

**Synnøve A. Kopperud**

# **Spesialpedagogens rolle i dagens skole**

## **En kvalitativ intervjustudie**

**Masteroppgave i spesialpedagogikk**

Trondheim, juli 2011

**NTNU**

## **Forord**

Som fremtidig spesialpedagog ble det naturlig å skrive en oppgave om spesialpedagogens rolle i dagens skole. Jeg tror det er viktig å ha forventninger til det man går inn i og samtidig ha en bevissthet om egen fremtidig rolle. For hva kan jeg forvente meg, og hva gjør egentlig en spesialpedagog. Et langsiktig perspektiv i forhold til denne oppgaven handler om identitet knyttet opp mot det spesialpedagogiske feltet. Rollen har vært utsatt for mye diskusjon og inntrykket mitt har vært at rollen er diffus og lite tydelig.

For å kunne gjennomføre dette prosjektet har jeg vært avhengig av hjelp og støtte fra flere. Først og fremst vil jeg takke mine informanter som stilte seg til disposisjon. Uten dere ville ikke oppgaven blitt den samme. Takk for at dere delte av deres erfaringer, opplevelser og tanker.

En spesiell stor takk rettes til Sidsel Skaalvik som har vært min veileder gjennom denne prosessen. Du har vært til stor faglig hjelp og støtte, og ikke minst inspirasjon i en krevende arbeidssituasjon. Din kunnskap har gitt meg mange viktige tanker og perspektiver.

Oppgaven ville uten tvil vært vanskelig å gjennomføre uten hjelp fra min gode pappa som har vært behjelpelig med korrekturlesing, råd og støtte. Takk også til øvrig familie og venner for god støtte og oppmuntring underveis.

Trondheim, juni 2011

*Synnøve A. Kopperud*

# Innholdsfortegnelse

<b>Innledning</b> .....	1
<b>2.0 Skolens styringsdokument</b> .....	4
Rammeverk for grunnskolen og den videregående opplæringen.....	4
Støttefunksjoner i det spesialpedagogisk arbeidet .....	6
Det spesialpedagogiske arbeidet i stortingsmeldinger og NOU`er .....	7
<b>3.0 Teori</b> .....	9
Selvoppfatning.....	9
Forventningstradisjonen .....	10
Betydningen av mestringsforventning.....	11
Kilder til mestringsforventning.....	12
Teacher self-efficacy .....	13
Betydning av teacher self-efficacy.....	14
Selvvurderingstradisjonen .....	15
Kilder til selvvurdering .....	15
Beskyttelse av selvverdet .....	17
<b>4.0 Metode</b> .....	19
Kvalitativ forskningstilnærming .....	19
Det kvalitative forskningsintervjuet .....	19
Forskningsprosessen .....	20
Kvalitet i forskningen.....	23
Etiske vurderinger.....	24
<b>5.0 Empiri og analyse</b> .....	25
Presentasjon av informanter .....	25
Glede i yrket .....	27
Utfordringer i yrket .....	30
Opplevelsen av utfordringer i yrket .....	39
Strategier for å løse utfordringene .....	41
<b>6.0 Drøfting</b> .....	44
Hva er utfordringene? .....	44
Hva er opplevelsen av utfordringene?.....	48
Hvordan tilpasser de seg utfordringene? .....	50
Avsluttende kommentarer .....	51
Litteraturliste .....	53

Vedlegg 1 .....	56
Vedlegg 2 .....	58
Vedlegg 3 .....	60

# Innledning

## Tema og problemstilling

*”Spesialpedagoger skal på den ene siden hjelpe barn og unge med å tilpasse seg en situasjon eller en institusjon, og på den andre siden ha kunnskap om hvordan sette inn tiltak på systemnivå, slik at barnehage og skole tilpasser seg de barna og elevene som går der” (NOU 2009:18).*

Sitatet er hentet fra NOU 2009:18 *Rett til læring*, og sier noe om kravene som stilles til spesialpedagoger i dagens skole. Arbeidsoppgavene går utover det som tidligere var å legge til rette for opplæring på individnivå, og favner nå også om skole - og klassenivå.

Askildt og Johnsen (2008) peker på at spesialpedagogikken står ovenfor store utfordringer i fremtiden. Prinsippene om inkludering, normalisering og en skole for alle er framtrede i denne debatten. De hevder kløften mellom intensjoner og den praktiske virksomheten må bli gjort mindre. Et av problemene er ressursmangler som kan føre til en følelse av tilkortkomming hos de ansatte i skolen. I Stortingsmelding 30 (2003-2004) *Kultur for Læring* kommer det frem at *”målet om en inkluderende skole har skapt et økt mangfold i elevgruppen”* (s. 24) Det innebærer nye utfordringer og muligheter. Mangfoldet av arbeidsoppgaver betyr et større ansvarsområde for spesialpedagogen. For å kunne imøtekomme disse kravene og forventningene er personlige egenskaper, erfaringer og kunnskap viktig. Ansvarer krever blant annet gode samarbeidsevner, faglig tyngde og stor arbeidskapasitet. Evnen til å kunne samarbeide er særlig viktig når en skal kommunisere og jobbe sammen med andre. For spesialpedagogen i skolen gjelder det samarbeid med elev, foreldre, lærere, ledelse og ulike hjelpeinstanser. Spesialpedagogens komplekse rolle fører med seg flere subroller som gjør at yrket kan bli utfordrende. De personlige egenskapene våre avgjør hvordan vi håndterer disse rollene.

I dagens skole er det inkluderende prinsippet en viktig målsetting. Det har ført til at spesialpedagogens oppgave er blitt utvidet. Man skal ikke lenger bare fokusere på individet og dets behov, fokuset ligger også på systemet. Veiledning av kollegaer er blant annet en del av dette arbeidet. I tillegg blir fokus på individet i systemet viktig. Det handler om å ivareta eleven i systemet. Spesialpedagogikkens faglige fokus er å sikre at barn, unge og voksne som befinner seg i vanskelige livssituasjoner eller har ulike funksjonshemninger, får sine behov og interesser ivarettatt. Inkluderingsprinsippet skal være med stimulere både et sosialt behov og et

spesialpedagogisk behov. Det innebærer særlig barns behov for å møte og få felles opplevelser med andre i tilsvarende situasjon (Befring, 2008).

Et overordna mål for spesialpedagogen er i følge Tangen (2008) å jobbe for å fremme gode utviklings- og livsvilkår for barn og unge som har behov for ekstra hjelp og støtte for å klare seg på skolen og ellers i livet. Rollen til spesialpedagogen er tosidig; på den ene siden handler det om å forebygge vansker og barrierer som finnes i omgivelsene til den enkelte, og på den andre siden å avhjelpe og redusere eksisterende vansker og barrierer. Hvordan en møter utfordringene, handler mye om personlige egenskaper, men også om rammene for det spesialpedagogiske arbeidet, det vil si muligheten for å handle til beste for eleven. De mange krav og forventninger kan være vanskelig å takle. På grunn av det store ansvarsområdet til spesialpedagogen ser jeg det som nyttig og interessant å undersøke nærmere omfanget av den spesialpedagogiske rollen. Formålet med denne undersøkelsen blir å få frem disse utfordringene og undersøke hvordan de oppleves og håndteres av spesialpedagogen. Problemstillingen jeg vil forsøke å finne svar på er tredelt og lyder som følger; ”Hvilke utfordringer møter spesialpedagoger i dagens skole, hvordan opplever og tilpasser de seg disse utfordringene”.

### **Valg av metode**

Problemområdet blir belyst gjennom kvalitativ forskningsintervju med spesialpedagoger som forskningsobjekt. Siden jeg er ute etter å finne ut hvilke utfordringer ulike spesialpedagoger opplever i sitt eget yrke, blir dette det mest hensiktsmessige. Ved å bruke kvalitativt forskningsintervju vil jeg kunne få fylldig og god informasjon om spesialpedagogenes opplevelse av sin yrkesrolle. Gjennom bruk av intervju kan en få tilgang til aktørens perspektiv på tema (Fog, 2004).

Det blir hensiktsmessig å velge et halvstrukturert intervju. Jeg vil ha klar forhåndsbestemte kategorier på forhånd og på den måten forsøke å få tak i informantens opplevelse av de ulike temaene jeg tar opp (Postholm, 2010). Informantene er spesialpedagoger i grunnskole og den videregående skolen. Ved å intervju spesialpedagoger med ulik arbeidserfaring og rammer for arbeidet, er hensikten å finne ut om hvordan de opplever og møter utfordringene.

### **Valg av teori**

For å belyse feltet vil jeg i hovedsak bruke teori om selvoppfatning og motivasjon.

Selvoppfatningen legger grunnlaget for hvordan vi møter utfordringer, og hvordan vi handler for å løse utfordringene. Teori om selvoppfatning og motivasjon vil også kunne belyse

hvordan vi attribuerer suksess og nederlag, og hvordan dette påvirker vår motivasjon for å handle i prestasjonssituasjoner.

Albert Bandura (2006) blir særlig aktuell med sin teori om self-efficacy. Det sentrale i forhold til denne teorien blir å undersøke i hvor grad spesialpedagogene opplever at de mestrer sin oppgave med de krav og forventninger som knyttes til yrket. Tro på egen mestring påvirker mål og ambisjoner. Teorien blir også sentral i forhold til det å gi elevene muligheten til å føle at de har kompetanse. Mestringserfaring skaper forventning om å mestre oppgaver en har lyktes med, og har betydning for blant annet innsatsen man ligger i en oppgave. Dermed blir det viktig at vi i skolen tilrettelegger for at alle elever får en tilpasset opplæring (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Jeg vil også bruke Morris Rosenbergs (1979) teori om selvvurdering. Han er opptatt av hva som påvirker våre selvvurderinger og vårt selvverd. Samt hva som skjer når vår selvvurdering og vårt selvverd blir truet. En spesialpedagog som opplever at han ikke mestrer rollen vil kunne oppleve trussel mot selvverdet, og dette vil få negative konsekvenser for hans utøvelse av rollen. Vår selvvurdering preger også de valgene vi tar og hvordan vi tolker situasjoner.

### **Oppbygging av oppgaven**

Jeg vil starte oppgaven med å presentere hva offentlige dokumenter sier om den spesialpedagogiske rollen. De offentlige dokumentene blir viktig lovpålagte krav som spesialpedagogene skal forholde seg til. Deretter vil jeg legge frem teori om selvoppfatning og motivasjon der jeg presenterer ulike definisjoner og vinklinger på begrepet. I metodekapittelet gjør jeg rede for valg av metode. Der jeg først vil presentere teori om den kvalitative forskningsmetoden, samt intervjustudiet. Videre presenteres egen forskningsprosess med valg av forskningsdeltakere, forberedelse til datainnsamling, selve datainnsamlingen, dataanalysen og de kategorier som kom frem. Deretter vil jeg presentere analysen av datamaterialet. Her vil hver overskrift inneholde kategorier for å belyse funn i analysen. I drøftingskapittelet vil jeg svare på problemstillingen, der funnene i de ulike kategoriene vil drøftes mot teori. Oppgaven avrundes med et avslutningskapittel der det blir naturlig å gjengi kort hva jeg har funnet ut. Ytterligere beskrivelse og utdyping av forskningen er lagt ved som vedlegg. Vedleggene viser den informasjonen forskningsdeltakerne har fått om forskningen og samtykke til deltakelse, samt godkjenning for forskningsarbeidet fra NSD.

## 2.0 Skolens styringsdokument

### Rammeverk for grunnskolen og den videregående opplæringen

*Opplæringslova* er et felles lovverk for all opplæring i grunnskolen og den videregående skolen. Den inneholder rettigheter og plikter som omhandler skolegang i Norge. Regler blir formet av loven og presenters i forskrifter. Forskriftene blir retningslinjer for hvordan skolen skal drives. Kunnskapsløftet, opplæringslova og forskriftene, og ulike veiledere gir de formelle rammene for innholdet i opplæringen og hvordan den skal foregå (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Alle barn har i følge opplæringslova § 2 en juridisk rett og plikt til tiårig grunnskoleopplæring. Det vil si at alle skal gå på skole fra 1. til 10. klasse. Den videregående skolen er det derimot knyttet større valgfrihet til. Her har all ungdom en individuell rett til videregående opplæring (Norsk Lovdata).

Opplæringslova § 5.1 sikrer at barn, unge og voksne med spesielle behov får spesialpedagogisk tilrettelegging, dersom en sakkyndig vurdering tilsier det.

*”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 dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetallet som gjeld andre elevar” (§ 5.1 Opplæringslova)*

Retten til spesialundervisningen gjelder på samme måte i den videregående skole som i grunnskolen. Men i tillegg er det utvidede rettigheter for elever med spesielle behov i den videregående skole. De får blant annet mulighet for opptak på særskilt grunnlag og rett til inntil to år ekstra opplæring. Mulighet for delkompetanse eller kompetanse på lavere nivå ble innført i 2000. Denne ordningen åpner nye muligheter for opplæring for dem som ikke makter å fullføre fag- eller svennebrev (Tangen, 2008).

Bestemmelsene for spesialundervisningen i Opplæringslova er utformet i veiledningsheftet *Spesialundervisning – Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Målet med denne veilederen er å bidra til at barn og unge får oppfylt de rettighetene de har etter opplæringslova § 5 (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Opplæringen som gis i grunnskolen og den videregående skolen skal være i samsvar med Læreplanverket *Kunnskapsløftet*. Det kommer frem i *Forskrift til opplæringsloven* § 1.1 for



grunnskolen og for videregående skolen i § 1.3. Kompetansemålene som er fastsatt i Kunnskapsløftet legger føringer for den opplæringen som skal gis. Grunnlaget for vurdering er kompetansemålene i læreplanene. Elever med rett på spesialundervisning vurderes på samme måte, med mindre de har bedt om fritak fra karakter i faget. Elever med IOP kan i grunnskolen få fritak for vurdering med karakter jfr. forskrift til opplæringsloven § 3-20.

Opplæringsloven § 8-2 noe om gruppesammensetting. Gruppene skal ivareta elevens behov for sosialt samvær. De skal ikke være større enn det som er pedagogisk forsvarlig (Lovdata). Skolen har ikke mulighet til å ta eleven ut av gruppen med mindre den har et særlig rettslig grunnlag for det. Grunnlaget for å gjøre det er enten gjennom enkeltvedtak om spesialundervisning jf. § 5 eller behovet for særlig språklig opplæring. Veilederen sier videre at *”Selv i disse tilfellene vil ikke skoleeier/skolen fritt kunne ta eleven ut av den ordinære opplæringen. Også elever som mottar spesialundervisning, skal i utgangspunktet gjennomføre opplæringen innenfor rammen av nærskolen i den ordinære basisgruppen/klassen”* (Utdanningsdirektoratet 2009, s. 23). Dersom en allikevel tar eleven ut må det være faglig vurdert og begrunnet med at eventuelt ikke eleven har tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring i gruppen.

St. meld 30 (2003- 2004) *Kultur for læring* sier at grunnskolen og den videregående skolen i hovedsak finansieres gjennom rammetilskudd fra staten og skatteinntekter til kommunesektor. Denne rammefinansieringen bygger på en ansvarsdeling der det er statens ansvar å gi gode rammevilkår til kommuner og fylker som selv bestemmer hvordan de prioriterer å bruke de tildelte ressurser. Denne ansvarsfordelingen innebærer også at skoleeier er pålagt å sikre elevens rettigheter. Spesialundervisningen er en individuell rettighet som går foran skolens økonomi. Summen av alle enkeltvedtakene er skoleeiers utgifter til spesialundervisningen. Tildelingen av ressurser i Trondheim kommune er fordelt med midler til tilpasset opplæring og spesialundervisning i ordinær ramme, og skjønnsmidler ut fra årlige gjennomgang. Disse midlene blir gitt til skoler som har elever med store vansker som multifunksjonshemmede, eller elever som har avvik fra kompetansemålene i Kunnskapsløftet på alle eller mange områder. For elever som trenger særlig omsorg og pleie, og som har store og omfattende behov på alle områder, vil det gis en individuell økonomisk behovsvurdering (Trondheim kommune, 2011).

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2009) er det i hovedsak kommune/fylkeskommune som skoleeier som har ansvar for å fatte et enkeltvedtak, men skoleeier kan delegere oppgaven til

rektor. Enkeltvedtaket gjøres ut fra en sakkyndig og faglig vurdering om eleven har behov for spesialundervisning. PP- tjenesten har i følge opplæringsloven § 5.3 ansvaret for å skrive den sakkyndige vurderingen. I Trondheim kommune er det rektors ansvar å påse at elevene får tilrettelagt opplæring, og han skal også fatte enkeltvedtaket. Kontaktlærer som har den daglige nærkontakten med barna, skal dersom han oppdager noe, melde fra til rektor og følge opp eleven med spesialundervisning. Alle skoler i Trondheim kommune skal også ha en spesialpedagogisk rådgiver som skal bistå rektor i arbeid med tilrettelegging, koordinering og organisering av spesialundervisningen. Det er rektors oppgave å be om sakkyndig vurdering i de tilfeller der det er et slikt behov. Rektor har også ansvaret for ansvarsfordelingen på egen enhet.

Arkiveringsloven sier at alle barn i skole og barnehage skal ha en egen mappe. Den skal inneholde alt som berører det enkelte barnet. For barn med spesialpedagogisk hjelp skal den også inneholde kopi av alle saksdokumenter knyttet til dette arbeidet. Det blir også anbefalt å ta vare på alt skriftlig materiale fra møter, observasjoner og lignende. Av loven går det frem at ikke noe kan lagres på harddisk, men må slettes etter hvert (Trondheim kommune, 2011).

### **Støttefunksjoner i det spesialpedagogisk arbeidet**

Det er lovpålagt at alle kommuner og fylkeskommuner skal ha en PP- tjeneste. PP- tjenesten er regulert av opplæringsloven § 5-6 (Norsk lovdata). Den skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge til rette for en bedre opplæring for elever med spesielle behov. Deres oppgave er å utarbeide sakkyndig vurdering og bistå skolen med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling. De skal tilrettelegge for å gi elever med særlig behov et best mulig tilbud. Grunnskolen har *Barne- og familietjenesten* (BFT) som sakkyndig innstans i det spesialpedagogiske arbeidet. BFT er delt i fire tiltaks- og forvaltningsenheter. Tiltaksenhetene er i direkte kontakt for å hjelpe barn og unge og foreldre. PP- tjenesten er en del av tiltaksenheten. Forvaltningsenheten mottar, vurderer, og behandler ulike søknader og henvisninger. BFT forvaltning er sakkyndig innstans og har ansvar for at søknaden behandles innen tre måneder etter at tilmeldingen er mottatt (Trondheim kommune, 2011). Den videregående skolen har sin støtte i PP-tjenesten som er en del av *Elevtjenesten*. PP- tjenesten har fokus på individretta arbeid, systemretta arbeid og sakkyndighets arbeid (Sør- Trøndelag fylkeskommune, 2011).

*Oppfølgingstjenesten* (OT) er regulert av opplæringsloven § 3.6 og i forskriften til opplæringsloven § 13. Formålet med opplæringstjenesten er å gi all ungdom et tilbud om

opplæring, arbeid eller sysselsetting. Gjennom samarbeid med NAV forsøker de å gi et godt tilbud til de som har falt utenfor. I stortingsmelding nr. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* pekes det på at Oppfølgingstjenesten i dag ikke når alle som er målgruppen, og at mange dermed står uten videregående skole og arbeid. De får ikke tilstrekkelig oppfølging. Derfor har Departementet nå etablert et samarbeid med fylkeskommunene gjennom et prosjekt som kalles "Ny Giv". Her har de en tett oppfølging av de svakeste elevene siste del av 10.trinn og over i den videregående skolen.

Egne kommentarer: Skolen har en sentral rolle i samfunnet vårt. På et eller annet tidspunkt er alle deltakende i denne viktige opplæringsetaten. Ulike rettigheter sikre oss slik at vi får den behandlingen vi har krav på. Spesialundervisningen har mange retningslinjer som skal følges. Lover, regler og forskrifter, samt hjelpeinstanser gjør at det som skjer i skolen blir kontrollert fra flere hold. I forhold til PP- tjenesten i Trondheim skjedde det i 2004 en forandring. PPT er ikke lenger en uhilda innstans. Skolene fikk ansvar for å fatte enkeltvedtak. Dette har gjort at skolene har fått et større ansvarsområde enn tidligere. Loven er tydelig på at BFT og PP- tjenesten skal være til hjelp i det spesialpedagogiske arbeidet, og at dermed skolene skal få den hjelpen de trenger der.

### **Det spesialpedagogiske arbeidet i stortingsmeldinger og NOU`er**

NOU 2009:18 *Rett til læring* foreslo at PP- tjenesten og Statped skulle knyttes tettere på skolens spesialpedagogiske arbeid. Det skulle skje en klarere ansvarsfordeling og det ble foreslått at PP- tjenesten skulle bistå skoler og barnehager på fagområder med stort omfang som lærevansker, konsentrasjonsvansker og problematferd. Statped skulle på den andre siden bistå kommunene med spesialisert kompetanse på fagområder med lavt omfang som syn, hørsel, tale/språk/kommunikasjon, ervervet hjerneskade, omfattende og sammensatte lærevansker. I forbindelse med den nye ansvarsfordelingen skjedde det en avvikling av Statped- sentrene for sammensatte lærevansker i sin nåværende form.

I Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* kommer det frem at regjeringen ønsker å legge vekt på tidlig innsats og gi bedre oppfølging for barn, unge og voksne med spesielle behov. Det rettes bekymring mot den sterke økningen i spesialundervisning og for det økende antallet elever som tas ut av ordinær undervisning. Meldinga hevder det er 8, 2 % av elevene i norsk skole får spesialundervisning i dag. Det er 13000 flere enn for 4 år siden. Det er også tre ganger så mange som får spesialundervisning på 10.trinn enn på 1. trinn. Meldinga ser det som nødvendig å bygge et godt støtteapparat av ressurspersoner rundt læreren. Blant annet

blir det foreslått et kompetanseløft for PP- tjenesten og en omorganisering av Statped. Dette skal gi en aktiv tjenesteyting i spesialpedagogisk støtte, og alle kommuner skal kunne få tilgang til denne kompetansen regionalt.

Forslaget om at retten til spesialundervisning skal fjernes til fordel for en rett til ekstra tilrettelegging fra NOU 2009:18 *Rett til læring* blir avvist. Problemet ligger heller i forståelsen og etterlevelsen av spesialundervisningen. Forslaget om et større ansvarsområde for PP- tjenesten og Statped blir derimot videreført. Stortingsmelding nr 18 (2010-2011) presiserer at PP- tjenesten skal komme med tydeligere anbefalinger og sette konkrete mål. Regjeringen foreslår også at det skal innføres en plikt å vurdere og prøve ut tiltak innenfor ordinær opplæring, før spesialundervisning kommer på tale. Kunnskapsdepartementet ønsker å snu trenden med spesialundervisning. Det må settes fokus på tilpasset opplæring, slik at en flytter minst mulig av ressursene fra ordinær undervisning til spesialundervisning.

Egne kommentarer: Stortingsmelding nr. 18 *Læring og fellesskap* legger viktig prinsipp til grunne i sin vurdering av spesialundervisningen. Det må i følge meldinga skje en endring i praksis tilknyttet undervisningspraksis om trenden skal snu og flere skal få hjelp tidligere. Det blir presisert at en skal vurdere og prøve ut tiltak i en ordinær undervisning før en eventuell spesialundervisning kommer. Hvordan dette skal kunne følges opp avhenger mye av den ressurs som blir gitt skolene. Å kunne søke hjelp hos de hjelpeinstanser en har tilgjengelig og ha et åpent og enkelt forhold til de ulike instansene er en forutsetning. Regjeringen vektlegger at ressursene i minst mulig grad skal flyttes fra ordinær til spesialundervisning. Hvordan dette vil fungere i praksis vil være avhengig av de vanskene elevene har og hvor stort behov som finnes. Ideelt sett vil all undervisning kunne skje i klasserommet. Om normalskolen er slik at alle kan fungere i et og samme klasserom kan det stilles spørsmål med. Det er store variasjoner i elevmassen. Noen er multihandikapede, andre har dysleksi eller atferdsvansker. Lar det seg gjøre å inkludere faglig og sosialt i tilfeller der eleven mangler språk eller andre viktige funksjoner for kommunikasjon? I noen tilfeller er det gjerne til beste for eleven om han eller hun får tilrettelagt undervisning ved en spesialskole. Skolen ansvar må bli å legge til rette for at elevene får frem sine viktige ressurser og velge situasjoner der eleven får vist sin styrke. Lærerens kapasitet må være stor for å håndtere et mangfold av elever med ulike behov. Organiseringen av undervisningen er da viktig og kanskje må det settes inn mer ressurser på lærertettheten i klasserommet.

## 3.0 Teori

### Selvoppfatning

Skaalvik og Skaalvik (2005) definerer begrepet selvoppfatning som ”*enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv*” (s. 75). Vår selvoppfatning er et resultat av de vurderingene vi gjør om oss selv på ulike områder. Vi kan grovt dele det i sosial, fysisk, akademisk, emosjonell og moralsk selvoppfatning. Det er likevel vanskelig å måle selvoppfatning ut fra disse dimensjonene på grunn av selvoppfatningens kompleksitet. Oppfatningene vi har om oss selv kan spenne over flere dimensjoner, som for eksempel både emosjonell, sosial og moralsk.

Den faktiske oppfatningen vi har om oss selv, faller ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005) under definisjon på *den reelle selvoppfatningen*. I tillegg til denne selvoppfatningen viser Skaalvik og Skaalvik til *den ideelle selvoppfatningen* og *den persiperte selvoppfatningen*. Den ideelle selvoppfatningen sier noe om en persons selvoppfatning i forhold til hvordan en ønsker å være, mens den persiperte selvoppfatningen sier noe om våre meninger og forståelse av hvordan vi oppfattes av andre. For at en person skal ha en positiv selvoppfatning, er det nødvendig at det er høy korrelasjon mellom disse. En lav korrelasjon kan gi uheldige konsekvenser for selvoppfatningen.

I Skaalvik og Skaalviks definisjon av selvoppfatning kommer begrepene *vurdering* og *forventning* frem. Selvoppfatningen omfatter både en vurdering av vår egen personlighet, og forventning om mulighet til å mestre ulike handlinger og oppgaver. Disse to perspektivene danner grunnlag for to tradisjoner som på hver sin måte beskriver selvoppfatningen. Albert Bandura representerer forventningstradisjonen, og Morris Rosenberg står for selvvurderingstradisjonen. Disse skiller seg fra hverandre på den måten at forventningstradisjonen har hovedfokus på det kognitive aspektet ved vår selvoppfatning, mens selvvurderingstradisjonen har hovedfokus på det affektive aspektet. Mens selvvurdering vil holde seg tilnærmet stabil, vil forventning om mestring variere med oppgavens vanskelighetsgrad og rammevilkår. Begge aspekter får frem viktige sider ved vår selvoppfatning. Selvoppfatning og prestasjoner på den ene siden og motivasjonen på den andre.

## **Forventningstradisjonen**

Forventningstradisjonen har sitt utspring i sosialkognitiv teori som er utviklet av Bandura og hans medarbeidere. Teorien er opptatt av hvordan mennesket samspiller med miljøet. Det vil si hvordan mennesket påvirker miljøet, og hvordan mennesket blir påvirket av miljøet.

Bandura bringer inn to sentrale begreper i teorien "Human agency" (å være agent i eget liv) og "self-efficacy" (å ha forventning om mestring) (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

### **Human agency**

Bandura (2006) beskriver "human agency" som menneskets potensial og kapasitet til selvkontroll. Å være agent i eget liv vil si å utøve kontroll gjennom å være strukturert, proaktiv, selvregulerende og reflekterende. Utrykket brukes om mennesker som har intensjoner, tar forholdsregler og er reflekterende.

Rottscahfer (1985) i Bandura (2010) presenterer en analyse av "human agency". Han legger vekt på at de intensjonene vi har med våre handlinger, former strukturen i det neurobiologiske system. Dersom en opplever noe negativt, vil en forsøke å finne alternative måter å gjennomføre noe på. Individets vurdering av om det klarer bestemte oppgaver er det vesentlige. Det vil si at dersom en har erfaring med noe, og har klart å gjennomføre noe tidligere, vil tankene våre være annerledes enn om en står overfor noe nytt. Dermed vil forventning om mestring variere i forhold til de ulike oppgavene en står overfor.

### **Self-efficacy**

I følge Bandura (2006) er kjernen i det å være agent i eget liv å ha tro på seg selv. Bandura omtaler det som "self-efficacy", og beskriver det som "*...beliefs in ones capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments*" (Bandura, 2010 s. 3). Skaalvik og Skaalvik (2005) oversetter begrepet "self-efficacy" til en persons forventning om å kunne utføre en bestemt handling. Forventning om mestring påvirker handlingene våre blant annet gjennom hvor mye vi anstrenger oss, hvilke fremgangsmåter vi bruker, hvordan vi oppfører oss og hvordan vi møter motstand og hindringer. Bandura (2006) bruker uttrykket "outcome expectations" om hvordan forventning om mestring er med på å påvirke utfallet av handlingene våre. Forventning om mestring påvirker også hvordan en ser på miljømessige muligheter og hinder. "Efficacy expectations" handler om forventninger om å være i stand til å gjennomføre en oppgave. I følge Bandura (1977) avgjør "efficacy expectations" hvor mye innsats en legger i å gjennomføre en oppgave, og hvor lenge en holder ut når en møter motstand. Kjernen i Banduras tankegang er at uten tro på personlig mestring, vil det være lite fremdrift i handlingene våre (Bandura, 2010).

## Betydningen av mestringsforventning

**Tankemønster:** Bandura (1994, 2010) hevder mestringsforventning legger grunnlaget for hvilke tanker vi gjør oss. Tankene kan være med å styre hvilke mål vi setter oss (Bandura, 1994). Høy forventning om mestring vil blant annet være med på å forme tankene våre i den forstand at en har større tro på hva en kan utrette. Det vil si en kan sette seg høye mål. Personer med lav forventning om mestring vil ha vanskeligheter for å sette seg høye mål og ambisjoner, og kvaliteten på prestasjoner kan bli redusert. Personer med høy forventning om mestring vil holde ut i møte med vanskeligheter og vil føle at motstand gjør dem sterkere. Mennesker med lav forventning om mestring vil i følge Bandura (2006) ha lettere for å gi opp i møte med vanskeligheter.

**Motivasjon:** Forventning om mestring er en nøkkel til vår motivasjon. Bandura (1994) hevder vi motiverer oss for ulike handlinger blant annet gjennom tidligere erfaringer. Motivasjonen for å gå i gang med en oppgave er at vi tror vi kan klare den. Vi forventer oss ulike utfall av handlingene våre og setter oss mål. Bandura (1994) viser til tre ulike motivasjonsteorier. Attribusjonsteori, forventningsteori og målteori. I attribusjonsteorien vil mennesker som regnes som flinke, forklare nederlag ut fra innsats, mens de som har lavere tro på seg selv, vil forklare nederlag ut fra evne. Dette påvirker motivasjon, ytelse og reaksjonsmønster gjennom tro på egen mestringssevne. I forventningsteorien henger motivasjonen sammen med et forventet resultat i møte med oppgaver. Her blir motivasjonen påvirket mye av forventning om mestring. Dette påvirker blant annet valg av strategi for å løse oppgaven. Målteorien presiserer hvor viktig det er at man setter seg mål, og hvordan dette i seg selv virker motiverende. Bandura hevder målsettinger forbedrer motivasjonen. Vi øker vår innsats for å nå de målene vi har satt oss.

**Påvirkning:** Våre mestringsforventninger påvirker hvordan vi takler stress og motgang. Det å ha erfaring med å vinne kontroll over eget stress, er en viktig prosess i møte med vanskelige utfordringer. Mennesker med høy forventning om mestring vil lettere kunne håndtere stress enn de med lavere forventning om mestring. Lav forventning om mestring vil kunne føre til at en opplever ukjente situasjoner og opplevelser som truende, og en reagerer med resignasjon (Bandura, 2010).

**Valg:** Vår forventning om mestring kan påvirke de valgt vi tar i livet. Vi unngår situasjoner og retninger som vi tror at vi ikke mestrer og oppsøker situasjoner og miljø der vi vet vi kan

svare til forventningene. Ulike miljøer verdsetter forskjellige verdier, interesser og kompetanse (Bandura, 2010).

### Kilder til mestringsforventning

Menneskers tro på egen mestring utgjør en stor del av ens selvbevissthet. Bandura (2010) peker på fire ulike kilder til mestringsforventning. Autentiske mestringserfaringer og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner regnes som indre kilder, mens andres eksempel og verbal overtalelse anses som ytre kilder (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

**Autentiske mestringserfaringer.** Den viktigste kilden til "self-efficacy" er autentiske mestringserfaringer. Den sier oss noe om hva vi er i stand til å klare gjennom det vi tidligere har fått til. Suksess gir grunnlag for god erfaring om mestring, mens nederlag kan undergrave forventningen om mestring. Når vi blir klar over at vi har det som skal til for å mestre en oppgave holder vi ut når vi møter motgang.

Mennesker med høy forventning om mestring er tilbøyelige med å se på utilstrekkelig innsats, dårlige strategier eller uheldig kontekst som årsaker til mangelfullt resultat. Når man tilskriver dårlige presentasjoner som resultat av feilaktige strategier mer enn manglende evne, kan det påvirke troen på at bedre strategier vil bringe fremtidig suksess. Vanskelighetsgrad på oppgaven vil avgjøre hvor stor verdi en velger å gi suksess eller mangel på suksess når en gjennomfører en oppgave. Mennesker som tviler på egne evner har lettere for ikke å tro på suksessen når den forekommer, men forklare suksessen på andre måter utenfor seg selv som for eksempel ved å si det var flaks. I møte med nederlag forklares det utfra manglende evner. Hvor mye innsats som legges i en oppgave har stor betydning for hvordan man tolker resultatet av handlinger. Lav innsats og dårlig resultat, påvirker blant annet ikke lavere tro på egen mestring, fordi nederlaget forklares med lav innsats. Manglende suksess der en har investert mye innsats, og som en samtidig har forutsetninger for å klare, kan ha en uheldig effekt på hvordan en vurderer egne evner (Bandura, 2010).

**Andres eksempel.** Bandura (2010) hevder at vår forventning om mestring i ulike situasjoner også formes av andres prestasjoner. Det vesentlige er at personen en sammenligner seg med ikke er veldig forskjellige fra en selv. Vi må ha en reell referansegruppe. Innenfor ulike sosiale sammenhenger finnes egenskaper som blir verdsatt, og vår selvoppfatning formes av i hvor stor grad vi har disse egenskapene. Bandura fastslår at hvordan vi påvirkes av andres eksempel i forhold til forventning om mestring, er særlig tydelig på områder der en mangler erfaring og er usikker i forhold til egne evner. Å se på andre som eksempel, som formidler



effektive mestringsstrategier, kan derfor virke positivt og øke forventning om mestring for personer som mange ganger har erfart personlig ineffektivitet, gjerne på grunn av feil bruk av strategi og ikke manglende evner (Bandura 1977, i Bandura 2010).

**Verbal overtalelse.** At andre har tro på oss har en stor innvirkning på hvordan vi tenker om oss selv. Signifikante andre kan påvirke oss til å gå i gang med vanskelige oppgaver ved å vise at de har tro på at vi kan mestre utfordringer. Verbal overtalelse er særlig effektiv når personer tviler på om de kan mestre noe. Bandura (2010) hevder at en som opplever støtte fra andre og overtalelse når han skal gå i gang med en vanskelig oppgave, også kan legge mer krefter i å gjennomføre oppgaven, enn om personen står alene, for da vil forventningen om mestring bli styrket. Bandura peker på betydningen av å gi positiv tilbakemelding til andre. Dette kan være med på å gi høyere forventning om mestring. Mennesker som er overbevist om at de mangler kompetanse, ser ut til å unngå utfordringer som krever kompetanse og gir fort opp når de møter motgang.

**Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner.** Somatiske indikatorer som klamme hender, svette, mageknip og høy puls knyttes særlig til fysiske prestasjoner, helse, og håndtering av stress. Mennesker tolker gjerne disse reaksjonene som tegn på inkompetanse i møte med vanskelige oppgaver. Når vi opplever dette, fører det til lav forventning om mestring (Bandura, 2010). De fysiologiske og emosjonelle reaksjonene kan virke inn på handlingene våre gjennom de tankene vi gjør oss. Både retning og kvalitet på handlingene kan formes av disse reaksjonene. Dersom en forventer å mestre en oppgave og ikke er redd for å handle, vil en heller ikke få slike ubehagelige reaksjoner. En som derimot har lav forventning om mestring, vil være redd for å feile og vurdere miljøet som utrygt. De fysiologiske og emosjonelle reaksjonene tar overhånd og mye energi blir brukt på å håndtere redselen for å mislykkes. Dermed blir mindre energi brukt på å løse oppgaven. På denne måten kan disse reaksjonene redusere kvaliteten på oppgaven. Sinnsstemningene påvirker vår forventning om mestring. Bandura (2010) ser på de fysiologiske og emosjonelle reaksjonene som et tegn på at en ikke føler at en mestrer situasjonen. Når en opplever at en mestrer oppgaver i forhold til forventningene, er ikke disse reaksjonene fremtredende.

### **Teacher self-efficacy**

Teorien om "teacher self-efficacy" har bakgrunn i Banduras "self-efficacy" teori og Rotters teori om indre og ytre kontrollplassering. I denne oppgaven velger jeg å bare presentere "self-efficacy". Skaalvik og Skaalvik (2007) beskriver "teacher efficacy" som lærerens tro på sine

muligheter og evner til å planlegge, strukturere og gjennomføre aktiviteter som fører til faglige mål.

Pajares (1992) påpeker hvordan alle lærere har tro eller forventninger om sitt yrke, om studentene, deres subjektive betydning og om roller og ansvar. Han bygger sin forskning på Bandura og sammenligner "teacher-efficacy" med "self-efficacy". Han hevder at lærerens tro på egne evner til å undervise påvirker beslutninger, læringsmiljø og atferd i undervisningen. Bandura (2010) bruker eksempel fra Gibson & Dembos (1984) forskning hvor de blant annet tar opp påvirkningen av lærerens tro på å kunne hjelpe og motivere vanskelige elever. Lærere med høy "teacher efficacy" har tro på at vanskelige elever kan læres opp gjennom ekstra innsats og gode teknikker, og at de på den måten kan forandres gjennom lærerens undervisning. Lærere med lav "teacher efficacy" tror det er lite de kan gjøre når elevene er umotiverte, og at den innflytelsen de eventuelt har, er begrenset av påvirkning fra hjemmet og miljøet omkring eleven.

### Betydning av teacher self-efficacy

Skaalvik og Skaalvik (2007) har i sin forskning på lærerens mestringsforventning og utbrenthet blant lærere utviklet en skala for måling av lærenes mestringsforventning. Skalaen måler blant annet personlig mestringsforventninger i forhold til ulike oppgaver. Det handler om hva den enkelte lærer forventer å gjennomføre i forskjellige situasjoner. Kollektive mestringsforventninger defineres som "lærerens tro på evnen til lærerkollegiet på skolen hvor de arbeider til å organisere og gjennomføre aktiviteter som bidrar til å nå oppsatte mål, både faglige og sosiale mål" (s. 6). I forskningen tar de også for seg hva den enkelte lærer forventer at lærerkollegiet kan klare å gjennomføre. I dette arbeidet har de blant annet kommet frem til at Rotters teori om indre og ytre kontroll, har mindre sammenheng med lærerens mestringsforventning. Videre har de funnet ut at en må skille mellom kollektive og personlige mestringsforventninger, men at det likevel er en sammenheng som må tas hensyn til i forhold til utvikling av kompetanse i skolene. Et felles høyt faglig nivå er positivt og bidrar til utvikling også for den enkelte. Forskningen viste også høy korrelasjon mellom utbrenthet og mestringsforventning. At en mestrer fagområdene sine, og opplever mestring som lærer, er dermed en viktig faktor for å hindre utbrenthet.

Friedman & Farber (1992) hevder at lærere som ser på seg selv som mindre kompetente i undervisningssituasjoner, har høyere risiko for å oppleve utbrenthet enn lærere som har høyere mestringsforventning. Farber (1991) i Friedman & Farber (1992) kom frem til at

lærere som opplever at de har kompetanse og at arbeidet deres er meningsfullt i forhold til elevene har lettere for å tolerere de stress- situasjoner som undervisning kan påføre, og redusere risikoen for utbrenthet. Friedman & Farber (1992) fant også at det er mer viktig hvordan en anser seg selv enn hvordan andre gjør det. Likevel kommer det frem at de som opplever at andre som står dem nær i arbeidsmiljøet som studenter, foreldre og rektor gir anerkjennelse for deres kompetanse, har mindre sannsynlighet for å bli utbrent. De som har mest innvirkning på lærerens selvoppfatning eller mestringsforventning er elevene. Farber (1984) konkluderer i sin forskning på lærere i forsteder, eller utkantstrøk og hvordan de håndterer utbrenthet, at deres motivasjon for å forsette i jobben er den positive relasjonen til elevene, at de håndterer stress gjennom gode tilbakemeldninger fra kollegaer, eller fra støtte fra familie og hjem.

### **Selvvurderingstradisjonen**

En av de som står bak selvvurderingstradisjonen er Morris Rosenberg. Hovedfokuset i denne tradisjonen ligger på individets selvvurdering og de emosjonelle sidene knyttet til denne vurderingen (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Den vektlegger også hvordan mennesket har behov for å vurdere seg selv positivt og behovet for å beskytte selvverdet når det blir truet (Rosenberg, 1979).

*Self-concept* og *self-esteem* er to viktige begreper innenfor selvvurderingstradisjonen. *Self-concept* defineres som "the totality of the individuals thoughts and feelings having reference to himself as an object" (Rosenberg, 1979 s. 7). Skaalvik og Skaalvik (2005) bruker ordet *selvvurdering* om "self-concept". Selvvurdering er den selvoppfatning en har på bestemte områder. Den kan deles inn i spesifikke og generelle vurderinger, der den spesifikke vurderingen kan forandres raskt ved nye erfaringer, og den generelle vurderingen omtales som mer stabil og varig. Selvvurdering beskriver følelsen av høy eller lav kompetanse eller ferdigheter. Begrepet *selvverd* blir brukt om den generelle eller globale selvvurdering. I følge Rosenberg (1979) handler det om selvaksept, selvrespekt og følelse av egenverd. En person med høyt selvverd vil generelt være fornøyd med den han er, samtidig som han er klar over sine feil og har som mål å forbedre seg.

### **Kilder til selvvurdering**

Rosenberg viser i sin teori til fire kilder som er med på å forme vår selvoppfatning. Andres vurdering og sosial sammenligning betraktes som ytre kilder og forklarer hvordan miljøet påvirker selvoppfatningen. Selvattribusjon og psykologisk sentralitet er indre kilder til vår

selvvurdering. Selvattribusjon sier noe om indre forholds betydning gjennom psykologiske forhold, mens psykologisk sentralitet viser hvilke påvirkningsfaktorer som får størst betydning for oss (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

**Andres vurdering:** Rosenberg (1979) hevder at vi i stor grad påvirkes av andre. Hvordan andre ser på oss, vil over tid påvirke hvordan vi ser på oss selv. Dermed vil en etter hvert se seg selv slik andre ser en. Dette prinsippet er i følge Rosenberg fundamentalt for all forståelse av forhold mellom sosial struktur og sosial interaksjon for selvoppfattelsen. Direkte refleksjoner handler om hvordan andre ser på oss. Vår selvvurdering blir formet av tilbakemeldingene vi får fra andre. For å delta i samfunnet er det nyttig med en korrespondanse mellom slik andre ser oss og slik vi ser oss selv. Det oppstår et problem når det skjer en disorientering mellom det vi tror om oss selv og det andre tenker om oss, nettopp fordi dette forholdet er så grunnleggende for vår selvoppfatning. Rosenberg fastslår at hvordan andre ser på oss blir en av de viktigste referanserammene for vårt self-concept. Vår selvoppfattelse formes gjennom at vi oppfatter hvordan andre tenker om oss.

**Sosial sammenligning:** Sosial sammenligning er også en kilde til utforming av vår selvoppfatning (Rosenberg, 1979). Hvordan og hvem vi sammenligner oss med, påvirker i stor grad den selvoppfatningen vi har. Vi lærer hvem vi er gjennom å se på andre. I sosialsammenligningsteori blir det i følge Skaalvik og Skaalvik (2005) lagt stor vekt på den direkte sammenligningen en person gjør av seg selv med andre. De viser til Festinger (1954) som blant annet hevder at mennesker er motivert for å vurdere sine meninger og sine evner. Vi sammenligner oss gjerne med personer som er lik oss selv i forhold til alder, kjønn, erfaringer og så videre. Ordet referansegruppe brukes om dem vi sammenligner oss med (Skaalvik og Skaalvik, 2005, Rosenberg, 1979). Marsh og Parker (1984) har utviklet referanserammeteorien der det kommer klart frem at når en sammenligner seg med andre på ulike områder, vil resultatet av sammenligningen være viktig for vår selvvurdering. De undersøkte barn i skolen og fant ut at den akademiske selvoppfatningen til barnet vil preges av hvordan de opplever seg selv i forhold til de andre barna. Marsh (1987) brukte uttrykket "Big- fish- Little- Pond- effect", der tanken er at man vil sammenligne seg med dem rundt seg. For vår selvoppfatning er det bedre å være en stor fisk i en liten dam, en som føler at han er flinkere enn de andre, enn å være en liten fisk i en stor dam.

**Selvattribusjon:** Selvattribusjon er en indre mekanisme. Det brukes om en forklaring til årsakene til våre handlinger. Rosenberg viser til Heider (1958) som har forsket på hvordan

mennesket tenker. Hvilke forklaringer vi bruker kan være enten eksterne eller interne. En eksternal forklaring vil legge årsaksforklaring til miljøet, utenfor oss selv; mens en internal forklaring ligger i det indre hos den som forklarer. Hvordan vi forklarer henger mye sammen med oss selv. Attribusjonsteorien er opptatt av å se på årsaksforklaringene vi bruker. Dersom en legger mye innsats i noe, og så opplever å ikke mestre, kan dette skade vår selvoppfatning, og en opplever seg selv som dårlig. Når en opplever mestring, vil en kunne føle at en er god. Attribusjonsmønster har innvirkning på vår selvoppfattelse. Å attribuere til innsats og strategi er det mest heldige attribusjonsmønsteret i følge Stipek (1988) i Skaalvik og Skaalvik. Dette begrunnes med at å attribuere til noe en kan kontrollere kan gi oss tro på at innsats nytter. I motsatt fall der man attribuerer et dårlig resultat til dårlige evner, kan det føre til at man gir opp. I følge Rosenberg (1979) handler selvattribusjon om at vi drar konklusjoner om hvem vi er gjennom å observere våre egne handlinger og se på utfallet av disse handlingene.

**Psykologisk sentralitet:** Vår selvoppfatning vil bli påvirket sterkest av de områdene vi verdsetter høyest ved oss selv (Rosenberg, 1979). Prinsippet om psykologisk sentralitet peker på at vi som mennesker baserer vårt selvverd på forskjellige komponenter. Skaalvik og Skaalvik (2005) hevder at selvverdet vårt er basert på individets vurdering av i hvilken grad en opplever å lykkes i forhold til kvaliteter som en setter høyt. En positiv vurdering av egne egenskaper kan bidra til høyt selvverd hos noen, mens positiv vurdering av egen rolle kan bidra til høyt selvverd hos andre. Individet strever i følge Rosenberg (1979) etter å mestre det han verdsetter og verdsette det han mestrer. Alle samfunn har sin egen standard og bedømmer medlemmene ut i fra det. Derfor er vår selvverdivurdering kontekstavhengig. Skaalvik og Skaalvik (2005) hevder at det som er psykologisk sentralt i våre liv, ofte er det samme som det som er viktig i våre nærmiljø. I følge Rosenberg vil de ulike rollene vi inngår i innenfor vår sosiale status, inneholde en del forventninger. Vi oppfatter og evaluerer oss etter de sosiale forventningene som er innenfor de ulike kategoriene. De blir dermed viktige standarder for hvordan vi oppfatter, bedømmer og opplever oss selv.

### Beskyttelse av selvverdet

Rosenberg (1979) omtaler det å bevare selvfølelsen er en av de sterkeste funksjonene i mennesket. Vi ønsker å bevare og forsterke vårt selvverd. Han hevder at selektivitet er den mest virkningsfulle funksjonen for å beskytte selvverdet.

### **Psykologisk selektivitet**

Gjennom *selektivt valg av verdier* mener Rosenberg (1979) at vi forsøker å verdsette høyest de områdene som vi mestrer og lavest de områdene vi ikke får det til på samme måte. Dette kan blant annet få konsekvenser for den innsatsen vi legger i ulike aktiviteter. Å devaluere områder som er høyt verdsatt i miljøet vil i følge Skaalvik og Skaalvik (2005) by på store problemer. Behovet vårt for å beskytte selvværdet gjennom selektive valg av verdier har stor betydning for motivasjonen.

*Selektiv tolkning* er også en måte å beskytte vårt selvværd på. For å styrke selvaksepteringen gir ofte individet egne handlinger og egenskaper en positiv tolkning (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Gjennom bruk av selektiv tolkning kan en forklare svake prestasjoner med for eksempel mangel på innsats.

*Selektivt valg av referansegrupper* handler i følge Rosenberg (1979) om at vi i det sosiale liv velger hvem vi vil vurdere oss i forhold til. Vi velger å omgås mennesker som verdsetter oss høyt. Andres vurdering er svært sentral, særlig når disse menneskene er viktige for oss. Vi tiltrekkes av miljø hvor vårt selvværd blir opprettholdt eller forbedret. Rosenberg hevder vi vil omgås dem en opplever ser på oss på samme måte som vi ser på oss selv. På samme måte unngår vi miljøer der vi blir vurdert negativt og der vi føler at det ikke er godt å være.

*Selektivt valg av standard* forklarer hvordan våre prestasjoner måles i forhold til en gitt standard eller mål. Skaalvik og Skaalvik (2005) mener at vi bygger standardene på tidligere erfaringer, andres vurdering og det ideelle selvilde. Vi velger standarder innenfor rammene til noe som er oppnåelig. Hva som er oppnåelig vil blant annet bestemmes av miljøet rundt. Sammenligning med andres prestasjoner, evner og atferd vil også i stor grad prege våre valg av standard.

*Selektiv valg av situasjoner* betyr i følge Rosenberg (1979) at dersom vi har mulighet, oppsøker aktiviteter eller situasjoner hvor vi opplever at vi blir vurdert positivt. Vi kan til en viss grad velge bort situasjoner vi ikke er bekvem med, og som oppleves som truende på selvværdet. Det er naturlig å velge situasjoner som vi mestrer og som er positivt for vårt selvværd. Dersom vi ikke har muligheten til å velge bort, vil det gi utslag på motivasjonen for arbeidet.

## 4.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg behandle de metodiske aspektene ved oppgaven. Jeg vil presentere valg av metode, informanter og datainnsamlingsprosess. Hensikten med oppgaven er å studere den spesialpedagogiske rollen i dagens skole gjennom studium av offentlige styringsdokumenter og samtale med spesialpedagoger. Med denne målsettingen har jeg konsentrert meg om en tredelt problemstilling: *Hvilke utfordringer møter spesialpedagogen i dagens skole, hvordan opplever og håndterer de disse utfordringene?*

### **Kvalitativ forskningstilnærming**

Hensikten med den kvalitative tilnærmingen er å få frem informantenes egne opplevelser, tanker, erfaringer og refleksjoner rundt et fenomen. Postholm (2010) kaller dette for *det emiske perspektiv*. Et fellestrekk ved den kvalitative forskningstilnærmingen er at datamaterialet gir dype og nære fremstillinger av et lite utvalg informanter. Få enheter gir muligheter for å gå i dybden, og på den måten skape en større forståelse (Ringdal, 2007). Et annet kjennetegn ved den kvalitative forskningen er at den er fleksibel. Thagaard (2010) omtaler forskningsprosessen som en syklisk modell der teoretiske antagelser kan føre til endringer i datainnsamling og analyse. Det er et gjensidig påvirkningsforhold i alle delene av forskningen, slik at problemstilling, teori, metode og analyse kan endres en får nye erfaringer og utfordringer underveis.

### **Det kvalitative forskningsintervjuet**

Det kvalitative forskningsintervjuet er i følge Kvale og Brinkmann (2010) inspirert av en fenomenologisk filosofi. Fenomenologien bygger på interessen for *”å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informanten, ut fra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter”* (s. 45). Målet blir å finne essensen i det en undersøker. Hvordan informantene opplever sin egen livssituasjon og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaene som blir tatt opp, er viktige elementer i det som kommer frem i intervjusituasjonen (Thagaard, 2010).

Kvale og Brinkmann mener at forskeren er som det viktigste instrumentet/redskapet i gjennomføringen av intervjuene. Forskerens kompetanse, evner, følsomhet og kunnskap blir avgjørende for resultatet av intervjuet. Det handler også om evne til å stille de relevante spørsmålene. Kunnskapen skapes i interaksjon mellom forsker og deltaker. Slik vil forsker

påvirke informant, og informanten vil påvirke forskeren, og dermed blir relasjonen mellom forsker og informant viktig.

I kvalitative intervjustudier skilles det mellom ulike typer intervju. I min oppgave er formålstjenelig å bruke et halvstrukturert intervju. I denne typen intervju ledsages samtalen av en intervjuguide, men det gis også rom for nye innspill (Kvale og Brinkmann, 2010). Jeg hadde dermed en mulighet til fleksibilitet under samtalen med informantene. Tema for intervjuene var fastlagt på forhånd, men jeg kunne endre rekkefølge på spørsmålene, stille oppfølgingsspørsmål og tilpasse formuleringene underveis.

Det er viktig å være klar over at måten spørsmålene er formulert på, vil påvirke svarene informantene gir. Tolkningen og analysen av materialet vil fargelegges av forskerens egne erfaringer, holdninger og verdier. Dermed blir den kvalitative forskningen i følge Greswell (1998) i Postholm (2010) verdiladet, og kan aldri bli helt objektiv. Meninger og oppfatninger påvirker vår forståelse av hendelsene. Dalen (2004) peker på at det er viktig å være klar over den forforståelsen vi har, og å være seg dette bevisst når en fortolker. Min egen forforståelse knyttet til temaet om spesialpedagogens rolle er knyttet til mine praksiserfaringer. Gjennom samtaler med spesialpedagoger fattet jeg interesse for emnet. Disse samtalen gav et inntrykk av en uavklart rolleforståelse, og fordi jeg har planer om å arbeide innenfor dette fagfeltet, ønsket jeg å fordype meg i de utfordringene og arbeidsoppgavene spesialpedagogen står overfor i dag. I intervjusituasjon var det viktig å være seg bevisst denne forforståelsen, og la informantens egen oppfatning komme frem.

Det kvalitative intervjuet vil på grunn av sitt snevre utvalg av informanter, ikke kunne presentere "den hele sannhet" om et fenomen. Dataene kan ikke generaliseres i seg selv. Empirien som i mitt tilfelle blir intervjuene med spesialpedagoger, må kobles sammen med teori om selvoppfatning og motivasjon, samt lover og forskrifter i dagens skoleverk.

## **Forskningsprosessen**

### Valg av informanter

Flere kriterier ligger til grunn for utvelgelse av informanter. For det første var det viktig å finne spesialpedagoger som arbeidet innenfor ulike skoletrinn. Jeg trengte en informant fra barneskole, en fra ungdomsskole og en fra videregående skole. Det var viktig at de hadde noen års erfaring som spesialpedagoger og visste hva rollen gikk utpå, og at de kunne reflektere over sine egne erfaringer. I februar tok jeg direkte kontakt med tre



spesialpedagoger, og jeg fikk positiv respons fra samtlige. De hadde alle mange års erfaring, og var villige til å la meg kikke dem i kortene. Videre kontakt ble gjort ved at jeg sendte ut et informasjonsskriv og samtykkeerklæring til deltakelse i prosjektet. Ved å intervju spesialpedagoger på ulike skoletrinn, fikk jeg et bredt bilde av den spesialpedagogiske rollen. Et annet kriterium for valget av informanter var også at deres spesialpedagogiske stilling i skolesystemet stod under ulike ansvarsområder. Den ene av informantene var i sin spesialpedagogiske stilling fagleder, også en del av skoleledelsen. Den andre hadde en ordinær stilling som spesialpedagogiske rådgiver som en del av lærerkollegiet. Mens den tredje informanten fungerte som spesialpedagog med en avgrenset faglederrolle. Det er ulike meninger om hvor mange informanter en kvalitativ studie bør ha, men det var hensiktsmessig med disse tre informantene for å kunne avgrense prosjektet.

#### Utforming av intervjuguide

Kvale og Brinkmann (2010) omtaler intervjuet som noe som *”søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side”* (s. 21). En intervjuundersøkelse er på den måten særlig nyttig for å få informasjon om hvordan informanten opplever og forstår seg selv og sine omgivelser. En viktig forutsetning for å lede slike intervjuer er i følge Kvale og Brinkmann, kompetanse om emnet, og evne til interaksjon med mennesker. Min forberedelse til dette gjorde jeg ved å sette meg inn i de rammene spesialpedagogen arbeider under. Jeg søkte informasjon om ulike lover og planer spesialpedagogen må forholde seg til, og satte meg inn i teori om selvoppfatning og motivasjon. I samtale med veileder kom vi frem til nyttige kategorier og aktuelle spørsmål. Listen med tema og kategorier var til stor hjelp for utforming av spørsmål til intervjuguiden. Jeg valgte å se på ulike tema i intervjuene som rammefaktorer, ressurser, prosess og opplevelse. Thagaard (2010) peker på at målsettingen ved de kvalitative intervjuene er å gå i dybden på temaet en ønsker å få informasjon om. Intervjuguiden skal være et redskap til å fokusere på de utfordringene en som spesialpedagogen støter på i dagens skole.

I følge Kvale og Brinkmann (2010) er det viktig at intervjuguiden blir utformet med innledende spørsmål som skal gjøre informantene trygge, og at spørsmålene ikke skal være ubehagelige, og dessuten være forholdsvis enkle og korte. Jeg begynte med å spørre om informanten kunne fortelle litt om sin yrkesbakgrunn. Videre ble spørsmål om arbeidsoppgaver og ressursfordeling tatt opp. Etter å ha fått innblikk i prosedyrer og fremgangsmåter i det spesialpedagogiske arbeidet, fokuserte jeg på spørsmål knyttet til informantens opplevelse av arbeidet (Se vedlegg). I forkant av intervjuene øvde jeg med på

intervjuet gjennom å bruke andre som ”informanter”. På den måten ble det klart at noen spørsmål kanskje var vanskelig å svare på, andre måtte omformuleres og at noen spørsmål kunne bli lagt til. Veileder har god erfaring med kvalitative intervjuer og hjalp meg også godt på vei.

#### Gjennomføring og bearbeiding av intervjuene

Datainnsamlingen ble gjennomført i mars og april 2011. Intervjuene bør i følge Postholm (2010) gjennomføres et sted der en ikke blir forstyrret, og i naturlige omgivelser. Alle intervjuene foregikk derfor på de enkelte skolene hvor spesialpedagogene hadde sin arbeidsplass. Informantene hadde selv valgt stedet for intervju. Dette fungerte etter intensjonen.

Kvale og Brinkmann (2010) peker på betydningen av en god relasjon mellom forsker og informant, og at det er viktig at informantene er godt kjent med formålet med undersøkelsen, slik at de vet hva de skal være med på. Jeg startet derfor intervjuet med å fortelle litt om meg selv og min bakgrunn, og repeterte hensikten med prosjektet som informantene tidligere hadde mottatt gjennom informasjonsskrivet. Intervjuene ble tatt opp med diktafon. Jeg stilte spørsmål og gav bekreftelse gjennom mimikk eller med korte ja, sukk osv. Dersom noe var uklart, brukte jeg oppfølgingsspørsmål. Jeg opplevde ingen tekniske problem under gjennomføringen, men det varierte noe på hvor tydelig informantene uttalte seg. Vi gjennomførte intervjuene uten pauser. Intervjuopptakene ble overført til PC, og arbeidet med transkripsjonen kunne begynne. To av intervjuene varte ca. 60 min, mens det tredje varte i 30 min. Transkriberingen var tidkrevende, men også en viktig videreføring i arbeidet med analysen.

#### Analyse og tolkning

I følge Postholm (2005) starter analyseprosessen med en gang en går inn i forskningsfeltet. Prosessen utvikler seg. Hun peker på hvordan man holder mening i de ulike delene. Hermeneutikk betyr fortolkningslære. Tolkningen blir til i dialogen mellom forsker og tekst. Kvale og Brinkmann (2010) omtaler *den hermeneutiske sirkel* som en kontinuerlig prosess mellom deler og helhet. Ved gjentatt gjennomlesing av teksten utvides kunnskapen og meningsinnholdet utdypes. Deler av teksten fortolkes før den settes inn i en helhet igjen. Med andre ord kan vi si at den hermeneutiske sirkelen handler om veksling mellom deler og helhet, empiri og teori, for å finne en dypere mening. Den avsluttende teksten blir dermed en slags fortelling der de ulike aktørenes stemme blir vevd sammen.

Analysearbeidet startet med at jeg leste gjennom alle transkripsjonene. For å få en mer sammenfattet tekst å forholde meg til, forsøkte jeg å finne den umiddelbare meningen i avsnittene. Teksten ble komprimert fra lange til korte setninger, der meningen ble gjengitt med færre ord. Kvale og Brinkmann (2010) kaller dette for en *meningsfortetting*. Jeg brukte fargekoder for å markere de ulike kategoriene, og på den måten forsøkte å finne fram til meningsinnholdet. Gjennom dette arbeidet kom jeg frem til kategoriene: *Glede i yrket, utfordringer i yrket, opplevelse av utfordringer og strategi for løsning av utfordringer*.

Kategorien *glede i yrket* inneholder en fremstilling av hva informantene trakk frem av positive tanker og erfaringer tilknyttet det å være spesialpedagog. *Utfordringer i yrket* deles i to der først utfordringene i forhold til de retningsdokumentene og rammene spesialpedagogen skal forholde seg til presenteres og deretter prosessen i selve arbeidet. *Opplevelsen av utfordringer* blir en kategori som beskriver hvordan spesialpedagogen opplever utfordringene. I den siste kategorien, *strategi for løsning av utfordringer*, er fokuset på hvordan informantene løser eller håndterer utfordringene. Da vi hadde kommet frem til disse kategoriene, gikk jeg gjennom datamaterialet flere ganger for å se om jeg hadde fått med meg de sentrale elementene i forhold til problemstillingen.

### **Kvalitet i forskningen**

Reliabilitet og validitet er viktige prisnipp for å vurdere kvaliteten til et forskningsarbeid. Det er nødvendig å stille seg i et kritisk og prøvende forhold til all forskning. Kvale og Brinkmann (2010) oversetter begrepene reliabilitet og validitet til pålitelighet og gyldighet. Reliabilitet eller pålitelighet handler om konsistens og troverdighet. Forskningsprosjekts reliabilitet dreier seg om at andre forskere har muligheten til å gjennomføre det samme prosjektet. Et eksempel på dette kan være om en annen forsker kom fram til samme resultat. Reliabiliteten knyttes i følge Thaagard (2010) til hvordan forskeren forklarer sin fremgangsmåte i prosjektet. For å styrke forskningsprosjektets reliabilitet må forskeren reflektere over konteksten for innsamlingen av data, og hvilken innflytelse relasjonen til informanten kan ha for forskningsprosjektet.

Validitet betyr gyldighet. Det dreier seg om sannhet, relevans og styrke (Kvale og Brinkmann, 2010). Validitet er knyttet til tolkning av data. Det handler om de observasjonene en har gjort, sier noe relevant om de fenomener som en ønske å vite noe mer om. Thaagard (2010) beskriver dette som et spørsmål om de tolkninger vi har kommet frem til er gyldig i forhold til virkeligheten vi har studert. Forholdet mellom den virkelige verden og de konklusjonene en

trekker er avgjørende for validiteten. Riktig bruk av metoden er en måte å forhindre at et forskningsprosjekt ikke mister sin validitet. Thagaard peker videre på at vi kan styrke validiteten gjennom å tydeliggjøre ”*grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner hun eller han har kommet frem til*” (s.201).

Overførbarhet handler om den forståelsen som kommer frem i et enkelt prosjekt kan anvendes i andre situasjoner. Det er en viktig målsetting for forskningen. Det handler også om at andre som leser prosjektet og med kjennskap til feltet, kan kjenne seg igjen og ha nytte av det (Thagaard, 2010). Med mine tre informanter vil jeg ikke kunne presentere et prosjekt som generaliserer alle spesialpedagogers utfordringer, men jeg kan si noe om hva disse opplever som utfordringer i dagens skole. Fordi jeg har valgt ut personer med forskjellige stillinger innenfor det spesialpedagogiske arbeidsfeltet, gir det likevel prosjektet en bredde av informasjon om skolevirkeligheten.

### **Etiske vurderinger**

Etikk har i følge Kvale & Brinkmann (2010) en grunnleggende betydning i intervjuforskningen. Thagaard (2010) hevder at de etiske dilemmaene får en mer fremtredende rolle i kvalitative metoder. Hun mener hvert metodisk valg en foretar innebærer etiske konsekvenser som en må forholde seg til. I en intervjuundersøkelse vil etiske problemstillinger følge hele forskningsforløpet (Kvale & Brinkmann). Forskningen skal følge forskningsetiske retningslinjer fra *Den nasjonale forskningskomité for samfunnsfag, jus og humaniora* (NESH). Alle prosjekter der en behandler personopplysninger skal meldes til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Det er et personvernombud som vurderer prosjektene i forhold til de forskningsetiske regler. Et grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis er *informert samtykke*. Det innebærer at deltakeren informeres om undersøkelsens mål og hovedtrekk for design. I tillegg innebærer det en bekreftelse fra deltaker om at deltakelsen er frivillig og at de når som helst kan avbryte sin deltakelse (Thagaard, 2010, Kvale & Brinkmann, 2010). Fylldig informasjon vil kunne hindre at informanten villedes. De valgene en som forsker gjør i undersøkelsen vil blant annet ha konsekvenser for informantene. Et annet grunnprinsipp i forskningen er kravet om *konfidensialitet*. Forskeren har ansvar for sine informanter, og det betyr at vi må anonymisere informantene når en skal presentere data. Det innebærer også sletting av intervjuopptak når forskningsperioden er over. I tillegg betyr det blant annet for denne oppgavens vedkommende å bruke fiktive navn på informanter og skoler (Thagaard, 2010).

Som forsker må en også tenke igjennom konsekvenser for den kvalitative undersøkelsen, både i forhold til mulig skadevirkning for den enkelte deltaker, og fordeler de kan forventes å få ved å delta. Det handler blant annet om bruk av ordrette transkripsjoner av intervju, og nærhet til deltaker. Forskeren må være seg bevisst sin rolle. Hvilke spørsmål en stiller blir også viktig. Hvor nærgående og personlige spørsmål en kan stille, må gjennomtenkes på forhånd (Thagaard, 2010). Kvale & Brinkmann (2010) peker på at forskerens integritet er en avgjørende faktor i forskningsarbeidet. Det handler om hans kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet.

De etiske premisser preger den vitenskapelige kvaliteten på det som legges frem. Funnene skal være nøyaktige og representative for forskningsområdet. Kontroll og validering av resultatene bør også gjennomføres. Kvale & Brinkmann stiller spørsmål ved om slike krav er etiske, men det er viktig at forskeren tenker over den vitenskapelige kvaliteten på forskningsarbeidet.

## 5.0 Empiri og analyse

Fokuset i denne studien er hvordan spesialpedagoger opplever og handler i møte med de utfordringene de blir stilt overfor i sitt yrke. Jeg har delt datamaterialet i fire hovedkategorier på bakgrunn av de svarene jeg fikk gjennom intervjuene. Analysen vil bli tematisk presentert gjennom kategoriene; *glede i yrket, utfordringer i yrket, opplevelse av utfordringene og strategi for å løse utfordringene*.

Jeg vil i første del presentere de ulike informantene, og deretter gå over i analysearbeidet med de ulike kategoriene. Kategoriene avsluttes med oppsummeringer der jeg også vil knytte relevant teori.

### **Presentasjon av informanter**

**Mona** er en kvinne i 60 årene, som er i fast jobb som spesialpedagogisk rådgiver ved en kombinert barne- og ungdomsskole. Hun har jobbet i skolen i 40 år, og som spesialpedagog i nærmere 20 år. Hun har gått vanlig lærerskole, og har tatt det som tidligere ble kalt 2. avdeling spesialpedagogikk. I tillegg har hun veilederutdanning, engelsk, EDB og samfunnsfag. Hun har jobbet ved flere ulike skoler, og har blant annet erfaring som øvingslærer for studenter. I tillegg til lærerstilling har hun også hatt stilling som rådgiver. Interessen for det spesialpedagogiske feltet fikk hun da hun jobbet som lærer og fikk et ekstra

øye for dem som strever. Dette gav henne motivasjon til videreutdanning innen dette fagområdet. I dag har hun ansvar for det spesialpedagogiske arbeidet på ungdomstrinnet. Arbeidsoppgavene hennes går ut på å veilede nye lærere og assistenter i forhold til elevene, samt tilrettelegging av undervisning for elever med sakkyndig vurdering.

**Solveig** er også i 60 årene. Hun jobber som fagleder for tilpasset opplæring ved en barneskole. Solveig har arbeidet i skolen i 40 år, og av den tiden har hun vært spesialpedagog i 28 år. Hun har vanlig lærerutdanning og tok 2. avdeling spesialpedagogikk ved siden av jobben. Hun har særlig erfaring med lese- og skrivevansker og atferdsvansker. I tillegg til erfaring fra læreryrket har hun blant annet jobbet innenfor ungdomspsykiatrien, ved behandlingshjem med mer sosialpedagogiske oppgaver, og i Kirkens Bymisjon. Som kontaktlærer fikk hun en spesiell interesse for enkeltmennesket, og valgte dermed å gå inn i det spesialpedagogiske området. Hennes stilling som fagleder for tilpasset opplæring er spesiell på den måten at hun er en del av ledelsen ved skolen. Hun har hovedansvar for mesteparten av det spesialpedagogiske arbeidet. Sammen med to andre har hun ansvar for kartleggingsarbeidet ved skolen, og disse utgjør et utredningsteam. I tillegg kommer andre arbeidsoppgaver som veiledning av lærere og foreldre, testing/utredning og mye koordineringsansvar.

**Linda** er en kvinne i 50 årene. Hun er i dag ansatt som fagleder for tilpasset opplæring i en videregående skole. Hun har vært i skolen i 26-27 år, og har jobbet som spesialpedagog i 15 av disse årene. Linda har tatt ulike fag som tysk, norsk og historie ved universitet. Hun har i tillegg til lærerstillinger erfaring fra arbeid i fengsel. Som lærer har hun arbeidet både i grunnskolen og den videregående skolen. Det var i den videregående skolen at hun fikk spesiell interesse for de elevene som hadde lærevansker, og hun valgte å studere spesialpedagogikk for å skaffe seg mer kompetanse. Som fagleder har hun et overordnet ansvar for alle elever med spesialpedagogisk tilrettelegging. I tillegg har hun hovedansvar for en gruppe elever som har tilrettelagt opplæring i egne klasser. Arbeidsoppgavene går ut på å kvalitetssikre individuelle opplæringsplaner, halvårsrapporter, inntak av elever og fordeling av spesialpedagogiske ressurser. Koordinering av oppgaver, kartleggingsarbeid og vurdering er også en viktig del av hennes ansvarsområde.

### *Oppsummering*

Informantene jeg har valgt har det til felles at de alle har lang og variert erfaring i det spesialpedagogiske yrkesfeltet med høy faglig kompetanse. Jeg valgte informanter fra ulike

skoletrinn i Trondheim kommune. En fra videregående skole, en fra 1.-10. skole med ansvar på ungdomstrinnet, og den tredje fra en 1.-7. skole. Informantene har også forskjellige spesialpedagogiske funksjoner. Informanten i ungdomsskolen er spesialpedagogisk rådgiver, informanten på barnetrinnet er spesialpedagog og fagleder, og er samtidig en del av skolens ledelse. Den tredje informanten som jobber i den videregående skolen er spesialpedagog med fagleder ansvar.

Jeg kunne gjort et annet utvalg av informanter som for eksempel nyutdannede spesialpedagoger, informanter av ulikt kjønn eller sett på informanter fra ulike kommuner, og det kunne gitt andre innfallsvinkler til de utfordringene man møter i skolen. I stede valgte jeg å fokusere på informanter med ulike spesialpedagogiske funksjoner med det til felles at de alle har lang erfaring i skoleverket.

## **Glede i yrket**

Denne kategorien tar for seg det informantene fremstiller som positive sider ved yrket. Gleden som spesialpedagogene opplever med yrket viser seg på flere måter. Gleden gir dem vilje og krefter til å jobbe videre når de møter motstand. Positive opplevelser er viktig for at vi skal fungere i de situasjonene vi befinner oss i.

Informantene legger vekt på at den menneskelige relasjonen er viktig for dem. Deres funksjon som spesialpedagog har betydning også for eget liv. Solveig og Linda sier at kontakten med mennesker gir energi og glede. Solveig presiserer blant annet at kontakten med barna er en viktig del av livet og at det er noe hun klart kommer til å savne når hun en gang gir seg som spesialpedagog. Mona forteller at det er viktig for henne å kunne kommunisere med ungdommene.

*”Den kontakten med ungene, det å få dem i gang. Det er jo en levesti. Når jeg er på jobb og i utgangspunktet er sliten, så gir de spontane møtene med barna en fantastisk energi” (Solveig)*

*”Det beste med yrket er kontakten med mennesket. Vi har hvert år noen elever som sier at; ”Dette har vært det beste skoleåret i mitt liv” Og det.. det gir mye glede! (Linda)*

*”Jeg liker spesielt godt å være sammen med ungdommene. De er så trivelige. Også har jeg en forkjærlighet for å jobbe med guttene!” (Mona)*

I det spesialpedagogiske yrket må en ha evne til å kommunisere godt med alle slags mennesker. Kommunikasjonen i yrket foregår gjennom sosial og faglig kontakt. Informantene

mine opplever alle sammen at de fungerer sosialt sammen med barna. De har alle tre den egenskapen at de klarer å kommunisere med unge mennesker og dette er viktig for dem. Denne menneskelige kommunikasjonen er noe de opplever at de mestrer og derfor opplever de situasjonen som positiv.

Evnen til å kunne bidra til mestringsopplevelser for andre mennesker er viktig for mine informanter. Solveig viser at hun har et hjerte for å hjelpe andre. Det rører ved henne når hun ser at elevene får det til. Linda omtaler mestring som en gnist, at det er en verdi for henne å skape denne gnisten hos elevene. I tillegg til å gi elevene mestring, er det viktig for Mona å se at elevene har det bra. Dette påvirker henne. Når informantene snakker om å gi elevene mestring, lyser de opp.

*”Å se eleven oppleve mestring og fremgang er så godt. Når en for eksempel tar en test på en elev en ikke tror har så god hukommelse og så ser resultatet og får en aha-opplevelse. Det er ganske sterkt. Det har jeg tenkt på når tankene om å slutte har kommet, at det hadde jeg kommet til å savne” (Solveig)*

*”Vi opplever ofte at vi ser elever har mistet troen, også klare du å skape en gnist, klare å få de til å se at jo; ”Jeg har noe å lære jeg og, skolen er noe for meg også” (Linda)*

*”Det som gir mest glede i arbeidet som spesialpedagog er å se at elevene har det bra og opplever mestring og har utbytte av det opplegget vi lager for dem. For eksempel jobbet jeg med en elev med Asberger syndrom som på 8. trinn var helt fortvilet. Engelsk var det verste han visste. Det var gråt og mye slit. Men så viste det seg at han på 10. trinn fikk karakteren 5 i muntlig engelsk og 4 skriftlig. En kjempeutvikling. Det gir mye tilbake! Når elevene har det bra, har jeg det også bra...(…)Det å se at eleven lykkes, det gir fantastisk mye glede” (Mona)*

Samtlige av informantene opplever at det å gi elevene mestringsopplevelser er verdifullt for både elev og spesialpedagog. At elevene har utbytte av det opplegget som spesialpedagogene legger til rette for dem ved å vise fremskritt er tilfredsstillende for spesialpedagogene, og gir dem følelsen av at de også mestrer sin rolle på dette området.

Felles for informantene er at de opplever yrket sitt som spennende med stor variasjon. Linda legger sterk vekt på at hun føler at yrket gir henne noe. Flere ganger nevner hun at hun har et drømmeyrke og det sier noe om at hun trives og er fornøyd. Hun viser også at hun har et pågangsmot gjennom at hun mener at en må aldri stoppe opp og være fornøyd med situasjonen. En må jobbe videre. At hun er løsningsorientert kommer det også frem i intervjuet når hun blant annet sier at en må tenke muligheter fremfor utfordringer. Mona er



også glad i yrket sitt. Gjennom sitt arbeid som spesialpedagogisk rådgiver er hun opptatt av at de gode sidene ved yrket veier opp for de vanskelige. Solveig ser også på yrket som spennende. Hun er veldig opptatt av at yrket er allsidig. Det medfører mange arbeidsoppgaver og funksjoner.

*”Jeg har verdens artigste yrke! Det er spennende. Jeg forholder meg til mange trivelige og artige elever. Du blir godt kjent med foreldrene til en del av dem, og vi får mye kontakt utenfor skolen, gjennom hjelpeapparatet. Jeg vil si jeg har en drømmejobb! Jeg har aldri hatt lyst til å gjøre noe annet. Variasjonen i arbeidet gjør at ingen dager er like...(..).Jeg tror det er viktig å se på mulighetene vi har som spesialpedagoger fremfor utfordringene!”(Linda)*

*”Jeg synes jeg har et spennende yrke, selv om det går litt opp og ned. Men det gjør det jo i alle yrker. De mange gledene i dette yrket gjør opp for all motstand jeg møter”(Mona)*

*”Spesialpedagogen er som poteten, den kan brukes til alt! Det er et allsidig og spennende yrke”  
(Solveig)*

Spesialpedagogene har litt ulike oppfatninger av yrket sitt. Men de presiserer alle sammen at de har valgt et spennende yrke. Gjennom det brede spekteret av arbeidsoppgaver, kontakt med foreldre og hjelpapparat blir det mye variasjon i arbeidsoppgavene.

### *Oppsummering*

Informantene opplever den gode kontakten med mennesker som viktig i sine omtaler av yrket. Alle sier at de håndterer den menneskelige relasjonen, og at de kommuniserer godt med elevene. En annen side ved yrket som gir glede, er å se at de kan hjelpe andre mennesker. De opplever at det å gi elevene mestringsopplevelser er viktig for at elevene skal komme videre i sin utvikling.

Linda som er spesialpedagog i den videregående skolen, er gjennomgående veldig fornøyd med yrket. Hun fokuserer på mulighetene i stedet for problemene og er fremtidsrettet. Mona som er spesialpedagog i ungdomsskolen, er også fornøyd med yrkesvalget og liker at arbeidsoppgavene er varierende. Hun legger vekt på at når motgangen kommer, så retter hun heller oppmerksomheten mot det som er bra. Solveig omtaler spesialpedagogens rolle som en potet. Poteten kan brukes til alt, og hun beskriver arbeidsoppgavene sine som svært varierende.

Gleden i yrket er det som driver spesialpedagogene fremover, og det som gir dem motivasjon til og forsette å gjøre en god jobb. De er alle omsorgspersoner som ser verdien av å være til

hjelp for andre. Det å lykkes i å få kontakt med elevene, og det å kunne hjelpe dem som sliter og gi dem mestringfølelse, er en vesentlig side ved denne gleden.

I følge forskning utført av Bandura (2010), er det elevene som har størst påvirkning på lærerens selvoppfatning og mestring. Når informantene opplever at de har gode relasjoner til elevene, og at de opplever å være til hjelp for elevene, er dette med på å styrke deres selvoppfatning. Gjennom gode tilbakemeldinger fra andre, formes en positiv selvoppfatning Rosenberg (1979).

## **Utfordringer i yrket**

Denne kategorien dreier seg om de utfordringene som spesialpedagogene møter i yrket. Jeg vil dele kategorien i to og avslutte hver del med en oppsummering. Den første delen tar for seg utfordringer i forhold til styringsdokument og retningslinjer skolen må følge og forholde seg til. Den andre delen handler om utfordringer i forhold til prosessen som handler om selve arbeidet spesialpedagogen gjør i skolen.

### ***Utfordringer i forhold til hjelpeapparatet***

Spesialpedagogene er opptatt av at systemet omkring spesialundervisningen legger hindringer for dem. Mona som jobber i ungdomsskolen, anser byråkratiet som det største problemet. Hun er opptatt av at det er viktig å legge en sakkyndig vurdering til grunn for å gi spesialundervisning. For å purre på et sendrektig byråkrati, blander hun inn foreldrene, og da kan det ofte skje en forgang i prosessen.

*”En av de største utfordringene vi møter på i dette yrket er at ting tar så lang tid, byråkratiet. Vi har elever som står på vent og som skal ha en sakkyndig vurdering. Selvfølgelig skal vi gi de et godt tilbud uten den sakkyndige vurderinga og enkeltvedtaket, men det er enklere å forholde seg til det de har rett og krav på når den sakkyndige vurderinga er på plass. Så byråkratiet er en kjempeutfordring..(..). Vi har rettigheter som sier at ting skal skje innen tre måneder, men vi opplever at det kan ta inntil et år fra det blir sendt henvisning og forespørsel om sakkyndig vurdering, til den er på plass” (Mona)*

Solveig er frustrert på organiseringen av hjelpeapparatet. Hun er ikke fornøyd med dagens kommunebaserte system. I tillegg er hun svært bekymret for at denne svikten i systemet gjør at noen ikke får den hjelp de både trenger og har krav på. Hun etterlyser en tilsynsmyndighet.

*”Etter at det skjedde en omorganisering i hjelpeapparatet i 2004 har arbeidsmengden endret seg totalt. I dag er hjelpeapparatet inndelt i en tiltaksdel og en forvaltningsdel. På tiltaksdelen er det slik at du ikke har en frist en gang. Ikke noe tilsyn av fylkesmann heller. Vi har barn stående for utredning i forhold til læreplanskrav. Først står de i kø for å få utredning, deretter må de vente på sakkyndig*

*vurdering. Slik går man og venter på utredning. Systemet funker ikke. Det er ikke bygd opp gode nok system på kommunebasis, og linjene er for utydelige” (Solveig)*

Linda er bekymret for at ikke hjelpeapparatet får tak i de elevene som er i en gråsoner etter endt skolegang. Hun er opptatt av at det er et for stort gap mellom den videregående skolen og det systemet som skal plukke elevene opp etterpå. Det skjer ikke noe etter at hun har meldt bekymring. Erfaringen hennes er at disse elevene ikke får den hjelpen de trenger og at de faller utenfor.

*”Vi prøver å samarbeide med NAV og kommunen, men det er veldig ofte et vakuum mellom arbeidsliv og videregående. Det er for få plasser med tilrettelagt arbeid eller plasser innenfor ordinære bedrifter. Og der mener jeg at det er en glipp. Det blir som med Ronja Røverdatter, det gapet de skal over der, der mange bare forsvinner” (Linda)*

Mona og Solveig som begge jobber i grunnskolen mener det å forholde seg til hjelpeapparatet er et problem. Mona er særlig opptatt av at det tar lang tid og at hun føler at de går lenge på vent for sakkyndige vurderinger. Dette ser også Solveig på som et problem og hun viser misnøye med at ikke systemet fungerer optimalt. Linda er mer opptatt av at hjelpeapparatet ikke klarer å fange opp de elevene hun er bekymret for. Dette gjør henne fortvilet.

### ***Utfordringer i forhold til dokumentasjon***

Linda peker på kravet om dokumentasjon som en frustrasjon som setter hindringer for samværet med elevene. Mona nevner også at dette arbeidet tar mye tid og påpeker at hun gjerne skulle brukt tiden på andre ting.

*”Vi bruker altfor mye tid på dokumentering, telling og rapportering tilbake til myndighetene. Jeg mener at det skal gå an å ha en samtale med noen uten at det skal føres en journal og arkiveres. Den tiden som kreves at vi skal bruke på dette, kunne vi heller brukt på å hjelpe elevene (Linda)*

*”Du skal dokumentere mesteparten av det du gjør. Jeg synes vi bruker altfor mye tid på dette”(Mona)*

Solveig har peker på utfordringen med dokumentering i forhold til å kunne lagre. Hun er frustrert over at det ikke er gode nok måter å lagre på, og at ikke dette ikke blir bedre når en får større og større ansvar. Solveig er likevel opptatt av at dokumenteringsarbeidet er en viktig del av arbeidet fordi det bevisstgjør hva en faktisk driver med. Hun etterlyser et bedre system for dokumenteringsarbeidet.

*”Det frustrerer meg er at det ikke er lov å lagre på minnepinne. Og alt skal jo dokumenteres, derfor må vi få gode måter å lagre på. Selve dokumenteringen er viktig for det er et redskap til å strukturere det arbeidet vi gjør. Hjelpemiddelet har sine systemer for lagring, mens vi får beskjed om at vi ikke får lov i det hele tatt, samtidig som vi får stadig større ansvar tillagt enhet” (Solveig)*

Dokumentering av det en foretar seg er en viktig del av arbeidet, men Linda og Mona mener det tar for mye tid og at det burde vært mulig å kunne slippe å dokumentere alt. Solveig er opptatt av at det er bra at en skal dokumentere, men at det er frustrerende at det ikke finnes gode måter å lagre på. For to av informantene blir på den måten dette arbeidet en barriere for det arbeidet de skal gjennomføre. De føler at den tiden de bruker på dette kunne blitt brukt til å hjelpe mennesker. Den siste av informantene ser verdien i dokumenteringen. Dette bevisstgjør henne. Men hun er mer frustrert over dårlige lagringsmuligheter for den mengden av arbeid som skal dokumenteres.

### ***Utfordringer i forhold til karaktersystemet***

Mona som jobber i ungdomsskolen nevner også karaktersystemet som en utfordring. Kunnskapsløftet med fagplaner som også er en del av retningslinjene til skolen, legger et vurderingsgrunnlag for elevene. Mona ser at karakterene i mange tilfeller blir et problem for de svake elevene. De blir sårbare i forhold til karaktersystemet og de kriterier som legges til grunn for vurdering i ulike fag.

*”Jeg jobber på ungdomstrinnet der alle skal ha karakterer. En kan søke om fritak, men så viser det seg at elevene ofte løfter seg første året på videregående. Lærerne på videregående anbefaler at vi unngår å frita elevene fra karakter fordi en del velger praktiske utdannelse, og de vil kanskje ha et fagbrev, og da er det viktig å ha karakter. En svak karakter er bedre enn ingen karakter. Men jeg ser at mange blir nedslått av denne svake karakteren” (Mona)*

Spørsmålet knyttet til karaktersetning kan være vanskelig. Mona er opptatt av å gi elevene mestring. Hun kommer i et dilemma når hun skal vurdere dem på lik linje med alle andre. Hun har problemer med å gi elevene svake karakterer da hun ser at mange tar det tungt og i verste fall gir opp. Hun er opptatt av at elevene skal ha det best mulig i skolen. Den enkleste løsningen blir kanskje å frita eleven, men dette kan da bli uheldig i forhold til videre skolegang for elevene.

### ***Utfordringer i forhold til ressurs situasjonen***

Informantene er opptatt av at ressursmangel ofte blir et problem. Mona legger vekt på hvordan de må bruke ressurser som er satt av til ”gråsoneelevene” for å fylle behovet. Hun ser også at begrensede ressursene kan skape vansker i forhold til det sosiale spriket mellom elevene og organisering av opplæringen. Mona er likevel opptatt av at en må tenke kreativt og at en må være fleksibel med organisering av ressurser. Solveig legger vekt på at det ikke hjelper å ha målsettinger om ”tidlig innsats” når en ikke har midler til å gjennomføre det. Selv i saker der det dokumenteres et stort hjelpebehov er det vanskelig å få fullt gjennomslag.

*”Vi får en pott som vi som spesialpedagoger nok føler er litt liten opp mot det som er behovet. Det kan hende det blir annerledes når timetallet står på den sakkyndige vurderingen. Men det er jo et spørsmål om hvordan en organiserer denne ressursen, og hvor flink en er til å være kreativ og fleksibel. Det største problemet er jo når vi får en elev med store behov midt i skoleåret. Da er ressursene allerede tildelt på den andre skolen, og vi står igjen uten noen form for hjelpemidler...(..). Det er i vår skole en utfordring at spriket mellom noen av de med spesielle behov og de jevnaldrende blir så stort at elevene faller utenfor sosialt. Det er helt klart vi kunne gjort mer dersom vi hadde hatt mer ressurser, så kunne de med store lærevansker fått et bedre tilbud ved hjemskolen”(Mona)*

*”Det heter så fint at det skal være tidlig innsats, men så følges det ikke opp med ressurser, og da blir det ikke det. Vi opplever for eksempel at BUP anbefaler oss å søke til rådmannen om mer ressurser på grunn av spesielle saker, men vi får ikke mer ressurser...(..). Potten vi får fra rådmannen er altfor liten. Rektor må fatte enkeltvedtak, og så må vi ta av blant annet det som er regnet til de som er i gråsonen” (Solveig)*

Linda er av samme oppfatning som de andre at det blir gitt for lite ressurser til spesialundervisningen. Hun har allikevel den innstillingen at en må utnytte godt det en har av ressurser og at elevene på den måten får tilfredsstillende opplegg, blant annet ved bruk av grupper.

*”Vi får en fordelingsnøkkel fra fylket, der elevene blir fordelt i ulike kategorier etter behov og vansker. For eksempel får de som er multihandikaped ganske mye ressurser, mens de som har tilrettelagt opplæring i egne klasser får litt mindre igjen. De andre som søker spesialundervisning får veldig lite, 1, 2 t per elev, og da må vi slå sammen ressursene, sånn at vi aldri eller veldig sjelden gir 1 til 1 undervisning. Det er ingen som vil si vi får nok ressurser, det har vi aldri fått og det kommer vel aldri til å bli heller” (Linda)*

Ressurssituasjonen er en utfordring for spesialpedagogene da den ofte blir et hinder for arbeidet som skal gjøres. Elever med spesielle behov med krav om spesialundervisning flytter gjerne i løpet av året og da oppstår det et ressursproblem ved skolen når det i utgangspunktet er lite ressurser. Ressursproblemer viser seg også når rektor fatter enkeltvedtak og det ikke er nok ressurser, da tar de heller av den potten som skal gå til dem som ikke har noe enkeltvedtak, nemlig gråsoneelevene. Det fører til at disse ikke får noe undervisning og hjelp.

Utfordringer knyttet til ressurser handler om at potten er så liten at det hindrer skolen i å gi elevene en tilfredsstillende undervisning. Informantene er likevel opptatt av at å gjøre det beste ut av situasjonen, og at få ressurser krever fleksibilitet og kreativitet. For å kunne hjelpe elevene har de ikke annen mulighet enn å bruke de midlene som er disponible.

### *Oppsummering*

Utfordringene som spesialpedagogene beskriver i forhold til retningslinjer og rammer for arbeidet, dreier seg om hjelpeapparatet, dokumentasjon, karaktersystemet og ressursituasjon. Det er særlig hjelpeapparatet og ressursituasjonen som representerer de største utfordringene for spesialpedagogene.

*Hjelpeapparatet* skal være til støtte og hjelp. Når spesialpedagogene opplever at støtten blir mangelfull, legger det en demper på deres forventning om å mestre arbeidsoppgavene.

*Dokumentasjon* tar mye tid og fører til en del frustrasjon. Hensikten med å dokumentere er blant annet å kvalitetssikre arbeidet som blir gjort i skolen. Hensikten er positiv, men fordi det er tidkrevende og på grunn av vanskelige lagringsmuligheter blir det dermed en byrde for dem. *Karaktersystemet* blir også nevnt som en utfordring for informantene som jobber på ungdomstrinnet. Problemet som nevnes er at karakterfritak ikke blir anbefalt av lærere i den videregående skolen. De trenger et vurderingsgrunnlag. Informanten er redd for at dersom eleven gang på gang opplever å få en dårlig karakter, kan det også lett føre til at elevene legger mindre innsats i arbeidet som skal gjøres, og mister forventningen til at skolen er noe for han eller henne. *Ressursituasjonen* i skoleverket er også en av de største utfordringene som spesialpedagogene beskriver i intervjuene, og den blir særlig utfordrende når elever med spesielle behov kommer flyttende midt i skoleåret. Spesialpedagogene opplever det som et problem at ressurser som i hovedsak er budsjettert til et bestemt formål, blir brukt til noe annet. På den måten kan et problem føre til et annet med for eksempel at ikke de elevene som i utgangspunktet skulle hatt en del av ressursen, mister denne fordi den blir brukt til noe annet.

I tilfeller der informantene opplever at ikke hjelpeapparatet fungerer, mister de noe av støtten. Med bakgrunn i Banduras teori om "human agency" blir det viktig å oppleve at en har kontroll over situasjonen og føle at en gjør en god innsats, men nettopp her opplever spesialpedagogene at den sosiale støtten ikke er tilstrekkelig, og dette påvirker dem negativt.

Den sosiale støtten som i dette tilfellet er hjelpeapparatet blir en hindring i å kunne utføre jobben på best mulig måte, og kan være med på å skape en lav mestringsforventning.

I forhold til ressursituasjonen og manglende tilgang til hjelpemidler kan situasjonen for noen av spesialpedagogene føre til en sviktende forventning om å kunne utføre arbeidet på en tilfredsstillende måte (Bandura, 2010). For å håndtere situasjonen på en god måte kreves det fleksibilitet og kreativitet. Det som er uheldig i forhold til dette, er blant annet at situasjonen kan legge begrensninger som hindrer en best mulig tilpasset undervisning til elevene. De trenger både et godt faglig og ikke minst sosialt tilbud. Ressursituasjonen kan hindre en hensiktsmessig og god tilrettelegging av undervisningen for barna, og dette kan gi spesialpedagogene bekymringer som er vanskelig å legge fra seg.

Spesialpedagogen som var bekymret for bruken av karaktersystemet har dessverre erfaring med at den boklige og teoretiske skolen kan føre til at elevene mister motivasjonen, og at de blir gjort til skoletapere. Bandura (2010) har viktige anliggender knyttet til det at å gi elevene mestringsforventning og gode erfaringer. Dermed opplever spesialpedagogen dette som en vanskelig utfordring, fordi stadig gjentatte opplevelser av dårlige karakterer, kan gi eleven lave forventninger om mestring, og påvirker elevens selvopfatning.

### ***Utfordringer knyttet til et mangfoldig arbeid***

Den store mengden arbeidsoppgaver går igjen hos samtlige av mine informanter. De er opptatt av at det er mye å ta tak i. Mona peker på arbeidet i tilknytning til elever og deres IOP. På disse står det gjerne at elevene skal ha hjelp på veldig mange områder og det krever mye av spesialpedagogen; særlig dersom en har en gruppe hvor alle elevene trenger like mye støtte. Solveig er opptatt av at ansvarsområdet er utydelig. Hun etterlyser en klar ansvarsfordeling for hva de ulike linjene skal gjøre. Hun ser en overveldende arbeidsmengde som er umulig å rekke over.

*”Dem som trenger spesialundervisning har behov for en veldig tett oppfølging. På planene (IOP) står det gjerne at de trenger hjelp til igangsetting, under arbeid, oppfølging underveis og avslutning, så det er et stort behov for denne type støtte og veiledning. Det krever mye av oss som spesialpedagoger”  
(Mona)*

*”Det er en enorm arbeidsmengde! En rekker ikke alt. Linjene er utydelige. Enheter fjernes, og kompetansen nedbygges. Alt skal gjøres på enheten i tillegg til undervisning. Hvis det bare skulle vært den spesialpedagogiske biten, så skulle det bare vært i forhold til de 17 elevene, eller sørge for at de 3-4 har noe å jobbe med, men det er så mye mer enn det” (Solveig)*

Linda som jobber i den videregående skolen er mer opptatt av at de varierte oppgavene er spennende. Det er alltid noe å ta tak i. Hun er klar på at skolen må fokusere på de mulighetene de har, og ikke på problemene. Hun er blant annet opptatt at skolen skal drive utviklingsarbeid. Samtidig sier hun at hun synes det er utfordrende å jobbe med de elevene som er i en gråsoner. Disse elevene opplever hun at hun ikke alltid greier å hjelpe.

*”Mange og varierte arbeidsoppgaver gjør at jobben blir spennende. Det er også veldig spennende å drive utviklingsarbeid. En skal ikke tenke sånn at når ting går bra så sitter vi oss ned, nei da skal vi jobbe videre og utvikle oss..(..).Men det å arbeide med gråsoneelevne kan være veldig utfordrende. De vil ikke klare å oppnå et fagbrev eller skaffe seg studiekompetanse. Den store frustrasjonen er veien videre for dem. De er ikke effektive nok og sliter med å komme seg inn på arbeidsmarkedet. I tillegg trenger de tettere oppfølging og drahjelp” (Linda)*

Spesialpedagogene hevder at man som spesialpedagog må forholde seg til en stor mengde arbeid. Dette er en utfordring. En skal hjelpe til på alle områder, noe som er umulig å gjennomføre i praksis. Måten de ser på oppgavene på er noe forskjellig. Solveig som er en del av ledelsen ved skolen ser det overordnede arbeidet og føler at det er vanskelig å rekke alt. Mona ser på utfordringer knyttet til hjelpen som skal gis til elevene med spesielle behov. Linda er opptatt av at arbeidsoppgavene er spennende. At det er mye å ta tak i ser hun på som en utfordring som hun kan takle. Hun viser en enorm innsatsvilje og et stort pågangsmot knyttet til arbeidsmengden. På tross av en slik positiv holdning, føler hun at hun ikke strekker til i arbeidet med gråsoneelevne. Dette er frustrerende for henne.

### ***Utfordringer knyttet til samarbeid***

Informantene har det til felles at de skulle ønske at enkelte av kontaktlærerne hadde tatt et større ansvar. Mona forsvarer likevel kontaktlærerne fordi de har en krevende arbeidssituasjon. Hun mener at samfunnet har endret seg, og at lærerrollen på den måten også blir stadig mer omfattende. Hun savner derimot en klarere ramme for hva som er de spesialpedagogiske arbeidsoppgaver. Linda peker også på hvordan samarbeidet med andre lærerkolleger avhenger av personlige egenskaper. Noen er svært flinke til å reagere og tar mer ansvar enn forventet, mens andre er mer avventende. Solveig er bekymret for at noen lærere er for tilbakeholdende med å melde behov for ekstrahjelp, og er for opptatt av at eleven ikke er moden ennå. Hun tar også opp samarbeidet med hjelpeapparatet; at det kan være utfordrende å forholde seg til et system som hun hevder ikke fungerer hensiktsmessig.



*”I hverdagen møter en gjerne en stresset kontaktlærer som spør om ikke den eller den eleven kan få litt ekstra hjelp uten at de har undersøkt eleven. Det kan være utfordrende at det er så uklare grenser for hva som er spesialpedagogens arbeidsområde, og en tar gjerne på seg oppgaver som i hovedsak er kontaktlærers ansvar” (Mona)*

*”Som spesialpedagog er du hele tiden i kontakt med mennesker. Det er jo klart at det er forskjellig hvordan det fungerer. Som regel går det fint, men noen ganger skulle jeg ønske at enkelte av kontaktlærerne reagerte litt tidligere når vi har elever som sliter og at de gjerne hadde strukket seg litt lenger” (Linda)*

*”Jeg tar meg selv i å mase litt på lærerne for å få ting til å skje. Men det er fordi jeg ser at noen har en sånn holdning at de vil vente og se. De har en tanke om at det vil skje en positiv utvikling, og plutselig er eleven kommet på mellomtrinnet og står fortsatt uten hjelp. Jeg prøver derfor å passe litt på..(..)Jeg har mye å utsette på hjelpeapparatet i forhold til struktur og oppbygging, men mange av dem som jobber der er veldig flinke. Det handler ikke om enkeltpersoner. De har ikke laget systemet. De bare jobber der”(Solveig)*

Spesialpedagogene påtar seg ofte oppgaver som i utgangspunktet ikke er deres eller opplever at de må mase for å få ting til å skje. Dette kan være utfordrende i samarbeid med blant annet kontaktlærere. De peker alle sammen på at de uklare linjene kan være et problem.

Utfordringene knyttet til samarbeid handler stort sett om utydelige ansvarsdeling. De har også et ønske om å være til best mulig hjelp for elevene, dermed blir de fortvilet over kontaktlærerens innsats og et system som ikke fungerer godt nok.

### ***Utfordring knyttet til organisering og tilrettelegging av undervisning***

Alle informantene sier at ressursmangelen fører til at de må danne grupper for å gi tilpasset opplegg for elever med spesielle behov. Dette kan fungere positivt, men samtidig er det vanskelig å se alle i gruppen på grunn av varierte behov. Solveig og Mona er særlig opptatt av dette. Mona peker også på at spriket mellom ”normalelevne” og elever med spesielle behov er en utfordring på det sosiale området når mulighetene for en gunstig organisering er vanskelig. Hun er derfor glad for de spesialskolene som finnes, og mener at spesialskolene kan bidra til å gi elever med spesielle behov bedre sosiale relasjoner.

*”Vi må ofte sette sammen grupper for å gi tilpasset opplegg til elevene. Det kan ofte være vanskelig når en har en gruppe på 8 – 10 elever, for en har automatisk hovedfokus på de elevene som har spesielle behov. I tillegg merker vi at en del elever med spesielle behov faller utenfor, særlig på det sosiale området. Spriket blir større og større. Her ser jeg klart fordelene med at det finnes spesialskoler og at en har mulighet for å få et fulltidstilbud der” (Mona)*

*”På grunn av ressursmangelen er vi nødt til å sette sammen elevene i grupper og trekke veksler på assistent. Dermed har vi sjelden en til en undervisning, selv om noen hadde hatt god nytte av det. Vi bruker av ressursene som skal gå til gråsoneelevne”(Solveig)*

Utfordringer knyttet til organiseringen og tilretteleggingen av undervisningen handler om at det er vanskelig å se alle elevene. Når flere har behov for ekstra hjelp er det vanskelig for en person å gi alle den hjelpen de trenger. Det optimale for elever med spesialundervisning på den faglige biten er gjerne en til en undervisning men på grunn av mangel på ressurs må elevene settes sammen i grupper. Informantene opplever at gruppeundervisningen fungerer bra, men de viser en bekymring for at ikke alle blir sett og får den oppfølgingen de trenger. Dette er et stort dilemma.

### *Oppsummering*

Utfordringene i forhold til prosessen i spesialpedagogens arbeidsoppgaver er en stor arbeidsmengde, samarbeid, og organisering og tilrettelegging av undervisningen.

*Arbeidsmengden* til spesialpedagogene er enorm. De har et omfattende ansvar, og det handler ikke bare om å tilrettelegge for en liten gruppe eller et enkeltindivid. Det som er felles for dem er at de opplever at det er mye å ta tak i, og at det ikke er enkelt å mestre alle oppgavene som forventes av dem. *Samarbeid* er en viktig del av tjenesten. Spesialpedagogene må samarbeide med ulike typer mennesker: foreldre, kollegaer, ledelse, hjelpeapparat og elever. De peker alle på at det kan være utfordrende å samarbeide med kollegaer, som for eksempel kontaktlærere. Vansker i samarbeidet har blant annet sin årsak i en uklar ansvarsfordeling, og at spesialpedagogene har et overordnet ansvar for å ta vare på de elevene som sliter. Samarbeidet med hjelpeapparatet blir også nevnt som et problem, fordi systemet ikke fungerer godt nok. *Tilretteleggingen og organiseringen av undervisning* omhandler hvordan de på grunn av mangel på ressurser, må plassere elever i grupper. Her blir utfordringen å gi den enkelte elev det som vedkommende trenger både faglig og sosialt.

Spesialpedagogene opplever at de har varierte arbeidsoppgaver. Det er mange ting å ta fatt i, og de rekker ikke over alt de burde gjort. Det mangfoldige arbeidet blir en belastning for enkelte av spesialpedagogene fordi de ikke føler at de har utført de arbeidsoppgavene som er forventet av dem. Når informantene opplever at de har kontroll, har de samtidig en forventning om mestring, men i situasjoner der de ikke strekker til, blant annet på grunn av stor arbeidsmengde, eller der de ikke klarer oppgaven på egenhånd eller sammen med

hjelpeapparatet, blir forventningen om å klare oppgavene lav. Spesialpedagogene samarbeider også tett med kontaktlærere, og de ser at det mangler en tydelig ansvarsfordeling. De er redde for at elevene skal glippe fordi skolen ikke har god eller tydelig nok ansvarsfordeling, og dette er belastende for dem og er en påkjenning ut fra det ansvar de egentlig har. Et ansvar for livet til andre mennesker. Dette gjelder særlig Solveig som gjennom sin rolle i skoleledelsen, kanskje enda mer enn de andre ser dilemmaene, og hvor viktig det er å gi elevene hjelp tidlig.

## **Opplevelsen av utfordringer i yrket**

Denne kategorien handler om hvordan spesialpedagogene opplever utfordringene de møter i sitt yrke. De legger hovedvekten på forskjellige forhold.

Mona mener at ressursmangelen nok fører til at administrasjonen er med på å forsøke å hjelpe elevene med ekstra behov, men at de har overdrevne forventninger til henne. Likevel føler hun at hun takler forventningene og kravene hun møter, og at hun opplever at andre har tillit til henne. Solveig er på en helt annen måte frustrert i forhold til disse forventningene. Hun er svært fortvilet over hjelpeapparatet. I saker der hun har anmodet om å få hjelp, har hun følt seg avvist. Den store utfordringen for henne er å leve med frustrasjonen over et system som hun mener ikke fungerer, og samtidig gjøre det som er mulig innenfor de rammer som hun må forholde seg til. Hun er fortvilet over hvor lite hun faktisk får gjort i forhold til det som er behovet. Hun opplever at hun kommer til kort både i forhold til systemet og de forventninger hun har til seg selv, men samtidig har hun ikke mistet troen på sin egen kompetanse. Mona opplever at hun klarer å tilpasse seg situasjonen.

*”Jeg tror administrasjonen tenker at jeg kan fikse alt..(..).Det er på ulike måter knyttet mange forventninger og krav til det å være spesialpedagog. Disse forventningene preger meg, og jeg føler at jeg takler det greit. Er man åpen og ærlig så går alt bra..(..).Jeg opplever at andre henvender seg til meg og sier at de etter en kort samtale med meg har de bedre oversikt. Det er viktig å kunne veilede dem står rundt elevene” (Mona)*

*”En skal finne ut av alt selv, og det er ingen å diskutere med. Jeg føler aldri jeg blir møtt hos hjelpeapparatet. En skal ikke måtte snike seg til å ringe hit og dit..(..). Systemet må forandres. Vi har altfor stort ansvar og altfor store arbeidsmengder. Jo mer jeg tenker på det, jo mer fortvilet blir jeg. Jeg er livredd for at noen unger glipper. Hvis vi venter og ikke tar i et tak for dem, hva gjør ikke det med livene til disse små? Det er så sterkt..(..).Noen ganger når jeg møter dette systemet som ikke fungerer, så blir jeg så lei meg. Hadde jeg visst at jeg kunne kjempe for at det skulle bli bedre, så hadde det vært artigere, men nå har jeg innsett at det må jeg bare kutte ut. For det går dessverre ikke. Det er så trist..(..).Hvis jeg skulle måle mine prestasjoner i arbeidet i forhold til behovet, hadde jeg kommet langt ned på skalaen. Samtidig mener jeg at hvis jeg hadde fått gjort alt som jeg skulle ønske, så vet jeg at jeg kunne lykkes”(Solveig)*

Linda er også opptatt av det store ansvarsområde som spesialpedagogene har, og det skrikende behovet som hun står overfor. Hun synes hun bruker for mye tid på å dokumentere hva hun gjør. Linda blir lei seg når hun snakker om de elevene hun føler hun ikke får hjulpet tilstrekkelig, og etterlyser en bedre overgang mellom skole og arbeidsliv. Hun er hun frustrert over ikke å ha mulighet til å gi mer hjelp til dem som faktisk trenger det.

*”Vi møter mange skjebner. Mye tid går med til denne dokumenteringen som jeg heller kunne tenkt meg å bruke på å prate med disse elevene. Det frustrerer meg. Vi er så redde for at det skal komme en jurist om 10 år for å ta oss for noe vi har gjort eller ikke har gjort...(..)Jeg tenker mye på de ungdommene som ikke er konkurransedyktige på arbeidsmarkedet. Det synes jeg er veldig vanskelig. Hvor mye kan jeg gjøre for dem, og hvordan blir livet deres når vi ikke klarer å hjelpe og de faller igjennom mellom skole og arbeidsliv” (Linda)*

### *Oppsummering*

Informantene har til felles at de opplever at det er mye å gjøre som spesialpedagog. Det er mange utfordringer og krav.

Mona som jobber med ungdom på ungdomstrinnet er klar over at det er knyttet mange krav og forventninger til henne og det arbeidet hun skal gjennomføre. Hun opplever på tross av høye forventning og krav at hun mestrer yrket godt. Gjennom gode tilbakemeldinger fra andre, og en tiltro til at hun skal takle utfordringene blir andres vurdering viktig. Hvordan vi opplever andre ser på oss er den viktigste kilden til vår selvvurdering (Rosenberg, 1979). Hun ser at hun hjelper andre, og dermed at hun lykkes i sin oppgave på tross av mange arbeidsoppgaver.

For Solveig er situasjonen og opplevelsen annerledes. Hun erfarer at hun ikke strekker til og at hun ikke får gjort det som ventes av henne. Dette er svært fortvilende. Hun opplever at ikke systemet fungerer og at hun har kjempet lenge for det, og har sett at det ikke fungerer. Hun føler dermed en maktesløshet. Dette er med på å hindre henne fra å utføre yrket slik hun ønsker. Nemlig å hjelpe elevene på en best mulig måte. Rosenberg (1979) peker på at de ulike rollene vi inngår i det sosiale livet inneholder forventninger. Hvordan vi oppfatter oss selv henger dermed sammen med om vi innfrir disse forventningene. Hun ser elevenes behov men kjenner at hun ikke strekker til. Hun føler heller ikke at det nytter å kjempe. Situasjonen kan være uheldig for Solveig og hennes selvvurdering.

Linda som jobber i den videregående skolen ser det er mye å ta tak. Særlig opplever hun situasjoner der hun ikke greier å hjelpe elevene som vanskelig. Selv om hun har høye

forventninger om å mestre de ulike arbeidsoppgavene og har et positivt framtidsrettet fokus, viser hun stor bekymring for disse elevene. Hun er frustrert over at det skal brukes så mye tid på dokumenteringen, og er opptatt av å hjelpe menneskene hun har ansvar for.

## **Strategier for å løse utfordringene**

### ***Samarbeid og kontakt***

Informantene tilpasser seg kontakten med ulike personer og instanser på forskjellige måter. De skal samarbeide med kollegaer, ledelse, foreldre, elever og hjelpeapparat. Mona er opptatt av å være fleksibel. I intervjuet la hun vekt på at hun ofrer seg litt for at dem hun samarbeider med også skal oppleve henne som imøtekommende. I forhold til samarbeidet med hjelpeapparatet viser hun forståelse for at de har mye å gjøre, og at det fungerer bra å ha e-post kontakt med dem. Solveig er oppgitt over systemet, og velger å la være å søke hjelp der selv i tilfeller hun har behov for råd og veiledning. Hun forholder seg kun til systemet når det gjelder generell saksbehandling. Den frustrasjonen hun har i forhold til systemet, lar hun ikke gå utover dem som jobber i hjelpeapparatet. Hun unngår heller å ta kontakt utover det helt nødvendige. Dermed blir det heller ikke noe samarbeid. Linda er som nevnt særlig bekymret for elevene som er i en gråsoner. For å hjelpe dem på best mulig måte samarbeider hun med Elevtjenesten og NAV.

*”Å kunne samarbeide med ulike typer mennesker er en forutsetning for jobben..(..)Jeg prøver å være veldig fleksibel og møte menneskene der de er. Jeg tar gjerne et møte med foreldrene før arbeidstid om det passer best for dem..(..)Samarbeidet med hjelpeapparatet går greit, men de er lite i skolen fordi de har så mye å gjøre. Men vi finner gode samarbeidsrutiner med hjelpeapparatet også via telefon og e-post. Heldigvis har vi e-post. Det er ikke alltid så lett å få tak i dem på telefon”(Mona)*

*”Når jeg blir frustrert prøver jeg å unngå å ta det ut på de som jobber i hjelpeapparatet for det er jo ikke deres feil. De har ikke laget systemet. De bare jobber der. Men på grunn av rotet i systemet søker jeg heller ikke om hjelp fra denne innstansen når jeg egentlig hadde behøvd det. Jeg føler ikke det er noe å hente uansett”(Solveig)*

*”Vi samarbeider med hjelpeapparatet på den måten at vi har kontaktpersoner som har denne skolen som sitt område. Og de er med på ukentlige møter med oss som jobber i Elevtjenesten, og vi fordeler oppgavene mellom oss. Når vi har problemer med for eksempel gråsoneelevne, prøver vi så godt vi kan å hjelpe på den måten at vi tar kontakt med saksbehandler i hjelpeapparatet. NAV blir koblet inn og vi får til en arbeidsutprøving det siste året de er i videregående. Selv om det dessverre ikke alltid fungerer”(Linda)*

Informantene samarbeider med flere ulike mennesker. Mona tilpasser seg samarbeidet med å bruke telefonen som kontakt, og er klar over at hjelpeapparatet har mye å gjøre. Solveig uttrykker stor frustrasjon knyttet til hjelpeapparatet og håndterer dette med å unngå å ta kontakt. Linda er veldig løsningsorientert og gir ikke opp. Hun er opptatt av at et godt samarbeid er viktig og står på kravene for elevene. Hun opplever at det er en god kontakt med hjelpeapparatet, selv om hun føler at det ikke er alle oppgaver som blir løst.

### ***Stor arbeidsmengde***

Spesialpedagogene er opptatt av at de har mange arbeidsoppgaver. Mona har etter noen år lært seg å bli flinkere til å skille mellom jobb og fritid. Hun ser det er mye å gjøre, og har funnet ut at hun ikke kan gjøre alt. Hun tar ikke med seg arbeidet hjem, selv om det er mye hun gjerne skulle ha gjort. Solveig jobber også mye med å legge fra seg arbeidet på skolen og øver seg på å koble ut. Linda er på sin side, både for sin egen del og kollegafelleskapets del, opptatt av å ha en profesjonell holdning til yrket.

*”Jeg har sagt det før, men tidsklemma kommer du til å kjempe med. Du kan gjøre mer og mer. Men det er viktig å gå hjem fra jobb og legge fra seg arbeidet der og ikke ha dårlig samvittighet. En skal si til seg selv at en har gjort det beste en kunne og så må en være fornøyd med det. Det tok meg noen år å komme dit”(Mona)*

*”Jeg prøver å trene meg på det å tenke at jeg ikke kan få gjort noe med alt. Trener meg på å bli flink til å bruke energi på å koble ut, og innse at det er enkelte ting en ikke kan gjøre noe med. Jeg prøver så godt jeg kan. De mannlige kollegaene mine er forbilder. De er flinke til å tilpasse seg og legge bort arbeidet. Vi skal ikke arbeide oss i hjel. Det er ikke vår skyld at det mangles så mye ressurser”(Solveig)*

*”Du kan alltid gjøre mer og mer i dette arbeidet. Du blir aldri helt ferdig. Jeg jobber veldig mye med å si til de rundt meg at vi driver opplæring ikke behandling...(..)Jeg har jo tenkt mange ganger at denne eleven har jeg lyst å ta med hjem, men du kan ikke gjøre det. Skal du klare å gå på jobben hver dag må du være profesjonell og ikke ta med deg jobben hjem”(Linda)*

Mona sier at hun etter hvert har fått til å legge arbeidet bak seg på skolen. På grunn av den store arbeidsmengden ser hun at hun ikke får gjort alt. Hun opplever at hun ikke får alt til. Hun forventer heller ikke å klare alle oppgavene som hun burde klart, men har lært seg å leve med det. Solveig er der at hun forsøker å koble ut, for hun vet hun ikke kan få gjort alt. Hun har fokus på at hun ikke skal arbeide seg i hjel, at ressursproblemene ikke er spesialpedagogenes feil. På grunn av dårlige rammefaktorer som ressurser, mister hun troen på at hun kan gjøre så mye. Linda er opptatt av at hun ikke kan klare å løse alle oppgaver,

men tar på seg den profesjonelle rollen og ser at hun må kutte ut. Hun er kreativ og fleksibel og tar ikke oppgavene med seg hjem.

### *Oppsummering*

Kategorien omhandler hvordan spesialpedagogene tilpasser seg utfordringer i forhold til samarbeid og stor arbeidsmengde. Hvordan de tilpasser seg arbeidsmengden er litt forskjellig. Mona ser at det er mye å gripe fatt i, men har samtidig innsett at det ikke er alt hun makter, eller får tid til. Hun har brukt mange år på å komme dit hun er i dag, hvor hun kan si seg fornøyd med det hun faktisk klarer å gjennomføre. Solveig har etter mange år innsett at hun ikke kan klare gjennomføre alt hun egentlig ønsker. Hun har mistet troen på at hun kan klare å yte optimalt blant annet på grunn av begrensede ressurser. Hun tilpasser seg den store arbeidsmengden ved å forsøke å koble helt ut når hun ikke er på jobb. Linda er opptatt av at skolen driver opplæring. Hun tilpasser seg utfordringen ved å ha en profesjonell holdning til jobben. Hun gjør det hun kan, innenfor de rammene som finnes.

Mona omtaler samarbeidet med andre som tilfredsstillende. Hun er flink å tilpasse seg andre og får dermed samarbeidet til å fungere. I forhold til arbeidsmengde er Mona kommet dit at hun har begynt med å være fornøyd med det hun har fått gjort, og slik tilpasser hun seg den situasjonen hun er i. I følge Rosenberg (1979) kan vi si at Mona har måtte senke standarden for det som er oppnåelig å gjennomføre. På den måten beskytter hun sitt selvvverd.

I forhold til samarbeid med hjelpeapparat har Solveig lave forventninger om mestring. Den sosiale støtten fungerer ikke og det er en barriere. Hun velger å løse denne utfordringen ved å unngå kontakt med hjelpeapparat. At Solveig lar være å ta kontakt med hjelpeapparatet, når hun i utgangspunktet trenger hjelp, fører til at hun får en enda større arbeidsmengde. Dette er et uheldig mønster. Rosenberg (1979) legger vekt på at vi for å beskytte vårt selvvverd, noen ganger velger bort situasjoner for å unngå å oppleve at vi blir vurdert negativt. På grunn av frustrasjon i forhold til systemet og manglende ressurser, ser hun ikke lyst på utfordringene. En slik tankegang kan resultere i et lavt selvvverd. Optimisme og selvtillit er grunnleggende for motivasjon og energi for å gjennomføre oppgaver. I forhold til arbeidsmengden jobber hun med å legge fra seg arbeidet, og det er viktig for hennes selvoppfatning at hun innser at det ikke er hennes feil at skolen mangler ressurser.

Linda har en profesjonell holdning til yrket. Hun tar ikke med seg arbeidsoppgavene hjem, selv om hun har en omsorg for elevene. Hun lar ikke uoppgjorte arbeidsoppgaver prege

hennes selvoppfatning. En slik holdning er positiv, og gjør det mest sannsynlig lettere å fungere i yrket. Linda har forventninger om å mestre samarbeidet med hjelpeapparatet, fordi hun opplever at det i noen tilfeller fungerer. I de tilfellene der hun opplever at det ikke går så bra, senkes hennes forventninger om å mestre oppgavene

## 6.0 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte funnene jeg har fremstilt i analysedelen i lys av problemstillingene. Målet med studiet er å undersøke hvilke utfordringer spesialpedagogene møter i skolen, og hvordan de opplever og tilpasser seg disse utfordringene. Funnene vil bli drøftet i lys av teorien.

### Hva er utfordringene?

**Et mangfoldig arbeid.** Spesialpedagogene har en stor arbeidsmengde og et mangfoldig arbeid. Dette byr på mange utfordringer, og arbeidsmengden og oppgavene varierer fra stilling til stilling. Mona peker på den tette oppfølging av elever med spesielle behov, og vanskeligheter med å gi alle den hjelpen de trenger. Solveig er opptatt av den enorme arbeidsmengden, og at det er utydelige ansvarslinjer. Linda derimot synes det er spennende når det er mange ting å ta tak i, og har et løsningsorientert perspektiv på yrket. I forhold til arbeidet med enkelte grupper der hun føler hun ikke kan hjelpe, viser hun likevel en viss frustrasjon. Solveig er en del av skoleledelsen og hun ser en enorm mengde oppgaver, et stort ansvar, og små ressurser og liten tid.

Utfordringer knyttet til det mangfoldige arbeidet henger sammen med at det er vanskelig å få tid til gjennomføre alt. Det er mange som har forventninger til spesialpedagogene, og disse forventningene ønsker de å innfri. "Efficacy expectations" handler om forventningene våre i forhold til det å gjennomføre oppgaven, hvor mye innsats vi legger i oppgavene og hvordan vi takler motstand (Bandura, 1977). Bandura er opptatt av at vi både må ha forventninger og tro på at vi skal klare noe, for at det skal bli fremdrift i handlingene våre (Bandura, 2010). Det



mangfoldige arbeidet må gjøres innenfor de rammene som skolen har å forholde seg til. Dette kan være vanskelig i forhold til de knappe ressursene skolen har til rådighet.

**Ressursmangel.** Ressursmangel er et problem i spesialundervisningen. Dette er noe alle informantene er opptatt av. Det blir i noen tilfeller en reell begrensning for arbeidet som skal gjøres. De må ofte bruke ressurser som er budsjettert til andre formål for å dekke behovet. Solveig er fortvilet over målsetting om tidlig innsats, når det ikke blir fulgt opp med ressurser. Betydningen av tidlig innsats blir understreket i Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011) Læring og Fellesskap. Hun etterlyser mer ressurser for at dette skal la seg gjøre. Når hun har fått anbefaling fra BUP om å søke om ekstra midler, er hennes erfaring at det ikke nytter. For henne blir dette hemmende og frustrerende, fordi det dreier seg om et faglig dokumentert behov. At det vil skje en individuell økonomisk behovsvurdering er nedfelt blant annet i Trondheim kommunes håndbok for spesialpedagogisk arbeid.

Få ressurser krever at en må tenke fleksibelt. Mona peker på situasjoner der elever med krav på spesialpedagogisk hjelp kommer flyttende i løpet av skoleåret, og at ressursene er blitt tildelt den skolen som eleven kommer fra. Linda som jobber i den videregående skolen forteller at en til en undervisning aldri eller sjelden blir gitt. Det er ikke mulig med de ressursene som er tilgjengelige, og i stedet blir ressursene fordelt slik at elevene blir inndelt i grupper for å få hjelp. Mona er også opptatt av at det sosiale gapet mellom de med spesielle behov og andre jevnaldrende er så stort at disse faller utenfor sosialt sett. Ressursmangelen hindrer dem i å gi elevene et godt nok tilbud.

Begrensede ressurser kan også føre til lave forventninger om å kunne utføre arbeidet på en tilfredsstillende måte (Bandura, 2010). For å håndtere situasjonen på en god måte, kreves det både fleksibilitet og kreativitet, men like fullt er det vanskelig å komme utenom at dette innebærer begrensinger som hindrer en best mulig tilpasset undervisning til elevene. De trenger både et godt faglig og ikke minst sosialt tilbud. Ressurssituasjonen kan hindre en hensiktsmessig og god tilrettelegging av undervisningen for elevene, og dette kan gi spesialpedagogene bekymringer som det er vanskelig å legge fra seg.

**Organisering og tilrettelegging av undervisning** Rammefaktorer som ressursmangel fører med seg, skaper utfordringer i forhold til tilrettelegging og organisering av undervisningen. De må sette elevene sammen i grupper for å gi alle noe tilpasset undervisning. I forhold til

gruppeinndelingen er Mona bekymret for at hun ikke får fulgt alle opp på en tilfredsstillende måte. Når elever med ulike læreforutsetninger og lærevansker blir satt sammen i grupper, er det ikke alltid like lett å følge opp alle på den måten som de trenger. De har ikke mulighet til gi elevene en til en undervisning, selv om noen hadde hatt større utbytte av det.

I følge opplæringsloven er hensikten med gruppeinndeling å blant annet ivareta elevenes behov for sosialt samvær. Gruppene skal ikke være større enn det som er pedagogisk forsvarlig, men spesialpedagogene opplever likevel at det er vanskelig å følge opp elevene på en tilfredsstillende måte når behovene elevene i mellom spriker altfor mye. I stortingsmelding nr. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*, legges det vekt på at det skal overføres minst mulig ressurser fra ordinær undervisning til spesialundervisning, og at undervisningen i størst mulig grad skal foregå i klasserommet, men når variasjonen mellom elevene er for stor, blir det både faglig og sosialt vanskelig å følge anbefalingen som gis i retningslinjene.

**Hjelpeapparatet.** For den ene av informantene, Solveig, er det særlig stor frustrasjon knyttet til hjelpeapparatet. Hun er opptatt av at det er for lite politisk engasjement. At ikke hjelpeapparatet fungerer, kan være skadelidende for elevene. Hun peker blant annet på hvordan omorganisering av hjelpeapparatet i 2004 gav skolene en større arbeidsmengde. Mona som jobber i ungdomsskolen, viser til elevens rettigheter om at søknad om sakkyndig vurdering skal behandles innen tre måneder. Dette fungerer ikke i praksis, og hun opplever at de ofte må vente opp til et år. Når saksbehandlingen tar så lang tid, og det ikke skjer en tilstrekkelig oppfølging, fører det til fortvilelse. Elevene blir skadelidende. Linda som arbeider i den videregående skolen, er bekymret for de elevene som skulle vært fanget opp av hjelpeapparatet. Disse elevene faller ofte igjennom i konkurransen på arbeidsmarkedet. Det er en utfordring for henne å se at ikke disse elevene får den hjelpen de trenger.

Alle kommuner er lovpålagt å ha en hjelpetjeneste. Den er regulert av opplæringsloven. I utgangspunktet skal hjelpeapparatet avlaste skolene og bidra med støtte. Hjelpeapparatet skal hjelpe til med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å gi bedre opplæring og et best mulig tilbud for barn med spesielle behov. (Lovdata). Hensikten er god, men Solveig opplever ikke at hjelpeapparatet er til reell hjelp. I forhold til en sakkyndig vurdering, er det bestemmelser i opplæringsloven § 5.3 at hjelpeapparatet skal gjøre den sakkyndig vurderingen, og Trondheim kommune presiserer at hjelpeapparatet har et ansvar for at saken skal følges opp innen tre måneder. Dette skaper frustrasjon. I den videregående skolen er

Oppfølgingstjenesten en slik hjelpeinstans for å fange opp ”gråsonenelevne”. Formålet med opplæringstjenesten er å gi all ungdom et tilbud om opplæring, arbeid eller sysselsetting. Det viser seg at dette ikke fungerer like godt i praksis. Dette er også nevnt i Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011). Når informantene opplever at hjelpeapparatet ikke fungerer tilfredsstillende, oppstår det også et problem i forhold til deres forventninger om å kunne gjennomføre arbeidet på best mulig måte. Å være agent i eget liv (”Human agency”) handler om evne til selvkontroll. For å kunne være agent i eget liv, trenger vi støtte fra samfunnet omkring oss. I dette tilfellet hvor hjelpeapparatet ikke fungerer godt nok, mister spesialpedagogene noe av denne viktige støtten. Når den sosiale støtten til en viss grad mangler, kan det resultere i en lavere forventning om mestring. At den sosiale støtten ikke fungerer optimalt, blir en barriere for god yrkesutøvelse (Bandura, 2010).

**Samarbeid.** Når det dreier seg om samarbeidssituasjonen, handler utfordringene i hovedsak om en uklar ansvarsfordeling av arbeidsoppgaver, og bekymringer for manglende oppfølging av de elevene som har behov for det. Problemet oppstår når det er uklare linjer. I noen tilfeller tar de på seg oppgaver som i hovedsak ligger utenfor deres ansvarsområde, og dermed blir arbeidsmengden også større. Når ansvarsfordelingen er utydelig, kan det bli en ekstra belastning for spesialpedagogene. Et velutviklet samarbeid med en klar ansvarsfordeling innenfor de aktuelle enheter, er en viktig forutsetning når en har mange arbeidsoppgaver som en skal løse i fellesskap.

**Dokumentasjon.** To av informantene ser på det som utfordrende at myndighetene pålegger en omfattende kontroll av deres virksomhet gjennom kravet om dokumentasjon av yrkesutøvelsen. Dette kravet er regulert i arkiveringsloven som sier at alle barn og unge skal ha en egen mappe. Alt som omhandler barnet skal dokumenteres der. For barn med spesialpedagogisk hjelp skal også kopier av saksdokumenter og annen informasjon ligge i denne mappen. Den tredje av informantene er derimot av den oppfatning at dette er nødvendig og til hjelp for å kvalitetssikre arbeidet. Hun er derimot frustrert over dårlige lagringsmuligheter. Dette blir også regulert av arkiveringsloven som sier at ingenting kan lagres på harddisk (Trondheim kommune). Tilfredsstillende lagringsmåter etterlyses, fordi dokumentasjon er en viktig del av det spesialpedagogiske arbeidet. Siden spesialpedagogene har en stor arbeidsmengde, innebærer dokumentasjonen en stor del av deres arbeid, og dårlige lagringsmuligheter blir et forstyrrende element i arbeidet.

**Karaktersystemet.** Mona som jobber i ungdomsskolen, er opptatt av at det kan være utfordrende å sette karakterer på elever med spesielle behov. De skal vurderes på lik linje med alle andre. Hun opplever det som ubehagelig, og er fortvilt over å måtte gi elevene lave karakterer. Opplæringsloven regulerer det spesialpedagogiske arbeidet som foregår i skolen, og den omfatter også vurdering og karakterer. Grunnlaget for vurdering av elevene er kompetansemålene i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Vår selvoppfatning påvirkes av at vi sammenligner oss med andre (Bandura, 2010). Når elevene vurderes på lik linje med resten av klassen og opplever nederlag i forhold til lav karakter, kan det være uheldig for elevens selvoppfatning og han kan få lave forventninger om mestring og i verste fall gi opp.

### **Hva er opplevelsen av utfordringene?**

Mona er som spesialpedagogisk rådgiver opptatt av den indre og mellommenneskelige side av tjenesten. Hun kommuniserer med elever på en slik måte at det fører til en positiv forandring for dem. Når de opplever fremgang og mestring, gir det samtidig henne mye tilbake. Hun blir bekreftet ved å lykkes i sitt yrke. Hun opplever at det er mye å ta tak i, og at det er mange krav og forventninger til den spesialpedagogiske rollen, men på grunn av gode tilbakemeldinger fra andre har hun en selvoppfatning om at hun mestrer yrket godt, og at hennes rolle i skolen er verdifull. Dette får henne til å yte litt ekstra. At hun blir positivt vurdert av andre, medfører at hun yter mer for å få til et godt samarbeid. Ønsket om å bli positivt vurdert av andre er i følge Rosenberg (1979) et grunnleggende behov hos mennesket. Mona opplever at hun gjør et tilfredsstillende arbeid i forhold til sine egne forventninger. Dette kan tyde på at hun mottar positive tilbakemeldinger i arbeidet.

Solveig som er en del av skoleledelsen med et overordnet ansvar, har jobbet lenge i skolen og er svært bekymret for hvordan situasjonen er blitt for spesialpedagogene. Hun opplever at hun mestrer å hjelpe barna, og det gir henne mye glede. Men samtidig ser hun på den store arbeidsmengden, elever, foreldre og kollegaer som trenger henne, og hun opplever at hun ikke maktet å leve opp til de forventninger og krav som stilles til henne. Selv om hun får gode tilbakemeldinger og har gode kommunikasjonsferdigheter i forhold til barna, sitter hun igjen med en følelse av fortvilelse. På grunn av denne følelsen av at hun kommer til kort, har hun på noen områder lave forventning om å mestre arbeidet. Mennesker med lav forventning om mestring vil lettere gi opp i møte med vanskeligheter (Bandura, 2010). Solveig har fokus på

problemene, og har ofte vanskeligheter med å finne konstruktive løsninger på utfordringene hun står overfor. Dette skyldes både mangel på ressurser og svikt i det kommunale hjelpeapparatet. Fordi hun har et idealselvbylde som rommer ønsket om å være en person som mestrer alt og som klarer å hjelpe dem hun har ansvar for, blir hun frustrert og mister troen på egen evne til å løse utfordringene på en god måte. Hun klarer med andre ord ikke å leve opp til sin ideelle selvoppfatning. Hun føler i tillegg at hun har for mange arbeidsoppgaver, og at arbeidet derfor hoper seg opp. Hun er særlig bekymret for elevene som trenger hjelp, men som hun ikke makter å følge opp. Disse tankene og følelsen av å ikke strekke til i yrket, får konsekvenser for hennes selvvurdering (Rosenberg, 1979).

Linda som arbeider som fagleder i den videregående skolen, er kreativ og fleksibel. Hun går inn i situasjoner med pågangsmot og ønsker å være til best mulig støtte og hjelp for elevene. Hun opplever at hun mestrer å hjelpe barna, og ser at de utvikler seg ved hennes hjelp og støtte. Målet hennes er at skolen skal gi elevene en god mestringsfølelse, og at den skal være et sted hvor de kan oppleve at de har noe å bidra med. Dette erfarer hun at hun også får til. Forventning om mestring har blant annet betydning for vårt tankemønster (Bandura, 1994, 2010). Tankene kan være med på å styre de mål vi setter oss, og hvilken strategi vi velger for å nå målet. Har en høy forventning om å mestre noe, vil dette også forme tankene en gjør for å nå målet. Dette kommer tydelig frem når Linda snakker om utviklingsarbeid. Hun er opptatt av at skolen ikke må slå seg til ro med tilstanden slik den er. Det er alltid noe en kan gjøre for å bli bedre. Hun har høye ambisjoner. I likhet med Mona er hun litt oppgitt over alt som skal dokumenteres, og at hun kunne brukt denne tiden på en bedre måte. I situasjoner der hun opplever at hun ikke makter å hjelpe elevene på en tilfredsstillende måte, klarer hun på tross av motstand å ha et profesjonelt forhold til yrket.

Forskning viser at det er en høy korrelasjon mellom det å oppleve mestring i yrket og utbrenthet. For å hindre at en blir utbrent, er det viktig å oppleve yrket som meningsfullt, at en behersker fagområdet og opplever mestring (Skaalvik og Skaalvik, 2007). Farber (1984) fant i sitt forskningsarbeid ut at den positive relasjonen til elevene er en motivasjon for å forsette i yrket når andre ting er vanskelig. Dette ser vi tydelig er en viktig faktor i det spesialpedagogiske yrket. Når vi opplever noe som positivt i arbeidet, vil det også gi oss selv noe positivt tilbake. Rosenberg (1979) beskriver vår selvvurdering som en vurdering vi har av oss selv på ulike områder. I forhold til å kommunisere med elevene og gi dem positive mestringsopplevelser, ser vi at samtlige av spesialpedagogene har en følelse av høy

kompetanse. Vi ser og at i de nære relasjoner med elevene har alle informantene høye forventninger om å mestre. Bandura (2010) beskriver autentiske mestringserfaringer som den viktigste kilden til forventning om mestring. Når vi har tro på oss selv og tror at vi kan mestre en bestemt handling, legger vi også mer energi og krefter i gjennomføringen. Opplevelsen av utfordringene dreier seg både om glede og frustrasjon. Når vi opplever å mestre en situasjon, styrker det vår selvoppfatning, mens det å komme til kort svekker selvoppfatningen.

### **Hvordan tilpasser de seg utfordringene?**

Mona stiller seg positiv til samarbeid. Hun er opptatt av å være fleksibel, og hun ønsker å bli oppfattet som imøtekommende. Hun forsvarer hjelpeapparatet og ser at de har store arbeidsmengder. Hun lar seg ikke frustrere, og prøver i stedet å tilpasse seg omgivelsene på den måten. Mona gjør en del tilpasningsforandringer for å få gjennomført sine oppgaver. På denne måten får hun til et greit samarbeid. Mona har jobbet med seg selv for å kunne være fornøyd med sin innsats i forhold til den store arbeidsmengden. Hun har innfunnet seg med at det er mer å ta tak i enn hun faktisk kan få gjort, og er seg bevisst at det er mye hun allikevel får gjort og sier seg fornøyd med dette. Rosenberg (1979) hevder at vi velger standarder å måle oss etter for å beskytte vårt selvverd. De fleste velger standarder innenfor rammene for hva som er oppnåelig. Når vi senker våre standarder og mål, kan det være en indikasjon om at vi også reduserer innsatsen i handlingene våre.

Solveig er den av informantene som uttrykker fortvilelse over sin situasjon. På grunn av frustrasjon knyttet til hjelpeapparatet, unngår hun kontakt med dem utover formell saksgang. Hun har mistet troen på at samarbeidet med hjelpeapparatet kan fungere, og fordi hun ikke har mestret samarbeidet med hjelpeapparatet, unngår hun å ta kontakt selv om hun har behov for det. Grunnen til at hun ikke tar kontakt med hjelpeapparatet er at hun føler at det ikke fungerer, og hun opplever ikke noe fremskritt i forhold til samarbeidet. Når hun velger bort samarbeidet med hjelpeapparatet, fører det til at flere oppgaver faller på henne. Dette er uheldig siden arbeidsmengden i seg selv er svært stor. Hun har innsett at det er mye hun ikke får gjort, og jobber med å være fornøyd med det hun har fått til. Hun er klar over at den store arbeidsmengden er noe hun ikke kan mestre. Solveig har mistet troen på å strekke til i forhold til alle arbeidsoppgavene sine blant annet på grunn av mangel på ressurser og manglende samarbeid med hjelpeapparatet. Både Bandura (2010) og Rosenberg (1979) peker på at vi har en tendens til å unngå situasjoner vi ikke mestrer. På denne måten kan vi si at Solveig

beskytter sitt selvvord. Hun stiller høye krav til seg selv, og har vanskelig for å si seg fornøyd med sin egen innsats. Hun har på samme måte som Mona blitt nødt til å senke standarden for å beskytte sitt selvvord.

Linda er opptatt av å være løsningsorientert og står på for elevene sine. Hun samarbeider godt med de ulike partene i systemet, og i situasjoner der ikke alt løser seg med en gang, gir hun ikke opp. I motsetning til Solveig har Linda erfaring fra og forventning om mestring i forhold til samarbeid. I noen tilfeller har hun opplevd at samarbeidet ikke førte fram, men hun vet likevel at det kan fungere. Hennes målsetting er å gjøre et arbeid som er til elevenes beste. Linda peker på hvordan hun prøver å tenke profesjonelt, og at hun i et yrke hvor en møter mange slags skjebner, må holde fokus på at en driver opplæring og ikke behandling. Ved at hun har en slik profesjonell holdning til yrket, lar hun ikke ugjorte arbeidsoppgaver prege hennes selvoppfatning. Linda tilpasser seg situasjonen, og fokuserer ikke så mye på nederlagene. Denne løsningsorienterte innstillingen gjør det høyst sannsynlig lettere å fungere i et slikt allsidig og krevende yrke. Linda klarer på denne måten å kjenne seg vellykket på tross av uløste oppgaver. Hennes motivasjon er at hun vet med seg selv at hun mestrer en betydelig del av oppgavene (Bandura, 1994). Bandura (2010) omtaler mennesker som er proaktive, selvregulerende og reflekterende, som mennesker som har tro på seg selv og er agenter i eget liv.

## **Avsluttende kommentarer**

I denne studien har jeg sett nærmere på hvilke utfordringer spesialpedagoger møter i dagens skole, og hvordan de opplever og tilpasser seg disse utfordringene. Utvalget mitt har vært tre informanter i grunnskole og videregående skole med ulike spesialpedagogiske funksjoner.

Studien viser først og fremst at rollen til spesialpedagogen er mangfoldig. De har mange arbeidsoppgaver og et stort ansvarsområde. Dette gjelder både i grunnskolen og den videregående skolen. Utøvelsen av yrket reguleres av lover og regler, og skaper for spesialpedagogene i noen tilfeller en del ekstra utfordringer og arbeidsoppgaver. Det er ikke alltid samsvar mellom ideal og virkelighet.

Utfordringene dreier seg i hovedsak om hvordan de skal gjennomføre et mangfoldig arbeid med et stort ansvarsområde, i et til dels utfordrende samarbeid med hjelpeapparatet og innenfor begrensede ressurser. På mange måter er rammebetingelsene som spesialpedagogene

må forholde seg til en utfordring i seg selv. Det ser vi blant annet i forhold til at begrensede ressurser krever fleksibilitet og kreativitet i forhold til organisering av undervisningen.

Spesialpedagogens personlige egenskaper er med på å avgjøre hvordan de møter og takler utfordringene. Teorien sier at dersom man møter utfordringer med lav forventning om mestring, så vil en enten redusere innsatsen eller gi opp. Ved høy forventning om mestring vil en ha større pågangsmot til å gå løs på utfordringer og ha større utholdenhet når en møter motstand eller vanskeligheter.

Ugunstige rammefaktorer som for eksempel små ressurser, kan redusere forventningene om egen innsats. I stedet for å ta i bruk kreativitet og utnytte de mulighetene som finnes, kan spesialpedagogen bli mer opptatt av de begrensningene ressursmangelen innebærer.



## Litteraturliste

- Askildt, A. & Johnsen, B. H. (2008) "Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge" I Befring, E. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk*. (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Bandura A. (2010) *Self- efficacy, The exercise of Control*, New York; Freeman & Company
- Bandura A. (1997) *Self-efficacy, The exercise of Control*, New York; Freeman & Company
- Bandura A. (1977) Self- efficacy toward a unifying theory of behaviorly change. *Physiological review*, 1977, vol. 84, No.2. 191-215. Lastet ned 30.03.11 fra <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1977PR.pdf>
- Bandura, A. (1994). "Self-efficacy". In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998). Lastet ned 02.04.11 fra <http://www.westga.edu/~vickir/Healthcare/HC14%20FacilitatingResiliency/Link%2010%20-%20Self-Efficacy.pdf>
- Bandura A. (2006) "Adolescent development form an agentic perspective" i Pajares F. & Urdan T. (Red) *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5., pp. 1-43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Befring E. (2008) "Spesialpedagogikk: Problemområder, perspektiver, muligheter" I Befring, E. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk*. (4. utg.) Oslo: Cappelen Damm.
- Brown J. D. & Inouye D.K. (1978) "Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence" i Bandura (Red) *Self-efficacy. The exercise of control*. New York; Freeman & Company
- Cresswell, J.W (1998) "Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions" I Postholm M. (Red) *Kvalitativ metode, En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*, Oslo; Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2004) *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*, Oslo; Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2007) *Metode og oppgaveskriving for studenter*, Oslo.; Gyldendals akademisk
- Farber B. A (1984) "Stress and Burnout in Suburban Teachers", *The Journal of Educational Research*, Vol. 77, No. 6 (Jul. - Aug., 1984), pp. 325-331. Lastet ned 05.04.11 fra <http://www.jstor.org/stable/27540071pdfplus/.pdf?acceptTC=true>
- Farber B.A (1991) "Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher" I Friedman & Farber (Red) *Professional Self-Concept as a Predictor of Teacher Burnout The Journal of Educational Research*, Vol. 86, No. 1 (Sep. - Oct., 1992), pp. 28-35
- Friedman I.A & Farber B.A (1992) "Professional Self-Concept as a Predictor of Teacher Burnout" *The Journal of Educational Research*, Vol. 86, No. 1 (Sep. - Oct., 1992), pp. 28-35. Lastet ned 05.04.11 fra <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/27540510.pdf?acceptTC=true>
- Fog, J. (2004) *Det kvalitative forskningsinterview. Med samtalen som utgangspunkt* København; Akademisk Forlag
- Gibson S. & Dembo M. H. (1984) "Teacher efficacy: A construct validation" i Bandura (Red) *Self- efficacy, The exercise of Control*, New York; Freeman & Company
- Heider F. (1958) "The Psychology of Interpersonal Relations" I Rosenberg (Red) *Conceiving the self*, Robert E. Krieger Publishing Company, Malabar, Florida

- Kunnskapsdepartementet (2006) *Forskrift til opplæringsloven*. Lastet ned 18.05.11 fra <http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html#8-2>
- Kunnskapsdepartementet (2003-2004) *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30) Oslo; Statens forvaltningstjeneste.
- Kunnskapsdepartementet (2010-2011) *Læring og fellesskap* (Meld. St. 18). Oslo: Statens forvaltningstjeneste
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. (NOU 2009: 18). Oslo: Statens forvaltningstjeneste
- Kunnskapsdepartementet (2009) *Veiledning til lov- og regelverk for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo; Regjeringen
- Kvale, S. og Brinkmann S. (2010) *Det kvalitative forskningsintervju* Oslo; Gyldendal Akademiske
- Lovdata (2011) *Opplæringsloven. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 1998*. Lastet ned 18.05.11 fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-001.html>
- March W. M & Parker, J. W (1984) "Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well?" *Journal of Personality and Social Psychology* 1984 Vol 47.No. 1. 213-231. Lastet ned 28.04.11 fra <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=fulltext.journal&jcode=psp&vol=47&issue=1&page=213&format=PDF>
- Marsh W.M (1987) "The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept" *Journal of Educational Psychology*, 23. 129- 149
- Pajares F.M (1992) Teacher beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 1992, Vol. 62, No. 3, pp. 307- 332
- Postholm M.B (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*, Oslo: Universitetsforlaget
- Ringdal K. (2009) *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2.utg.) Bergen; Fagbokforlaget
- Rosenberg M. (1979) *Conceiving the Self*, Malabar, Florida; Robert E. Krieger Publishing Company
- Rottscahfer W.A (1985) "Evading conceptual self- annihilation: Some implications of Albert Bandura's theory of the self- system for the status of psychology" i Bandura (Red) *Self-efficacy. The exercise of control*, New York; Freeman and Company
- Skaalvik og Skaalvik (2005) *Skolen som læringsarena; Selvoppfatning, motivasjon og mestring* Oslo; Universitetsforlaget
- Skaalvik og Skaalvik (2007) "Dimensions of Teacher Self- Efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout" *Journal of Educational Psychology*, 2007, Vol. 99, No. 3, 611 – 625
- Stipek, D. I. (1988) "Motivation to learn. From theory to practice" i Skaalvik & Skaalvik (Red) *Skolen som læringsarena; Selvoppfatning, motivasjon og mestring* Oslo; Universitetsforlaget

- Sør Trøndelag Fylkeskommune (2011). *Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) for elever i videregående opplæring*. Lastet ned 18.05.11 fra <http://www.stfk.no/no/Tjenester/NY---Pedagogisk-psykologisk-tjeneste-PPT-for-elever-i-videregaende-opplaring/>
- Tangen, R. (2008). Retten til utdanning for alle. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.) *Spesialpedagogikk*. (4. utg). Oslo: Cappelen Damm.
- Thagaard, T. (2010) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen; Fagbokforlaget
- Trondheim kommune (2011) *Håndbok i spesialpedagogisk arbeid i Trondheim kommune*. Lastet ned 18.05.11 fra <http://www.trondheim.kommune.no/handbokspesped/>
- Utdanningsdirektoratet (2009) *Spesialundervisning – Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo

## **Vedlegg 1**

### **Informasjonsskriv om deltagelse i masterprosjekt våren 2011**

Mitt navn er Synnøve Andrine Kopperud og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU Dragvoll. Jeg skal dette semesteret skrive masteroppgave om temaet "Spesialpedagogens rolle i dagens skole".

Grunnen til at jeg tar kontakt med deg er at jeg er på jakt etter informanter og med din spesialpedagogiske bakgrunn er jeg derfor interessert i din erfaring og kunnskap.

Problemstillingen vil være knyttet til de utfordringer en møter i dagens skole som spesialpedagog med tanke arbeidsoppgaver og mestring av disse oppgaver. En forløpig problemstilling er "Hvilke utfordringer møter spesialpedagoger i dagens skole, og hvordan håndterer de disse utfordringene".

Jeg vil foreta enkeltintervju av spesialpedagoger i grunnskolen og den videregående skolen. Intervjuet vil ta ca. en time. Vi blir sammen enig om tid og sted. Spørsmålene vil handle om hvordan du opplever din rolle som spesialpedagog i forhold til oppgaver og mestring av disse oppgavene.

Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd for senere å kunne analysere. Når oppgaven er ferdig i juni 2011 vil alle opptak bli slettet.

Alle opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Opplysninger som kommer frem vil bli anonymisert, det vil ikke være mulig å kjenne noen igjen.

Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg fra prosessen uten begrunnelse.

Jeg ser på det som en viktig og spennende oppgave som fremtidig spesialpedagog selv, og håper at din erfaring kan være med å gjøre studie av spesialpedagogens rolle enda mer innholdsrik. Jeg blir glad om du har lyst til å være med!

Har du spørsmål kan du ta kontakt med meg på telefon; 41659616 eller på e-post: [synnovko@stud.ntnu.no](mailto:synnovko@stud.ntnu.no). Du kan også ta kontakt med min veileder Sidsel Skaalvik på telefon; 73590285 eller på e-post; [sidsel.skaalvik@svt.ntnu.no](mailto:sidsel.skaalvik@svt.ntnu.no)

Vedlagt ligger samtykkeerklæring som vil fungere som svarbrev for din deltagelse i prosjektet.

Samtykkeerklæring sendes til: Synnøve A. Kopperud, Mauritz Hansensgt. 8, 7030 Trondheim

Mvh

Synnøve A. Kopperud

## Samtykkeerklæring

Jeg samtykker med dette til å delta som intervjuobjekt i Synnøve Andrine Kopperuds mastergradprosjekt om spesialpedagogens rolle i dagens skole.

Sted.....

Dato..... Signatur:.....

## Vedlegg 2

### Intervjuguide

#### Spesialpedagogens rolle i dagens skole

- Presentere meg selv

#### 1. Avklaringer

- Formålet med undersøkelsen
- Bekrefte fortrolighet og anonymitet
- Forklare hvorfor vi bruker båndopptaker

#### 2. Oppvarming

- Hvor mange år har du jobbet i skolen?
- Hvor mange år som spesialpedagog?
- Hvilken utdanningsvei har du gått?
- Har du jobbet ved andre skoler før du begynte her? Lærer/spesialpedagog?

#### 3. Bakgrunn/Motivasjon for yrke

- Hvorfor ble du spesialpedagog?
- Hvordan opplever du yrket i forhold til forventningene dine?

#### 4. Ressurser og ansvarsområde

- Hvor mange elever får i dag spesialpedagogisk hjelp ved din skole?
- Hvordan fordeles ressursene til spesialpedagogiske hjelp på din
- Er det samsvar mellom ressurser du har til rådighet og elevenes behov?
- Hvor mange elever faller inn innenfor ditt ansvarsområde?
- Hvilke type "vansker" har disse elevene?

#### 5. Oppgaver

- Hva er dine umiddelbare tanker knyttet til det å være spesialpedagog?
- Kan du fortelle litt om dine oppgaver som spesialpedagog?
  - Hvilke oppgaver liker du best? Begrunn
  - Hvilke oppgaver liker du minst? Begrunn

#### 6. Utfordringer

- Hva er de største utfordringene du møter på i dette yrket?
- Hvordan tilpasser du deg disse utfordringene?
  - Søker du hjelp fra andre instanser? Hvis ja: Hvilke?
- Har du noen gang tenkt på å slutte som spesialpedagog?

- Hvis ja; Hvorfor?
- Hvordan påvirker disse tankene jobben i dag?

## **7. Mestring/ Opplevelse**

- I hvilken grad føles du at du lykkes i rollen som spesialpedagog?  
Hvis i stor grad: Hvilke oppgaver føler du at du mestrer?  
Hvis i mindre grad: Hvorfor føler du at ikke mestrer?
- Hvilke tanker gjør du deg når du skal gå i gang med en vanskelig oppgave?
- Har du noen gang følt at noe har vært veldig vanskelig å håndtere?
  - Hvis ja: Hva gjorde du da?
- Når føler du at du håndterer utfordrende situasjoner best?
- Hvordan henter du krefter når du er sliten?
- Hva er det som gir mest glede i arbeidet som spesialpedagog?
- Hvilke personlige egenskaper føler du at du får bruk for i denne jobben?

## **8. Samarbeid/ Andres vurdering**

- Hvordan føler du at andre vurderer deg som spesialpedagog?
- Hvordan fungerer samarbeid
  - med skolens ledelse?
  - med kontaktlærer?
  - med foreldre?
  - med PPT?

## **9. Refleksjoner**

- Har noen tidligere erfaringer fått konsekvenser for måten du i dag jobber på?
- Har du noen råd å gi til meg som fremtidig spesialpedagog?
- Hvilke utfordringer tror du at vi får i fremtiden?

## **10. Avslutning**

- Er det ellers noen tema som du synes er viktig å få frem som ikke vi har tatt opp?
- Takke for intervjuet!

## Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 79  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Sidsel Skaalvik  
Pedagogisk institutt  
NTNU  
Dragvoll  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 15.03.2011

Vår ref: 26302 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.02.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 11.03.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26302	<i>Spesialpedagogens rolle i dagens skole</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Sidsel Skaalvik</i>
Student	<i>Synnøve Andrine Kopperud</i>

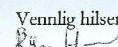
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Bjørn Henrichsen

  
Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Synnøve Andrine Kopperud, Mauritz Hansengt, 8, 7030 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kymr.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kymr.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [martin-arne.andersen@uit.no](mailto:martin-arne.andersen@uit.no)



## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 26302

Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke utfordringer spesialpedagoger møter på i dagens skole, samt hvordan de takler det.

Utvalget vil bestå av spesialpedagoger i grunnskolen og i den videregående skolen, totalt 3 personer. Student har opprettet kontakt med utvalget ved hjelp av offentlig tilgjengelig kontaktinformasjon.

Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende.

Datamaterialet innhentes gjennom personlig intervju. Intervjuene registreres elektronisk i form av lydfiler og transkripsjoner.

Det innhentes opplysninger om spesialpedagogens arbeid, bakgrunn/motivasjon for yrke, den enkeltes opplevelse av ressurser og ansvarsområde, hvilke oppgaver man liker/foretrekker, utfordringer, opplevelse av mestring, hvordan man samarbeider med andre og vurderes av andre.

Ombudet forutsetter at det ikke innhentes opplysninger om 3. person (elever) og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandlingen som finner sted. Ombudet anbefaler at forsker gjør informanten tydelig oppmerksom på dette i forkant av intervju.

Prosjektslutt er 15.06.2011. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger fremgår. Lydfiler slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger som f.eks. navn på skole, fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.