma når det gjelder forholdet mellom informantenes "stemmer" gjennom sitat og sammendrag av utsagn og videre også forholdet mellom det empiriske tilfanget og teorianvending, er det gjort rede for tidligere (jf. kapittel 3.6).

Livshistorie som metode med de åpne intervju, har bydd på mange utfordringer i de ulike deler av forskningsprosessen; det har ikke vært én måte å gjennomføre studiens ulike elementer på (jf. kapittel 3). Flyvbjerg (1991: 83) refererer i sin utlegning knytta til phronetisk forskning til Campbell<sup>223</sup> som drøfter fravær av eksplisitte metoderegler som forutsetning og fare:

"Donald T. Campbell har riktigt bemærket, at udviklingen af studiet af menneske og samfund hæmmes af, at forskere i vid udstrækning arbejder med problemer og metoder, for hvilke svaret på spørgsmålet 'Hvis du tager fejl i dette, hvem vil så bemærke det?' er et rungende 'Ingen!'. Phronetiske forskere søger at komme ud over dette problem ved at gå tæt på virkeligheden, forankre deres forskning i den studerede kontekst og dermed sikre en hermeneutisk forståelse af det studerede" (Flyvbjerg 1991: 83).

"Sannhet" framtrer som konsekvens av vitenskapsteoretisk forankring i denne studien og de metodiske valg som er foretatt, med de gjennomløpende hermeneutiske prosesser som ledd i kondensering og fortolkning av det empiriske grunnlaget for studien. I forhold til de delkonklusjoner og konklusjoner jeg trekker, jf. Campbells anfektelse, er da framstilling og analyse i denne studien tilstrekkelig gjennomskinnelig slik at premisser for konklusjoner, de situerte "sannheter", virker troverdige, at feil kan avdekkes, problematiseres?

---

<sup>223</sup> Referanse til Campbell, D. T. (1986): "Science's Social System of Validity-Enhancing Collective Belief Change and the Problems of the Social Sciences" i Fiske, D. og R. A. Shweder (red.): *Metatheory in social science: Pluralisms and Subjectivities*. Chicago: University of Chicago Press.



De resterende kapitler av avhandlinga vies drøfting av de problemstillinger som ligger til grunn for studien, med drøfting også av mulige konsekvenser av studiens funn som tema for de to avsluttende kapitlene.

Med livshistorie som metode i denne studien, ligger perspektiv på det hele liv som grunnlag for analyse av, som her, en profesjon. I kapittel 4 er det gitt bilder av spesialpedagogenes oppvekst, utdanningshistorie og debut/er som lærer og spesialpedagog. I kapitlene 5–8 følger de tematiserte historier med de respektive spesialpedagoger som protagonister og med tilfang fra supplerende metoder. I kapittel 2.1 er ulike sider ved identitets- og profesjonsutvikling problematisert knytta til moderne vs. postmoderne aspekt. Et annet delkapittel omhandler karriereutvikling som lærer (kapittel 2.3.1), dvs. relatert til læreres steg i karrieren. Her er m.a.o. et visst grunnlag, på bakgrunn av spesialpedagogenes fortellinger, å drøfte de respektive livs- og karriereveger.

Flere aspekt er felles for disse spesialpedagogene slik intervju og beretninger fikk sitt respektive innhold. De forteller alle, rimelig omstendelig, om den nære virkelighet, og da med hovedfokus på virket som spesialpedagog. Fortid syntes uproblematisk å omtale, selv om flere av dem har opplevd vanskelige livssituasjoner i form av sykdom hos seg selv, hos nær familie eller samlivsbrudd. Her er opplevelser som har festet seg som "critical incidents" (jf. kapittel 3.3.4), men de framstår ikke som fastfrosne opplevelser: de er bearbeidet, inngår i livserfaringene. Den gode barndom omtaler alle. Utdanningsvalg har forskjellige forhistorier, noe som også for min del framsto som en uventet historie: "serendipity" (jf. kapittel 4.2).

Ulike tidsdimensjoner trår også fram i omtale av virket. Jon og Anna er tydeligst i omtale av framtidvisjoner i form av ønska samfunnsutvikling, innlemmende også i forhold til mennesker med spesielle behov. Videre framholder alle spesialpedagogene betydningen av samarbeid, internt og med foreldre, mer ujevnt i forhold til PPT. Samarbeid med andre- og tredjelinjetjenesten er lite og ujevnt berørt. Når det gjelder utviklingsorientering, er det tre hovedmønstre: relativt forsiktige spor (Andreas, Anton), de individuelle spor (Anna, Hilda) og de individuelle som del av skolens utvikling (Randi, Linda og Kathinka og Jon). Utviklingsorientering samvirker også med aksentuering av faglig, pedagogisk og spesialpedagogisk innsikt i retning av en idealistisk form for kunnskap: det åpne, utprøvende kunnskapssøk. Når det gjelder profesjonsetiske holdninger, er disse eksplisitt omtalt hos alle spesialpedagogene, hos alle i ontologiske termer, hos noen i retning pliktetiske eller diskursetiske ordelag.

Drøfting og analyse av studiens ulike tilfang kan forstås som en tangent til Galtungs ”Data-Theories-Values Triangle” (figur 3, Galtung 1996, jf. kapittel 3.5.1).<sup>224</sup> I triangelet er det tre akser. Den første aksene er empirisme, aksene mellom teorier og data. Den andre aksene går mellom data og verdier, benevnt som kritisisme. Den tredje aksene går mellom teorier og verdier, betegnet som konstruktivisme. Galtung hevder at empirister i sin forskning kan finne seg tilfredse med beskrivelser. Forskere, med arbeid som kan betegnes som kritisisme, ville vektlegge kritikk og mangler ved det eller de fenomen som er studert. I min studie vil trolig hovedaksene ligge i forholdet mellom teorier og verdier, det Galtung (1996) betegner som konstruktivisme.

”Constructivism transcends what empiricism reveals, and offers constructive proposals. Criticism is an indispensable bridge between the two. There has to be motivation, anchored in values” (Galtung 1996: 11).

I studien om spesialpedagogen som profesjon ligger verdiperspektivet som overordnet føring gjennom valg av phronesis som vitenskapsteoretisk forankring. Data fra spesialpedagogenes fortellinger, supplert med data fra skolesjefene og tilfang fra dokumenter, ligger sammen med studiens teoretiske tilfang som en uomtvistelig forutsetning for analyse av de *doble blikk* studien har generert. Her er grunnlag for å drøfte erfaringsspor og profesjonsutvikling, der også verdiperspektivet er sentralt. Som bakgrunn for ei slik drøfting, vil jeg først anvende tankegods og begrepsapparat fra både systemteori og filosofi.

## **9.2 Autensitet og kompleksitet som analysegrunnlag i forhold til profesjonsutvikling**

Jeg vil i den videre drøfting av profesjonsutvikling forankre i to danske undersøkelser gjennomført med lærere som informanter, Rasmussen (2004a) som drøfter opplevelsen av å være lærer i lys av Luhmanns systemteori og dernest, Laursens (2004b) studie med Charles Taylors filosofi om autensitet som bakteppe.

I Niklas Luhmanns (2000) samfunns-teori om kompleksitet ligger ingen faste verdier eller en bestemt kunnskapsbase til grunn for analyse av organisasjoners eller profesjoners egenart, slik vi finner det i ulike organisasjons- og profesjonsteorier. Her er et begrepsapparat: kompleksitet, kode, program, kommunikasjon, selvreferanse og kontingens.

Luhmanns systemteori har kompleksitet som kjennetegn og kompleksitetsreduksjon som ulike føringer og grep. Det vil bli noe utdypet etter hvert. Rasmussen (2004a), gjør rede for og

---

<sup>224</sup> Galtung presenterer triangelet i tilknytning til ”Peace studies: epistemological basis” (Galtung 1996: 11).

anvender Luhmanns teori i forhold til pedagogikk og spesifikt som analyseredskap i en studie knytta til læreres selvforståelse. Dette representerer for meg en kompleksitetsreduksjon i forhold til å forstå relevansen av Luhmanns teori når det gjelder læreres opplevelse av yrket, skolen som organisasjon og sider ved ledelse. Luhmanns teori er her avgrenset til det system jeg selv tilhører: systemet undervisning. Det har medført en bedre tilgjengelighet til sentrale begrep i Luhmanns teori som samtidig er relatert til mitt formål: studiet av profesjonen spesialpedagog.

Rasmussens analyse av danske læreres oppfatninger av lærerrollen er relatert til organisasjoners, ledes og læreres egenart, nettopp med egenart som utgangspunkt, snarere enn med bestemte organisasjons- og ledelsesteorier som bakgrunn. Det er slik sett en ”nøytral” teori i forhold til et eksplisitt kunnskaps- og verdigrunnlag, selv om Luhmann har hentet tilfang til sin teori fra mange hold, for eksempel den amerikanske sosiologen Talcott Parsons og fenomenologiens grunnlegger Edmund Husserl (Rasmussen 2004b: 604-607).<sup>225</sup> Denne ”nøytraliteten” hos Luhmann gir også grunnlag for kritikk fra både organisasjons- og samfunnsvitere og andre vitenssamfunn, uten at dette utdypes her.<sup>226</sup>

”Kompleksitet,” forklarer Rasmussen med referanse til Luhmann, ”kan kort sagt siges at være et begrep for overskud av tilkoblingsmuligheter” (Rasmussen 2004a: 35). Kompleksitet som systemteori handler om iakttagelse og beskrivelse av håndtering av kompleksitet: ”Kompleksitet er ikke en akt eller handling. Det er altså ikke noget, systemet gjør, eller som sker i systemet” (Rasmussen 2004a: 36).

Luhmann opererer med forskjellige systemer, mange systemer som skal ivareta ulike funksjoner i samfunnet (Rasmussen 2004b: 607). Skolen inngår som et av samfunnets utdifferensierte funksjonssystemer, nemlig utdanningssystemet, altså et system som er forskjellig fra andre systemer (Rasmussen 2004b: 607). De ulike systemenes egenart er et bidrag til å redusere den kompleksitet samfunnet totalt sett representerer. Det er forskjell på utdanningssystemet og det økonomiske systemet som for eksempel banker inngår i. Ethvert system har sine kjennetegn som skaper en viss forutsigbarhet i forhold til det spesifikke systemets oppgaver og plikter: skolens oppgaver er forskjellige fra bankens oppgaver.

Hvert system har sine koder.

---

<sup>225</sup> Luhmann var inspirert av Husserl og fenomenologien, der begrep som rettethet eller intensjonalitet er sentrale. Luhmann tok etter hvert avstand fra en fenomenologisk betraktningssmåte, og innførte begrepet ”forskjell”, uten at jeg finner det formålstjenlig i forhold til min bruk av Luhmann å utdype dette nærmere. Fravær av en oppfatning om intensjonalitet i Luhmanns teori, er imidlertid blant kilder til kritikk av denne teorien (Rasmussen 2004a: 264-274, Rasmussen 2004b: 606-607).

<sup>226</sup> Kristiansen (2003: 116–129) har en omfattende analyse og kritikk av Luhmanns systemteori relatert bl.a. til fenomenet tillit.

Luhmann betrakter systemer som styret af koder og ikke af prinsipper. Dette falder i hak med, at han giver afkald på ideen om, at der skulle findes et alment og uforanderlig princip i moderne samfund, som kan retlede samfundets systemer. Koden erstatter ideen om en enkelt, høyeste verdi som for eksempel Gud, menneskets natur, perfektion, fornuft eller et princip om almen konsensus” (Rasmussen 2004b: 612).

Kodene, som er av binær, dvs. todelt karakter, varierer i forhold til hvilket samfunnssystem som omtales. For rettssystemet er det rett/urett, for det økonomiske systemet profitt/tap, for det vitenskapelige system sant/falskt. For undervisningssystemet er koden begrepsparet bedre/verre (Rasmussen 2004b: 612). Koden bidrar til å anskueliggjøre forskjeller når vi må foreta valg, selektere, fordi valgmulighetene er mange i lys av kompleksiteten i vårt samfunn. Kode forstås slik sett som et stabilt element, og de valg som foretas, bidrar for skolens vedkommende til at noe blir bedre eller verre. Selve koden, bedre/verre, er stabil. En kode relateres imidlertid til ulike program, og programmer endres. Et program i Luhmanns terminologi sier noe om et systems måte å fungere på.

”De enkelte systemers særlige kode gjør det muligt at sammenknytte kode og program. I forhold til undervisning og opdragelse, hvor koden bedre/værre gjelder, udgøres programmerne af pædagogisk teori, forestillinger om mål og metoder samt lære- og leseplaner” (Rasmussen 2004b: 612).

På den ene side har da systemene denne binære kode, ”... og på den anden side fullstændiggøres denne kode af programmerne som er regler for rigtige eller brugbare måder at forholde sig på” (Rasmussen 2004a: 99). Programmene som gjelder for skolen, varierer over tid. Hva som ligger som dannelses- eller læringsideal, endres eller nyanseres med bl.a. lovverk, læreplaner, syn på læring, ulike didaktiske overveielser og valg. Det allmennpedagogiske prinsipp om tilpassa opplæring er ett eksempel på ei forandring i lovverk og læreplaner, som innebar ei radikal endring av skolens program; ei snuvendig som innebar at fra å være en skole som elever skulle passe til, skulle skolen passe til de elever som hørte til. Målsettinger om den inkluderende skolen kan fungere som et annet eksempel, fra integrering av elever med særskilte behov, altså primært et individfokus, til inkludering som fordring til skolen som system. Ut fra koden bedre/verre skal så skolen foreta valg og bortvalg i realisering av disse målsettingene om tilpassing og inkludering. Skoler har samme tidsuavhengige kode og det felles, men dels tidsavhengige program. Lov og læreplan er felles, men implementering er kontekstavhengig.<sup>227</sup>

---

<sup>227</sup> Jf. Bachmann (2005) med avhandlinga ”Læreplanens differens” – en analyse av ulike sider ved læreplan i lys av bl.a. Luhmanns systemteori.

En tredje faktor introduseres i Luhmanns teori om kompleksitet, nemlig kommunikasjon. Kommunikasjon skaper forskjeller mellom organisasjoner i samme system, i denne sammenheng, skoler som organisasjoner. Denne egenarten kjennetegnes gjennom organisasjonens kommunikasjonsprosesser, altså kommunikasjon som identitetsskaping, også i organisasjoner.

”En organisation opretholder sig selv som et selvreferentielt, autopoietisk<sup>228</sup> system gennem den særlige form for kommunikation, der består i at træffe beslutninger. (...) Organisationens enhed eller identitet opnås gennem konstante udfordringer, som hele tiden må forhandles på ny. Organisationer, herunder skolen, (...) har ikke en given identitet: de danner selv deres identitet gennem de kommunikative processer i organisationen” (Rasmussen 2004b: 611).

Den enkelte skole må m.a.o. gjennom kommunikative prosesser skape sin egen identitet. De kommunikative prosesser avleirer seg så i ulike handlingsmønstre eller formler, kontingensformler. ”En kontingensformel kondenserer og transformerer ubestemt kontingens til en bestemt eller i hvert fald bestemmelig kontingens, altså til en slags normalforventing, som gjør, at ikke alt kan forventes annerledes” (Rasmussen 2004b: 615). Skoler er ulike, og skoler har endret seg over tid. De større og mindre endringer i kontingensformler er nærmest å forstå som en parallell til det vi i skolen betegner som skolekode.

Systemer, også skolen som organisasjon i utdanningssystemet, betegnes som et selvreferensielt system i den betydning at det ikke er faste kriterier eller et bestemt teorigrunnlag som ligger til grunn for vurdering av ulike sider ved organisasjonen (Rasmussen 2004b: 607). Kompleksitet, som et uttrykk for kvantitet, begrenses og modereres gjennom fenomenet selvreferanse. Selvreferanse innebærer at kompleksitet også er systemrelativt.

”Det medfører, at et systems elementer, det være sig bevidsheds-elementer i psykiske systemer eller kommunikationselementer i sociale systemer, er at betrakte som hændelser, der forsvinder, i takt med at de opstår. De dannes til stadighed af det system, de er elementer i, fordi Luhmann betrakter systemer som lukkede, selvreferentielle, det vil sige autopoietiske systemer” (Rasmussen 2004a: 35).

I en organisasjon, i vårt tilfelle skolen, blir det tatt beslutninger. Beslutninger bidrar til å redusere opplevelsen av kompleksiteten via kontingensregler som gjelder for og skapes i en

---

<sup>228</sup> Autopoietisk, introdusert av den chilenske biologen Humberto Maturana i begynnelsen på 1970-tallet, refererer til at et levende system er autonomt hvis det er selvreproduserende eller autopoietisk. Som eksempel brukes et nervesystem – ”som et system, der er organiseret som et netværk af processer, der producerer de elementer, netværket består af. Disse elementer deltager ved deres interaktion i realiseringen af det netværk af processer, som har produceret dem, samt i den kontinuerlige frembringelse og realisering af systemet som en konkret enhed i det fysiske rum” (Maturana 1975, her fra Rasmussen 2004a: 35).

spesifikk organisasjon. Skolen som et selvrefererende system innebærer at beslutninger ikke tas vilkårlig, men avspeiler det enkelte systems egenart.

Relatert til skolekultur og ledelse vil det være oppfatninger og vurderinger hos spesialpedagogene som mer eller mindre eksplisitt kan fortolkes og koples inn mot handlinger og valg som bidrar til noe bedre eller verre. ”Undervisning og oppdragelse,” sies det, ”er nemlig ikke mulig, uden at læreren bekender sig til denne forskel mellem bedre og værre” (Rasmussen 2004b: 612). Videre vil de kommunikative prosesser i organisasjonen være mer eller mindre framtrædende i forhold til det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, prega av essensen av skolens program, retorikken: likeverdige og tilpassa opplæring i et inkluderende læringsmiljø.

Rasmussen (2004a) har gjennomført intervju med 11 danske lærere, begge kjønn, den eldste født i 1943 og den yngste født i 1973. ”Kompleksitet er ifølge de interviewede lærere det enkeltfænomen, der mer enn noget andet karakteriserer lærerjobbet og det at være lærer i dagens skole,” og kompleksitet er også den faktor som belaster mest (Rasmussen 2004a: 134). Opplevelse av kompleksitet minsker også tilfredsheten med å være lærer (Rasmussen 2004a: 142). Kompleksitet fører videre til behovet for seleksjon; noe må velges bort for ikke å overbelaste lærerrollen, altså utvikling av strategier for å håndtere kompleksitetsoverskuddet. Konklusjonen hos de danske lærerne er at kompleksitet som følge av nye og endrede oppgaver, belaster lærerrollen i forhold til det som uttrykkes som lærerens primæroppgave: undervisning (Rasmussen 2004a: 142).

Kompleksiteten har primært to utspring: skolens omverden og lærerens omverden. Skolens omverden har mange avsendere og ulikt innhold. Det handler bl.a. om endringer i lovverk, fordringer til bruk av IKT, økte krav til differensiering, ulike kampanjer, kvalitetsutviklingsprogram, og ... ”Af mer mode- eller trendaktig karakter, nævner lærerne for eksempel ideen om ansvar for egen læring (AFEL)” (Rasmussen 2004a: 139). Skolen selv bidrar til økt kompleksitet bl.a. i form av fordringer fra skoleledelsen og nye og endra samarbeidsformer mellom lærere. På bakgrunn av den danske undersøkelsen trekkes følgende konklusjon:

”Kompleksiteten anses helt overvejende for at være belastende. Det er påfaldende, at lærerne i den terminologi, de anvender, benævner de mange forventninger til dem og til skolen generelt som *krav* og ikke *udfordringer* eller *muligheder*. Det oppfattes for eksempel som et krav, ikke en udfordring, at være professionel udøver af lærerjobbet, og de mange nye indsatsområder, der fulgte med folkeskoleloven fra 1993, ses også som krav ...” (Rasmussen 2004a: 141).

Oppfatninger om kompleksitet, om belastninger vs. positive utfordringer knytta til endringer i lærerrollen, synes å være blant de sentrale omdreiningspunkt i drøfting av lærerrollen og av rollen som spesialpedagog.

Så til nok en dansk undersøkelse, Laursen (2004b) har gjennomført en undersøkelse med 30 danske lærere fra 20 års alder og til begynnelsen av 60-årsalderen, lærere som ble valgt fordi de ut fra Laursens "gatekeepers" var kjennetegnet ved kvaliteter som "ekthet, arbeidsglede og gjennomslagskraft" (Laursen 2004b: 5). Utvalget bærer preg av de eksellente lærere, artisten, virtuosen, innovatøren,<sup>229</sup> men representerer like fullt ulike "lærertyper".

"Lærerne har åpenbart vidt forskjellige pedagogiske overbevisninger, og den dominerende grunnholdning på de to skolene er også svært forskjellig. Men legg merke til at verken Lene eller Agnete eller Marie fullstendig svarer til stereotypiene av henholdsvis konservative og progressive lærere" (Laursen 2004b: 15).

Laursen (2004b) viser til at det er grunnleggende kvaliteter som preger undervisninga som disse lærerne gjennomfører, kvaliteter som har grunnlag i lærerens personlige egenskaper og kompetanse.

Med utgangspunkt i Taylors filosofi om autensitet har Laursen (2004b) funnet fram til sju dimensjoner ved profesjonalitet: den personlige intensjon, inkarnasjon av budskapet, respekt for elevene, rammene for arbeidet, samarbeidet med kollegene, å kunne hva man vil og å kunne ta vare på sin egen utvikling (Laursen 2004b: 26-27). Med utgangspunkt i begrepet autensitet, dvs. å være den en gir seg ut for, være ekte, drøfter Laursen observasjoner i klasser og resultat fra intervju med de respektive lærerne. Begrepet autensitet, med feste i Charles Taylors filosofi (1989, 1992), kjennetegnes bl.a. med stikkord som ekthet, engasjement, kyndighet og selvrealisering (Laursen 2004b: 25-26). Selvrealisering tillegges hos Taylor et annet innhold og annen vekt enn et rent narsissistisk selvrealiseringsbegrep (Taylor 1992: 40), noe også Laursen (2004b: 23) aksentuerer: "Autensitetsidealet står ikke i motsetning til at det er noe utenfor som stiller krav til oss. Tvert imot forutsetter det autentiske slike krav."

"Autensitet forutsetter en eller annen form for betydning. Det er bare handlinger vi kan oppfatte som skapende, kjærlige og oppbyggende eller som vi betegner med en annen positiv moralsk verdi, vi vil betegne som autentiske" (Laursen 2004b: 23). Her er slik sett forankring i phronesis, praktisk visdom (Laursen 2004b: 39). Selvbestemmelse står som forutsetning for å kunne være autentisk, dvs. under forutsetning av at noe verdifullt kan velges.

---

<sup>229</sup> Jf. kapittel 8.1.2 der Bourdieus uttrykk virtuositet ble nevnt, likeså Dreyfus' utviding av modellen fra novise til ekspert. De videre nivå: "the master" og "the innovator". Eisner (2002: 384) lanserer begrepet "artisten".

Med disse to teoriene som utgangspunkt, Luhmanns systemteori med kompleksitet som sentral føring, konkretisert gjennom Rasmussens studie (Rasmussen 2004a) og Charles Taylors filosofi om autensitet, relatert til læreres oppfatninger om eget virke (Laursen 2004b), drøftes avhandlingas funn, først relatert til problemstilling nr. 1: Hva framstår som sentrale kjennetegn ved profesjonen spesialpedagog?

### **9.2.1 Profesjonskjennetegn hos spesialpedagogen**

Spesialpedagogikkens utgangspunkt og faglige legitimitet er rettet inn mot elever med funksjonshemninger eller vansker av ulike slag som gjør dem mer sårbare i forhold til læring og utvikling enn elever flest. Spesialpedagogen, i samarbeid med andre, skal så anvende sin profesjonskunnskap inn mot forebygging, avhjelping av vansker eller gjennomføre en spesialundervisning som på best mulig vis kan kompensere for vansker. Dette er tradisjonskonseptet av spesialundervisning, som, litt tendensiøst uttrykt, representerer et avgrenset bilde. Spesialpedagogene i denne studien forholder seg til elevenes vansker, til elevenes behov for mestring, og i sum: elevers behov for å lære og å være i et fellesskap. ”Helhetlig tenking,” er en beskrivelse flere av spesialpedagogene gir, noen med et litt skjevt smil; begrepet blir lett overforbrukt.

Kunnskapssyn er i mangt prega av reformpedagogiske strømninger, med barnets interesse som utgangspunkt, aktivitet, allsidig utvikling m.v. Her er også mer eller mindre tydelige spor av et konstruktivistisk læringssyn. Syn på elever, syn på mestringens betydning og syn på læring innebærer at fokus i spesialpedagogens fortellinger ligger i pedagogikken, ikke primært i teorier om funksjonshemninger.

Fokus på pedagogikk nedfeller seg bl.a. når det gjelder organisering av opplæring, der jeg gjennom spesialpedagogenes fortellinger utkrystalliserte begrunnelser for fire mønstre i organisering av opplæring og i dette, organisering av spesialundervisning: egenart ved skolen, ved læreren, ved eleven eller oppgaven.

Spesialpedagoger blir tidvis beskyldt for å etablere økologiske nisjer (jf. kapittel 1.2.2). Karakteristikken impliserer at spesialpedagoger holder fast på ei etablert, tradisjonell profesjonsutøving, endrede signaler når det gjelder gjennomføring av spesialundervisning til tross. Eksempelvis kan noen spesialpedagoger holde fast på segregert spesialundervisning uavhengig av fortolkning av inkluderingsbegrepet eller elevens erfaring med spesialundervisning relatert til faglige og emosjonelle sider ved spesialpedagogiske tiltak. Dette er en oppfatning av spesialpedagogene ”i sekta” (jf. skolesjefen i kommune 7).



Tilpassing og inkludering ligger som overordna intensjon for grunnskolens opplæring. Spesialpedagogene omtaler tilpassing av opplæring i flere sammenhenger, bl.a. relatert til elevers mestringsbehov. Tilpassingsutfordringer speiles også i omtale av ulike organiserings- og differensieringsformer. Fordringer til tilpassing framtrer som tatt for gitt hos de åtte spesialpedagogene. Realiseringsmuligheter presenteres ulikt, dels avhengig av arbeids- og organiseringsformer i ordinær opplæring. Faglig tilpassing i spesialundervisning er ikke presentert som problem. Tilpassing sosialt, dvs. her i form av sosial innlemming, framstår hos flere av spesialpedagogene som ei utfordring, og da, primært, avhengig av elevens egenart. Flere av spesialpedagogene viser til ensomhet i skolen for elever med omfattende funksjonshemninger eller elever som har uforutsigbar, truende atferd. Noen reiser spørsmålet om hvorvidt elever som blir for mye alene sosialt sett i heimeskolen, ville få et bedre elevliv med tilhørighet til de likesinnede i en annen setting.

Når det gjelder forholdet mellom vanlig undervisning og spesialundervisning, legger også skolekonteksten føringer for gjennomslag for egne oppfatninger. Nyorientering i retning en mer kollektivt innretta undervisning i et inkluderende læringsmiljø, problematiseres også noe i forhold til stikkord som læring, trivsel, effektivitet, dels også elevers medbestemmelse. Her er også oppfatninger om at endringer skal bidra til bedre læring; endringer har i seg selv nødvendigvis ingen egenverdi. Flere av spesialpedagogene er blant endringsagentene på egen skole, avgrensa til egne oppgaver eller som del av skolens utviklingsretning.

Spesialpedagogene omtaler mer eller mindre direkte egen kompetanse. I hovedsak har min sporing av deres innsikt skjedd gjennom fortolkning av eksempler de kommer med. De er mer direkte i omtale av betydningen av kompetanse både når det gjelder skolefaglig innsikt og den pedagogiske og spesialpedagogiske innsikt. Her er ikke utlegninger av innhold i egen faglig og spesialpedagogisk kompetanse. Det finner jeg rimelig ut fra metodens egenart. Flere beskriver spesifikt gleden over å undervise i fag de selv har utdanning i. Den spesialpedagogiske kompetansen er koplet opp mot å kunne gjøre, altså en handlingskompetanse, der erfaring ligger som premiss for at teoretisk basert kunnskap skal utvikles til anvendbar kompetanse.

Samarbeid er omtalt i forhold til flere samarbeidsparter. Det kollegiale samarbeid omtales som positivt. Det samme gjelder samarbeid i forhold til foreldre, selv om dette samarbeidet nok varierer en del i omfang. Spesialpedagogene som har faste møter med PPT, berømmer nytteverdi av samarbeid. Vurderinger av samarbeidet med PPT er noe mer blandet. Begrunnelser for samarbeid med PPT hos dem som samarbeider jevnlig med tjenesten, er

tuftet på mening, nytte. De som samarbeider lite med PPT, begrunner det ikke med at arbeidsoppgavene blir for mange. De begrunner i fravær av nytte.

Spesialpedagogene i denne studien gir uttrykk for at de verdsetter variasjon i jobben. Variasjon representerer en kompleksitetsutvidelse; det blir flere typer oppgaver å forholde seg til. Variasjon handler dels om å ha ulike undervisningsoppgaver, f. eks. være både klasselærer eller klassestyrer og ha spesialpedagogiske oppgaver. Fem av de åtte er spesialpedagogiske koordinatorene ved sine respektive skoler. Hilda omtaler mest variasjoner innen det spesialpedagogiske feltet. Det gjør også Andreas, dvs. det er der han har sin preferanse.

I Rasmussens studie av danske lærere er det tydeligste tema, "... forskjellen mellom *undervisning* og alt annet" (Rasmussen 2004a: 134). Her konkluderes det bl.a.:

"Lærernes bidrag til kompleksitetstemaet peger endvidere på, at kompleksitet øger deres tilfredshed med at være lærer. Det oppleves som tilfredsstillende hele tiden at skulle leve op til de mange krav, der stilles til læreren, for selv om den enkelte lærer søger at overkomme det hele, lykkes det ofte ikke, og han eller hun står da tilbage med en opfattelse af ikke at have udført sit arbejde tilfredsstillende" (Rasmussen 2004a: 142).

Problemet som de danske lærerne oppfattet som mest kritisk, var påtrykk i utviding og dels endring av lærerens oppgaver i form av at dette tok tid fra den egentlige oppgaven: undervisning. I fordringer til endring skjelves det mellom to omverdener, skolens omverden, for eksempel nye læreplaner, ulike kampanjer osv. og skolen selv som omverden. Lærerne var mer negative til krav utenfra enn til fordringer til endringer av oppgaver som skolen selv utviklet (Rasmussen 2004a: 137). "Det er undervisning, lærerne anvender som semantisk holdepunkt for deres selvbestemmelse, og det er undervisning de anvender til at adskille sig fra andre former for rolleudøvelse" (Rasmussen 2004a: 153). I denne studien om spesialpedagog som profesjon er bildet langt mer nyansert. Omdreiningspunktet synes å være langt mer knytta til å finne mening i de ulike oppgavene enn til opplevelse av kompleksitet eller behov for kompleksitetsreduksjon som sådan.

Goodson og Hargreaves (1996, jf. kapittel 3.1) løfter fram ulike dimensjoner ved profesjonsutvikling i vår tid, problematiserer sider ved utviding av lærerrollen, bl.a. kompleksitet, og advarer:

"... unless governments, administrators and teachers together can address and resolve these challenges of restructuring teachers' work with openness, commitment and flexibility, it is likely that complex professionalism - the professionalism that comes with increasing work complexity - will simply become a synonym for teacher exploitation and bournout!" (Goodson og Hargreaves 1996: 19).

De danske lærernes reaksjoner i Rasmussens' studie, gir nødvendigvis utelukkende ikke uttrykk for motstand til endringer. Det kan tenkes endringer er kommet for hyppig, i for stor grad prega av top-down-krav om forandringer eller krav til utviding av oppgaver. Det kan tenkes at reaksjonen er et legitimt uttrykk for at lærerrollen er blitt overbelastet med for mange oppgaver og, kan hende, uten at oppgaver oppleves som meningsbærende.

Med bakgrunn i Aristoteles, viser Gustavsson (2004) til utvikling av phronesis: "utåt sett till ett sätt att handla och inåt sett som et sätt att vara" (Gustavsson 2004: 43, jf. kapittel 5.10.1). Når det gjelder verdisyn, forfekter spesialpedagogene respekt for elever, for foreldre, som, ut fra fortolkning av fortellingene, ter seg "utåt sett till ett sätt att handla och inåt sett som et sätt att vara." Sagt med andre ord: de forfektede verdier spesialpedagogene gir uttrykk for, manifesterer seg gjennom eksempler fra praksis, det som i denne studien framstår som nærmest til ei handlings særtrekk. Alle har grunnfesting i en ontologisk etisk tradisjon med dyds- og nærhetsetiske føringer, med respekt og medleving som sentrale kjennetegn. Hos noen er også pliktetiske holdepunkt tydelige, relatert til juridiske sider ved spesialundervisning. Det kommer jeg tilbake til i kapittel 9.3.

Spesialpedagogene bidrar til bildet av profesjonsutøvere som på mange måter har trekk som minner om det Laursen (2004b) betegner som autentiske lærere, karakterisert ved den personlige intensjon, inkarnasjon av budskapet, respekt for elevene, rammene for arbeidet, samarbeidet med kollegene, å kunne hva man vil og å kunne ta vare på sin egen utvikling (Laursen 2004b: 26-27, jf. beskrivelse tidligere i kapitlet). Laursen (2004b) forklarer forholdet mellom autensitet og profesjonalitet slik:

"Eksempelvis er man ikke autentisk i en profesjonell rolle bare fordi man føler seg personlig forpliktet til en eller annen misjon. Man må også skaffe seg den profesjonelle kompetansen som gjør at man har en realistisk sjanse til å utrette noe i forhold til den oppgaven man føler seg forpliktet av. Noe tilsvarende kan man kanskje også hevde gjelder i livets øvrige forhold, men det får i det minste en spesiell vekt når det dreier seg om profesjonsutøvelse som er helt avhengig av profesjonell kompetanse" (Laursen 2004b: 25).

Den profesjonelle kompetansen ligger som grunnlag for utvikling av autensitet som lærer, men det ligger videre i dette begrepet at profesjonsutøving da er forankret i et engasjement, en arbeidsglede, og, at en som lærer, har syn for skolens ulike oppgaver: elevenes faglige og sosiale utvikling, samarbeid og oppfatninger om at en gjør en viktig jobb. I bildet av den autentiske lærer er engasjement, innsats og opplevelse av mening i ulike oppgaver sentrale faktorer. Her ligger begrepet autensitet hos lærere nærmest som motsats til lærere som

opplever at mangfoldet av oppgaver i skolen er for mange og sammensatte. Spesialpedagogene i denne studien synes å ha langt flere likhetstrekk med de autentiske lærere i Laursens (2004b) studie enn de lærerne som ga Rasmussen (2004a) grunnlag for sin konklusjon: kompleksitet som kjennetegn.

Den personlige intensjon, som er forankret i noe meningsfullt en vil arbeide for, noe som er betydningsfullt i forhold til en betydningshorisont,<sup>230</sup> er et sentralt begrep hos Taylor. Etter min fortolkning føyer bildene som spesialpedagogenes fortellinger representerer, seg inn mot en profesjonsutøving prega av mening og glede, kyndighet, - begrep som føyer seg inn under autensitetsbegrepet. Så blir dette ett av bildene av den situerte og kontekstuelte betingede sannhet om spesialpedagogen, her med fortellinger fra åtte spesialpedagoger som grunnlag. Et blikk mot karriereutvikling og opplevelser av virket, med særskilt blikk på de eldste i utvalget, vil kunne utkrystallisere et mer ufyllende bilde av profesjonen og profesjonsoppfatninger.

### 9.2.2 Livsfaser og karriereutvikling

I kapittel 2.3.1 ble det gitt et riss av læreres karriereutvikling i form av ulike steg, ulike faser som nødvendigvis ikke representerer en kontinuerlig utvikling (Huberman 1995, Fessler 1995, Møller 2004, Sugrue 2005). Stabilisering relativt tidlig i karrieren kan representere et videre forløp med preg av eksperimentering eller at opplevelsen av læreryrket innebærer en revurdering av det yrkesvalg en gjorde. Mot slutten av karrieren, etter 30–40 år i yrket, kan frigjøring, dvs. overgangen til å slutte som lærer, representere sinnsro eller bitterhet (Hubermann 1995: 200, Møller 2004: 28).

De tre yngste i mitt utvalg, på henholdsvis 25, 35 og 44 år, gir alle uttrykk for entusiasme og glede over yrket, Linda (35) først etter en fase der hun var innstilt på å ta ei ny profesjonsutdanning. Hun har m.a.o. opplevd en viss diskontinuitet, men framtrer nå som glad i sitt virke.

Utvalget av spesialpedagoger representerer en skjevhet både i forhold til utdanning og med omsyn til alder (jf. kapittel 3.2.1). Relatert til alder, her avgrenset til de fem som er over 50 år, er deres historier interessante i forhold til karriereutvikling i modne år.

Fessler (1995) peker på flere faktorer som generelt påvirker karriereutvikling, dvs. opplevelsen av å være lærer. Han viser til et dynamisk forhold mellom lærerens nære omgivelser og organisasjon, dvs. skole og skolesystemet (kommune, stat). I de nære

---

<sup>230</sup> Betydningshorisont hos Taylor: "Selvfortolkning og selvskapning skjer kun der hvor mennesket er forsynt på horisonter som filtrerer det betydningsløse fra det betydningsfulle" (Nyeng 2000: 119).

omgivelser er familien en nøkkelkomponent. Videre inngår også ”positive critical incidents”, milepæler i livet, de gode hendingene og aktiviteter utenom skolen som bidrar til overskudd. Kriser som gjennomleves og ulike steg i livet inngår også i disse nære omgivelser (Fessler 1995: 181-182). Dette er faktorer som enten hver for seg eller i et samvirke kan påvirke læreres karriereutvikling og opplevelse av yrket (Fessler 1995: 181).

Alle disse fem eldste i utvalget av spesialpedagoger, Jon, Hilda, Andreas, Anna og Randi, uttrykker at de har et godt familieliv. Både Hilda og Andreas har gjennomlevd skilsmisse, men de gir både uttrykk for og inntrykk av at de nå har det godt. Flere viser til sykdom eller vansker hos egne barn som har innvirket på livet. Randi har si historie med å overkomme sykdom. De har m.a.o. møtt ulike utfordringer i privatsfæren, for noen betegnet som ”critical incident”.

Relatert til spesialpedagogene som er vel 50 år (Randi, Anna og Andreas) og de to på henholdsvis 60 og 62 år (Hilda og Jon), er det interessant å drøfte faktorer som ser ut til å ha bidratt til det stadig positive bildet av å være lærer og spesialpedagog, Jon også som rektor.

Både Huberman (1995) og Fessler (1995) drøfter livssyklusen relatert til faser i læreres karriere, selv om disse fasene ikke framstilles som lineære (jf. kapittel 2.3.1). Huberman (1995) har bl.a. en inngående analyse av hva en midtlivskrise kan innebære i forhold til opplevelse av læreryrket. Han understreker at opplevelse av midtlivskrise relatert til overveielser om å skifte yrke eller gjøre noe annet innen læreryrket, ikke omfatter mange lærere, men at flere menn enn kvinner gjennomlever en slik krise. Hubermann utdyper, her med forankring i en av sine egne studier:

“That study also suggested that men who were heavily invested in their careers were more prone to a severe, debilitating phase of self-doubt at midcareer than men with outside interests or than women, many of whom said explicitly that commitments to the family or to other sectors of their life were important sources of equilibrium” (Huberman 1995: 199).

Blant spesialpedagogene i min studie, er det Jon, som etter mange år som lærer og spesialpedagog, mest problematiserer sider ved engasjement og driv. ”Det er mer med dette å bevare gløden for skolen ... grunnskolen,” sier han. ”Da er det vi tar disse grepene, som jeg sa, for at det skal bli spennende ...” Jon reflekterer over sitt liv i skolen på tampen av gjerningen, fornøyd, som han sier, og viser til ”disse grepene (...) for at det skal bli spennende” (jf. kapittel 8.1.2). Her er mange grep både relatert til utvikling av skolen og til egne studier. Han forteller om da han begynte å lese pedagogikk etter at familien hadde flyttet

nær konas heimsted, et sted der det var stillere, roligere enn hva han var vant med. Han begynte han å lese pedagogikk, først som en hobby nærmest, som han uttrykte det.

Huberman (1995) viser til at noen lærere midt i karrieren stiller spørsmål ved hvorvidt gjerningen byr på tilstrekkelige utfordringer. Noen forlater yrket. Jon forble, men gikk inn i ytterligere kvalifisering. Med referanse til sin egen studie fra 1993 viser Huberman (1995) til at "... there were indications that those teachers who described such a phase in these terms were more likely to relive another such episode some years later ..." (Huberman 1995: 199). En god del år etter avsluttet hovedfag i pedagogikk tok Jon igjen fatt på et nytt studium, logopedi, og forklarer det med at han kjente seg utbrent. Han forlater ikke yrket, men tar et nytt "grep", nok et studium og ble begeistret og beskriver det som noe av det beste han har vært med på.

Alle spesialpedagogene i mitt utvalg har bevart gløden, inklusive de som er over 50 år. I Hubermans modell over steg i karrieren, kan lærere med mellom 19 og 30 års erfaring på den ene side karakteriseres i form av klarhet og distanse i relasjoner, på den andre side: konservatisme. Jeg finner ikke grunnlag for å karakterisere noen av spesialpedagogene som konservative relatert til profesjonsutøving. Motstand og kritikk mot endringer, slik f. eks. Hilda har målbåret det, oppfatter jeg ikke som forankret i konservatisme, men snarere i kontekstspesifikke forhold. Andreas er karakterisert som rolig, ingen pådriver i forhold til de endringer som nå skjer ved skolen, men heller ingen motstander.

Huberman (1995) peker på at data fra ulike studier viser et noe mer entydig mønster når det gjelder godt voksne kvinner enn for tilsvarende aldersgruppe av menn.

"The data for women are more equivocal, especially in the case of women with grown children who now have more time and energy to channel into their careers and who<sup>231</sup> perceive themselves as "dominant" and "assertive" at the same point in life when men are presumably letting up and softening their edges" (Huberman 1995: 200–201).

Alle disse tre kvinnene, Hilda, Randi og Anna, har voksne barn. Anna karakteriserte seg selv, med et smil, som et gnagsår!

Disse spesialpedagogene som er godt voksne, representerer ikke det Huberman (1995) presenterer som det første av tre "leitmotifs" i tilknytning til denne fasen i karrieren: "... a lessening of one's professional involvement" (Huberman 1995: 201).<sup>232</sup> Forklaringer vil være å finne i personrelaterte forhold og også deres samvirke med organisasjonsmessige forhold

---

<sup>231</sup> Her er referanse til studier gjennomført av Lowenthal *et al.* 1975 og Cooper og Gutman 1987.

<sup>232</sup> De to øvrige ledemotivene: økt effektivitet i undervisning og større grad av selvakseptering (Huberman 1995: 201).

(jf. Fessler 1995). Vi skal i det følgende delkapittel fokusere på problemstilling 2: I hvilken grad understøttes spesialpedagogens profesjonsutøvelse av og samvirker med skolens egenart?

### **9.2.3 Profesjonsutvikling relatert til skolen som kontekst**

Fessler (1995) peker på flere faktorer i skolen som organisasjon og i skolesystemet generelt som kan innvirke på læreres opplevelse av yrket, faktorer knytta bl.a. til skolepolitikk nasjonalt og lokalt, rektors lederstil og lærerers omdømme (Fessler 1995: 183).

I kapittel 7 ble skolen som kontekst beskrevet og drøftet med perspektiv på ledelsens synlighet og på samarbeid. Relatert til ledelse og kjennetegn ved skolene, ble det laget følgende oppsummering (jf. kap. 7.1.5):

- en tydelig ledelse i kollektivt orienterte skoler
- en gradvis tydeligere ledelse i skoler i endring
- en utydelig ledelse i en individuelt orientert skole
- en tydelig ledelse i en individuelt orientert skole.

Ingen av spesialpedagogene gir uttrykk for at de ikke trives ved sin skole. Særtrekk ved skole og ledelse, som jo i denne studien framtrer som forskjellig, påvirker m.a.o. ikke trivsel.

Jeg vil først drøfte sider ved tydelig ledelse i de kollektivt orienterte skolene relatert til profesjonsutvikling hos de respektive spesialpedagogene.

Jon er selv rektor og påvirker slik skoleutviklinga der han er. Jons historie bærer sine preg: ”frihet og litt kustus”. Det kan framstå som vignett over hans barndom og også det skoleåret han framhever sterkest: året i framhaldsskolen. Her er ei lang utviklingslinje, med preg av de tidlige erfaringer. Dette er preg som framtrer som rimelig steds- og posisjonsuavhengig. Han viser til et stabilt lærerkollegium ved egen skole. Han er også aktiv når det gjelder rekruttering av nye lærere. Hva som kunne framtre av andres erfaringer med ham som rektor, sier denne studien ingenting om.

Fra sine år som lærer ved spesialskolen, var Kathinka vant til små grupper av elever. Hun viser til at det der var en selvfølge å tilpasse opplæringa til enkeltelevers behov. Møtet med klasser i grunnskolen skapte i utgangspunktet en panikk, nærmest. Hvordan skulle hun greie å tilpasse opplæringa til de mange elever som er i en klasse? Det var blant tema i samtaler med kolleger. I Kathinkas første jobb i ordinær grunnskole var det en kultur for at kartlegging av enkeltelever ble vektlagt. Vi har sett at Kathinka også vektlegger dette i sitt nåværende arbeid ved en annen skole (jf. kapittel 5.1.2). Slik sett kan det sies at den sosialisering hun fikk som lærer i den første grunnskolen hun arbeidet ved, overføres og videreutvikles i den nåværende. Hennes historie preges videre av samhandling med ulike samarbeidsparter, noe hun

verdsetter. Hun deltar i ulike team, har faste møter i team med rektor, en rektor som understøtter hennes virksomhet og der rektor generelt preger skolens pedagogiske utvikling, en tidligere "Samtaksskole".

Randi arbeider ved en skole der rektor er synlig, en skole som aktivt deltok under Samtak. Randi har arbeidet ved denne skolen siden hun tok 1.avdeling spesialpedagogikk, m.a.o. i svært mange år. Hun deltar i team med skolens ledelse, og er som spesialpedagogisk koordinator pregnant i skolens utvikling relatert til tilpassing og inkludering og i dette: de spesialpedagogiske tiltak. Hun har omfattende beskrivelser av sitt fokus på læringsmiljø og av at noen elever, dessverre, må streve mer enn andre. Hun er den som primært begrunner organisering av spesialundervisning i oppgavens egenart, ikke skolens, lærerens eller elevenes. Hun arbeider ved det som framtrer som en kollektivt og utviklingsorientert skole. Like fullt sier hun at hun ville ha arbeidet "slik" uavhengig av skolens egenart. Hennes virke som spesialpedagog har feste i det som blir rett for henne: "slik".

Både Kathinka og Randi har varierte oppgaver, selv om begge går færre typer oppgaver i møte neste år. Randi skal ikke lenger være klassestyrer, hun går ned i stilling av helsemessige årsaker, skal ha større konsentrasjon om veiledning av kolleger og gjennomføre et deltidsstudium. Kathinka skal ikke være klasselærer, men ha større konsentrasjon om ulike spesialpedagogiske oppgaver. Det representerer i seg selv en kompleksitetsreduksjon relatert til typer oppgaver i skolen.

Et kjernepunkt når det gjelder forskjell mellom opplevelse av autensitet eller kompleksitet, er opplevelse av mening. Samfunnet er komplekst og fordrer kompleksitetsreduksjon, hos oss som enkeltmennesker og i de systemer vi arbeider innenfor. Det viser også denne studien: en skole i en kommune i et land som også hører til et internasjonalt samfunn, med de strømminger som virker inn på føringer og beslutninger som tas nasjonalt, kommunalt, lokalt og hos den enkelte. Rasmussen (2004a) utdyper betydningen av kompleksitetsreduksjon i form av valg, seleksjon:

"Selektion består i at velge noget og ikke noget andet. Selektion gør det muligt at reducere kompleksitet, men enhver selektion indebærer risiko, nemlig den risiko, at noget andet hellere skulle være valgt. Resultatet af senere selektioner er således ikke sikkerhed, men blot reduktion af kompleksitet ved vilkårlighed eller mere præcist *kontingens til følge*. Kontingens betyder, at en selektion kan være, som den er, men at en anden også ville være mulig, at alting også kan være annerledes" (Rasmussen 2004a: 45).

Seleksjon ligger som forutsetning for at vi mennesker skal ha retning i eget yrkesliv så vel som i egne liv generelt. Spørsmålet er så om den seleksjonen som skjer, om den eller de



kontingensregler vi velger og/eller må forholde oss til som arbeidstakere, gir mening. Både Randi og Kathinka uttrykker tydelig glede over arbeidet og at de har en jobb som gir mening. De har ei profesjonsutvikling som også understøttes av skolens utvikling.

Både Anton, Andreas og Linda arbeider nå ved skoler som til en viss grad er i endring. Her er ved alle skolene rektorer som er nytilsatte eller relativt nye i stillingen. Ved Andreas' og Antons skoler synes rektorskifte å representere endringer i kontingensregelen: fra relativt tradisjonelle skoler til mer utviklingsorienterte og mer kollektivt orienterte. Ved Lindas skole viderefører ny rektor den skoleutvikling som var i gang.

Anton er novisen. Han viser til de begynnende erfaringer, de positive erfaringer. Han har eksplisitt fått rektors støtte på at han gjør en god jobb. Slik sett er kan hende hans erfaringer mer koplet til debutantens opplevelser enn det spesifikke fokus på skolen som kultur og ledelsens betydning i forhold til utviklingsspor. Han viser imidlertid til at den nytilsatte rektoren har fokus på tilpassa opplæring. Hva dette innebærer i et videre utviklingsforløp på skolen eller i forhold til ham selv, er her bare antydninger om.

Andreas fikk i sine tidlige år som lærer ei sentral erfaring: alle elever hadde ressurser til noe. Da han selv, vel 40 år gammel, fikk et barn med ei omfattende funksjonshemming, refererer Andreas til at "... dette trykte jo på alle de knapper jeg følte jeg var flink på." Igjen ei påminning om de individrelaterte faktorer, generert gjennom, slik Andreas' fortelling framstår, de tidlige lærererfaringer mer enn de organisasjonsavhengige. Andreas arbeider nå ved en ungdomsskole, har gjort det i mange år og er blant seniorenene. Han uttrykker anfektelser knytta til effektivitet av spesialpedagogiske tiltak og med sterkere røst: de profesjonsetiske. Noen kolleger uttaler seg uhøvisk om elever med spesielle behov. Så framtrer det også slik, via Andreas' historie, at den individuelle historie overskygger endringer i kontingensregelen ved hans nåværende skole.

Linda har en sammensatt historie både når det gjelder privatliv, utdanning, lærergjerning og spesialpedagogisk virke. Hun har fra sine tidlige lærer- og spesialpedagogerfaringer en nokså sammensatt erfaring: "Dette", dvs. bli lærer, ville hun ikke. Livsvendinger innebar at hun i stedet for å ta ei ny profesjonsutdanning, videreutviklet lærerkompetansen i form av å ta spesialpedagogikk som fag, i si tid et strategisk valg: lett å få jobb. Hun var rektor ved en skole i øygapet, en skole prega av konflikter. Tidligere negative lærererfaringer ble da for hennes del gjort til skamme. Som rektor evnet hun å skape ro mellom tidligere antagonister. Hun har også i ettertid fått bekreftelse på at det stadig er fredelige arbeidsforhold ved skolen. Kjærlighetens veger førte Linda til til en ny kommune, en ny jobb og en ny skole. Her har hun

vært blant driverne i forhold til å organisere organisatoriske endringer på ungdomstrinnet. Hva er så her de personlige vs. de skoleavhengige perspektiv på forandringer?

Alle spesialpedagogene med unntak av Jon omtaler spesifikt betydningen av det interne samarbeidet. Med referanse til Munthe (2003) blir det i St. meld. nr. 30 "Kultur for læring" pekt på at lærere som samarbeider nært med sine kolleger, opplever mindre faglig usikkerhet enn de lærere som i liten grad samarbeider med kolleger (St. meld. nr. 30 (2003-2004): 28), uten at det er et aspekt som eksplisitt kommer fram hos spesialpedagogene. Både Rasmussen (2004a) og Laursen (2004b) omtaler betydningen av teamarbeid i sine respektive studier av danske lærere.

"Men teamsamarbeidet ses også som en faktor, der kan bidrage til lærernes professionelle og personlige udvikling. Det sker gennem den styrkelse av de reflektive processer i lærerarbejdet, som det kollegiale samvær åbner mulighed for. I teamsamarbejdet blir det nemlig ikke alene muligt, det bliver også alminligt, at lærere iagttager hinandens undervisningsmæssige bestræbelser. På den måde bliver det efterfølgende muligt at kommunikere om det iagttagne, sådan som det for eksempel kendes fra lærersupervision og indbyrdes kollegial supervision. Lærerne pointerer, at en sådan refleksiv praksis kan bidrage til at øge deres bevidsthed om sig selv som undervisere og om deres undervisningspraksis (Rasmussen 2004a: 169).

Her poengteres med andre ord betydningen av teamsamarbeid, og også de reflektive prosesser i etterkant. Tilsvarende resonnement fører også Laursen (2004b) ut fra sin studie: "Autentiske lærere er ikke det minste skeptiske til samarbeid og team. Tvert imot, de er begeistret" (Laursen 2004b: 79).

Holdninger til variasjon i arbeidsoppgaver og holdninger til endringer i arbeidsutføring aktualiserer også utviklingsorientering hos lærere, spesialpedagoger og skolen som organisasjon. I Rasmussens studie skjelnnet lærerne mellom pålegg om endringer eller utvidelse av lærerrollen fra skolens omverden ... "et *future shock*", som en av lærerne uttrykker det (Rasmussen 2004a: 138).

"De mange og nye opgaver og krav kan også blive mødt med mistro og deraf følgende formindskelse af motivationen. (...) De nye krav synes ikke at være befordrende for at kunne udføre lærerjobbet og for at kunne forbedre varetagelsen af dette job. Derfor anses kravene ofte for at være uforståelige. Læreren føler ikke *ejerskab* til dem. Det er andres krav, og de mødes af lærerne med mistro og reservation. Det kan eksempelvis være tilfældet i forhold til skoleudviklingsinitiativer, hvor det ofte kan være vanskeligt for lærerne at se, at sådanne initiativer kan være en fordel for den kerneydelse, de mener at skulle varetage, og det kan dreje sig om ajourføring af kompetencer eller tilegnelse af nye arbejdsformer og metoder" (Rasmussen 2004a: 142-143).

Linda aksentuerer betydningen av felles eierskap i kollegiet når det gjelder prosjektet knytta til endringer i undervisningsformer på ungdomstrinnet, ei endring som også innebærer at det er enklere for spesialundervisning å forhandle seg inn som en del av ordinær opplæring. Lindas engasjement inngår i skolens utviklingslinje.

To av skolene er betegnet som individuelt orienterte kulturer, Annas og Hildas, men skoler der ledelsenes rolle framtrer ulikt, en tydelig rektor ved Hildas skole, utydelig ved Annas. Der rektor framtrer som utydelig, blir profesjonsutvikling et mer eller mindre eget spor i skolen, koplet til samarbeid med andre. Anna ”får lov til å gjøre ting,” som hun sier, men dette framtrer ikke som en integrert del av skolens utvikling. For, som hun uttrykker det, ”... selv om jeg er en av dem som bestandig sier at vi kan gjøre noe bedre, sant, vi kunne gjort noe mer også, både jeg og de andre, vi kunne brukt ressursene bedre og sånn, så trives jeg jo sånn som vi har det også. Så det er noe overlevelseskunst i dette da,” et modus vivendi ...

Som vi har sett gjennom Hildas fortelling, er kontingensregelen klar i forhold til spesialundervisning: antall enkeltvedtak skal ned. Dette harmonerer dårlig med Hildas påpeking av de mange elever som har behov for spesialundervisning, dels som konsekvens av at ordinær opplæring er lite tilpassa. Relatert til undervisningas binære kode bedre/verre, uttrykker Hilda at utvikling på det spesialpedagogiske feltet i hennes kommune og ved hennes skole de senere år er blitt verre. Det kan virke som Hildas engasjement, særlig innenfor de juridiske sider av spesialundervisning, vedlikeholdes og kanskje forsterkes gjennom år som en konsekvens av forverring av økonomiske rammer og av intensjoner fra kommunens og skolens side om reduksjon av enkeltvedtak.

Fessler (1995: 183) viser til at ulike beslutninger og reguleringer både på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå kan påvirke læreres opplevelse av yrket, og at lærere kan reagere ulikt på slike reguleringer. Hilda reagerer negativt på endringer i det juridiske feltet relatert til nedgang i antall enkeltvedtak og forenkling av prosedyrer, mens Jon, som vi har sett, ønsker å tone ned juridiske sider ved spesialundervisning. For Hilda ser ikke den årlige fight med ledelsen om vilkår for spesialundervisning til å tappe henne i forhold til mening i arbeidet. Gode skussmål for jobben hun gjør, medvirker trolig til at frustrasjon og fights er bryet verd. Hildas engasjement illustrerer endringer når det gjelder spørsmål knytta til rettigheter og rettssikkerhet, et tema som drøftes også i det påfølgende kapittel, relatert til bl.a. endringer i velferdsstaten og postmoderne spor og som tidstrekk: restrukturering av offentlig sektor.

Profesjonsutvikling relatert til skolen som kontekst har i denne studien noe ulike mønstre. De personrelaterte preg framstår som markante. Spesialpedagogen som profesjon synes å være prega av de ulike spesialpedagogenes egenart. Spesialpedagogene understreker

betydningen av kyndighet og personlig egnethet, noe som aktualiseres både i forhold til profesjonenes posisjon og ansvar. Ruyter (2005) har en omfattende drøfting av dyder relatert til personlig egnethet hos profesjonsutøvere sett i forhold til samfunnsendringer og endringer i profesjonsutøveres posisjon. Han hevder:

”Egnethet vil være et spørsmål om moralske egenskaper og kvaliteter – i *måten* å være på, i *måten* å bedømme situasjoner og i *måten* å handle på. Et sammenfattende ord for disse egenskapene og kvalitetene er dyder. Profesjonsutøvelse forutsetter ikke bare at vedkommende kan sitt håndverk og er faglig flink i den forstand av ordet. Det forutsetter også at vedkommende har tilegnet seg bestemte dyder” (Ruyter 2005: 105-106).

Her er flere spor inn i drøfting av profesjoner, de individrelaterte og de nære kontekstuelle forhold og de samtidige endringer i samfunnet. Studiens tredje problemstilling har fokus på mulige implikasjoner for profesjonsutøvelse sett i forhold til restrukturering av offentlig sektor i retning New Public Management-inspirerte organisasjons- og ledelsesstrategier.

### **9.3 Samfunnsendringer og mulige implikasjoner for spesialpedagogens profesjonsutøvelse**

Den tredje problemstillinga som ble lagt til grunn for arbeidet med denne studien om profesjonen spesialpedagog, fikk følgende ordlyd: ”På hvilke måter kan endringer i organisasjon og ledelse i kommunen i retning New Public Management-inspirerte organisasjons- og ledelsesstrategier styrke eller true profesjonsutøvelse i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet?”

I forskningslitteraturen blir betydningen av ei klar problemstilling gjerne aksentuert. Ryen (2002) hevder at ei problemstilling aldri kan bli for liten (Ryen 2002: 76). Min erfaring i arbeidet med denne studien, er at denne siste problemstillinga faktisk er det, dvs. relatert til fokus på New Public Management sett i forhold til andre og samtidige endringer. Som en konsekvens er kapitteloverskriften videre enn hva ordlyden i problemstillinga skulle tilsi.

Da intervjuene med skolesjefene ble gjennomført, var bare en av de sju deltakende kommunene en tonivå-kommune. I ettertid har tre av kommunene endret ledelses- og tjenestenivå-struktur (kommunene 3, 4 og 5). I datagrunnlaget er her få eksempler på spesialpedagogens virke i kommuner med New Public Management-inspirert organisasjons- og ledelsesstrategi. Data fra kommune 1, der Hilda og Randi har sitt virke, illustrer en del av de dilemma som reises i tilknytning til organisasjons- og ledelsesstrategier i tonivå-kommuner, men med én kommune som eksempel, vil data herfra fungere som illustrasjoner mer enn som ledd i en argumentasjon relatert til nivå-organisering av kommunale tjenester.

Noen av skolesjefene i de øvrige kommunene har uttrykt uro over framtidig utvikling i forhold til svekking av skolefaglig kompetanse og en tilstrekkelig stab på kommunenivå. Dette er særlig relatert til rektorenes rolle og uro for at rektor primært vil bli byråkrat, administrator med utstrakt delegering av oppgaver og myndighet. Det første deltema i dette kapitlet er viet endringer i skolefaglig ledelse på kommunenivå (kapittel 9.3.1). Det andre deltema, i kapittel 9.3.2, omhandler endringer i forståelse av individuelle juridiske rettigheter, ei endring som også er problematisert tidligere i avhandlinga i form av nedtoning av enkeltvedtak og større fokus på allmenne rettigheter: tilpassa opplæring. Vi har også sett eksempler på ulike prosedyrer i saksgang, noe som aktualiserer rettssikkerhetsspørsmål.

Endringer i tjenestestruktur, med desentralisering og delegering som sentrale stikkord, representerer også endringer i velferdsstaten, med bl.a. nedtoning av individuelle rettigheter. Dette legger føringer for endringer i profesjonenes rolle.

### **9.3.1 Restrukturering av offentlig sektor: implikasjoner i forhold til profesjonsutøving i det spesialpedagogiske feltet**

Finstad og Kvåle (2003) gjennomførte prosjektet ”Reform 97 – skolen og kommunen”, et ledd i evaluering av L 97 på oppdrag fra Norges Forskningsråd. Studien har 12 kommuner som utgangspunkt for evalueringa, valgt etter hvordan skolesektoren er organisert: to- eller trenivåmodell for organisering av kommunale tjenester, også her med referanse til New Public Management-inspirerte reformprogram. Finstad og Kvåle (2003) peker på ulike endringer i skolen etter L 97 og etter nytt inntektssystem for kommunene i 1985, samt ny kommunelov fra 1992. Endringer i skolen bærer preg av mer teamarbeid blant lærere, videre utvikling av arbeidstidsordninger for lærere, bruk av mer elevaktive arbeidsmåter og en endret rektorrolle i form av forventninger om en mer ”profesjonell, helhetlig og moderne ledelse” (Finstad og Kvåle 2003: 7). Deres undersøkelse viser, via svar på spørreskjema fra et representativt antall av landets klassestyrere, at lærerne oppfattet skolen som en integrert del av den kommunale virksomhet og etterlyste en sterkere delaktighet fra kommunens side i vitale skole spørsmål (Finstad og Kvåle 2003: 6).

Dialogen mellom kommunenivå og den enkelte skole er et sentralt tema i Finstad og Kvåles evaluering av forholdet mellom skolen og kommunen relatert til L 97.

”Det viser at berøringsflatene mellom kommunen og skolen er uklare og lite aktivisert i de fleste kommuner. I våre 12 kommuner har vi funnet at i de kommunene hvor det er brobygging mellom nivåene i den kommunale organisasjon (dialogformer), har man oppnådd en mer samlende skoleutvikling og et større engasjement og vilje til utprøving av nye arbeidsmåter i skolen. I de kommunene hvor man har delegert ansvar til skolene og

hvor styringsdialogen er ensidig kontraktstyrt, har man nok oppnådd å sette omstilling på dagsorden. Slik at det er et press mot endring, men man har i liten grad samlet skolene om en felles utvikling og bildet her er mer preget av fragmentering. I de kommunene hvor det kommunale initiativ i forhold til endringer er minst, er også de kommunene hvor skolene er mest tradisjonelle og preget av stabilitet på godt og vondt. Denne differensieringen mellom kommunene står litt i kontrast til en antakelse om skolen som en robust tjeneste, med sterk profesjonell forankring og tilknytting til en nasjonal standard med nasjonale og regionale styringsagenter hvor det er liten plass for differensiert utvikling” (Finstad og Kvåle 2003: 8-9).

Kontraktsformen innebærer at kommandolinjene fra rådmannsnivå til enhetene er tydelige, men uten vektlegging av utviklingsfremmende tiltak. Poenget her er forholdet til dialogformen mellom det kommunale nivået og skolene som kontrast til kontraktsformen. Også under en kontaktform skjer utvikling i skolen, men da i form av en fragmentert skoleutvikling.

”I kommuner hvor overgangen til tonivåmodellen skjer uten at en ivaretar en dialog om skoleutvikling ser vi også endring, men overlatt til den enkelte skole og med større fragmentering som resultat” (Finstad og Kvåle 2003: 127).

Det er ikke slik at New Public Management-filosofien som grunnlag for organisatoriske endringer i kommunene nødvendigvis i seg selv skaper forutsetninger for ledelsesutvikling og skoleutvikling. Finstad og Kvåle (2003) viser til at det i ”... styringsfilosofien ”New Public Management” finnes impulser både til redusert dialog ved ensidig bruk av kontraktsformen, og til vektlegging av en lærende organisasjon” (Finstad og Kvåle 2003: 129). Forholdet mellom dialogform og kontraktsform framtrer som faktorer som hemmer eller fremmer skoleutvikling på kommunalt nivå.

I studien om spesialpedagogen som profesjon ser vi eksempler på ulik utvikling ved de to skolene i kommunene 1, en tonivå-kommune, uten at forskjeller mellom skoler utelukkende kan tilskrives nivåorganisering av kommunale tjenester. Skolesjefen i kommune 1 har imidlertid vektlagt betydningen av at den enkelte skole utvikler sine strategier og tiltak (jf. referanse til ”stolper” i kapittel 6.1). I de øvrige kommunene har vi sett at skolesjefen sterkt vektlegger betydningen av faste møter med rektorene.

Skoleledere på alle nivå preges av endringer i samfunnets institusjoner og i dette: tidstypiske trekk ved organisasjonsutvikling og ledelse. ”Skolesektorens regimeskifter melder seg ikke i form av markerte oppbrudd, men de vokser langsomt fram med en betydelig grad av kontinuitet,” hevder Telhaug og Mediås (2003: 443). Like fullt, i følge Telhaug og Mediås, mens Arbeiderpartiets utdanningsstatsråder på 1990-tallet, Gudmund Hernes og Reidar

Sandal, med styrke betonte statlig styring gjennom læreplanen, L 97, og andre grep, vektla Bondevik II-regjeringa med Kristin Clemet som statsråd for Utdannings- og forskningsdepartementet, desentralisering i form av økt handlingsrom i den enkelte skole. Denne utviklinga ser ut til å fortsette også med skifte av regjering, Stoltenberg II-regjeringa.<sup>233</sup>

”Men uavhengig av de partipolitiske skillelinjene kan utviklingen gjennom de siste årene tolkes som uttrykk for at det vil skje en sanering av de mange styringsnivåene som norsk skole har levd med gjennom en flere hundreårig fortid. Forslag er fremmet om at det regionale nivået mer eller mindre avvikles, og mange kommuner har svekket seg selv som styringsinstans og ført betydelig myndighet ut til den enkelte skolen” (Telhaug og Mediås 2003: 442).

Debatten om behovet for og legitimiteten av skolefaglig kompetanse på kommunenivå er en direkte følge av organisasjonsendringene og begrunnelsene for disse på kommunalt nivå.

I mitt utvalg av skolesjefer var det tonivå-organisering i kommune 1 på det tidspunkt intervjuene ble foretatt (2000–2002). Per 2004 er det kommunene 2, 6 og 7 som fortsatt har egne skolesjefer. Her er skjedd organisatoriske endringer i kommunene 3, 4 og 5 i ettertid fra tre- til tonivå-organisering av kommunale tjenester.

I tonivå-kommunene er det en rådmannsstab som har det direkte administrative ansvar for ulike enhetsledere, produksjonsnivået. Rådmannsstaben har det administrative ansvar for rektorer for enkeltskoler og/eller enhetsledere, dvs. leder for en eller flere skoler eller oppvekstsentre. Enhetslederne har et totalansvar for sin enhet: faglig, administrativt og i forhold til personalet. Rektors totalansvar for sin skole er imidlertid ikke avhengig av tonivå-organisering. Både i kommune 4 og 6 ble dette praktisert under trenivå-organisering av kommunale tjenester.

Så tilbake til Moos’ spørsmål: ”Er skoleledere profesjonelle eller en profession?” (jf. kapittel 1.3). Og ... ”Hvordan kan man lede en organisation uden at være uddannet til det?” (Moos 2004: 33-34). Skolesjefene i denne studien representerer den brede skolefaglige og forvaltningsmessige innsikt. Flere av dem gir eksplisitt uttrykk for slik innsikt som forutsetning for ledelse. Muren (2003) reiser tvil om hvorvidt slik kompetanse, dvs. den i hovedsak erfaringsbaserte kompetanse når det gjelder lederskap, er tilstrekkelig. Han tar til orde for at avstand til praksis er en forutsetning for utvikling av kritisk kompetanse. Kritisk kompetanse har gjerne sine utviklingsbetingelser knytta til spenningsfeltet mellom teori og

---

<sup>233</sup> Stoltenberg II-regjeringa har foretatt endringer i forhold til bl.a. Friskoleloven og bruk av nasjonale tester. Det blir ikke drøftet nærmere i denne sammenhengen.

praksis med basis i den skolefaglige kompetanse (Muren 2003: 324). Muren tar til orde for at skoleledere bør ha den doble kompetanse: den skolefaglige samt ledelseskompentanse. I det nåtidige ledelseskonsept innen New Public Management-teorier, vektlegges ledelseskompentanse sterkere enn skolefaglig kompetanse (jf. Farsund 1998: 18-19 og s. 90).

De fleste skolesjefene som deltar i denne studien, framhever betydningen av at en leder kan sitt fag, her skole. De framhever altså faglig kompetanse som forutsetning for ledelse. Endringer i kommuners organisasjonskart, for eksempel fra tre- til tonivå-struktur i organisering av kommunale tjenester, bidrar på ulike vis til endra forutsetninger for ledelse, for noen: fra skolesjef til konsulent. Mandatet for ledelse blir med det radikalt endret.

Michelsen *et al.* (2002) drøfter kommunal organisering relatert til de ulike profesjonenes posisjonering. De fire medvirkende kommunene i deres studie representerer ulike organisasjonsformer: to med sektororganisering (trenivå-organisering), to etter virksomhetsmodell med selvstendige driftsenheter under rådmannen (tonivå-organisering). Michelsen *et al.* (2002) peker på at de to tonivå-kommunene hadde som siktemål med omorganiseringa å få bedre kontroll med profesjonene, men de ser ut til å ha oppnådd det motsatte.

”Profesjonelle arbeidsfelt blir meir sjølvstendiggjorde og frikopla både frå kvarandre og frå det politiske avgjerdsnivået. Denne dekoplinga mellom politikk og fag som her har skjedd, utfordrar på sett og vis sjølve verdigrunnlaget til kommuneinstitusjonen” (Michelsen *et al.* 2002: 184).

Utviklinga peker i retning av en sterkere internprofesjonalisering ved de ulike enheter, men at koplinga mellom beslutningstakere på kommunalt nivå og tjenesteytere på enhetsnivået, bl.a. skole, blir for løs. Michelsen *et al.* (2002) kommenterer også utviklinga i de to sektorkommunene i evalueringa, kommuner med en tradisjonell organisering. med skolesjef.

”Analysen av dei to sektorkommunane syner at det her ikkje var mogeleg å trekke eintydige konklusjonar om relasjonane mellom overordna organisasjonsform og posisjoneringa til profesjonane. Årsaka til dette er todelt: For det første er det mogeleg (...) å gjennomføre til dels radikale NPM-inspirerte endringsprosessar innanfor ramma av ein sektormodell. For det andre er dei relasjonane som er utvikla over lang tid mellom sektor og profesjon, av ulik karakter både mellom sektorar i same kommune og mellom dei to casekommunane” (Michelsen *et al.* 2002: 184).

Overordna organiseringsform i kommunen har en viss betydning for profesjonenes posisjoner, men årsakssammenhengene framtrer som flertydige.



Når det gjelder denne studiens funn, er det få tråder relatert til spesialpedagogens rolle i en restrukturert offentlig sektor. Randi (kommune 1) viser til at rektor fatter enkeltvedtak om spesialundervisning i samråd med teamet ved skolen der også hun deltar. Dette kan innebære økt innflytelse for spesialpedagogen (her spesialpedagogisk koordinator) når rektor har totalansvar. Dette kan like gjerne være en rektoravhengig beslutning.

De implikasjoner tonivå-organisering kan ha for spesialpedagogen som profesjon, framtrer som utydelige relatert til egne data og er her drøftet i lys av andre undersøkelser og ulike analyser av utviklingstrender i offentlig forvaltning. Utvikling og endring av velferdsstaten impliserer også endringer i syn på rettigheter, dvs. i forholdet mellom de individuelle og kollektive. Her er samvirkende utviklingstendenser. Perspektiv på juridiske sider ved spesialundervisning drøftes i det påfølgende kapittel.

### **9.3.2 Juridiske aspekt og verdibasert kompetanse**

Gjennom studiens empiriske grunnlag har vi sett noe sprikende oppfatninger når det gjelder vektlegging av de juridiske sider ved spesialundervisning. Alle skolesjefene gir sin tilslutning til en intensjon om å få nedgang i antall enkeltvedtak. Prosedyrer varierer, med de tydeligste endringer i forhold til tidligere etablerte prosedyrer i to av kommunene, kommunene 1 og 7, primært i kommune 1. I kommune 1 omhandler ikke enkeltvedtaket en beskrivelse av de ressurser som fordres for å realisere de tiltakene vedtaket innebærer på bakgrunn av søknad om spesialundervisning og sakkyndig tilråding. Skolesjefen har begrunnet valgt prosedyre med rektors totalansvar for sin skole. Som vi også har sett, har fylkesmannen gitt innsigelser til saksbehandlingen (jf. kapittel 6.3.1).

Frihagen (1978) lister opp seks prinsipper som er sentrale i forhold til å ivareta borgernes rettssikkerhet:

1. inngrep overfor borger må være hjemlet i lov
2. forvaltningsavgjørelse må treffes etter uhildet og upartisk vurdering
3. alle må behandles likt. Eventuell forskjellsbehandling må begrunnes
4. grundig og utførlig saksbehandling reduserer mulighetene for feil
5. borgerne må ikke utsettes for uforutsigbare og upåregnelige avgjørelser
6. kontroll med forvaltninger kan skje ved uavhengige domstoler (Frihagen 1978: 35–36).

Videre gir Forvaltningsloven (§§ 16 og 17) bestemmelser om saksbehandlingsprosedyrer i enkeltvedtak. Forvaltningslovens bestemmelser gjelder også for de forvaltningsorgan som er ansvarlige for forvaltning av velferdsgoder. Det aktualiserer bl.a. de sakkyndiges rolle og rollen til det organ som fatter enkeltvedtak, i denne studien er det rektor i noen kommuner

(kommunene 1, 4 og 7), i de øvrige deltakende kommunene er det skolesjef eller ei nemd (kommune 2).

I Opplæringslova av 1998 ble en del saksbehandlingsregler nedfelt i § 5: de prosesuelle reglene ble styrket (Kjønstad og Syse 2005: 122). De materielle regler ble styrket til en viss grad bare.<sup>234</sup>

Kjønstad og Syse (2005) karakteriserer retten til spesialundervisning etter Opplæringslovas § 5 som en vurderingsprega rettighet når det gjelder regler på rettsfølgesiden, dvs. regler om fastsetting av ytelsens art, omfang og kvalitet. Tilsvarende gjelder for regler på vilkårssiden, dvs. ”vilkår for å få rett til en ytelse” (Kjønstad og Syse 2005: 100). Spesialundervisning som rettighet er m.a.o. gjenstand for skjønn både knytta til hvor vidt rettigheten er til stede og hva som er rettighetens innhold, dvs. i form av pedagogiske og spesialpedagogiske tiltak, omfang av timer, læremidler osv. Det prinsipielle skillet mellom et rettskrav, her rett til spesialundervisning, og konkurransen om knappe ressurser er av vital karakter.

”Rettigheter foreligger når lov og/eller forskrifter angir kriterier for tildeling og utmåling av velferdsytelser. Og krav om en rettighet kan i prinsippet ikke avslås fordi forvaltningen ikke har ressurser til å imøtekomme det; manglende eller for små bevilgninger over offentlige budsjetter er altså uten betydning. Retten til å konkurrere om knappe ressurser er derimot undergitt budsjettmessige prioriteringer” (Kjønstad og Syse 2005: 97).

Det poengteres videre at hevdvunne rettssprinsipper også preger velferdsretten, samtidig som rettsprinsippene er utviklet for andre rettsområder enn velferdsretten, som opplæring generelt og i det, også spesialundervisning som individuell juridisk rettighet. ”Dessverre,” hevder forfatterne, ”brytes slike grunnleggende prinsipper for ofte av velferdsstatens tjenere” (Kjønstad og Syse 2005: 74).

Innsikt i grunnleggende prosesuelle og materielle forhold burde slik sett være en forutsetning, men er det ikke. Dette er ikke en ny problematikk. Molven og Vetvik (1987) konkluderte tilsvarende, dels da på grunn av et materiellproblem, dvs. tilgang til Forvaltningslova eller saksbehandlingsregler som avspeilte de sentrale prinsippene. Dels var det også et motivasjonsproblem relatert til å sette seg inn i saka (Molven og Vetvik 1987: 50 - 52). Per i dag er kan hende begrunnelser annerledes, bl.a. relatert til endringer i oppfatninger om betydningen av ulike juridiske sider ved velferdsretten.

---

<sup>234</sup> Materielle regler inngår som ledd i ivaretaking av rettssikkerhet, basert på skjønnsmessige kriterier anvendt av den som fatter vedtak. Regler av den typen kan lett føre til forskjellsbehandling og kan slik representere et brudd med prinsippet om at alle skal behandles likt (Kjønstad og Syse 2005: 103).

I St. meld. nr. 30 (2003-2004): 87) tas det til orde for forenkling av saksbehandlingsreglene i spesialundervisning (jf. kapittel 6.5). Departementet har gitt endra signaler når det gjelder de juridiske sider ved spesialpedagogiske tiltak, endringer i tråd med en generell tendens innen det som betegnes som velferdsrettigheter. Spørsmålet er hvor vidt reduksjon i antall enkeltvedtak, som vi har sett er gjennomført i de deltakende kommunene i denne studien, representerer ei reelt bedre tilpassa opplæring eller om nedgangen, for noen elever, impliserer ei opplæring som eleven ikke har tilstrekkelig utbytte av (jf. § 5.1 i Opplæringslova). Reduksjon i antall enkeltvedtak innebærer at elever som noen år tidligere ville fått spesialundervisning etter enkeltvedtak, nå ikke får. Enkeltelever taper en rettighet. I denne studien er det primært Hildas anfektelser og kritikk som gir støtte til ei slik uro. I kommune 7, med en radikal nedgang i enkeltvedtak, er Kathinka svært tydelig på premissene for dette: en stabil ressurstilgang. Elevene skal ha støtte i opplæringssituasjonen, men nødvendigvis ikke i form av enkeltvedtak.

Både i kommunene 1 og 3 problematiserte skolesjefene en ny tendens: foreldre som ser seg som skolens kunde, med forventninger om at skolen leverer varen, her i form av spesialundervisning. Dette er et fenomen som også Eriksen (2001a) peker på.

”Det teknokrati som profesjonsveldet medfører, er et problem. Utfordringene knyttet til de nye styringsmodellene hentet fra *New Public Management*-konseptet er et annet. Felles er imidlertid at også markedsanaloge styringsmidler undergraver ideen om kollektiv selvstyring via det offentlige resonnement. Her avgjøres tekniske prosedyrer heller enn offentlige overveielser om hvem som skal få hva, når og hvordan. På den ene siden undergraves statsborgerrollen ved at borgerne er blitt til *brukere* og *kunder* med preferanser som det er velferdsstatens oppgave å tilfredsstillere. (...) På den andre siden har disse management-orienterte styringsmidlene verdimeslige konsekvenser. Effektivitet er i ferd med å bli det fremste kvalitetsmål også i velferdsstaten, mens andre hensyn står i fare for å fortrennes” (Eriksen 2001a: 242–243).

Eriksen peker på endringer i befolkninga: fra borgere til kunder eller brukere. Dette skiftet er her koplet til effektivitetsmål som inngår som en del av *New Public Management*-orienterte organisasjons- og ledelsesorienteringer.

Profesjonenes stilling endres med endringer i velferdsstaten. Profesjonene besitter en faglig kompetanse og en verdibasert kompetanse. Denne verdibaserte kompetansen ser ut til å tillegges større vekt som konsekvens av nedtoning av individuelle rettigheter innen noen velferdsområder og også som følge av de endringer *New Public Management*-konseptet representerer.

Med samfunnsendringer som bakteppe, drøftes behovet for etisk skoling og bevisstgjøring hos profesjonsutøvere. Eriksen (2001a) drøfter frontlinjebyråkratenes stilling mellom fag og politikk. Han konkluderer bl.a.:

”Å ruste opp den substansielle etiske kompetansen til profesjonene er viktig, men på ingen måte uproblematisk og tilstrekkelig strategi. De profesjonelle kan riktignok øke sin selvrefleksjon gjennom å skolere seg i etikk; lære seg forskjellen mellom teleologisk etikk, konsekvensetikk og pliktetikk, og utvikle sin kompetanse i rettferdighet gjennom innsikt i ulike teorier om fordelingsrettferdighet osv. Men slik kunnskap gir ikke i seg selv svar på praktiske spørsmål. Kunnskap om høyerestående etiske prinsipper og moralkodekser hjelper bare et stykke på vei. Det er liten konkret handlingsveiledning å hente fra denne typen viten” (Eriksen 2001a: 60).

Eriksen (2001a: 61) viser videre til at det primært ikke er kunnskap om normer og verdier som mangler, men snarere situasjonsforståelse og fortolkning av normer. Så er vi kan hende igjen over i refleksjoner omkring den klokskap som kan utvikles gjennom praksis og finne sine framtredelesformer gjennom handling: *phronesis*.

Vi har gjennom spesialpedagogenes fortellinger sett de etiske aspekt innvevd i eksempler det vises til. Ruyter (2005) understreker betydningen av profesjonsutøverens egnethet, der vurderinger for å bedømme ulike handlingsvalg også tuftes på etiske perspektiv. Han drøfter skjønn som dyd og hevder:

”... opptatt av skjønnet som evnen til å bedømme en sak, altså om hva som ligger til grunn for å vurdere hva som blir den riktige avgjørelsen. Dette blir ofte kalt praktisk klokskap (gresk: *phronesis*, latin: *prudentia*). Men denne evnen kan neppe utøves uten at skjønnet også omfatter en evne til innlevelse i andres liv, og den kan neppe omsettes i praksis uten at skjønnet også uttrykkes i måten man forholder seg til andre på og utfører handlingen på” (Ruyter 2005: 122).

Han peker videre på at læring skjer gjennom samhandling i praksis og via forbilder, men at det nåtidige menneske neppe vil oppfatte seg som forbilde. Vi har problemer med å forholde oss til gammelmodige uttrykk som forbilder og dyder, hevder han. I profesjonsutøveres møte med den annen, er tillit selve grunnlaget for overveide situasjonsbedømminger. Det innebærer at læring gjennom praksis og under veiledning er sentralt.

Samtidsendringer ser ut til å forsterke betydningen av profesjonsutøverens sinnelag. Wyller (2005) drøfter under overskriften ”En ny vending i profesjonsetikken” forholdet mellom sentrale verdier i velferdssamfunnets framvekst og endringer vi nå ser: ei vending

bort fra vektlegging av rettigheter og mot en sterkere betoning av møtet med den annen (Wyller 2005: 41). Han fortsetter:

”Det kritiske søkelyset er satt på modernitetens mangel på åpenhet for og anerkjennelse av det som er forskjellig fra flertallets liv. Vendingen betyr altså ikke at man ser bort fra profesjonens samfunnsmessige rolle, men tvert i mot et resultat av et kritisk blikk nettopp på denne rollen.

Vekten på praksis betyr dermed to ting: Det handler for det første om å tenke over og stole på at det er bestemte ting i den praktiske situasjonen som den profesjonelle må lytte til, fordi de er grunnleggende for de etiske valgene som må tas. Men for det andre handler det også om å gjenoppdage betydningen av den profesjonelles personlige egenskaper. Profesjonsetikkens kvalitet er ikke uavhengig av yrkesutøveren som person” (Wyller 2005: 41-42).

Han drøfter videre hvor vidt vektlegging av de profesjonelles personlige egenskaper representerer et tilbakeskritt for profesjonsetikken og slik innebærer en individualisering av praksis. Mens den grunnleggende etikken representerer vektlegging av hvordan handlinger skal utføres og avveininger om hvor vidt det er riktig å foreta disse handlingene på den måten, skjer dreingen i nyere profesjonsetisk forståelse i retning dydsetikk, altså inn mot allmenngyldige etiske regler snarere enn spesifikke profesjonsetiske regler.

De spesifikke profesjonsetiske regler har spesialpedagogen som profesjon aldri hatt, bortsett fra logopedene. Det spesialpedagogiske feltet har vært regulert av prosedurale regler, ei sikring av retten til spesialundervisning for noen. Rettigheten består stadig, men hvem den skal omfatte, reduseres når det gjelder antall, og representerer slik sett ei nedtoning av pliktetiske sider. Vi har også sett signaler om forenkling av saksprosedyrer relatert til rett til spesialundervisning (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Det spesialpedagogiske arbeidsfeltet føyer seg slik inn i en generell utviklingstrend når det gjelder velferdsgoder. Betoning av ei dydsetisk grunnholdning hos profesjonene, gir jeg min tilslutning til. Jeg ser imidlertid en fare i at ei slik vektlegging, slik også Wyller (2005) påpeker, kan føre til eller forsterke ei privatisering av etiske holdninger og handlinger.

Med blikket rettet mot samfunnsutvikling, uttrykker Ruyter (2005: 124–125) bekymring over at dyder forvitres og klokskap undertrykkes til fordel for selvstendighet og effektivitet i markedsstyringens navn. Slik sett kan det å framheve betydningen av de profesjonelles etiske grunnholdninger møte et sett av trusler, der det ene består i privatisering av yrkesetiske holdninger og det andre: dydsetikken som kontrast til samfunnsutvikling. Konklusjonen rommer det doble sett av *det doble blikk*.

I drøfting av de tre problemstillingene i kapittel 9.3 er det trukket tre hovedkonklusjoner. Relatert til profesjonskjennetegn hos de åtte deltakende spesialpedagogene i denne studien, har de flere likhetstrekk med det Laursen (2004b) betegner som autentiske lærere. Begrepet autensitet har feste i Taylors (1989) filosofi om autensitet, med sin forankring i phronesis. Likhetstrekkene med ”den autentiske lærer” er fortolket gjennom de eksempler som spesialpedagogene gjennom intervjuene ga. Profesjonskjennetegn hos spesialpedagogene framstår som ganske personavhengige, men ikke utelukkende. Særtrekk ved skolen som kultur samvirker i større og mindre grad med spesialpedagogens profesjonsoppfatning og utviklingsorientering. Dette er illustrert med bl.a. eksempler på rektors rolle i de ulike skolene gjennom det som framkommer som synlig vs. usynlig ledelse. De eksemplene studien har gitt, viser at rektorer gir ulike føringer for pedagogisk ledelse inn mot skolens mandat: likeverdig og tilpassa opplæring i et inkluderende læringsmiljø. Dette har gitt tilfang til drøfting av skoleledelse både på skole- og kommunenivå i lys av restrukturering av offentlig sektor i retning New Public Management-inspirerte organisasjons- og ledelsesteorier. Signaler i St.meld. nr. 30 (2002-2003) og faktiske endringer i kommuneforvaltning, har gitt tilfang til å drøfte studiens empiriske funn opp mot neolibertalt tankegods relatert til organisasjon og ledelse, til utvikling av velferdsstaten og i det, søkelys på spesialundervisning og på yrkesutøving i feltet: spesialpedagogen som profesjon.

Nedtoning av betydningen av skolefaglig ledelse på kommunenivå gir rom for svært ulik utvikling ved skoler i kommunen, slik vi har sett det i kommune 1, den eneste kommunen som i denne studien hadde tonivå-organisering da intervjuene ble gjennomført. Her er betydelig aksentuering av at skoler selv skal utvikle sine strategier som motsats til sterkere kommunale føringer. Dette innebærer vinning og tap: vinning for sterke og bevisste rektorer, tap for de mindre markante og dyktige. I sin ytterste konsekvens kan ei slik utviklingslinje ramme elever. I tråd med at antall enkeltvedtak om spesialundervisning reduseres, fordres sterkere bevissthet i skolen om ivaretaging av tilpassing av opplæring. Dette er problematisert som ei sårbar utvikling: snarere enn fleksibel bruk av kompetanse og ressurser i skolen, kan elever bli usynlige og slik sett tapere. Argumentasjonen er relatert til elever med behov for særskilt støtte, her i betydning elever med særskilte opplæringsbehov, som for noen år tilbake trolig ville fått spesialundervisning i form av enkeltvedtak. I skoler med gode rektorer, representerer ei slik utviklingslinje neppe et problem. Et sterkere fokus på tilpassa opplæring som allmennpedagogisk begrep, kan da like gjerne føre til vinst for denne elevgruppa. I andre skoler, der rektor er veikere eller mindre faglig bevisst, representerer nedtoning av

spesialundervisning som individuell juridisk rettighet, et tap. Slik sett kan ei utvikling prega av fleksibilitet snarere fortone seg som ei utvikling med preg av tilfeldighet.

Ifølge Opplæringslova § 13.2 skal hver kommune ha skolefaglig kompetanse på kommunenivået. Hvilken kyndighet og hvilket mandat vedkommende har, varierer imidlertid nokså mye og bør gjøres til gjenstand også for framtidig forskning. Endringer i skolefaglig ledelse på kommunenivå inngår i en nasjonal og internasjonal trend, og har i denne studien også nedfelt seg i form av ulike problematiseringer: avbyråkratisering av offentlig sektor og sterkere vektlegging av at tiltak skal utvikles så nær brukeren som mulig. Dette har aktualisert nok et tema: betydningen av etisk bevissthet hos den enkelte profesjonsutøver, og som framtidsutsikt, dels i form av privatisering.

De tre problemstillingene som lå til grunn for arbeidet med studien, har problematisert, ikke bare spørsmål knyttet til den enkelte spesialpedagogs egnethet, faglig og etisk, men også ulike aspekt ved kontekstuelle forhold – i skole og kommune, som ledd i utviklingstrender nasjonalt og internasjonalt. Går vi ytterligere inn i spesialpedagogen som profesjon, avleires flere *doble blikk*.

#### **9.4 Profesjonen spesialpedagog: opp mot si tid?**

I anmeldelser av skjønnlitterære tekster kan en av og til finne formuleringer a la ”... forfatteren skriver seg opp mot si tid”. Det blir i hovedsak vurdert som positivt. I denne studien er profesjonskjennetegn problematisert i lys av modernisme og postmodernisme – som tidsepoker og som ismer med sine særtrekk (jf. kapittel 2.2), og med et utvetydig budskap om disse ismene som noe tvetydige epoker og begrep. Like fullt er her visse kjernebegrep som skiller. Der modernismen gjerne framstilles med forutsigbarhet, regelbundenhet og byråkrati blant kjennetegn, framstår postmodernismen med de motsatte særtrekk: tvil, fleksibilitet og kompleksitet, og, relatert til profesjoner: ei yrkesutøving under postmoderne føringer som framtrer som ”forhandlet” relatert til kontekst. Moderniteten knyttes gjerne til instruks eller rimelig forutsigbare forventninger til yrkesutøving.

Med utgangspunkt i denne studiens empiriske grunnlag er det særlig tre tema som utkrystalliserer seg relatert til samtidens føringer for profesjoners virke. Det første temaet er knyttet til en profesjons demarkasjonslinjer, her med vekt på spesialpedagogen (jf. kapitlene 1.2.2 og 2.1). Det andre temaet omhandler kompetansespørsmål relatert til enhetsskolen, ”en skole for alle”. Avslutningsvis i kapittel 9.4 blir profesjonens rolle og status drøftet, her med fokus på endringer. Hvert av delkapitlene rommer ulike *doble blikk*.

### 9.4.1 Spesialpedagogen: en profesjon med svake demarkasjonslinjer

Alle spesialpedagogene i denne studien er også lærere, og langt de fleste understreker betydningen av at de både gjennomfører ”vanlig” undervisning og ulike former for spesialpedagogiske tiltak. Det aktualiserer spesialpedagogens kunnskapsbase, et tema for det påfølgende delkapittelet. Spesialpedagogenes varierte undervisningsoppgaver aktualiserer også en annen side ved profesjonsrolle og profesjonsstatus: profesjonens demarkasjon i forhold til andre profesjoner.

Vi mennesker kategoriserer gjenstander, fenomener, dyr og hverandre i form av noe som er typisk for de respektive kategorier. Som mennesker plasserer vi gjerne oss selv i forhold til andre. Det skjer også innen profesjoner. Hernes (2002b) drøfter profesjoner og deres relasjoner til andre i form av et skille mellom ”vi”, profesjon selv, og ”de”, ulike andre aktører. Han tegner opp seks slike ”vi-de”-forhold som er av betydning både for de mennesker profesjonen skal betjene og de organisasjoner de arbeider i. De seks ”vi-de”-dimensjonene vil jeg oppsummere kort, og jeg lar spesialpedagogen representerer ”vi”.

- forhold til brukerne, altså elever og foreldre
- forhold mellom profesjoner, her for eksempel mellom spesialpedagog og lærer, eller spesialpedagog og vernepleier i skolen
- egne kolleger som ”vi”, forhold til kolleger ved andre skoler som ”de”
- forhold til andre spesialpedagoger i form av ulike spesialiseringer, for eksempel ved PPT, Bup, habiliteringstjeneste eller kompetansesentra
- forhold mellom profesjon og administrasjonen ved skolen
- forhold til kommunale, (fylkeskommunale) og statlige administrasjoner og politikere som fatter vedtak (Hernes 2000b: 126, min oppstilling og eksemplifisering).

Slik vi har sett det i denne studien, markerer noen av spesialpedagogene et ”vi-de”-forhold på noen områder. Relatert til brukerne, elever og foreldre, er her et nærhetsforhold, preget av tillit, respekt og et varierende omfang av samarbeid med foreldre.

Forholdet mellom spesialpedagog og lærer omtales når det gjelder samarbeid. Flere av spesialpedagogene veileder også sine kolleger og andre. Hilda er den som tydeligst aksentuerer betydning av veiledning, dels av andre spesialpedagoger ved skolen, men primært i forhold til faglærere. Her er en viss aksentuering av ”vi-de”. ”Vi-de”-forholdet relateres i liten grad til kolleger ved andre skoler.

Forholdet ”vi-de” når det gjelder ulike hjelpeinstanser, er i denne studien preget av to hovedtrender. De som samarbeider regelmessig med PPT, er positivt innstilt til ”dem”. De øvrige har vurderinger preget av at ”de” ikke yter god nok bistand eller er for lite tilgjengelige.

Relatert til administrasjonen på skolen, inngår både Randi og Kathinka i et tett samarbeid med rektor i form av ulike team. Forholdet til rektor er hos mange av informantene ujevnt



beskrevet (jf. kapittel 5.9.1). Bare Hilda markerer et tydelig ”vi-de”-forhold. Hun har de årvisse drøftinger med ledelsen i forhold til å ivareta bl.a. timeplantekniske sider ved spesialundervisninga. Hilda er også den som sterkest markerer motstand mot forenkling av kommunale prosedyrer. Anna nevner kommunen positivt i forhold til langtidsbudsjettering, og Anton og Jon formidler bevissthet om at de arbeider i kommuner som satser på skole. Her er ei markering av at ”vi” (spesialpedagoger) arbeider i en kommune – ”de” som satser på skole.

I sum er det få sterke markeringer av ”vi-de”, slik det kommer fram i denne studien. Relatert til ønsket utvikling i feltet er det trolig en styrke. Sagt annerledes: spesialpedagogens identitet som spesialpedagog er ikke sterk i den forstand at spesialpedagogen markerer revir i forhold til ”de”. Vi har snarere sett at spesialpedagogene dels har gått inn som endringsagenter i forhold til bedre tilpassing av vanlig undervisning. En del av dem markerer at de er annerledes enn en ”typisk”, ”tradisjonell”, ”reinhekla” spesialpedagog eller ”det gamle bildet av spesiallærere” (jf. kapittel 8.2.3), et bilde som bidro til skarpe skiller mellom lærere og spesialpedagoger: et ”vi-de”-forhold.

Aksentuering av tilpassa opplæring har vært et budskap i mange stortingsmeldinger de siste 20-30 år. I den siste, St. meld. nr. 30 (2003-2004) ”Kultur for læring”, heter det bl.a.:

”Det er viktig å samordne den ordinære opplæringen og opplæring i form av spesialundervisning. Det må også være en rimelig balanse mellom generelle, pedagogiske tilnærminger og særskilte spesialpedagogiske tiltak. Det ligger et viktig forbedringspotensial i en sterkere koordinering mellom ordinær tilpasset opplæring og spesialundervisning, og et bedre samarbeid mellom lærere med allmenne – og spesialpedagogiske oppgaver. Dette kan gi bedre kvalitet i det totale opplæringstilbudet for elevene” (St. meld. nr. 30 (2003-2004): 88).

Slik sett ser det ut til at spesialpedagogisk innsikt er en sentral komponent i realisering av tilpassa opplæring og innebærer en nedtoning av et ”vi-de”-forhold mellom spesialpedagoger og lærere. Legitimiteten i tradisjonell profesjonsutøving er lav slik den kommer fram i ulike sammenhenger. Går vi til L 97, generell del, er det interessant å vurdere spesialundervisning relatert til skillet spesialundervisning – vanlig undervisning.

L 97 er prega av fravær av spesifikk omtale av spesialundervisning. Her er de generelle vendinger om tilpassing i et inkluderende miljø (L 97: 56-58, jf. kapittel 5.3.1).<sup>235</sup> Fortellingene til flere av spesialpedagogene vitner i hovedsak om et relativt svakt skille

---

<sup>235</sup> I kapittel 5.3 er en omtale av de foregående læreplanene fra 1971, 1985 og 1987 som hadde egne kapitler viet spesialundervisning.

mellom ordinær opplæring og spesialundervisning, slik vi har sett når det gjelder organisering og begrunnelser for ulike mønstre i organisering av spesialundervisning (jf. kapittel 5.2.8).

John Goodlads begrepsorienterte læreplanssystem med de fem læreplannivåene: ideenes læreplan, den formelle/vedtatte læreplan, den oppfattede læreplan, den operasjonaliserte/gjennomførte læreplan og den erfarte læreplanen representerer et analyseredskap i forhold til ulike læreplaners ulike "ansikt" og implementering av planen (Goodlad 1979, Brandtzæg Gundem 1990: 153, Ulstrup Engelsen 2002: 27). L 97 opererer med et svakt skille mellom ordinær opplæring og spesialundervisning, noe vi dels har sett også preger implementering av planen relatert til dette skillet. Slik sett er det en forbindelseslinje mellom vedtatt og operasjonalisert/gjennomført læreplan. Både Bachmann (2005: 409) og Skogen *et al.* (2003: 19, jf. kapittel 5.3.2) poengterer at endringer i skolen skjer over år og neppe kan tilskrives en enkelt læreplans føringer alene.

Når det gjelder betydning av den spesialpedagogiske kompetansen, markerer spesialpedagogene et skille i forhold til andre lærere: spesialpedagoger har en særskilt kompetanse som elever profitterer på, delvis også kolleger og ledelse ved skolen.

Ei utvikling i retning av utydeliggjøring av spesialundervisning, særlig når det gjelder organisering av opplæring, gir en større faglig legitimitet. Det kan virke som et paradoks, særlig om vi tar utgangspunkt i klassiske profesjonsoppfatninger. Spørsmål om faglig legitimitet er sentralt i drøftinger om og endringer av profesjoners rolle og status. De klassiske profesjoner har sine revir (jf. kapittel 2.1). Sentralt her er bl.a. eksklusjonskriteriet: bare de sertifiserte kan utøve profesjonen. Så gjelder da dette gjerne profesjoner som har høy status.

Med bakgrunn i Abbotts analyse av profesjoner, løfter Hernes (2002a) fram dimensjoner ved jurisdiksjon i profesjoner, dvs. hvilken rett ulike profesjoner har når det gjelder utføring av visse arbeidsoppgaver (Hernes 2002a: 47). To av momentene kan være relevante i forhold til endringer i spesialpedagogens profesjonsutøving: arbeidsdeling og klientdifferensiering. Arbeidsdeling handler om klare grenser mellom ulike profesjoners oppgaver. Med en sterk klassifikasjon av spesialundervisning, var arbeidsdeling tydelig: spesialpedagogen gjennomførte spesialundervisning og gjerne på en arena atskilt fra klassens undervisning.<sup>236</sup> En slik arbeidsdeling kan også representere klientdifferensiering, en dimensjon ved Abbotts inndeling, "... når profesjoner deler brukerne mellom seg" (Hernes 2002a: 48, jf. Karlsen 2006: 94). Klientdifferensieringa er noe uklar, men viser i sum at virket ikke er preget av "min elev" eller "mine timer" (jf. kapittel 8.2.3), noe som framtrer som ønskelig i forhold til senere

---

<sup>236</sup> Utsagnet innebærer ikke at det alltid verken var eller er slik at det bare er spesialpedagoger som gjennomfører spesialundervisning.

års politikktutvikling på feltet. Slik sett ser spesialpedagogene i denne studien i sum ut til å være ”opp mot si tid”.

Det har vært en økning de senere år i bruk av assistenttimer, fra 3,4 prosent i 1997 til 9,4 prosent i 2002 (St. meld. nr. 33 (2002-2003): 19). Både Randi og Anton berømmer assistentens innsats i forhold til sine elever. Like fullt: her har vært en radikal økning. Det utfordrer debatten om kvalifiserte fagpersoner i skolen (jf. Solli 2004: 75, kapittel 7.3.2). Det er samtidig en indikasjon på nedtoning av klientdifferensiering.

Andreas nevner en episode om en kollega som mot sin vilje hadde fått timer til spesialundervisning og snakket uhøvisk om elever med særskilte behov. Episoden illustrerer foruten etiske sider ved profesjonsutøving, også det vi erfaringsmessig vet: mange lærere har spesialpedagogiske oppgaver uten å ha formell kompetanse. Etter min oppfatning er det imidlertid verre når spesialpedagogiske oppgaver gis til lærere uten interesse eller respekt for elever med særskilte opplæringsbehov. Slik arbeidsfordeling kan ha to begrunnelser: mangel på lærere med spesialpedagogikk i fagkretsen ved skolen eller timer til spesialundervisning brukt som timeplanmessig salderingspost, et kjent fenomen fra praksisfeltet. Fenomenet kunne fortjene en egen studie. I denne sammenheng fungerer eksemplet som nok en side ved svak klientdifferensiering hos profesjonen spesialpedagog.

Nok et aspekt inngår når det gjelder klientdifferensiering. Skolesjefen i kommune 4, i kommune 3 og Anna i kommune 3 framhever betydningen av andre yrkesgrupper i det spesialpedagogiske feltet, ei holdning i tråd med Smithutvalgets innstilling (jf. NOU 1995: 18: 124). Dette representerer enda et eksempel på fravær av klientdifferensiering og demarkasjon når det gjelder spesialpedagogen som profesjon sett i forhold til andre yrkesgrupper og voksenpersoner i spesialpedagogisk virke.

Spørsmålet er hvorvidt svake demarkasjoner representerer ei usynliggjøring i forhold til enkeltelevers behov og de spesialpedagogiske utfordringer. Det som imidlertid framgår av offentlige dokumenter (NOU 1995: 18 og St. meld. nr. 30 (2003-2004)) er at svake demarkasjoner når det gjelder profesjonen spesialpedagog, framtrer som tegn på at de er ”opp mot si tid”. Om dette så representerer ei gagnlig utviklingslinje relatert til elever med særskilte opplæringsbehov, bør gjøres til gjenstand for videre forskning. Videre er det også et spørsmål om hvorvidt den spesialpedagogiske kompetansen anvendes hensiktsmessig i en skole for alle.

#### 9.4.2 Den sammensatte spesialpedagogiske kompetansen i en skole for alle

Mye av det som er kommet fram av resultat fra studien av spesialpedagogen som profesjon, synes å møte Perssons (1997) oppsummering og etterlysning fra hans studie.

*”En skola för alla förutsätter något slag av specialpedagogik för att fungera. Vår studie ger anledning att tro att det är så. Det vore därför värdefullt om kommande forskning inriktas på att djupare studera och analysera specialpedagogikens funktion och konsekvenser som en del av skolans ”vanliga” pedagogiska verksamhet” (Persson 1997: 154).*

Alle de åtte spesialpedagogene i denne studien har sitt virke i grunnskolen. Haug (1998a) viser til at kunnskapstradisjonen i spesialundervisning i stor grad er tuftet på erfaringsoverleveringer fra praktisk arbeid, ”... i prinsippet historiske overføringer av institusjonelle forståingsmåtar og løysingsformer” (Haug 1998a: 266). Han oppsummerer:

*”Dei fleste barna får si undervisning og opplæring på sin heimeskule, men innanfor skulen dominerer på ei side eit segregert mønster. Elevane blir tekne ut av klassen for spesialundervisninga. Den individorienterte tilpassa opplæringa er ikkje innført slik ein har vedteke. Undervisingsmønstra er i prinsippet slik dei var i dei tidlegare spesialskulane og i den gamle folkeskulen. Ei rekkje område har dessutan ordningar som tvingar fram eit segregert mønster. Det gjeld mellom anna motsetninga mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk, spesialundervisninga som ein integrert del av grunnskulen har aldri vore noko omfattande politisk tema” (Haug 1998a: 291).*

Ut fra denne studien er det i hovedsak ikke grunnlag for å gi tilslutning til den vurderinga Haug her gir. Jeg har gjennom avhandlingas tidligere kapitler gjort rede for spesialpedagogenes verdsetting av variasjon i jobben og over utviklingsorientering hos dem, rett nok mer pregnant hos noen enn andre. Syn på elever bærer mer preg av å se eleven enn å se vansker. Her er hos alle spesialpedagogene ei utvetydig vektlegging av elevers behov for mestring. I forhold til organisering av opplæring og ulike begrunnelser for organisering, representerer både organisering og begrunnelser koplinger mellom allmennpedagogiske og spesialpedagogiske omsyn. Tilsvarende finner vi når det gjelder syn på tilpassing og inkludering, dels som beskrivelse av godt fungerende integrasjon, dels som etterlysning, dvs. ei utfordring for skolens videre arbeid. Hver for seg representerer også disse momentene *det doble blikk* relatert til en del tidligere forskningsbidrag som omhandler profesjonen spesialpedagog (jf. bl.a. kapittel 1.2).

I avhandlingas kapittel 8 er spesialpedagogenes kunnskapsmessige og etiske grunnlag beskrevet og problematisert. Relatert til spesialpedagogenes kunnskaper, gir studien liten eller

ingen dokumentasjon på hva som er deres faktiske kunnskaper. Mine konklusjoner er i hovedsak trukket på grunnlag av fortolkning av eksempler. Disse eksemplene gir sterkere føringer inn mot ”knowing” – kunnskap i handling enn til ”knowledge” – den teoretisk baserte kunnskapen (Molander 1996: 41). Eksemplenes egenart indikerer like fullt kunnskaper hos spesialpedagogene ut over den rent pragmatiske kunnskapen (Haug 1998a: 266). Kunnskapsgrunnlaget framtrer med visse spor i form av en ideologisk kunnskap, ”... den uavhengige intellektuelt kritiske søkinga etter samanhengar og svar, likt med forskning (Haug 1998a: 266).

Et annet aspekt er forholdet mellom den pedagogiske og spesialpedagogiske kunnskapsbasen. Spesialpedagogene i denne studien framhever gleden over å ha oppgaver innen både ordinær opplæring og spesialundervisning. Det aktualiserer behovet for den doble kunnskapsbase, noe for så vidt også utdanninga representerer: kvalifikasjon som lærer først, så spesialpedagog.<sup>237</sup>

Spesialpedagogenes oppfatning av elever har primært ei pedagogisk forankring, jf. referanser til reformpedagogikk og konstruktivistiske syn på læring, snarere enn forankring i ulike teorier om funksjonshemminger eller vansker (jf. kapittel 5.1). Relatert til elever med særskilte opplæringsbehov er her like fullt innsikt som anvendes i forhold til enkeltelevers spesifikke vansker. Slik sett ser det ut til at spesialpedagogene besitter en sammenvevd kunnskapsbase som grunnlag for tilpassing i forhold til elever med spesielle behov: en allmennpedagogisk og en spesialpedagogisk. Den allmenne pedagogiske orienteringa hos spesialpedagogene markeres bl.a. gjennom tilrettelegging med tanke på elevers mestring av faglige kunnskaper og ferdigheter og deres behov for sosial tilknytning. Den spesialpedagogiske kunnskapsbasen blir synlig gjennom de eksempler som gis i forhold til bl.a. kartlegging, organisering, metodiske vurderinger og bruk av læremidler. Den etiske grunntonen som spesialpedagogene uttrykker, generelt og spesifikt i forhold til enkeltepisodes, framtrer også som sammenvevd, dvs. som grunnholdning til elever. Slik sett representerer dette et av *de doble blikk*; ei betoning av betydningen av samvirke mellom den allmenne og spesialpedagogiske kompetansen.

Haug (2004a) viser til at det er behov for å få fram den spesialpedagogiske kompetansen og se den i forhold til den pedagogiske og sier videre: ”Det er ei form for komplementaritet her. Når den allmenne undervisninga, det vil seie den vanlege undervisninga er god, påverkar det behovet for spesielle tiltak og spesialkompetanse” (Haug 2004a: 7). Det er i denne studien

---

<sup>237</sup> Alle spesialpedagogene i denne studien har lærerutdanning før viderequalifisering som spesialpedagog.

konkludert med at det er en viss komplementaritet både i spesialpedagogenes egne kompetansebaser og spesialpedagogenes kompetanse sett i forhold til allmenn- eller faglæreres. Konklusjonen i denne studien er trukket på bakgrunn av spesialpedagogenes eksempler fra praksis. Observasjon som metode ville trolig gitt både et tydeligere og bedre dokumentert fundament for en slik konklusjon.

Det er tidligere i avhandlinga konkludert med at kompetanse hos spesialpedagogene også supplerer andre læreres kompetanse, bl.a. gjennom veiledning. Spesialpedagogenes kompetanse anvendes slik i det som betegnes som ”fellessporet” i den inkluderende skolen (Haug 2008a: 8, jf. kapittel 7.3.2). Tegn på utvikling av ”fellesspor” framtrer som spor også i flere av spesialpedagogenes fortellinger. Slik synes spesialpedagogenes kunnskapsbase å representere *det doble blikk* relatert til egen sammensatt kompetanse og som supplement til andre læreres, dels også til rektors kompetanse.

### 9.4.3 Profesjonens rolle og status: *det doble blikk* på endringer

Spesialpedagogen som profesjon synes gjennom analyser av denne studiens empiriske grunnlag å framtre mer i tråd med postmoderne strømninger enn moderne. Spesialpedagogene i denne studien framstår med en svak demarkasjon i forhold til andre yrkesgrupper, f. eks. lærere eller vernepleiere, ulikt det som er idealet innen klassiske profesjonsoppfatninger. Trolig skaper dette en bedre legitimitet for spesialpedagogisk profesjonsutøving. Yrkesutøving framtrer da mer i tråd med de føringer som har ligget til grunn gjennom flere år, senest i L 97 og i St. meld. nr. 30 (2003-2004) ”Kultur for læring”, med en sterkere sammenheng mellom vanlig undervisning og spesialundervisning.

Utvikling av lærerrollen i retning ”Postmodern Professionalism” (Goodson og Hargreaves 1996: 19) representerer både trekk ved læreren og kontekstuelle aspekt.<sup>238</sup>

---

<sup>238</sup> Kjennetegn på postmoderne lærerprofesjonalitet, sammenfattet av Goodson og Hargreaves (1996):

- “increased opportunity and responsibility to exercise discretionary judgement over the issues of teaching, curriculum and care that affect one’s students;
- opportunities and expectations to engage with the moral and social purposes and value of what teachers teach, along with major curriculum and assessment matters in which these purposes are embedded;
- commitment to working with colleagues in collaborative cultures of help and support as a way of using shared expertise to solve the ongoing problems of professional practice, rather than engaging in joint work as a motivational device to implement the external mandates of others;
- occupational heteronomy rather than self-protective autonomy, where teachers work authoritatively, yet openly and collaboratively with other partners in the wider community (especially parents and students themselves), who have a significant stake in the student’s learning;
- a commitment to active care and not just anodyne service for students. Professionalism must in this sense acknowledge and embrace the emotional as well as the cognitive dimensions of teaching, and also recognize the skills and dispositions that are essential to commitment and effective caring;
- a self-directed search and struggle for continuous learning related to one’s own expertise and standards of practice, rather than compliance with the enervating obligations of endless change demanded by others (often under guise of continuous learning or improvement)

Lærerprofesjonalitet i ei kompleks postmoderne tid har i følge Goodson og Hargreavs (1996) visse særtrekk. Vektlegging av læreres egne vurderinger av sentrale sider ved undervisning som motsats til sentralstyring, framheves som viktig. Videre er det en aksentuering av moralske og sosiale sider ved undervisning og at lærere reelt bryr seg om elever. Dette utfordrer både kognitive og affektive sider ved lærerens innstilling og kyndighet. Betydning av samarbeidskulturer og kontinuerlig læring er andre aspekt som vurderes som sentrale. Videre tas også kompleksitet fram, både som utfordring, men også som kilde til anerkjennelse og belønning. Det gis uttrykk for ønska retning når det gjelder videreutvikling av lærerrollen:

“It is our belief that such struggles should primarily be guided *not* by interests of self-serving status enhancement (as is common within classical professionalism), nor should they be confined to matters of technical competence and personal, practical reflection about how best deliver the means of an education that others have defined (...). The struggle we have in mind, rather, is one which is guided by moral and socio-political visions of the purposes which teacher professionalism should serve within actively caring communities and vigorous social democracies” (Goodson og Hargreaves 1996: 20).

Goodson og Hargreaves (1996) tar til orde for at endringer i lærerrollen ikke bør skje i retning det klassiske profesjonsideal, med klar arbeidsdeling og klientdifferensiering (jf. kapitlene 2.2.2 og 9.4.1).

Utvikling i retning postmoderne strømninger skaper rom, en viss frihet, men kan samtidig gjøre profesjonsutvikling mer sårbar, vilkårlig og avhengig av tillit fra den og de som bruker tjenestene (Eriksen 2001a: 94-95). Det sikre, forutsigbare som prega mange profesjoners framvekst og virke under moderniteten, er endret. Postmoderne strømninger skaper usikkerhet, en usikkerhet mange profesjoner opplever som vanskelig å forholde seg til, og som problematiserer profesjoners legitimitet (jf. bl.a. Eriksen 2001a og Laursen 2004a). Profesjoner i vår tid er generelt i endring. Hjort og Weber (2004) utdyper dette:

”På grund af *samfundsmæssige moderniseringsprocesser* og *individualiseringen* vakler professionernes monopoler, og der stilles stigende krav til deres evne til samfunsmæssigt at *forhandle deres mandat*. Samtidig arbejder semiprofessionerne aktivt for at stabilisere dette mandat, en proces der imidlertid er præget af de samme modsætninger som det etablerede professionsfelt. Dynamikken rammer *vidensproduktionen i professionernes arbejdsfelt*, den rammer uddannelserne, den rammer individer, arbeidsplasser samt organisationer. Alle steder kan man i kulturen og i socialpsykologien aflæse en ”identitetskrise og en diskurs om ”tradition og fornyelse”” (Hjort og Weber 2004:7).

- 
- the creation and recognition of high task complexity, with levels of status and reward appropriate to such complexity” (Goodson og Hargreaves 1996: 20-21).

Forholdet mellom tradisjon og fornyelse kan fortone seg som et motsetningsfylt forhold med New Public Management-orienterte organisasjons- og ledelsesteorier som bakteppe for videre utvikling av profesjonenes rolle og status. Også Eriksen (2001a) problematiserer profesjonenes endra og noe uklare stilling i vår tid. Han viser til tre strategier som generelt gjelder endringer i profesjonenes status, legitimitet og prestisje:

- vitenskapeliggjøring og instrumentalisering
- yrkesetikk og remoralisering
- samarbeid og deliberasjon (Eriksen 2001a: 96 ff.).

Denne første dimensjonen – vitenskapeliggjøring og instrumentalisering preges av en mer aktiv "... ”forvaltningspolitikk” vis-à-vis profesjonene og nye styringsredskap. Serviceinnstillinger, fleksibilitet, tilpasningsdyktighet er dagens stikkord, ikke faglig dyktighet eller profesjonell identitet” (Eriksen 2001a: 101). Her er referanse til New Public Management-inspirerte strategier, med vekt på topplederens kontroll og ansvar, på målbare resultater og bruk av incentiver som skal fungere motiverende og disiplinerende på tilsatte (Eriksen 2001a: 215). De målbare resultat blir viktige: ”Det gjelder å dokumentere kunnskapsmessig fortrefelighet og resultatsuksess (Eriksen 2001a: 97). Diskusjoner knyttet til evidensbasert undervisning (Moos *et al.* 2006: 35-53) står som pendant til fordring til målbarhet i resultat av elevenes læring. Nøkternt sett føyer det spesialpedagogiske arbeidsfeltet seg dårlig inn i slike målestokker.<sup>239</sup>

Videre bygger en strategi om vitenskapeliggjøring og instrumentalisering på et positivistisk vitenskapsideal "... hvor det siktes mot å nå fram til rasjonelle beslutninger på grunnlag av objektiv kunnskap” (Eriksen 2001a: 98). Relatert til denne studiens vitenskapsteoretiske og empiriske grunnlag, representerer denne første strategien, vitenskapeliggjøring og instrumentalisering, en svært avgrensa og avgrensede strategi.

Yrkesetikk og remoralisering som strategi kommer jeg tilbake til. Først til samarbeid og deliberasjon, en modell som bl. a. "... bygger på at pluralismen og kompleksiteten er kommet for bli” (Eriksen 2001a: 101).

”Denne strategien er preget av en større besinnelse på egen kompetanse og større refleksivitet med hensyn til den vitenskapelige kunnskapens status i dag. Formalisert kunnskap – kausal-analytisk viten om mål-middel-relasjoner – er feilbarlig kunnskap, og på samme måte som normene for hva som er godt, rettfærdig og riktig endrer seg, endrer også medisinsk, pedagogisk og psykologisk viten seg. Det er ikke lenger slik at

---

<sup>239</sup> Unntaket her kan bl.a. omfatte innlæring av ferdigheter i tråd med det atferdsteoretiske paradigme, der resultat er målbare relatert til en baseline, framkommet gjennom observasjon, som utgangspunkt for å måle effekt av tiltak (Ogden 1987: 172).



vitenskapelig kunnskap er uomtvistelig. Den, som annen kunnskap er av prosedural karakter. En kan bare sannsynliggjøre sannheten ved å vise til at det er så langt en er kommet ved å følge bestemte metoder og framgangsmåter. I en beslutningssituasjon innbefatter dette prosedyrer som inkluderer relevante hensyn, interesser og meninger og styrer avveiningen mellom dem på en god måte” (Eriksen 2001a: 101).

Spesialpedagogen som profesjon har ingen gitt posisjon eller faste føringer for profesjonsutøving. Yrkesutøving, som vi har sett gjennom ulike eksempler i denne studien, er forankret i den enkelte spesialpedagogs verdigrunnlag og sammensatte kompetanse og realisert i en kontekst (skole, kommune). Profesjonen må slik legitimere sin rolle gjennom faktisk virke, gjennom samarbeid, drøftinger, utprøvinger, begrunnelser og vurderinger. Spesialpedagogenes skjønn framheves som sentralt i denne studien, med basis i den doble kunnskapsbase: den allmennpedagogiske og spesialpedagogiske. Spesialpedagogene har tillagt erfaring betydelig vekt.

Eriksen (2001a) drøfter også yrkesetikk og remoralisering som strategi i endringer av profesjoner og i lys av de endringsstrategier han betegner som ”Den nye refleksivitet” (Eriksen 2001a: 89). Han hevder at i profesjoners revitalisering og søk etter en ny legitimitetsbase, spiller moralske og etiske spørsmål en sentral rolle. Kallet, som tidligere prega sykepleier- og læreryrket, oppstår i ny drakt:

”Man vil kort sagt skape mer ansvar, samhold, felles identitet gjennom å revitalisere den ”egentlige” kompetanse. Her gjelder tesen om ”back to basics”, men da ikke til positivistiske vitenskapsidealer og troen på objektiv kunnskapsframbringelse, men til de verdiene som en gang ga enhet, kraft og motivasjon og som utgjør (eller en gang utgjorde) legitimitets- og tillitsgrunnlaget for de profesjonelle” (Eriksen 2001a: 99).<sup>240</sup>

Et aspekt i dette er at kvintessensen av kallstanken er problematisk å ta for gitt i et verdipluralistisk samfunn. Eriksen (2001a) sier videre:

”Det er problematisk å skulle foreta en hermeneutisk fortolkning av hvem vi er og hvem vi vil være med referanse til et opprinnelig verdigrunnlag med sikte på å utvikle en profesjonell identitet og samforståelse. I beste fall vil det fungere indremedisinsk, dvs. bidra til å forsterke troen på egen fortreffelighet. Det bidrar lite til å gjøre profesjonene handlingsdyktige i en kompleks verden. I en sammensatt og pluralistisk verden kan en ikke være sikker på at kallet i seg selv sikrer kvalitet, og teknokratiproblemet består: Hvordan kan en vite at den implisitte kunnskap er riktig?” (Eriksen 2001a: 100).

Randi er den eneste i denne studien som direkte omtaler kallet. - ”Jeg har aldri sett på læreryrket som et kall,” sier hun, ”men jeg har alltid trivdes og har alltid arbeidet mye.”

---

<sup>240</sup> Her er henvisning til en del norske forskere og forfattere som drøfter profesjonsetikk.

Legitimitets- og tillitsgrunnlag i profesjonene framtrer med preg av dilemma.<sup>241</sup> Flere av spesialpedagogene framhever betydningen av positive vurderinger fra andre i forhold til måter de utøver virket på. Andres vurderinger inngår slik som ledd i legitimering.

I kapittel 5.10.2 i avhandlinga er profesjonsetiske aspekt blitt drøftet med utgangspunkt i spesialpedagogenes fortellinger og med følgende konklusjon: alle fortellingene hadde forankringer i ontologiske, nærhetsetiske teorier, noen også med pliktetiske/diskursetiske refleksjoner (jf. også kapitlene 8.2.2, 9.2.1 og 9.3.2). De ontologiske teoriene har bakgrunn i *phronesis*<sup>242</sup> – klokskap i handling – studiens og avhandlingas ankerfeste. Gustavsson (2000) drøfter samtidsetikk og politikk relatert til *phronesis* som begrep og mulighet:

”Den aristotliska etiken och *fronesis* utgör ett av flera alternativ i den samtida etiske diskussionen. Denna diskussion har utvecklats så att det inte längre strikt går att skilja mellan etik och politik. ”Det råder en grundläggande kontinuitet mellan moralfilosofi och politisk teori.”<sup>243</sup> Diskussionen inrymmer frågor om måttstockarna för ett riktigt handlande, både för individer och gemenskaper, den rör förhållandet mellan individ och samhälle och frågan om vad som kan vara ett rättvist samhälle” (Gustavsson 2000: 172).

Sitatet aktualiserer de profesjonelles rolle, politikk og samfunnsutvikling. De profesjonelle står på sett og vis mellom individet og samfunnet fordi de profesjonelle skal formidle og yte visse tjenester. Som frontlinjebyråkrater legger spesialpedagogene en del føringer, bl.a. relatert til de juridiske sider ved spesialundervisning. Yrkesetikk og remoralisering gir på sine vis føringer for profesjonsutvikling i retning vektlegging av klokskap i handling, noe som også innebærer en erkjennelse av profesjonenes feilbarlighet.<sup>244</sup> Det utfordrer organisasjoner, de strukturer som legges med tanke på profesjonsutvikling og de kritiske blikk. Eriksen (2001a) problematiserer flere sider ved dette, bl.a.: ”Mens profesjonene tidligere fikk sin identitet og sin autoritet fra faget og de institusjoner de var knytta til, står identiteten og autoriteten i dag på spill for ansvaret personifiseres” (Eriksen 2001a: 94). Vi ser m.a.o. ei viss aksentuering av betydningen av den enkelte yrkesutøvers etiske grunnholdning og bevissthet

---

<sup>241</sup> <http://www.hio.no/content/view/full/34503> Grimen (2005) og Nordtvet (2005) drøfter ulike sider ved profesjoners etiske grunnlag; en debatt av relativt ny karakter og dels også kontroversiell. Grimen viser til at nærhetsetiske føringer selvfølgelig er viktige for profesjonsetikken, men Grimens poeng er at kilden til profesjonsetiske problemstillinga ikke ligger her. Profesjonsetikkens grunnlag må være å finne i det samfunnsoppdrag ulike profesjoner har og i profesjoner som sammenslutninger. Det er imidlertid en debatt jeg ikke skal gå nærmere inn i i denne sammenheng

<sup>242</sup> Jf. Henriksen og Vetlesen (2000) kapittel 12.

<sup>243</sup> Referanse til Kymlicka (1995).

<sup>244</sup> Evidensbegrepet, drøftet hos Moos *et al.* (2006) er interessant i denne sammenheng, men det vil føre for langt å gjennomføre en uttømmende diskusjon. Global evidens, dvs. tiltro til at bestemte metoder er allmenngyldige og kontekstuaavhengige, framtrer som interessant relatert til å kunne redusere feilbarlighet hos profesjoner. Spørsmålet er hvor vidt og innenfor hvilke kunnskaps- og ferdighetsområder oppfatninger om global evidens framtrer som troverdig.

om å kunne handle i tråd med disse grunnverdiene. Ansvar personifiseres, som ledd i profesjonalisering, men også som fare, noe både Eriksen (2001a) og Ruyter (2005) problematiserer.

Etiske aspekt omhandler selvfølgelig også samfunnets rolle, her relatert til ulike aktører i skolefeltet. I forhold til det spesialpedagogiske arbeidsfeltet har vi i mange kommuner sett nedgang i antall enkeltvedtak. Det er ei ønska utvikling fra statlig hold. Dette øker fleksibiliteten pedagogisk sett, i form av at det bidrar til en større frihet når det gjelder arbeids- og organiseringsformer, og, ikke minst, en større fleksibilitet i ressursdisponering. På den annen side svekker det elevens rettigheter. Vi har sett signaler om ønska forenkling i det spesialpedagogiske feltet relatert bl.a. til individuelle opplæringsplaner (jf. St. meld. nr. 30 (2003-2004), omtalt også i kapitlene 5.7.1 og 9.3.2). Det er et spørsmål om endringer i retorikken fra statlig hold er faglig begrunnet eller om ”forenkling” i seg selv er en begrunnelse, dvs. en begrunnelse tuftet på neoliberal tenkning.

Debatten om velferdsstaten og spesialundervisning som rettighet er en svært omfattende og viktig debatt. Debatten har sin politiske og faglige forankring, noe som også gir føringer for administrativ og faglig håndtering av velferdsspørsmål. Velferdsstaten, sier Eriksen (2001a):

”Velferdsstaten har som mål å skape likeverdige livsvilkår. Den skal skape betingelser for et samfunn med minstemål av *likhet* – et samfunn hvor borgerne ikke utbyttes eller rastløst utleveres til markedsøkonomiens imperativer. Midlene er omfordeling, rettighetstildeling og profesjonell problemløsning. Ved hjelp av legal-juridisk regulering og profesjonell ekspertise skal målene nås” (Eriksen 2001a: 239).

Han viser videre til motsetninger mellom rettigheter for noen på visse vilkår, som spesialundervisning som juridisk rettighet er et eksempel på, og allmenne rettigheter. Hovedmålet med den demokratiske rettsstat er den enkeltes frihet og autonomi. Spesialundervisning har for enkelte elever representert stigmatisering, opplevelse av skam. For andre representerer spesialundervisning gode muligheter for læring og vekst (jf. bl.a. Kvernmo 1991, Ravneberg 1999).

Profesjonene hadde en sterkere stilling under en mer byråkratisk, teknologisk prega velferdsstat, noe som klart representerte problemer og utfordringer. Neoliberale organiserings- og styringsformer vektlegger nedtoning av rettighetstenking, desentralisering av myndighet og deregulering, noe som representerer andre utfordringer for profesjonene (Eriksen 2001a: 242). Dette aktualiserer spørsmål om politikk og verdier, og i det, også ivaretaking av enkeltmenneskers behov.

Charles Taylor, med sin filosofi om autensitet, er betegnet som kommunitarist med vektlegging av at staten skal ha innflytelse over hva som er ”det gode liv” (Taylor 1992, Gustavsson 2000, Fosslund og Grimen 2001, Gustavsson 2003). Taylor (1992) drøfter liberalisme og universale regler opp mot autensitetsbegrepet. ”All the recognition of difference seems to require is that we accept some principle of procedural justice,” hevder Taylor (1992: 51), men peker på at slike rettigheter ikke er tilstrekkelige. Autensitet innebærer forpliktelse til noe eller noen utenom seg selv (jf. kapittel 9.2). Autensitet innebærer videre en erkjennelse av forskjeller mellom mennesker, noe som så utfordrer samfunnsdanning og politikktutforming. Kommunitaristene, hevder Fosslund og Grimen (2001), poengterer statens ansvar når det gjelder rettigheter, rettigheter for alle, men også særlige rettigheter for noen, begrunnet i at mennesker er ulike:

”Selv om staten må bygge på en idé om det gode liv, kan den ikke tvinge denne på dem som ikke deler den. Også hos Taylor må staten respektere visse universelle rettigheter, det er det som gjør hans posisjon til en type liberalisme. Men samtidig er denne typen liberalisme ikke forskjellsblind. Den kan ta vare på forskjeller mellom mennesker og kulturer, slik Taylor ser det” (Fosslund og Grimen 2001: 232).

Rettighetstenkningen, dvs. rett for noen på visse vilkår i form av rettigheter som går ut over de allmenne, har sitt rom innenfor Taylors filosofi. Her er ikke ”forskjellsblindhet”. Neoliberale teorier og New Public Management-inspirerte organisasjons- og ledelsesformer toner ned betydningen av individuelle rettigheter, for eksempel i form av rett til spesialundervisning. ”Forskjellsblindhet” ligger som føring.

Diskusjonen aktualiserer på hvilket nivå og innenfor hvilke rammer forskjeller skal ivaretas. Reduksjon i antall enkeltvedtak er i denne studien mest markant i kommune 7, Kathinkas kommune. Kathinka inntar imidlertid ”advokatrollen” dersom forutsetninger for reduksjonen ikke innfris: en stabil eller auka ressurstilgang. Myndighetene kan m.a.o. gjøre seg til talsrør for en viss grad av ”forskjellsblindhet”. Det reduserer ikke behovet for at forskjeller skal ivaretas; enkelte elever har behov for særskilt støtte i opplæringssituasjon, i form av enkeltvedtak eller som allmennpedagogisk styrkingstiltak. Anna (kommune 3) toner ned betydningen av de juridiske sider ved spesialundervisning, men framhever samtidig at foreldre nok opplever at det er lettere å få et funksjonshemma barn nå enn for en del tiår tilbake: rettighetene er på plass. Alle skolesjefene gjør seg til talsmenn for reduksjon av enkeltvedtak. De er i rimelig grad ”opp mot si tid”. Blant spesialpedagogene er det mer blandet, med Hilda som den mest markante motstander av en slik reduksjon. Dette er forklart med at hennes skole i liten grad ivaretar forskjeller mellom elever i ordinær opplæring.

Tilslutning til en politikk med preg av "forskjellsblindhet" har slik et bakteppe, der ordinær opplæring framtrer som premissleverandør for hvor vidt sikring av spesialpedagogiske tiltak for enkeltelever må skje i form av enkeltvedtak eller om her er tillit til at behov for tilrettelegging kan ivaretas gjennom skolens organiserings- og differensieringsformer og ressursmessige forhold. Forholdet mellom oppfatninger knyttet til "forskjellsblindhet" og faglige og etiske sider ved profesjonsutøving framtrer som rimelig tett.

Profesjonens forsterkede ansvar i forhold til å ivareta profesjonsetiske aspekt ved virket, både i dyds- og pliktetiske former, kan bli kjedens svake eller sterke ledd, avhengig av profesjonsutøverens kyndighet. Desentralisering og deregulering når det gjelder ivaretaking av borgeres ulike plikter og behov, plasserer ansvar nær brukeren. En videre skolepolitikk innenfor New Public Management-inspirerte organisasjons- og ledelsesteorier kan føre i en slik retning: profesjonsutøveren, her spesialpedagogen, som den som kanskje i for sterk grad skal ivareta profesjonsetiske aspekt relatert til elever med særskilte opplæringsbehov.<sup>245</sup>

Grunnlaget for spesialpedagogenes yrkesutøving, slik det kommer fram i denne studien, har aktualisert bruk av autensitetsbegrepet, som hos Taylor (1989: 125) har forankring i phronesis, klokskap i handling. Motsetninger mellom det verdigrunnlag som ligger i phronesis og autensitet på en side og neoliberale strømninger og føringer på den andre, representerer motsetninger som vanskelig lar seg forene. Så ligger her motsetningenes *double blick*.

De ulike *double blick* på spesialpedagogen som profesjon gir et bilde at denne profesjonen som i visse aspekt er "opp mot si tid". Svake demarkasjoner i forhold til andre, lærere, assistenter og andre yrkesgrupper, framtrer som et postmoderne trekk ved profesjonsutøving. Tilsvarende gjelder i forhold til anvending av kompetanse: den spesialpedagogiske kompetansen anvendes både til allmennpedagogiske og spesialpedagogiske formål i skolen. Også det er tegn på at profesjonen er "opp mot si tid". Relatert til etiske aspekt ved profesjonsutøving, framtrer spesialpedagogene som "tidsuavhengige" når det gjelder dydsetiske forhold: empati, respekt, høvskhet. Relatert til pliktetiske forhold er bildet mer delt, dels også mer usynlig. Alle skolesjefene gir uomtvistelig tilslutning til reduksjon av antall enkeltvedtak. De er slik sett "opp mot si tid". Relatert til oppfatninger om skoleledelse på kommunalt nivå, er bildet annerledes. Alle skolesjefene har omfattende skolefaglig bakgrunn. Seks av sju vektlegger eksplisitt betydningen av dette og er slik sett ikke "opp mot

---

<sup>245</sup> I uformelle samtaler med lærere og spesialpedagoger i senere tid har det kommet fram et moment når det gjelder deregulering og desentralisering: det enkelte lærerteam ved enkelte skoler får ansvar for ressursfordeling relatert til hele elevgruppa teamet har undervisningsoppgaver i forhold til, inklusive elever med særskilte opplæringsbehov. Dette forsterker etter mitt syn behovet for videre forskning om styring og ledelse i skolen.

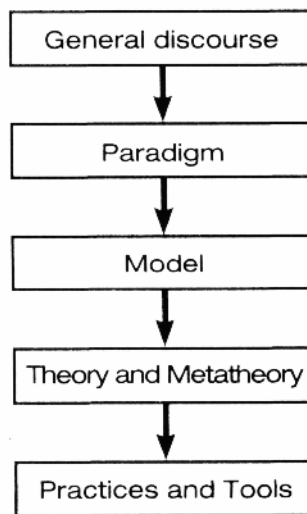
si tid” relatert til oppfatninger om krav til skoleledelse innenfor New Public Management-inspirerte organisasjons- og ledelsesteorier.

### **9.5 ”Time to move on:” spesialpedagogen og profesjonskomponenter**

I artikkelsamlinga ”Theorising Special Education” med Clark *et al.* (1998) som redaktører, er tittel på siste kapittel, skrevet av de tre redaktørene: ”Theorising special education – Time to move on?” Kan hende er det ”time to move on” når det gjelder teorigrunnlag i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og i det: problematisering av de komponenter som ligger til grunn for spesialpedagogen som profesjon.

Omfattende forskningsbidrag ligger til grunn for tidligere analyser av det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, der praksis- og forskningsfelt karakteriseres med betegnelsen naiv pragmatisme (Skrtic 1991: 56, jf. kapittel 2.4). Det etablerte bildet av spesialpedagogen her til lands gis tilsvarende karakteristikkk, med preg av et tilnærmet fravær av problematisering av de overordnede perspektiv og de kritiske blikk (Haavelsrud 1997, Haug 1998a og c, jf. kapittel 1.2). Det vises til ”... growing discomfort with the state of the art of special education” (Stangvik 1998: 137). Stangvik reiser bl.a. spørsmål om hva som er gyldig kunnskap i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, hvorvidt det er konflikt mellom ulike kunnskapstradisjoner, og videre hva som eventuelt er praktiske konsekvenser av ulike kunnskapstradisjoner (Stangvik 1998: 137, jf. Aasen *et al.* 2002: 20).

”Paradigms,” hevder Stangvik (1998: 140-141) ”are `frames of meaning´ shaping and reshaping scientific discoveries by adding these discoveries the taken-for-granted world of common sense.” Han lager følgende figur som viser slike ”frames of meaning”:



**Figur 5:** *Frames of meaning* (Stangvik 1998: 140)

Stangvik (1998) refererer til ”general discourse” og viser til at det kan være ulike debatter. Hver overordna debatt har sine verdiantakelser som bidrar til å filtrere informasjon; her utvikles perspektiv som ”... serves to underscore the intimate relationship between the social world and the subject and meaning construction” (Stangvik 1998: 140). Ut fra paradigmer,<sup>246</sup> ”frames of meaning”, utvikles modeller; ”... the term `model´ denotes specific ways of organising knowledge and practice within a dominant paradigm” (Stangvik 1998: 141). Teoribegrepet forklares slik:

“Theory refers to higher level of knowledge construction and verification. Theories may be generated from logical deduction from *a priori* assumptions, or they may be based on inductive strategies (e.g. grounded theory). Metatheory directs attention to the value decisions which are always part of theory construction” (Stangvik 1998: 141).

Relatert til siste boks i Stangviks figur, praksis, forklarer Stangvik slik: “By means of a particular set of practices and tools, the person with a disability is contextualised and ascribed a specific meaning” (Stangvik 1998: 140). Figur 5, ”Frames of meaning” er visuelt framstilt med ei hierarkisk ordning av elementer, der innhold kan variere med de ulike utgangspunkt eller perspektiv, og at det valgte perspektiv så fungerer som et ”overrisslingssystem” i forhold

<sup>246</sup> Med referanse til Giddens (1991: 149): ”The notion of paradigm refers to taken-for-granted, unexamined assumptions shared by communities of scientists, who confine their attentions to smal-scale-puzzle-solving, within the bounds of those assumptions” (Stangvik 1998: 140).

til de underliggende. I ”A final note” i samme artikkel blir det vist til framvekst av nye paradigmer innen det spesialpedagogiske arbeidsfeltet:

“The advent of post-modern thought has created a new ‘frame of meaning’ for understanding disability and its management. There is a pluralism of voices and a greater acceptance of all these voices and their relevance for them for this field of theory and practice (Stangvik 1998: 154).

Stangvik (1998) viser til bevegelse i det spesialpedagogiske forskningsfeltet. Flere ”stemmer” høres, og det også er en større akseptering av relevans av disse stemmene. Innflytelse fra postmoderne strømninger skaper nye ”frames of meaning”. Også Skrtic (1991) peker på muligheter som ligger i ”The Meta-Leap to Postmoderism: The broader significance of postmodernism is that it represents a reconceptualization of the nature of knowledge itself” (Skrtic 1991: 18).<sup>247</sup> De postmoderne strømninger synes å ha bidratt til å åpne for flere perspektiv enn de som tidligere har preget spesialpedagogisk forskning (Haug 1998c: 37, jf. kapittel 3.1).

Mel Ainscow (1998) starter en artikkel med følgende historie:

“There is a story of a famous professor who, though he had written a number of significant papers about quality in education, had not visited a school for over twenty years. A new young colleague persuaded him to visit a local school that had acquired a reputation for the excellence of its work. On the journey back from the visit the young lecturer asked the professor to comment on what he had seen. After a moment’s silence the professor replied, “I’m just thinking, would it work in theory?” (Ainscow 1998: 7).

Forholdet mellom teori og praksis er problematisert i mange sammenhenger, i forskning, i utdanning og tidvis i praktikerens hjertesukk.

En figur, en modell, kan fange kvintessensen av forståelsen av et fenomen, jf. for eksempel Stangviks modell, ”Frames of meaning”. Med phronesis som grunnlag for denne studien og som føring i drøfting av studiens empiriske grunnlag, er det nærliggende å vurdere

---

<sup>247</sup> Selv har Skrtic anvendt Foucaults genealogiske metode for å dekonstruere profesjonsutøving, vitens- og verdigrunnlag i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet i USA (Skrtic 1991: 40). Ifølge Skrtic (1995) står genealogi hos Foucault for fortolkning av data som ikke tar mål av seg å finne verken skjulte eller evige sannheter, men snarere søke en annen type kunnskap enn den etablerte. Det dreier seg om to ulike typer kunnskap. Den ene som er ”... buried and disguised in a functionalistic coherence or formal systemisation” (Skrtic 1995: 51), altså kunnskap som blir begravd eller skjult i funksjonalistiske eller formelle sammenhenger eller gjøremål. Dette er kunnskap som ikke har fått bidra til eksisterende teorier og metateorier i sosiale vitenskaper eller profesjoner, nettopp på grunn av dominans fra funksjonalismen. Den andre kunnskapstypen er betegnet som ukvalifisert kunnskap, dvs. kunnskap fra marginaliserte grupper i samfunnet. I denne sammenheng nevnes også sosiale vitenskaper og profesjonsgrupper som eksempler. Slik sett konkluderer Skrtic (1995: 51) med at Foucaults bruk av begrepet genealogi er relevant for drøfting av bl a utvikling av profesjonskunnskap i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, og anvender det i sin analyse av en kunnskapstradisjon som skapte og rettferdiggjorde spesialpedagogisk praksis gjennom 1900-tallet.



ei innramming av komponenter i spesialpedagogisk virke annerledes enn i form av ei hierarkisk framstilling. Mine tolkninger av resultat fra denne studien har gitt tilfang til en modell, en ansats, som er ment å vise sentrale komponenter i spesialpedagogen som profesjon, komponenter som er integrerte og integrerende.

Siktemålet med en slik modell er å bidra til en utvidet forståelse av profesjonen spesialpedagog. Modellen vil slik sett kunne fungere som en sammenfatning av profesjonskomponenter og videre som grunnlag for drøfting av profesjonsoppfatninger og vilkår for profesjonsutvikling.



**Figur 6:** *Komponenter i den spesialpedagogiske profesjon*

Flere faktorer samvirker i spesialpedagogisk yrkesutøving: samfunnstrender, paradigmer, teorier og metateorier, praksis, statlige og kommunale føringer, skolen som kontekst; i varierende grad en osmotisk prosess. De ulike komponenter i den spesialpedagogiske profesjon, de integrerte og integrerende komponenter, slik det er tegnet i figur 6, representerer nødvendigvis ikke et samvirke der utvikling skjer i samme retning i form av at delkomponentene forsterker hverandre positivt i ulike utviklingsprosesser. Så til en annen reservasjon. I figuren er hver sirkel like stor. Alle sirklene har samme omkrets, en fast omkrets. Visuelt framstilt på denne måten framtrer modellen som statisk. I realiteten vil den være alt annet enn statisk.

Praksis står som den ene av komponentene. Praksis er i seg selv et nøytralt begrep, et beskrivende begrep i forhold til hva profesjonsutøvere faktisk gjør. Læreres, og slik også spesialpedagogers profesjonsutvikling, kan følge flere utviklingsspor. I kapittel 2.2 ble det

vist til fem slike spor: klassisk, fleksibel, praktisk, utvidet og kompleks profesjonalitet og fram mot en postmoderne utvikling av lærerrollen (Goodson og Hargreaves 1996). Relatert til neoliberalistiske organisasjons- og ledelsestrender, er det særlig tre av disse karakteristikkene som er nærliggende å problematisere: henholdsvis klassisk, praktisk og postmoderne profesjonalitet.

Lærerprofesjonen kan, som før sagt, ha flere utviklingsretninger. Goodson og Hargreaves (1996) drøfter lærerrollen opp mot det klassiske profesjonsideal og advarer, fordi dette profesjonsidealet innebærer "... a codified or codifiable aggregation of knowledge, skill, understanding and technology, of ethics, of collective responsibility – as well as a means of representing it" (Goodson og Hargreaves 1996: 5–6). Denne basis for fornying av læreres profesjonsgrunnlag, avvises altså av Goodson og Hargreaves. Dette begrunner de med at lærerprofesjonens egenart ikke kan fanges "... through *scientific certainty*" (Goodson og Hargreaves 1996: 9). Restaurering av læreres profesjonsbase i tråd med klassiske profesjonsidealer ville trolig samsvare med neoliberale fordringer til vitenskapeliggjøring og målbarhet i resultat. Også Eriksen (2001a) stiller seg kritisk til vitenskapeliggjøring og instrumentalisering som strategi for å bidra til en sterkere legitimering av profesjonenes virke, bl.a. i frykt for at "... det unike ikke-kvantifiserbare forsvinner" (Eriksen 2001a: 97-98, jf. kapittel 9.4.3). Også Eriksens synspunkt kan tas til støtte for at en profesjon som spesialpedagog ikke bør gå i retning av et klassisk profesjonsideal.

De personavhengige faktorer har i denne studien vært prega av engasjement, glede over å være lærer og spesialpedagog, varianter av og variasjoner i nytenking. I kapittel 9.3 ble kjennetegn ved spesialpedagogene i denne studien koplet opp mot autensitetsbegrepet, med begrep som personlig intensjon, inkarnasjon av budskapet, respekt for elevene, rammene for arbeidet, samarbeidet med kollegene, å kunne hva man vil og å kunne ta vare på sin egen utvikling (Laursen 2004b: 26-27), altså faktorer som peker sterkt inn mot phronesis som forankring. Like fullt, i en modell bør det stå et begrep som er profesjonsutviklings-uavhengig. Phronesis har ingen normative føringer (jf kapitlene 2.4.2 og 9.1.1), og klokskap i handling kan slik ikke planlegges som særtrekk ved praksis.

Valg av perspektiv, paradigmer og teoritilfang er sentralt i forhold til profesjoners kunnskapsbase og profesjonsutvikling. Fossland og Grimen (2001) problematiserer humanvitenskapelige teorier med utgangspunkt i Charles Taylor:

"Humanvitenskapelige teorier kan endre, styrke eller rive ned den før-teoretiske forståelsen studieobjektene sitter inne med, mennesker søker derfor teoretiske

konstruksjoner, ikke bare for å kunne forklare den sosiale virkeligheten, men også for å kunne orientere seg moralsk – f. eks. i det politiske landskapet. Taylors radikale påstand er at denne funksjonen er mer grunnleggende enn noen annen. Hvordan vi vurderer en teori som beskrivelse/forklaring vil ofte avhenge av hvordan vi vurderer den som selvforståelse. Spørsmålet om hva som er en god teori faller sammen med spørsmålet om hva som er god selvforståelse. Den endelige testen for humanvitenskapelige teorier er derfor hvorvidt de kan aksepteres av aktørene som en forbedring av deres praksis” (Fossland og Grimen 2001: 197).

Hos Taylor blir grad av selvforståelse hos den som søker kunnskap gjennom humanvitenskapelige teorier selve prøvesteinen på hvorvidt en teori er god eller ikke. Her er tråder inn mot en forståelse av tilfang i en profesjons vitens- og verdibase relatert til betydning for praksis, altså en vitensbase som ikke er avgrenset til sikker viten (jf. Goodson og Hargreaves 1996, Eriksen 2001a). Hos spesialpedagogene i denne studien, er det konkludert med de doble kunnskapsbaser: den allmenn- og spesialpedagogiske som den ene sammenvevde kunnskapsbasen. Kunnskap i form av ”knowing”, som den aktive kunnskapen i bruk og ”knowledge”, den teoretisk baserte kunnskapen utgjør en annen sammenveving av kunnskap. Spesialpedagogene har også vektlagt betydningen av erfaring som grunnlag for å anvende og tilpasse den teoretisk baserte kunnskapen (jf. kapitlene 8 og 9.4.2).

De personavhengige faktorer, som her hos spesialpedagogene, påvirker til en viss grad også de skoleavhengige. I St. meld. nr. 30 (2003-2004) blir det vist til at effekten av nasjonale og lokale tiltak primært avhenger av de respektive skolers kultur: ”... nøkkelen til å utvikle skolen som en lærende organisasjon først og fremst er knytta til den læring som skjer som en del av det daglige arbeidet” (St. meld. nr. 30 (2003-2004): 24–25). Læring som ”en del av det daglige arbeidet” er uomtvistelig sentralt for videreutvikling i skolen. Spørsmålet er vel snarere under hvilke utviklingsbetingelser dette skjer. På sitt beste representerer det Goodson og Hargreaves (1996) betegner som ”practical professionalism” ei brobygging mellom den teoretiske basen fra utdanninga og refleksjoner knytta opp mot praksis og som videre leder til ”... broader social agendas of equity and emancipation – making practical reflection social and critical, as well as personal and local” (Goodson og Hargreaves 1996: 12). Dersom det å ”lære av det daglige arbeidet” avgrenses, i form av å bli

”... embraced exclusively and to excess, practical professionalism is easily hijacked in the service of dubious policy projects, which restructure education inequitably and narrow the teachers’ task and the teacher’s professionalism to delivering the goals of that restructured system technically, competently but unquestioningly” (Goodson og Hargreaves 1996: 14).

Læring som ”en del av det daglige arbeidet” kan m.a.o. være et tveegget sverd relatert til profesjonsutvikling, avhengig bl.a. av politikktutvikling og kontekstuelle forhold. I spesialpedagogenes fortellinger er det imidlertid ikke markante spor av de utviklingstrender som Goodson og Hargreaves her tegner konturene av. Relatert til drøfting av vitensbegrepet (Eriksen 2001a: 97-98, jf. sitat over) framstår imidlertid refleksjoner omkring ”læring som en del av det daglige arbeidet” som en medalje med to sider som betimelig, relatert til vilkår for profesjonsutvikling. Når det gjelder denne studiens empiriske, teoretiske og vitenskapsteoretiske grunnlag, framtrer sider ved postmoderne profesjonalitet som et både nærliggende og troverdig utviklingsspor (jf. kapittel 9.4.3 og fotnote 238).

Skolen som kontekst er påvirket av statlige og kommunale føringer, føringer som igjen påvirkes av og påvirker samfunnstrender, som igjen samvirker i forhold til grunnleggende paradigmer som skaper retninger for teoriutvikling – og i et visst monn - motsatt. Statlige og kommunale føringer vil jeg omtale senere, men først litt om skolen i lys av å legge til rette for en profesjonsutvikling der klokskap i handling bevisstgjøres, verdsettes og stimuleres hos de ulike aktører, her med avgrensning til rektorrollen.

”Ledelsens tydelighet” ble i kapittel 7.3.1 drøftet på bakgrunn av spesialpedagogenes fortellinger. ”Ledelsens tydelighet” kan også ha andre kilder, f. eks. gjennom føringer fra statlig hold. I NOU 2003: 16 ”I første rekke, forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle” drøftes bl.a. ledelse. Her blir det pekt på at ledelse i skolen endres i retning ledelse av kunnskapsbedrifter.

”Rektor skal ivareta alle sider ved lederrollen, både den strategiske, faglige, innovative og administrative rollen, og dessuten ha et sterkt grep om arbeidsgiverrollen. Rektor skal videre finne sin plass i den kommunale eller fylkeskommunale organisasjonen. (...) Dette betinger sterkere vekt på helhetsstyring og –ledelse, og mindre direkte styring av prosesser” (NOU 2003: 16: 247).

Utvalget foreslo nedtoning av kompetansekrav til rektor og åpning for at rektor kan lede flere skoler ”... dersom dette er forsvarlig” (NOU 2003: 16: 247). Det sies videre i utredninga at ”... en endring av lærestedenes oppmerksomhet i retning av resultat kvaliteten også må gi ledelsesrollen mer fokus i samme retning” (NOU 2003: 16: 247). Her er referanse til OECD som i rapporten ”New School Management Approaches,<sup>248</sup> gir føringer for New Public Management-inspirert ledelse også av skoler.

---

<sup>248</sup> Referanse til OECD- rapport fra 2001.

I St. meld. nr. 30 (2003-2004): 100) ”Kultur for læring” heter det: ”Handlingsrom og relevante virkemidler er nødvendige forutsetninger for god skoleledelse.” I meldinga er det satt fokus på arbeidstidsordninger i skolen, på videreutdanningstilbud for skoleledere og åpning for åremålstilsetninger. Tre faktorer som ”hemmer kultur for læring” trekkes fram:

- ”organiseringsformer som ikke legger tilstrekkelig til rette for læring og utvikling
- manglende tradisjon for læring gjennom det daglige arbeidet
- føyelige ledere” (St. meld. nr. 30 (2003-2004): 27).

Det pekes videre på betydningen av at lærende organisasjoner krever fleksibel organisering og godt samarbeid. I denne studien er det rektorene i de tidligere ”Samtaksskolene” (kommunene 1 og 7), representert ved fortellingene til Randi og Kathinka, som tydeligst markerer pedagogisk lederskap.

Omstrukturering av offentlig sektor ble drøftet i kapitlene 1.3.2 og 9.4. Her ble det vist til en fragmentert skoleutvikling i tonivå-kommuner, med mindre dialogen mellom rådmannsnivået og skolene/enhetene ble ivaretatt, altså dialog som motsats til kommandolinje. Flere studier (jf. kapittel 9.4) viser til at fravær eller svekkelse av faglig ledelse i kommunenivået, ikke bare kan føre til fragmentert utvikling ved de ulike skolene i kommunen, men også medføre endringer i rektorrollen. Et poeng som tas fram, er fare for byråkratisering av rektorrollen på grunn av flere administrative oppgaver. Det ligger an til en forsterking av en tendens vi har sett de senere år: de dyktige, offensive rektorer får frihet til utvikling. Det gir bonus. Det gir status som eksempel til etterfølgelse eller som inspirasjonskilde for andre i form av demonstrasjonsskoler. Der vi før opererte med begrepet ”den privatpraktiserende lærer” kan vi nå kanskje aktualisere uttrykk som ”den privatpraktiserende skole”? Frihet til utvikling blir slik et janusansikt; her er vinnere og tapere. I siste instans berører det elever. Slik sett skal det bli interessant å følge utviklinga over år. Skoleutvikling og vilkår for utvikling, innlemmer også spesialpedagogens rolle og legitimitet.

Relatert til drøfting av praksiskomponenten i figur 6, ble bl.a. autensitetsbegrepet drøftet som mulig kjennetegn på lærere/spesialpedagoger (jf. også kapittel 9.2). Laursen (2004b) peker på flere sider ved ledelsens rolle som bidrag til å fremme en opplevelse av autensitet hos lærere. En faktor er å kunne ta omsyn til lærerens ønske om spesialisering som motsats til å skulle dekke alle fag, alle trinn. Ved enkelte skoler gjennomfører rektor medarbeidersamtaler som ledd i å evaluere tid som er gått, og gi lærere muligheter til å fremme ønsker for framtida. I denne studien er det Anton og Kathinka som eksplisitt nevner bruk av medarbeidersamtaler ved skolen. En annen faktor er ”... krav til ledelsen om å utvikle

en kollegial avklaring og et verdigrunnlag for skolens arbeid. Man kan ikke føle seg på linje med noe som peker i alle retninger” (Laursen 2004b: 166). Han utdyper:

”En grunnskole må ha et bredt og åpent grunnlag som foreldre med alle mulige livsanskuelser kan føle seg trygge med. Det betyr også at skolen må være bred og åpen med hensyn til hva den forventer av lærernes holdninger og pedagogiske oppfatninger. Samtidig må skolen ha en linje og identitet. Denne avveiningen mellom åpenhet og identitet er en sentral utfordring for skoleledere i dag” (Laursen 2004b: 167).

Som siste ledd i sentrale trekk hos skoleledere, som bidrag inn mot læreres autentiske virke, er lærernes behov for kollegial støtte og oppbacking hos sin leder, ikke minst hvis de har opplevd vanskelige konflikter, for eksempel i forhold til foreldre (Laursen 2004b: 167). Her er altså tre moment som trekkes fram: lærerens muligheter for videre faglig utvikling/spesialisering, verdigrunnlag for skolens arbeid og det å bli ”sett” av ledelsen; oppleve kollegial støtte; moment basert på konklusjoner fra en studie der dyktige, eminente lærere var informanter og karakterisert som autentiske. I denne studien er flere av spesialpedagogene eksplisitte i forhold til rektors rolle når det gjelder støtte, anerkjennelse og rom for utvikling, selv om dette ikke formidles som entydige bilder (jf. kapitlene 7.1 og 9.2).

Ledelse omtales i flere sammenhenger i ulike offentlige dokument (NOU 2003: 16 og St. meld. nr. 30 (2003-2004)). Utsagn og signaler her gir til en viss grad andre føringer enn det Laursen (2004b) fokuserer på når det gjelder ledelsens rolle i å fremme opplevelse av autensitet hos lærere. I NOU 2003: 16 ble det gitt signaler i retning av at ønsket ledelse betinger at rektor legger ”... sterkere vekt på helhetsstyring og –ledelse, og mindre direkte styring av prosesser” (NOU 2003: 16: 247, jf. også tidligere sitat). Det er vanskelig å se at lærere i en skole som lærerende organisasjon reelt får inspirasjon, kraft og muligheter til å videreutvikle kompetanse og glød med mindre rektor deltar og legger føringer for prosesser. Eventuelle motsetninger mellom nye ledelsesstrategier og –idealene og utvikling i skolen som fremmer opplevelse av autensitet hos lærere og spesialpedagoger, er et nærliggende og interessant spørsmål med tanke på videre forskning.

I figur 6 ”Komponenter i den spesialpedagogiske profesjon” inngår statlige og kommunale føringer som en av komponentene. Her er føringer og beslutninger som på ulike vis samvirker med de øvrige komponentene. Det aktualiserer bl.a. ledelse på kommunalt nivå. Først litt tilbake til skolesjefene, som problematiserte ledelse og betydningen av faglig ledelse.

Skolesjefene manifesterte gjennom intervjuene innsikt i skole, engasjement, grep om utvikling av skolen og i det: oppgaver også av spesialpedagogisk karakter (jf. kapittel 6.1). Møter med rektorer ble framhevet som et sentralt arbeidsredskap; en arena både for

opplæring, informasjon, debatter, føringer og instruksjoner. Flere framhevet også samarbeidet med PPT som vesentlig. Skolesjefene aksentuerte også betydningen av å ”kunne skole” som forutsetning for ledelse. Bare en av de deltakende kommunene hadde tonivå-organisering da intervjuene med skolesjefene ble gjennomført. Per i dag, etter det jeg vet, har tre av disse sju kommunene fortsatt en etatsleder for skole (og eventuelt flere arbeidsfelt). Når det gjelder neoliberale strømninger i offentlig forvaltning, er disse omtalt i tidligere kapitler. ”Management-filosofien,” sier Eriksen (2001a) ”bygger på en idé om at sosial framgang nås gjennom økt økonomisk produktivitet. Den reflekterer en rent kvantitativ evalueringsstandard” (Eriksen 2001a: 221).

Laursen (2004b) karakteriserer autensitet hos lærere som ”en virkningsfull kvalitet” i den forstand at autensitet ikke bare påvirker trivsel, men også elevenes læring, ”... elevene kan merke om læreren virkelig mener og innestår for det hun sier” (Laursen 2004b: 153). Her reises så spørsmålet om hvorvidt det som ligger av virkningsfullhet og effektivitet faktisk også kan misbrukes.

”I forhold til lærere er det viktig at skoleledere og –styrere ikke feiltolker idealet om autensitet, og oversetter det til krav om at læreren skal vise en helt bestemt fasade av velopplagthet, vennlighet og entusiasme. For det første ville det være en ytterligere arbeidsmessig belastning for lærere, og for det andre vil det neppe virke i forhold til elevene” (Laursen 2004b: 159).

Autensitet er ingen manér, ingen strategi, ingen fasade. Det handler om ekthet i profesjonsutøving, der lojaliteten er rettet mot elevers faglige og personlige utvikling. Laursen drøfter videre lojalitetsbegrepet i forhold til neoliberale organisasjons- og ledelsesstrukturer:

”Den profesjonelle etikk krever at hensynet til klienten kommer i første rekke. Den profesjonelle er først og fremst forpliktet til å hjelpe klienten i overensstemmelse med profesjonelle verdier. Legen er forpliktet til å bruke sin medisinske viten til å hjelpe pasientene, og læreren skal først og fremst bestrebe seg på å bidra til elevenes faglige og personlige utvikling. Hensynet til arbeidsstedet og dets ledelse bør komme i annen rekke” (Laursen 2004b: 160).

Laursen viser til lojalitetsoppfatninger som dominerer ”managementverdenen”, som han sier. Lojalitetsforholdet snus:

”Lojalitet bør først og fremst være rettet mot arbeidsstedet og dets ledelse. Her er omstillingsvilje nemlig blitt det dominerende ideal i takt med arbeidslivets stigende foranderlighet. Og man har kunnet se offentlige arbeidsgivere gi uttrykk for at for stor

fagkyndighet og for mye lojalitet fra de ansatte mot deres profesjonalitet, kunne være en hemsko for omstillingsviljen” (Laursen 2004b: 160-161).

Profesjonsspørsmål er sammensatte. Lojalitetsspørsmål er ett aspekt, som aktualiserer hvem spesialpedagogene har, eller bør ha lojalitet til. Spesialpedagoger blir tidvis beskyldt for å ivareta profesjonsinteresser når de framhever betydning av spesialpedagogisk innsikt eller spesialpedagogiske tiltak. Lojalitet primært til egen profesjon, fører gjerne til illegitime debatter når faglige spørsmål er utgangspunktet (jf. kapittel 1.2.2). Spesialpedagogenes fortellinger i denne studien synes å framtre i lys av å ville vel, i form av at lojaliteten utvetydig ligger hos eleven.

Som profesjonsutøvere er vi selvfølgelig ansvarlige for egen profesjonsutøving. Spørsmålet er like fullt hvorvidt strukturer og ordninger i skole og kommune understøtter ei profesjonsutvikling hos lærere og spesialpedagoger i retning kyndighet, manifestert gjennom det gode møtet mellom elever og profesjonsutøver, eller om ansvaret for god profesjonsutøving privatiseres.<sup>249</sup> Teamets rolle ved den enkelte skole kan være vitalt med tanke på ”den pedagogiske samtalen” (Løvlie 1992: 30, jf. kapittel 7.3.2). Videre vil trolig rektors rolle, i en skole der rektor markerer pedagogisk lederskap, rimelig i tråd med den fortolkning av ekthet og mening i virke som ligger i begrepet autensitet, bidra som motvekt til privatisering av spesialpedagogisk virke.

Spesialundervisning som juridisk rettighet tones ned, med en intensjon om å skape ei bedre tilpassa opplæring. Faglig sett tror jeg at dette er ei positiv utvikling. Men det er neppe entydig slik. Dersom elever som har særskilte opplæringsbehov med dette usynliggjøres, er det ei farlig utvikling, og på sitt verste, ei nedverdiggende utvikling for dem det gjelder. Fokus på generell tilpassing snarere enn på spesialundervisning som rettighet, medfører fleksibilitet, primært relatert til forvaltning av ressurser. Det vurderer jeg som den positive sida ved utviklingstendensene. Rettighetsproblematikk og forholdet mellom allmenne og individuelle rettigheter er politiske spørsmål, knytta til utvikling av velferdsstaten. Denne utviklinga kan legge utilbørlig stort ansvar på spesialpedagogen og andre aktører i skolen relatert til faglig kyndighet og etisk troverdighet. Dette kan representere ei negativ utvikling. Her er spørsmål knyttet til verdivalg og politikktutvikling, noe som representerer et motsetningens *doble blikk*.

Drøfting av profesjonsspørsmål på bakgrunn av analyse av studiens empiriske grunnlag har inspirert til konstruksjon av figur 6: ”Komponenter i den spesialpedagogiske profesjon”. Med utgangspunkt i analyse av det empiriske grunnlaget og utkrystallisering av *de doble*

---

<sup>249</sup> Jf. Eriksen (2001a: 94), også referert tidligere i dette kapitlet.



*blikk*, fant jeg det nærliggende å framstille profesjonskomponenter som integrerte og integrerende element snarere enn hierarkisk framstilt. Praksis, skolekontekst, statlige og kommunale føringer, samfunnstrender og paradigmer, metateorier og teorier interagerer på ulike vis, og ter seg i denne studien dels som komponenter med ulike verdigrunnlag. Neoliberale organisasjons- og ledelsesstrukturer synes ikke å fremme kvaliteter som står som kjennetegn på god praksis: autensitet og klokskap i handling. Verdifundament er vesensforskjellig. Den videre utvikling relatert til både faglige, etiske og ressursmessige sider ved ivaretagning av elever med særskilte opplæringsbehov, bør det etter min oppfatning forskes nærmere og videre på.

Sirkene i figur 6 står i et harmonisk forhold til hverandre. Virkeligheten når det gjelder de ulike komponentenes størrelse og trykk, vil nærliggende nok fortone seg annerledes. Modellen kan like fullt ut fra de data og de analyser denne studien har generert, tjene to hensikter. For det første kan modellen synliggjøre at selv om profesjonsutøving i sterk grad er personavhengig, innvirker kontekstuelle faktorer både på profesjonsoppfatninger og profesjonsutøving. Dernest, og som en følge av det foregående moment, kan modellen tjene som et drøftings- og bevisstgjøringsgrunnlag om relevante sammenhenger mellom modellens ulike komponenter som bakgrunn for både utdannings- og forskningsutfordringer.

## **9.6 Utdannings- og forskningsutfordringer i spesialpedagogikk**

”Kan autensitet læres?” spør Laursen (2004b: 121). ”*Fronesis* som bildning”, skriver Gustavsson (2000: 201). *Phronesis* og autensitet representerer sentrale begrep i denne avhandlinga, begrep jeg samtidig velger som føringer for avhandlingas siste kapittel.

De senere år er det ved studier i spesialpedagogikk ved vår høgskole, Høgskolen i Nord-Trøndelag, et stadig økende antall av allmennlærerstudentene som tar en eller to studieenheter i spesialpedagogikk i fjerde studieår, eller førskolelærere som studerer spesialpedagogikk etter endt grunnutdanning. De er veteraner som studenter, men noviser som profesjonsutøvere. Vår erfaring som lærerutdannere har vært at studentgruppa preges av stor variasjon. Noen studenter er ivrige, arbeidsomme og deltakende, andre i langt mindre grad.

Kvalbein (1999) beskriver det hun betegner som ”de postmoderne studenter”:

”Det er ikke studentenes strategiske tilpasning til lærerne og studiets krav som gjør at dagens lærerstudenter forsøksvis kan karakteriseres som postmoderne. Den postmoderne karakteristikken er primært knyttet til den plass lærerstudiet har i deres virkelighet og deres identitet som lærerstudenter; lærerutdanningsdiskursens betydning i forhold til andre diskurser de går inn i. Man kan også se studentenes forhold til lærerutdanningens

kunnskap i relasjon til informasjons- og konsumentssamfunnet; kunnskap er noe som gis og mottas, ikke noe de selv skal utvikle” (Kvalbein 1999: 285).

Det postmoderne aspekt innebærer her at studentene ikke bare er studenter, de har flere identiteter; studentlivet er bare en av de arenaer de deltar i. Disse studentene møter lærerutdannere som selv er modernister (Kvalbein 1999: 280). Det store bildet bærer m.a.o. preg av en mentalitetsforskjell mellom studenter og lærerutdannere, om enn bildet i realiteten trolig er mer nyansert, dvs. også personavhengig.

I det foregående kapitlet presenterte jeg en modell for komponenter i den spesialpedagogiske profesjon. Det er nærliggende å legge denne modellen som føring i utdanningssammenheng, om enn med trykkforskyvning når det gjelder dimensjonering av de ulike komponentene, dvs. med hovedfokus på praksis i betydning vektlegging av de elementer som inngår i studentens kunnskaps- og verdibase relatert til utdanning i spesialpedagogikk.

Virksom praksis, det gode virke som spesialpedagog, kan ut fra visse kjennetegn betegnes som autentisk.<sup>250</sup> Laursen (2004b) peker på utvikling av autensitet i lærerutdanninga og konkluderer bl.a.:

”Det hjelper ikke stort å vite diverse teoretisk-pedagogiske svar på hva som bør være det verdimeslige grunnlaget for undervisningen i skolen, hvis man ikke greier å praktisere disse verdiene i den virkelige verden. Og det er ikke til noen hjelp å beherske avanserte undervisningsmetoder i praksis hvis man ikke har noe innhold å undervise i. Den største utfordringen for lærerutdanningen er å få helhetsbestrebelsen til å lykkes og å få den faglige, pedagogiske og praktiske kompetansen til å gå opp i en høyere enhet slik at også kompetansen blir en integrert del av lærerens personlighet” (Laursen 2004b: 165).

Han minner videre om: ”Det er viktig å tro på egne evner og muligheter. Men det er også viktig å gå til oppgaven med en viss ydmykhet” (Laursen 2004b: 165). Men like lite som autensitet kan fungere som ”virksom kvalitet” som kan anvendes i forhold til et styringskonsept som ikke nødvendigvis virker autensitetsfremmende (jf. kapittel 9.5), kan autensitet brukes som strategi for utdanning. Spørsmålet når det gjelder lærerutdanninga, her med vekt på utdanning av spesialpedagoger, er hvilke prinsipper for studieopplegg og arbeidsformer som kan fungere som bidrag til at studenter opplever utvikling av seg selv som spesialpedagoger, tar egne læringsoppgaver og egen utvikling på alvor, også relatert til at de utdanner seg for å undervise barn, unge og voksne som er mer sårbare i opplærings situasjonen enn mennesker flest.

---

<sup>250</sup> Autensitet kjennetegnes bl.a. med stikkord som ekthet, engasjement, kyndighet og selvrealisering (Laursen 2004b, jf. kapittel 9.2).

Utvikling av klokskap kunne stå som et ultimale ideal for utdanning. Gustavsson (2000) presiserer imidlertid at vi ikke lærer phronesis gjennom utdanning; phronesis erverves gjennom erfaring; "... erfarenheter av livet själv" (Gustavsson 2000: 192). Det er snarere spørsmål om hvorvidt vi gjennom utdanning kan bidra til ei utviklingslinje også hos studenter i retning autensitet og klokskap i handling.

Blant vegeer i utdanninga kan være å anvende kilder til studenters identifkasjon med andre. Gustavsson (2000) viser til neoaristotelianeren Nussbaum<sup>251</sup> og hennes argument for å bruke skjønnlitteratur også i profesjonsutdanninger. Innlevelse i andre menneskers skjebner gjennom poesi og romaner, kan gi tilfang til livets kompleksitet som grunnlag for vurderinger av hva som kan være kloke avveininger (Gustavsson 2003: 193).

Clausen *et al.* (1998) sier i forordet til boka "Fortelling, konstruksjon og mennesker med funksjonshemming":

"Det sies at vi etter hvert blir de sanne og usanne historier som vi selv – og andre i vår omgivelse – forteller om oss. Det gjelder alle mennesker, men det gjelder særlig mennesker som av en eller annen grunn defineres som annerledes. De som på grunn av fattigdom, sykdom eller funksjonshemninger må underkaste seg *andres* fortellinger, de klokeres, de makthavendes, de veltalendes fortellinger om dem selv. De må underkaste seg deres dommer og diagnoser, deres fortellinger, fordi de selv ikke har ordet i sin makt (Clausen *et al.* 1998: 11).

Den mer aktive og systematiske bruk av ulike fortellinger, både skjønnlitterære og andre, kan være bidrag i studier i spesialpedagogikk. Fortellinger om mennesker med funksjonshemninger har mange tilfang: selvbiografiske fortellinger, pårørendes, offentlige dokumenter og skjønnlitterære bidrag. Clausen *et al.* (1998) presiserer sine begrunnelser for å ta ulike fortellinger i bruk:

"En funksjonshemming er ikke et statisk fenomen som "er". Det er en kulturell kategori som er underlagt historiske, tidsbestemte tolkninger for å gi begrepet mening. Iblant ser det imidlertid ut som om noen forestillinger lever sitt eget liv, uavhengig av historisk og kulturell kontekst. De er blitt myter som preger våre forestillinger, trass i endringer i materielle levevilkår og politiske omhvelvinger" (Clausen *et al.* 1998: 12).

Ulike typer fortellinger kan bidra til innlevelse, engasjement og forståelse.<sup>252</sup> På sitt beste kan dette videre gi tilfang til samtaler og øke motivasjonen til å erverve kunnskaper, arbeide

---

<sup>251</sup> Martha Nussbaum har bl.a. problematisert kunnskapsbegrepet med utgangspunkt i phronsis, jf. kapittel 2.4.2.

<sup>252</sup> Jens Bjørneboes "Jonas" er en klassiker i så måte. For egen del gjorde også Donna Williams' bøker (1993, 1995) stort inntrykk: selvfortellinger om å være autist. Knøsen og Krokan (2003) tar et rystende, men dels også selvironisk oppgjør med "Den tause diskrimineringen", også dette ei bok med selvopplevelse som utgangspunkt.

med fagets teoretiske kunnskapsbase, i mangt et epistemisk kunnskapstilfang. Innlevelse og forståelse inngår i danning av oss som mennesker, det Gustavsson (2003: 191) betegner som ”Pædagogik i et dannesperspektiv (...); pædagogik som praktisk klogskab.”

Profesjonens kunnskapsbase er ett element i utdanninga. Denne basen har forankring i epistemisk kunnskap; de etablerte teorier, som endres og fornyes i tråd med foreliggende forskning på feltet, dvs. kunnskapsbasen endres i tråd med skiftende paradigmer og kontrasteres også i forhold til ulike paradigmer, teorier og metateorier. Denne kunnskapen handler om å ha innsikt i ulike funksjonshemminger, og vansker i opplærings situasjonen som virker hemmende for læring og ulike kontekstuelle forhold som innvirker på elevers læring og utvikling. Dette er fagets etablerte kunnskapsbase, ”... den operative delen av spesialpedagogiske kunnskaper,” som professor Befring betegner det, og som tradisjonelt har stått i forgrunnen (Befring 1994: 283). Denne kunnskapen har hatt og har undervisningsinnhold av historisk, faglig og metodisk karakter, et kunnskapsgrunnlag som kan bidra til innsikt og til et handlingsrepertoar.

Det er vesentlig at denne grunnlagskunnskapen ikke avgrenses til ”håndtværkskunnen” (Gustavsson 2000: 291), det Bayliss (1998: 77) betegner som ”technical `fixes’”, ”tips”, en avgrenset del av et kunnskapsgrunnlag. Bayliss hevder at utvikling av profesjonell dømmekraft skjer over tid, med kompleksitet og fravær av forutsigbarhet som del av de systemer og den utvikling spesialpedagoger må forholde seg til. ”A theory of special education,” hevder han, ”must provide practitioners with the confidence to accept that uncertainty” (Bayliss 1998: 77). I dette ligger implisitt ei fordring til innsikt i og erfaring med elever, skoler, kommuner og hjelpeinstanser som i større og mindre grad representerer forskjellighet.

Denne ”håndtværkskunnen”, fagets tekniske kunnskaper har inngått og inngår i fagets kunnskapsbase (Gjessing 1973, Dalen 1979, jf. kapittel 4.3). Novisen har gjerne behov for eksakt viten, nybegynneren som i følge Dreyfus og Dreyfus (1986) er avhengig av ”Kontekstuafhængige elementer og regler som grundlag for handling.”<sup>253</sup> Samtidig inngår denne typen kunnskap også i den erfarnes grunnlag, men da gjennom kontekstavhengig anvending: ei utvikling som skjer over tid (jf. kapitel 8.1.1).

Spesialpedagogisk yrkesutøving realiseres i en kontekst, og det er gjennomføring, praksis, som bidrar til yrkeserfaring. Det er nærliggende å minne om det doble perspektiv hos Dewey:

---

<sup>253</sup> Dreyfus og Dreyfus 1986, her fra Flyvbjerg 1991: 35, jfr. kapittel 5.10.1.

”... learn to do by knowing and to know by doing.” Dette aktualiserer syn på kunnskap også relatert til utdanning.

På bakgrunn av drøfting av kunnskapsbegrepet, primært forankret i Polanyis begrepsbruk og forklaringer når det gjelder påstandskunnskap og taus kunnskap (Polanyi 1967, 2000, jf. kapittel 2.4.2.), drøfter Halvorsen (1999) ulike kunnskapstyper relatert til andre forskeres tekster om det som her betegnes som ”det nye synet på kompetanse”:

”Viten, i form av det som kalles ”påstandskunnskap”, har en noe uklar status innen det nye synet på kompetanse. De aller fleste aktuelle forfattere påpeker at yrkesutøvere selvsagt er avhengig av noe viten om det feltet de skal inn i. Samtidig gir flere av tekstene det inntrykk at for mye påstandskunnskap ikke nødvendigvis er av det gode. Flere forfattere synes å mene at man gjennom tilegnelse av såkalt påstandskunnskap risikerer å bli influert av, eller infisert av, en cartesiansk og positivistisk tenkemåte – og videre at en slik tenkemåte vil skape en blindhet for det unike ved den enkelte klient eller pasient” (Halvorsen 1999: 11).<sup>254</sup>

Når ble etablert kunnskap farlig? Hvordan arbeider vi som profesjonsutøvere, her relatert til ulike spesialpedagogiske sammenhenger, for å omsette, tilpasse det vi har av påstandskunnskap til aktuell kontekst? Er teoretisk basert kunnskap i seg selv grunnlag for profesjonsutvikling i retning instrumentalisme? Novisen søker gjerne rett svar. De erfarne vet i langt større grad at ”svar” må tilpasses faktiske situasjoner, forutsatt at den erfarne også utvikler klokskap i handling. Erfaring borger i seg selv ikke for klokskap.

”Dyrking” av ulike varianter av erfaringsbasert kunnskap problematiseres av flere forskere (Halvorsen 1999, 2003, Eriksen 2001a).

”Begrepet ”taus kunnskap” har langt på veg blitt definert som negasjonen av instrumentell mål-middel-kunnskap. Det mangler en egen klargjøring av hva som ligger i begrepet. Det er snakk om en type ikke-artikulert kunnskap som blir ervervet gjennom praktisk erfaring, og som står i nært slektskap med intuisjonen; frontlinjebyråkraten gjør som han gjør, men uten helt å kunne forklare hvorfor. I omtalen og forsvaret av den tause kunnskapen har det vært en tendens til å se på dette som noe som tilflyter gjennom praksiserfaring, og det er en kunnskap som tendensielt blir oppfattet som riktig” (Eriksen 2001a: 56–57).

Med referanse til Rolf (1991) peker Eriksen på at taus kunnskap lett kan ”... representere en ukritisk idyllisering av vanemessig kunnskap og opplæring til fortrolighet med en dårlig praksis” (Eriksen 2001a: 57).

Spesialpedagogikk som fagfelt har et ujevnt, delvis negativt omdømme (jf. kapittel 1.2.2). På en slik bakgrunn framstår det som vesentlig å være bevisst på ulike perspektiv på

---

<sup>254</sup> Her med referanse til Josefson 1992.

kunnskap, både påstandskunnskapen og kunnskapens tause dimensjon.<sup>255</sup> Kunnskapsbasen bør m.a.o. være sammensatt, relatert til tema, men også til kunnskapsformer. Gustavsson (2000) poengterer betydningen av anvending av alle tre kunnskapstyper – episteme, techne og phronesis – fordi kunnskapstypene har ulik egenart og anvendes til ulike formål (jf. kapittel 2.4.2). Dette er kunnskapstyper som av og til framstilles som om de står i et motsetningsforhold til hverandre, men en et fruktbart relasjonsforhold synes mer tjenlig, hevder Gustavsson (2000: 234), ei vurdering jeg slutter meg til.

Det kan også reises spørsmål om hvorvidt læreres kunnskap er en ”komplex men språkløs kunnskap” (Selander 2005: 15). Selander konkluderer med at læreryrket stadig blir mer komplekst og at dette utfordrer både lærere og lærerutdanninga relatert til å utvikle en fagterminologi.

”För lärare gäller att de har både ett utvecklat sätt att klassificera ämnen och prestasjonsnivåer och ett vardagspratande som bygger på bärettelser om olika elever och olika situationer. Härigenom upprätthåller lärare en gemensam referensram kring problem och problemlösningar. Den här synen på yrkesspråkande bortser inte från att olika yrkesgrupper hanterar en gemensam problembild – till exempel elever med dyslexi – och kontinuerligt behöver utveckla ett ”sampratande” för att komma underfund med likt och olik i definitioner och handlingsrutiner – och för att utveckla ett gemensamt arbetssätt” (Selander 2005: 15).

”Alla yrken,” hevder Colnerud og Granström (1999), ”som har ett specialiserat arbetsområde har utvecklat ett arbetsspråk, ofta benämnt fackspråk” (Colnerud og Granström 1999: 43). De drøfter sider ved yrkesspråk og fagspråk, og peker på at dette dels er skilte begrep og at det nødvendigvis ikke er en sammenheng mellom spesialiseringen av et yrke og graden av spesialisert fagspråk:

”Yrkesspråk er något mer och kvalitativt annorlunda än att med hjälp av fackspråk eller jargong benämna företeelser och begrepp som har med yrkesutövandet att göra. Yrkesspråkets viktigaste funktion är att vara ett kunskapsinstrument som hjälper yrkesutövarna att kodifiera och strukturera den samlade kunskap som finns inom yrkesgruppen. (...) Yrkesspråket kan sägas vara den samlade förståelsen av yrkesutövandet” (Colnerud og Granström 1999: 44).<sup>256</sup>

---

<sup>255</sup> Også andre kunnskapsbegrep som er anvendt i avhandlinga, ”knowledge” og ”knowing” (Molander 1996) og pragmatisk og idealistisk kunnskap (Haug 1998a).

<sup>256</sup> Her sondres mellom ulike typer yrkesspråk: metaspråk som er på et forklarande, teoretisk nivå med teorier, modeller, generaliseringer og sammenhenger. Videre er her et pseudometaspåk som kjennetegnes ved et abstrakt og ikke-teoretisk nivå. Det kjennetegnes med abstrakte begrep og benevninger uten sammenheng. Til sist: hverdagspråket som speiler et konkret handlingsnivå med konkrete begrep, følelser og opplevelser (Colnerud og Granström 1999: 51-4).

Det framstår som ei sentral utfordring at vi i utdanninga bør være mer bevisste på at studenter lærer og utvikler språklige begrepsrammer som grunnlag for kunnskap og forståelse. Det utfordrer ikke bare faglig innhold i studiet, men også arbeidsformer.

Vi har i mange utdanningsintitusjoner omfattende erfaring med varierte undervisnings- og arbeidsformer, forelesninger, seminar, gruppearbeid inklusive problembasert læring (PBL) og andre former for arbeid med case, rollespill, ulike varianter av prosjekt og fordypningsoppgaver. Studenters arbeid med utgangspunkt i en case har vist seg som ei egna arbeidsform i forhold til videreutvikling av etisk bevissthet. Etisk bevissthet – det å skulle handle rett i en gitt situasjon, læres nødvendigvis ikke gjennom teori alene, men snarere gjennom praksisnære og erfaringsbaserte eksempler der studenter må drøfte og ta stilling til moralske dilemma som ”... vektlegger kontekst framfor universalitet. De framhever betydningen av følelser for å få innstilt dømmekraften riktig (og ikke bare som følge av rasjonelle argumenter)” (Ruyter 2005: 115). Det er tidligere i kapitlet vist til bruk av skjønnlitteratur i studiet med tanke på å aktivere også emosjonelle sider hos studenter. Tilsvarende argumentasjon ligger dels til grunn for bruk av case. Her er eksempler på arbeidsformer som eksplisitt har phronesis som inspirasjon og føring (Gustavsson 2000, Ruyter 2005).

Utdanning realiseres i ei samtid. Hjort (2004) reiser problemstillinger knytta til dilemma og motsetninger i utdanningssammenheng i forhold til målsettinger for studier og vilkår for gjennomføring i lys av også utdanningsinstitusjonens nye styringsretorikk og –grep. Bologna-prosessen danner bakteppet, ”... en europæisk synkronisering af de videregående uddannelser” (Hjort 2004: 79), ei synkronisering også Norge inngår i. Hjort vektlegger et demokratisk perspektiv både på profesjonsutøving og -utdanning og videre hvilke dilemma knytta til ”viden og vidensskabelse” ei forskningsbasert utdanning vil representere (Hjort 2004: 75). Her er to hovedtyper av utdanning, den ene karakterisert som ”Servicemedarbejder-konseptet”, den andre betegnet ”Professionalisering”. Hun skjelner her mellom henholdsvis ”worst” og ”best” case.

”Worst case” beskrives som utdanning i tråd med ”servicemedarbejder-konseptet” med følgende kjennetegn, sterkt forkortet fra min side: forminsket autonomi, standardiserte og rutiniserte arbeidsprosesser, modulisering og standardisering for å sikre fleksibilitet. Videre, som ledd i ”worst case”: reduksjon av de profesjonelles viten gjennom tilpassing til ”internasjonale paradigmer”. I verste fall, sier Hjort, skjer tilpasning i forhold til anglosaksisk

managementtenking, "... der foregiver at dække alle emner og reducerer alle former for forskjellighet i tænkning, handling og organisering til en spesifikk faktor kaldet "kultur" eller "kontekst" (Hjort 2004: 89).<sup>257</sup>

"Servicemedarbeider-konseptet" lå til grunn for "worst case". Hjort (2004) beskriver også "best case", med "professionalisering" som overskrift. Blant kjennetegn her er " get autonomi baseret på eksklusiv viden og samfundsm ssig legitime, etiske forpligtelser" (Hjort 2004: 89). Videre beskrives "best case" med en forskningsmessig tilknytning som er prega av gjensidig kvalifisering mellom forskere, studenter og profesjonen. Utdanningsstedene preges av at de reflekterer og kvalifiserer de profesjonelles arbeidsprosesser. Kvalifisering skjer gjennom pendling mellom teoretiske aktiviteter og praksis. Prosjekt og utviklingsarbeid står som sentrale arbeidsformer. Når det gjelder internasjonalisering, kjennetegnes den med "... Inspiration og utvikling af de profesjonelles viden gennem konfrontation med andre m der at tænke og handle på" (Hjort 2004: 89). Hun konkluderer:

"Professionsuddannelserne skal stadig – måske i høiere grad end nogen sinde f r – give de studerende lejlighed til at tilegne sig "sand" og "viktig" viden og kunnen, men definitionen af, hvori denne viden består, er samtidigt blevet stadig mere kompliceret. Hva definerer viden? At den er sand, nyttig, profitabel eller? (...) Men det er ikke så mærkeligt, at "de voksne" er tr tte" (Hjort 2004: 96).

"Vi voksne" kan nok stundom bli trette. Vi er vant til og innstilt på å vurdere profesjonsutfordringer ut fra profesjonens egenart, relatert til kritiske og kunnskapsbaserte avveininger av profesjonsutøving og -utvikling.

Utdanning av spesialpedagoger gjennomføres i ei samtid med neoliberale preg, der offentlig sektor organiseres som marked, der styrings- og ledelsesstrukturer endres, noe som påvirker profesjonenes rolle og legitimitet. Jeg har vist til at neoliberale politiske strømninger endrer politikktutforming og rammer for skolenes og utdanningsinstitusjonenes verdigrunnlag og oppgaver.

---

<sup>257</sup> "Worst case"-beskrivelsen gir visse assosiasjoner og tankekers i forhold til utvikling av høgre utdanning de senere år, med Bolognaerkl ringen som bakteppe og kvalitetsreformen i 2004 som følge. Det er gjennomført ei harmonisering av utdanningsløp, noe som for Norges del generelt innebar nedkorting av utdanningstid fram til fullført mastergrad, som har et mindre omfang enn det gamle hovedfaget. Relatert til utdanning i spesialpedagogikk, er kravet til studiepoeng f r opptak til selve mastergraden, 30 studiepoeng færre enn til det tidligere hovedfaget. Det er krav til studentgjennomstrømning. Finansieringssystemet vi har per i dag understøtter dette i form av stykkprisfinansiering. Institusjonene f r bevilgninger i forhold til uteksaminerte studenter. Her er i stor grad kamp – ikke om studieplasser – men om studenter. Utdanningsinstitusjoner i høgre utdanning har de senere år hatt betydelig dreining mot markedsorientering. Studentene er blitt "kunder".



Opdal *et al.* (2005) uttrykker uro når det gjelder vilkår for framtidig forskning i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet: ”Med dagens økonomiske styringsformer er denne typen kunnskap lite etterspurt,” hevder de, og fortsetter, i appellens form:

”Dette reiser viktige etiske problemstillinger om det spesialpedagogiske forskningsmiljøets ansvar for å kjempe fram interesse for og bevilgning til kunnskapsutvikling på områder som gjelder mennesker med lav produktivitet, som er oversette eller som blir oppfattet som uviktige” (Opdal *et al.* 2005: 71).

Jeg gir min tilslutning til de anføttelser som uttrykkes her og slutter meg til utfordringer vi som forskere i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet bør ta.

Studien har generert flere tema og problemstillinger som utfordrer videre forskning.

Bruk av assistenter har økt de senere år, noe også Solli (2004, jf. kapittel 7.3.2) gjør oppmerksom på og knytter anføttelser til. Det kan være grunn til å reise spørsmål om hvilke faktorer som ligger til grunn for økning, hvilke oppgaver assistenter har, og videre hvordan økt assistentbruk innvirker på elevers læring og utvikling, her med fokus på elever med særskilte opplæringsbehov.

Spesialpedagogenes kunnskapsbase er beskrevet og drøftet i flere sammenhenger i denne avhandlinga, bl.a. i forhold til fag (skolefag) spesialpedagogene har utdanning i. Betydningen av den faglige bakgrunn spesialpedagoger har, virker noe underspilt sett opp mot vektlegging av den spesialpedagogiske kompetansen. Et mulig forskningstema er betydningen av spesialpedagogers sammensatte kompetanse.

Studien har pekt på at spesialpedagogen framtrer som en profesjon med svake demarkasjonslinjer (jf. kapittel 9.4.1). Hvor vidt den spesialpedagogiske kompetansen anvendes hensiktsmessig i forhold til elever med særskilte opplæringsbehov i en skole for alle, bør gjøres til gjenstand for videre forskning, noe som impliserer ytterligere forskning på profesjonen spesialpedagog.

Restrukturering av offentlig sektor er tema i flere kapitler i avhandlinga. Tonivåkommuner gir andre føringer for skoleledelse på kommunalt nivå enn tradisjonell trenivåorganisering, og impliserer en politikk og en retorikk som er knyttet til at hjelpen skal gis nær brukeren. Dette representerer endringer i rektors rolle. Det kan også medføre endringer i spesialpedagogens virke. Vi har også sett endringer når det gjelder enkeltvedtak om spesialundervisning i form av nedgang. Utviklingen på dette feltet bør følges opp i videre forskning. Blant svært nærliggende problemstillinger er tilpassing av opplæring, her med

særskilt fokus på elever som tidligere ville fått spesialundervisning etter enkeltvedtak, men som nå får/skal få bistand innen ordinær opplæring eller forsterket opplæring/styrkingstiltak.

Klokskap i handling er anvendt som grunnlagsbegrep i drøfting av spesialpedagogen som profesjon. Men, som Gustavsson (2000) minner om: "Kunnskap är inte bara kunnskap om det faktiska, det som har varit, det som har hänt eller som omger oss. Att kunna göra kloka bedömningar innebär också att ha kunnskap om möjligheter" (Gustavsson 2000: 194), altså med blick framover. Det utfordrer kunnskapsbegrepet og forholdet mellom ulike kunnskapsformer, også i utdanningssammenheng. Forholdet mellom epistemisk forankrede og erfaringsbaserte kunnskapsformer relatert til utdanning og profesjonutøving, oppfatter jeg både som et interessant og vesentlig felt det bør forskes videre i.

Mulige forskningsutfordringer i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet framstår som utfordrende, spennende og dels spenningsfylte.

Metaforen *det doble blick* har båret avhandlingas hovedbudskap. *Det doble blick* kan prege ei utdanning, relatert til kunnskapens ulike framtreddelsesformer, elevers ulike opplæringsbehov, trygghet og ydmykhet i forhold til kommende profesjonsutøving, mestring og strev, og ikke minst, i ei tid som vår: forholdet mellom stabilitet og forandring i politikkutvikling.

Phronesis, klokskap i handling, ser ut til å ha dårlige vilkår som kunnskaps- og verdigrunnlag i utdanning og profesjonsutøving under neoliberale verdiorienteringer. I ulike kapitler i avhandlinga framstår imidlertid phronesis og autensitet som beslektede begrep, som kjennemerker for god praksis: en kvalitetsdom. Uavhengig av systemvilkår ser jeg det som vesentlig å bidra til å utvikle faglig god og troverdig utdanning i spesialpedagogikk. Med erfaringer fra arbeidet med denne studien, er det nærliggende å utfordre og bygge videre på phronesis som kunnskapsforankring i den profesjonsutvikling som utdanning skal gi grunnlag for.

Dette utfordrer de doble og kritiske blick: på utdanning, på profesjonsutøving og på forskning.

## Referanser

- Abbott, A. (1988): *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago og London: The University of Chicago Press.
- Ahlström, K.G., I. Emanuelsson og E. Wallin (1986): *Skolans krav – elevarnas behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Ainscow, M. (1998): "Would it work in theory?: arguments for practitioner research and theorising in the special needs field." I Clark, C., A. Dyson og A. Millward (red.) *Theorising Special Education*. London og New York: Routledge Falmer.
- Allgood, E. (1999): "A response to the uses of power." I Allgood, E. og R. Kvalsund: *Personhood, Professionalism and the Helping Relations. Dialogues and Reflections*. Pedagogiske rapporter. Skriftserie fra Pedagogisk institutt. Rapport nr. 6. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.
- Almås, R., K.H. Karlsen, I. Thorland (1995): *Fra pliktsamfunn til mulighetstorg. Tre generasjoner skriver sin ungdom*. Rapport 5/1995. Trondheim: Senter for bygdeforskning, ALLFORSK, Stiftelsen allmennvitenskapelig forskning i Trondheim.
- Alver, B.A. og Ø. Øyen (1997): *Forskningsetikk i forskerhverdag*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Alvesson, M. og K. Sköldbberg (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ambjörnsson, R. (1996): *Mitt förnamn är Ronny*. Stockholm: Bonnier Alba Essä.
- Arfwedson, G., G. Arfwedson og S. Haglund (1987): *På vei mot katetret*. Bearbeidet for norske forhold av Egil Viken. Oslo: TANO.
- Aristoteles: *Etikk. Et hovedverk i Aristoteles' filosofi, også kalt "Den nikomakiske etikk"*. (1973) Med forord av Anfinn Stigen. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Aristoteles: *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Bokklubben (1999) Dagens Bøker.
- Arnesen, C.Å. (2002): *Flukt fra lærer og førskolelæreryrket?* NIFU skriftserie nr. 8/2002. Oslo: NIFU.
- Aschehoug og Gyldendals *Store norske leksikon 2004*. <http://www.snl.no/>
- Askildt, A. og B. H. Johnsen (2001): "Spesialpedagogikkens historie og idégrunnlag." I Befring, E. og R. Tangen (red.) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bachmann, K.E. (2005): *Læreplanens differens. Formidling av læreplanen til skolepraksis*. Dr.politavhandling. Trondheim: SVT-fakultetet, NTNU.
- Bachmann, K. og P. Haug (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning.
- Bakke, J. (1989): *Likeverdig undervisning. Idealer og realiteter i en skole for alle*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk. Trondheim: Universitetet i Trondheim, den allmennvitenskapelige høgskolen, Trondheim Lærerhøgskole.
- Bandler, R. og J. Grinder (1975): *The Structure of Magic*. Palo Alto, California: Science and Behavior Books.
- Barnes, C., M. Oliver og L. Barton (red.) (2002): *Disability Studies Today*. Cambridge: Polity Press.
- Bastøe, P.Ø. og K. Dahl (1995): *Den utviklingsorienterte organisasjon, organisasjonsteori og organisasjonsforståelse for skole-, helse- og sosialsektoren*. Oslo: ad Notam Gyldendal.

- Bauman, Z. og T. May (2004): *Å tenke sosiologisk*. Oslo: abstrakt forlag.
- Bayliss, P. (1998): "Models of complexity: theory-driven invention practices." I Clark, C., A. Dyson og A. Millward (red.) *Theorising Special Education*. London og New York: Routledge Falmer.
- Befring, E. (1983): *Skole- og atferdsproblem i omsorgspedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (1994): *Læring og skole. Vilkår for eit verdig liv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (1997): "The Enrichment Perspective. A Special Education Approach to an Inclusive School." *Remedial and Special Education*. Austin, Texas: Volume 18, Number 3, May/June 1997, Pages 182-187.
- Befring, E. (2004): *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2005): "Etterord." I Brøyn, T. og J.-H. Schultz (red.) *IKT og tilpasset opplæring*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergem, T. (1993): *Tjener – aldri herre. Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger*. Bergen: Norsk Lærerakademi: Sluttrapport fra LYH-prosjektet.
- Bergem, T. (1998): *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Bernstein, B. (1996): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- Bjørngen, I. A. (1991): *Ansvar for egen læring. "Den profesjonelle elev og student."* Trondheim: Tapir forlag.
- Bjørndal, B. og S. Lieberg (1978): *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug.
- Bjørneboe, J. (1998): *Jonas*. (1. utgave 1955.) Oslo: Pax.
- Bjørnsrud, H. (1996): "Den inkluderende skolen." I Bjørnsrud, H. og F.D. Raaen (red.) *Grunnskolereformen -97. Om læreplanidealer og undervisningsrealiteter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bladini, U-B. (1990): *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter*. Doktorgradsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bliss, J. M. Monk and J. Ogborn (1983): *Qualitative Data Analysis for Educational Research. A Guide to Use Systemic Networks*. London og Canberra: Croom Helm.
- Booth, T. (1998a): "The poverty of special education: theories to the rescue?" I Clark, C., A. Dyson og A. Millward (red.) *Theorising Special Education*. London og New York: Routledge Falmer.
- Booth, T. (1998b): "From 'special education' to 'inclusion and exclusion in education': Can we redefine the field?" I Haug, P. og J. Tøssebro (red.) *Theoretical Perspectives on Special Education*. Kristiansand S.: Høgskoleforlaget.
- Booth, T. og M. Ainscow (2001): *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Bourdieu, P. (1986): "Den biografiske illusjon." *Agora nr 3, 04*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Bruner, J. (1985): *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bruner, J. (1987): "Life as a narrative." I *Social Research*, vol 54, No 1.
- Bruner, J. (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Brøyn, T. og J.-H. Schultz (2005): *IKT og tilpasset opplæring*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brøyn, T. (1995): "Røra skole – har de klart det?" I *Spesialpedagogikk* 7/95. Oslo: Lærerforbundet.
- Braadland, N. (1997): "En skole for alle – alle inkludert?" I Tøssebro, J. (red.) *Den vanskelige integreringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, A. (1988): "Prosedyren ved søknad om tildeling av timer til spesialpedagogiske tiltak." I *Skolespsykologi* nr. 5 1988. Brandbu: Materiellservice.
- Bråten, I. (2002): "Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv." I Bråten, I. (red.) *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bue, T. (1973): *Pedagogisk veiledning*. Oslo: NKS-forlaget.
- Cabezudo, A. og M. Haavelsrud (in press): "Rethinking Peace Education." I Webel, C. og J. Galtung: *Handbook of Peace and Conflict Studies*. London: Routledge in press.
- Campbell, E. (2003): *The Ethical Teacher*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Camus, A. (1994): *Det første menneske*. Oslo: Aschehoug.
- Centre for Studies on Inclusive Education (1994): *The UNESCO Salamanca Statement*. <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/slmca.htm> og [http://portal.unesco.org/education/ev.php?URL\\_ID=7939&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201](http://portal.unesco.org/education/ev.php?URL_ID=7939&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201) UNESCO (1994): *Salamancaerklæringen*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001181/118118eo.pdf>
- Christoffersen, S.A. (2005): "Profesjonsetikk som dømmekraft." I Christoffersen, S.A. (red.) *Profesjonsetikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christie, N. (1971): *Hvis skolen ikke fantes*. Oslo: Universitetsforlaget.
- C. Clark, A. Dyson og A. Millward (1998): "Introducing the issue of theorising." I C. Clark, A. Dyson og A. Millward (red.) *Theorising Special Education*. London og New York: RoutledgeFalmer.
- Clausen, H. (1998): "Fortelling og tilværelsestolkning." I Clausen, H., B. Kirkebæk og B. Sætersdal (red.) *Fortelling, konstruksjon og mennesker med funksjonshemming*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Clausen, H., B. Kirkebæk og B. Sætersdal (red.) (1998): "Forord." I *Fortelling, konstruksjon og mennesker med funksjonshemming*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Clemet, K. (2003): Foredrag på Statpeds fagdag i Trondheim.
- Cold, B. (2004): "Estetisk stimulerende læringsmiljø." I Imsen, G. (red.) *Det ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Colnerud, G. og K. Granström (1999): *Respekt för lärare. Om lärares professionella verktyg – yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Clandinin, D.J. og F. M. Connelly (2000): *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: John Wiley & Sons.

- Cole, A.L. og J.G. Knowles (2001): *Lives in Context. The Art of Life History Research*. Walnut Creek, Lanham, New York og Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Conelly, M og D.J. Clandinin (1990): "Stories of Experience and Narrative Inquiry." I *Educational researcher June-July 1990*. Washington: American Educational Research Association.
- Conelly, F.M. og D. J. Clandinin (red.) (1999): *Shaping Professional Identity: Stories of Educational Practice*. New York: Teachers College Press.
- Convery, A. (1999): "Listening to teachers' stories: Are we sitting too comfortably?" I *International Journal of Qualitative Studies in Education, Vol 12, NO 2, 131-146*. [online@Taylor](http://online.taylorandfrancis.com) & Francis Ltd.
- Corker, M. og T. Shakespeare (2002): "Mapping the Terrain" i M. Corker and T. Shakespeare (red.) *Disability / postmodernity: Embodying disability theory*. London, New York: Continuum.
- Crutchfield, M. (1997): "Who's Teaching Our Children with Disabilities?" *NICHY, News Digest, volume 27, August 1997*. National Clearinghouse for Professions in Special Education, 1997 <http://www.nichcy.org/pubs/newsdig/nd27.pdf>
- Dahl, T., L. Klewe, T. Lauvdal, T. H. Molden og P. Skov (2004): *Sentral satsning møter lokalt mangfold. Underveisrapport 2. Evaluering av Satsning på kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000-2003*. Trondheim: Sintef Teknologiledelse IFIM.
- Dahl, T., L. Klewe og P. Skov (2004): *En skole i bevegelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Dale, E. L. og J.I. Wærness (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dalen, M. (1979): *Spesiallærere i lokalmiljø: desentralisert utdanning av spesiallærere i Norge: en etterundersøkelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (1994): "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig ..." *Integrering av funksjonshemmede i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. og K.J. Skårbrevik (1999): "Spesialundervisning på grunnskolens område 1975 – 1998." I Haug, P., J. Tøssebro og M. Dalen (red.) *Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M (1999): "Hva vet vi - hva gjør vi? Forholdet mellom kunnskapsstatus og praktisk utforming av tilbud for elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring." I *Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Dalen, M. (2004): "Den inkluderende skolens dilemmaer. En kommentar til Peder Haugs innlegg." *Spesialpedagogikk 05/04*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Dalin, P. (1995): *Skoleutvikling. Strategier og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsson, L. og I. Liljeroth (1987): *Vägval och växande – specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Denzin, N.K. og Y.S.Lincoln (2000): "Methods of collecting and analyzing empirical materials." I N.K. Denzin og Y.S.Lincoln (red.) *Handbook of Qualitative Research. 2<sup>nd</sup> Ed.* Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications, Inc, International Educational and Professional Publisher.

- Dewey, J (1916): "Erfaring og tenkning." I *Democracy and Education*. Oversatt av B. Christensen i Dale, E.L. (red. 1996): *Skolens undervisning og barnets utvikling*. Klassiske tekster. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Dewey, J. (1938): *Erfaring og oppdragelse*. Oslo, København (1974): Dreyers Forlag, Christian Ejlers Forlag.
- Dokka, H.J. (1988): *En skole gjennom 250 år. Den norske allmueskole – folkeskole – grunnskole 1739 – 1989*. Oslo: NKS-Forlaget.
- Dreyfus, H. og S. Dreyfus (1986): *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free Press.
- Dunne, J. (1993): *Back to the Rough Ground; 'Phronesis' and 'Techne' in Modern Philosophy and in Aristotle*. Notre Dame, London: University of Notre Dame Press.
- Dunne, J. (2001): *Back to the Rough Ground. Practical Judgment and the Lure of Technique*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Dyson, A. og A. Millward (1998): "Theory and practice in special needs education: Current concerns and future directions." I Haug, P. og J. Tøssebro (red.) *Theoretical Perspectives on Special Education*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dysthe, O. (1995): *Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Egeland, M. (2000): *Hvem bestemmer over livet? Biografien som historisk og litterær genre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, N.A. (1999): *Godfoten. Samhandling – veien til suksess*. Oslo: Aschehoug.
- Eisner, E. (1993): "Forms of Understanding and the Future of Educational Research." I *Educational Researcher*, 22 (7): 5-11.
- Eisner, E. (2002): "From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching." I *Teaching og Teacher Education* 18 (2002). Oxford: Pergamon Press.
- Ekeberg, T.R. (1996): *Til ensomhet? Tanker og forskning om integrering av psykisk utviklingshemmede*. Jaren: PP-tjenestens materiellservice. Monografi nr 23 – 1996.
- Ekström, P. (2004): *Makten att definera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg Studies in Educational Sciences 209. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Elliott, J. (2005): *Educational Research as a form of Democratic Rationality*. Foredrag: British Educational Research Annual Conference.
- Emanuelsson, I. (1998): "Closing reflections." I Haug, P. og J. Tøssebro (red.) *Theoretical Perspectives on Special Education*. Kristiansand S.: Høyskoleforlaget.
- Engelsen, B.U. (1993): *Når fagplan møter lærer*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Engelsen, B.U. (2002): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva – hvordan – hvorfor*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Englund, T (1996): "Are Professional Teachers a Good Thing?" I Goodson, I.F. og A. Hargreaves (red.) *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Englund, T. (2004): "John Dewey: "Den pragmatiske utbildningsfilosofin." I Steinsholt, K. og L. Løvlie (red.) *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Eriksen, E.O. (2001a): *Demokratiets sorte hull – om spenningen mellom fag og politikk i velferdsstaten*. Oslo: abstrakt forlag.
- Eriksen, E.O. (2001b): ”Anmeldelse: Globaliseringen og demokratiets framtid.” I *Prosa nr. 2 2001*. Oslo: Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening/NFF.
- Evjen, G. (1985): *Pedagogisk-psykologisk rådgiving – et historisk perspektiv*. Brandbu: Skolepsykologi, materiellservice.
- Faglig enhet for PP-tjenesten (2001): *Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo: Læringscenteret.
- Farsund, M.C. (1998): *Skolepolitikk mellom sentral styring og lokal autonomi. Om forming av skolesjefposisjonen i Norge*. Oslo: Norges forskningsråd, program for Kultur- og tradisjonsformidlende forskning, KULTs skriftserie nr. 104.
- Fegerslev, P. og M. Jørgensen (2000): *Ny lærer. Om de to første år med sytten nyuddannede lærere*. Århus: Århus Dag- og Aftenseminarium.
- Fessler, R. (1995): ”Dynamics of Teacher Career Stages.” I Guskey, T.R. og M. Huberman: *Professional Development in Education. New Paradigms and Practices*. New York and London: Columbia University, Teachers College.
- Fine, G.A. og J.G. Deegan (1996): ”Three Principles of Serendip: Insight, Chance and Discovery in Qualitative Research.” I *Qualitative Studies in Education, 1996, VOL. 9, NO. 4*, pp. 434–447. USA: Taylor & Francis Ltd.
- Finstad, N. og G. Kvåle (2003): *Reform 97 – skolen og kommunen*. Bodø: Nordlandsforskning, NF-rapport nr 6 2003.
- Finstad, N. og G. Kvåle (2004): ”Skoleutvikling og ledelse. Skoleledelse mellom kommunale, statlige og profesjonelle interesser.” I G. Imsen (red.) *Det ustyrlike klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flem, A. og E. Allgood (2003): ”Tors biografi: ”Livet mitt er en solskinnshistorie med masse skygger.”” I *Norsk pedagogisk tidsskrift 5-6 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flyvbjerg, B. (1991): *Rationalitet og magt. Det konkrete videnskap*. Bind 1. København: Akademisk Forlag.
- Flyvbjerg, B. (2001): *Making social science matter: why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: University Press.
- Fontana, A. og J.H. Frey (2000): ”The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text.” I N.K. Denzin og Y.S. Lincoln (red.) *Handbook of Qualitative Research. 2<sup>nd</sup>. Ed.* Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications, Inc, International Educational and Professional Publisher.
- Foros, P.B. (2003): *Tid for besinnelse. Om krisen i det moderne*. Oslo: Vidarforlagets Kulturbibliotek.
- Fossland, J. og H. Grimen (2001): *Selvforståelse og frihet. En introduksjon til Carles Taylors filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fossåskaret, E. (1997): ”Ustrukturerte intervjuer med få informanter gir i seg selv ikke noen kvalitativ undersøkelse.” I Fossåskaret, E., O.L. Fugelstad og T.H. Aase (red.) *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frank, G. (2000): *Venus on wheels*. Berkeley: University of California Press.
- Frihagen, A. (1978): *Forvaltningsrett i hovedtrekk*. Oslo: Universitetsforlaget.



- Frønes, I. (1994): *Den norske barndommen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Frønes, I. (1998): *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fylling, I. (1999): "Kjønnsforskjeller i spesialundervisningen: Hvordan arter de seg, og hvordan kan de forstås?" I Imsen, G. (red.) *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fylling, I. (2004): "Arbeidsformer og inkludering i skolen – politikk og praksis." I Solstad, K. J. og T. O. Engen (red.) *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fürst, E. L. og Ø. Nilsen (1998): *Modernitet. Refleksjoner og idébrytninger*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gadamer, H.-G. (1989): *Truth and Method*. London: Sheed and Ward.
- Gadamer, H.-G. (1999): "Forståelsens historicitet som det hermeneutiske princip." I Gulddal, J. og M. Møller (red.) *Hermeneutik. En antologi om forståelse*. Danmark: Gyldendal.
- Galtung, J. (1988): *Methodology and Development*. Copenhagen: Christian Ejlertsen.
- Galtung, J. (1996): *Peace by Peaceful Means. Peace and Conflict, Development and Civilization*. Oslo: PRIO, International Peace Research Institute, London, Thousand Oaks, New Dehli: Sage Publications.
- Gannerud, E. (1999): *Genusperspektiv på lærargärning. Om kvinnlige klasslärares liv och arbete*. Doktorgradsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Geertz, C. (1988): *Works and Lives: The Anthropologist as Author*. Stanford: Stanford University Press.
- Gergen, M.M og K.J. Gergen (2000): "Qualitative Inquiry: Tensions and Transformations." I N.K. Denzin og Y.S.Lincoln (red.) *Handbook of Qualitative Research*. 2<sup>nd</sup>. Ed. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications, Inc, International Educational and Professional Publisher.
- Giddens, A. (1976): *New rules of Sociological Method. A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. London: Hutchinson.
- Giddens, A. (1991): *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Gilje, J. (2001): "I spenningsfeltet mellom krav og Credo." I T. Bergem (red.) *Slipp elevene løs*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gjessing, H.-J. (1973): *Spesialundervisning og spesiallærerutdanning i 1960-årene. En etterundersøkelse*. Oslo, Bergen, Trondheim: Universitetsforlaget.
- Goodlad, J. I. and Associates (1979): *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw – Hill Book Company.
- Goodson, I. (1991): "History, Context and Qualitative Research." I Goodson (red.) *Biography, Identity and Schooling: Episodes in Educational Research*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.
- Goodson, I. (1992): *Studying Teachers' Lives*. New York and London: Teachers College, Columbia University.

- Goodson, I. (1994): "Studying the Teacher's Life and Work.." I *Teaching & Teacher Education*, Vol 10, No 1. England: Pergamon Press LTD.
- Goodson, I.F. og A.L. Cole (1994): "Exploring the Teacher's Professional Knowledge: Constructing Identity and Community." I *Teacher Education Quarterly*, Winter 1994.
- Goodson, I.F. (1996): *Att stärka lärarnas röster*. Stockholm: HLS Förlag.
- Goodson, I.F. og A. Hargreaves (red.) (1996): *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Goodson, I.F. (1997): "The Life and Work of Teachers." I Biddle, B.J., T.L. Good og I.F. Goodson (red.) *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Goodson, I.F. (2000a): *Livshistorier – kilde til forståelse av utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Goodson, I.F. (2000b): *Foredrag og paper*. Oulo: Finland
- Goodson, I. og P. Sikes (2001): *Life History Research in Educational Settings – Learning from Lives*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Goodson, I. (2001): *Paper til seminar om bruk av livshistorier*. Universitetet i Luleå.
- Goodson, I. og U. Numan (2002): "Teacher's Life Worlds, Agency and Policy Contexts." I *Teachers and Teaching 2002*, vol. 8, no 3-4. Rochester: Routledge, part of the Taylor and Francis Group.  
<http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/ctat/2002/00000008/F0020003/art00003>
- Goodson, I.F. (2003): *Professional Knowledge, Professional Lives. Studies in Education and Change*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Goodson, I.F. og A. Hargreaves (2003): "Educational change and the crisis of professionalism." I *Professional Knowledge, Professional Lives. Studies in Education and Change*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Goodson, I. og U. Numan (2003): *Livshistoria och professionsutveckling. Berättelser om lärares liv och arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Goodson, I.F. (2005): *Vad är professionell kunskap? Förändrade värderingar av lärarens yrkesroll*. Lund: Studentlitteratur.
- Granath, G. (1998): *Gjest hos uvirkeligheten – en 48-årig sjuendeklassings dagbok*. Oslo: Bedre skole/Norsk Lærerlag.
- Grepstad, O. (1997): *Det litterære skattkammer. Sakprosaens teori og retorikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Grimen, H. (2005): *Profesjonsetikken sitt grunnlag*.  
<http://www.hio.no/content/view/full/3450313>
- Groven, B. (1989): *Rett til spesialundervisning. Sakkyndighet og forvaltning i lys av grunnskolelovens § 8.1*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk. Trondheim: Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim.
- Groven, B. (1993): "Sakkyndig tilråding og individuell læreplan – høna og egget." I *Spesialpedagogikk 1/93*. Oslo: Norsk Spesiallærerlag.

- Groven, B. (1995a): *Organisering av arbeidet med individuelle læreplaner – med utgangspunkt i ”det gode eksempel.”* NTF-rapport 1995: 16. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning,
- Groven, B. (1995b): ”Nytteverdi av individuelle læreplaner – hvem har bruk for et omfattende dokument?” I *Spesialpedagogikk* 7/95. Oslo: Lærerforbundet.
- Groven, B. (1997): *Ung og funksjonshemmet: Sorgene, gledene og ønskene i møte med hjelpeinstanser.* NTF-notat 1997:13. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- Groven, B. (1998): *Med forskjelligheten som varemerke. Kvalitet og effektivitet i PP-tjenesten.* Avsluttende rapport. NTF-rapport 1998:3. Steinkjer: Nord-Trøndelags-forskning.
- Groven, B. (2003): *Evaluering av Samtak og samtidige prosesser i skolen i Nord-Trøndelag.* NTF-notat 2003:2. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- Grue, L. (2004): *Funksjonshemmet er bare et ord. Forståelser, fremstillinger og erfaringer.* Oslo: abstrakt forlag.
- Grøgaard, J.B., I. Hatlevik og E. Markussen (2004): *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak.* Oslo: NIFU STEP Rapport nr. 9/2004. <http://nifu.pdc.no/publ/index.phb?sid=46092t=R>
- Grøgaard, J.B. (2004): ”Brukernes vurdering av tilbudet” i Grøgaard, J.B., I. Hatlevik og E. Markussen (red.) *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak.* Rapport nr. 9/2004. Oslo: NIFU STEP.
- Grøterud, M. og B.J. Nilsen (2001): *Ledelse av skoler i utvikling.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gulating lagmannsrett 1986, dom av 08.04.1986.*
- Gulddal, J. og M. Møller (1999): ”Fra filologi til filosofi – introduktion til den moderne hermeneutik.” I Gulddal, J. og M. Møller (red.) *Hermeneutik. En antologi om forståelse.* Danmark: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A.S.
- Gundem, B.B. (1990): *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Guneriussen, W. (1997): *Aktör, handling och struktur. Grundproblem i samhällsvetenskapen.* Lund: Studentlitteratur.
- Guneriussen, W. (1999): *Å forstå det moderne. Framskrittstro, rasjonalitet, ambivalens og irrasjonalitet i diskursen om modernitet.* Oslo: Tano Aschehoug.
- Gunnestad, A. (1992): *Spesialpedagogisk læreplanarbeid.* Oslo: Grunnskolerådet, Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (2000): *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning.* Stockholm: Wahlström og Widstrand.
- Gustavsson, B. (2003): *Dannelse i vor tid.* Århus: Klim.
- Gustavsson, B. (2004): ”Aristoteles: Förundrans och klokhets tänkare.” I Steinsholt, K. og L. Løvlie (red.) *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1999): *Kraften i de bedre argumenter.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hagemann, G. (1992): *Skolefolk. Lærernes historie i Norge.* Oslo: ad Notam Gyldendal A/S.

- Halvorsen, T. (1997): *Forståelse av avvikende atferd. En studie av avviksforståelse blant ansatte ved barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikker*. Doktorgradsavhandling. Tromsø: Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet.
- Halvorsen, T. (1999): *Om et nytt syn på kompetanse*. HIBO-rapport 11/1999. Bodø: Høgskolen i Bodø.
- Halvorsen, T. (2003): *Oppfatninger om sosialfaglig kompetanse* HIBO-rapport 5/2003. Bodø: Høgskolen i Bodø.
- Handal, G. og P. Lauvås (1983): *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: J.W. Cappelen forlag.
- KUD (1974): *Handbok for skolen. Grunnskolen. Lover, føresegner m.v.*
- Handbok for skolen*. Grunnskolen 1995. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Handbok for skolen*. Grunnskolen 1997. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Hargreaves, A. og B. Macmillan (1996): "Balkanisering i skolen. Når samarbeid virker splittende." I Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (2002): "Teaching in a box: emotional geographies of teaching." I Sugrue, C. og C. Day (red.) *Developing Teachers and Teaching Practice*. London, New York: Roudledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Hatlevik, I. (2004): "Tilbud til elever med særskilte opplæringsbehov." I Grøgaard, J.B., I. Hatlevik og E. Markussen: *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Rapport nr. 9/2004. Oslo: NIFU STEP.  
<http://nifu.pdc.no/publ/index.phb?sid=46092t=R>
- Haug, P. (1995): "Spesialpedagogiske utfordringer." I P. Haug (red.) *Spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (1997a): *Spesialundervisning. Verdier, bakgrunn, utvikling og status*. Notat 14/97. Høgskulen i Volda, Møreforskning Volda.
- Haug, P. (1997b): "Status for spesialpedagogisk forskning i Noreg." I *Spesialpedagogikk nr 1/97*. Oslo: Lærerforbundet.
- Haug, P. (1998a): *Myrlandet. Spesialundervisning i grunnskolen 1965–1991*. Forskningsrapport nr 32 1998. Høgskulen i Volda, Møreforskning Volda.
- Haug, P. (1998b): "Differensiering og spesialundervisning." I P. Haug (red.) I *Lærande fellesskap*. Volda : Høgskulen i Volda, Møreforskning Volda.
- Haug, P. (1998c): "Norwegian special education: Development and status." I Haug, P. og J. Tøssebro (red.) *Theoretical Perspectives on Special Education*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Haug, P. (1999): "Utvikling og motseiingar i forskningsfeltet." I Haug, P. J. Tøssebro og M. Dalen (red.) *Den mangfaldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2000): *For alle elevar? Lærarutdanning og spesialundervisninga i grunnskolen*. Forskningsrapport nr. 39. Volda: Høgskulen i Volda, Møreforskning.

- Haug, P. (2003): *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Haug, P. (2004a): "Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen?" *Spesialpedagogikk nr. 05 2004*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Haug, P. (2004b): "Utfordringer i klasserommet." I Haastein, H. og S. Werner: *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: abstrakt forlag.
- Haug (2004c): "Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen". I J. Tøssebro (red.) *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Heber, E. og A.-M. Knivsberg (2005): "IKT som hjelpemiddel for elever med lese- og skrivevansker." I Brøyn, T. og J.-H. Schultz (red.) *IKT og tilpasset opplæring*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helland, S. (2002): *Å vere student med diagnosen dysleksi. Ei empirisk analyse av studiesituasjonen for førskulelærarstudentar med spesifikke lese- og skrivevanskar*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Helldin, R. (1990): *Den unika speciallärarkompetensen? Några speciallärares uppfattningar om relationen til emotionellt og socialt missgynnade ungdomar*. Doktorgradsavhandling. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala studies in Education.
- Helle, L. (1997): *Rom for handling? Skoleutvikling i lys av L 97*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Henriksen, J.-O. og A.J. Vetlesen (2000): *Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hernes, H. (2002a): "Perspektiver på profesjoner." I Nylehn, B. og A.M. Støkken (red.) *De profesjonelle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hernes, H. (2002b): "Profesjoner og relasjoner." I Nylehn, B. og A.M. Støkken (red.) *De profesjonelle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heyman, I. (1998): "Oss pedagoger emellan... - konstruktion av en berättelse." I Heyman, I. og H.P. Prieto (red.) *Om berättelser som redskap i pedagogisk forskning*. En rapport från forskningsgruppen Utbildning: kultur – interaktion – karriär UTKIK. Uppsala Universitet: Pedagogiska institutionen.
- Hiim, H. og E. Hippe (1998): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjelmbrekke, H. (2005): "Andreas var ein ressurs for skolen vår." *Om korleis barn med store funksjonsnedsettingar kan berike skolemiljøet*.  
[http://www2.skolenettet.no/skolenettet/data/f/3/07/10/6\\_802\\_0/Andreas\\_var\\_ein\\_ressurs\\_-\\_Herlaug.pdf](http://www2.skolenettet.no/skolenettet/data/f/3/07/10/6_802_0/Andreas_var_ein_ressurs_-_Herlaug.pdf)
- Hjort, K. og K. Weber (2004) "Hva er værd at vide om professioner? - en indledning." I Hjort, K. (red.) *De professionelle*. Roskilde: Roskilde Universitets Forlag.
- Hjort, K. (2004): "Viden som vare? Om CVU'erne og kvaliteten i og af de professionelles arbejde." I Hjort, K. (red.) *De professionelle*. Roskilde: Roskilde Universitets Forlag.
- Hodder, I. (2000): "The Interpretation of Documents and Material Culture." I K. Denzin og Y.S.Lincoln (red.) *Handbook of Qualitative Research. 2nd. Ed.* Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications, Inc, International Educational and Professional Publisher.
- Hollinger, R. (1994): *Postmodernism and the Social Sciences. A Thematic Approach*. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications.

- Holme, I.M. og B.K. Solvang (1996): *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: TANO.
- Horsdal, M. (1999): *Livets fortællinger – en bog om livshistorier og identitet*. København: Borgen.
- Hovdenak, S. S. (2000): *90-tallsreformene: et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- <http://www.qsr.com.au/>
- [http://www2.skolenettet.no/skolenettet/data/f/1/68/12/3\\_802\\_0/IKT-Brosjyre.pdf](http://www2.skolenettet.no/skolenettet/data/f/1/68/12/3_802_0/IKT-Brosjyre.pdf)
- <http://www.hjelpemiddeldatabasen.no>
- <http://www.etikkom.no/HvemErVi/Etikkom/HvemErVi/kom/nesh>
- <http://www2.skolenettet.no/pptnett/>
- [http://www.chironsenteret.no/menu/sub\\_menu/sub\\_startsiden/startsiden.aspx](http://www.chironsenteret.no/menu/sub_menu/sub_startsiden/startsiden.aspx)
- <http://teaternett.no/leksikon/p/protagonist.htm>
- <http://www.ppt-materiell.no/>
- [http://www.ks.no/templates/KS/KS\\_Search.aspx?id=2519&search=toniv%c3%a5kommuner](http://www.ks.no/templates/KS/KS_Search.aspx?id=2519&search=toniv%c3%a5kommuner)
- <http://www.fylkesmannen.no>
- [http://www.utdanningsforbundet.no/MondoSearch/Click.aspx?LinkClick='%2fcgi-bin%2fMsmGo.exe%3fgrab\\_id%3d97%26page\\_id%3d2163200%26query%3dprosjekt%2brog%2b2006%26hiword%3d2006%2b2006A%2b2006I%2bPROSJEK%2bPROSJEKTA%2bPROSJEKTENE%2bPROSJEKTENES%2bPROSJEKTER%2bPROSJEKTET%2bPROSJEKTETS%2borg%2bprosjekt%2b'](http://www.utdanningsforbundet.no/MondoSearch/Click.aspx?LinkClick='%2fcgi-bin%2fMsmGo.exe%3fgrab_id%3d97%26page_id%3d2163200%26query%3dprosjekt%2brog%2b2006%26hiword%3d2006%2b2006A%2b2006I%2bPROSJEK%2bPROSJEKTA%2bPROSJEKTENE%2bPROSJEKTENES%2bPROSJEKTER%2bPROSJEKTET%2bPROSJEKTETS%2borg%2bprosjekt%2b')
- Huberman, M. i samarbeid med M.-M. Grounauer og J. Marti (1993): *The Lives of Teachers*. USA: Teachers College Press.
- Huberman, A.M. og M.B. Miles (1994): "Data Management and Analysis Methods." I Denzin, N.K. og Y.S. Lincoln (red.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, London, New Dehli: SAGE Publications.
- Huberman, M. (1995): "Professional Careers and Professional Development. Some Intersections." I Guskey, T.R. og M. Huberman: *Professional Development in Education. New Paradigms and Practices*. New York and London: Columbia University, Teachers College.
- Huberman, M., C.L. Thompson og S. Weiland (1997): "Perspectives on the Teaching Career." I Biddle, B.J., T.L. Good. og I.F. Goodson (red.) *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Høyen, T. og I. Lundberg (2000): *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høigård, E. og H. Ruge (1969): *Den norske skoles historie. En oversikt*. Oslo: Cappelen.
- Høyesterettsdom i "Malviksaken" – Rt. 1993 s. 811.*
- Haakstad, J. (2006): *Evaluering av allmennlærerutdanninga på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet*. Framlegg ved HiNT, avdeling Røstad 3. februar 2006.
- Haastein, H. og S. Werner (2004): *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. 2. utgave. Oslo: abstrakt forlag.
- Haavelsrud, M. (1991): *Fredslæring: Utfordringen til alle i 90-åra*. Tromsø: Arena.



- Haavelsrud, M. (1996): *Education in developments*. Tromsø: Arena.
- Haavelsrud, M. (1997): *Perspektiv i utdannings sosiologi*. Tromsø: Arena forlag.
- Illich, I.D. (1972): *Det skoleløse samfund*. København: Reitzel.
- Imsen, G. (2004): "Skolens ledelse, skolens kultur og praksis i klasserommet: Er det noen sammenheng?" I Imsen, G. (red.) *Det ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Innjord, T.A.O. og P. Kiil (1991): *Spesialundervisning i grunnskolen: en kartleggingsundersøkelse ved skolene i 6 fylker sett i et 10-årsperspektiv*. Hosle: Spesiellærerhøgskolen.
- James, C.E. (2002): "Achieving Desire: Narrative of a Black Male Teacher." I *Qualitative Studies in Education*, 2002, VOL. 15, NO. 2, 171 –186. International Journal of Qualitative Studies in Education, [online@Taylor](http://online.taylorandfrancis.com) & Francis Ltd.
- Janesick, V.J. (2000): "The Choreography of Qualitative Research Design: Minuets; Improvisations, and Crystallization." I N.K. Denzin og Y.S.Lincoln (red.) *Handbook of Qualitative Research*. 2<sup>nd</sup>. Ed. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications, Inc, International Educational and Professional Publisher.
- Jensen, R. (2002): *Samhandling skole /barnehage og PPT – med fokus på kompetanseutvikling og systemretta arbeid*. Levanger: HiNT, forelesning.
- Jordell, K.Ø. (1986): "Lærersosialisering - yrkessosialisering av voksne." I Vaage, G. Handal og K.Ø. Jordell (red.) *Hvordan lærere blir til*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. (2002): *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Karlsen, G. (2006): *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kincheloe, J.L. og P. McLaren (2000): "Rethinking Critical Theory and Qualitative Research." I Denzin, N.K. og Y.S.Lincoln (red.) *Handbook of Qualitative Research*. 2<sup>nd</sup>. Ed. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications, Inc, International Educational and Professional Publisher.
- Kjeldstadli, K. (1999): *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørup, S. (1999): *Menneskevidenskapene. Problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kjølrsrød, L. (2002): "En tjenesteintensiv velferdsstat." I Frønes, I. og L. Kjølrsrød (red.) *Det norske samfunn*. 4. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kjønstad, A. og A. Syse (2005): *Velferdsrett I. Grunnleggende rettigheter. Rettssikkerhet. Tvang*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Klefbeck, J. og T. Ogden (2003): *Nettverk og økologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleivan, B. (2002): *Kommunal skolepolitikk i ulike styringsmodeller. En undersøkelse av hvilken rolle det kommunale styringsnivået har i utforming og iverksetting av L-97*. Bodø: HBO-rapport 13/2002.
- Klette, K. (2003): *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.

- Klette, K. (2004): "Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsformer i norsk klasserom etter Reform 97." I Klette, K. (red.) *Fag- og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knowles, G. (2001): "Beginnings. Researching the professor: Thomas." I Cole, A.L. og J.G. Knowles (2001): *Lives in Context. The Art of Life History Research*. Walnut Creek, Lanham, New York og Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Knøsen, E. og A.K. Krokan (2003): *Den tause diskrimineringen. Nytt fokus på funksjonshemming*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Koritzinsky, T. (2000): *Pedagogikk og politikk i L 97. Læreplanens innhold og beslutningsprosessene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristiansen, A. (2003): *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng*. Dr.gradsavhandling. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultetet. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kruuse, E. (2003): *Kvalitative forskningsmetoder – i psykologi og beslektede fag*. Virum: Psykologisk forlag.
- Krokmark, T. (red.) (2003): *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, T. (2004): *Lärarkompetens i postmoderna tider – en ny praktik*. Foredrag under konferansen "FoU i praksis 27.04. 2004 i Trondheim.
- KUD: *Stortingsmelding nr. 42 1965/66 Om utbygging av spesialskoler*.
- KUD: *Rundskriv F-93-70 Godkjenning av timer til hjelpeundervisning og dekningsregler ved oppretting av hjelpeklasser*.
- KUD: *Stortingsmelding nr. 98 1976-77 Om spesialundervisning*.
- KUD (1971): *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.*
- KUD (1973): *NOU 1973: 15 Utdanning av spesialpedagoger*.
- KUD (1981): *Rundskriv F – 26/81 Oppbygging og organisering av lærarutdanninga i spesialpedagogikk*.
- KUD: *St. meld. nr. 61 1984-85 Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta*.
- KUD (1986): *Brev til skoledirektøren i Østfold av 32.01. 1986*.
- KUF: *St.meld. nr. 35 (1990-91) Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*.
- KUF: *St. meld. nr. 40 (1990-91) Fra visjon til virke. Om høgre utdanning*.
- KUF (1994): *Høringsutkast. Prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolens oppbygning, organisering og innhold*.
- KUF (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- KUF: *Stortingsmelding nr 23 (1997-98) Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystemet*.
- KUF: *NOU 2000: 14. Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*.
- KUF: *Forskrift til Opplæringslova 1999*.
- KUF (2001): *Veiledning. Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring – Regelverk, prosedyrer og prosesser*.



- Kvalbein, I.A. (1999): *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. HiO-rapport 1999 nr 15. Avhandling til doktor polit.-graden. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kvale, S. (1996): *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Kvernmo, G.A. (1991): *Spesialundervisning – en lettelse eller byrde for elevene?* Hosle: Hovedoppgave til 3. avdeling spesialpedagogikk. SSLH 1991.
- Laursen, P.F. (2004a): "Hvad er egentlig pointen ved professioner?" I Hjort, K. (red.) *De professionelle*. Roskilde: Roskilde Universitets Forlag.
- Laursen, P.F. (2004b): *Den autentiske læreren. Bli en god og effektiv lærer – hvis du vil*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Laursen, P.F., L. Moos, H.S. Olesen, K. Weber (2005): *Professionalisering – en grundbog*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Leira, A. (2003): "Familier og velferdsstat. Familieendring og politisk reform i 1990-åra." I Frønes, I. og L. Kjølrsrød (red.) *Det norske samfunn* 4. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lie, T., J. Tharaldsen, S. Nesvåg, E. Olsen og O. Befring (2003): *På fruktene skal treet kjennes – Evaluering av Samtak*. Stavanger: Rogalandforskning. Rapport RF – 2003/028.
- Lillejord, S. (2000): *Handlingsrasjonalitet og spesialundervisning – en analyse av aktørperspektiver*. Universitetet i Bergen: Avhandling fremlagt for doktor philos-graden ved Det psykologiske fakultet.
- Lillejord, S. (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lincoln, Y.S. og E.G. Guba (1985): *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, London, New Dehli: Sage Publications, International Educational and Professional Publisher.
- Lincoln, Y.S. og N. K. Denzin (2000): "The Seventh Moment. Out of the past." I Denzin, N.K. og Y.S.Lincoln (red.) *Handbook of Qualitative Research*. 2<sup>nd</sup>. Ed. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications, Inc, International Educational and Professional Publisher.
- Lingås, L. G. (1999): *Etikk i pedagogisk arbeid*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Lipsky, M. (1980): *Street-level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Lorentsen, H. (2002): *Flat struktur og resultatenheter. utfordringer og strategier for kommunal ledelse*. NIBR 2002:21. Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Lortie, D.C. (2002): *School Teacher. A Sociological Study*. 2. utgave. Chicago, London: The University Chicago Press.
- Lov om Almuevæsenet i Kjøbstæderne af 12. juli 1848.*
- Lov om Almuevæsenet paa Landet 16.5. 1860.*
- Lov om abnorme Børns Undervisning av 8. juni 1881. Kristiania: Norsk skoletidende nr. 19 1881.*
- Lov om behandling av forsømte Børn av 6. juni 1896. Kristiania: Norsk skoletidende nr. 26 1896.*
- Lov av 23. november 1951 Om specialsoler.*

- Lov av 10. februar 1967 om behandlingsmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven)*
- Lov om grunnskolen av 13.6. 1969 med endringer av 13.6. 1975.*
- Lov 1992-09-25 nr 107: Lov om kommuner og fylkeskommuner (kommuneloven).*
- Luhmann, N. (2000): *Sociale systemer. Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lundby, G. (1998): *Historier og terapi. Om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Lyngsnes, K.M. og M. Rismark (1999): *Didaktisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, K.M: (2003): *Ansvar for egen læring – prinsipp og praksis. En kvalitativ studie av tre klasser i videregående skole*. Doktorgradsavhandling. Trondheim: NTNU.
- Lyngstad, I. (1993): *Likeverdighet – illusjon eller virkelighet? En analyse av ressurb Bruken til spesialundervisning i Steinkjer kommune*. NTF-rapport 1993:17. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- Løvlie, L. (1992): "Pedagogisk filosofi." I Dale, E. (red.) *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- MacIntyre, A. (1997): "Foreword to the Paperback Edition." I Dunne, J. (2001): *Back to the Rough Ground. Practical Judgment and the Lure of Technique*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- McCourt, F. (1997): *Engelen på det sjuende trinn. En irsk barndom*. Oslo: Aschehoug.
- Madsen, J. (2005): "Narrativer som redskap i aksjonsrettet pedagogisk forskning." I Moen, T., V. Nilsen og M.B. Postholm (red.). *Kvalitative forskere i teori og praksis*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Maltén, A. (1981): *Lærerrollen*. Oslo: TANO.
- Markussen, E., S.S. Brandt og I.K.R. Hatlevik (2003): *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging. Om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning, Rapport 5/2003.
- Markussen, E. (2004): "Eleven i fokus?" I Grøgaard, J.B., I. Hatlevik og E. Markussen (red.) *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Oslo: NIFU STEP Rapport nr. 9/2004. <http://nifu.pdc.no/publ/index.phb?sid=46092t=R>
- Mediås, O.A. og A.O. Telhaug (2001): *Fra geistlig styrt til brukerstyrt skole: utviklinga av den kommunale og lokale skoleadministrasjon i Norge*. Delrapport nr. 3 Utdanning som nasjonsbygging. Steinkjer – Trondheim.
- Michelsen, S., S. Ramsdal og T. Aaseth (2002): "Kommunal organisering og posisjoneringa av profesjonane." I Bukve, O. og A. Offerdal (red.) *Den nye kommunen. Kommunal organisering i endring*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Michelsen, S., S. Ramsdal og T. Aaseth (2002): "Profesjonar, stat og lokalstyre." I Bukve, O. og A. Offerdal (red.) *Den nye kommunen. Kommunal organisering i endring*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Midt-Norsk herredsrett, dom av 18.12. 1986.*
- Mishler, E.G. (1986): *Research interviewing: context and narrative*. Cambridge Mass: Harvard University Press.

- Mjøøs, M. (1993): *Individuelle læreplaner. Idealer og realiteter sett i lys av en undersøkelse knyttet til grunnskolen i Hordaland*. Hovedoppgave i pedagogikk. Bergen: Norsk Lærarakademi for kristendomsstudium og pedagogikk.
- Moen, T. (2004): *"Kids need to be seen." A Narrative Study of a Teacher's Inclusive Education*. Doktor Polit. Thesis. Trondheim: NTNU, Faculty of Social Science and Technology Management.
- Molander, B. (1996): *Kunskap i handling*. Gøteborg: Daidalos.
- Molven, O. og E. Vetvik (1987): *Vegledningsmateriale om forvaltningsloven*. Forskningsrapport nr. 24. Oslo: Diakonhjemmets sosialhøgskole.
- Moos, L. og J. Krejsler (2003): "Introduction." I Moos, L. og J. Krejsler (red.) *Professional development and educational change : what does it mean to be professional in education?* Copenhagen: Danish University of Education Press.
- Moos, L. (2004): "Er skoleledere professionelle eller en profession? – om fagkundskabens betydning for ledelse." I K. Hjort (red.) *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde: Roskildes Universitets Forlag.
- Moos, L, J. Krejsler, K. Hjort, P.F. Laursen, K.B. Braad (2006): *Evidens i uddannelse?* København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Morken, I. (2006): *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Munthe, E. (2003): *Teachers' Professional Certainty. A survey of Norwegian teachers' perceptions of professional certainty in relation to demographic, workplace, and classroom variables*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Universitet i Oslo, Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Muren, E. (2003): "Skuleleiarens haldning til eige kompetansebehov – ein utviklingsfaktor for skulen." I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 5-6/2003. Oslo: Universitetsforlaget i samarbeid med Utdanningsforbundet, Forskerforbundets forening for lærerutdanning og Norges Pedagogforbund.
- Myhre, R. (1991): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Møller, J. og T.D. Solbrekke (2004): "Perspektiver på dannelsen av lederidentitet." I Møller, J. *Lederidentiteter i skolen – posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2004): *Lederidentiteter i skolen – posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2005): "Coping with accountability: tensions and emotion." I Sugrue, C. (red.) *Passionate Principals: learning from the life histories of school leaders*. London: RoutledgeFalmer.
- Mønsterplan for grunnskolen. Midlertidig utgave 1971*. Oslo: Aschehoug.
- Mønsterplan for grunnskolen. Revidert og midlertidig utgave 1985, M 85*. Oslo: Aschehoug.
- Mønsterplan for grunnskolen. M 87*. Oslo: Aschehoug.
- Nasjonalt læremiddelsenter (1999) *Kartlegging av leseferdighet (ulike klassetrinn)*. <http://www.nls.no>

- Nerheim, H. (1995): *Vitenskap og kommunikasjon. Paradigmer, modeller og kommunikative strategier i helsefagenes vitenskapsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nes, K., M. Strømstad og K. Skogen (2004): *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen*. Elverum: Høgskolen i Hedmark, Rapport nr. 3/2004.
- Neufeld, J. og M. Kompf (2002): "Educational research and teacher development: from ivory tower to tower of Babel." I Sugrue, C. og C. Day (red.) *Developing Teachers and Teaching Practice*. London, New York: Roudledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Nilsen, S. (1993): *Undervisningstilpasning i grunnskolen – fra intensjon til praksis*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Universitetet i Oslo: Institutt for spesialpedagogikk.
- Nilsen, V. (2005): "På jakt etter (eller forfulgt av) analyseenheten." I Moen, T., V. Nilsen og M.B. Postholm (red.). *Kvalitative forskere i teori og praksis*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Nordahl, T. og T. Overland (1992): *Individuelt læreplanarbeid. Planlegging og gjennomføring av opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Nordahl, T. og T. Overland (1997): *Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole, i samsvar med L97 og opplæringsloven*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Nordahl, T. og T. Overland (1998): *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. Rapport 20/98. Oslo: NOVA
- Nordahl, T. (2003): *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97*. Norges forskningsråd. Oslo: Nova: Rapport 13/03.
- Nordahl, T., M.-A. Sørlie, T. Manger og A. Tveit (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nortvedt, P. og H. Grimen (2004): *Sensibilitet og refleksjon. Filosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nortvedt, P. (2005): *Profesjonsetikkens grunnlag* <http://www.hio.no/content/view/full/34503>
- Norsk Logopedlag: *Yrkesetiske retningslinjer*. <http://www.norsk-logopedlag.no/etikk.htm>
- Norske Kommuners Sentralforbund: *Brev til kommunene av 04.01. 1986*.
- Norsk lærerlag (1988): *Spesialundervisning*. Småskriftserie nr. 11-88. Oslo: Norsk Lærerlag.
- NOU 1995:18: *Ny lovgivning om opplæring "... og for øvrig kan man gjøre som man vil"*.
- NOU 2003: 16: *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.
- Numan, U. (1999): *En god lärare. Några perspetiv och empiriska bidrag*. Luleå: Doktorsavhandling 1999:34. Luleå tekniska universitet.
- Numan, U. (2006): "Livshistoriestudier – life history research." I Fuglseth, K. og K. Skogen (red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelsen Akademisk Forlag.
- Nussbaum, M.C. (1990): *Love's knowledge: essays on philosophy and literature*. New York: Oxford University Press.
- Nyeng, F. (1999): *Etiske teorier – en fremstilling av syv etiske teoriretninger*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Nyeng, F. (2000): *Det autentiske menneske – med Charles Taylors blikk på menneskevitenskap og moral*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nylehn, B. (2002): "Kan profesjonelle samarbeide?" I Nylehn, B. og A.M. Støkken (red.) *De profesjonelle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Næss, E. (red.) (1974): *Pedagogisk oppslagsbok 2*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Næss, F.J.D. (1998): *Tales of Norwegian Physical Education Teachers: A Life History Analysis*. Doktorgradsavhandling. Oslo: The Norwegian University of Sport and Physical Education.
- Nørstebø, S. (1953): *John Deweys oppsedingsteori. Opphav og utvikling*. Utgitt med støtte av Norges Almenvitenskapelige Forskningsråd. Trondheim: Johan Christiansens Boktrykkeri.
- Ogden, T. (1987): *Atferdspedagogikk i teori og praksis. Om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Oliver, M. (1990): *The Politics of Disablement*. Houndsmills, Basingstoke, Hampshire and London: The Macmillan Press Ltd.
- Opdal, L.R, E. Simonsen og B.E. Hagtvedt (2005): "Spesialpedagogikk i akademia – tematisk profil i forskning ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo." I *Spesialpedagogikk nr. 09. 2005*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Ot. prp. 46 1997-98: *Opplæringslova*. <http://odin.dep.no/repub/97-97/otprp/46/kap31.htm#vedtak1>
- Patton, M.Q. (1990): *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, London, New Dehli: Sage Publications.
- Paulgaard, G. (2000): *Ungdom, lokalitet og modernitet. Om kulturbrytninger og identitetsutforming i et kystsamfunn nordpå*. Avhandling for graden Doctor Rerum Politicarum. Tromsø: Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultetet, Institutt for pedagogikk.
- Persson, B. (1997): *Specialpedagogisk arbete i grundskolan. En studie av förutsetningar, genomförande och verksamhetsinsiktning*. Gøteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik, Specialpedagogiska rapporter Nr. 4 1997.
- Pettersen, R.C. (1997): *Problemet først: problembasert læring som pedagogisk idé og strategi*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Polanyi, M. (1967): *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, M. (2000): *Den tause dimensjonen. En innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus forlag AS.
- Polkinghorne, D. (1995): "Narrative configuration in qualitative analysis." I *Qualitative Studies in Education*, 1995, Vol. 8, No 1, 5 –23.
- Putnam, R.P. og H. Borko (1997): "Teacher Learning: Implications of New Views of Cognition." I Biddle, B.J., T.L. Good og I.F. Goodson (red.) *International Handbook of Teachers and Teaching Volume 2*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Rasmussen, J. (2004a): *Undervisning i det refleksivt moderne. Politik, profession, pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Rasmussen, J. (2004b): "Niklas Luhmann: Samfundets pædagogik – uddannelsessystemet i samfundet." I Steinsholt, K. og L. Løvlie (red.) *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ravneberg, B. (1999): *Normalitetsdiskurser og profesjonaliseringsprosesser. En studie av den spesialpedagogiske yrkesutviklingen 1880 – 1990*. Doktorgradsavhandling. Rapport nr. 69 (1999). Bergen: Institutt for administrasjon- og organisasjonsvitenskap.
- Repstad, P. (1998): *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlagets metodebibliotek.
- Richardson, L. (2000): "Writing. A Method of Inquiry." I N.K. Denzin og Y.S. Lincoln (red.) *Handbook of Qualitative Research. 2<sup>nd</sup>. Ed.* Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications, Inc, International Educational and Professional Publisher.
- Riessman, C. K. (1997): "Berätta, transkribera, analysera. En metodisk diskussion om personliga berättelser i samhällsvetenskaper." I Hydén, L.-C. og M. Hydén (red.) *Att studera berättelser. Samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv*. Stockholm: Författarna & Lieber AB.
- Ritzer, G. (1980): *Sociology. A multiple paradigm science*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ritzer, G. (1992): *Metatheorizing. Key Issues in Sociological Theory*. Newbury Park, California: Sage.
- Roberts, R. M. og J. Roberts (1995): *Lucky Science: Accidental Discoveries from gravity to Velcro, with Experiments*. New York: John Wiley.
- Rognhaug, B. (1992): *Begrepslæring gjennom multimedia – veien til kunnskap. En modellstudie av kunnskapsbasert programutvikling og datastøttet begrepslæring*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.
- Rolf, B. (1991): *Tradition, profession och tyst kunnskap*. Gytting: Nya Doxa.
- Rovde, O. (2004): *Vegar til samlings. Norsk Lærarlags historie 1966-2001*. Oslo: Det Norske Samlaget i samarbeid med Norsk Lærarlag.
- Ruyter, K.W. (2005): "Dyder er ikke tilleggsgoder – en utfordring for profesjonsutdanningene." I Christoffersen, S.A. (red.) *Profesjonsetikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryan, G.W. og H.R. Bernard (2000): "Data management and analysis methods." I N.K. Denzin og Y.S. Lincoln (red.) *Handbook of Qualitative Research. 2<sup>nd</sup>. Ed.* Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications, Inc, International Educational and Professional Publisher.
- Ryen, A. (2002): *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røine, E. (1978): *Psykodrama. Psykoterapi som eksperimentelt teater*. Oslo: H. Aschehoug & co (W. Nygaard).
- Rønbeck, A.E. (2003): *Tverretatlig samhandling i spesialundervisningen. Oppfyller det spesialpedagogiske arbeidet kravene som stilles i offentlige dokumenter?* Avhandling til graden doctor politicarum. Tromsø: Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk institutt.
- Rønning, W. (1994): *Grunnskolen og Nytt Inntektssystem for Kommuner og Fylkeskommuner i Nordland fylke etter innføring av Nytt Inntektssystem*. Tromsø: Hovedoppgave i samfunnsvitenskap. Institutt for samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø.



- Säljö, R. (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Samordningsnemnda for skoleverket (1948): nr V *Tilråding om opplæring for born som treng serskolar*. Oslo: Brødrene Tings.
- Samordningsnemnda for skoleverket (1949): nr VII *Tilråding om hjelpeskolar og hjelpeklassar for folkeskolen*. Oslo: Brødrene Tings.
- Samtak (1999): *Temaplan. Kompetanseutviklingsprogram for PP-tjenesten og skoleledere for en bedre skole*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Høgskolen i Stavanger.
- Schein, E.H. (1972): *Professional education: Some new directions*. New York: McGraw-Hill.
- Selander, S. (2005): "Lärares kunskaper – lärares arbete – att utveckla språket om didaktikens komplexa värld." I *Lära ut och in – om innehållet i pedagogisk verksamhet*. Stockholm: Vetenskapsrådet. <http://www.vr.se/press/arkiv/sida.jsp?resourceId=-128>
- Sennet, R. (1992): *Intimitetstyrraniet*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Silverman, D. (2000): *Doing Qualitative Research. A practical Handbook*. London, Thousand Oaks, New Dehli: Sage Publications.
- Simonsen, E. (1999): "Forskning om spesialundervisningens historie i Norge før 1965." I Haug, P., J. Tøssebro og M. Dalen (red.) *Den mangfaldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Simonsen, K. (1992): *Individuelle læreplaner. Et nyttig redskap eller et umulig krav?* Hovedfagsoppgave til 3. avd. spesialpedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.
- Sjøvoll, J. (1999): *Rom for alle - syn for hver enkelt: studier av implementeringen av individuelle opplæringsplaner i norsk skole*. Doktorsavhandling. Luleå tekniska universitet; 1999:43. Luleå : Institusjonen för pedagogik och ämnesdidaktik, Centrum för forskning i lärande.
- Skau, G.M. (2002): *Gode fagfolk vokser... Personlig kompetanse som utfordring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Skidmore, D. (1998): "Divergent pedagogical discourses." I Haug, P. og J. Tøssebro (red.) *Theoretical Perspectives on Special Education*. Kristiansand S.: Høyskoleforlaget.
- Skogen, K., K. Nes og M. Strømstad (2003): "Reform 97 og inkluderingsideen. En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt. Norges forskningsråds program for evaluering av Reform 97 innen tema 3 Einskapskolen, likeverd og kulturelt mangfold. Synteserapport. Oslo: Norges forskningsråd.
- Skogen, K. (2004): *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrtic, T.M. (1991): *Behind Special Education. a Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. USA: Love Publishing Company.
- Skrtic, T.M. (1995): *Disability and Democracy. Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. New York and London: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Skærbæk, E. (2001): *Who cares – Ethical Interaction and Sexual Difference*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Universitetet i Oslo, Det teologiske fakultet.

- Skaalvik, E.M. og I. Fossen (1995): *Tilpassing og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Skaalvik, E.M. (2004): "Stortingsmeldingen: Prestasjonsorientering hindrer inkludering." I *Spesialpedagogikk 05/04*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Skårbrevik, K.J. (1996): *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden. Evaluering av prosjektet "Omstrukturering av spesialundervisning."* Samandrag. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning: Rapport nr. 15 1996.
- Slee, R. (1998): "The politics of theorising special education." I Clark, C, A. Dyson og A. Millward (red.) *Theorising Special Education*. London and New York: Routledge Falmer.
- Solerød, E. (1994): *Pedagogiske grunnproblemer – i historisk lys*. Oslo: TANO.
- Solli, K. A. (2004): *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Solvoll, M.A. (2000): *Identitet, autonomi og profesjonell utvikling. Psykologer i pedagogisk-psykologisk tjeneste*. Doktorgradsavhandling. Tromsø: Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet.
- Sommerschild, H. (1998): "Mestring som styrende begrep." I Gjærum, B., B. Grøholt og H. Sommerschild (red.) *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Stangvik, G. (1995): "Spesialpedagogikken mellom ideologi, politikk og samfunn." I P. Haug (red.) *Spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stangvik, G., A.L. Rønbeck og O.Simonsen (1998): *Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid. En undersøkelse av elever som får spesialundervisning gjennom enkeltvedtak i fem kommuner*. Alta: HiF-forskning 1998:10.
- Stangvik, G. (1998): "Conflicting perspectives on learning disabilities." I C. Clark, A. Dyson og A. Millward (red.) *Theorising Special Education*. London og New York: RoutledgeFalmer.
- Statens utdanningskontor i Oslo og Akershus (1994): *Om sakkyndighet og spesialundervisning*. En utvalgsrapport. Oslo: Statens utdanningskontor i Oslo og Akershus.
- Stenberg, O. (2003): *Forventninger til PP-tjenestens arbeid i skole og hjem*. Delrapport i prosjektet "Skole og PP-tjeneste: ulike tilnærminger til problematferd." Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.
- Stenhouse, L. (1979): *What is action-research?* Norwich: University of East Anglia.
- Stigen, A. (1973). "Forord til Aristoteles" I *Etikk. Et hovedverk i Aristoteles filosofi, også kalt "Den nikomakiske etikk"*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Stronach, I. og M. MacLure (1997): *Educational Research Undone. The Postmodern Embrace*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Strømnes, A.L. (1990): *Kunnskapssyn og pedagogikk. Ein historisk-systematisk analyse*. Utgitt med støtte av Norges allmennvitenskapelige forskningsråd.
- Støkken, A.M. (2002): "Profesjoner: kontinuitet og endring." I Nylehn, B., A.M. Støkken (red.) *De profesjonelle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Surgrue, C. (1997): *Complexities of Teaching: Child-centered Perspectives*. London, Washington D.C.: The Falmer Press.



- Sugrue, C. og C. Furlong (2002): "The cosmologies of Irish primary principals' identities: between the modern and the postmodern?" I *International Journal of Leadership in Education* Vol 5 No 3 2002 s. 189 – 210. Taylor & Francis Ltd. <http://www.tandf.co.uk/journals>
- Sugrue, C. (2005): "Putting 'real life' into school leadership: connecting leadership, identities and life history." I Sugrue, C. (red.) *Passionate Principals: learning from the life histories of school leaders*. London: RoutledgeFalmer.
- Sugrue, C. (2006): *Samtaler ved St. Patrick's College, Dublin City University* 22. og 23. mai 2006.
- Sundli, L. (2001): *Veiledning i lærerutdanningens praksis – mellom refleksjon og kontroll*. Avhandling i Ph.d.-graden ved Danmarks Pædagogiske Universitet, København. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Sveen, K. (2001): *Klassereise: et livshistorisk essay*. Oslo: Oktober forlag.
- Svendsen, P. og S. Kjerulf (1984) (red.) *Pædagogiske teorier*. København: Billesø & Baltzer.
- Sydnes, S. M. (2003): *Øyeblikk med kasus*. Bønes: Skaug Forlag.
- Sørli, M.-A. og T. Nordahl (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Rapport 12a/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Tangerud, H. (1992): "Profesjonalitet, kvalitet og spesialpedagogisk utdanning." I *Spesialpedagogikk* 1/92. Oslo: Norsk spesiallærerlag.
- Tanums store rettskrivingsordbok. Bokmål (1996)*. Revidert av B. Wangensten. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Taylor, C. (1989): *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. England: Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1992): *The Ethics of Autenticity*. Cambridge, Massachusetts og London, England: Harvard University Press.
- Telhaug, A.O. og O.A. Mediås (2003): *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Telhaug, A.O. (2005): *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole?* Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Tierney, W.G. (2000): "Undaunted Courage. Life History and the Postmodern Challenge." I N.K. Denzin og Y.S. Lincoln (red.) *Handbook of Qualitative Research*. 2<sup>nd</sup>. Ed. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, Inc, International Educational and Professional Publisher.
- Tierney, W.G. (2002): "Get real: representing reality." I *Qualitative Studies in Education*, 2999, VOL. 15, 4, 385-398.
- Tiller, T. (1990): *Kenguruskolen – det store spranget. Vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Tiller, T. og R. Tiller (2002): *Den andre dagen – det nye læringsrommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Thagaard, T. (1998): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Tolaas, J. (1992): *Nattkino. Ei bok om draum*. Oslo: Samlaget.
- Toresen, J. og B. Moen (1993): *Grunnskolen og nytt inntektssystem*. NIBR-rapport 1993:5. Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Tremain, S. (2002): "On the Subject of Impairment." I M. Corker and T. Shakespeare (red.) *Disability / postmodernity : Embodying disability theory*. London, New York: Continuum.
- Tripp, D. (1994): "Teachers' lives, critical incidents, and professional practice." I *Qualitative Studies in Education 1994, vol, NO. 1, 65 -76*. Taylor & Francis Ltd.
- Tuntland, E.-A. (1997): *Velferdsstat og yrkesorganisering. Kvalifikasjonspolitik mellom klasse og profesjon*. Hovedfagsoppgave. Bergen: Institutt for administrasjons- og organisasjonsvitenskap, Universitetet i Bergen.
- UFD: *St.meld. nr. 16 (2001-2002): Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning Mangfoldig - krevende - relevant*.
- UFD: *St.meld. nr. 33 (2002-2003): Om resurssituasjonen i grunnopplæringen m.m.*
- UFD: *St.meld. nr. 30 (2003-2004): Kultur for læring*.
- UFD (2005): *Målene blir nådd*. Pressemelding: Det europeiske rådet for høyere utdanning: 20. mai 2005.
- Utdanningsforbundet (2002): *Omstilling i kommuner og fylkeskommuner*. Utdanningsforbundets Hefteserie nr. 10 2002. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Ve, H. (1999): *Rasjonalitet og identitet og andre tekster*. Oslo: Pax Forlag.
- Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur – en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK A/S.
- Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of The English Language* (1994). New York, Toronto, London, Sydney, Auckland: Random House.
- Wigstøl, K. (1987): *Fagpersonalet i PP-tjenesten. Kvalifikasjoner og ønsker om etterutdanning*. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk. Hosle: Statens Spesiallærerhøgskole.
- Wiken, A. (1999): *L-97 og organisering av spesialundervisningen i ungdomsskolen*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Trondheim, NTNU: Pedagogisk institutt.
- Wilber, K. (udatert) <http://wilber.shambhala.com/html/books/kosmos/excerptB/part2.cfm>
- Williams, D. (1993): *Ingen ingensteds: en autistisk ung kvinnes selvbiografi*. Oslo: Pax.
- Williams, D. (1995): *Fra ingen til en: ut av autisms verden*. Oslo: Pax.
- Wood, D., J. Bruner og G. Ross (1976): "The role of Tutoring in Problem Solving." I *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol 17: 89 - 100.
- Woods, P. (2002): "Teaching and learning in the new millenium." I Sugrue, C. og C. Day (red.) *Developing Teachers and Teaching Practice*. London, New York: Roulledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Wyller, T. (2005): "Dydsetikk, medborgerskap og sosial praksis." I Christoffersen, S.A. (red.) *Profesjonsetikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Young, I.M. (2000): "Foreword." I M. Corker and T. Shakespeare (red.) *Disability / Postmodernity : Embodying disability theory*. London, New York: Continuum.

Zeiner, P. og C. Bjerche (1998): "Hyperaktive barn – "mestring i farta" – Når diagnostikk skaper forståelse." I Gjærum, B., B. Grøholt og H. Sommerschild (red.) *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug.

Østrem, K. (1983): *Av Træls ætt. Historia om ideologi og praksis overfor psykisk utviklingshemma*. Opptrykk av hovedfagsoppgave til embetseksamen i spesialpedagogikk. Hosle: Statens Spesiellærerhøgskole.

Aadland, E. (2004): "Og eg ser på deg ..." *Vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Aasen, P. (1987): *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: J. W. Cappelen Akademisk Forlag a.s.

Aasen, P. og I. Teien (1999): "Spesialpedagogiske forskning i 1990-årene." I Haug, P., J.Tøssebro og M.Dalen (red.). *Den mangfaldige spesialundervisninga*. Oslo: Universitetsforlaget.

Aasen, P, B. Nordtug, S.K. Ertresvåg og B. Leirvik (2002): *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.



## **Vedlegg 1**

### **Brev til informantene**

Berit Groven  
Høgskolen i Nord-Trøndelag  
Avdeling for sykepleier-, ingeniør- og lærerutdanning,  
7600 Levanger  
Tel (A): 74 02 27 09 (P): 74 08 31 57  
Mobil: 41 56 65 23  
e-post: [berit.groven@hint.no](mailto:berit.groven@hint.no)

Til spesialpedagog ...

## FORESPØRSEL OM Å DELTA I FORSKINGSPROSJEKT OM SPESIALPEDAGOGENS YRKESROLLEOPPFATNING I GRUNNSKOLEN

Takk for at du er villig til å la meg intervju deg! Jeg er i gang med gjennomføring av et dr.gradsprosjekt med spesialpedagogens yrkesrolleoppfatning som tema. Dr.gradsarbeidet gjennomføres ved NTNU, pedagogisk institutt og med professor Magnus Haavelsrud som veileder.

Valg av tema har bakgrunn i egne erfaringer. Jeg har vært lærer og spesialpedagog i grunnskolen i mange år. De siste 12-13 åra har jeg arbeidet i lærerutdanninga ved Høgskolen i Nord-Trøndelag (Levanger) med ansvar bl a for videreutdanning i spesialpedagogikk (10 vt ). For tida har jeg det faglige hovedansvar for gjennomføring av 2.avdeling spesialpedagogikk.

Dr.gradsprosjektet vil bli gjennomført ved bruk av intervju av spesialpedagoger i grunnskolen. Metoden jeg bruker betegnes som "livshistorie", en metode som har det informantene (her: spesialpedagogene) forteller fra egen bakgrunn og eget lærerliv som grunnlag. Intervjuet fordrer ikke forarbeid fra informantens side! Metoden er ganske tidkrevende i og med at forsker og informant møtes flere ganger. Først gjennomføres et åpent intervju/en samtale. Denne kan ta ulik tid – sannsynligvis omtrent to timer. Videre – ei tid i etterkant – drøfter forsker og informant det utskrevne og bearbeidede intervjuet sammen. Det kan også bli aktuelt med et tredje møte. Siktemålet med dette er at informant også har innvirkning på fortolkning og drøfting av det som kommer fram i intervjuet. Slik sett kan denne arbeidsformen/metoden være faglig berikende for begge parter!

Det å få tilgang til andres erfaringer – som her gjennom intervju – stiller store etiske krav til forskeren, altså meg. Slik sett er det viktig å presisere at den som gir informasjon, også "eier" informasjonen. Dette betyr at ingenting av det som blir sagt i intervjuet, blir brukt i en avhandling med mindre informanten har gitt klarsignal til det. I selve avhandlingen vil data bli anonymisert. Det er selvfølgelig enklere for meg å ivareta krav til anonymisering dersom få/ingen vet om hvem jeg intervjuer! Jeg tar telefonisk kontakt med deg for å gjøre avtale om å møtes! Ta kontakt dersom noe er uklart!

Levanger, dato

Med vennlig hilsen

Berit Groven

## **Vedlegg 2**

**Brev til skolesjefene**

Berit Groven  
Høgskolen i Nord-Trøndelag  
Avdeling for sykepleier, ingeniør- og lærerutdanning,  
7600 Levanger  
Tel. 74 02 27 09  
e-post: berit.groven@hint.no

Til skolesjefen i NN kommune

## FORESPØRSEL: TILLATELSE TIL Å GJENNOMFØRE INTERVJU MED SPESIALPEDAGOGER I NN KOMMUNE

Jeg viser til telefonsamtale og ber med dette om tillatelse til å gjennomføre intervju med spesialpedagoger i kommunen.

Dr.gradsarbeidet jeg er i gang med, har spesialpedagogens yrkesrolleoppfatninger som tema. Datainnsamling er basert på kvalitative, åpne intervju. Det er et siktemål å få informanter fra alle to fylker i Midt-Norge; informanter som er ulike bl a med omsyn til alder, kjønn, bosted (by/land, store/små skoler), ikke for å søke representativitet, men snarere for å illustrere forskjellighet.

Jeg har tatt kontakt med aktuell informant. Det er en klar forutsetning at alle intervju er basert på frivillighet. Jeg har sendt informasjonsskriv til vedkommende (se vedlegg). Det vil videre bli undertegnet en skriftlig kontrakt mellom den som blir intervjuet og meg for å sikre tilgang til og skjerming av data.

Jeg har avtale om å møte informanten i NN kommune. Ville det være mulig å få et intervju med deg tidligere den dagen, for eksempel kl. 1100? Jeg ville jo være takknemlig om jeg fikk tilgang til de dokument og skjema dere bruker, bl. a. IOP, halvårsrapport, evt. skriftlige rutiner og evt. andre beslutninger og føringer. Jeg tar telefonisk kontakt med deg for å klargjøre muligheten for intervjudato. De intervju jeg gjennomfører i forhold til skolesjefer, er avgrenset til pedagogiske/spesialpedagogiske spørsmål.

Takk for velvilje så langt!

Levanger, dato

Vennlig hilsen

Berit Groven  
1.lektor i spesialpedagogikk/dr.gradsstudent

Vedlegg: Brev til informanter



## **Vedlegg 3**

### **Samtykke**

## **Samtykke-erklæring ved innsamling og bruk av personopplysninger i forbindelse med dr.gradsprosjekt**

Prosjektansvarlig: Berit Groven

Prosjektets arbeidstittel: Spesialpedagogens yrkesrolleoppfatning i grunnskolen

### **Erklæring fra informant**

Deltakelse i prosjektet er basert på frivillighet. Jeg kan slik sett trekke meg fra videre deltakelse dersom jeg ønsker det.

Jeg gir Berit Groven tillatelse til å bruke opplysninger fra meg i sitt dr.gradsarbeid – i avhandling, presentasjoner, artikler og evt. andre publikasjonsformer. Det er en forutsetning at alle opplysninger er anonymiserte.

Sted

Dato

Underskrift

## **Vedlegg 4**

### **Spesialpedagogenes fortellinger**

**Jon (62)**  
**Kommune 2.**

”Jo, jeg husker krigen”, sier Jon, ”og det var jo relativt interessant i ettertid.” Jon er nordlending, vokste opp med to yngre søstre og en far som nesten alltid var borte. ”Det var mor som administrerte oss. Vi hadde en relativt fri barndom, med klare grenser og relativt stor frihet. Vi gjorde nærmest hva vi ville, og jeg vil si, det var kanskje takket være Vårherre at vi kom uskadd gjennom barndommen. Vi hadde en spennende barndom, ja!” Han reflekterer over skolegang – fådelt skole. De gikk på skolen i 14 dager, hadde 14 dager heime. Skolevegen var lang – 4 km. hver veg og skolevegen var ofte like spennende som skolen. Mor var tidvis overgitt over at han gjorde lite lekser – leik og sport var morsommere! Men, han greide seg sånn alminnelig godt, sier han. Det hendte han kom i klammeri med andre unger, ”... kunne ta den svakestes parti noen ganger. Jeg tok gjerne slåsskamper hvis det knep om.” Han forankrer dette i tilhørighet til sosial klasse.

Familien hadde som familier flest i de tidlige 50-åra, ikke flust med penger, men tilstrekkelig. Ungene lærte tidlig å hjelpe til. Jon husker 12-årsalderen som et vendepunkt – fast sommerjobb var én ting, slåttekar. Dernest – industrien kom. Storindustrien etablerte seg i nabobyen, og det ble lettere for folk å få fast arbeid. Faren listet opp framtidsutsiktene for Jon: Fortsette på skolen, få jobb på fabrikken eller innen fiske. ”Nå skal du arbeide der du får god lønn, ikke tulle og gå der du ikke får god betaling,” formante faren. Innstillinga var nok at det var gunstig å komme tidlig i arbeidslivet. ”Men så kom framhaldsskolen”, forteller Jon. ”Ja, jeg husker godt derfra. Det var en dyktig og fin fyr (læreren), og så – jeg var flink på framhaldsskolen, syntes det var artig. Det var stor frihet, vi fikk snekre en måned, og det var veldig artig!” Siden fulgte realskolen – en interkommunal realskole uten eksamensrett. Realskolen ble en nedtur – han opplevde at han var mindre heldig med lærerne, og at han ikke gjorde det så godt faglig. ”Men jeg hevdet meg på andre fronter både i fritid og i arbeid og i idrett.”

Etter realskolen jobbet Jon på anlegg, tjente godt, men fant ut at han skulle søke seg over i militæret, verve seg for tre år, hadde han tenkt. Men – systemet passet ham ikke helt, så han fikk endret til ordinær verneplikt. Han framhever betydningen av venner han da fikk. – ”De hadde vel skolegang, utdanning, ja, og de ble på en måte en slags – det var en som særlig virket inn på meg, husker jeg. ”Du skal ta utdanninga di ferdig...” Jon vurderte ulike utdanningsalternativ, men fikk tilbud om å bli erstatningslærer. Han var drøyt 20 år, og ble lærer på en todelt skole. ”Og da hadde jeg ansvar for alt – fra A til Å!” Han underviste etter Normalplanen av 1939 og opplevde den som spennende. ”Og da kom skoleinspektøren og

rettledet meg en dag før jeg startet. (...) Jeg følte at jeg lyktes som lærer, så jeg hadde et veldig fint år. Og jeg drev jo skolen sånn som jeg husket min gamle skolemester drev skole. Streng var jeg jo. Det var liksom noe som... Jeg var vel ettergivende når det var gjort noe. Det var vel nærmest en slags kjøpslåing.” Jon søkte lærerskolen<sup>1</sup>, men kom ikke inn. Han ble bedt om å fortsette i lærerjobben, men valgte anleggsarbeid samtidig som han forberedte seg på neste års opptaksprøve.

Jon kom inn på lærerskolen etter ytterligere noen måneder som erstatningslærer. Og lærerskolen, ”... det var en flott skole.” Han berømmer lærere han hadde – sterke personligheter. ”Ja, lærerskolen har jeg bare godt å si om. Vi lærte mye, synes jeg, vi jobbet seriøst.” Det var teater og kor. Jon var også tillitsvalgt for klassen i flere år. Han karakteriserer skolen som ”smeltedigel”. ”Det var dette typiske småbruker, og arbeidsmiljøet og (...) dette med kultur, det var liksom, det måtte liksom modnes. Men både mor og far hadde litt sånn ... var litt kulturinteresserte, ja.” Han møtte kona si på lærerskolen. De har to barn som nå er voksne. ”Jeg husker mange år etterpå når folk klaget på lærerskolen, da ble jeg forbannet!”

Debutåret som ferdig utdannet lærer på en fådeltskole beskriver han slik: ”Da tror jeg jeg var ganske streng. Alminnelig streng, måtte ha litt kustus. Ungene var jo arbeidssomme og flinke og nøye med leksene, at de ble gjort og ... gjorde alle leksene. Men vi hadde liksom stor frihet.” Året etter – da som framhaldsskolelærer – beskrives i samme ordelag – en arbeidssom, men givende vinter: Intensivøkter med elevene, som så fikk tid i skibakken eller på skøytebanen etterpå. ”Vi kunne holde på med engelsken en formiddag, et par, tre timer, og det var liksom en slags nyordning. (...) Jeg hadde jo litt armslag i og med at jeg var alene.”

9-årig skole var i emning<sup>2</sup>, og kravet til adjunktkompetanse gjorde at Jon og kona søkte videreutdanning. De endte på hvert sitt studiested, men med overkommelig geografisk avstand. Jon begynte på historie grunnfag. ”Jeg husker jeg grudde meg som en hund. Det hørtes veldig nifst ut for meg å begynne på lærerhøgskolen da. Han fikk ordnet med hybel, fikk lån/forskudd på studielån. Det var et arbeidskrevende studium – ”så jeg hadde en relativt høy arbeidsmoral.” Han fulgte forelesninger, leste, hadde stor glede av kollokviearbeid, og hadde lyst til å fortsette studiene – ”jeg hadde nesten ikke lyst til å begynne å skole igjen.”

Kona begynte i jobb, Jon tok fatt på 1. avdeling spesialpedagogikk, og det var vel nærmest tilfeldig, ”... hvis jeg først skulle ta spesialpedagogikk, skulle jeg ta logopedutdanning.” Med spesialpedagogikk ville det være lett å få jobb, ”... du kunne få jobb hvor som helst i landet.” Han gjorde det godt til eksamen, hadde lest omtrent alt, ”ja pugglest,

---

<sup>1</sup> Fireårig lærerskole med opptaksprøve

<sup>2</sup> Vedtatt i lov om grunnskolen av 1969, mange kommuner hadde allerede etablert forsøksordninger.

altså” ut fra antakelse om at det ville bli vanskelig å komme inn på 2. avdeling spesialpedagogikk. Han nevner flere av lærerne han da hadde, flere av dem etter hvert kjent på nasjonalt nivå. ”Men”, sier han, ”jeg var ikke så begeistret som jeg var på lærerskolen, men... jeg kom bare dit for å suge til meg lærdom. Så jeg var der i ens ærend.”

Så tilbake i lærerjobb på et industristed. Han hadde sløyd og spesialundervisning. ”Og det var jo gammeldags systemet da, at de kom nå ut, og det var ingen som protesterte på det. Og jeg syntes jo mange ganger jeg hadde det bra sammen med de guttene. Det var jo ofte gutter.” Vi er i første del av 1970-tallet. Han berømmer foreldre: ”Men det som imponerte meg med den skolen, var at de hadde veldig, de hadde et veldig ansvar for barn, da, de der gruvearbeiderne. De ville ikke at sønnene og døtrene skulle havne i gruva. De skulle ikke ha tungarbeid, ikke slite som dem. Og så stilte bedriften opp hvis det var noe på skolen.”

Familien flyttet til en annen landsdel, fra kyst til innland, nær konas heimsted. Tanken var opprinnelig å bo der noen få år. De ble værende – med korte avbrekk i samband med studier. Jon var tilsynslærer for spesialundervisning i kommunen – tre skoler og seks t/u nedsatt leseplikt. ”Og den jobben tok jeg seriøst. Det ble så jeg fulgte med hva som ble gjort i de timene da og laga opplegg sammen med lærerne og jobba med det. Jeg hadde flere år i denne jobben.” Etter hvert ble det lærere med spesialpedagogisk kompetanse også på de andre skolene, så da sa han opp tilsynslærerjobben. Han var også klassestyrer for en klasse i ungdomsskolen, opplevde at det var færre disiplinproblemer her enn på industristedet. Han peker samtidig på endringer i tid: Elevene kunne ta mer reale oppgjør før. Ungene tålte mer en real overhøving uten at han som lærer fikk reaksjoner bl.a. fra foreldre. Elevene – ”de er mer tandre i dag. Vi må bruke annen medisin for de samme sykdommene. Det er liksom mitt inntrykk ...” Han beskriver seg stadig som ”streng”, nøye, men primært: Rettferdig. ”Men”, legger han til, ”jeg var veldig redd for å såre de som var svake – de skolesvake. Men jeg følte jo at jeg ikke kom, ikke klarte å hjelpe dem godt nok. (...) Det var mange som skrev dårlig norsk, og jeg fant jo ut at jeg kunne hjelpe dem.”

Jon opplevde bygda som ganske stille, vantrivdes i starten. Studiet i pedagogikk var moduloppbygd, forteller han, og han begynte å studere på distanse, opplevde faget som spennende. Han leste ved siden av jobb, hadde det ”som en slags hobby”. Etter mellomfagseksamen ble han bedt om å gå videre. Han hadde ikke hatt planer om å ta hovedfag – ”det var liksom bare en tanke som streifet meg en gang i blant.” Kulturkollisjonen – forholdet mellom skole og lokalsamfunn var tema for hovedfaget. Jakt og fangst har en sterk plass i bygda – det var de dyktige i. Og det som hele tiden ble etterspurt i skolen, var ting de ikke var dyktige i. Han refererer til en intens arbeidsperiode som vitenskapelig

assistent i ett år. En del av de etablerte pedagoger var skeptiske til tema og metode for hovedfagsoppgaven, ”det skulle være empiri, da, du skulle telle antall skrivefeil eller sauer!” Han fikk gjennomslag for sitt: En historisk avhandling, og resultatet ble jo positivt vurdert. Jon har opplevd dilemma vedrørende vegvalg og yrkeskarriere. Relatert til en mulig karriere i lærerutdanninga, vant tilhørigheten til bygda der de hadde slått seg ned. Sønnen sa. ”Du, pappa, må gjerne dra, men jeg blir her!” Det avgjorde valget. Jon ble i bygda og karakteriserer seg selv som en lykkelig mann. ”Ja”, sier han, - ”jeg er en lykkelig mann. Jeg tror ikke jeg hadde blitt mer lykkelig om jeg hadde vært akademiker.”

Han påstår det er tilfeldig at han ble inspektør, senere rektor. Rektorrollen opplever han som ”for mye byråkratisering ... egentlig skulle du ha administrativ og økonomisk utdanning pluss data for å være rektor.” Om et par dager skal han ha ei økt med kollegiet om PISA-undersøkelsen.<sup>3</sup> ”og så skal jeg si litt om hvordan vi kan bli flinkere til å lære dem å lese...” Ellers ”doserer” han ikke så mye for kollegiet, ”for det er bare tull.” Han legger imidlertid vekt på å signalisere holdninger til elever, til hverandre som kolleger, til bygninger og uteareal. Her er god orden på skolen. Elever vi møter når jeg går litt rundt sammen med rektor, hilser høflig, er forekommende og er i arbeid. Han har også lagt vekt på å rekruttere nye lærere og forteller stolt om de gode eksempler i så måte. ”Så,” sier han, ”vi som er gamle – at vi tar vare på de nye, og så høyner vi yrket vårt.” Han berømmer kommunen for å ha satset på skolen. ”Og jeg har sagt det til rådmannen også – nå når jeg er blitt voksen – at jeg hadde reist for mange år siden hvis kommunen ikke hadde vært så dyktig.”

Etter noen år kjente han seg utbrent, måtte finne på noe. Endskapen ble et desentralisert logopedstudium. ”Jeg husker jeg angret som en hund, for jeg skulle reise til syden samme dagen som jeg sa ja, så da kjøpte jeg meg ei bok som hette ”Språkutvikling”, som jeg hadde med meg på stranda. Jeg var så umotivert, men så begynte vi i Trondheim, og det var veldig artig, det. (...) Den var veldig bra for meg. Og der lærte jeg ... og personlig var det noe av det likeste jeg har vært borti, altså.” Han reflekterte på å søkte jobb i PPT-tjenesten, men nei ”så fant jeg vel ut at jeg ikke passet der. Nei, for jeg er ikke så veldig glad i å skrive rapporter.” Han viser til oppgaver PPT har og at tjenesten nok er temmelig pressa på tid og på papirarbeid. Samarbeid med PPT, sosialetat, BUP og andre instanser inngår som et ledd i rektors virke – også koplet til vurderinger med spesialpedagogisk innsikt som grunnlag.

---

<sup>3</sup> PISA (Programme for International Student Assessment) gjennomført av OECD.

”Det som er, det som gjelder spesialpedagogikk – den har jo endret seg litt i mitt hode,” sier Jon. Han reflekterer over avskolingstanker, viser til Illich<sup>4</sup> og Solstad<sup>5</sup>, det at skole ble opprettet fordi vi manglet noe. Skole per i dag er blitt for teoretisk og målstyrt. Piaget synes glemte – ”men Piaget har egentlig, den har egentlig cluet, synes jeg, den der tenkinga omkring opplevelsen og performance knyttet til intellektet. Og ikke minst – følelsene, der du lykkes med kropp og hender. Piaget er avsatt i norsk skole i dag!” Jon refererer til skolens produksjon av noen elever som tapere. Han snakker fort og intenst om bruk av IKT for elever generelt og for elever med lese- og skrivevansker spesielt: ”Med knallhard lese- og skrivevanske tror jeg på den nye teknologien, altså.” Samme sak i engelsk. ”Jeg sier at nå ordner vi en bærbar PC til deg, så får du bruke litt tid på å lære deg å skrive sånn noenlunde fort, og så får du retteprogram på engelsk på dette her, så sparer du deg for en masse tøv og bal.” Han er offensiv når det gjelder å skaffe maskiner. ”Og hvis Hjelpemiddelsentralen ikke tar det, så tar vi det på selve skolen.” Dataansvarlig ved skolen gir god veiledning – bl.a. til elevene som har laget heimesida for skolen. Jon har formidlet betydningen av satsing på IKT og internt støttesystem til instanser over: ”Du kan ikke bare bygge opp norsk skole med bare sånn speider – ”Vær beredt – Alltid beredt”. Det blir tulle, det!”

Jon vektlegger betydning av begynneropplæringa i norsk og at unger virkelig leser; han har bare forakt for den absurde metodekrangelen i norskopplæringa, men etterlyser metodisk innsikt hos lærere. Det gjelder også andre fag – ”Man kan ikke fagmetodikken hvis du ikke kan fagets egenart – fagets iboende sjel, altså. Det gjelder tall og det gjelder naturfag. (...) Jeg synes jeg lykkes best når ungene sier – jaha!”

Studieteknikk er nok en kjepphest – ”vi har jo altfor lite studieteknikk. Vi forutsetter at ungene har lært seg å lære. Det har de ikke gjort. (...) Vi skulle ha brukt mye, mye mer tid på det. Slik at du lærer deg å lære. Så hvis du blir klar over dine svake sider og sterke sider.”

”Reinhekla spesialpedagog ...” Han har skapt begrepet, humrer og medgir: ”Jeg er egentlig ganske usikker på hva slags rolle spesialpedagogen skal ha i skolen. (...) Sånn synes jeg at jeg har muligheter for å påvirke som rektor mer enn det å drive reinhekla spesialpedagogikk.” Han har stor respekt for spesialpedagogene, og viser igjen til PPT, oppgaver og vilkår som kanskje virker begrensende for tjenestens muligheter for oppfølging.

Den spesialpedagogiske tenkinga vil han snu på hodet og spørre: ”Hva er du flink til? Hva tror du du kan? Hva vil du? Og så, når vi er ferdige med skolen, så er det jo nettopp det

---

<sup>4</sup> Illich (1973): Det skoleløse samfunn: om å flytte læring fra skolestua ut i dagliglivet.

<sup>5</sup> F. eks. med referanse til Lofotprosjektet: intensjoner og utviklingsstrategi v/Asle M. Høgmo og Karl Jan Solstad.



vi gjør.” Flere ganger bruker han utsagnet: ”De spør ikke hva du kan, men hva du kan gjøre.” Han er skeptisk til bruk av diagnoser, både fordi diagnoser kan bli feil, men også fordi en diagnose kan skape unnskyldninger for en elev til ikke å satse ... eller for lærere til å kreve for lite av eleven. Fokus på det juridiske perspektiv i spesialpedagogikken kan forsterke dette: ”Altså – jeg tror det juridiske har skremt oss.”

Han viser til egen skole som er organisert etter ”lausdriftsystem”. ”Vi gjør det på en annen måte der du ikke får sjansen til å sitte i buss. For jeg tror hvis vi legger forholdene til rette fysisk, så skjer det mentale endringer hos oss også, og ikke omvendt. Det er liksom en slags filosofi jeg har.” Dette gjelder alle elever, uavhengig av opplæringsbehov. ”Hele flokken, ja, for da blir det også enklere, da blir det mindre synlig når du går både inn og ut av en læringssituasjon. Det er ingen som bryr seg om hvor du er, bare du har arbeidsprogram.” Skolen jobber ellers med ulike prosjekter – blant annet elevbedrift, vaktmestertjeneste, samarbeid med industrien.

Jon vil ha spesialpedagogikken over i et nytt spor. ”Vanligvis”, sier han, ”får du jo utvikle det du er sterk i.” Han refererer til arbeid med individuelle opplæringsplaner, ”et jippo”? Også relatert til planarbeid vil han ha fokus på mestring, og bruker engelsk som eksempel, – jobbe med engelsk intensivt i 14 dager eller ei uke. ”Da kanskje vi kunne få den der ... åh, nå har jeg klart det! Nå kan jeg dette – få en sånn følelse av at dette har jeg klart! Akkurat sånn har jeg lyst til å gjøre det i forhold til individuelle opplæringsplaner.” Han modererer seg noe, medgir at de er blitt flinkere med arbeid med IOP med åra. Lærerne er blitt mer presise i beskrivelser av eleven. Slik sett har og dette arbeidet gitt noe mer mening enn i startfasen for noen år siden. Han er imidlertid noe usikker på hvem som legger premissene for hvilke nivå eleven skal nå. Jon er opptatt av mestring både faglig og sosialt, relatert til forholdet mellom tilrettelegging for mestring og krav. Han understreker betydningen av at elevene finner mening i å gå på skolen.

Som rektor er han lojal mot systemet, men forstår godt lærere som blir overgitt over – ”at tempoet blir for høgt av og til. Hva skal du velge bort?” Det nye læreplanverket for grunnskolen får ros og ris. ”Den generelle delen, den er meget god. Det synes jeg er noe av det beste jeg har lest. (...) Den andre delen – den er jeg redd for – du kan jo ta kunst og håndverk, du kan ta norsk – den forskrever seg!” Han refererer til fagplandelen som ”tvinger nesten” til gjeninnføring av minstekrav i fag. Han snakker om frihet til ”kunne gå litt videre da, litt utenfor, gå i bredden eller i dybden.” Lærebøkene avspeiler noe av det samme: Å ville

favne alt. Så er det viktig at blant annet rektor skaper legitimitet på skolen for å gjøre andre ting, ha armslag til å gjennomføre ulike typer prosjekt, blant annet lokalt forankrede prosjekt, dra på ekskursjoner osv. ”Så,” sier han om det nye læreplanverket relatert til handlingsrom for skolen, ”det er ikke noen unnskyldning for ikke å gjøre noe.”

Jon viser til at han var stolt da han var ferdig med lærerutdanninga. Han hadde opplevelsen av å kunne noe. Nedturen kom med spesialpedagogikk ”... for da begynte jeg å tvile, tror jeg nok.” Per i dag rekrutteres nye lærere annerledes. Lærerutdanninga er i realiteten et åpent studium, ”men,” sier Jon, ”et åpent studium kan jo være et godt studium hvis du er motivert for det når du begynner der – og kanskje blir de mer motivert mot slutten?”

Yrkeskarriere og yrkesstolthet ... Jon har arbeidet lange dager; har ikke vært så opptatt av å telle tiden! Ei sterk helse har vært den gode hjelper ”... har ikke vært borte fra jobb én dag.” På tampen av sitt ordinære yrkesaktive liv reflekterer Jon over begrepet ”skolemann”. ”Begrepet er borte. (...) Men jeg opplever meg faktisk som skolemann, en av de få. (...) Det er ingen status i dag. Det er mer dette med å bevare gløden for skolen – grunnskolen. Da er det vi tar disse grepene for at det skal bli spennende.”

**Hilda (60)**  
**Kommune 1.**

Hilda vokste opp på et relativt lite sted i Nord-Norge som eldst av tre søsken, storesøster. Det var på sitt vis et tidstypisk bygdesamfunn i etterkrigstida. I mange familier var det f.eks. ingen tradisjon med utdanning, særlig ikke for jenter. ”Guttene i min familie,” sier Hilda, ”de ble bakere, elektrikere, snekkere og slikt.” Ei tante var sykepleier. Selv drømte Hilda om å bli jordmor. Hilda fikk tidlig omsorgsoppgaver; mor var kronisk syk og behøvde i perioder blant annet hjelp til påkledning. Det var blant Hildas oppgaver fra skolestart. ”Samvittigheten, følelsen av aldri å gjøre nok, har fulgt meg hele livet,” sier Hilda, selv nå etter at moren hennes er død, og hun selv har passert 60. Det var vanlig at hun drog heim til foreldrene og hjalp til også etter at hun selv hadde etablert egen familie. Det var liksom hun som kunne gjøre ting ”rett”! Framhaldsskolen var fullført, og det var forventet at hun skulle være heime og hjelpe til. Hun ønsket noe annet og tok som 18-åring ei kortere utdanning innen et omsorgsykke, fikk jobb, men syntes etter hvert at jobben ga lite utfordring.

Som 19-åring giftet Hilda seg og fikk etter hvert flere barn. Mannen hennes hadde heller ikke utdanning, så da ble han prioritert først. Han tok lærerutdanning mens hun tok ulike kurs knyttet til interesse, talent og jobbmuligheter. Hun fikk etter hvert en ganske variert utdannings, og arbeidsbakgrunn, en bakgrunn hun er glad for at hun har. Hun tok ungdomsskoleeksamen som privatist, la vekk jordmor-drømmene. ”Jeg ble mindre begeistret for turnuser og vakt etter hvert.”

Fortsatt eksisterte den gamle fireårige lærerskolen, Hilda kom inn i konkurranse med svært mange. ”Jeg trodde jo aldri jeg skulle komme inn med den bakgrunnen jeg hadde.” Familien flyttet dit lærerskolen lå. Lærerskoletida beskriver hun som fire lærerrike, men arbeidsomme år. Lærerskolen hadde relativt lavt omdømme sammenliknet med den nyetablerte distriktshøgskolen (DH). ”Så jeg opplevde at alle de nye lærerne som kom (dvs. til DH og som underviste også på lærerutdanning), overførte grunnfagpensumet til oss alle sammen, så vi kunne kanskje ha gått opp og tatt grunnfag i de fleste faga vi hadde undervisning i de to siste åra. (...) Det var veldig mye fokusering på fag, lite på metode.” Hilda og noen medstudenter søkte om å få en av praksisperiodene ved en sentralinstitusjon for psykisk utviklingshemmede. Det ble en praksis som gjorde stort inntrykk.

Familien planla flytting tilbake til heimtraktene, hadde ”fjernbygd” hus, fått jobber. Da kom det fram at han hadde truffet en annen. ”Så sånn begynte min yrkeskarriere som lærer. Det var et forferdelig år. Jeg hadde 1. klasse utenfor byen, og det var så vidt jeg hang sammen. Så opplevde jeg det at jeg måtte bort; jeg måtte ta styringa over livet mitt ...” Hilda

fikk psykiatrisk hjelp, ble ”sparket bak” av psykiateren. ”Her har ikke du noe å gjøre,” sa han, ”din reaksjon er en normal reaksjon på en unormal situasjon.” Hilda tok koreografien over eget liv.

Hun vurderte flere muligheter innen videreutdanning, men valgte spesialpedagogikk. Hun arbeidet samtidig deltid på en institusjon for psykisk utviklingshemmede. Dette skjedde på slutten av 1970-tallet. ”Og så oppdaget jeg jo, jeg leste jo ganske mange papirer fra sånne testsituasjoner der det stod ”ikke opplæringsdyktig” og sånne ting fra disse institusjonene rundt omkring, og det gjorde meg veldig sint.” Hun viser til dokumenter fra 1960- og 70-åra. Hun er blant de spesialpedagoger som tidlig ble opptatt av de juridiske sider ved spesialundervisning og har blant annet holdt kurs både internt på skolen samt i mange andre sammenhenger.

I tillegg til videreutdanning i spesialpedagogikk, har Hilda også sosialpedagogikk og skoleutvikling som fag samt mellomfagstillegg i lese- og skrivevansker. Utbyttet av studier i spesialpedagogikk blir i hovedsak karakterisert som verdifull metodekunnskap, ”... en del spesifikke ferdigheter jeg lærte der, og de må en selvfølgelig ha med hvis vi skal hjelpe enkeltelever. (...) Sosialpedagogikken, den kan mer ivareta det hele menneske.” Hun viser til at det særlig i samarbeid med foreldre generelt og i arbeid med elever med sosiale og emosjonelle vansker har vært nyttig med bakgrunn i sosialpedagogikk. ”... så du kan si at det er det sosialpedagogiske grunnlaget som er med på å utvikle den sosialpedagogiske praksisen, og det har jo med menneskesyn og grunnholdninger å gjøre, og jeg fikk også bekreftelse på mye av de tanker og ideene jeg hadde, grunnholdningen jeg hadde. Så jeg synes kanskje sosialpedagogikk er like viktig som spesialpedagogikk. Sosialpedagogikken har jo snev av de sosialpedagogiske perspektiv, men, et snev bare,” sier hun.

Hilda har hatt sitt virke ved en større ungdomsskole i mange år. Hun fikk funksjon som spesialpedagogisk koordinator lenge før begrepet var i vanlig bruk. Hun utarbeidet sin egen arbeidsinstruks, en instruks som også har dannet modell for andre. Hun deltar i ulike team, spesialpedagogiske team, klassetrinnsteam, klasseteam. Deltaking varierer ved behov ”... så har jeg oppgaven da å fyke mellom eller prioritere hvor jeg skal være.” Mønsteret har endret seg de seinere år. Nå er det som regel den eller de spesiallærere som har undervisning i aktuell klasse som også deltar i relevante team. Spesiallærerne i samme PPT-distrikt har imidlertid satt av en t/u til fellesdrøftinger. Det er ikke alltid de får til å realisere dette, men hun framhever dette som ”førsteprioritet”. Tema her har bl. a. vært drøfting av pedagogisk grunnsyn, syn på elever, og teamet av spesiallærere er rimelig samstemte, sier hun. Videre omtaler hun oppfatninger av spesialpedagoger: ”Det er mange som har gått løs på

spesialpedagogikk og spesialundervisning i det siste, (...) at det gamle bildet de har av spesiallærere, sånne som låser seg inne på et kontor og sånn som spesiallærere fungerer nå, det stemmer ikke med det gamle bildet. Det er ikke det bildet jeg har av meg selv og andre spesiallærere.” Hun har også vektlagt det å være veileder både for andre spesiallærere og faglærere ved skolen.

Mye av Hildas engasjement har vært knyttet til etablering av rutiner både ved overganger og i tilknytning til planlegging. Bl.a. individuelle opplæringsplaner og halvårsrapporter. Kommunen har nettopp innført nye, felles maler for IOP. Malene er mindre omfattende enn de Hildas skole tidligere har benyttet. ”Men forenkling, er det da alltid framgang?” spør Hilda. Klassestyreres ansvar for planarbeidet er aksentuert, spesialpedagogens nedtonet og i utgangspunkt usynlig – dvs. i form av underskriving av dokumentet. Dette er endret. Skolens sentrale aktører, dvs. rektor, klassestyrer og spesialpedagog skal sammen med foreldre signere IOP. Hilda har som spes.ped.-koordinator også vektlaget arbeid med overganger, fra barneskole til ungdomstrinn og fra ungdomstrinn til videregående opplæring. Elevmedvirkning og foreldresamarbeid er sentrale stikkord samt informasjonsutveksling mellom tidligere og blivende lærere. PPT har også vært en sentral samarbeidspartner i dette arbeidet. Dette har vært ei ordning som har fungert bra. –”Nå har PPT-tjenesten sikkert fått påpakning for at de ikke har vært ledende i dette, så nå er det vel de som overtar styringa der,” sier Hilda med et litt skeivt smil.

Hvem skal stå vakt om det spesialpedagogiske feltet? Hilda har vært sjukemeldt en lengre periode, og opplevde at den spesialpedagogiske tilrettelegginga nærmest hadde ligget brakk mens hun var borte. Selv har hun vektlagt dialogen med skolens ledelse for å ivareta feltet. I hennes fravær var det ingen av spesialpedagogene som hadde deltatt i vurderinger sammen med ledelsen. ”De hadde bare bestemt, brukt sin myndighet til å legge timeplanen.” Slik sett vurderer hun oppgaven som spesialpedagogisk koordinator som både personavhengig og sårbar. Hun er også noe usikker på nyutdannede spesialpedagoger, også de med 2. avdeling spesialpedagogikk: ”Jeg opplever jo at de er veldig usikre, og det er jo naturlig da, at de er usikre både på hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre det.” Hun reflekterer blant annet over omfang av praksis studenter får.

”Grunntanken er jo at flest mulig av de elevene som får spesialundervisning, skal få være mest mulig inne i klassen sin, men vi ser jo at behovene til elevene er svært forskjellige,” beretter Hilda. Hun er opptatt av organisering av spesialundervisning, opptatt av å skape brudd i forhold til det gamle leseklubbegrepet. Hun vender tilbake til utfordringer knyttet til tilrettelegging, gjerne knyttet opp mot elever med lese- og skrivevansker. Her veves

betydningen av elevenes motivasjon og mestringsmulighet sammen med læreres innsikt, vilje til å gå utradisjonelle veier samt spørsmål vedrørende organisering. Hun forteller at hun tidlig, lenge før Lydbokforlaget ble etablert, fikk kolleger med seg på det hun betegner som ”lovbrudd”: De leste lærebøkene fra alle fag inn på kassett. ”Vi hadde det (pensum) ferdig innlest før Læringscenteret begynte med det. (...) Elevene har hatt veldig nytte av lydkassetter, og ofte har de gått opp i karakter og vært kjempefornøyde. (...) Men noen ganger det har tatt lang tid å motivere. Elevene synes det er litt prakt med disse kassettene.” Hun er ikke like godt fornøyd med dagens ordning. Læringscenterets lydbøker har for det første hatt synshemmede som målgruppe (med referanse til lesehastighet), og dessuten har lydbøkene kommet altfor seint. ”Vi fikk jo bøkene på slutten av skoleåret!” Skolen har fått honnør fra Dysleksiforbundet for sin innsats på dette feltet.

”Organisering,” sier Hilda, ”språktrening, det er veldig vanskelig å drive det i en klasse, eller gruppesituasjon. Da synes jeg det er bedre å ha en elev en halvtime en gang for uka enn å ha han i ei gruppe på fire timer per uke.” Hun understreker enkeltelevers behov og at det er ulike steder i leseprosessen det ”stopper opp”. Slik sett er den individuelle tilnærming og en diagnostisk holdning til undervisning viktig. ”Og jeg prøver jo å legge vekt på det han får til og hele tiden, så tar vi utgangspunkt i det da hele tiden og prøver å bygge opp og se hvor det stopper. Det tror jeg er en veldig viktig kunnskap vi har. Og den kunnskapen er det ikke så mange som har.” Hun understreker betydningen av at eleven kan det som det er arbeidet med, før de går videre i prosessen; ellers ”... sitter han jo som han har sittet der bestandig, og ting har gått forbi.” Hun reflekterer over førlæring – sette ting i sammenheng slik at elevene får satt tidligere kunnskap i system før de går videre. Betydningen av elevens behov for å se framgang aksentueres.

Hilda er opptatt også av allmennlæreres innsikt i de vansker elever med særskilte opplæringsbehov strever med. Det har gjennom flere år vært arrangert kurs for alle første- og åttendeklasselærere i regi av en lokal logoped. Også fra slike kurs er en del av materialet skriftliggjort slik at lærere har kunnet gå tilbake og sett på dette senere. Igjen er her et eksempel på initiativ på skolenivå som etter Hildas initiativ, eser; gjøres til samarbeidstiltak for flere skoler. Hun opplever det som en kontinuerlig prosess, dette med å få vinne forståelse i hele skolen for elever med de særskilte opplæringsbehov. Selv bruker hun også Læringscenterets lesetester som individualtester. Det er et omfattende arbeid å analysere elevprestasjonene, selv disse testene som jo er screeningtester. Igjen opplever hun at spesialpedagoger med ny utdanning ikke har god nok bakgrunn for diagnostisering, analyse av resultat og omsetting til tiltak.

”De største problemene jeg har som spesiallærer,” sier Hilda, ”det er å påvirke at det hele henger sammen, det spesifikke opplegget som jeg vet elevene ville ha utbytte av, det med å få dem til å henge med eller følge med på det klassen har. For når de blir tatt ut av klassen, for eksempel for spesifikk trening, som det er stadfestet at de skal ha, så opplever de at de mister, mister noe i klassen ...” Hun karakteriserer dette som ”det store spesialpedagogiske dilemma”. Hilda har gjort avtale med de respektive faglærere om at elever som er ute av klassen, får kopi av lærerens notater etterpå. Elevene opplever det som svært viktig at de får tilgang til det som er skjedd i klassen mens de var ute. Hilda understreker at de som lærere forsikrer elevene om dette, ”... ellers kan det være at han i neste omgang nekter å gå løs på de oppgavene. (...) Det er jo en av de måtene vi tilpasser det på da.” Tilpassing ellers skjer blant annet gjennom at spesiallærer går gjennom stoff med elever. Videre skjer tilrettelegging gjennom bruk av data, også på prøver samt utvida tid på eksamen. Hun viser til at det jo ikke er lett for faglærere å tilpasse opplæringa. ”Når du har trediver elever og 45 minutter, så er det ikke akkurat enkelt. Da blir det faget og facts, stort sett.”

Hilda får honnør fra ledelsen på egen skole, fra foreldre og elever; hun får tilbakemeldinger på at hun gjør en god jobb. Utdanning, arbeids- og livserfaring utgjør en samlet ballast. Også den krisen hun gjennomlevde og bearbeidet i forbindelse med samlivsbruddet inngår ”... jeg opplevde jo at det finnes flere virkeligheter, at det finnes flere sannheter enn din egen. Det har nok vært med på å prege meg.” Hun har vært i ”gamet” i vel 20 år, og det er klart det har vært konfrontasjoner, både med ledelsen lokalt og på kommunalt nivå. Lokalt greier de å samsnakke seg. Hun er langt mer urolig for hva som har skjedd de siste åra og det som nå skjer på kommunalt nivå. Ett skille settes ved innføring av nytt inntektssystem for kommunene. Et mer markant skille setter hun ved nedlegging av skolestyret. ”Etter at skolestyret ble nedlagt, og enkeltvedtaksmyndigheten ble lagt til rektor, så har det gått nedover. For det har vært viktig for rektorene å være best i klassen i forhold til å spare kommunen for utgifter. Så har de triksa og miksa da og ikke synliggjort ankeretten så veldig godt, synes jeg.” Konsekvensene opplever hun som ansvarsfraskrivning, pulverisering av ansvar. Hun tviler på at de ordninger som nå gjelder for kommunen, er lovlige. Kommunen har innført ei ordning med at sakkyndig tilråding skal skissere et opplegg, men ikke stipulere ressursbehov. Hilda oppfatter dette som uthuling av elevers rettigheter. ”... foreldre må være svært bevisste og ha ganske stor kunnskap om ting. (...) Det er bare de sterkeste som klager.” Kommunen har også blitt stevnet av tidligere elever som fikk spesialundervisning, og Hilda stiller seg positivt til at slike rettssaker kommer. ”Men,” sier hun, ”jeg synes det er rart at de (dvs. kommunen) ikke ser sammenhengen mellom dette her med penger, midler, ressurser til

undervisning og forholdet til rettssakene. Det ser ikke ut til at det har noen virkning, får noen konsekvenser. Hovedpoenget i våre dager ser ut til å dreie seg om forenkling av saksgang, reduksjon av antall elever som får spesialundervisning, uavhengig av hva som er de reelle behov, og mange elever har jo behov for spesialundervisning, og etter loven har de jo en rett til spesialundervisning.” Her er engasjement, driv.

”Og det med en inkluderende skole, er, har jeg veldig dårlig forhold til det uttrykket der, for jeg ser det som et ledd i dette med sparing. Hadde dette skjedd i ei tid da vi hadde flust med midler, så hadde det vært supert.” Nå betegner hun intensjonen som ”keiserens nye klær”. Hun viser til at skolen har svært få delingstimer og at det gis få muligheter for individualisering. ”... nå virker det som vi skal gå fra spesialundervisning og bare strø utover for å få større lærertetthet uten å tenke på hvem som skal ha ansvaret for denne spesialundervisninga. (...) Så for å kunne drive med inkluderende skole, tror jeg at vi, det må ganske mye skolering til av de vanlige allmennfaglærerne, (...) ellers blir det bare et tomt ord.” Hun reflekterer videre over skolens utfordringer: ”Så derfor mener jeg at kanskje nå er vi, i hvert fall vi og vår skole, inne i en fase der vi virkelig må gå inn og se på dette med inkludering og tilpassing og gjøre en skikkelig jobb, gjøre et skikkelig arbeid på det. Jeg synes ikke vi har kommet langt nok. Mens midlene til spesialundervisning har blitt mindre og mindre, så har det ikke på samme måte utviklet seg en praksis i klassen som kan fange opp de elevene synes jeg – som før har fått hjelp utenfor klassens ramme.” Det er innført fleksitid og elevene har egne arbeidstimer der lærere er veiledere, men her er stadig utfordringer knyttet til differensiering.

Hilda gir uttrykk for at hun synes framtida for elever med behov for spesialundervisning ser dystert ut. ”Jeg ser litt mørkt på det, altså, når jeg tenker på det med rettigheter, det med likeverd, tilpassa undervisning. Når du vet hvor mange elever det er i en klasse, en klasse f.eks. der er vel seks-åtte stykker som har behov, individuelle behov, og de er veldig forskjellige. Det blir slått sammen i ei gruppe for at det skal se ut som at de får mer enn de får. (...) Og jeg er redd for hvordan det skal gå med disse elevene, hvis det blir sånn nå at det skal være, f.eks. at de skal fordele disse undervisningsmidlene utover på klassene og ikke tar utgangspunkt i elevene.”

Hilda har arbeidet mye. Nå ønsker hun seg noen roligere år. Hun har en omfattende utdanning, og opplevde også at hennes egne foreldre var stolte av henne, om enn de i utgangspunktet ikke var innstilte på at hun søkte utdanning ut over det som var ”vanlig”. Hun har også innehatt flere verv, både som student og spesialpedagog. Hun har klart mye, vært ”... sånn dobbeltarbeidende og trippelarbeidende.” Hun viser til at hun som kvinner flest har en



veldig sterk ansvarsfølelse i forhold til ulike oppgaver, eller som hun sier det selv: ”Det går liksom ikke an å ta lett på noe.” Privat har hun det godt, vel etablert i et nytt samlivsforhold. Ungene har klart seg rimelig bra, om enn etterdønningene etter foreldrenes samlivsbrudd ga mye strev. Hun gir uttrykk for at arbeidet i det spesialpedagogiske feltet har bydd på utfordringer, tidvis i meste laget slik at hun har spekulert på om hun har vært kvalifisert for det. – ”Men det har jo gått bra,” sier hun, ”... at jeg har klart det. Det har jo folk gitt uttrykk for.”

**Andreas (58)**  
**Kommune 6.**

Andreas er blant seniorenene på skolen, en ungdomsskole med tre paralleller. Bygningen er forholdsvis gammel, virker umiddelbart noe slitt. – ”Det er vel bare tre av kollegene som er eldre enn meg”, sier Andreas. Han har arbeidet ved denne skolen siden tidlig på 1980-tallet.

Han vokste opp i et mindre industrisamfunn, på et småbruk. Far jobbet på anlegg, mor var heimearbeidende, og i kårstua bodde mormor. Hun sørget for havregraut hvert langfriminutt da han gikk på realskolen slik at denne ungdommen, som vokste fort, var lang og hengslete og lei av den tradisjonelle matpakken, fikk ekstra næring og stell. Samtidig var han da unna når medelever skapte en del baluba, forteller han. Andreas er enebarn og refererer til den gode oppvekst – heime, på skolen og i fritid prega av idrett. På barneskolen, en fådelt grendeskole, markerte han seg blant de flinke elever, jobbet stort sett trutt, men samfunnslære? Det måtte da vel holde å være godt orientert via radio og aviser? Forbauselsen var stor da han ikke fikk den sedvanlige M på en prøve samt en smule reprimande fra læreren: Det lønte seg nok å lese leksa. ”Så jeg fikk meg noen små påminninger om at hovmodighet, det blir du straffa for.”

Heimkommunen var tidlig ute med skifte fra framhaldsskole og realskole til ungdomsskole. Andreas tok realskolen, men på ei tid da ungdomsskolen samtidig ble innført. Det samme opplevde han da han seks år senere var nyutdannet lærer og i sin første jobb: overgang til den nye skolestrukturen.

For en del landsungdom var landsgymnaset valget etter avsluttet realskole (eller før). Han hadde ingen klar formening om hva han ville bruke realskolevitnemålet til. Foreldrene støttet ham, premierte gode karakterer, uten at Andreas opplevde det som en nødvendig spore. Han var skoleinteressert og søkte venner som også var det. Andreas, som var interessert og flink både i språk og matematikk, startet på reallinja på landsgymnaset, men følte etter første år at matematikken kunne bli dryg, selv om hybellivet også medførte hjelp fra og samarbeid med medelever på kveldstid. Han gikk over til språklinje og jobbet intenst i sommerferien for å kunne være på linje med nye medelever ved neste skoleår. ”Så da høsten kom, kunne jeg dette like godt som iallfall den beste delen av klassen. (...) Mye av dette var jo puggstoff, da.”

Matematikkpensum til examen artium på språklinja tilsvarte i hovedsak pensum første år på reallinja. Andreas hadde pensum ”inne” og gikk fortrøstningsfullt opp til eksamen – dette var ”peanuts”! Nå – 40 år i ettertid, snakker Andreas om de egne forventninger om toppkarakter på eksamen, om vilje til flid via nitid innføring, om surr i innlevering, regelrett

stress og en middels karakter som resultat; han hadde dels levert feil ark. ”Jeg husker klasserommet, jeg kunne rekonstruert det slik jeg husker det.”

Et par år seinere skulle han velge yrke, journalistikk eller læreryrket? Han hadde erfaring fra begge. Han var sommervikar i lokalavisa, likte jo å skrive, fikk gode tilbakemeldinger – det var året for Mardøla-aksjonen, og Trygve Bratteli var statsminister. Han hadde også vært lærervikar ett år etter gjennomført militærtjeneste. Noen av elevene hadde hatt hans gamle lærer, som jo var litt spesiell. Men lærerdebuten gikk bra, en meget sammensatt klasse til tross. Men det å ha hatt samme lærer, skapte en slags felles plattform. Det var linjedelt ungdomsskole, det var en elev i klassen med bevegelseshemming, en med alvorlig synshemming, en med talevansker. ”Så det var mange utfordringer,” sier Andreas. ”Jeg fikk det til å fungere, tror jeg, fordi jeg hadde dette spesielle utgangspunktet til noen av elevene (samme lærer, min anmerkning) – det var halvparten av dem, tror jeg. (...) Og så var jeg ung, og så drev jeg med idrett slik at jeg hadde status slik i lokalsamfunnet. Jeg hadde overskudd, jeg hadde... jeg så vel ikke de problemene som en erfaren lærer ville ha sett ganske umulig. Så jeg brukte min egen erfaring som elev, og ja, menneskekunnskap, og fordi det bare var ett år, kanskje også da, så lyktes jeg.”

Han valgte lærerutdanninga bl.a. ut fra erfaringa med å takle stress. Lærerhøgskolen på Rosenborg var en mulighet, men et slikt løp kjentes uoverstigelig langt. Det ble lærerskolen, blant annet etter anbefalinger fra venner som hadde begynt. Så kunne videreutdanning følge etter ei tid. Lærerskoletida var fin. Andreas sertifiserte seg som instruktør innen ulike idretter, giftet seg og søkte jobb på hennes heimtrakter. Han fikk jobb i ungdomsskolen ved overgangen til linjedelt ungdomsskole i den kommunen. Han refererer til at elevene var ”utsortert” – linjeplassert etter evner og interesser. Visst var det morsomt å ha de flinke elevene i tysk – ”det var nesten som på gymnaset.” Han underviste på alle linjene, hadde bl.a. fagplan 1 – ”de såkalte taperne eller de som ikke var interessert.” Denne klassen vant ei volleyballturnering. ”Og,” forteller Andreas, ”det var de som, de slo dem da, som var vant til å lykkes. Det å være med og gi litt status slik, det smakte.”

Han markerte seg i idrettsmiljøet, hadde tatt videreutdanning i kroppsøving, og ble bedt om å søke stilling i folkehøgskolen. ”Så jeg tok sjansen, og der ble jeg jo da i ti år da.” Fornyete møte med elever han hadde hatt i ungdomsskolen, ble skjellsettende. ”Og der traff jeg jo igjen – iallfall de første åra – en god del av dem jeg hadde på ungdomsskolen, som ikke hadde fungert så godt som elever på ungdomsskolen. Og så søkte de folkehøgskolen, og her var de helt andre personer og fikk noe helt annet ut av det. Holdninger til elever som strevde, ble bekreftet da han noen år senere tok 1.avdeling spesialpedagogikk ”... holdninger til elever

med lesevansker og troen på at svake elever kunne lykkes – kunne se at det var elever som ikke klarte å lære lese, som tok sertifikat, som stiftet familie, som... Så den respekten der for dem, selv om de hadde en del odds mot seg, den var verdifull.”

Studiet i spesialpedagogikk var i hovedsak rettet inn mot barnetrinnet, ”det var nesten litt sånn småskolepedagogikk,” og Andreas fikk i liten grad brukt egne erfaringer under studiet. Vi har nådd midten på 1970-tallet. Andreas og kona vendte tilbake til bygda. Han var tilbake som lærer ved folkehøgskolen, noe som han betegner, ikke bare som en lærerstilling, men også som en livsstil: skolens behov kom foran de private. Ekteskapet haltet, og flytting til et annet sted var uttrykk for bøttingsvon. Han arbeidet i ungdomsskolen et par år, men hadde tatt beslutning om å vende tilbake til folkehøgskolen da det uventede hendte: de skulle ha barn! ”Så var det bare å legge bort ei bok og begynne ei ny – da ble det et nytt liv,” forteller Andreas. Paret var langt mer samstemte enn tidligere og mobiliserte krefter. Begge var over førti, men takket nei til fosterundersøkelse – abort var uansett uaktuelt; begge hadde erfaringer med barn med spesielle behov.

Sønnen ble født. Han ble dramatisk syk som nyfødt, ei medfødt funksjonshemming ble konstatert, ei funksjonshemming som medfører kontinuerlige medisinske tiltak, noe som er en belastning både for foreldre og barn og også for selve parforholdet. Andreas og kona ble skilt. Andreas fikk omsorgen for gutten. De var enige om det i og med at far var den mest robuste av de to, men sønnen har kontakt med mor. Sønnen er nå i tidlig voksenalder ”... så det har gått over all forventning da,” sier han. Andreas forteller om aleneforeldererfaringer, om praktiske og økonomiske utfordringer, men også om støtte og hjelp. Hjelpeapparatet har fungert – både på nasjonalt og lokalt plan. ”Jeg fikk oppbacking fra alle herifra, skolesjefen den gangen, rektor og kolleger og... Og hadde spesialelever her, som jeg følte ... når jeg var her og hadde dem, så stilte jeg sterkere faktisk, enn jeg gjorde før, fordi at jeg ... for at jeg var i stand til å forstå, kanskje, manges situasjon. Og det, det jeg lærte gjennom andre pårørende også da, som var på sykehuset, var jo om ... ja, hjerneskadde unger og slik, det ... det gjorde jo at jeg lærte mye, følte jeg.” Omsorgen for sønnen medførte ofte en del nattevåk. Andreas refererer til at elever han hadde i små grupper viste forståelse for at han av og til kunne duppe av. ”Og det hendte jo at elevene – når vi satt i små grupper – at jeg var så trøtt at jeg ... de vekte meg. De sa – nå er jeg ferdig med oppgaven, hva skal jeg gjøre nå? Og jeg følte at de som ikke likte å holde på med dette, kanskje, de var lojale overfor meg.”

Livet har rullet rette vegen, som han sier, Andreas. Han møtte igjen ei kvinne fra heimtraktene for en del år tilbake. De giftet seg. ”Så nå er vi tre igjen,” sier han. Han reflekterer også over den smule likhet mellom de første åra som alenefar og denne

intervjusituasjonen: ”Det er som å trykke på en knapp.” Fortellerbehovet er stort – i krise er det gjerne slik, men også nå, sier han, relatert til å delta som informant i dette prosjektet ”... litt slik er det når du signaliserer at du er interessert i å høre om dette her.”

Grunnprinsippet i spesialpedagogisk arbeid karakteriserer Andreas slik: ”... så prøvde jeg liksom å holde dette med taushetsplikt og ikke gjøre narr av, ikke understreke svake sider.” Han opplever at han har større vansker med å være overbærende, forståelsesfull i klassesammenheng når han har fulle klasser, flinke klasser. ”Jeg har mye større evne til å være pedagog og medmenneske når det er folk som i manges øyne er tapere,” sier han. Andreas refererer til betydningen av lærelyst og elevens tro på egen evne til å lære. ”Det, klarer du å være medmenneske og tenke helhet der, så finner du en del løsninger som er overordna de faglige. Og det der at alle har ressurser til noe, det er bare et spørsmål om å klare å gi selvtillit og ta det fram og at eleven selv kan tro på det.” Han refererer bl.a. til tidligere elever med AD/HD og betydningen av at de fikk vise hva de kunne, betydning for dem selv og dermed også for samkvem med andre.

IKT brukes i spesialundervisninga også ved denne skolen. Effekten varierer. Mens bruk av data tidligere var en gulrot for elever som fikk spesialundervisning, er det nå alminnelig. ”I den første tida var det nok litt slik at det var spennende å drive stavetrening med data og enkel matematikk og slik, men den tida er over. Så vi bruker vel kanskje ikke data så mye som før – rett og slett av den grunn.” De yngre lærerne bruker IKT mer, tar ulike typer programvare i bruk, ”men eldre lærere,” sukker Andreas, ”eldre lærere og teknikk!”

Tidligere samarbeidet Andreas mer med PPT enn hva tilfellet er nå. Han viser til at det har vært mange utskiftninger ved kontoret, men at det nå arbeides for å få større stabilitet. PPT har faste kontordager ved skolen, men nytteverdien av samtaler, rådgiving oppleves noe varierende. ”Det handler jo om kjemi, dette også. Men,” tilføyer han, ”når det gjelder PPTs oppfatninger om hverdagen i skolen, så stemmer jo ikke det helt bestandig da.” Han ser ettertenksom ut, gir uttrykk for at han kanskje er på tynn is her.

Organisering av spesialundervisninga varierer en del på denne ungdomsskolen. Dels er det tolærersystem ”... men da blir det gjerne elever i gråsonen, som fungerer mye bedre faglig også, og der kan en hjelpe andre i klassen som trenger det vel så mye, men så er vi i beredskap.” Ellers har Andreas faste elever i faste grupper. Tidvis brukes også enetimer, for eksempel i engelsk dersom klasselærer har ordinær tavleundervisning – ”da synes jeg det er greit at vi kan være på eget rom.” Forholdet mellom vanlig undervisning og spesialundervisning varierer noe, og er dels læreravhengig. Skolebygningen er gammel, og det innebærer visse begrensninger rom- og organiseringsmessig. Her er ombygging på gang

og omlegging til mer elevaktive læringsformer. Kollegiet har vært på studieturer og også fått besøk av ”fyrårnskoler” ”... folk som var oppe og fortalte om fleksitid og basisteam og forskjellig slik, så det er vel ting som kommer.” I kollegiet er det lærere som er entusiaster når det gjelder fornying; andre er mer tilbakeholdne. Andreas refererer til L 97 og bl.a. fordringene til tema- og prosjektarbeid, noe som også stiller krav til endringer i lærerrollen. Organisering av spesialundervisninga er dels planlagt, dels tar Andreas ting på sparket. Gjennom ansvaret for sønnen, har han bl.a. lært seg å ta omsyn til dagsform, tilpasse. ”Men,” sier han, ”samtidig som når det står et fag på timeplanen, så er jeg opptatt av at jeg skal bidra noe der altså. Da går vi ikke en tur på byen og gjør en masse bare for å få tida til å gå slik. Da må det være målrettet mot faget. Er det engelsk, så skal vi holde på med litt engelsk.” Ellers har han også bevisst brukt kroppsøvingfaget i spesialundervisninga. –”Og det der med behovet for å være, for å styrke dem på det som fungerte slik; kanskje var det fysisk aktivitet de var flinke til, idrett kanskje, (...) elever som kom i gang og som fikk til ting når de slapp å holde på bare med det som var svakheter.”

Tidligere brukte han mer tid på å tenke ut strategier for arbeidet framover. Nå er det sterkere islag av kollegasamarbeid. ”Før,” sier han, ”da gikk jo folk heim etter undervisningsslutt. Nå er lærerne tvunget til å være mer på skolen, fram til 15.30. Det fungerer.” Teamarbeid oppleves som positivt – selv om også dette er noe personavhengig, avhengig av ”den gode kjemi”. Teamet er bare delvis samstemt, men samarbeidet om felles planlegging, felles drøfting av elevs framferd og framgang, medfører at også spesialundervisning er blitt mer ”vi”. Det er en styrke, framholder han. Det er bare unntaksvis at elever har all sin undervisning utenom klassen. Tilhørighet til klassen blir prioritert. Spørsmålet kan være om dette skjer på bekostning av faglig framgang. Fortsatt hender det jo at Andreas er med som støttelærer i klassen og at dette også skjer i timer med felles gjennomgang av stoff. ”Radiatorlærer,” sier Andreas, ”... det hender nok det.” Men Andreas gir i hovedsak uttrykk for at verden går framover. Styrket samarbeid influerer også på arbeid med IOP og halvårsrapporter. Plandokumentet fungerer mer som et arbeidsdokument nå enn tidligere, og lærerne er mer opptatte av begrunnelser for tiltak enn tidligere. Klassestyrere deltar noe mer aktivt enn før, noe Andreas igjen framhever som positivt.

Samarbeid med heimen betones som vesentlig. I forhold til en enkeltelev gjennomføres det i år faste, månedlige møter med foreldre, klassestyrer, sosiallærer og Andreas. Andreas skriver referat fra hvert møte som legges på elevmappa. Eleven selv er ikke med. Det er viktig at eleven uttaler seg, men møtene blir jevnt over mer effektive når eleven ikke deltar. Andreas vurderer det slik at det er viktig for eleven at skole og heim møtes fast,

ikke bare når det er konkrete saker å drøfte. Mange foreldre vet at Andreas selv har et barn med funksjonshemming. Han opplever at det tidvis kan være en døråpner.

**Anna (56)**  
**Kommune 3.**

”Jeg var 19 år og hadde via bekjente fått jobb på en spesialskole i England. Jeg hadde vært i utlandet tidligere også – på ungdomsutveksling – og det var jo for så vidt litt uvanlig på den tida. Min familie var litt tidlig ute sånn.” Anna kommer fra en konservativ middelklassefamilie i en småby, født mot slutten av andre verdenskrig som den eldste av fire søsken. Hun var aktiv som unge både på skole og i fritid, passet småsøsken og andre småbarn. ”Vi gjorde jo det på den tida,” sier hun.

”Jeg glemmer aldri de blick jeg fikk fra forbigående da jeg hadde med meg funksjonshemmede unger på tur, rare blick. Dette må ha vært i 1963, og det var jo helt tilfeldig at jeg kom inn i dette arbeidet på en spesialskole.” Anna gikk på språkkurs og hadde lyst på noe å gjøre i fritida. –”Et internasjonalt engasjement ble vakt i meg,” sier hun, ”samt lysten til å arbeide med funksjonshemmede. Når jeg tenker etter, var jeg jo allerede som lita svært opptatt av barn, særlig fargede barn.”

Vel tilbake i gamlelandet om høsten, gikk Anna opp til en spesialskole, snakket med en av lærerne der, spurte om de hadde bruk for henne. Hun ble prompte tilsatt for kost og losji. Vedkommende lærer, senere rektor, spurte ingen om det! Etter hvert fikk hun noen vikartimer så hun tjente litt. Så fulgte lærerskolen, toårig den gang. Hun funderte litt på å ta sosionomutdanning, men den var treårig, så valget falt på den korteste utdanninga. –”Det var for så vidt ei morsom tid, men jeg tok jo utdanninga fordi jeg ville tilbake til spesialskolen.” Hun nevner lærere som var viktige for henne under lærerutdanninga – et par som per i dag – vel 35 år etter, er markante fagpersoner på nasjonalt nivå. Hun opplevde dem som nyskapende. Også i studietida var hun aktiv på fritid med teater, studentorganisasjoner og som speiderleder.

Etter endt lærerutdanning fikk Anna stilling på spesialskolen, slik hun hadde planlagt. Giftmål fulgte, og etter et år begynte hun på Spesiellærerhøgskolen på Kampen i Oslo og tok 1.avdeling spesialpedagogikk. Egentlig hadde hun lyst å gå videre med det samme, ta 2.avdeling, men opplevde ikke spesiellærerskolen som direkte nytenkende på den tida. ”Det har jo forandret seg masse siden da. Jeg syntes de drev på med sånne ting som jeg syntes på et vis vi skulle være ferdige med. Jeg leste jo, jeg har jo bestandig lest en masse, ikke sant? På ett vis hadde jeg kanskje lest på forhånd det som egentlig var pensum. (...) Og jeg syntes vi ble behandlet som mindre kunnskapsrike enn vi var, for vi var jo mange som kom fra våre forskjellige jobber. (...) Det er jo et varsko til utdanninga i dag også det. – Man var ganske ung og ganske



overbevist om at man hadde de fleste sannheter. Det er jo litt det og da,” sier hun nå og ler. Anna reflekterer over hvor målrettet hun var som student det året. Hun visste hva hun var ute etter, hvilke elever hun skulle tilbake til. – ”Og disse dysleksikategoriene vi arbeidet med da – de ble liksom litt finurlige for meg, for meg ble det bare en bit av et menneske.” Hun gikk tilbake til lærerstilling på spesialskolen. Det er tidlig 1970-tall.

Rektor var forholdsvis nytilsatt, dvs. i den stillingen, en mann med visjoner og handlekraft. Han satte i gang med femdagersuke før det ble vedtatt, sovesaler ble omgjort til mindre rom. Noen av de elevene som tidligere gikk på spesialskolen, de sterkeste av dem, fikk etter hvert skolegang på heimeskolen. Rektor representerte en annen måte å tenke på enn den tidstypiske. ”Og det ble jo mye strid rundt ham, men i forhold til det jeg trodde på, så var jo det midt i det også han ville,” sier Anna. ”Han var med og åpna de vegene vi hadde lyst til å gå. Han gjorde det enkelt for oss, og foreldrene var selvfølgelig kjempeenige.” Hun refererer til ”totalløsninger” – der skole, heim og internat gikk sammen om helhetlige løsninger for elever som hadde omfattende hjelpe- og opplæringsbehov. ”På spesialskolen jobbet vi med multifunksjonshemmede barn. Jeg sier vi – vi var flere som jobbet sammen, en førskolelærer, andre yrkesgrupper. Vi la vekt på ADL-trening, stimulering og leik. Det var på sett og vis ei total opplæring. Noen av ungene hadde vært i Åndssvakeomsorgen, noen var i grenseland. Vi fikk lov til å gjøre noe nytt. Det var ingen som stoppet oss! Jeg tror de var glade for at det ble gjort noe for disse ungene som ikke hadde fått så mye tilbud før. Det var på sett og vis et pionerarbeid.” Anna snakker med glød, ler, gestikulerer – her er alle tegn på et sterkt engasjement.

Det var ei intens og spennende tid, disse årene på tidlig 1970-tallet. Anna og mannen var politisk aktive på venstresida, EF-avstemning, kvinnesak, solidaritetsarbeid. De fikk tre barn i løpet av få år. Seinere kom tre barn til og et fosterbarn. Noen av barna er ”egenproduserte”, de andre er adopterte. Noen av barna har funksjonshemminger. – ”Vi sa vi ønsket det. Ungene er voksne nå, greier seg godt.” Adopsjon av unger har også medført engasjement i adopsjonsforening.

1970-tallet – det var jo på mange vis et spennende tiår. Det lå jo i tida for mange – å flytte ut fra byen. For Anna og mannen gikk vegen nordover. De var to par som flytta samtidig; de trivdes med å jobbe i lag. I denne bygda var ungdomsskoletrinnet lagt ned, ungdommene var internert i nabobygda. – ”Vi fikk dem heim igjen! Vi fikk slått ut vegger i skolen og kunne jobbe slik vi ville, flere voksne sammen. Et barnehage tilbud ble etablert rundt et barn med Down Syndrom og et som var

multifunksjonshemmet. Vi laget et tilbud for hele kullet, og de begynte jo på skolen samtidig. Så – vi fikk jo lov til å gjøre dette – det var ingen som stoppa oss på det!” Anna understreket at det jo ikke var selvtakt de drev med; de la vekt på å følge saksbehandlingsregler. ”Men”, sier hun, ”det var ikke vanskelig å få gjennomslag for det vi ville.”

Familien flytta sørover etter noen år – og har bodd i samme by siden slutten av 1970-tallet, en by relativt nær hennes heimlass. ”Vi etablerte oss først i utkanten av byen på et småbruk med kaniner og det hele. Nå, når ungene er blitt store, bor vi i et vanlig bolighus. Også på skolen jeg arbeider ved her i kommunen, fikk jeg jobbe sammen med andre, vi var flere voksne i en klasse der det var et funksjonshemmet barn. Undervisninga ble litt annerledes enn det som var vanlig da. Jeg fikk tatt i bruk ideer jeg trodde på. Det var ingen som stoppa meg på det!” I sin lærergjerning har Anna i hovedsak hatt sitt arbeid i klasser der det har vært elever med særskilte opplæringsbehov.

”Det var samme sak da vi noen år senere begynte arbeidet med to funksjonshemmede elever. Vi slo ut en vegg, laget en liten klasse først og så en stor klasse av hele kullet. Vi var da også to pedagoger som hadde stor glede av å jobbe sammen. Vi hadde jo elevene inne i klassen hele tida. Jeg har jo sloss en del for ressurser, men har aldri måttet sloss for ideer.” Anna har hatt ulike arbeidsoppgaver, blant annet som øvingslærer. –”Så hver gang jeg har fått sjansen, har jeg sagt at jeg gjerne vil. Jeg tror mange spesialpedagoger er sånn, som har lyst og som får lov. Jeg kjenner jo mange spesialpedagoger som gjør mye spennende.”

I deler av stillingen er Anna fagrettleider. ”Jeg liker jo å samarbeide med andre, både foreldre, andre lærere, andre yrkesgrupper, få jobbe i team – også i forhold til dem mine oppfatninger ikke slår igjennom hos. Samarbeid med foreldre har vært veldig artig.” Hun viser til at kommuneledelsen har bidratt til å legge forholdene til rette, være seg i forhold til læremidler eller arbeid med overganger. Når det gjelder barn med omfattende behov for tilrettelegging, ble kjente framtidige behov for læremidler lagt inn i kommunens langtidsbudsjett. ”Og vi laga jo en mal som de tok i bruk i mange andre kommuner etter hvert, for vi la det inn på langtidsbudsjett – behov for spesielle hjelpemidler som vi visste ville komme,” forklarer Anna. Tilsvarende prinsipp gjaldt overganger. For barn med omfattende vansker, er framtidige behov rimelig kjent. Så gjelder det da å forberede de ulike systemene. ”... ett år før man skal over i et nytt system er for seint. To år er minimum, gjerne tre. For ellers får du ikke forberedt

systemene, får ikke skolert folk, får ikke revet ned vegger, får ikke lagt opp... (...) Poenget er at man tar tidlig tak, ikke sant? Nå er det jo flere som er på den gata – det er habiliteringsteam, helsesøster. Alle jobber på dette viset nå, men det var ikke så selvsagt før.”

Anna har jo tatt mer utdanning etter hvert – sosialpedagogikk og et studium relatert til småskolepedagogikk. Hun startet på et veiledningsstudium, men valgte å slutte på grunn av sykdom i familien. Hun har holdt en del kurs selv også, blir spurt om det, blant annet om sosial inkludering, en av kjepphestene! –”Sosial inkludering, det handler om å høre til i klassen, lære i en sosial setting.”

Anna snakker seg varm bl a om bruk av læremidler. Det er en annen kjepphest. ”Jeg ville aldri trodd at jeg skulle bli teknisk interessert, men IKT – det er jo et fenomenalt arbeidsredskap – det er jo bare å forsyne seg.” Hun har hatt en del kontakt med et kompetansesenter (relatert til sensoriske vansker), kranglet en del med dem. Det hendte de var skeptiske til å ta tekniske hjelpemidler i bruk, men Anna og hennes samarbeidspartnere torde.

”Kompetansesystemet”, sier Anna, ”det er ... når kompetansesystemet fikk nok med seg selv...” Hun utdyper erfaringene sine. ”Men vår erfaring ute på grasrota da, er jo at det har ikke alltid vært så lett å få den kompetansen som vi skulle ha fra kompetansesystemet. Vi har mange ganger følt at de har fått av oss, og så har de egentlig ikke tatt vare på det og videreutviklet det og gitt det tilbake til oss, sånn som det skulle være. (...) Men vi syntes noen ganger, og det er ikke bare jeg, det da, at vi er blitt sugd uten å få så veldig mye igjen. Likevel vil jeg jo si at vi – jeg har fått mye igjen, men de har hatt så god tid, og vi har ikke hatt god tid. For ungene som vi har jobbet med, de har jo vært her og nå.” Forventningene til et kompetansesenter er selvfølgelig at de skal ha spisskompetanse for relevant felt, ”for generell kompetanse,” sier Anna, ”det har vi egentlig selv.” Blant sentrale tema er utvikling av læremidler for den aktuelle målgruppa. Anna savner samordning mellom ulike instanser; det handler om bruk av folk og penger og prioritering av arbeidsoppgaver. Hun poengterer at erfaringer og hjertesukk er formidlet direkte til det aktuelle kompetansesenteret i ulike faglige sammenhenger. Hun bekjenner sitt agg knyttet til at flinke lærere (her med referanse til kompetansesentersystemet) gjerne havner i administrative stillinger. – ”Sanne agg som jeg har hatt, som gjør at jeg på et vis aldri har gått med på å bli byråkrat, da. Jeg vil være sammen med grunnplanet.”

Anna ser fram til å ha første klasse til høsten. Ei jente med omfattende funksjonshemming begynner i klassen. Anna har vært i barnehagen for å bli kjent med henne. Rektor frigjorde noe ressurser til faglig oppdatering, lesing, nettverksarbeid og kurs. Holdningen blant kolleger til elever med store funksjonshemminger er noe blandet. ”Det er flere på skolen som synes det er litt skummelt, men jeg synes det er ei utfordring, spennende. Vi er flere som skal jobbe sammen, en førskolelærer som kjenner jenta fra før, en vernepleier kanskje. Det er spennende å jobbe med andre faggrupper, grupper jeg ikke har samarbeidet så mye med tidligere.”

Anna reflekterer over endringer som er skjedd over tid. –”Den som har vært lenge i tralten, arbeidet mye med funksjonshemmede, ser jo at verden går framover. Det er enklere å få et funksjonshemmet barn i dag. Det er flere av dem som er synlige og det blir bedre lagt til rette for dem. Jeg husker jo tilbake til 60-tallet – så mange kjappe og tåpelige kommentarer jeg fikk når jeg gikk ute med elever som hadde synlige funksjonshemminger. Slikt hører du ikke lenger. Det er ikke fordi folk gir blaffen, jeg tror ikke det; de er mer vant til det. Vi er vant til å se at folk er forskjellige. Det er flere lover og regler slik at en ikke trenger å krangle om slikt, selv om det fortsatt nok er slik at det går bedre med ressurssterke foreldre.”

”Jeg er optimist når det gjelder holdninger,” sier Anna, ”men pessimist når det gjelder hva vi bruker ressurser på her i verden, fordi den offentlige fattigdommen går jo ut over noen, og den private rikdommen er ikke tilgjengelig for riktig alle.” Hun opplever det som bekymringsfullt med et samfunn som er så konkurransepreget. ”Jeg håper så inderlig at det blir ok å ikke ha den beste jobben etter hvert, og jeg snakker også med andre voksne om det.”

Anna reflekterer over ungers nåtid og framtid. ”Jeg synes vi voksne snakker for mye med barn og unge om framtida; jeg synes vi skal være mer opptatte av nåtida. Vi skal være sikre på at det er kvalitet her og nå i stedet for å stresse ungene på hva de skal bli. Det er jeg blitt veldig bevisst på og velger å ha is i magen på at vi ikke behøver å lære ungene alt mulig. De må lære seg noen redskapsfag og sånt, så langt de kan. Men det er så mye kunnskap de ikke kan få, og det er så mye jeg har lært som jeg har glemt, lykkelig og glad. Så de sporene som en får, er mye mer av folkene og livet og settingen. Det er jeg blitt veldig bevisst på å snakke med foreldre og kolleger om. Det beste foreldrene kan gjøre for ungene sine, er å rive bøkene vekk, ikke gjøre mest mulig lekser, men bake kake, gå en tur og ha det litt artig sammen i stedet for å være lei seg for det man ikke får til sammen. Jeg bruker litt energi på det for tida. Jeg synes vi som

skole bommer litt på dette.” Hun presiserer at hun generelt er opptatt av kunnskap, men er bevisst på at unger skal nå sine grenser, utnytte evnene sine. –”Jeg vil at ungene skal kjenne at de mesterer, ikke sant, det mestringsnivået deres og gi dem kompetanse.” Anna fortsetter: ”For hvis vi skal lære alle 25 det samme på en gang, og det gjør en faktisk i skolen enda, dessverre, da er det noen som lærer det, men det er noen som kan det for lengst, og det er noen som aldri kommer til å lære det, og det blir jeg litt fortvilt over, da. For de kunne brukt tida mer – kall det effektivt da.(...) Ja, jeg er opptatt av organisering og arbeidsformer og differensiering og mål og – ja. Men det betyr ikke at jeg får til alt sammen, langt derifra, men det er noe med hva man har for ideer i bakhodet når man holder på.”

Hun snakker om forståelse for den enkelte elev, om skolen som den gode arena og for noen barn: den beste arena. ”Og hva klarer vi her på skolen og jeg selv da å gjøre med hans nåtid, for at det skal kunne bli ei bedre framtid enn det kanskje blir hvis vi ikke gjør noe?” Hun framhever Opplæringsloven og den generelle delen av L 97. ”Det står mye bra der, men hvis du ser i planen til folk, så er det streket under mest lengst bak. Det er dumt! (...) Vi kan gjøre det vi tror på, men det spørres om vi får det til – om vi er mange nok som kan nok nå i dag, så vi får en moderne skole i disse gamle husa som vi har. Og om det er noe i de tradisjoner og den kulturen vi har i bakhodet og i veggene, i foreldregruppen ...” Anna nevner aldersblanding som ett eksempel, der flere lærere er begeistret for tanken, men realisering ut over tidsavgrensa prosjekt? Homogenisering med alder som sentreringspunkt preger mye av tenking og handling i skolen.

I sum vurderer Anna utviklinga i skolen som positiv. ”Vi har hatt et prosjekt på skolen nå der vi også har brukt nettet, tverrfaglig og med aldersblanding. Elever som får spesialundervisning er selvfølgelig med på dette. Jeg stiller jo like blank som elevene i deler av det temaet vi har holdt på med. I denne uendelighetens undring stiller vi likt.”

Det er alltid noe som kan gjøres bedre i skolen, hevder Anna, tror jo det, både andre og hun selv kunne sikkert gjort mer, brukt ressursene bedre osv. ”Men”, sier hun, ”jeg trives sånn som vi har det. Det er kanskje en overlevelsesmekanisme i det. Jeg bruker å si at jeg er et gnagsår, men jeg oppfatter ikke at andre synes jeg er det, men jeg er det kanskje av og til.”

”Man kan spela sorts låt på dom vita tangentarna, och man kan spela sorts låt på dom svarta tangentarna, men för att få fram harmonien, mässte man spela både på dom svarta och vita tangentarna.”

Anna siterer fra ei utklippbok hun laget som lita og reflekterer: "... jeg klipte ut ting som jeg hadde festa meg med, og det er veldig mye sånn dikt om barn og omsorg, Røde Kors og hvite og svarte. Etterpå kan du se at det er ganske pussig at det mye av akkurat den problematikken." Hun reflekterer over valg som har gjort henne til den hun er: "Og jeg har brukt å si at jeg tror familien min og foreldrene mine var sånne humanister oppi det borgerlige de var, som ga rom for å prøve å finne ut selv eller få prøve å finne ut ting. Jeg tror denne borgerhumanismen ga meg springbrett til å bli politiske engasjert. Jeg så jo at denne politikken deres ikke stemte med – la oss kalle det – mitt menneskesyn, mitt grunnsyn."

Rettferdighet, likeverd tegnes som sentrale pilarer. "Jeg tror det er det som er grunnsynet og det som er utgangspunktet for at en havnet der en havnet. Dette har jo og å gjøre med hvordan man har skaffet seg familie og hva man holder på med." Anna er engasjert og aktiv på mange fronter. "Det er bra mannen min er roligere," sier hun, "ellers ville jo dette aldri ha gått!"

Heime har Anna stående et bilde av sin gamle tante i England der hun bodde sommeren for mange år siden, på 1960-tallet. "Hun hadde aldri noen formell jobb, men han var jo matematikkprofessor, og de skulle jo på et vis høre med til dem som hadde rikelig sånn materielt, men de bruke all sin tid og alle sine penger på folk som trengte noe ekstra. (...) Da drev de, kvekerne, i slummen – med prevensjon, abort og nødhjelp... og det brukte de sitt liv til. (...) Så når vi tenker på folk som tenkte på noe annet enn seg selv, så er det kanskje disse kvekerne ..."

## **Randi (53)**

### **Kommune 1.**

Randi ble født på Vestlandet, men flyttet som barn til Kristiansund og vokste opp der. Far var gartner og etablerte etter hvert sitt eget gartneri. Randi har to søsken, ei tre år yngre søster som også ble lærer. Broren er ingeniør. De tre ungene fikk sterk støtte heimefra på det å ta utdanning i en familie der det ikke var tradisjoner for å ta høgre utdanning. Far hadde drømt om å bli arkitekt, men mulighetene var der ikke. Krigen satte en stopper for utdanningsplaner. Mor hadde datidens jenters tradisjonelle veg: folkeskole, som hun tok på seks år, og etter hvert – husmorskole. – ”Skaff deg utdanning,” sa mor, ”gjør deg ikke avhengig av en mann for å få inntekt.” Mor arbeidet jo i gartneriet, men fikk først sin egen inntekt som pensjonist: alderstrygd. Randi gir uttrykk for at foreldrene satte mye inn på at ungene skulle få utdanning. Randis drøm var å bli lærer, slik som mor til bestevenninna. Der lærte hun seg å lese og fikk siden mor til venninna som lærer i småskolen. Videre – som mange jenter i vår generasjon: passet barn. Hun trivdes i lag med unger, primært litt store unger.

Randi har alltid vært skoleflink – hun har ”sklidd lett” gjennom skolegang. Etter realskole og gymnas, tenkte hun og ei venninne at de først skulle ha ett år fri fra skolegang og jobbe. Randi arbeidet som praktikant i barnehage og begynte på førskolelærerutdanning i 1969.

De to åra på førskolelærerutdanninga opplevde Randi som skjellsettende. Det er særlig to aspekt hun framhever som sentrale: arbeidsmåtene under studiene og betydningen av den sentrale lærer, Astri Vatne i pedagogikk.<sup>6</sup> Randi opplevde at de som studenter ble utfordret til å tørre ta standpunkt og slik også fikk større trygghet på seg selv. Videre peker hun på helhetstenking, ”det hele mennesket – et sentralt stikkord.”

Studentene ved Barnevernsinstituttet<sup>7</sup> (BVI) måtte også ha praksis fra barnehage før opptak. Det var vanskelig å bli tatt opp som student. Studentene måtte ha gode karakterer til artium samt gode skussmål fra praktikantåret. ”Det skulle vi vel hatt nå også,” sier Randi. Hun reflekterer over betydning av praktikantåret. Kanskje burde dagens lærerstudenter hatt et år som praktikant eller assistent før de gikk inn i ei slik profesjonsutdanning?

Randi berømmer lærerne de hadde på BVI – det var flinke lærere i alle fag. ”Jeg lærte veldig mye, både faglig om meg selv, blant annet å kunne si at jeg gjorde en god jobb når det var det det var.” Dette er også noe hun vektlegger i arbeid med elever og studenter. Hun

---

<sup>6</sup> Rektor Astri Vatne døde 14.03.02. Hun var rektor ved Barnevernsinstituttet i 33 år.

<sup>7</sup> BVI – nåværende DMMH – Dronning Mauds Minne – Høgskole for førskolelærerutdanning.

reflekterer over egne fordommer da hun begynte– hvorfor trenger du to års utdanning for å jobbe med unger? ”Jeg fikk en vekker i forhold til hva det vil si å være førskolelærer.”

Drømmen var imidlertid å bli lærer, så hun søkte umiddelbart etter avsluttet førskolelærerutdanning om å få innpassing i allmennlærerutdanninga. Det gikk ikke. Hun tok så full allmennlærerutdanning – som tidlig på 1970-tallet fortsatt var toårig. Det var like mange kvinner som menn i klassen; en del av de mannlige studenter var kvotert inn. Hun ville reformere lærerutdanninga, slik at også allmennlærerutdanninga mer fikk perspektiv på det hele barnet. Men – lærerutdanninga var ikke slik hun trodde. Hun stilte nok med en del fordommer, sier hun; var liksom innprentet med at lærere ikke var opptatt av hele barnet! ”Det er nok fortsatt litt slik,” sier hun, ”lærere og førskolelærere kommer av og til i et konkurranseforhold til hverandre i stedet for å tenke at her jobber vi altså i forhold til den samme ungen på forskjellige stadier.”

Allmennlærerutdanninga gjorde generelt mindre inntrykk enn førskolelærerutdanninga. Her hadde hun kroppsøving som valgfag; hadde alltid vært fysisk aktiv. Hun hadde planer om å ta spesialpedagogikk 1.avdeling umiddelbart etter lærereksamen; hadde lyst til å jobbe med unger som hadde strevd. Hun tenkte at spesialpedagogikk ville være godt å ha som faglig ballast i lærerjobben, også som klasselærer. Hun fikk imidlertid beskjed om at utdanningene lå for tett slik at hun ikke ville få opprykk. Disse reglene ble imidlertid endret senere. Så ble det historie grunnfag. Hun likte det; ”fag er jo spennende.”

Som nyutdannet søkte hun seg jobb ved en sentralskole sør i landet og trivdes godt der. Hun var klasselærer i første klasse og hadde også undervisning med en andreklassing med spesielle behov. Her – tidlig på 1970-tallet erfarte hun samarbeid mellom PPT, spesialskole og skolen der hun jobbet. De var på skolen en halv dag per uke. De kunne komme inn i klassen og observere, drøfte, gi råd. ”Der lærte jeg betydningen av samarbeid,” sier hun.

Det andre året på Østlandet ble dramatisk. Randi fikk hjerneblødning i en alder av 25 år og ble lammet, men var ved bevissthet hele tiden. Hun fikk afasi; tall og bokstaver var borte. Å lese ved hjelp av lydering kunne hun ikke, men helordslesing fungerte etter hvert. Hun var på det regionale sykehuset i fem uker og sendt til videre behandling ved Rikshospitalet. Hun lå i trommel – var blant de første her i landet som fikk slik behandling. Hun fikk også høre at hun egentlig skulle vært død! ”Og i ambulansen,” forteller hun, ”jeg husker jeg repeterte bokstavene: Der er s, der er j ...” Hun måtte lære sentrale ferdigheter på nytt, blant annet lære seg å skrive med venstre hånd. ”Alt hadde sklidd så lett for meg,” sier



hun, ”smellet måtte komme en gang ...” Randi var sykemeldt resten av det året. Høyre hånd er lammet. – ”Men,” sier hun, ”det er jo ingen problemer, ei hand fungerer jo.” Per i dag er hun i aktiv sykemelding; venstre hånd er overbelastet, rammet av betennelse. Hun ser tilbake. ”Jeg kunne jo ha gitt opp, satt meg ned, syntes synd på meg selv,” sier hun, ”men ... hva slags liv ville jeg ha fått da?” Hun peker på betydningen av å ha beholdt humøret; det er mye kraft i godt humør.

I sykdomsperioden hadde hun god støtte i kjæresten som hun seinere giftet seg med. De har en sønn som nå er i sine tidlige tjuerår. Hun har det fint i familien, sier hun. De er ikke slik at de gjør alt sammen, de har dels egne venner, sine egne interesser. Hun konkluderer: ”Jeg har et godt liv.”

På slutten av 1970-tallet tok hun 1.avdeling spesialpedagogikk. Det var fortsatt et årsstudium. Hun fikk tilbud om å ta noen timer med to elever med særskilte behov mens hun studerte. ”Jeg føler jo at min 1.avdeling er bedre enn den de har nå. Det var mye undervisning. Vi fikk jo på en måte tid til å reflektere på en annen måte enn jeg tror de får nå.” Utdanning i spesialpedagogikk har gitt et godt grunnlag også for generell tilpassing av opplæring. – Men relatert til helhetstenking? Hun har nok erfart at somme spesialpedagoger er ”innsnevra”; dvs. at det ser ut til å være mer personavhengig enn utdanningsavhengig hvor vidt lærere ser ungen med ressurser snarere enn å se, ”kall det vansker til unger.” Randis plan var å ta 2. avdeling spesialpedagogikk like etter 1.avdeling, men i og med at hun fikk tilbud om full stilling ved skolen, prioriterte hun jobb. Hun arbeider fortsatt ved samme skole.

Randi gir uttrykk for at det er artig å være lærer, ungene trives, foreldrene trives. Hun er nå inne i sitt fjerde kull i barneskolen; har fulgt sine klasser gjennom hele barnetrinnet. Hun beskriver seg selv som en ”tydelig voksen”, har aldri opplevd å ha disiplinproblemer. Elevene beskriver henne som streng, men real. Elever med spesielle behov har i hovedsak vært integrert i klassen, men hun presiserer at det er viktig å organisere opplæringa etter det som er elevens behov. Videre vektlegger hun åpenhet også om elevers vansker. ”Det er viktig å kalle en spade en spade. (...) Og hvis ikke ungen er med, så hjelper det ikke hva jeg gjør, ikke sant?” Hun eksemplifiserer med en fjerdeklassing for noen år tilbake som ikke hadde knekket lesekode og led. ”Vi tok ham ut av klassen en time per i dag i en viss periode og drev intensivtrening. Akkurat det hadde jo ikke fungert å jobbe med i klassen. Han kom, strålte! ”Nå kan jeg lese,” sa han.” Han leste for Randi, etterpå for klassen, og klassen klappet! ”Da hadde jeg klump i halsen. Alle visste at han hadde strevd (...) ingen av ungene i klassen følte at de har vært noen dårligere personer fordi de har strevd.” Hun dveler ved dette – at erobring av kunnskaper og ferdigheter fordrer strev, mer for noen enn for andre. Hun refererer til sin

egen historie: ”Det er jo ganske nyttig å ha hatt problemer selv når du skal arbeide med unger som strever. Jeg vet jo at det går an å lære seg ting ...” Å kunne møte motgang og kunne gjøre noe med det, framstår som en sentral ledetråd i Randis utforming av lærerrollen. Så – ”dollete” lærer har hun aldri vært, sier hun, i betydning ”stakkars-deg-biten”! Hvordan lærere viser omsorg, tror hun er mer personavhengig enn kjønns- eller aldersavhengig.

Samarbeid og teamarbeid framstår som sentralt for Randi. Hun hadde jo de tidlige lærererfaringer fra Østlandet: Fagpersoner fra PPT og spesialskolen som hadde sine faste dager på skolen der hun jobbet. ”Jeg ble sjokkert da jeg kom hit. De hadde jo kommet mye lengre der jeg kom fra.”

Per i dag er teamsamarbeid internt på skolen og fast samarbeid med PPT for lengst på plass. Randi er sentral i teamene. Her er faste, månedlige møter med tverrfaglig team, med tre representanter fra skolen (to spesialpedagoger og inspektør), en fagperson fra PPT, helsesøster, SFO og barnevern. Her kan de for eksempel drøfte anonymiserte saker. Skolen var tidlig ute med slike faste møter, og andre skoler har etter hvert etablert tilsvarende team. I tillegg har skole og SFO ukentlige møter. Tilknytningen til PPT er blitt fastere etter hvert. PP-tjenerne har fått en fastere skoletilknytning og får lære kjenne den enkelte skole mer på innsida. De blir mer husvarme, kanskje for husvarme?” Randi viser til kommentar fra PP-tjeneren: Å ikke bli for involvert, men kunne være noe nøytral. Organisering av PPT har i denne kommunen endret seg over år.

Randi har nært og godt samarbeid med en annen spesialpedagog ved skolen som har 2.avdeling spesialpedagogikk. Hun viser til at de stort sett arbeider sammen når de diagnostiserer elever, for eksempel bruker Aston Index i forhold til elever med lese- og skriveproblematikk. Den ene gjennomfører testen, den andre observerer. ”Og”, sier hun, ”vi bruker mye tid på å snakke med eleven.” Hun er ikke spesielt opptatt av det å sette diagnoser på elever, men opplever at det kan være sentralt i arbeid med foreldre. Arbeid med skoleintern kartlegging medfører at det blir færre henvisninger til PPT og at bestillingene blir mer spesifikke ”... for eksempel når vi har behov for at det blir tatt en WISC.”<sup>8</sup> Randi opplever at de utfyller hverandre, de skoleinterne spesialpedagoger og PPT. Per i dag har Randi avsatt en dag per uke til spesifikke spesialpedagogiske oppgaver. Hun antar hennes sentrale oppgave i feltet er begrunnet i hennes bakgrunn og erfaringer.

Organisering av PPT medfører en viss delegering av sakkyndighetsansvar. Randi forklarer: ”Jeg skriver noen sakkyndige vurderinger, og PPT skriver et vedlegg.” Hun

---

<sup>8</sup> Wechsler Intelligence Scale of Children – Revised.

reflekterer over habilitetsproblemer dette kan innebære, men peker samtidig på fordelene ved det å kjenne elev og skole godt. ”Fordelen,” sier hun, ”er at den sakkyndige tilrådinga ikke blir så rund.” Når PPT skriver de sakkyndige tilrådingene, er det gjerne med bakgrunn i rapporter og samtaler med lærere og foreldre; de har ikke den tilstrekkelige kjenneskap til eleven. Slik ordninga i denne kommunen er nå, skal den sakkyndige tilrådinga ikke spesifikt tilrå ressursbehov i form av timer, men beskrive innhold og organisering. Hun peker på at kravet til å beskrive organisering og innhold fører til økt bevisstgjøring bl.a. hos lærere. Det er et tidkrevende arbeid. Det ser ut til å motvirke en tradisjonstenking knyttet til fokus på ressurser snarere enn pedagogiske sider. Det innebærer samtidig at det er vanskeligere for foreldre å klage på enkeltvedtaket ”... for hva skal de klage på grunnlag av?”

Det å fatte enkeltvedtak er formelt sett delegert til rektor, men det tverrfaglige teamet deltar i vurderingene. Utviklinga går i retning av å skrive enkeltvedtak på klassetrinn slik at trinnet får ressursene. ”De ungene som har enkeltvedtak skal jo ha sitt, men samtidig organisere sånn at vi samtidig får med flere også. Vi må få bort dette her med at, som en del lærere har, at det er mine timer, ikke sant?” Timer på trinn er parallelllagt i flere fag, organisering av spesialundervisning varierer etter oppgavers og aktiviteters egenart. Her er lesekurs, ulike grupper, elementer av en-til-en-undervisning i korte økter. Elever med lese- og skrivevansker har god nytte av data ”... men når vi har én PC per klasse?” Randi referer til at enkelte unger synes det er stas å gå ut av klassen for å få spesialundervisning. ”Nytilflyttede elever kan ha ei anna holdning: Marerittet ved å bli tatt ut av klassen, ”men”, sier Randi, ”de som har startet her, de har ikke det.”

Skolen arbeider for å få antallet enkeltvedtak ned, bl.a. ved auka vektlegging av forebyggende tiltak og tildeling av ressurser på klassetrinn. Ressurssituasjonen oppleves jevnt over som noe vanskelig; det var mer ressurser før 1986.<sup>9</sup> Det er vanlig at det er møter med foreldre og lærere i tilknytning til sakkyndighetsarbeid og arbeid med individuelle opplæringsplaner (IOP). Det er da gjerne utarbeidet et utkast som drøftes med foreldre og klasselærere. Det endelige dokument justeres på bakgrunn av det som kommer fram på møtet. Det er utarbeidet nye prosedyrer, gjeldende fra våren 2002. Randi viser til at de nye prosedyrene kan medføre svært mange møter for dem det gjelder – foreldre, aktuelle lærere, spesialpedagog/er og fagperson i PPT. Ideelt sett skulle det vært møter både i tilknytning til arbeid med IOP, sakkyndighetsarbeidet, justering av planer osv. Randi stiller seg tvilende til om skolen greier gjennomføre en slik idealmødel i praksis. Det er et begynnende arbeid i

---

<sup>9</sup> Innføring av nytt inntektssystem for kommunene.

gang på skolen for å forenkle prosedyrene gjennom å eventuelt samordne sakkyndig tilråding og IOP. Det er mulig skolen søker om dispensasjon fra de nye felles kommunale rutinene.

I arbeid med individuelle opplæringsplaner vektlegges arbeid med langtidsmål, for eksempel mål for en tre-fireårsperiode. Tidligere har IOP jevnt over vært en årsplan. Randi utdyper: ”Og da har vi det jo litt sånn da at for enkelte unger så har det på en måte blitt nesten det samme – på en måte er den generelle delen stort sett nesten en blåkopi, men så har fagplandelen blitt forandra.” Foreldresamarbeid er blitt sterkere vektlagt de seinere år – med langtidsmål blir ikke foreldresamarbeid og arbeid med fortløpende justeringer så arbeidskrevende ”... justere, så tror jeg nok at det er den rette vegen å gå, altså. Men justeringene er kjempeviktige og at en IOP blir brukt, ikke skrevet – sant – og lagt ned i en skuff, og der er den, altså.” Hun er videre opptatt av at det også skrives en kort årsrapport på elever som har en viss tilpasning innen klassens rammer. ”Jeg har vært en av forkjemperne for det – for å få til det, da. Jeg synes det er viktig å kunne dokumentere litt skriftlig (...) pluss at det er en bevisstgjøring i forhold til lærerne at de faktisk, de skal gi tilpasset opplæring.” Hun viser til L 97 og krav til faglige kunnskaper. Når lærere da skal vektlegge ut fra generelle og spesifikke føringer i læreplanverket, blir gjerne vektinga på de faglige sider.

Skolen har en felles plattform på det spesialpedagogiske arbeidsfeltet – sånn teoretisk sett. Men i praksis er det ofte den enkelte lærer/spesialpedagog som står for utforminga. Forholdet mellom plan og gjennomføring aktualiserer slik sett forholdet mellom forfektede verdier og bruksverdier. ”Utgangspunktet skal jo være elevens behov,” sier Randi. ”Men i praksis ser vi jo av og til at valg av oppgaver og arbeidsformer gjøres ut fra rent pragmatiske valg, og at dette er noe personavhengig. Slik sett blir avtaler og planer ofte neglisjert, og det gir dårlig ressursutnytting.” Dette hevder Randi snarere er personavhengige faktorer enn skoleavhengige.

”Kjepphesten”, sier Randi, ”kjepphesten min er klassemiljø.” Stikkord her er åpenhet og differensiering. Åpenhet handler om bevisstgjøring gjennom arbeidet i klassen om at elever er forskjellige og at det er ok. For Randi handler dette bl.a. om å se elevenes behov og å stille faglige krav, om enn disse kravene er ulike – og skal være det. Det er viktig å ta elevene og deres meninger på alvor: ”Det er jo ungene vi er her for.” Hun viser til utfordringer når det gjelder noen av elevene med spesielle behov. Sosialt sett går det bra på småskoletrinnet, men med åra har elever med spesielle behov lett for å bli – ikke mobbet – men ”usynlige”. Faglige tilpasninger går det bra å få til, men den sosiale tilpasningen – det er der hovedutfordringen ligger. Hun reflekterer over menneskets behov for verdsetting. Det

aktualiserer også dilemma knyttet til organisering av opplæring for elever med omfattende behov for tilrettelegging – heimeskolen eller en forsterket skole?

Klassen hun er klassetyrer for nå, er i sitt siste år i barneskolen. Hun beskriver elevene som levende, pratsomme og kanskje ikke alltid så lett for en vikar å komme inn i. Både klasesamtaler og rene jente- og guttesamtaler er virkemidler når relasjonene innad i klassen ikke kjennes gode nok. Den første jentesamtalen var på Randis initiativ, ”jentegreier” førte til vansker; ”den hadde sagt det og kunne ikke holde på hemmeligheter.” Senere har jentene på eget initiativ bedt om ”jentemøte” ved behov. Så skulle guttene ikke være dårligere. Men gutter har jo mer en tendens til å ordne opp seg imellom, har Randi erfart. Klassen har også jevnlig klassefester på skolen – tre-fire ganger per semester etter fjerde klasse. Dette er ikke så vanlig i andre klasser på skolen. Randi hevder at hun har igjen for det i form av et bedre klassemiljø. Hun er til stede på festene, men har ingen særskilte oppgaver. Jentene og guttene i klassen er gode venner; det er det primære. Hun understreker at dette er en skole der ”det er lov å gjøre ting”. Slik har hun opplevd skolens kultur under to ulike rektorer.

Klassen, som er på 20 elever og med jevn fordeling av gutter og jenter, er organisert i familiegrupper, grupper som skifter sammensetning hvert skoleår. Dette er begrunnet i at det er klassen som er enheten, og at det da er hensiktsmessig at elevene lærer seg å samarbeide med og forholde seg til ulike elever. Klassen arbeider etter toukersplaner, alle elevene følger samme tema, men her er differensiering med omsyn til vanskegrad, bruk av ulike lærebøker, forenkling av lærebøker, forstørring av skrift osv. Alle planer ser likedanne ut, men har noe ulikt innhold, dels forskjellig innhold. Elever kan skifte vanskegrad i et fag både på eget og lærerens initiativ. I noen fag kan det være sju ulike planer, i andre tre (for eksempel engelsk). Også de individuelle opplæringsplanene inngår i dette plansystemet. Randi understreker på nytt betydningen av å se elevens behov og stille faglige og sosiale krav.

Randi berømmer assistenten som har fulgt klassen gjennom hele barnetrinnet. Det er viktig å ha en assistent som ”ser ting” og har tilsettingsforhold som gjør det mulig at også assistenten deltar på aktuelle møter. Hun arbeider også sammen med en nyutdannet lærer, en hun hadde hatt i praksis, og er full av lovord. Randi har vært øvingslærer i 12-13 år, primært for allmennlærerstudenter, men tidvis også for spes.ped.-studenter. Hun synes jevnt over at studenter i praksisperiodene har jobbet godt; hun uttrykker ikke uro over dagens studenter. Noen av lærerstudentene hadde kan hende hatt godt av et assistentår i skolen, bl.a. for å sjekke sin egen motivasjon for læreryrket. ”Skolen, det er sånn som deres skole var, og de får jo bakoversveis en del.” Skolen har også møtt studentene på en positiv måte – de får bruke personalrommet, om de vil, snakke med folk. –”Vi skal jo være en inkluderende skole”, sier

hun, og refererer til dette både i tilknytning til studenter, elever med ulike opplæringsbehov og elever som kommer nye til skolen.

Neste skoleår går Randi av helsemessige grunner over i redusert stilling. Hun skal ikke være klassestyrer, men gå mer inn i enkelte klasser med fordring til tilpasset opplæring og mestring som hovedutfordringer. I og med at det ikke følger øremerkede timer til spesialpedagogiske tiltak med enkeltvedtaket, blir bevisstgjøring på skolenivå sentralt. Hun vil videre få øremerket tid til veiledning av kolleger, noe som per i dag ofte skjer uformelt, for eksempel i friminutter. ”Det skal bli godt,” sier hun. I tillegg skal hun være deltidsstudent. ”Det er artig med påfyll!” Hun viser ellers til oppdatering via tidsskrift og bøker. Det er blitt færre kurs med åra – her er atter et spørsmål om økonomi.

Hun ønsker videre å avgrense lærergjering til mellomtrinnet neste år – hun liker arbeid med fagene; ha større fokus på fag enn det hun synes småskoletrinnet har. ”Jeg har aldri sett på læreryrket som et kall,” sier Randi, ”men jeg har alltid trivdes og har alltid arbeidet mye.” Hun ser seg primært som lærer. –”Spesialpedagog” – det er en tittel jeg bruker når jeg skriver under dokumenter!”

## **Kathinka (44)**

### **Kommune 7.**

Kathinka vokste opp i en by, i en familie med fem søsken. Det var en åpen heim med unger ut og inn. ”Foreldrene mine var veldig inkluderende,” sier hun. ”Vi hadde et godt nettverk. Jeg har hatt en god barndom.” Hun reflekterer over hva det er som skaper en god heim, også relatert til det å være spesialpedagog. Hun forteller om mor, som tidvis hadde store psykiske vansker, og som etter hvert også fikk alkoholproblemer. ”Og når du har en bakgrunn ... når du har opplevd ting, så ser du at der er flere ting som skaper et godt hjem. Og det er ikke noe svart-hvitt, og vi kommer jo borti saker der vi vurderer å ... skal det være barnevern inn, ikke sant? – Nyanser”, sier hun, ”det synes jeg er viktig å ha med seg når en skal jobbe med unger, samtidig som en ikke skal la foreldre få lov til å ha råderett over unger når det virkelig bærer galt av gårde, altså.”

Kathinka trivdes alltid selv godt som elev, ble positivt møtt av lærerne, og har gått i klasser med godt klassemiljø, likte kreative fag og aktiviteter: dans, drama. –”Jeg var vel ingen ener på skolen,” sier hun, ”men jobba godt.”

”Jeg hadde i meg at jeg ville ta utdanning.” For foreldrene blokkerte krigen for utdanningsmuligheter. Far fikk etter hvert en lederstilling i en større bedrift. Det var ingen tradisjon på å ta høgre utdanning i familien, ”men,” sier hun, ”mor og far planta det i oss.” Egentlig ville hun bli jordmor, men det var vanskelig å komme inn på sykepleierutdanninga. Men, det gikk jo an å bli lærer! Hun kom inn på lærerutdanninga, tre-årig den gangen, ”og,” sier hun, ”jeg har ikke angret en dag!” Hun fullførte også historie grunnfag i løpet av lærerskoletida, leste på egen hånd, profitterte på kunnskaper fra gymnastida, ikke minst takket være en dyktig historielærer som hadde ansporet hennes interesse for faget. Etter lærereksamen tok hun engelsk grunnfag ved universitetet. ”Det var dyktige folk, godt miljø,” fastslår Kathinka. Hun har fortsatt venninner fra den tida.

Kathinka og kjæresten giftet seg, fikk etter hvert flere barn. –”Det eldste barnet er et eksamensbarn,” smiler hun. Hun hadde adjunktkompetanse, men det viste seg vanskelig å få jobb i byen.

Kathinkas inngang til det spesialpedagogiske arbeidsfeltet kan synes tilfeldig. En slektning, som var spesialpedagog ved en spesialscole, skulle skifte stilling under forutsetning av at det kunne skaffes vikar i oppsigelsesperioden. Kathinka kunne tiltre på kort varsel. Hun refererer til det spesialpedagogiske arbeidsfeltet som ”familiebransje” i betydningen: mange som har sitt arbeid i feltet, er rekruttert via søsken eller andre familiemedlemmer som selv har ei funksjonshemming, eller de kjenner noen som har sitt virke som spesialpedagoger.

Hun fikk stilling som vanlig lærer, men måtte ha 1. avdeling spesialpedagogikk for å få oppsigelig stilling. Hun tok desentralisert spes.ped.-utdanning (10 vt.), med samlinger annenhver helg i ett studieår. Hun beskriver året: studier, full jobb, små barn, husbygging. Vi er i siste halvdel av 1980-åra. Utdanninga i spesialpedagogikk betegner hun som nyttig og god. Det var relativt få forelesere fra lærerutdanninga; de fleste kom fra de ulike deler av fagfeltet, PPT, spesialskoler osv. Utdanninga var m.a.o. praktisk rettet på mange områder, ”og,” sier hun, ”det var utrolig interessante forelesninger.” Her var både de teoretiske og praktiske aspekt i undervisninga i tillegg til at pensumlista var omfattende. Hun opplevde å få en sterkere teoretisk forankring relatert til den type funksjonshemming hennes elever hadde. – ”Så du følte deg tryggere i den rollen du var i, men samtidig synes jeg det er så interessant å lære!”

Hun arbeidet på spesialskolen i 10 år, trivdes. Miljøet var godt; de kunne spille på hverandres kompetanse. Antall elever ble gradvis redusert i tråd med føringer fra staten: spesialskolen ble nedlagt og skulle inngå i et kompetansesenter. Skulle hun bli med over i kompetansesenteret, måtte hun ta hovedfag. Dessuten – skulle hun bli konsulent? ”Du blir veldig ... teoretisk er det veldig mye som kan gå an. Men du opplever en annen virkelighet når du kommer med en funksjonshemmet unge i en klasse i en skole, og så skal du gjennomføre gode tiltak der, gjennomførbare tiltak. Og hvis du ikke har prøvd det ...” Det er mange som greier det og som trives som konsulenter, sier hun, men neppe hun, ”... det er ikke meg!”

Hun fikk jobb i nabokommunen som bl.a. spes.ped.-veileder. Her fikk hun også erfaring med undervisning i vanlige klasser – ”et helt annet liv”. Hun fikk brukt seg selv på en annen måte enn i spesialskolen. ”Jeg stortrivdes!” sier hun. Skolen satset på spesialundervisning, med særlig vekt på lese- og skrivevansker. Hun fikk faglig påfyll, opplevde et godt samarbeid med kolleger og PPT, og fikk gjennomføre mange spennende oppgaver: diagnostisering, henvisning, bygge strukturer slik at unger ikke ”glapp unna”. Hun kjente seg heldig som spesialpedagog; fikk arbeide med den gruppen elever som trengte hjelp. Kathinka understreker betydningen av å bygge opp unger, gi dem god selvtillit, vektlegge de sterke sider elever har. Hun ble på denne skolen i tre år. ”Jeg tenker jo litt på bakgrunnen min som lærer,” sier hun. ”Når du arbeider lenge i spesialskolen, blir du liksom blind på noe.” Hun reflekterer over erfaringene fra den første barneskolen hun arbeidet ved: det å også arbeide med elever i ordinære klasser representerte en utvidelse, ei justering av forventninger til unger.



Kathinka ble ”headhunted” til lærerjobb i en annen kommune, til en relativt stor og ny barneskole. Hennes spesifikke kompetanse var etterspurt. Etter ei tid gikk hun inn i funksjonen som spes.ped.-koordinator i noen timer per uke også ved denne skolen. Oppgavene bestemmer hun i stor grad selv. Her er faste møter f. eks med PPT og ledelsen ved skolen der hun deltar, her er forespørsler fra kolleger.

Skolen har vektlagt kompetanseoppbygging i kollegiet på lese- og skrivefeltet. Kathinka er nettopp kommet fra en konferanse med formidling fra et Samtakprosjekt med lese- og skrivevansker som tema, og alle lærerne på småskoletrinnet har vært på studietur for å få del i erfaringer fra nok et tilsvarende prosjekt. Samtak har vært sentralt i ulike utviklingsprosjekt på denne skolen både i forhold til faglige og organisatoriske problemstillinger. Hun framhever det faglige utbytte av særlig ett utviklingsarbeid for egen del, skulle så gjerne videreført det arbeidet som ble startet opp, men så er her ikke tid, det er andre oppgaver, andre prioriteringer. Videre har skolen deltatt aktivt i bruk av nettverk som arbeidsform i Samtakregi og også i etterkant, bl.a. et nettverk på kommunalt nivå med fokus på leseopplæring. Kathinka deltar nok noe oftere på kurs enn kolleger p.g.a. at hun er koordinator, men beskriver mulighetene for faglig oppdatering i kollegiet som rimelig god. Lese- og skrivevansker, forbygging og tiltak er ett felt. ”Men,” sier hun, ”jeg holder jo også nå mye på med hukommelsesvansker og læringsstrategier, og det er jo fordi du møter unger som har de problemene. Så vet du ikke nok om det, og så må du begynne å lete ... hva kan vi gjøre med dette her, og så kommer du borti et nytt felt gjennom det. Så må du ta kontakt med andre folk som har greie på det og sånn.” Hun er også klasselærer, gjennomfører spesialundervisning, har veiledningsoppgaver i forhold til kolleger. Oppgavene er sammensatte og varierer noe år om annet. Hun gir uttrykk for at hun har en spennende og utfordrende jobb!

Blant målsettingene for kommunen og for skolen er å få ei snuving fra t-timer til styrkingstimer på alle trinn. Styrkingstimer brukes på ulike vis både i form av intensivperioder og enkelte faste timer per uke. På vårparten er det vanlig at rektor, PPT og alle klassestyrere vurderer behov for kommende skoleår. Kathinka deltar fast på slike møter. ”Tidligere hadde vi angsten for neste års ressurser. Vi har hatt stabilt timetall de siste to-tre år,” sier hun. ”Før hadde vi mer kampen om ressurser. Nå er ei vending skjedd fra enkeltvedtak til styrkingstimer. Det gjelder å ha is i magen i denne snuoperasjonen. En stabil ressurstilgang er en forutsetning for denne snuoperasjonen.” Det blir fattet enkeltvedtak på elever med klare diagnoser, f. eks. Down syndrom, Asperger syndrom, autisme. Ellers viser

hun til vanlig variasjon når det gjelder vansker unger strever med: forsinket språkutvikling, lese- og skrivevansker, atferdsproblemer osv. ”Det går litt i bølger,” forklarer hun.

Kathinka beskriver saksgang i korte trekk. Rektor fatter enkeltvedtak på bakgrunn av søknad fra skolen og sakkyndig vurdering fra PPT. Både skolens søknad og enkeltvedtaket angir ressursbehov. Den sakkyndige tilrådinga gjør det ikke. Skolen opplever at det er få klager i og med at det gjerne er samsvar mellom omsøkt spesialundervisning og enkeltvedtaket. Det er fattet enkeltvedtak på mellom to og tre % av elevene, altså en radikal nedgang i forhold til noen år tilbake. Foreldre deltar i de ulike prosesser: søknad og arbeid med IOP etter at enkeltvedtak er fattet. For elever med de mest omfattende behov for spesialundervisning, blir det fattet vedtak for tre år, men foreldre får tilsendt enkeltvedtak for hvert år. Den sakkyndige tilrådinga gjelder i slike tilfeller også for tre år. Slik sett får PPT også frigjort tid til å være mer på skolen.

Flere elever har hatt god nytte av styrkingstiltakene som ble satt i gang etter snuoperasjonen for et par år siden. Kathinka understreker betydningen av samarbeidet med foreldre i avveining av opplæringstilbud for unger som strever, og at foreldre skal kjenne seg trygge på at deres barn får adekvat hjelp. Hun kan jo ikke nå, framholder hun, si til foreldre at det ikke er mulig å gi deres barn hjelp. ”Den går jeg ikke med på altså! Nei, det ansvaret vil jeg ikke ha, for det har jeg diskutert veldig mye med mine overordnede, at vi er ungenes advokater.” Oversøking, dvs. søke om spesialundervisning for elever som et strategisk grep for å øke ressursrammen, avviser hun kontant. ”Det har vi vært knallharde på. (...) At vi her viser vi hva vi har av problemer, helt reelt, hvilke behov vi har for å kunne møte denne ungen, for vi skal være troverdige!” Og en flammende tale for lærerne følger: ”Lærere er et seriøst folkeslag det, skjønner du, med høy arbeidsmoral og integritet! Nemlig! – Opplever jeg selv da, selv om de som er utenfor oss, vil si noe annet.”

Kathinka uttrykker sterkt bekymring over et elevtall som øker samtidig som ressurstilgangen blir mindre: overføringene fra staten er redusert. En stor skole som er for liten. –Trangbodddhet ... sier hun. Kathinka reflekterer over forslaget om basisgrupper på om lag 12 elever med sin basislærer.<sup>10</sup> Hvor skulle de være? Skolebygning og rammefaktorer ellers tilsier i hovedsak én lærer på en nokså stor gruppe. –”Men,” sier hun, ”vi har jo en kreativ rektor da.”

Foreldre flest har tillit til skolen; enkelte har et noe mer anstrengt forhold til PPT. Hun viser til de har et godt samarbeid med PPT, bl.a. i form av uformelle drøftinger. Barnevernet

---

<sup>10</sup> NOU 2003:16 ”I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.”

deltar etter behov. Barnevernet har i følge Kathinkas erfaring endret praksis. ”De tidligere vannrette skott er borte.” Utgangspunkt for slike møter kan være foreldres og/eller læreres behov for veiledning, vurderinger av hvor vidt eleven skal henvises til PPT osv. ”Men skal det bli noe mer enn en eller to uformelle samtaler, må ungen henvises. Skal ungen observeres, så må han henvises,” forklarer Kathinka. Ett av de aspekt hun skulle ønske PPT reelt grep mer fatt i, er veiledning i arbeid med IOP dersom PPT ikke synes planarbeidet er godt nok gjennomført. Kathinka går også selv inn som veileder for kolleger i arbeid med IOP. Hun viser til skjema for IOP som ikke alltid er like lett å forholde seg til for lærere og at få klassestyrere har omfattende erfaring med slikt planarbeid. Det er jo ikke så enkelt å få til en god plan, sier hun, ”så det er jo nesten sånn at det er noen som blir profesjonelle på å gjøre det.”

Skolen gjennomfører en nokså omfattende screening av elever på ulike klassetrinn når det gjelder lesing, skriving og matematikk. Her brukes standardiserte tester. Kathinka har lenge etterlyst en testpakke fra PPT i forhold til testing av enkeltelever – tester som både PPT og skolen kjenner godt; altså en enighet om hvilke tester som skal brukes og skolering i å bruke og forstå dem. PPT er nå godt i gang med dette arbeidet. ”For en test er ikke bare en test,” hevder hun. Det er så mye som kan leses ut av den. (...) Men jeg føler at det kjennes ganske håpløst å sitte og ta en test som jeg ikke kjenner godt, og som det heller ikke er satt noen veiledning på, altså. Hva er normalt? Hvor ligger faresignalene? For det er noe du må bygge opp over tid. Og så ofte tester vi ikke at vi får denne bakgrunnskunnskapen. Så da blir du bare sittende å utføre en mekanisk test, og så sender du resultatene nedover, og så skal de (dvs. PPT, min anmerkning) tolke det. Det synes jeg ikke er noen god løsning.” Hun ønsker seg tester som har graderingsskala, slik bl.a. Læringscenterets lese- og skrivetester har. ”De sier noe om hva som er normalt og hva som er faresignaler.” Hun poengterer at unger ikke skal ”testes i hjel” og betoner betydning av ei bred normalitetsoppfatning, men ”... vi kan jo forsømme oss hvis vi ikke gir unger hjelp i tide. Så noe trygghet på at det finnes noen grenser der, det synes jeg kunne vært fint.” Hun refererer til elever med sosiale og emosjonelle vansker. ”Hva skal vi se etter? Hvilke signaler er det som gjør at det bør ringe klokke hos oss?”

Fra sin tidligere arbeidsplass hadde Kathinka erfaringer med lesekurs. På den nye skolen skulle lesekurs videreutvikles, og hun har i flere år hatt ansvar for gjennomføring. Alle elevene på mellomtrinnet får informasjon om kurset, alle gjennomfører en lese- og skrivetest samt besvarer et spørreskjema med spørsmål knyttet til sine egne vurderinger av ulike sider ved lesing og skriving, behov for hjelp osv. I år avvikles kurs for to grupper – ei gruppe med

elever fra femte trinn, ei fra sjette trinn med seks t/u i 12 uker. I samarbeid med klassestyrerne blir det lagt vekt på å unngå å legge lesekurs til populære fag og aktiviteter, så som kulturverksted, elevbedrift osv. Men, elevene må jo også være klar over at de mister noe for å få noe annet. Men – elevene er motiverte – ”det er jo en fryd for en lærer!” Hun vektlegger arbeid med studieteknikk og variasjon i opplæringa: ”... så de ikke sovner altså!” Kurslokalet er rimelig velutstyrt, innredet som kontor. Tilgang på data er bedre her enn ellers. Foruten en datalab er det ellers en maskin på hvert klasserom. Kathinka framhever at elever som av en eller annen grunn er marginale lesere og skrivere, ser ut til å profitere mer på lesekurs enn dyslektikere.

IKT blir jevnt over brukt en del i undervisninga – men mer i spesialundervisning enn ellers. Kathinka har en del innsikt i bruk av IKT, ervervet gjennom kollegaveiledning og gjennom egen prøving og feiling. ”Drillpro” er i bruk på lesekursene. Hun skulle gjerne tatt i bruk nyere programvare, men det vil fordre en nyere maskin; maskin med cd-rom. Læremiddelsituasjonen er ellers preget av at skolen er relativt ny og at det er dyrt å anskaffe læremidler. ”Det begynner å bli bra,” sier hun, ”men vi har et stykke å gå på det enda.”

Overganger mellom ulike opplæringsarenaer representerer jo ei utfordring for mange unger. Rektor er sentral når det gjelder overganger for barn med særskilte behov. Ved overgang barnehage–skole for barn med omfattende funksjonshemninger, starter gjerne prosessen et par år før skolestart, blant annet med tanke på å bygge opp kompetanse, evt. ta omsyn til søkeres kompetanse ved nytilsettinger. Også overgang fra barnetrinn til ungdomstrinn ivaretas. Av og til har assistenter fulgt med ved overganger, aldri lærere. ”Klart det er forskjell på det,” sier Kathinka, ”men veldig mange tror jeg har godt av å møte nye mennesker, få nye forventninger og få nye muligheter, akkurat som for normale unger, for å si det slik. Vanlige unger har også godt av dette skiftet. Det er en tøff prosess. Vi må gjøre vårt ytterste for å få gjort den så myk som mulig, den overgangen. Ungene går da lei av oss de også!”

Kathinka gir gode skussmål til de øvrige spesialpedagogene ved skolen. En har for eksempel utviklet god kompetanse på å arbeide med elever med Down syndrom og autisme, en kompetanse som både er tuftet på erfaring og skolering bl.a. i form av kurs. Skolen bruker også en del assistenter, noen har arbeid lagt bare til skolen, andre er både i skolen og SFO. Elever med omfattende funksjonshemninger har enkelte timer bare med assistent. I år er assistentressursen redusert. ”Det merkes,” kommenterer Kathinka. Det er etablert ansvarsgrupper på så godt som alle elever det er fattet enkeltvedtak på, elever der flere instanser er inne i bildet. Også rektor deltar på de halvårige ansvarsguppemøtene, møter

Kathinka betegner som effektive, klare og tydelige. ”Jeg tror de fungerer bra fordi vi har dem såpass sjelden. (...) Folk møter seg jo i hjel.” Det er også utviklet habiliteringsplan (individuell plan) for disse elevene. I tillegg er det basisgrupper, der i hovedsak klassestyrer, t-timelærer, foreldre og PPT deltar, og der møtehyppighet avhenger av behov. Kathinka deltar i forhold til elever hun arbeider direkte med.

Hun reflekterer over en del unger med funksjonshemminger som blir gående alene, i større grad på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet; en ensomhet, ei utestenging som lett kan bli en trussel for en positiv identitetsutvikling. ”Og hvordan unger oppfatter seg selv, hvordan vi greier å skape romslighet hos andre unger slik at de får være med på lik linje. Det er kjempevanskelig. Og hvor mye kan en forlange av andre unger i forhold til at de skal gå inn og engasjere seg mer enn andre? Det å lage buffersoner rundt disse ungene her ...” Hun nevner informasjon til skolemiljøet om aktuell funksjonshemming som ett av tiltakene, informasjon som av og til blir gitt av foreldre, tidvis er eleven selv med, av og til av kompetansesenter, PPT eller elevens lærer. Hun refererer til opplegget ”Gode venner” som skolen har gjort gode erfaringer med. Medelever melder seg på på årsbasis til å delta i visse aktiviteter sammen med eleven som har ei funksjonshemming, et opplegg som nok er rimelig krevende for elever. ”De lærer jo vanvittig mye på det også,” sier Kathinka, ”men det er ikke sikkert unger i utgangspunktet ser hvor godt de har av å gjøre sånne ting. Ikke sant?” ”De snille pikene”, de tradisjonelle omsorgsgivere, er hun bevisst på: ”For det tror jeg er veldig uheldig i forhold til integrering, for da kan det skje at de ungene som hadde et godt utgangspunkt, får det opp i halsen.”

Tilpassa opplæring, mestring... honnørord som skal søke si omsetting i praksis. Kathinka poengterer betydningen av å bygge på ungers sterke sider, ”... samtidig som det å kunne lese og skrive er sånne grunnleggende ferdigheter at vi kan ikke bare si at nei, det får du ikke til, så vi jobber bare med det du er flink til. Poenget er å tilrettelegge det på et mestringsnivå; finne ungen sitt mestringsnivå og bygge det opp derfra.” Kollegene tenker også slik, sier hun, men i en ordinær klasse kan være vanskelig å realisere. Grunnskolen danner slik en kontrast til spesialskolen: ”Og det er jo en av de tingene som gjorde at jeg syntes det var vanskelig å reise fra spesialskolen. Hvordan i all verden – det diskuterte jeg mye med folk – hvordan i all verden klarer dere å tilpasse når dere har 30 unger i klassen? (...) For meg var det en forbrytelse da, at det skulle sitte unger der som ikke fikk det tilpasset akkurat til seg, for det var jo jeg vant med. (...) Så dette med tilpassa opplæring synes jeg er vanskelig og viktig, og det er en sånn typisk konsulentting som en kunne ha gjort stor tabbe på.”

Det er vanlig å bruke ukeplaner i klassene. Skolen er klar over at de nok har et forbedringspotensiale når det gjelder å differensiere planer, tydeliggjøre tilpassing. Drøftinger knytta til tilpassing har ikke bare fokus på elever som strever, men mest det.

Lærerne på skolen er organisert i klasstrinnsteam. De som er styrkingslærere på trinnet, har fortrinnsvis sine øvrige undervisningsoppgaver på samme trinn. Kathinka gjennomfører møter med styrkingslærerne – totalt seks-sju i tallet – ca to ganger i halvåret, møter som både hun og styrkingslærerne opplever som positive. Evaluering av tiltak, utveksling av erfaringer, gode tips osv. er blant gjennomgangstemaene. Noen av styrkingslærerne har videreutdanning i spesialpedagogikk, andre ikke. Rektor fordeler arbeidsoppgaver, bl.a. på grunnlag av medarbeidersamtaler med lærerne. Styrkingstimene fordeles på klasstrinn. Det dannes gjerne grupper av elever på tvers av klasser, og gruppesammensetting og faglig innhold varierer gjennom året. I hovedsak er grupper forholdsvis homogene. Av og er det elever som ikke ønsker å gå ut av klassen, og som eksempel: fire timer i gruppe endres til to timer per klasse. ”Da får de hjelp sjeldnere, men det har ingen hensikt å trekke ut unger som ikke vil ut, for de lærer sjelden noe mer da, ” forklarer Kathinka. Ulike organiseringsformer drøftes også med aktuelle elever. Hun refererer til den tidligere tradisjon at all spesialundervisning ble realisert utenfor klasserommet. Så ble det motsatt: Ingen skulle ut. ”Men det er ikke,” sier hun, ”det er som med lesemetoder og alt det der. Det er ikke én metode som er rett for alle, så vi må gjøre litt sånn, så gjør vi litt sånn, og så må vi endre underveis, og det har med pedagogisk teft å gjøre – hos lærerne.” Det er heller ikke alltid klassestyrer og styrkingslærer har samme oppfatning om hvilken organisering som vil gi de beste rammer for styrkingstiltakene. Kathinka tar til orde for dialogen: ”Men da må vi jo snakke sammen da, og så må vi begynne et sted. Vi får ikke til alt rett bestandig, nei.” Hun snakker om lærers frihet – ”frihet til kreativitet, frihet til å møte ungen med dine sterke sider. Akkurat som vi skal finne ungens sterke sider, så er vi som voksne forskjellige også. Det har noe med å ha trua på den norske lærerstanden å gjøre. Det ligger ... det å ha trua på den norske lærerstand i botn!”

**Linda (35)**  
**Kommune 5**

”Lærer? Nei, jeg syntes jo i utgangspunktet at det var et trist yrke, så lærer hadde jeg ikke tenkt å bli!”

Linda forteller om barndom, yngst av fem søsken. Far var forstander i en dissentermenighet. Det medførte mye flytting for familien. Hun peker på at mange som har flytta så mye i barndommen, har kanskje tapt på det. Selv mener hun at hun har fått et større erfaringsgrunnlag enn folk flest. –”det kan jeg spille på i jobben min og ellers.” Hun var selv aktivt med i menighetens barne- og ungdomsarbeid, og har gode venner fra miljøet, ”venner som har fulgt meg resten av livet, egentlig.”

Lindas søster reiste med sin familie til Afrika som misjonær. Linda fulgte med, hun var nettopp ferdig med videregående, fungerte som miljø- og helsearbeider og hadde også dels et friår. Hun opplevde året som givende – det å få innsikt i en annen kultur, oppleve hvordan andre mennesker tenkte og levde. Året etter reiste hun og to jevnaldrende gutter rundt om på skoler, videregående skoler og ungdomstrinnet, fikk innpass i kristendomsundervisning, og bl.a. gjennom bruk av drama tok de opp ulike tema med klasser de møtte, bl.a. temaet kjærlighet. Linda spiller gitar – det var hendig å beherske.

”Lærer? Nei, jeg syntes jo i utgangspunktet at det var et trist yrke, så lærer hadde jeg ikke tenkt å bli.” Møtene med elever under turneen ga endret syn på læreryrket, men egentlig ... drømmen var å bli psykolog. Linda søkte seg inn på Blindern med tanke på psykologistudiet. Så ble hun gravid, ikke planlagt. ”Så da jeg begynte på universitet, så var jeg gravid. Og det var jo ikke så veldig populært når en er alene og regner seg som personlig kristen. Det var den tøff prosess før jeg ville godta det og turte stå for det.” Linda refererer til en prosess som var tøff både for henne og foreldrene, men ”... så var det egentlig noe jeg vokste veldig på, og fikk veldig respekt for det også.”

Linda endret planer. Med barn i vente anså hun det for tøft å ta fatt på psykologistudiet. Hun tok forberedende og begynte på kristendom grunnfag, fikk barnet og tok eksamen på ordinær tid. Videre fulgte andre fag, flere grunnfag, ett mellomfag, praktisk pedagogisk utdanning (PPU). Hele tiden kombinerte hun jobb og studier ”... for på universitetet er du ganske fri, kan lese på egen hånd.”

Det var tidlig i lærerkarrieren, PPU var avsluttet, og hun fikk jobb på en ungdomsskole, et vikariat. Fast jobb var jo håpløst å få. Hun ble klassestyrer for en klasse som var blitt delt, endring fra to klasser til tre. ”Og det var veldig tøft for meg fordi det ble en del problemer i den klassen, holdninger og sånt noe. Så det var tøft, så knakk jeg vel litt sammen,

og bestemte meg for at det her det gidder jeg ikke å holde på med!” Hun søkte IT-studium. Lykken var å være student igjen, men ...

Linda hadde sin lærerkvalifikasjon og opplevde dilemmaet med å begynne på en ny utdanning. Hun drøftet situasjonen med foreldrene, og de ga råd om at hun satset på læreryrket. ”Ja, da tar jeg spes.ped. da, sa jeg, for da er det lett å få jobb!” Hun har ei omfattende utdanning. Hun har tre grunnfag og et mellomfag i tillegg til PPU og spesialpedagogikk grunnfag. Det er to fag hun framhever som særlig betydningsfulle for hennes utvikling, kristendom og spesialpedagogikk. Med bakgrunn i et bibeltro dissentermiljø var det tøft dette å skulle gå bak tekstene. ”Ja, i det hele tatt – finnes det noen Gud?” Linda hadde en periode da hun ikke trodde – ”det var krise for meg.” Hun reflekterer over det å måtte ta sine egne standpunkt. Som barn og ungdom følger en gjerne foreldrenes standpunkt. Bl.a. gjennom studiene ble hun presset til å ta sitt eget. ”Det var en veldig tøff prosess, men jeg vokste veldig på det; veldig glad for at jeg har vært gjennom den, og jeg landa stående.” Hun referer til opplevelse av egenutvikling gjennom studier, og at dette kanskje var det viktigste hun lærte – og å få perspektiv på ting. Vitenskapen har ikke alle svar, det er ingen fasitsvar eller enkle løsninger – ”men at det er lov å ha egne meninger og akseptere at andre har egne meninger. At det er forskjellig, det tror jeg nok er noe av det viktigste jeg har lært.” I tillegg viser hun til betydningen av å ha lært å uttrykke seg intellektuelt, både skriftlig og muntlig.

Studiet i spesialpedagogikk refererer hun til som det studiet hun trivdes best med, ”... men det handler vel om at jeg var såpass voksen, hadde erfaring som jeg kunne bygge på.” 1.avdeling er jo breddeorientert – ”veldig bredt og kanskje litt overfladisk, men jeg syntes likevel det var veldig spennende og all right.” Hun hadde jobb på en ungdomsskole ved siden av studiet fire dager i uka, var knapt på forelesninger, men hadde stort utbytte av samarbeid i kollokviegruppa, tre jenter – ”det var givende og lærerrikt.”

Linda søkte jobb, ble innkalt til intervju, fikk jobben. I knappe to år var hun rektor på en liten skole på ei øy i havgapet. Det ble en stri start med store interne motsetninger i personalet. ”Det var tøffe forhold,” medgir Linda. Hun så det som ei utfordring, var ung og hadde pågangsmot. ”Ei utfordring, jeg følte at jeg mestra det bra. (...) Jeg tok meg vel veldig ut sjøl den perioden.” Hun opplevde oppgavene som spennende samtidig som det var ganske ensomt – ”å være sånn innestengt på en liten øy, du har sånn stilling som rektor og du fungerer hele tida og er offentlig person hele tida. ”Siktemålet var egentlig å være i ro til sønnen var ferdig med barneskolen. Hun hadde imidlertid ikke kalkulert med ”kjærlighetens uransakelige veger!” Linda fikk seg kjæreste, giftet seg, og hun og sønnen flyttet til sitt nye



heimsted. ”Men jeg snakket med dem nå (der hun var rektor), og det er fortsatt fredelig der, da.”

Linda fikk midlertidig stilling umiddelbart etter at hun hadde flyttet til det nye stedet; fikk fast ansettelse året etter i en stilling med behov for spesialpedagogisk kompetanse. Per i dag er hun usikker på om hun får beholde stillingen<sup>11</sup> – hun er jo blant de sist ansatte i kommunen. Hun har sterkest tilknytning til ungdomstrinnet på en fulldelt barne- og ungdomsskole med to paralleller. Hun har både ordinær klasseundervisning og spesialundervisning – ”og det tror jeg også er en fordel for de elevene jeg har, for resten av klassen kjenner meg og har et forhold til meg. Det bedrer kanskje også status for den eleven også, tror jeg. Jeg er ikke bare spesiallærer, men jeg er også vanlig lærer.”

Ungdomstrinnet har nylig lagt om organiseringa av opplæringa fra den mer tradisjonelle klasseundervisning til bruk av arbeidsplaner. Hver klasse utgjør en basisgruppe. Her er dels store klasser, og manglende romkapasitet begrenser noe. Hver dag starter i basisgruppe – ”der planlegger vi dagen, hva vi skal gjøre. Da ser vi også over det de har gjort dagen før og går gjennom nytt arbeid,” forklarer Linda. Det er alltid to lærere til stede da, slik at de også kan følge opp elever som trenger ekstra hjelp. Videre har de en forelesning per uke i hvert av de skriftlige fagene. Ut over dette arbeider elevene med ukeplaner – inndelt med A- B- og C-oppgaver, der C-oppgavene er de mest krevende. Det er også utarbeidet spesifikke læringsmål for ulike fag. Elevene velger selv oppgaver, og tendensen går vel foreløpig i retning av at de velger oppgaver som de synes er mest morsomme. Linda synes imidlertid at flinke elever går i retning av mer krevende eller også enklere oppgaver a la ”Husker-du-oppgaver”. – ”Men veldig mange velger C, altså. De tror kanskje de lærer mer av det.” Elevene gir seg selv lekser og fører daglig logg over gjennomførte oppgaver. Lærerne ser over hver dag, skriver sine kommentarer. Foreldrene ser over minimum en gang i uka og setter sin signatur på elevens gjennomførte ukeplan. Praktiske og estetiske fag samt klassens time er utenfor ukeplansystemet. Læreboka i de respektive fag er stadig sentral, men elevene bruker også data og biblioteket. Videre har de etablert et ”stillerom” der elevene skal jobbe individuelt, men det fungerer foreløpig ikke helt etter intensjonene. ”Tanken var jo at vi skulle få en differensiering – der de svakeste kunne finne sin plass – men også flinke elever – at de skulle finne sin plass. Så dette her med at vi bruker – tradisjonelt er det fire timer samfunnsfag der læreren prater og prater, og der elever er nødt til å høre på det enten de kan stoffet eller

---

<sup>11</sup> Reduksjon i lærerstillinger på grunn av Skolepakke 2.

ikke. Det syntes vi var bortkasta tid.” Omorganiseringa er under kontinuerlig vurdering. ”Kan hende blir det for lite fellesundervisning i skriftlige fag?” undrer Linda.

I fjor, da opplæringa fortsatt var organisert på tradisjonelt vis, hadde Linda ansvar for en elev som fikk spesialundervisning i klassen ”... og da stod jeg der som veggpynt ofte, og det syntes jeg var veldig frustrerende. Da følte jeg at mine ressurser ikke ble utnyttet. Det var kanskje litt derfor jeg grep fatt i dette.” Hun har vært med i hele prosessen med omlegging av undervisninga. ”Vi kan få utnyttet alle lærerne på en bedre måte. Det var dårlig utnytting av lærerne i de ulike tiltakene. Sånn sett fungerer det – det er ikke fullt så ensomt nå i og med at vi alle sammen går rundt i veiledning i lag, og vi gjør jobben i mye større grad sammen da enn det var tidligere.”

Selv har hun gått ut av prosjektgruppa. ”Jeg er veldig opptatt av, spesielt i dette prosjektet, at det ikke skulle bli mitt prosjekt, men at alle skulle se seg som en del av det, for jeg tror det er helt nødvendig for at det skal fungere, at alle føler at de har en del av det.” Lærerdeltakelse i prosjektgruppa alternerer m. a. o. Målsettingene for prosjektet ligger fast, men tiltakene drøftes kontinuerlig både i prosjektgruppa og i aktuelle klasseteam.

Linda opplever at det er lettere nå å innpasse arbeidet med elever med særskilte behov i klassens planer. Hun viser til at enkelte klasselærere også tidligere var flinke til å gi spesiallæreren plan for fag og time. Linda er også klasselærer selv, ”og jeg vet jo at det ikke er bestandig at du har verken overskudd eller i det hele tatt, og da blir du bare stående der, og du vet ikke hva planene er eller hvilken rolle du skal ha oppi dette her, så du føler deg litt til overs.” Nå er oppgaver for elever som får spesialundervisning lagt inn i de ordinære ukeplanene. En av dem hadde en egen plan i engelsk. Det hadde hun hatt i mange år. En normert prøve ble gjennomført, ”... og det var noe av det artigste jeg har sett altså!” sier Linda. ”For der var det jo... hun var ikke jo ikke den faglig svakeste. Ferdig med det! For da har det liksom vært kjørt et opplegg for henne bestandig, så derfor fortsetter vi med det.” Denne eleven har gitt uttrykk for at hun liker det nye systemet – at det er lettere å få hjelp – nå kan hun gripe tak i Linda når hun har et behov selv i stedet for at det blir sånn kunstig – nå skal vi ut. ”Nå tør hun faktisk rekke opp handa og tro at hun kan si noe fornuftig i klassen,” forteller Linda. ”Før meldte hun seg ut, dro ned rullegardina og holdt på med helt andre ting.”

Bruk av arbeidsplaner fordrer at eleven handterer de krav til strukturering som ligger i arbeidsmåten. Det fungerer ikke like bra bestandig, så, med referanse til en av elevene, fortsetter hun. ”Vi er nødt til å gå inn og legge opp dagen for ham og se hva han har gjort før han går hjem hver dag.”

Elever med svært omfattende behov for tilrettelegging er imidlertid ikke i klassen. Et par elever ved skolen har så omfattende tilretteleggingsbehov at de har et eget opplegg utenfor klassen – ”veldig sånn strukturert. Så,” fortsetter Linda, ”det er vel ikke noe sånn enhetlig syn på dette hvordan man bør legge seg i framtida. De elevene som har lærevansker, som kan følge en klasse eller sånn plan for uka og fungerer med det – så tror jeg det er veldig positivt.” Hun reflekterer over sosial tilhørighet for elever som har all si opplæring utenfor klassen p.g.a. omfattende atferdsvansker eller omfattende funksjonshemming. ”Slik det fungerer i praksis, så tror jeg kanskje de hadde hatt det bedre på en institusjon, hvor de kunne være sammen med andre mennesker og ha et fellesskap, i stedet for å være på et eget rom med assistent eller lærer og har sitt helt spesielle opplegg. (...) Å inkludere,” fortsetter hun, ”det er noe helt annet, og det må skje oppi hodene til de som omgås – altså elevene – og det tror jeg ikke er noen enkel prosess.”

Linda opplever det som både utfordrende og slitsomt å være lærer. –”Jeg liker veldig godt å undervise i niende og tiende. (...) Det er en utfordring, men det er artig. Spesialundervisning ”... det går nok på dette at det blir veldig intenst, ja. Hvis du skal ta en elev ut, så blir det veldig intenst. Jeg har vanskelig for å gjøre en middels jobb, da ... jeg må gjøre en skikkelig jobb. Da tar jeg meg veldig ut, ja. Samtidig er det jo også litt ensomt å ha spesialundervisning – iallfall hvis du har bare det.” Hun opplever spesialundervisning som krevende, ”... jeg synes at når jeg har elever på tomannshånd, krever det vel så mye som når du er i en klasse.” Videre peker hun på utfordringer knyttet til kreativitet. ”Du må finne løsninger sjøl i mye større grad enn når du har en klasse – der har du egentlig boka og som utgangspunkt og læreplanen. (...) De gode stundene er jo veldig gode da. Jeg føler at da skjer det læring!” Hun viser til samarbeid med en annen spesialpedagog som også er inne i klassen, ”men ellers er det veldig opp til deg selv og klassestyrer.” Effekten av å ha to timer spesialundervisning for en elev i en klasse avfeier hun som bortimot null. ”To timer i uka er veldig lite, og jeg rekker ikke å bli kjent med den eleven i det hele tatt. Jeg føler at jeg gjør en dårlig jobb. Jeg føler at vi prøver litt der, så prøver litt der. Det er en situasjon jeg mistrives med.”

Linda reflekterer over sider ved kompetanse og trygghet som lærer og spesialpedagog relatert til utdanning, erfaring og arbeidssted. Hun understreker betydningen av å være faglig kompetent i fag hun skal undervise i, bl.a. med referanse til erfaring som musikk lærer. ”Alt er sjøllært – gjennom øret. Jeg kan noter, sånn som jeg lærte på skolen, men jeg spiller ikke etter noter. Så – det ligger jo ikke i det at jeg tror jeg ikke kan, men det ligger mer i det at én ting er

å kunne noe. En annen ting er å kunne formidle noe videre til andre.” Fagkompetanse er også sentralt i forhold til kolleger ”... redd for å vise hverandre at dette mestrer jeg ikke.”

Når det gjelder det spesialpedagogiske feltet, framhever hun også betydningen av at hun har kompetanse ”... på et visst nivå iallfall.” Både utdanning og erfaring ligger som grunnlag for trygghet i virke. Hun reflekterer over betydningen av å forstå eleven: ”Du bør kunne sette deg inn i elevenes vansker til en viss grad, sette deg ned på elevens nivå, hvis du kan si det sånn. Og det er kanskje veldig høye krav; det er ikke enkelt. Jeg vet ikke om jeg mestrer det sjøl en gang. (...) Ellers så gjelder det litt å ha trua på seg sjøl, og det får man jo litt etter hvert som man har jobba i skolen, er trygg på at det jeg gjør, er bra.”

Skolen har spes.ped.-koordinatorer både for barne- og ungdomstrinn. Disse har særskilte oppgaver når det gjelder koordinering, kontakt med PPT på skolenivå osv. PPTdistriktet har faste prosedyrer som regulerer samhandling mellom PPT og skole, føringer for planarbeid osv. Timer til spesialundervisning er tildelt lærere med videreutdanning i faget. Både sider ved IOP og rapportering drøftes i klasseteam og med klassestyrer. ”Det, egentlig er det jo klassestyrer som har ansvaret og hovedansvaret, men det blir jo sånn at vi som har de elevene til daglig og har den nærkontakten med dem, skriver også både IOP og rapporter.” Samarbeid med foreldre fungerer noe ulikt. I hovedsak savner Linda en sterkere foreldremedvirkning. ”Skulle gjerne ha kommet med flere innspill, men det er vel igjen noe med den faglige tryggheten, at her er det lærernes bord, lærerne kan dette.”

Arbeidsklimaet på skolen beskrives som godt; her er rom for nytenking. Videre får lærerne attest: ”Jo mer jeg jobber i skoleverket, jo mer respekt får jeg for lærere. Det er så mange dyktige lærere som legger sjela si i jobben og gjør en kjempejobb!” Dette omfatter også eldre lærere. ”... de har, tenker nytt og tør prøve ut ting, og det synes jeg er prisverdig. Når man har jobbet så lenge i skoleverket, så synes jeg det er flott!”

Styrken med læreryrket, slik Linda ser det, er å kunne ta fri når ungene har fri. ”Ulempen er at vi jobber med mennesker, noe som er veldig slitsomt – i hvert fall for min del – jeg har problemer med å ikke engasjere meg 100 %, jeg klarer ikke noe annet, for når jeg gjør en jobb, så må jeg gjøre den 100 %. Jeg tar meg veldig ut.” Kanskje, om det nå blir slik at hun ikke beholder lærerjobben, vil hun arbeide hjemme. –”Vi har gård, melkekyr, så det er nok å gjøre.”

**Anton (25)**  
**Kommune 4**

Anton er debutant som lærer og reflekterer over utdanninga: ”Jeg fikk gjort mye forskjellig som jeg tror jeg utviklet meg på, som jeg tror, ikke bare faglig, men også litt sosialt og litt i forhold til jobben jeg skulle ut i.” Han bestemte seg for læreryrket etter å ha prøvd seg som vikar i en kort periode før avtjening av militærtjenesten. –”Kanskje hadde jeg et lag med unger – kanskje var det det som gjorde det?” Han var 20, noen av medstudentene betydelig eldre. Starten på lærerutdanninga var preget av mye lek og drama, ”til og med i matematikk.” Dette vurderer han i ettertid som et godt trekk. Han ble mindre redd for å snakke i store forsamlinger og mindre redd for å dumme seg ut. Lærerutdanninga ga også et godt grunnlag for å kunne samarbeide med andre. ”Og,” sier han om utdanninga han valgte: ”jeg har aldri angret.”

Anton er oppvokst på landsbygda sammen med foreldre og en eldre søster. Han var aktiv innen idrett og likte også å lese ”... veldig mye Hardyguttene det gikk på, likte å sitte inne og lese, slike bøker og fotballbøker og ut å spille fotball og å på ski. Det var, aktiv ungdom, var jeg vel.” Også Antons søster har tatt høgre utdanning. De to søskenene har hatt god støtte heimefra, ikke noe press til å ta utdanning eller gjøre det spesielt godt på skolen, ”veldig mye hjelp med leksene heime, ja.” Foreldrene har ifølge Anton ikke ”så voldsomt til utdannelse”, men ga hjelp ved behov. Han er fornøyd med barndoms- og ungdomstida si.

Anton valgte å ta IKT og spesialpedagogikk i sitt fjerde studieår på allmennlærerutdanninga. Spesialpedagogikkstudiet fulgte han på universitetet, en 20-vektallsenhet. ”Sammen med dataen. Det var jo litt praktiske årsaker til at det skulle passe å ta også. Så tenkte jeg – jeg ville jo få adjunktgraden også.” Han hadde ikke erfaring med elever med spesielle behov, men forestillingen om hva spesialundervisning var, var presentert gjennom kantinesamtaler under lærerutdanninga: ”For de fleste sa at hvis du tok spes.ped., så ble du sittende på et rom med vanskelige unger.” Anton snakket litt med ei tante som er spesialpedagog og fikk et noe mer nyansert bilde av spesialpedagogisk virksomhet i skolen. Det virket som ”et greit fag å ta”.

I de tre første åra på lærerutdanninga ble spesialpedagogiske tema lite vektlagt. Tilpassa opplæring var imidlertid et sentralt tema både i undervisninga og gjennom oppgaver studentene gjennomførte. ”Men,” sier han når han vurderer studiet i spesialpedagogikk: ”Men spes.ped. og spes.ped. – jeg synes jeg har hatt bruk for det jeg lærte der, ikke bare i spes.peden – for å si det sånn. Jeg har lært mye teori som en får praktisert andre plasser, tror jeg.”

Etter å ha gjennomført 10 vekttall, som jo formelt sett overlapper den spesialpedagogiske komponenten i allmennlærerutdanninga, valgte han å fortsette. ”Men så fant jeg ut at det var interessant de 10 første vekttalla jeg tok, da gikk det mye på lese- og skrivevansker og atferdsvansker som jeg ... vi gikk mye dypere enn det jeg hadde lært på lærerskolen.” Han reflekterer over betydningen av modning. ”Jeg skal ikke klandre lærerskolen – jeg skal ikke – det blir feil. Jeg hadde modnet mye på de tre-fire åra, tror jeg, som student.” Han framstiller grunnlaget fra allmennlærerutdanninga nærmest som forutsetning for utbytte av studiet i spesialpedagogikk. Friheten på universitet var større enn i lærerutdanninga, ”men,” sier han, ”det var mer jobbing med spes.ped. enn med data.” Han framhever også betydning av å delta i ei velfungerende kollokviegruppe. ”Vi kjente hverandre fra før, fra lærerskolen.” Studiet var videre svært kvinnedominert. Av 40 studenter i hans kull var de fire-fem menn.

Anton var rede for arbeidsmarkedet, men ønsket seg i utgangspunktet ikke jobb i eget nærområde, et pressområde, ”trodde ikke det var mulig å få jobb egentlig, men jeg søkte jo.” Rektor ringte. Det viste seg at Anton var den eneste mannlige søker med videreutdanning i spesialpedagogikk ”... og da var jeg til intervju, og så fikk jeg tilbudet om jobben dagen etterpå.” I denne kommunen har rektor tilsettingsmyndighet. Anton gir uttrykk for at dette trolig er ei god ordning: ”Rektor kjenner jo behovene. (...) Jeg tror,” sier Anton på tampen av sitt første år som lærer, ”jeg tror rektor er glad for at det ble tilsatt en mann.”

Behovet for mestring framheves som grunnlag for de endringer som ble gjort i klassen Anton primært har hatt sitt virke i, en klasse på mellomtrinnet med vel 20 elever. Her er to elever med atferdsvansker. Erfaringer fra de foregående skoleår med å integrere spesialundervisninga i ordinær undervisning, har ikke vært positive. ”Alle elevene skal jo ha det bra,” sier Anton. Klassen hadde skiftet lærere nokså ofte.

I år er her en mannlig troika: klassestyrer, spesialpedagog og assistent. Både Anton og klassestyrer er unge. Her er vektlagt betydningen av menn å identifisere seg med samt også behovet for fysisk styrke. Til å begynne med sist høst var alle elevene i klassen, men under veiledning fra PPT fikk de to guttene med atferdsvansker si opplæring på grupperom ”... kanskje på grunn av gjentatte nederlag før og diverse ting,” forteller Anton. ”Faglig sett går det greit, særlig for den ene, men sammenliknet med klassen ellers, strever de jo med fagene. (...) Da settes det visse forsvarsmekanismer inn med en gnag. (...) Å inkludere dem sosialt, det er det tøffeste i en skolesammenheng, ja.” Anton og de nære samarbeidspartnere utgjør et team som har hatt omfattende planlegging sammen, og de har også prøvd ut ulike typer organisering og klassedeling, blant annet i kroppsøving. Å dele klassen i to og veksle mellom

inne, og ”utegym.”, fungerte ikke så bra, men rene jente- og guttegrupper har de positive erfaringer med i år. Det samme gjelder vektlegging av utedager der ulike typer aktiviteter er lagt inn. –”Så det er en del tiltak som en har lært i løpet av året, og det har slått veldig positivt ut.” Han framhever positive erfaringer med utedager; å være sammen på en annen arena enn klasserommet.

Anton beskriver seg selv som tålmodig og samarbeidsinnstilt. Begge egenskaper har kommet godt med dette året. Tålmodighet opplever han som et godt grunnlag for arbeidet med elevene, finne aktiviteter som utfordrer og gir mestringsopplevelser. Han viser til at elevene finner seg godt til rette på grupperom, ”... men de skal ikke bli for glade i rommene sine på en måte. De skal bli glade, men de skal ikke få sitte der hele tiden. De skal ha litt omgang med resten også. Å legge opp til økter der de lykkes sammen med andre – som kanskje er hovedutfordringa.” Faste grupperom inngår også som ledd i å skape forutsigbarhet i hverdagen for de to guttene.

Assistenten har vært til god nytte. ”Så uten assistenthjelp i klassen der jeg er nå, så hadde vi måttet tenke helt annerledes, helt annerledes altså.” Assistenten har ferdigheter som er vesentlige (...) litt motor og sånn, elektrisitet og så er en jo veldig avhengig av at det er noen som kan litt, altså.” Ellers framhever Anton betydningen av struktur, ”struktur og atter struktur!” Data brukes aktivt i undervisninga, tekstbehandlingsprogram og ulike spill. Undervisninga legges i hovedsak opp med teori først på dagen og aktiviteter som er mer lystpregede for elevene etterpå. Sentrale aktiviteter har vært uteaktiviteter, kroppsøving, kunst og håndverk og matlaging. ”Men matlaging i noe større gruppe har ikke gått så bra.” Han framhever to sentrale prinsipper i arbeidet: Deweys prinsipper og ivaretaking av struktur. Han lager mange av oppgavene selv, kopierer, limer inn i elevenes bøker; løsarssystem fungerer jo ikke.

Året har vært preget av mange møter; flere instanser har vært inne i bildet. Anton berømmer både BUP og PPT, selv om en viss skepsis til PPTtjenesten var en del av ballasten fra studiet i spesialpedagogikk. Veiledning fra PPT har i hovedsak dreid seg om å arbeide med regler og konsekvenser av regelbrudd. Videre har PPT også gjennomført økter med basis i ”Steg for steg” med en av elevene og i et visst monn i forhold til hele klassen. Arbeid etter ”Steg for steg” utvides til hele skolen neste år. Utprøving og bruk av medisin for den ene eleven har gitt positiv uttelling: Det ble bl.a. færre konfliktsituasjoner. På tverretatlige møter opplever han å ha blitt møtt med respekt, bli lyttet til. ”Sånn sett har jo jobben vært utrolig spennende. Det har vært et fantastisk lærerikt år.” Året har gitt muligheter for å treffe mange forskjellige mennesker, noe som har vært svært positivt.

Anton uttrykker sin beundring for foreldre som ”orke så mye”. Her har vært ukentlige møter med ett foreldrepår. Det har vært nyttig. Foreldrene har bedt om at skolen ikke rapporterer alt som skjer med sønnen på skolen. ”... for det var flere episoder. Plutselig var det en ødelagt ball og så en annen situasjon, og så er det kanskje to forskjellige lærere som ikke vet at den ene har informert.” Skolen har tatt dette til følge, og det fungerer bra. Ordningen med faste, korte og hyppige møter vil fortsette. Ved konfliktsituasjoner i friminutter der Antons elever er involvert, tar inspisierende lærere vanligvis seg av det. Alle lærere ved skolen har fått felles informasjon av rektor om hvordan de skal forholde seg da. Ved større konflikter tilkalles Anton eller klassestyrer. De er jo begge unge, kjente seg usikre på hvordan de skulle takle slike situasjoner. De fikk råd fra PPT, ”rett på sak”, sier Anton. De fikk råd om å bruke styrke for å roe ned, så føre bort fra den konfliktskapende situasjonen. Dette har fungert. Han viser ellers til en svært positiv opplevelse nå ved skoleslutt. Alle elevene i klassen var på overnattingstur som var svært vellykket, foreldrene kom om kvelden, ”... og alle foreldrene møtte.” Han viser til at jo ofte er slik at en del foreldre ikke møter på ordinære foreldremøter.

Planarbeid og rapportering inngår også i arbeidet. Her hadde han liten erfaring fra før. Anton og klassestyrer leste gjennom tidligere års planer da de overtok klassen. Senere utarbeidet de nye individuelle opplæringsplaner, en prosess Anton betegner som bevisstgjørende i forhold til praksis. De har hatt fellesdrøftinger, og Anton har ført planen i pennen. Foreldre har på vårparten deltatt i arbeid med individuelle opplæringsplaner for kommende skoleår. Kommunen har faste maler som brukes til planlegging og rapportering. Halvårsrapportene karakteriserer Anton som informative både for lærere og foreldre. Anton viser til at foreldre jo deltar i drøftinger, de leser gjennom og skriver under IOP, men deltar ikke i det konkrete planarbeidet. Han viser til at motivasjon hos foreldre kan være noe ulik. Han er noe usikker på bruk av konverteringsressursen: ”... og så får jeg vel, ikke et lønnstrinn til, men litt ekstra i potten neste år både jeg og klassestyrer i og med at det er så mye ekstra møter og ...”

Planlegging av neste skoleår er for lengst i gang. Skolen har særskilte tema de arbeider med – i år har det vært IKT, til års er det tilpassa opplæring, et tema rektor ifølge Anton er svært opptatt av. Kollegiet drøfter også spørsmål knyttet til bedre utnytting av personalet – kan hende er ikke én klasse og én lærer det eneste brukbare mønster? Skolen har også mange elever med særskilte opplæringsbehov. De fleste klassene på mellomtrinnet bruker arbeidsplaner, men måter disse er utarbeidet på og måter differensiering omsettes i planene på, varierer nok noe. Anton reflekterer over de fordringer tilpasset opplæring innebærer for



eksempel når det gjelder undervisning i engelsk i sjetteklassen. ”Og det er ei utfordring hvis alle skal få tilpasset sitt nivå, altså, både når det gjelder ferdigheter og arbeidsmengde. Jeg tror ikke de er så vant til det – å ha litt forskjellige opplegg, så det virker som de blir veldig overrasket når en kommer med det. Hvis de skal gjøre litt andre ting enn naboen, så blir det veldig rart, virker det på meg.” Han understreker betydningen av at lærere må bli flinkere til å fortelle elever ”... at vi er forskjellige og sånn og trenger ulike ting.” Han refererer til et eksempel fra sjetteklassen han har i engelsk:”... så var jo både internett og andre ting inn i bildet, så det ble jo tilpasset, da. Og han hadde ikke vært på internett før. Men han er så flink at han leser engelske tekster som han finner på internett og kan hente ut og lese dem. Det er litt sånn jeg legger i begrepet tilpassa opplæring, tenker jeg.”

Planlegging tar generelt lenger tid enn de øremerkede 150 timer. ”Dagen som lærer er stressende, vi mangler tid til samarbeid om enkeltopplegg. Når det er flere lærere inne i samme time, krever det samarbeid, strukturert samarbeid.” Planlegginga i starten av skoleåret var særlig omfattende. ”Vi planla uke for uke, time for time.” Anton peker ellers på at en i skolen lett kan bli overfokuset på egne oppgaver ”... tenker jo på det i jobben, se hvordan andre har det, ikke bare tenke på sitt eget opplegg.” Når han har enkelttimer som støttelærer i andre klasser, kan nok samordning av opplegg bli noe tilfeldig. Så her er eksempler på at en lærer venter mens den andre gjennomgår fellesstoff.

Rektor har gjennomført medarbeidersamtaler med personalet i vår, og med tanke på kommende skoleår, virker det som det i høy grad er tatt omsyn til enkeltlæreres kompetanse og interesser. Han liker å undervise i kroppsøving, et fag han har fordypning i fra lærerutdanninga. Han skulle gjerne hatt kroppsøving neste år også. Han framhever også betydningen av faglig trygghet, være seg innen spesialpedagogikk eller kroppsøving. Han liker vekslinga mellom vanlig undervisning og spesialundervisning. ”Og,” sier han, ”kan vel si at variasjon er godt å ha, å planlegge i forhold til litt større gruppe en gang i blant. Jeg tror at å sitte på et kott og ikke hatt flere elever enn to, det hadde blitt fryktelig slitsomt.”

Rolig og tålmodig. Anton beskriver seg jo selv slik, og det var også blant skussmål han fikk av rektor. ”Men,” framhever han, ”det er viktig å være seg selv.” Han medgir at han trolig har status hos elevene, er populær. ”Jeg snakker veldig kameratslig med ungene, fotball. Det er av de ting jeg driver med i fritida. Dette er jo folk som begynner å bli ungdommer, som er opptatte av DVD, internett, musikk og sånne ting. Og jeg føler at ... så er det styrkende de interessene der. Altså, en litt kameratslig tone. Det har ikke skadet i forhold til ... jeg føler at jeg er sjefen når jeg er her. Veldig greit og klart.” Mobiltelefonen bruker han aktivt i undervisninga, men tavleundervisning? I forhold til de to guttene har det vel ikke hendt. Han

bruker internett en del, henter faglig påfyll derfra til engelskundervisninga, får tips fra tante som er logoped når det gjelder styrking av elevenes lese- og skriveferdigheter. Han gir uttrykk for at utdanninga har gitt ham en ballast. ”Jeg fikk ei litt annerledes utdanning enn det mannen i gata har.”

Anton ser for seg at han nå vil arbeide som lærer fem-seks år, etter hvert også som klassestyrer. Senere vil han kanskje ta mer utdanning. Han er stadig fornøyd med den utdanninga han har bak seg, allmennlærerutdanninga og videreutdanning innen data og spesialpedagogikk. Han gir uttrykk for at han oppfatter seg som profesjonell. Han trives i jobben, opplever å ha stor frihet når det gjelder utforming og gjennomføring av undervisninga. Det kan like fullt tenkes han skifter jobb. Kjæresten ... Hun bor sydpå, og dit er det langt.